

Universität Duisburg-Essen

Institut für Geographie/Institut für Sachunterricht

Fakultät für Geisteswissenschaften

Problemorientierter Unterricht durch immanente Kritik

Ansätze einer aneignungsorientierten geographischen Bildung

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Geisteswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Mag. Michael Lehner

Gutachterin/Betreuerin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Inga Gryl**
2. Gutachter: Prof. Dr. Detlef Kanwischer

eingereicht:
Dortmund, im November 2022
verteidigt am:
27. März 2023

Danksagung

Die vorliegende Dissertation hätte ich nicht ohne die breite Unterstützung der Menschen in meinem beruflichen und privaten Umfeld verfassen können. Mein herzlicher Dank gilt allen, die mich auf diesem Weg begleitet und dadurch zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Inga Gryl, die diese Arbeit nicht nur eng betreut hat, sondern, die durch ihr entgegengebrachtes Vertrauen in mich, diese Arbeit überhaupt erst ermöglicht hat, gebührt mein größter Dank. Als wissenschaftlichen Mitarbeiter hat sie mich in Essen empfangen – und mir so nicht nur inhaltlich Einblicke in ein ganz neues Gebiet ermöglicht. Neben Geduld und Verständnis, zahlreichen Ratschlägen und aufschlussreichen Einsichten, Ermunterungen und Anregungen, bedanke ich mich auch für umfassende Freiheiten in Verbindung mit einem stetigen Angebot zum Austausch.

Bei Detlef Kanwischer bedanke ich mich für die großzügige Bereitschaft zur Begutachtung dieser Arbeit und seine schnelle Zusage mich in diesem wichtigen Punkt zu unterstützen.

Thomas Jekel danke ich für das langjährige Vertrauen, welches bis in meine Studienjahre an der Universität Salzburg zurückreicht, wo er mich bereits als Studienassistent förderte. Darüber hinaus bedanke ich mich bei ihm und Sandra Milz für die Möglichkeit im Zuge ihrer Lehrveranstaltungen an der Universität Wien bzw. der PH Salzburg eine Erprobung durchzuführen. In Zusammenhang mit den empirischen Teilen dieser Arbeit bedanke ich mich bei allen Teilnehmer*innen für die Einblicke, die mir dadurch ermöglicht wurden. Außerdem möchte ich mich bei allen Studierenden bedanken, die mich im Zuge von diversen Lehrveranstaltungen an der Universität Duisburg-Essen durch ihre Beiträge bereichert haben.

Meinen Kolleg*innen an der Universität Duisburg-Essen Helena Atteneder, Swantje Borukhovich-Weis, Jan Grey, Julian Holl, Jana Pokraka, Claudia Scharf und Julia Wiedmann danke ich für den stetigen Austausch und die Anregungen weit über diese Forschungsarbeit hinaus. Itta Bauer, Christin Dorsch, Nicole Ferber, Georg Gudat, Christiane Hintermann, Anna Oberrauch, Kirstin Stuppacher und Robert Vogler danke ich für anregende Diskussionen und schöne Erinnerungen bei zahlreichen Treffen auf diversen Tagungen. Dominik Gruber danke ich für die jahrelange inhaltliche und freundschaftliche Verbundenheit.

Neben der inhaltlichen und fachlichen Unterstützung möchte ich mich für die Freundschaft und Liebe bedanken, die mir erst zu der Kraft verhalf, diese Arbeit zu bewältigen – allen voran bei Johanna und meiner Familie.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: SCHWERPUNKTE DIESER ARBEIT	21
ABBILDUNG 2: INEINANDERGREIFEN VON THEORETISCH-KONZEPTIONELLEN UND EMPIRISCHEN TEILEN	23
ABBILDUNG 3: BEZUGSPUNKTE EINER ANEIGNUNGSORIENTIERTEN BILDUNG	27
ABBILDUNG 4: MATERIALE UND FORMALE BILDUNGSTHEORIEN.....	42
ABBILDUNG 5: VERFAHRENSWEISE IMMANENTER KRITIK	70
ABBILDUNG 6: VEREINFACHTE DARSTELLUNG DES VERHÄLTNISSES ZWISCHEN ALLGEMEINEM UND BESONDEREM BEI KLAFKI BZW. ADORNO	87
ABBILDUNG 7: ABGASE DURCH EAUTOS REDUZIERT – UND DANN?	96
ABBILDUNG 8: THEORETISCH-KONZEPTIONELLER HINTERGRUND EINER DIDAKTIK EINER ANEIGNUNGSORIENTIERTEN PROBLEMIORIENTIERUNG	106
ABBILDUNG 9: ANWENDUNGSVORSCHLAG EINER DIDAKTIK EINER IMMANENT-KRITISCHEN PROBLEMIORIENTIERUNG	107

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: VERGLEICH UNTERSCHIEDLICHER KRITIKFORMEN	70
TABELLE 2: UNTERSCHIEDLICHE LÖSUNGSANSÄTZE IM ZUSAMMENHANG MIT DEM LANGEN SOMMER DER MIGRATION 2015.....	74
TABELLE 3: UNTERSCHIEDLICHE ANSÄTZE DER PROBLEMIORIENTIERUNG.....	81
TABELLE 4: GRUNDFRAGEN DER DIDAKTISCHEN ANALYSE	85
TABELLE 5: ERGEBNISSE DER KLEINGRUPPEN.....	88
TABELLE 6: MERKMALE DER KERNIDEEN UND IHRER ZUGÄNGE	89
TABELLE 7: DIDAKTISCHE GRUNDFRAGEN EINER IMMANENT-KRITISCHEN DIDAKTISCHEN ANALYSE	91
TABELLE 8: SCHRITTE DES POL.....	98
TABELLE 9: ZUSAMMENFASSUNG DER EINZELNEN SCHRITTE IN PHASEN DES UNTERRICHTSVERLAUFS.....	98
TABELLE 10: SCHRITTE EINES STRUKTURREFLEXIVEN POL	100
TABELLE 11: MATRIX DER LÖSUNGSQUALITÄTEN	102

Übersicht der kumulierten Aufsätze

Problemstellung (zwei Artikel)

Lehner M. & I. Gryl. (2019a). „Neoliberalismus’. Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten“. *GW-Unterricht* 15-16. doi:10.1553/gw-unterricht155s5.

Lehner M. & I. Gryl. (2019b). „Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?“ *GW-Unterricht* 4:5-18. doi:10.1553/gw-unterricht156s5.

Theoriearbeit (eine Monographie)

Lehner M., D. Gruber, & I. Gryl. (eingereicht). „Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik“ (Einreichung bei: LIT Verlag, Reihe: „Praxis Neue Kulturgeographie“)

Fallstudien (zwei Artikel)

Lehner M., I. Gryl & D. Gruber. (2021). „Problemorientierter Unterricht Problemorientierter Unterricht“. *GW-Unterricht* 1:40-55. doi:10.1553/gw-unterricht163s40.

Lehner, M. & I. Gryl. (2022). „Didaktische Analyse revisited. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik.“ *GW-Unterricht*, 1, 24–41. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht166s24>

Erprobung & unterrichtspraktische Beispiele (zwei Artikel, ein Sammelbandbeitrag)

Lehner, M., S. Milz, T. Jekel & I. Gryl. (im Erscheinen). „Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines strukturreflexiv-problemorientierten Unterrichts.“ *OpenSpaces*, (6).

Lehner, M. & I. Gryl. (2020). „The Potential of a Critical Cartography Based on Immanent Critique“. *GL_Forum* 2:79-95. do: 10.1553/giscience2020_02_s79.

Lehner, M. & G. Gudat. (im Erscheinen). „Immanente Kritik im Geographieunterricht. Widersprüche & Schengen-Raum.“ In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele—Band 2*. Springer.

Inhalt

DANKSAGUNG	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	II
TABELLENVERZEICHNIS	II
ÜBERSICHT DER KUMULIERTEN AUFSÄTZE	III
INHALT	IV
ZUSAMMENFASSUNG	VI
1. EINLEITUNG	1
1.1. PROBLEMAUFRISS: PRAKTISCHES VERMITTLUNGSINTERESSE IN EINER NEOLIBERAL GEPRÄGTEN GEGENWART	2
1.1.1. „Neoliberalismus“ als analytischer Begriff.....	4
1.1.2. Praktisches Vermittlungsinteresse als passiver Konsens	7
1.1.3. Eigenverantwortung als Kompensation.....	12
1.2. FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG	14
1.3. METHODIK.....	16
1.4. AUFBAU	20
2. BILDUNGSTHEORETISCHER ZUGANG: ANEIGNUNGSORIENTIERTE (GEOGRAPHISCHE) BILDUNG	24
2.1. „THEORIE DER HALBBILDUNG“	28
2.2. „ENTFREMUNG“ UND „ANEIGNUNG“	32
2.3. ENTFREMDENDEN LERNEN	35
2.4. ZUSAMMENFASSUNG: ANEIGNUNGSORIENTIERTE (GEOGRAPHISCHE) BILDUNG	38
3. KLAFKI: VOM WISSENSKANON ZUM „PROBLEMKANON“	40
3.1. AUSGANGSPUNKT: „KATEGORIALE BILDUNG“	41
3.2. ENTWICKLUNG ZUR KRITISCH-KONSTRUKTIVEN DIDAKTIK	47
3.3. ZUSAMMENFASSUNG: „PROBLEMUNTERRICHT“ ALS ÜBERWINDUNG SOWIE FORTFÜHRUNG DES INTERGENERATIONELLEN PROBLEMS	50
4. „PROBLEM“ BEI DEWEY, JAEGGI UND KLAFKI	53
4.1. ANEIGNUNGSORIENTIERTE PROBLEMAUFASSUNG.....	55
4.2. DEWEYS PROBLEMAUFASSUNG	57
4.3. ZUSAMMENFASSUNG: DIDAKTISCH-KONZEPTIONELLE PROBLEME MIT DEM „PROBLEM“ BEI KLAFKI UND DEWEY.....	61
5. IMMANENT-KRITISCHE PROBLEMORIENTIERUNG: PROBLEM ALS WIDERSPRUCH	64

5.1.	WAS IST IMMANENTE KRITIK?	65
5.2.	PROBLEM ALS WIDERSPRUCH	71
5.3.	ZUSAMMENFASSUNG: ÜBER – MIT – DURCH PROBLEME LERNEN	77
6.	DIDAKTIK EINER IMMANENT-KRITISCHEN PROBLEMORIENTIERUNG	82
6.1.	UNTERRICHTSPLANUNG: IMMANENT-KRITISCHE DIDAKTISCHE ANALYSE	82
6.1.1.	<i>Rekonstruktion: Didaktische Analyse und das "Exemplarische"</i>	83
6.1.2.	<i>Fallstudie: Didaktische Analyse & immanente Kritik</i>	88
6.1.3.	<i>Immanent-kritische Didaktische Analyse durch exemplarische Ambivalenz</i>	91
6.1.4.	<i>Erprobung: exemplarische Ambivalenz</i>	93
6.2.	UNTERRICHTSVERLAUF: STRUKTURREFLEXIVES PROBLEMORIENTIERTES LEHREN UND LERNEN	97
7.	RÜCK- UND AUSBLICK	104
	ZITIERTE SCHULBÜCHER	113
	LITERATUR	114
	APPENDIX	121
I.	KUMULIERTE AUFSÄTZE	122
i.	<i>Darstellung des Eigenteils bei Co-Autor*innenschaft</i>	123
ii.	<i>Lehner M. & I. Gryl. (2019a)</i>	125
iii.	<i>Lehner M. & I. Gryl. (2019b)</i>	138
iv.	<i>Lehner M., D. Gruber, & I. Gryl. (eingereicht)</i>	153
v.	<i>Lehner M., I. Gryl & D. Gruber. (2021)</i>	288
vi.	<i>Lehner, M. & I. Gryl. (2022)</i>	305
vii.	<i>Lehner, M., S. Milz, T. Jekel & I. Gryl. (im Erscheinen)</i>	324
viii.	<i>Lehner, M. & I. Gryl. (2020)</i>	361
ix.	<i>Lehner, M. & G. Gudat. (im Erscheinen)</i>	379
II.	ERKLÄRUNG	407

Zusammenfassung

In der vorliegenden Dissertation gehe ich der Fragestellung nach: Wie lässt sich eine problemorientierte (Geographie- bzw. Sachunterrichts-)Didaktik konzipieren, die über eine Vermittlung kompensatorischer Eigenverantwortung hinausgeht?

Eine immanent-kritische Praxis kann den Anforderungen einer solchen Didaktik gerecht werden, ist die zentrale These, welche ich im Zuge dieser Arbeit diskutiere. Einen Lehr-Lern-Gegenstand immanent-kritisch zu erschließen, bedeutet den Gegenstand in seiner (potentiellen) Widersprüchlichkeit zu erschließen. Werden (gesellschaftliche) Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für einen Lehr-Lern-Prozess herangezogen – so die hier diskutierte These – verweist dies bereits auf Problemstellungen, die eher nach einer *Strukturreflexivität* und einer (politischen) *Urteilsbildung* verlangen als nach (vermeintlichen) Problemlösungen auf individueller Ebene (z.B. Reflexion des eigenen Konsumverhaltens), welche oftmals ohne eine Analyse von (potentiellen) Problemursachen auskommen und somit einen kompensatorischen Charakter aufweisen können.

Diese Arbeit verstehe ich als eine theoretisch-konzeptionelle Arbeit, die ich durch vier empirische (Fall)Studien stütze. Ausgehend von einem *Theorieimport* aus sozialphilosophischen Debatten zur Praxis der immanenten Kritik, untersuche ich einschlägige Debatten zu einer (geographie- bzw. sachunterrichts-)didaktischen Problemorientierung. Zentrale Bezugspunkte aus den didaktischen Debatten sind die problemorientierten Zugänge bei Klafki („epochaltypische Schlüsselprobleme“) und Dewey („Problemorientiertes Lehren und Lernen“). Dieser Vergleich von unterschiedlichen Zugängen zu Problemen in Bildungskontexten und darüber hinaus ermöglicht mir die Bildung von Thesen, denen ich punktuell empirisch nachgehe, sowie die Formulierung von Vorschlägen für eine entsprechende unterrichtliche Praxis. Diese unterrichtspraktischen Zugänge diskutiere ich in der vorliegenden Arbeit als *immanent-kritische Didaktische Analyse* bzw. als *struktureflexives Problemorientiertes Lehren und Lernen*.

1. Einleitung

In dieser Dissertationsschrift befasse ich mich mit dem Potential von immanenter Kritik für eine problemorientierte Geographie- bzw. Sachunterrichtsdidaktik. Den inhaltlichen Kern dieser Arbeit bildet also ein Theorieimport aus der Sozialphilosophie. Konkret versuche ich, sozialphilosophische Diskussionen über unterschiedliche Formen von Kritik für eine problemorientierte Didaktik aufzubereiten. Im Zuge dieses Vorgehens

- lege ich damit einhergehende **bildungstheoretische Implikationen** offen, die ich mit dem Begriff der „aneignungsorientierten Bildung“ zu fassen versuche,
- **rekonstruiere** ich bestehende **problemorientierte didaktische Zugänge** mit einem Fokus auf Klafki und Dewey, um sie auf Anknüpfungs- bzw. Aktualisierungspotentiale hinsichtlich einer „aneignungsorientierten Bildung“ zu untersuchen
- und versuche schließlich auf Basis dieser Diskussion **unterrichtspraktische Vorschläge** für eine Didaktik einer immanent-kritischen Problemorientierung abzuleiten.

Bevor ich jedoch auf diese genannten Punkte im Detail eingehe, möchte ich vorerst noch die Genese meines Forschungsinteresses darlegen. In den ersten Beiträgen meiner kumulierten Dissertation richtete ich den Fokus auf eine Auseinandersetzung mit neoliberalen Tendenzen in Bildungskontexten. Pädagogisch-didaktische Reflexionen bzw. fachdidaktisch-konzeptionelle Überlegungen – die nun den Kern dieser Arbeit bilden – waren in dieser frühen Phase noch eher Beiprodukte. Diese Gewichtung hat sich im Verlauf der Dissertation verschoben, was sich auch in der Fragestellung dieser Arbeit (Abschnitt 1.2) deutlich erkennen lässt. Dennoch lässt sich rückblickend das Interesse an einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen didaktischen Zugängen zu einer problemorientierten unterrichtlichen Praxis bereits erkennen. Um nun dieser Genese nachgehen zu können, sollen vorerst die angesprochenen Artikel zur Auseinandersetzung mit neoliberalen Tendenzen in Bildungskontexten vorgestellt werden.

Darauf aufbauend werde ich auch herausarbeiten, wie ich durch diese anfängliche Auseinandersetzung mit ‚Neoliberalismus‘ und ‚Bildung‘ eine (fach)didaktische Forschungsfrage und Zielsetzung im Hinblick auf einen problemorientierten Unterricht entwickelt habe.

1.1. Problemaufriss: Praktisches Vermittlungsinteresse in einer neoliberal geprägten Gegenwart

„Kant sah die Fremdbestimmung seiner Mitmenschen in erster Linie in einem ideologischen Missbrauch von Religion durch die Herrschenden bedingt. In den ‚aufgeklärten‘ Gesellschaften des frühen 21. Jahrhunderts hingegen ist es vor allem ein um markliberale Dogmen kreisendes, ökonomi(sti)sches Denken, das die Menschen indoktriniert und einem selbstbestimmten Vernunftgebrauch im Wege steht“ (Haarmann 2019:163, eigene Hervorhebung).

Bildung und Unterricht stehen in einer Wechselbeziehung bzw. in einem „Strukturzusammenhang“ mit gesellschaftlichen Verhältnissen, wie dies etwa Kron, Jürgens, und Standop (2014:25) nahelegen. Worin also ein „Bildungsgehalt oder Bildungswert“ (Klafki 1964b:9) eines Lehr-Lern-Gegenstandes liegt, ist demnach nicht nur von bestimmten Schüler*innen abhängig, sondern setzt gleichzeitig auch einen Begriff von Gesellschaft voraus. Dieser Gedanke, dass sich die Bedeutung unterrichtlichen Handelns erst vor der Folie gesellschaftlicher Zusammenhänge erschließt, durchzieht meine gesamte Dissertation.

So ist dieser Gedanke auch Triebfeder der ersten beiden Beiträge dieser kumulierten Doktorarbeit:

- Lehner M. & I. Gryl. (2019a). „Neoliberalismus‘. Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten“. GW-Unterricht 3:5-16.
- Lehner M. & I. Gryl. (2019b). „Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?“ GW-Unterricht 4:5-18.

Bei diesen beiden Artikeln handelt es sich im Kern um eine Schulbuchanalyse, die der Frage nachgeht, ob in den zugelassenen Sachunterrichtsbüchern Nordrhein-Westfalens neoliberale Tendenzen vorzufinden sind. In diesen Arbeiten aus den Anfängen meiner Promotion ging es mir aber auch bereits um die Frage, ob und inwiefern sich die Bedeutung bzw. der ‚Bildungswert‘, der in den Schulbüchern vorgefundenen Unterrichtsmaterialien, vor der Folie einer neoliberal geprägten Gegenwart – der „*Ideologie der Gegenwart*“ (Haarmann 2019:159) – verschieben. Diese zweite Frage erscheint mir wichtig, da sie empirisch an Klafkis (1964b) Überlegungen zur Didaktischen Analyse anschließt: Wenn also in Unterrichtsmaterialien beispielsweise die Figur des „Zeiträubers“ (Niko 3: 90) eingeführt wird: „Zeiträuber gibt es

überall [...]. Schreib alles in deinem Umfeld auf, was dir Zeit raubt. Auch andere Menschen (!) können Zeiträuber sein“ (Niko 3: 92), oder eine „Leistungskurve“ vorgestellt wird: „Im Laufe des Tages verändert sich deine Leistungsfähigkeit. Manchmal hast du viel Energie und bist aufmerksam. Manchmal bist du müde und schlapp. [...] Wann bist du fit? Wann bist du müde? Beobachte dich und protokolliere.“ (Niko 4: 48) – so können im Sinne Klafkis diese *Bildungsinhalte*, die wohl darauf zielen, Grundschüler*innen Formen eines Zeitmanagements vorzustellen, im Kontext einer neoliberal geprägten Gegenwart durchaus einen instrumentellen *Bildungsgehalt* aufweisen.

Um diesen beiden Aspekten – also der Frage, ob und inwiefern sich neoliberale Tendenzen in den untersuchten Unterrichtsmaterialien feststellen lassen, sowie dem empirischen Anschluss an Klafkis These hinsichtlich der Unterscheidung zwischen *Bildungsinhalt* und *Bildungsgehalt* – werde ich in den folgenden Abschnitten dieser Einleitung näher auf die genannten Veröffentlichungen eingehen.

Hierfür diskutiere ich in einem ersten Abschnitt zwei zentrale Merkmale des von mir verwendeten Begriffs des „Neoliberalen“ (Abschnitt 1.1.1), um daran anschließend darzustellen, welche Einsichten mir diese Konzeption des „Neoliberalen“ im Zuge der Schulbuchanalyse ermöglichte. Dabei handelt es sich zum einen um die Tendenz in den Unterrichtsmaterialien, diese an gegebenen sozialen Praktiken auszurichten. Es lässt sich also von einer Tendenz sprechen, gängige soziale Praktiken unhinterfragt weiterzugeben, was noch näher als *praktisches Vermittlungsinteresse* zu diskutieren sein wird (vgl. Abschnitt 1.1.2). Die zweite Tendenz, welche im Zuge der Schulbuchanalyse herausgearbeitet werden konnte und die für den Gesamtzusammenhang dieser Arbeit von Bedeutung ist, lässt sich als eine bestimmte Form der Problemorientierung beschreiben. In Fällen, in welchen in den Schulbüchern doch gängige soziale Praktiken problematisiert werden – beispielsweise im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit, oder im Hinblick auf Gesundheit – lassen sich Appelle an die Eigenverantwortung hinsichtlich des Umgangs mit so dargelegten Problemen erkennen. Da diese Betonung von Eigenverantwortung tendenziell ohne Bezug auf gesellschaftliche Zusammenhänge in den Unterrichtsmaterialien auskommt, spreche ich in diesen Zusammenhängen von einer *kompensatorischen Eigenverantwortung* (vgl. Abschnitt 1.1.3).

1.1.1. „Neoliberalismus“ als analytischer Begriff

Beim ersten der beiden genannten Artikel, „*Neoliberalismus*“. *Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten*“ (Lehner und Gryl 2019a), versuche ich¹ „Neoliberalismus“ als einen analytischen Begriff für die daran anschließende Schulbuchanalyse (vgl. Lehner und Gryl 2019b) aufzubereiten.

Während die Literatur zum „Neoliberalismus“ bereits in der Vorbereitungszeit des Artikels im Jahr 2018/19 umfassend war (vgl. Lehner und Gryl 2019a:6f), geht es in diesem Beitrag jedoch nicht nur um die Erörterung des Phänomens Neoliberalismus, sondern auch darum, wie sich etwaige Einsichten für die Analyse von Unterrichtsmaterialien und -praktiken hinsichtlich neoliberaler Tendenzen nutzen lassen. Der genannte Artikel bietet somit zwar auch:

- einen ideengeschichtlichen Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede ökonomischer bzw. politischer Theorien, wie Klassik, Neoklassik, Liberalismus und Neoliberalismus,
- einen exemplarischen strukturgeschichtlichen Abriss eines neoliberalen Transformationsprozesses, der entlang struktureller Veränderungen der Europäischen Union diskutiert wird
- sowie Einblicke in veränderte Regierungstechniken unter neoliberalen Regimes.

Dennoch sehe ich den bedeutenderen Beitrag dieses Artikels für die geographiedidaktische Debatte in der Aufbereitung eines Begriffes des Neoliberalen als einen analytischen Begriff, der für die Reflexion von Unterrichtsmaterialien und -praktiken fruchtbar gemacht wurde.

Eine zentrale Zielsetzung dieser theoretisch-konzeptionellen Studie bestand dabei auch darin, einen Begriff des Neoliberalen aufzubereiten, der sich u.a. auf Unterrichtsmaterialien und Unterrichtspraktiken anwenden lässt, die keine explizit entsprechenden ökonomi(sti)schen Ansätze aufweisen. Anfänglich schien es mir naheliegend, im Sinne Kuhns (1969) einen Begriff

¹ Wenn ich hier bei Artikeln mit CO-Autor*innenschaft im Singular schreibe, also ein „Ich“ und kein „Wir“ verwende, dann nicht um die Zusammenarbeit zu schmälern, sondern um der Textsorte Synopse im Zusammenhang mit dieser kumulierten Dissertation gerecht zu werden. Von dieser Textsorte fühle ich mich neben einer Zusammenschau der Einzelbeiträge auch zu einer Darstellung der Genese der eigenen Gedanken eingeladen. Wenn ich also im Zuge dieser Synopse das „Ich“ im „Wir“ der CO-Autor*innenschaft betone, dann soll dieses „Ich“ keine ausschließende Bedeutung bergen – im Sinne von *nur* „Ich“ hätte dieses und jenes vollzogen –, sondern eine inklusive Bedeutung haben – im Sinne von „Ich“ habe dieses und jenes *in der Zusammenarbeit* durchgeführt. Die Markierung eines erkennenden Subjekts (in diesem Fall durch das „Ich“) verweist gleichzeitig auch auf ein Wissenschaftsverständnis, in dem Subjektivität und Positionalität nicht durch eine postulierte Wertfreiheit verdrängt werden.

des Neoliberalen aufzubereiten, der eine *paradigmatische Einordnung* nach entsprechenden ökonomischen Denktraditionen (z.B. Neoklassik, Keynesianismus, Politische Ökonomie, etc.) unterstützt, um mit einem solchen Blick an die Schulbücher heranzutreten. Derartige paradigmensorientierte Zugänge zum ökonomischen Denken unterstützen beispielsweise kritische VWL-Lehrbücher (vgl. Heine und Herr 2012; Jäger und Springler 2012). Jedoch musste dieses Vorhaben aufgrund der besonderen Beschaffenheit der zu analysierenden Unterrichtsmaterialien erweitert werden, da die Schulbücher aus dem Bereich des Sachunterrichts kaum *explizite* ökonomische Bezüge aufweisen. So lassen sich an Unterrichtsmaterialien, die beispielsweise darauf eingehen worauf bei gesunder Ernährung zu achten ist (vgl. Jo-Jo 1:37) oder wie ein adäquater Umgang mit Müll auszusehen hat (vgl. Schlag nach 1/2:104–105), kaum paradigmatische Einordnungen entlang ökonomischer Theorietraditionen vornehmen. Dennoch – so die zentrale These dieser Veröffentlichung – können sie neoliberale Tendenzen implizieren.

Aus diesem Grund war es mir wichtig auch die politische Dimension des Neoliberalen zu betonen, wie dies etwa Biebricher (2021) in seiner Habilitationsschrift herausarbeitet. Auf zwei Aspekte eines analytischen Begriffs des Neoliberalen, der diesen Anforderungen nachzukommen versucht, soll hier im Folgenden näher eingegangen werden:

(1) Neoliberalismus als hegemoniales Projekt: Dieser erste Punkt basiert auf Gramscis (1991) Begriff der „Hegemonie“. Dieses herrschaftskritische Konzept legt nahe, gesellschaftliche Transformationsprozesse auf Basis eines Zusammenwirkens aus *Konsens und Zwang* zu analysieren. Auch wenn Konsens und Zwang auf den ersten Blick als widersprüchlich erscheinen, so bieten diese Gegenpole, wenn sie (dialektisch) zusammen gedacht werden – etwa im Sinne der Analogie der *zwei Seiten einer Medaille* – doch erhebliches analytisches Potential. Das Konzept der Hegemonie bietet letztlich Erklärungsansätze, wie es gelingen kann große Teile der Bevölkerung auf einen Kurs zu verpflichten, der den eigenen Interessen entgegensteht – ohne dabei, wie beispielsweise bei Sklavengesellschaften, ein großes Maß an offenen Zwängen und direkter Repressionen zu bedürfen. Dies gelingt nach Gramsci, indem eine hegemoniale Klasse gegenüber verbündeten Klassen führend (Konsens) sei und gegenüber gegnerischen Klassen herrschend (Zwang) – aber in beiden Fällen den Ton angehend. Führend wird eine Klasse(nfraktion), indem sie Kompromisse eingeht, „ihre unmittelbaren ökonomischen Ziele überschreitet und Ziele, Werte und Interessen anderer Gruppen aufgreift, zusammenbindet und auf eine gemeinsame Perspektive verpflichtet“ (Becker u. a. 2017:20).

Um für die Hegemonie des neoliberalen Projekts ein historisches Beispiel anzuführen, lässt sich etwa auf Candeias (2008) verweisen. Er hat neben etlichen anderen Autor*innen herausgearbeitet, dass „zentrale Forderungen der 68er-, der Frauen-, der Öko- wie der Arbeiterbewegung [... vom neoliberalen Projekt integriert wurden], wodurch aktive Zustimmung organisiert, das kritische Potenzial dieser Bewegungen absorbiert und letztlich die Substanz der Bewegungen selbst zersetzt wurde“ (Candeias 2008: 303).

Konkret argumentiert Candeias, dass etwa die von der 68er- und Frauenbewegung vorgebrachte Kritik an „unterdrückenden Fähigkeiten des Wohlfahrtsstaates“ (Marcuse 2014:70) vom neoliberalen Projekt aufgegriffen wurde, jedoch diese staatskritische Stimmung „sozusagen auf den Kopf“ (Candeias 2008: 303) gestellt wurde: Die Kritik an Repressionen des Wohlfahrtsstaates konnte zu einer Kritik, die einem Wohlfahrtsstaatsabbau diene, verschoben werden. So trafen sich zwar „der reaktionäre Impuls der Neoliberalen und der emanzipative Anspruch der Linken, aber schon unter veränderten Kräfteverhältnissen“ (Candeias 2008: 304), sodass ein neoliberaler Transformationsprozess vorangetrieben werden konnte, was eine Umgestaltung von (Wohlfahrts-)Staatlichkeit – hin zu einem Wettbewerbsstaat (vgl. Ziltener 1999:50) – mit sich brachte (für eine umfassendere Darstellung neoliberaler Transformationsprozesse vgl. Lehner und Gryl 2019a:10ff.)

Anhand dieses Beispiels lässt sich neben der zunehmenden Dominanz neoliberaler Ideologie das analytische Potential Gramscis Konzept der Hegemonie aufzeigen, da sich aus dieser Perspektive erklären lässt, wie die Forderungen der genannten Bewegungen – ohne dies zu beabsichtigen – neoliberaler Transformation Vorschub leisteten.

Wie sich diese Einsicht konkret auf die Analyse von Unterrichtsmaterialien und -praktiken anwenden lässt, wird im anschließenden Abschnitt dargestellt, vorerst soll aber noch auf einen weiteren Aspekt des Neoliberalen, welcher auch in dieser Dissertation noch eine wichtige Rolle spielen wird, eingegangen werden.

(2) Governing without Government durch Responsibilisierung: Das historische Beispiel in Anlehnung an Candeias mit Bezug auf die Kritik an den paternalistischen Strukturen der Wohlfahrtstaatlichkeit bahnt diesen zweiten Aspekt bereits an. Wenn also die Kritik an paternalistischen Regierungsformen im Kontext neoliberaler Transformation aufgegriffen wurde, welche neuen Regierungstechniken werden dann als Alternative eingeführt? Welche Regierungspraktiken setzen sich im Zuge der Transformation vom „Interventionsstaat“ (Fisahn 2012:365) nach keynesianischer Prägung zum kostengünstigeren

„Moderatoren-Staat“ (Biebricher 2018:158) durch? Mit den tiefgreifenden Folgen dieser Umgestaltung befasst sich etwa die Forschungsperspektive der Gouvernamentalität-Studien, die auf eine Reihe von Vorlesungen von Michel Foucault (2017a, 2017b) zurückgehen.

Im Kern geht es bei diesen Regierungstechniken um die Schaffung von Verantwortlichkeit (vgl. „Responsibilisierung“ bei Biebricher 2018:175). Dies bedeutet zum einen mehr Freiheiten auf individuellen Ebenen, welche in Verbindung mit flacheren Hierarchien stehen, da Eigenverantwortung auch ein Zugeständnis von Autonomie voraussetzt. Zum anderen implizieren Verantwortlichkeiten aber auch Erwartungshaltungen, an denen man sich zu messen hat. Die Vorgabe dieser Erwartungen bedarf im Kontext einer neoliberal geprägten Gegenwart jedoch nicht notwendigerweise einer Person, wie einer* eines direkten Vorgesetzten. Ein solches direktes Abhängigkeitsverhältnis lässt sich beispielsweise durch die strukturelle Förderung von Wettbewerb, also durch eine „*Logik regulatorischer Konkurrenz*“ (Ziltener 1999:195) ersetzen, welche letztlich ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) fördert. Auf diese Weise lässt sich von einem „Governing without Government“ (Rhodes 1996) sprechen, welches auf der Hervorbringung von Verantwortlichkeit basiert.

Diese beiden Aspekte eines analytischen Begriffs des Neoliberalen, der insbesondere dessen politische Dimension betont, greife ich hier in dieser Synopse auch daher auf, da sie Einfluss auf mein Bildungsverständnis haben und in abgewandelter Form auch die weiterführenden Arbeiten dieser Dissertation prägen. Bevor ich diesen Einfluss näher diskutiere (siehe hierfür Abschnitt 1.2), möchte ich in den beiden folgenden Abschnitten auf die bereits angedeutete Schulbuchanalyse (Lehner und Gryl 2019b) eingehen, um darzustellen, wie sich diese Aspekte des Neoliberalen in den untersuchten Unterrichtsmaterialien zeigen. Den ersten dieser beiden Aspekte argumentiere ich auf Basis einer Beobachtung in den Unterrichtsmaterialien, die zwei Konzepte vorwegnimmt, das „Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber) und den „passiven Konsens“ (Gramsci), wie ich im Folgenden ausführen werde.

1.1.2. Praktisches Vermittlungsinteresse als passiver Konsens

Vielhaber (1999) legt in Anlehnung an Habermas' (1970) „Erkenntnis und Interesse“ nahe, dass „nicht nur wissenschaftliche Erkenntnis, sondern auch schulpraktische Vermittlung [...] interessensgeleitet“ (Vielhaber 1999:12) sei. Dabei unterscheidet er vier Typen, die auf einem Kontinuum vom „unreflektierten Vermittlungsinteresse über das technische und praktische hin zum kritisch-emanzipatorischen“ (Vielhaber 1999:20) Vermittlungsinteresse verlaufen. Im Zuge der genannten Schulbuchanalyse konnte eine Dominanz eines praktischen

Vermittlungsinteresses herausgearbeitet werden. Bei diesem Vermittlungsinteresse „wird ein gesellschaftlicher Rahmen aufgebaut, innerhalb dessen sich Schülerinnen und Lehrerinnen konsumierend, fragend und suchend bewegen“ (Vielhaber 1999:15). Es geht also gewissermaßen darum, gängige soziale Praktiken zu vermitteln oder unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen Probleme zu lösen. Bei einem Unterricht, der nach einem praktischen Vermittlungsinteresse ausgerichtet ist, werden also gesellschaftliche Verhältnisse nicht hinterfragt – wie dies etwa bei einem kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse der Fall ist, sondern vorweggenommen. Ein Beispiel für Unterrichtsmaterialien aus der Schulbuchanalyse, welche ein praktisches Vermittlungsinteresse bedienen, lässt sich aus dem Themenfeld *Berufsorientierung* entnehmen. Es handelt sich hierbei um eine Unterrichtsreihe aus dem Schulbuch *Bausteine 4* (S. 48-51), welche im Artikel folgendermaßen beschrieben wurde:

„Im ersten Teil dieser Unterrichtsreihe sind Fotos gedruckt, die Berufe darstellen sollen (weiße Ärztin, weißer Gärtner, nicht-weiße Fabrikarbeiterin, etc.). Die Aufgabenstellungen zu diesen Fotos zielen darauf, die Berufe zu identifizieren und die unterschiedlichen Arbeitsplätze und die mit dem Beruf verbundenen Tätigkeiten zu beschreiben. Weitere Aufgaben in dieser Reihe sind, Menschen zu ihren Berufen zu befragen, den eigenen Berufswunsch in Form eines Steckbriefes zu beschreiben und den Weg zum Wunschberuf herauszuarbeiten ('Welchen Schulabschluss brauche ich [...]?'). Außerdem werden 'Arbeitsformen' dargestellt (Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt) und schließlich wird auf Erwerbslosigkeit eingegangen. Diese wird über folgende Aufgabenstellungen erarbeitet: 'Wodurch kann man seinen Arbeitsplatz verlieren?' (Begleitende Infos suggerieren: Unfall/Verletzung, Konkurs/Insolvenz des Unternehmens und durch technische Innovationen.), 'Was bedeutet das für die Familie?', 'Warum ist es wichtig einen Beruf zu lernen?' und „Diskutiert Möglichkeiten, was man tun kann, wenn man den Arbeitsplatz verliert.“ (Lehner und Gryl 2019b:8)

Auffallend an diesen Unterrichtsmaterialien ist deren affirmativer und suggestiver Charakter. So zielt etwa eine Aufgabenstellung darauf, den „Wunschberuf“ in Form eines Steckbriefes zu beschreiben, oder es wird suggestiv gefragt, „Was bedeutet das [Erwerbslosigkeit] für die Familie?“, „Warum ist es wichtig einen Beruf zu lernen?“, bzw. was man tun kann, um wieder einen Arbeitsplatz zu finden. Da sich die Aufgabenstellungen dieser Unterrichtsmaterialien an bestehenden Normen orientieren – etwa, dass die eigene Arbeitskraft unter den Bedingungen

kapitalistischer Produktionsweise am Arbeitsmarkt zu veräußern sei – lässt sich im Sinne Vielhabers von einem *praktischen Vermittlungsinteresse* sprechen. Damit ist jedoch noch nicht geklärt, ob sich auch von neoliberalen Tendenzen dieser Unterrichtsmaterialien sprechen lässt.

Diese Frage lässt sich auf zwei Ebenen beantworten. So lässt sich zum einen auf überzeugende Weise argumentieren, dass hier *keine* expliziten neoliberalen Tendenzen feststellbar sind. Wenn es darum geht unterschiedliche Berufe kennenzulernen oder einen *Berufswunsch* zu formulieren, weist dies zwar den genannten affirmativen Charakter auf, jedoch lässt sich hierbei nicht sinnvoll von einer neoliberalen Tendenz sprechen. Ein triftiger Einwand gegen das Attribut *neoliberal* im Hinblick auf diese Unterrichtsmaterialien ist beispielsweise, dass hier *Arbeit* nicht mit *Lohnarbeit* gleichgesetzt wird. So wird bei der Diskussion der Arbeitsformen zwischen „Erwerbsarbeit“, „Hausarbeit“ und „Ehrenamt“ unterschieden und somit wird auch die Arbeitskraft, die vordergründig nicht nach Marktlogiken verteilt wird, wie die Hausarbeit und das Ehrenamt, und in den Nischen einer Marktgesellschaft stattfindet, anerkannt.

Wenn wir nun jedoch wieder auf den mit Bezug auf Klafki (1964b) und Kron et al. (2014) diskutierten Gedanken zurückkommen, dass sich die Bedeutung unterrichtlichen Handelns erst vor der Folie gesellschaftlicher Zusammenhänge erschließen lässt, sollte sich auch die Frage nach neoliberalen Tendenzen in einem neuen Licht darstellen.

Wenn wir also die Unterrichtsmaterialien vor der Folie des bereits beschriebenen Zusammenhangs zwischen Gramscis Konzept der *Hegemonie* und dem *neoliberalen Projekt* betrachten, dann lässt sich eine zusätzliche Bedeutungsebene erkennen: Während die Unterrichtsmaterialien zwar nicht explizit eine neoliberale Berufswelt vermitteln, wie sie etwa in jüngerer Managementliteratur vorangetrieben wird (vgl. „New Public Management“ bei Lehner und Gryl 2019a), werden gleichzeitig neoliberale Prägungen der gegenwärtigen Berufswelt, wie sie beispielsweise Penz und Sauer (2016) kritisieren, unhinterfragt hingenommen. Dieses achselzuckende Hinnehmen einer neoliberal geprägten Berufswelt lässt sich mit Gramsci als „passiver Konsens“ (vgl. Becker u. a. 2017:16) bezeichnen. Im Sinne Gramscis Konzept der *Hegemonie* – welches, wie dargestellt, aus dem Zusammenspiel von Konsens und Zwang hervorgeht – trägt auch ein *passiver Konsens* zur neoliberalen Prägung der Gegenwart bei.

Auch wenn das Argument des *passiven Konsenses* vorerst noch zu schwach ist, um auf Basis dieses einen Falls von neoliberalen Tendenzen zu sprechen (hierfür bietet der Artikel zur

Schulbuchanalyse noch stichhaltigere Argumente), so lässt sich doch eine erste grundlegende bildungstheoretische These aufstellen: **Ein praktisches Vermittlungsinteresse kann dem „Kontroversitätsprinzip“ des Beutelsbacher Konsenses** (vgl. Wehling 1977) **widersprechen**, obwohl es paradoxerweise Kontroversität prinzipiell ermöglichen soll².

Dieser Widerspruch zwischen dem Kontroversitätsprinzip und dem praktischen Vermittlungsinteresse lässt potentiell auf **zwei Ebenen** aufzeigen. Die **erste Ebene** ist dabei jene Ebene der direkten Affirmation von gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen bzw. Bedingungen. Während die Beispiele aus dem Themenfeld *Berufsorientierung* zwar eine gewisse Wahlfreiheit ermöglichen – anders als dies bei einem technisch-zweckrationalen Vermittlungsinteresse der Fall wäre – zeigt sich der Verstoß gegen das Kontroversitätsprinzip in der direkten Affirmation der Bedingungen der gegenwärtigen Berufswelt. Diese direkte Bekräftigung einer Arbeitswelt unter den Bedingungen einer kapitalistischen Produktionsweise konnte anhand der dargestellten Schulbuchbeispiele bereits argumentiert werden (Formulierung eines „Wunschberufs“, Suggestivfragen, wie: „Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?“, etc.). Da diese weitreichenden Bedingungen in den dargestellten Unterrichtsmaterialien – ohne sie offenzulegen oder einer Diskussion zugänglich zu machen – als normal vorweggenommen werden, legt dies darüber hinaus die Frage nach dem Verhältnis zum „Überwältigungsverbot“ (vgl. ebd.) zumindest nahe. Andererseits zeigt sich aber auch, wie weitreichend das Kontroversitätsprinzip sein kann – da es gar an der Selbstverständlichkeit einer kapitalistischen Produktionsweise kratzt. In Anbetracht derart grundlegender Fragen, kann also andererseits die Frage naheliegend erscheinen, ob nicht eher das Kontroversitätsprinzip begrenzt werden sollte.

Das Argument, welches mir bei einer Forderung nach Grenzen des Kontroversitätsprinzips am überzeugendsten scheint, ist jenes, welches auf eine mögliche Instrumentalisierung dieses Prinzips durch menschenfeindliche Ideologien der extremen Rechten verweist. Dieses Argument ist m.E. durchaus ernst zu nehmen. So berufen sich Bündnisse, wie die rechtsextreme „Identitäre Bewegung“ (vgl. Bruns, Glösel, und Strobl 2018) auf

² In ihrer prinzipiellen Offenheit für Kontroversität unterscheidet sich das praktische Vermittlungsinteresse von einem technisch-zweckrationalen Vermittlungsinteresse, welches nach *einer* richtigen Lösung im Sinne einer Wenn–Dann-Relation verlangt. Während das technisch-zweckrationale Vermittlungsinteresse „lineare Zusammenhänge“ (Vielhaber 1999:12) suggeriert (z.B. „Wenn von den EU-Staaten die fiskalischen und monetären Konvergenzkriterien erfüllt wurden, dann ist die Zulassung zur Währungsunion legitim.“ ebd.:14), zeichnet sich eine Didaktik im Sinne eines praktischen Vermittlungsinteresses durch ihre Öffnung für Kontroversen aus – jedoch innerhalb des Rahmens bestehender Normen.

„Meinungsfreiheit“, um genau dies zu erreichen (vgl. Fokken 2019). Ohne das Kontroversitätsprinzip jedoch gleich aufgeben zu müssen, lässt sich diesem Einwand entgegenhalten, dass das Kontroversitätsprinzip sozusagen ein zweiseitiges Schwert ist: Die Eigenheit rechtsextremer Ideologie liegt ja nun darin, dass sie selbst dogmatisch ist und somit Kontroversität unterbindet. Die für rechte Ideologie charakteristische Konstruktion des Anderen – genauer, des als feindlich erachteten Anderen – basiert auf Abstraktion, dem unterbundenen Kontakt und Dialog und in weiterer Folge auch auf unterbundener Kontroversität. Bei genauerer Betrachtung bietet also das Kontroversitätsprinzip ein Argument für den Ausschluss derartiger Positionen, da die Positionen der extremen Rechten selbst gegen dieses Prinzip verstoßen.

Es scheint mir also naheliegend, am Kontroversitätsprinzip – auch in seiner vollen Umfänglichkeit – festzuhalten. Dies führt jedoch zu Herausforderungen, sowohl auf bildungstheoretischer als auch auf unterrichtspraktischer Ebene – oder wie Vielhaber betont: „Das setzt aber ein hohes Maß an pädagogischer und kommunikativer Kompetenz seitens der Lehrenden voraus, die leider derzeit vielfach nicht verfügbar ist“ (Vielhaber 1999:17). Die diesbezüglichen Herausforderungen – auf die ich noch zurückkommen werde – werden durch die angedeutete **zweite Ebene** des Widerspruchs zwischen *praktischem Vermittlungsinteresse* und *Kontroversitätsprinzip* nur noch deutlicher. Mit dem Verweis auf das Konzept des *passiven Konsenses* zeichnet sich eine Ebene der indirekten Affirmation von gegebenen Verhältnissen ab. So konnte in der bisherigen Diskussion andeutungsweise dargestellt werden, dass ein *Bildungsinhalt*, der zwar keine *explizite* neoliberale Tendenz aufweist, vor der Folie gesellschaftlicher Zusammenhänge trotzdem einen neoliberalen *Bildungsgehalt* bergen kann. Folgt man diesem Gedanken, so lässt sich das Kontroversitätsprinzip nicht nur auf die direkten Vermittlungsgegenstände anwenden, sondern darüber hinaus auch darauf, was stillschweigend hingenommen wird – etwa im Sinne des diskutierten *passiven Konsenses*.

Auf diese zwei Ebenen des Widerspruchs zwischen *praktischem Vermittlungsinteresse* und „*Kontroversitätsprinzip*“ werde ich wieder zurückkommen. Vorerst möchte ich noch dem davon ableitbaren Umkehrschluss nachgehen: Ein solcher Umkehrschluss würde nahelegen, dass Unterrichtsumgebungen, die über einen affirmativen Charakter bzw. einen *passiven Konsens* hinauszielen – also beispielsweise in Form problemorientierter unterrichtlicher Zugänge, die gegebene Verhältnisse problematisieren und kritisch betrachten – auch nicht mehr Gefahr laufen, einen *Bildungsgehalt* zu transportieren, welcher beispielsweise neoliberale Tendenzen aufweist. Allgemeiner formuliert, legt dieser Umkehrschluss nahe, dass etwa

problemorientierte unterrichtliche Zugänge – also Zugänge, die sich nicht durch einen affirmativen bzw. konsensualen Charakter auszeichnen – gegebene Verhältnisse im Sinne des Kontroversitätsprinzips einer Diskussion zugänglich machen und sie nicht einfach vorwegnehmend reproduzieren. Dieser These möchte ich näher nachgehen, was ich im folgenden Abschnitt anstrebe.

1.1.3. Eigenverantwortung als Kompensation

Anders als im letzten Abschnitt – in welchem Unterrichtsmaterialien untersucht wurden, die einen affirmativen und konsensualen Charakter im Hinblick auf gegebene Verhältnisse aufweisen – werden in diesem Abschnitt Unterrichtsmaterialien analysiert, die ein *Problembewusstsein* implizieren. Als Ausgangspunkt für diese Diskussion soll wieder eine Beschreibung von konkreten Unterrichtsmaterialien aus den genannten Sachunterrichtsbüchern dienen. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie das Thema *Gesundheit* unterrichtlich inszeniert wird:

„Die didaktische Umsetzung ist ziemlich vielfältig und das Spektrum der Unterrichtsvorschläge ist entsprechend umfassend. So wird beispielsweise in Form eines Lückentextes die Bildung von Sätzen, wie: „Ich esse gesund.“, „Ich bewege mich an frischer Luft.“ oder „Ich schlafe genug.“ angeregt (Jo-Jo 1: 36). „Male dein gesundes Frühstück“ (Jo-Jo 1:37) wird aufgetragen. Auf „Bausteine für unsere Ernährung“ wird eingegangen: „Iss und trink täglich etwas aus jeder Gruppe, aber nicht zu viel von einer Sorte.“ Zucker und Fett werden noch einmal separat thematisiert: „Zucker schmeckt gut, ist aber schädlich für die Zähne“ und „Zu viel Fett macht dich träge.“ (Mobile 1/2: 47). Auf reflexiver Ebene wird angeregt: „Denk nach und überlege, ob du genug auf deine Gesundheit achtest. Nenne Beispiele, was du tust, um gesund zu leben.“ (Pusteblume 4: 36). Sogar ein Lied, welches zu Bewegung anregt, wird unter dem Titel „Gesund und fit – da mach ich mit“ angeboten (Pusteblume 4: 38-39).“ (Lehner und Gryl 2019b:12)

Diese unterschiedlichen Zugänge zum Thema Gesundheit lassen sich mit der Frage: „Wie bleibe ich gesund und fit?“ (Bausteine 3: 26) zusammenfassen. Es wird also präventiv davon ausgegangen, dass sich der aktuelle Gesundheitszustand der Schüler*innen – nach dem erst gar nicht gefragt wird – verschlechtern kann. Er ist bedroht von zu wenig Schlaf und Bewegung, durch Zucker und Fett, usw. So wird die eigene Gesundheit gewissermaßen als ein Problemfeld dargestellt.

Während ein Wissen über gesundheitsfördernde und -mindernde Maßnahmen für eine Selbstfürsorge ohne Zweifel bedeutsam ist, möchte ich den Blick in diesem Zusammenhang auf die Form der Thematisierung lenken. Auffallend ist hierbei, dass die Frage nach potentiellen Problemursachen, die durchaus auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgehen können (vgl. Ehrenberg 2015; Menke und Rebentisch 2016), ausgeblendet wird. Hingegen werden reichlich Lösungsvorschläge angeboten, die von ausreichender Ruhe und Schlaf, über Bewegung, gesunde Ernährung, Genuss, bis zur Pflege von Freundschaften reichen. In diesen Unterrichtsmaterialien lässt sich also ein bestimmter Problemzugang beschreiben, der darauf basiert, dass die Schüler*innen nicht etwa zur Verantwortungsübernahme hinsichtlich einer Aufdeckung potentieller Problemursachen angeregt werden, sondern ausschließlich die Lösung des (vorgegebenen) Problems zu verantworten hätten. In Anlehnung an Brickman (1982) lässt sich bei einer solchen Konstellation (*keine Verantwortung für das Problem / Verantwortung für die Lösung*) von einem **kompensatorischen Problemzugang** sprechen. Dieser Zugang steht einem **aufklärerischen Problemzugang** diametral gegenüber, bei dem es laut Brinkman um die Verantwortung für das Problem (beispielsweise im Sinne einer Analyse) ginge, jedoch nicht um die Verantwortung für die Lösung (*Verantwortung für das Problem / keine Verantwortung für die Lösung*). Ein solcher Problemzugang würde letztlich auf die Aufklärung von Problemursachen zielen, ohne jedoch eine Verantwortlichkeit für dessen Lösung herzustellen.

In welchem Zusammenhang steht aber ein solcher kompensatorischer Problemzugang mit neoliberalen Tendenzen? Wie bereits unter dem Punkt „Governing without Government durch Responsibilisierung“ besprochen, geht es bei neoliberalen Regierungstechniken um eine Führung der Selbstführung, welche durch die Hervorbringung von Verantwortlichkeiten gelingen soll. Anhand dieser Diskussion über die Form der Thematisierung von Gesundheit will ich auch die Konturen des *Governing without Government* nachzeichnen: Wird erst gar nicht nach möglichen (gesellschaftlichen) Problemursachen gefragt, sondern hingegen eine Problemstellung vorgegeben, die individuell zu verantworten sei, lassen sich alle Kräfte auf je individuelle Lösungsbestrebungen lenken - bei gleichzeitiger Depolitisierung des vorgegebenen Problems.

Diese Form des Problemzugangs lässt sich als ein Muster in den untersuchten Schulbüchern erkennen und so lässt sich diese Form der Aufbereitung auch bei anderen Themen aufzeigen. Ein weiteres Beispiel, durch welches sich die Dringlichkeit einer Reflexion des Problemzugangs noch deutlicher betonen lässt, ist das Thema *nachhaltige Entwicklung*. Auch hier wird nicht

nach möglichen (gesellschaftlichen) Problemursachen gefragt, sondern wieder die Eigenverantwortung der Schüler*innen angerufen: Beim Thema *nachhaltige Entwicklung* „reicht das Spektrum von der Vermittlung eines sorgsamem Umgangs mit Wasser (Bausteine 3: 47), bis zum Energiesparen („Jeder kann durch energiesparendes Verhalten die Luftverschmutzung verringern.“ Bausteine 4: 35). Die Frage: ‚Wohin mit dem ganzen Müll?‘, wird mit Mülltrennung beantwortet (Schlag nach 1/2: 104–105) oder durch den Verzicht ‚auf den Kauf von unnötigen Waren‘ (Mobile 1/2: 9). Kinderarbeit ist etwa mit politischem Konsumverhalten zu entgegnen (Mobile 1/2: 96–97).“ (Lehner und Gryl 2019b:12)

Bei dieser Beschreibung des Problemzugangs, welcher sich durch die Herstellung von Eigenverantwortung auszeichnet, was letztlich einem neoliberalen Governing gleicht, geht es jedoch nicht um eine *generelle* Kritik an Eigenverantwortung. Hinterfragt werden soll eine bestimmte Form der Eigenverantwortung – und zwar jene „die den Blick auf mögliche gesellschaftliche Problemursachen versperrt, Probleme somit depolitisiert und dadurch Problemlösungsansätze auf individuelles Engagement reduziert – wodurch letztlich fehlende gesellschaftliche Lösungsanteile kompensiert werden sollen“ (Lehner und Gryl 2019b:12). Bei solchen Formen der Eigenverantwortung spreche ich von einer „**kompensatorischen Eigenverantwortung**“ (ebd.).

1.2. Fragestellung und Zielsetzung

Wie lässt sich das bisher angedeutete Problemfeld nun weiter konkretisieren? Ausgangspunkt der Überlegungen dieser Einleitung ist der an Klafki (1964b) und Kron et al. (2014) angelehnte Gedanke, dass sich die Bedeutung unterrichtlichen Handelns erst vor der Folie gesellschaftlicher Zusammenhänge erschließt. So wird beispielsweise mit der Frage nach dem „Wunschberuf“ auch implizit eine Anpassung an gesellschaftliche Normen gefördert, was in diesem Fall die Verwertungslogik kapitalistischer Produktionsweise affirmiert – ohne diese im Sinne des Kontroversitätsprinzips einer Diskussion zugänglich zu machen.

Die dargestellte Schulbuchanalyse bekräftigt also diesen Gedanken, dass sich die Bedeutung unterrichtlichen Handelns erst im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen erschließt. Gleichzeitig lassen sich aber auch weitere Differenzierungen erkennen. Die Diskussion des doppelten Widerspruchs zwischen *praktischem Vermittlungsinteresse* und *Kontroversitätsprinzip* legt nahe, nicht nur die unterrichtliche Inszenierung der expliziten Lehr-Lern-Gegenstände auf Kontroversität zu prüfen, sondern auch zu reflektieren, was

darüber hinaus stillschweigend hingenommen wird (*passiver Konsens*). Ein *instrumenteller* Charakter von Bildung kann also aus beiden Formen des Verstoßes gegen das Kontroversitätsprinzip hervorgehen, sowohl aus der direkten unterrichtlichen Affirmation von gegebenen Verhältnissen als auch durch den diskutierten *passiven Konsens* – dem stillschweigenden Hinnehmen hegemonialer Tendenzen.

Im Zusammenhang mit dem Anspruch, einem *instrumentellen* Charakter von Bildung entgegenzuwirken, möchte ich jedoch auch betonen, dass es dabei nicht darum gehen kann, alles Bestehende einfach – weil es besteht – zu überwinden. Der Anspruch, zielt darauf, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse einer Diskussion zugänglich zu machen, sie als gemacht und *potentiell* veränderbar darzustellen, um dadurch die Schüler*innen als politische Subjekte in ihrer Wahl zur Anpassung bzw. Widerständigkeit zu fördern.

Ein Gedanke, der sich in Verbindung mit dem Anspruch einem *instrumentellen* Charakter von Bildung entgegenzuwirken, aufdrängt, kann, wie bereits angedeutet, eine unterrichtliche **Problemorientierung** nahelegen. Ein problemorientierter Zugang – so der naheliegende Gedanke – würde einen affirmativen bzw. konsensualen Charakter von Lehr-Lern-Umgebungen überwinden, somit Kontroversität fördern und die Schüler*innen zu einer (politisch-subjektiven) Wertung einladen. Wie in Abschnitt 1.1.3 mit dem Konzept der *kompensatorischen Eigenverantwortung* diskutiert, kann jedoch sogar eine Problemorientierung einen *instrumentellen* Charakter aufweisen - beispielsweise, wenn die Lehr-Lern-Umgebung so gestaltet ist, dass nicht nach möglichen Problemursachen gefragt wird, sondern den Schüler*innen in erster Linie eine Verantwortung für die Lösung von vorgegebenen Problemen vermittelt wird – etwa durch sogenanntes politisches Konsumverhalten.

In Anbetracht dieser vielschichtigen Problemlage möchte ich mit dieser Arbeit einen Beitrag leisten, um einem instrumentellen Charakter geographischer Bildung entgegenzuwirken. Positiv formuliert, zielt der Anspruch dieser Arbeit darauf, einen Beitrag zur mündigkeitsorientierten geographischen Bildung zu leisten, welche die Schüler*innen als politische Subjekte in ihrer Wahl zur Anpassung bzw. Widerständigkeit fördert. Wie bereits dargestellt, betont Vielhaber in diesem Zusammenhang: „Das setzt aber ein hohes Maß an pädagogischer und kommunikativer Kompetenz seitens der Lehrenden voraus, die leider derzeit vielfach nicht verfügbar ist“ (Vielhaber 1999:17). Genau an diesem Punkt soll diese Arbeit *konzeptionell* ansetzen, wobei der Fragestellung nachgegangen werden soll: **Wie lässt**

sich eine problemorientierte (Geographie- bzw. Sachunterrichts-)Didaktik³ konzipieren, die über eine Vermittlung kompensatorischer Eigenverantwortung hinausgeht?

Um diese Fragestellung umfassend zu diskutieren, werde ich auch auf folgende Teilfragen eingehen:

- Welche weiteren bildungstheoretischen Implikationen und Anforderungen lassen sich aus der Empirie der genannten Schulbuchanalyse ableiten? (Kapitel 2)
- Inwiefern ist eine Orientierung an Problemen aus einer (geographie- bzw. sachunterrichts-)didaktischen Perspektive relevant? (Kapitel 3)
- Welches Problemverständnis bzw. welche Problemauffassung eignet sich, um einem instrumentellen Charakter (geographischer bzw. sachunterrichtlicher) Bildung entgegenzuwirken, welches sich nicht in einer Vermittlung kompensatorischer Eigenverantwortung erschöpft? (Kapitel 4)
- Welche **Form von Kritik** eignet sich, um eine entsprechende Problemauffassung zu fördern? (Kapitel 5)
- Wie lässt sich ein solcher Zugang unterrichtspraktisch erschließen? (Kapitel 6)

1.3. Methodik

Bei dieser Dissertation handelt es sich im Kern um eine theoretisch-konzeptionelle Arbeit – die jedoch durch vier empirische (Fall-)Studien erweitert, angereichert und vorangetrieben wurde. Somit basiert diese Arbeit auf einem Methodenmix aus theoretischen wie auch empirischen Zugängen.

³ Im Verlauf dieser Synopse führe ich den konkreten fachlichen Bezug in Klammern an, wie ich das etwa hier bei dem Ausdruck „(Geographie- bzw. Sachunterrichts-)Didaktik“ mache. Damit möchte ich einerseits betonen, dass es sich bei diesem Ansatz um keinen *allgemein didaktischen* Ansatz handelt. Nicht zuletzt auf Grund meiner akademischen Sozialisation, interessiere ich mich sowohl für geographie- als auch sachunterrichtsdidaktische Ansätze und somit handelt es sich bei diesem Zugang andererseits auch nicht um einen genuinen *fachdidaktischen* Ansatz, also nicht um einen reinen geographie- oder sachunterrichtsdidaktischen Ansatz. Da jedoch bei dem hier vorliegenden Zugang – stärker als dies bei einem *allgemein didaktischen* Zugang der Fall wäre – auf Besonderheiten von Lehr-Lern-Gegenständen eingegangen wird (z.B. prinzipielle Veränderbarkeit von sozial hervorgebrachten Gegebenheiten), fasse ich meinen hier vertretenen Zugang als einen Ansatz der „*Allgemeinen Fachdidaktik*“ (vgl. Bayrhuber u. a. 2017) auf, welcher aus einer geographie- bzw. sachunterrichtsdidaktischen Perspektive hervorgeht. Ich werde auf diesen Punkt im letzten Kapitel noch ausführlicher eingehen.

Der theoretisch-konzeptionelle Zugang in dieser Arbeit erklärt sich aus dem Charakter der Fragestellung, die keine klassisch empirische Fragestellung ist – also nicht nach Fakten im Sinne von, „was ist der Fall?“, fragt, sondern nach etwas, was sich nicht direkt durch Beobachtungen beantworten lässt – wie dies bei einer Frage, die nach einer Konzeption einer problemorientierten Didaktik verlangt, der Fall ist. Auch wenn sich ein theoretisch-konzeptioneller Zugang über die Fragestellung legitimieren lässt, bedarf die spezifische theoretisch-konzeptionelle Vorgehensweise noch einer näheren Erläuterung.

Während empirische Forschungsarbeiten ohne eine Diskussion der Methodik kaum (mehr) vorstellbar sind, ist die Rede von Forschungsmethoden in der Theoriearbeit keine Selbstverständlichkeit. „Man kann gelegentlich [...] auch hören, dass in der Theoriearbeit größte Freiheit regiere und auch Stilformen erlaubt seien, die dem Essay entsprechen“ (Tenorth 2013:89). In Anlehnung an Tenorth (ebd.) erscheint es mir jedoch wichtig, die Arbeit an der Theorie als „wissenschaftliche Praxis“ (ebd.) zu verstehen, die aus einer „methodisch organisierten Kommunikation“ (ebd.) hervorgeht. Um die methodische Organisation dieser Arbeit offenzulegen, bediene ich mich im Zuge der theoretisch-konzeptionellen Teile dieser Arbeit der Methode des „Theorieimports“ (ebd.:96) und der „theoretischen Rekonstruktion“ (ebd.:95).

Von besonderer Bedeutung für diese Arbeit erscheint mir der **Theorieimport** in die geographiedidaktische Debatte aus der Sozialphilosophie. Hierbei handelt es sich um die Konzepte ‚Entfremdung‘ und ‚Aneignung‘, eine Auseinandersetzung zu verschiedenen Problemauffassungen und insbesondere um die Diskussion unterschiedlicher Formen von Kritik, konkret der **immanenten Kritik**. Die Bedeutung der immanenten Kritik für die Fragestellung dieser Arbeit, die ich als zentral erachte, lässt sich durch besondere bildungstheoretische Potentiale in Verbindung mit den Konzepten der Entfremdung und Aneignung, sowie durch die besondere Form der Problemorientierung, die eine immanent-kritische Praxis ermöglicht, argumentieren. Im Zuge dieser Synopse spreche ich – unter Bezug auf andere bereits verfasste Teile dieser kumulierten Dissertation – von einer ‚aneignungsorientierten (geographischen) Bildung‘ durch immanente Kritik. Die Form der Problemorientierung, die auf einer immanent-kritischen Praxis basiert, werde ich als ‚Problem im Medium des Widerspruchs‘ diskutieren.

Die Fragestellung dieser Arbeit birgt jedoch weniger einen sozialphilosophischen als vielmehr einen unterrichtspraktischen, didaktischen Anspruch und so muss bei Fragen zur unterrichtlichen Problemorientierung keineswegs von neuem begonnen werden. Sowohl Klafki

als auch Dewey haben sich einschlägig mit problemorientierten unterrichtlichen Zugängen auseinandergesetzt. Bei Klafki ist es etwa das Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki 2007:56) und bei Dewey ist es das problemorientierte Lehren und Lernen (POL), welches auf ihn zurückgeht (vgl. Reusser 2005:173).

Methodisch bediene ich mich in der Auseinandersetzung mit **Klafki** und **Dewey** der **theoretischen Rekonstruktion**. Um aber Missverständnisse vorzubeugen, bedarf die Auseinandersetzung mit den genannten Autoren im Sinne der theoretischen Rekonstruktion einer näheren Betrachtung:

„Rekonstruktion bedeutet dabei in der Grundidee, dass eine Theorie oder ein Wissensbestand in ihrem ursprünglichen Gehalt, ihrer Entwicklung und ihrem theoretischen Anspruch für die aktuelle Diskussion wiederhergestellt werden, und zwar vor dem Hintergrund der einschlägigen Forschung.“ (Tenorth 2013:95)

Wenn ich mich im Folgenden näher mit den Werken dieser Autoren im Sinne der theoretischen Rekonstruktion auseinandersetze, dann kann es nicht bloß darum gehen die Konzepte etwa zu reproduzieren und sie eins zu eins wiederzugeben. Der Anspruch einer theoretischen Rekonstruktion geht darüber hinaus und zielt darauf, die Konzepte und Zugänge „für die aktuelle Diskussion“ wiederherzustellen – „und zwar vor dem Hintergrund der einschlägigen Forschung“ (ebd.).

In Anlehnung an die Forschungsfrage werde ich somit vorerst die angedeuteten sozialphilosophischen Diskussionen einbeziehen, oder eben ‚importieren‘, und so beispielsweise unterschiedliche Zugänge oder Konzepte von Problemen darstellen, also unterschiedliche *Problemauffassungen* erörtern. Ich werde beispielsweise erst entscheidende Merkmale einer Problemauffassung herausarbeiten, die sich etwa an dem Anspruch bemessen, sich nicht in der Vermittlung einer kompensatorischen Eigenverantwortung zu erschöpfen (vgl. Abschnitt 1.1). Vor diesem Hintergrund werde ich mich mit den problemorientierten Zugängen bei Klafki und Dewey auseinandersetzen.

Die Betonung dieser Vorgehensweise im Sinne der theoretischen Rekonstruktion ist mir wichtig, da ich dem Eindruck einer Kritik im Sinne einer „positionellen Konfrontation“ (ebd.:91) vorbeugen möchte. Wenn ich beispielsweise vor dem Hintergrund einer zuvor herausgearbeiteten Problemauffassung gewisse Zugänge der beiden Autoren hervorhebe und andere zurückstelle, dann geht es eben nicht um eine *Konfrontation* der Autoren mit dieser Position, sondern teilweise um eine „Kreuz-Befruchtung“ (ebd.:97) und teilweise um eine

„Aktualisierung“ (ebd.) im Hinblick auf diese spezifischen (sozialphilosophischen) Perspektiven. Bei einer so angelegten gegenstandsbezogenen theoretischen Rekonstruktion geht es mir also nicht um eine Bewertung der theoretisch-konzeptionellen Arbeiten von Klafki und Dewey *an sich*, sondern um eine Bewertung der Bedeutung dieser Zugänge für die genannte Forschungsfrage⁴.

Zusammenfassend handelt es sich also bei den theoretisch-konzeptionellen Teilen dieser Arbeit um einen Methodenmix aus *Theorieimport* und *theoretischer Rekonstruktion*.

Wie zu Beginn dieser Einleitung angedeutet, bietet jedoch die **Empirie** der bereits genannten Schulbuchanalyse den Impuls für diese theoretische Auseinandersetzung. Methodisch bin ich bei dieser Studie entlang eines **diskursanalytischen Zugangs** vorgegangen (vgl. hierzu Abschnitt 2.3 „Stichprobe und Methode“ aus: Lehner und Gryl 2019b:7f).

In zwei weiteren empirischen Fallstudien, die ich im Zuge unterschiedlicher Lehrveranstaltungen an der Universität Duisburg-Essen durchführen konnte, habe ich mich mit einschlägigen Thesen aus der eigenen Theoriearbeit befasst. Hierbei handelt es sich um Untersuchungen zu Klafkis *didaktischer Analyse* (vgl. Lehner und Gryl 2022) bzw. zu dem an Dewey angelehnten POL (vgl. Lehner, Gryl, und Gruber 2021). Methodisch habe ich mich bei diesen beiden Untersuchungen der **qualitativen Inhaltsanalyse** bedient (für eine detaillierte Beschreibung des methodischen Zugangs vgl. Abschnitt 3.2 „Auswertungsmethode & Darstellung der Ergebnisse“ in: Lehner und Gryl 2022:33f).

Die vierte Studie dieser Arbeit konnte ich an den Universitäten Wien und Duisburg-Essen sowie an der PH Salzburg mit 57 Studierenden durchführen (vgl. Lehner u. a. im Erscheinen). Hierbei handelt es sich um einen „proof of concept“ (Kendig 2016:736), eine erste **Erprobung** der „immanent-kritischen didaktischen Analyse“ (Lehner u. a. im Erscheinen), die noch ausführlich in dieser Arbeit diskutiert wird.

Wie nun diese unterschiedlichen methodischen Zugänge ineinandergreifen, versuche ich im folgenden Abschnitt zum Aufbau darzustellen.

⁴ Die Betonung dieser feinen aber wichtigen Unterscheidung zwischen der Bewertung der theoretisch-konzeptionellen Arbeiten *an sich* bzw. der Bewertung im Hinblick auf die Forschungsfrage, geht auf Kontroversen im Zusammenhang mit der Veröffentlichung in der Reihe *Praxis Neue Kulturgeographie* zurück (vgl. Lehner, Gruber, und Gryl eingereicht). Damit verbundene Diskussionen haben erst die Schärfung dieser Position ermöglicht. Diese Kontroverse wird auch im Nachwort der genannten Veröffentlichung im Lit Verlag abgedruckt.

1.4. Aufbau

Wie ich in Abbildung 1 darstelle, umfasst die vorliegende Dissertation die folgenden vier Schwerpunkte:

1. den bereits skizzierten Problemaufriss in Verbindung mit der genannten **Fragestellung**,
2. eine **bildungstheoretische Diskussion** zur Orientierung und Positionierung,
3. **konzeptionelle Überlegungen** in Verbindung mit einer didaktischen Problemorientierung
4. **unterrichtspraktische Schlussfolgerungen**.

Mit Abbildung 1 suggeriere ich einen linearen Verlauf von der Fragestellung, über die beiden anderen Schwerpunkte, zu den unterrichtspraktischen Schlussfolgerungen. Dieser Verlauf entspricht auch dem Aufbau der Synopse. Auch hier stelle ich in diesem einleitenden Kapitel den Problemaufriss und die **Fragestellung** dar. Dies werde ich in **Kapitel 2** entlang einer **bildungstheoretischen Diskussion** noch weiter vertiefen und mit dem Begriff einer *aneignungsorientierten Bildung* zusammenfassen. Die Ansprüche, die ich in Verbindung mit diesem Begriff herleite, dienen mir als Orientierung im **konzeptionellen Teil** dieser Arbeit, dem hier die **Kapitel 3 bis 5** gewidmet sind. In diesem Teil diskutiere ich unterschiedliche problemorientierte Zugänge bei Klafki, Dewey und Jaeggi und untersuche, inwiefern diese Zugänge die Ansprüche einer aneignungsorientierten Bildung unterstützen können. Letztlich entwickle ich im Zuge dieser Auseinandersetzung eine eigene Position einer didaktischen Problemorientierung, die auf einem immanent-kritischen Erschließen eines Unterrichtsinhalts basiert und eine didaktische Inszenierung von Problemen in Form von Widersprüchen ermöglicht, was Aneignungspotentiale schafft – wie ich noch ausführlich darstellen werde.

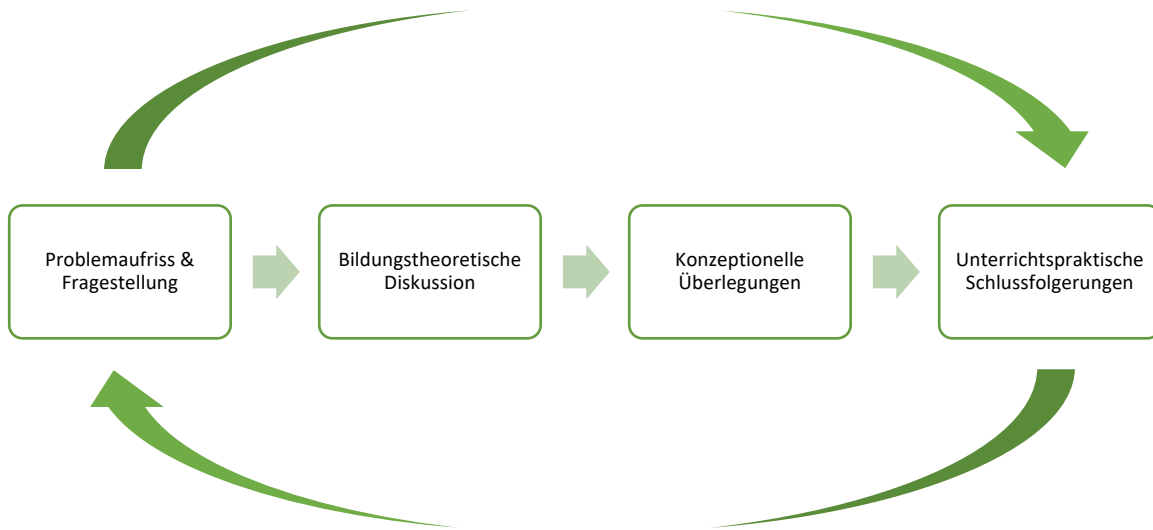


Abbildung 1: Schwerpunkte dieser Arbeit
(eigene Darstellung)

Ausgehend von diesen konzeptionellen Überlegungen gehe ich in **Kapitel 6 unterrichtspraktischen Überlegungen** nach. Hierfür untersuche ich, inwiefern sich eine immanent-kritische Problemorientierung im Zuge der Unterrichtsplanung (vgl. Abschnitt 6.1) bzw. im Unterrichtsverlauf (vgl. Abschnitt 6.2) anwenden lässt. Hinsichtlich der Planung orientiere ich mich an Klafkis Ansatz, der Didaktischen Analyse und leite aus meinen konzeptionellen Überlegungen Anknüpfungs- und Änderungsvorschläge für eine Didaktische Analyse ab, die einer immanent-kritischen Problemorientierung gerecht wird. Hinsichtlich des Unterrichtsverlaufs orientiere ich mich an einer an Dewey angelehnten Konzeption von Lehr-Lern-Umgebungen, dem Problemorientierten Lehren und Lernen (POL). Auch hierzu werde ich Anknüpfungs- und Änderungsvorschläge aus meinen konzeptionellen Überlegungen ableiten, um das POL hinsichtlich seiner Potentiale zur Förderung von Strukturreflexivität zu erweitern.

Der eigentliche Forschungsprozess verlief weniger geradlinig als ich das mit den aufgereihten Rechtecken in Abbildung 1 suggeriere. Daher habe ich die vier verbundenen Schwerpunkte durch die äußeren Pfeile ergänzt, was auf den iterativen Charakter des Forschungsverlaufs verweisen soll. Während ich also mit dieser Abbildung die inhaltliche Entwicklung der Dissertation skizziere, versuche ich mit Abbildung 2 die Schwerpunkte dieser Arbeit detaillierter darzustellen und insbesondere auch die Verzahnung der theoretisch-konzeptionellen Teile mit den empirischen Teilen herauszuarbeiten.

Dieses Ineinandergreifen der theoretisch-konzeptionellen und empirischen Teile, versuche ich durch die vier roten Rechtecke zu verdeutlichen, die jeweils eine eigene empirische (Fall)Studie repräsentieren. So soll sich erkennen lassen, dass sowohl die Problem- und Fragestellung, wie auch die bildungstheoretische Diskussion empirisch durch die bereits diskutierte Schulbuchanalyse angereichert sind. Darüber hinaus konnte ich zentrale konzeptionelle Überlegungen zur Didaktischen Analyse bzw. zum POL durch jeweils eigene Fallstudien empirisch stützen und auch eine erste Erprobung des für die unterrichtspraktischen Überlegungen zentralen Konzepts der ‚exemplarischen Ambivalenz‘ durchführen.

Neben diesem Zusammenspiel aus theoretisch-konzeptionellen und empirischen Teilen soll die Mindmap in Abbildung 2 auch als Orientierungshilfe in dieser Synopse dienen, indem sie zentrale inhaltliche Aspekte der vier Schwerpunkte dieser Arbeit aufzeigt.

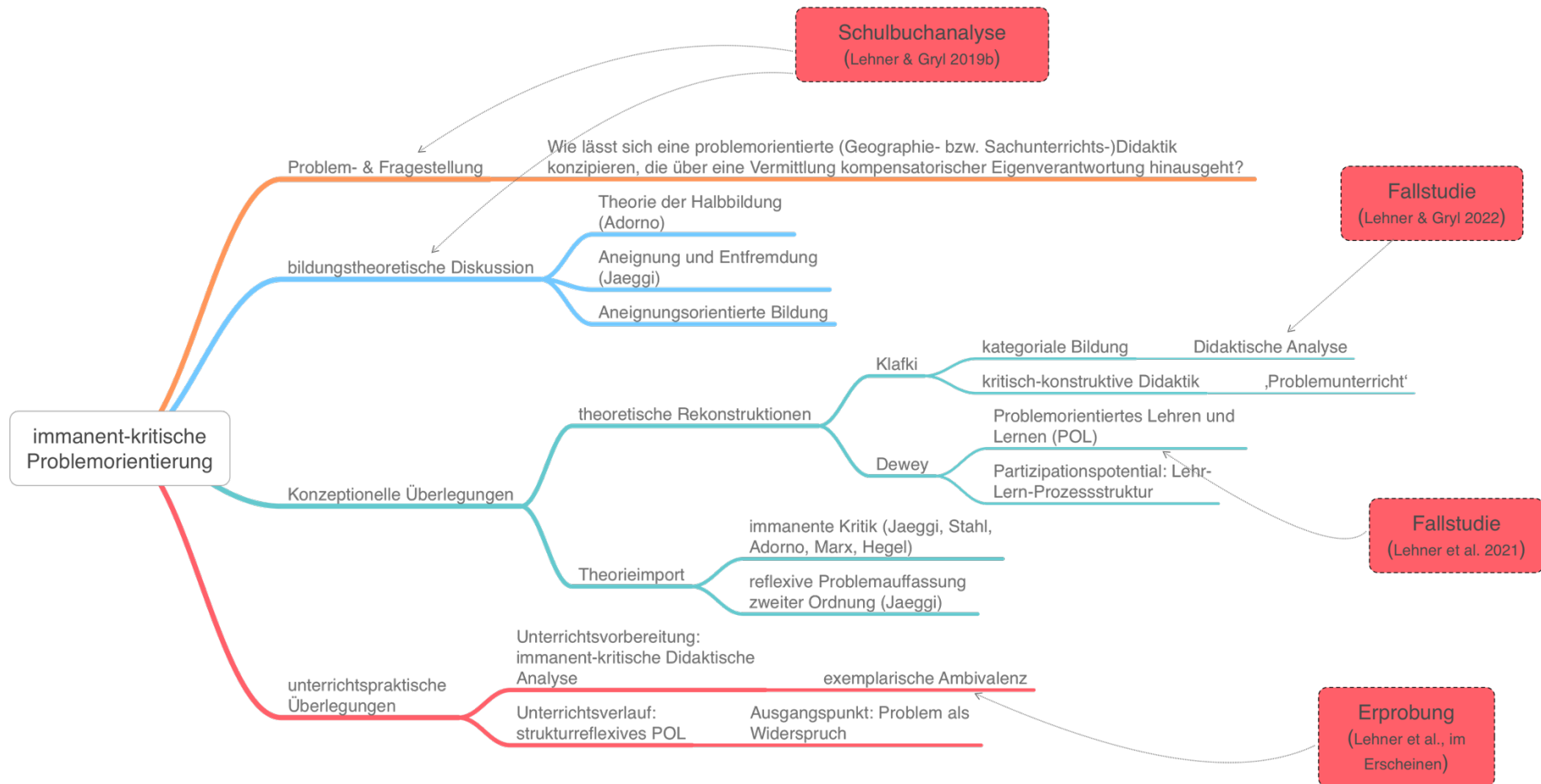


Abbildung 2: Ineinandergreifen von theoretisch-konzeptionellen und empirischen Teilen

2. Bildungstheoretischer Zugang: aneignungsorientierte (geographische) Bildung

Wie in der Einleitung bereits angeführt, hat sich der Fokus dieser Arbeit von der anfänglichen Auseinandersetzung mit neoliberalen Tendenzen in Bildungskontexten zu einer didaktisch-konzeptionellen Forschungsfrage hinsichtlich einer Problemorientierung ausgeweitet. Um dem näher nachzugehen, sollen in diesem Kapitel die Ergebnisse der Schulbuchanalyse aus einer bildungstheoretischen Perspektive reflektiert werden. Konkret sollen dabei die „inhaltlich-ideologischen Aussagen“ (vgl. Jäger 2015: 98–111), die im Zuge des diskursanalytischen Zugangs aus den Unterrichtsmaterialien der Schulbücher herausgearbeitet wurden – wie „praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens“, oder die Vermittlung „kompensatorischer Eigenverantwortung“ (vgl. Lehner und Gryl 2019b) – näher untersucht werden. Es soll also aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive der Frage nachgegangen werden, welche weiteren bildungstheoretischen Implikationen und Anforderungen sich aus der Empirie der Schulbuchanalyse ableiten lassen.

Bevor diesem Anspruch nachgegangen wird, soll im Folgenden auf Einwände aus postmodernen Perspektiven eingegangen werden, die zu beachtende Argumente gegen einen allzu optimistischen Begriff von Bildung sowie auf Ambivalenzen in Verbindung mit einer positiven Bestimmung von ‚Bildung‘ verweisen. Dabei will ich der Frage nachgehen, ob ich mich in dieser Arbeit unter dem Eindruck postmodernen Denkens überhaupt noch sinnvoll auf Bildungstheorie beziehen kann.

So bietet beispielsweise Donna Haraway (1995:73), die Autorin von „Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen“, mit dem Konzept des „Situiereten Wissens“ einen Beitrag zur Radikalisierung wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Debatten: „Jedes Wissen ist ein verdichteter Knoten in einem agonistischen Machtfeld“ (Haraway 1995:75). Folglich gäbe es keine neutralen, unbeteiligten Beobachter*innen in der Wissensproduktion – keine „unmarkierte Position“ (ebd.:80). Lässt man sich auf diesen Gedankengang ein und verzichtet auf den „göttlichen Trick, alles von nirgendwo aus sehen zu können“ (ebd., zit. nach Rieger-Ladich 2020:10), so wird der Blick auf Wissenschaft als *Praxis* freigelegt, was eine Reihe von neuen Fragen aufwerfen kann und somit die wissenschaftliche Reflexivität steigert:

„Wer beobachtet von wo aus? Und mit welchem Interesse? Was lässt sich von welcher Position aus in den Blick nehmen? Und was nicht? Lässt sich die

Begrenztheit des eigenen Standpunktes noch einmal beobachten? Vielleicht sogar ein Sehen entwerfen, das mehr als nur einen Standpunkt kennt und das seine Positionen verändert? Welche Positionen können sich dabei Gehör verschaffen? Und welche nicht? [...] Wie kommt es zur Dominanz von Denkstilen? Wer führt neue Unterscheidungen ein? Wer prägt neue Denkfiguren? Wer lässt welche Metaphern zirkulieren? Wie verhält sich die Logik des wissenschaftlichen Feldes zu jener des ökonomischen und des politischen Feldes? Wie müsste künftig Disziplingeschichte geschrieben, wie Wissenschaftsgeschichte betrieben werden, wenn bei der Beschreibung des wissenschaftlichen Feldes Abschied genommen wird vom Phantasma der Reinheit?“ (Rieger-Ladich 2020:11f)

Rieger-Ladich (2020) überträgt diese Gedanken aus dem Bereich der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie auf bildungstheoretische Debatten:

„Bildung ist zwar Gegenstand anspruchsvoller wissenschaftlicher Fachdiskurse, aber sie wird immer auch öffentlich verhandelt – und dies häufig mit beträchtlicher Resonanz. Bildung wird in politischen Auseinandersetzungen zum Thema – und besonders häufig dann, wenn es gilt, einen Wahlkampf zu bestreiten; sie wird im Feld der Ökonomie verhandelt, von wo aus mit schöner Regelmäßigkeit der Rückgang elementarer Fertigkeiten bei den Absolventinnen von Schulen und Hochschulen beklagt wird; auch im wissenschaftlichen Feld wird Bildung derzeit häufig vermisst und ihr Begriff nicht zuletzt dann im Munde geführt, wenn die fortschreitende Ökonomisierung der *Academia* kritisiert wird; sie wird schließlich auch dann thematisch, wenn es um die Aufnahme von Geflüchteten geht und von manchen die Frage aufgeworfen wird, ob sich das Gebot der Humanität nicht vielleicht doch mit den Erfordernissen des Arbeitsmarkts verrechnen lasse. In allen diesen Fällen ist von Bildung die Rede.“ (ebd. 12f)

So lässt sich beispielsweise mit Haraway und Rieger-Ladich ein Zusammenhang zwischen Positionalität oder „Situiertheit“ (Haraway 1995:73) und einer positiven Bestimmung von ‚Bildung‘ herstellen. Normativ ausgeprägter und wertender lässt sich auch von einer kaum vermeidbaren *Instrumentalisierung* des Bildungsbegriffs sprechen – „wenn es gilt, einen Wahlkampf zu bestreiten“, oder wenn etwa „die Frage aufgeworfen wird, ob sich das Gebot der Humanität nicht vielleicht doch mit den Erfordernissen des Arbeitsmarkts verrechnen lasse“ (Rieger-Ladich 2020:12). Die Rede von ‚Bildung‘ lässt sich im Sinne postmoderner Zugänge – wie dies etwa Lyotard (2019) vorschlägt – als „große Erzählung“ (ebd.:23) auffassen,

die immer auch in „agonistischen Machtfeld[ern]“ (Haraway 1995:75) zu verorten sei. Der Bezug auf ‚Bildung‘ und die damit verbundenen Theorien würden demnach der „Legitimation“ (Lyotard 2019:24) der eigenen „Situiertheit“ (Haraway 1995:73) dienen.

Auch in dieser vorliegenden Arbeit lässt sich folglich kein „Blick von nirgendwo“ (Nagel 2015), keine alles überblickende Vogelperspektive oder „unmarkierte Position“ (ebd.:80) einnehmen. Aus postmoderner Perspektive kann sich die Frage aufdrängen, ob nicht jeder positive Bezug auf ‚Bildung‘ und damit verbundene Theorien als ein *Phantasma* abzutun sei und im Hinblick auf das „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard) gegenwärtig überhaupt noch ohne „Ironie“ (Rorty 2018) zu vertreten wäre.

Während die genannten Argumente und Positionen – insbesondere ihre Sensibilität für Machtverhältnisse – sehr überzeugend sind, fände ich es jedoch voreilig den Bildungsbegriff insgesamt zu verwerfen – auch wenn sich damit verbundene Ambivalenzen m.E. nicht ausräumen lassen. Ein starkes Argument gegen die Abkehr vom Bildungsbegriff – auch, wenn er sich nicht von „agonistischen Machtfeld[ern]“ (Haraway 1995:75) lösen lässt, scheint mir Adornos Kritik an Nietzsches⁵ Moralkritik zu bieten. Adorno wirft hierbei Nietzsche vor, dass dieser in seiner Moralkritik gewissermaßen das Kind mit dem Bade ausschütten würde. Konkret wirft Adorno Nietzsche die „abstrakte Negation der Moral“ (Schweppenhäuser 2016:193) vor. ‚Moral‘ sollte nicht – wie Adorno dies an Nietzsche kritisiert – *ausgelöscht* werden, sondern eben in eine andere Form *aufgehoben* werden. Eine solche Kritik bedürfe dann aber der „bestimmten Negation“ – es sei vielmehr in der konkreten Auseinandersetzung zu zeigen, „wann und inwiefern Moral selber zwangsläufig unmoralisch wird“. (ebd.:194). „Fruchtbar ist nur der kritische Gedanke“, wie Adorno argumentiert, „der die in seinem eigenen Gegenstand aufgespeicherte Kraft entbindet; [...], indem sie ihn zu sich selber bringt, und gegen ihn, insofern sie ihn daran mahnt, daß er noch gar nicht er selber sei“ (Adorno 1996:318).

Diese Argumentation lässt sich auch auf den Bildungsbegriff übertragen. Wenn ich in diesem Kapitel am Begriff der Bildung festhalte und für das Konzept einer **aneignungsorientierten (geographischen) Bildung** argumentiere, so werde ich in einem ersten Schritt versuchen, Bildung negativ zu bestimmen – und zwar mit Bezug auf Adornos (1959) „Theorie der Halbbildung“. Durch diesen Bezug auf Adorno soll es gelingen ‚Bildung‘ durch ihre *bestimmte Negation* zu erschließen. Dabei werde ich den Bildungsbegriff nicht *abstrakt negieren* und ihn

⁵ Nietzsche wird oftmals als Wegbereiter postmodernen Denkens angeführt (vgl. Lemke 1998:280);

gänzlich verwerfen, *weil* er sich etwa als ‚große Erzählung‘ auffassen lässt (wie es Adorno Nietzsche hinsichtlich seiner Moralkritik vorwirft), sondern versuchen nur an den *bestimmten* Punkten an denen er *als* ‚große Erzählung‘ problematisch wird, zu kritisieren (etwa insofern Bildung herrschaftsstabilisierend wirkt)⁶. Damit mir dies gelingt, werde ich hierbei Adornos Form der Bildungskritik aus seiner „Theorie der Halbbildung“ nachgehen, die ich später noch näher als immanente Kritik diskutieren werde.

Um nun im Verlauf dieses Kapitels das Bildungsverständnis darzustellen, welches diese Arbeit impliziert und welches ich mit dem Begriff der *aneignungsorientierten (geographischen) Bildung* zu fassen versuche, möchte ich folgendermaßen vorgehen (vgl. Abbildung 3):



Abbildung 3: Bezugspunkte einer aneignungsorientierten Bildung (eigene Darstellung)

In einem ersten Schritt gehe ich somit einer immanenten Kritik von Bildung nach, Adornos „Theorie der Halbbildung“ (Abschnitt 2.1). Daran anschließend werde ich zentrale Thesen aus Adornos Zugang vertiefen, indem ich, in Anlehnung an Jaeggi, sozialphilosophischen Debatten zu den Konzepten „Entfremdung“ und „Aneignung“ nachgehe (Abschnitt 2.2). Mit diesem theoretischen Hintergrund werde ich erneut auf die in der Einleitung angesprochenen Schulbuchbeispiele blicken, um sie auf Entfremdungstendenzen bzw. Aneignungspotentiale hin

⁶ Hier lässt sich auch erneut auf die bereits erwähnte Kontroverse im Zusammenhang mit der Veröffentlichung in der Reihe *Praxis Neue Kulturgeographie* zurückkommen (vgl. Lehner, Gruber, und Gryl eingereicht). Im Zuge dieser Kontroverse, die sich u.a. um die Rezeption von klassischen pädagogisch-didaktischen Texten dreht, wurde der Einwand stark gemacht: „Ihr seid ganz im Sinne des Poststrukturalismus der Ansicht, dass verschiedene Zugangsweisen zu fremden Texten gleichwertig und gleich-gültig nebeneinander stehen können“ (zit. aus einer E-Mail-Korrespondenz). Dieser Einwand verweist nicht nur auf unterschiedliche Rezeptions- oder Lesepraktiken, sondern auch auf unterschiedliche erkenntnistheoretische Positionen. Während ich – und hier erlaube ich mir auch für die CO-Autor*innen der genannten Veröffentlichung zu sprechen – den Einwand, dass poststrukturalistische bzw. postmoderne Positionen, die sich u.a. durch anti-essentialistische Zugänge auszeichnen, Gefahr laufen in eine ‚Gleich-Gültigkeit‘ oder Beliebigkeit zu kippen, bis zu einem gewissen Grad teile, sollte durch die letzten Absätze klar geworden sein, dass dies nicht der hier vertretenen Position entspricht. Der hier vertretene Zugang beansprucht eine essentialismuskritische Haltung, die sich jedoch nicht *abstrakt* an der Skandalisierung bzw. Problematisierung einer essentialistischen Position *an sich* entlädt, sondern Essentialisierungstendenzen *konkret*, – etwa durch bestimmte Negation – auf Grund ihrer herrschaftsstabilisierenden Tendenz, zu kritisieren versucht.

zu untersuchen (Abschnitt 2.3). Auf Basis dieser Auseinandersetzung möchte ich letztlich einen Begriff einer aneignungsorientierten Bildung herleiten, den ich in Abschnitt 2.4 zusammenfassend darstelle.

2.1. „Theorie der Halbbildung“

„Was aus Bildung wurde und nun als eine Art negativen objektiven Geistes, keineswegs bloß in Deutschland, sich sedimentiert, wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus dem Begriff von Bildung abzuleiten. Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes.“
(Adorno 1959:169)

Der Begriff der ‚Halbbildung‘ lässt sich leicht als ein elitärer Zugang zu Bildung missverstehen: Neben der ungebildeten und der gebildeten Person gäbe es mit diesem Begriff nun eine weitere Differenzierung – die halb gebildete Person. In dieser Abstufung würde die ungebildete Person dann beispielsweise kaum Hauptstädte nennen können, die halb gebildete Person kenne die Hauptstädte einiger Länder und nur die gebildete Person würde sie dann alle kennen⁷.

Adorno geht es jedoch in der Theorie der Halbbildung weder darum sich selbst als besonders gebildet zu inszenieren und sich mittels neuer Begriffe differenzierter von weniger gebildeten abzugrenzen („Eitel aber wäre auch die Einbildung, irgend jemand - und damit meint man immer sich selber - wäre von der Tendenz zur sozialisierten Halbbildung ausgenommen“ ebd.:190), noch geht es ihm mit dem Konzept der ‚Halbbildung‘ darum eine weitere Etappe am steinigem Bildungspfad herauszuarbeiten.

Es geht hier vielmehr um ein Paradox: Es ist nicht der Mangel an Bildung, welcher die ‚Halbbildung‘ fördern würde, sondern diese selbst. „Nach Genesis und Sinn geht sie [die Halbbildung] nicht der Bildung voran, sondern folgt auf sie“ (ebd.:169). Adorno setzt gewissermaßen dem Bildungsanspruch einen Spiegel vor. Er knüpft dabei an klassischen Bildungsidealen an, welche etwa im Sinne von Aufklärung nach dem *Ausgang des Menschen*

⁷ Um ein (isoliertes) Lernen von Hauptstädten überhaupt sinnvoll als ‚Bildung‘ verstehen zu können, bedürfte es eines ausgeprägten *materialen* Bildungsverständnisses – gar im Sinne eines „Bildungstheoretischen Objektivismus“, welcher den Grad der Bildung am Umfang lexikalischen Wissens bemisst (vgl. Jank und Meyer 2018:213) – was ich nicht vertrete, sondern hier nur zur Illustration anwende.

aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit (Kant) verlangt. Diese klassischen Bildungsideale – an denen Adorno festhält – sind in ihrer Konsequenz sehr weitreichend. Es geht um Emanzipation, eine möglichst umfassende individuelle Selbstbestimmung, und zwar im Hinblick auf die innere wie äußere Natur. Es geht also sowohl um die Kultivierung von Trieben, um die Überwindung des Ausgeliefertseins an Naturereignisse, wie auch – auf soziale Verhältnisse bezogen – um die Abschaffung von (illegitimen) Herrschaftsstrukturen. In der bildenden Bearbeitung innerer wie äußerer Natur geht es dabei nicht um Unterdrückung oder Zerstörung, sondern um Umformung und Bewahrung (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, und Wigger 2013:106f). Es handelt sich um keinen Zufall, wenn diese auf Freiheit und Gleichheit bezogenen Merkmale von Bildung an die revolutionären Ideale einer noch im Keim steckenden bürgerlichen Gesellschaft erinnern:

„Als das Bürgertum im England des siebzehnten und im Frankreich des achtzehnten Jahrhunderts politisch die Macht ergriff, war es ökonomisch weiter entwickelt als die Feudalität und doch wohl auch dem Bewußtsein nach. Die Qualitäten, die dann nachträglich den Namen Bildung empfangen, befähigten die aufsteigende Klasse zu ihren Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung. Bildung war nicht nur Zeichen der Emanzipation des Bürgertums, nicht nur das Privileg, das die Bürger vor den geringen Leuten, den Bauern, voraus hatten. Ohne Bildung hätte der Bürger, als Unternehmer, als Mittelsmann, als Beamter und wo auch immer kaum reüssiert.“
(Adorno 1959:173)

Adorno skizziert hier ein Argument, welches darauf hinausläuft, dass paradoxerweise die Umsetzung der klassischen Bildungsideale zu deren Scheitern beitragen. Gerade durch die Realisierung ihres emanzipativen Anspruchs trägt Bildung zur Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft bei, durch die „der Eigennutz des Geldvermehrers regiert und sich das Wohl aller nicht realisieren lässt“ (Dörpinghaus u. a. 2013:108). Dieser Zusammenhang zwischen Anspruch und Scheitern legt nahe, mit der dichotomen Gegenüberstellung von Bildung und Unbildung zu brechen. Um diese *Einheit der Gegensätze* (Realisierung und Scheitern der Bildungsideale) auf den Begriff zu bringen, spricht Adorno von Halbbildung. Hierbei handelt es sich um eine neue Qualität von Bildung, die Adorno durch eine Kontinuität in der Diskontinuität argumentiert: „Sie [Bildung] ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes.“ (Adorno 1959:169)

Was bringt diese dialektische Verrenkung und die Rede von der Einheit der Gegensätze oder der Kontinuität in der Diskontinuität? Wäre es nicht einfacher und eventuell präziser von

einer nicht gelungenen Umsetzung der Bildungsideale zu sprechen? Dieser Gedanke, dass die Umsetzung der auf Freiheit und Gleichheit zielenden Bildungsideale nachzubessern sei, kann sich schnell in Debatten über Äußerlichkeiten von Bildung erschöpfen. Damit wären etwa Fragen verbunden, die sich um Chancengleichheit oder um Bildungsgerechtigkeit drehen – beispielsweise Studien, die aufzeigen, inwiefern u.a. die soziale Herkunft in Bildungskontexten eine Rolle spielt. Adorno geht in seiner ‚Theorie der Halbbildung‘ auch auf solche Fragen ein (vgl. ebd.:173), doch verweist er mit seiner These der *sozialisierten Halbbildung* auf etwas grundlegenderes. Mit dem Konzept der Halbbildung geht es Adorno weniger um – ohne Zweifel wichtige – Fragen nach einer gerechteren Verteilung von Bildungsabschlüssen, sondern um tieferliegende Widersprüche:

Für Adorno ist die bürgerliche Gesellschaft „eine Klassengesellschaft, in der die einen über die gesellschaftlichen Quellen des Reichtums verfügen, während die anderen, und zwar die große Mehrheit der Bevölkerung, genau davon ausgeschlossen sind“ (Dörpinghaus u. a. 2013:107). Diese Voraussetzung würde Bildungsansprüche in ein Dilemma verwickeln: „Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, solange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (Adorno 1959:191). Je mehr also Bildung zur Integration in ein derartiges gesellschaftliches Ganzes beiträgt, desto eher schlägt Bildung in ihr Gegenteil um („so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten“). Gleichzeitig warnt Adorno vor einem Bildungsverständnis, welches darauf zielt, gesellschaftliche Aspekte auszuklammern, um etwa eine „Tendenz zur sozialisierten Halbbildung“ zu umschiffen: „Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald sie davon etwas sich abmarkten läßt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst. Aber sie wird nicht minder schuldig durch ihre Reinheit; diese zur Ideologie“ (ebd.:172). Das Dilemma zeigt sich also darin, dass Bildung weder ihrem Anspruch gerecht wird, wenn sie sich gesellschaftsnahe „in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt“ (da ein solches Engagement eine ‚Klassengesellschaft‘ unterstützen würde), noch wenn sie sich diesen fern hält.

Was aber schließt Adorno aus diesem Dilemma? „Taugt jedoch als Antithese zur sozialisierten Halbbildung kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht, so drückt das die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes

fragwürdige, weil sie ihre Möglichkeit versäumte“ (ebd.:176). Zum einen betont Adorno, dass unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen die klassischen Bildungsideale nicht einlösbar wären – auch nicht durch mehr Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit. Dennoch hält er an ihnen fest: „Sie [Bildung] hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“ (ebd.:191). Adornos Argumentation lässt sich also auf folgende Formel zuspitzen: „Bildung, die an ihren Ansprüchen festhält, ist gegenwärtig nur als Selbst- und Gesellschaftskritik möglich“ (Dörpinghaus et al., 2013:112).

Neben dieser reflexiven Denkfigur bzw. Denkweise („Sie [Bildung] hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“), die Adorno anbietet und auf die ich in dieser Arbeit mit dem Begriff „immanente Kritik“ noch mehrfach zurückkommen werde, ist mir ein weiterer Aspekt aus Adornos *Theorie der Halbbildung* für die weitere Argumentation von besonderer Bedeutung.

Es handelt sich dabei um die Kernthese: „Sie [Bildung] ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (Adorno 1959:169). Dieser These folgend, müsste sich das Scheitern klassischer Bildungsideale *symptomatisch* in **Entfremdungstendenzen** zeigen, was mich zur Frage bringt, ob sich in den Unterrichtsmaterialien der Schulbuchanalyse entsprechende Tendenzen feststellen lassen.

Eine derartige Diskussion setzt einen analytischen Begriff von Entfremdung voraus, was mich zu einem ersten Theorieimport veranlasst. Dies werde ich im folgenden Abschnitt darstellen. Die konzeptionelle Auseinandersetzung mit ‚Entfremdung‘ wird jedoch auch nahelegen, das Konzept der ‚Aneignung‘ als Gegenpol zu Entfremdungstendenzen in Bildungskontexten zu entwickeln. Dieses Konzept der ‚Aneignung‘ setzt einen Begriff von **Kritik** voraus und führt somit zur vorhin angesprochenen reflexiven Denkweise, der immanenten Kritik zurück: „Bildung, die an ihren Ansprüchen festhält, ist gegenwärtig nur als Selbst- und Gesellschaftskritik möglich.“ (Dörpinghaus et al., 2013:112), da sich immanente Kritik als Form für diese „Selbst- und Gesellschaftskritik“ besonders eignet – wie ich noch argumentieren werde.

Um diese skizzierte Argumentation schrittweise auszuführen, möchte ich mich vorerst näher auf die Konzepte „Entfremdung“ und „Aneignung“ konzentrieren.

2.2. „Entfremdung“ und „Aneignung“

„Eine entfremdete Welt präsentiert sich dem Individuum als sinn- und bedeutungslos, erstarrt oder verarmt, als eine Welt, die nicht ‚die seine‘ ist, in der es nicht ‚zu Hause‘ ist oder auf die es keinen Einfluss nehmen kann.“ (Jaeggi, 2016, S. 21)

Axel Honneth, der Gutachter von Rahel Jaeggis Dissertationsschrift⁸ über „Entfremdung“, zeigt im Vorwort die Bedeutung dieser Arbeit auf, indem er betont: „Kaum ein Begriff hat das Schaffen der ursprünglichen Kritischen Theorie stärker und mit größerer Selbstverständlichkeit bestimmt als der der ‚Entfremdung‘“ (Jaeggi 2016a:7). Neben der produktiven analytischen Kraft, die sich durch dieses Konzept entfalten konnte, seien – so Honneth – jedoch auch die weitreichenden Voraussetzungen, die mit diesem Konzept einhergehen, unhinterfragt vorweggenommen worden. Bei Rousseau, wie bei Marx und vielen seiner Erb*innen setzt der Begriff eine „Wesensbestimmung des Menschen“ (ebd.) voraus: „Das, was als entfremdet diagnostiziert wird, muss sich von etwas entfernt haben, demjenigen fremd geworden sein, was als die eigentliche Natur des Menschen, seine wahre Essenz gelten kann“ (ebd.). In Anbetracht derart weitreichender Voraussetzungen verwundert es kaum, dass dieser Schlüsselbegriff der kritischen Theorietradition zwischenzeitlich immer seltener Verwendung fand und die Entfremdungskritik selbst zum Gegenstand der Kritik geworden ist.

Wie angedeutet, läuft ein zentrales Argument der Kritik an der Entfremdungskritik auf die Frage hinaus, wovon jemand entfremdet ist. Diese Frage verweist darauf, dass die Diagnose der Entfremdung im Verdacht steht, sie setze notwendigerweise eine bestimmbare und bestimmte Natur des Menschen oder eine wahre Essenz voraus, von der man getrennt wäre und die es wiederherzustellen gelte. Honneth meint hierzu trocken: „Die philosophische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat [...] solchen essentialistischen Bestimmungen den Garaus gemacht.“ (ebd.:7)

Genau hier setzt Jaeggi in ihrer Dissertation an. Es geht ihr um die Klärung der Voraussetzungen von Entfremdungsdiagnosen, wodurch sie zwei zentrale Probleme in Verbindung mit dem Entfremdungsmotiv ausräumen konnte: Zum einen gelingt es ihr die Entfremdungstheorie so zu rahmen, dass sie ohne den bereits angesprochenen Essentialismus

⁸ Im Folgenden beziehe ich mich auf den 2016 im Suhrkamp Verlag erschienen überarbeiteten Nachdruck von Jaeggis Dissertationsschrift, mit dem Titel: „Entfremdung: Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems“.

auskommt. Zum anderen argumentiert sie ein Entfremdungskonzept, welches das Erlösungs- oder „Versöhnungsideal, das Ideal spannungsfreier Einheit, das mit der Entfremdungskritik [...] verbunden zu sein scheint“ (ebd.:20), ausspart. Die kurze Formel, auf die sich ihre diesbezüglichen Überlegungen zusammenfassen lassen, lautet: „Entfremdung ist eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit*.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Mit dieser konzeptionellen Ausrichtung von Entfremdung als *Beziehung der Beziehungslosigkeit* gelingt es, Entfremdung ohne Bezugnahme auf einen „archimedischen Punkt“ (ebd.) jenseits der Entfremdung zu bestimmen. Die analytische Konsequenz läuft darauf hinaus, dass beispielsweise die Rede von *entfremdeter Arbeit* durchaus umfassender wird: Mit einem klassischen Verständnis von *entfremdeter Arbeit* wird oft die Fließbandarbeit in Verbindung gebracht, da „die Fähigkeiten und Potentiale des Individuums – des ‚ganzen Menschen‘ – auf charakteristische Weise verkümmern“ (ebd.:317) würden. Viele gegenwärtige Arbeitsverhältnisse zielen hingegen auf eine Identifikation mit der eigenen Lohnarbeit und die eigenen Potentiale sollen eben nicht gehemmt, sondern optimiert werden. Lohnabhängige werden als ‚Unternehmer*innen ihrer selbst‘ (vgl. Bröckling 2007) angerufen. „Nicht Disziplin und Konformität, sondern Kreativität, Flexibilität, emotionale Beteiligung und Kooperationsbereitschaft sind gefordert“ (Jaeggi 2016:319). Mit der Konzeption von Entfremdung als *Beziehung der Beziehungslosigkeit* lassen sich beide Arbeitsverhältnisse, sowohl die Fließbandarbeit als auch die Arbeit in der Kreativwirtschaft in den Blick nehmen, da es bei der Analyse von Entfremdung in diesem Sinne weniger darum geht, wovon man sich entfremdet hat. Es geht nicht um die Abwesenheit einer Beziehung, sondern um die Qualität oder den „Charakter“ (ebd.:20) einer solchen.

Mit diesem Begriff von Entfremdung lassen sich also „Störungen von Aneignungsverhältnissen [...] diagnostizieren“ (ebd.). „Der Begriff der ‚**Aneignung**‘ bezeichnet dabei eine Art und Weise, sich zu sich und der Welt in Beziehung zu setzen, mit sich und der Welt umzugehen und über sich und diese verfügen zu können“ (ebd., S. 62, eigene Hervorhebung). Im Falle der Fließbandarbeit lässt sich so eine Störung von Aneignung in der Fragmentierung der Arbeitsschritte, über die eben nicht verfügt werden kann, erkennen. Bei der Kreativarbeit verhält es sich hingegen tendenziell anders. Während über den Arbeitsprozess verfügt werden kann und dieser durchaus selbst gestaltet werden kann, sind es nun Zielsetzungen, die zu verantworten sind. Diesen gilt es sich zu verpflichten und auf Grund einer „*Logik regulatorischer Konkurrenz*“ (Ziltener 1999:195) sind sie möglichst hoch anzusetzen. Mit Jaeggis Begriff von Entfremdung lässt sich die charakteristische Zunahme von

Selbstbestimmung in neueren Arbeitsverhältnissen nicht einfach als eine Aufhebung von Entfremdung auffassen, sondern durchaus als einen „Formwandel der Entfremdung“ (Jaeggi 2016:322) verstehen.

Mit dieser Neuausrichtung des Entfremdungsbegriffs lassen sich nicht nur die genannten konzeptionellen Probleme (angesprochener Essentialismus sowie das Erlösungs- bzw. Versöhnungsideal) ausräumen, sondern es lässt sich auch von einer Aktualisierung des analytischen Potentials sprechen. Zusammengefasst: Die Analyse richtet sich „auf Störungen in der *Entwicklung* von Interessen und Fähigkeiten;“ (ebd.:63, eigene Hervorhebung) „Statt sich in den paradoxalen Wirren der Bestimmung von ‚echten‘ im Gegensatz zu nichtauthentisch entfremdeten Wünschen zu verfangen, geht es um eine Analyse von Umständen der Willensbildung und um verschiedene Weisen der Integration von Wünschen. Und statt soziale Beziehungen nach Mustern substantieller Sittlichkeit zu rekonstruieren, soll es um die Bedingungen des Vollzugs sozialer Praktiken und die Bedingungen ihrer Gestaltung gehen“ (ebd.). Grob zusammengefasst, zielt Jaeggis Neuausrichtung des Entfremdungsbegriffs auf eine Strukturreflexivität, die ein aneignendes Verhältnis bzw. eine mündige Beziehung zu den *Bedingungen der Möglichkeiten* fördert.

Für meine Arbeit ist die **Verknüpfung von Jaeggis Wiederaneignung des Entfremdungsmotivs mit Adornos *Theorie der Halbbildung*** entscheidend. Während Adorno Entfremdungstendenzen in Bildungskontexten mit dem Konzept der ‚Halbbildung‘ argumentiert, hilft Jaeggis Begriff von Entfremdung, um Adornos These empirisch nachgehen zu können. Will ich also die genannten Schulbuchbeispiele entlang Adornos These der „Allgegenwart des *entfremdeten* Geistes“ (Adorno 1959:169, eigene Hervorhebung) diskutieren, so orientiert sich eine solche Analyse – mit Jaeggi gesprochen – an der Qualität einer Beziehung bzw. an den „Umständen der Willensbildung“ (Jaeggi 2016:63). Auf die in den Schulbüchern enthaltenen Unterrichtsbeispiele übertragen, ist dann die Qualität der Beziehung zu den Lehr-Lern-Gegenständen von Interesse. Es geht also um Fragen, wie: Welche Beziehung zum Lerngegenstand wird durch die von den Schulbüchern vorgeschlagene Lehr-Lern-Situation ermöglicht? Welche Qualität oder welchen Charakter weist eine solche Beziehung auf? Handelt es sich hier tendenziell um Aneignungsverhältnisse, die eine eigene Willensbildung fördern, oder überwiegen hier, wie Adorno argumentiert, Entfremdungstendenzen?

Mit diesen Fragen will ich auf die Unterrichtsbeispiele aus der genannten Schulbuchanalyse zurückkommen, aber vorerst ist noch das Verhältnis zwischen Aneignung und Lernen näher zu bestimmen.

2.3. Entfremdendes Lernen

„Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt *aneignet*, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013:55, eigene Hervorhebung). Wie in diesem Zitat suggeriert wird, ist die aufgeworfene Perspektive von der „Allgegenwart des *entfremdeten* Geistes“ (Adorno 1959:169, eigene Hervorhebung) keineswegs selbstverständlich. Im Gegenteil, Lernen wird hier als Aneignungsprozess beschrieben und Entfremdungstendenzen in Verbindung mit Lernprozessen werden nicht berücksichtigt – oder gar ausgeschlossen.

Während ich wie Kron et al. (2013) der Auffassung bin, dass Lernen durch Aneignung gelingen soll, so bin ich in Anlehnung an Adorno weniger optimistisch, dass Lernen und Aneignung immer zusammenkommen. Auf Basis der bisherigen Diskussion gehe ich davon aus, dass Lernprozesse *nicht* notwendigerweise auf Aneignungsverhältnissen aufbauen, sondern durchaus Entfremdungstendenzen hervorbringen können. Will ich also sinnvoll von einem besonderen Potential aneignungsorientierter (geographischer) Bildung sprechen – wie ich das in diesem Kapitel anstrebe – so muss ich erst zeigen, dass das Verhältnis zwischen Aneignung und Lernen keineswegs selbstverständlich ist.

Hierfür komme ich auf die Schulbuchanalyse zurück. Die zu diskutierenden Unterrichtsbeispiele stammen aus den Themenfeldern „Berufsorientierung“ bzw. „Standortkunde“ der Schulbuchanalyse. Die Materialien wurden in der genannten Studie folgendermaßen beschrieben, wie ich dies in der Einleitung auch bereits zitiert habe⁹:

„**Berufsorientierung**“: Exemplarisch für dieses Themenfeld wird im genannten Artikel auf eine Unterrichtsreihe aus dem Sachunterrichtsbuch *Bausteine 4* (S. 48-51) eingegangen und folgendermaßen dargestellt: „Im ersten Teil dieser Unterrichtsreihe sind Fotos gedruckt, die Berufe darstellen sollen (weiße Ärztin, weißer Gärtner, nicht-weiße Fabrikarbeiterin, etc.). Die Aufgabenstellungen zu diesen Fotos zielen darauf, die Berufe zu identifizieren und die unterschiedlichen Arbeitsplätze und die mit dem Beruf verbundenen Tätigkeiten zu beschreiben. Weitere Aufgaben in dieser Reihe sind, Menschen zu ihren Berufen zu befragen, den eigenen Berufswunsch in Form eines Steckbriefes zu beschreiben und den Weg zum Wunschberuf herauszuarbeiten (,Welchen Schulabschluss brauche ich [...]?).“

⁹ Um nicht zurückblättern zu müssen, führe ich dieses Zitat hier erneut an. Diese Praxis werde ich auch in den folgenden Kapiteln beibehalten.

Außerdem werden ‚Arbeitsformen‘ dargestellt (Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt) und schließlich wird auf Erwerbslosigkeit eingegangen. Diese wird über folgende Aufgabenstellungen erarbeitet: ‚Wodurch kann man seinen Arbeitsplatz verlieren?‘ (Begleitende Infos suggerieren: Unfall/Verletzung, Konkurs/Insolvenz des Unternehmens und durch technische Innovationen.), ‚Was bedeutet das für die Familie?‘, ‚Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?‘ und ‚Diskutiert Möglichkeiten, was man tun kann, wenn man den Arbeitsplatz verliert‘.“ (Lehner & Gryl, 2019, S. 8)

„Im Zuge der „**Standortkunde**“ wird „der ‚Strukturwandel‘ NRWs [...] – wider gegenwärtiger Konflikte – als abgeschlossen dargestellt: ‚Ehemalige Industrieflächen wurden renaturiert. [...] Den schmutzigen ‚Kohlenpott‘, wie man das Ruhrgebiet vor 80 Jahren nannte, gibt es heute nicht mehr‘ (Pustebume 4, S. 80f). Schließlich wird der ‚Abbau der Braunkohle‘ – [ohne Blick auf den genannten Strukturwandel und] geprägt von einer bemerkenswerten Ignoranz von Kontroversität – thematisiert: ‚Sieh auf der Karte nach, in welche Richtung der Tagebau wandert. Welche Orte müssen noch umgesiedelt werden?‘ (Pustebume 4, S. 86f).“ (ebd., S. 10)

Um in Anlehnung an Jaeggi die Beispiele auf ihre Potentiale hinsichtlich *Aneignung* und *Entfremdung* zu untersuchen, ist der Blick auf den Charakter der potentiellen Beziehung zwischen Schüler*innen und dem jeweiligen Lehr-Lern-Gegenstand zu richten. An dieser Stelle kann über die Interessen der Schüler*innen – die einen wichtigen Teil dieser Beziehung ausmachen – nur spekuliert werden. Jaeggis Auffassung von *Aneignung* und *Entfremdung* wären m.E. jedoch missverstanden, wenn Aussagen hinsichtlich Aneignungs- bzw. Entfremdungstendenzen über Bezüge aus der Interessensforschung argumentiert werden würden. Jaeggis Entfremdungsbegriff löst den Blick von derartigen Bestimmungsversuchen und lädt hingegen zu einem Fokus auf die *Bedingungen*, unter denen Interessens- bzw. Willensbildung stattfinden kann, ein. Um entsprechende Aussagen treffen zu können, ist der Blick auf den Charakter des Lehr-Lern-Gegenstandes und damit verbundene Bedingungen der Interessens- bzw. Willensbildung zu richten.

Auf den ersten Blick lassen sich aus dieser Perspektive Aneignungspotentiale in den Unterrichtsmaterialien zu ‚Berufsorientierung‘ hinsichtlich der Frage nach dem Wunschberuf erkennen. Die Frage nach dem Wunschberuf öffnet das Potential, eine Beziehung zur (Berufs)welt und zu sich zu fördern, da die Frage darauf zielt, sich in ein Verhältnis zu unterschiedlichen Berufen zu bringen. Durch diese offene Frage lassen sich Bedingungen

erkennen, unter denen eine Willensbildung stattfinden kann – wodurch sich sowohl in Anlehnung an Kron et al. (2013) als auch in Anlehnung an Jaeggi (2016) von einem aneignungsorientierten Lehren und Lernen sprechen lässt.

Im Gegensatz zu Kron et al. (2013:55) lassen sich mit Jaeggi (2016) hier jedoch auch Entfremdungstendenzen aufzeigen. In Verbindung mit der Frage: „Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?“, erscheinen die eben aufgezeigten Aneignungspotentiale in einem anderen Licht. Mit dieser suggestiven Frage lassen sich Bedingungen erkennen, die einer Willensbildung entgegenstehen und nach Anpassung verlangen. Es soll vermittelt werden, dass ein Erlernen eines Berufes wichtig sei. Diese Auffassung (das Erlernen eines Berufes ist wichtig) ist sehr weitreichend – auch wenn sie auf den ersten Blick möglicherweise trivial erscheinen mag. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass diese Form der ‚Berufsorientierung‘ auf ein Erlernen eines Berufes *unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise* hinausläuft.

Die Entfremdungstendenz, auf die ich hier verweisen möchte, zeigt sich in der unterbundenen Willensbildung. Es wird den Schüler*innen eben nicht ermöglicht, ein offenes Verhältnis zu den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise einzugehen, welche die gegenwärtige Berufswelt stark prägen – die Schüler*innen haben sich daran anzupassen. Bevor überhaupt darüber nachgedacht werden kann, welche Bedingungen die Lohnabhängigkeit mit sich bringt, werden die Kinder im Grundschulalter hingegen mit einer Drohkulisse konfrontiert: „Was bedeutet das [Erwerbslosigkeit] für die Familie?“

Im Sinne Jaeggis lässt sich das Verhältnis zum Lehr-Lern-Gegenstand, welches den Schüler*innen hier angeboten wird, als eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit* beschreiben: „Eine entfremdete Welt präsentiert sich dem Individuum als [...] eine Welt, [...] auf die es keinen Einfluss nehmen kann“ (Jaeggi 2016:21). Insofern sich in diesem Zusammenhang von Lernen sprechen lässt, wovon ich ausgehe, ist hier von **entfremdendem Lernen** zu sprechen.

Hierbei handelt es sich keineswegs um einen Einzelfall, sondern viel eher um ein Muster, welches sich in allen Materialien, die im Zuge der Schulbuchanalyse als ‚praktisches Vermittlungsinteresse‘ diskutiert wurden, erkennen lässt. So wird den Schüler*innen auch in den Unterrichtsbeispielen zum Themenfeld ‚Standortkunde‘ nach den gleichen Prinzipien eine Welt suggeriert, auf die sie keinen Einfluss nehmen können. Das kontrovers diskutierte Thema ‚Braunkohleabbau‘ wird in den Unterrichtsmaterialien nicht lange hinterfragt, sondern einfach vorweggenommen, indem der Arbeitsauftrag erteilt wird: „Sieh auf der Karte nach, in welche Richtung der Tagebau wandert. Welche Orte müssen noch umgesiedelt werden?“ Auch hier

lassen sich Bedingungen erkennen, die eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit* zum Thema ‚Braunkohleabbau‘ fördern – da in diesem Unterrichtsbeispiel ein offenes Verhältnis zum Abbau von Braunkohle unterbunden wird und diese soziale Praxis als eine feste Tatsache erscheint, der sogar ganze Dörfer weichen müssen.

2.4. Zusammenfassung: aneignungsorientierte (geographische) Bildung

Mit diesem Kapitel versuche ich mein Bildungsverständnis zu reflektieren und offenzulegen, wobei es sich um ein ambivalentes Verhältnis zum Bildungsbegriff handelt. Ohne bereit zu sein den Bildungsbegriff aufzugeben, bin ich in Anlehnung an Adorno der Auffassung, dass „Bildung, die an ihren Ansprüchen festhält, [...] gegenwärtig nur als Selbst- und Gesellschaftskritik möglich“ ist (Dörpinghaus et al., 2013:112). Als Orientierung für diese „Selbstreflexion auf die Halbbildung“ (Adorno 2006:121), erscheint mir Jaeggis Verständnis von Aneignung und Entfremdung äußerst hilfreich.

Anders als bei Kron et al., wo „Lernen [als...] die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten [erachtet wird], die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt *aneignet*, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013:55, eigene Hervorhebung), ist Jaeggis Verständnis von Aneignung weitreichender. Es erschöpft sich nicht im Anspruch „handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013:55), sondern lädt dazu ein, den Blick auf die *Bedingungen* zu richten, unter denen sich Potentiale entfalten lassen, um ggf. handlungs- und leistungsfähiger zu werden. Mit Jaeggi lässt sich also beispielsweise in Bezug auf das vorhin diskutierte Beispiel zur ‚Berufsorientierung‘ nur insofern von einer Aneignung sprechen, als es gelingt eine Beziehung zu den *Bedingungen* der Berufswelt einzugehen – eine Beziehung, die sich nicht in einer bloßen Anpassung erschöpft.

Im Sinne von Jaeggis Verständnis von Aneignung bleibt das Angeeignete nicht unverändert. Um diesen Gedanken zu verdeutlichen, bietet Jaeggi ein Beispiel an, in dem sie ein Aneignungsverhältnis zu öffentlichen Räumen diskutiert: Eine Aneignung bedeutet hier „mehr, als sie zu *benutzen*. ‚Zu Eigen‘ macht man sie sich, sofern diese von dem, was man in ihnen und mit ihnen tut, geprägt werden, sich durch die aneignende Benutzung verändern und durch sie erst eine bestimmte Gestalt – wenn auch nicht notwendig im materiellen Sinne – gewinnen“

(Jaeggi, 2016:65). Übertragen auf Lehr-Lern-Gegenstände bedeutet eine Rede von Aneignung dann auch mehr, als diese bloß zu verinnerlichen.¹⁰

Wenn ich demnach im Folgenden von einer aneignungsorientierten geographischen Bildung spreche, geht es mir darum, nach didaktischen Zugängen zu suchen, die eine Beziehung zu den „*Bedingungen der Möglichkeiten*“ (Jaeggi 2014:10) fördern. Kurzgefasst rückt mit der Rede von einer aneignungsorientierten geographischen Bildung eine *Strukturreflexivität* in den Fokus: Es geht darum, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten in Verbindung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu diskutieren, die diese Möglichkeiten hervorbringen wie auch begrenzen. Eine solche Diskussion erweitert die Willensbildung von einer Wahl aus bestehenden Möglichkeiten unter gegebenen Bedingungen, hin zu den *Bedingungen dieser Möglichkeiten*. Erst durch einen Zugang zu den *Bedingungen der Möglichkeiten* lässt sich m.E. sinnvoll von einem Aneignungsverhältnis sprechen.

Derartige Bildungsansprüche sind jedoch nicht neu und die Markierung dieser Position durch den Begriff der „aneignungsorientierten geographischen Bildung“ soll auf keine Abgrenzung hinauslaufen. Ganz im Gegenteil soll mit diesem bildungstheoretischen Anspruch viel eher an bereits bestehende (geographie-)didaktische und bildungstheoretische Debatten angeknüpft werden. Besonders anschlussfähig scheint mir diese bildungstheoretische Position hinsichtlich Debatten zur Mündigkeitsorientierung¹¹ (vgl. z.B. Adorno 1971; Dorsch 2019; Messerschmidt 2010), zur kritisch-emanzipatorischen geographischen Bildung (vgl. z.B. Pettig 2021; Vielhaber 1999), oder zur Education for Spatial Citizenship (Gryl und Jekel 2012; Jekel, Gryl, und Oberrauch 2015) zu sein. Während alle genannten Ansätze den hier skizzierten Anspruch einer aneignungsorientierten (geographischen) Bildung implizieren, so zeichnet sich dieser Zugang durch die besondere Hervorhebung und Betonung aus, dass eine aneignungsorientierte (geographische) Bildung eine Beziehung zu den „Bedingungen der Möglichkeiten“ voraussetzt.

Jetzt, da die Konturen des bildungstheoretischen Anspruchs dieser Dissertation herausgearbeitet wurden, soll diese Zielsetzung im Weiteren (fach)didaktisch-konzeptionell ausgestaltet werden. Ein erster Schritt in diese Richtung ist eine Rekonstruktion (vgl. Abschnitt 1.3 Methodik) von Klafkis Ansatz der Kategorialen Bildung.

¹⁰ Konkrete didaktische Zugänge und Praktiken, die über eine bloße Verinnerlichung von Lehr-Lern-Gegenstände hinausgehen, werde ich in den folgenden Kapiteln diskutieren

¹¹ Eine ausführlichere Diskussion des Verhältnisses zwischen aneignungs- und mündigkeitsorientierter Bildung findet sich in Abschnitt 6.2 bei Lehner, Gruber und Gryl (eingereicht).

3. Klafki: vom Wissenskanon zum „Problemkanon“

An diesem Punkt meiner Argumentation sollten

- auf Basis des Theorieimports zu den Konzepten der *Entfremdung* und *Aneignung* nach Jaeggi (2016)
- in Verbindung mit einer bildungstheoretischen Einordnung entlang Adornos *Theorie der Halbbildung* und
- der empirischen Anreicherung entlang der Schulbuchbeispiele

erste Eckpunkte und Ansprüche dieser Arbeit skizziert sein. Wenn ich im Weiteren eine fachdidaktisch-konzeptionelle Ausgestaltung eines solchen sozialphilosophisch und bildungstheoretisch begründeten Anspruchs anstrebe, möchte ich mich in einem ersten Schritt an **Klafki** orientieren. Eine Frage, die es vor einer Auseinandersetzung mit Klafkis pädagogischen und didaktischen Schriften jedoch zu klären gilt, ist: Warum ausgerechnet Klafki?

Mir erscheint ein Klafki-Bezug aus mehreren Gründen angebracht, wobei der m.E. gewichtigste Grund für eine nähere Auseinandersetzung mit Klafki im Zusammenhang mit meiner Forschungsfrage in Klafkis prominenter Problemorientierung, der Orientierung an sog. epochaltypischen Schlüsselproblemen, angelegt ist. Neben Dewey (auf den im weiteren Verlauf ebenfalls noch näher eingegangen wird) zählt Klafki sicherlich zu den bekannteren Vertreter*innen einer unterrichtlichen Problemorientierung.¹² Klafki bietet in diesem Zusammenhang Argumente für eine Verschiebung der inhaltlichen Strukturierung des Unterrichts von einem Wissenskanon zu einem „Problemkanon“ (Klafki 2005:5). Besonders bemerkenswert erscheint mir, dass diese Argumentation für eine unterrichtliche Orientierung an ‚Schlüsselproblemen‘ aus einer Revision eigener Positionen entspringt. In Klafkis Werk lässt

¹² Zur (inter)nationalen allgemeindidaktischen **Rezeption** Klafkis und auch seiner Form der Problemorientierung bietet etwa ein Beitrag im Sammelband „Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement: Wolfgang Klafki weiterdenken“ einen Überblick (vgl. Braun, Stübiger, und Stübiger 2018:180-210). In der sachunterrichtsdidaktischen Debatte ist insbesondere auf ein Beiheft aus *Widerstreit Sachunterricht* mit dem Titel „Archäologie des Sachunterrichts“ zu verweisen, in dem u.a. ein Fokus auf Klafkis Bedeutung für den Sachunterricht und seine Didaktik gerichtet wird (vgl. Pech, Rauterberg, und Scholz 2009). Auch aus der geographiedidaktischen Debatte ist Klafki nicht wegzudenken. So kommt etwa kaum ein Lehrbuch zur Geographie und ihrer Didaktik ohne Klafki-Bezüge aus (vgl. aus den letzten Jahren: Kestler 2020; Reinfried und Haubrich 2018; Rinschede und Siegmund 2022). Darüber hinaus spielen Klafki-Bezüge auch in der Praxis der Lehramtsausbildung eine bedeutende Rolle – das betont etwa Terhart (2017:13f) für die Lehramtsausbildung allgemein, lässt sich aber auch beispielsweise auf Grund von entsprechenden Beschreibungen von Lehrveranstaltungen konkret für die geographische Lehramtsausbildung annehmen (vgl. Bergmeister 2017:16).

sich demnach auch eine Entwicklung im Bildungsanspruch beobachten, welche auch für die Fragestellung dieser Arbeit von großer Bedeutung ist.

In diesem Kapitel möchte ich mich also auf jene Entwicklungslinie in Klafkis Werk **von der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik und dem damit verbundenen Problemunterricht** konzentrieren. Dabei werde ich werksinterne Kontraste im Zusammenhang mit dieser Entwicklung herausarbeiten. Diese Rekonstruktion der pädagogisch-didaktischen Auffassungen Klafkis sind die Grundlage, um jene Entwicklung hinsichtlich des bereits herausgearbeiteten Anspruchs einer aneignungsorientierten Bildung zu reflektieren. Auf Grundlage des Bezugs von Klafkis Ansätzen auf den Anspruch der Aneignungsorientierung werde ich einige Aspekte aus Klafkis Werk betonen und hervorheben und andere aus dieser Perspektive als unpassend zurückstellen. Wie ich im Abschnitt zur Methodik (vgl. 1.3) bereits ausgeführt habe, handelt es sich dabei um keine Kritik an Klafkis Zugängen *an sich*, sondern um eine kritische Würdigung dieser im Hinblick auf meine Fragestellung. Es geht mir also darum, herauszuarbeiten, welche Aspekte aus Klafkis Werk für meine Fragestellung aufschlussreich sind. Es geht mir also nicht darum, Klafkis Werk zu rezipieren oder kritisieren, sondern es zur diskutierten Perspektive zu befragen.

Während der Fokus in diesem Kapitel auf die Entwicklung und Argumentation des „**Problemunterrichts**“ (Klafki 2007:66) gerichtet wird und in diesem Zuge damit verbundene pädagogisch-didaktische Auffassungen herausgearbeitet werden, komme ich in einem späteren Kapitel (vgl. Abschnitt 6.1) erneut auf Klafki zurück. Dabei sollen dann dessen Überlegungen zu konkreten Praktiken in Verbindung mit der Unterrichtsvorbereitung – die breit rezipierte **Didaktische Analyse** – näher diskutiert werden.

In diesem Kapitel werde ich also Argumente für eine unterrichtliche Problemorientierung herausarbeiten und auf den Anspruch einer aneignungsorientierten Bildung reflektieren.

3.1. Ausgangspunkt: „kategoriale Bildung“

Klafkis pädagogisch-didaktische Schriften werden oft in zwei Phasen unterteilt. Der ersten früheren Phase werden Klafkis Dissertationsschrift und auch Klafkis Ansatz zur Unterrichtsvorbereitung – die ‚Didaktische Analyse‘ – zugeordnet. Die zweite Phase wäre demnach, die Phase nach der sog. „kritischen Wende“, zu der Klafkis Ansatz der ‚kritisch-konstruktiven Didaktik‘ in Verbindung mit dem ‚Problemunterricht‘ und den ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ gerechnet wird (vgl. Klafki 2007). Im Folgenden möchte

ich auf beide Phasen eingehen, um die angedeutete Entwicklung vom Wissenskanon zum ‚Problemkanon‘ herauszuarbeiten. Hierfür möchte ich bei Klafkis Dissertationsschrift ansetzen.

Klafki gelang es mit seiner Doktorarbeit (Klafki 1964a) mit dem Titel „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ eine unversöhnlich scheinende Kontroverse zu besänftigen. Diese Debatte drehte sich um Fragen nach der Bestimmung von Lehrplaninhalten, also um Fragen, nach welchen Merkmalen oder Kriterien die Curricula ausgerichtet werden sollen. Während die Kontroverse zwar bis in die Gegenwart reicht, gelang es Klafki, Anhaltspunkte für eine begründete Auswahl von Unterrichtsgegenständen vorzubringen, welche in der damaligen Debatte großen Anklang fanden und bis heute breit rezipiert werden (vg. Porsch 2016:101f).

Um einen derartigen Zugang zu entwickeln, fasste Klafki die vielschichtigen Positionen dieser Kontroverse zu zwei Hauptströmungen zusammen und unterschied so zwischen *materialen* und *formalen* Bildungstheorien. Auf Basis dieser Unterscheidung lässt sich die angesprochene Kontroverse entlang der Frage strukturieren, ob sich Unterricht stärker an Wissensbeständen orientieren sollte (materiale Bildungstheorien) oder ob eher bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gefördert werden sollten (formale Bildung) (vgl. Meyer und Meyer 2007:35f; Porsch 2016:103). Die folgende Abbildung 4 bietet zu dieser Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien einen näheren Einblick:

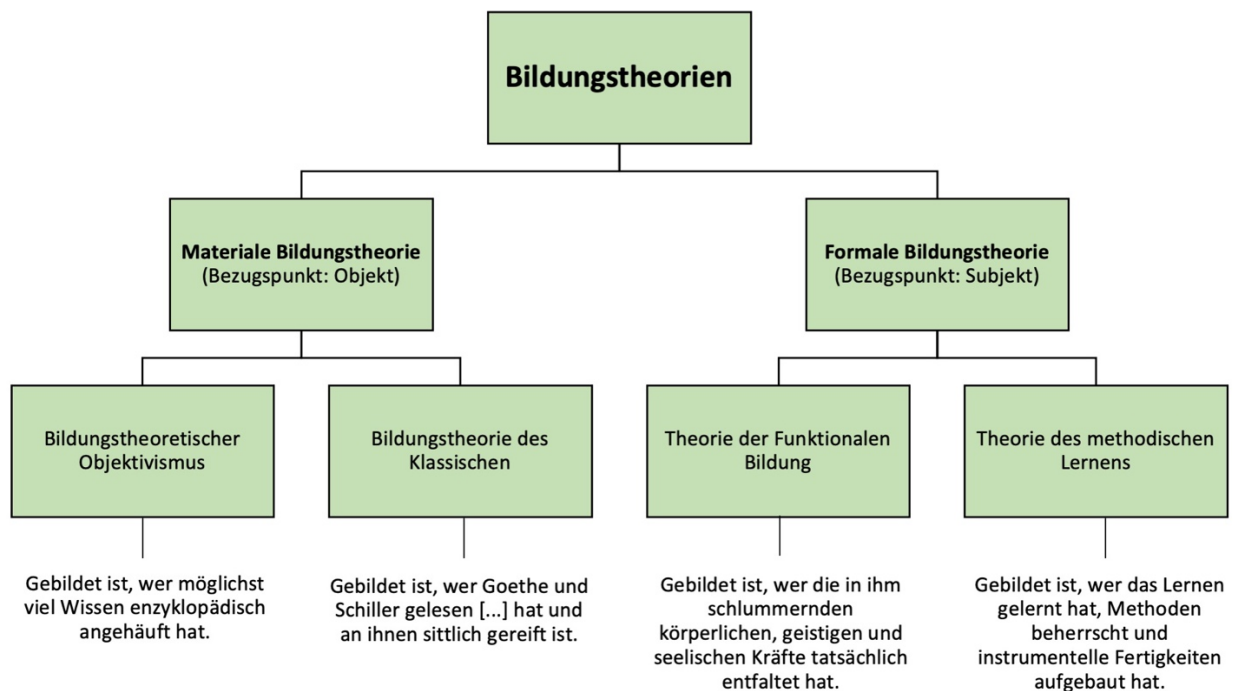


Abbildung 4: Materiale und Formale Bildungstheorien

(eigene Darstellung nach Jank und Meyer 2018:218)

Klafki geht jedoch in seiner Dissertation über eine bloße Gegenüberstellung hinaus, indem er eine „dialektische Aufhebung“ (Porsch 2016:102) dieser Gegenpole vorschlägt, in die Aspekte beider Seiten einfließen. Auf Basis dieser Synthese spricht Klafki von einer *kategorialen Bildung*, womit er argumentiert, dass Unterrichtsinhalte „erst dann bildend [sind] und nicht nur eine enzyklopädische Anhäufung bloßen Faktenwissens, wenn sie den lernenden Subjekten Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten vermitteln, die ihnen zugleich welterschließende Kategorien an die Hand geben“ (Meyer & Meyer 2007:40). Dabei versteht Klafki unter welterschließenden Kategorien „Einheiten, die dem Menschen helfen, die Wahrnehmung der Welt für sich zu ordnen“ (Porsch 2016:106). Solche welterschließenden Kategorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie „zugleich subjektiv bedeutsam, aber auch allgemein sind“ (ebd.), wodurch sie Erkenntnisse im Sinne materialer Bildung, wie auch eine persönliche Entwicklung im Sinne formaler Bildung fördern sollen. Diese Synthese aus materialer und formaler Bildung kommt in Klafkis Konzept der „doppelseitigen Erschließung“ (Klafki 1964a:297) sehr gut zum Ausdruck:

Diese **doppelseitige Erschließung** geschieht als Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen ‚allgemeiner‘ Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der Seite der ‚Welt‘ ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts. [...] Bildung ist also ‚**kategoriale Bildung**‘ in dem Doppelsinne, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit, erschlossen worden ist.“ (Klafki 1964:297f., eigene Hervorhebungen)

Klafki legt im Sinne der *doppelseitigen Erschließung* nahe, das Verhältnis zwischen Objekt (hier: Lerngegenstand) und Subjekt (hier: Schüler*in) als eine dialektische Beziehung zu denken. In diesem Sinne geht es in Lehr-Lern-Prozessen nicht nur darum, das Objekt *an sich* zu erkennen, sondern es *an-und-für-sich* (Hegel) zu erschließen. Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, lässt sich beispielsweise auf die Kopernikanische Wende verweisen. Nähern wir uns den Einsichten ‚Kopernikus‘ im Sinne der *doppelseitigen Erschließung*, so ändert sich nicht nur unser Wissen über die Welt (*an sich*) – etwa vom geo- zum heliozentrischen Weltbild –, sondern auch unser subjektiver Blick auf die Welt – wodurch gar eine göttliche Ordnung in Frage gestellt wird. Erst durch damit einhergehende Änderungen im Selbst- und

Weltverhältnis lassen sich die Thesen Kopernikus‘ als *an-und-für-sich* erschlossen erachten – was einer *doppelseitigen Erschließung* entspricht.

In diesem Bildungsverständnis, der doppel- oder wechselseitig gedachten Beziehung zwischen Gegenstand und erkennendem Subjekt, lässt sich dann auch von einem **Aneignungspotential** im bereits diskutierten Sinne sprechen. Eine damit verbundene didaktische Konsequenz, die Klafkis Konzept der *doppelseitigen Erschließung* impliziert, ist eine klare Absage an eine „allzu simple Abbilddidaktik“ (Meyer & Meyer 2007:72). Einsichten aus den Fachwissenschaften müssen demnach auch didaktisch erschlossen werden. In Klafkis unterrichtspraktischen Überlegungen finden diese theoretisch-konzeptionellen Gedanken in der „Didaktischen Analyse“ (Klafki 1964b:15) ihre Umsetzung. Auf diese Praxis der Unterrichtsvorbereitung komme ich in späteren Abschnitten noch näher zu sprechen, doch vorerst soll das angedeutete Aneignungspotential noch näher diskutiert werden.

Während sich hinsichtlich der *kategorialen Bildung*, dem Konzept der *doppelseitigen Erschließung*, sowie der darauf aufbauenden Praxis der *Didaktischen Analyse* „ein **bedeutsamer didaktischer Fortschritt** gegenüber der didaktischen Theoriebildung früherer Zeiten“ (Meyer & Meyer 2007:72, eigene Hervorhebung) argumentieren lässt, versuche ich im Folgenden aufzuzeigen, dass diese pädagogisch-didaktischen Errungenschaften zwar notwendige Voraussetzungen sind, um von einer aneignungsorientierten Bildung zu sprechen, jedoch noch nicht hinreichend. Um dies näher darzustellen, soll die erkenntnistheoretische Position in Klafkis Dissertationsschrift und damit verbundene Voraussetzungen genauer diskutiert werden:

Die Position, Bildung entlang *welterschließender Kategorien* auszurichten, impliziert die Auffassung einer geordneten Welt – es handelt sich um eine Welt, in der es keine Ungewissheiten zu ertragen gilt:

„Jene über den Einzelfall und den Moment hinausgehende Formung des Menschen [...], die wir ‚Bildung‘ nennen, kommt nur zustande, wo der Mensch sich Inhalte zu eigen macht, die ebenfalls über das Äußerlich-Zufällige, je Einzelne hinausreichen. Das ‚Wesen‘ der Person formt sich nur in der Begegnung mit ‚wesentlichen‘, ‚übergreifenden‘, ‚allgemeinen‘ Gehalten. Gäbe es solche hinter die Je-Einzelheit der Inhalte hinausreichenden ‚Allgemeinheiten‘, ‚Wesentlichkeiten‘ auf der Objektseite nicht, so wäre jene über den Augenblick hinausreichende Formung des Menschen, die wir Bildung nennen, eine Vergewaltigung der Welt; (Klafki 1964a:34f.)

Die Auffassung „Allgemeinheiten‘, [bzw.] ‚Wesentlichkeiten‘ auf der Objektseite“ (ebd.) bestimmen zu können, wird hier als eine unbedingte Voraussetzung herausgearbeitet. Wäre eine Wesensbestimmung auf der Objektseite nicht möglich, „so wäre [...] Bildung [...], eine Vergewaltigung der Welt“ (ebd.). Dies ist eine äußerst exponierte erkenntnistheoretische Position, was sich etwa mit dem bereits angeführten Bezug auf Honneth verdeutlichen lässt: „Die philosophische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat [...] solchen essentialistischen Bestimmungen den Garaus gemacht“ (Jaeggi, 2016, S. 7). So drängt sich beispielsweise aus der in Kapitel 3 erwähnten postmodernen Perspektive, die Frage auf, ob es „Allgemeinheiten‘, [bzw.] ‚Wesentlichkeiten‘ auf der Objektseite“ (Klafki 1964a:34f.) nicht immer erst hinterher gebe. Um jedoch Klafki nicht misszuverstehen: Er beansprucht hier nicht in erster Linie *erkenntnistheoretisch* zu klären, ob sich sinnvoll vom ‚Wesen‘ der Welt sprechen lässt, sondern will hier ein pädagogisches Argument vorbringen, wie die folgende zitierte Fußnote verdeutlicht:

„Dieses Problem wirft ohne Zweifel auch Fragen der allgemeinen Philosophie auf, deren entscheidende Bedeutung keinem Zweifel unterliegt. Jedoch liegen sie außerhalb des pädagogischen Bereiches. Selbst wenn wir sie erörtern wollten oder sie in der Philosophie bereits übereinstimmend beantwortet fänden (was keineswegs der Fall ist), so wäre damit das aufgeworfene pädagogische Problem keineswegs gelöst, ja nicht einmal in Angriff genommen. Auch hier hat die pädagogische Fragestellung ihre eigene Dignität; sie wird nicht durch die Ergebnisse der allgemeinen Philosophie beantwortet.“ (Klafki 1964a:36)

Klafki vertritt also mit der *kategorialen Bildung* – die auf essentialistischen Kategorien aufbaut – eine Position, bei der er einräumt, dass derartige „Allgemeinheiten‘, [bzw.] ‚Wesentlichkeiten‘ auf der Objektseite“ (ebd.:34) aus pädagogischer Sicht notwendig seien, auch wenn deren Voraussetzung philosophisch umstritten ist. Meyer und Meyer (2007:66) reformulieren Klafkis Position folgendermaßen: „Selbst wenn es das ‚Wesen der Person‘ und die ‚allgemeinen Gehalte‘ in der Welt nicht gäbe, bräuchten wir sie, um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können“. Anders formuliert: „Die Erschließung der Welt kann nur dann gelingen, wenn zumindest im Schonraum Schule den Bildungsbedürfnissen der zu Erziehenden eine wohl geordnete, harmonische Welt von Bildungsgütern korrespondiert“ (ebd.:65).

Aus einem aneignungsorientierten Zugang zu Bildung zeichnen sich einige Probleme hinsichtlich dieser Position ab. Zentral erscheint mir, dass ein solcher Zugang ein

intergenerationelles Problem stärker hervortreten lässt, als dies ohnehin in Bildungskontexten angelegt ist. Während im Sinne einer aneignungsorientierten Bildung beansprucht wird, eine Beziehung zu den *Bedingungen der Möglichkeiten* zu fördern, wird im Sinne kategorialer Bildung beansprucht, einen ‚allgemeinen Gehalt‘ für die heranwachsende Generation zu bestimmen, um „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können“. Ein solcher Zugang mag bei Lehr-Lern-Gegenständen, die frei von Kontroversen sind, angemessen sein. Wenn wir dies jedoch auf die vorhin besprochenen Unterrichtsbeispiele der „Berufsorientierung“ übertragen, so stellt sich die Frage, was hier der ‚allgemeine Gehalt‘ wäre. Aus der Perspektive eines praktischen Vermittlungsinteresses erscheint es ‚wesentlich‘ zu betonen, dass es für die Zukunft der Kinder wichtig sei, einem Beruf nachzugehen („Was bedeutet das für die Familie?“, „Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?“ - *Bausteine* 4:48-51). Aus der Perspektive eines kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses erscheint es hingegen ‚wesentlich‘, einen immanenten Interessenskonflikt zwischen Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen zu betonen. Was hier nun der ‚allgemeine Gehalt‘ ist, muss im Sinne *kategorialer Bildung* im Vorfeld – etwa im Zuge der Didaktischen Analyse, geklärt werden. Bei dieser Entscheidungsfindung werden die Schüler*innen jedoch ausgeschlossen, wie dies etwa Meyer und Meyer (2007) kritisieren: Die „Schülerinnen und Schüler erscheinen, obwohl sie im Zentrum der didaktischen Analyse stehen, durchgehend als ‚Objekte‘ der didaktischen Analyse, sie sind an ihr selbst nicht beteiligt“ (Meyer & Meyer 2007:75).

Es lässt sich demnach aufzeigen, dass Klafkis Theorie der kategorialen Bildung dazu tendiert, *für* die Schüler*innen eine Selbst- und Weltsicht vorzubereiten.¹³ Die Ausrichtung von Bildung auf die „Begegnung mit ‚wesentlichen‘, ‚übergreifenden‘, ‚allgemeinen‘ Gehalten“ (Klafki 1964a:34f.) suggeriert in der Tendenz eine geordnete Welt. Die Welt zu ordnen, ist eine Aufgabe, welche von der Erwachsenengeneration vorbereitet wird, „um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können“ (Meyer und Meyer 2007:66) – was mich von einem *intergenerationellen Problem* sprechen lässt.

Diesen Aspekt versuche ich hier zu betonen, um im Folgenden die Potentiale zu verdeutlichen, welche durch Klafkis Orientierung an den sog. ‚Schlüsselproblemen‘ entstehen. Im weiteren Verlauf rekonstruiere ich, wie sich Klafki im Zuge seiner „kritischen Wende“ (Porsch 2016:117)

¹³ Der These, dass im Sinne kategorialer Bildung und der Didaktischen Analyse eine *für* die Schüler*innen vorbereitete Selbst- und Weltsicht tendenziell affirmiert wird, konnte ich im Zuge einer Fallstudie auch empirisch näher nachgehen (vgl. Lehner und Gryl 2022), was ich in dieser Synopse in Abschnitt 6.1.2 ausführe.

selbst diesem intergenerationellen Problem stellt. Hierbei wird sich zeigen, dass diese Verschiebung der unterrichtlichen Ausrichtung von ‚welterschließenden Kategorien‘ zu ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ auch einen *intergenerationellen Austausch* fördert, was auch für eine aneignungsorientierte Bildung sehr aufschlussreich ist.

3.2. Entwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik

In den späten 1960er bzw. 1970er Jahren unterzog Klafki die *kategoriale Bildung* einer Revision. Die umfassenden Neuerungen veröffentlichte er mit der Bezeichnung *kritisch-konstruktive Didaktik*¹⁴. Eine Änderung im Zuge dieser ‚kritischen Wende‘, die für meine Fragestellung von besonderer Bedeutung ist, ist die Transformation von der ‚kategorialen Bildung‘ zum „Problemunterricht“ (Klafki 2007:66). Klafki setzt diesbezüglich bei dem vorhin hervorgehobenen Problem an, indem er vorschlägt, das Allgemeine nicht mehr länger durch ‚welterschließende Kategorien‘ zu erfassen, sondern das Allgemeine durch ‚epochaltypische Schlüsselprobleme‘ zu erschließen (vgl. Porsch 2016:122f). Klafki stellt diese Neuausrichtung auf Schlüsselprobleme in folgender Weise dar: „Meine Kernthese lautet: Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme*¹⁵ unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen“ (Klafki 2007:56).

Dieser Vorstoß Klafkis ist wohl kaum zu überschätzen. Klafki schlägt vor, sich auf der Seite der materialen Bildung von einem Wissenskanon zu verabschieden – welcher etwa an ‚welterschließenden Kategorien‘ ausgerichtet ist, um sich stärker an einem Problemkanon zu

¹⁴ Eine nähere Diskussion der *kritisch-konstruktiven Didaktik* führe ich unter Abschnitt 4.2.3 im Band von Lehner, Gruber und Gryl (eingereicht).

¹⁵ Bei den Schlüsselproblemen, die Klafki als *epochaltypisch* festlegt, handelt es sich beispielsweise um „die Friedensfrage“ (ebd. S. 56-58), „die Umweltfrage“ (ebd. S. 58f), „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd. S. 59), „die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (ebd. S. 59f), oder „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität [...] – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen“ (ebd. S. 60). Klafki weist auch selbst darauf hin, dass derartige Auflistungen immer auch offen für Änderungen und Anpassungen bleiben müssen (vgl. Klafki 2007:56-69).

orientieren („Allgemeinbildung bedeutet [...], ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen“). Dies soll dann auf der Seite formaler Bildung eine Orientierung an Maßstäben, wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 2007:53ff) begünstigen, die Klafki aus dem Aufklärungspostulat klassischer Bildungstheorien ableitet (vgl. Klafki 1976:11–56).

Diese Neuausrichtung von Bildung im Zuge der kritisch-konstruktiven Didaktik bietet auch eine Reihe an Anknüpfungspunkten für eine aneignungsorientierte (geographische) Bildung. Ein erster Punkt auf den ich hier eingehen möchte, läuft auf eine Abmilderung des vorhin hervorgehobenen intergenerationellen Problems hinaus. Mit Bezug auf Meyer und Meyer lassen sich Klafkis Änderungsvorschläge als eine „kommunikationstheoretische und intergenerationelle Perspektive auf Bildung“ (Meyer & Meyer 2007, S. 135) interpretieren. Sie führen dies folgendermaßen aus:

„Der kommunikative Ansatz Klafkis impliziert, dass es für die großen, epochaltypischen Probleme **unterschiedliche Antworten** geben kann und dass in den Curricula der Schulen nicht bestimmte Lösungen festgeschrieben werden dürfen; es kommt vielmehr auf Dialogfähigkeit und -bereitschaft an, wobei die Lehrenden höchstens ‚graduelle Vorsprünge‘ gegenüber den Lernenden haben. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung wäre für Klafki mit der Festlegung der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Antworten nicht vereinbar“ (ebd., S.136, eigene Hervorhebung).

Durch die ausgeprägte Problemorientierung auf der materialen Seite von Bildung wird der Anspruch der kategorialen Bildung – *für* die Schüler*innen eine Selbst- und Weltsicht vorzubereiten – aufgegeben, um eine ‚intergenerationelle Perspektive‘ auf Bildung zu ermöglichen. Durch den Fokus auf einen ‚Problemunterricht‘ wird eben auch betont, dass es unterschiedliche Antworten auf die gleiche Frage- oder Problemstellung geben kann. Auf dieser Basis wird eine intergenerationelle Kommunikation gefördert bzw. notwendig und somit auch das diskutierte intergenerationelle Problem abgemildert.

Meyer und Meyer sprechen diesbezüglich erneut von einem „**gewaltigen bildungstheoretischen Fortschritt**“ (ebd.:138) und auch aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung lässt sich eine Steigerung hinsichtlich der Qualität der Beziehung zwischen Schüler*innen und dem Lehr-Lern-Prozess erkennen. Die Schüler*innen werden in einem so angelegten Lehr-Lern-Prozess zu einem intergenerativen Austausch über

(,universelle‘) Problemstellungen eingeladen, „wobei die Lehrenden höchstens ‚graduelle Vorsprünge‘ gegenüber den Lernenden haben“ (ebd.:136). Dieses Aneignungspotential betont auch Klafki selbst:

„**Allgemeinbildung** muß verstanden werden als **Aneignung** der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren.“
(Klafki 2007:53, eigene Hervorhebung)

Während Klafkis Revision der ‚kategorialen Bildung‘ viele Anknüpfungspunkte für eine aneignungsorientierte Bildung bietet, so impliziert seine Konzeption des ‚Problemunterrichts‘ auch Zugänge, welche den Ansprüchen einer aneignungsorientierten Bildung nicht entsprechen. Im Kern handelt es sich dabei um eine Fortführung der Auffassung von ‚Bildung im Medium des Allgemeinen‘, an der Klafki auch im Zuge der ‚kritisch-konstruktiven Didaktik‘ festhält:

„[Bildung] muß, sofern das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip konkret eingelöst werden sollen, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern **Bildung im Medium des Allgemeinen** sein;“ (ebd., eigene Hervorhebung).

Hier zeichnet sich ein Festhalten am voraussetzungsreichen Anspruch der kategorialen Bildung ab, welche essentialistischer Konzepte, wie ‚Wesen‘, oder ‚Wesenhaftes‘ bedarf. Wenn Klafki über ‚Problemunterricht‘ spricht, so geht es darum, Unterricht an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ auszurichten. Diese Auffassung birgt den Anspruch, Probleme herausarbeiten zu können, die für alle Menschen einer Epoche typisch wären. Klafki räumt diesbezüglich selbst ein: „Ein hinreichend vollständiger Aufriß solcher Schlüsselprobleme würde so etwas wie eine Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner Potenzen und Risiken im Hinblick auf die Zukunft erfordern“ (ebd.:56). Während Klafki nun zwar davon ausgeht, dass eine solche ‚Theorie des gegenwärtigen Zeitalters‘ nicht absehbar ist, so geht er doch davon aus, dass sich ein Konsens hinsichtlich eines Problemkanons erringen lässt: „Nun setze ich bei meinem Vorschlag voraus, daß ein weitgehender Konsens über die gravierende Bedeutung solcher Schlüsselprobleme diskursiv – z.B. in der didaktischen Diskussion oder in Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann“ (Klafki 2005:5).

Ich will nicht bezweifeln, dass die Durchsetzung eines Problemkanons möglich ist, sondern viel eher betonen, dass dadurch das vorhin besprochene intergenerationelle Problem wieder hervortritt. Durch die Auffassung, dass es sich um ‚universelle‘ Probleme handelt, scheint es auch nicht mehr notwendig, die Schüler*innen, die sich mit diesen Problemen dann auseinandersetzen sollen, an der Erarbeitung eines solchen Problemkanons zu beteiligen. „Was ihre Schlüsselprobleme sind, will Klafki mit ihnen eigentlich nicht verhandeln“ (Meyer & Meyer 2007:139), sondern sieht dies eher auf der Ebene von ‚Curriculumkommissionen‘ angesiedelt.

3.3. Zusammenfassung: „Problemunterricht“ als Überwindung sowie Fortführung des intergenerationellen Problems

Durch diese Rekonstruktion der beiden Phasen aus Klafkis Werk lassen sich bedeutende Entwicklungen im Bildungsanspruch erkennen. Meyer & Meyer betonen diesbezüglich an zwei Stellen in Klafkis Werk besondere ‚bildungstheoretische Fortschritte‘, die sich auch für eine Ausgestaltung einer aneignungsorientierten Bildung als aufschlussreich darstellen.

Der erste Bezugspunkt ist dabei die ‚doppelseitige Erschließung‘, welche im Kontext der kategorialen Bildung diskutiert werden konnte. Auf Basis dieser Synthese aus materialen wie formalen Bildungsansprüchen wird eine Wechselbeziehung von Objekt und Subjekt betont. Bildung ist demnach nicht nur auf die Welt bezogen, sondern auch auf den eigenen Interpretations- bzw. Bezugsrahmen. Während in beiden Phasen von Klafkis Werk gleichermaßen deutlich wird, dass eine derartige Wechselbeziehung etwa durch eine ‚Abbilddidaktik‘, die sich durch ihre einseitige Bestimmung von der materialen Seite her auszeichnet, nicht gefördert wird, so ändern sich die Zugänge zur ‚doppelseitigen Erschließung‘ entsprechend der unterschiedlichen Phasen. Diesbezüglich sind die Einsichten nach Klafkis ‚kritischer Wende‘ für eine Ausgestaltung einer aneignungsorientierten Bildung von besonderem Interesse:

Angelehnt an die These, „die Erschließung der Welt kann nur dann gelingen, wenn zumindest im Schonraum Schule den Bildungsbedürfnissen der zu Erziehenden eine wohl geordnete, harmonische Welt von Bildungsgütern korrespondiert“ (Meyer & Meyer 2007:65), erschienen in der frühen Phase die ‚welterschließenden Kategorien‘ als geeignetes Medium, um eine

‚doppelseitige Erschließung‘ zu fördern. Nach der ‚kritischen Wende‘ wurde hingegen dieser Anspruch, die Welt entlang geeigneter Kategorien *für* die Schüler*innen zu ordnen, aufgegeben, was Klafki folgendermaßen betont: „Mit solchen Einsichten ist die Chance verbunden, daß jeder Lernende die Unverzichtbarkeit *eigener* Urteilsbildung [...] erkennt“ (Klafki 2007:61). Als geeignetes Medium schlägt Klafki in dieser Phase *das Problem* vor. Durch diese Verschiebung auf der Ebene der materialen Bildung – von der Orientierung an ‚welterschließenden Kategorien‘ hin zu Problemen – wird betont, dass es unterschiedliche Antworten auf die gleiche Frage geben kann, was die Auffassung der ‚Unverzichtbarkeit *eigener* Urteilsbildung“ (ebd.) auf der Ebene der formalen Bildung überhaupt erst ermöglicht.

Aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung lässt sich an dieser Position Klafkis – das Problem als geeignetes didaktisches Medium auf der Ebene materialer Bildung zu betonen – anknüpfen. Während dies nun nicht bedeutet, dass eine Problemorientierung die einzige Form einer aneignungsorientierten unterrichtlichen Praxis ist, so wird in dieser Arbeit ein Fokus auf eine aneignungsorientierte Bildung in der Form der Problemorientierung näher untersucht. Dabei wird an folgende Punkte von Klafkis Argumentation des ‚Problemunterrichts‘ angeknüpft und darauf aufgebaut:

Insbesondere der Zusammenhang, den Klafki zwischen einer Problemorientierung und der Urteilsbildung herstellt, ist aus einer aneignungsorientierten Perspektive von großer Bedeutung: „Im Hinblick auf die Frage der Lösungswege ist vielmehr zu betonen: Zur bildenden Auseinandersetzung gehört zentral die [...] Einsicht, daß [...] die Frage nach ‚Lösungen‘ [...] verschiedene Antworten ermöglicht [...]. Mit solchen Einsichten ist die Chance verbunden, daß jeder Lernende die Unverzichtbarkeit *eigener* Urteilsbildung [...] erkennt“ (Klafki 2007:61). Durch eine Didaktik, die sich an Problemen orientiert, lässt sich jedoch nicht nur die genannte Urteilsbildung fördern, sondern auch das besprochene intergenerationelle Problem abmildern, da eine Problemorientierung auf einen pädagogischen Dialog angewiesen ist – wobei „die Lehrenden [...] den Lernenden gegenüber bestenfalls graduelle Vorsprünge haben“ (ebd.:61f).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich aus einer aneignungsorientierten Perspektive *mit* Klafki für eine problemorientierte Didaktik argumentieren lässt – und zwar in Bezug auf die folgenden zwei Punkte: Hinsichtlich einer Förderung und Wertschätzung der schüler*innenseitigen Urteilsbildung, sowie hinsichtlich der Abmilderung des intergenerationellen Problems durch die Begünstigung eines pädagogischen Dialogs. Allerdings lässt sich Klafkis Form der Problemorientierung nicht uneingeschränkt als eine Praxis

aneignungsorientierten Lehrens und Lernens übersetzen. Besonders durch die Auffassung, dass die ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘ einen ‚universellen‘ Charakter hätten, scheint es auch nicht mehr notwendig, die Schüler*innen in die Hervorbringung von Problemstellungen miteinzubeziehen. Hinsichtlich einer unterrichtlichen Praxis, die Schüler*innen systematisch mit vorgegebenen Problemstellungen konfrontiert, lässt sich aus einer aneignungsorientierten Perspektive auf mögliche Entfremdungstendenzen hinweisen. Die Spannung zwischen Fürsorge und Bevormundung, welche Bildungsprozessen immanent ist (vgl. Pokraka und Gryl 2018), scheint in diesem Punkt der Konzeption von Klafkis ‚Problemunterricht‘ einseitig gelöst zu sein – was Meyer & Meyer folgendermaßen auf den Punkt bringen:

„Wir müssen aufgrund unsrer historischer Erfahrungen damit leben, dass das, was die Heranwachsenden später einmal in ihrem Leben benötigen werden, zu einem beträchtlichen Teil heute noch nicht bestimmt werden kann. Didaktik ist deshalb fundamental durch Ungewissheit bestimmt. [...] Das Ensemble der Schlüsselprobleme [...] muss deshalb systematisch durch Schlüsselprobleme ergänzt werden, die die Heranwachsenden selbst finden. [...] Wir brauchen deshalb eine lernende Schule, die mit den Schülerinnen und Schülern einen didaktischen Generationenvertrag aushandelt. Die Schüler [...] müssen gleichberechtigt an der Bestimmung der Lernziele und -inhalte partizipieren können, wie es der Idee einer demokratischen Schule entspricht.“ (Meyer & Meyer 2007:150)

Hinsichtlich des von Meyer & Meyer (2007) hervorgebrachten Partizipationsanspruchs, erscheint eine an Dewey angelehnte Problemorientierung vielversprechend, auf die ich im folgenden Kapitel näher eingehe.

4. „Problem“ bei Dewey, Jaeggi und Klafki

Während sich bei Klafki eine bildungstheoretisch fundierte Argumentation für eine Problemorientierung finden lässt, so überrascht es, dass diese Gedanken aus der Phase nach der ‚kritischen Wende‘ im Hinblick auf eine konkrete didaktische Umsetzung kaum ausformuliert wurden. In den „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Klafki 2007) wird zwar auf „Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik“ (ebd.:249) eingegangen und auch ein „(vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ (ebd.:270) vorgestellt, doch erinnert dieses im Kern doch sehr an die ‚Didaktische Analyse‘ der frühen Phase.

Diese **Theorie-Praxis-Lücke** hinsichtlich Klafkis ‚Problemunterricht‘ zeigen auch Meyer & Meyer (2007, S. 107f) auf: „Es ist erstaunlich, dass sich der späte Klafki vergleichsweise wenig um die Unterrichtsplanung im engeren Sinne bemüht hat. In der Substanz bleibt er bei seinem didaktischen Modell der vor-kritischen Zeit stehen.“ Somit lässt sich zwar an Klafki in den genannten Punkten hinsichtlich einer bildungstheoretischen Begründung der Problemorientierung anknüpfen, jedoch bleiben Fragen hinsichtlich einer konkreten unterrichtlichen Praxis offen.

Diesbezüglich lässt sich auf das **Problemorientierte Lehren und Lernen** (POL) eingehen, als dessen „geistiger Vater“ (Reusser 2005:164) *John Dewey* gilt. Das POL stellt konkrete Anhaltspunkte für eine unterrichtspraktische Umsetzung einer Didaktik der Problemorientierung bereit. Auch wenn durchaus unterschiedliche Umsetzungsvorschläge für das POL vorhanden sind (vgl. zur allgemeindidaktischen Debatte Barrows 1985; Gräsel 1997; Mandl und Krause 2001; Reusser 2005; Weber 2004; zur Sachunterrichtsdidaktik: Beinbrech 2015; zur Geographiedidaktik: Roberts 2013), so eint diese Zugänge, dass ihre Gestaltungsvorschläge zu Lehr-Lern-Prozessen entlang eines Problems ausgerichtet sind. Die Problemstellung dient dabei als Impuls und im Zuge des *Problemlösens* sollen „transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien“ (ebd.) erworben werden. Grob lassen sich dabei zwei Prototypen unterscheiden: Ein „*Wissens-Anwendungs-Paradigma*“ und ein „*generatives Problemlösen*“ (ebd.:160). Während im ersten Fall das Problemlösen hauptsächlich einer Sicherung und Anwendung von bereits Gelerntem dient, soll im zweiten Fall neues Wissen im Zuge des Lösungsprozesses erworben werden.

Bereits auf Basis dieser kurzen Darstellung des POL zeichnen sich erste Unterschiede zu Klafkis ‚Problemunterricht‘ ab. Wie bereits herausgearbeitet, diskutiert Klafki stärker auf

einer bildungstheoretischen Ebene, inwiefern sich Probleme als Medium von Bildung eignen. In Verbindung mit dem Konzept des ‚Problemkatalogs‘ aus ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ ist Klafkis Problemorientierung tendenziell auf eine Vertiefung eines Problembewusstseins ausgerichtet. Die unterrichtliche Problembehandlung von vorgegebenen Problemen dient dazu, sich „als betroffen und mitverantwortlich“ (Klafki 2007:61) zu erfahren. Beim POL hingegen dient das Problem dazu, um einen Lehr-Lern-Prozess anzustoßen. Die Bestimmung des Lehr-Lern-Gegenstandes geht dabei – insbesondere beim ‚generativen Problemlösen‘ – tendenziell aus dem Problemlösungsprozess hervor. Den Schüler*innen wird im Zuge des POL der Lehr-Lern-Gegenstand nicht direkt vorgegeben. Die Problemstellung bildet zwar das „Framing“ (Matthes 2009) und hat somit starken Einfluss auf die Wahl des jeweiligen Gegenstandes, doch lässt sich hier ein qualitativer Sprung hinsichtlich der von Meyer und Meyer geforderten schüler*innenseitigen Beteiligung an „der Bestimmung der Lernziele und -inhalte“ (2007:150) erkennen.

In diesem Kapitel soll das POL aus einer aneignungsorientierten Perspektive näher diskutiert werden, um zu untersuchen, wie sich an das erwähnte Mitbestimmungspotential anknüpfen lässt. Hierfür soll zuerst eine Problemauffassung aus der Sozialphilosophie in diese pädagogisch-didaktische Diskussion ‚importiert‘ werden, die auf den bereits diskutierten Gedanken zur ‚Entfremdung‘ und ‚Aneignung‘ aufbaut und die ich daher als *aneignungsorientierte Problemauffassung* bezeichne. Anschließend werde ich demgegenüber Deweys Problemauffassung rekonstruieren, um diese beiden Zugänge zu Problemen vergleichend diskutieren zu können.

Diese „Arbeit an der Theorie“ (Tenorth 2013), also die vergleichende Untersuchung der genannten Problemauffassungen, erscheint mir aus unterrichtspraktischen Gründen sinnvoll. Da die Problemstellung als ‚Framing‘ im POL dient, hat sie somit maßgebliche Auswirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess. Wie ich in diesem Kapitel herausarbeiten möchte, ist das im POL angelegte Mitbestimmungspotential der Schüler*innen sehr stark durch die jeweilige Problemauffassung geprägt, die überhaupt erst bedingt, was sich als Problem erkennen lässt. Der angedeutete Vergleich der genannten Problemauffassungen soll somit helfen, das auf der Problemstellung basierende ‚Framing‘ des POL näher zu diskutieren zu können.

4.1. aneignungsorientierte Problemauffassung

Rahel Jaeggi, auf die bereits im Zusammenhang mit ihrer Dissertationsschrift zur Entfremdung eingegangen wurde, befasst sich in ihrer Habilitationsschrift unter anderem mit der Frage: „Was sind Probleme?“ (Jaeggi 2014:201). Grob zusammengefasst, unterscheidet sie dabei zwei Typen von Problemen und damit verbundene Problemauffassungen: „externe Probleme“ oder – wie sie diese synonym bezeichnet – „Probleme erster Natur“ und „reflexive Probleme zweiter Natur“ (vgl. ebd., S. 243-251).

Ein Beispiel für „externe Probleme“ bzw. „Probleme erster Natur“ (ebd.), welches Jaeggi anbietet, kann etwa eine Dürre in Verbindung mit einer damit einhergehenden Hungersnot sein. Insofern der ausbleibende Niederschlag nicht in einen Zusammenhang mit menschlichen Handlungen gebracht werden kann, lässt sich bei der Dürre von einer „externen Problemursache“ (ebd.:243) sprechen und die Hungersnot lässt sich als „externes Problem“ bzw. als „Problem erster Natur“ (ebd.) auffassen¹⁶.

Wie in Kapitel 2 diskutiert, zielt eine aneignungsorientierte (geographische) Bildung darauf, eine Beziehung zu den „*Bedingungen der Möglichkeiten*“ (Jaeggi 2014:10) zu fördern. Der Fokus richtet sich dabei auf eine Diskussion von Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten in Verbindung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die diese Möglichkeiten hervorbringen und begrenzen. Ein ‚externes Problem‘ bietet hierfür vorerst kaum Anhaltspunkte. Aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Problemauffassung bedarf es noch einer Variation der Problembeschreibung, um überhaupt sinnvoll über dieses Problem diskutieren zu können. Ein solches ‚externes Problem‘ lässt sich aus dieser Perspektive erst sinnvoll als Problem diskutieren, wenn es auf ein ‚internes Problem‘ trifft. Einen derartigen Umschlag oder Perspektivwechsel von einem Problem *für* eine soziale Formation hin zu einem Problem *mit* einer sozialen Formation, beschreibt Jaeggi als ein „Immanentwerden von extern verursachten Problemen“ (Jaeggi 2014:245). So lässt sich ein „externes Problem“ bzw.

¹⁶ Ich führe das Konzept ‚externes Problem‘ hier eher als eine mögliche Denkfigur an und weniger als eine Kategorie, die sich empirisch noch vorfinden lassen würde. Um tatsächlich ‚externe Probleme‘ vorfinden zu können bedürfte es beispielsweise einer Natur, die frei von zivilisatorischen Eingriffen wäre und somit eben nicht in einen Zusammenhang mit menschlichen Handlungen gebracht werden könnte. Daher weist das Dürre-Beispiel hier auch einen theoretischen Charakter auf. Unter gegebenen Bedingungen wäre eine durch Dürre hervorgerufene Hungersnot u.a. im Zusammenhang mit globalen Wertschöpfungsketten und dem menschlich verursachten Anteil an der Erderhitzung zu diskutieren – worauf ich im weiteren Verlauf der Diskussion noch zurückkommen werde.

„Problem erster Natur“ als ein „**reflexives Problem zweiter Ordnung**“ (ebd.) auffassen und wird zum Gegenstand aneignungsorientierter (geographischer) Bildung.

Für das Dürre-Beispiel bedeutet dieser Perspektivwechsel, dass die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten nicht nur durch die ‚externe‘ Problemursache bedingt sind, sondern eben auch durch gesellschaftliche Zusammenhänge. Wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Dürre und die damit verbundene Hungersnot ein Problem *mit* dieser sozialen Formation ist, so richtet sich dieser reflexive Blick auf „interne Defizite“ (ebd.:243) der Lebensform – das Problem lässt sich als eine „unzureichende Reaktion“ (ebd.) der Gemeinschaft diskutieren. Aus dieser Perspektive kann es dann beispielsweise naheliegend sein, Praktiken der Nahrungsaufbewahrung, wie den Bau von Speichern, zu entwickeln.

Nun lässt sich berechtigterweise einwenden, die Idee des Speicherbaus lässt sich auch auf Basis einer Problemauffassung entwickeln, welche die Dürre als Problem *für* eine soziale Formation erachtet, da es hierfür nicht notwendigerweise einer reflexiven Denkweise bedarf. Worin liegt nun also der entscheidende Unterschied dieser beiden Problemauffassungen und welche Rolle spielt dabei ihr (nicht-)reflexiver Charakter?

Wie bereits aufgezeigt, ist für die Auffassung von Problemen als „reflexive Probleme zweiter Ordnung“ charakteristisch, dass sich die Lösungssuche auf eine Auseinandersetzung mit der ‚zweiten Natur‘ bzw. ‚zweiten Ordnung‘ richtet – also auf eine gesellschaftlich hervorgebrachte Sphäre, die ähnlich wie die (erste) Natur erscheint (vgl. in Verbindung mit dem Konzept der „Verdinglichung“ Lukács 1977:99). Als ‚reflexiv‘ – also rückbezogen – lässt sich diese Problemauffassung nun deshalb charakterisieren, da hier die Problemstellung in einen Zusammenhang mit ihren Bedingungen auf der Ebene der ‚zweiten Natur‘ gebracht wird. So kann die reflexive problemorientierte Fragestellung, inwiefern die Dürre und die damit verbundene Hungersnot ein Problem *mit* dieser sozialen Formation ist, auch noch tieferliegende Zusammenhänge freilegen. Aus dieser Perspektive lassen sich nun auch „systematische Fehldeutungen“ (Jaeggi 2014:244) diskutieren. So ließe sich beispielsweise auch ein Zusammenhang zwischen einer Deutung des Naturereignisses als *Strafe Gottes* und dem unterlassenen Speicherbau herstellen.

Das Potential dieses *reflexiven* Charakters zeigt sich insbesondere an Problemen, deren Ursachen nicht ‚extern‘ zu verorten sind. Jaeggi spricht hierbei von Problemen „**genuiner Immanenz**“ (ebd:246). Derartige Probleme gehen letztlich aus gesellschaftlichen Zusammenhängen selbst hervor und entspringen etwa widersprüchlichen sozialen

Konstellationen, bzw. gehen so aus immanenten Konfliktfeldern hervor. Ein Beispiel, welches sich für diesen Problemtypus aufdrängt, ist der menschenverursachte Anteil am Klimawandel. Betrachtet man den Klimawandel als „reflexives Problem zweiter Ordnung“ und lässt sich auf den Perspektivwechsel von einem Problem *für* eine soziale Formation hin zu einem Problem *mit* einer sozialen Formation ein, so verschiebt sich die Diskussion auf mögliche Problemursachen, die aus gesellschaftlichen Zusammenhängen hervorgehen und aus gängigen sozialen Praktiken entspringen¹⁷. Während die problemorientierte Fragestellung, inwiefern der Klimawandel ein Problem *für* eine soziale Formation ist, eher dazu einlädt nach neuen Techniken der Naturbeherrschung zu suchen, lädt hingegen die problemorientierte Fragestellung, inwiefern der Klimawandel ein Problem *mit* einer sozialen Formation ist, dazu ein, bestehende Techniken der Naturbeherrschung und damit einhergehende soziale Praktiken zu hinterfragen.

Diese vorerst nur angedeuteten Unterscheidungen werde ich im folgenden Abschnitt weiter vertiefen. Dieser Abschnitt bildet somit vorerst die Grundlage für den im kommenden Abschnitt angestrebten vertiefenden Vergleich zwischen Deweys und Jaeggis Problemauffassungen. So soll es mir in weiterer Folge gelingen, zu diskutieren, inwiefern sich an das POL didaktisch-konzeptionell anschließen lässt, bzw. inwiefern es – aus einer aneignungsorientierten Perspektive betrachtet – einer Aktualisierung bedarf.

4.2. Deweys Problemauffassung

Bei Dewey bilden Probleme den Ausgangspunkt für Forschungs- bzw. für Lernprozesse. Dewey beschreibt diese Forschungs- und Lernimpulse als eine **Situation der Unbestimmtheit** (vgl. Dewey 2016:131): „Forschung ist die gesteuerte oder gelenkte Umformung einer unbestimmten Situation in eine Situation, die in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden“ (ebd).

Besonders anschlussfähig an Deweys Problemauffassung erscheint mir, dass er Probleme als „**zugleich gegeben wie gemacht**“ (Jaeggi, 2014:213, eigene Hervorhebung) erachtet: Ein

¹⁷ Eine tiefere Diskussion möglicher Problemursachen zu diesem Thema würde den Rahmen dieses Abschnittes sprengen. Als Einstieg für eine solche Diskussion möchte ich hier beispielsweise auf David Harvey (2015:287–307) verwiesen, der unter anderem einen Widerspruch aus Kapital und Natur betont.

Problem ‚meldet‘ sich als etwas objektiv (empirisch) Unabweisbares, aber was sich da meldet, ist noch diffus – es muss erst zu einem bestimmten Problem gemacht werden. Somit lassen sich Probleme „weder herbeireden noch ignorieren“ (ebd.). Die ‚unbestimmte Situation‘ bedarf also einerseits einer Interpretation, durch die sie erst zu einem bestimmten Problem wird. Andererseits lässt sich diese Interpretation auch nicht „aus dem Nichts konstruieren, sondern wird aus dem gemacht, was von uns unbeeinflusst da ist und sich gegebenenfalls störend bemerkbar macht“ (ebd.).

Entscheidend ist jedoch, wie dieses ‚Gegebene‘ der Probleme von Dewey aufgefasst wird. Mit Jaeggi lässt sich das ‚Gegebenen‘ der *Problembedingungen* differenzieren, nämlich zwischen ‚erster‘ und ‚zweiter Natur‘. Obwohl beide Ebenen bei Jaeggi Probleme bedingen können, ist diese Unterscheidung trotzdem von großer Bedeutung, da sich Problembedingungen ‚zweiter Natur‘ ändern lassen und somit in Jaeggis Problemauffassung auch zum Gegenstand des Lösungsprozesses werden. Jaeggis Problemauffassung legt also nahe, Probleme auch hinsichtlich ihrer gesellschaftlich hervorgebrachten Bedingungen zu reflektieren und so kann ein Lösungsansatz auch nahelegen, eben die Bedingungen des Problems, welche dieses überhaupt erst hervorbringen, zu ändern.

Bei Dewey wird der Zugang, gesellschaftlich hervorgebrachte Bedingungen eines Problems zu hinterfragen, zumindest nicht betont – wenn er überhaupt auf Basis von Deweys Problemauffassung in den Blick geraten kann. Dies lässt sich etwa durch die Diskussion des 6. Kapitels¹⁸ „Die Struktur der Forschung“ (Dewey 2016:127–148) seiner *Logik* argumentieren. In diesem Kapitel arbeitet Dewey einzelne Schritte eines Forschungs- oder Problemlösungsprozesses heraus. Entscheidend erscheint mir dabei der Schritt „Bestimmung einer Problemlösung“ (ebd.:135). Im Sinne der Auffassung, dass Probleme *„zugleich gegeben wie gemacht“* sind, wirft Dewey hierbei die Frage auf: „Wie lässt sich die Problemstellung so steuern, dass sich die weitere Forschung auf eine Lösung zubewegt?“ (ebd.: 136). Es bedarf demnach einer sorgfältigen Bestimmung einer Problemstellung. Um darzulegen, wie dies gelingen soll, führt Dewey als Beispiel einen Brand in einem Versammlungsraum an:

„Wenn in einem überfüllten Versammlungsraum Feueralarm gegeben wird, sind viele Dinge im Hinblick auf die Tätigkeiten, die zu einem glücklichen Ergebnis führen

¹⁸ Dieses Kapitel ist auch für die didaktischen Schriften des POL relevant, da die einzelnen Phasen bzw. Schritte dieser Modelle des POL, wenn sie auch nicht immer explizit auf dieses Kapitel verweisen, zumindest diesen von Dewey herausgearbeiteten Schritten ähneln (vgl. Barrows 1985; Gräsel 1997; Mandl und Krause 2001; Reusser 2005; Weber 2004).

können, unbestimmt. Man kann sicher herauskommen, oder man kann zertrampelt werden und verbrennen. Das Feuer ist freilich durch einige feste Eigenschaften charakterisiert. Es ist zum Beispiel *irgendwo*. Dann sind die Gänge und die Ausgänge an bestimmten Stellen. Da sie in ihrer Existenz festgelegt oder bestimmt sind, besteht der erste Schritt bei der Problemstellung darin, sie in der *Beobachtung* festzulegen. Es gibt andere Faktoren, die, selbst wenn sie nicht ebenso zeitlich und räumlich fixiert sind, gleichwohl beobachtbare Bestandteile sind; zum Beispiel das Verhalten und die Bewegungen anderer Mitglieder des Publikums. Alle diese beobachteten Bedingungen zusammengenommen machen ‚die Tatsachen des Falles‘ aus. Sie bilden die Bedingungen des Problems, weil sie Bedingungen sind, mit denen gerechnet werden muss oder die bei jeder relevanten Lösung, die vorgeschlagen wird, in Rechnung gestellt werden müssen.“ (ebd., Hervorhebungen i.O.)

Wie Jaeggi legt auch Dewey nahe, nach den *Bedingungen* eines Problems zu fragen, damit sich die „weitere Forschung auf eine Lösung zubewegt“ (ebd.). Anders als dies Jaeggi betont, werden hier allerdings die Bedingungen von Problemen als „feste Bestandteile“ (ebd.) gedacht. Wie Dewey das hier vorschlägt, ist auch Jaeggi der Auffassung, die Bedingungen von Problemen ernst zu nehmen, allerdings differenziert Jaeggi bei Problembedingungen zwischen „festen Bestandteilen“ (ebd.) ‚erster Natur‘ und veränderbaren Bestandteilen ‚zweiter Natur‘ – was im Beispiel des Brandes nicht der Fall ist.

Nun lässt sich entgegenhalten, dass sich diese von Jaeggi betonte Differenzierung zwischen festen und veränderbaren Problembedingungen in diesem konkreten Beispiel des Brandes einfach nicht aufdrängt und die – im Vergleich zu Jaeggi – fehlende Differenzierung von Problembedingungen bloß der Wahl des Beispiels geschuldet ist. Diesem Einwand lässt sich mit dem Verweis auf Deweys Vorschlag zur Überprüfung einer Problemlösung begegnen, da für Dewey das Funktionieren in der Praxis als Kriterium für eine erfolgreiche Problemlösung gilt:

„[...] der endgültige Test, ob sie [die Lösungsidee] diese Eigenschaften [eine Eignung als Lösung eines Problems] wirklich besitzt, wird erst dann entschieden, wenn sie wirklich funktioniert – das heißt, wenn sie angewendet wird, um mit Hilfe von Beobachtungen früher nicht beobachtete Tatsachen festzustellen, und sie dann benutzt wird, diese mit anderen Tatsachen zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen.“ (Dewey, 2016:137f;)

Dewey argumentiert, dass sich ein Lösungsansatz im Praxisvollzug behaupten muss. Ob die Lösungsidee „wirklich funktioniert“ zeigt sich, „wenn sie angewendet wird, um mit Hilfe von Beobachtungen früher nicht beobachtete Tatsachen festzustellen, und sie dann [...] mit anderen Tatsachen zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen“ (ebd.) Im Fall des Brandes zeigt sich, ob meine Lösungsidee funktioniert, indem mir beispielsweise die Flucht gelingt. In diesem Brand-Beispiel lassen sich die Problembedingungen auch als feste Bestandteile argumentieren: „Das Feuer ist freilich durch einige feste Eigenschaften charakterisiert. Es ist zum Beispiel *irgendwo*. Dann sind die Gänge und die Ausgänge an bestimmten Stellen“ (ebd.:136). Diese müssen dann auch „bei jeder relevanten Lösung, die vorgeschlagen wird, in Rechnung gestellt werden“ (ebd.). Wie aber steht es um das Kriterium des ‚Funktionierens‘ bei Problemen, bei denen „die Tatsachen des Falles“ (ebd.) der ‚zweiten Natur‘ entspringen, also deren Problembedingungen zwar beobachtbar sind, aber eben auch veränderbar?

Ein derartiges Problem ist beispielsweise eine Mieterhöhung. ‚Die Tatsachen des Falles‘ sind die gestiegenen Mietkosten – diese sind zwar beobachtbar, aber entspringen der ‚zweiten Natur‘ und sind somit auch potentiell hinterfragbar. Wie in einer Fallstudie (vgl. Lehner u. a. 2021) mit Studierenden erarbeitet, lassen sich entlang des POL – genauer: entlang des Siebenschrittmodells nach Reusser (2005), welches an Dewey angelehnt ist – vielfältige Lösungsideen entwickeln. Das Spektrum der Lösungsansätze, welche im Zuge dieser Studie entwickelt wurden, reicht von Ansätzen, in denen ein „höheres Einkommen“ angestrebt wird, über Lösungsvorschläge die auf „geringere Ausgaben“ zielen bis hin zu Kombinationen aus beiden.

Dieser Verweis auf die Fallstudie soll verdeutlichen, dass das Gelingenskriterium des ‚Funktionierens‘ zu vage ist. Es lässt sich argumentieren, dass das Kriterium des ‚Funktionierens‘ in den Lösungsansätzen der Fallstudie durchaus erfüllt ist: Verfüge ich beispielsweise über ein entsprechend höheres Einkommen, kann ich mir die Mieterhöhung leisten. Auf Bildungskontexte übertragen, scheinen mir jedoch Lösungen und damit verbundene Lösungsfindungsprozesse, die sich an einem *Funktionieren* orientieren, zu oberflächlich zu sein, da sie dadurch implizit die Bedingungen von Problemen – auch wenn sie sozial hervorgebracht sind – affirmieren bzw. als gegeben erachten und somit keine *Strukturreflexivität* zu fördern vermögen. Jaeggi bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Zu zeigen wäre vielmehr, dass Krisen auf eine nicht-ideologische und nicht-regressive Weise bewältigt worden sind. Dafür ist aber das Kriterium des von Blockaden ungehinderten Lernens [hier: ‚Funktionieren‘] zu schwach“ (Jaeggi 2014:411).

Ich werde auf diesen Anspruch, Probleme auf eine ‚nicht-ideologische und nicht-regressive Weise‘ zu bewältigen noch zurückkommen (vgl. Abschnitt 5.2 und 6.1.4). An diesem Punkt der Diskussion möchte ich vorerst festhalten, dass sich aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Problemorientierung aufzeigen lässt, dass aufgrund der fehlenden (aktiven) Differenzierung zwischen festen und veränderbaren Problembedingungen eine *Strukturreflexivität* durch das POL eher unterbunden als gefördert wird. Es lässt sich in den Lösungsansätzen eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit* zu den ‚Bedingungen der Möglichkeiten‘ argumentieren – also von Entfremdungstendenzen sprechen: Da die Bedingungen der Mieterhöhung, etwa die profitorientierte Vergabe von Wohnraum, als nicht diskutierbar erscheint – als würde diese Bedingung der ‚ersten Natur‘ entspringen.

Nun lässt sich entgegenhalten, dass es für viele wohl kaum einer naheliegenden Alltagspraxis entspricht, in Anbetracht einer Mieterhöhung beispielsweise eine Kampagne für eine Vergesellschaftung von Wohnraum zu starten, wie dies von der Initiative „Deutsche Wohnen & Co enteignen!“ (vgl. dwenteignen.de 2022) verfolgt wird. Dem ist wiederum zu entgegnen, dass diese Diskussion auf Praktiken in Bildungskontexten zielt. Im „Schonraum Schule“ (Meyer und Meyer 2007:66) lassen sich (soziale) Probleme nun auch keineswegs frei von Alltagszwängen diskutieren, doch bergen Bildungskontexte Potentiale, Probleme mit mehr Abstand zu erörtern. Im Sinne aneignungsorientierter Bildung wird dabei beansprucht, Bildung auf „sozialisierte Halbbildung, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (Adorno 1959:169) zu reflektieren. Dies bedeutet für mich (wie in Kapitel 2 diskutiert) einer unterrichtlichen Praxis nachzugehen, die ein Verhältnis zu den ‚Bedingungen der Möglichkeiten‘ – also gesellschaftlichen Voraussetzungen – ermöglicht, um Studierende bzw. Schüler*innen in ihrem (Selbst-)Verständnis als „politisches Subjekt“ (Mitchell 2018) zu fördern. Der Anspruch einer so gedachten Didaktik der Problemorientierung bedeutet dabei nicht, dass notwendigerweise eine Opposition zu diesen Bedingungen gefördert werden soll, sondern zielt eher darauf, diese Bedingungen diskutier- und bewertbar zu machen.

4.3. Zusammenfassung: didaktisch-konzeptionelle Probleme mit dem „Problem“ bei Klafki und Dewey

Wie eingangs erwähnt, scheint mir das POL großes Potential hinsichtlich der Konzeption der Lehr-Lern-Prozessstruktur aufzuweisen, da es *prozessual* und „negativistisch“ (Jaeggi

2014:409) ausgerichtet ist: „Es handelt sich um eine Entwicklungsdynamik, deren Auslöser eine Krisenerfahrung und deren ‚Motor‘ oder Antrieb die Problemüberwindung ist. Eine solche Dynamik des Lernens muss nicht ein positiv und inhaltlich bestimmtes Ziel vor Augen haben. Sie ist zunächst motiviert von der negativen Erfahrung, dass etwas so nicht weitergeht“ (ebd.). Der Lehr-Lern-Prozess wird dabei als ein **Anreicherungsprozess** (vgl. ebd.:410) gedacht, der nicht wie bei Klafki inhaltlich entlang eines ‚Problemkanons‘ ausgerichtet ist, sondern sich an *Metakriterien des Gelingens* (vgl. ebd.:405) orientiert.

Diese *prozessuale* und *negativistische* Konzeption der Lehr-Lern-Prozessstruktur erscheint mir aus einer aneignungsorientierten Perspektive anschlussfähig, da die Bestimmung des Lehr-Lern-Gegenstandes – insbesondere beim ‚generativen Problemlösen‘ – tendenziell aus dem Problemlösungsprozess hervor geht. Den Schüler*innen wird somit im Zuge des POL der Lehr-Lern-Gegenstand nicht direkt vorgegeben, sondern durch die Problemstellung ein Impuls geboten, um diesen innerhalb des durch die Problemstellung gesetzten Rahmens mit-hervorzubringen. Die Problemstellung des POL birgt im Gegensatz zu Klafkis Konzept der ‚epochal-typischen Schlüsselprobleme‘ keinen universalistischen Anspruch (vgl. Abschnitt 3.3), wodurch beim POL zumindest konzeptionell offensteht, die Problemstellung gemeinsam mit den Schüler*innen zu erarbeiten. So birgt das POL gleich aus mehreren Gründen ein ausgeprägteres Potential, der von Meyer & Meyer geforderten schüler*innenseitigen Beteiligung an „der Bestimmung der Lernziele und -inhalte“ (2007:150) gerecht zu werden, als dies etwa bei Klafkis ‚Problemunterricht‘ mit seiner Ausrichtung an vorgegebenen ‚epochal-typischen Schlüsselproblemen‘ der Fall ist.¹⁹

Auch wenn das POL viele Anschlusspunkte bietet, habe ich, durch den Vergleich von Jaeggis und Deweys Problemauffassung zu verdeutlichen versucht, dass das POL nicht ohne weiteres den Ansprüchen einer aneignungsorientierten Bildung gerecht wird. Entscheidend ist hierfür, dass das von Dewey vorgeschlagene Gelingenskriterium des ‚Funktionierens in der Praxis‘ zu vage ist, da – mit Jaeggi gesprochen – darüber hinaus gezeigt werden müsste, dass Probleme auf „eine nicht-ideologische und nicht-regressive Weise bewältigt worden sind“. Im Vergleich zu Jaeggi lässt sich in Deweys Problemauffassung eine fehlende Differenzierung von Problembedingungen, zwischen „festen Bestandteilen“ (ebd.) ‚erster Natur‘ und veränderbaren Bestandteilen ‚zweiter Natur‘ argumentieren. Während Dewey betont, dass „die Bedingungen des Problems, weil sie Bedingungen sind, mit denen gerechnet werden muss, [...] bei jeder relevanten Lösung [...] in Rechnung gestellt werden müssen“ (Dewey 2016:136), lässt sich diese

¹⁹ In Abschnitt 5.3 werde ich diese hier vorerst nur angedeutete Unterscheidung weiter vertiefen

Auffassung mit Jaeggi dahingehend erweitern, dass bei gesellschaftlichen Bedingungen auch deren Veränderbarkeit ‚in Rechnung gestellt werden muss‘. In diesem Sinne müsste das POL dahingehend geöffnet werden, dass beispielsweise soziale Probleme, in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problembedingungen diskutiert werden können – aus denen derartige Problemstellungen überhaupt erst hervorgehen.

Auf dieser Ebene eines vertieften Problembewusstseins lässt sich aus einer aneignungsorientierten Perspektive wiederum eher an Klafkis Argumentation des ‚Problemunterrichts‘ anschließen. Hierbei ist der Zusammenhang, den Klafki zwischen einer Problemorientierung und der Urteilsbildung herstellt, m.E. von großer Bedeutung: „Im Hinblick auf die Frage der Lösungswege ist vielmehr zu betonen: Zur bildenden Auseinandersetzung gehört zentral die [...] Einsicht, daß [...] die Frage nach ‚Lösungen‘ [...] verschiedene Antworten ermöglicht [...]. Mit solchen Einsichten ist die Chance verbunden, daß jeder Lernende die Unverzichtbarkeit *eigener* Urteilsbildung [...] erkennt“ (Klafki 2007:61). Während beim POL die Problemstellung dazu dient, um im Zuge des *Problemlösens* „transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien“ (Reusser 2005:164) zu erwerben, lässt sich diese Auffassung mit Bezug auf Klafki um die Auffassung der ‚Unverzichtbarkeit *eigener* Urteilsbildung‘ erweitern. Die Problemorientierung soll also aus aneignungsorientierter Perspektive die Schüler*innen auch in ihrem (Selbst-)Verständnis als „politische Subjekte“ (Mitchell 2018) fördern. Diese Dimension ist im POL nicht angelegt und setzt – wie anhand des Mietbeispiels argumentiert – didaktisch-konzeptionell die Differenzierung zwischen Problembedingungen hinsichtlich fester Bestandteile ‚erster Natur‘ und veränderbaren Bestandteilen ‚zweiter Natur‘ voraus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus einer aneignungsorientierten Perspektive das POL hinsichtlich der Konzeption der Lehr-Lern-Prozessstruktur anschlussfähig erscheint, da dieses stärker als etwa Klafkis ‚Problemkanon‘ eine schüler*innenseitige Beteiligung an „der Bestimmung der Lernziele und -inhalte“ (Meyer & Meyer 2007:150) fokussiert. Andererseits ist Klafkis bildungstheoretische Begründung einer Problemorientierung für eine Aneignungsorientierung aufschlussreich, da diese stärker als das POL die schüler*innenseitige Urteilsbildung fokussiert.

Im folgenden Kapitel soll versucht werden, diese beiden aus einer aneignungsorientierten Perspektive herausgearbeiteten Potentiale didaktisch-konzeptionell zu integrieren. Diese beiden Potentiale lassen sich, wie im Folgenden darzulegen ist, durch eine immanent-kritische Praxis verbinden.

5. immanent-kritische Problemorientierung: Problem als Widerspruch

Bevor ich im folgenden Verlauf dieses Kapitels eine bestimmte Form von Kritik – die immanente Kritik – näher diskutiere, möchte ich in dieser Einleitung des Kapitels vorerst auf einen **Zusammenhang zwischen Problemen und Kritik** eingehen:

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, sind sich Dewey und Jaeggi in ihren Problemauffassungen dahingehend einig, dass Probleme „zugleich gegeben wie gemacht“ (Jaeggi, 2014:212) sind. Dewey beschreibt den Ausgangspunkt eines Problemlösungs- bzw. Forschungsprozesses als eine „unbestimmte Situation“ (Dewey 2016:131). „Die unbestimmte Situation entsteht aus realen Ursachen, genau wie zum Beispiel das organische Ungleichgewicht des Hungers“²⁰ (ebd.:134). In diesem Sinne *meldet* sich hier etwas empirisch Beobachtbares, aber was das ist, muss erst noch als ein konkretes Problem bestimmt werden. Folglich ist für Dewey die Bestimmung bzw. Identifikation eines Problems „der erste Schritt der Forschung“ (ebd.). Jaeggi folgt Dewey in diesem Punkt und stellt die Auffassung, dass Probleme *zugleich gegeben wie gemacht* sind, folgendermaßen dar:

„Ein Problem ist *gegeben*, sofern eine Situation Anzeichen einer Krise (eines Problems) zeigt; es ist *gemacht*, sofern es aus diesem zunächst unbestimmten Material gewonnen werden muss. Die Identifizierung des Problems ist also insofern konstruktiv (sie »macht« das Problem), als aus dem Unbestimmten ganz verschiedene Gestalten gewonnen werden könnten. [...] Ein Problem wird so einerseits durch Interpretation erst zum Problem, es lässt sich andererseits aber auch nicht aus dem Nichts konstruieren, sondern wird aus dem gemacht, was von uns unbeeinflusst da ist und sich gegebenenfalls störend bemerkbar macht. Genau deshalb lassen sich Probleme, simpel gesagt, weder herbeireden noch ignorieren.“ (Jaeggi, 2014:212)

Damit stellen sich beide einerseits gegen eine konstruktivistisch-relativistische Problemauffassung, der zufolge „es Probleme nur gibt, wenn man sie sich macht“ [(im Sinne

²⁰ Mit Jaeggi wäre an dieser Stelle zu ergänzen, dass bei diesen „realen Ursachen“ zwischen *festen* Bestandteilen ‚erster Natur‘ und *veränderbaren* Bestandteilen ‚zweiter Natur‘ zu unterscheiden wäre. Trotz dieser Unterscheidung sind auch gesellschaftliche – und somit *veränderbare* – Bestandteile als „reale Ursachen“, bzw. als beobachtbare „Tatsachen des Falles“ aufzufassen, worin sich beide wiederum einig sind.

von ‚konstruieren‘)]“ (ebd.:251) und andererseits gegen einen Naturalismus, der von vorinterpretativen oder vorsozialen Fakten ausgeht (vgl. ebd.:252). Positiv formuliert lässt sich bei Problemen sowohl von einem *materiellen Moment* bzw. *Korrektiv* (vgl. ebd.:251), als auch von einer subjektiven bzw. interpretativen Seite sprechen. Dewey betont die Bedeutung dieser zweiten Seite von Problemen folgendermaßen:

Wenn man herausfindet, welches das Problem und die Probleme sind, deren Erforschung sich angesichts einer bestimmten problematischen Situation empfiehlt, ist man mit der Forschung auf bestem Wege. Ein Missverstehen des enthaltenen Problems hat zur Folge, dass die nachfolgende Forschung irrelevant ist oder in die Irre geht. Ohne ein Problem kommt es nur zu einem blinden Herumtasten im Dunkeln. Die Art, wie das Problem begriffen wird, entscheidet darüber, welche spezifischen Vorschläge aufgenommen und welche fallengelassen werden; welche Daten ausgewählt und welche verworfen werden; sie ist das Kriterium für die Relevanz und die Irrelevanz von Hypothesen und begrifflichen Strukturen. Wenn man sich andererseits ein Problem stellt, das nicht aus einer aktuellen Situation erwächst, stürzt man sich in eine unfruchtbare Arbeit [...].“ (Dewey 2016:135)

Während Dewey hier zwar die Bedeutung der subjektiven bzw. interpretativen Seite von Problemen betont, bleibt jedoch offen, wie sich herausfinden lässt, „welches [...] die Probleme sind, deren Erforschung sich angesichts einer bestimmten problematischen Situation empfiehlt“ (ebd.). Demgegenüber bietet Jaeggi an, eine geeignete **Problemstellung durch die Praxis der *Kritik*** herauszuarbeiten. Jaeggi bringt die interpretative Seite von Problemen in einen Zusammenhang mit Kritik: „Kritik ist, so kann man es dann auffassen, die subjektive Seite solcher Krisen“ (ebd.:257).

Nimmt man diesen Gedanken ernst, so bedarf dies einer näheren Auseinandersetzung mit der Praxis der *Kritik*, was ich im folgenden Abschnitt anstrebe – und zwar mit einem Fokus auf immanente Kritik.

5.1. Was ist immanente Kritik?

Während ich in der Monographie „vom Widerspruch zum Widersprechen“ (Lehner, Gruber, und Gryl eingereicht) der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen von Kritik, den

Traditionslinien immanenter Kritik sowie ihrer Verfahrensweise und damit einhergehender Vorannahmen, ein eigenes Kapitel (vgl. ebd., Kapitel 3) widme, möchte ich mich hier aus Platzgründen knapper fassen. Dieser ‚Theorieimport‘ zur Verfahrensweise der immanenten Kritik ist sicherlich für mein Dissertationsprojekt der wichtigste. Da ich aber hinsichtlich der genannten theoretisch-konzeptionellen Punkte in Verbindung mit immanenter Kritik an andere Stellen verweisen kann, möchte ich mich in dieser Synopse neben einer kurzen Skizze (in diesem Abschnitt) auf pädagogisch-didaktische Implikationen einer Didaktik der Problemorientierung, die sich der immanenten Kritik bedient, konzentrieren.

Die genannte skizzenhafte Annäherung an immanente Kritik möchte ich durch einen kurzen ideen- und rezeptionsgeschichtlichen Überblick beginnen. Immanente Kritik wird ideengeschichtlich auf Hegel zurückgeführt, wobei in der Rezeption oft auch auf ihre Umdeutung bei Marx und ihre Weiterentwicklung in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule eingegangen wird (vgl. Jaeggi und Celikates 2017:115). Gegenwärtig lassen sich Bezüge auf immanente Kritik auf zwei Ebenen herausarbeiten. Hierbei handelt es sich zum einen um theoretische Auseinandersetzungen, wobei aus einer metakritischen Perspektive Ansprüche verfolgt werden, wie etwa die Systematisierung der Verfahrensweise immanenter Kritik oder die Klärung der damit verbundenen Voraussetzungen einer solchen kritischen Praxis (vgl. Jaeggi 2014, 2016b; Romero 2014; Särkelä 2018; Stahl 2013). Zum anderen lässt sich auf Anwendungen immanenter Kritik verweisen. In diesem Sinne lassen sich etwa zeitgenössische soziologische Schriften nennen, die sich immanent-kritisch mit ihrem Gegenstand auseinandersetzen, wie beispielsweise Andreas Reckwitz‘ (2013) *Die Erfindung der Kreativität*, oder Sabine Nuss‘ (2019) kritische Untersuchung des Privateigentums in *Keine Enteignung ist auch keine Lösung*.

Beiträge, die didaktisch-konzeptionell an eine Praxis immanenter Kritik anschließen, sind mir jedoch keine bekannt. Während zwar in manchen pädagogischen Schriften immanente Kritik angewandt wird, wie beispielsweise in Adornos (2006) Theorie der Halbbildung, sind mir weder aus der geographie- noch aus der sachunterrichtsdidaktischen Debatte didaktisch-konzeptionelle Überlegungen hinsichtlich einer Inwertsetzung immanenter Kritik für unterrichtliche Praktiken bekannt. Solche unterrichtspraktischen Anwendungsmöglichkeiten von immanenter Kritik sollen im anschließenden Kapitel näher diskutiert werden, doch hier soll zuvor noch auf die Praxis immanenter Kritik eingegangen werden.

Am einfachsten lässt sich m.E. an immanente Kritik durch die Abgrenzung zu anderen Formen von Kritik annähern. Hierfür möchte ich mich wieder auf Rahel Jaeggi (2014, 2016) beziehen,

die eine Formenlehre von Kritik vorlegt. Sie unterscheidet in diesem Zuge externe von interner bzw. von immanenter Kritik. Als Unterscheidungskriterium wählt sie hierfür den *Maßstab* einer Kritik. Jaeggi befragt dabei unterschiedliche kritische Praktiken, woran der Gegenstand ihrer Kritik bemessen wird – oder genauer, woher dieses Maß kommt. Entlang dieses Zugangs gelingt es ihr, diese drei genannten Kategorien von Kritik zu bilden. So lässt sich bei externer Kritik aufzeigen, dass der Maßstab einer solchen Kritik von ‚außen‘ an den kritisierten Gegenstand angelegt wird, wohingegen bei interner Kritik der Gegenstand der Kritik an einem bereits intern anerkannten Anspruch gemessen wird (vgl. insb. Jaeggi 2014:256-309). Auf Basis dieser Unterscheidungskriterien lassen sich bestimmte Stärken, Schwächen und Charaktermerkmale der unterschiedlichen Kritikformen herausarbeiten.

Charakteristisch an der ersten dieser drei Formen von Kritik, der **externen Kritik**, ist wie erwähnt, dass ihr Gegenstand der Kritik an einem Kriterium gemessen wird, welches von ‚außen‘ an diesen angelegt wird. Als ein Beispiel für eine solche Kritik können etwa Äußerungen erachtet werden, die sexuelle Orientierungen oder Geschlechteridentitäten als ‚unnatürlich‘ entwerten. Hier lässt sich in Anlehnung an Jaeggi zeigen, dass die Norm oder der Maßstab (eine bestimmte Auffassung des *Natürlichen*), wonach der Gegenstand bewertet wird – ohne Rücksicht darauf, ob diese Kriterien in der kritisierten Praxis gelten – von ‚außen‘ an den Gegenstand angelegt wird. So kann externe Kritik zwar transformatives Potential bergen, jedoch bereitet es Schwierigkeiten, die Position, von der die Kritik formuliert wird, zu legitimieren.

Dieses Legitimationsproblem lässt sich etwa durch **interne Kritik** vorerst abmildern. Interne Kritik zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich bereits anerkannter Kriterien bedient, entlang derer sie den kritisierten Gegenstand bewertet. Bei Jaeggi lässt sich hierfür ein Beispiel finden, welches auf einer Gemeinschaft basiert, die sich „den Idealen der christlichen Nächstenliebe verpflichtet glaubt“ (Jaeggi 2014:264). Lassen sich in dieser Gemeinschaft etwa „Diskriminierungen von hilfeschuchenden Asylbewerberinnen“ (ebd.) beobachten, so lassen sich diese Diskriminierungen entlang des anerkannten Ideals der Nächstenliebe kritisieren. Interne Kritik lässt sich also besser als externe Kritik legitimieren – wer will sich schon vorwerfen lassen, seinen eigenen Idealen nicht gerecht zu werden? Doch birgt auch interne Kritik einige Schwächen. So drängt sich die Frage auf, woher wir überhaupt wissen, ob die durchgesetzten Ideale erhaltenswert sind. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass interne Kritik keinen transformativen Charakter aufweist, sondern sich eher durch einen *konservativen Charakter*

(vgl. ebd.: 272) auszeichnet, da interne Kritik auf eine Wiederherstellung oder Einhaltung bestehender Konventionen hinausläuft.

Diesen beiden Kritikformen stellt Jaeggi die **immanente Kritik** gegenüber, die ähnlich der internen Kritik ihren Maßstab ‚aus dem Kritisierten selbst‘ entwickelt, jedoch ohne sich dabei in einer bloßen Wiederherstellung des Bestehenden zu erschöpfen. Um die Verfahrensweise dieser Kritikform darzustellen, möchte ich mit Bezug auf Sabine Nuss‘ (2019) Auseinandersetzung mit der Idee des Privateigentums auf ein zeitgenössisches Beispiel eingehen.

Nuss fragt dabei in einem ersten Schritt nach dem „Versprechen des Privateigentums“ (ebd.:19) – also nach Idealen, die für eine Institutionalisierung des Privateigentums²¹ sprechen. Das Versprechen würde etwa eine höhere Motivation der Wirtschaftssubjekte oder einen effizienteren Umgang mit Ressourcen umfassen und letztlich soll die Institutionalisierung des Privateigentums die Mehrung des Wohlstandes begünstigen (vgl. ebd.:19ff). In einem nächsten Schritt beginnt Nuss dieses ‚Versprechen‘ zu überprüfen. Dabei stellt sie einen Zusammenhang zwischen Versprechen und dessen Scheitern her, was sie von einem „vergifteten Versprechen“ (ebd. 35) sprechen lässt: „Das Versprechen des Privateigentums ist insofern vergiftet, als die ihm innewohnende Dynamik einen relevanten Teil der Bevölkerung systematisch vom Wachstum des gesellschaftlich geschaffenen Reichtums ausschließt – relativ (der Anteil an diesem wachsenden Reichtum geht zurück) und zuweilen auch absolut“ (ebd.:40).

Hier zeichnet sich ein entscheidender Unterschied zur *internen* Kritik ab. Während interne Kritik durch ein Befolgen des Anspruchs (hier: die Wohlstandsmehrung durch die Institutionalisierung des Privateigentums) aufgehoben werden kann, reicht immanente Kritik tiefer. Nuss gelingt diese vertiefte Kritik, indem sie einen Zusammenhang zwischen Wohlstandsmehrung und ungleicher Entwicklung – dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs – herstellt. Anders als bei *interner Kritik* zeigt Nuss mit ihrer *immanenten Kritik* kein kontingentes Scheitern des Versprechens auf, welches sich etwa reparieren ließe, sondern eine „systematische Frustration“ (Stahl 2013:417) des Versprechens. Nuss kritisiert eben nicht, dass das ‚Versprechen des Privateigentums‘ einfach

²¹ Um die Verfahrensweise immanenter Kritik stärker hervortreten zu lassen, fokussiere ich Nuss‘ Argumentation auf die für eine immanente Kritik charakteristischen Aspekte und reduziere dadurch die Komplexität dieser Argumentation, indem ich etliche ihrer Argumentationsstränge ausspare und etwa auf eine Differenzierung unterschiedlicher Eigentumsformen verzichte, die zwar für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand von Bedeutung sind, jedoch von der Verfahrensweise immanenter Kritik eher wegführen.

gebrochen würde, dass also die Wohlstandsmehrung durch die Institutionalisierung des Privateigentums unterbunden würde. Sie arbeitet hingegen *immanent-kritisch* heraus, dass das Versprechen ‚vergiftet‘ sei, indem sie auf die ‚systematische Frustration‘ verweist – die „innewohnende Dynamik [der Institutionalisierung des Privateigentums], einen relevanten Teil der Bevölkerung systematisch vom Wachstum des gesellschaftlich geschaffenen Reichtums“ (Nuss 2019: 40) auszuschließen.

Nuss verweist hier also auf einen *immanenten Widerspruch* zwischen Wohlstandsmehrung und ungleicher Entwicklung. Da sich Nuss in ihrer Kritik nicht auf der Ebene von Erfüllung oder Nicht-Erfüllung des Versprechens erschöpft, sondern hingegen einen dialektischen Zusammenhang aus Erfüllung (Wohlstandsmehrung durch Privateigentum) und Nicht-Erfüllung (systematischen Ausschluss weiter Teile der Bevölkerung von der Wohlstandsmehrung – relativ und zuweilen absolut) herausarbeitet, lässt sich von einem transformativen Potential sprechen: Auf Basis dieses widersprüchlichen Zusammenhangs aus Wohlstandsmehrung und ‚ungleicher Entwicklung‘ (also dem systematischen Ausschluss von der Wohlstandsmehrung) zielt die Kritik nicht auf eine Reparatur oder Einhaltung des Versprechens (in Anbetracht ‚ungleicher Entwicklung‘) – wie dies bei interner Kritik der Fall wäre. Die immanente Kritik zielt darüber hinaus auf eine Transformation der sozialen Praxis (Institutionalisierung des Privateigentums), die durch das Versprechen (Wohlstandsmehrung) erst legitimiert wird – da sich dieses legitimierende Versprechen als „vergiftetes Versprechen“ (Nuss 2019:35) erweist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass immanente Kritik den Gegenstand in seiner Widersprüchlichkeit erfasst. In diesem Sinne geraten widersprüchliche Zusammenhänge in den Blick, die darauf verweisen, dass eben genau die dem Ideal entsprechende Durchführung sozialer Praktiken, ihre eigenen Ideale ‚systematisch frustriert‘ (vgl. Stahl 2013:417) – wie bei einer Wohlstandsmehrung, von der weite Teile systematisch ausgeschlossen sind. Auf Grund solcher Zusammenhänge zielt immanente Kritik nicht auf eine Wiederherstellung bestehender Normen oder Ideale, sondern auf eine Transformation ihrer sozialen Praktiken – ohne jedoch dabei eines externen Maßstabes (im engeren Sinne) zu bedürfen, wie dies bei der externen Kritik der Fall ist.

Der hier diskutierte Vergleich zwischen externer, interner und immanenter Kritik wird in Tabelle 1 für einen allgemeinen Überblick zusammengefasst. Die Verfahrensweise immanenter Kritik wie sie Jaeggi (2014) beschreibt wird in Abbildung 5 modellhaft dargestellt.

	transformatives Potential	Legitimation
externe Kritik	ja	problematisch: Maßstab von ‚außen‘
interne Kritik	weniger; zielt auf Wiederherstellung des Bestehenden	Maßstab ‚im Kritisierten selbst‘
immanente Kritik	ja	Maßstab ‚im Kritisierten selbst‘

Tabelle 1: Vergleich unterschiedlicher Kritikformen (eigene Darstellung, nach Jaeggi 2014: 256-309)

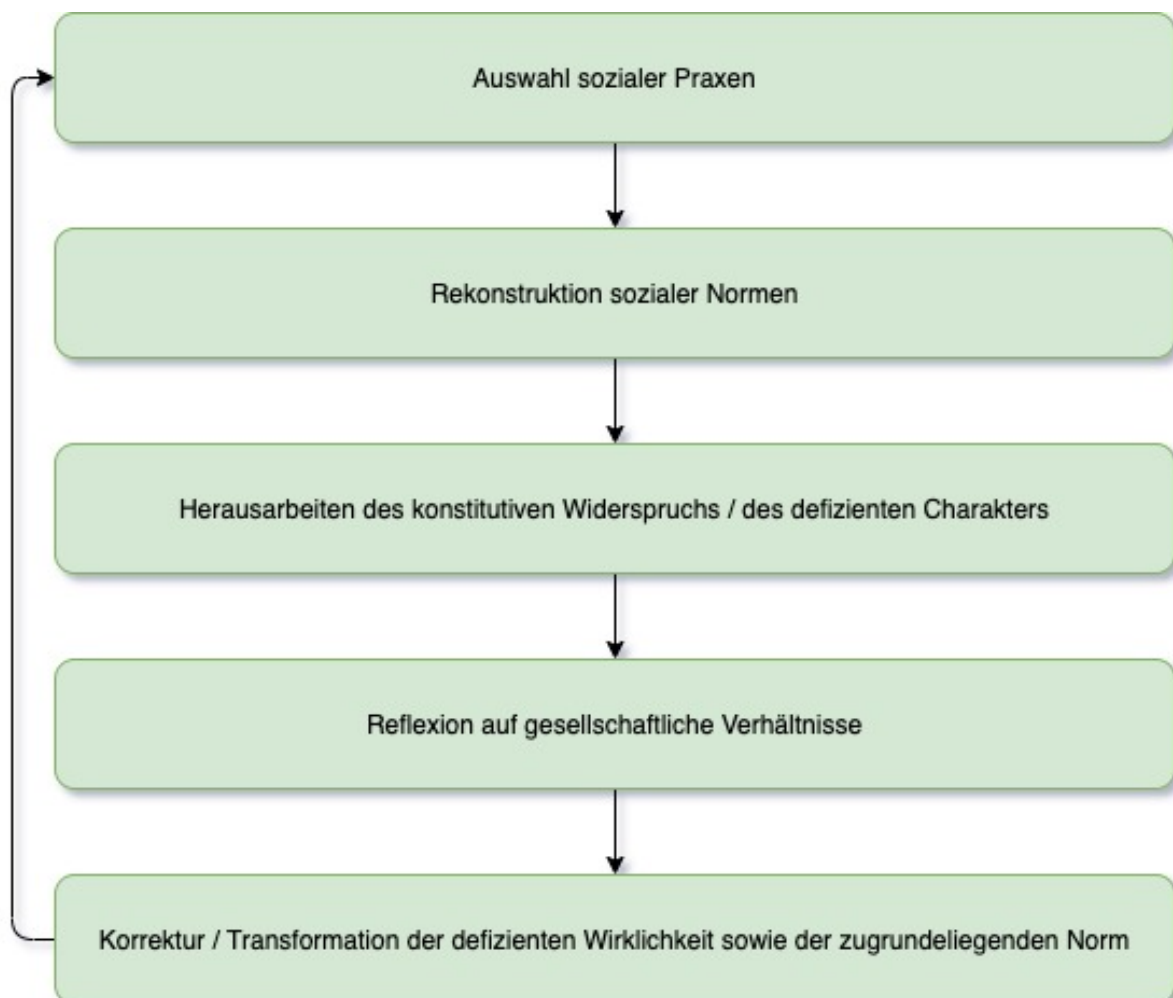


Abbildung 5: Verfahrensweise immanenter Kritik (eigene Darstellung, nach Jaeggi 2014:286ff.)

5.2. Problem als Widerspruch

Was aber kann immanente Kritik für eine Problemorientierung bedeuten und welchen Beitrag kann sie in weiterer Folge für eine Didaktik einer Problemorientierung leisten? Wie in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt, lassen sich Probleme auf Dauer „weder herbeireden noch ignorieren“ (Jaeggi, 2014:212), da sich bei Problemen sowohl von einem „materiellen Moment“ bzw. „Korrektiv“ (ebd.:251), als auch von einer subjektiven bzw. interpretativen Seite sprechen lässt (vgl. Dewey 2016:135). Probleme lassen sich also als „zugleich gegeben wie gemacht“ (Jaeggi, 2014:213) erachten.

Entscheidend scheint mir, in Bezug auf die aufgeworfene Frage, diese zweite Seite von Problemen zu sein, die subjektive bzw. interpretative Seite. Hierbei legt Jaeggi nahe, diesen Aspekt in einen Zusammenhang mit Kritik zu sehen: „Kritik ist, so kann man es dann auffassen, die subjektive Seite solcher Krisen“ (ebd.:257). Wird hier mit immanenter Kritik angesetzt, bedeutet dies, den Gegenstand in seiner Widersprüchlichkeit zu erfassen – das Problem erscheint somit als Widerspruch.

Wie sich mit Dewey jedoch betonen lässt, birgt der jeweilige Zugang zu dieser subjektiven bzw. interpretativen Seite von Problemen weitreichende Konsequenzen: „Die Art, wie das Problem begriffen wird, entscheidet darüber, welche spezifischen Vorschläge aufgenommen und welche fallengelassen werden; welche Daten ausgewählt und welche verworfen werden; sie ist das Kriterium für die Relevanz und die Irrelevanz von Hypothesen und begrifflichen Strukturen“ (Dewey 2016:135). Daher möchte ich näher beleuchten, welche Folgen es mit sich bringt, wenn der immanente Widerspruch als die „Art, wie das Problem begriffen wird“ (ebd.), gewählt wird. Konkret möchte ich den beiden Fragen nachgehen, welche Problemauffassung ein solches Erschließen von Problemen im Medium des Widerspruchs impliziert (1) und welche Gelingenskriterien sich hinsichtlich eines solchen Problemorientierten Lehrens und Lernens ableiten lassen (2).

(1) Um der Frage nach der **Problemauffassung** in Verbindung mit einer immanent-kritischen Problemorientierung nachzugehen, möchte ich auf ein konkretes Beispiel eingehen. Hierfür wähle ich das Unterrichtsthema *Schengen-Raum*.

Die Unterzeichnung des Schengener Abkommens von 1985 hat u.a. zur Folge, dass unter den derzeit 26 Mitgliedsstaaten keine systematischen Personengrenzkontrollen mehr stattfinden – die Europäische Kommission spricht in diesem Zusammenhang von einem „Europa ohne

Grenzen“ (Europäische Kommission 2015). Wenn ich nun versuche dieses Thema im Sinne einer immanent-kritischen Problemorientierung zu erschließen, so gerät neben dieser *Öffnung nach innen* auch eine *Abgrenzung nach außen* in den Blick (vgl. Lehner und Gudat im Erscheinen). Dieser **widersprüchliche Zusammenhang** zwischen einem ‚**Europa ohne Grenzen**‘ und der sog. ‚**Festung Europa**‘ lässt sich u.a. durch das Beispiel des *langen Sommers der Migration 2015*²² argumentieren. In besagtem Sommer und Herbst hat sich dieser widersprüchliche Zusammenhang sehr deutlich gezeigt, da während der partiellen Öffnung der EU-Außengrenzen die errungenen innereuropäischen Freiheiten zeitweise ausgesetzt wurden und etwa Personenkontrollen an Binnengrenzen wieder eingeführt wurden.

Es lässt sich an diesem Beispiel aufzeigen, dass immanente Kritik ermöglicht, ein Thema problemorientiert zu erschließen, da die sozialen Errungenschaften des Schengener Abkommens in einen Zusammenhang mit Grenzregimen an den EU-Außengrenzen gebracht werden, wodurch sich Potentiale hinsichtlich problemorientierter Fragestellungen um den Themenkomplex aus Schengen-Raum und Migration ergeben. Entscheidend erscheint mir dabei, dass solche potentiellen Problemstellungen in Verbindung mit Migration nicht als Problem *für* die Europäische Union oder den Schengen-Raum erscheinen, sondern als Problem *mit* dieser sozialen Konstellation. Die Einsicht, dass unter gegebenen Bedingungen die Öffnung nach innen gleichzeitig nach einer Abgrenzung nach außen verlangt, ermöglicht es, Migration nicht einfach als externes Problem *für* den Schengen-Raum abzuhandeln, sondern Probleme in Verbindung mit Migration als immanentes Problem *mit* der Beschaffenheit des Schengen-Raums zu diskutieren. Es lässt sich also nach den Bedingungen fragen, die eine Abschottung nach außen überhaupt erst als notwendig erscheinen lassen (vgl. im Hinblick auf einen solchen Unterrichtsentwurf Lehner und Gudat, im Erscheinen). Wenn demnach immanente Kritik als die „Art, wie das Problem begriffen wird“, dient, so ermöglicht dies, Probleme als „reflexives Problem zweiter Ordnung“ (Jaeggi 2014:245) aufzufassen.

(2) Eine solche „aneignungsorientierte Problemauffassung“ (vgl. Abschnitt 4.1) wirkt sich nun auch auf die **Gelingenskriterien** hinsichtlich eines solchen Problemorientierten Lehrens und Lernens aus. Wird ein Lehr-Lern-Gegenstand im Medium des Widerspruchs inszeniert, so stellt sich dieser als wesentlich ungeschlossen dar. Der Lehr-Lern-Gegenstand zeigt sich in einem

²² Mit dem „langen Sommer der Migration“ umschreibe ich eine Phase ab Frühjahr 2015, die oft als „Flüchtlingskrise“ diskutiert wurde. Da dieser Begriff diskriminierende Tendenzen aufweisen kann und auch analytisch fragwürdig ist, da er eine Krisenhaftigkeit suggeriert, die einseitig durch Flucht hervorgerufen würde, vermeide ich diesen Begriff und ersetze ihn mit der Bezeichnung des *langen Sommers der Migration* (vgl. Georgi 2016, S. 189).

Spannungsverhältnis, welches zu einer (politischen) Wertung einlädt – gar herausfordert. Somit wird die Suche nach Lösungsansätzen, die dem Gelingenskriterium des Funktionierens entsprechen, wie dies Dewey etwa vorschlägt (vgl. Dewey 2016:137f;), um die „Urteilsbildung“, wie dies Klafki vorschlägt (vgl. Klafki 2007:61), erweitert. Jedoch sind sowohl das Kriterium des Funktionierens als auch der Anspruch eine Urteilsbildung zu fördern, bei derartigen Problemstellungen (vgl. Abschnitt 4.2) einfach zu vage – das lässt sich etwa am Beispiel zum Unterrichtsthema *Schengen-Raum* deutlich darstellen:

Eine problemorientierte Fragestellung zu diesem Thema – entlang des vorhin aufgeworfenen Widerspruchs zwischen einem ‚Europa ohne Grenzen‘ und der ‚Festung Europa‘ – kann beispielsweise folgendermaßen lauten: „Wie lassen sich einerseits die Freiheiten des Schengen-Raums bewahren, ohne andererseits dafür einer Abschottung nach außen zu bedürfen?“ (Lehner & Gudat, im Erscheinen). Eine Presseschau zum *langen Sommer der Migration 2015*, eine Zeit, in der das europäische Grenzregime heftig diskutiert wurden, bietet sehr unterschiedliche Lösungsansätze zu dieser Frage (vgl. Tabelle 2). Sie können alle auf ihre eigene Weise *funktionieren* – teilweise jedoch nur, wenn großes Leid in Kauf genommen wird. Mit diesen unterschiedlichen Lösungsansätzen, auf die ich gleich noch näher eingehen werde, wird deutlich, wie wichtig Jaeggis Ergänzung zum Kriterium des Funktionierens ist, wenn sie betont: „Zu zeigen wäre vielmehr, dass Krisen auf eine nicht-ideologische und nicht-regressive Weise bewältigt worden sind“ (Jaeggi 2014:411).

Diese Ergänzung hilft nicht nur bei Diskussionen von unterschiedlichen Lösungsvorschlägen, sondern lässt sich auch auf das Potential einer problemorientierten Didaktik eine Urteilsbildung zu fördern, übertragen: Auch Urteile sollten auf eine „nicht-ideologische und nicht-regressive Weise“ (ebd.) gebildet werden. Aus diesem Anspruch ergibt sich ein neues Spannungsverhältnis: Einerseits soll erkannt werden, dass Lösungsansätze durchaus unterschiedliche Qualitäten aufweisen können, aber andererseits bedarf eine Urteilsbildung auch einer Offenheit. Es kann letztlich weder eine Beliebigkeit hinsichtlich der schüler*innenseitigen Urteile zufriedenstellen, noch eine Vorgabe eines ‚richtigen‘ Urteils.

Um dieses Dilemma abzumildern, möchte ich im Folgenden drei Kategorien vorschlagen, die helfen sollen, Lösungsansätze nach unterschiedlichen Qualitäten zu unterscheiden, ohne jedoch eine subjektive Urteilsfindung zu unterbinden. Um diese Kategorien am Material diskutieren zu können, gehe ich vorerst noch auf unterschiedliche Lösungsansätze im Zusammenhang mit der vorhin genannten problemorientierten Fragestellung zum Thema Schengen-Raum ein.

Der angeführte immanente Widerspruch des Schengen-Raums aus *Öffnung (nach innen)* und *Abgrenzung (nach außen)* (vgl. Lehner und Gudat im Erscheinen) lässt sich beispielsweise an den unterschiedlichen Lösungsansätzen verdeutlichen, die im Zusammenhang mit dem *langen Sommer der Migration 2015* diskutiert wurden. Dieser politisch brisante Sommer und Herbst war geprägt von durchaus weitreichenden Eingriffen in die Grenzregime des Schengen-Raums – einem hin und her aus öffnen und abschotten. Einen Überblick über unterschiedliche Zugänge und Phasen dieser Debatte bietet Tabelle 2.

Lösungsansatz	Diskussionsansätze	Link (Zeitungsartikel)
Merkel: „Wir schaffen das!“ (partielle Öffnung der EU- Außengrenzen)	Widerspruch wird einseitig aufgelöst , aber humane Reaktion auf Fluchtdynamik	Zeit-Online (Hildebrandt & Ulrich, 2015)
de Maizière: Wiedereinführung von Grenzkontrollen an D/Ö Grenzabschnitten	Widerspruch wird einseitig aufgelöst: vorübergehende Aussetzung des Schengener-Abkommens	BMI (BMI, 2015)
Schließen der sog. Balkanroute	Widerspruch wird einseitig aufgelöst: Abschottungsversuch	Zeit Online (Zeit.de, 2015)
sog. EU-Türkei-Deal	Kompensation / Widerspruch wird einseitig aufgelöst: tendiert Richtung Abschottung	Welt.de (Niewendick, 2019)
Forderungen nach Entwicklungszusammenarbeit um „Fluchtursachen zu bekämpfen“	Kompensation: es wird zwar humanitäre Hilfe angedacht, jedoch die Tendenz der „ungleichen Entwicklung“ (Harvey, 2007) nicht hinterfragt	bpb.de (Dick et al., 2018)
kapitalismuskritische Migrationspolitik	strukturelle Widersprüche werden grundlegend hinterfragt , aber keine Antwort auf unmittelbaren Druck	zeitschrift- luxemburg.de (Georgi, 2016)

Tabelle 2: unterschiedliche Lösungsansätze im Zusammenhang mit dem *Langen Sommer der Migration 2015* (nach Lehner und Gudat, im Erscheinen)

Was aber kann, in Anbetracht dieser unterschiedlichen Ansätze, eine Urteilsfindung fördern, die auf eine „nicht-ideologische und nicht-regressive Weise“ gelingt? Um dieser Frage nachgehen zu können, möchte ich näher auf die in Tabelle 2 dargestellten Lösungsansätze eingehen. Werden die einzelnen Zugänge genauer betrachtet, lassen sich jeweils unterschiedliche Stärken und Schwächen erkennen. In diesem Sinne lässt sich im Zusammenhang mit der partiellen Öffnung der EU-Außengrenzen (vgl. Tabelle 2, 1. Zeile) auf starke ethisch-moralische Gründe verweisen, die sich für offene Grenzen anführen lassen. Andererseits lässt sich darauf hinweisen, dass Migration unter gegebenen Bedingungen soziale Konkurrenz verschärfen kann und damit potentiell auch einen *strukturellen Chauvinismus* im

Einwanderungsland verschlimmert. Anders formuliert: „National-soziale Wohlfahrtsstaaten [sind ...] grundlegend darauf angewiesen, die Bedingungen ihrer Existenz durch gewaltsame Ausgrenzung der Nicht-Zugehörigkeit zu sichern und den Zugang zu ihren Territorien und sozialen Rechten zu hierarchisieren“ (Georgi 2016:200). So lässt sich darauf hinweisen, dass der diskutierte Widerspruch durch die partielle Öffnung der EU-Außengrenzen einseitig gelöst wird, dass also die isolierte Forderung nach einer Politik offener Grenzen – trotz guter Gründe – nicht tiefreichend genug ist, um damit einhergehende Widersprüche zu überwinden. Wird hingegen die Position der Abschottung vertreten (vgl. Tabelle 2, Zeile 2 und 3), lässt sich darauf verweisen, dass hierfür ein enormes Leid in Kauf zu nehmen ist, wie etwa anhand der zynischen Aussage des damaligen österreichischen Außenministers Sebastian Kurz deutlich wird: „Es wird nicht ohne hässliche Bilder gehen“ (Mülherr 2016). Auch bei diesem Lösungsansatz wird somit der genannte Widerspruch einseitig gelöst. Obwohl sich diese beiden Lösungsansätze in ihrer Konsequenz fundamental unterscheiden, verbindet beide Ansätze, dass Problemursachen hier keine Rolle spielen.

Eine andere Qualität birgt beispielsweise der Ansatz der Entwicklungszusammenarbeit, der darauf zielt ‚Fluchtursachen zu bekämpfen‘ (vgl. Tabelle 2, Zeile 5). Hier zeichnet sich etwa ab, dass Problemursachen, wie beispielsweise „ungleiche Entwicklung“ (Harvey 2007), eine Rolle spielen. Insofern jedoch bloß damit verbundene ‚Push-‘ und ‚Pull-Faktoren‘ ‚bekämpft‘ werden sollen, nicht hingegen deren strukturelle Ursachen, lässt sich hierbei von einer *Kompensation* (von ungleicher Entwicklung) sprechen.

Demgegenüber lassen sich beispielsweise Ansätze einer kapitalismuskritischen Migrationspolitik anführen (vgl. Tabelle 2, Zeile 6). Diese beanspruchen, strukturelle Bedingungen von Widersprüchen (wie beispielsweise die Tendenz einer kapitalistischen Produktionsweise zur ‚ungleichen Entwicklung‘) grundlegend zu hinterfragen (vgl. Georgi 2016). Während bei diesen Zugängen die Analyse zwar tiefgehend angelegt ist, bieten sie hingegen oft keine Antwort auf den unmittelbaren Druck.

Auf Basis dieser Diskussion lassen sich drei Kategorien von Lösungsqualitäten unterscheiden (vgl. Lehner u. a. 2021:49):

- Problembedingungen werden vorweggenommen: Wenn nicht nach möglichen Problemursachen gefragt wird, sondern Lösungsvorschläge entlang bestehender Bedingungen erarbeitet werden. (z. B. öffnen oder schließen der EU-Außengrenzen ohne begleitende Maßnahmen)

- Problembedingungen werden kompensiert: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird, diese aber nicht behoben werden, sondern nur ausgeglichen, also kompensiert werden. (z. B. ausgleichen von ‚Push‘ und ‚Pull-Faktoren‘ ohne deren Ursachen zu beheben)
- Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird und auch versucht wird diese zu beheben. (z. B. Kritik ‚ungleicher Entwicklung‘)

Wie können diese Kategorien eine Urteilsfindung fördern, die auf eine „nicht-ideologische und nicht-regressive Weise“ (Jaeggi 2014:411) gelingt? Werden nun Lösungsansätze entlang dieser Kategorien diskutiert, so impliziert eine solche Debatte bereits normative Wertungen. Die Kategorien implizieren, dass Lösungsansätze hinsichtlich der jeweiligen Tiefe der Analyse zu unterscheiden sind: Ausgehend von unhinterfragten Problemursachen, über eine Kompensation von Problemursachen hin zum grundlegenden Hinterfragen von Problemursachen. Diese Kategorien sind also insofern normativ, als dass sie suggerieren, je tiefer die Analyse von Problemursachen reiche, desto umfassender sei das Potential des Lösungsansatzes.

Allerdings wird in Verbindung mit dieser Kategorisierung von Lösungsqualitäten trotzdem nach Potentialen und Grenzen der jeweiligen Zugänge gefragt, um etwaige Ambivalenzen nicht zu kaschieren und eine subjektive Urteilsbildung zu fördern. Dieser zusätzliche Schritt relativiert nun die implizite normative Wertung der drei diskutierten Kategorien. So kann es beispielsweise naheliegend sein, dass trotz der Tiefe der Analyse einer kapitalismuskritischen Migrationspolitik, ein anderer Ansatz bevorzugt wird, welcher etwa Antworten hinsichtlich des unmittelbaren Leides an den EU-Außengrenzen bietet – oder eine Kombination aus Antworten unterschiedlicher Qualitäten. Um eine Urteilsbildung auf eine möglichst „nicht-ideologische und nicht-regressive Weise“ (Jaeggi 2014:411) fördern zu können, erscheint es mir notwendig, Ansätze aus allen drei Kategorien für eine Urteilsfindung anzubieten.

Ich werde im nächsten Kapitel (vgl. Abschnitt 6.2) ein konkretes unterrichtspraktisches Instrument diskutieren („Matrix der Lösungsqualitäten“), welches eine Urteilsbildung im Sinne dieser konzeptionellen Gedanken fördern soll. An diesem Punkt möchte ich allerdings vorerst zusammenfassend festhalten, dass eine immanent-kritische Problemorientierung ein Erschließen von Problemen im Medium des Widerspruchs ermöglicht. Die Konsequenz eines solchen Zugangs birgt die systematische Förderung einer Strukturreflexivität, da ein Lösen

oder anders formuliert – ein *Aufheben*²³ – von Widersprüchen eine Reflexion der *Bedingungen von Möglichkeiten* voraussetzt. Somit fördert eine immanent-kritische Problemorientierung auch systematisch eine Suche nach Lösungsansätzen der dritten Kategorie – eine Qualität der Problemanalyse, in der versucht wird, potentielle *Problemursachen* grundlegend zu hinterfragen. Eine solche Analyse und Kritik von Problembedingungen bedeutet hinsichtlich einer schüler*innenseitigen Urteilsbildung zwar nicht, dass Lösungsansätze dieser Qualität gewählt werden müssen, jedoch erscheint mir *eine Diskussion* von derartigen Lösungsansätzen als Voraussetzung, um überhaupt Urteile auf eine „nicht-ideologische und nicht-regressive Weise“ (Jaeggi 2014:411) bilden zu können.

Bevor ich im nächsten Kapitel (Kapitel 6) verschiedene unterrichtspraktische Instrumente diskutiere, die diese konzeptionellen Ansätze konkretisieren und verdeutlichen, werden im folgenden Abschnitt die bisher diskutierten Zugänge zur Problemorientierung noch zusammenfassend gegenüberstellen.

5.3. Zusammenfassung: Über – mit – durch Probleme lernen

Auf Basis der bisherigen Diskussion lassen sich aus einer Perspektive der Aneignungsorientierung unterschiedliche Potentiale, Limitationen und Charaktermerkmale hinsichtlich der Problemorientierung bei Klafki, Dewey und Jaeggi erkennen. Diese Charakteristika lassen sich entlang einer Unterscheidung zwischen einem Lehren und Lernen **über** (1) – **mit** (2) – bzw. **durch** (3) Probleme verdeutlichen²⁴.

(1) Klafkis Zugang zu Problemen – die ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘ und der damit verbundene ‚Problemunterricht‘ (vgl. Abschnitt 3.2) – zielen insbesondere auf ein vertieftes *Problembewusstsein*. Dabei erachtet Klafki „die Orientierung an solchen epochaltypischen

²³ „Aufhebung“ ist u.a. ein „Begriff der spekulativen Philosophie Hegels, welcher drei der aus dem gewöhnlichen Sprachgebrauch stammenden Bedeutungen von ‚aufheben‘ vereint: (1) in die Höhe heben (elevator)[wie einen Stift, den man vom Boden *aufhebt*], (2) bewahren (conservare) [wie einen Apfel, den man für später *aufhebt*] sowie (3) wegnehmen, abschaffen (tollere) [wie eine Sanktion, die man *aufhebt*]“ (Prechtl und Burkard 2008:50). Ein dialektisches *Aufheben* von Widersprüchen (im Sinne Hegels) lässt sich annäherungsweise aus einem Zusammenspiel dieser drei Bedeutungen von *aufheben* verstehen: Der normative Anspruch etwas *Höherwertiges* (1) hervorzubringen, hätte sich (vereinfacht formuliert) am Bestehenden zu messen, dessen positive Momente *bewahrt* (2) und dessen negative Momente in der *Aufhebung überwunden* (3) würden.

²⁴ Die Unterscheidung zwischen „über“, „mit“ bzw. „durch“ geht auf Schulze und Gryl (2022) bzw. Pokraka et al. (2021) zurück, wo didaktische Zugänge zum Einsatz von Geomedien diskutiert werden. Hier werden diese Kategorien im Hinblick auf Problemauffassungen angewandt.

Schlüsselproblemen als eine der zentralen **inhaltlichen Dimensionen** einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ (Klafki 2005:5, eigene Hervorhebung). Klafki positioniert eine Problemorientierung als eine Form materialer Bildung, die auf der Seite formaler Bildung „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (vgl. Klafki 2007: 53ff) sowie „Urteilsbildung“ [...] (ebd.:61) fördern soll.

Es geht bei Klafkis „Problemunterricht“ (ebd.:66) nicht unmittelbar um ein *Lösen* von Problemen, sondern um das ‚aufklärende‘ Potential ‚epochaltypischer‘ Probleme: „Und selbst dann, wenn sie [die Schüler*innen] eben diesen Tatbestand noch nicht selbst formulieren können oder könnten oder als vermeintlich selbstverständlich oder als unbeeinflussbares Schicksal hinnehmen würden – Umweltzerstörung, Hunger in den Entwicklungsländern, Kriege, Arbeitslosigkeit bestimmter Menschen und Menschengruppen, Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen, anderer Hautfarbe usf., naive Technikbegeisterung –: Schule hat immer auch den Auftrag, Aufklärung über noch nicht Bewußtgewordenes, noch Unbefragtes, noch vermeintlich Selbstverständliches zu leisten, sofern daraus Folgen für heutiges und späteres Handeln, vor allem Folgen für andere Menschen resultieren oder resultieren können“ (Klafki 2005:5). Aufgrund dieses Anspruchs hinsichtlich einer „Aufklärung über noch nicht Bewußtgewordenes“ (ebd.) in Verbindung mit Problemen, spreche ich bei Klafkis Konzeption der Problemorientierung von der Tendenz eines Lehrens und Lernens **über** Probleme, da das Problem als Gegenstand dient, welcher diese Einsichten ermöglichen soll.

(2) Demgegenüber lässt sich das POL in Anlehnung an Dewey anführen. Diese Problemorientierung zielt stärker auf ein Problemlösen. Die Problemstellung dient dabei als ein Impuls, der einen Lehr-Lern-Prozess überhaupt erst anstoßen soll. Dabei soll im Zuge des Problemlösens neues Wissen hervorgebracht werden – insbesondere beim „generativen Problemlösen“ (Reusser 2005:160). Gleichzeitig soll dabei aber auch auf einer Metaebene „etwas über die Bewältigung von Problemen überhaupt (das ‚Lernen lernend‘)“ (Jaeggi 2014:410) gelernt werden. Da bei dieser Form der Problemorientierung der Lehr-Lern-Gegenstand (mit diesen beiden Ebenen) stärker aus dem Lehr-Lern-Prozess hervorgeht, also weniger stark ‚außeninitiiert‘ ist, spreche ich bei Deweys Konzeption der Problemorientierung von der Tendenz eines Lehrens und Lernens **mit** Problemen.

(3) Eine immanent-kritische Problemauffassung, wie ich sie in diesem Kapitel diskutiert habe, erschließt Probleme in ihrer Widersprüchlichkeit. Gelingt es ein Problem in Form eines Widerspruchs zu fassen, so ermöglicht dies ein *Lehren und Lernen über Probleme*. Der Widerspruch als Denkfigur setzt dabei ein Denken in Zusammenhängen voraus und fördert

damit Einblicke in die Beschaffenheit einer Problemstellung – beispielsweise durch den besprochenen reflexiven Zusammenhang zwischen einer Problemstellung und ihren (gesellschaftlichen) Bedingungen (vgl. Abschnitt 4.1).

Gleichzeitig geht jedoch diese Form der Probleminszenierung (Problem als Widerspruch) über ein *Lehren und Lernen über Probleme* hinaus, da das Problem durch diesen reflexiven Zusammenhang gewissermaßen selbst als Problem erscheint.

Diese vorerst eventuell paradox wirkende Rede von einem *Problem als Problem* scheint mir tatsächlich sehr hilfreich zu sein, um den folgenreichen Perspektivwechsel zu betonen, der mit einer reflexiven Denkweise einhergeht – welche von der Denkfigur des immanenten Widerspruchs vorausgesetzt wird. Dieser Perspektivwechsel, der durch eine reflexive Herangehensweise an Probleme gefördert wird und somit ein *Problem selbst als Problem* erscheinen lässt, bezieht nun eben auch den Bezugsrahmen mit ein, welcher ein Problem als solches überhaupt erkennbar werden lässt bzw. (mit-)hervorbringt. In diesem Sinne lädt ein *Problemlösen* in Verbindung mit einem Problem, welches selbst als Problem erachtet wird, stärker zu einer Suche nach *Problemursachen* ein und in weiterer Folge zu einer Suche nach Lösungen, die auch damit verbundene *Problemursachen* zu beheben vermögen.

Welche didaktischen Konsequenzen birgt nun dieser besprochene Perspektivwechsel? Wie beim *Lehren und Lernen mit Problemen* kann ein Problem als Widerspruch eben auch als Impuls dienen, der einen Lehr-Lern-Prozess anzustoßen vermag, wodurch neues Wissen im Zuge des Lehr-Lern-Prozesses generiert werden soll. In diesem Sinne ähnelt dieser Zugang dem „generativen Problemlösen“ (Reusser 2005:160). Der Unterschied zeigt sich jedoch in der Form des Wissens, welches potentiell hervorgebracht wird. Beim *Lehren und Lernen mit Problemen* (z.B. durch das POL) werden Probleme inszeniert, um auf einen Mangel an Wissen zu verweisen. Wenn ich mich mit dem menschen-verursachten Anteil am Klimawandel als Problem befasse, so erscheint dieses Problem als ein Mangel an Wissen. Wenn ich mich beispielsweise mit Ernteaussfällen im Zusammenhang mit längeren Trockenperioden befasse, so verlangt dies etwa eine Auseinandersetzung mit der betroffenen Vegetation bzw. mit Bewässerungstechniken. Ich muss also (für mich) neues Wissen generieren, um diese Problemstellung bewältigen zu können.

Wird hingegen ein *Problem als Problem* (z.B. im Medium des Widerspruchs) inszeniert, verlangt ein so gerahmter Lösungsprozess nach einer tiefergehenden Ursachenforschung. Im

Zuge einer solchen Suche nach Problemursachen muss ich mir nicht nur neue Zusammenhänge erschließen, sondern dieses neu gewonnene Wissen auch als *reflexives Wissen* dechiffrieren:

„Das Wissen, das hier dazukommt ist also reflexives Wissen, eines, das unserem Wissen über die Welt keine neuen Inhalte hinzufügt, sondern es anders situiert. Die uns vertrauten Fakten bezüglich der basalen Institutionen unserer Lebensform – dass es Arbeitsverträge gibt, dass Güter auf Märkten getauscht werden, dass eheliche Verbindungen Steuervorteile erfahren und die Menschheit in zwei Geschlechter zerfällt –, ändern sich, sobald wir wissen, dass diese ‚sozial konstituiert‘, prinzipiell von uns geschaffen sind, tatsächlich nicht ‚dem Inhalte nach‘. Es bleiben die gleichen Fakten, egal ob wir sie als sozial konstituiert identifizieren oder nicht. Sie ändern sich allerdings ‚der Form nach‘, sobald sie als soziale (und nicht natürliche), gestaltbare (und nicht notwendig auftretende) Fakten dechiffriert sind“ (Jaeggi 2014: 434).

Bei einer immanent-kritischen Probleminszenierung, welche es auch ermöglicht, ein *Problem als Problem* zu rahmen, geht es dann nicht mehr nur hauptsächlich um ein Generieren von neuem Wissen, sondern auch um einen Erwerb von „reflexive[m] Wissen“ (ebd.). Diese Synthese aus ‚Lehren und Lernen über Probleme‘ und ‚Lehren und Lernen mit Problemen‘ bezeichne ich als Lehren und Lernen **durch** Probleme, da gewissermaßen durch eine Problemstellung hindurch dieser hier diskutierte reflexive Blick auf ein *Problem als Problem* angebahnt wird.

Diese Gegenüberstellung unterschiedlicher didaktischer Problemorientierungen fasse ich mit der folgenden Tabelle zusammen (vgl. Tabelle 3):

	Problem- inszenierung	reflexives Problem- bewusstsein	Partizipation am Lehr-Lern-Prozess
L&L über Probleme (z.B.: epochaltypische Schlüsselprobleme - Klafki)	Problem dient als Lerngegenstand	Zielt auf vertieftes Problembewusstsein – nicht notwendig reflexiv	Eher unterbunden, da „außeninitiiert“, von „überlegenem Standpunkt“
L&L mit Problemen (z.B.: POL - Dewey)	Problem dient als Ausgangspunkt von Lehr- Lern-Prozessen	Problembewusstsein wird kaum vertieft	Lerngegenstand wird von SuS mit- hervorgebracht
L&L durch Probleme (z.B.: Problem als Widerspruch)	Problem wird selbst zum Problem; dient sowohl als L-L-Gegenstand im Sinne eines <i>über</i> Probleme L&L als auch als reflexiver Ausgangspunkt im Sinne eines <i>mit</i> Problemen L&L	Reflexives Problembewusstsein wird gefördert	Lerngegenstand wird von SuS mit- hervorgebracht

*Tabelle 3: unterschiedliche Ansätze der Problemorientierung
(eigene Darstellung; nach Lehner et al. 2021)*

Mit diesem Abschnitt sollen die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen dieser Arbeit hinreichend ausgeführt sein (vertiefend zu diesen Ausführungen vgl. insb. Lehner, Gruber, und Gryl eingereicht). Ausgehend von diesen bisher diskutierten Konzepten, werde ich im nächsten Kapitel nun versuchen, konkrete unterrichtspraktische Schlussfolgerungen, welche diese Auseinandersetzung ermöglicht, vorzustellen.

6. Didaktik einer immanent-kritischen Problemorientierung

In diesem Kapitel werde ich auf Basis der bisher geführten Diskussion unterrichtspraktische Schlussfolgerungen ziehen. Konkret strebe ich an, die bisherigen Überlegungen sowohl für die Planung als auch die Durchführung von Unterricht fruchtbar zu machen. Dabei werde ich hinsichtlich einer immanent-kritischen Unterrichtsplanung auf Klafkis Zugang zur Didaktischen Analyse eingehen und hinsichtlich eines Verlaufsmodells für eine unterrichtspraktische Durchführung werde ich mich auf das POL beziehen.

Einen Vorschlag für ein Zusammenspiel dieser so erarbeiteten Zugänge stelle ich zusammenfassend in Kapitel 7 in Verbindung mit Abbildung 6 vor.

6.1. Unterrichtsplanung: immanent-kritische Didaktische Analyse

„Wolfgang Klafki war in allen Diskursen des nachkriegsdeutschen Bildungswesens prominent vertreten“ (Köker und Störtländer 2017:7). Besonders bekannt wurde u.a. Klafkis Ansatz zur Unterrichtsvorbereitung, die Didaktische Analyse (vgl. auch zur internationalen Rezeption Meyer und Meyer 2017:199ff). „Das von Klafki entwickelte Konzept der ‚Didaktischen Analyse‘ [...] wurde seit den 1960er Jahren für mehrere Generationen von Referendaren zur Arbeitsgrundlage bei der Erstellung von Unterrichtsentwürfen“ (Terhart 2017:20).

Wie in Kapitel 3 diskutiert, hat sich Klafkis Werk im Laufe der Zeit sehr stark gewandelt. Dies trifft jedoch kaum auf Klafkis Überlegungen hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung zu. „Es ist erstaunlich, dass sich der späte Klafki vergleichsweise wenig um die Unterrichtsplanung im engeren Sinne bemüht hat. In der Substanz bleibt er bei seinem didaktischen Modell der vor-kritischen Zeit stehen.“ (Meyer & Meyer 2007:107f). Während sich zwar in den „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ ein Kapitel mit dem Titel, „Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik“ (Klafki 2007:251ff) findet, bleibt der dort vorgeschlagene Ansatz, das „(Vorläufige) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ – wie es auch Meyer und Meyer (2007:107f) aufzeigen – „in der Substanz [...] seinem didaktischen Modell der vor-kritischen Zeit stehen“ (vgl. hierfür näher Lehner und Gryl 2022:27).

Um nun nach Anschlussmöglichkeiten für eine Unterrichtsvorbereitung im Sinne einer immanent-kritischen Problemorientierung zu suchen, konzentriere ich mich daher im Folgenden auf Klafkis Konzept der ‚Didaktischen Analyse‘.

6.1.1. Rekonstruktion: Didaktische Analyse und das "Exemplarische"

Wenn ich versuche die Didaktische Analyse zu rekonstruieren, um nach Anschlussmöglichkeiten für eine Unterrichtsvorbereitung im Sinne einer immanent-kritischen Problemorientierung zu suchen, so beziehe ich mich besonders auf Klafkis Veröffentlichung „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (Klafki 1964b). Dabei möchte ich jedoch betonen, dass diese Konzeption Klafkis früher Phase entspringt, der Phase der ‚kategorialen Bildung‘, mit der ich mich in Abschnitt 3.1 bereits auseinandergesetzt habe. Im Folgenden werde ich also versuchen, die Diskussion zur Entwicklung in Klafkis Werk auf die Konzeption der Didaktischen Analyse zu übertragen, um Anknüpfungsmöglichkeiten und Potentiale zur Aktualisierung aus der Perspektive einer aneignungsorientierten (geographischen) Bildung herauszuarbeiten.

Aber vorerst einmal ganz allgemein: Worum geht es bei der Didaktischen Analyse? „Die Aufgabe der didaktischen Analyse als des ersten und wichtigsten Schrittes der Unterrichtsvorbereitung ist es folglich, den **Bildungsgehalt** der Lehrgegenstände zu heben“ (Klafki 1964b:14, eigene Hervorhebung). „Die didaktische Analyse soll ermitteln, worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt“ (ebd.). Was nun der allgemeine bildende Gehalt bzw. Wert eines besonderen Inhalts bzw. Lehr-Lern-Gegenstandes ist, sei von zwei Faktoren abhängig – was Klafki durch das Konzept der „doppelten Relativität“ (ebd.:11) betont:

„Was ein Bildungsinhalt sei oder worin sein Bildungsgehalt oder Bildungswert liege, das kann erstens nur im Blick auf **bestimmte Kinder** und Jugendliche gesagt werden, die gebildet werden sollen, und zweitens nur im Blick auf eine **bestimmte, geschichtlich-geistige Situation** mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft.“ (ebd.:11, eigene Hervorhebung)

Klafki zeigt hier auf, dass der allgemeine Bildungsgehalt eines besonderen Bildungsinhaltes sowohl von den jeweiligen Schüler*innen einer Klasse abhängt, als auch gewissermaßen von gesellschaftlichen Verhältnissen (‚geschichtlich-geistige Situation‘). Dieser Gedanke, dass sich

die Bedeutung unterrichtlichen Handelns – in Abhängigkeit von besonderen Schüler*innen – **erst vor der Folie gesellschaftlicher Zusammenhänge** erschließt, hat auch bereits die in der Einleitung diskutierte Schulbuchanalyse geprägt. So konnte gezeigt werden, dass mit der Frage nach dem „Wunschberuf“ (vgl. das Schulbuch Bausteine 4:48-51) auch implizit eine Anpassung an gesellschaftliche Normen gefördert wird, was in diesem Fall die Verwertungslogik kapitalistischer Produktionsweise affirmiert (ohne diese im Sinne des Kontroversitätsprinzips einer Diskussion zugänglich zu machen).

Erst diese, von Klafki vorgebrachte Unterscheidung zwischen Bildungsgehalt und Bildungsinhalt²⁵, ermöglicht, den in der Schulbuchanalyse hergestellten Zusammenhang zwischen dem Schulbuchbeispiel zum ‚Wunschberuf‘ und der Affirmation bestehender gesellschaftlicher Normen. Somit weist dieser Grundgedanke der Didaktischen Analyse auch Aneignungspotentiale auf, da dieser von einer strukturreflexiven Auffassung geprägt ist: Der Bildungsgehalt lässt sich – neben der Schüler*innenorientierung – erst erkennen, wenn der damit verbundene Bildungsinhalt auf gesellschaftliche Verhältnisse (‚geschichtlich-geistige Situation‘) *rückbezogen* wird.

Wenn ich also die Position vertrete, dass dieser Grundgedanke der Didaktischen Analyse eine strukturreflexive Auffassung impliziert, so vertrete ich gleichzeitig die Position, dass dieses Potential hinsichtlich eines aneignungsorientierten Bildungsverständnisses, wie ich es in Kapitel 2 diskutiert habe, durch die weitere Konkretisierung der Didaktischen Analyse eher verschüttet wird. Klafki schlägt hierbei vor: „Wir konkretisieren die allgemeine Frage nach dem Bildungsgehalt, den die didaktische Analyse ermitteln soll, indem wir sie in fünf didaktische Grundfragen übersetzen“ (Klafki 1964b:15). Im Folgenden werde ich diskutieren, inwiefern durch diese ‚Übersetzung‘ in die fünf didaktischen Grundfragen, dieses Potential verloren geht.

Zuerst sollen diese Grundfragen der Didaktischen Analyse jedoch vorgestellt werden. Klafki stellt diese unterrichtspraktische Konkretisierung in Form der fünf Grundfragen in einem eigenen Abschnitt des genannten Beitrags „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ vor (vgl. Klafki 1964b:15-24). Die folgende tabellarische Darstellung dieser Grundfragen geht jedoch auf Meyer und Meyer zurück, da sie die fünf Fragen, die Klafki

²⁵ Klafki bezieht sich bei dieser Unterscheidung auf die geisteswissenschaftlichen Pädagogen Herman Nohl und Erich Weniger

anbietet, fast wortgleich, nur mit punktuellen sprachlichen Vereinfachungen m.E. sehr gut zusammenfasst (vgl. Tabelle 3):

Didaktische Grundfrage	Bedeutungsaspekt
1. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?	Exemplarische Bedeutung
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?	Gegenwartsbedeutung
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?	Zukunftsbedeutung
4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?	Struktur des Inhalts
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?	Zugänglichkeit

Tabelle 4: Grundfragen der Didaktischen Analyse
(eigene Darstellung nach Meyer & Meyer 2007:75)

Das strukturreflexive Potential der Didaktischen Analyse und damit das Potential einer aneignungsorientierten (geographischen) Bildung rückt durch ihre Konkretisierung in Form dieser fünf didaktischen Grundfragen eher in den Hintergrund. Um dieser These näher nachgehen zu können, möchte ich mich vorerst auf *die erste Frage* der Didaktischen Analyse konzentrieren. Hierbei geht es um die exemplarische Bedeutung eines gewählten oder vorgegeben Bildungsinhaltes. Dieses Motiv des Exemplarischen gibt der Suche nach dem Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes eine bestimmte Rahmung – wie ich im Folgenden argumentieren werde.

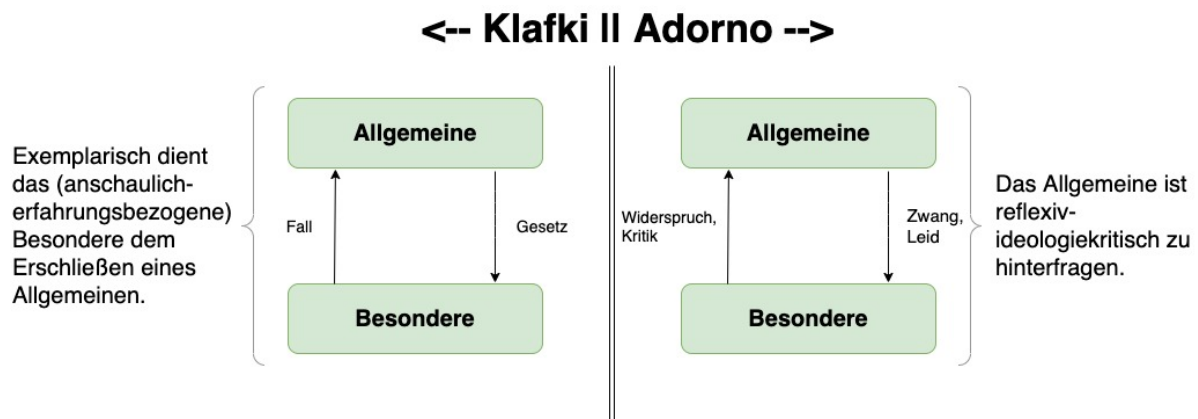
Erste Beispiele für das Exemplarische – welche Klafki selbst anbietet – sind etwa ein konkreter „Automotor für Benzinmotore[n] überhaupt, [oder] die Kirschblüte für das biologische Urphänomen ‚Blüte‘“ (Klafki 1964b: 15). Mit dem Konzept des Exemplarischen lädt uns Klafki zu einer Dialektik zwischen Allgemeinem (biologisches Urphänomen ‚Blüte‘) und Besonderem (Kirschblüte) ein. Klafki geht in seiner Dissertationsschrift auch explizit auf dieses Verhältnis ein:

„Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ‚Gesetz‘

und ‚Fall‘ zum Ausdruck kommt. Dieser in den Naturwissenschaften beheimateten Beziehung lassen sich aber für den pädagogischen Zweck auch die Relationen ‚Prinzip – Besonderung‘ und ‚Methode – Anwendung‘ an die Seite stellen“ (Klafki 1964a:443).

Hier beginnt sich diese genannte Rahmung der Suche nach dem Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes – was die „Aufgabe der didaktischen Analyse“ (Klafki 1964b:14) ist – näher abzuzeichnen. Das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem, aus dem das Exemplarische hervorgeht, wird mit einer Beziehung von ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘, ‚Prinzip‘ und ‚Besonderung‘ bzw. ‚Methode‘ und ‚Anwendung‘ (vgl.ebd.) verglichen. In Abschnitt 4.3 konnte ich im Vergleich von Deweys und Jaeggis Problemauffassung eine mangelnde Differenzierung zwischen ‚erster‘ und ‚zweiter Natur‘ beim POL herausarbeiten. Dieser Gedanke drängt sich in Bezug auf Klafkis Konzept des Exemplarischen nun auch auf: Lässt sich mit einem so gerahmten Konzept des Exemplarischen ein qualitativer Unterschied zwischen Naturgesetzen und gesellschaftlich hervorgebrachten Gesetzen denken?

Im Vergleich zu Klafkis Auffassung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem lässt sich beispielsweise auf Adornos (1959) *Theorie der Halbbildung* zurückkommen. Auch hier spielt die Hierarchie zwischen Allgemeinem und Besonderem eine Rolle. Wo Klafki jedoch das Allgemeine zum ‚Gesetz‘ bzw. ‚Prinzip‘ erklärt, legt Adorno nahe, das Allgemeine gerade durch das Besondere kritisch zu hinterfragen. **Während bei Klafki das Besondere als ‚Fall‘ dient, um ein Allgemeines exemplarisch zu erschließen, diskutiert Adorno, inwiefern das Besondere auch in einem widersprüchlichen oder konflikthaften Verhältnis zum Allgemeinen stehen kann** (siehe Abbildung 3). Letztlich sei das Allgemeine reflexiv-ideologiekritisch gerade durch das Besondere zu hinterfragen (vgl. Adorno 1959:169).



*Abbildung 6: Vereinfachte Darstellung des Verhältnisses zwischen Allgemeinem und Besonderem bei Klafki bzw. Adorno
(eigene Darstellung)*

Diese – aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung betrachtet – reflexiv-ideologiekritische Lücke lässt sich auch aus dem Charakter der ‚kategorialen Bildung‘, dem Bildungsansatz des frühen Klafki, erklären. Hier ging es, wie in Kapitel 3 näher diskutiert, um eine Suche nach ‚welterschließenden Kategorien‘, also um „Wesentlichkeiten“ auf der Objektseite“ (Klafki 1964a:34f.). Wie diskutiert (vgl. Abschnitt 3.2), entwickelt Klafki diesen Punkt im Zuge seiner ‚kritischen Wende‘ zur ‚kritisch-konstruktiven Didaktik‘ selbst weiter, indem er u.a. das Konzept der ‚welterschließenden Kategorien‘ durch das Konzept der ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘ ersetzt. Klafkis Ausrichtung auf eine Problemorientierung und die damit einhergehende Abkehr von den ‚welterschließenden Kategorien‘ bedeutet bildungstheoretisch auch eine (teilweise) Abkehr von ‚Wesentlichkeiten‘ oder eben ‚Gesetzmäßigkeiten‘ hin zu einer Öffnung des Unterrichts. In diesem Sinne kann es durch die Problemorientierung auch unterschiedliche Antworten auf die gleiche Frage geben – wodurch Unterricht stärker auf eine „*eigene* Urteilsbildung“ (Klafki 2007:61) ausgerichtet ist. Somit lässt sich an Klafkis Konzeption des Exemplarischen nicht nur aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung Aktualisierungspotential argumentieren, sondern auch mit Bezug auf den Klafki der ‚kritisch-konstruktiven Didaktik‘.

An diesem Punkt lässt sich die bisher geführte Diskussion zu Klafkis Konzeption des Exemplarischen – also zur ersten ‚Grundfrage‘ der Didaktischen Analyse – auf zwei Einsichten zuspitzen:

- Anschlussfähig erscheint mir das Konzept des Exemplarischen, da es sich eignen kann, um eine Brücke zwischen Schüler*innen und Inhalt zu schlagen. Das Exemplarische ist nicht nur von dem Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem abhängig, sondern eben – im Sinne der ‚doppelten Relativität‘ – auch von jeweils bestimmten Schüler*innen. Der Anspruch etwas exemplarisch darzustellen, impliziert also auch eine Schüler*innenorientierung – ob etwas exemplarisch ist, zeigt sich erst mit „Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ (Klafki 1964b:11).
- Aktualisierungspotential liegt hingegen im Hinblick auf die Auffassung eines Exemplarischen, welches auf eine starre ‚Gesetzmäßigkeit‘ verweist, vor. Insbesondere wenn der Lehr-Lern-Gegenstand in Verbindung mit sozialen Praktiken steht, die der ‚zweiten Natur‘ entspringen und somit auch veränderbar sind, erscheint die Konzeption

eines Exemplarischen, welches auf eine (starre) Gesetzmäßigkeit verweist, zumindest aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung aktualisierungsbedürftig.

6.1.2. Fallstudie: Didaktische Analyse & immanente Kritik

Diesen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen bin ich in einer Fallstudie näher nachgegangen (vgl. Lehner und Gryl 2022). Im Sommersemester 2021 konnte ich an der Universität Duisburg-Essen mit 12 Lehramtsstudierenden vier Kleingruppen bilden, wobei sich alle Gruppen mit dem Thema *politischer bzw. nachhaltiger Konsum* befassten, um der Frage, was an diesem Bildungsinhalt unterrichtlich relevant (Bildungsgehalt) sei, nachzugehen. Zentral an dem dafür entwickelten Forschungsdesign ist, dass sich zwei Gruppen aus der Perspektive der Didaktischen Analyse (Gruppen „DA1“ & „DA2“) und zwei Gruppen aus einer immanent-kritischen Perspektive (Gruppen „IK1“ & „IK2“) dieser Frage näherten.

Die Durchführung verlief über sechs Einheiten einer Lehrveranstaltung, wodurch die Gruppen hinreichend Zeit hatten, um sich theoretisch mit ihrer jeweiligen Perspektive, der Didaktischen Analyse bzw. immanenter Kritik zu befassen. Auf dieser Basis befassten sich die Gruppen mit dem Thema *politischer bzw. nachhaltiger Konsum*, um schließlich eine *Kernidee* für einen Unterrichtsentwurf zu entwickeln. Bei der Formulierung einer Kernidee sollte es nicht darum gehen einen Verlaufsplan zu erstellen, sondern darum, einen Bildungsgehalt herauszuarbeiten – also aufzuzeigen, was an dem Thema unterrichtlich relevant erscheint. Die Ergebnisse der jeweiligen Gruppen habe ich in Tabelle 5 zusammengefasst:

Gruppe	Kernidee	Exemplarisches Zitat
DA1	Fast Fashion	„Das Thema Fast Fashion könnte Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Thema Nachhaltigkeit und Konsum bieten.“
DA2	Reflexion von Konsumgewohnheiten	„Unterrichtsziel/Bildungsgehalt: Durch das eigene Konsumverhalten (Selbstwirksamkeit) kann man Veränderungen nach eigenen Wertvorstellungen von Produktionsbedingungen (Produktions- & Lieferketten) bewirken.“
IK1	Nachhaltiger Konsum versus Wachstum	„Während Nachhaltigkeit darauf abzielt Ressourcen zu schonen und die Natur dieser Welt zu schützen, zielt die Konsumorientierung darauf ab, zu produzieren und zu verkaufen.“
IK2	Fair Trade versus Paternalismus	„Das Fairtrade-Versprechen steht für die Überwindung der Ausbeutung von Menschen aus Produktionsländern [...]Vielmehr handelt es sich um paternalistische Strukturen, welche in diesem Zusammenhang erwähnenswert sind.“

Tabelle 5: Ergebnisse der Kleingruppen
(eigene Darstellung nach Lehner und Gryl 2022)

Diese Tabelle liest sich wie folgt: Neben der Gruppenbezeichnung (erste Spalte) wird die ‚Kernidee‘ (zweite Spalte) angeführt. Die jeweilige Kernidee ist die stark zusammengefasste Antwort auf die Frage, was an dem Thema *politischer bzw. nachhaltiger Konsum* unterrichtlich relevant sein könnte. In diesem Sinne schlägt die Gruppe *DA1* als Kernidee für eine potentielle Lehr-Lern-Umgebung *Fast Fashion* vor, wobei die dritte Spalte die Kernidee näher beschreibt: „Das Thema *Fast Fashion* könnte Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Thema *Nachhaltigkeit* und *Konsum* bieten.“ Die jeweiligen Ergebnisse und ihre qualitativen Unterschiede – insbesondere entlang der unterschiedlichen theoretischen Zugänge (Didaktische Analyse bzw. immanente Kritik) – bot in der Lehrveranstaltung einen fruchtbaren Diskussionsanlass. Diese Diskussion konnte ich durch die Bildung von vier Kategorien im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Lehner und Gryl 2022:33ff) fortführen (siehe Tabelle 6).

Kernidee	Verhältnis zum analysierten Bildungsinhalt/Thema	Reflexionsform	Lebensweltorientierung	Mitgestaltung des L-L-Prozesses
Fast Fashion (Gruppe DA1)	affirmativ	Selbstreflexion (Reflexivität)	stark ausgeprägt	kaum
Transformatives Potential des individuellen Konsums (Gruppe DA2)	affirmativ	Selbstreflexion (Reflexivität)	stark ausgeprägt	kaum
Nachhaltiger Konsum versus Wachstum (Gruppe IK1)	ambivalent	Strukturreflexivität	weniger stark ausgeprägt	kaum
Fair Trade versus Paternalismus (Gruppe IK2)	ambivalent	Strukturreflexivität	weniger stark ausgeprägt	kaum

Tabelle 6: Merkmale der Kernideen und ihrer Zugänge (eigene Darstellung nach Lehner und Gryl 2022)

Während ich für eine ausführliche Diskussion dieser vier Kategorien auf den dazu veröffentlichten Artikel verweise (Lehner und Gryl 2022), möchte ich hier auf zwei Aspekte eingehen, die an die vorhin geführte theoretisch-konzeptionelle Überlegung zur Didaktischen Analyse anschließen:

(1) Sehr deutlich lässt sich ein qualitativer Unterschied im Charakter der Kernideen erkennen. Während die beiden Kernideen der Gruppen, die sich aus der Perspektive der Didaktischen Analyse dem Thema genähert haben, einen *affirmativen* Charakter aufweisen, weisen die Kernideen der immanent-kritischen Gruppen einen *ambivalenten* Charakter auf. Dieser affirmative Charakter bekräftigt die theoretisch-konzeptionell geführte Diskussion zur Didaktischen Analyse. Wie im vorherigen Abschnitt theoretisch-konzeptionell diskutiert, lässt sich hier am Thema *Fair Trade* beobachten, dass dieses zum ‚Prinzip‘ erklärt wurde. *Fair*

Trade soll entweder anhand des negativ dargestellten ‚Falles‘ von ‚Fast Fashion‘ (Gruppe DA1) vermittelt werden, oder durch den Verweis auf das transformative Potential des individuellen Konsums (Gruppe DA2). Das diskutierte Aktualisierungspotential der Didaktischen Analyse zeigt sich in den Kernideen der Gruppen DA1 & DA2 sehr deutlich, da hier eine unterrichtliche Praxis gefördert wird, die einen Lehr-Lern-Gegenstand in Verbindung mit sozialen Praktiken affirmiert, also den Schüler*innen nahelegt, diese zu internalisieren.

Demgegenüber lassen sich die Kernideen der beiden immanent-kritischen Gruppen anführen. In beiden Fällen wird das Thema *Fair Trade* problematisiert und in ihrer Widersprüchlichkeit erschlossen. So wird in der Kernidee der Gruppe IK1 auf einen widersprüchlichen Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeitsanspruch und Wachstumsanspruch verwiesen: „Während Nachhaltigkeit darauf abzielt Ressourcen zu schonen und die Natur dieser Welt zu schützen, zielt die Konsumorientierung darauf ab, zu produzieren und zu verkaufen.“ Durch diesen *ambivalenten* Charakter der Kernidee werden die Schüler*innen eher zu einer Urteilsbildung eingeladen, als dargestellte soziale Praktiken zu übernehmen.

(2) Der zweite Aspekt, auf den ich hier eingehen möchte, zielt auf die Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung. Hier lässt sich das Potential der Didaktischen Analyse erkennen. Während sich bei den beiden Zugängen der Didaktischen-Analyse-Gruppen durch die Bezüge auf Fast Fashion bzw. auf das eigene Konsumverhalten durchaus von einer Lebensweltorientierung sprechen lässt, sind die Kernideen der immanenten-Kritik-Gruppen abstrakter und die Lebensweltorientierung ist weniger stark ausgeprägt. Somit lässt sich festhalten, es besteht die Gefahr, dass sich ein immanent-kritischer Zugang auf der Ebene einer Sachanalyse erschöpft. Dabei ginge die von Klafki betonte ‚doppelte Relativität‘ verloren, welche nahelegt, dass sich das Exemplarische (neben der diskutierten inhaltlichen Komponente) erst mit „Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ (Klafki 1964b:11) zeigt. Soll also die Didaktische Analyse durch einen immanent-kritischen Zugang erweitert werden, ist dieser Aspekt der Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung zu beachten, was ich im Folgenden konkretisiere.

6.1.3. Immanent-kritische Didaktische Analyse durch exemplarische Ambivalenz

Auf Basis der bisher geführten theoretisch-konzeptionellen Diskussion und auf Basis der empirischen Einblicke durch die genannte Fallstudie, schlage ich vor, die fünf Grundfragen der Didaktischen Analyse folgendermaßen zu modifizieren:

Didaktische Grundfrage	Bedeutungsaspekt
1. Welche Ambivalenzen bringt der Lerngegenstand mit sich? Lassen sich immanente Widersprüche erkennen?	bestimmte Kontingenz
2. Was sind konkrete Fälle, Beispiele, Situationen, etc. an denen die Ambivalenz des Themas den Schüler*innen dieser Bildungsstufe interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?	Exemplarische Bedeutung, Zugänglichkeit und Struktur des Inhalts
3. Welche Bedeutungen kann die Ambivalenz des Themas im Leben der Schüler*innen meiner Klasse bergen? Worin kann die Ambivalenz des Themas Bedeutungen für die Zukunft der Schüler*innen erlangen?	Gegenwarts- & Zukunftsbedeutung
4. Inwiefern können die Schüler*innen den Lehr-Lern-Prozess mitgestalten?	Lehr-Lern-Prozessstruktur
5. Wie kann die Lehr-Lern-Umgebung so gestaltet werden, dass sich die Schüler*innen, eine eigene Meinung bilden, diese begründen und austauschen können?	Eigene Meinung begründen und austauschen

Tabelle 7: Didaktische Grundfragen einer immanent-kritischen didaktischen Analyse (eigene Darstellung nach Lehner und Gryl 2022)

Die m.E. wichtigste Veränderung zu den ursprünglichen Grundfragen ist gleich in den ersten beiden Fragen enthalten. Die erste Frage zielt in dieser Aktualisierung nicht mehr auf die exemplarische Bedeutung, was – entlang der Fallstudie diskutiert – einen affirmativen Charakter zum Lehr-Lern-Gegenstand nahelegt, sondern auf Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten. Nun handelt es sich hierbei um einen weitreichenden Änderungsvorschlag.

Ein erster Einwand, der sich hier aufdrängen kann, ist jener des Relativismus: So würde in einer postmodern geprägten Gegenwart, oder in Zeiten von ‚Fake-News‘, die Gefahr der Beliebigkeit drohen und alles würde auf eine Standpunktfrage reduziert. Derartige Bedenken lassen sich folgendermaßen ausräumen:

„Kontingenz, Ambivalenz und Widersprüchlichkeit [sind] nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen [...]. So lässt sich beispielsweise am immanentkritischen Verfahren

zeigen, dass dessen zentraler analytischer Schritt – die Herstellung eines systematischen Zusammenhangs zwischen Ideal und dessen Frustration – einer evidenzbasierten Entsprechung in der Wirklichkeit bedarf. Wenn also die Gruppe IK1 einen [widersprüchlichen] Zusammenhang zwischen dem Ideal eines nachhaltigen Konsums und dem einer Konsumorientierung impliziten Wachstumsziel herstellt, dann ist diese Behauptung auch überprüfbar und wird etwa durch Beiträge von Degrowth-Ökonom*innen bekräftigt (vgl. Hickel und Kallis 2020)“ (Lehner & Gryl 2022:38).

Auch eine unterrichtliche Orientierung an Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen verlangt nach positivem Wissen, einem faktenbasierten Wissen über die Beschaffenheit eines Gegenstandes. Allerdings dient in Lehr-Lern-Umgebungen, die sich an Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen orientieren, positives Wissen eher als Ausgangspunkt und Impuls, um dieses zu einem *reflexiven Wissen* zu erweitern (vgl. auch Abschnitt 5.2):

„Das Wissen, das hier dazukommt ist also reflexives Wissen, eines, das unserem Wissen über die Welt keine neuen Inhalte hinzufügt, sondern es anders situiert. Die uns vertrauten Fakten bezüglich der basalen Institutionen unserer Lebensform – dass es Arbeitsverträge gibt, dass Güter auf Märkten getauscht werden, dass eheliche Verbindungen Steuervorteile erfahren und die Menschheit in zwei Geschlechter zerfällt –, ändern sich, sobald wir wissen, dass diese ‚sozial konstituiert‘, prinzipiell von uns geschaffen sind, tatsächlich nicht ‚dem Inhalte nach‘. Es bleiben die gleichen Fakten, egal ob wir sie als sozial konstituiert identifizieren oder nicht. Sie ändern sich allerdings ‚der Form nach‘, sobald sie als soziale (und nicht natürliche), gestaltbare (und nicht notwendig auftretende) Fakten dechiffriert sind“ (Jaeggi 2014: 434).

Es geht mit dieser ersten Grundfrage, die auf Widersprüchlichkeiten bzw. Ambivalenzen zielt, also keineswegs um eine kontrafaktische Haltung: „Es bleiben die gleichen Fakten, egal ob wir sie als sozial konstituiert identifizieren oder nicht“ (ebd.). Die „Fakten bezüglich der basalen Institutionen“ sind vielmehr die Voraussetzung für die Einsicht in ihre Gestaltbarkeit. Diese Einsicht der Gestaltbarkeit bedeutet also keine Änderung oder Relativierung von Fakten „dem Inhalte nach“ (ebd.), sondern sie bedeutet eine Änderung ‚der Form nach‘. Genau diese Änderung ‚der Form nach‘ soll durch eine Orientierung an Widersprüchlichkeiten bzw. Ambivalenzen angebahnt werden.

Während diese erste Frage darauf zielt, Potentiale der immanenten Kritik didaktisch zu nutzen, konnte im Zuge der Fallstudie jedoch auch aufgezeigt werden, dass sich ein immanent-kritischer Zugang auf der Ebene einer Sachanalyse erschöpfen kann und somit die Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung zu wenig Berücksichtigung erfährt. Dem soll durch die zweite Grundfrage entgegengewirkt werden. Diese zielt nun paradoxerweise doch wieder auf die exemplarische Bedeutung – jedoch unter anderen Voraussetzungen. Wie in Abschnitt 6.1.1 diskutiert, fördert die Frage nach dem Exemplarischen eine Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung, da sich das Exemplarische erst mit „Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ (Klafki 1964b:11) zeigt. Wird jedoch nicht direkt der Bildungsinhalt nach seiner exemplarischen Bedeutung befragt, sondern die Widersprüchlichkeiten bzw. Ambivalenzen, die durch die Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt hervorgebracht wurden, so lässt sich der vorhin diskutierte affirmative Charakter des Exemplarischen vermeiden.

Durch diese Synthese aus Potentialen der immanenten Kritik – den Gegenstand in seiner Widersprüchlichkeit zu erschließen – und dem für die Didaktische Analyse zentralen Konzept des Exemplarischen, sollte das Exemplarische seinen affirmativen Charakter verlieren und die immanente Kritik an Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung gewinnen. Das daraus resultierende didaktische Konzept lässt sich als **exemplarische Ambivalenz** bezeichnen.

Die Grundfragen 3-5 werden im Artikel Lehner & Gryl (2022:36-39) ausführlicher diskutiert. Da es sich bei den die ersten beiden Grundfragen um die zentrale Erweiterung der Didaktischen Analyse durch immanente Kritik handelt, ist diese Ausführung m.E. für die Synopse hinreichend. Während in diesem Abschnitt das zentrale Konzept einer immanent-kritischen Didaktischen Analyse – die exemplarische Ambivalenz – vorgestellt werden konnte, soll im folgenden Abschnitt auf dessen Erprobung eingegangen werden.

6.1.4. Erprobung: exemplarische Ambivalenz

Eine erste Erprobung des Konzepts (vgl. „proof of concept“ bei Kendig 2016:736) der *exemplarischen Ambivalenz* konnte ich an den Universitäten Wien und Duisburg-Essen sowie an der PH Salzburg mit 57 Lehramtsstudierenden durchführen. Hierbei wurden in Kleingruppen insgesamt 16 Unterrichtsimpulse für den Themenkomplex einer *Bildung für*

Nachhaltige Entwicklung (BNE) entworfen, die gemeinsam mit den Studierenden veröffentlicht wurden (vgl. Lehner u. a. im Erscheinen).

Um diese Unterrichtseinstiege entlang des Konzepts der *exemplarischen Ambivalenz* zu entwickeln, wurden in den jeweiligen Lehrveranstaltungen der unterschiedlichen Standorte fünf Lehrveranstaltungseinheiten wie folgt gestaltet:

„1. Einheit (EH) - **Einstieg** (Plenum): Im Fokus des ersten Treffens stand die Diskussion der Relevanz von Kritik in Bildungskontexten. Als Vorbereitung für diesen Termin wurde eine Lektüreaufgabe gestellt. Der gewählte Text (Jaeggi und Celikates, 2017: 111–117) geht den Fragen nach, was Kritik ist, welcher Voraussetzungen eine solche bedarf und welche Formen von Kritik unterschieden werden können, wobei insbesondere in die Form der immanenten Kritik eingeführt wird. Neben einer Diskussion der Relevanz von Kritik konnte so auch ein meta-kritisches Arbeitswissen (z.B. Unterschiede zwischen externer, interner und immanenter Kritik) erworben werden, woran u.a. in der dritten Lehrveranstaltung angeknüpft werden konnte.

2. EH - **Themenfindung** (Kleingruppe): Nach dem ersten Treffen im Plenum ging es in die Erprobung der erworbenen Konzepte. Diese Phase, welche über drei Einheiten lief, wurde in Kleingruppen durchgeführt und es wurden individuelle Konsultationstermine mit den Kleingruppen abgehalten. Für den ersten Konsultationstermin galt es einen Gegenstand aus dem Themenbereich BNE zu finden und diesen überblicksartig aufzubereiten.

3. EH - **Immanente Kritik** (Kleingruppe): Ziel des zweiten Konsultationstreffens war, das gewählte Thema in seiner potentiellen Widersprüchlichkeit zu erschließen, was durch immanente Kritik gelingen sollte. Da eine immanente Kritik jedoch anspruchsvoll und zeitaufwändig sein kann, wurde eine Recherche nahegelegt: Es sollte dabei in Form einer Presseschau explizit nach Kritiken am gewählten Thema in der öffentlichen Debatte gesucht werden. Die unterschiedlichen Kritiken wurden im Anschluss an die Recherche systematisch ausgewertet und nach der jeweiligen Form der Kritik (externer, interner bzw. immanenter Kritik) unterschieden. So musste die immanente Kritik nicht gänzlich neu erarbeitet werden, um Widersprüchlichkeiten des Themas aufzuzeigen.

4. EH – **Entwicklung einer Kernidee** für einen Unterrichtsimpuls (Kleingruppe):

Als Vorbereitung für den dritten Konsultationstermin war die Frage zu erörtern, wie der herausgearbeitete (immanente) Widerspruch didaktisch aufbereitet werden könne. Konkret wurde der Frage nachgegangen, was an dem Widerspruch exemplarisch sei, um [...] jenseits der Sachanalyse eine Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung zu fördern.

5. EH - **Präsentation & Austausch** (Plenum):

In der letzten Einheit haben die jeweiligen Kleingruppen ihre Ergebnisse im Plenum präsentiert und die gesammelten Erfahrungen gemeinsam diskutiert und reflektiert. Der Austausch bezog sich sowohl auf die einzelnen Themen – also fand vorerst auf inhaltlicher Ebene statt. Daran anschließend fand auch noch eine Metareflexion & -diskussion des didaktischen Zugangs statt.“ (Lehner u. a., im Erscheinen).

Zentral für die Diskussion in dieser Synopse ist die Frage, inwiefern die, durch ein immanent-kritisches Erschließen des gewählten Gegenstandes, hervorgebrachten Widersprüche *exemplarisch* aufgearbeitet wurden. Während ich mit der Fallstudie aus Abschnitt 6.1.2 den ambivalenten Charakter eines durch immanente Kritik erschlossenen Lehr-Lern-Gegenstandes aufzeigen und dessen bildungstheoretische Bedeutung (z.B. reflexives Wissen) diskutieren konnte, hat sich ebenfalls abgezeichnet, dass sich ein immanent-kritischer Zugang auf der Ebene einer Sachanalyse erschöpfen kann und somit die Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung zu wenig Berücksichtigung erfährt. Daher habe ich im letzten Abschnitt vorgeschlagen, die durch immanente Kritik hervorgebrachte Widersprüchlichkeit des Lehr-Lern-Gegenstandes auf dessen Exemplarität zu befragen (vgl. 2. Didaktische Grundfrage einer immanent-kritischen Didaktischen Analyse in Tabelle 6).

Im Sinne Klafkis zeigt sich das Exemplarische erst mit „Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ (Klafki 1964b:11). So kann etwas Exemplarisches in einer Grundschulklasse funktionieren und in der Oberstufe kann es zu Verwirrung führen. Die Studierenden hatten im Zuge der Durchführung keinen Zugang zu einer bestimmten Schulklasse und darüber hinaus wäre es auch selbst nach einer mehrjährigen Beziehung zu einer Schulklasse vermessen zu behaupten, die jeweiligen Lebenswelten der unterschiedlichen Schüler*innen genau zu kennen. Worum es mir hier geht, ist herauszuarbeiten, dass das Motiv des Exemplarischen, wie ich es in der zweiten Grundfrage einer immanent-kritischen Didaktischen Analyse (in Anlehnung an Klafki) formuliert habe, dazu beitragen kann, einen Widerspruch lebenswelt*orientiert* aufzubereiten.

So stellte eine Gruppe, die sich im Zuge der Durchführung mit E-Mobilität befasste, die Widersprüchlichkeit, welche sie durch die immanent-kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema herausarbeiten konnte, durch folgende Illustration dar:



Abbildung 7: Abgase durch eAutos reduziert – und dann?
(Utopia 2019 Einverständnis des Urhebers via Privatnachricht auf Instagram)

Die Gruppe will damit folgende Widersprüchlichkeit illustrieren: „Wenn mehr Leute auf E-Autos umsteigen, ist es besser für das Klima und die CO₂-Emissionen sinken. Eine Stadt X fördert den Kauf von E-Autos, um die CO₂-Emissionen zu senken [...] und es wird leiser auf den Straßen. [...] Andererseits werden dadurch gegenwärtige Probleme in Verbindung mit dem Individualverkehr fortgeschrieben. Die Städte bleiben autogerecht gestaltet. Durch Straßen, Parkplätze, etc. wird Boden im großen Umfang versiegelt. Eine allgemeine Umgestaltung der Städte und deren Mobilitätskonzepte wird dadurch nicht gefördert“ (Lehner u. a., im Erscheinen).

Die Idee einer Förderung von E-Autos soll in einer Widersprüchlichkeit aus einerseits innerstädtischen Verbesserungen (Lärm, Emissionen) und andererseits einem damit verbundenen Festhalten an Mobilitäts- und städteplanerischen Konzepten, die den Individualverkehr begünstigen (z.B. Konzept der autogerechten Stadt), erschlossen werden. Die vorgeschlagene Abbildung verweist dabei exemplarisch und lebensweltorientiert auf diesen widersprüchlichen Zusammenhang, wodurch sie sich als Impuls bzw. Unterrichtseinstieg anbietet.

Die Ergebnisse der Studierenden wurden von mir nicht systematisch ausgewertet, sondern mit den Studierenden gemeinsam veröffentlicht. In dieser Veröffentlichung lassen sich 16

Unterrichtsimpulse für eine *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) finden, die am Konzept der exemplarischen Ambivalenz ausgerichtet sind. Ich konnte im Zuge dieser Erprobung insbesondere zwei Aspekte beobachten:

- Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz lässt sich im Kontext der Lehrer*innenbildung vermitteln (was sowohl durch die eindrucksvollen Ergebnisse der Studierenden, wie auch durch deren Veröffentlichung in einer peer-reviewed Zeitschrift unterstrichen wird).
- Durch das Motiv des Exemplarischen lassen sich immanente Widersprüche zu Unterrichtsimpulsen entwickeln, die eine Lebensweltorientierung erkennen lassen.

Wie sich solche Unterrichtsimpulse bzw. -einstiege für ein *struktureflexives Problemorientiertes Lehren und Lernen* eignen, werde ich im folgenden Kapitel diskutieren.

6.2. Unterrichtsverlauf: struktureflexives Problemorientiertes Lehren und Lernen

Wenn ich mir die im letzten Abschnitt angesprochenen 16 Unterrichtsimpulse für eine *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) vor Augen führe, so erscheint in der Zusammenschau ein Bild von vielfältigen und lebensweltorientierten Problematisierungen, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen. Wie lassen sich derartige Unterrichtsimpulse jedoch unterrichtspraktisch nutzen?

Wie in Abschnitt 3.2 aufgezeigt, bietet Klafki eine aufschlussreiche bildungstheoretische Begründung für eine Problemorientierung. Klafkis Vorschlag des ‚Problemunterrichts‘ basiert auf der Auffassung, dass es unterschiedliche Antworten auf die gleiche Frage geben kann, wodurch der schüler*innenseitigen (politisch-normativen) ‚Urteilsbildung‘ eine besondere Bedeutung zukommt. Im letzten Abschnitt konnte ich herausarbeiten, dass jedoch die Didaktische Analyse eine solche Urteilsbildung auf Grund des diskutierten affirmativen Charakters eher hemmt. Um dieser Tendenz bereits in der Phase der Unterrichtsvorbereitung entgegenzuwirken, habe ich das Konzept der exemplarischen Ambivalenz vorgeschlagen. Hinsichtlich einer Gestaltung des Unterrichtsverlaufs bzw. der Lehr-Lern-Prozessstruktur ist die bisherige Diskussion jedoch noch wenig aufschlussreich.

Hierfür bietet sich ein Bezug auf das an Dewey angelehnte Problemorientierte Lehren und Lernen (POL) an (vgl. Kapitel 4). Um der eingangs aufgeworfenen Frage nach der unterrichtspraktischen Anwendung derartiger Unterrichtsimpulse nachzugehen, möchte ich in diesem Abschnitt die bisher theoretisch-konzeptionell geführte Diskussion zum POL um konkrete Vorschläge zur Gestaltung einer problemorientierten Lehr-Lern-Umgebung erweitern.

In einem ersten Schritt möchte ich hierfür die an Dewey angelehnten 7 Schritte eines POL in Anlehnung an Reusser (2005)²⁶ darstellen (vgl. hierfür auch Dewey 2016:127–49):

7 Schritte eines POL nach Reusser (2005:174) und Dewey (2016:127-149)

1	Problemstellung/ -inszenierung
2	Problemdefinition und Problemanalyse
3	Hypothesenbildung
4	Überprüfung
5	Modifikation / Operationalisierung
6	Finalisierung einer Problemlösung
7	Sicherung des Lernertrags bzw. Arbeitsrückschau

*Tabelle 8: Schritte des POL
(nach Reusser 2005; eigene Darstellung)*

Um diese 7 Schritte besser diskutieren zu können, fasse ich sie in die drei Phasen der Problemfindung, der Lösungsfindung und der Reflexion/Reflexivität zusammen (siehe Tabelle 8):

7 Schritte eines POL nach Reusser (2005:174) und Dewey (2016:127-149)		Phasen des Unterrichtsverlaufs
1	Problemstellung/ -inszenierung	Problemfindung
2	Problemdefinition und Problemanalyse	
3	Hypothesenbildung	Lösungsfindung
4	Überprüfung	
5	Modifikation / Operationalisierung	
6	Finalisierung einer Problemlösung	
7	Sicherung des Lernertrags bzw. Arbeitsrückschau	Reflexion/Reflexivität

Tabelle 9: Zusammenfassung der einzelnen Schritte in Phasen des Unterrichtsverlaufs

²⁶ Eine ausführlichere Diskussion unterschiedlicher Modelle des POL führe ich in Abschnitt 5.2.2 in „Vom Widerspruch zum Widersprechen“ (Lehner u. a. eingereicht).

Die erste Phase eines so zusammengefassten POL, die Phase der **Problemfindung**, konnte ich in Kapitel 4 in Verbindung mit der Gegenüberstellung unterschiedlicher Problemauffassungen bereits ausführlich diskutieren. Als charakteristisch an Deweys Problemauffassung habe ich eine mangelnde Differenzierung zwischen Problembedingungen ‚erster‘ bzw. ‚zweiter Natur‘ herausgearbeitet. Wenn Problembedingungen (implizit) als „feste Bestandteile“ (Dewey 2016:136) erachtet werden, also zu keiner Unterscheidung zwischen sozialen Problemen und ‚externen‘ Problemen, die auf kontingente Naturereignisse zurückgehen, eingeladen wird, dann lässt sich einer Problemorientierung im Sinne der diskutierten „reflexiven Probleme zweiter Ordnung“ (Jaeggi 2014:245) nicht nachgehen. Es lässt sich also nicht erkennen, dass ein Problem auf Grund von gesellschaftlich hervorgebrachten Bedingungen überhaupt erst als Problem erscheint. Ein solcher strukturreflexiver Zusammenhang bleibt dadurch im Verborgenen.

Wird ein Thema hingegen immanent-kritisch, also in seiner potentiellen Widersprüchlichkeit erschlossen, so verweist ein solcher Zugang auf derartige strukturreflexive Zusammenhänge im Sinne einer Auffassung von ‚reflexiven Problemen zweiter Ordnung‘ (vgl. Abschnitt 5.2 „Problem als Widerspruch“). Da ein immanent-kritisches Erschließen durchaus voraussetzungsreich ist, drängt sich die Frage auf, wie sich diesem Anspruch entweder im Zuge der Unterrichtsvorbereitung oder ggf. auch gemeinsam mit den Schüler*innen direkt im Unterrichtsverlauf gerecht werden lässt.

Hierfür bietet die vorhin diskutierte Erprobung des Konzepts der exemplarischen Ambivalenz aufschlussreiche Anhaltspunkte. Die 3. Einheit der Erprobung zielte auf ein derartiges immanent-kritisches Erschließen des gewählten Themas. Zur Unterstützung dieser Aufgabenstellung wurde vorgeschlagen, in Form einer Presseschau nach Kritiken am gewählten Thema in der öffentlichen Debatte zu suchen und die so gefundene Kritik nach ihrer Form (externe, interne bzw. immanente Kritik) auszuwerten und zu kategorisieren.

Wenn ich den Ansatz dieses Arbeitsauftrages auf die Phase der Problemfindung des POL übertrage, so wäre ein **erster Schritt** eine Recherche nach bereits bestehender Kritik am gewählten Thema. Da jedoch auch Kritiken von unterschiedlicher Qualität sein können, ist es sinnvoll, in einem **zweiten Schritt** eine Kategorisierung der gefundenen Kritiken nach den Konzepten externe, interne und immanente Kritik vorzunehmen. Um die Formen der Kritik unterscheiden zu können und letztlich auch im Zuge einer Kategorisierung als Konzepte anwenden zu können, erwies sich in der Erprobung die Lektüre und Diskussion des

einführenden Textes über „Sozialphilosophie und Sozialkritik“ von Jaeggi und Celikates (2017: 111–117) als hilfreich.

Wie in Abschnitt 5.2 „Problem als Widerspruch“ diskutiert, eignen sich, durch immanente Kritik hervorgebrachte Widersprüche, um ein Thema problemorientiert diskutieren zu können. Dennoch soll als **dritter Schritt**, der herausgearbeitete widersprüchliche Zusammenhang, durch die Formulierung einer problemorientierten Fragestellung, präzisiert werden. Sofern der widersprüchliche Zusammenhang nicht gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeitet wird, sondern wie bei der im letzten Abschnitt diskutierten Erprobung im Zuge der Unterrichtsvorbereitung exemplarisch aufbereitet wird, so eignen sich derartige Unterrichtsimpulse, um auf Basis exemplarischer Ambivalenzen gemeinsam mit den Schüler*innen eine problemorientierte Fragestellung zu erarbeiten. Diese drei Schritte sollen die Phase der Problemfindung eines *Problemorientierten Lehrens und Lernens* beschreiben, welches stärker auf eine Förderung einer Strukturreflexivität zielt, als dies bei der in Anlehnung an Dewey und Reusser diskutierten Ausrichtung der Fall ist (siehe Tabelle 10).

Phasen Unterrichtsverlaufs	des Schritte eines strukturreflexiven POL	
Problemfindung	1	Recherche nach Kritik am Thema
	2	Kategorisierung der Kritik nach den Konzepten: externe, interne und immanente Kritik
	3	Problemorientierte Fragestellung formulieren
Lösungsfindung	4	Recherche nach bereits vorhandenen Lösungsvorschlägen
	5	Kategorisierung der Lösungsvorschläge entlang der ‚Matrix der Lösungsqualitäten‘
Reflexion/Reflexivität	6	Bewertung/Urteilsbildung entlang der ‚Matrix der Lösungsqualitäten‘

Tabelle 10: Schritte eines strukturreflexiven POL

Für die zweite Phase, die Phase der Lösungsfindung eines strukturreflexiven POLs, schlage ich eine Recherche nach bereits vorhandenen Lösungsvorschlägen zur herausgearbeiteten Problemstellung vor (**vierter Schritt**, siehe Tabelle 10). Da jedoch davon auszugehen ist, dass unterschiedliche Lösungsansätze auch unterschiedliche Qualitäten bergen, soll es in einem **fünften Schritt** um ein Herausarbeiten solcher qualitativer Unterschiede gehen. Dies soll

wieder durch eine Kategorisierung gelingen. In Abschnitt 5.2 habe ich die Kategorien, die ich hierfür vorschlage, folgendermaßen beschrieben:

- Problembedingungen werden vorweggenommen: Wenn nicht nach möglichen Problemursachen gefragt wird, sondern Lösungsvorschläge entlang bestehender Bedingungen erarbeitet werden (z.B. öffnen oder schließen der EU-Außengrenzen ohne begleitende Maßnahmen).
- Problembedingungen werden kompensiert: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird, diese aber nicht behoben werden, sondern nur ausgeglichen, also kompensiert werden (z.B. ausgleichen von ‚Push‘ und ‚Pull-Faktoren‘ ohne deren Ursachen zu beheben).
- Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird und auch versucht wird diese zu beheben (z.B. Kritik ‚ungleicher Entwicklung‘).

Diese drei Kategorien sollen ermöglichen, dass unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen erkennbar werden. Die Kategorien helfen dabei, Lösungsansätze hinsichtlich der Tiefe der Analyse zu unterscheiden, wobei sich erst in Verbindung mit der dritten Kategorie von einer Strukturreflexivität sprechen lässt (vgl. Abschnitt 5.2). Diese Unterscheidung entlang der drei Kategorien impliziert eine normative Wertung und suggeriert: Je tiefer die Analyse reicht, welche dem jeweiligen Lösungsansatz vorausgeht, desto besser wäre der Lösungsansatz. Durch diese implizite Wertung soll einerseits vermieden werden, dass eine schüler*innenseitige Urteilsbildung zur bloßen Standpunktfrage wird, was ich in Abschnitt 5.2 als die Gefahr der Beliebigkeit diskutiert habe.

Andererseits soll vermieden werden, dass die Urteilsbildung von Schüler*innen durch diese Wertung vorbestimmt wird. Um also diese bewusst gewählte Wertung, welche diese drei Kategorien bergen, zu relativieren, wird ergänzend nach Potentialen und Grenzen des jeweiligen Lösungsansatzes gefragt. Aus dieser Kombination, aus dem Aufzeigen der Tiefe der Analyse durch die drei genannten Kategorien einerseits und den jeweiligen Potentialen und Grenzen der einzelnen Lösungsansätze andererseits, ergibt sich eine Matrix (siehe Tabelle 11). Diese *Matrix der Lösungsqualitäten* kann somit aufgrund subjektiv gewichteter Potentiale und Grenzen durchaus auch dazu einladen, sich für einen Lösungsansatz beispielsweise aus der ersten Kategorie zu entscheiden – trotz alternativer Lösungsansätze, die auf einer tieferen Analyse basieren.

So kann es in Anbetracht der komplexen Problemlage in Verbindung mit dem Schengen-Raum (vgl. Abschnitt 5.2) durchaus naheliegend erscheinen, sich für Lösungsansätze zu entscheiden, die zu einer Linderung des unmittelbaren Leids im Mittelmeer beitragen, obwohl einem bewusst ist, dass dies an den Problemursachen noch nichts ändert. Oder man entscheidet sich für ein Fair Trade T-Shirt, obwohl einem bewusst ist, dass dies eine strukturell bedingte „ungleiche Entwicklung“ (Harvey 2007) noch nicht löst.


	<i>Lösungsansatz</i>	<i>Potentiale</i>	<i>Grenzen</i>
Tiefe der Analyse 	<i>Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)</i>		
	<i>Problembedingungen werden kompensiert</i>		
	<i>Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt</i>		

Tabelle 11: Matrix der Lösungsqualitäten (Schematische Darstellung, als Vorlage für unterrichtliche Praxis)

Bei solchen Entscheidungen erscheint mir jedoch dieses ‚Obwohl‘ oder ‚Trotzdem‘ als bedeutend: Die *Matrix der Lösungsqualitäten* soll eine möglichst freie Urteilsbildung fördern, aber gleichzeitig dazu herausfordern sich zur Tiefe der Analyse des jeweiligen Lösungsansatzes in ein Verhältnis zu setzen. Der Punkt, auf den ich hinaus möchte, ist nun jener: Es macht für mich einen entscheidenden Unterschied, ob ich mich beispielsweise für ein Fair Trade T-Shirt entscheide, im Bewusstsein, dass auch diese Kaufentscheidung trotz guter Absichten ambivalent ist, oder, ob ich diese individuelle Kaufentscheidung in der Auffassung treffe, ich würde frei von Widersprüchen²⁷ eine *richtige* Entscheidung treffen können. Die *Matrix der Lösungsqualitäten* soll einen Beitrag leisten, um in Bildungskontexten Einblicke in solche Ambivalenzen zu ermöglichen.

²⁷ Mit Sylla (2014) lässt sich in diesem Zusammenhang drauf verweisen, dass Fair Trade Käufe zwar einerseits Produzent*innen des globalen Südens begünstigen können, jedoch andererseits ein überproportionaler Anteil des Profits von Fair Trade Wertschöpfungsketten im globalen Norden verbleibt. Dadurch wird einer ungleichen Entwicklung trotz teilweiser Verbesserungen für Produzent*innen des globalen Südens nicht entgegengewirkt, sondern sie wird fortgesetzt.

Diese Diskussion der Matrix verweist nun auch bereits auf die letzte Phase und den **letzten Schritt** eines struktureflexiven POLs – das Bewerten der unterschiedlichen Lösungsansätze und die eigene politische Urteilsbildung (siehe Tabelle 10). Eine solche Bewertung der unterschiedlichen Lösungsansätze in einem Spannungsverhältnis oder eben in einer Ambivalenz, soll letztlich Urteile fördern, die möglichst „auf eine nicht-ideologische und nicht-regressive Weise“ (Jaeggi 2014:411) gebildet werden.

7. Rück- und Ausblick

„Wie lässt sich eine problemorientierte (Geographie- bzw. Sachunterrichts-)Didaktik konzipieren, die über eine Vermittlung kompensatorischer Eigenverantwortung hinausgeht?“ (vgl. Fragestellung aus Abschnitt 1.2)

Wie im Abschnitt zur Methodik (vgl. Abschnitt 1.3) erläutert, habe ich mich mit dieser Fragestellung durch eine Kombination aus „Theorieimport“ und „theoretischer Rekonstruktion“ (Tenorth 2013:95f) *theoretisch-konzeptionell* auseinandergesetzt, was ich punktuell durch empirische Untersuchungen stütze. Auf einige zentrale Einsichten dieser so geführten Auseinandersetzung mit der Fragestellung, möchte ich im Folgenden zusammenfassend eingehen.

Aneignungsorientierung: Die über Adornos *Theorie der Halbbildung* geführte Diskussion (vgl. Kapitel 2) legt nahe, dass Bildung im Kontext einer ‚Klassengesellschaft‘, wie Adorno argumentiert (vgl. Adorno 1959:173), ihrer Basis entzogen sei (vgl. ebd.:191): „Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (Adorno 1959:169). Ohne jedoch den Bildungsbegriff damit gleich zu verwerfen (vgl. ‚abstrakte Negation‘ im Zuge der Diskussion zu postmodernen Ansätzen in Kapitel 2), legt eine *bestimmte Negation* nahe, das integrative Potential von Bildung auf Entfremdungstendenzen zu reflektieren.

In Anlehnung an Jaeggi (2016) habe ich das Konzept der „Entfremdung“ auf Bildungskontexte bezogen und herausgearbeitet, was sich unter „entfremdendem Lernen“ (vgl. Abschnitt 2.3) verstehen lässt. Es handelt sich hierbei um eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit* zum Lehr-Lern-Gegenstand (bzw. zur Lehr-Lern-Prozessstruktur): Werden Lehr-Lern-Gegenstände (im Zusammenhang mit sozialen Praktiken) als bloße Wissensvermittlung inszeniert und Einsichten über bestehende Institutionen nicht in der Form von „reflexivem Wissen“ (vgl. Abschnitt 5.3) als veränderbar dargestellt, so wird zu einem Lehr-Lern-Gegenstand zwar eine Beziehung angebahnt, jedoch eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit*. In diesem Sinne lässt sich von einer Entfremdungstendenz sprechen, da „eine entfremdete Welt [...] sich dem Individuum als [...] eine Welt [präsentiert], [...] auf die es keinen Einfluss nehmen kann“ (Jaeggi 2016:21).

Dem gegenüber lässt sich das Konzept der *Aneignung* als Gegenpol zur Entfremdung anführen. Im Gegensatz zu entfremdenden Verhältnissen ermöglicht ein aneignungsorientierter Zugang

nicht nur eine Auswahl von unterschiedlichen (Handlungs)möglichkeiten, sondern lädt auch zur Diskussion der *Bedingungen von Möglichkeiten* ein (vgl. Abschnitt 2.4). Durch diesen Rückbezug, der zur Auswahl stehenden Möglichkeiten, auf ihre (gesellschaftlich hervorgebrachten) Bedingungen, setzt eine so verstandene Aneignungsorientierung eine *Strukturreflexivität* voraus.

Strukturreflexive Problemorientierung: Auf der Suche nach didaktischen Zugängen, die eine Strukturreflexivität zu fördern vermögen, habe ich mich auf bildungstheoretische und didaktische Zugänge zur Problemorientierung konzentriert. Für eine didaktische Problemorientierung spricht, dass Probleme als Lehr-Lern-Impulse einen affirmativen und somit potentiell entfremdenden Charakter von Lehr-Lern-Umgebungen überwinden können und Kontroversität fördern, wodurch Aneignungspotential entstünde. Um dieses vermutete Aneignungspotential einer didaktischen Problemorientierung näher zu untersuchen, habe ich eine theoretische Rekonstruktion diesbezüglicher Ansätze von Klafki (‘epochaltypische Schlüsselprobleme’) und Dewey (‘Problemorientiertes Lehren und Lernen’) durchgeführt.

Wie jedoch im Zuge dieser Auseinandersetzung deutlich wurde, birgt eine didaktische Problemorientierung nicht notwendigerweise das diskutierte Aneignungspotential. Um eine Strukturreflexivität zu fördern, hat sich gezeigt, dass sich eine „reflexive Problemorientierung zweiter Ordnung“ (Jaeggi 2014:245) besonders eignet (vgl. Abschnitt 4.1 & 4.3) – eine Problemauffassung, die auf einem Perspektivwechsel von einem Problem *für* eine soziale Formation hin zu einem Problem *mit* einer sozialen Formation basiert und dadurch das aufgefasste Problem auf eine soziale Formation rückbezieht, welche das (soziale) Problem überhaupt erst konstituiert.

Problem als Widerspruch: Eine solche reflexive Problemauffassung lässt sich beispielsweise durch die Denkfigur des Widerspruchs anbahnen. Wie in Abschnitt 5.2 am Beispiel des Unterrichtsthemas *Schengen-Raum* diskutiert, erscheint ein Bildungsinhalt, der im Medium des Widerspruchs erschlossen wird (z. B. Zusammenhang zwischen einem ‚Europa ohne Grenzen‘ und der sog. ‚Festung Europa‘) als Problem *mit* dieser sozialen Konstellation (vgl. Abschnitt 5.2) – also als ‚reflexives Problem zweiter Ordnung‘.

Der zentrale Theorieimport dieser Arbeit ist nun jener der **immanenten Kritik** – eine Praxis, die ein Erschließen ihres Gegenstandes im Medium des Widerspruchs anbahnt, somit ihren Gegenstand als ‚reflexives Problem zweiter Ordnung‘ auffasst und damit Strukturreflexivität fördert, sowie Aneignungspotential schafft.

Mit Abbildung 8 möchte ich einen Überblick über die Einflüsse geben, die eine solche Didaktik einer immanent-kritischen Problemorientierung ausmachen und fasse zusammen, auf welche diese zurückzuführen ist.

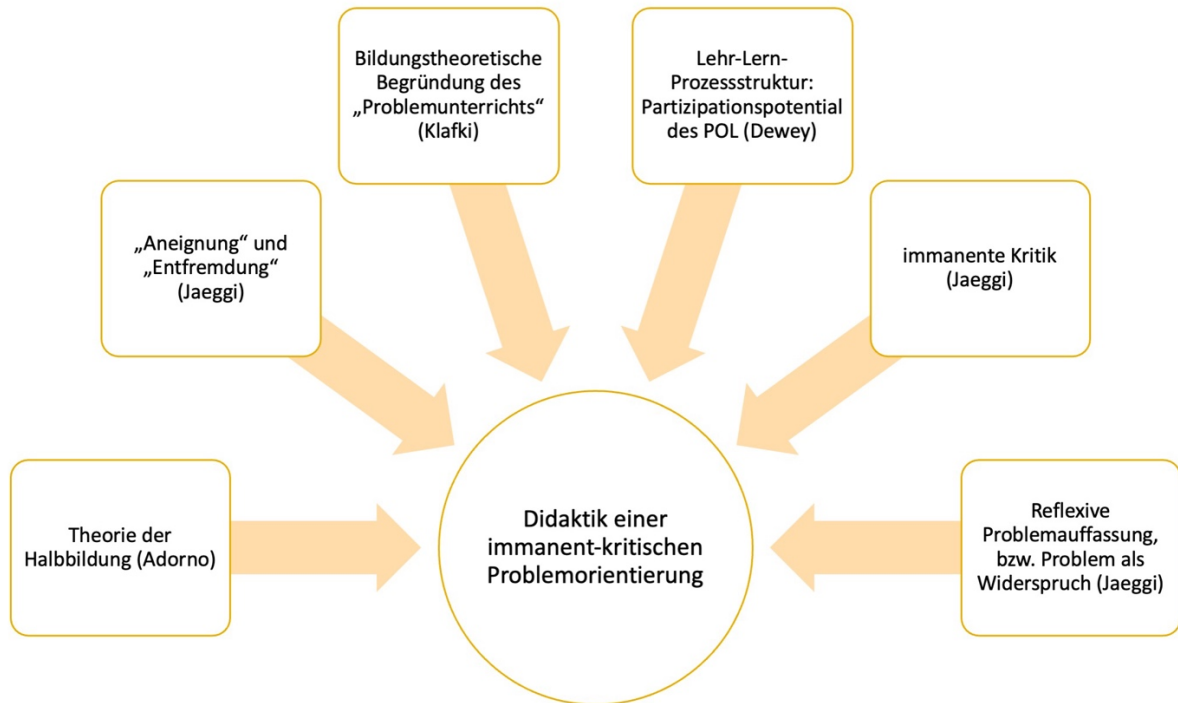


Abbildung 8: Theoretisch-konzeptioneller Hintergrund einer Didaktik einer aneignungsorientierten Problemorientierung

Anwendungsvorschläge: Die Auseinandersetzung mit didaktischen Zugängen in Anlehnung an Klafki und Dewey ermöglicht mir auch konkrete Vorschläge hinsichtlich einer unterrichtlichen Praxis und Anwendung dieser so konzipierten Didaktik einer immanent-kritischen Problemorientierung. Hierzu habe ich in Kapitel 6 einen immanent-kritischen Zugang zur Didaktischen Analyse für die Unterrichtsplanung herausgearbeitet (Abschnitt 6.1) und für die Unterrichtsdurchführung einen strukturreflexiven Zugang zum POL vorgestellt (Abschnitt 6.2). Abbildung 9 verdeutlicht das Zusammenspiel dieser beiden Ansätze, wobei mir wichtig ist, dass der Übergang zwischen Planung und Durchführung graduell zu verstehen ist, was ich durch die Überschneidung der beiden Rechtecke zur immanent-kritischen Didaktischen Analyse und zum strukturreflexiven Problemorientierten Lehren & Lernen zu verdeutlichen versuche. Dieser graduelle Übergang zwischen Planung und Durchführung ist mir wichtig, da ich dadurch versuche den folgenden Kritikpunkt an Klafkis Didaktischer Analyse abzumildern:

Die „Schülerinnen und Schüler erscheinen, obwohl sie im Zentrum der didaktischen Analyse stehen, durchgehend als ‚Objekte‘ der didaktischen Analyse, sie sind an ihr selbst nicht beteiligt“ (Meyer & Meyer 2007:75).

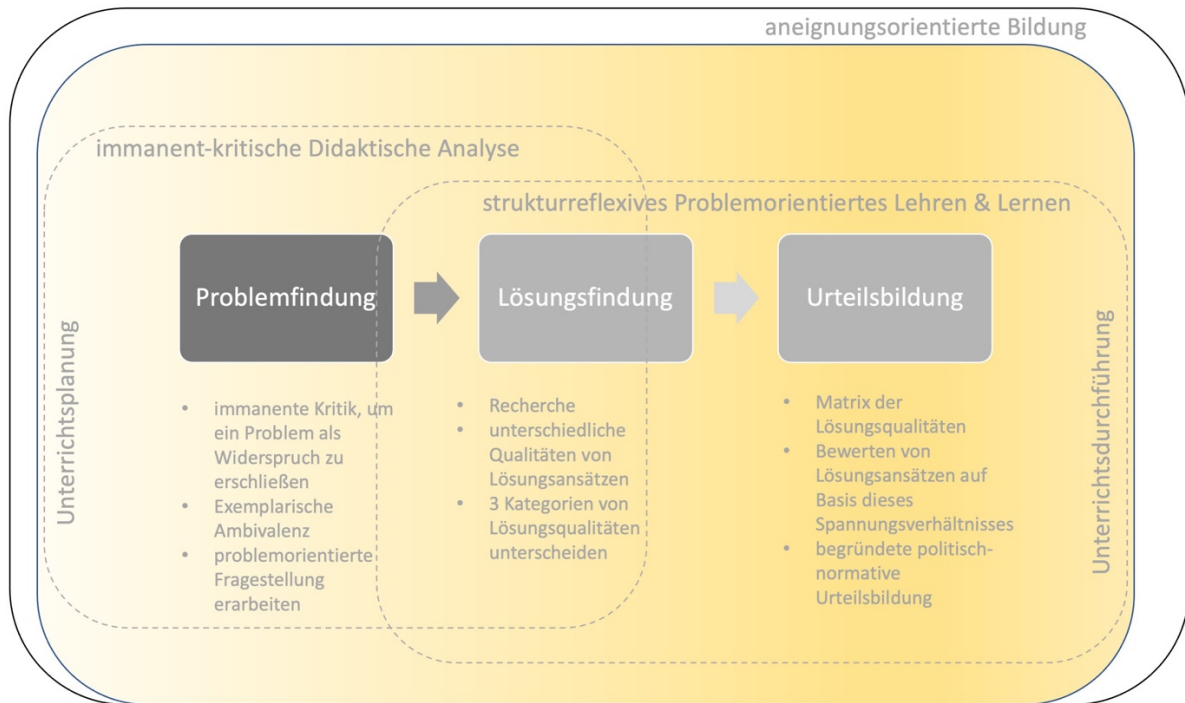


Abbildung 9: Anwendungsvorschlag einer Didaktik einer immanent-kritischen Problemorientierung

Wie lassen sich also Schüler*innen bereits in der Unterrichtsplanung als Subjekte mitdenken, die an der Gestaltung ihres Lehr-Lern-Prozesses partizipieren? Das Zusammenwirken der in Kapitel 6 vorgestellten Zugänge – der immanent-kritischen Didaktischen Analyse und des strukturreflexiven POL – ermöglicht zwei Varianten einer derartigen Partizipation, die beide auf einer schüler*innenseitigen Mitgestaltung der Problemstellung basieren.

Die **erste Variante** läuft darauf hinaus, dass die in Abschnitt 6.1 diskutierte immanent-kritische Didaktische Analyse ohne eine Beteiligung der Schüler*innen von der Lehrperson durchgeführt wird. Wie dargestellt, zielt diese Form der Didaktischen Analyse auf eine aus dem gewählten Bildungsinhalt herausgearbeitete exemplarische Ambivalenz, also auf einen lebensweltorientiert aufbereiteten immanenten Widerspruch. Dies ist jedoch keineswegs eine ausgearbeitete Problemstellung, sondern eher ein Impuls, der die Erarbeitung einer problemorientierten Fragestellung unterstützen soll (vgl. Abbildung 9, „Problemfindung“). An diesem Übergang, von der exemplarischen Ambivalenz zur problemorientierten Fragestellung

sind die Schüler*innen maßgeblich beteiligt, um den Unterrichtsverlauf – bereits in der Phase der Problemfindung – mitzugestalten.

Eine diesbezügliche Differenzierungsmöglichkeit bietet die **zweite Variante**, bei der die Schüler*innen bereits an der immanent-kritischen Didaktischen Analyse maßgeblich beteiligt sind. Hierbei wird die Didaktische Analyse in Form eines immanent-kritischen Erschließens des Bildungsinhaltes von den Schüler*innen vorangetrieben, wodurch eine umfassendere Einbindung in die Phase der Problemfindung möglich ist. Diese Variante ist jedoch auch voraussetzungsreicher, da sie einen Begriff von immanenter Kritik voraussetzt (vgl. Diskussion zur Kategorisierung der recherchierten Kritik nach den Konzepten: externe, interne und immanente Kritik in Abschnitt 6.1.4.).

Mit diesen beiden Varianten (vgl. insb. Überschneidung zwischen Unterrichtsplanung und -durchführung in Abbildung 9) soll betont werden, dass die in Kapitel 6 vorgestellten unterrichtspraktischen Überlegungen auch Differenzierungsmöglichkeiten bieten – sowohl hinsichtlich des Grads der Schüler*innenbeteiligung als auch hinsichtlich der damit verbundenen Anforderungen an die Schüler*innen.

Jetzt da ich den Ansatz der *immanent-kritischen Problemorientierung* diskutieren konnte, möchte ich im Rückblick darauf noch auf eine weitere Frage eingehen: Handelt es sich hierbei um einen fachdidaktischen Zugang oder verbleiben die hier diskutierten Überlegungen auf einer abstrakten allgemeindidaktischen Ebene? Während sich *Allgemeine Didaktik* als Theorie von Bildung(sprozessen) bzw. „des Lehren und Lernens in all seinen Erscheinungsformen und Bestandteilen“ verstehen lässt (Rothgangel 2017:157; vgl. auch Terhart 2009:158f), lässt sich dem gegenüber *Fachdidaktik* als Theorie *fachspezifischer* Bildung bzw. „fachspezifischen Lehren und Lernens in all seinen Erscheinungsformen und Bestandteilen“ (ebd.) verstehen. Innerhalb dieses Spannungsfeldes zwischen Fach- und Allgemeiner Didaktik positioniert etwa die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) die „*Allgemeine Fachdidaktik*“ (Bayrhuber u. a. 2017), die „gewissermaßen eine Brückenfunktion von den verschiedenen Fachdidaktiken hin zur Allgemeinen Didaktik“ (Rothgangel 2017:157) wahrnehmen soll.

Die Argumentationslinie in dieser Synopse lässt sich wohl im Sinne dieser Brückenfunktion als eine allgemein-fachdidaktische auffassen, da sie einerseits ihre Bezüge aus bildungstheoretischen Ansätzen bezieht (vgl. insb. Kapitel 2) diese jedoch andererseits durch Besonderheiten von fachspezifischen Lehr-Lern-Gegenständen legitimiert, wie beispielsweise durch die Betonung einer prinzipiellen Veränderbarkeit von sozial hervorgebrachten

Gegebenheiten als ein besonderes Merkmal (sozial)geographischer Probleme (vgl. insb. Kapitel 4). Während ich also hier stärker eine allgemein-fachdidaktische Argumentationslinie verfolgen, betone ich bei anderen Veröffentlichungen stärker die Fachlichkeit dieses Ansatzes (vgl. insb. Lehner, Gruber, und Gryl eingereicht).

Der **geographiedidaktische** Charakter einer *immanent-kritischen Problemorientierung* lässt sich in einem ersten Schritt durch die bereits genannte Sensibilität hinsichtlich der prinzipiellen Veränderbarkeit (sozial)geographischer Lehr-Lern-Gegenstände argumentieren, der ich insbesondere durch die herausgearbeitete Problemauffassung Rechnung trage. Darüber hinaus, kann aber eine *immanent-kritische Problemorientierung* auch einen macht- bzw. herrschaftskritischen **Raubegriff** fördern. Fasst man die Produktion von Raum als eine soziale Praxis auf (vgl. Belina 2013; Harvey 2010; Lefebvre 1993; Paasi 1986) – etwa in Form von Territorialisierung, Scaling, Place-Making oder Networking (vgl. Belina 2013:86ff) – so lässt sich der bildungstheoretisch ausgearbeitete Anspruch einer *Aneignungsorientierung* auch als ein oppositioneller bzw. ideologiekritischer Zugang zu derartigen räumlichen Durchsetzungsstrategien auffassen:

Am Beispiel des Schengen-Raums lässt sich etwa nachvollziehen, dass dieser weniger durch direkte Gewalt durchgesetzt wurde, sondern eher vermittelt über das Versprechen eines sozialen Fortschritts im Sinne eines ‚Europas ohne Grenzen‘ (vgl. Konzept der ‚Hegemonie‘ in Kapitel 1). Würde sich eine unterrichtliche Inszenierung des Schengen-Raums etwa in einer Vermittlung der gewonnenen Grundfreiheiten erschöpfen, so wäre dies eine bloße Affirmation dieser Territorialisierung oder Produktion von Raum – was dem Anspruch einer aneignungsorientierten geographischen Bildung nicht gerecht werden würde. Darüber hinaus ließe sich gar von einem „Raumfetischismus“ (Belina 2013:29) in diesem Zusammenhang sprechen, wenn beispielsweise diese Raumproduktion zur Legitimation von Gewalt (an den EU-Außengrenzen) herangezogen wird.

Wird dem gegenüber der unterrichtliche Anspruch verfolgt, den Schengen-Raum immanent-kritisch zu erschließen, also in seiner Widersprüchlichkeit, so stellt sich der Lehr-Lern-Gegenstand in einer Ambivalenz dar, was letztlich eine Öffnung bedeutet und somit Aneignungspotential schafft. Das Schengener Abkommen lässt sich so viel eher als eine räumliche Durchsetzungsstrategie in Form einer Territorialisierung erkennen und es lassen sich Fragen diskutieren, die etwa auf Interessenskonflikte zielen, die durch diese Raumproduktion verstärkt werden – oder allgemeiner formuliert, welche Möglichkeiten bzw. Handlungsspielräume diese Raumproduktion hervorbringt bzw. unterbindet. Das spezifisch

fachdidaktische Aneignungspotential sehe ich somit auf der Ebene der politischen Dimension von Raumproduktionen. Das Aneignungspotential, welches durch eine immanent-kritische Problemorientierung geschaffen werden kann, liegt darin, sich zu den Bedingungen, die durch eine Raumproduktion hervorgebracht werden, in ein Verhältnis setzen zu können – in Form einer politischen Urteilsbildung (vgl. vertiefend Kapitel 5.3.2 bei Lehner, Gruber, und Gryl eingereicht).

Diese Argumentation lässt sich auch hinsichtlich des **sachunterrichtsdidaktischen** Charakters einer *immanent-kritischen Problemorientierung* anwenden. Dies ist nicht zuletzt deshalb naheliegend, da Geographie und ihre Didaktik ein Teil der Sachunterrichtsdidaktik sind. Darüber hinaus lassen sich etwa „Denk- Arbeits- und Handlungsweisen“ aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts fördern, wie beispielsweise „Argumentieren sowie zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen verhandeln“ oder „Politisch urteilen“ (GDSU 2013:29) bzw. der historischen Perspektive, „Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit stellen“ (GDSU 2013:57). Neben den perspektivenbezogenen ‚Denk- Arbeits- und Handlungsweisen‘ des Sachunterrichts lässt sich darüber hinaus mit einer *immanent-kritischen Problemorientierung* auch an perspektivenvernetzende Themenbereiche, wie beispielsweise „Mobilität“ oder „nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Abschnitt 6.1.4) anknüpfen.

Mit diesem letzten Aspekt scheint mir die aufgeworfene Fragestellung dieser Dissertation hinreichend diskutiert zu sein, was mich zum **Ausblick** kommen lässt: Hierbei möchte ich noch zwei Schlaglichter zum Abschluss dieser Synopse setzen, um auszuloten, wie sich an eine Forschung zu einer immanent-kritischen Sachunterrichts- und Geographiedidaktik anschließen lässt. Während ich zwar betonen möchte, dass ich mit dieser Qualifikationsarbeit nicht den Forschungsstand verantworte, möchte ich gleichzeitig aufzeigen, dass es um diesen Themenkomplex noch viele Betätigungsfelder gibt.

(1) Den ersten Aspekt sehe ich in der **Kommunikation** der Forschungsergebnisse in Verbindung mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Während ich erste Erfahrungen im Bereich der Lehrer*innen(fort)bildung im Zuge der genannten Erprobung sammeln konnte, sind diesbezüglich Konzepte für eine erfolgreiche Kommunikation dieser Einsichten weiterzuentwickeln. Das aktuelle Konzept erstreckt sich über fünf Wochen einer universitären Lehrveranstaltung, die einmal pro Woche stattfindet (vgl. Abschnitt 6.1.4) und müsste noch um Konzepte ergänzt werden, die weniger zeitaufwändig sind.

Hilfreich im Zusammenhang mit einer Kommunikation der Forschungsergebnisse erscheint mir auch eine umfassendere Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Konkret schlage ich einen **Katalog von Widersprüchen** vor, der entlang von Themen des Geographie- bzw. Sachunterrichts erstellt wird und in Form *exemplarischer Ambivalenzen* Unterrichtsimpulse zur Verfügung stellt. Dieser Gedanke scheint auf den ersten Blick Klafkis Ansatz des „Problemkanons“ (Klafki 2005:5) zu ähneln. Der zentrale Unterschied zu einem ‚Problemkanon‘, wie er von Klafki vorgeschlagen wird, liegt dabei darin, dass dieser angedachte Katalog aus fachspezifischen Widersprüchen als Angebot dient und ohne den Konsensanspruch eines *Kanons* auskommt, welcher bei Klafki einen universalistischen und epochal-typischen Anspruch impliziert. Ein solches Angebot verstehe ich auch in zwei Richtungen geöffnet: Zum einen den Katalog zu nutzen und zum anderen den Katalog zu ergänzen, was sowohl für Studierende, für tätige Lehrpersonen als auch für Schüler*innen möglich sein sollte.

(2) Dieser Aspekt leitet zum zweiten Punkt über, zur **empirischen** Begleitung und **Evaluation** solcher Unterrichtsmaterialien und der damit verbundenen Lehrer*innen(fort)bildung. Empirische Fragestellungen umspannen im Zusammenhang mit diesem Themenkomplex ein weites Feld. So lässt sich in der Phase der Herstellung von immanenten Widersprüchen den Fragen nachgehen, ob sich qualitative Unterschiede bei den herausgearbeiteten Widersprüchen erkennen lassen, oder ob Schwierigkeiten in der Durchführung von immanenter Kritik bestehen, die in der aktuellen Erprobung nicht berücksichtigt wurden, jedoch aufschlussreich für die Lehrer*innen(fort)bildung sein können. Auf der Ebene der unterrichtspraktischen Durchführung lassen sich neben klassischer Lehr-Lern-Forschung auch *entwicklungspsychologische* Fragen im Umgang mit Widersprüchen und Ambivalenzen nachgehen²⁸.

In dieser Arbeit konnte ich mich durch eine Kombination aus „Theorieimporten“ aus der Sozialphilosophie und „Rekonstruktionen“ (Tenorth 2013:95f) zu Klafki und Dewey theoretisch-konzeptionell – gestützt durch punktuelle empirische Untersuchungen – mit der Fragestellung „*Wie lässt sich eine problemorientierte (Geographie- bzw. Sachunterrichts-)Didaktik konzipieren, die über eine Vermittlung kompensatorischer Eigenverantwortung hinausgeht?*“ befassen. Durch diese Herangehensweise konnte ich hierzu nicht nur konzeptionelle Einsichten erarbeiten, sondern auch unterrichtspraktische Schlussfolgerungen (vgl. Kapitel 6) ableiten. Ich freue mich auf zukünftige Arbeiten, welche die im Zuge dieser

²⁸ Erste diesbezügliche Einsichten bietet beispielsweise Benthaus (2018, 2021), der dialektisches Philosophieren mit Kindern in der Grundschule erprobt.

Dissertation geführte Diskussion empirisch bzw. konzeptionell bekräftigen, ihr widersprechen, sie (begründet) ablehnen oder sie weiterführen. Ich hoffe, mit den hier enthaltenen unterschiedlichen Blickrichtungen auf immanente Kritik und die mit ihr verbundene Denkfigur des Widerspruchs einen Beitrag für die geographie- bzw. sachunterrichtsdidaktische Debatte geleistet zu haben.

Zitierte Schulbücher

Bildungshaus Schulbuchverlage Schroedel

- Kraft, D. (Hrsg.) (2010): Pustebblume – das Sachbuch. 4 (Nordrhein-Westfalen). Schroedel, Braunschweig.
- Kraft, D. (Hrsg.) (2012): Pustebblume – das Sachbuch. 2 (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein). Schroedel, Braunschweig.
- Kraft, D. (Hrsg.) (2013): Pustebblume – das Sachbuch. 3 (Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein). Schroedel, Braunschweig.

Bildungshaus Schulbuchverlage Diesterweg

- Bourgeois-Engelhard, A. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2009): Bausteine – Sachunterricht. 1 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
- Bourgeois-Engelhard, A. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2008): Bausteine – Sachunterricht. 2 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
- Dietrich, D. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2009): Bausteine – Sachunterricht. 3 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
- Dietrich, D. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2010): Bausteine – Sachunterricht. 4 (Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.

Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann

- Binder, S. & S. Derstappen (Hrsg.) (2010): Mobile – Sachunterricht. 1/2 (Nordrhein-Westfalen). Westermann, Braunschweig.

Cornelsen (Duden) Verlag GmbH

- Berendes-Luckau, R. & W. G. Mayer (Hrsg.) (2004). Schlag nach im Sachunterricht. 1/2. Bayerischer Schulbuch-Verlag, München.

Cornelsen (bsv) Verlag GmbH

- Christ, A. (Hrsg.) (2013a): Jo-Jo Sachunterricht. 1 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
- Christ, A. (Hrsg.) (2013b): Jo-Jo Sachunterricht. 2 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
- Christ, A. (Hrsg.) (2014): Jo-Jo Sachunterricht. 3 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
- Christ, A. (Hrsg.) (2015): Jo-Jo Sachunterricht. 4 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
- Ernst

Klett Verlag GmbH

- Birchinger, J. & H. Krekeler (2018a): Niko – Sachbuch. 3 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL). Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig.
- Birchinger, J. & H. Krekeler (2018b): Niko – Sachbuch. 4 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL, BE, BB, MV, ST, TH). Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Birchinger, J., H. Krekeler & B. Kurt (2017): Niko Sachbuch. 1/2 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL). Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1959. „Theorie der Halbbildung“. S. 169–91 in *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*, herausgegeben von A. Busch. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Adorno, Theodor W. 1971. *Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969*. 25. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1996. *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie. Drei Studien zu Hegel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barrows, Howard S. 1985. *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. New York: Springer Pub. Co.
- Becker, Lia, Mario Candeias, Janek Niggemann, und Anne Steckner, Hrsg. 2017. *Gramsci lesen: Einstiege in die „Gefängnishefte“*. Deutsche Originalausgabe, vierte Auflage. Hamburg: Argument.
- Bayrhuber, Horst, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, und Helmut J. Vollmer. 2017. *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster New York: Waxmann.
- Benthaus, Benjamin. 2018. *Dialektisches Denken von Kindern: Theoretische und empirische Studien zu philosophischer Bildung im Grundschulalter*. Ergon Verlag.
- Benthaus, Benjamin. 2021. „Dialektisches Philosophieren mit Kindern – Ein Konzept für die Grundschule“. in *Philosophie in der Grundschule*, herausgegeben von C. Thein, P. Richter, und N. Höppner. Verlag Barbara Budrich.
- Biebricher, Thomas. 2018. *Neoliberalismus*. 3. Aufl. Hamburg: Junius.
- Biebricher, Thomas. 2021. *Die politische Theorie des Neoliberalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Brickman, Philip, Vita Carulli Rabinowitz, Jurgis Karuza, Dan Coates, Ellen Cohn, und Louise Kidder. 1982. „Models of Helping and Coping“. *American Psychologist* 37(4):368–84.

- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruns, Julian, Kathrin Glösel, und Natascha Strobl. 2018. *Die Identitären: Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa*. 4. Auflage. Münster: UNRAST.
- Candeias, Mario. 2008. „Von der Dialektik des Neoliberalismus zu den Widersprüchen der Bewegungen“. S. 301–17 in *Neoliberalismus: Analysen und Alternativen*, herausgegeben von C. Butterwegge, B. Lösch, und R. Ptak. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, John. 2016. *Logik: die Theorie der Forschung*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, Andreas, Andreas Poenitsch, und Lothar Wigger. 2013. *Einführung in die Theorie der Bildung*. 5., unveränd. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Dorsch, Christian. 2019. *Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung*. Universität Frankfurt: Dissertationsschrift.
- dwenteignen.de. 2022. „Deutsche Wohnen & Co. enteignen!“ Abgerufen 9. September 2022 (<https://www.darumenteignen.de/de/>).
- Ehrenberg, Alain. 2015. *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Europäische Kommission. 2015. *Europa ohne Grenzen: der Schengen Raum*. LU: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Fisahn, Andreas. 2012. „Den Stier das Tanzen lehren? Europa vor neuen Herausforderungen“. *Prokla* 42:357–76.
- Fokken, Silke. 2019. „Meinungsfreiheit: Wie man die Inszenierung als Opfer durchkreuzt“. *Der Spiegel*, November 5.
- Foucault, Michel. 2017a. *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Vorlesung am Collège de France, 1977-1978*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2017b. *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik: Vorlesung am Collège de France, 1978-1979*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Georgi, Fabian. 2016. „Widersprüche im langen Sommer der Migration: Ansätze einer materialistischen Grenzregimeanalyse“. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 46(183):183–203. doi: 10.32387/prokla.v46i183.108.
- Gramsci, Antonio. 1991. *Gefängnishefte 1, Band 1*.
- Gräsel, Cornelia. 1997. *Problemorientiertes Lernen: Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen ; Seattle: Hogrefe.

- Gryl, Inga, und Thomas Jekel. 2012. „Re-centring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach“. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization* 47:18–28. doi: 10.3138/carto.47.1.18.
- Haarmann, Moritz Peter. 2019. „Wege zur Emanzipation von der ‚Ideologie der Gegenwart‘: Über den Wert historischer Zugänge in der sozioökonomischen Bildung“. S. 159–98 in *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*, herausgegeben von C. Fridrich, R. Hedtke, und G. Tafner. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Habermas, Jürgen. 1970. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haraway, Donna Jeanne. 1995. „Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive“. S. 73–98 in *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main New York: Campus Verlag.
- Harvey, David. 2007. *Räume der Neoliberalisierung: Zur Theorie der ungleichen Entwicklung*. Hamburg: VSA-Verl.
- Harvey, David. 2015. *Siebzehn Widersprüche und das Ende des Kapitalismus*. Berlin: Ullstein.
- Heine, Michael, und Hansjörg Herr. 2012. *Volkswirtschaftslehre: paradigmensorientierte Einführung in die Mikro- und Makroökonomie*. Oldenbourg Verlag.
- Hickel, Jason, und Giorgos Kallis. 2020. „Is Green Growth Possible?“ *New Political Economy* 25(4):469–86. doi: 10.1080/13563467.2019.1598964.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel. 2016a. *Entfremdung Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Jaeggi, Rahel. 2016b. „Was ist Ideologiekritik?“ S. 266–99 in *Was ist Kritik?*, herausgegeben von R. Jaeggi und T. Wesche. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel, und Robin Celikates. 2017. *Sozialphilosophie: eine Einführung*. Originalausgabe. München: Verlag C.H.Beck.
- Jäger, Johannes, und Elisabeth Springler. 2012. *Ökonomie der internationalen Entwicklung: Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre*. Mandelbaum.
- Jank, Werner, und Hilbert Meyer. 2018. *Didaktische Modelle: alle Schulformen*. 12. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Jekel, Thomas, Inga Gryl, und Anna Oberrauch. 2015. „Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung“. *GW-Unterricht* 137:5–13.
- Kendig, Catherine Elizabeth. 2016. „What Is Proof of Concept Research and How Does It Generate Epistemic and Ethical Categories for Future Scientific Practice?“ *Science and Engineering Ethics* 22(3):735–53. doi: 10.1007/s11948-015-9654-0.
- Klafki, Wolfgang. 1964a. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Klafki, Wolfgang. 1964b. „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“. S. 5–54 in *Didaktische Analyse*, herausgegeben von H. Roth und A. Blumethal. Hannover: Schroedel.
- Klafki, Wolfgang. 1976. *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim ; Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 2005. „Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts“. *Widerstreit Sachunterricht* (4).
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Köker, Anne, und Jan C. Störtländer, Hrsg. 2017. *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kron, Friedrich W., Eiko Jürgens, und Jutta Standop. 2014. *Grundwissen Didaktik*. 6. Aufl. München: UTB GmbH.
- Kuhn, Thomas. 1969. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Surkamp.
- Lehner, Michael, Dominik Gruber, und Inga Gryl. eingereicht. *Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik*. LIT.
- Lehner, Michael, und Inga Gryl. 2019a. „Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten“. *GW-Unterricht* 1:5–16. doi: 10.1553/gw-unterricht155s5.
- Lehner, Michael, und Inga Gryl. 2019b. „Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?“ *GW-Unterricht* 4:5–18. doi: 10.1553/gw-unterricht156s5.
- Lehner, Michael, und Inga Gryl. 2022. „Didaktische Analyse revisited. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik“. *GW-Unterricht* 1:24–41. doi: 10.1553/gw-unterricht166s24.
- Lehner, Michael, Inga Gryl, und Dominik Gruber. 2021. „Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht“. *GW-Unterricht* 1:40–55. doi: 10.1553/gw-unterricht163s40.
- Lehner, Michael, und Georg Gudat. im Erscheinen. „Immanente Kritik im Geographieunterricht. Widersprüche & Schengen-Raum“. in *Geographiedidaktik Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele - Band 2*, herausgegeben von I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, und K. W. Hoffmann. Springer.
- Lehner, Michael, Sandra Milz, Thomas Jekel, und Inga Gryl. im Erscheinen. „Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines strukturreflexiv-problemorientierten Unterrichts“. *OpenSpaces* (6).

- Lemke, Harald. 1998. „Nietzsche: Kritische Theorie als Ethik“. *Nietzscheforschung* 5–6(JG). doi: 10.1524/nifo.1998.56.jg.279.
- Lukács, Georg. 1977. *Geschichte und Klassenbewußtsein*. 2. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Lyotard, Jean-François. 2019. *Das postmoderne Wissen: ein Bericht*. 9., überarbeitete Auflage. herausgegeben von P. Engelmann. Wien: Passagen Verlag.
- Mandl, Heinz, und Ulrike-Marie Krause. 2001. *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Marcuse, Herbert. 2014. *Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. herausgegeben von P.-E. Jansen. Springe: zu Klampen Verlag.
- Matthes, Jörg. 2009. *Framing-Effekte: Zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Einstellungen der Rezipienten*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Menke, Christoph, und Juliane Rebentisch, Hrsg. 2016. *Kreation und Depression: Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*. 3. Aufl. Berlin: Kadmos.
- Messerschmidt, Astrid. 2010. „Widersprüche der Mündigkeit“. S. 126–48 in *Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute*, herausgegeben von K. Ahlheim und M. Heyl. Hannover: Offizin.
- Meyer, H., und M. A. Meyer. 2017. „Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis“. S. 18–209 in *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*, herausgegeben von A. Köker und J. C. Störtländer. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meyer, Meinert A., und Hilbert L. Meyer. 2007. *Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Mülherr, Silke. 2016. „Österreichs Außenminister: ‚Es wird nicht ohne hässliche Bilder gehen‘“. *DIE WELT*, Januar 13.
- Nagel, Thomas. 2015. *Der Blick von nirgendwo*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nuss, Sabine. 2019. *Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums*. Berlin: Dietz.
- Penz, Otto, und Birgit Saur. 2016. *Affektives Kapital: die Ökonomisierung der Gefühle im Arbeitsleben*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Pettig, Fabian. 2021. „Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE“. *GW-Unterricht* 1:5–17. doi: 10.1553/gw-unterricht162s5.
- Pokraka, Jana, und Inga Gryl. 2018. „Kinder:Karten:Kommunikation — Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus“. *KN - Journal of Cartography and Geographic Information* 68(3):140–46. doi: 10.1007/BF03544557.

- Pokraka, Jana, Uwe Schulze, Inga Gryl, und Michael Lehner. 2021. „Bildung“. in *Handbuch Digitale Geographien. Welt - Wissen - Werkzeuge*, herausgegeben von T. Bork-Hüffer, H. Füller, und T. Straube.
- Porsch, Raphaela, Hrsg. 2016. *Einführung in die Allgemeine Didaktik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster New York: Waxmann.
- Prechtel, Peter, und Franz-Peter Burkard, Hrsg. 2008. *Metzler Lexikon Philosophie*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Reckwitz, Andreas. 2013. *Die Erfindung der Kreativität: zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reusser, Kurt. 2005. „Problemorientiertes Lernen.– Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23(2):159–82.
- Rhodes, R. A. W. 1996. „The New Governance: Governing without Government“. *Political Studies* 44(4):652–67. doi: 10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x.
- Rieger-Ladich, Markus. 2020. *Bildungstheorien zur Einführung*. 2., ergänzte Auflage. Hamburg: Junius.
- Romero, José Manuel, Hrsg. 2014. *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Bielefeld: Transcript.
- Rorty, Richard. 2018. *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Särkelä, Arvi. 2018. *Immanente Kritik und soziales Leben: selbsttransformative Praxis nach Hegel und Dewey*. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Schulze, Uwe, und Inga Gryl. 2022. „Geographische Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Geographiedidaktik“. S. 143–74 in *Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken, Allgemeine Fachdidaktik*, herausgegeben von V. Frederking und R. Romeike. Münster New York: Waxmann.
- Schweppenhäuser, Gerhard. 2016. *Ethik nach Auschwitz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stahl, Titus. 2013. *Immanente Kritik: Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Sylla, Ndongo Samba, und David Clément Leye. 2014. *The Fair Trade Scandal: Marketing Poverty to Benefit the Rich*. Athens, Ohio: Ohio University Press.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2013. „Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion“. in *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von B. Friebertshäuser, A. Langer, und A. Prenzel.
- Terhart, Ewald. 2017. „Wolfgang Klafki–Lehrerbildung, Allgemeine Didaktik, Schultheorie“. S. 13–32 in *Anne Köker und Jan Christoph Störtländer (Hg.): Kritische und*

konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, herausgegeben von A. Köker und J. C. Störtländer. Weinheim: Beltz Juventa.

Utopia. 2019. „Diese kluge Illustration zeigt, wie viel Raum wir an Autos verschwenden“. *Utopia.de*. Abgerufen 14. Januar 2022 (<https://utopia.de/diese-kluge-illustration-zeigt-wie-viel-raum-wir-an-autos-verschwenden-87002/>).

Vielhaber, Christian. 1999. „Vermittlung und Interesse - Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht“. *Fachdidaktik kreuz und quer* 9–26.

Weber, Agnes. 2004. *Problem-based learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern: h.e.p.-Verl.

Wehling, H. G. 1977. „Konsens à la Beutelsbach“. S. 173–84 in *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, herausgegeben von S. Schiele und H. Schneider. Stuttgart: Ernst Klett.

Ziltener, Patrick. 1999. *Strukturwandel der europäischen Integration*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Appendix

I. Kumulierte Aufsätze

i. Darstellung des Eigenteils bei Co-Autor*innenschaft

Die folgende tabellarische Übersicht stellt meinen Eigenanteil in denjenigen Publikationen mit Co-Autor*innenschaft dar, die dieser Doktorarbeit zu Grunde liegen. Der Eigenanteil wird anhand folgender Kriterien offengelegt:

- Theoretische Konzeption (inklusive Fragestellung)
- Literaturrecherche
- Studienplanung
- Datenerhebung
- Datenauswertung
- Diskussion und Interpretation
- Manuskripterstellung
- Revision

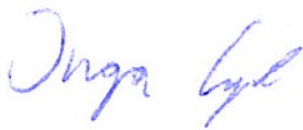
Die Quantifizierung der Eigenanteile erfolgt dabei anhand folgender Abstufungen:


- a) vollständig (alle Arbeitsschritte wurden vom Doktoranden durchgeführt - im regelmäßigen Austausch mit Kolleg*innen)
- b) überwiegend (die Mehrheit der Arbeitsschritte wurden vom Doktoranden eigenständig durchgeführt)
- c) gleichwertig (Die Arbeitsschritte wurden zu gleichen Teilen vom Doktoranden und Koautor*innen durchgeführt)


	Lehner M. & I. Gryl. (2019a)	Lehner M. & I. Gryl. (2019b)	Lehner M., D. Gruber, & I. Gryl. (eingereicht)	Lehner M., I. Gryl & D. Gruber. (2021)	Lehner M. & I. Gryl. (2022)	Lehner M., S. Milz, T. Jekel & I. Gryl. (im Erscheinen)	Lehner M. & I. Gryl. (2020)	Lehner M. & G. Gudat. (im Erscheinen)
Theoretische Konzeption	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	gleichwertig
Literaturrecherche	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	gleichwertig
Studienplanung	-	überwiegend	-	überwiegend	überwiegend	überwiegend	-	-
Datenerhebung	-	überwiegend	-	überwiegend	überwiegend	überwiegend	-	-
Datenauswertung	-	überwiegend	-	überwiegend	überwiegend	überwiegend	-	-
Manuskripterstellung	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	gleichwertig
Revision	gleichwertig	gleichwertig	gleichwertig	überwiegend	überwiegend	überwiegend	überwiegend	gleichwertig


Tabelle 1: Darstellung des Eigenteils bei Co-Autor*innenschaft


Ich bestätige die von Michael Lehner abgegebene Erklärung bezüglich der Ausweisung seiner Eigenanteile in den in Tabelle 1 aufgeführten gemeinsamen Publikationen:

Name: Inga Gryl
Unterschrift: 
E-Mail: inga.gryl@uni-due

Name: Dominik Gruber
Unterschrift: 
E-Mail: dominik.gruber@student.uibk.ac.at

Name: Thomas Jekel
Unterschrift: 
E-Mail: thomas.jekel@uni-due.de

Name: Sandra Milz (vorm. Stieger)
Unterschrift: 
E-Mail: sandra.stieger@phsalzburg.at

Name: Georg Gudat
Unterschrift: 
E-Mail: georg.gudat@uni-jena.de

ii. Lehner M. & I. Gryl. (2019a).

„Neoliberalismus‘. Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten“. GW-Unterricht 15-16. doi:10.1553/gw-unterricht155s5.

Michael Lehner* & Inga Gryl**

Fachdidaktik

„Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten

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

** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 01.06.2019, akzeptiert am: 25.07.2019

In diesem Artikel wird dem Begriff und dem Phänomen Neoliberalismus überblicksartig nachgegangen. Ziel dieser Diskussion ist es, einen Begriff des Neoliberalen herzuleiten, der sich auch zur Analyse von Bildungsinhalten eignet, um entsprechende Tendenzen herausarbeiten zu können.

Keywords: Neoliberalismus; Mündigkeit, sozioökonomische Bildung, entrepreneurial child

“Neoliberalism“. Discussion of a fundamental concept to analyse the socio-economic present a reflect on curricula

This article explores the term and the phenomenon of neoliberalism. The discussion should supply an analytical potential of the term neoliberalism, which supports the analysis of educational content concerning neoliberal tendencies.

Keywords: Neoliberalism, maturity, socio-economic education, entrepreneurial child

1 Einleitung

„Kant sah die Fremdbestimmung seiner Mitmenschen in erster Linie in einem ideologischen Missbrauch von Religion durch die Herrschenden bedingt. In den „aufgeklärten“ Gesellschaften des frühen 21. Jahrhunderts hingegen ist es vor allem ein um marktliberale Dogmen kreisendes, ökonomi(sti)sches Denken, das die Menschen indoktriniert und einem selbstbestimmten Vernunftgebrauch im Wege steht“ (Haarmann, 2019, S. 163).

Die Bedingungen von Unterricht müssen immer in einen „Strukturzusammenhang“ (Kron, Jürgens & Standop 2014: 25) reflektiert werden, da Bildung und damit Unterricht in einer Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Verhältnissen steht. Angetrieben von dieser Grundüberlegung wollten wir Unterrichtsmaterialien auf neoliberale Tendenzen – die „Ideologie der Gegenwart“ (Haarmann 2019: 159), wie der eingangs zitierte Aufsatz ein entsprechendes ökonomi(sti)sches Denken auch bezeichnet – untersuchen. Im Zuge die-

ses Vorhabens ist uns aufgefallen, dass zum Themenkomplex des Neoliberalismus zwar ein enormer Umfang an Literatur besteht, aber in der fachdidaktischen Debatte, auch nicht im Bereich der GW-Didaktik, kein Überblicksartikel auffindbar ist, der den Begriff Neoliberalismus als Grundlage einer systematischen Analyse vorbereiten würde. Diese Lücke versuchen wir mit diesem Aufsatz zu schließen. Dabei möchten wir nicht nur Definitionen von „Neoliberalismus“ zusammenstellen, sondern auch bereits andeuten, wie dieser etwa in Unterrichtsmaterialien erkannt werden kann.

Um entsprechende ökonomi(sti)sche Ansätze in den zu untersuchenden Unterrichtsmaterialien zu identifizieren, würde sich etwa in Anlehnung an Kuhn (1969) eine paradigmatische Einordnung anbieten. Hierbei ließe sich etwa fragen, welcher ökonomischen Denktradition (z. B. Neoklassik, Keynesianismus, Politische Ökonomie, etc.) die über die Unterrichtsmaterialien transportierte Sichtweise entspricht (vgl. Heine & Herr 2012). Dieser Ansatz eignet sich insbesondere für Unterrichtsmaterialien, die explizit öko-

nomische Themen behandeln. Die uns vorliegenden Unterrichtsmaterialien aus dem Bereich des Sachunterrichts weisen jedoch weitgehend einen anderen Charakter auf und sie behandeln über weite Strecken weniger explizit ökonomische Themen. Wenn beispielsweise thematisiert wird, worauf bei gesunder Ernährung zu achten ist (vgl. Jo-Jo 1: 37), oder wie mit Müll umgegangen werden kann (vgl. Schlag nach 1/2: 104–105), lässt sich dieses Material kaum hinsichtlich expliziter ökonomischer Paradigmen einordnen. Wir sind jedoch der Auffassung, dass es dennoch neoliberale Tendenzen aufweisen kann, da wir „Neoliberalismus“ als ein ideologisches Projekt erachten, welches über eine ökonomi(sti)sche Sichtweise hinausgeht. In Unterrichtsmaterialien für den Geographieunterricht dürfte sich angesichts der ebenfalls interdisziplinären Ausrichtung des Fachs mit Querschnittsthemen wie Bevölkerungsgeographie und Nachhaltigkeit diese Tendenz teilweise fortsetzen.

Um unsere These, dass neoliberale Tendenzen auch in nicht explizit ökonomischen Bildungsinhalten zu finden sind, zu untersuchen, möchten wir in diesem Artikel der Frage nachgehen, was unter „Neoliberalismus“ verstanden werden kann und wie dieser in Erscheinung tritt. Charaktermerkmale, die sich im Zuge dieser Diskussion ableiten lassen, werden wir im letzten Abschnitt (Abschnitt 6) hinsichtlich der aufgeworfenen These reflektieren, um davon Ansätze für eine Analyse von Unterrichtsmaterialien und -praktiken hinsichtlich neoliberaler Tendenzen herzuleiten.

Wirft man nun die Frage nach dem Begriff und dem Phänomen *Neoliberalismus* auf, so ergeben sich zahlreiche Unterfragen und spannende Nebenschauplätze. Um in diesem Dickicht nicht verlorenzugehen, versuchen wir anhand von vier Perspektiven Konturen des *Neoliberalismus* abzuleiten. Die erste Frage, die wir uns diesbezüglich stellen, zielt auf unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen des Begriffs. So wird sich zeigen, dass „Neoliberalismus“, etwa in unterschiedlichen Kontexten, durchaus unterschiedliche Bedeutungen transportiert. Darüber hinaus steht „Neoliberalismus“ auch in engen, sich teilweise überschneidenden Zusammenhängen mit anderen Begriffen, wie beispielsweise „Neoklassik“ (Abschnitt 2). Ausgehend von Problemen, die sich aus dieser Diskussion auf begrifflicher Ebene ergeben, betrachten wir aus ideengeschichtlicher Perspektive die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Klassik, Neoklassik, Liberalismus und Neoliberalismus (Abschnitt 3). Die Zusammenhänge, die sich aus dieser Perspektive abzeichnen und wir als „neoliberales Projekt“ bezeichnen werden, untersuchen wir aus strukturgeschichtlicher Perspektive exemplarisch hinsichtlich dessen Auswirkung auf

die europäische Integrationsweise (Abschnitt 4). Die vierte Perspektive, die wir einnehmen, bezieht sich auf die Subjektebene. Diesbezüglich fragen wir nach veränderten Regierungspraktiken in einer neoliberal geprägten Gegenwart (Abschnitt 5).

2 „Neoliberalismus“ als analytischer Begriff – ein Problemaufriss

Mit folgendem Abschnitt sollen die Bedeutungsvielfalt des Begriffs „Neoliberalismus“ systematisiert werden und wer könnte sich als archetypischer Ausgangspunkt besser eignen als Christian Lindner (Bundvorsitzender der FDP), um eine solche Diskussion zu eröffnen:

„Ich kämpfe nicht gegen Windmühlen.“, antwortet Lindner auf die Frage, ob er jemals darüber nachgedacht hätte, das Wort „neoliberal“ mit positiver Bedeutung wiederzubeleben (Nienhaus 2017). Aus Lindners Aussage lassen sich immerhin zwei Hinweise auf den Gebrauch des Attributs *neoliberal* ableiten. *Neoliberal* lässt sich als politischer Kampfbegriff erkennen und verweist auf eine polemische Dimension, die eine Politik, welche als neoliberal identifiziert wird, eines „Raubtierkapitalismus“ bezichtigt. Außerdem wird deutlich, dass Lindner *neoliberal* nicht als treffende Selbstzuschreibung verwendet, da er die negative Rahmung des Begriffs hinnehmend anerkennt. Jenseits der Polemik, welche dieser Begriff ermöglicht, wird „Neoliberalismus“ allerdings auch analytisch von einer großen Gruppe Sozialwissenschaftler/innen verwendet, um einen globalen Siegeszug in der Form bestimmter sozioökonomischer Transformationsprozesse seit Mitte der 1970er Jahre zu identifizieren (Birch & Mykhnenko 2010; Crouch 2011; Harvey 2012). Diese beiden sehr unterschiedlichen Zugänge zu dem Begriff lassen „Neoliberalismus“ in einem interessanten Spannungsfeld verorten, was ein merkwürdiges Phänomen erscheinen lässt: ein herrschender Neoliberalismus – ohne Neoliberale (zumindest ohne jene, die sich selbst als solche identifizieren).

Neben dieser widersprüchlichen Zuspitzung lassen sich in unterschiedlichen Regionen unterschiedliche begriffliche Konstellationen und Bedeutungstraditionen erkennen. Sowohl in den USA, als auch in Großbritannien hat der Begriff des Liberalismus seit Ende des 19. Jahrhunderts eine massive Umdeutung im Sinne einer „Sozialdemokratisierung des Liberalismusbegriffes“ (Biebricher 2018: 11) erfahren. Werden beispielsweise demokratische Kandidat/innen in den USA als liberal kritisiert, so wird ihnen Sozialdemokratismus vorgeworfen, was einen bemerkenswerten Kontrast zur kontinentaleuropäischen Verwendung des Liberalismusbegriffes ergibt, wo „(Wirtschafts)

„Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs

Liberalismus“ eher als Vorwurf des mangelnden Sozialbewusstseins an sozialdemokratische Parteien gerichtet wird (vgl. Butterwegge 2018 zu „Hartz VI“).

In Anbetracht dieser komplexen Bedeutungskonstellationen von „Neoliberalismus“ und insbesondere dessen Verwendung als politischen Kampfbegriff – zumindest im deutschsprachigen Gebrauch – lässt sich die Frage aufwerfen, ob es nicht angemessener oder fruchtbarer wäre, begriffliche Alternativen wie „Neoklassik“ zu verwenden, um eine sozioökonomische Gegenwart und deren Darstellung in Unterrichtsmaterialien zu analysieren.

Auf den Begriff „Neoklassik“ wird beispielsweise in kritischen Lehrbüchern der VWL zurückgegriffen, die im gewissen Kontrast zu einseitigen¹ Standardlehrbüchern (Mankiw & Taylor 2012; Samuelson & Nordhaus 2010, 2017) einen multiparadigmatischen Zugang verfolgen und somit der Neoklassik andere ökonomische Paradigmen gegenüberstellen (vgl. Heine & Herr 2012; Jäger & Springler 2012). Die genannten mehrperspektivischen Lehrbücher setzen also bei ökonomischen Argumentationen und Erklärungsansätzen an und arbeiten durch Gegenüberstellungen unterschiedlicher ökonomischer Denktraditionen implizite politische Dimensionen heraus. Der Begriff „Neoliberalismus“ wird in diesen Darstellungen tendenziell ausgespart und wenn er doch Verwendung findet, dann wird „die neoliberale Theorie“ als Strang der Neoklassik diskutiert, der sich aus dieser entwickeln konnte (vgl. Jäger & Springler 2012: 21).

Demgegenüber erfährt der Begriff „Neoliberalismus“ in der deutschsprachigen Debatte der kritischen Sozialwissenschaft, wie sie sich etwa in der Zeitschrift PROKLA darstellt, den Vorzug gegenüber dem Begriff der „Neoklassik“. Hier wird beispielsweise diskutiert, ob der Neoliberalismus noch als „hegemonial“ zu fassen ist, oder gar als „autoritär“ zu bestimmen sei (vgl. Konecny 2012; Oberndorfer 2012). Mit dem Begriff „Neoliberalismus“ soll in diesen Diskussionen also eher auf eine politische Theorie und auf eine Praxis verwiesen werden, die wiederum sehr mit ökonomischer Theoriebildung verwoben ist. Bei den vorhin erwähnten kritischen VWL-Lehrbüchern wird hingegen mit dem Begriff der „Neoklassik“ auf ökonomische Denktraditionen verwiesen, die politische Dimensionen implizieren. Dieser Unterscheidung wird in Abschnitt 2.1 „Politische Dimensionen einer Theoriegeschichte: Neoklassik im Neoliberalismus und Neoliberalismus in der Neoklassik“ noch näher nachzugehen sein.

¹ Eine Kritik der Standardlehrbücher stellt beispielsweise Silja Graupe (2017) bereit, wobei Sie dem Vorwurf der Indoktrination nachgeht und „unbewusst bleibende Beeinflussung“ herausarbeitet.

Neben diesen beiden sich weitgehend überschneidenden, aber auch konkurrierenden Begriffen „Neoliberalismus“ und „Neoklassik“ kann noch auf ein ganzes Bündel alternativer Begriffe verwiesen werden, um sozioökonomische Verhältnisse und deren Darstellung in Unterrichtsmaterialien zu bestimmen. Auf einem höheren Abstraktionsniveau würden sich etwa „Marktwirtschaft“ oder „Kapitalismus“ anbieten. Einmal davon abgesehen, dass diese Begriffe ebenfalls jeweils eine starke Wertung implizieren – zum einen wird der Markt als vermeintlich wertfreie regulatorische Instanz inszeniert und zum anderen wird betont, dass die gewinnbringende Verwertung des Kapitals maßgeblicher ist als menschliche Bedarfe und Bedürfnisse – so zielen diese Begriffe auf sehr allgemeine Bestimmungsmerkmale des Wirtschaftssystems und lassen ein gewisses zeitdiagnostisches Potential vermissen. Es müssen also Fragen nach der spezifischen Ausformung der Marktwirtschaft beziehungsweise des Kapitalismus offenbleiben. Hierfür würden sich neben „Neoliberalismus“ Begriffe, wie „Spätkapitalismus“, „Postfordismus“, „advanced liberalism“ (fortgeschrittener Liberalismus), oder „Toyotismus“ (Öno 1988) anbieten.

Während „Spätkapitalismus“ zwar betont, dass es sich um eine historisch spezifische Spielart des Kapitalismus handelt – was der Begriffe „Neoliberalismus“ vermissen lässt – so läuft das Präfix „spät“, welches auf ein baldiges Ende des Kapitalismus verweist, Gefahr einen Geschichtsdeterminismus zu transportieren. Die weiteren begrifflichen Alternativen weisen ebenfalls entsprechende Schwächen auf. Sie verweisen entweder auf einen Bruch mit Vergangem, ohne das Neue zu spezifizieren („Postfordismus“, „advanced liberalism“) oder sind zu spezifisch. Im Fall von „Toyotismus“, können zwar Veränderungen im Produktionsprozess zum Ausdruck gebracht werden, aber weitere Dimensionen einer sozioökonomischen Gegenwart – die zwar nicht unabhängig vom Produktionsprozess sind – bleiben zumindest begrifflich verschleiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Begriff „Neoliberalismus“ in einem Problemfeld zu verortet ist, wobei zwei Dimensionen dieses Problemfelds erkennbar sind: Zum einen ist der Begriff „Neoliberalismus“ Träger von teilweise konkurrierenden Bedeutungen, die von Polemik bis zum akademischen Analysebegriff reichen. Zum anderen lässt sich „Neoliberalismus“ auch in einem Netz konkurrierender Begriffe mit teilweise weitgehenden Bedeutungsüberschneidungen erkennen. Im Zuge einer weiterführenden Diskussion des analytischen Potentials des Neoliberalismus-Begriffs scheint es sinnvoll, der bereits angedeuteten Spannung zwischen Neoklassik und Neoliberalismus ideengeschichtlich weiter nachzugehen.

3 Politische Dimensionen einer Theoriegeschichte: Neoklassik im Neoliberalismus und Neoliberalismus in der Neoklassik

In den 1870er Jahren erschienen ungefähr zeitgleich wirkmächtige Arbeiten von Karl Menger, William St. Jevons und Léon Walras (vgl. Heine & Herr 2012: 11), die weitgehend als „Väter der neoklassischen Theorie“ (vgl. Pierenkemper 2012; Ziegler 2008) bezeichnet werden. Das Präfix „neo“ ist angelehnt an die in England bis dahin vorherrschende Klassische Politische Ökonomie, die beispielsweise den Freihandel betonte (vgl. Konzept des komparativen Vorteils, Ricardo (2004 [1817])). Diese stand nicht nur mit der in Deutschland und Österreich vorherrschenden *Historischen Schule* in Konkurrenz, die unter anderem in Außenhandelsfragen konträre Positionen bezog². Die Klassische Politische Ökonomie wurde insbesondere auch von Karl Marx kritisiert, der sich der damals vorherrschenden ökonomischen Argumentationsweise bediente und innerhalb dieses Paradigmas eine grundsätzliche Kritik formulierte (Marx 2005 [1867]). Inspiriert von der marxischen Kritik konterkariert beispielsweise Ferdinand Lassalle³ mit dem Begriff des „Nachwächterstaates“ wirkmächtig das wirtschaftspolitische „Laissez-faire“ (Frédéric Bastiat) des klassischen Liberalismus. Der Einfluss solcher Kritik am Liberalismus zeigt sich auch an prominenter Stelle in den späten Werken John Stuart Mills, worin sich ein Wandel vom klassischen Liberalismus hin zu einer sozialdemokratischen Öffnung niederschlägt (vgl. Biebricher 2018: 28).

Unter diesem Druck – sowohl auf die wirtschaftstheoretische Klassik, wie auch auf den politischen Liberalismus – kamen also die genannten Arbeiten aus den 1870er Jahren gerade zur rechten Zeit. Das in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts aufkommende neoklassische Paradigma verdrängte mit dem 1890 von Alfred Marshall (2014 [1890]) herausgegebenen „Principles of Economics“⁴ die Klassische Politische Ökonomie weitgehend und distanzierte sich zwar in vielerlei

Hinsicht von dieser⁵, doch bestätigte und radikalisierte das neue Paradigma den klassischen Zugang gleichzeitig. So verschwand der Bezug auf die Kategorie der Klassen und wurde durch Kategorien wie Haushalte bzw. Individuen und Unternehmen ersetzt. Gesellschaftstheoretische Zugänge wurden von einem „methodologischen Individualismus“ und dem Konzept des „Homo oeconomicus“ abgelöst. Außerdem wurde Ökonomie von Politik getrennt und als eigenständige Sphäre, im Sinne einer „reinen Ökonomie“ betrachtet (Screpanti & Zamagni 2005: 165 ff.). In dieser Zeit setzt auch die Institutionalisierung der Ökonomie an den Universitäten verstärkt ein. Neu geschaffene Lehrstühle wurden bevorzugt von Vertreterinnen und Vertretern der Neoklassik besetzt, wodurch die Klassische Politische Ökonomie und die Historische Schule auch im akademischen Bereich zunehmend marginalisiert wurden (vgl. Jäger & Springler 2012: 19).

Während Ende des 19. Jahrhunderts zwar ein Methodenstreit⁶ zwischen Historischer Schule und der Neoklassik geführt wurde, so kam es doch bis zu den 1920/30er Jahre zu einer breiten Durchsetzung und Ausdifferenzierung des Paradigmas in Theorie und Praxis in kapitalistischen Regionen (vgl. Jäger & Springler 2012: 19–20). Ab den 1930er Jahren geriet die Neoklassik nach der Wirtschaftskrise, unter dem aufkommenden keynesianischen Paradigma wieder unter erheblichen Druck. Dieses nach John Maynard Keynes benannte Paradigma geht – im Kontrast zum neoklassischen Paradigma – davon aus, dass die kapitalistische Produktionsweise zu Instabilität tendiere und Staatsinterventionen zur Stabilisierung unerlässlich sind.

Die Reaktion auf den sich verbreitenden Keynesianismus ließ nicht lange auf sich warten. Auf der Ebene der ökonomischen Theoriebildung wurde bereits kurz nach der Erscheinung von Keynes' (1964 [1937]) Werk „The General Theory of Employment, Interest, and Money“ versucht diesen Ansatz zu vereinnahmen. So hat John Hicks (1937) im gleichen Jahr den Aufsatz „Mr. Keynes and the „Classics“: A Suggested Interpretation“ herausgebracht und dabei versucht Keynes' Theorie in das „Investment-Saving/Liquidity-Money-Modell“ (IS-LM-Modell) zu integrieren. In diesem Modell wird angenommen, dass auf lange Sicht eine Volkswirtschaft sich einem natürlichen Gleichgewicht annähert – was in einem krassen Widerspruch zu Keynes' Annahme steht – und dadurch nachfragefördernde wirtschaftspolitische Eingriffe von Seiten des Staates obsolet wären (vgl. Jäger & Springler 2012: 21).

⁵ So baut Marshall beispielsweise auf den Arbeiten zur Wert- bzw. Preistheorie von Karl Menger, William St. Jevons und Léon Walras auf, die einen grundlegenden Bruch mit der in der *Klassik* vorherrschenden Arbeitswerttheorie darstellen (vgl. Heine & Herr, 2012, S. 11–13).

⁶ Näheres siehe hierfür z. B. Stöllner (2012: 219–224)

² Die *Historische Schule* konzentrierte sich auf Fragen der „nachholenden Entwicklung“ und entwickelte das „Schutzollargument“ gegen die Argumentation des internationalen Freihandels, um damit zu hervorzuheben, dass rückständigere Ökonomien durch staatliche Maßnahmen wie Zölle den Aufbau gewisser Industrien fördern können (vgl. List 2008 [1841]).

³ einer der einflussreichsten Arbeiterführer des 19. Jahrhunderts; einer der Gründerväter der SPD; Seine Vorstellung des Sozialismus war u.a. preußisch-nationalstaatlich geprägt und unterschied sich somit insbesondere zu einer internationalistischen Ausprägung, wie sie Marx und Engels vertraten.

⁴ Marshalls „Principles of Economics“ bildet bis heute den Kern neoklassischer Theorie (vgl. Jäger & Springler 2012: 37) und wird auch in aktuellen Volkswirtschaftslehrbüchern (vgl. Mankiw & Taylor 2012) in ähnlicher Form dargestellt (kritisch hierzu: Graupe 2017).

„Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs

Entscheidender als die Aneignung weiter Teile der keynesianischen Theorie scheint jedoch die Gründung der Mont Pèlerin Society in den 1940er Jahren, was Biebricher (2018) als „zweite Geburt des Neoliberalismus“ bezeichnet. Diese Gründung kann als Konstituierung eines Forums zur strategischen Vernetzung und zur Durchsetzung entsprechender Sichtweisen und Wirtschaftspolitiken verstanden werden (vgl. Plehwe & Walpen 1999; Walpen 2004). In dieser Gründungsphase verwenden wichtige Mitglieder, wie Walter Eucken, Wilhelm Röpke und Friedrich August von Hayek, „neoliberal“ offensiv als Selbstbeschreibung. Darüber hinaus konstituiert sich der Neoliberalismus spätestens mit der Gründung dieses Netzwerks auch als politisches Projekt.

Von diesem ideengeschichtlichen Abriss soll für den weiteren Gang der Argumentation neben den genannten Aspekten neoklassischer und neoliberaler Theorie auch die Verwendung von „neoliberal“ als Selbstbeschreibung festgehalten werden. Darüber hinaus sollte gezeigt werden, dass die ökonomische Theoriebildung stark mit der Bildung politischer Theorie verwoben ist. Ideengeschichtlich lässt sich auf der Ebene der ökonomischen Theoriebildung wohl die Hervorbringung der Neoklassik kaum ohne die Krise des klassischen Liberalismus auf der Ebene der politischen Theoriebildung erklären und umgekehrt die Hervorbringung des Neoliberalismus wohl kaum ohne vorangegangener ökonomischer Theoriebildung seitens der Neoklassik. In dieser historischen Rekonstruktion der Verquickung aus ökonomischer und politischer Theoriebildung wurde auch versucht, die Ebenen der jeweiligen Theoriebildung mit politischer Praxis (neoklassische Lehrstühle, Mont Pèlerin Society) zu verweben. Um diese Verflechtungen aus ökonomischer und politischer Theoriebildung mit politischer Praxis begrifflich zu fassen, bietet es sich an, von einem „neoliberalen Projekt“ zu sprechen.

Lässt man sich nun auf „neoliberales Projekt“ als analytischen Begriff ein, so ist darauf hinzuweisen, dass hierbei ein heterogenes Phänomen in den Blick gerät. Sowohl auf der Ebene der Theoriebildung⁷ als auch auf der Ebene der gesellschaftlichen Transformation⁸ lässt sich ein breites Spektrum an teils kontroversen Positionen und unterschiedlichen Entwicklungen erkennen. Dennoch erachten wir es nicht als sinnvoll „Neoliberalismen“ im Plural zu untersuchen, da

⁷ So unterscheiden sich beispielsweise der Ordoliberalismus nach Eucken vom Monetaristischen Neoliberalismus nach Friedman teilweise erheblich.

⁸ Es scheint auch sinnvoll, zwischen Transformationsprozessen, wie sie in Chile in den 1970er Jahren von Pinochets Militärdiktatur durchgesetzt wurden, und ähnlichen Maßnahmen, die etwa im Neuseeland der 1980er Jahre von einer liberal-demokratischen Regierung verabschiedet wurden, zu unterscheiden.

das zentrale und verbindende Ziel des „neoliberalen Projekts“ einheitlich die **Durchsetzung einer Marktgesellschaft** ist (vgl. Biebricher 2018; Crouch 2011; Harvey 2012). Während die gemeinsame Vorstellung einer Marktgesellschaft auf ein uneingeschränktes Primat der Ökonomie gegenüber der Politik⁹ hinausläuft, oder auch private zwischenmenschliche Beziehungen letztlich als Tauschverhältnisse entwertet¹⁰, zeigen sich die angedeuteten Varianzen im „neoliberalen Projekt“ hinsichtlich der konkreten Hervorbringung und der Praktiken der Durchsetzung der Marktprinzipien. Auf zwei dieser Varianten wird nun näher eingegangen.

In der Denktradition des deutschen Neoliberalismus (auch Ordoliberalismus) wird der **Markt als staatliche Veranstaltung** (Miksch 1947) gedacht. Hierbei wird paradoxerweise nach einem starken Staat verlangt, dessen Wirken jedoch auf die Konstituierung und Sicherung von Märkten beschränkt ist: „Die wirtschaftspolitische Tätigkeit des Staates sollte auf die Gestaltung der Ordnungsformen der Wirtschaft gerichtet sein, nicht auf die Lenkung des Wirtschaftsprozesses“ (Eucken 2004). Dies soll etwa durch eine „Wirtschaftsverfassung“ (vgl. Böhm 2010) gesichert werden, um den Spielraum staatlicher Eingriffe zu begrenzen und die übrigen Akteurinnen und Akteure auf ein Handeln im Rahmen des Marktes zu verpflichten. Der eben zitierte Franz Böhm spitzt dies auf die zynische Behauptung: „Freiheit nur im Rahmen der Ordnung“ (Böhm 2010: 101) zu. Das Spannende an dieser ordoliberalen Idee des *Marktes als staatliche Veranstaltung* ist diese Paradoxie, dass einerseits Freiheit in den Marktbeziehungen vorausgesetzt wird, aber andererseits wohl wenig Vertrauen bestand, dass diese auf Konkurrenz basierenden Marktbeziehungen tatsächlich akzeptiert und freiwillig eingehalten würden – daher auch das Verlangen nach einem starken Staat, als *Veranstalter* dieser unfreiwilligen „Freiheit“.

Während der deutsche Neoliberalismus den Kapitalismus und den Markt explizit ordnungspolitisch durchsetzen bzw. sichern wollte, versucht Hayek evolutionärer Erklärungsansatz den **Markt als spontane Ordnung** argumentativ zu entpolitisieren. Hayek erachtet den Konkurrenzkampf selbst als Ordnungsprinzip der Gesellschaft. Während er sich vom Laissez-faire-Gedanken des Wirtschaftsliberalismus vom 19. Jahrhundert abgrenzt und ebenfalls einen bestimmten Ordnungsrahmen für notwendig hält, ist er jedoch skeptischer hinsichtlich einer staatlich betriebenen Wettbewerbspolitik. Um dies zu argumentieren rahmt er den Wettbewerb als ein „Entdeckungs-

⁹ Kritisch hierzu Polanyi (1944), Hacker (2018) und Marsili & Milanese (2019)

¹⁰ Gary S. Becker (1993) beschreibt diese Sichtweise etwa in seinem Werk „Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens“.

verfahren“ (Hayek 1994), als einen Prozess der nicht im Voraus bestimmbar ist und dessen Ergebnisse offen sein müssen, um entsprechende Dynamiken entfalten zu können. Es geht Hayek also weniger darum den Wettbewerb zu organisieren als ihn zu arrangieren. Hayek erachtet dabei eine zielorientierte Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft weder als möglich noch als wünschenswert. Er kritisiert eine zielorientierte Gestaltung („konstruierte Ordnung“) mit der Begrenztheit des Wissens: Der Mensch wäre schlicht nicht in der Lage eine komplexe soziale Ordnung zu entwerfen. Was Wissenschaft und Politik nicht können, vermag dann der Wettbewerb durch eine hervorgebrachte „spontane Ordnung“. Aus dieser „Katalaxie“, wie Hayek seine Vorstellung der spontanen Ordnung auch nennt, könnten sich individuelle Handlungen frei von Zielvorgaben entfalten. Aus der Summe dieser Handlungen würden Regelmäßigkeiten erkennbar werden, die allmählich zu anerkannten Regeln führten. Das Besondere an diesem Gedankengang stellt für Hayek das Hervorgehen einer Ordnung dar, die frei von hierarchisierten Zielvereinbarungen ihrer Mitglieder ist (vgl. Niechoj & Wolf, 2000). Mit diesem Konzept der spontanen Ordnung ist es Hayek gelungen, die teilweise religiös geladene Legitimation des Marktes (*unsichtbare Hand*) der Klassik folgenreich zu rehabilitieren. Hayek nutzt in seiner Argumentation auch eine berechnete Kritik an der Unterdrückung von Individuen in totalitären Gesellschaftsexperimenten des 20. Jahrhunderts, wobei er jedoch mit seinem Gedankengang selbst in einer totalitären Ordnung landet: Seine spontane Ordnung des Marktes schließt Ziel-Mittelsätze hinsichtlich gesellschaftlicher Gestaltung aus – mit weitreichenden Folgen: *„Das verfolgen positiver, kollektiver Ziele – etwa Vollbeschäftigung oder soziale Gerechtigkeit – gilt als gegen den Zivilisationsprozess gerichteter Konstruktivismus. Damit beschränkt sich das menschliche Dasein auf die Möglichkeit zur individuellen Anpassung an die spontane Ordnung, der sich die Menschen unterzuordnen haben“* (Ptak 2017: 44).

Um diesen Konturen des neoliberalen Projekts weiter nachzugehen, wird im Folgenden eine strukturgeschichtliche Perspektive eingenommen, wobei gefragt wird, ob bzw. inwiefern das neoliberale Projekt nach dessen „zweiter Geburt“ in den 1940er Jahren zur Blüte gefunden hat.

4 Gesellschaftliche Neoliberalisierungsprozesse (Fokus: „Europäische Union“)

Exemplarisch für einen neoliberalen Transformationsprozess, also eine zunehmende **Durchsetzung einer Marktgesellschaft**, wird der Fokus der fol-

genden strukturgeschichtlichen Perspektive auf die Europäische Union gerichtet. Um eine Analyse des Einigungsprozesses der EU jenseits eines *methodologischen Nationalismus* zu ermöglichen und somit die im Rechtspopulismus verbreitete dichotome Gegenüberstellung der jeweiligen Nationalstaaten mit der EU vorzubeugen, die den Eindruck erweckt, dass es die „Europäische Union“ im Nationalstaat nicht gebe, verwenden wir das Konzept des „europäischen Staatsapparate-Ensembles“ (kurz: ESE) (Buckel, Georgi, Kannankulam & Wissel 2014). Aus dieser Perspektive wird der Wandel der EU aus einem Zusammenspiel unterschiedlicher Maßstabebenen erklärt.

Dieser Wandel der Integrationsweise, also des diskontinuierlichen und un abgeschlossenen Einigungsprozesses, des ESE wird beispielsweise von Ziltener (1999) auf eindrucksvolle Weise analysiert. In seiner Untersuchung des Strukturwandels des ESE arbeitet Ziltener zwei idealtypische Formen von Staatlichkeit (im ESE) heraus. Für die Phase von der Nachkriegszeit bis in die 1970er Jahre spricht er dabei von einer „keynesianisch-korporatistischen Staatlichkeit“ (Ziltener 1999: 50), was auf die keynesianisch geprägte Wirtschaftspolitik mit *wohlfahrtsstaatlichen* Zielen wie die Schaffung von Vollbeschäftigung, die Angleichung regionaler Lebensstandards oder die Reduktion des Inflationsdrucks – im Kontext eines relativ deckungsgleichen Akkumulations- und der Regulationsraums – verweist. Mit „korporatistisch“ betont Ziltener ein *sozialpartnerschaftlich* vermitteltes Verhältnis zwischen Arbeit und Kapital mit relativ starken Gewerkschaften (vgl. Ziltener 1999: 50–53).

Im Verlauf der Krisen der 70er und 80er Jahre und damit verbundene ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen geriet der keynesianisch-korporatistische Wohlfahrtsstaat in mehrfacher Hinsicht unter Druck: Durch die Internationalisierung der Produktionskreisläufe und Zirkulationsflüsse zerbrach die relative Einheit zwischen Akkumulationsraum und Regulationsraum, was oft als Ende der „fordistischen Produktionsweise“ (Lipietz 1997) diskutiert wird. Die zentralen politischen Zielsetzungen (Vollbeschäftigung, Wirtschaftswachstum, oder Preisstabilität) konnten nur mehr selektiv erreicht werden. Hinzu kam, dass sich die verschiedenen Krisenelemente als Finanzkrise des Nationalstaates niederschlugen. Von 1973–1979 stand bei den Versuchen der Krisenbewältigung noch die Stimulierung der inneren Nachfrage nach keynesianischem Modell im Vordergrund. Doch die Regulationskapazitäten der Nationalstaaten erfuhren in Anbetracht eines zunehmend verselbstständigten Weltmarktes ihre Grenzen. Nicht zuletzt auf Grund einer politischen Wende in Großbritannien („thatcherism“) reagierten die westeuropäischen Länder, die ehemals noch mit weitgehend ähnlichen

„Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs

Regulationsweisen ausgestattet waren, vorerst mit divergierenden Antikrisenstrategien (vgl. Kohler-Koch 1992; Scharpf 1987; Streeck & Schmitter 1991).

Ziltener versucht die Entwicklungen deren Ausgangspunkt hier skizziert wurde und zur Herausbildung einer neuen Staatlichkeit führte, mit „**Schumpeterianische Wettbewerbsstaatlichkeit**“ begrifflich zu fassen (Ziltener 1999: 50). Der so beschreibende Staatstyp wird mit dem Nationalökonom und Politiker Schumpeter verknüpft, der als Theoretiker technologischer und wirtschaftlicher Innovationsprozesse bekannt wurde. Damit ist auch schon ein zentrales Element der sich neu herausbildenden Form von Staatlichkeit benannt – der zunehmende Ausbau von staatlicher Tätigkeit im Bereich von Forschung, Entwicklung und Infrastruktur. Die Herausbildung dieser neuen Form von Staatlichkeit geschieht in einer Zeit einer zunehmend deregulierten interdependenten Weltwirtschaft und einem damit verbundenen Wettbewerbsdruck auf Unternehmen und Standorte.

Dieser strukturelle Wandel hin zum „Wettbewerbsstaat“ (Hirsch 1995) bringt auch eine radikale Veränderung der politischen Zielsetzung der Staatlichkeit mit sich. Abgeleitet von der neuen Ausrichtung hin zur Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft, die durch Interventionen auf der Angebotsseite – beispielsweise durch Förderung der Produkt-, Prozess-, Organisations- und Marktinnovation – erreicht werden soll, hat sich die Sozialpolitik den Bedürfnissen einer Arbeitsmarktflexibilität bzw. den Zwängen des internationalen Wettbewerbs unterzuordnen. Dadurch wird eine sozialökonomisch ausgewogene und demokratische innergesellschaftliche Entwicklung zunehmend erschwert (vgl. Ziltener 1999: 56 f.).

Ziltener arbeitet diese drastische Einschränkung demokratischer Entscheidungsmöglichkeiten auf bemerkenswerte Weise heraus. Er zeigt auf, dass die Schaffung eines einheitlichen Binnenmarktes innerhalb des ESE, gekoppelt an das „Prinzip der Gegenseitigen Anerkennung“ nationaler Standards in Verbindung mit dem *Subsidiaritätsprinzip*¹¹ zu einer Logik der „**regulatorischen Konkurrenz**“ (Ziltener 1999: 195) führt. Durch diese Konstellation wurde eine Asymmetrie zwischen Regulations- (auf nationaler Ebene verbleiben Sozial-, Lohn- und Transferpolitik) und Akkumulationsraum (Binnenmarkt, Geld- und Währungspolitik auf europäischer Maßstabsebene) geschaffen, wodurch die unterschiedlichen regulatorischen Instanzen (Mitgliedsstaaten, Städte) in einen Wettbewerb gezwungen werden (Bieling & Schulten 2003;

¹¹ Gibt vor, dass die Europäische Gemeinschaft **nur** tätig werden darf, wenn die Maßnahmen der Mitgliedstaaten nicht ausreichen und somit die politischen Ziele besser auf der Gemeinschaftsebene erreicht werden können.

Bieling & Steinhilber 2000). Dies ist eine wesentliche Änderung im Verhältnis zwischen Ökonomie und Politik – was Crouch (2008) als „Postdemokratie“ beschreibt. Giersch (1988) bringt diese Veränderungen durch die „wettbewerbsstaatliche Integrationsweise“ (Ziltener 1999: 195) im ESE folgendermaßen auf den Punkt: „*Städte konkurrieren mit Städten, Regionen mit Regionen, Steuersysteme mit Steuersystemen. Ähnliches gilt für die Systeme der sozialen Sicherheit mit ihren Leistungen auf der einen Seite, ihren Zwangsabgaben auf der anderen*“ (Giersch 1988: 10 f.)

Es ist überaus bemerkenswert wie sehr diese strukturgegeschichtliche Rekonstruktion des Wandels der europäischen Integrationsweise mit Hayeks Vision hinsichtlich einer Durchsetzung einer Marktgesellschaft deckt, die er folgendermaßen formuliert:

„*Wenn Güter, Menschen und Geld frei über die Grenzen hin beweglich sind, so wird es unmöglich, durch eine einzelstaatliche Maßnahme auf die Preise der verschiedenen Erzeugnisse einzuwirken. [...] Es ist weiters klar, daß es nicht möglich sein würde, daß die Staaten innerhalb des Bundes eine selbständige Währungspolitik verfolgen. Mit einer gemeinsamen Währungseinheit wird die Handlungsfreiheit, die den nationalen Zentralbanken gegeben ist, zumindest so beschränkt sein wie unter einer strengen Goldwährung [...]. Auch im rein finanziellen Bereich wären die Methoden zur Erhöhung der Staatseinkünfte für den Einzelstaat einigermaßen beschränkt. Nicht nur würde es die größere Beweglichkeit zwischen den Staaten notwendig machen, alle Arten von Steuern zu vermeiden, die das Kapital oder die Arbeit anderswohin treiben würden; sondern es gäbe auch beträchtliche Schwierigkeiten mit indirekten Steuern*“ (Hayek 1952: 320–328).

Diese Hayek'sche Vision lässt nun die *wettbewerbsstaatliche Integrationsweise* im europäischen *Staatsapparate-Ensemble* mit ihrer impliziten Logik der *regulatorischen Konkurrenz* auch ideologisch klar einordnen und als erfolgreiche institutionelle Verankerung des „neoliberalen Projekts“ erkennen. Wie in Abschnitt 3 angedeutet, begründet sich der klassische Liberalismus als Bewegung des Bürgertums, die sich in erster Linie gegen den Feudalstaat richtet. Das „neoliberale Projekt“ – als ökonomische und politische Theorie, Ideologie, und politische Strategie verstanden – will staatliche Interventionen in Produktionsweise zurückdrängen und „den Markt zum universalen, alle Gesellschaftsbereiche übergreifenden Regulierungsmechanismus erheben“ (Butterwegge 2017: 124), was letztlich auch eine demokratische Entscheidungsfindung untergräbt (vgl. Crouch 2008).

Neben den zusätzlichen inhaltlichen Konturen, die der Begriff des neoliberalen Projekts im Zuge dieser Diskussion erhielt, sollen folgende zwei Überlegungen festgehalten werden: Das neoliberale Projekt

wurde durch diesen strukturgeschichtlichen Abriss als erfolgreiches Projekt erkennbar. In den kritischen Sozialwissenschaften wird dieser Erfolg oft mit Gramscis (1991) Konzept der „Hegemonie“ analysiert, wobei gesellschaftliche Transformationsprozesse nach einem Zusammenwirken von Konsens und Zwang untersucht werden. Auch wenn Konsens und Zwang vorerst als Widersprüche erscheinen, so verweist Gramsci mit diesen begrifflichen Gegenpolen auf die berühmten zwei Seiten einer Medaille: Eine hegemoniale Klasse sei gegenüber verbündeten Klassen führend (Konsens) und gegenüber den gegnerischen Klassen herrschend (Zwang), wobei sie doch immer den Ton angibt. Führend wird eine Klasse(nfraktion) indem sie Kompromisse eingeht, „ihre unmittelbaren ökonomischen Ziele überschreitet und Ziele, Werte und Interessen anderer Gruppen aufgreift, zusammenbindet und auf eine gemeinsame Perspektive verpflichtet“ (L. Becker, Candeias, Niggemann & Steckner 2017: 20). Kannankulam (2008) weist in Anlehnung an den marxistischen Staatstheoretiker Nicos Poulantzas (2002) auf eine Abnahme der Konsensorientierung des neoliberalen Projekts hin und arbeitet **autoritäre Tendenzen** des neoliberalen Projekts heraus. Einer Ausprägung derartiger autoritärer Tendenzen des neoliberalen Projekts im europäischen Integrationsprozess geht beispielsweise Konecny (2012) nach, indem er die Hervorbringung der *European Economic Governance*¹² untersucht.

Die zweite Überlegung, die aus dieser strukturgeschichtlichen Rekonstruktion ableiten lässt, schließt an die Argumentation der autoritären Tendenz des neoliberalen Projekts an. Der Charakter der autoritären Tendenz des neoliberalen Projekts zeigt sich weniger in der Form physischer Gewalt, wirft jedoch trotzdem grundlegende demokratiepolitische Fragen auf. In Anlehnung an Oberndorfer (2012) lässt sich die autoritären Tendenz des neoliberalen Projekts auch mit Foucaults Begriff des „Dispositivs“ fassen. Foucaults Konzept des „Dispositivs“ zielt gewissermaßen auf *Vorentscheidungen*, innerhalb derer sich soziale Praktiken entfalten können (vgl. Foucault 2008: 119 f.). Das neoliberale Projekt konnte im ESE durch die Implementierung der Logik der *regulatorischen Konkurrenz* solche Vorentscheidungen setzen. Dies zeigt sich etwa am fragwürdigen Erfolg des Begriffs der „Alternativlosigkeit“ als Unwort des Jahres 2010 (Zeit.de 2011). Die vermeintliche „Alternativlosigkeit“ wird oft in Situationen ausgerufen, in denen unbeliebte Maßnahmen politisch durchgesetzt werden sollen (vgl. Zeit.de 2010). In solchen Kontexten wird etwa mit dem „Standortwettbewerb“ argumentiert, also die Gefahr betont, dass Kapital abzufließen drohe,

wenn nicht gewisse Maßnahmen (z. B. Senkung von Steuern, Kürzung von Sozialleistungen, etc.) ergriffen würden. Der Erfolg dieses Standortwettbewerb-Arguments, gewissermaßen die Vorentscheidung im Sinne einer konstruierten Alternativlosigkeit, lässt sich auf diese geschaffene Konstellation der „wettbewerbsstaatlichen Integrationsweise“ – auf dieses durch den Erfolg des neoliberalen Projekts hervorgebrachten *Dispositiv* – zurückzuführen.

5 Neoliberales Regieren und Regiert-Werden

Während im letzten Abschnitt das neoliberale Projekt als erfolgreich im Sinne von *hegemonial* bzw. *autoritär* dargestellt wurde, und somit eine definitorische Rahmung aus der gegenwärtigen politischen Lage und ihrer Pfadabhängigkeit abgeleitet wurde, so wird in diesem Abschnitt der Blick auf veränderte Regierungspraktiken gerichtet. Hierfür scheint es zielführend, zwei durchaus sehr unterschiedliche Forschungsperspektiven zu diskutieren: die Governance-Forschung und die Gouvernamentalität-Studien.

In der **Governance-Forschung** wird beispielsweise der Frage nachgegangen, wie „Governing without Government“ (Rhodes, 1996) ermöglicht werden kann. Diese Frage nimmt vielfältige Prozesse vorweg, die im letzten Abschnitt mit der Dezentrierung von Nationalstaatlichkeit im Mehrebenensystem des ESE bereits angeschnitten wurden. Unter dem strukturellen Druck der regulatorischen Konkurrenz wird unter verschärftem Standortwettbewerb die Frage nach Effizienz und Sparpotentialen auch in der Bürokratie immer lauter. Der „Interventionsstaat“ (Fisahn 2012: 365) nach keynesianischer Prägung wird zum kostengünstigeren „Moderatoren-Staat“ (Biebricher 2018: 158) umgebaut. Hierfür bedarf es Managementinnovationen, die helfen die öffentliche Hand einem unternehmerischen Ideal anzunähern. Entsprechende Ziele eines solchen *New Public Managements* sind: „Dezentralisierung, Verflachung von Hierarchien, Qualitätsmanagement, Suche nach Kundennähe (!)“ (Osborne & Gaebler 1997: 23). Besonders das letztgenannte Ziel, welches Bürger/innen als Kund/innen identifiziert, kann Irritation hervorrufen. Hier jedoch einfach mit *ökonomischem Imperialismus* zu argumentieren, also mit dem Hinweis auf eine Implementierung ökonomischer Handlungslogiken in nichtökonomische Sphären, wäre wohl zu kurz gegriffen, da ein Bedarf an einem erhöhten Serviceniveau nicht immer von der Hand zu weisen ist. Mit den tieferliegenden Folgen solcher Transformationsprozesse befassen sich die Gouvernamentalität-Studien.

Die **Gouvernamentalitätsperspektive** geht auf eine Reihe von Vorlesungen von Michel Foucault zurück,

¹² Eine kritische Betrachtung von Governance-Ansätzen folgt im anschließenden Abschnitt.

„Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs

die in der deutschsprachigen Veröffentlichung mit „Geschichte der Governmentalität“ betitelt wurden (Foucault 2017a, 2017b). Hierin arbeitet Foucault die Regierungsmacht als eine *Subjektivierungsmacht* heraus, wobei es nicht darum geht, einem gegebenen Individuum Befehle zu erweisen, sondern darum das Subjekt aus einem Zusammenspiel aus Selbst- und Fremdführung überhaupt erst hervorzubringen (vgl. Lemke 2010). Dieser Prozess der Subjektwerdung wird in den Governmentalität-Studien oftmals in Anlehnung an Althusser (2016) Denkfigur der Interpellation beschrieben. Diesen Prozess der Anrufung bringt Bröckling (2007) folgendermaßen auf den Punkt: „Subjektivierungsregime konfrontieren den Einzelnen mit spezifischen Erwartungen, die er zurückweisen, zu unterlaufen oder einzulösen versucht, denen er aber niemals voll und ganz genügen kann“ (ebd.: 28). Dies funktioniert also nicht über „Reiz-Reaktions-Automatismen, sondern erzeugt einen Sog, der bestimmte Verhaltensweisen wahrscheinlicher machen soll als andere“ (ebd.: 38).

Dieser Sog forciert die je individuelle Arbeit am „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007), dessen typisches Handlungsmuster aus dem Spannungsverhältnis aus Risikobereitschaft und nüchterner Abwägung hervorgeht: (Bedingte) Freiheit ist für das neoliberale Subjekt grundlegend, was Voraussetzung für die volle Ausschöpfung verwertbarer Produktiv- und Innovationskraft ist. Diese Freiheit läuft aus neoliberaler Perspektive jedoch auch Gefahr in unproduktive Projekte zu fließen, wie den kontemplativen Müßiggang. Solcher nichterwünschter Handlungen entgegen das neoliberale Projekt mit einer Anrufung in Form einer „Responsibilisierung“ (Biebricher 2018: 175), einer Schaffung individueller Verantwortlichkeiten. So wird individuelle Freiheit an individuelle Verantwortung geknüpft, was eine Selbstführung und Selbstsorge bestärken soll.

Die Governmentalität-Studien argumentieren dabei jedoch keinesfalls auf einer plumpen moralischen Ebene, um in einem Rundumschlag Eigenverantwortung und Selbstführung zu verteufeln. Sie eröffnen vielmehr den Blick auf eine Verantwortlichkeit, die durch Wettbewerb hergestellt wird. Es wird also herausgearbeitet, dass die Logik der *regulatorischen Konkurrenz* auch auf individueller Ebene greift, was zu einer bemerkenswerten Dynamisierung gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Rosa 2005) unter einem permanenten Zwang der Effizienzsteigerung führt – oder wie es Bröckling etwas dramatischer formuliert: „Der Wettbewerb unterwirft das unternehmerische Selbst dem Diktat fortwährender Selbstoptimierung, aber keine Anstrengung vermag seine Angst vor dem Scheitern zu bannen“ (Bröckling 2007).

6 Das „neoliberale Projekt“ und der Strukturzusammenhang von Unterricht

Während beispielsweise Marx im „Kapital“ (MEW 23–25) nach *allgemeinen* Bestimmungsmerkmalen, bzw. allgemeinen Logiken der kapitalistischen Produktionsweise fragt, geraten mit dem Begriff des „neoliberalen Projekts“ Tendenzen einer historisch *spezifischen* Ausformung der „Marktwirtschaft“ beziehungsweise des „Kapitalismus“ in den Blick. In diesem Artikel wurde das neoliberale Projekt aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert, wodurch unterschiedliche Bedeutungskonnotationen hervorgebracht werden konnten. So wurde „Neoliberalismus“ auf begrifflicher Ebene in den Fokus genommen. Darüber hinaus wurden „Ideen“, die das neoliberale Projekt prägen, Umgestaltungen materieller Verhältnisse (im *europäischen Staatsapparate-Ensemble*) sowie die Subjektebene diskutiert, um Konturen des neoliberalen Projekts herauszuarbeiten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Ziel des neoliberalen Projekts, die Durchsetzung einer Marktgesellschaft, insbesondere durch ein Aufbrechen der relativen Einheit zwischen Akkumulationsraum (Binnenmarkt, Geld- und Währungspolitik auf supranationaler Maßstabsebene) und Regulationsraum (auf nationaler Ebene verbleiben Sozial-, Lohn- und Transferpolitik) vorangetrieben werden konnte. Durch entsprechend tiefgreifende Umgestaltungen wurde eine Logik der „regulatorischen Konkurrenz“ (Ziltener 1999: 195) implementiert, was letztlich durch eine konstruierte Alternativlosigkeit eine demokratische Entscheidungsfindung untergräbt (vgl. Crouch 2008). Die Logik der „regulatorischen Konkurrenz“ bringt auch Tendenzen hervor, die etwa Verantwortlichkeiten gesellschaftlicher Institutionen auf Individuen überträgt, wodurch Effizienz- und Nutzenkalkül in immer neue Lebensbereiche vordringen.

Was lässt sich nun von dieser Diskussion des „neoliberalen Projekts“ auf den in der Einleitung aufgeworfenen „Strukturzusammenhang von Unterricht“ übertragen, wonach Unterricht in einer Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Verhältnissen steht (Kron et al. 2014: S. 25)?

Um dies näher auszuführen, soll erneut Gramscis (1991) Konzept der „Hegemonie“ aufgegriffen werden. Wie dargestellt: Um Hegemonie zu erringen, sind auch „Werte und Interessen anderer Gruppen [...aufzugreifen, zusammenzubinden], und auf eine gemeinsame Perspektive“ zu verpflichten (L. Becker et al. 2017: 20). Candeias (2008) hat diesbezüglich herausgearbeitet, dass etwa „zentrale Forderungen der 68er-, der Frauen-, der Öko- wie der Arbeiterbewegung [... vom neoliberalen Projekt integriert wurden], wodurch aktive Zustimmung organisiert, das kritische

Potenzial dieser Bewegungen absorbiert und letztlich die Substanz der Bewegungen selbst zersetzt wurde“ (Candeias 2008: 303). Der zentrale Punkt dabei ist, dass entsprechende Interessen aufgegriffen wurden, deren Ziele aber dabei gleichzeitig auf dem Terrain des Neoliberalismus verschoben wurden (vgl. Candeias 2008: 305). In Bezug auf die 68er- und Frauenbewegung argumentiert Candeias, dass die Kritik an „unterdrückenden Fähigkeiten des Wohlfahrtsstaates“ (Marcuse 2014: 70) vom neoliberalen Projekt aufgegriffen wurde, jedoch diese staatskritische Stimmung „sozusagen auf den Kopf“ (Candeias 2008: 303) gestellt wurde: Die Kritik an „unterdrückenden Fähigkeiten“ (des Wohlfahrtsstaates) konnte zu einer Kritik, die für einen Wohlfahrtsstaats-Abbau diene, verschoben werden. So trafen sich zwar „der reaktionäre Impuls der Neoliberalen und der emanzipative Anspruch der Linken, aber schon unter veränderten Kräfteverhältnissen“ (Candeias 2008: 304), sodass letztlich ein hier bereits diskutierter neoliberaler Transformationsprozess vorangetrieben werden konnte, was eine Umgestaltung von Staatlichkeit (Wettbewerbsstaat) begünstigte und den kritisierten Paternalismus durch Eigenverantwortung ersetzen ließ.

Dieser Zusammenhang aus Konsens (Staatskritik) und Zwang (konkrete politische Umsetzung dieser geteilten Staatskritik in der unbeabsichtigten Hervorbringung von Wettbewerbsstaatlichkeit) lässt sich auch auf eine Analyse von Bildungsinhalten übertragen. So ist etwa für den Bereich der *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (vgl. Hasse 2006; Danielzik & Flechtner 2012) denkbar, dass entsprechende Kritik an unnachhaltiger Produktionsweise (als „Bildungsinhalt“) im Kontext einer neoliberal geprägten Gegenwart verschoben wird und einen „Bildungsgehalt“¹³ entfaltet, der das neoliberale Projekt, welches die kritisierte Produktionsweise prägt, letztlich begünstigt. Beispielsweise würde ein Bildungsinhalt, der die Kritik an unnachhaltiger Produktionsweise vorschnell zugunsten von Lösungsvorschlägen aufhebt, wie dies etwa beim Konzept des „politischen Konsumverhaltens“ der Fall ist, diesem Muster neoliberaler Instrumentalisierung entsprechen: Das Kritisierte (unnachhaltige Produktionsweise) wird zwar aufgegriffen, dessen Ziel (nachhaltige Produktionsweise) wird jedoch gleichzeitig verschoben, da durch die Hervorbringung von Eigenverantwortung im Sinne des politischen Konsumverhaltens letztlich eine weitere Durchsetzung der Marktgesellschaft, die die kritisierte Produktionsweise erst hervorbringt, vorangetrieben

¹³ Die Begriffe „Bildungsinhalt“ und „gehalt“ verwenden wir in Anlehnung an Klafki, jedoch weniger um in Klafkis Tradition des „Exemplarischen Lernens“ (Klafki, 1975) zu argumentieren, sondern um den Strukturzusammenhang von Unterricht in einer neoliberal geprägten Gegenwart herauszuarbeiten.

wird. Hinsichtlich des Kritisierten (unnachhaltiger Produktionsweise) wird eben keine Entscheidungsfindung auf gesellschaftlicher Ebene angestrebt, sondern die Problemlösung – vermittelt über Marktprinzipien – auf individuelle Verantwortung abgewälzt (Einkaufszettel als Stimmzettel).

Umgekehrt lassen sich jedoch durch ein Herausarbeiten solcher Hervorbringungen von Eigenverantwortung neoliberale Tendenzen (in Unterrichtsmaterialien) aufdecken. Die Hypothese, die sich hiervon ableiten lässt: Durch ein Aufdecken und Analysieren von *Responsibilisierungen*, können auch neoliberale Tendenzen in Unterrichtsmaterialien feststellbar werden, die sich aufgrund ihrer Bildungsinhalte (z. B.: Mülltrennung, Gesundheit, etc.) vordergründig keinen ökonomischen Paradigmen zuordnen lassen. Dadurch können auch Unterrichtsmaterialien auf neoliberale Tendenzen untersucht werden, die vordergründig keine ökonomischen Themen transportieren.

Neben einer Analyse neoliberaler Tendenzen von Bildungsinhalten lässt sich dieser Hypothese auch auf die Analyse von Unterrichtspraktiken übertragen. So geht etwa Pongratz (1990) einem Wandel von Disziplinierungstechniken im schulischen Kontext nach. Er arbeitet dabei heraus, dass zu „Beginn des 20. Jahrhunderts ein Übergang von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen [...], die darauf hinzielen, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen“ (Pongratz 1990: 156) einsetzte. Gryl und Naumann (2016) gehen dieser Hervorbringung von Selbstregulierung in Anlehnung an das „ökonomische Selbst“ (Gryl & Naumann 2016: 19) nach und reflektieren derartige Praktiken aus bildungstheoretischer Perspektive. Mitchell (2018) bezieht den Wandel von Disziplinierungstechniken im schulischen Kontext stärker als Pongratz auf eine neoliberal geprägte Gegenwart und spricht in diesen Zusammenhängen von einer Hervorbringung eines „entrepreneurial child“ (Mitchell 2018: 25).

Das „entrepreneurial child“ wird demnach in aktuellen Unterrichtspraktiken zwar in seiner Eigenständigkeit stärker ernstgenommen, jedoch nur insofern dies auch mit einer effizienteren Integration in den vorgegebenen Rahmen der Schule einhergeht. Pongratz bezeichnet dies als eine „Fiktion von Autonomie“ (Pongratz 1990: 156) und vertritt die Auffassung, dass sich hinter derartigen Disziplinierungstechniken die Drillanstalt des 19. Jahrhunderts im neuen Kleide verbirgt, ja gar perfektioniert wurde (vgl. Pongratz 1990: 157).

Ein zentraler Moment eines solchen „Governing without Government“ (Abschnitt 5) ist wiederum die *Responsibilisierungen*. Für weiterführende Analysen hinsichtlich neoliberaler Tendenzen von Unterricht, die auch den „Strukturzusammenhang“ (Kron

„Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs

et al. 2014: 25) berücksichtigen, also Bildungsinhalte und Unterrichtspraktiken in einem Wirkungszusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen analysieren, sollte es sich als hilfreich erweisen, bei derartigen Hervorbringungen von Eigenverantwortung anzusetzen. Die Herausforderung wird darin bestehen, die so herausgearbeiteten Responsibilisierungen, kontextbezogen zu differenzieren: Auch die Förderung eines politischen Subjekts jenseits neoliberaler Verwertungslogiken wird nicht ohne eine Förderung von Eigenverantwortung auskommen. Dabei kann folgende Frage bei dieser graduellen Differenzierung hilfreich sein: Erschöpfen sich die Responsibilisierungen, die wir in einer neoliberal geprägten Gegenwart im schulischen Kontext mitgestalten, in einer gesteigerten Selbstregulierung, die erst durch fehlende gesellschaftliche Verantwortung notwendig wurde, oder sind tatsächlich Freiräume im Sinne von Mündigkeit (Adorno & Becker 1971) auszumachen?

Acknowledgement

We acknowledge support by the Open Access Publication Fund of the University of Duisburg-Essen.

7 Literatur

- Adorno, T. W. & H. Becker (1971): *Erziehung zur Mündigkeit* Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969 (25.). Suhrkamp, Frankfurt.
- Althusser, L. (2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (2. Aufl.). VSA-Verl, Hamburg.
- Becker, G. S. (1993): *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens* (2. Aufl.). Mohr, Tübingen.
- Becker, L., M. Candeias, J. Niggemann & A. Steckner (Hrsg.) (2017): *Gramsci lesen: Einstiege in die „Gefängnishefte“* (Deutsche Originalausgabe, 4. Aufl.). Argument, Hamburg.
- Biebricher, T. (2018): *Neoliberalismus* (3. Aufl.). Junius, Hamburg.
- Bieling, H.-J. & T. Schulten (2003): *Competitive Restructuring and Industrial Relations within the European Union*. In: Cafun, A. W. & M. Ryner (Hrsg.): *A ruined fortress? neoliberal hegemony and transformation in Europe*. Md: Rowman & Littlefield Publishers, Lanham.
- Bieling, H.-J. & J. Steinhilber (2000): *Die Konfiguration Europas. Dimensionen einer kritischen Integrationstheorie*. Westfälisches Dampfboot, Münster.
- Birch, K. & V. Mykhnenko (Hrsg.) (2010): *The rise and fall of neoliberalism: The collapse of an economic order?* Zed Books, New York.
- Böhm, F. (2010): *Wettbewerb und Monopolkampf: Eine Untersuchung zur Frage des wirtschaftlichen Kampfrechts und zur Frage der rechtlichen Struktur der geltenden Wirtschaftsordnung* (Nachdr. d. 1. Aufl. Heymanns, 1933). Nomos, Baden-Baden.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Buckel, S., F. Georgi, J. Kannankulam & J. Wissel (2014): *Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analyse kritischer Europaforschung*. transcript Verlag.
- Butterwegge, C. (2017): *Rechtfertigung, Maßnahmen und Folgen einer neoliberalen (Sozial-)Politik*. In: Butterwegge, C., B. Lösch & R. Ptak (Hrsg.): *Kritik des Neoliberalismus*. S. 123–200. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20006-4_3
- Butterwegge, C. (2018): *Hartz IV und die Folgen: Auf dem Weg in eine andere Republik?* (3. Aufl.). Beltz Juventa, Weinheim Basel.
- Candeias, M. (2008). *Von der Dialektik des Neoliberalismus zu den Widersprüchen der Bewegungen*. In: Butterwegge, C., B. Lösch, & R. Ptak (Hrsg.): *Neoliberalismus: Analysen und Alternativen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 301–317.
- Crouch, C. (2008): *Postdemokratie* (Deutsche Erstausgabe; N. Gram, Übers.). Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Crouch, C. (2011): *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus: Postdemokratie II* (Deutsche Erstausgabe; F. Jakubzik, Übers.). Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Eucken, W. (2004): *Grundsätze der Wirtschaftspolitik* (7. Aufl.). Mohr Siebeck, Tübingen.
- Fisahn, A. (2012): *Den Stier das Tanzen lehren? Europa vor neuen Herausforderungen*. In: *Prokla* 42. S. 357–376.
- Foucault, M. (2008): *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve, Berlin.
- Foucault, M. (2017a): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Vorlesung am Collège de France, 1977-1978* (5. Aufl.). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (2017b): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik: Vorlesung am Collège de France, 1978-1979* (5. Aufl.). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Giersch, H. (1988): *Der EG-Binnenmarkt als Chance und Risiko*. Inst. für Weltwirtschaft, Kiel.
- Graupe, S. (2017): *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung – Hintergründe und Beispiele*. S. 125.
- Gryl, I. & J. Naumann (2016): *Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? Blinde Flecken des Geographielernens bildungstheoretisch durchdacht*. In: *GW-Unterricht* 141(1). S. 19–30. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht141s19>
- Haarmann, M. P. (2019): *Wege zur Emanzipation von der „Ideologie der Gegenwart“: Über den Wert historischer Zugänge in der sozioökonomischen Bildung*. In: Fridrich, C., R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*. S. 159–198. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_8
- Hacker, B. (2018): *Weniger Markt, mehr Politik: Europa rehabilitieren* (1. Aufl.). Dietz, Bonn.
- Harvey, D. (2012): *Kleine Geschichte des Neoliberalismus* (1. Aufl.). Rotpunktverlag.
- Hayek, F. A. von. (1952): *Individualismus und wirtschaftliche Ordnung*. Eugen Rentsch, Zürich.
- Hayek, F. A. von. (1994): *Freiburger Studien: Gesammelte Aufsätze* (2. Aufl.). Mohr, Tübingen.
- Heine, M. & H. Herr (2012): *Volkswirtschaftslehre: paradigmorientierte Einführung in die Mikro- und Makroökonomie*. Oldenbourg Verlag.

- Hicks, J. R. (1937): Mr. Keynes and the „Classics“; A Suggested Interpretation. In: *Econometrica* 5(2). S. 147. <https://doi.org/10.2307/1907242>
- Hirsch, J. (1995): *Der nationale Wettbewerbsstaat*. Id-Verlag, Berlin.
- Jäger, J. & E. Springler (2012): *Ökonomie der internationalen Entwicklung: Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre*. Mandelbaum.
- Kannankulam, J. (2008): *Autoritärer Etatismus im Neoliberalismus. Zur Staatstheorie von Nicos Poulantzas*. Vsa, Hamburg.
- Keynes, J. M. (1964): *General Theory of Employment, Interest and Money*. Harcourt, Brace, Jovanovich, San Diego.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim.
- Kohler-Koch, B. (Hrsg.) (1992): *Staat und Demokratie in Europa: 18. Wissenschaftlicher Kongress der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft*. Leske + Budrich, Opladen.
- Konecny, M. (2012): *Die Herausbildung einer neuen Economic Governance als Strategie zur autoritären Krisenbearbeitung in Europa – gesellschaftliche Akteure und ihre Strategien*. In: *Prokla* 42. S. 377–394.
- Kron, F. W., E. Jürgens & J. Standop (2014): *Grundwissen Didaktik* (6. Aufl.). UTB GmbH, München.
- Kuhn, T. (1969): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Lemke, T. (2010): *Eine Kritik der politischen Vernunft: Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Argument Verlag, Berlin.
- Lipietz, A. (1997): *The post-Fordist world: labour relations, international hierarchy and global ecology*. In: *Review of International Political Economy* 4. S. 1–41. <https://doi.org/10.1080/096922997347841>
- List, F. (2008): *Das nationale System der politischen Ökonomie*. Nomos, Baden-Baden.
- Mankiw, N. G. & M. P. Taylor (2012): *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*. Schäffer.
- Marcuse, H. (2014): *Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft* (P.-E. Jansen, Hrsg.). zu Klampen Verlag, Springe.
- Marshall, A. (2014): *Principles of Economics*. <http://www.myilibrary.com?id=572183> (o.D.)
- Marsili, L. & N. Milanese (2019): *Wir heimatlosen Weltbürger*. o.O.
- Marx, K. (2005): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. MEW 23. Dietz, Berlin.
- Miisch, L. (1947): *Wettbewerb als Aufgabe. Grundsätze einer Wettbewerbsordnung*. Godesberg.
- Mitchell, K. (2018): *Making workers: Radical geographies of education*. Pluto Press, London.
- Niechoj, T. & D. Wolf (2000): *Der Mensch als Anpasser. Genese und Evolution von Ordnungen bei Hayek*. Marburg.
- Nienhaus, L. (2017): *Sind Sie neoliberal, Herr Lindner?* <https://www.zeit.de/2017/26/christian-lindner-fdp-interview/komplettansicht?print> (11. März 2019)
- Oberndorfer, L. (2012): *Die Renaissance des autoritären Liberalismus? Carl Schmitt und der deutsche Neoliberalismus vor dem Hintergrund des Eintritts der „Massen“ in die europäische Politik*. In: *Prokla* 42. S. 413–432.
- Ōno, T. (1988): *Toyota production system: Beyond large-scale production*. Productivity Press, Cambridge, Mass.
- Osborne, D. & T. A. Gaebler (1997): *Der innovative Staat: Mit Unternehmergeist zur Verwaltung der Zukunft*. Gabler, Wiesbaden.
- Pierenkemper, T. (2012): *Geschichte des modernen ökonomischen Denkens: Große Ökonomen und ihre Ideen*. CT: Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, Bristol.
- Plehwe, D. & B. Walpen (1999): *Wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Produktionsweisen im Neoliberalismus. Beiträge der Mont Pèlerin Society und marktradikaler Think Tanks zur Hegemoniegewinnung und -erhaltung*. In: *Prokla* 115. S. 302–236.
- Polanyi, K. (1944): *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen* (12. Aufl.). Suhrkamp, Berlin.
- Pongratz, L. (1990): *Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault*. In: *Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik* 3. S. 289–308.
- Poulantzas, N. A. (2002): *Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus*. VSA, Hamburg.
- Ptak, R. (2017): *Grundlagen des Neoliberalismus*. In: *Butterwege, C., B. Lösch, & R. Ptak (Hrsg.): Kritik des Neoliberalismus* (3., aktual. Aufl.). Springer VS, Wiesbaden.
- Rhodes, R. A. W. (1996): *The New Governance: Governing without Government*. In: *Political Studies* 44(4). S. 652–667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>
- Ricardo, D. (2004): *The principles of political economy and taxation*. Dover Publications, Mineola, N.Y.
- Rosa, H. (2005): *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Samuelson, P. A. & W. D. Nordhaus (2010): *Economics* (19. Aufl.). McGraw-Hill, New York.
- Samuelson, P. A. & W. D. Nordhaus (2017): *Volkswirtschaftslehre: Das internationale Standardwerk der Makro- und Mikroökonomie: das Standardwerk von Nobelpreisträger Paul A. Samuelson* (6. Aufl.). FinanzBuch Verlag, München.
- Scharpf, F. W. (1987): *Sozialdemokratische Krisenpolitik in Europa*. Campus, Frankfurt, New York.
- Screpanti, E. & S. Zamagni (2005): *An outline of the history of economic thought* (2nd ed. rev. and expanded). <http://www.myilibrary.com?id=91434>
- Söllner, F. (2012): *Die Geschichte des ökonomischen Denkens* (3. Aufl.). Springer Gabler, Berlin.
- Streeck, W. & P. C. Schmitter, P. C. (1991). *From National Corporatism to Transnational Pluralism: Organized Interests in the Single European Market*. In: *Politics & Society* 19(2). S. 133–164. <https://doi.org/10.1177/003232929101900202>
- Walpen, B. (2004): *Die offenen Feinde und ihre Gesellschaft: Eine hegemonietheoretische Studie zur Mont Pèlerin Society*. VSA-Verlag, Hamburg.
- Zeit.de. (2010): *Währungskrise. Ohne Alternative?* <https://www.zeit.de/2010/51/Euro-Rettung>
- Zeit.de. (2011): *Unwort des Jahres ist „alternativlos“*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2011-01/unwort-2010-alternativlos>
- Ziegler, B. (2008): *Geschichte des ökonomischen Denkens: Paradigmenwechsel in der Volkswirtschaftslehre* (2. überarb. Aufl.). Oldenbourg, München.
- Ziltener, P. (1999): *Strukturwandel der europäischen Integration*. Westfälisches Dampfboot, Münster.



iii. Lehner M. & I. Gryl. (2019b).

„Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?“ GW-Unterricht 4:5-18.
doi:10.1553/gw-unterricht156s5.

Michael Lehner* & Inga Gryl**

Fachdidaktik

Neoliberalismus in NRW Sachunterrichtsbüchern?

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

** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 01.06.2019, akzeptiert am: 03.11.2019

In dieser Schulbuchanalyse wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern neoliberale Tendenzen in den zugelassenen Sachunterrichtsbüchern Nordrhein-Westfalens feststellbar sind. Hierfür wird an unsere Vorüberlegungen hinsichtlich eines analytischen Begriffs des Neoliberalen (vgl. Lehner & Gryl 2019) angeschlossen, um mit diesem Begriff deduktiv-induktiv an die Sachunterrichtsbücher heranzutreten. Durch eine diskursanalytische Perspektive wurden neoliberale Tendenzen herausgearbeitet, die, aus einer bildungstheoretischen Perspektive diskutiert, ein Defizit hinsichtlich eines kritischen Vermittlungsinteresses erkennen lassen.

Keywords: Neoliberalismus, Bildung, Sozioökonomie, Sachunterricht, Entfremdung, Schulbuchanalyse, Diskursanalyse

Neoliberalism in NRW schoolbooks?

Within this textbook analysis, we seek to answer the question, if and to what degree neoliberal tendencies occur in textbooks of primary social and science education (Sachunterricht). For this purpose, an analytical definition of neoliberalism, as discussed by Lehner & Gryl (2019), serves as a basis for the discursive textbook analysis of schoolbooks from Northrhine-Westfalia, Germany. The neoliberal tendencies found are subsequently discussed where – from an educational theory point of view – deficits concerning critical teaching strategies become obvious.

Keywords: neoliberalism, education, socio-economic education, primary social and science education (Sachunterricht), alienation, schoolbook analysis, discourse analysis

1 Einleitung

„Neoliberalismus“ als ein zentraler Begriff zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart lenkt den Blick auf ein ganzes Bündel an Phänomenen, die sich sowohl auf Ebenen ökonomischer und politischer Theoriebildung wie auch auf die Ebene gesellschaftlicher Transformation beziehen. In diesem Artikel möchten wir an unsere Vorüberlegungen zum „Neoliberalismus“ anknüpfen (vgl. Lehner & Gryl 2019, in der letzten Ausgabe von GW-Unterricht 155) und im Zuge einer Schulbuchanalyse untersuchen, ob diese „Ideologie der Gegenwart“ (Haarmann 2019: 159) auch zugelassene Sachunterrichtsbücher Nordrhein-Westfalens durchzieht.

Tritt man mit der Frage nach neoliberalen Tendenzen an Schulbücher heran, so wäre es naheliegend, eine paradigmatische Einordnung (vgl. Kuhn 1969) ökonomischer Theorien, die von den Unterrichtsma-

terialien transportiert werden, durchzuführen. Es ließe sich also fragen, welche ökonomische Denktradition (z. B. Neoklassik, Keynesianismus, Politische Ökonomie etc.) die Unterrichtsmaterialien vermitteln.

Gegen eine derartige paradigmatische Einordnung sprechen mehrere Herausforderungen, die sich aufgrund besonderer Eigenschaften der Unterrichtsmaterialien ergeben. So lässt sich auf Basis einer ersten Sichtung der Schulbücher feststellen, dass der Vermittlungsanspruch der Lehrbücher durchaus „elementar“ (Klafki 1975) ist. Es werden beispielsweise anhand von Fotos unterschiedliche Berufe überhaupt erst vorgestellt (Gärtner/in, Ärztin/Arzt etc.) (vgl. Bausteine 4: 48–51) oder etwa das Konzept einer arbeitsteiligen Produktion eingeführt (vgl. Niko 3: 18). Derartige als „fundamental“ (Klafki 1975) verwendete Begriffe und Konzepte nehmen vieles vorweg und sind für eine Analyse von besonderer Bedeutung, können aber oftmals nicht eindeutig einem bestimmten

ökonomischen Paradigma zugeordnet werden. So ließe sich eine arbeitsteilige Produktion, zu der weitere Spezifizierungen und Wertungen fehlen, sowohl zur Neoklassik, zum Keynesianismus, als auch zur Politischen Ökonomie (z. B. Smith) zuordnen (vgl. Heine & Herr 2012).

Neben dieser Eigenschaft der Unterrichtsmaterialien, die einer paradigmatischen Einordnung ökonomischer Darstellungen hinderlich gegenübersteht, ist auch gleichzeitig auf besondere Eigenschaften des Phänomens Neoliberalismus hinzuweisen. Da wir Neoliberalismus als hegemoniales Projekt erachten, welches über ökonomische Theoriebildung hinausgeht (vgl. Lehner & Gryl 2019: 8–10), würde eine bloße Einordnung ökonomischer Darstellungen innerhalb der Unterrichtsmaterialien zu kurz greifen, um in einem umfassenden Sinn neoliberale Tendenzen zu analysieren. Hier kommt uns der mehrperspektivische (will heißen, mehrere Fachperspektiven umfassende) Bildungsanspruch des Sachunterrichts (vgl. Kahlert 2016) entgegen, da wir davon ausgehen, dass sich neoliberale Tendenzen auch in nicht explizit ökonomischen Themen, wie beispielsweise Umweltschutz, Gesundheit oder Mobilitätsförderung, abzeichnen können.

Um neoliberalen Tendenzen in nicht explizit ökonomischen Bildungsinhalten nachzugehen, versuchen wir an unsere Vorüberlegungen hinsichtlich „Neoliberalen Regieren und Regiert-Werden“ (vgl. Lehner & Gryl 2019: 12f.) anzuknüpfen. In derartigen Überlegungen konnten wir herausarbeiten, dass sich neoliberale Autorität subtiler darstellt, als sie etwa noch während einer fordistischen Ausprägung kapitalistischer Produktionsweise war. Es geht bei *neoliberaler Gouvernementalität* (vgl. Foucault 2017a, 2017b) beispielsweise um ein Zusammenspiel aus Fremd- und Selbstführung, das in vielen Lebensbereichen praktiziert werden kann. Diese über Fremdführung vermittelte Selbstführung zeigt sich etwa in der Hervorbringung von Verantwortlichkeiten. Diesem Gedanken folgend, vertreten wir also die Auffassung, dass neoliberale Tendenzen in nicht explizit ökonomischen Bildungsinhalten (z. B. Mülltrennung, Gesundheit) „durch ein Aufdecken und Analysieren von *Responsibilisierungen*“ (Hervorbringungen von Eigenverantwortung) (Lehner & Gryl 2019: 14), aufgezeigt werden können.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass wir in dieser Studie beanspruchen, die vielfältigen Bildungsinhalte der Sachunterrichtsbücher – also sowohl explizit als auch nicht explizit ökonomische Bildungsinhalte – auf neoliberale Tendenzen zu untersuchen. Die konkrete methodische Vorgehensweise und dessen Ergebnisse sind im Folgenden genauer vorzustellen, doch vorerst wird im kommenden Abschnitt auf den Forschungsstand eingegangen.

2 Methodik und Fragestellung

2.1 Forschungsstand

Im Feld der ideologiekritischen Lehrbuchanalyse ist insbesondere auf Arbeiten von Silja Graupe (2017) zu verweisen. Graupe analysiert hochschuldidaktische Standardlehrbücher der Ökonomie, wobei sie dem Vorwurf der Indoktrination nachgeht und „unbewusst bleibende Beeinflussung“ herausarbeitet. Stieger und Jekel (2018) befassen sich ebenfalls aus einer ideologiekritischen Perspektive mit empirischen Studien zur ökonomischen Bildung. Sie arbeiten dabei einschlägige politische Interessen der untersuchten Studien heraus und weisen unter anderem auf deren Wirkung im bildungspolitischen Diskurs hin. Gryl und Naumann (2016) diskutieren auf bildungstheoretischer Ebene eine emanzipatorische Geographiedidaktik jenseits der neoliberalen Anrufung eines an Bröckling (2007) angelehnten „ökonomischen Selbst“ (Gryl & Naumann 2016: 19). Im Feld der Schulbuchanalyse¹ mit Fokus auf ökonomische Bildung arbeiten Mönter et al. (2016) heraus, wie Entwicklungsdisparitäten in Schulbüchern dargestellt werden und zeigen auf, dass Armut hierbei sehr stark auf Defizite in sogenannten Entwicklungsländern zurückgeführt wird und funktionale Zusammenhänge zwischen globalem Norden und Süden kaum Berücksichtigung finden.

Eine ideologiekritische Untersuchung von Schulbüchern mit explizitem Fokus auf neoliberale Tendenzen – insbesondere im Bereich des Sachunterrichts – ist in Anbetracht unserer Recherche ausständig. Bevor wir nun versuchen diese Lücke zu schließen, soll noch ein Blick auf die Verankerung ökonomischer Bildung im Lehrplan geworfen werden.

2.2 Lehrplan und Perspektivrahmen des Sachunterrichts

„Der Lehrplan bündelt die naturwissenschaftlichen, technischen, raum- und naturbezogenen, sozial- und kulturwissenschaftlichen, historischen und ökonomischen Sachverhalte zu folgenden fünf Bereichen: Natur und Leben; Technik und Arbeitswelt; Raum, Umwelt und Mobilität; Mensch und Ge-

¹ Im, angefangen von Ausstattungsfragen, noch wenig von Digitalisierung durchdrungenen Kontext Schule, sind Schulbücher in ihrer Orientierung auf Service, didaktische Reduktion und Passgenauigkeit weiterhin ein verlockendes wie für die Lehrkräfte ökonomisches Angebot der Gestaltung von Unterricht (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki 2014: 34; Mönter & Schiffer-Nasserie 2007: 197 ff.; Stein 1979: 12). Auch im Zuge der Einführung digitaler Schulbücher ist zu erwarten, dass die Kuratierung und Produktion von Inhalten durch Schulbuchverlage ähnlichen Praktiken wie die Produktion analoger Inhalte unterliegen wird.

Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?

meinschaft; Zeit und Kultur. Die Bereiche und die ihnen zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich, sie stellen aber keine Unterrichtsthemen oder -reihen dar. Sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen“ (MSB NRW 2008: 40, eigene Hervorhebungen)

Durch diesen Auszug aus dem Lehrplan des Sachunterrichts für Nordrhein-Westfalen (NRW) wird deutlich, dass ökonomische Sachverhalte integrativ betrachtet werden sollen. In diesem Zugang erkennen wir eine Brücke zum Ansatz der *Sozioökonomischen Bildung und Wissenschaft*, der – im Kontrast zur orthodoxen Ökonomik – ökonomische Fragestellungen als sozialwissenschaftlich eingebettete erachtet:

„Bei aller Pluralität und Heterogenität [...] gehen Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft davon aus, dass es problemorientierter, interdisziplinärer und pluraler Herangehensweisen an gesellschaftliche Problemlagen und politische Herausforderungen bedarf, um ökonomische Fragestellungen in ihren sozialen, ökologischen, politischen, historischen und kulturellen Zusammenhängen analysieren zu können“ (Engartner, Fridrich, Graupe, Hedtke & Tafner 2018: V)

Die genannten fünf Bereiche des Lehrplans werden in 25 Schwerpunkte unterteilt. Während es denkbar ist, alle diese Schwerpunkte mit sozioökonomischen Fragestellungen zu verknüpfen, so erkennen wir nur bei drei dieser Schwerpunkte einen expliziten und stärker ausgeprägten Bezug zu sozioökonomischen Sachverhalten („Beruf und Arbeit, Arbeit und Produktion“; „Interessen und Bedürfnisse“; „Aufgaben des Gemeinwesens“; vgl. MSB NRW 2008: 40–43). Es lässt sich also festhalten, dass zum einen (sozio) ökonomische Bildung nicht sonderlich prominent im Lehrplan verankert ist. Zum anderen dürfte durch den integrativen Anspruch des Lehrplans und des Fachs Sachunterricht, also durch den Anspruch Sachverhalte immer auch interdisziplinär zu betrachten, konsequent gedacht kein Platz für einen *ökonomisch* begründeten Marktradikalismus sein, wie dies im Neoliberalismus der Fall ist (vgl. Lehner & Gryl 2019).

2.3 Stichprobe und Methode

Um zu überprüfen, ob neoliberale Ideologie auch tatsächlich keinen Platz in den Sachunterrichtsbüchern von NRW gefunden hat, ist in einem ersten Schritt ein Korpus zu bilden. Hierzu haben wir uns am „Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Grundschule“ (MSB NRW 2019) angelehnt. Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

(MSB NRW) führt sieben Verlage an, deren Schulbücher für den Sachunterricht zugelassen wurden. In Summe sind für die unterschiedlichen Jahrgänge 20 Sachunterrichtsbücher approbiert, wovon uns 16 Bücher² zugänglich waren. Somit umfasst die Stichprobe 80 % der zugelassenen Schulbücher.

Dieser Korpus von 1710 Seiten will nun mit einem Fokus auf neoliberale Tendenzen erschlossen werden. Obwohl es sich in dieser Studie um eine Schulbuchanalyse handelt und Schulbücher nur Partikel in einem umfassenderen „Diskursgewimmel“ (Schäfer 2013) sind, blicken wir hierfür diskursanalytisch auf den Korpus. Wir beziehen uns hierbei auf die kritische Diskursanalyse (Jäger 2015), was das Potential birgt, impliziten Selbstverständlichkeiten innerhalb der Unterrichtsmaterialien gewissermaßen einen Spiegel vorzusetzen, um diese als Charaktermerkmale gesellschaftlicher Verhältnisse reflektieren zu können (vgl. Kammler, Parr, Schneider & Reinhardt-Becker 2014: 233–237). Uns interessieren also Passagen, in denen (sozioökonomisches) Wissen als selbstverständlich, als normal dargestellt wird, um diese Stellen auf deren diskursiven Gehalt zu befragen, sie also nach deren Hervorbringung von (sozio-ökonomischer) Normalität zu untersuchen (vgl. Link & Link-Heer 1990). Anders formuliert: „Die Diskursanalyse fragt nicht, wie noch Immanuel Kant, nach den transzendentalen Möglichkeitsbedingungen von Wissen, sondern nach Bedingungen, die das Wissen in einem gegebenen historischen Augenblick bestimmen und realisieren“ (Ruffing 2010: 17). Wir befragen also die Unterrichtsmaterialien der Schulbücher nicht nach transzendentalen Kategorien, wie *wahr* oder *falsch*, sondern nach deren Hervorbringung von Wirklichkeiten im kontingenten Feld des Sozialen. Dabei stehen wir selbst nicht außerhalb des *Diskursgewimmels*, sondern nehmen, geleitet von unserem Forschungsinteresse, eine bestimmte Perspektive und Position ein, die Sichtbarkeit von neoliberalen Tendenzen erzeugen soll, und somit eine Gegenposition zur „*Ideologie der Gegenwart*“ (Haarmann 2019: 159) im Macht-Wissen-Komplex bilden soll.

2.4 Durchführung und Fragestellung

Die methodischen Vorentscheidungen veranlassen uns in einem ersten Schritt zu einer *Strukturanalyse* des Korpus, in der wir „Diskurs- und Dispositivfragmente gleicher Inhalte, getrennt nach Themen und Unterthemen, empirisch auflister[en]“ (Jäger 2015: 95). Bei dieser ersten Phase der Materialsich-

² Eine genaue Aufstellung der untersuchten Schulbücher findet sich im Anhang dieses Artikels. Zugelassene, aber zum Zeitpunkt der Studie vergriffene Schulbücher wurden nicht einbezogen.

tung stützen wir uns auf „konsensuelles Codieren“ (Kuckartz 2018: 105), um für die Frage nach neoliberalen Tendenzen *relevante Themenfelder* in der Themenvielfalt der Sachunterrichtsbücher kollaborativ zu identifizieren.

Um, wie in der Einleitung erwähnt, *sowohl* explizit als auch nicht explizit ökonomische Bildungsinhalte auf neoliberale Tendenzen zu untersuchen, gehen wir im Zuge der Strukturanalyse den folgenden Fragen nach:

- a) Wie wird Wirtschaft und Wirtschaften in den Schulbüchern dargestellt?
- b) (Wie) wird Verantwortlichkeit angerufen / hervorgebracht?³ (mit Fokus auf nicht explizit ökonomische Bildungsinhalte)

In Anlehnung an Fragestellung a (Wie wird Wirtschaft und Wirtschaften in den Schulbüchern dargestellt?) konnten wir folgende Themenfelder identifizieren: *Berufsorientierung, Produktion, Standortkunde, Bedürfnisse und Knappheit, Werbung, Markt und Geld*. Eine Anrufung von Verantwortlichkeit (Fragestellung b) konnten wir bei den Themenfeldern *Gesundheit, Nachhaltigkeit* und *Zeitmanagement* feststellen⁴. Die derart identifizierten Themenfelder unterzogen wir in einer zweiten Phase der Materialsichtung einer *Feinanalyse*, wobei wir deren „Text-, Oberfläche“ (graphische Gestaltung, Sinneinheiten, etc.), „sprachlich-rhetorische Mittel“ und „inhaltlich-ideologische Aussagen“ (vgl. Jäger 2015: 98–111) analysierten. Auf Basis dieser Feinanalyse konnten wir insbesondere mit einem Fokus auf die „inhaltlich-ideologischen Aussagen“ (ebd.) folgende neoliberale Tendenzen herausarbeiten:

- praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens (von den Themenfeldern *Berufsorientierung, Produktion* und *Standortkunde* transportiert)
- Markt als zweite Natur (von den Themenfeldern *Bedürfnisse und Knappheit, Werbung, Markt* und *Geld* transportiert)
- kompensatorische Eigenverantwortung (von den Themenfeldern *Gesundheit, Nachhaltigkeit* und *Zeitmanagement* transportiert)

Im Folgenden wird diskutiert inwiefern diese drei Merkmale der „Bildungsinhalte“ einen neoliberalen „Bildungsgehalt“ (Klafki 1975) hervorbringen.

³ Die Frage nach der Hervorbringung von Verantwortlichkeiten schließt an die in Lehner & Gryl (2019) diskutierte Hypothese an, wo in Anlehnung an Bröcklings (2007) „unternehmerisches Selbst“ *Responsibilisierungen* als ein zentrales Merkmal des „neoliberalen Projekts“ hergeleitet wurde.

⁴ Die Zusammensetzung der Themenfelder, also die Ergebnisse dieser Strukturanalyse werden im Anhang in Tabelle eins bis vier mit konkreten Referenzen dargestellt.

3 Analyse und Ergebnisse

3.1 Praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens

Bevor das *praktische Vermittlungsinteresse und der passive Konsens*, welche wir im Zuge der Feinanalyse als Merkmal der Themenfelder *Berufsorientierung, Produktion* und *Standortkunde* herausgearbeitet haben, näher diskutiert werden, sollen vorerst die Unterrichtsmaterialien dargestellt werden. Zunächst wird hierfür das Themenfeld *Berufsorientierung* vorgestellt, welches sich aus den Unterthemen „Berufe erkunden“, „Berufswunsch“, „Arbeitsformen“ und „Erwerbslosigkeit“ zusammensetzt.

Exemplarisch⁵ für dieses Themenfeld wird auf eine Unterrichtsreihe aus dem Schulbuch *Bausteine 4* (S. 48–51) eingegangen: Im ersten Teil dieser Unterrichtsreihe sind Fotos gedruckt, die Berufe darstellen sollen (weiße Ärztin, weißer Gärtner, nicht-weiße Fabrikarbeiterin, etc.). Die Aufgabenstellungen zu diesen Fotos zielen darauf, die Berufe zu identifizieren und die unterschiedlichen Arbeitsplätze und die mit dem Beruf verbundenen Tätigkeiten zu beschreiben. Weitere Aufgaben in dieser Reihe sind, Menschen zu ihren Berufen zu befragen, den eigenen Berufswunsch in Form eines Steckbriefes zu beschreiben und den Weg zum Wunschberuf herauszuarbeiten („Welchen Schulabschluss brauche ich [...]?“). Außerdem werden „Arbeitsformen“ dargestellt (Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt) und schließlich wird auf Erwerbslosigkeit eingegangen. Diese wird über folgende Aufgabenstellungen erarbeitet: „Wodurch kann man seinen Arbeitsplatz verlieren?“ (Begleitende Infos suggerieren: Unfall/Verletzung, Konkurs/Insolvenz des Unternehmens und durch technische Innovationen.), „Was bedeutet das für die Familie?“, „Warum ist es wichtig einen Beruf zu lernen?“ und „Diskutiert Möglichkeiten, was man tun kann, wenn man den Arbeitsplatz verliert.“

Die vorgestellten Unterrichtsmaterialien transportieren zwar Inhalte die sich durchaus ökonomischer Bildung zuordnen lassen, doch lassen sich Aufgabenstellungen, wie Arbeitsplätze beschreiben, nicht wirklich ökonomischen Paradigmen zuordnen⁶. Wie be-

⁵ Klarerweise kann hier nicht jede Schulbuchseite, die wir im Zuge der Strukturanalyse dem Themenfeld *Berufsorientierung* zugeordnet haben, vorgestellt werden. Es muss ein exemplarischer Charakter herausgearbeitet werden. Um dies nachprüfbar zu machen, verweisen wir in Tabelle 1 (siehe Anhang) auf die einzelnen Schulbuchseiten, aus denen wir den exemplarischen Charakter herausgearbeitet haben. Bei Jäger (2015: 99) wird dieses Vorgehen als „systematische Darstellung“ diskutiert.

⁶ Es fällt allerdings auf, dass etwa kritische Perspektiven des polit-ökonomischen Paradigmas keine Rolle spielen. So wird eine Thematisierung von immanenten Interessenskonflikten zwischen „Kapitalist/innen“ und „Lohnabhängigen“, wie dies etwa von Marx diskutiert wird (vgl. Jäger & Springler 2012: 73–79), konsequent ausgeblendet.

Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?

reits in der Einleitung diskutiert, kann nicht einfach argumentiert werden, dass die Unterrichtsmaterialien dem neoliberalen Strang der Neoklassik zuzuordnen wären. Im Gegenteil, es sind differenziertere Zugänge feststellbar. Besonders gelungen erscheint uns etwa, dass Arbeit nicht einfach mit Lohnarbeit gleichgesetzt wird, da eben neben der Erwerbsarbeit auch auf Hausarbeit und Ehrenamt eingegangen wird. Zusammenfassend vertreten wir also die Auffassung, dass in den „Bildungsinhalten“ (Klafki 1975) keine *expliziten* neoliberalen Tendenzen feststellbar sind.

Trotzdem sind die vorgestellten Unterrichtsmaterialien mit Blick auf die Forschungsfrage in mehrfacher Hinsicht für diese Untersuchung von Interesse: Sehr auffällig erscheint uns ein affirmativer Charakter der Bildungsinhalte im Hinblick auf gängige Praktiken der Berufswelt. Diesen affirmativen Charakter erkennen wir etwa in Aufgabenstellungen, in denen der eigene Berufswunsch in Form eines Steckbriefes zu beschreiben ist, wenn der Weg zum Wunschberuf herauszuarbeiten ist („Welchen Schulabschluss brauche ich[...]?“), wenn suggestiv gefragt wird, „Was bedeutet das [Erwerbslosigkeit] für die Familie?“, „Warum ist es wichtig einen Beruf zu lernen?“ und wenn zu diskutieren ist, was man tun kann, um wieder einen Arbeitsplatz zu finden. Es ist also festzuhalten, dass die Inhalte in bestehende Normen eingebettet sind, zu diesen sogar eine affirmative Haltung einnehmen, was als „praktisches Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber 1999: 12) bezeichnet werden kann, zählt. Mit Krons (2014) Konzept des „Strukturzusammenhangs von Unterricht“ (Kron, Jürgens & Standop 2014: 25) ist darauf hinzuweisen, dass Unterricht nicht einfach in einem abgeschlossenen Klassenzimmer stattfindet, sondern dessen Bedeutung sich in einer Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Verhältnissen entfaltet. In Anbetracht einer neoliberal geprägten Gegenwart (vgl. Lehner & Gryl 2019) sind wir somit der Auffassung, dass aufgrund des ausgeprägten „praktischen Vermittlungsinteresses“ von einem neoliberalen „Bildungsgehalt“ (Klafki 1975) zu sprechen ist, auch wenn die „Bildungsinhalte“ (ebd.) keine expliziten neoliberalen Tendenzen aufweisen.

Besonders deutlich lässt sich dieses Argument unserer Meinung nach in Anlehnung an Gramsci herausarbeiten: In den Unterrichtsmaterialien wird zwar eine neoliberale Prägung der Berufswelt, wie sich etwa mit einem kritischen Verweis auf die Governance-Forschung argumentieren lässt (z. B. *New Public Management*) (ausführlicher vgl. Lehner & Gryl 2019), *nicht* aktiv weitergegeben. Eine neoliberal geprägte Berufswelt, wie dies beispielsweise auch Penz und Sauer (2016) diskutieren, wird jedoch gleichzeitig achselzuckend hingenommen, was sich mit Gramsci als „passiver Konsens“ (Becker, Candéias, Niggemann

& Steckner 2017: 6) bezeichnen lässt. Folgt man Gramscis Konzept der Hegemonie, welches auf einem Zusammenspiel aus Konsens und Zwang (Becker et al. 2017: 19–36) beruht, so trägt auch ein „passiver Konsens“ zur Hegemonie des neoliberalen Projekts bei.

Der neoliberale Bildungsgehalt erscheint uns also in diesem achselzuckenden Hinnehmen – teilweise gar ausgeprägter Affirmation – gegebener Verhältnisse. Darüber hinaus werfen Unterrichtsmaterialien, die sich in einem praktischen Vermittlungsinteresse erschöpfen, im Hinblick auf einen mündigkeitsorientierten Unterricht, grundlegende bildungstheoretische Fragen auf, denen wir in Abschnitt 5 noch näher nachgehen werden. Im Folgenden soll noch gezeigt werden, dass dieser konsensuale Charakter der Unterrichtsmaterialien auch bei den Themenfeldern *Produktion* und *Standortkunde* erkennbar ist.

So wird beispielsweise im Themenfeld *Produktion* die Effizienz von Arbeitsteilung betont: In zwei Abbildungen werden jeweils unterschiedlich Einladungskarten für ein Sommerfest erstellt. In der ersten Abbildung erstellt ein nicht-weißes Mädchen mit verzweifelterm Gesichtsausdruck alleine die Einladungen. In der zweiten Abbildung erstellen ein fröhlich wirkender weißer Junge und ein weißes und ein nicht-weißes Mädchen die Einladungen arbeitsteilig. Die Arbeitsaufträge zu diesen Darstellungen lauten: „Beschreibe die beiden Bilder. Welche Einladungen entstehen deiner Meinung nach schneller? Begründe.“, „Was könntet ihr in der Klasse arbeitsteilig herstellen? Teilt die Arbeitsschritte unter euch auf“ (Niko 3: 18). In einem anderen Beispiel wird die Produktion von Apfelsaft kleinschrittig dargestellt und nahegelegt, einen entsprechenden Betrieb zu besichtigen (Pustebume 4: 44–47). Auch im Themenfeld *Produktion* erschöpft sich also das Vermittlungsinteresse ebenfalls im „praktischen Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber 1999). Auch wenn wir die Vermittlung von Arbeitsteilung wiederum nicht notwendigerweise als neoliberale Tendenz erachten, so fällt auch in diesem Themenfeld auf, dass sich die Unterrichtsmaterialien in der Wiedergabe gängiger Normen erschöpfen. Die gegenwärtige Produktionsweise erscheint – durch ein Ausblenden von *Ungleicher Entwicklung* (vgl. Massey 1995; Smith 2008) oder von Sichtweisen, wie *immanenter Krisenhaftigkeit* der Produktionsweise (vgl. Keynes 1964) – als effizient und konfliktfrei. In derartigen ökonomischen Narrativen erscheint gleichzeitig das Soziale tendenziell als fertig und effizient und weniger als umkämpft und veränderbar, was letztlich Anpassungseffekte gegenüber Mündigkeitspotentialen begünstigt. Normierung und Beschleunigung wird ein nicht zu hinterfragender Eigenwert zugewiesen. Dieser *konsensuale Charakter* der Unterrichtsmateria-

lien, mit den vorhin diskutierten Konsequenzen, trifft auch auf das folgende Themenfeld *Standortkunde* zu.

Im Zuge der *Standortkunde* wird etwa über Karten, Verkehrswege und Industriezweige kommuniziert (Pustebly 4: 68–69), der „Strukturwandel“ NRW wird wider die unabgeschlossenen Vorhaben der Gegenwart als abgeschlossen dargestellt: „Ehemalige Industrieflächen wurden renaturiert. [...] Den schmutzigen ‚Kohlenpott‘, wie man das Ruhrgebiet vor 80 Jahren nannte, gibt es heute nicht mehr“ (Pustebly 4: 80–81). Schließlich wird der „Abbau der Braunkohle“ – geprägt von einer bemerkenswerten Ignoranz von Kontroversität – thematisiert: „Sieh auf der Karte nach, in welche Richtung der Tagebau wandert. Welche Orte müssen noch umgesiedelt werden?“ (Pustebly 4: 86–87). Mit dem vorhin angedeuteten *konsensualen Charakter* der Unterrichtsmaterialien ist vor allem die Suggestivfrage nach der Umsiedlung gemeint. Neben einer Ignoranz der Interessenkonflikte hinsichtlich einer potentiellen Energiewende und einem Ausblenden von Fragen nach Nachhaltigkeit, ist auch eine Missachtung des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977) feststellbar. Diese Missachtung insbesondere des Kontroversitätsprinzips des Beutelsbacher Konsenses bildet auch einen wichtigen Punkt im kommenden Abschnitt.

3.2 Markt als zweite Natur

Die „inhaltlich-ideologische Aussage“ *Markt als zweite Natur* lässt sich aus den Themenfeldern *Bedürfnisse und Knappheit*, *Werbung*, *Markt* und *Geld* ableiten, wie wir nach einer Darstellung der Unterrichtsmaterialien diskutieren werden: Im ersten dieser Themenfelder („Bedürfnisse und Knappheit“) wird der Blick auf Ambivalenzen gelenkt. In den Schulbüchern wird lebensweltorientiert nach Wünschen gefragt⁷, die direkt mit dem Konzept der Knappheit konfrontiert werden⁸. Diese Ambivalenz aus Bedürfnissen und Knappheit wird durch die Thematisierung von „Werbung“⁹ verstärkt. Das angestrebte Erlernen ei-

nes mündigen Umgangs mit Werbung wird auf Basis der genannten Ambivalenz zu einem Appell an eine Selbstregulierung: Die Spannung aus Bedürfnissen und Knappheit, die durch den erlernten kritischen Blick auf Werbung noch verschärft wird, wird also nicht auf einer gesellschaftlichen Ebene diskutiert, wie dies beispielsweise in (geographischen) Diskursen um *Ungleiche Entwicklung* (vgl. Massey 1995; Smith 2008) oder in mediensoziologischen Debatten in Hinblick auf Kämpfe um Aufmerksamkeit (Schroer 2014) geführt wird, sondern auf einer individuellen Ebene – als Eigenverantwortung.

Während die weiteren Bausteine dieses Themenfeldes *Markt* und *Geld* bereits im Strang „Bedürfnisse und Knappheit“ implizit mitschwingen, wird etwa *Markt* nur in drei Fällen explizit erwähnt¹⁰ und *Geld* wird als gegeben erachtet. *Geld* wird in den untersuchten Schulbüchern nicht als eigenes Thema behandelt, sondern bloß mitthematisiert¹¹. Auch wenn das Zusammenspiel aus Themenfeldern *Bedürfnisse und Knappheit* und *Werbung* sicherlich eine fragwürdige Form von Eigenverantwortung hervorbringt – worauf wir im kommenden Abschnitt vertieft eingehen werden – so ergibt sich für uns die zentrale „inhaltlich-ideologische Aussage“ aus einem Zusammenspiel dieser beiden Themenfelder mit den Themenfeldern *Markt* und *Geld*, was wir exemplarisch an folgender Bildgeschichte¹² (Pustebly 2: 65) diskutieren möchten:

Im Supermarkt: eine weiße Mutter mit zwei weißen Kindern (Mädchen und Junge); die Kinder bekunden einen Kaufwunsch: „Diese Sammelbilder möchte ich haben.“ „Ich brauche sie zum Tauschen in der Schule.“ Mutter: „Legt das bitte zurück!“ An der Kasse: „Wir können doch unser Taschengeld nehmen.“ „Alle in der Klasse haben welche!“ Mutter: „Lasst uns zu Hause darüber reden.“ Szenenwechsel: Mutter, Vater und Kinder sitzen zu Hause an einem Tisch; Mutter: „Ihr habt Taschengeld gespart und ihr könnt entscheiden, was ihr kauft.“ „Überlegt aber gut, was ihr mit eurem Geld macht. Wisst ihr, ob ihr die Bilder in ein paar Monaten noch anschauen wollt?“ Vater: „Auch wir müssen überlegen, wofür wir unser Geld ausgeben.“ „Wir können uns auch nicht alle Wünsche erfüllen.“ Dieser noch näher zu beleuchtenden Erzählung folgend, fordert der anschließende Arbeitsauftrag dazu auf, diese Geschichte mit den eigenen Körpern nachzustellen: „Spielt die Geschichte nach. Wie kann es weitergehen?“

⁷ In *Bausteine 1* (S. 54) werden beispielsweise Häuser unter einem Nachthimmel mit Sternschnuppen abgebildet und die Frage aufgeworfen: „Welche Wünsche könnten die Menschen in den Häusern haben?“ (weitere vergleichbare Ansätze: in Tabelle 3, im Anhang, unter „Bedürfnisse und Knappheit“).

⁸ z. B. „Was braucht man unbedingt? Stell dir vor, du müsstest auf vier Dinge verzichten. Welche wären es?“ (Niko 1/2: 25) oder etwas uneleganter, da sprachlich weniger schüler/innenorientiert: „Gibt es Dinge, die man unbedingt braucht? Warum möchte man bestimmte Dinge? Warum kann man nicht alles bekommen?“ (Mobile 1/2: 11).

⁹ Werbung wird durchaus unterschiedlich thematisiert. Das Spektrum reicht von Werbung als Hilfsmittel („Welche Werbemittel würdest du für den Verkauf der Filzsachen auf dem Schulbasar verwenden?“

¹⁰ z. B. planen eines Schulbasars, auf dem Selbsterzeugnisse verkauft werden (Pustebly 3: 56)

¹¹ z. B.: „Wie kannst du dir deinen Wunsch erfüllen? Kreuze an: Taschengeld sparen, Geld verdienen, [...]“ (Bausteine 1: 55)

¹² Die Bildgeschichte kann leider aus rechtlichen Gründen in diesem Artikel nicht veröffentlicht werden und musste daher ausformuliert werden.

In dieser Bildgeschichte sehen wir die „Ideologie der Gegenwart“ (Haarmann 2019: 159) auf subtile, aber effektive Weise ausgeprägt. Was kann aus dieser Geschichte erlernt werden? Der Arbeitsauftrag „*Spielt die Geschichte nach. Wie kann es weitergehen?*“, lädt zur scheinbar spielerischen Auseinandersetzung mit der Ambivalenz aus Bedürfnissen und Knappheit ein. In der väterlichen Ermahnung, „*Wir können uns auch nicht alle Wünsche erfüllen*“, steckt allerdings noch eine weitere Ebene, die hier gleich implizit mitgelernt werden soll. Die Knappheit, die in dieser Bildgeschichte zur Diskussion steht, ist gleichzeitig eine durch Marktprinzipien vermittelte, die sich in Preisen ausdrückt („*Auch wir müssen überlegen, wofür wir unser Geld ausgeben.*“), was einen erheblichen qualitativen Unterschied ergibt. Es geht hier eben nicht bloß um ein Erlernen eines Umgangs mit der Ambivalenz aus Bedürfnissen und Knappheit. Der Anpassungsauftrag, welcher hier zur Diskussion steht, bezieht sich neben der Anpassung an materielle Knappheit eben auch auf das Ordnungsprinzip des Marktes, welches hier nicht als historisch gewachsen eingeführt wird, sondern einfach als gegeben vorweggenommen ist. Durch diese rhetorische Gleichsetzung materieller Knappheit mit Marktprinzipien wird der Markt als zweite Natur vermittelt, er wird vordiskursiv und das Ordnungsprinzip des Marktes erscheint dadurch ähnlich alternativlos, wie materielle Knappheit. Dabei wird eine ganz andere Seite von Knappheit, die von Ressourcen, als weiteren möglichen Grund für Konsumverzicht, gar nicht thematisiert. In dem aufgetragenen Rollenspiel soll also ein Umgang mit der Ambivalenz aus Bedürfnissen und persönlicher Knappheit erlernt werden, und gleichzeitig eine Akzeptanz des scheinbar losgelösten und beständigen Marktes als Ordnungsprinzip verinnerlicht werden.¹³

Da uns dieser Punkt als sehr wichtig erscheint, soll noch auf ein weiteres ähnliches Beispiel eingegangen werden, in dem „überlegtes Einkaufen“ (Bausteine 4: 31) erlernt werden soll. Hier werden in einem Supermarkt zwölf weiße Personen unterschiedlichen Alters und Geschlechts dargestellt, die, abgetrennt von bunten Supermarktregalen, parallel und jeweils zu zweit Dialoge führen. Anhand von Sprechblasen wird in diesen sechs verschiedenen Dialogen unterschiedliches Konsumverhalten angedeutet. Der Arbeitsauftrag lautet „*Lies die Sprechblasen. Wer kauft hier wie ein? Male die Sprechblasen in den jeweiligen Farben aus.*“ Wobei fünf unterschiedliche Attribute für Konsumverhalten in Verbindung mit unterschiedlichen

¹³ Ebenfalls nicht angetastet wird die Problematik, dass die Wünsche – gerade bei Produkten wie Sammelkarten – explizit durch Werbung produziert werden. Für die Regulierung der marktinduzierten Wünsche ist das Kind zuständig. Dies verweist auf die Kategorie der kompensatorischen Eigenverantwortung in Kapitel 3.3.

Farben als Antwortmöglichkeiten zu Verfügung stehen: „preisbewusst“ (blau), „umweltbewusst“ (lila), „planvoll“ (grün), „qualitätsbewusst“ (rot) und „von Werbung beeinflusst“ (orange). So bietet es sich etwa an, die Sprechblasen: „Ist Zucker so teuer geworden?“ „Der Zucker hier unten im Regal ist billiger!“ mit blau für „preisbewusst“ auszumalen, oder: „Nimm doch die Marilla-Nudeln. Davon habe ich im Radio gehört.“ mit orange für „von Werbung beeinflusst“ einzufärben. Sicherlich ist es begrüßenswert ein reflektiertes Konsumverhalten zu erlernen¹⁴, doch greift dieser Anspruch unserer Meinung nach zu kurz, da hier letztlich wiederum nur ein selbstoptimierter Umgang mit Marktprinzipien erlernt wird und diese erneut einfach vorweggenommen werden. In diesem Beispiel wird nicht etwa der Blick auf die historische Durchsetzung von Marktprinzipien und damit einhergehender Vor- und Nachteile gerichtet – im Gegenteil, der Markt als Ordnungsprinzip erscheint wiederum indiskutabel, es scheint nur die Wahl zu bleiben sich zu Marktprinzipien „preisbewusst“, „umweltbewusst“, „planvoll“, „qualitätsbewusst“ oder – bloß nicht: „von Werbung beeinflusst“ zu verhalten. Durch ein derartiges „ideologisches und selektives Framing“ (Graupe 2017: 3) drängt sich in der Taxonomie des Beutelsbacher Konsens der Vorwurf der *Überwältigung* auf (vgl. Wehling 1977).

Wie aber hängt dieses Framing mit der „Ideologie der Gegenwart“ (Haarmann 2019: 159) zusammen? Während wir Neoliberalismus als hegemoniales Projekt sowohl auf der Ebene der Theoriebildung als auch auf der Ebene der gesellschaftlichen Transformation als ein breites Spektrum an teils kontroversen Positionen und unterschiedlichen Entwicklungen auffassen, so erscheint uns das verbindende Ziel dieser teils divergierender Stränge des Neoliberalen im Willen zur Durchsetzung einer Marktgesellschaft (vgl. Lehner & Gryl: 9). Klarerweise spielen Marktprinzipien in allen historisch und räumlich spezifischen Ausformungen kapitalistischer Produktionsweise (z. B. Fordismus) eine wichtige Rolle und eben nicht nur im Neoliberalismus. Während auch in jenen historischen spezifischen Ausformungen kapitalistischer Produktionsweise eine Kritik von Marktprinzipien angebracht war (vgl. Herzog & Honneth 2016), so scheint uns derartige Kritik in einer neoliberal geprägten Gegenwart besonders dringlich, was sich etwa durch einen strukturgegeschichtlichen Blick argumentieren lässt:

Im Übergang vom Fordismus zum Neoliberalismus spielt das Aufbrechen einer relativen Einheit zwischen Akkumulations- und Regulationsraum eine zentra-

¹⁴ Dieses Beispiel greift etwa im Kontrast zum Sammelbild-Beispiel Bedürfnisbeeinflussung der Werbung auf und öffnet den Blick auf Produkte, die nicht „umweltbewusst“ sind, die jedoch trotz der Ordnungsprinzipien des Marktes möglich sind.

le Rolle (vgl. Lipietz 1997).¹⁵ Dadurch konnte eine Konstellation geschaffen werden, die zunehmend das Ordnungsprinzip des Marktes über demokratisch legitimierte regulatorische Instanzen begünstigt (vgl. Crouch 2008). So ist beispielsweise im derzeitigen Stand des europäischen Einigungsprozesses bereits ein einheitlicher Binnenmarkt (Akkumulationsraum auf europäischer Ebene und darüber hinaus) geschaffen, jedoch verbleibt die Regulation von beispielsweise Sozial- und Lohnpolitik auf nationaler Ebene, was eine Logik „regulatorischer Konkurrenz“ (Ziltener 1999: 195) in diesen Politikfeldern hervorbringt. Durch diese Logik werden also Standorte innerhalb der EU in einen Wettbewerb gezwungen, was demokratisch legitimierte Regulation erheblich einschränkt. Hacker (2018) beispielsweise fordert in Anbetracht dieser neoliberal geprägten „wettbewerbsstaatlichen Integrationsweise“ (Ziltener 1999: 195) innerhalb der EU knapp und eingängig: „Weniger Markt, mehr Politik.“

Wenn wir hingegen bereits im Grundschulalter Schüler/innen Sichtweisen vermitteln, in denen der Markt als Ordnungsprinzip ahistorisch inszeniert wird, dann erscheint uns der vermeintlich offene Ausgang des Rollenspiels, den die Frage „Wie kann es weitergehen?“ (Pustebume 2: 65) suggeriert, stark in die Richtung dieser weiteren Durchsetzung einer Marktgesellschaft zu tendieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesen ersten beiden Abschnitten versucht wurde, das Spektrum der Darstellung ökonomischer Themen herauszuarbeiten. Es reicht vom *passiven Konsens* bis zur Errichtung eines Wissensdispositivs (Markt als zweite Natur). Das ausgeprägte „praktische Vermittlungsinteresse“, also die „Einbettung des Unterrichtsthemas in bestehende Normen“ (Vielhaber 1999: 12), verlangt tendenziell nach einer Vermeidung von Kontroversität, was letztlich Anpassungseffekte gegenüber Mündigkeitspotentialen begünstigt. Während in diesen Beispielen bereits ansatzweise die Hervorbringung von Eigenverantwortung mitdiskutiert wurde, soll dies im folgenden Abschnitt systematisch herausgearbeitet werden.

3.3 Kompensatorische Eigenverantwortung

Wir gehen davon aus, dass neoliberales Regieren als ein *Subjektivierungsregime* gedeutet werden kann, was auf eine Führung der Selbstführung hinausläuft. Wesentliches Moment dieses Zusammenspiels aus Selbst- und Fremdführung ist die Anrufung eines verantwortlichen Subjekts (vgl. Lehner & Gryl 2019: 12 f.). Solche Hervorbringungen von Verantwortlichkeiten sollen in diesem Abschnitt untersucht werden.

¹⁵ Für eine detailliertere Diskussion dieser Transformation vgl. Lehner & Gryl 2019: 10–12.

Die erste zu untersuchende Vermittlung von Eigenverantwortung bezieht sich auf den Gesundheitsbereich. Gesundheit wird von allen Schulbuchreihen in mindestens einem Jahrgang thematisiert, was nicht weiter überrascht, da das Thema im Lehrplan gut verankert ist (vgl. MSB NRW 2008: 11; S. 44). Die didaktische Umsetzung ist ziemlich vielfältig und das Spektrum der Unterrichtsvorschläge ist entsprechend umfassend. So wird beispielsweise in Form eines Lückentextes die Bildung von Sätzen, wie: „Ich esse gesund.“, „Ich bewege mich an frischer Luft.“ oder „Ich schlafe genug.“ angeregt (Jo-Jo 1: 36). „Male dein gesundes Frühstück“ (Jo-Jo 1:37) wird aufgetragen. Auf „Bausteine für unsere Ernährung“ wird eingegangen: „Iss und trink täglich etwas aus jeder Gruppe, aber nicht zu viel von einer Sorte.“ Zucker und Fett werden noch einmal separat thematisiert: „Zucker schmeckt gut, ist aber schädlich für die Zähne.“ und „Zu viel Fett macht dich träge.“ (Mobile 1/2: 47). Auf reflexiver Ebene wird angeregt: „Denk nach und überlege, ob du genug auf deine Gesundheit achtest. Nenne Beispiele, was du tust, um gesund zu leben.“ (Pustebume 4: 36). Sogar ein Lied, welches zu Bewegung anregt, wird unter dem Titel „Gesund und fit – da mach ich mit“ angeboten (Pustebume 4: 38-39).

Vermutlich wirkt eine Kritik dieses Unterrichtsmaterials als Form neoliberalen Regierens eher konterintuitiv und eventuell stark konstruiert. Wir sind jedoch der Auffassung, dass sich in dieser Form der Thematisierung von Gesundheit ein Muster abzeichnet, das potentielle strukturelle Bedingungen von Gesundheit gegenüber der Eigenverantwortung ignoriert. Um dieses Muster herauszuarbeiten, soll vorerst der Zugang zu dem Thema Gesundheit untersucht werden. Hierfür lässt sich auf eine Studie aus der Psychologie verweisen, in der vier Grundformen des Helfens und Sich-Selbst-Helfens unterschieden werden, wobei sie die Kombinationen aus *Verantwortung/keine Verantwortung für das Problem* und *Verantwortung/keine Verantwortung für die Lösung* in einer Kreuztabelle darstellen und folgendermaßen benennen (Brickman et al. 1982, zit. nach Bröckling 2007):

- medizinisches Modell: keine Verantwortung für das Problem/keine Verantwortung für die Lösung
- moralisches Modell: Verantwortung für das Problem/Verantwortung für die Lösung
- aufklärerisches Modell: Verantwortung für das Problem/keine Verantwortung für die Lösung
- kompensatorisches Modell: keine Verantwortung für das Problem/Verantwortung für die Lösung

Die untersuchten Unterrichtsmaterialien befassen sich auf unterschiedliche Art mit der Frage: „Wie bleibe ich gesund und fit?“ (Bausteine 3: 26). Es wird in den Unterrichtsmaterialien also ein Problemfeld vorgegeben, welches sich aus einer drohenden Krankheit

ergibt. Es wird nicht erst nach dem Gesundheitszustand der Schüler/innen gefragt, sondern viel eher davon ausgegangen, dass es ihnen schlechter gehen könnte, was die Frage nach der Verantwortung für das Problem überhaupt unterbindet. Dafür werden jedoch andererseits reichlich Lösungsvorschläge geboten, die von ausreichender Ruhe und Schlaf, über Bewegung, gesunde Ernährung, Pflege, Genuss, bis zur Pflege von Freundschaften reichen. Neben einer teilweise exkludierenden Schlagseite¹⁶ dieses *kompensatorischen Problemzugangs*, lässt sich eine Depolitisierung des vorgegebenen Problems feststellen: Es wird nicht gefragt, was krank macht, sondern was gesund hält. Diese kompensatorische Entlastung hat zur Folge, dass der Blick auf mögliche Problemursachen, die durchaus auf gesellschaftliche Probleme zurückgehen können (vgl. Ehrenberg 2015; Menke & Rebentisch 2016), versperrt bleibt, damit sich alle Kräfte auf eine individuelle Problemlösung richten können.

Aus dieser Perspektive lässt sich in den untersuchten Unterrichtsmaterialien neoliberale Gouvernementalität erkennen, die Probleme, die auch gesellschaftspolitisch diskutiert werden können, durch Förderung einer Selbststeuerungsfähigkeit kompensiert. Die Unterrichtsmaterialien zielen also nicht nur auf die Hervorbringung von Eigenverantwortung. Es geht hier viel eher um eine instrumentelle Eigenverantwortung, dessen Nutzen sich in der Kompensation gesellschaftlicher Dimensionen von Problemen durch individuelles Engagement zeigt. Hierbei wird nicht nach Ursachen von Problemen gefragt, sondern nach einem Umgang mit dessen Symptomen gesucht. Dies ist kohärent mit Kritik an Aspekten der Kompetenzorientierung (vgl. Gryl & Naumann 2016), die zwar zum individuellen Handeln befähigt, dabei aber teilweise die Wirksamkeit gesellschaftlicher Strukturen unterschätzt. Aus bildungstheoretischer Perspektive drängt sich hierfür Adornos (2006) Konzept der „Halbbildung“ auf, also einer Bildung zur Anpassung an gegebene Verhältnisse, was im nächsten Abschnitt noch weiter zu diskutieren sein wird. Hier ist jedoch vorerst noch herauszuarbeiten, dass dieses Muster, diese Denkweise auch bei weiteren Problemfeldern Anwendung findet.

So lässt sich auch beim Problem *nachhaltiger Entwicklung* eine starke Tendenz der Kompensation durch die Anrufung individueller Verantwortung erkennen.

¹⁶ Diese exkludierende Tendenz wird auch teilweise explizit. Beispielsweise wird ein korpulenter Junge dargestellt, der „meist alleine [ist]. Er hat keine Freunde und sitzt oft vor dem Fernseher oder dem Computer. Er bewegt sich nicht gern. Aus Langeweile isst er viel. Eigentlich findet er sich zu dick. Er fühlt sich nicht wohl und hat oft schlechte Laune. Dann tröstet er sich mit noch mehr Süßigkeiten. Der Junge ist unglücklich und würde gerne etwas ändern. Aber wie?“ (Pustebly 4: 37).

Hierbei reicht das Spektrum von der Vermittlung eines sorgsamsten Umgangs mit Wasser (Bausteine 3: 47), bis zum Energiesparen („Jeder kann durch energiesparendes Verhalten die Luftverschmutzung verringern.“ Bausteine 4: 35). Die Frage: „Wohin mit dem ganzen Müll?“ wird mit Mülltrennung beantwortet (Schlag nach 1/2: 104–105) oder durch den Verzicht „auf den Kauf von unnötigen Waren“ (Mobile 1/2: 9). Kinderarbeit ist etwa mit politischem Konsumverhalten zu entgegnen (Mobile 1/2: 96–97). Auch im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung konnte in den untersuchten Unterrichtsmaterialien keine gezielte Frage nach Problemursachen gefunden werden, jedoch eine Vielzahl an Lösungsvorschlägen, die auf individuelle Verantwortung zielen, wie die genannten Beispiele zeigen sollen.

Diese Denkweise wird auch im Umgang mit *Zeitmanagement* vermittelt. Hier wird beispielsweise zur Erstellung eines Wochenplans angeregt (Niko 3: 90) oder die Figur des „Zeiträubers“ eingeführt: „Zeiträuber gibt es überall [...]. Schreib alles in deinem Umfeld auf, was dir Zeit raubt. Auch andere Menschen (!) können Zeiträuber sein“ (Niko 3: 92). Eine „Leistungskurve“ wird vorgestellt: „Im Laufe des Tages verändert sich deine Leistungsfähigkeit. Manchmal hast du viel Energie und bist aufmerksam. Manchmal bist du müde und schlapp. [...] Wann bist du fit? Wann bist du müde? Beobachte dich und protokolliere.“ (Niko 4: 48) Hier wird ein effizienter Umgang mit Zeit auf individueller Ebene vermittelt, was wiederum als Kompensation für ein gesellschaftliches Phänomen der „Beschleunigung“ (Rosa 2005) interpretiert werden kann.

Zusammenfassend ist uns noch wichtig zu betonen, dass es bei dieser Kritik an der Hervorbringung von Eigenverantwortung, wie dies durch die Themenfelder *Gesundheit*, *Nachhaltigkeit* und *Zeitmanagement* der Fall ist, nicht um eine generelle Kritik an Eigenverantwortung geht. Es geht uns um eine Kritik dieser bestimmten Form der Eigenverantwortung, die wir als *kompensatorische Eigenverantwortung* bezeichnen, die den Blick auf mögliche gesellschaftliche Problemursachen versperrt, Probleme somit depolitisiert und dadurch Problemlösungsansätze auf individuelles Engagement reduziert, wodurch letztlich fehlende gesellschaftliche Lösungsanteile kompensiert werden sollen.

4 Diskussion der Ergebnisse

Die drei „inhaltlich-ideologischen Aussagen“ (vgl. Jäger 2015: 98–111) „praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens“, „Markt als zweite Natur“ und „kompensatorische Eigenverantwortung“ erachten wir als Ausprägungen neoliberaler Tendenzen der Schulbücher.

Die Hervorbringung dieser Ausprägungen setzt einerseits einen durch die Diskussion des „neoliberalen Projekts“ geschärften Blick auf den untersuchten Korpus voraus, wofür wir unsere Vorüberlegungen aus Lehner & Gryl (2019) als einen Ausgangspunkt nutzen konnten. Andererseits wurde unser Blick auf das „neoliberale Projekt“ aufgrund der Sichtung des Korpus geschärft: Die Praxis neoliberalen Regierens, welche wir (vgl. Lehner & Gryl 2019: 12 f.) in Anlehnung an Bröcklings (2007) Denkfigur des *unternehmerischen Selbst* als ein bestimmtes *Subjektivierungsregime* beschrieben haben, hat uns angeregt, in den Unterrichtsmaterialien nach Anrufungen von Verantwortlichkeiten zu suchen. Die konkrete Praxis dieser Anrufung, die wir in den Materialien vorfinden, haben wir als *kompensatorische Eigenverantwortung* begrifflich gefasst. Diese konkrete Form der Anrufung individueller Eigenverantwortung – im Sinne einer *kompensatorischen* Eigenverantwortung – lässt sich bei der Theorieentwicklung (vgl. Lehner & Gryl 2019: 12 f.; Bröckling, 2007) so nicht explizit finden.

Überdies lässt sich eine ausgeprägte Tendenz zu einem *praktischen Vermittlungsinteresse* und einem damit verbundenen konsensualen Charakter der Unterrichtsmaterialien festhalten. Also eine starke, wenn nicht gar durchgängige Einbettung (ökonomischer) Unterrichtsthemen in bestehende Normen. Diese affirmative Prägung der Unterrichtsmaterialien hinsichtlich gegebener sozio-ökonomischer Verhältnisse steht einer kritischen Reflexion hinderlich gegenüber, was durch die ahistorische Inszenierung von Marktprinzipien und durch die diskutierte Anrufung *kompensatorischer Eigenverantwortung* noch verstärkt wird.

Dieses Zusammenspiel aus Affirmation gegebener sozioökonomischer Verhältnisse und der Vermittlung von *kompensatorischer Eigenverantwortung* bildet somit den Kern unserer Argumentation hinsichtlich neoliberaler Tendenzen in den zugelassenen Sachunterrichtsbüchern NRW. Diese Konstellation wirft jedoch noch grundlegendere bildungstheoretische Fragen auf, die wir entlang des sozialphilosophischen Schlüsselbegriffs der „Entfremdung“ diskutieren möchten.

5 Bildungstheoretische Reflexion der Ergebnisse & Ausblick

Während der Begriff der „Entfremdung“ besonders in marxistisch tradierten Rezeptionen und insbesondere während der Zeit der ersten Generation der Kritischen Theorie, also der Zeit von Adorno, Horkheimer und Marcuse, Konjunktur hatte, wurde er auf Grund problematischer Annahmen über das Wesen des Men-

schen teilweise zu recht kritisiert. Dies hatte zur Folge, dass in den letzten Jahrzehnten „Entfremdung“ als analytischer Begriff zunehmend als problematisch erachtet wurde und dessen Probleme bei weitgehender Erhaltung des analytischen Potentials mit Begriffen wie „Resonanz“ (Rosa 2018) umschiffen wurden. Jaeggi (2016) hat sich hingegen der Kritik der Entfremdungskritik angenommen und sich den Begriff frei von Essentialismen¹⁷ und Versöhnungsidealen neu angeeignet. Sie hat in diesem Sinne „Entfremdung“ als eine „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2016: 20) neu gerahmt.

Mit dieser dialektischen Rahmung von „Entfremdung“ richtet Jaeggi unseren Blick *nicht* auf die Abwesenheit von Beziehungen, also nicht auf eine substantielle Bestimmung dessen, wovon man sich entfremdet, sondern auf den Charakter von Beziehungen. Mit diesem Begriff von Entfremdung lassen sich viel eher Formen der Störung von Aneignungsverhältnissen erkennen, wobei Jaeggi Aneignung als einen offenen Prozess erachtet, der stets *Integration wie Transformation*¹⁸ von Gegebenem impliziert. Entfremdung ist demnach die Stillstellung dieser offenen Aneignungsbewegung und kommt damit ohne Bezugnahme auf einen *archimedischen Punkt* jenseits der Entfremdung aus (vgl. Jaeggi 2016: 20–57, 213–303).

In Anbetracht des hier herausgearbeiteten affirmativen Charakters der Unterrichtsmaterialien lässt sich eine Förderung einer *entfremdeten* Beziehung zu sich und zur Welt erkennen, die in der Anrufung einer *kompensatorischen Eigenverantwortung* gipfelt, da dieses derartige Zusammenspiel die Verantwortung von Problemlösungen ausschließlich auf individueller Ebene suggeriert. Es werden also Aneignungsbewegungen gestört, da die Unterrichtsmaterialien die Internalisierung von Gegebenem, also die Anpassung an gegebene Verhältnisse fördern. Zugespitzt drängt sich die Frage auf, ob wir uns mit Unterrichtsumgebungen zufriedengeben können, deren implizites Vermittlungsinteresse sich an einer Weitergabe gegebener Verhältnisse erschöpft, deren hervorgebrachte Wirklichkeiten eine abgeschlossene Welt, eine fertige Welt des Sozialen darstellen. Das Verhältnis zur Welt, welches von derartigen Unterrichtsumgebungen gefördert wird, ist einseitig, es erschöpft sich

¹⁷ Der Essentialismusvorwurf am Konzept der *Entfremdung* ließ sich sowohl hinsichtlich einer impliziten Vorstellung eines bestimmten „Wesens“ oder einer bestimmten Natur des Menschen vorbringen, als auch hinsichtlich eines objektivistisch gefassten Ideals des guten Lebens.

¹⁸ „Die Aneignung lässt das Angeeignete nicht unverändert. Deshalb bedeutet etwa eine Aneignung öffentlicher Räume mehr, als dass man sie benutzt. Zu Eigen macht man sie sich durch die aneignende Benutzung, wodurch sie verändert werden – wenn auch nicht notwendig im materiellen Sinne“ (Jaeggi 2016: 65).

Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?

in der Anpassung der Schüler/innen¹⁹ und verdeckt eher Spielräume der Mitgestaltung und Aneignung als sie zu öffnen.

Demgegenüber könnte ein „kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber 1999) Aneignungsbewegungen begünstigen und dementsprechend Entfremdungstendenzen stören. Foucault etwa rahmt *Kritik* als „eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln auch, ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen auch [...] Schließlich existiert Kritik nur im Verhältnis zu etwas anderem als sie selbst: sie ist Instrument, Mittel zu einer Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie weder kennen noch sein wird, sie ist ein Blick auf einen Bereich, in dem sie als Polizei auftreten will, nicht aber ihr Gesetz durchsetzen kann“ (Foucault 1992: 8). Foucault versteht unter „Kritik“ also als ein Verhältnis, eine Beziehung, die über sich selbst hinausgeht. In diesem Sinne können Unterrichtsumgebungen, die Kritik als Triebfeder erachten, eine intensive Beziehung und Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen fördern, jedoch ohne sich dabei auf der Ebene einer Anpassungsförderung zu erschöpfen. Kritik impliziert eben auch Potentiale, um transformativ darüber hinaus zu gehen, was stark an Jaeggis Aneignungsbegriff (*Integration wie Transformation*) erinnert.

Auch wenn wir in dieser Studie den Begriff der „Kritik“ nur heuristisch und als Platzhalter anbieten können, so führen uns die Ergebnisse dieser Schulbuchanalyse doch zu grundlegenden bildungstheoretischen Fragen: Muss ein *praktisches Vermittlungsinteresse* in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts und über den Sachunterricht hinaus nicht generell als ungenügend erachtet werden? Müsste nicht von den Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren (dieser Sachunterrichtsbücher) stärker über Unterrichtsumgebungen nachgedacht werden, die Aneignungsbewegungen Raum bieten?

Acknowledgement

We acknowledge support by the Open Access Publication Fund of the University of Duisburg-Essen.

¹⁹ Damit soll nicht gesagt sein, dass die Schüler/innen diesem Anpassungsverhältnis folgen. Den Schüler/innen soll explizit nicht der Eigensinn abgesprochen werden, wie tendenziell den Subjekten des frühen Foucaults in *Wahnsinn und Gesellschaft* (Foucault 1973) (kritisch hierzu z. B. Nolte 2003).

6 Literatur

- Adorno, T. W. (2006): *Theorie der Halbbildung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Becker, L., M. Candeias, J. Niggemann & A. Steckner, (Hrsg.) (2017): *Gramsci lesen: Einstiege in die „Gefängnishefte“*. Argument, Hamburg.
- Brickman, P., V. C. Rabinowitz, J. Karuza, D. Coates, E. Cohn & L. Kidder (1982): *Models of Helping and Coping*. *American Psychologist*, 37(4). S. 368–384.
- Crouch, C. (2008): *Postdemokratie* (Deutsche Erstausgabe; N. Gramm, Übers.). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Ehrenberg, A. (2015): *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. 2. Aufl. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Engartner, T., C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.) (2018): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven*. Springer VS, Wiesbaden.
- Foucault, M. (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. 22. Aufl. (U. Köppen, Übers.). Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Merve-Verl, Berlin.
- Foucault, M. (2017a): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Vorlesung am Collège de France, 1977–1978*. 5. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (2017b): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik: Vorlesung am Collège de France, 1978–1979*. 5. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fuchs, E., I. Niehaus & A. Stoletzki (2014): *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. V&R unipress, Göttingen.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Graupe, S. (2017): *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung – Hintergründe und Beispiele*. o. O.
- Gryl, I. & J. Naumann (2016): *Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? Blinde Flecken des Geographielernens bildungstheoretisch durchdacht*. In: *GW-Unterricht* 141. S. 19–30. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht141s19>.
- Haarmann, M. P. (2019): *Wege zur Emanzipation von der „Ideologie der Gegenwart“: Über den Wert historischer Zugänge in der sozioökonomischen Bildung*. In: Fridrich, C., R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*. S. 159–198. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_8
- Hacker, B. (2018): *Weniger Markt, mehr Politik: Europa rehabilitieren*. 1. Aufl. Dietz, Bonn.

- Heine, M. & H. Herr (2012): Volkswirtschaftslehre: Paradigmenorientierte Einführung in die Mikro- und Makroökonomie. Oldenbourg Verlag, o. O.
- Herzog, L. & A. Honneth (Hrsg.) (2016): Der Wert des Marktes: Ein ökonomisch-philosophischer Diskurs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Suhrkamp, Berlin.
- Jaeggi, R. (2016): Entfremdung Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201608071192> (n. d.)
- Jäger, J. & E. Springler (2012): Ökonomie der internationalen Entwicklung: Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Mandelbaum, o. O.
- Jäger, S. (2015): Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung. 7. Aufl. Unrast, Münster.
- Kahlert, J. (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4. aktual. Aufl. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kammler, C., R. Parr, U. J. Schneider & E. Reinhardt-Becker (2014): Foucault-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. J.B. Metzler, Stuttgart/Weimar.
- Keynes, J. M. (1964): General Theory of Employment, Interest and Money. Harcourt, Brace, Jovanovich, San Diego.
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim.
- Kron, F. W., E. Jürgens & J. Standop (2014): Grundwissen Didaktik. 6. Aufl. UTB GmbH, München.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Beltz Juventa, Weinheim, Basel.
- Kuhn, T. (1969): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Link, J. & U. Link-Heer (1990): Diskurs, Interdiskurs und Literaturanalyse. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 20(77). S. 88–99.
- Lipietz, A. (1997): The post-Fordist world: Labour relations, international hierarchy and global ecology. In: Review of International Political Economy 4. S. 1–41. <https://doi.org/10.1080/096922997347841>
- Massey, D. (1995): Uneven Development and Spatial Structures. In: D. Massey: Spatial Divisions of Labour. S. 65–120. https://doi.org/10.1007/978-1-349-24059-3_3
- Menke, C. & J. Rebentisch (Hrsg.) (2016): Kreation und Depression: Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. 3. Aufl. Kadmos, Berlin.
- Mönter, L., S. Lippert & A. Gorges (2016): Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schülervorstellung. In: GW-Unterricht 142/143. S. 71–79. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143s71>
- Mönter, L. O. & A. Schiffer-Nasserie (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule: Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Lang, Frankfurt am Main/New York.
- MSB NRW (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Ritterbach, Frechen.
- MSB NRW (2019): Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Grundschule. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernmittel/Grundschule/index.html#A_59 (25.02.2019)
- Nolte, K. (2003): Gelebte Hysterie: Erfahrung, Eigensinn und psychiatrische Diskurse im Anstaltsalltag um 1900. 1. Aufl. Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York.
- Penz, O. & B. Saur (2016): Affektives Kapital: Die Ökonomisierung der Gefühle im Arbeitsleben. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Rosa, H. (2018): Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. 3. Aufl., wissenschaftl. Sonderausgabe. Suhrkamp, Berlin.
- Ruffing, R. (2010): Michel Foucault. 2. Aufl. UTB, Paderborn.
- Schäfer, F. (2013): Armut im Diskursgewimmel. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01220-5> (n. d.)
- Scherb, A. (2010): Der Beutelsbacher Konsens. In: D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.): Strategien der politischen Bildung. 2. Aufl. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schroer, M. (2014): Soziologie der Aufmerksamkeit. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 66(2). S. 193–218. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0254-9>
- Smith, N. (2008): Uneven development: Nature, capital, and the production of space. 3. Aufl. University of Georgia Press, Athens.
- Stein, G. (Hrsg.) (1979): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit: Analysen u. Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis u. politischem Alltag. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Stieger, S. & T. Jekel (2018): Vermessene ökonomische Bildung? In: GW-Unterricht 150. S. 5–19. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht150s5>
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse—Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Fachdidaktik kreuz und quer. S. 9–26.
- Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Ernst Klett, Stuttgart. S. 173–184.

Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern?

7 Anhang

7.1 Untersuchte Schulbücher

Bildungshaus Schulbuchverlage Schroedel

- Kraft, D. (Hrsg.) (2010): Pusteblume – das Sachbuch. 4 (Nordrhein-Westfalen). Schroedel, Braunschweig.
 Kraft, D. (Hrsg.) (2012): Pusteblume – das Sachbuch. 2 (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein). Schroedel, Braunschweig.
 Kraft, D. (Hrsg.) (2013): Pusteblume – das Sachbuch. 3 (Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein). Schroedel, Braunschweig.

Bildungshaus Schulbuchverlage Diesterweg

- Bourgeois-Engelhard, A. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2009): Bausteine – Sachunterricht. 1 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
 Bourgeois-Engelhard, A. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2008): Bausteine – Sachunterricht. 2 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
 Dietrich, D. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2009): Bausteine – Sachunterricht. 3 (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.
 Dietrich, D. & B. Drechsler-Köhler (Hrsg.) (2010): Bausteine – Sachunterricht. 4 (Nordrhein-Westfalen). Diesterweg, Braunschweig.

Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann

- Binder, S. & S. Derstappen (Hrsg.) (2010): Mobile – Sachunterricht. 1/2 (Nordrhein-Westfalen). Westermann, Braunschweig.

Cornelsen (Duden) Verlag GmbH

- Berendes-Luckau, R. & W. G. Mayer (Hrsg.) (2004). Schlag nach im Sachunterricht. 1/2. Bayerischer Schulbuch-Verlag, München.

Cornelsen (bsv) Verlag GmbH

- Christ, A. (Hrsg.) (2013a): Jo-Jo Sachunterricht. 1 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
 Christ, A. (Hrsg.) (2013b): Jo-Jo Sachunterricht. 2 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
 Christ, A. (Hrsg.) (2014): Jo-Jo Sachunterricht. 3 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.
 Christ, A. (Hrsg.) (2015): Jo-Jo Sachunterricht. 4 (Nordrhein-Westfalen). Cornelsen, Berlin.

Ernst Klett Verlag GmbH

- Birchinger, J. & H. Krekeler (2018a): Niko – Sachbuch. 3 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL). Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig.
 Birchinger, J. & H. Krekeler (2018b): Niko – Sachbuch. 4 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL, BE, BB, MV, ST, TH). Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
 Birchinger, J., H. Krekeler & B. Kurt (2017): Niko – Sachbuch. 1/2 (SH, HH, HB, NW, HE, RP, SL). Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig.

7.2 Zusammensetzung der Themenfelder

In den folgenden Tabellen wird die Zusammensetzung der Themenfelder dargestellt, die aus der Strukturanalyse hervorgehen. Um die Zusammensetzung des Themenfeldes „Berufsorientierung“ transparent zu machen, werden in *Tabelle 1* die Verweise auf Schulbuchseiten zu den vier Teilbereichen angeführt, aus denen sich dieses Themenfeld zusammensetzt. Das Themenfeld Berufsorientierung ist jedoch das einzige Themenfeld, welches wir aus Teilbereichen zusammenführen. In *Tabelle 2* wird die Zusammensetzung weiterer ökonomischer Themenfelder dargestellt und Tabelle 1 und 2 bilden gemeinsam die Grundlage für den Abschnitt „3.1 Praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens“.

Tabelle 3 zeigt die Zusammensetzung der Themenfelder für den Abschnitt „3.2 Markt als zweite Natur“ und *Tabelle 4* die Zusammensetzung der Themenfelder für den Abschnitt „3.3 kompensatorische Eigenverantwortung“.

Tab. 1: Unterthemen des Themenfeldes „Berufsorientierung“ (eigene Darstellung)

Bausteine des Themenfeldes „Berufsorientierung“	Schulbuchverweis
Berufe erkunden	Bausteine 4: 48; Niko 1/2: 7; Niko 1/2: 154–155; Niko 3: 14–17; Jo-Jo 2: 10; Jo-Jo 4: 61; Pusteblume 2: 88-89; Pusteblume 3: 50–51; Schlag nach 1/2: 20;
Berufswunsch	Bausteine 4: 49; Niko 1/2: 154; Jo-Jo 4: 64;
Arbeitsformen	Bausteine 4: 50; Niko 1/2: 17; Niko 3: 15; Jo-Jo 4: 61;
Erwerbslosigkeit	Bausteine 4: 51; Niko 3: 15;

Tab. 2: Weitere Themenfelder des Abschnitts „3.1 Praktisches Vermittlungsinteresse & passiver Konsens“ (eigene Darstellung)

Themenfelder	Schulbuchverweis
Produktion	Niko 3: 18–19; Pusteblume 4: 46–47;
Standortkunde	Pusteblume 4: 68–69, 80–81, 86–87;

Tab. 3: Themenfelder des Abschnitts Markt als zweite Natur (eigene Darstellung)

Themenfelder	Schulbuchverweis
Bedürfnisse und Knappheit	Niko 1/2: 24–25; Pusteblume 2: 64–65; Bausteine 1: 54–55; Mobile 1/2: 10–11
Werbung	Niko 4: 18; Jo-Jo 3: 15–16; Jo-jo 4: 67–68; Pusteblume 3: 60–63; Bausteine 4: 28–30;
Markt	Niko 1/2: 27; Pusteblume 3: 56–57; Bausteine 4: 31;
Geld (implizit thematisiert)	Niko 1/2: 28; Niko 3: 20; Niko 4: 6; Bausteine 1: 56–57;

Tab. 4: Kompensatorische Eigenverantwortung (eigene Darstellung)

Themenfelder	Verweis
Gesundheit	Bausteine 1: 17; Jo-Jo 1: 36–37; Mobile 1/2: 44–47; Pusteblume 4: 36–39; Schlag nach 1/2: 36; Bausteine 2: 18–21; Pusteblume 3: 34; Bausteine 3: 26–27;
Nachhaltigkeit	Pusteblume 3: 47; Pusteblume 4: 3–35; Mobile 1/2: 8–9, 96–97; Niko 4: 24–30; Bausteine 4: 31; Schlag nach 1/2: 104;
Zeitmanagement	Bausteine 1: 38–39; Jo-Jo 2: 28–29; Niko 1/2: 148; Niko 3: 90–92; Niko 4: 48;

iv. Lehner M., D. Gruber, & I. Gryl. (eingereicht).

„Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik“ (Einreichung bei: LIT Verlag, Reihe: „Praxis Neue Kulturgeographie“)

Vom Widerspruch zum Widersprechen

Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik

Michael Lehner, Dominik Gruber & Inga Gryl

INHALT

1.	EINLEITUNG: SOZIALGEOGRAPHIE UND IHRE DIDAKTIK	4
2.	WARUM KRITIK? WARUM SICH AN WIDERSPRÜCHEN ORIENTIEREN?	7
2.1.	Gesellschaftliche Widersprüche	7
2.1.1.	Immanente Widersprüche kapitalistischer Verhältnisse	10
2.1.2.	Widersprüche zwischen gesellschaftlichen Sphären	11
2.1.3.	Widersprüche zwischen Differenzkategorien (Intersektionalität)	12
2.1.4.	Widersprüche zwischen ideellem Überschuss, Potentialität und Gegebenem	13
2.1.5.	Widersprüche zwischen Allgemeinem und Individuellem	14
2.1.6.	Zivilisatorische Widersprüche	14
2.2.	Zusammenfassung der diskutierten gesellschaftlichen Widersprüche	15
3.	WIE LASSEN SICH IMMANENTE WIDERSPRÜCHE BILDEN?	17
3.1.	Metakritische Vorüberlegungen	17
3.1.1.	Marx: Kritik der dogmatischen Kritik	17
3.1.2.	Walzer: Kritik durch entdecken, erfinden oder interpretieren?	18
3.1.3.	Jaeggi: Maßstab der Kritik – extern, intern oder immanent?	21
3.1.4.	Zusammenfassung: metakritische Ansprüche an Kritik	24
3.2.	Traditionslinien immanenter Kritik	30
3.2.1.	Hegel: Motiv des Immanenten	30
3.2.2.	Marx: Konzept konstitutiver Widersprüche	32
3.2.3.	Adorno: das Wahre im Unwahren	33
3.3.	Wie verfährt immanente Kritik?	35
3.3.1.	Zwei Formen des Widerspruchs	36
3.3.2.	Konstitutive Widersprüche und deren Vorannahmen	37
3.3.3.	Metakritische Reflexion von immanenter Kritik	39
4.	WIE BILDEN WIDERSPRÜCHE?	41
4.1.	Ist jedes Lernen aneignungsorientiert?	41
4.1.1.	„Instrumentelle Vernunft“ und „Halbbildung“	42
4.1.2.	Entfremdung und Aneignung	45
4.1.3.	Entfremdendes Lernen I: Darstellung von Schulbuchbeispielen	47
4.1.4.	Entfremdendes Lernen II: Diskussion der Schulbuchbeispiele	48
4.1.5.	Zusammenfassung: Entfremdung & Aneignung in Bildungskontexten	49
4.2.	Klafki: Von der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik	50
4.2.1.	Kategoriale Bildung und didaktische Analyse	51
4.2.2.	Diskussion von Klafkis früher Phase	54
4.2.3.	kritisch-konstruktive Didaktik und Problemunterricht	59
4.2.4.	Diskussion Klafkis kritischer Wende	61
4.3.	Dewey: Probleme und ihre Didaktik	63
4.3.1.	Problemorientiertes Lehren & Lernen	64
4.3.2.	Charakterisierung sozialgeographischer Probleme	65
4.3.3.	Deweys Problemauffassung	67

4.4. Von der Bildung im Medium des Allgemeinen zur Bildung im Medium des Widerspruchs	71
4.4.1. Das Problem mit dem Problem in der unterrichtlichen Praxis	71
4.4.2. Probleme im Medium des Widerspruchs	73
5. THEORIEBASIERTE PRAXIS: ANEIGNUNGSORIENTIERTES LERNEN LERNEN	76
5.1. Unterrichtsbausteine eines Erlernens aneignungsorientierten Lernens	77
5.2. Unterrichtsbaustein 1: Problemorientierter Einstieg	79
5.2.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee	79
5.2.2. Exkurs: implizite Problemauffassung des Problemorientierten Lehrens und Lernens	81
5.2.3. Beispiel Mieterhöhung I: Konsequenzen des POL	82
5.3. Unterrichtsbaustein 2: räumlicher und konflikthafter Charakter von Problemen	85
5.3.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee	85
5.3.2. Exkurs: Produktion von Raumformen	86
5.3.3. Beispiel Mieterhöhung II: räumlicher und konflikthafter Charakter der Problemstellung	92
5.4. Unterrichtsbaustein 3: Problem als Widerspruch	93
5.4.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee	93
5.4.2. Exkurs: Varianten von (immanenten) Widersprüchen	94
5.4.3. Beispiel Mieterhöhung III: Problem als Widerspruch	99
5.5. Unterrichtsbaustein 4: ideologiekritische Erfahrung & Sicherung des Lernertrags	102
5.5.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee	102
5.5.2. Exkurs: Ideologie & Ideologiekritik	103
5.5.3. Beispiel Mieterhöhung IV: unterschiedliche Lösungsqualitäten	105
6. SCHLUSS: ANEIGNUNGSORIENTIERTE SOZIALGEOGRAPHISCHE DIDAKTIK DURCH IMMANENTE KRITIK	109
6.1. Über – mit – durch Probleme lernen	109
6.2. Zum Verhältnis von aneignungs- und mündigkeitsorientierter Bildung	112
6.3. Einwände gegen eine aneignungsorientierte sozialgeographische Didaktik	114
7. LITERATUR	119
NACHWORT: KONTROVERSE ZU DIESEM BAND	128
Wie kommt man der „Wahrheit“ auf die Spur? Oder vielmehr „den“ Wahrheiten?	128
Über Herausforderungen in Verbindung mit theoretisch-konzeptionellen Arbeitsweisen	132

1. Einleitung: Sozialgeographie und ihre Didaktik

„Wie lässt sich die ungleiche Verteilung von Armut und Reichtum auf der Welt erklären und wie lässt sich die Armut bekämpfen? Wie lassen sich raumbezogene Interessenskonflikte erklären und lösen?“ (Budke & Glatter, 2013, S. 495). Diese sozialgeographischen Fragestellungen finden nicht nur ihren Niederschlag in den entsprechenden Lehrplänen der Bundesländer in Deutschland (vgl. ebd.), sondern weisen auch charakteristische Eigenschaften einer sozialgeographischen Forschungsperspektive und ihrer Didaktik auf. Mit Werlen (2008) lässt sich etwa betonen, dass es bei Sozialgeographie um das „Verhältnis von ‚Raum‘ und ‚Gesellschaft‘“ gehe, womit Sozialgeographie an der „Schnittstelle der klassischen Erkenntnisinteressen von Geographie und Soziologie angesiedelt“ sei. Das klassische Erkenntnisinteresse der Geographie hingegen zielt auf die „Beschreibung und Erklärung erdoberflächlicher Erscheinungsformen“ und jenes der Soziologie habe die „Analyse der gesellschaftlichen Dimension menschlicher Lebensformen zum Ziel“ (ebd., S. 13). Sozialgeographie geht damit über beide Dimensionen hinaus.

Neben dieser beschreibenden und analytischen Dimension weisen die genannten sozialgeographischen Fragestellungen auch eine bewertende, normative Dimension auf – indem Armut etwa *bekämpft* werden soll. Diese normative Dimension lässt sich aus pädagogisch-didaktischer Perspektive mit Ansprüchen, die auf „Mündigkeit“ (Adorno & Becker, 1971), auf die Förderung eines „politischen Subjekts“ (Mitchell, 2018) oder – wie wir in diesem Buch noch näher herausarbeiten werden – auf eine *aneignungsorientierte* Bildung zielen, legitimieren. Derartige pädagogisch-didaktische Prinzipien verlangen nach subjektiven Wertungen von beschriebenen und analysierten Zusammenhängen. In diesem Sinne lässt sich auch von einer „doppelten Komplexität geographischer Themen“ (Mehren et al., 2015) sprechen, um sowohl einer „faktischen Komplexität“ (ebd.) wie auch einer „ethischen Komplexität“ (ebd.) sozialgeographischer Themen gerecht zu werden.

Ein zentraler Anspruch dieses Beitrags wird sein, diese beiden Dimensionen – die Analyse und die Bewertung – nicht einfach additiv, sondern ineinandergreifend zu denken. Es soll nicht darum gehen, fachwissenschaftliche Analysen unterrichtlich adäquat zu inszenieren, um dann aus einer Vogelperspektive moralisierend auf derart besprochene soziale Praktiken zu blicken. Schüler*innen sollen hier also nicht mit einer bloßen Beschreibung des Bestehenden konfrontiert werden, um mit ihnen dann entlang von moralphilosophischen Ansätzen – etwa an Kant orientiert – oder entlang von gerechtigkeitsphilosophischen Konzepten – etwa an Rawls orientiert – bloße Forderungen an das Bestehende zu entwickeln.

Vielmehr möchten wir mit diesem Buch einen didaktischen Zugang zu sozialgeographischen Problemen zur Diskussion stellen, der auf einer „Einheit von Analyse und Kritik“ (Jaeggi & Celikates, 2017, S. 117) basiert. Konkret erwarten wir uns dies von einer bestimmten Form von Kritik – der **immanenten Kritik**. Es soll also um pädagogisch-didaktische Ansätze gehen, die eine Auseinandersetzung mit Lerngegenständen fördern, die eine gleichzeitige Analyse

wie Kritik des Gegenstandes ermöglichen. Dies – so die zentrale These dieses Beitrags – gelingt durch ein immanent kritisches Erschließen von Lerngegenständen. Durch immanente Kritik als Erkenntnismethode einer müdigkeits- und aneignungsorientierten Bildung soll es gelingen, gleichzeitig einer *faktischen* sowie einer *ethischen Komplexität* sozialgeographischer Themen gerecht zu werden.

Der Vorteil eines derartigen Erschließens von Lerngegenständen, welches immanent-kritisch auf potentielle Widersprüche zielt, liegt nun darin, dass bereits die Beschreibung und Analyse des Lerngegenstandes mögliche „Irrationalitäten“ und „Dysfunktionalitäten“ (Jaeggi, 2014, S. 60) des Bestehenden hervorbringt. Wie wir noch näher darstellen werden, wird durch eine immanent-kritische Annäherung an Lerngegenstände gewissermaßen eine „Selbstkritik der Verhältnisse“ (ebd., S. 14f) gefördert, die den Schüler*innen bereits in der Auseinandersetzung mit dem Gegebenen ein Widersprechen ermöglicht.

Der Vorteil eines solchen Zugangs erschöpft sich jedoch nicht auf einer zeitlichen Ebene. Es geht nicht darum, dass durch immanente Kritik unmittelbarer ein Widersprechen ermöglicht wird, wie etwa im Gegensatz zum additiven Vorgehen, bei dem erst beschrieben und *dann* bewertet wird. Der zentrale Unterschied liegt darin, dass eine andere *Qualität* des Widersprechens gefördert wird. Aus einer immanent-kritischen Perspektive erscheint das eingangs erwähnte Phänomen der Armut bei gleichzeitigem materiellen Überfluss (vgl. Piketty, 2014) als eine konkrete, strukturell veranlagte Dysfunktion, die eine *ungleiche Entwicklung* (vgl. Harvey, 2007) fördert. Der entscheidende Punkt liegt nun darin, dass der Maßstab der Kritik aus der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand selbst gewonnen wird und weniger eines externen Maßstabes bedarf. Das heißt, es bedarf nicht erst eines Maßstabes, der aus entsprechenden Moral- oder Gerechtigkeitsvorstellungen gewonnen werden muss und dann von ‚außen‘ an den zu kritisierenden Gegenstand herangetragen wird. Der Maßstab der Kritik wird durch die Analyse gewonnen – also durch ein immanent-kritisches Erschließen eines Lerngegenstandes, was die erwähnte ‚Selbstkritik der Verhältnisse‘ ermöglichen soll.

In den folgenden Kapiteln möchten wir diesen immanent-kritischen Zugang im Detail darstellen. In Kapitel 2 gehen wir auf die Frage ein, warum es uns unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen überhaupt als erstrebenswert erscheint, Kritik und Widersprüchen eine zentrale Rolle in Vermittlungskontexten einzuräumen. Auf dieser Basis nähern wir uns in Kapitel 3 unterschiedlichen Formen von Kritik an, grenzen immanente Kritik von anderen Kritikformen ab und stellen die besondere Verfahrensweise immanenter Kritik dar. Somit gehen wir der Frage nach, wie durch immanente Kritik, immanente Widersprüche hervorgebracht oder gebildet werden – wohingegen wir in Kapitel 4 auf das bildende Potential von Widersprüchen eingehen. Gegenstand ist also das bildungstheoretisch begründete Potential einer Vermittlung im Medium (immanenter) Widersprüche, welche u. E. im Konzept und Begriff einer *aneignungsorientierten Bildung* ihren Ausdruck findet. In Kapitel 5 werden wir schließlich ein Phasenmodell diskutieren, das helfen soll, diese bildungstheoretisch begründeten Vorzüge in eine konkrete unterrichtliche Praxis zu

übersetzen – wobei es um ein Erlernen eines aneignungsorientierten Lernens entlang von sozialgeographischen Problemstellungen geht wird.

2. Warum Kritik? Warum sich an Widersprüchen orientieren?

Immanente Kritik – und dies gilt wohl für alle ihre Formen (vgl. Kapitel 3) – setzt bestimmte Vorstellungen über das Gesellschaftliche voraus. Auch wenn diese Vorstellungen je nach Ansatz und Autor*in etwas variieren können, gibt es einige Aspekte, die in nahezu jeder Konzeption Berücksichtigung finden.¹ In weiterer Folge sollen einige Grundzüge moderner Gesellschaften und ihrer Entwicklungstendenzen skizziert werden. Die hier dargelegten Überlegungen orientieren sich an der frühen aber auch der gegenwärtigen materialistischen Theorettradition und v. a. an der Kritischen Theorie erster Generation.

2.1. Gesellschaftliche Widersprüche

Kritische Theorien der Gesellschaft gehen in der Regel davon aus, dass Soziales von Herrschaft durchzogen und bestimmt ist. Im Gegensatz zu feudalen Gesellschaften, in denen Herrschaft v. a. durch direkte Machtausübung von Königen oder Grundherren Ausdruck fand, tritt Herrschaft in modernen Gesellschaften vorwiegend in indirekter, unsichtbarer oder auch abstrakter und subjektloser Weise auf (vgl. etwa Schmidt, 2018, S. 62). Handeln und Verhalten der Menschen werden heute allem voran durch tiefliegende und relativ stabile gesellschaftliche Strukturen und Dynamiken geprägt (vgl. Boltanski, 2010, S. 16). Um dies zu verdeutlichen, soll im Folgenden auf einige Annahmen und Einsichten der Marx'schen Theorettradition eingegangen werden.

Der Mensch als gesellschaftliches Wesen sowie die Gesellschaft selbst erhalten und reproduzieren sich durch einen, sich immer komplexer darstellenden Stoffwechselprozess mit der Natur. Jedes Lebensmittel, jedes Gebäude, jede technische Innovation entsteht durch die Bearbeitung und die stoffliche Umwandlung von Natur.² Die Form, wie sich – gesamtgesellschaftlich betrachtet – dieser Stoffwechselprozess vollzieht, wird nicht nur durch das ‚auswendige‘ Verhältnis zwischen Gesellschaft und Natur, sondern auch durch die ‚inwendigen‘ Bedingungen, die innerhalb einer Gesellschaft herrschen, bestimmt (z. B. Wachstumstendenz kapitalistischer Produktion; vgl. etwa Postone 2003, S. 244). Natur darf dabei nicht als etwas Unberührtes oder Ursprüngliches vorgestellt werden. Natur ist stets „transformierte[...] Natur“ (Görg, 2007, S. 139, Hervorhebung im Original), die entsprechend der Entwicklung technischer Produktionsmittel sowie kultureller und institutioneller Rahmenbedingungen unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert und bearbeitet wird. Die Form der Naturbearbeitung und -beherrschung ist somit auch von den bestehenden Herrschaftsverhältnissen beeinflusst, die sich u. a. durch soziale Ungleichheit sowie durch die ungleiche Verteilung der Mittel, die den Zugriff auf Natur ermöglichen, auszeichnen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Vorbedingungen des gesellschaftlichen Stoffwechselprozesses

¹ Hierzu zählen etwa die Annahmen, dass Gesellschaft durch Widersprüche und Spannungen geprägt ist und sich in und durch diese – zum Schlechteren oder Besseren – fortentwickelt.

² Im ersten Band von *Das Kapital* schreibt Marx etwa: „Als Bildnerin von Gebrauchswerten, als nützliche Arbeit, ist die Arbeit daher eine von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedingung des Menschen, ewige Naturnotwendigkeit, um den Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur, also das menschliche Leben zu vermitteln.“ (Marx, MEW 23, S. 57)

immer wieder verändern, das heißt sie variieren je nach historischem Zeitraum und gesellschaftlichem Kontext. Gegenwärtig vollzieht sich dieser im Rahmen kapitalistischer Vergesellschaftung, und zwar in einer Ausprägung, die von einer großen Gruppe von Sozialwissenschaftler*innen als ‚neoliberal‘ bezeichnet wird (vgl. z.B.: Birch & Mykhnenko, 2010; Crouch, 2011; Harvey, 2012).³

In kapitalistischen Gesellschaften erfolgt die Beherrschung der ‚äußerlichen‘ sowie der ‚innerlichen‘ Natur des Menschen in vermittelter Weise, und zwar über die Warenform, das Wert- und Lohnverhältnis. Privat oder auch staatlich organisierte Unternehmen erzeugen materielle und immaterielle Produkte, indem sie sich Rohstoffe, Güter sowie Arbeit aneignen, Waren produzieren und diese auf dem Markt verkaufen. Grundlage für die Bildung von Wert ist laut Marx die menschliche Arbeitskraft, die „produktive Verausgabung von menschlichem Hirn, Muskel, Nerv, Hand usw.“⁴ (Marx, MEW 23, S. 58), wie sie im Durchschnitt, unter bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen für die Produktion einzelner Waren notwendig ist (vgl. etwa Marx, MEW 16, S. 125f).⁵ Materielle und immaterielle Waren werden am Markt – bemessen durch das „allgemeine[] Äquivalent“ (Marx, MEW 23, S. 84) des Geldes – auf der Grundlage des ökonomischen Werts verkauft und getauscht, wobei durch den Tausch selbst kein Profit erwirtschaftet wird.⁶ Dieser wird vielmehr durch die Abschöpfung des Mehrwerts generiert. Er entsteht dadurch, dass die Arbeitenden mehr ökonomischen Wert schaffen, als ihnen durch ihren Lohn vergolten wird (vgl. etwa Marx, MEW 16, S. 133). Diesen zum ‚normalen‘ Funktionieren kapitalistischer Vergesellschaftung notwendigen Umstand bezeichnet Marx als ‚Ausbeutung‘. Arbeitende Menschen können sich dieser nur bedingt erwehren. Um sich selbst zu reproduzieren, sind sie auf die Arbeit bzw. den Lohn angewiesen. Formal sind die Menschen frei (vgl. Marx, MEW 23, S. 742), frei von Produktionsmitteln, aber auch frei zu verhungern, sofern sie dem „stumme[n] Zwang der

³ Rund um den Begriff des ‚Neoliberalismus‘ gibt es zahlreiche Diskussionen. An diesem wird kritisiert, dass er häufig undifferenziert oder auch vieldeutig verwendet wird (vgl. etwa Biebricher, 2018, S. 9ff). Hier soll unter diesem Begriff eine bestimmte Form eines kapitalistischen Akkumulationsregimes verstanden werden: Auch wenn die ‚Tiefenstruktur‘ kapitalistischer Verhältnisse – hierzu zählt etwa die Tatsache, dass die gesellschaftlichen Individuen v. a. über die Form des ökonomischen Werts miteinander vermittelt sind und vergesellschaftet werden – stabil ist, verändern sich immer wieder die ‚Oberflächenstrukturen‘ des Kapitalismus. So zeichnet sich der Neoliberalismus auf struktureller Ebene u. a. durch ein hohes Maß an Finanzialisierung (siehe etwa Konzept des „Finanzmarktkapitalismus“ bei Dörre, 2012) und auf individueller Ebene z. B. durch eine zunehmende Tendenz zur „Individualisierung“, der „Selbstdisziplinierung“ und „Selbstoptimierung“ aus (vgl. etwa das Konzept des „unternehmerischen Selbst“ nach Bröckling, 2007).

⁴ Diese Formulierung Marx‘ ist nicht ganz unproblematisch, da hier strenggenommen physiologische und wertbezogene Momente der Warenproduktion vermischt werden (vgl. hierzu Heinrich, 2016, S. 94ff). Auf Detailfragen im Marx‘ schen Werk kann jedoch hier nicht weiter eingegangen werden.

⁵ Die Fragen, wie sich das Verhältnis zwischen konkret verausgabter Arbeit und wertbildender abstrakter Arbeit im Detail darstellt und ob diese beiden Momente überhaupt in einem Zusammenhang stehen, sind Teil einer breiten und intensiven theoretischen Debatte, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann (für Hinweise siehe etwa Heinrich, 2016, S. 69ff). Dennoch – so viel sei gesagt – entscheiden sich an diesem theoretischen „Knackpunkt“ auch eine Vielzahl theoretischer sowie politischer Konsequenzen.

⁶ Am Markt wird der Profit lediglich realisiert.

ökonomischen Verhältnisse“ (Marx, MEW 23, S. 765) nicht nachgeben.⁷ Abgesichert wird dieser ‚stumme Zwang‘, der u. a. auf rechtliche Regelungen sowie auf den bestehenden Eigentumsverhältnissen beruht, durch die Gewalt des Staates, die ideologischen und repressiven Momente des Staatsapparates (vgl. etwa Althusser, 2010).

Damit sich die Individuen reproduzieren und die einzelnen Unternehmen in der Konkurrenz zu anderen Betrieben durchsetzen können, muss der stetige Fluss sowie die Akkumulation des individuellen Kapitals, durch den Verkauf von Waren, aber auch in Form von Reinvestition von Kapital und Profit zur Steigerung der Konkurrenzfähigkeit gewährleistet werden. Ob jedoch die Waren tatsächlich verkauft werden oder stets alle Mittel zur Produktion vorhanden sind, unterliegt nicht oder nicht alleinig der Kontrolle der einzelnen Kapitalist*innen.⁸ Sowohl die Arbeiter*innen als auch die Kapitalist*innen erfahren erst am Markt, ob ihre Arbeitskraft bzw. ihre Waren tatsächlich verkäuflich sind. Sie sind dem Markt und seinen schwankenden Wertgrößen – ähnlich einem Naturzwang – ausgeliefert (vgl. Marx, MEW 23, S. 89). Die Unternehmen sind letztlich gezwungen, Arbeit für sie in möglichst günstiger Weise zu vernutzen, immer effizienter zu produzieren und immer mehr Kapital anzuhäufen. Der Prozess der ‚Wertverwertung‘ sowie der Kapitalakkumulation tendiert dazu, sich zu verselbständigen, er wird – so Marx – „automatisches Subjekt“ (Marx, MEW 23, S. 169). Dieser unterwirft den Menschen und degradiert diesen zu einem bloßen Mittel in jenem Prozess. Wird der Verwertungsprozess gestoppt bzw. gerät dieser ins Stottern, kommt es zu wirtschaftlichen Krisen und in weiterer Folge zu sozialen Verwerfungen. Lässt man der Verwertung des Werts hingegen freien Lauf, tendiert diese – um immer mehr Wert und Kapital zu generieren – zur Expansion. Dies führt dazu, dass vormals von der Verwertung ausgeschlossene gesellschaftliche Bereiche, wie z. B. das Gesundheitswesen oder auch die Sphäre des Privaten, vermehrt kapitalistisch eingehegt und kommodifiziert werden; oder auch dazu, dass unsere warenproduzierende Gesellschaft zunehmend an ökologische Grenzen stößt bzw. sie sich selbst ihre ökologischen Grundlagen entzieht (zur „Naturfrage bei Marx“ siehe etwa Altvater, 2015, S. 53ff).

Wie diese ersten Betrachtungen der sozialen Verhältnisse bereits andeuten, ist die moderne Gesellschaft von **Widersprüchen**⁹ und Spannungsverhältnissen geprägt. Diese sind offenbar in ihren eigenen Strukturen und Prozessen angelegt. Gesellschaft ist – um mit Adorno zu sprechen – als eine „antagonistische Totalität“ (Adorno, 2003, S. 78) zu begreifen, in der alle Elemente in- und miteinander ‚vermittelt‘ sind. Diese Vermittlung erfolgt jedoch nicht in harmonischer Weise, sondern über und durch gesellschaftliche Widersprüche hindurch,

⁷ Das heißt, „es ist nicht der direkte Zwang, sondern die sachliche Abhängigkeit von der Verfügung über Geld, durch die der Geldbesitzer Macht über den erhält, der kein Geld besitzt“ (Heinrich, 2012, S. 25).

⁸ Der Begriff ‚Kapitalist*in‘ verweist auf eine bestimmte Position in der Gesellschaft, die sich u. a. durch den Besitz von Produktionsmitteln auszeichnet. Marx bezeichnet die mit der Position des*der Kapitalist*in einhergehende gesellschaftliche Rolle auch als ‚Charaktermaske‘.

⁹ Der Begriff des „Widerspruchs“ wird nicht – wie z. B. in der Logik üblich – als eine logische Inkonsistenz gedacht. Widersprüche sind in dem hier dargelegten Zusammenhang vielmehr als gesellschaftlich bedingte Spannungsverhältnisse zu verstehen, die es – gemäß (immanenter) Kritik – erlauben, Gesellschaft über sich hinauszutreiben und somit transformatives Potential bergen (vgl. auch Jaeggi, 2014, S. 287).

sodass das gesellschaftliche „Ganze [...] sich stöhnend, ächzend und unter unaussprechlichen Opfern am Leben erhält und überhaupt reproduziert“ (ebd.). Es sind diese Widersprüche und antagonistischen Verhältnisse, die sich kritische Theoretiker*innen vor Augen führen wollen. An diesen „Unstimmigkeiten ist der Hebel anzusetzen“ (Adorno, GS 8, S. 369); denn sie deuten uns – auch vom ‚Inneren‘ der Gesellschaft aus betrachtet, also ohne einen Verweis auf einen ‚Blick von außen‘ – an, dass mit den bestehenden Verhältnissen etwas nicht stimmen kann. Sie sind es, die ‚von sich aus‘ Ansatz- und Ankerpunkt für **Kritik** bieten.

Hier sind wir bei der Idee der (immanenten) Kritik angelangt. Bevor wir auf den Begriff der Kritik sowie die Formen gesellschaftskritischer Interventionen näher eingehen, soll an dieser Stelle noch ein Überblick darüber geboten werden, wo in bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften zentrale Widersprüchlichkeiten vorzufinden sind. Die nachstehende Kategorisierung wird dabei – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – durch einzelne, zumeist klassische Beispiele aus der materialistischen Theoriebildung verdeutlicht. Gemeinsam ist den skizzierten Widersprüchen, dass sie allesamt nicht zufälliger Natur, sondern in der gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur verankert und durch sie konstituiert sind. Die folgende Auflistung ist als eine erste Annäherung an verschiedene gesellschaftliche Widersprüche zu verstehen. Wie sich im weiteren Verlauf dieses Buches zeigen wird, weisen nicht alle diese Widersprüche jenen immanenten Charakter auf, welcher der Praxis immanenter Kritik vielfach zugrunde gelegt wird.

2.1.1. Immanente Widersprüche kapitalistischer Verhältnisse

Diese erste Feld von Widersprüchen geht davon aus, dass der Kapitalismus und seine Entwicklungen „intrinsisch dysfunktional und notwendig krisenanfällig“ (Fraser & Jaeggi 2020, S. 164) sind. So hat etwa Marx angenommen, dass die Wertverwertung – allein durch ihr Voranschreiten – sich früher oder später selbst ihrer Grundlagen entzieht. Eine der bekanntesten von Marx formulierten Thesen ist jene vom „tendenziellen Fall der Profitrate“ (vgl. Marx, MEW 25, S. 221ff). Dieses Theorem geht – grob gesprochen – davon aus, dass sich im Zuge der kapitalistischen Entwicklung die ‚organische Zusammensetzung des Kapitals‘ (ebd.) verändert, da durch Rationalisierung lebende Arbeitskraft vermehrt eingespart wird. Da jedoch Arbeit das zentrale Moment der Wertschöpfung ist, wird durch deren Einsparung, so die Prognose, auch die Profitrate sinken. Früher oder später gerät dadurch die für den Kapitalismus notwendige Verwertung des Kapitals ins Stottern.

Eine weitere kapitalismusimmanente Tendenz, die die Verwertung ins Stocken bringt, ist jene der Überakkumulation – ein Prozess, der heute von vielen materialistischen Analysen beschrieben und festgestellt wird (siehe etwa Nachtwey, 2016). Der Begriff der Überakkumulation verweist auf die stetig zunehmende Produktivität industrieller Produktion, die tendenziell dazu führt, dass nicht mehr alle Waren verkauft werden können. Kapital kann sich dadurch nicht mehr verwerten und akkumulieren. Tritt dieser Effekt in Schlüsselindustrien auf, kann dies zu krisenhaften Erscheinungen im Wirtschaftsprozess

führen (vgl. Heinrich, 2005, S. 173). Aber auch der bekannte Marx'sche Antagonismus zwischen der Klasse der Kapitalist*innen und jene der Arbeiter*innen kann als ein dem Ökonomischen innewohnender Widerspruch gedeutet werden. Durch die Ausbeutung bringen die Kapitalist*innen ihren eigenen „Totengräber“ (Marx & Engels, MEW 4, S. 474), die revolutionäre Klasse, hervor.¹⁰ Auch wenn heute revolutionäres Gedankengut, wie z. B. jenes weiter Teile der Arbeiter*innenbewegung des 19. und 20. Jahrhunderts, aus dem politischen ‚Mainstream‘ weitgehend verschwunden ist, ist die Konfliktlinie zwischen Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen nach wie vor zentral.

2.1.2. Widersprüche zwischen gesellschaftlichen Sphären

Widersprüche müssen nicht nur innerhalb der Sphäre der Wertverwertung selbst bzw. alleine auftreten. Der Zwang der Kapitalakkumulation kann auch zu Spannungsverhältnissen führen, die sich in Widersprüchen zwischen der im engeren Sinne ökonomischen Sphäre und anderen gesellschaftlichen Bereichen äußern. Diesbezüglich unterscheidet Nancy Fraser zwischen „Vordergrund“ und „Hintergrund“ gesellschaftlicher Reproduktion (Fraser & Jaeggi, 2020, S. 201f). Zum ‚Hintergrund‘ zählen jene gesellschaftlichen Bereiche, die für die Funktionalität des ökonomischen ‚Vordergrunds‘ vorausgesetzt werden. In diesem Zusammenhang sind die bereits erwähnten ökologischen Ressourcen, aber auch die reproduktiven Tätigkeiten, wie z. B. Hausarbeit und Erziehung sowie die Sphäre des Gemeinwesens zu nennen (vgl. ebd., S. 200). Jede dieser gesellschaftlichen Bereiche hat bestimmte Ideale und Wertorientierungen zur Grundlage. In einer hoch differenzierten Gesellschaft wie der unseren existieren diese Ideale normalerweise und mehr oder weniger konfliktfrei nebeneinander. Grundsätzlich – und dies fällt in Krisenzeiten besonders auf – stehen diese Ideale zueinander in Widerspruch bzw. in einem Spannungsverhältnis. So unterminieren – um nur ein Beispiel zu nennen – ökonomische Ziele häufig demokratische Orientierungen und Prozesse (vgl. etwa Crouch, 2008; Blühdorn, 2013). Jürgen Habermas (v. a. 2016) benennt in seiner Kolonialisierungsthese ebenfalls einen sich zuspitzenden Widerspruch, angesiedelt zwischen den Sphären des Ökonomischen, der Politik sowie dem Recht („System“) und dem Privaten („Lebenswelt“). Dieser äußert sich darin, dass das ‚System‘ die lebensweltliche Sphäre zunehmend ‚kolonialisiert‘, samt ihrer Orientierung an egalitären Maßstäben und Kommunikationsweisen. Das heißt, die gesellschaftlichen Medien des Geldes und der Macht dringen immer mehr in die private Lebenswelt der Menschen ein.

¹⁰ Diese Annahme Marxens hat sich offensichtlich nicht bewahrheitet. Arbeiter*innen wurden v. a. im Zuge des 20. Jahrhunderts zunehmend gesellschaftlich integriert, etwa, indem weiten Teilen der Bevölkerung – zumindest in den Staaten des ‚globalen Nordens‘ – die Teilhabe am Konsumleben ermöglicht wurde. Diese Entwicklung verweist auch auf die Wandlungsfähigkeit kapitalistischer Verhältnisse, so wie sie etwa bei Boltanski und Chiapello (2006) beschrieben werden.

2.1.3. Widersprüche zwischen Differenzkategorien (Intersektionalität)

Soziale Widersprüche können nicht nur zwischen gesellschaftlichen Sphären bzw. Bereichen, sondern auch entlang von Differenzkategorien, wie ‚Geschlecht‘, ‚Ethnie‘, ‚Klasse‘/‚Schicht‘, ‚Behinderung‘ etc., auftreten. Diese und andere Differenzlinien fungieren in kapitalistischen Gesellschaften als Indikatoren für die Zuweisung von gesellschaftlichen Positionen und in weiterer Folge von sozialem Status (vgl. etwa Winker & Degele, 2010, z.B. S. 38; Winker, 2008, S. 42). Diese Differenzkategorien äußern sich auf struktureller Ebene etwa durch patriarchale Vergesellschaftung (‚Geschlecht‘), imperiale Verhältnisse (‚Ethnie‘) und einer sozial-hierarchischen Strukturierung (‚Klasse‘/‚Schicht‘) (vgl. hierzu den Intersektionalitätsansatz von Klinger & Knapp, 2007). Patriarchal strukturierte Gesellschaften ordnen Frauen Männern unter, indem erstere v. a. unentlohnte reproduktive Tätigkeiten, wie Haus- und Pflegearbeit – bei häufig zusätzlicher Erwerbsarbeit – zugewiesen werden (vgl. u.a. Becker-Schmidt, 2003). Rassismus ist – wenn auch nicht zur Gänze – auf eine der kapitalistischen Logik inhärente Inklusions-Exklusions-Dynamik zurückzuführen. Diese unterstützt – wie etwa Wallerstein (1990) annimmt – die Organisation der Verwertung von Arbeitskraft, z. B. durch Abwertung bestimmter Arbeit und Arbeitskräfte oder die Externalisierung von Arbeit in die Bereiche der kapitalistischen Peripherie.¹¹

Das heißt, entlang der genannten Differenzkategorien bilden sich gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse ab. Diese können nicht einzelnen funktionalen Bereichen oder Gesellschaftssystemen zugeordnet werden, sondern durchziehen diese stets in ihrer Gesamtheit. So werden z.B. Frauen nicht nur in Bezug auf die reproduktive Arbeit benachteiligt, sondern auch in den sozialen Sphären der Arbeit, der Politik, der Wissenschaft etc. Gleichzeitig ist zu beachten, dass sich diese Differenzlinien auf individueller Ebene überschneiden können (‚intersection‘). Dies führt dazu, dass bestimmte Personen in mehrfacher Hinsicht diskriminiert werden (klassisch siehe etwa Crenshaw, 2013; für einen Überblick zum Thema Intersektionalität im pädagogischen Bereich siehe etwa Walgenbach, 2014).¹²

¹¹ Für eine Beschreibung von gesellschaftlichen Mechanismen der positionellen Zuweisung in Bezug auf Klassismus, die Abwertung von Menschen mit geringerem sozioökonomischem Status, siehe etwa Kemper und Weinbach (2021, v.a. S. 15ff); in Bezug auf die Zuschreibung von ‚normal‘ und (körperlich oder psychisch) ‚beeinträchtigt‘ siehe z.B. Windisch (2014, S. 121ff).

¹² Eine solche mehrfache Diskriminierung darf jedoch nicht als kumulativer oder additiver Effekt betrachtet werden. Vielmehr entstehen durch die ‚Überkreuzung‘ verschiedener soziale Differenzlinien eigene Formen der Abwertung und Benachteiligung.

2.1.4. Widersprüche zwischen ideellem Überschuss, Potentialität und Gegebenem

Diese dritte Kategorie soll verdeutlichen, dass bürgerlich-kapitalistische Verhältnisse an verschiedenen Stellen bzw. durch verschiedene gesellschaftliche Mechanismen Momente ‚normativer Überschüsse‘ hervorbringen. Gesellschaftliche Strukturen oder institutionalisierten Praktiken liegen mehr oder weniger tiefgehende, implizite oder explizite normative Erwartungen zu Grunde. So zieht etwa Jaeggi (in Fraser & Jaeggi, 2020, S. 196) u. a. das Beispiel des Feudalismus heran, der – bedingt durch die paternalistische Abhängigkeit der Individuen von ihren Lehnherren – unter den Menschen die kollektive Erwartung generierte, „dass man sich irgendwie um sie kümmern werde“ (ebd.). In der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wird – auf der Grundlage des institutionalisierten Arbeitsmarktes, der die Menschen im Grunde als formal freie betrachtet – hingegen die Erwartung befördert, „dass jedermann in der Lage [ist] [...], für sich selbst zu sorgen“ (ebd.). Gesellschaftliche Teilhabe wird vorwiegend über die Integration in den Arbeitsmarkt realisiert. Werden etablierte Erwartungen dieser Art enttäuscht, führt dies häufig zu legitim empfundener Empörung und zu Protesten.¹³ In diesen Fällen geraten Erwartungen, Forderungen und Bedürfnisse in Widerspruch zu den Gegebenheiten. Ähnliches kann für die Institution der Menschenrechte konstatiert werden. Auch diese legitimieren normative Erwartungen, die allzu oft verletzt werden.

Auch Ideologien können so etwas wie einen normativen Überschuss in sich tragen. So verweist etwa die Idee der Gleichheit, die in der uns bekannten Form selbst Kind der bürgerlichen Gesellschaft ist, über ihre gegenwärtige Realisierung hinaus. Wir sind als Bürger*innen kapitalistischer Gesellschaften formal gleichgestellt, da es uns grundsätzlich in gleicher Weise freisteht Verträge – z. B. als Konsument*in oder Arbeitnehmer*in – einzugehen. Praktisch sind wir jedoch ungleich, da die bestehenden Verhältnisse stets eine Ungleichverteilung von Vermögen und Produktionsmittel erzwingen. Zusätzlich wird diese Ungleichheit staatlich – mittels Recht – abgesichert. Dies ist auch der Grund, warum die frühe Frankfurter Schule Ideologie als eine häufig auftretende „Verschränkung des Wahren und Unwahren“ (Institut für Sozialforschung, 1983, S. 168) betrachte. Sie enthält meist etwas, dass auf ein „Besseres“ verweist, um von den Menschen überhaupt geglaubt zu werden.¹⁴

Gesellschaft könnte, etwas weiter gedacht, nicht nur anhand ihrer manifesten Widersprüche zwischen Ideellem und Gegebenem, sondern auch nach ihrer Potentialität befragt werden. Konkret könnte die Frage gestellt werden, ob auf der Grundlage der gegenwärtigen

¹³ Es ist anzunehmen, dass im neoliberal strukturierten Kapitalismus die Bereitschaft von Empörung und Protest abgenommen hat, da etwa Arbeitslosigkeit vermehrt dem Individuum bzw. dem individuellen Versagen als den gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten zugeschrieben wird (für Andeutungen in diese Richtung siehe etwa Biebricher, 2012, S. 174ff).

¹⁴ Als ein weiteres Beispiel kann hier die Marx'sche Religionskritik herangezogen werden, die Religion als „verkehrtes Weltbewußtsein“ (Marx, MEW 1, S. 378, Hervorhebung im Original), aber gleichzeitig auch als „Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt“ (ebd.) versteht. Letzteres verweist auch auf ein Bedürfnis oder eine Sehnsucht der Menschen.

Produktivkräfte nicht eine ganz andere Gesellschaft möglich wäre. Hier würde man das bestehenden Verhältnisse mit einer möglichen, aber noch nicht vorhandenen Zukunft kontrastieren (vgl. hierzu auch Romero, 2014, S. 22ff). So stellen etwa Nancy Fraser und Rahel Jaeggi (2020, S. 182f) fest, dass der Kapitalismus unsere Demokratie, das Potential von Freiheit und Gleichheit maßgeblich beschneidet. „Die private Aneignung des gesellschaftlichen Überschusses schränkt [...] unsere *Autonomie* ein, unsere kollektive Fähigkeit, eine aktive Rolle als die gemeinsamen Autoren unseres kollektiven Lebensprozesses einzunehmen.“ (ebd., S. 183, Hervorhebung im Original)

2.1.5. Widersprüche zwischen Allgemeinem und Individuellem

Widersprüche zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, zwischen Differenzlinien sowie zwischen Ideellem und Tatsächlichen können direkte auf die Individuen, ihre Bedürfnisse und Handlungen durchschlagen. Das heißt, das gesellschaftliche „Allgemeine“ beschränkt, verformt und richtet die Individuen, ihre Subjektivität und ihr Handeln. So postulierte Marx etwa in seinen Frühschriften, dass die kapitalistischen Verhältnisse und Produktionsweisen den Menschen ‚entfremde‘ (siehe hierzu die „Ökonomisch-philosophischen Manuskripte“, MEW 40, S. 465ff). Mit Verweis auf Marxens Spätwerk beschreibt Michael Quante (2017) Entfremdung wie folgt: Das Kapital „braucht die Energie der wirklichen Menschen, erzeugt sich durch ihre undurchschaute sozialen Netze und saugt das, was Menschen sind, nämlich sozial interagierende leibliche Wesen, in sich auf und schafft dabei Strukturen, in denen Zweck und Mittel verkehrt werden“ (ebd., S. 141).¹⁵ Dieser Widerspruch zwischen Allgemeinem – den Kategorien der Vergesellschaftung – und dem je Individuellen kann u. a. zu psychischen Konflikten bzw. Gefühlen der Dissonanz führen. Hartmut Rosa (2014, S. 99ff) beschreibt etwa Entfremdungserfahrungen, die aufgrund der zunehmenden Beschleunigung in der Arbeitswelt auftreten. So führt die gestiegene Geschwindigkeit von Kommunikation zu immer dichteren Arbeitsprozessen, die die Menschen immer mehr unter zeitlichen und psychischen Druck setzen. Generell heben Verdichtungsprozesse, steigender Druck sowie die gestiegenen Anforderungen an das einzelne Subjekt das Ausmaß psychischer Erschöpfung sowie die Prävalenz psychisch bedingten Erkrankungen (vgl. etwa Ehrenberg, 2015; Neckel & Wagner, 2013).

2.1.6. Zivilisatorische Widersprüche

Manche Theorien gehen davon aus, dass nicht nur die ökonomische Verwertung zu Widersprüchen führt. Sie verorten die immanente Widersprüchlichkeit in noch tieferen

¹⁵ Wie der Entfremdungsbegriff im Früh- sowie Spätwerk Marxens zu interpretieren ist, ist umstritten. Quante (2018) geht etwa von einer „Kontinuitätsthese“ aus. Er ist der Überzeugung, dass die Idee der Entfremdung für die Gesamtheit der Marx’schen Schriften, und nicht nur für sein Frühwerk, relevant ist. Des Weiteren wird häufig diskutiert, ob der Begriff der Entfremdung als ein zutiefst anthropologischer gelesen werden muss. Jaeggi (2016) entwickelte etwa ein Konzept, das diesen Begriff ohne weitreichende anthropologische Annahmen zu begründen versucht (vgl. Fraser & Jaeggi, 2020, S. 180f).

‚Schichten‘ des Gesellschaftlichen, etwa im Prozess der Aufklärung selbst. Das, was man in der Regel als antagonistische kapitalistische Entwicklung versteht, wäre demnach nur ein Teil oder als ein Ausdruck einer grundlegenden Dynamik. Hegel postulierte etwa, dass Aufklärung unter Philosophen – v. a. in ihrer Anfangsphase – „[d]as absolute Kriterium gegen alle Autorität des religiösen Glaubens“ (Hegel, Werke 12, S. 523) war. Es ist der Gedanke, der „die geistige Wirklichkeit regieren solle“ (ebd., S. 529). Aber hier tritt – so Hegel – sogleich eine potentielle Gefahr zu Tage, denn „alles Spekulative aus menschlichen und göttlichen Dingen hat die Aufklärung verbannt und vertilgt“ (ebd., S. 524). Aufklärung droht damit in ein absolutes oder gar totalitäres Denken – seiner emanzipatorischen Ausrichtung gänzlich entgegengesetzt – umzuschlagen. Daran anknüpfend betrachteten Horkheimer und Adorno (2013) sogar die gewaltvollen Verwerfungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als etwas der *Dialektik der Aufklärung* Innewohnendes. Der Versuch der „Entzauberung der Welt“ (ebd., S. 19), der Vernichtung aller Mythen durch die Mittel der Vernunft schlug in Mythologie und in letzter Konsequenz in ein „triumphales Unheil“ zurück (vgl. ebd.). Als einen besonders schrecklichen Ausdruck dieser historischen ‚Dialektik‘ gilt den Philosophen der ins Wahnhafte gesteigerte Antisemitismus der Nazis und das daraus resultierende Menschheitsverbrechen des Holocaust (zur Logik des Antisemitismus siehe ebd., S. 177ff; Postone, 1982).

Die sich gegenwärtig immer mehr zuspitzende ökologische Krise lässt sich als eine Konsequenz des sich intensivierenden Verlangens nach Naturbeherrschung und damit als zivilisatorisches Problem deuten. Dieses hat sich seit Anbeginn des Kapitalismus dramatisch gesteigert. Der Zwang der Kapitalakkumulation wurde vermehrt zum Selbstzweck¹⁶ und intensivierte die Spannungsverhältnisse zwischen der im engeren Sinne ökonomischen Sphäre und dem außergesellschaftlichen Bereich der Ökologie. Das heißt, dass die kapitalistische Verwertungslogik immer merklicher im Widerspruch zu den dafür notwendigen ökologischen Ressourcen steht. Selbst Marx verweist an einigen wenigen Stellen seines Werkes darauf, dass nicht nur die menschliche Arbeit allein Quelle des Reichtums ist, sondern auch die Natur (siehe etwa Marx, MEW 19, S. 15; vgl. vorangestellte Ausführungen zu den gesellschaftlichen Verhältnissen).¹⁷

2.2. Zusammenfassung der diskutierten gesellschaftlichen Widersprüche

Die hier skizzierten Widersprüche sind – auch wenn sie im Rahmen gesellschaftlicher Analysen theoretisch durchdrungen und damit ein Stück weit konstruiert werden müssen – reale Tendenzen, die in der Struktur bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften tief und in

¹⁶ Horkheimer und Adorno (2013) deuten dies in ihre *Dialektik der Aufklärung* an, wenn sie konstatieren, dass „Vernunft selbst zum bloßen Hilfsmittel der allumfassenden Wirtschaftsapparatur wurde“ (ebd., 36).

¹⁷ Hier ist die Marx'sche Unterscheidung zwischen Gebrauchs- und Tauschwert wichtig. Natur ist Voraussetzung für den stofflichen Reichtum, als für das Bilden von Gebrauchswerten. Reichtum, der auf der Grundlage ‚abstrakter Arbeit‘ und Wert entsteht, ist Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse. Natur ist hierfür keine Voraussetzung (vgl. hierzu Heinrich, 2016, S. 94).

systematischer Weise verankert sind (vgl. etwa Jaeggi, 2014, S. 376f). Diese Widersprüche treten mal mehr, mal weniger in den Vordergrund und kulminieren wiederkehrend in manifesten Konflikten oder Krisen, welche sich aus verschiedenen Dynamiken heraus ergeben können. Die nachstehende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die sechs Widerspruchsfelder¹⁸ und ihre zentralen Entstehungsbedingungen.

WIDERSPRÜCHE	ASPEKTE DER ENTSTEHUNG/FUNKTIONALITÄT	BEISPIEL
1. IMMANENTE WIDERSPRÜCHE KAPITALISTISCHER VERHÄLTNISSE	in der kapitalistischen Entwicklung selbst keimhaft angelegt	Mechanismus der Überakkumulation (Marx)
2. WIDERSPRÜCHE ZWISCHEN GESELLSCHAFTLICHEN SPHÄREN	durch die gesellschaftliche Differenzierung bedingt	System vs. Lebenswelt (Habermas)
3. WIDERSPRÜCHE ZWISCHEN DIFFERENZKATEGORIEN (INTERSEKTIONALITÄT)	durch die Zuweisung von gesellschaftlichen Positionen bedingt	Frauen und reproduktive Arbeit (z.B. Becker-Schmidt)
4. WIDERSPRÜCHE ZWISCHEN IDEELLEM ÜBERSCHUSS UND GEGEBENEM	durch die Legitimation gesellschaftlicher Strukturen bedingt	Bürgerliches Gleichheits- und Freiheitsideal vs. kapitalistische Realität (Marx)
5. WIDERSPRÜCHE ZWISCHEN ALLGEMEINEM UND INDIVIDUELLEM	durch Psyche und Physis, Widerstände, das „Besondere“ bedingt	Beschleunigung und psychischer Druck (z. B. Rosa)
6. ZIVILISATORISCHE WIDERSPRÜCHE	durch die Tendenz zu Selbsterhaltung, Naturbeherrschung und durch die „Dialektik der Aufklärung“ bedingt	Umschlag von Aufklärung in Herrschaft (Horkheimer & Adorno)

Tabelle 1: Gesellschaftliche Widerspruchsfelder und ihre zentralen Entstehungsbedingungen (eigene Darstellung).

Während wir in diesem Kapitel einige zentrale Widersprüche moderner Gesellschaften konkret darstellen konnten, wollen wir im nächsten Kapitel der Frage nachgehen, wie sich Widersprüche, im speziellen jene immanenten Charakters, aufzeigen lassen. Wir wollen also nach einem entsprechenden Modus, Verfahrensweise bzw. Methode fragen – also nach einer Praxis zur Herstellung bzw. zum Herausarbeiten solcher Widersprüche suchen, wobei es sich letztlich um unterschiedliche Formen von (Gesellschafts-)Kritik handeln wird.

¹⁸ In diesem Überblick listen wir Widersprüche unterschiedlicher Qualitäten auf; auf eine genauere Unterscheidung unterschiedlicher Varianten und Qualitäten von Widersprüchen kommen wir in Abschnitt 5.4.2. zurück.

3. Wie lassen sich immanente Widersprüche bilden?

Wir vertreten in Anbetracht der aufgezeigten gesellschaftlichen Widersprüche die Auffassung, dass Unterrichtsumgebungen, die sich an einem solchen „praktischen Vermittlungsinteresse“ (Vielhaber, 1999) orientieren, also sich in einer Vermittlung des Gegebenen erschöpfen, unzureichend sind. Unterrichtsumgebungen, die sich etwa mit einer Vermittlung gängiger Praktiken zufriedengeben – was wir in Kapitel 4 noch näher besprechen werden –, sparen letztlich solche Widersprüche und Ambivalenzen aus. Bevor wir jedoch auf konkrete Ansätze eines über das praktische Vermittlungsinteresse hinausgehenden „kritisch-emanzipatorische[n] Vermittlungsinteresse[s]“ (ebd.) eingehen, sollen zuvor noch mögliche Schwierigkeiten und Probleme, die sich in Verbindung mit Kritik ergeben können, diskutiert werden.

In diesem Kapitel werden wir also in einem ersten Schritt grundlegende metakritische Fragen aufwerfen, um Probleme im Zusammenhang mit Kritik zu diskutieren (3.1). Hierfür werden wir unterschiedliche Formen von Kritik untersuchen, wobei uns der Ansatz die *immanente Kritik* – aus Gründen, die wir noch ausführen werden – am vielversprechendsten scheint. Auf diesen metakritischen Vorüberlegungen aufbauend, werden wir uns von Hegel über Marx und Adorno ideengeschichtlich an eine immanent-kritische Praxis annähern (3.2), um dann zeitgenössische Debatten zur immanenten Kritik aufzugreifen. Letztlich soll dieses Kapitel zum einen Argumente für immanente Kritik als eine besonders vielversprechende Form von Kritik bereitstellen und zum anderen Einblicke in ihre Verfahrensweise (3.3) bieten. Während wir in diesem Kapitel also aufzeigen, wie sich immanente Widersprüche bilden lassen (metakritische Perspektive), werden wir im anschließenden Kapitel danach fragen, wie solche Widersprüche bilden können (bildungstheoretische Perspektive, Kapitel 4).

3.1. Metakritische Vorüberlegungen

Wie angedeutet, gehen wir in diesem Abschnitt auf unterschiedliche Formen von Kritik ein. Hierfür versuchen wir drei metakritische Reflexionen vergleichend gegenüberzustellen, wobei wir bei Marx und seiner Abgrenzung zur „dogmatischen Kritik“ ansetzen. Daran anschließend werden wir Walzers Unterscheidungsmodell von Kritik vorstellen und dieses mit Jaeggis Formenlehre der Kritik kontrastieren. Diese vielschichtigen Reflexionen werden wir abschließend zusammenführen, um metakritische Ansprüche an Kritik herauszuarbeiten, entlang derer wir dann in den beiden weiteren Abschnitten dieses Kapitels (3.2 & 3.3) immanente Kritik vertiefend diskutieren werden.

3.1.1. Marx: Kritik der dogmatischen Kritik

Metakritische Diskussionen und Reflexionen haben eine lange Tradition. Beispielsweise hat sich Marx schon im Jahr 1843 in einem Brief an Arnold Ruge von bestimmten Formen von Kritik abgegrenzt:

„Indessen ist das gerade wieder der Vorzug der neuen Richtung, daß wir nicht dogmatisch die Welt antizipieren, sondern erst **aus der Kritik der alten Welt die neue finden** wollen. Bisher hatten die Philosophen die Auflösung aller Rätsel in ihrem Pulte liegen, und die dumme exoterische Welt hatte nur das Maul aufzusperren, damit ihr die gebratenen Tauben der absoluten Wissenschaft in den Mund flogen. [...] Ist die Konstruktion der Zukunft und das Fertigwerden für alle Zeiten nicht unsere Sache, so ist desto gewisser, was wir gegenwärtig zu vollbringen haben, ich meine die rücksichtslose Kritik alles Bestehenden, rücksichtslos sowohl in dem Sinne, daß die Kritik sich nicht vor ihren Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikte mit den vorhandenen Mächten. Ich bin daher nicht dafür, daß wir eine dogmatische Fahne aufpflanzen, im Gegenteil. Wir müssen den Dogmatikern nachzuhelfen suchen, daß sie ihre Sätze sich klarmachen. So ist namentlich der Kommunismus eine dogmatische Abstraktion, wobei ich aber nicht irgendeinen eingebildeten und möglichen, sondern den wirklich existierenden Kommunismus, wie ihn Cabet, Dézamy, Weitling etc. lehren, im Sinn habe. Dieser Kommunismus ist selbst nur eine aparte, von seinem Gegensatz, dem Privatwesen, infizierte Erscheinung des humanistischen Prinzips. Aufhebung des Privateigentums und Kommunismus sind daher keineswegs identisch, und der Kommunismus hat andre sozialistische Lehren, wie die von Fourier, Proudhon etc., nicht zufällig, sondern notwendig sich gegenüber entstehn sehn, weil er selbst nur eine besondere, einseitige Verwirklichung des sozialistischen Prinzips ist.“ (Marx, MEW 1, S. 344, eigene Hervorhebung)

Auch wenn diese klare Abgrenzung von Marx hinsichtlich bestimmter Formen des „wirklich existierenden Kommunismus“ eventuell überrascht und zu einer vertiefenden Diskussion einlädt, möchten wir vorerst die Aufmerksamkeit auf die Klage über die Methode der gängigen Gesellschaftskritik, die in diesem Zitat laut wird, lenken: Marx betont, „daß wir nicht dogmatisch die Welt antizipieren, sondern erst aus der Kritik der alten Welt die neue finden wollen“ (ebd.), woraus sich zwei Aspekte festhalten lassen. Zum einen betont Marx die Gefahr des Dogmatismus von Kritik und stellt gleichzeitig dieser als defizitär dargestellten Form von Kritik einen alternativen Ansatz gegenüber: „aus der Kritik der alten Welt die neue finden“¹⁹.

Dieses etwas rätselhafte Motiv, „aus der Kritik der alten Welt die neue finden“ (ebd.), werden wir später mit Bezug auf Jaeggi als ein zentrales Merkmal von immanenter Kritik diskutieren. Vorerst möchten wir jedoch auf weitere Unterscheidungsmodelle von Kritik eingehen. Diesbezüglich lässt sich auf eine jüngere Welle dieser Debatte über angemessene Zugänge zur Gesellschaftskritik aus den 1990er Jahren eingehen. Der Impuls dieser Auseinandersetzung lässt sich insbesondere auf Michael Walzer zurückführen. Als ausschlaggebend für diese erneute Welle metakritischer Reflexion kann Walzers Werk *Kritik und Gemeinsinn* (1990) geltend gemacht werden.

3.1.2. Walzer: Kritik durch entdecken, erfinden oder interpretieren?

Die zentrale Frage, die in Walzers *Kritik und Gemeinsinn* (1990) verfolgt wird, zielt darauf, wie wir erkennen können, ob die bestehenden Verhältnisse zu beanstanden sind. Walzer arbeitet entlang dieser Frage ebenfalls unterschiedliche Typen der Kritik heraus, die ihre Maßstäbe für die jeweilige Form der praktizierten Kritik aus jeweils unterschiedlichen

¹⁹ Wir werden diesen Gedanken von Marx im Abschnitt zu den Traditionslinien immanenter Kritik wieder aufgreifen und untersuchen, wie Marx diesen Ansatz etwa in *Das Kapital* umsetzen konnte.

moralphilosophischen Quellen ableiten. Mit Walzer lassen sich diese unterschiedlichen Modi der Kritik metaphorisch als Pfade bezeichnen, was ihn dazu führt, „drei Wege der Gesellschaftskritik“ zu beschreiben, wobei er zwischen dem „Pfad der *Entdeckung*“, dem „Pfad der *Erfindung*“ und dem „Pfad der *Interpretation*“ unterscheidet (ebd., S. 11).

In diesem Sinne begibt sich ein*e Kritiker*in etwa auf den ‚Pfad der *Entdeckung*‘, wenn er*sie den normativen Maßstab für die Kritik in vorgefundenen Quellen sucht (z.B. religiöse Schriften oder Naturbeobachtungen). Bei dieser Suche geht es dann darum die entsprechende Richtlinie zu erkennen, wobei hier zwischen einer religiösen und einer weltlichen Suche zu unterscheiden ist. Während die Kritikerin auf dem *göttlichen* ‚Pfad der *Entdeckung*‘ eine Anleitung für das richtige Zusammenleben etwa in der heiligen Schrift sucht, sucht ein*e Kritiker*in, die sich auf den *weltlichen* ‚Pfad der *Entdeckung*‘ begibt, beispielsweise nach natürlichen Moralgesetzen, Naturrechten oder sonstigen objektiven Wahrheiten. Walzer ordnet etwa die utilitaristische Tradition, die sich vielfach auf anthropologische Vorannahmen stützt, wie auch den Marxismus, der – so Walzer – dogmatisch wäre, weil er „Gesellschaftskritik als kollektive Reflexion über das kollektive Zusammenleben ab[lehnt]“ (Walzer, 1990, S. 69)²⁰, dieser Form der Kritik zu. Der Grundgedanke hinter dieser Typenbildung läuft also darauf hinaus, dass Formen von Kritik aufgezeigt werden sollen, die ihren normativen Maßstab außerhalb gegebener sozialer Praktiken „entdecken“, aber gleichzeitig soziale Praktiken anhand dieser Kriterien messen. Der „entdeckte“ Maßstab der Kritik erfährt seine Legitimation „durch die Autorität Gottes, [durch die] objektiv bestimmte Natur oder [durch] die Geschichte“ (Olbrich, 2019, S. 4).

Im Kontrast zum ‚Pfad der *Entdeckung*‘ schlägt ein*e Kritiker*in, der*die sich auf den ‚Pfad der *Erfindung*‘ begibt, einen gänzlich anderen Weg ein. Mit dieser Form der Kritik wird man selbst zur*zum Schöpfer*in eines normativen Maßstabs. Walzer (1990, S. 18) betont hierbei einen „konstruktiven Charakter“ und arbeitet heraus, dass eine möglichst überzeugende und nachvollziehbare Darlegung der Konstruktion der normativen Kriterien den Kern dieser Typisierung bildet. Es geht also darum, einen normativen Maßstab zu konstruieren, der möglichst auf der Übereinkunft aller Beteiligten basiert, um daran soziale Praktiken zu messen. Als Vertreter dieser Form von Kritik führt Walzer etwa John Rawls und Jürgen Habermas an. An diesen Vertretern lässt sich, so Walzer, dann auch wieder eine Gabelung innerhalb des *Pfades der Erfindung* erkennen. Innerhalb dieses Pfades unterscheidet Walzer zwischen umfassenden und minimalistischen Varianten. Eine *umfassende* Konstruktion normativer Maßstäbe lasse sich etwa in Habermas’ Diskursethik erkennen, da diese auf allgemeingültige (universelle) Moralprinzipien zielt, die für jeden Menschen zu jeder Zeit – unabhängig von kulturellen Faktoren – gültig seien (vgl. Habermas, 1991)²¹. Rawls’ Konzept

²⁰ Für eine erste Kontrastierung dieser Einordnung kann das angeführte Zitat aus Marx’ Brief an Ruge dienen, welches eine klare Ablehnung „dogmatischer“ Kritik erkennen lässt und gleichzeitig eine Suche nach einer Kritik andeutet, die über diese Einordnung hinausgeht – worauf noch zurückzukommen sein wird.

²¹ Da sich bei Habermas eher von einer Prozessethik sprechen lässt und es somit nicht unmittelbar universeller Maßstäbe bedarf, ist zu hinterfragen, ob Habermas tatsächlich so eindeutig dem Pad der Erfindung zuzuordnen ist (vgl. Stahl, 2013, S. 28f).

des Urzustandes²² und die daraus hervorgebrachten Prinzipien beschreibt Walzer hingegen als eine *minimalistische* Konstruktion, da diese Konzeption sich stärker an grundlegenden Werten der westlichen Gesellschaft orientiere.

Diese minimalistische Variante des Pfads der Erfindung kommt dem ‚*Pfad der Interpretation*‘, den Walzer als ‚Königspfad‘ herausarbeitet, sehr nahe. Gelungene Kritik hat nach Walzer beim Bestehenden anzusetzen, wo nach etablierten Grundsätzen zu suchen sei, um – daran angelehnt – normative Maßstäbe für die Kritik zu gewinnen. Ein solcher Zugang müsse jedoch nicht unbedingt affirmativ, im Bestehenden verhaftet bleiben, da eine Interpretation des Bestehenden im Regelfall „Maßstäbe [hervorbringt], denen die Herrschenden nicht gerecht werden und aufgrund ihrer partikularistischen Interessen nicht gerecht werden können“ (Walzer, 1990, S. 30). Die*Der Kritiker*in, die*der sich auf den ‚Pfad der Erfindung‘ begibt, bezieht also keinen externen Standpunkt, „wie diejenigen der Erfindung und Entdeckung“ (Olbrich, 2019, S. 5), sondern gelangt aus der Nähe zum Bestehenden zu ihrer kritischen Beurteilung.

Die gleich noch näher zu diskutierenden drei Pfade der Gesellschaftskritik sollen vorerst in folgender Darstellung zusammengefasst werden:

Form der Kritik		Merkmale		Beispiele
Entdeckung	göttlich	normativer Maßstab vom Willen Gottes abgeleitet		Religionen
	weltlich	normativer Maßstab liegt als objektive Wahrheit in der Welt vor		Naturrecht, Utilitarismus, Marxismus
Erfindung	umfassend	normativer Maßstab wird hervorgebracht/entwickelt unter Verwendung eines (möglichst)	universeller Anspruch – unabhängig von Zeit, Kultur, etc.	Diskursethik (Habermas)
	minimalistisch	nachvollziehbaren Konstruktionsverfahren	mit Anknüpfung an Grundwerte	Theorie der Gerechtigkeit (Rawls)
Interpretation		normativer Maßstab Bestehenden abgeleitet	wird vom	Kommunitarismus

Tabelle 2: Drei Pfade der Gesellschaftskritik nach Michael Walzer (eigene Darstellung, nach Olbrich, 2019).

²² Ein Gedankenexperiment, bei dem man von dem Wissen über die eigene Stellung in der Gesellschaft absieht. Der „Urzustand“ ist also eine imaginierte *Unwissenheit* über die eigenen Interessen. Eine solche Position soll eine unabhängige Reflexion über Gerechtigkeitsprinzipien ermöglichen (vgl. Rawls, [1975] 2012).

Wenn wir nun Walzers (1990) Pfade der Gesellschaftskritik mit den Überlegungen von Marx vergleichen, dann zeichnet sich eine etwas paradoxe Einigkeit hinsichtlich des ‚*Pfades der Entdeckung*‘ ab. Wie dargestellt, lehnt Walzer diesen Weg der Gesellschaftskritik – dem er auch den Marxismus zuordnet – als objektivistisch ab, da er seine Legitimation auf „die Autorität Gottes, der objektiv bestimmten Natur oder die Geschichte“ (Olbrich, 2019, S. 4) bezieht. Mit Marx gesprochen lässt sich diese Form der Kritik als *dogmatisch* bezeichnen, wobei er sich damit auch von eben solchen kommunistischen Strömungen absetzen will: „So ist namentlich der Kommunismus eine dogmatische Abstraktion“ und betont: „Ich bin daher nicht dafür, daß wir eine dogmatische Fahne aufpflanzen, im Gegenteil“ (Marx, MEW 1, S.344).

Während sich also einerseits eine gewisse Einigkeit zwischen Walzer und Marx hinsichtlich einer Ablehnung des Pfades der Entdeckung bzw. dogmatischer Kritik abzeichnet, stellt sich andererseits die Frage, wie es um potentielle Alternativen steht. Diesbezüglich führt Walzer den ‚*Pfad der Erfindung*‘ als Königsweg an. In diesem Sinne solle Gesellschaftskritik nach etablierten Grundsätzen suchen, um daran angelehnt normative Maßstäbe für die Kritik zu gewinnen. Im Regelfall – so Walzer – würde die Interpretation des Bestehenden „Maßstäbe [hervorbringen], denen die Herrschenden nicht gerecht werden und aufgrund ihrer partikularistischen Interessen nicht gerecht werden können“ (Walzer, 1990, S. 30). Auf den ersten Blick zeichnet sich hier ebenfalls eine Parallele zum marx’schen Anspruch „aus der Kritik der alten Welt die neue finden [zu] wollen“ (Marx, MEW 1, S.344) ab. Doch inwiefern sich durch Walzers ‚*Pfad der Erfindung*‘ tatsächlich eine neue Welt finden lässt – also inwiefern diese Form der Kritik transformatives Potential birgt, müssen wir an dieser Stelle noch offenlassen. Um diese Frage fundierter diskutieren zu können, möchten wir Rahel Jaeggis metakritische Überlegungen einbeziehen.

3.1.3. Jaeggi: Maßstab der Kritik – extern, intern oder immanent?

Während Walzer in seinen metakritischen Überlegungen eher der Frage nachgeht, *wie* die Kriterien für Gesellschaftskritik gewonnen werden (durch Erfindung, Konstruktion oder Interpretation), geht Jaeggi eher der Frage nach, *woher* ein Maßstab für Kritik gewonnen wird. Sie unterscheidet dabei prinzipiell, ob ein Maßstab von einem ‚Außen‘ an den kritisierten Gegenstand herangetragen wird, oder dieser Maßstab durch eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand gewonnen wird. Diese Herangehensweise führt sie zu einer Unterscheidung von drei Formen von Kritik: die externe, die interne und die immanente Kritik (vgl. Jaeggi, 2014, 2016) – worauf wir nun näher eingehen werden.

Als verbindende Eigenschaft von verschiedenen Varianten **externer Kritik** arbeitet Jaeggi heraus, dass Kriterien geltend gemacht werden, die von ‚außen‘ an das zu Kritisierende gerichtet werden. Bei diesem Modus von Kritik tritt eine normative Theorie als ‚Richterin‘ auf. Beispielsweise kann mit externer Kritik über sexuelle Orientierungen geurteilt werden. Es lassen sich etwa sexuelle Präferenzen, die der eigenen Position nicht entsprechen, als

‚unnatürlich‘ entwertet werden. Bei externer Kritik werden also Maßstäbe von ‚außen‘ – unabhängig davon, ob diese bereits gelten – an Bestehendes herangetragen, um es danach zu beurteilen, ob es diesen Standards genügt. Externe Kritik hat dadurch zwar transformatives Potential, es bestehen jedoch erhebliche Schwierigkeiten die Position, von der aus die Kritik formuliert wird (von ‚außen‘), zu legitimieren.

Der externen lässt sich die **interne Kritik** gegenüberstellen. Anders als externe Kritik sucht interne Kritik ihre Maßstäbe ‚im Kritisierten selbst‘. Im Sinne einer internen Kritik lässt sich beispielsweise einem Personalchef, welcher sich öffentlich für Gleichberechtigung einsetzt, vorwerfen, dass er bei Einstellungsgesprächen ausschließlich männliche Bewerber berücksichtigt (vgl. Jaeggi (2014, S. 263). Mit interner Kritik kann also auf Standards hingewiesen werden, die selbst formuliert wurden, um sie bei Nichteinhaltung einzufordern. Durch diese Beschaffenheit interner Kritik ist sie zwar sehr überzeugend – denn wer lässt sich schon gerne vorwerfen, dass man seinen eigenen Idealen nicht nachkommt. Sie erschöpft sich aber – und das ist ihr Nachteil – in den bereits anerkannten Konventionen. Es lässt sich hinsichtlich interner Kritik gar von einem *konservativen Charakter* (vgl. ebd., S. 272) sprechen, da sie tendenziell auf die Einhaltung oder Wiederherstellung des Bestehenden hinweist.

Immanente Kritik geht hingegen über das Konservative hinaus, hat transformatives Potential und entwickelt gleichzeitig ihre Maßstäbe ‚aus dem Kritisierten selbst‘. Immanente Kritik tritt also nicht mit einem vorgefertigten Ideal der Wirklichkeit an den Gegenstand heran, sondern arbeitet aus dem Gegenstand immanente Widersprüche heraus. Jaeggi (2014) spricht diesbezüglich von einer *„Selbstkritik“ der Verhältnisse* (vgl. ebd., S. 14). Für ein erstes Beispiel immanenter Kritik kann auf einen klassischen Text von Hegels Rechtsphilosophie verwiesen werden. In den *Grundlinien der Philosophie des Rechts* bringt er 1821 – wenige Jahrzehnte nach der Französischen Revolution – die *„bürgerliche Gesellschaft“* (Hegel, 2019, § 182) auf den Begriff (vgl. Riedel, 1975). Für unsere Zusammenhänge ist entscheidend, dass sich Hegel seinem Analysegegenstand entlang immanenter Widersprüche annähert. Dabei betont er die allgemeine Gleichheit und Freiheit der Individuen als Grundlage der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘: *„Der Mensch gilt so, weil er Mensch ist, nicht weil er Jude, Katholik, Protestant, Deutscher, Italiener usf. ist“* (§ 209). Als *„allgemeine Personen“* (ebd.) im Sinne des abstrakten Rechts sind Mitglieder der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ Träger individueller Rechte und somit *frei*, sich eigene Zwecke zu setzen; Hegel betont: *„In der bürgerlichen Gesellschaft ist jeder sich Zweck, alles andere ist ihm nichts“* (§ 182 Z). Mitglieder der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ erscheinen letztlich als emanzipierte, von traditioneller Lebensordnung und ständischer Zuordnung befreite Menschen, also als ‚allgemeine Personen‘, die nicht mehr in ihrer Eigenschaft als Mitglieder sozialer Gemeinschaften betrachtet werden (vgl. Jaeggi & Celikates, 2017, S. 29–31). Die ‚allgemeine Person‘ der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ hat **Unabhängigkeit** erlangt.

Doch wäre es zu kurz gegriffen, die bürgerliche Gesellschaft nur *„atomistisch“* (§ 303) zu betrachten und somit auf eine Anhäufung vereinzelter, unabhängiger Individuen zu reduzieren; denn mit den Freiheiten gehen auch neue **Abhängigkeiten** einher: *„Schon*

aufgrund der sich ausdifferenzierenden Arbeitsteilung sind die Einzelnen ja voneinander abhängig, und auch als Nutznießer einer allen gemeinsamen Infrastruktur sind sie unweigerlich aufeinander bezogen“ (Jaeggi & Celikates, 2017, S. 30f). Die „Abhängigkeit vom – abstrakten – gesellschaftlichen Zusammenhang [tritt in der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘] an die Stelle der Abhängigkeit von konkreten Gemeinschaften“ (ebd., S. 31).

Hegels Analyse der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ läuft also auf eine **Widersprüchlichkeit** zwischen „Unabhängigkeit und Abhängigkeit“ (ebd.) hinaus. Diese zentrale Widersprüchlichkeit ‚bürgerlicher Gesellschaft‘ dient nicht nur für viele weiterführenden Analysen als Ausgangspunkt (z.B. werden wir noch auf Marx zu sprechen kommen: vgl. Abschnitt 3.2.2), sondern bietet sich auch an, um exemplarisch erste Merkmale immanenter Kritik herauszuarbeiten. So lässt sich aufzeigen, dass bei immanenter Kritik, ähnlich wie bei interner Kritik, der Maßstab aus dem Kritisierten selbst hervorgeht. Somit ist bei immanenter Kritik die Überzeugungskraft ähnlich stark wie bei interner Kritik, da bei beiden Formen der Kritik auf anerkannte Ideale verwiesen werden kann (Freiheitsversprechen der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ bzw. Gleichberechtigung als selbstgewähltes Ideal des Personalchefs). Anders als bei interner Kritik lässt sich immanente Kritik jedoch nicht einfach entlang bestehender Konventionen auflösen: Die Betonung dieses *Zusammenhangs* zwischen Ideal²³ (Unabhängigkeit) und dessen Nichterfüllung (neue Abhängigkeiten) begünstigt nun weniger die Frage nach einer Reparation des Ideals. Im Gegenteil, der Blick auf diesen Zusammenhang lässt den kritisierten Gegenstand (‚bürgerliche Gesellschaft‘) grundlegend hinterfragen, da dieser Widerspruch dem Gegenstand immanent ist – ja, der kritisierte Gegenstand auf diesem Widerspruch basiert. Auch wenn immanente Kritik diese Alternativen nicht liefert, so bietet sie Gründe und Impulse, eine dahingehende Suche anzutreten. Damit lässt sich – auch ohne einer bereits vorgefertigten Alternative, wie dies auf problematische Weise bei externer Kritik der Fall sein kann – von einem transformativen Potential immanenter Kritik sprechen.

An diesem Punkt kann zusammengefasst werden: Die drei besprochenen Formen von Kritik können hinsichtlich ihres transformativen Potentials und ihrer Legitimation unterscheiden werden, was sich folgendermaßen darstellen lässt:

²³ Wir werden noch ausführlicher auf die konkrete Struktur immanenter Kritik eingehen.

	transformatives Potential	Legitimation
externe Kritik	ja	problematisch: Maßstab von ‚außen‘
interne Kritik	weniger; zielt auf Wiederherstellung des Bestehenden	Maßstab ‚im Kritisierten selbst‘
immanente Kritik	ja	Maßstab ‚im Kritisierten selbst‘

Tabelle 3: Formen von Kritik (eigene Darstellung, vereinfacht nach Jaeggi 2014, S. 309)

3.1.4. Zusammenfassung: metakritische Ansprüche an Kritik

Es zeichnet sich bereits an diesem Punkt ab, dass mit immanenter Kritik Gesellschaftskritik zu einem Unterfangen wird, welches seine normativen Prinzipien nicht unabhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen entwickelt, aber dennoch den Anspruch verfolgt, sich in anerkannten Normen nicht zu erschöpfen. Wie aber lassen sich die bisher nur angedeuteten Ansprüche an Kritik aus den genannten unterschiedlichen metakritischen Überlegungen noch weiter konkretisieren?

Wenn wir hierfür – in einem ersten Schritt – zur Gegenüberstellung von Marx und Walzer zurückkehren, zeichnet sich diesbezüglich ein erstes Spannungsfeld metakritischer Ansprüche ab. Einerseits lehnen beide dogmatische Kritik (Marx) bzw. den ‚Pfad der Entdeckung‘ (Walzer) ab und andererseits lässt sich bei beiden der Anspruch erkennen, über das Bestehende hinauszudenken. Marx formuliert hierbei den Anspruch „aus der Kritik der alten Welt die neue finden [zu] wollen“ (Marx, MEW 1, S.344) und Walzer erachtet es als erstrebenswert, nach etablierten Grundsätzen zu suchen, um daran angelehnt normative Maßstäbe für die Kritik zu gewinnen, die das Gegebene kontrastieren. Daraus lässt sich ableiten, dass Kritik weder antipluralistische bzw. dogmatische Züge annehmen sollte, dabei jedoch nicht ethisch enthalten oder relativistisch vorgehen sollte – oder zugespitzt formuliert: Die Auffassung, dass weder mit erhobenem Zeigefinger und besserwisserisch an gegebene Verhältnisse herantreten werden kann, noch sich mit dem Bestehenden abzufinden, verbindet diese unterschiedlichen kritischen Traditionslinien²⁴ (vgl. Abb. 1).

²⁴ Auf Basis dieser verbindenden Momente zwischen kommunitaristischen (Walzer) und marxistischen Ansätzen lässt sich auch eine gemeinsame Stoßrichtung erkennen, die – wenn auch mit unterschiedlichen Konsequenzen – über liberale Ansätze hinauszielt (vgl. Honneth, 1995)

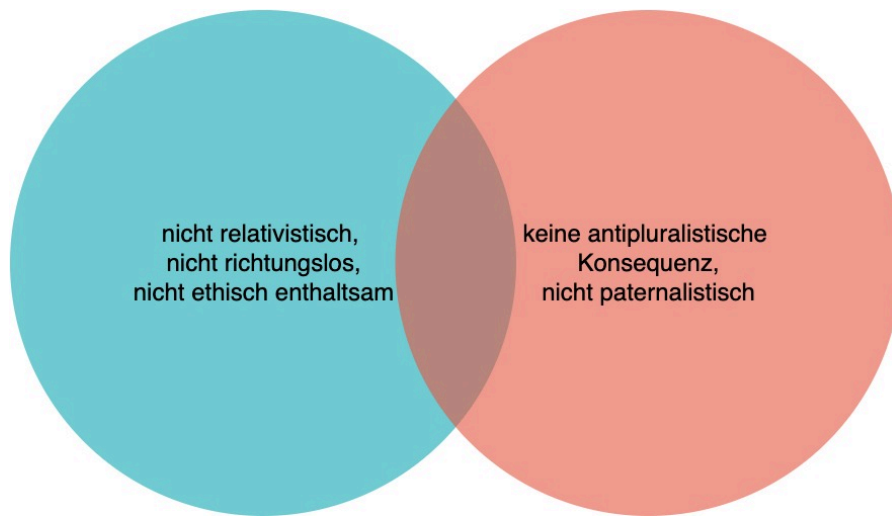


Abbildung 1: Ansprüche an Kritik – 1. Teil (eigene Darstellung).

Wenn wir Jaeggis metakritische Überlegungen noch hinzunehmen, lassen sich weitere Ansprüche aufzeigen. Vergleichen wir hierfür Walzers (1990) Pfade der Gesellschaftskritik, die er als (objektivistische) ‚Entdeckung‘, (konstruktivistische) ‚Erfindung‘ und als (Königsweg der) ‚Interpretation‘ beschreibt, mit Jaeggis (2014, 2016) Typologie von Kritik, die zwischen externer, interner und immanenter Kritik unterscheidet, lassen sich wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten, die sowohl die Konturen der interpretativen Kritik, wie auch jene der immanenten Kritik schärfen können.

Wenn wir mit den Gemeinsamkeiten beginnen, fällt auf, dass Walzers Formen der Kritik, die ihre normativen Maßstäbe ‚entdecken‘ bzw. ‚erfinden‘ durchaus mit den Merkmalen charakterisierbar sind, die sich mit Jaeggi von der ‚externen Kritik‘ ableiten lassen: sie bieten transformatives Potential, jedoch bereitet die Legitimation der Maßstäbe Probleme, da der Gegenstand von ‚außen‘ durch „mitgebrachte Normen kritisiert“ (Jaeggi, 2014, S. 261) wird. Zwar kritisiert auch Jaeggi, Walzers undifferenzierte Einordnung des Marxismus (vgl. ebd., S. 268), doch betonen beide die Probleme, die mit einer solchen Gesellschaftskritik verbunden sind.

Als überzeugend zeigt sich hierbei Walzers zusätzliche Differenzierung von Formen der Kritik, die ihre Maßstäbe – mit Jaeggi gesprochen – von ‚außen‘ an den Gegenstand herantragen und diese ‚entdecken‘ beziehungsweise ‚erfinden‘. Während der erste Fall derartiger externer Kritik etwa (in Marx‘ Sprachgebrauch) tendenziell *dogmatische* Formen von Kritik hervorbringt und beispielsweise die Tür zu „ethnozentrischer externer Kritik²⁵“ (Kauppinen,

²⁵ Entlang dieser Kritik kann etwa eine reisende Person das als fremd Empfundene anhand eigener partikularer Normen abwerten.

2002) öffnet, ist der Fall der ‚erfundenen‘²⁶ externen Kritik durchaus anders gelagert. Auch dieser Modus von Kritik bedient sich eines Maßstabes, der von bereits existierenden Normüberzeugungen losgelöst sein kann, jedoch wird der entsprechende Maßstab mit einem mehr oder weniger ausgeprägten universellen Anspruch entwickelt. Die so entwickelten Prinzipien sollen für *alle* gelten – unabhängig von zeitlichen oder kulturellen Kontexten. An diesem Punkt verschwimmt nun die Grenze zwischen ‚extern‘ und ‚intern‘, da ein Maßstab, der universelle Gültigkeit beansprucht, zwar von ‚außen‘ an den Gegenstand herangetragen werden kann, aber gleichzeitig vom Anspruch getragen ist, auch ‚innen‘ zu gelten. Stahl (2013, S. 28f) schlägt diesbezüglich vor, von einer „*externen Gesellschaftskritik im weiteren*, aber nicht im engeren Sinn“ (ebd., eigene Hervorhebung) zu sprechen. Das Problem einer solchen Kritik beruht zum einen darauf, Normen zu entwickeln, die tatsächlich für alle auf Dauer tragbar sind²⁷, und zum anderen, wie die so gewonnenen Standards „als berechtigt ausgezeichnet werden können“ (Stahl, 2014, S. 34) – bedürfte doch ein solcher Maßstab, jenseits partikularer Bindung und Machtverhältnissen, eines „Blicks von nirgendwo“ (Nagel, 2015). Im weiteren Verlauf unserer Diskussion möchten wir auf diese hier differenzierter dargestellten Probleme in Verbindung mit externer Kritik mit dem Begriff des **Legitimationsproblem** verweisen.

Während sich Walzer und Jaeggi nun in der Problematisierung von externer Kritik einig sind, zeigen sich die Unterschiede der beiden Ansätze in deren jeweiligen Zugängen zu einer Gesellschaftskritik, die dieses Legitimationsproblem zu umschiffen versuchen. Interpretative Kritik, wie in Anlehnung an Walzer diskutiert, setzt dabei beim Selbstverständnis von Gemeinschaften an. Der ‚Pfad der Erfindung‘ solle sich jedoch trotzdem nicht im Gegebenen erschöpfen, sondern vielmehr einen *normativen Überschuss* herausarbeiten, der zwar in den akzeptierten Normen verankert ist, aber von den expliziten Überzeugungen der Mitglieder der Gemeinschaft nicht ausgeschöpft wird. Mit interpretativer Kritik lassen sich somit Änderungen gängiger Praktiken vorgeschlagen, welche den Sinn bereits akzeptierter Normen besser erschließen (vgl. Walzer, 1990, S. 25ff; Stahl, 2014, S. 37f). Solche neu hervorgebrachten Praktiken können über das Bestehende hinausreichen.

Auf diese Weise verfährt etwa eine feministische Katholikin oder Muslima, die frauenfeindliche Praktiken innerhalb der Glaubensgemeinschaft mit Bezug auf eine Interpretation der heiligen Schriften kritisiert (vgl. Jaeggi, 2014, S. 264). Ein weiteres Beispiel für diese Form von Kritik ist der Vorwurf an eine Regierung, die sich explizit den Menschenrechten verschreibt, aber deren faktische Politik jene verletzt. Diese Kritik findet, wie bereits einleitend dargestellt, ihren Maßstab im Kritisierten selbst. Der so gewonnene

²⁶ Honneth (2007) weist darauf hin, dass ‚Erfindung‘ als Bezeichnung für teilweise elaborierte Theoriegebilde, wie bei Rawls oder Habermas, zu polemisch ist und schlägt vor, von „Konstruktion“ zu sprechen (vgl. ebd., 60f).

²⁷ So verweist etwa Gramsci (1991) auf einen Zusammenhang zwischen Konsens und Zwang in hegemonialen Kontexten (vgl. Barfuss & Jehle, 2014; Becker u. a., 2017) und es erscheint aus dieser Perspektive fragwürdig, ob beispielsweise Habermas‘ Diskursethik hinreichend ist.

Maßstab wird an die abweichende Praxis herangetragen und eine Verwirklichung des Ideals kann eingefordert werden.

Mit Jaeggis Taxonomie lässt sich Walzers Ansatz der Gesellschaftskritik als eine Form der *internen Kritik* verstehen²⁸. So lassen sich auch entlang Jaeggis Darstellung die Vorteile und Schwächen dieser Strategie diskutieren. Der zentrale Vorteil von Walzers Strategie ist, dass das Legitimationsproblem des Maßstabs der Kritik, welches wir anhand externer Kritik diskutieren konnten, gelöst scheint. Die Frage des Standpunktes einer so verfahrenen Kritiker*in, die doch notwendig immer einen bestimmten Standpunkt einnehmen muss, erübrigt sich auf Grund des Bezugs auf akzeptierte Normen.

Jaeggi (2014, S. 269) wirft allerdings folgende Frage auf: „In welchem Sinne aber ist interne Kritik eigentlich *kritisch*, wenn sie doch ihre Maßstäbe aus dem Bestehenden nimmt?“ Damit soll der interpretativen Kritik keinesfalls abgesprochen werden, dass im Zuge eines solchen Verfahrens teilweise gar umfassende Forderungen sozialer Transformationen entwickelt werden können – wie dies etwa in Walzers (2006) *Sphären der Gerechtigkeit* der Fall ist. Diese Frage lässt sich wohl besser als eine Anspielung auf einen „strukturellen Konservatismus“ (Jaeggi, 2014, S. 273) interner Kritik verstehen, da diese Form der Kritik davon ausgehen muss, dass die akzeptierten Normen auch *berechtigte* Normen sind.

Darüber hinaus muss diese Form der Kritik gewissermaßen ein einheitliches Set von Normen unterstellen, wodurch sie Gefahr läuft, Wert- und Normkonflikten gegenüber blind zu sein. In den wenigsten Fällen wird es so klar sein, wie beim eingangs erwähnten Beispiel mit dem Personalchef, der einfach nicht nach seinem explizit formulierten Ideal handelt. In der Regel werden Normen wie Praktiken nicht so eindeutig zu interpretieren sein. Wo nun aber Interpretationsspielräume sind, da sind i.d.R. auch Konflikte. Dieser Umstand lässt das Legitimationsproblem des Maßstabs der Kritik und die damit verbundene Frage nach dem Standpunkt der kritisierenden Person wieder auftreten. Letztlich kann bei genauerer Betrachtung auch hier wieder die Trennung zwischen externer und interner Perspektive verschwimmen (vgl. Jaeggi, 2014, S. 275).

Zusammenfassend lassen sich *drei* zentrale Schwierigkeiten in Verbindung mit interner Kritik festhalten: Als gravierendste Schwierigkeit erachten wir die notwendige Orientierung an gegebenen Normen. Während diese Strategie die Hoffnung birgt, das Legitimationsproblem externer Kritik zu überwinden, muss sie dadurch gleichzeitig auf eine fundamentale Kritik etablierter Normen verzichten, was Jaeggi als „strukturellen Konservatismus“ (1) herausgearbeitet hat. Außerdem muss sich das hier diskutierte interpretative Verfahren interner Kritik von einer homogenen Interessenlage in Verbindung mit der zu

²⁸ Während Jaeggi (2014, S. 264) Walzers Ansatz explizit der internen Kritik zuordnet, vertreten etwa Honneth (2007, S. 57ff) und Stahl (2014, S. 39) die Auffassung, dass Walzers Ansatz einer Sonderform der immanenten Kritik zuzuordnen sei, der „hermeneutischen immanenten Kritik“ (Stahl 2014, S. 39). Dieser Kontroverse kann hier im Detail nicht nachgegangen werden, jedoch erscheint uns Jaeggis Ansatz als überzeugend, da eine interpretative Kritik Gefahr läuft sich in interner Kritik zu erschöpfen, wie wir in den folgenden Absätzen ausführen werden.

interpretierenden Norm ausgehen. Damit werden abweichende Perspektiven notwendigerweise ausgeblendet, was eine Konfliktblindheit (2) mit sich bringt. In diesem Zusammenhang lässt sich dann auch der interne Standpunkt nicht mehr einfach beanspruchen (3) – wo wäre dieser interne Standpunkt bei einer heterogenen Interessenlage?²⁹ Diese vielschichtige Problemlage die in Verbindung mit interner Kritik auftritt, möchten wir im weiteren Verlauf unserer Diskussion zusammenfassend als **Konventionsproblem** bezeichnen, um die Schwierigkeit im Umgang mit etablierten Normen/Konventionen zu betonen, die weder ignoriert werden sollen, noch unhinterfragt hinzunehmen sind.

Auf Basis dieser metakritischen Überlegungen lässt sich also ein Spannungsgeflecht erkennen, welches Kritik zu bewältigen hat. Der Anspruch, dem sich avancierte Kritik stellen muss, läuft darauf hinaus, sowohl das Legitimationsproblem wie auch das Konventionsproblem zu lösen. Dabei ist jedoch darauf zu achten, die Ansprüche aus Abbildung 1 nicht aus dem Blick zu verlieren, was wir mit Abbildung 2 zusammenfassend darstellen. Unserer Auffassung nach, kann es durch immanente Kritik am ehesten gelingen, diesen Balanceakt zu vollziehen und somit der Schnittmenge der hier diskutierten Ansprüche (vgl. Abb. 2) möglichst nahe zu kommen.

²⁹ Als Beispiel hierfür können wir uns die Migrationsdebatte vor Augen führen. Hier lassen sich etwa Konflikte zwischen Vertreter*innen allgemein-menschlicher Solidarität und solchen, die auf den Schutz einer abgegrenzten Gemeinschaft zielenden partikularen Solidarität fokussieren, erkennen. Beide Konventionen sind etabliert und so lässt sich in dieser Kontroverse kaum *ein* ‚interner‘ Standpunkt erkennen. Wenn wir nun weder die eine noch die andere Norm ignorieren bzw. hinnehmen, dann können wir den Blick auf deren widersprüchliches Verhältnis richten, was grundlegendere Fragen hervortreten lässt: Welche Umstände sind es, die diesen Konflikt hervorbringen? Diese Frage kann beispielsweise den Blick auf immanente Widersprüche in Verbindung mit Nationalstaatlichkeit freilegen, wofür derartige konfligierende Normen konstitutiv sind und sowohl ein universeller Anspruch (z.B. Gleichheit vor dem Gesetz) wie auch partikulare Ansprüche (im Sinne der Bürger*innenrechte, z.B. Staatsbürger*innenschaft als Voraussetzung für bestimmte Rechte, wie Wahlrecht) eingeschrieben ist (vgl. Habermas, 2011; wie auch das letzte Kapitel in diesem Band, wo dieser immanente Widerspruch näher diskutiert wird).

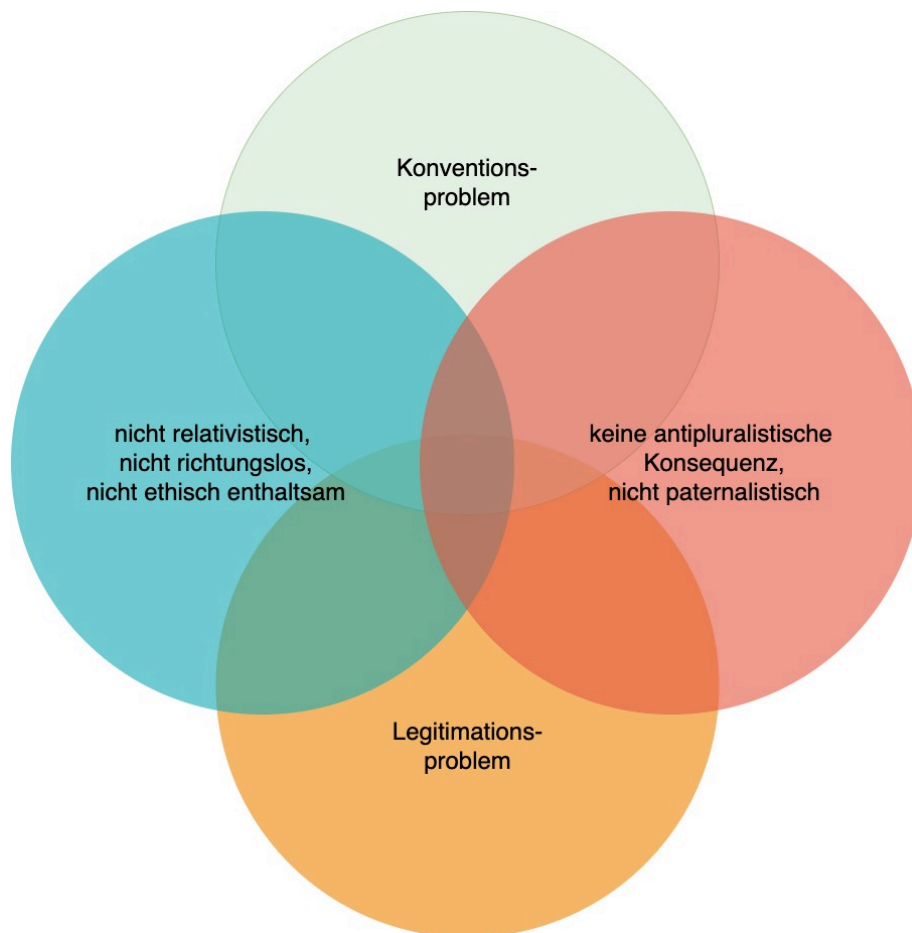


Abbildung 2: Ansprüche an Kritik - 2.Teil (eigene Darstellung).

Während wir im Abschnitt 3.3 diskutieren werden, wie sich immanente Kritik diesen Ansprüchen und Herausforderungen konkret stellt, soll im Folgenden aus ideengeschichtlicher Perspektive dargestellt werden, wie sich einzelne Theoretiker*innen diesem Spannungsverhältnis angenähert haben. Dabei wird deutlich, dass immanente Kritik als methodisches Selbstverständnis für Kritische Theorie prägend ist (vgl. Stahl, 2014, S. 32). Jedoch wurden erst in der jüngeren Geschichte Versuche unternommen, das Verfahren der immanenten Kritik und dessen Voraussetzungen explizit zu machen (vgl. Cooke, 2005; Finlayson, 2009; Honneth, 2007; Jaeggi, 2014, 2016; Stahl, 2013, 2014) – worauf wir in Abschnitt 3.3.3 noch näher eingehen werden.

3.2. Traditionslinien immanenter Kritik

Wie bereits erwähnt, wird immanente Kritik v.a. in der Tradition der Kritischen Theorie thematisiert. Ihre Anfänge reichen jedoch mindesten bis zu Hegel – der klassischerweise noch nicht zur Kritischen Theorie gezählt wird – und Marx in das 19. Jahrhundert zurück, deren durchaus unterschiedlichen Ansätze im 20. Jahrhundert von der Frankfurter Schule aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. In den folgenden Abschnitten wird diesen Traditionslinien nachgegangen, um die Rolle immanenter Kritik bei Hegel, Marx und Adorno als Vorarbeit für eine anschließende Darstellung eines Modells immanenter Kritik herauszuarbeiten.

3.2.1. Hegel: Motiv des Immanenten

Der erste Ansatz einer immanenten Kritik, der hier Darstellung finden soll, lässt sich in der Einleitung von Hegels (1989) *Phänomenologie des Geistes* skizzenhaft vorfinden und kann im Verlauf der *Phänomenologie* gewissermaßen beobachtet werden. Bei Hegels *Phänomenologie des Geistes* handelt es sich um eine erkenntnistheoretische Untersuchung der Metaphysik als Wissenschaft, die Kant bereits vor Hegel in der *Kritik der reinen Vernunft* vorgelegt hat. Ganz im Sinne Kants vertritt auch Hegel, dass für ein solches Unterfangen „der kritische Weg [...] allein noch offen“ (Kant, 2013, S. 552) sei. Allerdings schlägt Hegel einen grundlegend anderen Zugang für eine solche Erkenntniskritik vor. Hegel kritisiert an Kants Untersuchung des Erkenntnisprozesses u.a. den *Standpunkt*, von dem Kant seine *Kritik der reinen Vernunft* entwickelt. Der zentrale Vorwurf an Kant lautet, dass dieser einen *externen* Standpunkt beziehe und somit impliziere, eine Kritik des Erkennens *vor* dem Erkennen selbst leisten zu können. Hegel wirft Kant also vor, dass dieser den Erkenntnisprozess kritisieren, ohne seinen eigenen involviert-internen Standpunkt mitzudenken, oder wie es Hegel polemisch zuspitzt: „Die Forderung ist also diese: man soll das Erkenntnisvermögen erkennen, ehe man erkennt; es ist dasselbe wie mit dem Schwimmenwollen, ehe man ins Wasser geht.“ (Hegel, Werke 20, 334)

Nun kann in unserer Darstellung diese Kontroverse nicht weiter verfolgt werden. Jedoch ist hier der Umkehrschluss von Hegels Kritik an Kant entscheidend: Hegel beansprucht – um in seiner Metapher zu bleiben – das Schwimmen direkt im Wasser zu erlernen, oder, wie es Hegel selbst beschreibt: „Das Erkennen untersuchen heißt, das Erkennen [reflexiv-kritisch und involviert-intern] erkennen“ (ebd., S. 430). Hegel beansprucht die Prüfung des Erkennens ohne dabei eines Maßstabes, der außerhalb dieses Erkenntnisprozesses liegt, zu bedürfen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss er also immanent kritisch verfahren – „im Sinne [...] eines reflexiven] Sich-Rechenschaft-Gebens über das Eigene Tun und Erkennen“ (Jaeggi, 2014, S. 283). Dieser Vorgang kann nicht etwa *vorher* vollzogen werden, sondern muss sich im Prozess dieses Geschehens abspielen.

Wie nun ein solches Verfahren ablaufen soll, versucht Hegel in der *Phänomenologie des Geistes* durchführend darzustellen. Dabei wird dieser Prozess des werdenden Wissens

letztlich als ein *Bildungs-* und *Entwicklungsprozess* entfaltet, „dessen Fortschreiten auf der Grundlage ‚bestimmter Negation‘ eine sich anreichernde Ver- und Umarbeitung ist – als Erfahrung, die das Bewusstsein mit sich und dem Gegenstand macht“ (ebd., S. 282). Ein zentraler Aspekt dieses *Bildungs-* und *Entwicklungsprozesses* und der hegelschen Philosophie überhaupt ist, dass diese von einem Begriff des Bewusstseins ausgeht, der nicht etwa dem Gegenstand einfach gegenübersteht. Hegels Punkt ist, dass nicht einfach das Bewusstsein *hier* wäre und der Gegenstand der Erkenntnis *dort*. Mit einem Seitenhieb an die gesamte neuzeitliche europäische Philosophiegeschichte seit Descartes kritisiert Hegel diese Trennung von Subjekt und Objekt.

Hegel macht diesbezüglich deutlich, dass das „An-sich“, also eine vermeintlich bewusstseinsunabhängige Entität, nicht unabhängig vom „Für-sich“, die Form, die dem Bewusstsein erscheint, besteht bzw. erkannt wird. Diese Unterscheidung ist vielmehr eine, „die das Bewußtsein selbst vornimmt und die von der Art ist, daß die beiden Elemente der Unterscheidung in Abhängigkeit voneinander bestimmt gedacht werden [muss]“ (Emundts & Horstmann, 2002, S. 41): Jedes Erkennen und jede*r Erkennende vollzieht in jedem Erkenntnisakt einen Selbstbezug. Durch ein jedes hinzukommende Wissen über den Gegenstand verändert sich dieser, aber auch die*der Wissende selbst (vgl. etwa Hegel, Werke 3, S. 78).³⁰ So änderte sich beispielsweise mit der Kopernikanischen Wende nicht nur unser Wissen über die Welt, sondern auch unser Blick auf die Welt.

Die Fortentwicklung des Wissens vollzieht sich bei Hegel bekanntlich durch einen dialektischen Prozess, indem sich dem (Selbst-)Bewusstsein widersprüchliche Gegebenheiten auftun, die auf einer höheren Ebene der Erkenntnis „aufgehoben“³¹ werden. Dies gilt etwa für die Begriffsbildung, die sich stets über die Vermittlung zwischen konkreter Bestimmtheit und Allgemeinem sowie über die Abgrenzung, über die Negation von anderem, sowie die Synthese dieser beiden Momente auf höherer Ebene vollzieht (vgl. ebd., S. 94ff).³² So versucht Hegel allein aus den „Ressourcen“, die sich im Denken selbst darbieten, also dem sich entwickelnden Denken immanent sind, Begriffe zu entwickeln und diese ständig über sich selbst hinauszutreiben (vgl. auch Hegel, Werke 8, u.a. S. 52f und S. 55ff).

Das Entscheidende für unsere Zusammenhänge ist hier, dass bei Hegel das Motiv des Immanenten immer schon mitschwingt. In diesem Sinne versteht Hegel seine Erkenntniskritik

³⁰ Hegel schreibt etwa: „[A]ber in der Veränderung des Wissens ändert sich ihm [dem Bewusstsein] in der Tat auch der Gegenstand selbst, denn das vorhandene Wissen war wesentlich ein Wissen von dem Gegenstande; mit dem Wissen wird auch er ein anderer, denn er gehörte wesentlich diesem Wissen an.“ (ebd.)

³¹ *Aufhebung* ist ein „Begriff der spekulativen Philosophie Hegels, welcher drei der aus dem gewöhnlichen Sprachgebrauch stammenden Bedeutungen von ‚aufheben‘ vereint: (1) in die Höhe heben (elevare), (2) bewahren (conservare) sowie (3) wegnehmen, abschaffen (tollere)“ (Precht & Burkard, 2008, S. 50).

³² Hegel charakterisiert diese drei Momente etwa wie folgt: „In diesen Momenten zusammen ist das Ding als das Wahre der Wahrnehmung vollendet, soweit es nötig ist, es hier zu entwickeln. Es ist a) die gleichgültige passive Allgemeinheit, das Auch der vielen Eigenschaften oder vielmehr Materien, ß) die Negation ebenso als einfach, oder das Eins, das Ausschließen entgegengesetzter Eigenschaften, und γ) die vielen Eigenschaften selbst, die Beziehung der zwei ersten Momente, die Negation, wie sie sich auf das gleichgültige Element bezieht und sich darin als eine Menge von Unterschieden ausbreitet; der Punkt der Einzelheit in dem Medium des Bestehens in die Vielheit ausstrahlend.“ (ebd., S. 96)

als einen Prozess, in den man immer schon involviert ist, so, dass sich in diesem Vollzug der kritischen Selbstprüfung des Bewusstseins befindlich, gar nicht mehr sinnvoll nach einem ‚Innen‘ oder ‚Außen‘ fragen lässt (vgl. Jaeggi, 2014, S. 283) – alles andere wäre Trockenschwimmen.

3.2.2. Marx: Konzept konstitutiver Widersprüche

„Wir treten dann nicht der Welt doktrinär mit einem neuen Prinzip entgegen: Hier ist die Wahrheit, hier kniee nieder! Wir entwickeln der Welt aus den Prinzipien der Welt neue Prinzipien“ (Marx & Engels, MEW 1, S. 345).

Wie Hegel fordert auch Marx nicht etwa *doktrinär* äußere Maßstäbe an das Gegebene anzulegen, im Sinne von: „Hier Knie nieder!“ Marx verweist darauf, aus der *Kritik der alten Welt die neue zu finden*. Wo jedoch diese Kritik der alten Welt konkret ansetzen soll, sind sich Marx und Hegel uneinig. Marx schlägt wie Hegel ein Modell der Gesellschaftskritik vor, welche bei gegebenen normativen Verpflichtungen ansetzt. Anders als Hegel will Marx jedoch nicht bei der Kritik der internen Rationalität dieser Normen stehen bleiben, denn: „Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt“ (Marx & Engels, MEW 13, S. 9).

Ohne dieser „Umkehrung Hegels“ (Holz, 2011, S. 323), die in dem vorangestellten Zitat angedeutet wird, näher nachgehen zu können, lässt sich betonen, dass Marx wie Hegel bei einer Beschreibung impliziter normativer Verpflichtungen ansetzt, jedoch den Fokus seiner Kritik auf die normativen Strukturen konkreter sozialer Praktiken richtet, wohingegen Hegel auf die „normativen Verpflichtungen, die einer bestimmten Form von Erkenntnis und Rechtfertigung zugrunde liegen“ (Stahl, 2013, S. 47), ansetzt.

Eine immanente Kritik, die bei normativen Strukturen ansetzt, sei eine Kritik, die „in dem positiven Verständnis des Bestehenden zugleich auch das Verständnis seiner Negation, seines notwendigen Untergangs einschließt, jede gewordne Form im Flusse der Bewegung, also auch nach ihrer vergänglichen Seite auffaßt, sich durch nichts imponieren läßt, ihrem Wesen nach kritisch und revolutionär ist“ (Marx, MEW 23, S. 28)

Was aber meint Marx mit der Beschreibung einer Kritik, die „in dem positiven Verständnis des Bestehenden zugleich auch das Verständnis seiner Negation [...] einschließt“? Dies versucht Marx beispielsweise in *Das Kapital* darzustellen. Hier argumentiert er etwa, dass die Praktiken kapitalistischer Produktionsweise von normativen Strukturen geprägt sind, die gewisse Orientierungen von deren Teilnehmer*innen begünstigen und fordern. Marx' Analyse endet jedoch nicht mit dem Darstellen struktureller Bedingungen („positiven Verständnis des Bestehenden“), sondern er – und das ist ein bemerkenswertes Merkmal der marx'schen Kritik – treibt seine Analyse bis an jenen Punkt voran, an dem sich zeigt, dass die Befriedung dieser strukturellen Bedingungen konstitutiv nicht eingelöst werden können.

Als Beispiel für eine solche Argumentation kann auf die marx'sche Darstellung der *doppelten Freiheit* verwiesen werden: Marx stellt diesbezüglich dar, dass etwa in Abgrenzung zu feudalen Gesellschaften die Leibeigenschaft in bürgerlich-liberalen Gesellschaften formal als überwunden gilt. Der Arbeitsplatz wird nicht mehr qua Stand zugewiesen und ist nicht mehr durch die Geburt vorgegeben. In diesem Sinne kann die soziale Praxis der Arbeitsplatzwahl als eine freie Wahl beschrieben werden, die von den normativen Strukturen des Arbeitsmarktes begünstigt wird (Freiheitsmotiv als „positives Verständnis des Bestehenden“). Aber warum kann Marx zufolge die Befriedung dieser strukturellen Bedingung (freie Wahl des Arbeitsplatzes über den Arbeitsmarkt) gleichzeitig konstitutiv nicht eingelöst werden? Marx argumentiert, dass diese Entscheidung auch impliziert, dass wir frei von Produktions- und Subsistenzmitteln sind und sobald der Hunger kommt, erfahren wir die Grenzen der freien Arbeitsplatzwahl – wir sind gezwungen unsere Arbeitskraft unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu veräußern (vgl. Marx, MEW 23, S. 182).

Marx betont, dass Kritik in Abgrenzung zu ‚intern‘ argumentierenden Formen von Kritik – „vulgäre Kritik“, wie Marx sie bezeichnet – *erklären* soll, *wieso* Norm und Praxis *systematisch* zueinander im Gegensatz stehen: „Die vulgäre Kritik verfällt in einen entgegengesetzten dogmatischen Irrtum. So kritisiert sie z.B. die Konstitution. Sie macht auf die Entgegensetzung der Gewalten aufmerksam etc. Sie findet überall Widersprüche. Das ist selbst noch dogmatische Kritik, die mit ihrem Gegenstand kämpft, so wie man früher etwa das Dogma der heiligen Dreieinigkeit durch den Widerspruch von eins und drei beseitigte. Die wahre Kritik dagegen zeigt die innere Genesis der heiligen Dreieinigkeit im menschlichen Gehirn. Sie beschreibt ihren Geburtsakt. So weist die wahrhaft philosophische Kritik der jetzigen Staatsverfassung nicht nur Widersprüche als bestehend auf, sie erklärt sie, sie begreift ihre Genesis, ihre Notwendigkeit“ (Marx & Engels, MEW 1, S. 296)

Was an dieser Form der Kritik nun auffällt, ist gewissermaßen ein Zusammenfallen von Analyse und Kritik: Es zeigt sich ein Zusammenspiel aus einer *deskriptiven* Ebene, in der auf funktional problematische Charaktermerkmale der untersuchten Verhältnisse hingewiesen wird, und einem damit verbundenen *normativen* Argument, das die untersuchte, soziale Praxis auf Grund des deskriptiv herausgearbeiteten Zusammenhangs zwischen geforderter Norm und dessen Nichterfüllung normativ verurteilt. Diese Form der Kritik geht also über einen *Vergleich* zwischen Norm und Realität hinaus, indem sie zeigt *inwiefern* die Verfehlung der Norm nicht etwa zufällig ist, sondern notwendig – im Sinne von strukturell hervorgebracht (vgl. Stahl, 2013, S. 48f).

3.2.3. Adorno: das Wahre im Unwahren

Die kritische Theorie Adornos, die in der Regel zum ‚westlichen Marxismus‘ gezählt wird, zeichnet sich u.a. durch seine Kritik der Hegel'schen sowie Marx'schen Theorie, ihrer Vorstellungen über Vernunft und Geschichte, aus. So versucht Adorno in seiner Schrift „Negative Dialektik“ (Adorno, GS 6), die als sein Hauptwerk gilt, ein Denken bzw. einen Vernunftbegriff zu entwerfen, der den Tücken der Herrschaft zu entkommen vermag. Denn

auch das Denken seiner philosophischen ‚Ahnen‘, Hegel und Marx, läuft Gefahr – und dies hat etwa die Geschichte des sogenannten ‚Realsozialismus‘ gezeigt – zu Herrschaft zu erstarren. Aufklärung und ‚instrumentelle Vernunft‘ sollen daher durch Selbstreflexion und ein ‚offenes Philosophieren‘, eine ‚negative Dialektik‘, die sich auch gegen identifizierendes Denken³³ wendet, ohne es jedoch gänzlich verwerfen zu können oder zu wollen, in ihrer Ambivalenz erschlossen werden. Selbst die dafür verwendeten Begriffe müssen immer wieder ‚aufgeschlossen‘ werden, damit sie nicht in Mythos und Barbarei umschlagen.

Nun ist jedoch – und dies führt Adorno in zahlreichen Texten aus – die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft eine „antagonistische Totalität“ (Adorno, GS 5, S. 274). Sie ist durch und durch von identifizierendem Denken geprägt. Sie will Identität nahezu erzwingen, etwa indem alles dem Wert- und Tauschprinzip unterworfen wird. Ihr herrschaftliches Gepräge und ihr widersprüchlicher Charakter, über und durch die sich Gesellschaft „sich stöhnend, ächzend und unter unaussprechlichen Opfern [...] reproduziert“ (Adorno, 2003, S. 78), vermag die Gesellschaft jedoch „nicht zu schlichten“ (GS 5, S. 274). So bringt sie – neben unfassbarem Leid und totalitärer Verwerfungen – immer wieder Geistiges, Ideologisches hervor, mit der das Bestehende gerechtfertigt oder verschleiert werden muss. Es ist das Ideologische, das für Adorno einen Ansatzpunkt für Kritik, genauer, für „immanente Kritik“ bildet. Ideologien sind demnach für Adorno „notwendig falsches Bewusstsein“, das v.a. gesellschaftlich Gegebenes rechtfertigen soll (vgl. Adorno, GS 8, S. 465). Der Begriff „notwendig“ verweist darauf, dass Ideologien die Funktion erfüllt, Herrschaft (etwa durch Verschleierungen) zu stabilisieren und die dafür benötigte Gewalt zu reduzieren. „Ideologie[n] im eigentlichen Sinn“ (ebd., S. 467) sind jedoch niemals gänzlich falsch. Ideologie ist Adorno zufolge „Verschränkung des Wahren und Unwahren“ (ebd., S. 465 vgl. auch Institut für Sozialforschung 1983, S. 168). Wären sie gänzlich Lüge, könnten sie schnell als solche entlarvt werden.

Immanente Kritik fungiert bei Adorno v.a. als Ideologiekritik. Dabei wird das Gegebene mit ihrer ideologischen Rechtfertigung, dem Ideal einer Gesellschaft – mit dem, was es sein möchte oder zu sein vorgibt – kontrastiert. Das heißt, immanente Kritik ist „Konfrontation von Geistigem mit seiner Verwirklichung“ (Adorno, GS 8, S. 466). So sind für Adorno etwa bürgerliche Vorstellungen von „Freiheit, Menschlichkeit, Gerechtigkeit“ (ebd., S. 473) im emphatischen und ethischen Sinne wahr, jedoch unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen gleichzeitig ideologisch, da „sie [sich] gebärden [...], als wären sie bereits realisiert“ (ebd.). Ideologien bzw. ideologische Momente können demnach aufgegriffen werden, um zu zeigen, dass diese, unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen nicht gegeben oder realisierbar sind. Das Negative soll in bestimmter Weise negiert werden, um das Bessere, das Potential der „Erlösung“ – im Hegel’schen Sinnen – „aufzuheben“ und fortzuentwickeln. Diese Form der Kritik ist es, die eine Soziologie zu einer kritischen macht. Sie „muß die Einsicht in die Gesellschaft sein, in das Wesentliche der Gesellschaft, [...] indem sie das, was gesellschaftlich ‚der Fall ist‘ [...], an dem mißt, was es selbst zu sein beansprucht,

³³ Identifizierendes Denken erachtet Adorno als Keim eines gewaltvollen und systemischen Denkens, das alles unter sich vereinen will.

um in diesem Widerspruch zugleich die Potentiale, die Möglichkeiten einer Veränderung der gesellschaftlichen Gesamtverfassung aufzuspüren.“ (Adorno, 2003, S. 31)

Ideologiekritik ist jedoch „nur soweit möglich“, wie Ideologie „ein rationales Moment enthält, an dem die Kritik sich abarbeiten kann“ (Adorno, GS 8, S. 465). Jedoch – so konstatiert Adorno – verliert heute das Ideologische immer mehr ihren ‚wahren Kern‘. Gesellschaft wird laut Adorno zunehmend ‚totalitär‘. Die Individuen werden in immer größerem Ausmaß in die bestehenden funktionalen Zusammenhänge integriert. Für die Rechtfertigung der gesellschaftlichen Verhältnisse genügt es zunehmend, diese einfach zu ‚verdoppeln‘³⁴. Die Gesellschaft wird zunehmend als gegeben hingenommen, anerkannt. Das Geistige nähert sich den Tatsachen zunehmend an, wird mit diesen identisch. „Nichts bleibt“, so sagt Adorno, „als Ideologie zurück denn die Anerkennung des Bestehenden selber, Modelle eines Verhaltens, das der Übermacht der Verhältnisse sich fügt.“ (Adorno, GS 8, S. 477) Damit wird auch die Kritik des Bestehenden immer schwieriger.

Es ist v.a. diese These einer zunehmend abgeschlosseneren Gesellschaft und die damit einhergehende Verunmöglichung von ‚immanenter Kritik‘, die vielfach kritisiert wurde. Jedoch gibt Adorno selbst immer wieder zu erkennen, dass Kritik – trotz der Tendenz zunehmender Integration – nach wie vor möglich ist (vgl. etwa GS 10.2, S. 654f). Denn solange die gegenwärtige Gesellschaft eine so widersprüchliche und leiderzeugende bleibt, kann der Hebel an ihrer Unstimmigkeit angesetzt werden (vgl. GS 8, S. 369).

3.3. Wie verfährt immanente Kritik?

Im Anschluss an diese drei Traditionslinien immanenter Kritik von Hegel über Marx zu Adorno, soll nun auf ein konkretes Modell immanenter Kritik – das „klassische Modell der immanenten Kritik“ (Stahl, 2013, S. 42), näher eingegangen werden. Hierfür vertiefen wir die Unterscheidung zwischen interner und immanenter Kritik aus dem Abschnitt 3.1, um auf zwei unterschiedliche Formen von Widersprüchen zu fokussieren (3.3.1.). In dieser Diskussion wird sich zeigen, dass die bestimmte Form des Widerspruchs, die durch immanente Kritik hervorgebracht wird, dem kritisierten Gegenstand immanent ist. Ein solcher Widerspruch stellt sich für den kritisierten Gegenstand gar als konstituierend dar, was jedoch auf weitreichenden Prämissen basiert, die wir offenlegen und diskutieren werden (3.3.2.). Abschließend sollen diese Überlegungen dann in einer metakritischen Reflexion zusammengefasst werden (3.3.3).

Ziel dieses Abschnittes ist, einen Einblick in die konkrete Verfahrensweise immanenter Kritik – und zwar in jene des ‚klassischen Modells‘ – zu erarbeiten, was als Vorarbeit für Diskussionen des Bildungspotentials von immanenter Kritik (Kapitel 4) und dessen geographiedidaktischer Umsetzung (Kapitel 5) dienen soll.

³⁴ Die „*Verdoppelung der Realität* [...] rechtfertigt schon die Welt als selber gleichermaßen sinnvolle“ (Adorno, GS 4, S. 265f). Dieses Motiv der bloßen *Verdoppelung* des Gegebenen - etwas als sinnvoll zu erachten, weil es gängig ist – werden wir im folgenden Kapitel in Verbindung mit Unterrichtspraktiken noch näher diskutieren.

3.3.1. Zwei Formen des Widerspruchs

Die *Zusammenhänge* und *Widersprüche*, die Gegenstand von immanenter Kritik sind, weisen einen anspruchsvolleren Charakter auf, als jene der internen Kritik. Dies haben wir in Abschnitt 3.1 „Formen von Kritik“ bereits ansatzweise herausgearbeitet und soll hier nun vertieft werden: Wie unterscheiden sich also die Widersprüche, die durch interne bzw. immanente Kritik aufgezeigt werden können?

Wenn wir uns an das Beispiel mit dem Personalchef aus diesem Kapitel erinnern, der sich zwar explizit zum Ideal/zur Norm der Gleichberechtigung bekennt, aber bei Einstellungsgesprächen etwa nur männliche Bewerber berücksichtigt, so lässt sich darauf hinweisen, dass sich dieser Zusammenhang von Ideal/Norm (Gleichberechtigung) und Praxis (nur Bewerber eines sozialen Geschlechts werden berücksichtigt) gewissermaßen **auffinden** lässt. Auf Basis dieses „aufgefundenen“ (Jaeggi, 2014, S. 286) Zusammenhangs von Ideal/Norm und Praxis zeigt sich nun im Zuge der internen Kritik der Widerspruch zwischen Sagen und Tun.

Im Rahmen der Hegel'schen Analyse der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ – als Beispiel für immanente Kritik (vgl. Abschnitt 3.1) – wurde hingegen ein solcher Zusammenhang erst **„hergestellt“** (ebd., eigene Hervorhebung). Wir erinnern uns an das dargestellte Zusammenspiel zwischen dem Ideal der Freiheit (Emanzipation von ständischer Ordnung), welches wiederum neue Abhängigkeiten hervorbringt und somit nur auf „defiziente Weise“ (ebd., S. 297) verwirklicht wird. *Zusammenhang* und *Widerspruch* stellen sich im Fall der immanenten Kritik – anders als bei interner Kritik – nicht als eine schlichte Inkonsistenz von Ideal/Norm und Praxis dar. Es handelt sich hierbei viel eher um ein Verhältnis zwischen Ideal/Norm und Praxis – ein Spannungsverhältnis, oder eben ein dialektisches Verhältnis.

Wie lässt sich dieses Verhältnis nun aber näher beschreiben? In einem ersten Schritt lassen sich hierfür *zwei* Merkmale – im Sinne von Voraussetzungen (vgl. Jaeggi, 2014, S. 297f) herausarbeiten: *Erstens* ist dieses Verhältnis nicht einfach kontingent, wie bei der internen Kritik, sondern bedingt sich wechselseitig. So wäre es durchaus möglich, dass der Personalchef auch nicht-männliche Bewerber*innen beim Einstellungsverfahren berücksichtigt, jedoch ist es nicht möglich, das Freiheitsversprechen in der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ zu realisieren, da die Mitglieder der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ – um mit Marx weiter zu argumentieren (vgl. Abschnitt 3.2.2) – beispielsweise sowohl ‚frei‘ von Subsistenz- als auch von Produktionsmittel sind. Somit bleibt nur die eigene Arbeitskraft unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu veräußern ist, worin sich das Scheitern des Freiheitsversprechen zeigt.

Daran anschließend lässt sich *zweitens* darlegen, dass der durch immanente Kritik hergestellte Widerspruch für die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ konstitutiv ist bzw. ihr immanent ist. Immanente Kritik ermöglicht somit nicht nur ein Aufzeigen von Missständen, sondern auch ein tieferes Verständnis des kritisierten Gegenstandes – was bei interner Kritik hingegen

nicht der Fall sein muss. Durch immanente Kritik lassen sich andere Formen von *Widersprüchen* erkennen – und zwar „*konstitutive Widersprüche*“ (Stahl, 2013, S. 411). Durch immanente Kritik geraten also Fälle in den Blick, in denen Normen Praktiken hervorbringen, die erstere „systematisch frustrieren“ (Stahl, 2013, S. 411). So ist Hegels Analyse zufolge das Hervorbringen ‚neuer Abhängigkeiten‘ im Zuge der Unabhängigkeitsbestrebung der bürgerlichen Revolution nicht einfach eine kontingente Nebenwirkung, sondern bereits „in einem absolut gefassten Freiheitsmodell angelegt“ (Jaeggi, 2014, S. 381). Es geht also nicht einfach um den bedauerlichen Umstand, dass eine gute Absicht zu einem schlechten Ergebnis führt – wie dies durch interne Kritik aufgezeigt werden kann. Die faktische Nichtverwirklichung der Absicht ist – insofern es sich um einen immanenten Widerspruch handelt – bereits in der zu analysierenden sozialen Gegebenheit angelegt und in diesem Sinne konstitutiv bzw. immanent.

Bei immanenter Kritik geht es also darum, Zusammenhänge zwischen Normen und Praktiken herzustellen, die aufzeigen, dass gerade ein Befolgen bestimmter Normen dazu führen kann, dass Praktiken entstehen, die diesen widersprechen oder diese ‚systematisch frustrieren‘. Ein zentraler Aspekt zeigt sich also nun darin, dass im Gegensatz zu den Widersprüchen, die sich mit interner Kritik beanstanden lassen, immanente Widersprüche nicht einfach eine mangelhafte Praxis aufzeigen, sondern auf Zusammenhänge verweisen, die eine mangelhafte Praxis begünstigen. Jaeggi (2014) bezeichnet dies treffend als eine „Selbstkritik der Verhältnisse“ (ebd., S. 14).

3.3.2. Konstitutive Widersprüche und deren Vorannahmen

Wie aber lassen sich solche Zusammenhänge, die auf ‚konstitutive Widersprüche‘ verweisen, ‚herstellen‘³⁵? Um sich dieser Fragestellung anzunähern, möchten wir vorerst noch einen Blick auf damit einhergehende Vorannahmen werfen, indem wir zunächst der Frage nachgehen, inwiefern *konstitutive Widersprüche* theoretisch möglich sind, oder, ob hier nicht überhaupt von Prämissen ausgegangen wird, die sich nicht verteidigen lassen. Darauf aufbauend werden wir im anschließenden Abschnitt die Struktur *konstitutiver Widersprüche* noch deutlicher herausarbeiten.

Wie eben angedeutet, ist immanente Kritik, die drauf zielt, *konstitutive Widersprüche* herauszuarbeiten, voraussetzungsreich. Der Anspruch konstitutiver Widersprüche lässt sich so verstehen, dass es um Zusammenhänge zwischen Normen und Praktiken geht, die sich zwar voraussetzen, aber auch verletzen. Ein Einwand, der sich hier aufdrängt, könnte wie folgt

³⁵ Jaeggi beschreibt immanente Kritik als „ein Verfahren, [um] Zusammenhänge herzustellen. [...] Das soll bedeuten: Weder ‚entdeckt‘ die immanent-kritische Analyse einfach die widersprüchlichen Zusammenhänge sozialer Wirklichkeit, noch konstruiert sie diese frei heraus. Selbst wenn die Widersprüche, von denen hier die Rede ist, nicht die zwingende Kraft haben, die man ihnen in der hegelianisch-marxistischen Tradition manchmal zugeschrieben hat, sind sie doch Resultat praktischer Probleme, die zwar nicht interpretationsunabhängig sind, sich aber – wie das Symptom – doch irgendwie ‚melden‘, also praktische Konsequenzen und Verwerfungen hervorbringen.“ (Jaeggi 2014, S. 306)

lauten: Wenn eine Norm eine Praxis konstituiert, dann ist eine Praxis, die diese Norm nicht erfüllt eine andere Praxis und eben keine Praxis, die konstitutiv von der jeweiligen Norm hervorgebracht wird (vgl. Stahl, 2013, S. 412ff). Anders formuliert: Wenn wir Schach spielen, aber nicht akzeptieren, dass eine bestimmte Holzfigur die Funktion des Königs innehat (konstitutive Norm), dann widersetzen wir uns zwar einer für das Schachspiel konstitutiven Norm. Aber lässt sich unser Verständnis des Spiels dann noch als Schachspiel verstehen? Es drängt sich also die Frage auf: Können konstitutive Normen *überhaupt* verletzt werden?

Sollte dies nicht möglich sein, sind auch konstitutive Widersprüche nicht möglich. Dies würde gleichzeitig bedeuten, dass der ambitionierte Anspruch immanenter Kritik, derartige Widersprüche herzustellen, nicht haltbar wäre. Es muss also gezeigt werden, dass es denkbar ist, gegen eine konstitutive Regel R zu verstoßen und somit eine Praxis P auszuüben, die R negiert, aber dennoch von ihr konstituiert ist. Als Beispiel³⁶ für eine solche Praxis lässt sich etwa das *Schachspiel in betrügerischer Absicht* anführen. Hier lässt sich zum einen entlang des Regelverstoßes argumentieren, dieses Verhalten würde dem Schachspiel nicht entsprechen, aber zum anderen lässt sich dieser Regelverstoß erst durch sein negatives Verhältnis zu den konstitutiven Normen des Schachspiels erkennen.

Wenn wir uns nun die Frage stellen, ob eine Person X, die mit dem Turm regelwidrig diagonal zu ziehen versucht und sich dadurch einen Vorteil erhofft, Schach spielt, lässt sich dies nicht ohne weiteres beantworten: Weder die Aussage: „Person X ist ein*e Schachspieler*in.“, noch die Aussage: „Person X ist kein*e Schachspieler*in.“, überzeugt wirklich. Einerseits widerspricht ein derartiger Zug den Regeln des Spiels, andererseits ist dieser Zug erst durch die Regeln des Spiels als falscher erkennbar. Es bedarf vielmehr einer Synthese aus *aberkennen* und *anerkennen* der Eigenschaft Schachspieler*in – eventuell im Sinne einer*s schummelnden Schachspielers*in.

In unserem Zusammenhang ist hier jedoch nicht die Synthese das Entscheidende, sondern der Zustand der Unabgeschlossenheit der Synthese. Dieses Spannungsverhältnis, lässt sich dadurch erklären, dass die Negation, also der Regelverstoß, wieder zum Negierten zurückkehrt³⁷, was sich als ein Beispiel für Hegel Konzept des „Gegenstoßes“³⁸ anführen lässt.

Auf Basis des Beispiels einer*s schummelnden Schachspielers*in sollte gezeigt werden, dass ein Verstoß gegen eine konstitutive Norm durchaus möglich ist, dass also eine Praxis P, die R

³⁶ Dieses Beispiel geht auf Stahl (2013, S. 412ff) zurück.

³⁷ Der Regelverstoß negiert und bejaht das Schachspiel gleichzeitig – zum einen negiert er das Spiel in der Missachtung der Regel und zum anderen bejaht er das Schachspiel durch die Hoffnung auf einen Vorteil im Spiel. Mit Schatzki (2002, S. 80 zit. nach Stahl, 2013, S. 414) lässt sich in diesem Zusammenhang auch von einer „teleoaffektiven“ Struktur einer Praxis sprechen, die durch die Betonung einer (prä-)intentionalen Handlungsorientierung ebenfalls auf diesen diskutierten Graubereich zielt. In diesem Sinne lässt sich ebenfalls von einer Praxis sprechen, die der ‚eigenen‘ Norm zwar widerspricht, aber trotzdem von ihr konstituiert wird, solange für den Fall des Regelbruch etwa Sanktionen akzeptiert werden – ein Regelbruch kann sich also trotzdem abweichend an der Norm orientieren.

³⁸ Hegel beschreibt ein solches Verhältnis wie folgt: „Das Denken, statt im Übergange vom Subjekte zum Prädikate weiterzukommen, fühlt sich, da das Subjekt verlorengelht, vielmehr gehemmt und zu dem Gedanken des Subjekts, weil es dasselbe vermißt, zurückgeworfen“ (Hegel, Werke 3, S. 59);

negiert, aber dennoch von ihr konstituiert, durchaus rational begründbar ist und uns darüber hinaus auch in Alltagspraktiken begegnen kann.

3.3.3. Metakritische Reflexion von immanenter Kritik

An diesem Punkt zeigt sich nun der zentrale Unterschied zwischen interner und immanenter Kritik sehr deutlich. Interne Kritik ist insbesondere hinsichtlich *konstitutiver Widersprüche* gewissermaßen blind, da gerade das Befolgen der Norm die krisenhafte Tendenz verursacht und sich hingegen das Potential interner Kritik im Aufzeigen von Inkonsistenzen zwischen Norm und Praxis erschöpft. Immanente Kritik entfaltet nun gerade in solchen Fällen sein volles Potential, wo es durch ein Zusammenspiel aus Analyse und Kritik gelingt, diesen „Zusammenhang der Zusammenhanglosigkeit“ (Jaeggi, 2014, S. 301) herzustellen.

Die „Stärke“ (O’Neill 2000) – im Sinne von Überzeugungskraft – einer solchen Kritik zeigt sich nun dadurch, dass sie nicht auf einer Ebene des Forderns verbleibt, wie etwa interne Kritik die Erfüllung einer bestimmten Norm einfordert, sondern dadurch, dass sie einen „praktisch-transformativen Charakter“ (Jaeggi, 2014, S. 298) aufweist, oder wie Adorno dies formuliert:

„Das Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, [ist] bereits Index des Richtigen, Besseren.“ (Adorno, 1963, S. 793)

Auf Basis der hier geführten Diskussion lässt sich nun erneut auf das Spannungsgeflecht hinsichtlich des in Abbildung 2 dargestellten Anspruchs an ein Kritikverständnis blicken, wobei die Einblicke dieses Abschnittes das **Legitimations-** und **Konventionsproblem** im neuen Licht erscheinen lassen sollten: Das Legitimationsproblem lässt sich im Zuge einer immanenten Kritik lösen, da es durch die Analyse bestehender Verhältnisse gelingt, den besprochenen Zusammenhang aus Entfaltung eines Ideals bzw. Befolgung einer Norm und dessen systematischer Frustration herzustellen. Ein solches Vorgehen lässt sich dadurch legitimieren, da es einen beschreibenden Charakter aufweist und insofern es eben gelingt diesen krisen-immanenten Zusammenhang herauszuarbeiten, kann ein solcher Standpunkt auch nicht einfach als illegitim abgetan werden. Jedoch erschöpft sich immanente Kritik nicht in diesem beschreibenden Charakter, sondern birgt durch die Darstellung einer immanenten Krisenhaftigkeit, *gleichzeitig* den besprochenen transformativen Charakter. Im Sinne einer funktional-ethischen Wertung (vgl. Jaeggi, 2014, S. 51) wird nicht nur eine Praxis, sondern gleichzeitig auch die damit verbundene Norm/das Ideal als *defizitär* erkennbar. Somit erschöpft sich immanente Kritik eben nicht in etablierten Normen bzw. Idealen, wodurch sich auch das Konventionsproblem lösen lässt. Zusammenfassend lässt sich auf Basis dieser Diskussion die eingangs gestellte Frage: „Wie verfährt immanente Kritik?“, in einem Satz beantworten: Immanente Kritik zeigt Fälle auf, in denen Normen Praktiken begünstigen, die diese „systematisch frustrieren“ (Stahl, 2013, S. 417). Etwas detaillierter lässt sich die Verfahrensweise immanenter Kritik, wie sie Jaeggi (2014) beschreibt, folgendermaßen modellhaft darstellen:

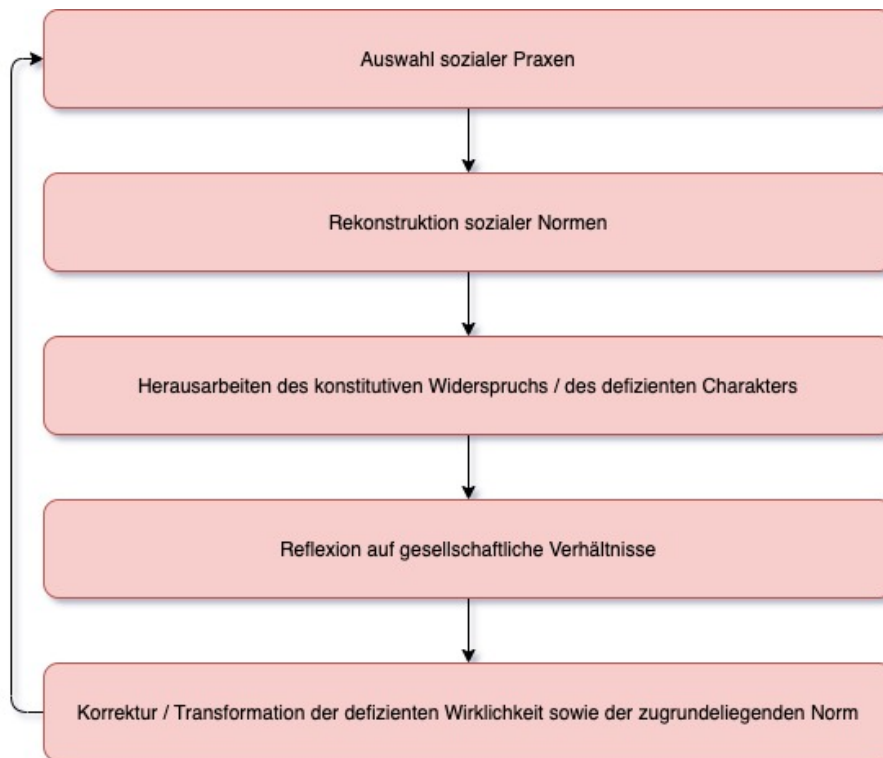


Abbildung 3: von Jeaggi vertretene Verfahrensweise immanenter Kritik (eigene Darstellung, nach Jaeggi 2014:286ff)

In diesem Kapitel wurde diskutiert, wie immanente Widersprüche gebildet werden können. Derartige Widersprüche gilt es im 5. Kapitel spezifisch für die geographische Bildung herauszuarbeiten. Jedoch soll im folgenden Kapitel auf Basis dieser Einsichten in immanente Widersprüche vorerst noch der Frage nachgegangen werden, inwiefern Widersprüche ihrerseits bildend wirken können.

4. Wie bilden Widersprüche?

In diesem Kapitel werden wir argumentieren, dass immanente Kritik eine besondere Form des Lehrens und Lernens bzw. eine bestimmte Form von Bildung ermöglicht. Konkret denken wir dabei an eine Form, die wir als **aneignungsorientiertes Lehren und Lernen** bzw. als aneignungsorientierte Bildung bezeichnen. Um aneignungsorientierte Bildung näher zu beschreiben, werden wir zuerst versuchen, diese von anderen unterrichtspraktischen Zugängen abzugrenzen.

In einem ersten Schritt werden wir dabei der Frage nachgehen, ob jedes Lernen aneignungsorientiert ist. Diese Differenzierung zwischen Aneignung und Lernen ist uns sehr wichtig. Würden wir Lernen und Aneignung gleichsetzen, so könnten wir auch nicht sinnvoll über einen Zusammenhang zwischen Lernen und *Entfremdung* – was wir als Gegenpol von Aneignung herausarbeiten werden – diskutieren. Ohne diese Differenzierung, könnten wir also nicht sinnvoll darüber diskutieren, dass selbst, wenn es gelingt, einen Gegenstand zu erlernen, dies eine Entfremdung von sich und der Welt fördern kann.

Während wir im ersten Teil des Kapitels also herausstellen, inwiefern es hilfreich sein kann, Effekte des Lehrens und Lernen entlang der Konzepte von Entfremdung und Aneignung zu diskutieren, wenden wir in weiteren Abschnitten des Kapitels diese Konzepte an, um etablierte didaktische Zugänge, wie die *didaktische Analyse* (Klafki, Abschnitt 4.2) oder den *problemorientierten Unterricht* (Dewey, Abschnitt 4.3), entlang dieser Kategorien zu diskutieren. Durch eine solche Diskussion lässt sich herausarbeiten, dass immanente Kritik bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – insbesondere bei sozialgeographischen Themen einen Beitrag leisten kann, der in bestimmten Punkten das Potential der diskutierten Ansätze hinsichtlich eines aneignungsorientierten Lehrens und Lernens anreichern kann. Die zentrale These, die wir im Zuge dieses Kapitels also aufwerfen werden, läuft darauf hinaus, dass ein Lehren und Lernen im Medium immanenter Widersprüche – welche aus immanenter Kritik hervorgehen – sowohl besonderen Anforderungen einer sozialgeographischen Didaktik als auch den Anforderungen einer aneignungsorientierten Bildung gerecht werden kann.

4.1. Ist jedes Lernen aneignungsorientiert?

„Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt **aneignet**, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013, S. 55, eigene Hervorhebung). Dieser Definitionsversuch von Lernen legt nahe, dass jedes Lernen aneignungsorientiert sei. Dieser Bestimmung zufolge scheint es – zumindest auf den ersten Blick – auch wenig zielführend zu sein, eine aneignungsorientierte Form des Lernens hervorzuheben und von anderen Formen des Lernens zu unterscheiden, wie wir dies hier beabsichtigen. Während wir dem zitierten Definitionsversuch folgen und davon überzeugt sind, dass Aneignung beim Lernen eine wesentliche Rolle spielen soll, sind wir hingegen in der Frage, ob der im Zitat herausgearbeitete Nutzen der Aneignung – „um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ – ausreicht, um überhaupt sinnvoll von Aneignung sprechen zu können, skeptischer. Um dies näher auszuführen, werden wir im

Folgenden auf das Bildungsverständnis der Kritischen Theorie eingehen, um auf Basis von Konzepten, wie „instrumenteller Vernunft“ und „Halbbildung“ den in der zitierten Definition inszenierten Nutzen von Aneignung aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

4.1.1. „Instrumentelle Vernunft“ und „Halbbildung“

Bildung wird immer wieder feurig diskutiert. Wenn etwa in Zeitungsartikeln Jugendforscher zitiert werden und undifferenzierte Thesen, wie „Ungebildete Jugendliche sind [ein] Risiko für die Demokratie“ (Heimann & Wiedermann, 2019) vertreten werden, dann drängen sich hinsichtlich solcher Debatten gleich ein ganzes Bündel an Fragen auf. So ist neben der Angemessenheit solcher Aussagen zu hinterfragen, wer hier über wen spricht. Diese Frage lässt dann auch eine nicht ganz untypische Schlagseite von Bildungsdebatten erkennen – es zeigen sich entlang der oft gestellten Diagnose des Bildungsverfalls intergenerative Konflikte, elitäre Phantasien und letztlich auch Kulturpessimismus.

Adorno, der „die allerorten bemerkbaren Symptome des Verfalls von Bildung“ (Adorno, GS 8, S. 93) in seiner „Theorie der Halbbildung“ ebenfalls kritisiert, lässt sich bei oberflächlicher Lektüre auch in einem kulturpessimistischen Sinne oder gar als eine elitäre Kritik missverstehen. Was das Bildungsverständnis der Kritischen Theorie auszeichnet, ist nun aber nicht nur die Diagnose eines Mangels, die Betonung sozialer Dimensionen von Bildung oder der gesellschaftlichen Funktionen von Bildung, sondern insbesondere auch „die Bestimmung von Bildung im Kontext einer Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft“ (Dörpinghaus et al., 2013, S. 105).

Eine besonders erwähnenswerte Gesellschaftskritik, die auch für das Bildungsverständnis Kritischer Theorie von Bedeutung ist, legen Adorno und Horkheimer in der „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer & Adorno, 2013) dar. Horkheimer und Adorno erarbeiten in ihrem Werk, welches in der Zeit des Zweiten Weltkriegs entstand, eine fundamentale Kritik an der westlichen Vernunfttradition. Die Geschichte der Vernunft erscheint hier weder als eine zunehmende Befreiung der Menschen in einer klassenlosen Gesellschaft, wie dies Marx fordert, noch als Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit (Hegel). Es werden viel mehr Zusammenhänge aufgezeigt, die darlegen, wie Vernunft in ihr Gegenteil umschlägt, wie sich etwa Humanität in unmenschliche Herrschaft verkehrt. Die dialektische Spannung dieser Zivilisationsgeschichte liegt **einerseits** in der zunehmenden **Emanzipation** von Naturbedingungen: Durch den Einsatz von Vernunft werden immer ausgereifere Techniken der Naturbeherrschung hervorgebracht, doch bleibt Natur in derartigen Denksammenhängen dem Menschen äußerlich. Das Potential von Vernunft wird nicht voll ausgeschöpft und bleibt „instrumentelle Vernunft“ (Horkheimer, 2007, S. 140). **Andererseits** betonen Horkheimer und Adorno, dass die Hervorbringung dieser auf Emanzipationsbestrebungen basierenden ‚instrumentellen Vernunft‘ in ihr Gegenteil umschlagen, in **Herrschaft** und Barbarei. Dieser Umschlag in Herrschaft wird in der Dialektik der Aufklärung u.a. durch ‚identifizierendes Denken‘ erklärt, welches mit ‚instrumenteller

Vernunft' einhergehe. ‚Identifizierendes Denken‘ droht das ‚Nicht-Identische‘³⁹ und ‚Besondere‘ zu unterdrücken sowie zu beherrschen.

Das Motiv und die permanente Suche nach dem ‚Nichtidentischen‘, also dem – im Zuge ‚identifizierenden Denkens‘ und auf Basis ‚instrumenteller Vernunft‘ – Verdrängten und Ausgeschlossenen, lässt sich auch in Adornos Überlegungen zur Bildung immer wieder entdecken. Als zentrales Werk der bildungstheoretischen Überlegungen Adornos darf die „Theorie der Halbbildung“ (GS 8) gelten.

Wie eingangs mit dem zitierten Zeitungsartikel bereits angedeutet wurde, lässt sich der Begriff der Halbbildung schnell missverstehen. Mit der These der Halbbildung geht es nicht darum, anderen Personen aus einem elitären Selbstverständnis heraus einen Mangel an Wissen vorzuwerfen – ganz im Gegenteil: Halbbildung folgt nicht auf Ungebildetheit, sondern geht aus Bildung hervor. Adorno entwickelt also den Begriff der Halbbildung nicht, um über differenziertere begriffliche Instrumente zu verfügen, um letztlich der Vorstellung des Ungebildeten besser Ausdruck zu verleihen. Ihm geht es viel eher darum – durchaus auch selbstreflexiv – den vermeintlich Gebildeten einen Spiegel vorzuhalten: „Eitel aber wäre auch die Einbildung, irgendjemand – und damit meint man immer sich selber – wäre von der Tendenz zur sozialisierten Halbbildung ausgenommen.“ (GS 8, S. 120)

Wenn Adorno von der ‚Tendenz zur sozialisierten Halbbildung‘ schreibt, bricht er also mit der Gegenüberstellung von Bildung und Unbildung, denn Bildung ist zu ‚sozialisierter Halbbildung‘ geworden. Hier lässt sich nun wieder, wie bereits angedeutet, die Denkweise der *Dialektik der Aufklärung* erkennen: Bildung schlägt unbeabsichtigt in ihr Verkehrtes um, in Halbbildung.

Es ist nun dieser hervorgebrachte *Zusammenhang* aus dem klassischen Bildungsanspruch – der etwa nach dem *Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit* (Kant) verlangt – und dessen Scheitern, welcher uns die Theorie der Halbbildung als besonders anregend erachten lässt. Es ist zu betonen: Adorno vertritt nicht die Auffassung, dass der erwähnte Bildungsanspruch auf Grund von äußeren Bedingungen – beispielsweise durch zu wenig Unterricht – misslingt, sondern aufgrund von Problemen, die dem Bildungsprozess immanent sind.

Wie lässt sich dieser von Adorno betonte Zusammenhang zwischen Anspruch und dessen Scheitern näher bestimmen? „Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, solange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (ebd., S. 121). Ähnlich der These, wie sie Horkheimer und Adorno in der *Dialektik der Aufklärung* entwickeln, erachtet Adorno das gesellschaftliche Ganze als widersprüchlich, konflikthafthaft und letztlich auch als strukturelle Grundlage von Klassenverhältnissen, in denen soziale Rollen gefördert werden, die auf Ausbeutung und Unterdrückung basieren. In einem so gedachten Kontext („nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“) schlägt Bildung in ihr Gegenteil um – je mehr sie gängige soziale Praktiken zu vermitteln vermag

³⁹ Das „Nicht-Identische“ lässt sich mit dem umschreiben, was sich der Identität entziehet.

(,differenzlosen Identität mit der Gesellschaft') und in ein derartiges gesellschaftliches Ganze integriert. Trotzdem warnt Adorno gleichzeitig vor einem Bildungsverständnis, welches gesellschaftliche Aspekte ausklammert, um etwa eine ,Tendenz zur sozialisierten Halbbildung' zu vermeiden: „Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald sie davon etwas sich abmarkten läßt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützliche Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst. Aber sie wird nicht minder schuldig durch ihre Reinheit; diese zur Ideologie.“ (ebd., S. 97f) Bildung wird also weder ihrem Anspruch gerecht, wenn sie sich ,abmarkten läßt', also sich beispielsweise nach Kriterien des ökonomischen Erfolgs ausrichtet, noch wenn sie sich von den „Einrichtung der menschlichen Dinge“ (ebd., S. 95) *reinigt*, sich also von gesellschaftlichen Aspekten entfernt und sich etwa in die Ästhetik zurückzieht. Der Bildungsanspruch erscheint gewissermaßen in einer Sackgasse.

Es zeichnet sich jedoch in Adornos Argumentation ein schmaler Grat ab, der aus dieser Sackgasse herausführen kann: „Taugt jedoch als Antithese zur sozialisierten Halbbildung kein anderer als der traditionelle Bildungsbegriff, der selber zur Kritik steht, so drückt das die Not einer Situation aus, die über kein besseres Kriterium verfügt als jenes fragwürdige, weil sie ihre Möglichkeit versäumte.“ (ebd., S. 102) Halbbildung wird hier dem Ideal von Bildung zwar entgegengestellt, jedoch wird das angesprochene Bildungsideal bis zu einem gewissen Grad bewahrt. Mit diesem Spannungsverhältnis versperrt uns Adornos Argumentation letztlich den Weg zurück in den Zustand vor seiner Kritik, in der wir uns mit der Hoffnung auf die Entfaltung eines Bildungsideals zufriedengeben konnten, da er dessen Uneinlösbarkeit unter gegebenen Umständen betont. Was bleibt dann aber übrig? Wie kann Adorno zufolge Bildung gegenwärtig bestehen?

„Sie [Bildung] hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.“ (ebd., S. 121) Adornos Argumentation lässt sich also auf folgende Formel zuspitzen: „Bildung, die an ihren Ansprüchen festhält, ist gegenwärtig nur als Selbst- und Gesellschaftskritik möglich.“ (Dörpinghaus et al., 2013, S. 112)

Wenn wir nun auf Basis dieser Diskussion des Bildungsverständnisses Kritischer Theorie zum eingangs aufgeworfenen Definitionsversuch von Lernen zurückkehren,

„Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt *aneignet*, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013, S. 55, eigene Hervorhebung),

dann zeigt sich, dass dieses Verständnis von Lernen nicht notwendigerweise mit dem hier angesprochenen Bildungsideal einhergehen muss. Es zeichnet sich viel mehr ein Bruch mit diesem Ideal ab. Ein Lernen, welches darauf zielt, die Handlungs- und Leistungsfähigkeit *unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen* zu erhöhen, fördert viel eher – mit Adorno gesprochen – Halbbildung, und nicht Bildung. Wir werden im Folgenden versuchen, diesen

Gedanken zu vertiefen, indem wir herausarbeiten, dass sich etwa bei einem Lernen, das sich am individuellen Nutzen orientiert – ‚um handlungs- und leistungsfähiger zu werden‘ –, nicht um Aneignung handelt. Die These, die wir noch näher ausführen werden, zielt darauf, dass ein am Nutzen orientiertes Lernen eher das Gegenteil von Aneignung fördert, und zwar Entfremdung. Dies würde die eingangs aufgeworfene Frage, ob nicht jedes Lernen aneignungsorientiert ist, negieren, und dahingehend ergänzen, dass es auch entfremdendes Lernen gibt. Um diese Argumentation weiter zu vertiefen, werden wir im folgenden Abschnitt die Konzepte Entfremdung und Aneignung näher diskutieren.

4.1.2. Entfremdung und Aneignung

„Eine entfremdete Welt präsentiert sich dem Individuum als sinn- und bedeutungslos, erstarrt oder verarmt, als eine Welt, die nicht ‚die seine‘ ist, in der es nicht ‚zu Hause‘ ist oder auf die es keinen Einfluss nehmen kann.“ (Jaeggi, 2016, S. 21)

„Kaum ein Begriff hat das Schaffen der ursprünglichen Kritischen Theorie stärker und mit größerer Selbstverständlichkeit bestimmt als der ‚Entfremdung‘“, behauptet Axel Honneth im Vorwort zu Rahel Jaeggis (2016) Werk, „Entfremdung: Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems“. Honneth weist aber neben der produktiven analytischen Kraft, die sich durch dieses Konzept entfalten konnte, auch darauf hin, dass es lange Zeit mit einer derartigen Selbstverständlichkeit Anwendung fand, dass es wirkt, als wären die weitreichenden Voraussetzungen, die mit diesem Konzept einhergehen, unhinterfragt vorweggenommen worden. Aus heutiger Sicht wirken einige dieser Voraussetzung eher befremdlich und so verwundert es kaum, dass dieser Schlüsselbegriff der kritischen Theorietradition in den letzten Jahrzehnten nur noch selten Verwendung fand. Die Entfremdungskritik ist also selbst zum Gegenstand der Kritik geworden. Das zentrale Argument der Kritik an der Entfremdungskritik läuft auf die Frage hinaus, wovon jemand entfremdet ist. Mit dieser Frage gerieten Kritiker*innen, die die Diagnose der Entfremdung aufwerfen wollten, unter den Verdacht, dass sie implizit von einer bestimmten Natur des Menschen oder einer wahren Essenz ausgingen, von der man getrennt wäre und die es wiederherzustellen gelte. Honneth meint hierzu trocken: „Die philosophische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat [...] solchen essentialistischen Bestimmungen den Garaus gemacht.“ (ebd., S. 7) Erst seit wenigen Jahren erfährt dieser wieder „neue Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 311).

Die Klärung der Voraussetzungen von Entfremdingsdiagnosen ist Gegenstand von Jaeggis 2001 eingereicherter Dissertation⁴⁰. Im Zuge dieses Rekonstruktionsbestrebens des Entfremdungsmotivs ist es Jaeggi gelungen, zwei zentrale Probleme auszuräumen: Einerseits gelingt es ihr die Entfremdungstheorie so auszurichten, dass sie ohne den bereits

⁴⁰ Wir beziehen uns hier auf den 2016 im Suhrkamp Verlag erschienen überarbeiteten Nachdruck von Jaeggis Dissertationsschrift.

angesprochenen Essentialismus auskommt. Andererseits entwickelt sie ein Konzept, in dem das Erlösungs- oder „Versöhnungsideal, das Ideal spannungsfreier Einheit, das mit der Entfremungskritik [...] verbunden zu sein scheint“ (ebd., S. 20), ausgeklammert werden kann. Die kurze Formel, auf die sich ihre diesbezüglichen Überlegungen zusammenfassen lassen, lautet: „Entfremdung ist eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit*.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Mit dieser Begriffsbestimmung konzipiert Jaeggi Entfremdung ohne Bezugnahme auf einen „archimedischen Punkt“ (ebd.) jenseits der Entfremdung. Für eine Analyse bedeutet dies, dass es weniger darum geht, wovon man sich entfremdet hat – es geht nicht um die Abwesenheit einer Beziehung, sondern um die Qualität oder den „Charakter“ (ebd.) einer solchen. Entfremdung und Aneignung werden in diesem Sinne nicht mehr dichotom gedacht, sondern relational. Mit dem Begriff der Entfremdung lassen sich so „Störungen von Aneignungsverhältnissen [...] diagnostizieren“. (ebd.) „Der Begriff der ‚**Aneignung**‘ bezeichnet dabei eine Art und Weise, sich zu sich und der Welt in Beziehung zu setzen, mit sich und der Welt umzugehen und über sich und diese verfügen zu können.“ (ebd., S. 62, eigene Hervorhebung) Jaeggi legt nahe, den Blick auf den Charakter eines Prozesses, eines Verhältnisses, zu richten – also das *Wie* und weniger das *Was* in den Fokus zu nehmen (vgl. ebd.).

Kurzgefasst: Die Analyse richtet sich „auf Störungen in der Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten;“ (ebd., S. 63) „statt sich in den paradoxalen Wirren der Bestimmung von ‚echten‘ im Gegensatz zu nichtauthentisch entfremdeten Wünschen zu verfangen, geht es um eine Analyse von Umständen der Willensbildung und um verschiedene Weisen der Integration von Wünschen. Und statt soziale Beziehungen nach Mustern substantieller Sittlichkeit zu rekonstruieren, soll es um die Bedingungen des Vollzugs sozialer Praktiken und die Bedingungen ihrer Gestaltung gehen.“ (ebd.)

Auf Basis dieser Wiederaneignung des Entfremdungsmotivs lässt sich nun erneut auf Adorno und das zu verhandelnde Bildungsverständnis zurückkommen: Adorno betont, mit Verweis auf die angesprochenen widersprüchlichen Verhältnisse, Entfremdungstendenzen in Bildungskontexten: „Sie [Bildung] ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des *entfremdeten* Geistes“ (GS 8, S. 93, eigene Hervorhebung). Diesem Gedanken von Adorno, Halbbildung als Entfremdungstendenz zu denken, welche auf Bildungsprozesse zurückzuführen ist, werden wir nun im Zuge einer Analyse von Schulbuchbeispielen nachgehen. Dabei wollen wir folgende Fragen aufwerfen: Welche Beziehung zum Lerngegenstand wird durch die von den Schulbüchern vorgeschlagene Lehr-Lern-Situation ermöglicht? Welche Qualität oder welchen Charakter weist eine solche Beziehung auf? Handelt es sich hier tendenziell um Aneignungsverhältnisse oder überwiegen hier, wie Adorno argumentiert, Entfremdungstendenzen?

4.1.3. Entfremdendes Lernen I: Darstellung von Schulbuchbeispielen

Die folgenden Beispiele entstammen einer Analyse von Schulbüchern, die in Nordrhein-Westfalen für den Sachunterricht zugelassen sind. Diese wurde bereits in der Zeitschrift *GW-Unterricht* veröffentlicht (vgl. Lehner & Gryl, 2019). Im Folgenden werden wir eine Auswahl der Beispiele zunächst kurz darstellen und sie dann, entlang der Konzepte Entfremdung und Aneignung, diskutieren. Konkret werden wir Beispiele wiedergeben, die verdeutlichen, wie die Themenfelder „Berufsorientierung“, „Standortkunde“, „Nachhaltigkeit“ und „Zeitmanagement“ in den untersuchten Sachunterrichtsbüchern dargestellt werden.

„**Berufsorientierung**“: Exemplarisch für dieses Themenfeld wird im genannten Artikel auf eine Unterrichtsreihe aus dem Sachunterrichtsbuch *Bausteine 4* (S. 48-51) eingegangen und folgendermaßen dargestellt: „Im ersten Teil dieser Unterrichtsreihe sind Fotos gedruckt, die Berufe darstellen sollen (weiße Ärztin, weißer Gärtner, nicht-weiße Fabrikarbeiterin, etc.). Die Aufgabenstellungen zu diesen Fotos zielen darauf, die Berufe zu identifizieren und die unterschiedlichen Arbeitsplätze und die mit dem Beruf verbundenen Tätigkeiten zu beschreiben. Weitere Aufgaben in dieser Reihe sind, Menschen zu ihren Berufen zu befragen, den eigenen Berufswunsch in Form eines Steckbriefes zu beschreiben und den Weg zum Wunschberuf herauszuarbeiten (‚Welchen Schulabschluss brauche ich [...]?’). Außerdem werden ‚Arbeitsformen‘ dargestellt (Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt) und schließlich wird auf Erwerbslosigkeit eingegangen. Diese wird über folgende Aufgabenstellungen erarbeitet: ‚Wodurch kann man seinen Arbeitsplatz verlieren?’ (Begleitende Infos suggerieren: Unfall/Verletzung, Konkurs/Insolvenz des Unternehmens und durch technische Innovationen.), ‚Was bedeutet das für die Familie?’, ‚Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?’ und ‚Diskutiert Möglichkeiten, was man tun kann, wenn man den Arbeitsplatz verliert.“ (Lehner & Gryl, 2019, S. 8)

Im Zuge der „**Standortkunde**“ werden „etwa über Karten, Verkehrswege und Industriezweige kommuniziert (Pusteblyume 4, S. 68f), der ‚Strukturwandel‘ NRWs wird – wider gegenwärtiger Konflikte – als abgeschlossen dargestellt: ‚Ehemalige Industrieblächen wurden renaturiert. [...] Den schmutzigen ‚Kohlenpott‘, wie man das Ruhrgebiet vor 80 Jahren nannte, gibt es heute nicht mehr‘ (Pusteblyume 4, S. 80f). Schließlich wird der ‚Abbau der Braunkohle‘ – [ohne Blick auf den genannten Strukturwandel und] geprägt von einer bemerkenswerten Ignoranz von Kontroversität – thematisiert: ‚Sieh auf der Karte nach, in welche Richtung der Tagebau wandert. Welche Orte müssen noch umgesiedelt werden?’ (Pusteblyume 4, S. 86f).“ (ebd., S. 10)

Beim Thema „**Nachhaltigkeit**“ „reicht das Spektrum von der Vermittlung eines sorgsamem Umgangs mit Wasser (Bausteine 3, S. 47), bis zum Energiesparen (‚Jeder kann durch energiesparendes Verhalten die Luftverschmutzung verringern.‘ Bausteine 4: 35). Die Frage: ‚Wohin mit dem ganzen Müll?’, wird mit Mülltrennung beantwortet (Schlag nach 1/2, S. 104f)

oder durch den Verzicht ‚auf den Kauf von unnötigen Waren‘ (Mobile 1/2, S. 9). Kinderarbeit ist etwa mit politischem Konsumverhalten zu entgegnen (Mobile 1/2, S. 96f).“ (ebd., S. 13)

Vermittlung von „Zeitmanagement“: „Hier wird beispielsweise zur Erstellung eines Wochenplans angeregt (Niko 3, S. 90) oder die Figur des ‚Zeiträubers‘ eingeführt: ‚Zeiträuber gibt es überall [...]. Schreib alles in deinem Umfeld auf, was dir Zeit raubt. Auch andere Menschen (!) können Zeiträuber sein‘ (Niko 3, S. 92). Eine ‚Leistungskurve‘ wird vorgestellt: ‚Im Laufe des Tages verändert sich deine Leistungsfähigkeit. Manchmal hast du viel Energie und bist aufmerksam. Manchmal bist du müde und schlapp. [...] Wann bist du fit? Wann bist du müde? Beobachte dich und protokolliere.‘ (Niko 4, S. 48)“ (ebd., S.13)

Im folgenden Abschnitt gilt es nun, diese Beispiele entlang der Konzepte *Entfremdung* und *Aneignung* zu diskutieren.

4.1.4. Entfremdendes Lernen II: Diskussion der Schulbuchbeispiele

Wenn wir nun versuchen, den Charakter der Beziehung zum Lerngegenstand herauszuarbeiten, der den Schüler*innen durch die vorgeschlagene Lehr-Lern-Situation ermöglicht werden soll, so zeichnet sich hier eine einseitige Tendenz ab. Es wird tendenziell eine Anpassung an das Gegebene gefördert. Des Weiteren ist zu betonen, dass es sich bei den zu untersuchenden Unterrichtsvorschlägen durchgängig um Themen aus dem Bereich des Sozialen und nicht um Naturphänomene handelt. Die zu diskutierenden Lerngegenstände sind soziale Praktiken (aus der Berufswelt, Produktion, etc.), die anders als Naturphänomene verhandelbar sind. Umso stärker verblüfft es, dass die dargestellten sozialen Praktiken und die damit verbundenen impliziten Normen nicht kontroversiell(er) dargestellt werden. Es wird sich an gängigen Praktiken orientiert, die dann zum Lerngegenstand inszeniert werden, an *dem* sich die Schüler*innen ‚bilden‘ sollen.

Wenn wir hier argumentieren, dass sich eine einseitige Beziehung zu den Lerngegenständen abzeichnet, dann lässt sich das etwa anhand der gestellten Arbeitsaufträge zeigen. So werden die Kinder aufgefordert, einen Berufswunsch zu formulieren, diesen in Form eines Steckbriefs zu beschreiben und den Weg zu diesem Beruf zu antizipieren („Welchen Schulabschluss brauche ich[...]?“). Ein auffallender Mangel an Kontroversität hinsichtlich einer für die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ typischen Form der Organisation von Arbeitskraft zeigt sich in der gleichen Unterrichtsreihe aus dem Schulbuch *Bausteine 4* (S.48-51) durch die Suggestivfragen: „Was bedeutet das [Erwerbslosigkeit] für die Familie?“, „Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?“

Die gängige Praxis, Lohnarbeit unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu verteilen, wird hier nicht erst diskutiert. Im Gegenteil, es wird von den Schüler*innen gar eine Affirmation dieser als unhinterfragbar inszenierten sozialen Praktiken verlangt: Der Beruf unter den vorweggenommenen Bedingungen soll als *Wunsch* formuliert werden, der Weg zur Erfüllung dieses angeregten Wunsches soll visualisiert werden („Welchen Schulabschluss brauche ich[...]?“). Um sich auf den Weg zum Wunschberuf bereits im Grundschulalter

aufopferungsbereit vorzubereiten, soll auch nach Gründen für dessen Bedeutsamkeit gesucht werden („Warum ist es wichtig einen Beruf zu lernen?“).

Im eingangs dargestellten Zitat beschreibt Jaeggi: „Eine entfremdete Welt präsentiert sich dem Individuum als [...] eine Welt, [...] auf die es keinen Einfluss nehmen kann.“ (Jaeggi, 2016, S. 21) Die Beziehung, die die von den untersuchten Schulbüchern vorgeschlagene Lernumgebung zu der als Lehrgegenstand inszenierten sozialen Praxis fördert, lässt sich entlang von Jaeggis Argumentation dahingehend als *defizitär* charakterisieren, als dass die Schüler*innen dem Lerngegenstand ausgesetzt sind. Den Schüler*innen wird aufgedrängt, sich dieser sozialen Praxis anzupassen.

Dieser defizitäre Charakter einer durch die Lernumgebung geförderten Beziehung zum Lerngegenstand zieht sich wie ein Muster durch die weiteren Themenfelder. Die stärkste Irritation ruft bei uns das Beispiel zum Kohleabbau aus dem Themenfeld „Standortkunde“ hervor, wenn suggestiv nach Umsiedlungen gefragt wird, um dem Tagebau Platz zu schaffen. („Sieh auf der Karte nach, in welche Richtung der Tagebau wandert. Welche Orte müssen noch umgesiedelt werden?“) (Pustebume 4: 86–87).

Aber auch beim Thema „Nachhaltigkeit“ wird „eine Welt, [...] auf die es [das Individuum] keinen Einfluss nehmen kann“ (Jaeggi, 2016, S. 21) inszeniert und nach Anpassung verlangt. Es werden in diesem Themenbereich zwar Handlungsoptionen angeboten („Jeder kann durch energiesparendes Verhalten die Luftverschmutzung verringern.“ Bausteine 4: 35), allerdings sind diese aufgezeigten Möglichkeiten durchgehend als *Kompensation* zu verstehen. Die Schüler*innen werden nicht als politische Subjekte adressiert, die etwa gesellschaftlich bedingte Problemursachen hinterfragen und bewerten, sondern sollen innerhalb eines vorgegebenen gesellschaftlichen Rahmens individuell Verantwortung (Energie sparen) übernehmen. So wird „Nachhaltigkeit“ nicht als eine Frage der Produktionsweise dargestellt, sondern es wird nach einer individuellen Verantwortungsübernahme verlangt – im Sinne einer Selbstregulierung – z.B.: Konsumverzicht, um Müll zu vermeiden (vgl. Mobile 1/2: 9) oder gar, um Kinderarbeit zu verhindern (vgl. Mobile 1/2: 96–97). In diesem Sinne lässt sich auch hier wiederum von einer *Beziehung der Beziehungslosigkeit* sprechen und somit von einer Entfremdungstendenz.

4.1.5. Zusammenfassung: Entfremdung & Aneignung in Bildungskontexten

Auf Basis der bisher geführten Diskussion sollte es nun gelingen, den Zusammenhang von Lernen und Aneignen anders darzustellen als dies im Definitionsversuch von Lernen, den wir zu Beginn dieses Kapitels angeführt haben, der Fall ist. Zur Erinnerung, dieser Zusammenhang wird folgendermaßen dargestellt: „Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt *aneignet*, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron et al., 2013, S. 55, eigene Hervorhebung).

Auf Basis der in diesem Kapitel geführten Diskussion lässt sich nun argumentieren, dass der dargestellte Nutzen der Aneignung – „um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ – nicht ausreicht, um von Aneignung sprechen zu können. Wie wir gesehen haben, kann auch ein Lernen, welches einen defizitären Charakter einer durch die Lernumgebung geförderten Beziehung zum Lerngegenstand aufweist, die Handlungs- und Leistungsfähigkeit steigern. Das heißt etwa: Je mehr wir uns beispielsweise an die Bedingungen der Berufswelt *anpassen*, desto handlungs- und leistungsfähiger sind wir in diesen Kontexten – zumindest tendenziell. Der springende Punkt ist nun aber, dass sich bei einer Anpassung aus Mangel an Einfluss oder aus Mangel an (aufgezeigten) Alternativen von Entfremdungstendenzen sprechen lässt, nicht aber von Aneignung. Auch wenn ein Lerngegenstand verinnerlicht wurde, hat man sich ihn nicht notwendigerweise angeeignet; oder anders gesprochen: „etwas, das man schon besitzt, [muss man sich] trotzdem erst noch *zu Eigen* machen“ (Jaeggi, 2016, S. 65).

Die Aneignung lässt das Angeeignete (hier: Lerngegenstand) nicht unverändert. Im gleichen Sinne „bedeutet etwa eine ‚Aneignung‘ öffentlicher Räume mehr, als sie zu *benutzen*. ‚Zu Eigen‘ macht man sie sich, sofern diese von dem, was man in ihnen und mit ihnen tut, geprägt werden, sich durch die aneignende Benutzung verändern und durch sie erst eine bestimmte Gestalt – wenn auch nicht notwendig im materiellen Sinne – gewinnen.“ (ebd.)

Während im Definitionsversuch von Kron et al. (2013) der Zusammenhang von Lernen und Aneignen als selbstverständlich erachtet wird, also jedes Lernen auch als Aneignung gedacht wird, sind wir der Auffassung, dass es äußerst lohnenswert sein kann, hier genauer zu unterscheiden.

Bisher haben wir das Konzept der Aneignungsorientierung etwa durch den Bezug auf die *Theorie der Halbbildung* in erster Linie bildungstheoretisch argumentiert. Wenn wir uns im Folgenden der Frage zuwenden, *wie eine aneignungsorientierte geographische Bildung daran didaktisch anknüpfen kann?*, dann bietet sich eine Diskussion von Klafkis bildungstheoretischer Didaktik an. Klafkis Zugänge sind für diese Frage in vielerlei Hinsicht von Interesse. Zum einen gelingt es Klafki didaktische Fragen voranzubringen – ohne dabei bildungstheoretische Perspektiven aus dem Blick zu verlieren. Zum anderen lässt sich in Klafkis Werk eine Entwicklung erkennen, die sich auch im Sinne einer zunehmenden Aneignungsorientierung interpretieren lässt.

Um also die Fragen, wie sich eine aneignungsorientierte geographische Bildung didaktisch erschließen lässt und welche Rolle dabei immanente Kritik spielen kann, voranzutreiben, möchten wir uns in einem ersten Schritt an Klafkis pädagogisch-didaktischer Schriften orientieren.

4.2. Klafki: Von der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik

„Gegenüber dem bloßen *Lernen* bestimmter Inhalte betont die Rede von deren Aneignung, dass hier etwas nicht nur – passiv – übernommen, sondern – aktiv – durchdrungen und eigenständig verarbeitet wird.“ (Jaeggi 2016., S. 64)

4.2.1. Kategoriale Bildung und didaktische Analyse

„Wolfgang Klafki ist *der* große deutsche Didaktiker“, legen Meyer und Meyer (2007, S. 7) in ihrer Darstellung der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis nahe. Seine Bekanntheit entspringt einer unversöhnlich scheinenden Kontroverse aus den 1950er Jahren, in der es um die Festlegung von Lehrplaninhalten ging. Nach welchen Prinzipien soll entschieden werden? Welche Inhalte und Aspekte sind für den Unterricht zu fokussieren und welche sind vernachlässigbar? Diese Kontroverse reicht bis in die Gegenwart, jedoch gelang es Klafki, einen Kompromiss für eine begründete Auswahl von Unterrichtsgegenständen vorzubringen, welcher in der damaligen Debatte großen Anklang fand und bis in die Gegenwart breit rezipiert wird (vgl. Porsch, 2016, S. 101f).

Wie ist das Klafki gelungen? Ausschlaggebend für seinen Erfolg waren die Thesen, die Klafki in seiner Dissertationsschrift entwickelte (Klafki, 1959). Klafki fasste die heterogenen und kontroversen Positionen seiner Zeit zu zwei Hauptströmungen zusammen – *materiale* und *formale* Bildungstheorien. Etwas gestrafft lässt sich diese Gegenüberstellung von *materieller* beziehungsweise *formaler* Bildung auf folgende Frage zuspitzen: Soll Schule und Unterricht stärker nach zentralen Wissensbeständen ausgerichtet werden (materiale Bildung), oder soll die Entwicklung bzw. Formung von bestimmten Persönlichkeitseigenschaften stärker berücksichtigt werden (formale Bildung)? (vgl. Meyer & Meyer, 2007, S. 35f; Porsch, 2016, S. 103)

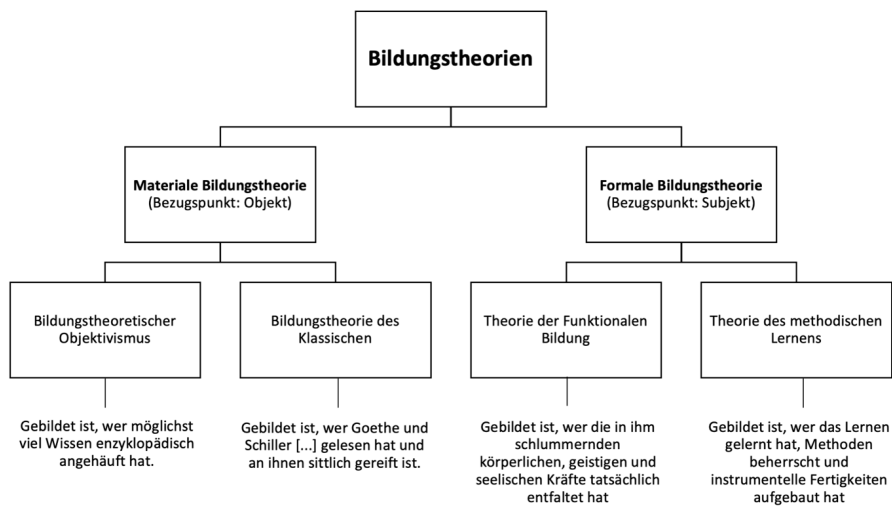


Abbildung 4: Materiale und Formale Bildungstheorien (eigene Darstellung nach Jank & Meyer, 2018, S. 213)

Neben dieser Debatte und der damit verbundenen Gegenüberstellung von *materialer* und *formaler* Bildungstheorien war es v.a. der Ansatz der ‚kategorialen Bildung‘, der Klafki zu großer Bekanntheit verhalf. Mit der Bildungstheorie, die Klafki in diesem Aufsatz formulierte, plädierte er für eine „dialektische Aufhebung“ (Porsch, 2016, S. 102) dieser gegensätzlichen Positionen. Dadurch konnten die unterschiedlichen Argumente Berücksichtigung erfahren, um somit die beiden kontrahierenden Positionen zu versöhnen.

Der zentrale Gedanke hinter der ‚kategorialen Bildung‘ ist, dass Unterrichtsinhalte „erst dann bildend [sind] und nicht nur eine enzyklopädische Anhäufung bloßen Faktenwissens, wenn sie den lernenden Subjekten Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten vermitteln, die ihnen zugleich welterschließende Kategorien an die Hand geben“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 40). Welterschließend ist eine Kategorie dann, wenn sie *fundamental* (dass „bei dem Lernenden ‚ein Licht aufgeht‘“), *elementar* („elementar ist jenes Besondere, das – über sich selbst hinausweisend – ein Allgemeines aufdeckt“) beziehungsweise *exemplarisch* (Inhalte, die „Fundamentales oder Elementares ‚aufzuschließen vermögen‘“) ist (ebd., S. 41). Etwas besser zugänglich, lässt sich das Konzept der welterschließenden Kategorien folgendermaßen beschreiben: „Kategorien im Sinne Klafkis sind gewissermaßen Einheiten, die dem Menschen helfen, die Wahrnehmung der Welt für sich zu ordnen. Erkenntnis und persönliche Entwicklung finden nur dann statt, wenn immer neue Kategorien, die zugleich subjektiv bedeutsam, aber auch allgemein sind, ‚gebildet‘ werden“ (Porsch, 2016, S. 106).

Die Konsequenz *kategorialer Bildung* war für die „damalige Zeit (und ggf. für heute) [...] radikal“ (ebd.) und lässt sich mit Klafkis eigenen Worten aus seiner Dissertationsschrift folgendermaßen zusammenfassen:

„**Bildung** nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der **Einheit** eines **subjektiven** (formalen) und eines **objektiven** (materialen) Momentes innwerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe verschränkender Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt). – Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: In der Begegnung von Mensch und Welt, von Kind und Inhalt gewinnen zugleich das Subjekt und seine geistige Welt Ordnung, Struktur, Gestalt, eins nur durch das andere und mit dem anderen. Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Bildung ist eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis.

Diese **doppelseitige Erschließung** geschieht als Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen ‚allgemeiner‘ Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der Seite der ‚Welt‘ ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts. Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst nicht eine subjektive, ‚formale‘ Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiven Kräfte, sondern er ist selbst ‚Kraft‘ (in einem übertragenen Sinne), insofern – und nur insofern – er ein Stück Welt erschließt und verfügbar macht. Die sogenannten ‚Kräfte‘, ‚Funktionen‘, ‚Anlagen‘ des Individuums sind nur insofern gebildet, als sie durch eine wesentliche, erschließende Inhaltlichkeit geformt sind; diese Inhaltlichkeit andererseits

gehört nur insofern dem Gebildeten wahrhaft zu, als sie von ihrem ‚Wesen‘ her verstanden und eingeordnet und zur Kategorie seines geistigen Lebens geworden ist. Bildung ist also ‚**kategoriale Bildung**‘ in dem Doppelsinne, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit, erschlossen worden ist.“ (Klafki 1959 [1964], S. 297f., eigene Hervorhebungen)

In diesem Motiv der ‚*doppelseitigen Erschließung*‘ zeigt sich der Einfluss Hegels auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Wie wir in Abschnitt 3.2.1 betont haben, lässt sich mit Hegel herausarbeiten, dass in jedem Erkenntnisakt ein Selbstbezug stattfindet. Durch ein jedes hinzukommende Wissen über den Gegenstand verändert sich dieser, aber auch die*der Wissende selbst. Als Beispiel hierfür haben wir etwa auf Kopernikus verwiesen: Mit der Kopernikanischen Wende ändert sich nicht nur unser Wissen über die Welt, sondern auch unser Blick auf die Welt.

Klafkis Konzept der ‚*doppelseitigen Erschließung*‘ enthält durch diese Betonung des Selbstbezuges **Aneignungspotential** und ist somit sehr aufschlussreich für unsere Überlegungen hinsichtlich einer aneignungsorientierten geographischen Bildung. Eine erste Konsequenz der *doppelseitigen Erschließung* ist eine klare Absage an eine „allzu simple Abbilddidaktik“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 72): Es ist klarerweise nicht die Aufgabe einer Fach- oder Allgemeinen Didaktik, Debatten aus den Fachwissenschaften im Unterricht bloß abzubilden. Klafki legt nahe, dass es aus „*Bildungsinhalten*“ erst einen „*Bildungsgehalt*“ herauszuarbeiten gilt (vgl. Klafki, 1964, S. 9). Er nennt dieses systematische Hinterfragen, „ob sich das, was man den Schülern anzubieten hat, überhaupt für diese lohnt“ (Porsch, 2016, S. 75), „**Didaktische Analyse**“ (Klafki, 1964, S. 15). Hierbei sollen im Zuge der Unterrichtsvorbereitung fünf Grundfragen (siehe Tabelle 4) durchgedacht werden, um eben jenen *Bildungsgehalt* aus *Bildungsinhalten* zu heben. Ein solcher Bildungswert lässt sich nun aber nicht einfach nur aus den Inhalten herausarbeiten, sondern ist immer auch abhängig von der jeweiligen Schulklasse – was Klafki mit dem Konzept der „doppelten Relativität“ (ebd., S. 11) zum Ausdruck bringt:

„Was ein Bildungsinhalt sei oder worin sein Bildungsgehalt oder Bildungswert liege, das kann erstens nur **im Blick auf bestimmte Kinder** und Jugendliche gesagt werden, die gebildet werden sollen, und zweitens nur im Blick auf eine **bestimmte, geschichtlich-geistige Situation** mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft“ (ebd., S. 12, eigene Hervorhebung).

1. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?	Exemplarische Bedeutung
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?	Gegenwartsbedeutung
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?	Zukunftsbedeutung
4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?	Struktur des Inhaltes
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?	Zugänglichkeit

Tabelle 4: Grundfragen der Didaktischen Analyse (eigene Darstellung nach Jank & Meyer, 2018, S. 205)

In diesem Sinne stimmen wir Meyer und Meyer (2007, S. 72, eigen Hervorhebung) zu, wenn sie betonen: „Die Forderung Klafkis, in der didaktischen Analyse vom (zunächst willkürlich gewählten) Bildungsinhalt zur präzisen, auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler bezogenen Bestimmung des Bildungsgehalts voranzuschreiten, ist, so meinen wir, ein **bedeutsamer didaktischer Fortschritt** gegenüber der didaktischen Theoriebildung früherer Zeiten.“ Für unsere Untersuchung von pädagogisch-didaktischen Ansätzen entlang der Konzepte von Aneignung und Entfremdung – mit dem Fokus auf die Qualität der Beziehung zu Lerngegenständen in Lehr-Lern-Umgebungen – leistet Klafkis Ausarbeitung des Konzepts der „doppelte Relativität“ einen wertvollen Anhaltspunkt.

4.2.2. Diskussion von Klafkis früher Phase

Während wir der Auffassung sind, dass die Überwindung der diskutierten ‚*Abbilddidaktik*‘ mittels kategorialer Bildung und damit verbundener Konzepte, wie die ‚*doppelseitige Erschließung*‘ und ‚*doppelte Relativität*‘ notwendige Voraussetzungen sind, um von einer aneignungsorientierten Bildung sprechen zu können, so lässt sich bei näherer Betrachtung argumentieren, dass diese ‚didaktischen Fortschritte‘ noch nicht hinreichend sind, um den diskutierten potentiellen Entfremdungstendenzen in Bildungskontexten entgegenzuwirken.

Um diese Diskussion voranzutreiben, möchten wir auf einen Auszug aus Klafkis Dissertationsschrift zur kategorialen Bildung zurückkommen:

„Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist – von der

anderen Seite her gesehen — nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Bildung ist eben dieses einheitliche Geschehen und zugleich sein Ergebnis.“ (Klafki, 1964, S. 297)

Subtil beginnt sich hier eine erkenntnistheoretische Position abzuzeichnen. Bildung soll durch eine Kategorisierung der Welt eine ‚doppelseitige Erschließung‘ (dinglichen Wirklichkeit „erschließen“ und Erschlossen-Werden eines Menschen) vorantreiben. Die Wirklichkeit bzw. die Welt, die hier zu erschließen ist, ist eine geordnete und keine Welt, in der es keine Ungewissheiten zu ertragen gilt. Es zeichnet sich ein ontologisierendes Motiv ab und Klafki weist auch explizit darauf hin, dass er essentialistische Konzepte, wie „Wesen“, oder „Wesenhaftes“ in seinem Verständnis der kategorialen Bildung voraussetzt:

„Jene über den Einzelfall und den Moment hinausgehende Formung des Menschen [...], die wir ‚Bildung‘ nennen, kommt nur zustande, wo der Mensch sich Inhalte zu eigen macht, die ebenfalls über das Äußerlich-Zufällige, je Einzelne hinausreichen. Das ‚Wesen‘ der Person formt sich nur in der Begegnung mit ‚wesentlichen‘, ‚übergreifenden‘, ‚allgemeinen‘ Gehalten. Gäbe es solche hinter die Je-Einzelheit der Inhalte hinausreichenden ‚Allgemeinheiten‘, ‚Wesentlichkeiten‘ auf der Objektseite nicht, so wäre jene über den Augenblick hinausreichende Formung des Menschen, die wir Bildung nennen, eine Vergewaltigung der Welt; denn es gehört zum Wesen des Gebildeten, daß seine ‚Welt‘ kein Chaos oder Konglomerat, sondern ein Ordnungsgefüge ist. Auf der anderen Seite aber: Vermöchte der Mensch keine ‚Form‘, keine über den Augenblick hinausreichende ‚Gestalt‘ zu gewinnen, so gäbe es das Phänomen Bildung nicht; der Mensch verlöre sich selbst im Ausgeliefertsein an das bloße, jeweilige Hier und Jetzt der ihm begegnenden Objektivität. [...] Das aber ist die zentrale These: Die je einzelnen Gegebenheiten, Gefühle, Forderungen, Aufgaben, werden nur wahrhaft begriffen und bewältigt, wenn sie von übergreifenden, ‚allgemeinen‘ Gehalten her verstanden werden.“ (Klafki, 1964, S. 34f.)

Klarerweise ist eine solche erkenntnistheoretische Position umstritten, die auf einem Konzept des „Wesens“ der Welt bzw. der Person basiert – wir erinnern uns etwa an die These Honneths aus der Diskussion des sozialphilosophischen Konzepts der Entfremdung: „Die philosophische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat [...] solchen essentialistischen Bestimmungen den Garaus gemacht“ (Jaeggi, 2016, S. 7). Auch Klafki ist die Kontroversität dieser Position bewusst und er merkt in einer Fußnote an:

„Dieses Problem wirft ohne Zweifel auch Fragen der allgemeinen Philosophie auf, deren entscheidende Bedeutung keinem Zweifel unterliegt. Jedoch liegen sie außerhalb des pädagogischen Bereiches. Selbst wenn wir sie erörtern wollten oder sie in der Philosophie bereits übereinstimmend beantwortet fänden (was keineswegs der Fall ist), so wäre damit das aufgeworfene pädagogische Problem keineswegs gelöst, ja nicht einmal in Angriff genommen. Auch hier hat die pädagogische Fragestellung ihre eigene Dignität; sie wird nicht durch die Ergebnisse der allgemeinen Philosophie beantwortet.“ (Klafki, 1964, S. 36.)

Wie lässt sich Klafkis These, dass die Frage, ob sich sinnvoll vom „Wesen“ der Welt sprechen lässt, in diesen Zusammenhängen „nicht durch die Ergebnisse der allgemeinen Philosophie beantwortet“ werden, sondern letztlich als pädagogisches Problem zu diskutieren sei, verstehen? Eine Interpretation, welche sich aus dieser Perspektive aufdrängt, würde nahelegen, Klafkis Argument folgendermaßen zu lesen: Obwohl es sein könnte, dass zentrale Konzepte der kategorialen Bildung, wie das Elementare oder das Allgemeine – aus

erkenntnistheoretischer Perspektive – gewissermaßen immer erst hinterher, als Konstruiertes, existieren, wären diese Konzepte aus einer pädagogischen Perspektive trotzdem notwendig.

Meyer und Meyer (2007, S. 66) bringen diesen Gedanken folgendermaßen auf den Punkt: „Selbst wenn es das ‚Wesen der Person‘ und die ‚allgemeinen Gehalte‘ in der Welt nicht gäbe, bräuchten wir sie, um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können.“ Wohin führt uns dann aber dieser Gedanke, dass wir trotz Ungewissheit hinsichtlich der erkenntnistheoretischen Position, bildungstheoretisch davon ausgehen, dass wir „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen“, indem wir vom „Wesen der Person“ und vom „allgemeinen Gehalte in der Welt“ ausgehen?

Diesbezüglich zeichnen sich einige Probleme ab. So kann dieser Zugang ein **intergenerationelles Problem** deutlicher als sonst in Bildungsprozessen hervortreten lassen. Während aus der vorhin diskutierten aneignungsorientierten Perspektive betont wird, dass die heranwachsende Generationen in der Entwicklung ihrer eigenen Selbst- und Weltsicht gestärkt werden sollen, scheint ein Zugang, bei dem wir „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen“, indem wir vom „Wesen der Person“ und vom „allgemeinen Gehalte in der Welt“ ausgehen, diesem Anspruch entgegenzustehen. Es zeichnet sich ein pädagogisches Selbstverständnis ab, welches nahelegt, für die Schüler*innen eine Selbst- und Weltsicht vorzubereiten, um „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen [zu] unterstützen“.

Dieses intergenerationelle Problem sollte sich entlang Klafkis Konzept der ‚exemplarischen Bedeutung‘ konkretisieren lassen. Klafki schlägt für die Didaktische Analyse vor, Bildungsinhalte auf deren exemplarische Bedeutung zu untersuchen. Ziel ist es dabei, durch etwas Konkretes, Besonderes, eventuell Alltägliches bzw. Lebensweltnahes gewissermaßen beispielhaft auf einen allgemeinen Sachverhalt zu verweisen. Von einem Bildungswert spricht Klafki in diesem Sinne, wenn Kategorien gefunden werden, die sowohl subjektiv bedeutsam sind als auch etwas Allgemeines erschließen. Wir denken, dass es sich lohnt, dieses Verhältnis zwischen Besonderem und Allgemeinem, welches das Konzept der „exemplarischen Bedeutung“ impliziert, näher zu untersuchen. Klafki stellt es im letzten Kapitel seiner Dissertationsschrift folgendermaßen dar:

„Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ›Gesetz‹ und ›Fall‹ zum Ausdruck kommt. Dieser in den Naturwissenschaften beheimateten Beziehung lassen sich aber für den pädagogischen Zweck auch die Relationen ›Prinzip – Besonderung‹ und ›Methode – Anwendung‹ an die Seite stellen“ (Klafki 1959 [1964], S. 443, eigene Hervorhebung).

Hier zeichnet sich nun ein Unterschied zwischen Klafki und Adorno ab. Während Klafki eine anschaulich-erfahrungsbezogene Verallgemeinerung vom Besonderen zum Allgemeinen anstrebt, ist es für Adorno in der Theorie der Halbbildung ein zentrales Anliegen, die Hierarchie zwischen Allgemeinem und Besonderen zu berücksichtigen und somit das Allgemeine auch kritisch zu hinterfragen (siehe Abbildung 5). Anders formuliert: Klafki und

Adorno erkennen beide den hierarchischen Charakter im Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderen an, jedoch interpretieren sie es unterschiedlich. So soll bei Klafki das Besondere im Sinne eines ‚Falles‘ *exemplarisch* dazu dienen, etwas Allgemeines zu erschließen. Bei Adorno wird hingegen betont, dass vom Allgemeinen durchaus auch Zwang und Leid ausgehen kann und vom Besonderen hingegen Kritik und Widerspruch.

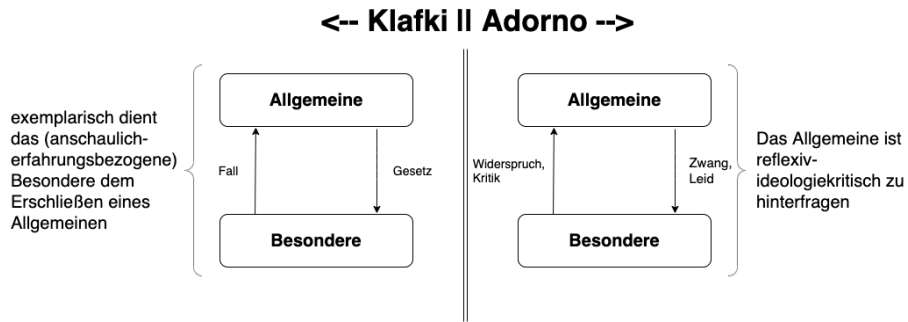


Abbildung 5: vereinfachte Darstellung des Verhältnisses zw. Allgemeinen und Besonderen bei Klafki bzw. Adorno (eigene Darstellung)

Insbesondere mit einem Blick auf einen besonderen Charakter sozial(geographischer) Lehr-Lern-Gegenstände drängt sich die Frage auf, ob sich das Konzept der „exemplarischen Bedeutung“ einfach auf derartige Gegenstände übertragen lässt, ohne das angesprochene intergenerationale Problem im Bildungsprozess zu verschärfen: Ein Beispiel für die „exemplarische Bedeutung“, welches uns Klafki anbietet, ist „die Kirschblüte für das biologische Urphänomen ‚Blüte‘“ (Klafki 1964, S. 15). Die Kirschblüte dient in diesem Beispiel als das Besondere, welches exemplarisch auf das allgemeine Phänomen der ‚Blüte‘ verweist. Übertragen wir die Frage nach der ‚exemplarischen Bedeutung‘ auf einen sozialgeographischen Lehr-Lern-Gegenstand, wie den Schengenraum, so können wir etwa exemplarisch auf die Grundfreiheiten als damit verbundene Besonderheiten verweisen. Während sich durch das Konzept der exemplarischen Bedeutung das allgemeine Phänomen – in diesem Beispiel der Schengenraum – über damit verbundene Besonderheiten, wie die Reisefreiheit vermitteln lässt, bedürfte es aus der Perspektive Adornos noch einer Ergänzung um ein **reflexiv-ideologiekritisches Moment**. Während also durch die Frage um die exemplarische Bedeutung, der Lehr-Lern-Gegenstand Schengenraum über die unterrichtliche Auseinandersetzung mit seinen Besonderheiten affirmiert wird, also implizit auch in seiner normativen Komplexität positiv bewertet wird, würde eine reflexiv-ideologiekritische Ergänzung stärker das Gemacht-Sein des Schengenraums betonen – und somit auch seine Veränderbarkeit. Die normative Wertung wird dadurch nicht einfach vorweggenommen, sondern den Schüler*innen eher ermöglicht. Das potentiell veränderbare soziale Allgemeine würde durch reflexiv-ideologiekritische Ergänzung nicht unhinterfragt affirmiert und reproduziert. Besonders für sozial(geographische) Lehr-Lern-Gegenstände scheint uns dieser Einwurf bedeutsam, da Gegenstände, wie der Schengenraum, immer auch fundamental anders sein könnten.

Um diesen Punkt weiter zu verdeutlichen, möchten wir erneut auf die angeführten Schulbuchbeispiele zurückzukommen – und zwar auf jene aus dem Themenfelder ‚Berufsorientierung‘. In einem ersten Schritt möchten wir hierbei argumentieren, dass diese Unterrichtsmaterialien durchaus den Kriterien der Didaktischen Analyse entsprechen. So bietet die Frage nach dem *Wunschberuf* des vorhin angeführten Schulbuchbeispiels die subjektiv bedeutsame Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Berufen (das Besondere) und verweist damit auch gleichzeitig exemplarisch auf das soziale Allgemeine der Berufswelt. Fragen, wie: „Welchen Schulabschluss brauche ich [...]?“ oder „Warum ist es wichtig, einen Beruf zu lernen?“ unterstützen die ‚exemplarische Bedeutung‘ der Frage nach dem Wunschberuf und verweisen im Sinne einer anschaulich-erfahrungsbezogenen Verallgemeinerung alle zusätzlich auf das soziale Allgemeine der Berufswelt. Dem Konzept der ‚exemplarischen Bedeutung‘ entsprechend, wird hier einerseits eine subjektive Aneignung des Besonderen (etwa in der Berufswahl) gefördert, jedoch werden andererseits implizit die Bedingungen der Berufswelt reproduziert. Obwohl sich durch das Konzept des Exemplarischen aneignungspotentiale auf der Ebene des Besonderen fördern lassen, werden letztlich Aneignungspotentiale verschenkt, da das Allgemeine affirmiert wird – in diesem Fall wird eine Berufswelt unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise unhinterfragt reproduziert.

Um hier jedoch möglichst präzise zu sein: Das Konzept des Exemplarischen impliziert zwar einen affirmativen Charakter, da das Besondere exemplarisch auf etwas Allgemeines verweist. Dieses Verhältnis, bei dem das Besondere der Veranschaulichung des Allgemeinen dient, lässt uns von einem affirmativen Charakter sprechen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass notwendigerweise *gegebene* Verhältnisse affirmiert werden müssen und kritische Betrachtungsweisen durch das Exemplarische unterbunden wären. So ist es beispielsweise beim Thema Berufswelt gleichsam denkbar, einen immanenten Interessenskonflikt zwischen Lohnabhängigen und Kapitalist*innen auf Basis der Didaktischen Analyse bzw. der kategorialen Bildung unterrichtlich zu inszenieren. Es könnte etwa nach den jeweils besonderen Interessen von Arbeitnehmer- bzw. Arbeitgebervertreter*innen bei Tarif-(Deutschland) bzw. Kollektivvertragsverhandlungen (Österreich) gefragt werden, um exemplarisch auf einen allgemeinen Interessenskonflikt in einer Berufswelt unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu verweisen.

Wir wollen in dieser Diskussion also nicht darauf hinaus, dass die Theorie der kategorialen Bildung notwendigerweise eine Affirmation *gegebener* Verhältnisse impliziert, sondern dass sie ein Allgemeines – welches etwa durch die Didaktische Analyse gewonnen werden soll – affirmiert. Ein solches Allgemeines kann durchaus in Opposition zu gegebenen Verhältnissen sein. Der springende Punkt ist jedoch, dass die Lehrperson (bzw. die Lehrplankommission) entscheidet, welcher Gegenstand kritisch betrachtet wird und welcher eben nicht. Uns scheint hier die klassische Spannung von Bildungsprozessen zwischen Fürsorge und Bevormundung oder Erziehung und Überwältigung eher einseitig gelöst, wodurch das bereits genannte intergenerationelle Problem erneut deutlich wird. Zusammenfassend lässt sich also

aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung auf eine mangelhafte Qualität der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lernprozess hinweisen. Die „Schülerinnen und Schüler erscheinen, obwohl sie im Zentrum der didaktischen Analyse stehen, durchgehend als ‚Objekte‘ der didaktischen Analyse, sie sind an ihr selbst nicht beteiligt“ (Meyer & Meyer 2007, S. 75) – wodurch wir neben den besprochenen Aneignungspotentialen der kategorialen Bildung auch starke Entfremdungstendenzen in einer so gedachten Unterrichtspraxis erkennen.

Während wir in diesem Abschnitt aus der Perspektive einer aneignungsorientierten Bildung herausarbeiten konnten, dass Klafkis Theorie der kategorialen Bildung eher darauf ausgerichtet ist, *für* die Schüler*innen eine Selbst- und Weltsicht vorzubereiten, um „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen [zu] unterstützen“, möchten wir im anschließenden Abschnitt aufzeigen, wie sich Klafki selbst diesem intergenerationellen Problem stellt und seinen eigenen Zugang umgestaltet.

4.2.3. kritisch-konstruktive Didaktik und Problemunterricht

In den späten 1960er-Jahren drohte die von Klafki vertretene bildungstheoretische Didaktik in der „pädagogischen Mottenkiste zu verschwinden“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 100). In Anlehnung an Meyer und Meyer (2007) lassen sich die zentralen Einwände folgendermaßen zusammenfassen:

- *(Gesellschafts)kritische Perspektive:* Die bildungstheoretische Didaktik würde ideologisch instrumentalisiert und würde bestehende Klassenverhältnisse stabilisieren.
- *Sozialwissenschaftliche Perspektive:* Sie würde der empirischen Forschung nicht trauen und verfüge über keine angemessenen sozialwissenschaftlichen Methoden. Daher betreibe sie ihre Didaktik an den Lebens- und Lernbedingungen der Schüler*innen und Lehrer*innen vorbei.
- *Didaktische Perspektive:* Aus philosophischen Reflexionen (z.B. über den Bildungsgehalt) ließen sich keine klaren Lehr-Lern-Ziele ableiten.
- *Unterrichtspraktische Perspektive:* Sie würde die Unterrichtsmethodik vernachlässigen und sei dadurch praxisfern – eine „Feiertagsdidaktik“ (vgl. ebd., S.94)

Klafki setzt sich mit diesen Einwänden eingehend auseinander und gestaltet die ‚*kategoriale Bildung*‘ zur „kritisch-konstruktiven“⁴¹ Didaktik“ (Klafki, 1976; 2007) um. Im Zuge dieser Neuausrichtung werden Bezüge zur Kritischen Theorie der sog. Frankfurter Schule hergestellt.

⁴¹ Klafki folgt den Ansätzen der Kritischen Theorie nicht uneingeschränkt, da ihm Aussagen zu positiven gesellschaftlichen Alternativen fehlen. Diese Abgrenzung markiert er auch in der Namensgebung seines neuen Ansatzes – der *kritisch-konstruktiven* Didaktik.

Ein wichtiger Bezugspunkt ist dabei Habermas' Konzept des *kritischen Erkenntnisinteresses* (vgl. Habermas, 2001):

„Inhaltlich ist die hier vertretene erziehungswissenschaftliche Position untrennbar mit einer bestimmten pädagogisch-politischen Grundentscheidung, einem spezifischen Erkenntnisinteresse verbunden; darauf vor allem verweist die Bestimmung ‚kritisch‘ in der Formel ‚kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft‘: mit der Entscheidung für das Ziel, Selbst- und Mitbestimmung für jeden Menschen zu ermöglichen, was nur in einer entsprechend strukturierten, demokratischen Gesellschaft möglich ist“. (Klafki, 1976, S. 9)

Der damit einhergehende Transfer von Ansätzen aus den kritischen Sozialwissenschaften in die Erziehungswissenschaften veranlasst Klafki zu drei wesentlichen konzeptionellen Änderungen. Er fordert eine „permanente Gesellschaftskritik“ in Bildungskontexten (1) (Meyer & Meyer, 2007, S. 93), erarbeitet eine Zielsetzung von Bildung als „Erziehung zur Selbstbestimmung, zur Kritikfähigkeit, zur freien Wahl individueller Möglichkeiten und zur Anerkennung jedes anderen Menschen als gleichberechtigter Person ausweisen“ (2) (ebd.), und verweist auf eine wechselseitige Bedingung zwischen den in „Erziehung zu vermittelnden Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Einzelnen und eine Gesellschaftsstruktur, die Selbstbestimmung für alle zulässt“ (3) (ebd.).

Überraschend erscheint jedoch, dass diese umfassenden konzeptionellen Änderungen in Klafkis Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung kaum Berücksichtigung finden. Klafki stellt zwar die didaktische Analyse modifiziert als „**Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung**“ (vgl. Klafki 2007, S. 270ff) neu dar. Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse werden jedoch beibehalten und lediglich um die folgenden Punkte erweitert:

- um eine *Bedingungsanalyse*, die sozio-kulturelle Ausgangsbedingungen einer Klasse ins Auge fasst,
- um Ansprüche der Leistungsmessung bzw. *Überprüfbarkeit*,
- sowie um Anregungen die Lehr-Lern-Prozessstruktur zu reflektieren (vgl. ebd., S. 272).

Insbesondere die Anregungen zur Lehr-Lern-Prozessstruktur hinsichtlich Partizipation von Schüler*innen an der Planung und Gestaltung des Unterrichts ist, wie wir im vorangestellten Abschnitt diskutieren konnten, sehr willkommen. Allerdings wurde dieser Punkt von Klafki nicht weiter ausgearbeitet (vgl. Meyer & Meyer, 2007, S. 110). Zusammenfassend muss bei dieser Erweiterung der Didaktischen Analyse zum Perspektivenschema festgehalten werden, dass Klafkis Theorie-Praxis-Vermittlung weit hinter der Weiterentwicklung seiner theoretischen Konzeption zurückbleibt, was beispielsweise auch Meyer & Meyer (2007, S. 107f) verblüfft: „Es ist erstaunlich, dass sich der späte Klafki vergleichsweise wenig um die Unterrichtsplanung im engeren Sinne bemüht hat. In der Substanz bleibt er bei seinem didaktischen Modell der vor-kritischen Zeit stehen.“ (Auf diese **Theorie-Praxis-Lücke** werden wir in Abschnitt 4.3 wieder zurückkommen.)

Eine weitere Änderung im Zuge Klafkis ‚*kritischer Wende*‘ ist, Klafkis Transformation der kategorialen Bildung zum „Problemunterricht“ (ebd., S. 129). Während Klafki in der kategorialen Bildung vorschlägt, das Allgemeine durch „welterschließenden Kategorien“ zu erfassen, vertritt er in der kritisch-konstruktiven Didaktik die Position, das Allgemeine im Medium **epochaltypischer Schlüsselprobleme** zu erschließen (vgl. Porsch, 2016, S. 122f). Klafki (2007) argumentiert seinen Fokus auf Schlüsselprobleme in folgender Weise: „Meine Kernthese lautet: Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme*⁴² unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen“ (ebd., S. 56). Diese Forderung ist in ihrer Tragweite wohl kaum zu überschätzen. Klafki fordert nichts Geringeres als eine Abkehr der Allgemeinbildung von einem tradierten Bildungskanon hin zu einem „Problemkanon“ (Klafki, 2005, S. 5).

Zusammenfassend lassen sich an Klafkis Transformation der Theorie der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik folgende Punkte betonen:

- Auf der Seite materialer Bildung wird von sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki, 2007, S. 43) ausgegangen. Klafki schlägt also vor sich hinsichtlich einer materialen Bestimmung von Bildung von einem Wissenskanon zu verabschieden und sich an einem „Problemkanon“ (Klafki, 2005, S. 5) zu orientieren. Die zu unterrichtenden Inhalten sollen sich also u.a. an einem Katalog zentraler gesellschaftlicher Probleme orientieren.
- Auf der formalen Seite schlägt Klafki eine Orientierung an Maßstäben, wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 2007: 53ff) vor, die Klafki aus dem Aufklärungspostulat klassischer Bildungstheorien ableitet (vgl. Klafki, 1976, S. 11ff).

4.2.4. Diskussion Klafkis kritischer Wende

Aus der Perspektive der aneignungsorientierten Bildung bietet Klafkis kritische Wende viele Anknüpfungspunkte. Um darzustellen, wie eine aneignungsorientierte geographische Bildung an Klafkis Transformation der Theorie der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven

⁴² Eine ausführliche Diskussion und Auflistung der von Klafki vorgeschlagenen Schlüsselprobleme lässt sich etwa bei Klafki (2007, S. 56ff) finden. Es handelt sich bei den Schlüsselprobleme, die Klafki als ‚*epochaltypisch*‘ festlegt, beispielsweise um „die Friedensfrage“ (ebd. S. 56ff), „die Umweltfrag“ (ebd. S. 58f), „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd. S. 59), „die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (ebd. S. 59f), oder „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität [...] – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen“ (ebd. S. 60).

Didaktik anknüpfen kann, möchten wir diese Umgestaltung im Zusammenhang mit dem vorhin herausgearbeiteten intergenerationellen Problem diskutieren.

Hinsichtlich des intergenerationellen Problems konnten wir diskutieren, dass die „Schülerinnen und Schüler[…], obwohl sie im Zentrum der didaktischen Analyse stehen, durchgehend als ‚Objekte‘ der didaktischen Analyse [erscheinen], sie sind an ihr selbst nicht beteiligt“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 75) – wodurch wir auch starke Entfremdungstendenzen in einer so gedachten Unterrichtspraxis erkennen. Es lässt letztlich darstellen, dass die Theorie der kategorialen Bildung eher darauf ausgerichtet ist, *für* die Schüler*innen eine Selbst- und Weltsicht vorzubereiten, um „den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen [zu] unterstützen“ (ebd., S. 66).

An diesem Punkt zeichnet sich, durch die in der kritisch-konstruktiven Didaktik vertretenen Auffassung, Bildung „im Medium epochaltypischer Schlüsselprobleme“ (Klafki, 2007, S. 43) zu rahmen, eine bedeutende Änderung ab. Meyer und Meyer interpretieren dies auf überzeugende Weise als eine „kommunikationstheoretische und intergenerationelle Perspektive auf Bildung“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 135):

„Der kommunikative Ansatz Klafkis impliziert, dass es für die großen, epochaltypischen Probleme **unterschiedliche Antworten** geben kann und dass in den Curricula der Schulen nicht bestimmte Lösungen festgeschrieben werden dürfen; es kommt vielmehr auf Dialogfähigkeit und -bereitschaft an, wobei die Lehrenden höchstens ‚graduelle Vorsprünge‘ gegenüber den Lernenden haben. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung wäre für Klafki mit der Festlegung der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Antworten nicht vereinbar.“ (ebd., S.136, eigene Hervorhebung)

Klafki gibt damit die in der Theorie der kategorialen Bildung vertretene Auffassung, dass sich Bildung an einem inhaltlich fixierten Kanon zu orientieren hätte, auf. Er ersetzt diesen Zugang, der impliziert, dass die Erwachsenengeneration den Heranwachsenden eine vorgefertigte Weltsicht anbietet, durch einen Zugang, der sich an sogenannten Schlüsselproblemen orientiert. Ein solcher Problemunterricht betont nun, dass es unterschiedliche Antworten⁴³ auf die gleiche Fragestellung geben kann, was einer intergenerationellen Kommunikation bzw. Aushandlung bedarf und somit das diskutierte intergenerationelle Problem bis zu einem gewissen Grad löst.

In Anlehnung an Meyer und Meyer (2007, S. 138) lässt sich diesbezüglich von einem „**gewaltigen bildungstheoretischen Fortschritt**“ sprechen. Auch aus der Perspektive der aneignungsorientierten Bildung lässt sich erkennen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Schüler*innen und dem Lehr-Lern-Prozess gesteigert wurde. Den Schüler*innen wird eben nicht mehr länger eine vorgefertigte Weltsicht vorgelegt, sondern sie werden zu einem intergenerativen Austausch über („universelle“) Problemstellungen eingeladen. Auf das

⁴³ Wir möchten betonen, dass Klafki selbst darauf hinweist, dass diese Öffnung *nicht* im Sinne der bereits kritisierten ‚liberalen ethischen Enthaltensamkeit‘ zu verstehen ist: „Bildung ist in diesem Verständnis zentral durch die Fähigkeit charakterisiert, im Sinne jener Einsicht zu handeln, also Kontroversen rational austragen zu können, d.h. aber auch, sich selbst und anderen die argumentative Begründung eigener Positionen und Entscheidungen abzuverlangen. Sie hat also nichts mit Beliebigkeit und **prinzipienlosem Pluralismus** zu tun“ (Klafki, 2007, S. 62, eigene Hervorhebung)

Aneignungspotential, welches den Schüler*innen durch einen Problemunterricht ermöglicht werden kann, verweist Klafki auch selbst:

„[Bildung] muß, sofern das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip konkret eingelöst werden sollen, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern Bildung im Medium des Allgemeinen sein; dies ist die erste inhaltliche Dimension meines Vorschlages. Anders formuliert: **Allgemeinbildung** muß verstanden werden **als Aneignung** der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren.“ (Klafki, 2007, S. 53, eigne Hervorhebung)

An diesem Zitat ist für uns jedoch nicht nur der Zusammenhang zwischen Allgemeinbildung und Aneignung von gemeinsamen Frage- und Problemstellungen, sondern auch die Kontinuität der Theorie der kategorialen Bildung in der kritisch-konstruktiven Didaktik aufschlussreich. Diese Fortführung zeigt sich in Klafkis Auffassung, dass er an einer **„Bildung im Medium des Allgemeinen“** festhält. Letztlich wird die voraussetzungsreiche Auffassung der kategorialen Bildung, die essentialistische Konzepte, wie ‚Wesen‘, oder ‚Wesenhaftes‘ (vgl. Abschnitt 4.2.2) vorwegnimmt, im Konzept der ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘ fortgeführt. Dies impliziert also den Anspruch Schlüsselprobleme herausarbeiten zu können, die für alle Menschen einer Epoche typisch wären. Bis zu einem gewissen Grad lässt dieser Anspruch dadurch das intergenerationelle Problem in veränderter Weise wieder hervortreten: Während Klafki also nicht davon ausgeht, dass ein Konsens hinsichtlich der Lösung dieser Probleme nötig wäre, so setzt er doch einen Konsens hinsichtlich eines Problemkanons voraus. Bei der Definition solcher Schlüsselprobleme sieht Klafki jedoch die Schüler*innen, die sich damit auseinandersetzen sollen nicht beteiligt. „Was *ihre* Schlüsselprobleme sind, will Klafki mit ihnen eigentlich nicht verhandeln“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 139).

4.3. Dewey: Probleme und ihre Didaktik

Im vorangestellten Abschnitt konnte wir herausarbeiten, inwiefern Klafki durch die Konzeption des Problemunterrichts eine „kommunikationstheoretische und intergenerationelle Perspektive auf Bildung“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 135) eröffnet. Die Auffassung, auf epochaltypische Probleme könne es **unterschiedliche Antworten** geben, schafft Potentiale, um die Schüler*innen in der Schaffung ihrer eigene Welt- und Selbstsicht zu fördern.

Charakteristisch an Klafkis bildungstheoretischem Zugang erscheint uns die Vorstellung eines archimedischen Punktes von Bildung. Während in der sogenannten vorkritischen Phase Klafkis bildungstheoretische Überlegungen auf das Erschließen von welterschließenden Kategorien zuliefen, zielt Klafki in der kritisch-konstruktiven Didaktik auf die Bildung eines Bewusstseins über zentrale Probleme (vgl. Klafki, 2007, S. 56). Klafki geht in seiner Argumentation also von bestimmten Zielsetzungen aus. Demgegenüber lässt sich das Problemorientierte Lehren und Lernen (POL) nach Dewey anführen, bei dem der

Erfahrungsprozess, also die Verfahrensweise bzw. Struktur von Lehr-Lern-Umgebungen, explizit berücksichtigt wird und ausgearbeitet ist.

Wie bei Klafki wird auch bei Dewey beim Lehr-Lern-Prozess sowohl eine materiale als auch formale Ebene berücksichtigt. Erfolgreiches Problemorientierte Lehren und Lernen nach Dewey führt dann auch immer zu zwei Resultaten – die Problembewältigung selbst und ein Kompetenzerwerb der generellen Problembewältigung (das ‚Lernen lernen‘). Im Unterschied zu Klafki lassen sich bei Dewey jedoch konkrete Ansatzpunkte hinsichtlich der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozessstruktur finden, welche im Hinblick auf die in Abschnitt 4.2.3 angesprochene Theorie-Praxis-Lücke bei Klafki aufschlussreich ist.

Im folgenden Abschnitt wollen wir mit dem Fokus auf das POL jedoch nicht nur die Idee aneignungsorientierter Bildung weiter vertiefen, sondern auch beginnen, die bisher eher pädagogisch und bildungstheoretisch geführte Diskussion stärker **fachdidaktisch** zuzuspitzen. In diesem Sinne werden wir das POL mit fachlich spezifischen Anforderungen, die sich aus besonderen Merkmalen **sozialgeographischer Probleme** ergeben können, abgleichen.

4.3.1. Problemorientiertes Lehren & Lernen

„Der Begriff des problemorientierten Lernens und Lehrens ist in den letzten Jahren zum Leitkonzept eines Selbstständigkeit fördernden, kognitiv aktivierenden Unterrichts bzw. der Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen in Schulen und Hochschulen geworden“ (Reusser, 2005, S. 159). Als „geistiger Vater“ (ebd., S. 164) des problemorientierten Lernens und Lehrens wird klassischerweise *John Dewey* angeführt. Schulisches Lernen wird beim problembasierten bzw. problemorientierten Lehren und Lernen⁴⁴ im Sinne des *Problemlösens* verstanden. Inszeniert wird ein solcher Lehr-Lern-Prozess entlang von Problemen, die als Impuls und Anstoß dienen und kleinschrittige Aufgabenstellungen ersetzen. Das Lösen von Problemen dient dem Ziel, „transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien zu erwerben“ (ebd.). Meist soll dies im Zuge von Kleingruppenarbeit erreicht werden. Die Funktion der Lehrperson ändert sich hierbei – etwa im Vergleich zu Klafkis *kategorialer Bildung* – tendenziell von der Instruktion hin zur tutoriellen Unterstützung⁴⁵.

Reusser (2005) zeigt jenseits der unterschiedlichen Umsetzungsvarianten zwei Prototypen des problemorientierten Lernens und Lehrens auf. Er stellt dabei ein „*Wissens-Anwendungs-Paradigma*“ einem „*generativen Problemlösen*“ gegenüber (ebd., S. 160). Im ersten Fall

⁴⁴ Problembasiertes (PBL) bzw. problemorientiertes Lehren und Lernen (POL) wird hier weitgehend synonym verwendet. Es soll jedoch darauf verwiesen werden, dass POL manchmal als Oberbegriff einer „ganzen Familie von didaktischen Inszenierungsformen verwendet [wird], während der Terminus PBL spezifisch für jene Realisierungsformen gebraucht wird, bei denen generatives Problemlösen [...] im Mittelpunkt steht, d. h. für jene Fälle, in denen Probleme tatsächlich die Basis des Wissenserwerbs darstellen“ (Reusser, 2005, S. 160).

⁴⁵ Es ist zu betonen, dass es eine gewisse Vielfalt an Umsetzungsvorschlägen zum POL bzw. PBL gibt. Bekannt ist jedoch der „Siebensprung“-Zugang, der die Gestaltung der Lehr-Lernumgebung in „seven jumps“ oder „steps“ organisiert sieht (Barrows, 1985) und aus den Überlegungen Deweys (1916) abgeleitet wurde. Für weitere praxisorientierte Erläuterungen soll hier ergänzend auf Moust et al. (2007) und Weber (2004) verwiesen werden.

stellen sich die Lernumgebung formenden Probleme tendenziell als „Anwendungsaufgaben“ dar. Die Lernenden treten in diesem Fall – ausgestattet mit entsprechendem Basiswissen – an das inszenierte Problem heran. Die Lösung dieses Problems dient dann tendenziell einer *Sicherung* eines bereits stattgefundenen Lernprozesses. Im Zuge des „*generativen Problemlösen*“ (ebd.) hingegen ist die Lernumgebung so gestaltet, dass neues Wissen im Zuge der Problemlösung generiert werden soll. Der Lernprozess wird somit also stärker mit dem Problemlösungsprozess verknüpft (vgl. Klauser, 1998).

Für unsere Untersuchung von aneignungsorientiertem Lernen ist dieser zweite Zugang von größerem Interesse, da sich abzeichnet, dass die Kritik an Klafkis *kategorialer Bildung* bzw. *kritisch-konstruktiven Didaktik* hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen an der Lehr-Lernumgebung wie auch an der Wahl des Lerngegenstandes durch diesen überwunden werden kann. Abhängig also von der Komplexität eines in der Lehr-Lernumgebung inszenierten Problems, welches beim ‚*generativen Problemlösen*‘ den Lernausgangspunkt bildet, wird die Bestimmung des Lerngegenstandes mehr oder weniger in den Lern- oder Problemlösungsprozess integriert und somit den Schüler*innen nicht mehr direkt vorgegeben. Dieser wird von ihnen tendenziell erst hervorgebracht. Das inszenierte Problem bildet hierbei gewissermaßen das „Framing“ (Matthes, 2009) und hat somit einen starken Einfluss auf die Wahl des Lehrgegenstandes. Dennoch zeichnet sich ein qualitativer Sprung hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten ab.

Während wir dieses Potential der Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen im Rahmen des POL hervorheben möchten, sind wir gleichzeitig der Auffassung, dass sich POL nicht ohne Weiteres als eine Didaktik der Sozialgeographie eignet. Um diese angedaute Diskrepanz näher auszuführen, möchten wir,

1. in einem ersten Schritt die besondere Beschaffenheit sozialgeographischer Probleme herausarbeiten und
2. in einem zweiten Schritt dieser Charakterisierung sozialgeographischer Probleme Deweys Problemauffassung gegenüberstellen.

Dadurch sollte sich zeigen, dass Deweys Problemauffassung den besonderen Ansprüchen sozialgeographischer Probleme in entscheidenden Punkten nicht gerecht werden kann.

4.3.2. Charakterisierung sozialgeographischer Probleme

Hinsichtlich einer näheren Charakterisierung sozialgeographischer Probleme bietet Jaeggi (2014) sehr aufschlussreiche Unterscheidungsmöglichkeiten an, die für eine Diskussion besonderer Merkmale sozialgeographischer Problemstellungen als hilfreich erscheinen. Sie arbeitet im Wesentlichen zwei Typen von Problemauffassungen heraus: „externe Probleme“ oder – wie sie diese synonym bezeichnet – „Probleme erster Natur“ und „reflexive Probleme zweiter Natur“ (ebd., S. 243ff).

Als ein Beispiel⁴⁶ für „**externe Probleme**“ bzw. „**Probleme erster Natur**“ (ebd.) lässt sich etwa eine Dürre anführen, insofern der ausbleibende Niederschlag als ein kontingentes Naturereignis erachtet werden kann, also die Dürre einen externen Ursprung aufweist und somit nicht in einen Zusammenhang mit menschlichen Handlungen gebracht werden kann. Derartige Probleme sind aus unserer Sicht kein Gegenstand einer sozialgeographischen Didaktik – wir erachten dieses Beispiel als einen Gegenstand der Meteorologie, als Teil der physischen Geographie. Allerdings ist es durchaus denkbar, dass derartige „externe Probleme“ potentielle Gegenstände sozialgeographischen Unterrichts werden können. So ist es etwa vorstellbar, dass die Dürre sieben Jahre in Folge wiederkehrt, aber dennoch keine geeigneten Gegenmaßnahmen (z.B. Speicherbau) gefunden werden, um eine damit verbundene Hungersnot zu mildern. So zeichnet sich ein Fall ab, bei dem sich das *externe Problem* (Dürre) mit einem *internen Problem* verknüpft. Ein möglicher Grund für die ausstehende Entwicklung einer sozialen Praktik der Nahrungsaufbewahrung – in diesem Beispiel bleibend – könnte etwa eine systematische Fehldeutung des Naturereignisses sein – beispielsweise, wenn das Naturereignis als Strafe Gottes aufgefasst wird. Insofern diese Auffassung der Entwicklung einer Problemlösung entgegensteht, liegt es nahe, diese Form des Glaubens als *soziale Lernblockade* und somit als ein *internes Problem zweiter Natur*⁴⁷ zu identifizieren.

Jaeggi beschreibt diesen Umschlag von einem Problem *für* eine soziale Formation hin zu einem Problem *mit* einer sozialen Formation treffenderweise als ein „Immanentwerden von extern verursachten Problemen“ (Jaeggi, 2014, S. 245). Ein ursprünglich externes Problem kann auf diese Weise zu einem „**reflexiven Problem zweiter Ordnung**“ (ebd.) werden. Die Problemauffassung ist nun insofern als *reflexiv* zu beschreiben, da dessen ausbleibende Lösung in einen Zusammenhang mit der aufgefassten Problembedingung („Strafe Gottes“) diskutierbar wird – das Problem erscheint also auf die Problembedingung rückbezogen (*reflexiv*).

Jaeggi führt an dieser Stelle noch einen weiteren entscheidenden Punkt an. Bei „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“ muss es sich nicht notwendigerweise um Probleme mit einer externen Ursache (kontingentes Naturereignis) handeln. Entlang dieses Konzepts lassen sich ebenso Probleme „genuiner Immanenz“ (ebd., S. 246) diskutieren. Hierbei handelt es sich um Probleme, die eben nicht extern verursacht, sondern aus den „Widersprüchen“ sozialer Konstellationen selbst hervorgehen, also aus immanent angelegten Konfliktfeldern. Als ein klassisches Beispiel für derartige Probleme lässt sich etwa auf Folgen des menschenverursachten Anteils am Klimawandel verweisen. Die Problemursache des folgenreichen selbst-verursachten Anteils am Klimawandel ist nun keinesfalls extern zu suchen, sondern auf

⁴⁶ Dieses Beispiel geht auf Jaeggi (2014, S. 247ff) zurück.

⁴⁷ Der Begriff der „zweiten Natur“ soll eine gesellschaftlich hervorgebrachte Sphäre beschreiben, die ähnlich wie die (erste) Natur erscheint (vgl. in Verbindung mit dem Konzept der „Verdinglichung“ Lukács, 1977, S. 99). Adorno (2003, S. 355) spricht in diesem Zusammenhang auch von „erstarreter Geschichte“.

immanente Widersprüche zurückzuführen⁴⁸. Der zentrale Punkt, der sich hier auftut, ist, dass ein solches Problemverständnis den „mit den Handlungssituationen gesetzten *Bezugsrahmen selbst*“ (Jaeggi, 2014, S. 361, eigene Hervorhebung) in den Blick nimmt. Entlang eines derartigen Verständnisses wird also das Problem in einem Zusammenhang mit seinem Sinn- und Bedeutungsrahmen analysiert. Es wird also die (struktur)reflexive Frage nach dem Zusammenhang zwischen Problem und Bezugsrahmen aufgeworfen, was den Blick auf mögliche Problemursachen innerhalb einer gesellschaftlichen Konstellation richten lässt.

Dieser so beschriebene Charakter von „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“ ist nun aus unserer Sicht entscheidend, um überhaupt von **sozialgeographischen Problemen** sprechen zu können. Diese Unterscheidung und Abgrenzung ist jedoch keine Einschränkung für einen sozialgeographischen Unterricht, da wir mit dem Szenario des „Immanentwerden[s] von extern verursachten Problemen“ aufgezeigt haben, dass die inszenierte Grenze zwischen externen und internen Problemursachen in Praxiszusammenhängen schnell bröckelt. Der Gewinn dieser Diskussion sollte nun viel eher in dem geschärften begrifflichen Instrumentarium liegen, mit dem wir nun versuchen werden, Deweys Problemauffassung näher zu untersuchen.

4.3.3. Deweys Problemauffassung

Wie verhält sich nun Deweys Problemauffassung im Vergleich zur Konzeption von „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“? Auch für Dewey bilden Probleme den Ausgangspunkt für Forschungs- sowie für Lernprozesse. Präziser formuliert, erachtet Dewey solche Forschungs- und Lernimpulse als eine „**Situation der Unbestimmtheit**“ (Jaeggi, 2014, S. 357): „Forschung ist die gesteuerte oder gelenkte Umformung einer unbestimmten Situation in eine Situation, die in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden“ (Dewey, 2016, S. 131).

Deweys Stärke hinsichtlich seiner Problemauffassung liegt darin, dass er Probleme als „**zugleich gegeben wie gemacht**“ (Jaeggi, 2014, S. 213) erachtet: Ein Problem ‚meldet‘ sich als etwas objektiv (empirisch) Unabweisbares, aber was sich da meldet, ist noch diffus – es muss erst zu einem bestimmten Problem gemacht werden. Probleme lassen sich entlang Deweys Konzeption „weder herbeireden noch ignorieren“ (ebd.). Es bedarf also einerseits einer Interpretation, durch die erst ein Problem zu einem bestimmten Problem wird. Allerdings lässt sich dies aber auch nicht „aus dem Nichts konstruieren, sondern wird aus dem gemacht, was von uns unbeeinflusst da ist und sich gegebenenfalls störend bemerkbar macht“ (ebd.).

Störend an Problemen ist, dass „die Bildung einer Ganzheit oder eines qualitativen Zusammenhangs nicht (mehr) möglich ist“ (Jaeggi, 2014, S. 358). Probleme erscheinen als

⁴⁸ Ohne dies hier näher ausführen zu können, sei, neben zahlreichen anderen Vertreter*innen, die in diesem Kontext zu nennen wären, auf Harvey (2015, S. S. 287ff) verwiesen, der in diesem Zusammenhang den Widerspruch zwischen Kapital und Natur betont.

eine Situation der Unbestimmtheit. Wodurch für unsere Diskussion auch Deweys Verständnis von „Situation“ entscheidend ist:

„Was durch das Wort ‚Situation‘ bezeichnet wird, ist weder ein einzelnes Objekt oder Ereignis noch eine Menge von Objekten oder Ereignissen. Denn wir machen niemals die Erfahrung von Objekten oder Ereignissen für sich, noch bilden wir uns Urteile über sie allein, sondern nur im Zusammenhang mit einem kontextuellen Ganzen. Dies letztere ist das, was eine Situation genannt wird.“ (Dewey, 2016, S. 87)

Folgen wir Dewey in diesen Schritten, so stellen sich **Probleme als Störung** eines ‚kontextuellen Ganzen‘, bzw. **eines Bezugssystems** dar. Umgekehrt bedeutet dies, dass die Lösung eines Problems in der Aufhebung einer solchen Störung liegt. Als Kriterium für eine erfolgreiche Problemlösung legt Dewey das Funktionieren in der Praxis fest:

„[...] der endgültige Test, ob sie [die Idee] diese Eigenschaften [die Eignung zur Lösung des Problems] wirklich besitzt, wird erst dann entschieden, wenn sie wirklich funktioniert – das heißt, wenn sie angewendet wird, um mit Hilfe von Beobachtungen früher nicht beobachtete Tatsachen festzustellen, und sie dann benutzt wird, diese mit anderen Tatsachen zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen.“ (Dewey, 2016, S. 137f; zit. nach Jaeggi, 2014, S. 404)

Ein Problem kann also als gelöst gelten, sofern sich die Störung einer Situation behoben werden kann. Entscheidend ist nun jedoch die Frage, woher eine solche Störung kommt. Impliziert Deweys Problemauffassung, dass eine solche Störung eines Bezugssystems von außen über dieses hereinbricht, oder entspringt die Störung dem Bezugssystem selbst, wie dies die vorhin diskutierte Problemauffassung von ‚reflexiven Problemen zweiter Ordnung‘ nahelegt? Dewey verweist in seiner Logik in einem Abschnitt in dem er die Struktur des Forschungsprozesses diskutiert als Beispiel⁴⁹ für eine solche Störung auf einen Brand in einem Versammlungsraum (vgl. Dewey, 2016, S. 136). Eine so gedachte Störung (Brand) tritt plötzlich auf und unterbricht eine vorher funktionierende Situation. Dewey stellt in diesem Beispiel die Störung als eine Störung, die von außen kommt, dar. Jaeggi argumentiert auf dieser Basis eine umfassende Kritik an Deweys Problemauffassung (vgl. Jaeggi, 2014, S. 360): Entlang Deweys Problemverständnis werden Problemlösungsprozesse als „Anpassungsvorgänge an sich verändernde Umweltbedingungen“ (ebd., 360) gedacht. Die weitreichende Konsequenz läuft darauf hinaus, dass das Lösen von Problemen auf eine „Reintegration dieses Bezugssystems [zielt] – und jede gelingende Lösung bedeutet eine solche Reintegration“ (ebd., S. 359).

Somit lässt sich also mit Jaeggi (2014) an Deweys Problemauffassung kritisch anmerken, dass sich das ‚Problem‘ im Sinne Deweys „als eine von außen kommende Störung dar[stellt], die das Funktionieren eines eingespielten Praxiszusammenhangs – der ‚Situation‘ – durchbricht und damit dessen Leistungsfähigkeit (aber noch nicht ihn [den Bezugsrahmen] selbst) in Frage stellt“ (ebd., S. 360). Die *reflexive Verfasstheit* von Problemen, wie wir dies vorhin für die besondere Beschaffenheit sozialer und sozialgeographischer Probleme herausgearbeitet haben, lässt sich mit Deweys Problemauffassung nicht unmittelbar fassen. Es kann somit

⁴⁹ Wir werden dieses Beispiel in Abschnitt 5.2.2 doch detailliert darstellen und besprechen.

festgehalten werden, dass Deweys Problemauffassung weniger dazu einlädt, zu bedenken, „dass [...] Probleme [...] den mit den Handlungssituationen gesetzten Bezugsrahmen selbst betreffen“ (ebd., S. 361) können. Problemlösungsprozesse sind damit nicht reflexiv auf das Bezugssystem selbst bezogen.

Wir werden in Abschnitt 5.2 die einzelnen Schritte eines an Dewey angelehnten Forschungs- bzw. Lehr-Lern-Prozesses noch detailliert diskutieren. Es lässt sich jedoch bereits auf Basis der bisherigen Diskussion festhalten, dass eine Problemauffassung, der zufolge Probleme im Sinne einer von *außen kommenden Störung eines vorher unproblematischen Handlungsvollzugs* (vgl. Jaeggi 2014, S. 359f) interpretiert werden, weniger dazu einladen systematische Zusammenhänge herzustellen bzw. strukturreflexiv an ein Problem heranzutreten. Aber was würde die Anwendung einer so beschriebenen Problemauffassung für einen sozialgeographischen Lehr-Lern-Prozess bedeuten? Welche Tendenz lässt sich auf dieser Basis absehen, wenn wir *Problemorientiertes Lehren- und Lernen* im Sinne Deweys als eine sozialgeographische Didaktik nutzen? Betrachten wir hierfür die Folgen des menschengemachten Anteils am Klimawandel als eine derartige *von außen kommende Störung eines vorher unproblematischen Handlungsvollzugs*. Aus einer solchen Perspektive werden wir tendenziell nach technischen Lösungen (z.B. E-Mobilität; Mangel an Sachwissen) bei gleichbleibender Produktionsweise suchen. Wir werden diesen Tatbestand kaum als ein reflexives Problem zweiter Ordnung diskutieren, was den Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse (z.B. Produktionsweise) richten würde. Lösungsansätze, die nach dem POL hervorgebracht werden, haben – dem Argument folgend – tendenziell einen kompensatorischen Effekt. Sie würden also eher die Folgen eines behandelten Problems mindern (z.B. mögliche Verringerung von Umweltbelastung durch E-Mobilität), jedoch weniger dazu einladen nach *Problemursachen* zu fragen, die potentiell auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgehen. Im Lehr-Lern-Prozess wird uns implizit nahegelegt den Problemlösungsprozess stärker auf einen Mangel an Sachwissen, als auf einen Mangel von reflexivem Wissen auszurichten.

Deweys liberal-pragmatischer Ansatz bietet also den Vorteil unmittelbarer Handlungspotentiale zu schaffen, z.B. durch technische Errungenschaften, welche die Folgen des menschen-verursachten Anteils am Klimawandel mildern. Hier stellt sich die Frage, ob Handlungspotentiale, welche aus Deweys Problemlösungsansatz hervorgehen, den Ansprüchen sozialgeographischen Problemlösens genügen können. Aus unserer Sicht ist hier Vorsicht geboten: Es lässt sich nicht abstreiten, dass durch Deweys Ansatz bedeutende Problemmilderungen geschaffen werden können und sich somit Deweys Problemauffassung für gewisse Forschungsbereiche als fruchtbar erweist. Aneignungsorientiertes Lernen orientiert sich hingegen (möglichst unter Berücksichtigung der in Anlehnung an Adorno vorgebrachten Einwände) an Aufklärungspostulaten. Es ist dementsprechend kaum denkbar, einen Lerngegenstand als angeeignet (im Sinne Jaeggis) zu erachten, der auf eine Lehr-Lern-Umgebung zurückgeht, die nicht deutlich und zielgerichtet zu Fragen nach möglichen Problemursachen einlädt – auch wenn dieser unter stärkerer Einbindung von Schüler*innen

aus Lern- oder Problemlösungsprozess hervorgebracht wurde. Im Kern zielt diese Kritik am *Problemorientierten Lehren und Lernen* also darauf, dass tendenziell **Problembedingungen internalisiert** und eben nicht hinterfragt werden, was letztlich einer (ideologiekritischen) Analyse von Problemursachen entgegensteht.

Die Diskussion lässt sich somit folgendermaßen zuspitzen: Deweys Ansatz suggeriert Handlungsmacht, die jedoch Gefahr läuft, sich selbst zu überschätzen. Sie inszeniert sich als *Problemlösung*, obwohl sie letztlich nur Kompensation ist – auch wenn aus Deweys Ansatz bedeutende und wirkungsvolle Problemmilderungen hervorgehen können. Für aneignungsorientierte sozialgeographische Lehr-Lernumgebungen scheint uns problemorientiertes Lehren und Lernen im Sinne Deweys jedoch ungeeignet, da es einer reflexiven-ideologiekritischen Analyse hemmend entgegensteht. Dies ist insbesondere in Bildungskontexten zu bemängeln, da in solchen Zusammenhängen Aufklärungsansprüche höherwertiger scheinen als eine suggerierte Handlungsmacht.

Es sollte deutlich geworden sein, dass sich *Problemorientiertes Lehren und Lernen* im Sinne Deweys nicht ohne weiteres als eine sozialgeographische Didaktik nutzen lässt. Entscheidend hierfür ist die Auffassung Deweys von Problemen als von *außen kommenden Störungen eines vorher unproblematischen Handlungsvollzugs*. Dadurch werden Zusammenhänge zwischen Problemen und deren Bezugsrahmen tendenziell übergangen, was jedoch – wie wir argumentieren – ein entscheidendes Moment ist, um einen adäquaten Umgang mit sozialgeographischen Problemen zu ermöglichen.

Während wir also die Auffassung vertreten, dass sich ein problemorientierter Zugang in Anlehnung an Dewey nicht unmittelbar auf sozialgeographische Problemstellungen übertragen lässt, so sehen wir hingegen großes Potentiale hinsichtlich der „prozessualen“ (Jaeggi, 2014, S. 409) und „negativistischen“ (ebd., S. 409) Konzeption solcher Lehr-Lern-Prozesse. Wie wir in Abschnitt 4.3.1 bereits diskutieren konnten, dient die Problemstellung bzw. -inszenierung als Impuls und Motivation des Lehr-Lern-Prozesses. Die Problemstellung kann etwa die Einsicht fördern, dass etwas auf diese Weise nicht mehr weitergeht – was sich als negativistischer Zugang charakterisieren lässt. Ein solcher Lernausgangspunkt ermöglicht es, den Lehr-Lern-Gegenstand (gemeinsam mit den Schüler*innen) im Verlauf des Lern- oder Problemlösungsprozess zu bestimmen – ohne diesen direkt vorgegeben zu müssen. Das ‚Was‘ des Lehr-Lern-Prozesses wird also stärker aus dem ‚Wie‘ des Prozesses entwickelt. Als anregend erachten wir dabei, dass eine solche Konzeption den Fokus auf Gelingenskriterien von Lehr-Lern-Prozesse richten lässt, ohne dabei eines archimedischen Bezugspunktes ‚außerhalb‘ des Prozesses zu bedürfen (vgl. ebd., S. 407). So ließe sich bis zu einem gewissen Grad die voraussetzungsreiche Argumentation der epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki) umschiffen (vgl. kritische Anmerkungen aus Abschnitt 4.2.4). Dies gilt es im folgenden Abschnitt zu vertiefen.

4.4. Von der Bildung im Medium des Allgemeinen zur Bildung im Medium des Widerspruchs

Inwiefern lässt sich nun mit einer immanent-kritischen Praxis an diese pädagogischen und fach- wie auch allgemein-didaktischen Debatten anschließen? Lässt sich das Problemfeld, welches sich auf Basis der bisher geführten Diskussion zu Klafki und Dewey abzeichnet, durch eine immanent-kritische Praxis (teilweise) lösen? Den zentralen Gedanken, dem wir in diesem Abschnitt nachgehen möchten, läuft auf die Frage hinaus, inwiefern es die bisher geführte Debatte voranbringt, wenn wir **Probleme in der Form des Widerspruchs** im Lehr-Lern-Prozess stärker berücksichtigen. Wir versuchen also zu argumentieren, dass es aus einer pädagogischen bzw. (fach)didaktischen Perspektive wertvoll ist, widersprüchlichen Zusammenhängen im Unterrichtsgeschehen eine zentrale Rolle einzuräumen. Gelingt diese Argumentation, so ist die Praxis der immanenten Kritik – welche potentielle Widersprüche im analysierten Gegenstand hervorbringt – auch für die Theorie und Praxis der Geographiedidaktik von großem Wert.

4.4.1. Das Problem mit dem Problem in der unterrichtlichen Praxis

Um der Frage nach dem Bildungspotential von Widersprüchen im Umgang mit sozialgeographischen Themen entsprechend nachgehen zu können, möchten wir vorerst auf die bisher geführte Diskussion zu Klafki und Dewey zurückkommen.

In Abschnitt 4.2 sind wir zentralen Entwicklungslinien in Klafkis Werk nachgegangen. Für unsere Diskussion hier möchten wir auf die Entwicklung von der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik zurückkommen. Wobei wir besonders die Veränderungen hinsichtlich des Verständnisses der „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (Klafki, 2007, S. 53) betonen möchten. Während Klafki in der kategorialen Bildung beispielsweise das Konzept der ‚welterschließenden Kategorien‘ als Analogie für das Allgemeine verwendet, vertritt er in der kritisch-konstruktiven Didaktik die Position, das Allgemeine im Medium **epochaltypischer Schlüsselprobleme** zu erschließen (vgl. ebd.). Die pädagogischen Implikationen dieser Neuausrichtung sind unseres Erachtens kaum zu überschätzen, da durch diese Änderung die Bedeutung der intergenerationellen Kommunikation in Klafkis Bildungsverständnis Berücksichtigung erfährt. Klafki schlägt im Zuge seiner kritischen Wende also vor, den Heranwachsenden nicht mehr länger eine vorgefertigte Weltsicht in Bildungskontexten anzubieten – etwa im in der Form von vorgegebenen „welterschließenden Kategorien“, sondern Bildungskontexte vielmehr für einen intergenerationellen Austausch zu öffnen:

„Mit solchen Einsichten ist die Chance verbunden, daß jeder Lernende die Unverzichtbarkeit eigener Urteilsbildung, reflektierter Entscheidung und eigenen Handelns – für den jungen Menschen mindestens als Perspektive der eigenen ‚Weiterbildung‘ – erkennt, sich also, reflexiv vermittelt, als betroffen und mitverantwortlich erfährt. Zugleich wird erkennbar, daß die Lehrenden in einem so verstandenen pädagogischen Dialog den Lernenden gegenüber bestenfalls graduelle Vorsprünge haben, also Mit-Lernende, kritisch Befragte und zu Befragende sind und es ständig bleiben müssen.“ (Klafki, 2007, S. 61f)

Das geeignete Medium, um diesen Austausch zu ermöglichen, bilden in der kritisch-konstruktiven Didaktik die sogenannten Schlüsselprobleme, da der damit verbundene Problemunterricht gleichzeitig einräumt, dass es unterschiedliche Antworten auf dieselbe Fragestellung geben kann, wodurch eine intergenerationelle Aushandlung Bedeutung erfährt. Wir folgen Meyer und Meyer (2007, S. 138) uneingeschränkt, wenn sie in diesem Punkt von einem „gewaltigen bildungstheoretischen Fortschritt“ sprechen.

Allerdings haben wir an diesem Punkt auch auf Schwierigkeiten hingewiesen. So bleiben unseres Erachtens grundlegende erkenntnistheoretische Fragen in Verbindung mit der Argumentation der epochaltypischen Schlüsselprobleme offen. Wie soll die Position von der die *typischen* Probleme bestimmt werden, legitimiert werden? Lässt sich nicht eher erst hinterher bestimmen, was das Typische einer Epoche⁵⁰ war? Letztlich hat Klafki mit der Transformation von den *welterschließenden Kategorien* zu den *Schlüsselproblemen* einen neuen archimedischen Bezugspunkt geschaffen, der in seiner neuen Qualität viele Vorteile birgt (intergenerationellen Austausch), aber dennoch auf der Vorstellung eines Bezugspunktes von Bildung (Problemkanon) aufbaut, der außerhalb des Bildungsprozesses liegt.

Demgegenüber haben wir das Problemorientierte Lehren und Lernen in Anlehnung an Dewey diskutiert (vgl. Abschnitt 4.3), was einen prozessualen Zugang anbietet. Der Gedanke des intergenerativen Austauschs findet beim POL auch auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozessstruktur Berücksichtigung, da Schüler*innen am eigenen Lernprozess auch explizit Mitgestaltungsmöglichkeiten zugesprochen werden.

Gleichzeitig haben wir jedoch auch aus fachdidaktischer Perspektive Einwände gegen das POL stark gemacht. Hierbei haben wir insbesondere den reflexiven Charakter sozialgeographischer Probleme betont. So sind wir mit Bezug auf Jaeggi der Auffassung, dass die Bedingungen von Problemen, welche auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückzuführen sind – als Teil des jeweiligen Problems selbst reflektiert werden müssen, um überhaupt sinnvoll nach möglichen *Problemursachen* fragen zu können. Das POL regt jedoch nicht dazu an, diesen Zusammenhang zwischen Problemen und ihren potentiellen Wurzeln in gesellschaftlichen Verhältnissen herzustellen. Daher erscheint uns das POL für eine Didaktik eines sozialgeographischen Problemunterrichts nicht unmittelbar empfehlenswert.

Um das Problemfeld, welches sich auf Basis der bisher geführten Diskussion zu Klafki und Dewey abzeichnet, nun zusammenzuführen, lassen sich unterschiedliche Spannungsfelder aufzeigen:

1. Während bei Klafki der Problemunterricht auf ein vertieftes Problembewusstsein zielt, wird beim POL ein Problem als Impuls herangezogen, womit ein eigenständiger Lehr-Lern-Prozess angestoßen und gerahmt wird.

⁵⁰ Auch der Begriff der ‚Epoche‘ erscheint uns voraussetzungsreich. Diesen sehen wir ebenfalls eher im historischen Rückgriff sinnvoll. Wie sollen wir die gegenwärtige Epoche bestimmen, wenn wir noch nicht wissen können wann sie endet und was diese noch an Ereignissen birgt.

2. Während das POL einen negativistischen und prozessualen Zugang zu Bildung anbietet und darüber hinaus sehr konkrete didaktische Anregungen (siehe beispielsweise das Siebenschrittmodell in Abschnitt 5.2.2) bereitstellt, ist Klafkis Problemunterricht durch einen archimedischen Punkt bestimmt und verbleibt eher auf der Ebene von pädagogischen Zielsetzungen (siehe beispielsweise die Liste der vorgeschlagenen Schlüsselprobleme in Abschnitt 4.2.3).

Um diese Spannungen zu lösen, bedarf es eines Zugangs, der einerseits ein Problembewusstsein, wie bei Klafkis Problemunterricht fördert und andererseits möglichst ohne einen Bezug auf einen archimedischen Punkt konkrete didaktische Anregungen hinsichtlich einer unterrichtlichen Praxis bietet. Dies soll den Schüler*innen auch einen eigenständigen und partizipativen Lehr-Lern-Prozess ermöglichen, wie dies im POL angeregt wird. Wir sind der Auffassung, dass dies gelingen kann, wenn **Probleme im Medium des Widerspruchs** erschlossen werden.

4.4.2. Probleme im Medium des Widerspruchs

Welche besonderen **Gelingenskriterien** impliziert eine Lehr-Lern-Umgebung, die auf der Auffassung basiert, Probleme im Medium des Widerspruchs⁵¹ zu erschließen? Durch welche besondere Dynamik lässt sich ein Lehr-Lern-Prozess charakterisieren, der (immanente) Widersprüche als Impuls für das Unterrichtsgeschehen heranzieht?

Mit Bezug auf Dewey konnten wir bereits diskutieren, dass eine *prozessuale* Konzeption von Bildung den Fokus auf deren Gelingenskriterien richten lässt, ohne dabei eines archimedischen Punktes zu bedürfen, also eines Bezugspunktes, der bereits im Vorhinein festgelegt wurde (vgl. Abschnitt 4.3.3). Diese Unterscheidung zwischen prozessualen Kriterien des Gelingens und einer teleologischen Ausrichtung von Bildung, wie dies Klafki vorschlägt, erscheint uns insbesondere in Hinblick auf den von Klafki selbst geforderten „pädagogischen Dialog“, indem „die Lehrenden [...] den Lernenden gegenüber bestenfalls graduelle Vorsprünge haben“ (Klafki 2007, S. 61), von Bedeutung. So lässt sich die Frage aufwerfen, ob sich überhaupt sinnvoll von einem Dialog sprechen lässt, wenn dessen Ziel (vertieftes Problembewusstsein) bereits im Vorhinein feststeht. Obwohl wir diese Zielsetzung teilen, sind wir der Auffassung, dass sich für Klafkis Anspruch hinsichtlich des „pädagogischen Dialogs“ ein Zugang, der auf prozessualen Kriterien des Gelingens basiert, besser eignet. Somit knüpfen wir in diesem Punkt vorerst an Dewey an.

Bei Dewey lassen sich auf zwei Ebenen prozessuale Kriterien des Gelingens rekonstruieren. Dabei handelt es sich um Kriterien für die Problembewältigung selbst, sowie um Kriterien, die sich auf einen Kompetenzerwerb der generellen Problembewältigung („Lernen lernen“)

⁵¹ Während wir bereits in Abschnitt 3.3 ausführlich diskutieren konnten, wie sich ein Gegenstand durch immanente Kritik in seiner potentiellen Widersprüchlichkeit erschließen lässt, diskutieren wir in Abschnitt 5.4.2 unterschiedliche Formen von Widersprüchen. In diesem Abschnitt soll die Dynamik eines solchen Lehr-Lern-Prozesses charakterisiert werden.

beziehen lassen. Wenn wir uns vorerst auf die zweite Ebene einlassen, so erklärt Dewey hierfür **Wachstum** zu einem entscheidenden Kriterium formaler Bildung: „Vom Wachstum wird angenommen, daß es ein Ziel haben müsse, während es in Wirklichkeit eines ist“ (Dewey, 2011, S. 76). Wachstum wird hier im Sinne einer Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten verstanden – oder als „Umgestaltung der Qualität der Erfahrung“ (ebd., S. 108). Zwei Punkte erscheinen uns an diesem Wachstumsmotiv für unsere Diskussion von Bedeutung. Erstens wird Wachstum als unabschließbarer Prozess und als Alternative zu einem teleologischen Verständnis von Erziehung und Bildung angeboten. Dewey befasst sich in *Demokratie und Erziehung* in einem ganzen Kapitel mit Zielen in der Erziehung (vgl. Dewey 2011, S. 137ff). Er betont an etlichen Stellen Probleme, die in Verbindung mit von außen auferlegten Zielen auftreten:

„Es ist gut, wenn wir uns daran erinnern, daß Erziehung als solche keine ‚Ziele‘ hat. Nur Menschen, Eltern, Lehrer usw. haben Ziele. [...] Der Übelstand der von außen her gesellten Ziele ist tief verwurzelt. Die Lehrer übernehmen sie von höheren Stellen, diese aus dem, was im Leben der Gemeinschaft allgemein anerkannt wird. Von den Lehrern wiederum werden sie den Kindern auferlegt. [...] Die Verbreitung solcher von außen her auferlegter Ziele ist die Ursache [da]für [...], daß die Tätigkeit sowohl des Lehrers wie des Schülers mechanisch und unfrei wird.“ (ebd., S. 149-151)

Dieses Wachstumsmotiv, welches Dewey als Alternative zu einem teleologischen Verständnis von Erziehung und Bildung anbietet, lässt uns zum zweiten Punkt kommen, den wir in diesem Zusammenhang näher diskutieren möchten: Was sind die (Meta-)Kriterien für ein Gelingen eines solchen Wachstumskriteriums? Mit Jaeggi lässt sich einerseits darauf hinweisen, dass es sich hierbei um die **Abwesenheit von „sozialen Lernblockaden“** (Jaeggi 2014, S. 407) handelt. Jaeggi versteht unter solchen Lernblockaden „Mechanismen, die dazu beitragen, dass wir der Realität einer sich beständig wandelnden Gesellschaft nicht gewahr und nicht gerecht werden können. Zu diesen Mechanismen gehört, ganz allgemein gesagt, alles, was uns daran hindert, Zusammenhänge herzustellen, uns also die Realität fragmentiert präsentiert“ (ebd., S. 407f). Es handelt sich dabei also um eine Form von kollektiver Selbsttäuschung und somit um ein Verständnis von **Ideologie**. Andererseits argumentiert Jaeggi, dass das Kriterium des Wachstums „zu vage“ ist und zu „wenig belastbar“ (ebd., S. 409): „Zu zeigen wäre vielmehr, dass Krisen auf eine nicht-ideologische und nicht-regressive Weise bewältigt worden sind. Dafür ist aber das Kriterium des von Blockaden ungehinderten Lernens zu schwach [, da ...] die Blockaden systematische und immanente Gründe [haben]“ (ebd., S. 410).

Genau hierin sehen wir die Vorteile immanenter Kritik. Wie wir in Abschnitt 3.3 bereits diskutieren konnten, lädt immanente Kritik dazu ein, solche systematischen Zusammenhänge herzustellen. Es geht also nicht einfach um den bedauerlichen Umstand, dass eine gute Absicht zu einem schlechten Ergebnis führt – wie dies durch *interne* Kritik aufgezeigt werden kann. Immanente Kritik lässt uns hinterfragen, inwiefern die faktische Nichtverwirklichung der Absicht bereits in der Absicht angelegt ist. Somit werden eben auch „die Bedingungen, unter denen wir (soziale) Erfahrungen machen (können)“ (ebd., S. 409) zum Gegenstand der Diskussion.

Wenn wir also Probleme im Medium (immanenter) Widersprüche erschließen, kann dies eine *prozessuale* Konzeption von Bildung unterstützen, welche Bildung als einen Wachstums- oder Anreicherungsprozess versteht – wie dies bei Dewey angelegt ist. Gleichzeitig kann jedoch ein solcher Zugang auch ein vertieftes Problembewusstsein fördern – wie dies von Klafki angeregt wird und wonach auch der besondere Charakter sozialgeographischer Probleme verlangt (vgl. Abschnitt 4.3.2).

5. Theoriebasierte Praxis: aneignungsorientiertes Lernen lernen

In diesem Kapitel versuchen wir die Überlegungen aus dem vorangegangenen Abschnitt in eine theoriegeleitete Praxis zu überführen. Ein zentraler Punkt des letzten Kapitels war die Argumentation für immanente Kritik als Verfahrensweise im Lehr-Lernprozess, um ein aneignungsorientiertes Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Neben den diskutierten Vorteilen ergeben sich auch entscheidende Herausforderungen: Zum einen wollen wir es vermeiden, hinter das an Dewey angelehnte Konzept problemorientierten Lehrens und Lernens (POL) zurückzufallen. Es gilt also zu vermeiden – ähnlich wie dies in Klafkis didaktischer Analyse der Fall ist – Schüler*innen als ‚Objekte‘ der Unterrichtsvorbereitung zu betrachten. Dies kann, wie diskutiert, dem Anspruch aneignungsorientierten Lehrens und Lernens nicht gerecht werden. Der entscheidende Vorteil des POL liegt darin, dass der Lehr-Lernprozess so strukturiert ist, dass der Lerngegenstand aus dem Problemlösungs- bzw. Lernprozess bis zu einem gewissen Grad selbst hervorgeht (vgl. Abschnitt 4.3.1). Eine zentrale Frage läuft also darauf hinaus, wie sich die Vorteile der Lehr-Lern-Prozessstruktur des POL bewahren lassen, ohne dabei die in Abschnitt 4.3.3 kritisierte Problemauffassung Deweys implizit zu übernehmen. Bereits an diesem Punkt zeichnen sich einige Herausforderungen ab, die mit dem Anspruch eines aneignungsorientierten Lehrens und Lernens durch immanente Kritik einhergehen. Wir versuchen diese Herausforderungen entlang folgender Fragestellungen zusammenzufassen:

1. Wie lässt sich immanente Kritik als eine Praxis vermitteln, um Lehr-Lern-Gegenstände zu erschließen, *ohne* dabei – wie anhand von Klafki diskutiert – die Lehr-Lern-Umgebung vor dem Hintergrund des Lerngegenstandes zu strukturieren? Wie kann es also gelingen die Gestaltung der Lehr-Lern-Umgebung stärker aus einer Kooperation mit Schüler*innen hervorzubringen? Wenn wir von dem Umstand ausgehen, dass der Anspruch, immanente Kritik als Erkenntnismethode zu vermitteln, vermutlich vorerst von den Schüler*innen nicht geteilt wird, so besteht die Herausforderung darin, die lernbezogenen Kontexte auf die Methode der immanenten Kritik abzustimmen, damit sich ein immanent-kritisches Erschließen von Lehrgegenständen als sinnvoll zeigt (siehe hierfür Abschnitt 5.2).
2. Der Anspruch immanente Kritik als Erkenntnismethode vermitteln zu wollen, läuft Gefahr die Methode in das Zentrum des Lehr-Lernprozesses zu rücken und somit Inhalte bzw. Lerngegenstände zu verdrängen.⁵² Wir sehen großes Potential in der Anwendung immanenter Kritik, um eine aneignungsorientierte Beziehung zu (sozialgeographischen) Lerngegenständen zu ermöglichen. Es ist nun nicht unser Ziel, immanente Kritik alleinig als Methode, als Technik oder als isolierten Lerngegenstand zu inszenieren. Das Erlernen immanenter Kritik soll vielmehr *durch* die Auseinandersetzung mit (sozialgeographischen) Lerngegenständen gelingen. Dies bedarf einer wiederkehrenden Reflexion im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. (siehe hierfür Abschnitt 5.4).

⁵² Hierbei würden wir Gefahr laufen, materiale Bildung durch Überbetonung von formaler Bildung aus den Augen zu verlieren und etwa hinter Klafkis Konzept der „doppelten Erschließung“ zurückzufallen.

3. Immanente Kritik ist voraussetzungsreich und anspruchsvoll. Welche Anhaltspunkte können bereitgestellt werden, um immanente Kritik zugänglich zu machen, ohne dabei in einen Konflikt mit den zuvor beschriebenen Ansprüchen zu geraten? (siehe hierfür Abschnitt 5.3 & 5.4)

Diese Herausforderungen ernstnehmend, schlagen wir im Folgenden ein Phasenmodell vor, um ein Erlernen eines aneignungsorientierten Lernens durch eine immanent kritische Auseinandersetzung mit (sozialgeographischen) Lerngegenständen zu fördern. Um dies darzustellen, haben wir vier Unterrichtsbausteine konzipiert, die den jeweiligen Phasen entsprechen:

5.1. Unterrichtsbausteine eines Erlernens aneignungsorientierten Lernens

Entlang der eingangs aufgeworfenen Fragestellungen soll nun ein Modell vorgestellt werden, welches auf vier Unterrichtsbausteinen aufbaut, die aneignungsorientiertes Lehren und Lernen fördern. Bevor wir in den kommenden Abschnitten die einzelnen Bausteine im Detail diskutieren, wird hier zunächst ein Überblick über dieses Modell geboten.

In einem **ersten Baustein** schlagen wir einen problemorientierten Einstieg vor. Konkret denken wir dabei an eine Inszenierung **problemorientierten Lehrens und Lernens** (POL) entlang eines sozialgeographischen Problems. Für dieses Vorgehen erachten wir die folgenden Gründe als zentral:

- *Schüler*innenseitige Mitgestaltung als didaktischer Vorteil des POL*: Der Lerngegenstand wird durch POL von Schüler*innen mithervorgebracht und muss nicht – wie bei Klafki – vorgegeben werden (vgl. Diskussion in Abschnitt 4.4).
- *vermeintliche Lösung problematisieren*: Wie in Abschnitt 4.3.3 diskutiert, lassen sich gewichtige Argumente gegen die Problemauffassung, welche POL impliziert, anführen. Trotzdem denken wir, dass sich POL für einen Einstieg eignet, da mit diesem Zugang die Problemlösung, die im Zuge dieses Ansatzes erarbeitet wird, in weiteren Schritten zunehmend vertieft werden kann. Insbesondere die Kontraste, die sich hinsichtlich unterschiedlicher Lösungsqualitäten⁵³ zwischen dem POL und einem immanent-kritischen Vorgehen ergeben, können dann in einem späteren Schritt (Unterrichtsbaustein 4) eine ideologiekritische Erfahrung ermöglichen.

Im **zweiten Baustein** soll ein erster **Perspektivwechsel** angestrebt werden: Die Problemlösung, die durch POL hervorgebracht wird, kann durchaus überzeugend wirken, erschöpft sich allerdings in einer Anpassung an gegebene (Problem-)Bedingungen: Im Kern geht es darum, die **Problembedingungen** von sozialgeographischen Problemen nicht mehr als unveränderbar zu erachten, wie dies beim POL implizit mitschwingt. Die

⁵³ Unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätze werden in Abschnitt 5.5.3 detailliert besprochen.

Problembedingungen sollen als Bedingung *zweiter Natur* – also als gemacht und potentiell veränderbar – erkennbar werden. Um diesen Perspektivwechsel zu ermöglichen, ist der konflikthafte Charakter von sozialgeographischen Problemen aufzuzeigen. Wie wir in Unterrichtsbaustein 2 näher diskutieren werden, ist es hierbei hilfreich, den räumlichen Charakter von sozialgeographischen Problemen näher zu untersuchen.

Das Ziel dieses zweiten Bausteins läuft darauf hinaus, Gesellschaft an der *Oberfläche* durch Konflikte strukturiert zu verstehen.

Dritter Baustein: Es wird ein erneuter **Perspektivwechsel** angestrebt – und zwar vom vordergründigen Konflikt zu **strukturellen Dynamiken**, die einen solchen begünstigen/hervorbringen. Bei diesem Perspektivwechsel scheint es sinnvoll, vom konflikthafte Charakter sozialgeographischer Probleme zu einer Auffassung von Problemen als gesellschaftlich bedingte Widersprüche zu gelangen. Dies ermöglicht ein Herausarbeiten eines strukturellen Hintergrunds, ohne dabei in einen Strukturdeterminismus zu verfallen, da ein so aufgezeigter struktureller Hintergrund im Medium des Widerspruchs gleichzeitig als dynamisch und potentiell veränderbar erscheint.

Ziel dieses dritten Bausteins ist es, das Problemverständnis sozialgeographischer Probleme zu vertiefen, indem gezeigt wird, dass deren konflikthafter Charakter strukturell bedingt ist.

Vierter Baustein: Den Kern dieses Teils bildet der Vergleich und die Reflexion der Ergebnisse aus Unterrichtsbausteinen eins und drei. Das Ergebnis des dritten Bausteins ist letztlich ein vertieftes Problemverständnis. Das Problem sollte an diesem Punkt als umkämpft erscheinen, also von Interessenskonflikten durchzogen, was wiederum auf bestimmbar gesellschaftliche Widersprüche zurückzuführen ist. Auf Basis der Erörterung eines (immanenten) Widerspruchs (Unterrichtsbaustein 3) kann die scheinbare Lösung aus dem ersten Unterrichtsbaustein aus einer anderen Perspektive diskutiert und dessen kompensatorische (ideologische) Funktion aufgezeigt werden.

Ziel des vierten Unterrichtsbausteins ist den Schüler*innen eine möglichst differenzierte Bewertung des diskutierten Sachverhaltes zu ermöglichen.

Das Zusammenspiel der einzelnen Unterrichtsbausteine lässt sich dabei wie folgt darstellen:

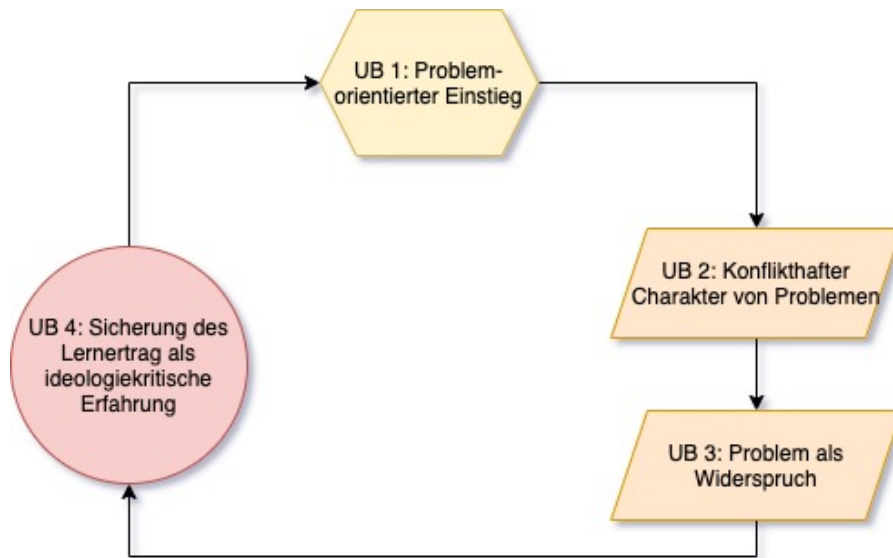


Abbildung 6: Modell eines Erlernens aneignungsorientierten Lernens (eigene Darstellung; die Abkürzung „UB“ steht für Unterrichtsbaustein)

Im Folgenden werden wir die jeweiligen Unterrichtsbausteine einheitlich jeweils in drei Abschnitten beschreiben. Nach einer Erörterung der **Strukturierenden Kernidee** des jeweiligen Unterrichtsbausteins (1), stellen wir damit verbundene theoriegeleiteten Überlegungen als **Exkurse** dar (2), um dann abschließend entlang eines wiederkehrenden und fortführenden Beispiels Aspekte **konkreter unterrichtlicher Umsetzung** zu diskutieren (3).

5.2. Unterrichtsbaustein 1: Problemorientierter Einstieg

5.2.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee

„Was für ein braves Kind!“, könnte ein Urteil beim Blick in einen Kinderwagen lauten. Sofern ein solches Urteil unangemessen erscheint, ist das auch eine Irritation hinsichtlich des Bezugsrahmens, der durch diese Aussage gesetzt wird. *Disziplin* wird hier u. a. wie selbstverständlich als Maßstab gewählt, nach dem das Kind beurteilt wird. Im folgenden Unterrichtsbausteinen soll es um derartige Bezugsrahmen gehen – jedoch weniger auf der Ebene von Sprechakten, sondern in Bezug auf soziale Praktiken. Es wird also angestrebt kollektive Deutungsmuster herauszuarbeiten, die als Maßstab für ein richtiges Handeln erachtet werden, also soziale Praktiken gewissermaßen strukturieren. Gelingt ein Herausarbeiten solcher Bezugsrahmen, so nimmt das einer untersuchten Situation die Selbstverständlichkeit und macht sie diskutierbar. Ein solcher „denaturalisierender Effekt“ (Jaeggi, 2014, S. 28) erscheint uns als Voraussetzung für eine mündige Aneignung sozialer Praktiken und somit für eine aneignungsorientierte Bildung.

Auf Basis der Diskussion von Abschnitt 4.3 erscheint es auf den ersten Blick eventuell konterintuitiv, wenn wir vorschlagen, für ein solches Vorhaben mit Problemorientiertem Lehren und Lernen (POL) einzusteigen. Für ein Problemorientiertes Lehren und Lernen (POL) spricht, dass der Lehr-Lernprozess so strukturiert ist, dass der Lerngegenstand aus dem Problemlösungs- bzw. Lernprozess bis zu einem gewissen Grad selbst hervorgeht (vgl. Abschnitt 4.3.1).

Allerdings impliziert das POL auch eine bestimmte Problemauffassung, also eine bestimmte Vorstellung von der Beschaffenheit von Problemen, die sich nicht einfach auf sozialgeographische Probleme übertragen lässt. Im Gegensatz zum POL gehen wir nicht davon aus, dass ein Ergebnis eines derart strukturierten Problemlösungsprozesses im Zusammenhang mit sozialgeographischen Problemen ohne weiteres als Lösung erachtet werden kann. Wir sind vielmehr der Auffassung, dass aufgrund der besonderen Struktur des Problemlösungsprozesses eine nach dem POL erarbeitete „Lösung“ im Hinblick auf sozialgeographische Probleme selbst problematisch sein kann. Wir gehen davon aus, dass „Lösungen“, die aus dem POL hervorgehen, auf Grund bestimmter Vorannahmen – die noch näher zu bestimmen sind –, sich in einer Anpassung an gegebenen Bedingungen erschöpfen. Solche „Lösungen“ legen letztlich den impliziten Bezugsrahmen nicht offen, sondern nehmen ihn vorweg – ähnlich wie dies bei der Aussage, „Was für ein braves Kind!“, der Fall ist. Kriterium für das Gelingen dieses Unterrichtsbausteins (UB) wird es sein, solche Bezugsrahmen bzw. Selbstverständlichkeiten, die Problemstellungen implizieren, in das Unterrichtsgeschehen hereinzuholen – um diese in den weiteren UB aufzubrechen und diskutierbar zu machen.

Gelingt ein derartiger Perspektivwechsel von einer vermeintlichen Problemlösung zu dessen problemhaftem Charakter, so ist dies auch didaktisch folgenreich. Dieser angestrebte Perspektivwechsel (von der Problemlösung zur begründeten Problematisierung der vermeintlichen Lösung) inszeniert den Problemlösungs- bzw. Lernprozess selbst als zusätzlichen Lerngegenstand. Wir gehen also davon aus, dass sich mit einem solchen Perspektivwechsel (implizit) Fragen nach der Erkenntnismethode, die den Problemlösungs- bzw. Lernprozess bedingt, ergeben.

Während also POL in didaktischer Hinsicht Reflexivität bei der Inszenierung des Lerngegenstandes erkennen lässt, streben wir mit diesem Vorgehen zusätzlich Reflexivität hinsichtlich der Lehr-Lern-Prozessstruktur an. Wir versuchen, die dem Lehr-Lern-Prozess implizite Erkenntnismethode und somit den Lehr-Lern-Prozess selbst zu problematisieren. Anders formuliert: Wenn der angestrebte Perspektivwechsel von der Problemlösung zur begründeten Problematisierung der vermeintlichen Lösung gelingt, dann erscheint auch der Lehr-Lern-Prozess, der diese Lösung hervorgebracht hat (implizit) in einem anderen Licht. Ein solcher Perspektivwechsel lädt also nicht nur dazu ein, die vermeintliche Lösung zu diskutieren, sondern auch die Struktur des Lehr-Lern-Prozesses zu hinterfragen (etwa im Hinblick auf die Erkenntnismethode). So versuchen wir dem Anspruch einer

aneignungsorientierten Bildung nicht nur auf der Ebene einer mündigen Aneignung des Lerngegenstandes gerecht zu werden, sondern auch auf der Ebene des Lehr-Lern-Prozesses.

5.2.2. Exkurs: implizite Problemauffassung des Problemorientierten Lehrens und Lernens

Bevor wir näher herauszuarbeiten, inwiefern es problematisch sein kann, den Problemlösungsprozess des POL auf soziale Probleme anzuwenden, und somit die „Lösungen“, die aus dem POL hervorgehen selbst problematisch sein können, möchten wir vorerst auf eine gewisse Vielfalt in der **Literatur** zur konkreten unterrichtlichen Umsetzung des problemorientierten Lehrens und Lernens eingehen. Es lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: Zum einen handelt es sich um Ansätze, die sich enger an einem *Schema* orientieren (vgl. Barrows, 1985; Gräsel, 1997; Mandl & Krause, 2001; Reusser, 2005; M. Weber, 1917) und zum anderen handelt es sich um Ansätze, die in der Strukturierung des Lehr- Lern-Prozesses offener sind und eher *Phasen* des Problemlösens darstellen (aus der Sachunterrichtsdidaktik: Beinbrech, 2015; aus der Geographiedidaktik: Roberts, 2013). Während wir für die unterrichtliche Praxis die weniger streng strukturierten Phasenmodelle als geeigneter erachten⁵⁴, wenden wir für das darzustellende Beispiel ein Siebenschrittmodell⁵⁵ an, da uns dieses erlaubt, Deweys Überlegungen zum Problemlösungsprozess leichter einzubinden, die klassischerweise als Grundlagen des POL herangezogen werden.

Der zweite Schritt des genannten Siebenschrittmodells, **„Problemdefinition und Problemanalyse“** (Reusser, 2005, S. 174), erscheint uns hinsichtlich der angedeuteten besonderen Struktur des POL als zentral. Um die entsprechenden Implikationen dieses Schritts möglichst präzise herauszuarbeiten, beziehen wir uns auf das 6. Kapitel aus Deweys *Logik*, „Die Struktur der Forschung“ (Dewey, 2016, S. 127–148), da die didaktische Literatur in der konkreten Begründung und Bestimmung der einzelnen Schritte weniger in die Tiefe geht. Bei Dewey wird dieser zweite Schritt als „Bestimmung einer Problemlösung“ (Dewey, 2016, S. 135) bezeichnet. Dewey wirft im Zuge dieses Schrittes die Frage auf: „Wie lässt sich die Problemstellung so steuern, dass sich die weitere Forschung auf eine Lösung zubewegt?“ (ebd., S. 136). Es geht hier darum, „die Bestandteile einer gegebenen Situation ausfindig zu machen, die als Bestandteile geklärt sind“ (ebd.). Um herauszuarbeiten, was dabei gemeint ist, führt Dewey als Beispiel einen Brand in einem Versammlungsraum an:

„Wenn in einem überfüllten Versammlungsraum Feueralarm gegeben wird, sind viele Dinge im Hinblick auf die Tätigkeiten, die zu einem glücklichen Ergebnis führen können, unbestimmt. Man kann sicher herauskommen, oder man kann zertrampelt werden und

⁵⁴ Roberts (2013) schreibt hinsichtlich der schematischen Modelle pointiert: „Auch wenn diese Abfolge sinnvoll ist, so sollte sie nicht zu einer Zwangsjacke werden.“

⁵⁵ Wir haben hier aufgrund seiner Bekanntheit das Modell von Reusser (2005, S. 174) übernommen. Auch wenn wir im Folgenden das Beispiel entlang eines solchen Schemenmodells durchgehen, lassen sich unsere Überlegungen auch auf die Phasenmodelle übertragen.

verbrennen. Das Feuer ist freilich durch einige feste Eigenschaften charakterisiert. Es ist zum Beispiel *irgendwo*. Dann sind die Gänge und die Ausgänge an bestimmten Stellen. Da sie in ihrer Existenz festgelegt oder bestimmt sind, besteht der erste Schritt bei der Problemstellung darin, sie in der *Beobachtung* festzulegen. Es gibt andere Faktoren, die, selbst wenn sie nicht ebenso zeitlich und räumlich fixiert sind, gleichwohl beobachtbare Bestandteile sind; zum Beispiel das Verhalten und die Bewegungen anderer Mitglieder des Publikums. Alle diese beobachteten Bedingungen zusammengenommen machen ‚die Tatsachen des Falles‘ aus. Sie bilden die Bedingungen des Problems, weil sie Bedingungen sind, mit denen gerechnet werden muss oder die bei jeder relevanten Lösung, die vorgeschlagen wird, in Rechnung gestellt werden müssen.“ (ebd., Hervorhebungen i.O.)

Dewey legt uns also nahe, nach den *Bedingungen* eines Problems zu fragen, damit sich weitere Forschung auf eine Lösung zubewegt“ (ebd.). Der entscheidende Punkt ist hier allerdings, dass die Bedingungen von Problemen als „feste Bestandteile“ (ebd.) gedacht werden, wie die Lage von Ausgängen. Hier beginnt sich nun der zentrale Unterschied zu Jaeggis Problemauffassung (vgl. Abschnitt 4.3.2) von sozialen oder sozialgeographischen Problemen abzuzeichnen. Bedingungen von sozialgeographischen Problemen sind zwar, ganz wie Dewey das vorschlägt, ernst zu nehmen, allerdings sind diese Bedingungen keine unveränderbaren „festen Bestandteile“ (ebd.) wie die Lage von Ausgängen. Anders als die Voraussetzungen, die sich durch einen Brand ergeben, sind Bedingungen von sozialen wie auch von sozialgeographischen Problemen gemacht und potentiell veränderbar. Die Konsequenz dieser impliziten Auffassung von Problembedingungen als „feste Bestandteile“ (ebd.) versuchen wir nun entlang des folgenden Beispiels herauszuarbeiten.

5.2.3. Beispiel Mieterhöhung I: Konsequenzen des POL

Der erste Schritt eines Siebenschrittmodells des POL ist die „Problemkonfrontation“ (Reusser, 2005, S. 174). Die didaktische Überlegung hinter diesem Schritt läuft darauf hinaus, ein „Bedürfnis [zu] schaffen, etwas wissen zu wollen“ (Roberts, 2013, S. 125). Hierin ist das Potential veranlagt, den Lerngegenstand aus dem Problemlösungs- bzw. Lernprozess bis zu einem gewissen Grad selbst hervorgehen zu lassen. Es geht also bei der Probleminszenierung darum, einen Lernanlass zu schaffen oder einen „Forschungsprozess einzuleiten“ (vgl. Dewey, 2016, S. 127).

In unserem Beispiel soll sich der Lernanlass auf sozialgeographische Problemstellungen beziehen. Um sowohl dem Charakter sozialgeographischer Probleme gerecht zu werden⁵⁶ und uns auch an sozialgeographischen Fragestellungen der Kernlehrpläne⁵⁷ anlehnen zu können, entscheiden wir uns für eine Probleminszenierung aus dem Bereich des Wohnens. Da es uns mit der Darstellung des Beispiels in erster Linie darum geht, konkret darzulegen,

⁵⁶ Das heißt, keine Behandlung von Problemen, die wir in Kapitel 4 als *externe Probleme* diskutiert haben, wie etwa Dürre – insofern sie nicht in einen Zusammenhang mit menschlichem Handeln gebracht werden kann.

⁵⁷ Auf Basis der Lehrplananalyse bei Budke & Glatter (2013, S. 495) lässt sich unsere Probleminszenierung etwa mit der „sozialgeographischen Fragestellung der Kernlehrpläne für den Geographieunterricht der Klassen 7 – 10“ (ebd.), „Wie lassen sich raumbezogene Interessenskonflikte erklären und lösen?“ (ebd.) in Verbindung bringen.

dass POL im Bereich sozial(geographisch)er Probleme in Bildungskontexten schnell an seine Grenzen stößt, möchten wir die Komplexität des inszenierten Problems möglichst gering halten. Wir sind der Auffassung, je einfacher das Beispiel, desto klarer zeigt sich auch das angedeutete Defizit hinsichtlich eines reflexiven Verständnisses sozialgeographischer Probleme im Rahmen des POL. Eine Fallbeschreibung/Probleminszenierung, die diesen Ansprüchen gerecht wird, könnte folgendermaßen lauten:

„Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“

Für Dewey ist der erste Schritt eines Lernprozesses ein zentraler: „Die Erkenntnis, dass eine Situation der Forschung bedarf, ist der erste Schritt der Forschung“ (ebd., S. 134). Dabei ist für Dewey Forschung (hier: Lernprozess bzw. Problemlösungsprozess) letztlich der Prozess, der aus einer „unbestimmten Situation“ herausführt und „in eine Situation, die in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden“ (ebd., S. 131). Im Rahmen des genannten Mietbeispiels ist die Situation durch die gestiegenen Mietkosten „unbestimmt“ geworden. Wie sich dieses Problem nun entlang des POL „lösen“ lässt, soll anhand der folgenden Tabelle beispielhaft dargestellt werden.

SCHRITTE DES PROBLEMLÖSUNGSPROZESSES	BEISPIELHAFTE ERGEBNISSE
1. PROBLEMSTELLUNG / -INSZENIERUNG	<i>„Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“</i>
2. PROBLEMDEFINITION UND PROBLEMANALYSE	Ausgehend von den gestiegenen Mietkosten als Problembedingung lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Wir wissen, dass wir Geld benötigen, um den Mietkosten nachkommen zu können. Steigt die Miete, benötigen wir mehr Geld (sofern die Wohnung weiterhin gemietet werden soll).
3. HYPOTHESENBILDUNG	Sofern das Mietverhältnis weiter bestehen soll, wird mehr Geld benötigt – durch höheres Einkommen oder geringere Ausgaben, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • sparsamere Lebensführung • Arbeit mit höherem Einkommen • Zweitjob
4. ÜBERPRÜFUNG	<ul style="list-style-type: none"> • sparsamere Lebensführung • Arbeit mit höherem Einkommen (da nicht absehbar) • Zweitjob (da sonst keine Zeit für Hobbies)

5. MODIFIKATION / OPERATIONALISIERUNG	sparsamere Lebensführung: bisher ist die Freundin in der Mittagspause immer essen gegangen. Hier lässt sich einfach und effizient Geld sparen.
6. FINALISIERUNG EINER PROBLEMLÖSUNG	Würde die Freundin für die Mittagspause Proviant vorbereiten, ließe sich kurzfristig Geld sparen. Mittelfristig könnte sie sich um einen neuen Job bemühen, um ein höheres Einkommen zu erzielen.
7. SICHERUNG DES LERNERTRAGS BZW. ARBEITSRÜCKSCHAU	Hier geht es um eine gemeinsame Reflexion des Arbeits- und Lösungsprozesses

Tabelle 5: exemplarischer Problemlösungsprozess

Das Problem der gestiegenen Mietkosten scheint in diesem fiktiven Beispiel nun „gelöst“: *Würde sich die Freundin Proviant für die Mittagspause vorbereiten, könnte sie zumindest kurzfristig ausreichend Geld sparen, um die erhöhten Mietkosten zu decken. Mittelfristig könnte sie sich um einen neuen Job bemühen, um ein höheres Einkommen zu erzielen.*⁵⁸ Wie in Deweys Beispiel des Brandes in einem Versammlungsraum scheint die Störung behoben, sobald man dem Feuer entkommen ist und ein unproblematischer Praxiszusammenhang wiederhergestellt ist. Allerdings beginnt sich der zentrale qualitative Unterschied zwischen Deweys Problemauffassung und Jaeggis Auffassung von reflexiven Problemen zweiter Ordnung klarer abzuzeichnen: Würden wir, nach dem die Betroffenen versorgt wurden und der Brand gelöscht wurde, nicht nach den Brandursachen fragen?

Wie wir in Kapitel 4 diskutiert haben, legt Jaeggi nahe, dass reflexive Probleme zweiter Ordnung „den mit den Handlungssituationen gesetzten Bezugsrahmen selbst betreffen“ (Jaeggi 2014, S. 361). Was Jaeggi „Bezugsrahmen“ nennt, bezeichnet Dewey als „Bedingungen des Problems“ (Dewey, 2016, S. 136). Anders jedoch als bei Deweys Problemauffassung eröffnet uns Jaeggis Auffassung von reflexiven Problemen zweiter Ordnung den Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen dem Problem und dessen „Bezugsrahmen“ bzw. den „Bedingungen des Problems“. Jaeggis Problemauffassung lädt uns also ein nach der Brandursache zu fragen – oder eben nach den Ursachen für die Mieterhöhung.

Ist nun der Brand aufgrund eines Blitzschlages ausgebrochen, so ist es möglich, dass es sich um ein *externes Problem erster Natur* (vgl. 4.3.2) handelt, sofern der Brand nicht auf menschliches Versagen zurückzuführen ist (z.B.: fehlender Blitzableiter). In so einem Fall können die „Bedingungen des Problems“ tatsächlich *feste Bestandteile* sein – nach denen im zweiten Schritt des POL gesucht wurde. Bei unserem Mietbeispiel haben jedoch die „Bedingungen des Problems“ eine andere Qualität – sie sind gesellschaftlich hervorgebracht. Behandeln wir nun die Bedingungen eines Mietverhältnisses als feste Bestandteile des Problems, als wären sie also ‚natürlich‘, so (re)produzieren wir Ideologie⁵⁹.

⁵⁸ Während dieser Lösungsansatz auf unserer Interpretation der Aufgaben des Siebenschrittmodells basiert, konnten wir zu diesem Beispiel auch eine Fallstudie mit Lehramtsstudierenden der Uni Duisburg-Essen durchführen, welche zu ganz ähnliche Lösungsansätze führte (vgl. Lehner, Gryl, & Gruber, 2021).

⁵⁹ Auf Ideologie und Ideologiekritik werden wir in Abschnitt 5.5.2 noch näher eingehen.

So werden in diesem Punkt auch die Grenzen des POL sichtbar: Während durch POL auf individueller Ebenen tatsächlich hilfreiche *Handlungsmöglichkeiten unter gegebenen Bedingungen* hervorgebracht werden können, darf sich der Anspruch einer sozialgeographischen Didaktik aus unserer Sicht nicht im Aufweis solcher Handlungsstrategien erschöpfen. Um sich den Ansprüchen einer aneignungsorientierten Bildung anzunähern, müssen auch reflexive Zusammenhänge zwischen Problemen und deren Bedingungen hergestellt werden.

Wird es in Lehr- Lern-Umgebungen verabsäumt, Problembedingungen (sofern sie zweiter Natur sind) einer Diskussion zuzuführen, erschöpft sich der Problemlösungsprozess in einer Verinnerlichung der Problembedingungen, wie im Mietbeispiel ersichtlich. „Lösungsansätze“, wie Sparsamkeit oder Zweitjob, sind Beispiele für eine derartige Verinnerlichung der Problembedingungen. Sie hinterfragen die sozial hervorgebrachten und potentiell veränderbaren Bedingungen in keiner Weise. Derartige Problemlösungsvorschläge mögen in Alltagssituationen zweckrational erscheinen, können aber den genannten Bildungsansprüchen nicht gerecht werden, da sie Aneignungspotentiale tendenziell verdecken und sich somit in einer Förderung von Anpassung erschöpfen. Eine ergebnisoffene Diskussion sozialgeographischer Probleme wird durch POL kaum ermöglicht. Im Gegenteil, durch das Verdecken von Aneignungspotentialen laufen Lehr-Lern-Umgebungen Gefahr, Herrschaftsverhältnisse zu verschleiern und Ideologien zu reproduzieren.

5.3. Unterrichtsbaustein 2: räumlicher und konflikthafter Charakter von Problemen

In diesem Unterrichtsbaustein werden wir Ansätze diskutieren, die zu einem Hinterfragen solcher „Problemlösungen“, wie sie vom POL angestrebt werden, einladen – um letztlich auch einen herrschafts- bzw. ideologiekritischen Blick zu fördern.

5.3.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee

Ein zentraler Schritt, um Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, ist die Einsicht, dass soziale Probleme kontingent sind und *nicht* auf *feste* Bedingungen zurückgehen, wie dies im POL tendenziell unterstellt wird, sondern auf Bedingungen, die veränderbar sind. Ein Konzept, welches diesen Perspektivwechsel von *festen* zu *veränderbaren* Bedingungen ermöglicht, ist das Konzept des Konflikts. Bei externen Problemen – wie bei einem Feuer, welches durch einen Blitzschlag ausgelöst wurde – lässt sich nicht sinnvoll von einem Konflikt sprechen (insofern es sich tatsächlich um *Höhere Gewalt* handelt und kein menschliches Versagen vorliegt, wie beispielsweise eine mangelhafte Installation des Blitzableiters). Das ist bei sozialgeographischen Problemen in der Regel nicht so. Bei diesen lässt sich im Gegensatz zu externen Problemen ein konflikthafter Charakter aufzeigen. Die zentrale These dieses Abschnitts lautet somit, dass ein Herausarbeiten eines **konflikthaften Charakters eines**

Problems den angesprochenen Perspektivwechsel fördert, sodass Probleme und deren Bedingungen nicht mehr als fest, sondern vielmehr als kontingent wahrgenommen werden.

Wie aber lässt sich dieser konflikthafte Charakter eines sozialen Problems herausarbeiten? Hierfür scheint es uns hilfreich, Konzepte aus der kritischen Geographie heranzuziehen, um über den **räumlichen Charakter von Problemen** Konflikte sichtbar zu machen: Harvey bringt diesen Anspruch folgendermaßen auf den Punkt: „Kontrolle über Raum ist [...] in jedem Machtkampf von größter strategischer Bedeutung“ (Harvey, 1989, S. 186). Somit soll durch diesen Unterrichtsbaustein ein Perspektivwechsel von Problemen, die von deren Bedingungen bestimmt sind, hin zu einer Auffassung von Problemen, die sich als konflikthaft erweisen, gefördert werden.

Jaeggi (2014) zufolge erweist sich die Eigenschaft der Konflikthaftigkeit als ein wichtiges Charaktermerkmal von (immanenten) Widersprüchen: Widersprüche „treten als *Konflikte* zwischen unvereinbaren Ansprüchen auf“ (ebd., S. 371, eigene Hervorhebung). In diesem Sinne ist dieser erste Perspektivwechsel auch gleichzeitig eine Vorbereitung auf den anschließenden Unterrichtsbaustein, der auf ein Herausarbeiten von immanenten Widersprüchen zielt. Bevor jedoch auf die Konflikthaftigkeit von Problemen im Modus von Widersprüchen näher eingegangen wird, soll im folgenden Exkurs zur Produktion und Aneignung von Raum aufgezeigt werden, wie geographische Konzepte helfen können, um Konflikte überhaupt sichtbar zu machen.

5.3.2. Exkurs: Produktion von Raumformen

In Anlehnung an Belina (2013; vgl. auch Lefebvre, 1993; Paasi, 1986) gehen wir davon aus, dass Räume sozial *produziert* sowie *angeeignet* werden:

„Liegt der Bezug auf ‚Raum‘ in sozialen Praktiken und Prozessen primär auf der Herstellung neuen Raums, spreche ich von der ‚**Produktion des Raums**‘; liegt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit bestehenden Räumen, spreche ich von der ‚**Aneignung des Raums**‘. In beiden Fällen können die ‚Räume‘ in ihrer physischen Materialität und/oder in ihrer Bedeutung produziert bzw. angeeignet werden. Im ersten Fall, bei der Produktion des Raums, fungiert das ‚Räumliche‘ an der räumlichen Praxis als Mittel und Strategie; im zweiten Fall, bei der Aneignung des Raums, fungiert ‚Raum‘ als Voraussetzung und Terrain“ (Belina, 2013, S. 79, eigene Hervorhebung).

Räumliche Strategien der Produktion bzw. Aneignung können sich auch überschneiden und ihre Trennschärfe verlieren, wodurch die Unterscheidung von Produktion bzw. Aneignung „immer eine Frage des Schwerpunktes in der jeweiligen sozialen Praxis bzw. ihrer Untersuchung“ (ebd., S. 80) ist.

Für unsere Diskussion ist zu betonen, dass ein Blick auf räumliche Strategien hilfreich ist, um – im Sinne kritischer Gesellschaftstheorie – Gesellschaft als an der Oberfläche von Konflikten durchzogen zu verstehen. So können räumliche Strategien der Produktion bzw. Aneignung von Räumen als Mittel von Ausbeutung, Herrschaft und Unterdrückung eingesetzt werden,

aber auch als Strategien des Widerstands. Um sich derartigen Prozessen anzunähern, können folgende Fragen hilfreich sein: „Wer produziert wie welche Räume zu welchem Zweck? Was leistet dabei speziell die Produktion von Raum? Welche Räume entstehen als Resultat aufeinandertreffender Strategien der Raumproduktion und wie verändern sie sich?“ (ebd., S. 85). In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen lassen sich „Typen von Raumproduktionen“ (ebd.) identifizieren. Wir sind der Auffassung, dass solche „Raumformen“ (ebd.) hilfreiche Konzepte sind, um die Konflikthaftigkeit von Problemen im Modus des Widerspruchs herauszuarbeiten. Daher stellen wir im Folgenden vier „Typen von Raumproduktionen“ (ebd.) vor und zeigen anschließend deren Potential, die Konflikthaftigkeit von Problemen zu explizieren und sichtbar zu machen, auf. Dabei wird uns wiederum das Mietproblem als praktisches Beispiel dienen.

Konkret erachten wir die Unterscheidung zwischen verschiedenen Raumformen, wie „Territorium, *Place*, *Scale* und Netzwerk“ (Belina 2013, S. 86) als aufschlussreich. Wie angedeutet, geht es uns hierbei nicht darum, Raumbegriffe zu vermitteln, sondern, die damit verbundenen Prozesse, wie „Territorialisierung, *Place-Making*, *Scaling* und *Networking*“ (ebd.), als Konzepte zu nutzen, um den genannten konflikthaften Charakter sozialgeographischer Probleme anhand konkreter Problemstellungen sichtbar zu machen. Wir gehen also davon aus, dass ein Fokus auf soziale Praktiken, wie Territorialisierung etc., in Verbindung mit den konkreten Problemstellungen sowohl eine strategische Produktion von Raumformen wie auch damit einhergehende Konfliktlinien offenzulegen vermag. Somit erachten wir nicht die räumliche Form eines sozialen Problems als entscheidend, sondern den Prozess und die sozialen Praktiken, die diese hervorbringen.

Des Weiteren sei angemerkt, dass sich im Vorhinein nicht bestimmen lässt, mit welcher sozialen Praxis, wie Territorialisierung, *Place-Making*, *Scaling* und *Networking* – also mit welcher räumlichen Strategie – ein vorliegendes sozialgeographisches Problem zu untersuchen ist. Dies zeigt sich erst in der Auseinandersetzung mit dem konkreten Problem. Trotzdem muss nicht immer von vorne begonnen werden und ein Verständnis der jeweiligen Logiken der genannten räumlichen Strategien sollte sich als hilfreich erweisen, um den konflikthaften Charakter eines sozialen Problems freilegen zu können. Daher werden wir im Folgenden auf die vier genannten Raumformen und ihren zugrunde liegenden räumlichen Strategien eingehen:

(1) Territorium und Territorialisierung: Das *Hausverbot* kann beispielsweise als eine territoriale Strategie gelten. Beim Aussprechen und Durchsetzen eines Hausverbotes wird ein Territorium (re)produziert. Etwas genauer beschreibt Belina (2013, S. 88) den Prozess der Territorialisierung, wenn er diesen als „den Versuch eines Individuums oder einer Gruppe (x) durch Abgrenzung eines geographischen Raumes sowie die Inanspruchnahme der Kontrolle über ihn Objekte, Personen und Beziehungen (y) zu beeinflussen, auf sie einzuwirken oder sie zu kontrollieren“, darstellt. Diese räumliche Strategie lässt sich auf allen Maßstabsebenen anwenden: „vom Zimmer bis zum Nationalstaat“ (ebd.) Das Entscheidende ist allerdings nicht die räumliche Form des Territoriums, sondern die soziale Praxis, die diese hervorbringt: „Es

geht nie um die räumliche Form ‚Territorium‘ als (Selbst)Zweck, sondern stets darum mittels Territorialisierung Macht auszuüben“ (ebd., S. 88f).

Wie bereits angedeutet: Wenn wir vorschlagen, die räumliche Dimension eines sozialen Problems zu berücksichtigen, dann nun mit Bedacht darauf, weder die Raumform *Territorium* noch den sozialen Prozess der *Territorialisierung*, als einen Lerngegenstand zu inszenieren, der für sich selbst stehen sollte. Es geht vielmehr um deren Zusammenwirken: Wir sind der Auffassung, dass der Fokus auf den Zusammenhang zwischen *Territorialisierung* (sozialer Prozess) und *Territorium* (Raumform) eine „raumfetischisierende Sicht auf die Welt“ (ebd., S. 90), konterkarieren lässt. Besonders das Territorium, als eine Form des Raumfetischs, prägt unsere alltägliche Erfahrung und unser Denken, wenn wir etwa in Kategorien, wie Staaten und Grundstücke denken und mit deren Funktionen konfrontiert sind. Der *Fetischcharakter* solcher Raumproduktionen liegt nun aber nicht darin, dass sie etwa *falsche* Konstrukte wären – in dem Sinne, dass sie nicht der Wirklichkeit entsprechen würden. Im Gegenteil in diesem Sinne sind sie (empirisch) wahr und wirkmächtig. Doch gleichzeitig sind sie *falsch* – in dem Sinne, dass sie mit der Raumproduktion einhergehende Interessen kaschieren, also „Zwecke wie Herrschaft, Profit oder Ruhe im Wirtshaus“ (ebd., S. 89) verschleiern. Will man hinter den *Fetischcharakter* von Raumproduktionen blicken, so geht es also darum, solche Zwecke zu ergründen, die entpersonalisierende und tendenziell entpolitisierende räumliche Strategien motivieren können.

Fragen, die in einer konkreten unterrichtlichen Praxis hilfreich sein können, um Interessen von Territorialisierungsstrategien herauszuarbeiten, können wie folgt lauten (vgl. ebd.):

- Zu welchem Zweck werden Grenzen im Raum gezogen (wird territorialisiert)?
- Wer oder was wird dadurch zu welchem Zweck ein- oder ausgeschlossen?
- Was leistet die räumliche (territoriale) Strategie im Vergleich zu einer nicht-räumlichen (nicht-territorialen) Strategie?

(2) Räumliche Maßstabebene (Scale) und Scaling: Wenn Sebastian Kurz, der ehemalige österreichische Bundeskanzler, den verbissenen Einsatz für nationale Interessen gegen potentielle europäische Solidarisierung ausspielt und als „Erfolg“ inszeniert (vgl. derStandard.at, 2020), dann bedient er sich der räumlichen Strategie des Scalings. Er bezieht sich also strategisch auf „Scale Frames“ (Kurtz, 2003), wie „die EU“ oder „Österreich“, um diese Maßstabebenen gegeneinander zu seinen Gunsten auszuspielen. Hier kann in einem ersten Schritt eine diskursive Dimension von Raumproduktion sichtbar gemacht werden, indem auf die, den jeweiligen Raumausschnitten implizit zugeschriebenen Bedeutungen, aufmerksam gemacht wird: beispielsweise „die EU“ als *fordernd* und „Österreich“ als *gönnend*. Der Prozessbegriff *Scaling* verweist also auf einen strategischen Bezug auf Maßstabebenen, wobei durch die „Wahl der *Scale* ein taktischer [...] Vorteil zu erlangen ist“ (Belina, 2013, S. 101). Wie lässt sich einem *Scaling* dann aber entgegenreten?

Alternativ zu einem ideologiekritischen Zugang ließe sich der strategische Bezug von Kurz auf die angeführten Maßstabsebenen (*Scales*) auch *dekonstruieren*. Bei der Dekonstruktion geht es, grob gesprochen, um ein Herausarbeiten von Differenzen, im Sinne von alternativen Sichtweisen, die durch das Dargestellte ausgeschlossen wurden. Wie bereits der Namen „De-Konstruktion“ nahelegt, der durch die Momente *Destruction* und *Konstruktion* getragen wird (was gleichzeitig auf ein Zerlegen wie Aufbauen verweist), zielt eine Dekonstruktion letztlich auf ein „Verschieben“ (Feustel, 2015) der vertretenen Sichtweise durch ein immer weiterführendes Einbinden von Ausgeschlossenem. Ein solches *Verschieben* könnte etwa darauf hinauslaufen, die von Kurz ausgeschlossene Verbundenheit der von ihm argumentativ genutzten Maßstabsebenen, zu betonen. So lässt sich etwa kaum leugnen, dass „Österreich“ ein Teil „der EU“ und „die EU“ ein Teil von „Österreich“ ist, was sich z.B. in etlichen Gesetzestexten niederschlägt. Auf einer Konzeptebenen würde dies bedeuten, „Österreich“ und „die EU“ als ein „*Ensemble* von Staatsapparaten“ (Buckel et al., 2014) zu begreifen, wobei der Fokus auf dem Prozess des Ineinandergreifens unterschiedlicher staatlicher Institutionen liegt (vgl. Keil & Wissel, 2019), die letztlich beiden Maßstabsebenen („EU“ und „Österreich“) zuzuordnen sind.

Wie eingangs dargestellt, geht es uns in diesem Unterrichtsbaustein nicht nur um ein Verschieben von Sichtweisen, sondern auch darum, Konflikte sichtbar zu machen. Im Zuge der Diskussion der Konzepte Territorium und Territorialisierung konnten wir darlegen, dass es für die Betrachtung dieser hilfreich ist, den *Fetischcharakter* von Raumproduktionen herauszuarbeiten. Um dies zu bewerkstelligen, bedarf es, wie bei der Dekonstruktion, eines Herausarbeitens von Differenzen. Jedoch muss darüber hinaus noch ein (dialektischer) Zusammenhang hergestellt werden – also gewissermaßen nach dem Wahren im Unwahren (vgl. Abschnitt 3.2.3) gesucht werden. Kurzgefasst, es geht um die strategische Bedeutung einer Hervorbringung von *Scales*. Wenn wir also nach dem *Fetischcharakter* von Raumproduktionen fragen, ist die strategische Hervorbringung als Setzung, die sich als natürlich inszeniert und Interessen bzw. Zwecke kaschiert (unwahr), vorerst ernst zu nehmen, um dessen Effekt (wahr) nachgehen zu können. Letztlich sollen so (Interessens)konflikte aufgezeigt werden, die durch das Scaling – also die strategische Wahl von Maßstabsebenen – verdeckt wurden.

Beispielhaft für die strategische Bedeutung von *Scales* lassen sich etwa die Überlegungen von Hirsch (1995) und Ziltener (1999) anführen, die durch die europäische Integrationsweise eine Veränderung im Interessenskonflikt zwischen Arbeit und Kapital feststellen. So lässt sich etwa mit Blick auf die europäische Integrationsweise von einer verschärften Asymmetrie zwischen Regulations- und Akkumulationsraum sprechen. Damit wird betont, dass ein Großteil der regulativen Möglichkeiten hinsichtlich Sozial-, Lohn- und Transferpolitik auf nationaler oder kommunaler Ebene verbleiben, während der Akkumulationsraum (Binnenmarkt, Geld- und Währungspolitik) auf europäischer Maßstabsebene geregelt ist. Die Strategie eines solchen Scalings läuft auf eine Logik der „regulatorischen Konkurrenz“ (Ziltener 1999, S. 195) hinaus, da nun innerhalb eines einheitlichen Binnenmarktes Standorte auch auf regulativer Ebene in

die Konkurrenz gezwungen werden. So konkurrieren nun innerhalb des einheitlichen Akkumulationsraums Regionen mit Regionen und Steuersysteme mit Steuersystemen (vgl. Giersch, 1988), was Kapitalinteressen einen strategischen Vorteil verschafft. Die durch Scaling hervorgebrachte *regulatorische Konkurrenz*, also das Konkurrieren um Standortvorteile durch regulative Maßnahmen, wie Steuersenkungen, ist somit ein starkes, fast unhintergebares Argument geworden – wie auch die folgende Argumentation einer Steuersenkung nahelegt, welche aus einem Zeitungsinterview entnommen wurde:

„Eine [Steuer-]Senkung ist in jedem Fall sinnvoll, egal ob sie primär Unternehmen oder Konsumenten hilft“, sagt Deloitte-Partner Herbert Kovar. „Dennoch braucht es ein Gesamtpaket, das unter anderem eine Investitions- und Forschungsprämie beinhaltet, sonst verlieren wir an Standortvorteilen“ (kurier.at, 2020).

Egal, wem es hilft bzw. schadet, egal welche Interessen hier bedient werden – nahezu zwanghaft muss am „Standortvorteil“ festgehalten werden – was wir als Raumfetisch bezeichnen. Der Standortwettbewerb ist innerhalb der EU sowie global durch die räumliche Strategie des Scalings fest verankert und ist wirkmächtig. Der Zweck, der durch raumbezogene Argumentation verdeckt wird, begünstigt letztlich Kapitalinteressen, die innerhalb eines Akkumulationsraums nicht mehr länger etwa mit einem einheitlichen Steuersystem konfrontiert sind, sondern nun viel besser die sprichwörtlichen Rosinen herauspicken können. Erst ein Offenlegen von Zwecken räumlicher Strategien ermöglicht eine politische Diskussion darüber und somit die Förderung eines „politischen Subjekts“ (vgl. Mitchell, 2018).

(3) Place und Place-Making: Im zweiten Teil des vorangestellten Interviewzitats aus dem Zeitungsinterview zeichnet sich die räumliche Strategie des Place-Making ab: „Dennoch braucht es ein Gesamtpaket, das unter anderem eine Investitions- und Forschungsprämie beinhaltet, sonst verlieren **wir** an Standortvorteilen“ (kurier.at, 2020, eigene Hervorhebung). Es wird hier an ein ‚Wir‘ appelliert, an eine raumbezogene Zugehörigkeit. Während durch das *Scaling* erst ein entsprechender Druck auf die jeweiligen ‚Standorte‘ hervorgebracht wird, erscheint durch die Betonung des ‚Wir‘, also durch den Appell an eine geteilte Verbundenheit mit dem ‚Standort‘ (‚Sense of Place‘) auch die Steuersenkung den eigenen Interessen zu dienen – „egal ob sie primär Unternehmen oder Konsumenten hilft“ (kurier.at, 2020).

Mit einem weiteren Beispiel für Place-Making lässt sich etwa auf Edmund Stoiber (CSU) verweisen. Wenn Stoiber auffallend häufig Bayern mit „Laptop und Lederhose“ in Verbindung bringt (focus.de, o. J.), dann lässt sich das ebenfalls als räumliche Strategie des Place-Making auffassen – die Bewohner*innen Bayerns sollten stolz sein, weil man hier geschäftig-weltoffen und traditionsbewusst gleichermaßen wäre. Neben solchen Standortinszenierungen kann Place-Making aber auch gar mobilisierend wirken, um etwa für das eigene Land in den Krieg zu ziehen, oder auch – wie dies Noel Castree (2004) für indigene Kämpfe betont – um Souveränitätsrechte zu erkämpfen.

Wie Territorialisierung und Scaling lässt sich also auch Place-Making nicht einfach skandalisieren, *weil* es als Praxis wirksam ist. Es gilt viel eher diese Praxis als eine Strategie zu erkennen, die über den Umweg der Raumform einen Zweck verfolgt – der eben durch die Raumbezüge kaschiert wird. Wie einleitend dargestellt, geht es in diesem Unterrichtsbaustein darum, den konflikthaften Charakter von sozialgeographischen Problemen herauszuarbeiten. Gelingt es, raumbezogene Strategien und die damit verfolgten Zwecke herauszuarbeiten, sollte es auch möglich sein, den konflikthaften Charakter sozialgeographischer Probleme aufzuzeigen. Bevor wir diese Zusammenhänge entlang des Mietbeispiels noch konkreter diskutieren, soll noch auf eine weitere Raumform eingegangen werden, nämlich auf Netzwerke.

(4) Bei Netzwerken und Networking geht es um Verflechtungen und Verbindungen. In der Alltagserfahrung stoßen wir auf „Verkehrsnetze, netzgebundene Infrastruktur, das Internet, ökonomische und politische Verflechtungen, soziale Netzwerke (online und im wirklichen Leben) u.v.a.m.“ (Belina, 2017, S. 125). Wie sich anhand dieser Beispiele zeigt, können Netzwerke eine physische Materialität aufweisen (z.B. Verkehrsnetze) oder aber auch stärker auf soziale Beziehungen zwischen Akteur*innen zielen, die „an bzw. zwischen verschiedenen Orten“ (ebd.) liegen (z.B. politische Verflechtungen). Das Netzwerk mit seiner jeweiligen räumlichen Dimension, wird auch dann wieder zum Fetisch, wenn es von Gesellschaft losgelöst, als eigenständige Metapher fungiert. Um dies zu vermeiden, ist dessen prozesshafter Charakter in Verbindung mit der sozialen Struktur und damit einhergehenden Machtverhältnissen, die dem Networking entspringen, in Betracht zu ziehen (vgl. ebd., S. 126). Die Beziehungen zwischen den Partner*innen von Netzwerken können also zum einen höchst ungleich sein. Zum anderen stellt sich die Frage, wer die Macht hat, über „Einschluss und Ausschluss in das Netzwerk“ (ebd.) zu entscheiden. Betrachten wir also Netzwerke als dem sozialen Prozess des Networking entsprungen, stellen sich des Weiteren die Fragen, wer ‚innen‘ bzw. ‚außen‘ ist und welche Hierarchien durch Netzwerke stabilisiert werden können. In diesem Sinne kann Networking als räumliche Strategien verstanden werden, die sowohl herrschaftsstabilisierend wirken, als auch ein Mittel zur Aneignung gegebener Verhältnisse sein können.

Eine solche oppositionelle Strategie beschreiben etwa Miggelbrink und Mazzullo (2011, zit. nach Belina, 2017, S. 128ff) entlang einiger Rentierzüchter*innen der nordfinnischen Gemeinde Nellim. Der Konflikt, der in diesem Fall dargestellt wird, ist ein Konflikt zwischen der indigenen Gruppe der Sámi, welche die Rentierzucht als Teil ihrer indigenen Kultur erachtet und einem Holzkonzern, der territoriale Ansprüche wirksam manchen kann und so die Rentierzucht in den betroffenen Waldgebieten unterbindet. Die Rentierzüchter*innen konnten in Zusammenarbeit mit internationalen NGOs eine italienische Bank überzeugen, den Holzkonzern auf Grund dieses Konfliktes nicht mehr als *ethische Investitionsmöglichkeit* einzustufen. Auf Basis dieses Drucks konnte ein für die Züchter*innen vorteilhafter Vertrag mit dem Holzkonzern ausgehandelt werden. Der Erfolg ist letztlich auf ein

raumübergreifendes Netzwerk zurückzuführen, welches aus der lokalen Rentnierzüchter*innenkooperative, einem nationalen Holzkonzern, internationalen NGOs, einer italienischen Bank und dem globalen Markt für ethische Investments strategisch wirksam zusammengesetzt werden konnte.

Neben dem Networking sind in diesem Fall auch die anderen drei besprochenen Raumformen wirksam. So konnte etwa die räumliche Strategie des *Place-Making* in Verbindung mit der Sámi-Identität oppositionell-aneignend genutzt werden. Der strategische Einsatz einer sozialen Zugehörigkeit konnte – in Verbindung mit einer davon abgeleiteten spezifischen Verbundenheit mit der Gegend – in das internationale Netzwerk eingebunden werden. Des Weiteren lässt sich auch eine erfolgreiche Scaling-Strategie erkennen. Belina (2017, S. 129) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich der Begriff der „Indigenität“ erst Ende des 20. Jahrhunderts durchsetzte. Das „Vereinende“ dieses Begriffs ist der Verweis auf das Leben vor den gegenwärtigen (Kolonial-)Staaten in den entsprechenden Regionen. Auf globaler Ebene konnte so ein Abkommen durchgesetzt werden, welches auf nationalen und lokalen Scales wirkt – oder zumindest einen gewissen Druck erzeugt, um entsprechende Rechte anzuerkennen. Die dritte Raumform, das Territorium, lässt sich mit „Indigenität“ nicht unmittelbar in Verbindung bringen, da diese insbesondere erst mit der Durchsetzung des Privateigentums an Grund und Boden relevant wurde. Die indigene Raumform sei viel eher die „*Siiida*“ (ebd., S. 130) gewesen, was ein Gebiet bezeichnet, über das die Rentiere im Verlauf der Jahreszeiten auf der Suche nach Nahrung ziehen (vgl. ebd.). Da jedoch Souveränitäts- und Landrechte „heute ausschließlich territorial gedacht und praktiziert werden“ (ebd.), sieht der genannte Vertrag exakt territorialisierte Weiderechte vor.

Wie eingangs erwähnt und am Beispiel des Kampfes der Sámi dargestellt, zeigt sich der Zweck der räumlichen Strategie(n) und die damit verbundenen Konfliktlinien erst in der Auseinandersetzung mit konkreten sozialen Problemen. Auch wenn es immer der Analyse von konkreten Fällen bedarf, sollten die jeweiligen Logiken der diskutierten räumlichen Strategien hilfreich sein, um den konflikthafter Charakter eines sozial(geographisch)en Problems freizulegen. Ausgestattet mit diesen Konzepten, wollen wir nun zu unserem Mietbeispiel zurückkehren:

5.3.3. Beispiel Mieterhöhung II: räumlicher und konflikthafter Charakter der Problemstellung

In der erneuten Auseinandersetzung mit dem Mietproblem geht es uns um einen Perspektivwechsel: Das sozialgeographische Problem von Mieterhöhungen soll letztendlich in anderer Weise betrachtet werden. Wie angedeutet, geht es uns hierbei um einen Perspektivwechsel von *festen* Problembedingungen zu *veränderbaren* Bedingungen. Die konstituierenden Bedingungen von Problemen sind dabei ernst zu nehmen, allerdings nicht als feste Bestandteile, sondern als Bedingungen, die gemacht und potentiell veränderbar sind. Ein derartiger Perspektivwechsel kann durch das Herausarbeiten des konflikthafter

Charakters sozialgeographischer Probleme angestoßen werden. Wir sind der Auffassung, dass hierbei ein „Umweg“ über den räumlichen Charakter von Problemen hilfreich ist. Konkret wollen wir hierfür hinter den *Fetischcharakter* von Raumproduktionen blicken, um Zwecke zu ergründen, die entpersonalisierende und tendenziell entpolitisierte räumliche Strategien motivieren können – insofern diese Strategien nicht im Sinne von herrschaftsoppositioneller Aneignung gebraucht werden.

Um dieses Vorhaben voranzutreiben, ist in einem **ersten Schritt** zu entscheiden, entlang welcher **Raumform(en)** (Territorium, Scale, Place, Netzwerk) das Problem sinnvollerweise zu analysieren ist. In unserem Beispiel lässt sich diese Entscheidung sehr einfach treffen. Der zu analysierende Raum ist die Mietwohnung, welche wir als Territorium, also als Produkt von Territorialisierung analysieren werden. Die räumliche Maßstabsebene (Scale) und Scaling, wie wir sie etwa im Beispiel mit Sebastian Kurz kennengelernt haben, sollen in unserer Betrachtung eine untergeordnete Rolle spielen. Des Weiteren ist es hier weniger zielführend, subjektive Bedeutungszuschreibungen herauszuarbeiten, wie dies etwa bei Place und Place-Making der Fall ist. Auch eine Analyse von Networking kann in diesem konkreten Fall vernachlässigt werden. Um den konflikthafter Charakter herauszuarbeiten, können die bereits genannten Fragen hilfreich sein:

1. Wer zieht zu welchem Zweck Grenzen im Raum (territorialisiert)?
2. Wer oder Was wird dadurch zu welchem Zweck ein- oder ausgeschlossen?
3. Was leistet die räumliche (territoriale) Strategie im Vergleich zu einer nicht-räumlichen (nicht-territorialen) Strategie?

Bereits ohne die Fragen hier im Detail diskutiert zu haben, lässt sich auf einen (immanenter) Interessenskonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin verweisen. Der Fetischcharakter der Wohnung als sozial produziertes Territorium lässt die Entwicklung des Mietpreises als einen ihr anhaftenden Mechanismus erscheinen. Die Mietpreisentwicklung erscheint entpersonalisiert (Was bedeutet das für die Vermieter*in bzw. die Mieterin?) und entpolitisiert (Ist das gesellschaftlich wünschenswert?). Der Blick auf die soziale Praxis der Territorialisierung lässt hingegen die Wohnung als einen gemachten Raum erscheinen. Die Problembedingung (gestiegener Mietpreis), die im Zuge des problemorientierten Lehrens und Lernens aufgeworfen wurde, stellt sich nun als konflikthafter dar: Das Interesse an einem möglichst hohen Mietpreis der Vermieter*in widerspricht dem Interesse der Mieterin. Die (angedeutete) Analyse der Raumform lädt uns ein, dem sich abzeichnenden Interessenskonflikt näher nachzugehen. Das ist Gegenstand des nächsten Unterrichtsbausteins.

5.4. Unterrichtsbaustein 3: Problem als Widerspruch

5.4.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee

Vom vordergründigen Konflikt zum hintergründigen Widerspruch zu gelangen, ist das zentrale Anliegen dieses Unterrichtsbausteins. Im letzten Abschnitt ging es um den Anspruch, sozial(geographische) Probleme als Phänomene zu verstehen, die sich an der gesellschaftlichen ‚Oberfläche‘ als Konflikte äußern. Diese Perspektive auf den konflikthafter Charakter eines Problems bildet somit einen ersten Kontrast zur Problemauffassung, die das POL impliziert. Wie in Abschnitt 5.2.4 besprochen, stellt sich beim POL ein Problem, „als ein aus einem (materialen) Außen kommendes Handlungshemmnis oder eine Störung, die das Funktionieren eines eingespielten Praxiszusammenhangs durchbricht“ (Jaeggi, 2014, S. 370), dar. Eine solche Problemauffassung bringt einem konservativen Problemlösungs- und Lernprozess hervor, welcher entlang *unveränderbar* scheinender Bedingung strukturiert ist.

Während es beim POL so scheint, als würde eine vorher stabile Situation durch äußeres Einwirken unstabil werden (z.B. Mieterhöhung), werden wir in weiterer Folge die Suche nach immanenten Problemursachen vertiefen. Wie im letzten Abschnitt diskutiert, lassen sich entlang sozialgeographischer Probleme unvereinbare Ansprüche aufzeigen, die dem Problem eben nicht äußerlich sind (z.B. Interessenskonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin). Zentrales Anliegen dieses Abschnitts ist es, darzulegen, „dass diese Konflikte nicht etwa Konflikte zwischen zwei unverbundenen Gegnern sind“ (ebd.). Es gilt also, ein sozialgeographisches Problem in seinem *immanenten Charakter* oder seiner „*systematischen Verfasstheit*“ (ebd.) zu untersuchen.

Bei diesem neuerlichen Perspektivwechsel geht es nun um ein Herausarbeiten struktureller Dynamiken, die Konflikte systematisch fördern oder konstituieren. Fraser und Jaeggi (2020) verwenden hierfür die Metaphern des „Vordergrundes“ und des „Hintergrundes“ (ebd., S. 49), womit sie auf hintergründige strukturelle Bedingungen, oder „tiefenstrukturelle Dysfunktionen“ (ebd., S. 90) verweisen, die vordergründige Konflikte vorantreiben. Im letzten Abschnitt haben wir einen immanenten Interessenskonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin herausgearbeitet. Wir erachten es nun allerdings als wichtig, uns von der Akteur*innen-Ebene einen Schritt zu distanzieren, um die Analyse weiter zu vertiefen und die dahinterliegenden sozialen Rollen, als „Charaktermasken“ (Marx, MEW 23, S. 100), aufzuzeigen. Hierbei ist es hilfreich, Probleme auf Widersprüchlichkeiten zu untersuchen. Dies ermöglicht strukturelle Dynamiken herauszuarbeiten, ohne dabei in einen Strukturdeterminismus zu verfallen. Ein so aufgezeigter struktureller Hintergrund im Medium des Widerspruchs kann so als dynamisch und potentiell veränderbar gedacht werden.

Um Anhaltspunkte für eine Analyse zu bieten, die soziale Probleme auf (immanente) Widersprüche untersucht, sollen in weiterer Folge Varianten von (immanenten) Widersprüchen dargestellt werden. Im Anschluss an diesen Exkurs werden wir erneut auf das Mietbeispiel zurückkommen, um anschaulich darzustellen, wie sich sozial(geographische) Probleme in ihren zugrunde liegenden Widersprüchlichkeiten untersuchen lassen.

5.4.2. Exkurs: Varianten von (immanenten) Widersprüchen

In der folgenden Darstellung besprechen wir unterschiedliche Formen und Typen von Widersprüchen. Wir zielen mit dieser Darstellung weniger auf Vollständigkeit, als darauf, Konzepte anzubieten, die bei einer vertiefenden Auseinandersetzung mit sozialgeographischen Problemen hilfreich sein können. Eine erste Annäherung an einen Komplex von Widersprüchen soll durch das Konzept der Doppelbindung gelingen.⁶⁰

(1) Doppelbindung oder „double bind“ (Jaeggi, 2014, S. 379): Eine Doppelbindung lässt sich etwa in der Aufforderung erkennen: „Mach was du willst, aber nimm nicht an dieser Demonstration teil!“ Hier sind wir einer widersprüchlichen Botschaft ausgesetzt, da wir zum einen eingeladen werden uns frei zu entscheiden, aber gleichzeitig Einschränkungen hinnehmen sollen. Finden derartige Aussagen Einzug in wissenschaftliche Arbeiten, so ist ihnen ein Verstoß gegen das *Prinzip der Widerspruchsfreiheit* (Popper) vorzuwerfen.

Während solche Aussagen letztlich widersinnig sind, kann allerdings ein Aufzeigen von *Doppelbindungen* in komplexeren Praxiszusammenhängen aufschlussreich sein. So können institutionalisierte soziale Praktiken „verschiedene praxiskonstitutive Normen enthalten, die sich nicht zusammen verwirklichen lassen“ (Jaeggi, 2014, S. 378). Dies trifft beispielsweise auf Arbeitsverhältnisse zu, in denen gleichzeitig die Anforderung besteht, angepasst *und* kreativ zu sein. So lässt sich das Konzept des „Kreativitätsdispositivs“ (Reckwitz, 2013) als Beispiel anführen, welches auf eine solche Doppelbindung von Kreativität und Anpassung verweist: „Kreativität umfasst in spätmodernen Zeiten dabei eine Dopplung von Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ, von subjektivem Begehren und sozialer Erwartung: Man *will* kreativ sein und *soll* es sein“ (ebd., S. 10). Solche Doppelbindungen können in weiterer Folge zu sich widersprechenden Normen und Praktiken führen, oder gar zu komplexeren Widersprüchen, was im Folgenden näher zu unterscheiden ist.

(2) Widersprechende Normen und Praktiken: Unterläuft nun die Aufforderung zur Anpassung die gleichzeitige Kreativitätsaufforderung soweit, dass Kreativität, welche auf Neues zielt und somit über Anpassung hinaustreibt, nicht mehr möglich ist, so lässt sich zwar von einer Doppelbindung sprechen, aber nicht von einem systematischen (dialektischen) Widerspruch. Die Situation wäre letztlich repressiv, da die Aufforderung zur Anpassung die Kreativitätsaufforderung gänzlich verdrängt. In einem solchen Fall lässt sich eine Doppelbindung durch *interne* Kritik aufzeigen, da sich auf die anfängliche Forderung nach Kreativität verweisen lässt aber gleichzeitig aufzeigen lässt, dass diese durch ein Anpassungsimperativ ausgebremst wird.

Diese Form von Widersprüchen zwischen Normen und Praktiken ist Ausgangspunkt einer Vielzahl von politischen Bewegungen. Derart lässt sich kritisieren, dass gegen Nachhaltigkeitsziele, die etwa in einem Regierungsprogramm verankert sind, verstoßen wird, oder, dass anerkannte Gerechtigkeitsideale verletzt werden. Durch interne Kritik kann so auf Basis des Widerspruchs zwischen Normen und Praktiken eine Erfüllung der anerkannten

⁶⁰ Während in Kapitel 2 unterschiedliche konkrete gesellschaftliche Widersprüche diskutiert wurden, werden im Folgenden unterschiedliche Varianten von Widersprüchen diskutiert. Insofern schließen sich diese unterschiedlichen Auflistungen von Widersprüchen nicht aus, sondern ergänzen sich.

Normen eingefordert werden. Während durchaus Fälle denkbar sind, in denen immanente Kritik erstmal nicht möglich ist und sich etwa interne Kritik anbietet, ist allerdings darauf hinzuweisen, dass durch eine voreilige Entscheidung für den Modus interner Kritik gewissermaßen kritisches Potential verschenkt wird. Es empfiehlt sich daher, erst zu überprüfen, ob eine tiefere Kritik forciert werden kann. Wie in Abschnitt 3.1 besprochen, hat immanente Kritik gegenüber interner Kritik gewisse Vorzüge. So ist interne Kritik auf bestehende Normen angewiesen und muss somit bestehende Normen als *berechtigt* anerkennen. Dadurch muss letztlich ein „struktureller Konservatismus“ (Jaeggi, 2014, 273) in Kauf genommen werden. Um zu überprüfen, ob immanente Kritik möglich ist, ist der Frage nachzugehen, ob ein systematischer (dialektischer) Widerspruch vorliegt. Diesbezüglich möchten wir im Folgenden auf drei Varianten solcher Widersprüche eingehen, den konstitutiven Widerspruch, den negativen Umschlag und die Dysfunktionale Vereinseitigung.

(3) Konstitutive Widersprüche: In Abschnitt 3.3.2 haben wir dieses „klassische Modell“ (Stahl, 2013, S. 42) immanenter Widersprüche bereits diskutiert. Hierbei ist zu zeigen, dass „zwei Sets von Praktiken und Normen in einem sozialen Handlungszusammenhang *sowohl wirksam sind als auch einander widersprechen*“ (Jaeggi, 2014, S. 379, Hervorhebung im Original), was zu einer systematischen Frustration der Norm führt (vgl. Stahl, 2013, S. 417). Um dies zu verdeutlichen, soll wiederum das „Kreativitätsdispositiv“ herangezogen werden: „Am Ende ist die einstmals elitäre und oppositionelle Orientierung am Kreativen allgemein erstrebenswert und zugleich für alle verbindlich geworden“ (Reckwitz, 2013, S. 15). Reckwitz skizziert, wie „die minoritären Ideen der Kreativität in eine verbindliche gesellschaftliche Ordnung umgeschlagen“ (ebd., S. 15) hat. So lässt sich ein „Regime des Neuen“ (ebd., S. 20) darstellen, welches sich durch den Widerspruch aus „Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ“ (ebd., S. 10) konstituiert. Mit Jaeggi lässt sich dieses „Regime des Neuen“, das „Kreativitätsdispositiv“ nun als immanent widersprüchlich verstehen, da sich argumentieren lässt, dass sich „Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ“ (ebd., S. 10) „gegenseitig bedingen [...], sich aber gleichzeitig unterlaufen“ (Jaeggi, 2014, S. 380).

Würden wir dem „Regime des Neuen“, welches sich – wie angedeutet – durch einen immanenten Widerspruch aus Selbstverwirklichung und Verpflichtung erkennen lässt, mit *interner* Kritik entgegentreten, so wäre nur eine punktuelle Kritik möglich. Es ließen sich Situationen kritisieren, in denen Verpflichtungen Selbstverwirklichung hemmen. Dies würde jedoch das „Regime des Neuen“ tendenziell festigen. Als historisches Beispiel lässt sich in diesem Zusammenhang auf die sogenannte „Künstlerkritik“ verweisen. Mit dem Begriff der „Künstlerkritik“ versuchen Boltanski und Chiapello (2006) antikapitalistische Einwände zu fassen, die im Namen von Entfremdung, beispielsweise Situationen kritisieren, in denen Selbstverwirklichung gehemmt wird. Erstaunlich scheint nun, dass im Kontext steigender Projektarbeit mit flachen Hierarchien derartige Kritik – für diese sichtbaren, aber nicht unbedingt stark verbreiteten Arbeitsverhältnisse – überflüssig zu werden scheint. „Künstlerkritik“ wurde auf dem Terrain des Neoliberalen verschoben (vgl. Candeias, 2008, S.

305), was auch an Reckwitz anschließt: „Was sich in der spätmodernen Kultur seit den 1970er Jahren vollzieht, ist nun eine bemerkenswerte Umkehrung: Ideen und Praktiken ehemaliger Gegen- und Subkulturen sind in die Hegemonie umgeschlagen. Das Kreativitätsideal der scheinbar hoffnungslos randständigen ästhetisch-künstlerischen Gegenbewegungen ist in die dominanten Segmente der Gegenwartskultur, in ihre Arbeits-, Konsum- und Beziehungsformen eingesickert und dabei nicht dasselbe geblieben“ (Reckwitz, 2013, S. 14). Während sich also herausarbeiten lässt, dass sich Arbeitsverhältnisse zunehmend an Selbstverwirklichungsansprüchen messen lassen müssen (flachere Hierarchien, projektbezogene Tätigkeiten, etc.), lässt sich gleichzeitig aufzeigen, dass die Forderung nach Selbstverwirklichung „nicht dasselbe geblieben“ ist. Vormalig kapitalismuskritische Einwände wandeln sich zu motivationalen Triebfedern ökonomischer Verwertung. Das Selbstverwirklichungsangebot in entsprechend neu gedachten Arbeitsverhältnissen behebt gewissermaßen ein Motivationsdefizit. Die Lohnarbeit erscheint in diesem Licht weniger als Bürde, sondern vielmehr als Chance sich zu verwirklichen. Das Paradox liegt dabei in der Verkehrung dieser tendenziellen Befreiung aus hierarchischen Arbeitsverhältnissen hin zur Anrufung eines authentischen Selbst, welches zur Selbstausbeutung bis zur „Erschöpfung“ (vgl. Ehrenberg, 2015) angetrieben wird, da eine verfehlte Selbstverwirklichung nun zunehmend zu einem Scheitern wird, das die ganze Person betrifft.

Worauf wir mit diesem Beispiel hinauswollen: Die diskutierte Analyse von Reckwitz legt die strukturellen Bedingungen oberflächlicher Widersprüche und Konflikte offen. Diese können für weiterführende Kritik dahingehend genutzt werden, als dass Emanzipationsbemühungen beispielsweise neben den vordergründigen Einschränkungen von Selbstverwirklichung auch die „Bedingungen der Möglichkeit“ (Fraser & Jaeggi, 2020, S. 52) von Selbstverwirklichung im Kontext des „Kreativitätsdispositivs“ (Reckwitz, 2013) zu berücksichtigen haben:

„Die neue Kritik trifft die kreative Lebensführung jedoch nicht mehr von außen, sondern entsteht aus ihrem Innern. In Ansätzen haben sich im Umfeld der Teilnehmer am kreativen Milieu solche kulturellen Kritikformen ausgebildet, welche die immanenten Widersprüche thematisieren, die sich aus der kreativen und ästhetischen Praxis ergeben. Zugleich haben bestimmte verhältnismäßig neuartige psychische und physische Symptome an Relevanz gewonnen, die sich als unintendierte Reaktionen auf die Anforderungen durch das Kreativitätsdispositiv interpretieren lassen, insbesondere Depressions- und Erschöpfungssymptome sowie Aufmerksamkeitsdefizitstörungen. Dahinter verbergen sich vier Strukturprobleme einer an Kreativität orientierten Kultur [...]: der Steigerungszwang der Kreativität, die Diskrepanz zwischen kreativen Leistungen und kreativem Erfolg, die Aufmerksamkeitszerstreuung und die Ästhetisierungsüberdehnungen“ (ebd., S. 354)

Während die Analyse von Reckwitz insbesondere auf konstitutiven Widersprüchen (Selbstverwirklichung und Anpassung; Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ) basiert, sind im Folgenden noch zwei weitere Varianten von systematischen (dialektischen) Widersprüchen zu diskutieren, der *negative Umschlag* und die *dysfunktionale Vereinseitigung*.

(4) Negativer Umschlag: In manchen Fällen kommt es vor, dass ein Widerspruch in einer institutionalisierten Norm, Praxis oder Lebensform keimhaft angelegt ist, sodass eine ursprüngliche Intention in ihr negatives Gegenteil umschlägt. Ein solcher Fall liegt vor, wenn etwa eine Norm so formuliert ist, dass sie sich im Zuge ihrer Verwirklichung in ihr Gegenteil verkehrt. Als Beispiel lässt sich hierfür etwa auf die „Dialektik der Aufklärung“ verweisen, die wir bereits in Abschnitt 4.1.1 diskutiert haben. Wie dargelegt, postulieren Horkheimer und Adorno eine solche Dynamik in der Entfaltung der Aufklärung. So betrachten Horkheimer und Adorno das Unheil des 20. Jahrhunderts als ein in der Aufklärung bereits keimhaft angelegtes Phänomen, ohne jedoch – und das erscheint für die Philosophie der beiden Autoren zentral – Aufklärung zur Gänze zu verwerfen. Entlang dieses Motivs des negativen Umschlags analysiert auch Hegel etwa den Terror nach der Französischen Revolution – die Jakobinische Herrschaft – nicht als zufällig Nebenerscheinung, sondern als bereits im spezifisch ausgerichteten Freiheitsmodell angelegt (vgl. Jaeggi, 2014, S. 381).

Auch bei dieser Variante reicht es also nicht einfach aus, einen Unterschied zwischen Absicht und Wirkung aufzuzeigen. Es muss vielmehr ein Zusammenhang zwischen Absicht und divergierender Wirkung ergründbar sein. Hilfreiche Fragen, die einen Widerspruch auf Basis eines negativen Umschlags erkennen und überprüfen lassen, können folgendermaßen lauten:

- Sind im Anspruch, in der Formulierung der Norm, bereits Gründe zu erkennen, die die unbeabsichtigte, gegenteilige Wirkung hervorbringen?
- Lässt sich also ein Zusammenhang zwischen Anspruch und der gegenteiligen Wirkung erkennen? Ist die (unbeabsichtigte,) gegenteilige Wirkung nicht einfach ein Zufall, sondern lässt sie sich auch auf den Anspruch zurückführen?
- Ist der Anspruch (durch das Eintreten der gegenteiligen Perspektive) trotzdem noch nicht gänzlich obsolet geworden? (Sonst lässt sich auch nicht mehr von einem Widerspruch sprechen)

Ähnlich wie im Falle konstitutiver Widersprüche legt auch das Phänomen eines negativen Umschlags nahe, auf diejenigen gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren, die solche Verkehrungen hervorrufen oder begünstigen. In diesem Sinne wurde – so kann zumindest postuliert werden – die heute allgegenwärtige Verselbständigung „instrumenteller Vernunft“ (vgl. Abschnitt 4.1.1) durch die zweckrationale Logik, die Bedingung dafür ist, im ökonomischen Konkurrenzkampf erfolgreich sein zu können, befördert.

(5) „Dysfunktionale Vereinseitigung“ (Jaeggi, 2014, S. 381): In diesem Fall entsteht ein Widerspruch dadurch, dass vermeintlich getrennte Momente eines Phänomens, die eigentlich eine Einheit bzw. einen funktionalen Zusammenhang bilden, auseinandergerissen und vereinseitigt werden. Durch die Verleugnung einer gegenseitigen Bedingtheit zweier Pole bzw. durch den Versuch, eine Seite eines Gegensatzes zu tilgen, bringt sich auch das andere Moment in Gefahr. Als Beispiel hierfür lässt sich etwa auf die Trennung der Bereiche der Produktion und Reproduktion verweisen. Diesbezüglich merken Fraser und Jaeggi (2020) an: „Lohnarbeit könnte schließlich weder existieren noch ausgebeutet werden, wenn es keine Hausarbeit, Kindererziehung, keinen Schulunterricht, keine affektive Fürsorge und eine

Menge anderer Tätigkeiten gäbe, die neue Generationen von Arbeitern hervorbringen, bestehende Generationen auffüllen und soziale Bindungen und ein gemeinsames Verständnis aufrechterhalten“ (ebd., S. 53). Eine hilfreiche Frage, die einen Widerspruch auf Basis einer dysfunktionalen Vereinseitigung erkennen und überprüfen lässt, kann folgendermaßen lauten:

Lässt sich ein Gegenpol bestimmen, der die Gegenseite zwar bedingt, aber gleichzeitig von ihr ausgeblendet/verleugnet wird?

Wie sich diese theoretischen Vorüberlegungen hinsichtlich der Varianten von (immanenten) Widersprüchen anwenden lassen, soll nun wieder entlang unseres Mietbeispiels diskutiert werden.

5.4.3. Beispiel Mieterhöhung III: Problem als Widerspruch

Wie besprochen, geht es in diesem Unterrichtsbaustein um den Perspektivwechsel vom vordergründigen Konflikt zu (hintergründigen) strukturellen Dynamiken. Konkret soll ein Zusammenhang zwischen dem *Interessenskonflikt* von Vermieter*in und Mieterin mit (hintergründigen) strukturellen Dynamiken, die diesen vordergründigen Konflikt begünstigen oder konstituieren, eröffnet werden. Um dies zu ermöglichen, stellen wir Leitfragen zur Verfügung, die dies unterstützen sollen. Die Leitfragen werden wir im Folgenden jeweils *darstellen, kommentieren und beantworten*.

Mit Blick auf den im letzten Unterrichtsbaustein herausgearbeiteten Interessenskonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin, lässt sich fragen:

1. Leitfrage: Wodurch erscheint dieser Konflikt als normal bzw. alltäglich? Gibt es gesellschaftliche *Regeln*, die mit diesem Konflikt in einen Zusammenhang gebracht werden können? Lassen sich Institutionen bzw. soziale Praktiken erkennen, die diesen Konflikt hervorbringen/vermitteln?

Kommentar: Mit dieser ersten Leitfrage soll konkretisiert werden, was – also welche konkrete Institution bzw. welche soziale Praxis untersucht werden soll. In unserem Mietproblem ist dies der Wohnungsmarkt. Wir würden die Leitfrage also folgendermaßen beantworten:

Mögliche Antwort⁶¹: Die divergierenden Interessen zwischen Vermieter*innen und Mieter*innen werden durch Wohnungsmärkte vermittelt und hervorgebracht.

⁶¹ Wir möchten betonen, dass die Antworten, die wir hier bereitstellen, Interpretationen der Autor*innen sind. Wir führen diese Antworten zur Verdeutlichung der Fragen und des Beispiels an – nicht um *richtige* Antworten als Lösungsvorschläge anzubringen.

2. Leitfrage: Was spricht für diese (institutionalisierte) soziale Praxis? Was ist positiv an der Institutionalisierung dieser sozialen Praxis, was soll sie ermöglichen? Welche Hoffnung, welches *Versprechen* könnte die Institutionalisierung dieser sozialen Praxis begründen?

Kommentar: Auf Basis dieser Vorarbeit lässt sich nun die festgelegte soziale Praxis vertiefend auf (immanente) Widersprüche untersuchen. Wie im vorangestellten Exkurs diskutiert, bedarf es für ein Herausarbeiten von (immanenten) Widersprüchen vorerst einer anerkannten Norm. Um diesen Schritt zu vereinfachen, schlagen wir vor, insbesondere nach dem *Versprechen* der sozialen Praxis zu fragen. Eine mögliche Antwort auf diese Leitfrage kann etwa auf die Wahlfreiheit, die Wohnungsmärkte ermöglichen, zielen:

Mögliche Antwort: Die Zuteilung von Wohnungen nach Marktlogiken ermöglicht die Wahl nach subjektiv gewichteten Kriterien (Größe, Helligkeit, Lage, etc.). – etwa im Gegensatz zu Praktiken, bei denen Wohnungen zentral zugeteilt werden;

3. Leitfrage: (mehrere Varianten, nur ein wählen)

- a) **Widerspruch zwischen Norm und Praxis:** Wird diese Hoffnung (der Wahlfreiheit) erfüllt, oder wird sie auch (teilweise) enttäuscht?
- b) **Konstitutiver Widerspruch:** Lässt sich ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Versprechen der sozialen Praxis und dessen Nichterfüllung erkennen?
- c) **Negativer Umschlag:** Sind im Anspruch, in der Formulierung der Norm, bereits Gründe zu erkennen, die eine (unbeabsichtigte,) gegenteilige Wirkung hervorbringen? Lässt sich also ein Zusammenhang zwischen Anspruch und der gegenteiligen Wirkung erkennen? Ist die (unbeabsichtigte,) gegenteilige Wirkung nicht einfach ein Zufall, sondern lässt sie sich auch auf den Anspruch zurückführen?
- d) **„Dysfunktionale Vereinseitigung“:** Lässt sich ein Gegenpol bestimmen, der die Gegenseite zwar bedingt, aber gleichzeitig von ihr ausgeblendet/verleugnet wird?

Kommentar: In diesem Schritt soll es gelingen, das *Problem als Widerspruch* zu fassen. Die konkreten Fragen (3a bis 3d) können dabei hilfreich sein. Wir führen hier alle in Abschnitt 5.4.2 diskutierten (komplexeren) Varianten von Widersprüchen an, damit für den jeweiligen Fall passende Zugänge gewählt werden können. Für das Mietbeispiel orientieren wir uns an Variante b und untersuchen unseren exemplarischen Fall auf einen *konstitutiven Widerspruch*.

Mögliche Antwort: In unserer Antwort argumentieren wir folgendermaßen:

- ⇒ *doppelte Freiheit:* Ein systematischer Zusammenhang lässt sich dahingehend argumentieren, dass nicht nur eine Wahlfreiheit durch die marktförmige Vermittlung gegeben ist, sondern auch eine Freiheit vom *Recht auf eine Wohnung*.
- ⇒ Es lässt sich argumentieren, dass beides Voraussetzungen sind, um einen Wohnungsmarkt zu implementieren. Also einerseits zwar eine Wahlfreiheit nach subjektiven Kriterien besteht, aber gleichzeitig keine Sicherheit besteht, diese Wahl

treffen zu können oder überhaupt einen Anspruch auf eine Wohnung stellen zu können.

- ⇒ Die systematische Frustration zeichnet sich nun dahingehend ab, dass zwar eine Wahlfreiheit suggeriert wird, doch gleichzeitig kein Anspruch auf eine Wohnung besteht.

4. Leitfrage: Lässt sich entlang des herausgearbeiteten Widerspruchs eine neue Fragestellung formulieren, die sowohl das Versprechen der diskutierten Praxis ernstnimmt als auch dessen Nichterfüllung?

Kommentar: Mit dieser Frage soll es gelingen, des Problems als Widerspruch zu konkretisieren. Dabei ist uns wichtig, dass die (dialektische) Spannung bzw. der Zusammenhang zwischen dem impliziten Versprechen (Leitfrage 2) und dessen systematischer Nichterfüllung zum Ausdruck kommt.

mögliche Antwort: Wie lässt sich eine Verteilung von Wohnungen organisieren, die eine Wahlfreiheit ohne Unsicherheit (Anspruch/Recht auf Wohnung) ermöglicht?

5. Leitfrage: Welche Lösungsansätze lassen sich zu dieser neuen Fragestellung im Zuge einer Recherche finden?

Kommentar: Diese Frage soll zu einer vertiefenden Diskussion der Fragestellung aus Leitfrage 4 einladen, um die „Bedingungen der Möglichkeit“ (Fraser & Jaeggi, 2020, S. 52) zu diskutieren. Es geht also darum, auch die Bedingungen zu diskutieren, die etwas überhaupt erst als Problem erschienen lassen. Diesbezüglich ist es wünschenswert, möglichst viele Ansätze zu sammeln.

mögliche Antwort: Mit Blick auf das Mietbeispiel lässt sich etwa über:

- Beihilfensysteme und sozialen Wohnungsbau nachdenken, um eine Grundsicherheit bei möglichst freier Wahl zu gewährleisten,
- aber auch grundlegender Fragen können in den Fokus geraten, etwa, ob überhaupt mit Wohnraum Profit gemacht werden soll, wie dies etwa die Berliner Initiative „Deutsche Wohnen & Co. Enteignen“ fordert (vgl. Nuss, 2019, S. 10; Zeit Online, 2019).
- Um die Bedeutung dieses Themas zu unterstreichen, lässt sich ergänzend auch auf das *Recht auf Wohnen* im Sinne eines Menschenrechts - „The right to housing“ (United Nations, 1969) verweisen. In einer diesbezüglichen Untersuchung der UN wird kritisch angemerkt:

„Growing numbers of people across Europe are experiencing a housing crisis. Those denied access to the housing market face poor prospects. Some groups of people are particularly affected and often permanently excluded. These include Roma/Travellers, victims of domestic violence, many people with disabilities, refugees, many migrants, tenants without security, some national minorities and other discriminated groups, as well as

people on the lowest parts of the labour market“ (Comissioner for human Rights, 2008, S. 3).

In dieser Phase sollen letztlich Ideen gesammelt werden, die aus der Widersprüchlichkeit des Problems hervorgehen. Während am Ende dieses Unterrichtsbausteins die Ideen vorerst nur gesammelt wurden, gilt es, diese im nächsten Schritt zu verdichten.

5.5. Unterrichtsbaustein 4: ideologiekritische Erfahrung & Sicherung des Lernertrags

5.5.1. Vorüberlegungen und strukturierende Kernidee

Bisher ist es gelungen, zu der vermeintlichen Lösung, die durch das POL erarbeitet wurde, Alternativen aufzuzeigen. Der Lösungsansatz aus dem POL, den gestiegenen Mietkosten, durch Sparsamkeit oder durch Versuche, ein höheres Einkommen zu erzielen, entgegenzutreten, eröffnet individuelle Handlungsoptionen. Allerdings lässt sich auf Basis der bisher geführten Diskussion nun auch erkennen, dass das sozialgeographische Problem durch einen solchen Zugang entpolitisiert wird und die Problembedingungen, die gesellschaftlich hervorgebracht sind dadurch letztlich internalisiert werden. Während diese Herangehensweise in Alltagssituationen oft notwendig ist, um ein unmittelbares Problem zu mildern, erscheint uns ein solcher Zugang in Bildungskontexten zu kurz gegriffen.

Aneignungsorientierte Bildung soll demgegenüber Möglichkeiten eröffnen, die auch über eine Internalisierung der Problembedingungen hinausreichen. In diesem Sinne konnte in einem ersten Schritt dargestellt werden, dass die Problembedingung (gestiegene Mietkosten) nicht einfach gegeben ist, sondern in einem Zusammenhang mit konfligierenden Interessen stehen. Bereits auf dieser Ebene zeichnet sich durch den Blick auf den Interessenskonflikt eine politische Dimension des Problems ab, was dazu einlädt, die Bedingungen in einem reflexiven Zusammenhang mit der Problemstellung näher zu untersuchen. Dies entspricht der Kernidee des dritten Unterrichtsbausteines. Auf Basis einer Diskussion – mit Fokus auf (immanente) Widersprüche – konnten dysfunktionale Aspekte herausgearbeitet werden, die letztlich die Problemsituation mithervorbringen. Im Mietbeispiel zeichnet sich diese Dysfunktion dahingehend ab, dass die Marktlogiken des Wohnungsmarktes gleichzeitig eine subjektive Wahl von Wohnungen ermöglichen sollen, jedoch dabei Bedingungen hervorbringen (Mietpreis), die eine subjektive Wahl letztlich wieder einschränken oder gar verunmöglichen.

Der Blick auf diese Widersprüchlichkeit oder Dysfunktion ermöglicht nun, die *Bedingungen* des Problems (Zuteilung von Wohnungen durch Marktlogiken) zu hinterfragen. Entlang des herausgearbeiteten Widerspruchs konnte diesbezüglich eine konkrete Fragestellung formuliert werden: „Wie lässt sich eine Verteilung von Wohnungen organisieren, die eine Wahlfreiheit ohne Unsicherheit (Anspruch/Recht auf Wohnung) ermöglicht?“ Diese Frage erfährt nicht zuletzt auf Grund der lebensweltlichen Dimension des Themas an Bedeutung. Die neuen Lösungsansätze (sozialer Wohnungsbau, Beihilfen, etc.) bergen nun das Potential den Lösungsansatz, der dem POL entsprungen ist (Sparsamkeit, höheres Einkommen), zu

kontrastieren. In diesem Unterrichtsbaustein werden somit unterschiedlichen Lösungsansätze einander gegenüberzustellen. Dieser finale Unterrichtsbaustein soll dadurch den bisherigen Lernertrag vertiefen, sichern und letztlich eine ideologiekritische Erfahrung ermöglichen. Bevor wir ein solches Vorgehen konkret diskutieren, stellen wir im folgenden Exkurs unser Verständnis von Ideologie dar.

5.5.2. Exkurs: Ideologie & Ideologiekritik

In den bisherigen Ausführungen zu den einzelnen Schritten immanenter Kritik haben wir an einigen Stellen auf den Begriff der Ideologie verwiesen. Genauer: Wir haben konstatiert, dass Problemlösungen, die die Bedingungen oder konstituierenden gesellschaftlichen Verhältnisse eines sozialen Problems oder Widerspruches als gegeben voraussetzen, Gefahr laufen ins Ideologische abzugleiten oder umzuschlagen. Was wir in diesem Zusammenhang unter dem Begriff der Ideologie verstehen bzw. wie wir diesen im Kontext dieser Arbeit bestimmen möchten, wird hier dargelegt.

Zunächst sei jedoch eine Warnung ausgesprochen: Denn der Ausdruck ‚Ideologie‘ ist ein mehrdeutiger und damit auch ein schwer ‚handhabbarer‘ Begriff. In alltäglichen Debatten wird er zumeist pejorativ, also abwertend verwendet, wenn man beispielsweise die Aussagen von Mitdiskutant*innen diskreditieren möchte. In manchen Fällen wird vom Ideologiebegriff auch in einem affirmativen Sinne Gebrauch gemacht; wenn man etwa der Überzeugung ist, dass man im Besitz einer „wahrhaftigen“ oder „ethisch höherstehenden“ Weltanschauung ist. Diese Verwendungsweise hebt in aller Regel auf eine positiv bewertete Orientierungsfunktion des Ideologischen ab. Ein solches Verständnis vertrat beispielsweise Wladimir Iljitsch Lenin, der v.a. den mobilisierenden Aspekt von Ideologien hervorhob (vgl. zusammenfassend Jaeggi & Celikates, 2017, S. 102; Haug 1993, S. 12; für eine breitere Diskussion des Ideologiebegriffs bei Lenin siehe Rehmann, 2008, S. 55ff.).

Aber auch im Feld der Wissenschaft bzw. der philosophischen Theoriebildung ist die Bestimmung des Ideologiebegriffs mehr als eine ambivalente Angelegenheit. Je nach theoretischer Tradition variiert der Inhalt und damit auch die Extension, also der Bedeutungsumfang, dieses Ausdrucks. Der positivistisch inspirierte Soziologe Theodor Geiger (1949 [1978]) betrachtet beispielsweise jedes ideologische Element des Denkens als „falsch“. Für ihn ist der Ideologiebegriff bloßes Instrument „*der Erkenntniskritik*“ (ebd., S. 185, Hervorhebung im Original). Alles, was sich in den Erkenntnisprozess einschleicht, jede subjektive Regung, ist Geiger zufolge Ideologie und damit entbehrlich. Das Problem ist hierbei – und das scheint offensichtlich zu sein –, dass im Rahmen einer solchen Begriffsverwendung nahezu alles, jede menschliche Äußerung, die die Welt nicht eins zu eins abbildet, zur Ideologie verkommt (vgl. etwa Janssen, 1979, S. 14f). Eine ähnliche Stoßrichtung lässt sich in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1985 [2015]) feststellen: Er fasst unter dem Ideologiebegriff in seiner allgemeinsten und „totalen“ Form alles Denken, das in irgendeiner Weise „seinsgebunden“ ist. Unter der „Seinsgebundenheit des Denkens“ versteht er die

bloße Tatsache, dass alles Erkennen von einem Standpunkt aus erfolgt, einer Geschichtlichkeit unterliegt und deshalb niemals unabhängig sein kann (vgl. ebd., z.B. S. 70f). Auch diese Bestimmung – so scheint es – gleitet ins ‚Grenzenlose‘ ab. Denn da jedes Denken abhängig ist, ist auch jedes dem Ideologischen zuzuordnen (vgl. z.B. Topitsch & Salamun, 1972, S. 46).

Die beiden Bestimmungsversuchen von Geiger und Mannheim, die hier nur holzschnittartig skizziert werden können, teilen eine weitere Schwäche. Durch ihre ‚Breite‘ geht ihnen der ‚kritische Stachel‘ verloren. Denn wenn man etwas als ‚Ideologie‘ brandmarkt – so ließe sich konstatieren –, möchte man bestimmte Formen des Selbst- und Weltverhältnisses und nicht jegliches Denken, das eine subjektive Note enthält bzw. sich (politisch) positioniert, einer Kritik unterziehen. Eine zu ‚breite‘ Auffassung des Ideologiebegriffs, die das Kenntlichmachen ‚falscher‘ Weltanschauungen nahezu verunmöglicht, käme – um mit Adorno (1953 [2003]) zu sprechen – einer „Abwehr der Ideologienlehre“ (ebd., S. 31) gleich. Eine hingegen kritische Bestimmung des Ideologiebegriffs lässt sich aus dem Werk Marxens herauslesen. In „Die deutsche Ideologie“ (Marx & Engels, MEW 3) bestimmen Marx und Engels den Begriff der Ideologie als ein „unreines“ Wissen (vgl. auch Bohlender, 2010, S. 50), das sich als „unabhängig“, „immer-während“ und damit als „allgemein gültig“ missversteht. Die gesellschaftlichen und historischen Bedingungen, die ein solches „Missverständnis“ ermöglichen, entstanden Marx und Engels zufolge mit der Trennung zwischen „Hand-“ und „Kopfarbeit“, zwischen geistigen und körperlichen Tätigkeiten. Denn eine rein „geistige Arbeit“, die gleichzeitig von der „herrschenden Klasse“ bestimmt wird (vgl. Marx & Engels, MEW 3, S. 46), neigt zu dem Glauben, von der materiellen Welt und den gesellschaftlichen Verhältnissen unabhängig zu sein. Zentral bei dieser These von Marx und Engels ist nun, dass diese Trennung Ergebnis gesellschaftlicher Bedingungen und damit von Herrschaft ist. Während der Großteil der Menschen in den damals v.a. industriell geprägten Arbeitsprozess „hineingezogen“ und „vernutzt“ wurden, konnte sich ein weit kleinerer Teil vorwiegend „geistigen“ Tätigkeiten, wie z.B. der Planung des Produktionsprozesses, zuwenden. Bereits hier wird deutlich: Marx und Engels verstehen das Ideologische als Ausdruck bzw. Teil der bestehenden Herrschaftsverhältnisse. Ideologisches kommt durch die herrschaftlich bedingte Trennung von „Geistigem“ und „Materiellem“ erst in die Welt. Gleichzeitig reproduzieren oder fördern Ideologien die bestehenden Verhältnisse, da sie Ausdruck der Herrschenden sind, welche die allgemeine Sicht der Welt prägen und befördern, die „Herkunft“ von Ideologien verschleiern, etwa indem diese in ihrer Geltung „verallgemeinert“ werden (vgl. ebd., S. 47). Ideologiekritik erschöpft sich in diesem Sinne jedoch nicht im reflektierenden Nachvollziehen dieser „Täuschungen“ oder „Nebelbildungen“ (ebd., S. 26). Es bedarf vielmehr einer verändernden Praxis, welche die gesellschaftlichen Bedingungen von Herrschaft, die Ideologien erst konstituieren, verändern.

Die hier skizzierte Marx'sche Vorstellung über das Ideologische, ist sicherlich eine zu einfache. Denn der Ursprung einer Ideologie kann – heute mehr denn je – nur in den seltensten Fällen einer sozialen Klasse oder Gruppe zugeschrieben werden. Ideologien werden durch eine

Vielzahl von Bedingungen und Kontexten bestimmt. ‚Erfolgreiche‘ Ideologien werden – und dies deutet etwa auch der Begriff der „Hegemonie“ nach Gramsci (1991) an – in aller Regel von einem Gros der Bevölkerung mitgetragen. Darum gab es auch in der jüngeren Vergangenheit neuerliche Versuche, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Ideologien theoretisch zu fassen (für einen v.a. auf Marx und Gramsci basierenden Ansatz siehe Haug 1993; für eine Theorie, die sich auch der Poststrukturalismus Foucaults verpflichtet fühlt, siehe Pêcheux 2019). Dennoch verweisen die Überlegungen zum Ideologiebegriff im Frühwerk Marxens bereits auf jene Elemente, die aus unserer Sicht für das Phänomen des Ideologischen ausschlaggebend sind. Ideologien sind demnach

- gesellschaftlich bedingte bzw. beförderte ‚Sinnsysteme‘, die in verschiedenen Formen, etwa als Bewusstseinsinhalte oder diskursive Elemente, auftreten und auch gesellschaftliche Strukturen (mit)prägen können;
- Anschauungen, die aus erkenntnistheoretischer Perspektive ‚Defizite‘ aufweisen, indem sie z.B. Dinge „verkürzt“ darstellen, ungerechtfertigt „verallgemeinern“, so tun, als ob etwas „natürlich“ sei etc.;
- Denksysteme oder diskursive Elemente, durch die ihre ‚Defizite‘ Herrschaft verschleiern, reproduzieren, befördern und/oder legitimieren.

Unter den Begriff der Ideologiekritik könnte man – in einem weiten Verständnis – alle Maßnahmen oder Interventionen fassen, die versuchen, über herrschaftsstabilisierende Momente aufzuklären bzw. diese zu durchbrechen. Immanente Kritik, verstanden als ein Konfrontieren der bestehenden Gesellschaft mit ihren (vermeintlich verwirklichten) Ansprüchen oder das Aufdecken konstitutiver Widersprüche, lässt sich in diesem Sinne als eine Form ideologiekritischer Intervention verstehen.

5.5.3. Beispiel Mieterhöhung IV: unterschiedliche Lösungsqualitäten

Wenn wir nun erneut auf das Mietbeispiel zurückkommen, dann in der Absicht, die bisher herausgearbeiteten Lösungsansätze einander gegenüberzustellen, um deren unterschiedlichen Qualitäten herauszustellen. Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lösungsansätzen soll eine Förderung eines „politischen Subjekts“ (Mitchell, 2018) begünstigt werden. Die Herausforderung, die mit einem solchen Anspruch einhergeht, liegt nun darin, weder *ethisch enthaltsam* noch *paternalistisch* vorzugehen (vgl. Jaeggi, 2014, S. 14). Es soll also eine vertiefende Diskussion der unterschiedlichen Lösungsansätze ermöglicht werden, die die ausgearbeiteten Vorschläge nicht einfach *relativistisch* nebeneinander auflistet, aber trotzdem keine *antipluralistischen* Konsequenzen – im Sinne eines moralisierenden pädagogischen Zeigefingers (vgl. Förster, 2019) – nach sich zieht.

Es stellt sich also die Frage, nach welchen Kriterien die unterschiedlichen Lösungsansätze nun zu diskutieren sind. In Anlehnung an unsere Überlegungen zu Ideologie und Ideologiekritik bietet sich eine Ordnung der Lösungsvorschläge entlang ihres herrschaftskritischen Potentials an. Dies soll ermöglichen, eine Vielfalt an Lösungsvorschlägen zu bewahren, ohne dabei

relativistisch oder normativ orientierungslos zu sein. Für die konkrete unterrichtliche Situation bedeutet dies, sich an möglichen Problemursachen zu orientieren. Die unterschiedlichen Lösungsansätze sind, in diesem Sinne, nach ihrem Potential, mögliche Problemursachen zu beheben, zu unterscheiden. Die Lösungsansätze sind also dahingehend zu diskutieren, wie stark sie auch die (sozial hervorgebrachten) *Bedingungen* von Problemen im Zuge des Lösungsvorschlages berücksichtigen.

Eine solche Herangehensweise schärft den Blick auf unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen. Wie in Abschnitt 5.2.3 diskutiert, wirken Problemlösungsvorschläge, die Bedingungen von sozialgeographischen Problemen (implizit) als gesetzt und unveränderbar vorwegnehmen, herrschaftsstabilisierend und -verschleiern – also in dem vorhin diskutierten Sinne ideologisch. Demgegenüber sind nun Lösungsansätze anzuführen, die sozial hervorgebrachte *Bedingungen* von Problemen in einem reflexiven Zusammenhang mit der Problemstellung fassen. Im Mietbeispiel sind dies etwa Ansätze, die auf Beihilfesysteme zielen. Das Konzept der Wohnbeihilfe verschafft eine Verminderung des Drucks, der mit den Bedingungen einer Verteilung von Wohnungen durch Marktlogiken in Form der Mietpreise einhergeht und somit auch eine Problemmilderung.

Allerdings zeichnet sich nun eine zusätzliche Unterscheidungsmöglichkeit ab: Während der Lösungsansatz, der dem POL entspringt (sparsamere Lebensführung oder höheres Einkommen) die Problembedingungen überhaupt vorwegnimmt und sich den Bedingungen anpasst, werden die Problembedingungen im Konzept der Wohnbeihilfe zwar miteinbezogen – jedoch nur kompensiert und nicht verändert. Die zusätzliche Unterscheidungsmöglichkeit läuft nun also darauf hinaus, ob die Problembedingungen kompensiert werden oder eben in grundlegenderer Weise hinterfragt werden. Die zuletzt genannte Strategie zeichnet sich etwa bei Lösungsansätzen ab, welche die profitorientierte Vergabe von Wohnungen hinterfragen.

Auf Basis dieser Diskussion schlagen wir die folgenden drei Unterscheidungskriterien vor:

1. Problembedingungen werden vorweggenommen: Der Lösungsansatz orientiert sich an den Problembedingungen (z.B. sparsamere Lebensführung oder höheres Einkommen)
2. Problembedingungen werden kompensiert: Der Lösungsansatz erkennt die Problembedingungen an, aber versucht die Auswirkungen zu kompensieren (z.B. Wohnbeihilfe)
3. Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt, wie dies beim Hinterfragen einer profitorientierten Wohnungsvergabe der Fall ist. Ein solcher Lösungsansatz kann Gefahr laufen die Problembedingungen einseitig zu lösen, und so eine Seite des immanenten Widerspruchs aus dem Blick verlieren (z.B. Wahlmöglichkeit nach subjektiven Kriterien). Das bedeutet jedoch nicht, dass eine *Aufhebung* der Spannung, die sich aus den widersprüchlichen Polen ergibt, nicht möglich wäre, ohne dabei beide Seiten des Widerspruchs zu berücksichtigen.

Wie lassen sich nun aber diese Überlegungen in eine konkrete unterrichtliche Praxis übersetzten? In Anbetracht der unterschiedlichen Lösungsansätze, die in den Unterrichtsbausteinen erarbeitet wurden, erachten wir eine zusammenfassende Diskussion als sinnvoll – die gleichermaßen normativ orientiert, wie die Vielfalt der Lösungsansätze bewahrend, strukturiert sein soll. In diesem Sinne schlagen wir eine Diskussion der Lösungsansätze entlang folgender Matrix vor:


	<i>Lösungsansatz</i>	<i>Potentiale</i>	<i>Grenzen</i>
<i>Tiefe der Analyse</i> 	<i>Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)</i>		
	<i>Problembedingungen werden kompensiert</i>		
	<i>Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt</i>		

Tabelle 6: Matrix der Lösungsqualitäten

Das Spannungsverhältnis, welches sich aus dem Anspruch ergibt, einerseits normativ orientiert vorzugehen wie auch andererseits die Vielfalt der Lösungsansätze bewahrend, scheint uns durch diese Matrix erhalten zu bleiben. Zum einen ermöglicht dieses Vorgehen eine Kategorisierung der Lösungsansätze nach den drei dargestellten Unterscheidungskriterien – Problembedingungen werden vorweggenommen (1), Problembedingungen werden kompensiert (2) und Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt (3). In diesem Sinne ist die Matrix suggestiv normativ, da sie eine Ordnung der Lösungsvorschläge nahelegt, welche die Tiefe der Analyse begünstigt. Sie suggeriert also: Je stärker die Problembedingungen hinterfragt werden, desto besser ist der Problemlösungsvorschlag. Dennoch wird kein Lösungsansatz verworfen, da jeweils nach deren Potentialen gefragt wird. So lässt sich etwa zu dem liberal-pragmatischen Lösungsansatz, der aus dem POL hervorgeht und in Anbetracht der gestiegenen Mietkosten eine sparsamere Lebensführung oder ein höheres Einkommen nahelegt, das Potential einer unmittelbaren Handlungsoption auf individueller Ebenen anführen. Durch eine Diskussion entlang dieser Matrix kann dieses Potential Anerkennung erfahren, aber gleichzeitig durch weitere Lösungsansätze – die sich im Übrigen nicht notwendigerweise ausschließen – kontrastiert werden, um somit auch ein tiefergehendes Verständnis für die Grenzen der jeweiligen Lösungsansätze zu entwickeln.

Auf Basis einer solchen Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten sollte nun auch der Unterschied zwischen aneignungsorientiertem und problemorientiertem Lehren und Lernen

deutlich geworden sein. Dieser soll im nächsten Kapitel nochmals zusammenfassend diskutiert werden.

6. Schluss: aneignungsorientierte sozialgeographische Didaktik durch immanente Kritik

In diesem Kapitel sollen die unterschiedlichen Kriterien eines gelungenen Lehr-Lern-Prozesses der jeweiligen Problemorientierungen zusammenfassend gegenübergestellt werden (6.1). Hierfür kommen wir neben dem POL auf Klafkis Zugang der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* (vgl. Abschnitt 4.2.3) zurück und vergleichen diese mit dem von uns betonten Ansatz des aneignungsorientierten Lehrens und Lernens. Außerdem werden wir auf das Verhältnis zwischen Aneignungs- und Mündigkeitsorientierung eingehen (6.2), um Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Zugänge zu erörtern. Durch diese beiden Abschnitte sollten die Konturen einer in diesem Beitrag vertretenen aneignungsorientierten sozialgeographischen Didaktik nachgeschärft werden. Dies veranlasst uns dazu, im letzten Abschnitt mögliche Einwände gegen diesen Ansatz zu diskutieren, um diese in Teilen auszuräumen, aber auch die Grenzen einer aneignungsorientierten sozialgeographischen Didaktik auszuloten.

6.1. Über – mit – durch Probleme lernen

Wenn wir auf die in Kapitel 4 geführte Diskussion zu Klafki, Dewey und Jaeggi abschließend zurückblicken, dann lassen sich drei idealtypische Formen von unterrichtlichen Probleminszenierungen bzw. -orientierungen feststellen. Es handelt sich dabei jeweils um ein Lehren und Lernen **über** (1) – **mit** (2) – bzw. **durch** (3) Probleme.⁶²

Klafkis Variante der Probleminszenierungen mit den ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ (vgl. Abschnitt 4.2.1), zielt letztlich auf ein vertieftes *Problembewusstsein*. Klafki denkt dabei „die Orientierung an solchen epochaltypischen Schlüsselproblemen als eine der zentralen inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ (Klafki, 2005, S. 5). Besonders interessant erscheint uns an diesem Zugang zu „einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ das Plädoyer gegen einen klassischen Wissenskanon, welchen Klafki durch einen „Problemkanon“⁶³ (ebd.) ersetzen möchte. Bei Klafkis Problemorientierung geht es nicht unmittelbar um ein *Lösen* von Problemen, sondern um das aufklärende Potential von zentralen gesellschaftlichen Problemen:

„Und selbst dann, wenn sie [die Schüler*innen] eben diesen Tatbestand noch nicht selbst formulieren können oder könnten oder als vermeintlich selbstverständlich oder als unbeeinflussbares Schicksal hinnehmen würden – Umweltzerstörung, Hunger in den Entwicklungsländern, Kriege, Arbeitslosigkeit bestimmter Menschen und Menschengruppen, Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen, anderer Hautfarbe usw., naive Technikbegeisterung –: Schule hat immer auch den Auftrag, Aufklärung über

⁶² Die Unterscheidung zwischen „über“, „mit“ bzw. „durch“ geht auf Schluze und Gryl (in Druck) bzw. Pokraka et al. (in Druck) zurück, wo didaktische Zugänge zum Einsatz von Geomedien diskutiert werden.

⁶³ Klafki ist optimistisch, was die Konsensfähigkeit eines solchen Problemkanons betrifft (was hier jedoch nicht näher diskutiert werden kann): „Nun setze ich bei meinem Vorschlag voraus, daß ein weitgehender Konsens über die gravierende Bedeutung solcher Schlüsselprobleme diskursiv – z.B. in der didaktischen Diskussion oder in Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann“ (Klafki, 2005, S. 5).

noch nicht Bewußtgewordenes, noch Unbefragtes, noch vermeintlich Selbstverständliches zu leisten, sofern daraus Folgen für heutiges und späteres Handeln, vor allem Folgen für andere Menschen resultieren oder resultieren können.“ (ebd.).

In diesem Sinne lässt sich mit Klafki tendenziell von einem Lehren und Lernen **über** Probleme (1) sprechen, was letztlich aufklärendes Potential freilegen soll. Pech (2005) betont in diesem Zusammenhang, dass Klafkis Aufklärungsanspruch zwar über die Potentiale eines bloßen „induktiven Lernens“ hinausgeht, jedoch „außeninitiiert“ und von einem „überlegenen Standpunkt“ erfolgt: „Doch Aufklärung bleibt außeninitiiert, Aufklärung kann nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen und Aufklärung beinhaltet, dass induktives Lernen, also ein Lernen das seinen Ausgangspunkt in den Subjekterfahrungen verortet, nicht ausreicht für ein ausreichendes Verständnis von Welt“ (Pech, 2005, S. 3).

Dieser teleologischen Auffassung, also der Sichtweise, dass „Aufklärung [...] nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen“ könne, lassen sich Deweys Überlegungen zu „Demokratie und Erziehung“ (Dewey, 2011) gegenüberstellen. Demnach solle nicht nur zur Demokratie, sondern auch gewissermaßen *demokratisch* erzogen werden. Der Lernprozess, welcher durch Deweys Problemorientierung ermöglicht wird, ist auf einer Prozesslogik aufgebaut und bietet als Alternative zu Zielsetzungen, die außerhalb des Prozesses liegen, Kriterien des Gelingens eines Lehr-Lern-Prozesses an (vgl. Abschnitt 4.4.). Dewey zielt dabei stärker auf ein *Problemlösen*, als das etwa bei Klafkis Problemorientierung der Fall ist. Die Probleminszenierung des POL verweist auf eine Lücke, die durch forschendes Lernen zu schließen ist, was als Impuls dient und Schüler*innen so in ein Erarbeiten von Wissen involvieren soll. In diesem Sinne bringen Schüler*innen beim POL den Lerngegenstand – das fehlende Wissen, welches zur Problemlösung dient – mithervor und der Lernprozess ist weniger stark „außeninitiiert“. Es lässt sich also von einem Lehren und Lernen im Umgang **mit** Problemen sprechen (2).

Durch die Gegenüberstellung dieser beiden Ansätze zeigt sich nun, dass einerseits mit Dewey über Klafkis Problemorientierung hinsichtlich einer schüler*innenseitigen Mitgestaltung am Lehr-Lern-Prozess hinausgegangen werden kann. Der starke top-down-Charakter („überlegener Standpunkt“), den Klafkis Problemorientierung impliziert, lässt sich mit Deweys POL durch ein auf Kooperation ausgerichtetes Lehr-Lern-Verhältnis – im Sinne eines gemeinsamen Problemlösens – abflachen. Andererseits mangelt es dem POL an einem reflexiven Problembewusstsein, was sich besonders im Umgang mit sozialgeographischen Problemen als Defizit erweist (wie wir ausführlich in den Abschnitten 4.2.2 und 5.2.3 diskutierten).

Diesen beiden Ansätzen konnten wir eine Problemorientierung gegenüberstellen, welche (sozialgeographische) Probleme im Medium des Widerspruchs erschließt (vgl. Kapitel 5). Bei einem solchen Zugang lassen sich auch die Bedingungen von Problemen thematisieren, die gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte erst hervorbringen. Durch den Blick auf die Problembedingungen wird gewissermaßen ein Problem selbst zum Problem („reflexives Problem zweiter Ordnung“, Jaeggi, 2014, S. 245) – da es nun als gesellschaftlich mit-

hervorgebracht erscheint und somit diskutierbar geworden ist. Wie bei Klafki lässt sich also ein Problembewusstsein fördern – genauer, ein *reflexives* Problembewusstsein. Im Gegensatz zu einem Lehren und Lernen *über* Probleme – von einem „überlegenen Standpunkt“ aus – konnten wir aufzeigen, dass eine Orientierung am konflikthaften Charakter von sozialgeographischen Problemen auch einen kooperativen Lehr-Lern-Prozess ermöglichen kann, wie beim Lehren und Lernen im Umgang *mit* Problemen. Anders jedoch als beim POL schlagen wir ein immanent-kritisches Erschließen von Problemen vor. Dies bedeutet nun die Lösungen von Problemen *nicht* von den jeweiligen Bedingungen abzuleiten, sondern Lösungsansätze im Zusammenhang mit deren Bedingungen zu erörtern, was letztlich unterschiedliche Lösungsqualitäten erkennen lässt (vgl. 5.5.3). Eine solche Problemorientierung ermöglicht gleichzeitig ein Lehren und Lernen *über* Probleme wie auch *mit* Problemen, was wir als Lehren und Lernen **durch** Probleme (3) bezeichnen.

	Form der Problemstellung	reflexives Problembewusstsein	Partizipation am Lehr-Lern-Prozess
L&L <i>über</i> Probleme (z.B.: epochaltypische Schlüsselprobleme - Klafki)	Problem wird den SuS vorgegeben („Problemkatalog“)	Zielt auf vertieftes Problembewusstsein	„außeninitiiert“, von überlegenem Standpunkt
L&L <i>mit</i> Problemen (z.B.: POL - Dewey)	Problem dient als Ausgangspunkt von Lehr-Lernprozessen; nicht notwendigerweise vorgegeben	Strukturreflexives Problembewusstsein wird nicht unmittelbar gefördert	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht
L&L <i>durch</i> Probleme (z.B.: Problem als Widerspruch)	Problem wird selbst zum Problem; dient sowohl als Lerngegenstand als auch als Ausgangspunkt	Strukturreflexives Problembewusstsein wird gefördert	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht

Tabelle 7: unterschiedliche Ansätze der Problemorientierung

Mit diesen didaktischen Überlegungen zur Problemorientierung und der Betonung eines Lehrens und Lernens **durch** Probleme, versuchen wir den besonderen Merkmalen sozialgeographischer Probleme (vgl. Abschnitt 4.3.2) gerecht zu werden. Gleichzeitig

impliziert diese Form der Problemorientierung auch einen bestimmten bildungstheoretischen Hintergrund, der im Folgenden noch zusammenfassend darzustellen ist.

6.2. Zum Verhältnis von aneignungs- und mündigkeitsorientierter Bildung

„Angesichts dieser bildungspolitischen Entwicklungen bedarf es eines neuen Nachdenkens über die Instrumentalisierung von Mündigkeit und über die Bedingungen von Kritik.“
(Messerschmidt, 2010, S. 147)

Es sind zwei Aspekte, welche in diesem Zitat angesprochen werden – die „Instrumentalisierung von Mündigkeit“ und das Nachdenken „über die Bedingungen von Kritik“, die die Überlegungen dieses Buches auf bildungstheoretischer Ebene vorangetrieben haben. Zum einen ist es der Versuch, eine potentielle Instrumentalisierung von Mündigkeit unter gängigen unterrichtlichen Rahmenbedingungen⁶⁴ zu reflektieren, und zum anderen sind es Überlegungen, die sich um Potentiale und Grenzen von Kritik in Bildungskontexten drehen – was wir auf Besonderheiten eines sozialgeographie-didaktischen Anspruchs zuzuspitzen versuchten.

Wir haben uns in diesem Beitrag weniger zu konkreten bildungspolitischen Entwicklungen geäußert, wie dies in Messerschmidts Zitat der Fall ist, sondern uns stärker auf bildungstheoretische und fach- wie allgemein-didaktische Ansätze konzentriert. Dabei haben wir die untersuchten Konzepte (insb. Klafki und Dewey) mit einer an Adorno orientierten Mündigkeitsvorstellung konfrontiert und auf deren Tauglichkeit – durchaus in Hinblick auf die besondere Beschaffenheit sozialgeographischer Themen – reflektiert (vgl. Kapitel 4). Dies hat uns zur Konzeption eines *aneignungsorientierten* Zugangs in der sozialgeographischen Didaktik geführt. Der Begriff der Mündigkeit, welcher im Zuge dieser Überlegungen verlorengegangen scheint, wurde von uns nicht etwa auf Grund von konzeptionellen Schwächen zurückgestellt – ganz im Gegenteil. Bildungsansätze, die sich an Mündigkeit orientieren – wie sie in den Schriften der Kritischen Theorie angelegt sind, erachten wir – besonders gegenwärtig – als wichtig. Warum wir den Begriff der Mündigkeit letztlich *nicht* in den Vordergrund stellen, liegt daran, dass dieser Begriff inflationär verwendet wird und mit nahezu beliebigem Inhalt gefüllt wird. So kommt beispielsweise kaum noch ein Lehrplan ohne Bezug auf Mündigkeit aus – auch wenn er noch so stark auf eine Anpassung an gegebene Verhältnisse zielt⁶⁵.

Schütten wir also mit der Betonung einer *Aneignungsorientierung* alten Wein in neue Schläuche? Gewissermaßen schon – allerdings auf Basis zweier verbundener Überlegungen: Zum einen motiviert uns die angedeutete Bedeutungsverschiebung und „Entwertung“ des Mündigkeitsbegriffs dazu, diesen, so wie ihn insbesondere Adorno ausgearbeitet hat, wieder

⁶⁴ vgl. beispielsweise die Debatte um eine „Bildungsmeritokratie“ (Becker & Hadjar, 2009; Goldthorpe, 1996; Kreckel, 2004; Solga, 2013); oder mit stärkeren Fokus auf Qualifikationsförderung, die auf Verwertung am Arbeitsmarkt zielt (Mitchell, 2018)

⁶⁵ Eine umfassendere Diskussion lässt sich etwa bei Messerschmidt (2010) finden.

zu **revitalisieren** – und zwar über den Umweg des Konzeptes der Aneignung. Hierbei erscheint uns auch der hier diskutierte Gegenpol von Aneignung – die Entfremdung – als analytisch bereichernde Erweiterung. Damit sehen wir uns auch an die in der Geographiedidaktik lebhaft geführte Debatte um mündigkeitsorientierte Bildung (vgl. z.B. Dorsch 2019), die sich den genannten Entwertungstendenzen entgegenstemmt, anschlussfähig.

Während jedoch Mündigkeit im Sinne Adornos als Spannungsverhältnis zwischen Vergesellschaftung und Individuation, zwischen Anpassung und Eigensinn bzw. Widerständigkeit, gedacht wird, scheint die Idee der *Aneignung* – zumindest auf den ersten Blick – dieses Spannungsverhältnis einseitig aufzulösen. Mit dem Begriff und Konzept der Aneignung scheint ein Aspekt von Mündigkeit, und zwar jener der Widerständigkeit, stärker betont zu werden. Wenn wir von einer „Instrumentalisierung von Mündigkeit“ sprechen, dann eben, um mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass uns die Momente der Widerständigkeit und des Eigensinns zu Gunsten des Aspekts der Anpassung verloren gegangen scheinen – wie wir dies etwa entlang der Schulbuchbeispiele diskutieren konnten (vgl. 4.1.4 und 4.1.5).⁶⁶ Dennoch darf nicht vergessen werden, dass Mündigkeit – im Verständnis Adornos – stets die Fähigkeit zu beidem bedarf – Anpassung *und* Widerständigkeit. An dieses Zusammenspiel von Anpassung *und* Widerständigkeit knüpfen wir ausführlich in unseren Überlegungen zur Kritik an und insbesondere entlang des von uns favorisierten Modells immanenter Kritik.

Immanente Kritik denken wir (vgl. Kapitel 2 und 3) als zentrale Erkenntnismethode einer aneignungsorientierten sozialgeographischen Didaktik. Wesentliches Merkmal dieser besonderen Form von Kritik ist der Bezug auf eine der sozialen Praxis innewohnenden Norm – gewissermaßen ein Versprechen, auf welches eine soziale Praxis (implizit) verweist. In dieser ersten Phase immanenter Kritik bedarf es einer Annäherung an das Bestehende. Diese Form der Kritik erschöpft sich jedoch nicht in dieser Annäherung, sondern lädt zur Widerständigkeit und zum **eigensinnigen Überschreiten des Bestehenden** ein – **jedoch stets unter Berücksichtigung des Bestehenden**, was wir in Kapitel 4 als Aneignung beschrieben haben. Diese Idee einer *Aneignung*, die das Gegebene transzendiert, ist nicht immer und überall möglich, sondern nur in jenen Fällen, in denen ein Zusammenhang zwischen einer Norm oder einem Versprechen, einer sozialen Praxis und ihrem Scheitern oder defizitärer Realisierung aufgezeigt werden kann. In diesem Sinne haben wir in Kapitel 3 und 5 von *immanenten Widersprüchen* gesprochen, also von jenen gesellschaftlichen Momenten, die letztlich gesellschaftliche Konflikte begünstigen (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4). Gelingt es solche Bedingungen, welche Konflikte begünstigen, aufzuzeigen, sollte es auch zutreffen, **dass Widersprüche zum Widersprechen einladen**. Eigensinn und Widerspruch gilt es demnach zu fördern, und zwar im Sinne eines immanent-kritischen Denkens, das sich stets an konkreten Gegenständen und Problemen ‚abarbeitet‘, sowie stets beide Momente von Mündigkeit – Widerstand und Anpassung – berücksichtigt und gelten lässt.

⁶⁶ Mit Jaeggi (2014) lässt sich hier von einer „dysfunktionalen Vereinseitigung“ sprechen (vgl. auch Kapitel 5.4.2).

Das bedeutet: Wir haben durch unsere Überlegungen nicht nur Altes in neuen Kleidern dargestellt. Vielmehr konnten wir uns auf Basis dieser bildungstheoretischen Vorüberlegungen auch Teile der sozialgeographiedidaktischen Debatte in einer neuen Weise aneignen. Diesbezüglich denken wir insbesondere an die Betonung bestimmter Eigenschaften sozialgeographischer Problemstellungen. Anders als es ein an Dewey angelegter Zugang des POL vorschlägt, versuchen wir insbesondere mit der in Kapitel 5 diskutierten theoriegeleiteten Praxis über eine internalisierte Vorstellung von Problembedingungen hinauszugehen. Letztlich vertreten wir dabei die Auffassung, dass man durch die Berücksichtigung eines reflexiven Zusammenhangs zwischen Problemstellung und ihren Bedingungen besonderen Merkmalen sozialgeographischer Problemstellung besser gerecht wird. Dabei war es uns wichtig, nicht auf ein Lehren und Lernen *über* Probleme zurückzufallen, was – wie im letzten Abschnitt betont – einen starken Top-Down-Charakter aufweist und somit einem offenen „pädagogischen Dialog“ (Klafki, 2007, S. 61) entgegensteht. In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass das POL für Besonderheiten sozialgeographischer Problemstellungen spezifiziert und erweitert werden konnte, indem durch die vorgeschlagene immanent-kritische Problemorientierung sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lernprozess gewährleistet, als auch ein vertieftes reflexives Problembewusstsein gefördert werden kann.

Ein weiterer Aspekt an einer solchen Auffassung von Mündigkeit, welcher durch das Aneignungsmotiv betont werden soll, ist, dass wir Mündigkeit nicht als ein Ziel, sondern als eine Form eines Verhältnisses verstehen. Wie die Aneignung verlangt auch Mündigkeit nach konkreten Situationen und Gegenständen. Wie wir in Abschnitt 4.1 ausführlich diskutieren konnten, lässt sich erst durch den jeweiligen Charakter einer solchen Beziehung beurteilen, ob es sich um ein entfremdetes oder angeeignetes bzw. mündiges Verhältnis handelt. Damit soll die Vorstellung von Mündigkeit vermieden werden, dass diese wie ein Pokal entgegengenommen werden könne – dass Mündigkeit, wie ein Titel verstanden wird, der am Ende einer Bildungskarriere überreicht wird, oder nicht. Ein solches Verständnis von Mündigkeit steht einem aneignungsorientiertem Bildungsverständnis, welches externe Zielsetzungen zu vermeiden sucht entgegen. Vielmehr bedarf es einer prozessualen Ausrichtung, also eine Orientierung an Gelingenskriterien eines Bildungsverlaufs, welche wir hier diskutiert haben.

6.3. Einwände gegen eine aneignungsorientierte sozialgeographische Didaktik

Abschließend möchten wir uns drei zentralen Einwänden widmen, die häufig gegen eine immanent-kritische Problemorientierung von gesellschaftlichen Phänomenen ins Feld geführt werden. Dabei handelt es sich zum einen um den Vorwurf, die hier vertretene Sichtweise sei zu negativ und wenig konstruktiv (1). Daran anschließend lässt sich der Einwand erheben, es fehle diesem Zugang die Handlungsorientierung (2). Zum dritten fördere immanente Kritik eine zu pessimistische Sicht auf die Welt (3). Diese Einwände sind

schwerwiegend und ernst zu nehmen. Zum einen sind wir jedoch der Auffassung, dass sich diese Einwände zum Großteil ausräumen lassen. Zum anderen können sie – wie wir im Folgenden näher darstellen möchten – behilflich sein, die Grenzen dieses Ansatzes auszuloten.

(1) Ist eine immanent-kritische Problemorientierung zu skeptisch? Ist dieser starke Bezug einer aneignungsorientierten sozialgeographischen Didaktik auf das Verfahren der immanenten Kritik nicht zu negativ? Wäre es letztlich nicht angemessener, wie Klafki nach seiner ‚kritischen Wende‘, sich um eine ‚kritisch-konstruktive Didaktik‘ (vgl. Kapitel 4) zu bemühen? Ohne Zweifel lässt sich immanente Kritik als eine Form von „negativer Kritik“ (vgl. Flügel-Martinsen, 2016) auffassen. Klafki bezog sich zwar stark auf Ansätze der Kritischen Theorie, löste sich aber in jenem Punkt von dieser Theorietradition – was sogar in der Bezeichnung seines Ansatzes Niederschlag fand (vgl. Kapitel 4), indem neben einem kritischen Anspruch auch ein konstruktiver gestellt wird. Diese Debatte um die Ausrichtung kritischen Denkens lässt sich in etwa wie folgt zusammenfassen: „Wer Kritik übt, der müsse auch sagen können, wie man es besser machen soll“ (Schweppenhäuser, 2000, S. 18). In Anlehnung an Hegel lässt sich dem relativ einfach entgegenhalten: „Man muß kein Schuster sein, damit man beurteilen kann, ob einem ein Schuh passt“ (ebd., S. 19). Wir sind also davon überzeugt, dass eine Kritik, die nicht auch gleichzeitig ein konstruktives Moment birgt, sehr wertvoll sein kann.

(2) Weniger eindeutig scheint die Frage nach der Handlungsorientierung zu sein. Dieser Vorwurf läuft klassischerweise darauf hinaus, dass mit negativer Kritik keine Handlungsalternativen geboten werden. Die kurze Antwort: Das stimmt! Trotzdem ist diesem Einwand, insofern er als Vorwurf verstanden wird und man diesbezüglich Defizite bei negativer Kritik auszumachen glaubt, zweierlei entgegenzuhalten: Negative Kritik unterbindet keine Handlungen (1), sondern hinterfragt Handlungsoptionen (2). Konkret birgt diese Kritik das Potential von Handlungsoptionen, die sich als Lösungsansätze inszenieren, z.B. als Kompensationen zu enttarnen. So kann sie dabei helfen, die Grenzen einer suggerierten Handlungsmacht offenzulegen. Wenn beispielsweise in Nachhaltigkeitsdebatten Ansätze wie Stromsparen, Mülltrennen, ‚fairer‘ Konsum, etc., als Lösungsansätze dargestellt werden, also im Sinne einer verkürzten Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Handlungsmacht inszeniert werden, um etwa gar den Klimawandel zu bekämpfen, dann lässt sich mit negativer Kritik recht einfach entgegenhalten, dass eine solche „Privatisierung der Nachhaltigkeit“ (Grunwald, 2010) nicht reichen wird und Problemursachen – z.B. auf Wachstum ausgerichtete Ökonomie (vgl. Meadows, 2000) – eher kaschiert als sie aufzeigt. Es lässt sich entlang negativer Kritik darlegen, dass ein solcher Zusammenhang zwischen Stromsparen und Klimaschutz, der, wie wir gezeigt haben, auch in Schulbüchern aufzufinden ist (vgl. Kapitel 4.1.3; ausführlich bei Lehner & Gryl, 2019b), letztlich der Komplexität dieses Problems nicht gerecht wird. Insofern ist es nachvollziehbar, dass der Eindruck entsteht, dass durch negative Kritik eine Handlungsorientierung unterbunden wird. Das Missverständnis, welches diese Sichtweise prägt, liegt darin, dass hier nicht Handlungen, wie Stromsparen, Mülltrennen, ‚fairer‘ Konsum, etc. kritisiert werden, sondern die Auffassung, dass derartige Handlungen die

Klimakrise bewältigen könnten. Der Beitrag negativer Kritik zielt eben weniger auf ein Herausarbeiten neuer Lösungsansätze, sondern auf ein Aufzeigen konkreter Schwächen von bereits erkannten Handlungsmöglichkeiten, was jedoch zu deren Verbesserung beitragen soll.

(3) Kritik ist – wie eben dargelegt – nicht dazu verpflichtet, unmittelbar aufzuzeigen, wie es besser zu machen sei. Hinter der Abstinenz konkreter Handlungsvorschläge versteckt sich aber noch mehr. Sie verweist auf die Tatsache einer fehlenden gesellschaftlichen Handlungs- und Gestaltungsmacht. Denn immanente Kritik reflektiert auf die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse und deren Beharrungskräfte. Das heißt, immanente Kritik vermittelt uns auch einen Einblick in unsere eigene Ohnmacht. Auch Adorno äußert sich in einem im Radiogespräch mit Hellmut Becker, dem damaligen Direktor des Instituts für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin, in ähnlicher Weise:

„Ich möchte das Gespräch am liebsten damit schließen, daß wir unseren Zuhörern das Phänomen zu bedenken geben, das gerade im Eifer des Änderungswillens allzu leicht verdrängt wird, daß Versuche, in irgendeinem partikularen Bereich unsere Welt wirklich eingreifend zu ändern, sofort der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt sind und zur Ohnmacht verurteilt erscheinen. Wer ändern will, kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut.“ (Adorno & Becker, 1971, S. 147)

Ohne hier näher auf den historischen Kontext der späten 1960er Jahre eingehen zu können, möchten wir versuchen, diese Gedanken gegen den Vorwurf, immanente Kritik münde in einem pessimistischen Weltverhältnis, wenden. Dieser Einwand kann – wie wir zeigen möchten – für Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden. Dabei scheinen uns zwei Aspekte des Zitats besonders bedeutsam. Der erste: die *Verdrängung* „der überwältigenden Kraft des Bestehenden“, womit die Einsicht in die eigene Ohnmacht kaschiert werde. Um darauf näher einzugehen, lässt sich an die vorhin begonnene Diskussion der Schulbuchbeispiele anknüpfen: Die in den Schulbüchern angebotenen Unterrichtsbausteine, enden auffallend häufig an Punkten, an den alles geklärt zu sein scheint. Dies trifft auch auf Themen zu, die gegenwärtig hoch umkämpft sind, wie beispielsweise die Nachhaltigkeitsdebatte. Bisher hat sich keine soziale Praxis etabliert, die diesem Problem gerecht zu werden scheint. Anstatt jedoch grundlegende Diskussionen zuzulassen, verharren die Vorschläge zur Bearbeitung der ‚Klimakrise‘ auf der Ebene von Appellen, die nahezu ausschließlich die Eigenverantwortung adressieren. Damit wird der Eindruck vermittelt, als seien es allem voran individuell orientierte Handlungsstrategien, wie Stromsparen, Mülltrennen, ‚fares‘ Konsumieren, etc., welche Nachhaltigkeit und ‚lebbare‘ Lebensweisen garantieren könnten (vgl. Lehner & Gryl, 2019b). Das heißt, Unterrichtskonzepte, die vor allem das individuelle Handeln und seine Eigenverantwortung betonen, suggerieren zwar unmittelbare Handlungsmacht (Mülltrennen, ‚fairerer‘ Konsum, etc.), verabsäumen es jedoch, die gesellschaftlichen Bedingungen und ‚Tiefenstrukturen‘ zu hinterfragen. Diese Ansätze – so scheint es – gehen davon aus, dass die mit einer offen geführten Diskussion verbundenen Ambivalenzen den Schüler*innen nicht zuzumuten wären. Eine solche Verdrängung schafft weder Aneignungspotentiale, noch lassen

sich dadurch mündige Verhältnisse zu den Problemstellungen fördern – was uns zum zweiten Aspekt des vorangestellten Zitats führt.

„Wer ändern will, kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut“ (Adorno & Becker, 1971, S. 147). Übertragen wir diesen Gedanken auf die unterrichtliche Problemorientierung, so lässt sich dieses Zitat auch als eine Anforderung an Ambivalenzfähigkeit verstehen: Behandeln wir im Unterricht, wie dies etwa auch Klafki fordert, Probleme, die gesellschaftlich nicht ‚gelöst‘ sind, so gelangen wir an Punkte, an denen Handlungsmacht eine unmittelbare Einschränkung erfährt – wir werden in diesem Moment gewissermaßen mit unserer eigenen ‚Ohnmacht‘ konfrontiert. Um dies zu verdeutlichen, wollen wir nochmals auf unser Mietbeispiel zurückkommen (vgl. Abschnitt 5.5.3). In der Diskussion rund um dieses Beispiel haben wir vorgeschlagen, die verschiedenen Lösungsansätze entlang ihrer Analysequalitäten und -tiefe zu ordnen. Dabei haben wir Lösungsansätze unterschieden, die die Problembedingungen einfach setzen und nicht hinterfragen (z.B. sparsamere Lebensführung oder höheres Einkommen) und von Lösungsansätzen abgegrenzt, die die Problembedingungen grundlegend kritisieren (z.B. Hinterfragen einer profitorientierten Wohnungsvergabe). Während bei Lösungsansätzen der ersten Kategorie unmittelbare Handlungspotentiale bestehen, ändert sich durch derartige Handlungen nichts an den Umständen, die das soziale Problem hervorbringen. Lösungsansätze der Kategorie, welche die Problembedingungen grundlegend kritisieren, würden Änderungen der Bedingungen der Möglichkeiten bewirken, jedoch stoßen wir als Individuen an die Grenzen unserer Handlungsmacht – wir sind „der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt [...] und zur Ohnmacht verurteilt“ (ebd.). Derartige Lösungsansätze verlangen nach längerfristigen kollektiven Anstrengungen. Für Alltagserfahrungen, die oft nach unmittelbaren Handlungen verlangen, bedeutet dies, dass tatsächlich Handlungen der ersten Kategorie (z.B. sparsamere Lebensführung oder höheres Einkommen) in der jeweils konkreten Situation angemessen sein können, um den unmittelbaren Druck zu mildern. Sie sollten jedoch – und dies wäre unser Anspruch an eine kritische Geographie und ihrer Didaktik – stets im Bewusstsein dessen, dass sie bloßer Ausgleich sind und die Ursachen der Probleme nicht erreichen können, gewählt werden.

Ein solches Bewusstsein vermag es, die Situation sowie das eigene Handeln und seine potentielle Reichweite angemessen einzuschätzen. Eine solche Diskussion lässt sich auf der Grundlage der von uns entwickelten *Matrix der Lösungsqualitäten* (vgl. Tabelle 5, Abschnitt 5.5.3) fördern. So können verschiedene Lösungsansätze und Handlungsstrategien in ihren Vor- und Nachteilen, sowie in ihren Grenzen analysiert und abgewogen werden.

Letztlich – und dies ist uns wichtig zu betonen – löst der hier gestellte Anspruch Ambivalenzen und damit einhergehende Dissonanzen nicht auf. Er expliziert diese vielmehr, anstatt sie zu verdrängen. Das heißt, der hier vertretene Ansatz fordert Schüler*innen – etwa in Bezug auf ihre Handlungsmacht – zu einem reflektierten Selbst- und Weltverhältnis auf (anstatt einem unreflektierten Optimismus zu folgen). Ein solcher Blick unterbreitet viele Angebote: Unter

anderem lädt er zu politischen Positionierungen jenseits individualisierter Problemlösestrategien und moralischen Appellen an das Handeln Einzelner ein. Dadurch werden Prozesse der Solidarisierung und der kollektiven Willensbildung ermöglicht. In diesem Sinne fördert immanente Kritik ein Verständnis von sich selbst als politisches und damit auch mündiges Subjekt (vgl. Mitchell, 2018) – was wir letztlich als eine *aneignungsorientierte Bildung* verstehen. Damit wollen wir dem Anspruch der „fast unlösbaren Aufgabe [...], weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen“ (Adorno 2014, GS 4, S. 67), zumindest ansatzweise gerecht werden.

7. Literatur

- Adorno, T. W. (2003). *Philosophische Frühschriften*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2014). *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (9. Auflage). Suhrkamp.
- Adorno, T. W., & Becker, H. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (25.). Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1953 [2003]). Das Bewußtsein der Wissenssoziologie. In: Adorno, Theodor W. (2003 [2016]). *Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild*. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 31-46.
- Adorno, Theodor W. (1977). *Gesammelte Schriften (GS)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003). *Einleitung in die Soziologie*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1963. *Kulturkritik und Gesellschaft*. München: dtv.
- Althusser, Louis (2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Altvater, Elmar (2015). *Marx neu entdecken*. Hamburg: VSA.
- Barfuss, Thomas, und Peter Jehle. 2014. *Antonio Gramsci zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Barrows, H. S. (1985). *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. Springer Pub. Co.
- Becker-Schmidt, Regina (2003). Zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen. Soziologische Grundlagen, empirische Rekonstruktion. Verfügbar unter: https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_doppelte_Vergesellschaftung_von_Frauen/index.html (Datum des Zugriffs: 21. Juni 2020).
- Becker, Lia, Mario Candeias, Janek Niggemann, und Anne Steckner, Hrsg. 2017. *Gramsci lesen: Einstiege in die „Gefängnishefte“*. Deutsche Originalausgabe, vierte Auflage. Hamburg: Argument.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Beinbrech, C. (2015). Problemorientierter Sachunterricht. In J. Kahlert (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 398–403). UTB.
- Belina, B. (2013). *Raum* (1. Auflage). Westfälisches Dampfboot.
- Belina, B. (2017). *Raum* (2. Auflage). Westfälisches Dampfboot.
- Biebricher, Thomas. 2018. *Neoliberalismus*. 3. Aufl. Hamburg: Junius.
- Birch, K., & Mykhnenko, V. (Hrsg.). (2010). *The rise and fall of neoliberalism: The collapse of an economic order?* New York: Zed Books.
- Blühdorn, Ingolfur (2013). *Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*. Berlin: Suhrkamp.

- Bohlender, Matthias (2010). Die Herrschaft der Gedanken. Über Funktionsweise, Effekt und die Produktionsbedingungen von Ideologie. In: Bluhm, Harald (Hrsg.). *Karl Marx/Friedrich Engels. Die deutsche Ideologie*. Berlin: Akademie Verlag, 41-57.
- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus* (Broschierte Ausgabe). UVK Verlagsgesellschaft.
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buckel, S., Georgi, F., Kannankulam, J., & Wissel, J. (2014). *Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analyse kritischer Europaforschung*. transcript Verlag.
- Budke, A., & Glatter, J. (2013). Sozialgeographische Probleme im Unterricht. In M. Rolfes & A. Uhlenzoinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 491–499). Westermann.
- Candeias, M. (2008). Von der Dialektik des Neoliberalismus zu den Widersprüchen der Bewegungen. In C. Butterwegge, B. Lösch, & R. Ptak (Hrsg.), *Neoliberalismus: Analysen und Alternativen* (S. 301–317). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castree, N. (2004). Differential geographies: Place, indigenous rights and 'local' resources. *Political Geography*, 23(2), 133–167. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2003.09.010>
- Comissioner for human Rights. (2008). *HOUSING RIGHTS: THE DUTY TO ENSURE HOUSING FOR ALL*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FS21_rev_1_Housing_en.pdf
- Cooke, Maeve. 2005. „Avoiding Authoritarianism: On the Problem of Justification in Contemporary Critical Social Theory“. *International Journal of Philosophical Studies* 13(3):379–404. doi: [10.1080/09672550500169182](https://doi.org/10.1080/09672550500169182).
- Crenshaw, Kimberlé W. (2013). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma, Herrera Vivar, Maria Teresa & Supik, Linda (Hrsg.) (2013). *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-58.
- Crouch, Colin (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crouch, Colin. 2011. *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus: Postdemokratie II*. Deutsche Erstausgabe. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- derStandard.at. (2020). *Kurz malt am Feindbild EU mit*. DER STANDARD. <https://www.derstandard.de/story/2000118923885/kurz-malt-am-feindbild-eu-mit>
- Dewey, J. ([1902] 2011). *The Child and the Curriculum*. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Demokratie und Erziehung*. Beltz.
- Dewey, J. (1996). Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Philo.
- Dewey, J. (2016). *Logik: Die Theorie der Forschung* (2. Aufl.). Suhrkamp.

- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung* (5., unveränd. Aufl.). Wiss. Buchges.
- Dörre, Klaus (2012). Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In: Dörre, Klaus, Lessenich, Stephan & Rosa, Hartmut. *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 21-86.
- Ehrenberg, A. (2015). *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* (2. Aufl.). Campus Verlag.
- Emundts, Dina & Horstmann, Rolf-Peter (2002). *G.W.F. Hegel. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Feustel, R. (2015). *Die Kunst des Verschiebens: Dekonstruktion für Einsteiger*. Verlag Wilhelm Fink.
- Finlayson, J. G. (2009). Morality and Critical Theory: On the Normative Problem of Frankfurt School Social Criticism. *Telos*, 2009(146), 7–41. <https://doi.org/10.3817/0309146007>
- Flügel-Martinsen, O. (2016). Negative Kritik. In U. Bittlingmayer, A. Demirovic, & T. Freytag (Hrsg.), *Handbuch Kritische Theorie* (S. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12707-7_31-1
- focus.de. (o. J.). *Von wem stammt der Slogan „Laptop und Lederhose“?* FOCUS Online. Abgerufen 18. November 2020, von https://www.focus.de/politik/deutschland/csu/tid-11102/bayern-13-wahrheiten-ueber-die-csu_aid_317304.html
- Förster, F. (2019). Pädagogische implikationen des zeitgenössischen Theaters. Oder: Die Angst vor dem Zeigefinger. In C. Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen: Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart* (S. 141–166). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21891-1_7
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2020). *Kapitalismus—Ein Gespräch über kritische Theorie*.
- Geiger, Theodor (1949 [1978]). Ideologie und Werturteil (Auszug). In: Lenk, Kurt (Hrsg.). *Ideologie. Ideologiekritik und Wissenssoziologie*. 8., überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand, 184-189.
- Geuss, R. (1983). *Die Idee einer kritischen Theorie*. Königstein/Ts: Hain.
- Giersch, H. (1988). *Der EG-Binnenmarkt als Chance und Risiko*. Inst. für Weltwirtschaft.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of „Meritocracy“. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 255–287). Westview Press.
- Görg, Christoph (2007). Räume der Ungleichheit. Die Rolle gesellschaftlicher Naturverhältnisse in der Produktion globaler Ungleichheiten am Beispiel des Millennium Ecosystem Assessments. In: Klinger, Cornelia, Knapp, Gudrun-Axeli & Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007). *Achsen der Ungleichheit, Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus, 131-150.
- Gramsci, Antonio (1991). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. 10 Bände*. Berlin und Hamburg: Argument.

- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen: Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Hogrefe.
- Grunwald, A. (2010). Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit—Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. *GAIA*, 19, 178–182. <https://doi.org/10.14512/gaia.19.3.6>
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2001). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2011). *Zur Verfassung Europas: Ein Essay*. Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (2016). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 und 2*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harvey, D. (1989). *The urban experience*. Johns Hopkins University Press.
- Harvey, D. (2007). *Räume der Neoliberalisierung: Zur Theorie der ungleichen Entwicklung*. VSA-Verl.
- Harvey, D. (2012). *Kleine Geschichte des Neoliberalismus* (1. Aufl.). Rotpunktverlag.
- Harvey, D. (2015). *Siebzehn Widersprüche und das Ende des Kapitalismus* (H. Kober, Übers.). Ullstein.
- Haug, Wolfgang Fritz (1993). *Elemente einer Theorie des Ideologischen*. Hamburg: Argument.
- Hegel, G. W. F. (1989). *Phänomenologie des Geistes* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (2019). *GS 7: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse* (15. Auflage). Suhrkamp.
- Heimann, A., & Wiedermann, K. (2019, Januar 9). *Forscher: Ungebildete Jugendliche sind Gefahr für Demokratie*. <https://www.nrz.de/leben/forscher-ungebildete-jugendliche-sind-risiko-fuer-demokratie-id216167471.html>
- Heinrich, M. (2005). *Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung*. Stuttgart: Schmetterling.
- Heinrich, M. (2008). Weltanschauung oder Strategie? Über Dialektik, Materialismus und Kritik in der Kritik der politischen Ökonomie. In: Demirović, Alex (Hrsg.) (2008). *Kritik und Materialität*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 60-72.
- Heinrich, M. (2012). Individuum, Personifikation und unpersönliche Herrschaft in Marx' Kritik der politischen Ökonomie. In: Elbe, Ingo, Ellmers, Sven, Eufinger, Jan (Hrsg.) (2012). *Anonyme Herrschaft. Zur Struktur moderner Machtverhältnisse*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 15-34.
- Heinrich, Michael (2016). *Wie das Marxsche „Kapital“ lesen? Leseanleitung und Kommentar zum Anfang des „Kapital“*. Teil 1. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Schmetterling.
- Hirsch, J. (1995). *Der nationale Wettbewerbsstaat*. Id-Verlag.
- Holz, H. H. (2011). *Dialektik: Problemgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. Einheit und Widerspruch II. Pluralität und Einheit*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

- Honneth, A. (2007). *Pathologien der Vernunft: Geschichte und Gegenwart der kritischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (Hrsg.). (1995). *Kommunitarismus: Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Horkheimer, M. (2007). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2013). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (21. Aufl.). Fischer.
- Institut für Sozialforschung (1983). *Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp.
- Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Suhrkamp Verlag.
- Jaeggi, R., & Celikates, R. (2017). *Sozialphilosophie: Eine Einführung*. Verlag C.H.Beck.
- Jank, W., & Meyer, H. (2018). *Didaktische Modelle: Alle Schulformen* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Janssen, Bernd (1979). *Befreiendes Denken. Ideologiekritischer Unterricht nach Bahro und Adorno*. Köln und Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Kant, I. (2013). *Kritik der reinen Vernunft* (Nachdr.). Stuttgart: Reclam.
- Kauppinen, A. (2002). Reason, Recognition, and Internal Critique. *Inquiry*, 45(4), 479–498. <https://doi.org/10.1080/002017402320947568>
- Keil, Daniel, und Jens Wissel, Hrsg. 2019. *Staatsprojekt Europa: eine staatstheoretische Perspektive auf die Europäische Union*. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Kemper, A., & Weinbach, H. (2021). *Klassismus: Eine Einführung* (4. Auflage). Münster: UNRAST.
- Klafki, W. (1959 [1964]). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Beltz.
- Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. *Widerstreit Sachunterricht*, 4.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang. 1964. „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“. S. 5–54 in *Didaktische Analyse*, herausgegeben von H. Roth und A. Blumethal. Hannover: Schroedel.
- Klauser, F. (1998). Problem-based learning. Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, (1998) 2, 273–293.
- Klinger, Cornelia & Knapp, Gudrun-Axeli (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der

- Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Klinger, Cornelia, Knapp, Gudrun-Axeli & Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007). *Achsen der Ungleichheit. Zum Verständnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main/New York: Campus, 19-49.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Campus.
- Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2013). *Grundwissen Pädagogik* (8., aktualisierte Aufl). Reinhardt [u.a.].
- kurier.at. (2020, Juni 12). *Steuersenkung auf 5 Prozent: Wer etwas davon hat*. <https://kurier.at/wirtschaft/steuersenkung-auf-5-prozent-wer-etwas-davon-hat/400938920>
- Kurtz, H. E. (2003). Scale frames and counter-scale frames: Constructing the problem of environmental injustice. *Political Geography*, 22(8), 887–916.
- Lefebvre, H. (1993). *The production of space*. Blackwell.
- Lehner, M., & Gryl, I. (2019). Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern? *GW-Unterricht*, 4, 5–18. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht156s5>
- Lehner, M., Gryl, I., & Gruber, D. (2021). Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht. *GW-Unterricht*, 1, 40–55. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht163s40>
- Lukács, G. (1977). *Geschichte und Klassenbewußtsein* (2. Aufl). Luchterhand.
- Mandl, H., & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/253>
- Mannheim, Karl (1985 [2015]). *Ideologie und Utopie*. 9., um eine Einleitung erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich (1981). *Marx-Engels-Werke (MEW)*. Berlin/DDR: Dietz.
- Matthes, J. (2009). *Framing-Effekte: Zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Einstellungen der Rezipienten* (1. Aufl). Nomos.
- Meadows, D. L. (2000). *Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit* (17. Aufl). Dt. Verl.-Anst.
- Mehren, R., Mehren, M., Ohl, U., & Resenberger, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen—Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie und Schule*, 216, 4–11.
- Messerschmidt, A. (2010). Widersprüche der Mündigkeit. In K. Ahlheim & M. Heyl (Hrsg.), *Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute* (S. 126–148). Offizin.
- Meyer, M. A., & Meyer, H. L. (2007). *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz.
- Miggelbrink, J., & Mazzullo, N. E. (2011). Winterweide und Holzlieferant. Interessenkonflikte bei der Waldnutzung in Nordfinland. *Geographische Rundschau*, 63, 36–42.
- Mitchell, K. (2018). *Making workers: Radical geographies of education*. Pluto Press.

- Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J., & Schmidt, H. G. (2007). *Introduction to problem-based learning: A guide for students*. Wolters-Noordhoff.
- Nachtwey, Oliver (2016). *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Nagel, T. (2015). *Der Blick von nirgendwo* (M. Gebauer, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neckel, Sighard & G. Wagner, Greta (Hrsg.) (2013). *Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nuss, S. (2019). *Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums*. Dietz.
- O'Neill, O. (2000). Starke und schwache Gesellschaftskritik in einer globalisierten Welt. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie; Berlin, 48(5)*, 719–728.
- Olbrich, A. (2019). Gesellschaftskritik und Kommunitarismus. In W. Reese-Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Kommunitarismus* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16864-3_23-2
- Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions: A theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia - International Journal of Geography, 164*, 105–146. <https://doi.org/10.11143/9052>
- Pech, D. (2005). *Dauerzitation ohne Konsequenz. Oder: Sachunterricht ist Politische Bildung*. 4.
- Pêcheux, Michel (2019). *Ideologie und Diskurs. Aufsätze*. Wien und Berlin: Mandelbaum.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. CH Beck.
- Pokraka, J., Schulze, U., Gryl, I., & Lehner, M. (in Druck). Bildung. In T. Bork-Hüffer, H. Füller, & T. Straube (Hrsg.), *Handbuch Digitale Geographien. Welt—Wissen—Werkzeuge*. UTB
- Porsch, R. (Hrsg.). (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Waxmann.
- Postone, Moishe (1982). Die Logik des Antisemitismus. In: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 36*, 13-25.
- Postone, Moishe (2003). *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft. Eine neue Interpretation der kritischen Theorie von Marx*. Freiburg: ça ira.
- Precht, P., & Burkard, F.-P. (Hrsg.). (2008). *Metzler Lexikon Philosophie*. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05469-2>
- Quante, Michael (2017). Dialektik und Entfremdung. Zur Aktualität der Philosophie von Karl Marx: Ein Gespräch. In: Greffrath, Mathias (Hrsg.) (2017). *RE. Das Kapital. Politische Ökonomie im 21. Jahrhundert*. München: Antje Kunstmann, 133-154.
- Quante, Michael (2018). *Der unversöhnte Marx. Die Welt in Aufruhr*. Münster: mentis.
- Rawls, J. ([1975], 2012). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (Bd. 18). Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2013). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher*

- Ästhetisierung* (3. Auflage). Suhrkamp Verlag.
- Rehmann, Jan (2008). *Einführung in die Ideologietheorie*. Hamburg: Argument.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen.– Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; Bd. 23, Nummer 2, S. 159–182). Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).
- Riedel, M. (1975). Hegels Begriff der bürgerlichen Gesellschaft und das Problem seines Geschichtlichen Ursprungs. In M. Riedel (Hrsg.), *Materialien zu Hegels Rechtsphilosophie* (S. 247–275). Suhrkamp.
- Roberts, M. (2013). Problemlösendes Lernen im Geographieunterricht. In M. Rolfes (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht ; ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (Dr. A, S. 123–133). Westermann.
- Romero, J. M. (2014b). Zur Aktualität immanente Kritik in der Sozialphilosophie. In J. M. Romero (Hrsg.), *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs* (S. 7–29). Bielefeld: Transcript.
- Romero, J. M. (Hrsg.). (2014a). *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Bielefeld: Transcript.
- Rosa, Hartmut (2014). *Beschleunigung und Entfremdung*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa: Pennsylvania State Univ. Press.
- Schmidt, Alfred (2018). *Marx als Philosoph. Studien in der Perspektive Kritischer Theorie*. Sprunge: zu Kalmpen.
- Schulze, Uwe & Gryl, Inga (in Druck) *Geographieunterricht im Zeitalter digitaler Transformation*.
- Schweppenhäuser, G. (2000). *Theodor W. Adorno* (2., verb. Aufl). Junius.
- Sedlak, F. (Hrsg.). (2007). Reaktanz. In *Psychologie und Psychotherapie für Schule und Studium: Ein praxisorientiertes Wörterbuch* (S. 191–199). Springer Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-211-33660-1_16
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–39). Beltz-Juventa.
- Stahl, T. (2013). *Immanente Kritik: Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Campus-Verl.
- Stahl, T. (2014). Die normative Grundlage immanenter Kritik. Sozialontologische Überlegungen zum Potenzial sozialer Praktiken. In J. M. Romero (Hrsg.), *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs* (S. 31–58). Bielefeld: Transcript.
- Topitsch, Ernst & Salamun, Kurt (1972). *Ideologie. Herrschaft des Vor-Urteils*. München und Wien: Langen Müller.
- United Nations. (1969). *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>

- Vielhaber, C. (1999). Vermittlung und Interesse—Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. *Fachdidaktik kreuz und quer*, 9–26.
- Walgenbach, Katharina (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Wallerstein, Immanuel (1990). Ideologische Spannungsverhältnisse im Kapitalismus: Universalismus vs. Sexismus und Rassismus. In: Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel (1990). *Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg und Berlin: Argument, 39-48.
- Walzer, M. (1990). *Kritik und Gemeinsinn: Drei Wege der Gesellschaftskritik* (Um ein neues Nachw. erg. Aufl., Lizenzausgabe). Berlin: Rotbuch.
- Walzer, M. (2006). *Sphären der Gerechtigkeit: Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Campus Verlag.
- Weber, A. (2004). *Problem-based learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. h.e.p.-Verl.
- Weber, M. (1917). Der Sinn der ‚Wertfreiheit‘; der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*.
- Werlen, B. (2008). *Sozialgeographie: Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl). Haupt.
- Windisch, Monika (2014). *Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionale Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript-Verl.
- Winker, Gabriele (2007). Traditionelle Geschlechterordnung unter neoliberalen Druck. Veränderte Verwertungs- und Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft. In: Groß, Melanie & Winker, Gabriele (Hrsg.) (2007). *Queer-/ Feministische Kritiken neoliberaler Verhältnisse*. Münster: Unrast, 15-49.
- Zeit.de, Z. (2019, Juni 14). „Deutsche Wohnen & Co enteignen“: Volksbegehren zu Enteignungen geht in die nächste Runde. *Die Zeit*.
<https://www.zeit.de/wirtschaft/2019-06/deutsche-wohnen-co-enteignung-buergerinitiative-volksbegehren-wohnungsmarkt>
- Ziltener, P. (1999). *Strukturwandel der europäischen Integration*. Westfälisches Dampfboot.

Nachwort: Kontroverse zu diesem Band

Wie kommt man der „Wahrheit“ auf die Spur? Oder vielmehr „den“ Wahrheiten?

Mirka Dickel und Tilman Rhode-Jüchtern

Der vorliegende Band wurde dem Herausgeberteam von den Autor*innen zur Veröffentlichung vorgeschlagen. Dies hat zu tiefgreifenden Diskussionen darüber geführt, ob der Band in der Reihe veröffentlicht werden soll, denn das Herausgeberteam war sich nicht ohne Weiteres einig darüber, wie wir uns von heute aus auf Texte pädagogischer Klassiker beziehen können. So wird in diesem Band auf eine Weise auf Klafki und auf Dewey referiert, die Teile der Herausgeberschaft für diskussionsbedürftig halten. Diese Frage nach der Angemessenheit des Umgangs mit pädagogischen Klassikern ist eine grundsätzliche; sie kann auf den Bereich des Umgangs mit alten Texten und letztlich auch auf den Umgang mit zeitgenössischen Texten übertragen werden, in die eine von der eigenen fremde Denkkultur eingeschrieben ist, die der eigenen fremd ist.

Eine Lösung für den Umgang mit der Frage, ob dieser Band in der Reihe „Praxis Neue Kulturgeographie“ erscheinen kann, haben wir im Gespräch gemeinsam gefunden. Die Reihe trägt das Wort „Praxis“ und „Neu“ als Anspruch und Auftrag; Kommunikation und Diskurs werden als ein Modus von *Praxis* angesehen, etwas *Neues* ist jeweils fokussiert im konkreten Fall.

Unsere Lösung besteht in der transparenten Darstellung unserer Diskussion darüber, wie wir mit pädagogischen Klassikern umgehen können bzw. sollten. Die Argumente werden im Folgenden in einem Gespräch zur Darstellung gebracht. Wir halten die Darstellung der unterschiedlichen Argumentation im Hinblick auf die Rezeption fremder und/ oder alter Texte auch deshalb für notwendig, weil sie einen besonderen Nerv unserer Zeit trifft.

Besonders in einer „Zeitenwende“ oder in „Zwischenzeiten“ stellt sich die Frage nach der „Wahrheit“ oder auch nach *den* Wahrheiten oftmals in großer Schärfe. Gibt es sichere gemeinsame Fundamente für die Wahrheitssuche oder begegnet man sich nur noch in scharfen „Pros“ und „Contras“? Worauf kann man sich berufen, wenn man sich in verschiedenen Alterskohorten begegnet? Wartet man wie üblich in Paradimenwechseln gar einfach auf das Aussterben der Konkurrenten? Wie identifiziert man Ideologien (die ja nicht per se etwas Schlechtes sind, sondern in der wörtlichen Übersetzung zunächst nur die Lehre von den Ideen)? Gibt es so etwas wie einen Zeitgeist, wenn man sich auf digitalisierte Texte und Daten beschränkt? Wie geht man um mit einem befürchteten oder geleugneten Verlust des kulturellen Gedächtnisses?

Derartige drängende und komplexe Fragen werden klugerweise bereits in der Ausbildung von Lehrkräften gestellt und auf- und abgeklärt, bevor sich die Individuen stundenweise im geschlossenen Seminar oder Fachunterricht (oder im Geographiemachen) dazu verhalten müssen? Einen Beitrag hierzu will das vorliegende Buch liefern.

Es kann sich dabei nicht um die bloße Wiedergabe von Positionen über ein „richtig“ oder „falsch“ handeln, auch nicht um die etwaige Kürzung und das Ignorieren unbequemer Gedanken. Deshalb haben die Herausgeber beschlossen, den Autoren einige kritische Fragen zu stellen. Dies kann am Anfang geschehen, so dass eine Antwort und Erklärung geliefert werden können; dies kann auch am Schluss geschehen, so dass man in Kenntnis des gesamten

Textes die Fragen zielgerichtet formulieren kann. Oder man stellt derartige Fragen sowohl allgemeiner am Anfang und konkreter am Schluss, so dass sich das Buch vom Anfang und am Ende legitimieren kann. Von den Herausgebern wurde die Variante des Fragens am Ende des Buchs gewählt und nunmehr erprobt.

Pädagogische Klassiker lesen in der Gegenwart?

Wie bezieht man sich eigentlich auf klassische Texte über Lernen und Bildung, die zum Beispiel zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Dewey) oder in den 1970er oder 80er Jahren (Klafki) verfasst wurden. Wie lässt sich ein klassisch gewordener pädagogischer Text so lesen, dass er auch für uns heute wichtig und brauchbar werden kann? Was heißt lesen in diesem Kontext? Die Lehre vom Sinnverstehen und richtigen Lesen, der Hermeneutik, macht deutlich, dass hier ein Lesen gemeint ist, das mehr ist als ein bloßes zur Kenntnisnehmen dessen ist, was da im Text steht oder was man von ihm jeweils zur Kenntnis nimmt.

Hermeneutik: Lehre vom richtigen Lesen?

Die Lehre vom richtigen Lesen ist die Hermeneutik. Lesen im hermeneutischen Sinne meint einen Figurationsprozess. Im Zuge des Lesens figuriert sich Sinn, stellt sich Verstehen ein. Im Zuge dieses sinneröffnenden Leseprozesses lesen wir nicht einfach nur etwas, was buchstäblich geschrieben steht, aus dem Text heraus, noch lesen wir bloß etwas in den Text hinein, was uns aufgrund unserer individuellen Erfahrungen plausibel ist. Sinnstiftendes Lesen lässt sich vielmehr als Begegnung zwischen dem Leser und dem Text beschreiben, und in dieser Begegnung figuriert sich Sinn.

Gelingendes Lesen durch Wertschätzung?

Ob eine lesende Begegnung mit dem Text gelingen kann, ist im Kern eine Frage der Anerkennung. Nähere ich mich dem Text in einer Weise, in der ich davon ausgehe, dass der Text mir etwas zu sagen hat? Diese Grundhaltung der Neugier und des Interesses auch dem klassischen pädagogischen Text gegenüber ist notwendig, wenn die Auseinandersetzung mit dem Text produktiv werden soll. Produktiv heißt, dass ich etwas sehen kann, das etwas erkennbar wird, was ich nicht schon wusste, bevor ich den Text zur Hand genommen habe. Das ist Lesen in einem wissenschaftlichen Sinne, das zugleich ein sich seiner Verantwortung bewusstes Lesen ist.

Was wäre ein Lesen im unverantwortlichen Sinne?

Den alten Philosophen, also den eigentlichen Experten für sinnstiftende Offenheit, wird paradoxerweise häufig vorgeworfen, dass sie auf eine ganz andere Weise mit den Texten der Früheren umgegangen sind. Sie haben sie zur Hand genommen und „weggebürstet“, um die eigene philosophische Idee als heller und durchdachter darstellen zu können. Diese Fundamentalkritik folgt einem strategischen Anliegen, nämlich die eigene Theorie stark zu machen. Hier handelt es sich um eine bloße Verzweckung, die den frühen Texten nicht gerecht wird, da das Ergebnis der Textdeutung schon vor dem Lesen festgelegt ist. Es ist das Gegenteil einer ergebnisoffenen Auseinandersetzung. Die Form der Kritik, die hier in Anschlag

gebracht wird, folgt dem strategischen Kalkül. Indem etwas in den Text hineingelegt wird zum Zwecke der Abgrenzung und Hervorhebung des Eigenen, kultiviert man eine relativistische Position, nämlich die Idee der Beliebigkeit der Textaussage je nach subjektivem Deutungsmuster. Hinzu kommt, dass einer Kritik, die einem strategischen Kalkül folgt, immer auch die Idee innewohnt, dass das eigene Denken komplexer ist, als das, was die Früheren schon gedacht haben. Dieser Praxis einer Defizitorientierung ist eine teleologische Grundannahme eingeschrieben, nämlich, dass wir heute aufgeklärter und reflektierter sind als unsere früheren Kolleg*innen.

Was heißt verantwortliche Lesepraxis konkret?

Man muss sich mit Vorsicht und Bedacht diesen altmodischen Theoriegebäuden nähern, um ihren eigenen Gehalt nicht zu verpassen. Gerade aus fachdidaktischer Perspektive wäre es sinnvoll, das Verhältnis der Anerkennung den alten pädagogischen Texten gegenüber zu wahren und sich produktiv auf die früheren Texte zu beziehen. Das bedeutet vor allem, den Entstehungskontext der Texte zu berücksichtigen, die ganz anderen gesellschaftlichen und kulturellen Lagen und die anderen individuellen Lebensverhältnisse und spezifischen Anliegen der Autor*innen. Denn jeder Text hat einen Sitz im Leben. Auf rechte Weise bzw. richtig zu lesen heißt diesbezüglich, den Text angemessen historisch, also im Hinblick auf das zeitgeschichtliche Verstehen, und systematisch, d.h. im Hinblick auf die Rekonstruktion des logischen Verständnisses der Welt zu deuten. Dann lässt sich erfassen, ob das, was die klassischen Texte zu verstehen geben, vertretbar ist oder nicht. Hatten die früheren Autoren mit dem, was sie gesagt haben, recht? Und schließlich wäre von dort aus zu überlegen, was an den Texten als „wahr“ anerkannt wird oder, was ggf. relativiert oder berichtigt werden muss.

Wie wird über das Lesen klassischer Texte Neues erkennbar?

In dieser hermeneutischen Manier, die den Text zunächst als ein Fremdes ansieht, das uns gleichwohl etwas zu sagen hat und uns in der Begegnung verändert, werden wir den alten pädagogischen Texten gerecht. Und gerade die Denkkulturen, die im zeitgenössischen Wissenschaftsdiskurs nicht aufgehen oder ganz verschwinden, sondern – aus heutiger Sicht – Wege abseits des Mainstreams beschreiten, sind in einer guten Position, Neues und Zukunftsweisendes hervorzubringen. Denn so kommt man in die Lage auch das zu sehen, was in der wissenschaftlichen Matrix als blinder Fleck mitgenommen wird. In diesem Sinne gibt es im Sprach- und Gedankenspiel des Wissenschaftsdiskurses immer auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die auf frühere Theorien und TheoretikerInnen zurückkommen, so dass sich aktuelle Verhältnisse wie in einem Spiegel oder überhaupt erst erkennen lassen. Im modischen Vokabular: Zukunft basiert auf Herkunft.

Welcher Kritikbegriff liegt der Auseinandersetzung mit klassisch pädagogischen Texten zugrunde?

Ein hermeneutischer Umgang mit vermeintlich alten oder gar veralteten pädagogischen Theorien erfordert eine Kritik, die sich gleichzeitig auf das eigene Tun richtet. Diese Form der

Kritik ist gemäß Horkheimer und Adorno implizit und immanent Aufklärung der eigenen Verstehenspraxis.

Über Herausforderungen in Verbindung mit theoretisch-konzeptionellen Arbeitsweisen

Inga Gryl, Michael Lehner und Dominik Gruber

Eine kritische Auseinandersetzung in einem Band und über einen Band zur immanenten Kritik erscheint nur konsequent. Insofern möchten wir diese aktive Auseinandersetzung eingehen mit einer Antwort auf den Einlass, den ein Teil des Herausgeber*innenteams eingebracht hat.

Die vorliegende Entgegnung wird aus zwei Rollen heraus geschrieben: Hauptsächlich geschieht dies aus der adressierten Rolle der Autor*innenschaft heraus, die wir uns teilen. Zusätzlich ist es auch die Rolle einer Herausgeberin, die diesen Band auch aus dem Blickwinkel für die Reihe *Praxis Neue Kulturgeographie* als geeignet empfindet. In diesem (heterogenen) Spannungsfeld aus Autor*innen und Herausgeber*innen haben sich im Zuge der Einreichung des Bandes umfangreiche, interessante Diskussionen ergeben, die über die thematisierte Lesepraxis allein hinausgehen. Da letztere sich aber als Fokus der Kritik herauskristallisiert hat, wollen wir auf diese im Besonderen eingehen, und dabei insbesondere unsere Methodik reflektieren.

Empirische Forschung ist kaum mehr ohne eine Diskussion der Methodik denkbar. Hinsichtlich theoretisch-konzeptioneller Arbeitsweisen ist hingegen gelegentlich zu vernehmen, dass „in der Theoriearbeit größte Freiheit regiere und auch Stilformen erlaubt seien, die dem Essay entsprechen“ (Tenorth, 2013, S. 89). Obgleich wir der Auffassung sind, dass auch die „Arbeit an der Theorie“ (ebd.) als eine wissenschaftliche Praxis zu verstehen ist, die an „methodisch organisierte Kommunikation“ (ebd.) gebunden ist, haben wir unsere diesbezüglichen Zugänge im vorliegenden Band eher randlich ausgeführt. In diesem Sinne erachten wir die Fragen der beiden Herausgeber*innen als einen willkommenen Anlass, um dies nachzureichen und schärfen.

Unser Zugang zu pädagogisch-didaktischen Klassikern

Wir haben uns zweier Methoden aus dem breiten Spektrum der Theoriearbeit bedient. Zum einen geht es dabei um den „Theorieimport“ (Tenorth, 2013, S. 96). Mit dem vorliegenden Beitrag versuchen wir demnach Ansätze aus sozialphilosophischen Debatten in (geographie-)didaktische Debatten einzuführen bzw. zu ‚importieren‘. Hierbei handelt es sich etwa um Konzepte wie ‚Entfremdung‘ und ‚Aneignung‘ oder Praktiken wie ‚immanente Kritik‘. Zum anderen bedienen wir uns der „theoretischen Rekonstruktion“ (ebd., S. 95). Während ein, von den beiden Herausgeber*innen betonter, hermeneutischer Anspruch, der eine mögliche methodische Herangehensweise ist, den Gegenstand kontextualisiert wiederzugeben versucht, geht es bei einer Rekonstruktion stärker darum, die Konzepte „für die aktuelle Diskussion wiederher[zu]stellen“ (ebd.). Wir beanspruchen also Ansätze von pädagogisch-didaktischen Klassikern, wie Klafki oder Dewey, auf eine ‚aktuelle Diskussion‘ bzw. Praxis zu beziehen, die wir auf Basis des Theorieimports etwa entlang der genannten Konzepte von ‚Entfremdung‘ und ‚Aneignung‘ führen. Wir verfolgen demnach, und dazu erweist sich die gewählte Methode als kohärent, einen gegenwartsorientierten Zugang zu pädagogisch-didaktischen Klassikern für eine *Praxis gegenwärtiger bzw. Neuer Kulturgeographie* unter Berücksichtigung anschlussfähiger kontemporärer Theoriediskurse. Dies bedeutet keineswegs, dass die Rekonstruktion eine Lesart ist, die den klassischen Text vorab be- oder

entwertet. Sie greift im Gegenteil das auf, was für gegenwärtige Praktiken bereichernd sein kann – sie fordert auf, Texte mit gegenwärtigen Fragen neu zu durchdenken.

Über Konservieren und Aktualisieren

Im Unterschied zu einem ideengeschichtlichen Anspruch, der sich durch einen kontextualisierenden-konservierenden Charakter auszeichnet, lässt sich bei der von uns verfolgten theoretischen Rekonstruktion vielmehr von „Kreuz-Befruchtung und Aktualisierung“ (ebd., S. 95) sprechen. Wenn wir also bestimmte Konzepte von Klafki bzw. Dewey hervorheben und andere zurückstellen, dann mit dem Anspruch, diese auf ihr Potential hinsichtlich einer ‚aneignungsorientierten geographischen Bildung‘ (wie wir den bildungstheoretischen Zugang im vorliegenden Band benennen) zu befragen – eben im Sinne einer ‚Kreuz-Befruchtung‘ und ‚Aktualisierung‘. Wir tun dies auch im Bewusstsein, dass unsere Herangehensweise und Intention, auch, aber nicht nur auf Grund von unterschiedlichen zeitlichen Kontexten, von anderen epistemologischen Zugänge getrieben wird als die, die sich in den von uns herangezogenen Quellen, in denen wir wertvolle Beiträge für unsere Arbeit finden, zeigen .

Zwischen Analyse und Kritik

Nun lässt sich die beschriebene Theoriearbeit möglicherweise schnell als eine „positionelle Kritik“ (ebd., S. 91) – oder ‚externe Kritik‘, wie wir diese Kritikform im vorliegenden Band auch ausführlich diskutieren – missverstehen; als eine Kritikform, die den Gegenstand mit der eigenen Orientierung abgleicht und etwaige Abweichungen von der eigenen Position als defizitär erachtet. Der Unterschied zwischen unserem Vorgehen und dieser tatsächlich problematischen Form von Kritik liegt nun darin, dass wir die genannten pädagogischen Klassiker nicht *an sich* kritisieren, sondern sie hinsichtlich unserer Suche nach einer ‚aneignungsorientierten geographischen Bildung‘ kritisch befragen. Unser Fokus liegt dabei auf einer kritischen Analyse ihrer diesbezügliche Anschlussfähigkeit.

Es geht uns also nicht darum, über Klafki und Dewey zu streiten, oder ihre herausragende Bedeutung für die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Gestaltung von Bildungsprozessen generell in Frage zu stellen, sondern für uns steht der Beitrag ihrer Konzepte zu einer Diskussion über eine ‚aneignungsorientierte geographische Bildung‘ im Fokus. Besonders ein hermeneutischer Zugang, wie ihn die beiden Herausgeber*innen nahelegen, welcher „den Text [...] als ein Fremdes ansieht, das uns gleichwohl etwas zu sagen hat und uns in der Begegnung verändert“, sollte einen solchen Unterschied (an)erkennen können.

Unterschiedliche Lesepraktiken, passend zum Erkenntnisinteresse und Forschungsvorhaben

Die Ausführungen zu unserer Herangehensweise sollen deutlich machen, dass es durchaus sinnvoll ist, von unterschiedlichen Zugängen zu pädagogisch-didaktischen Klassikern zu sprechen. So kann etwa ein Lesen, das sich an der „Wertschätzung“ der rezipierten Texte orientiert („Ob eine lesende Begegnung mit dem Text gelingen kann, ist im Kern eine Frage der Anerkennung“), von dem in diesem Beitrag gewählten Zugang unterschieden werden, welcher die Klassiker hinsichtlich einer bestimmten Problemstellung befragt.

Wir sind also nicht der Auffassung, dass sich von *der* richtigen Lesepraxis, oder *dem* richtigen Umgang mit Klassikern sprechen lässt, sondern dass es sinnvoll ist, sich anlassbezogen für eine Methodik zu entscheiden. Wir stimmen somit zu, dass es etwa für eine *ideengeschichtliche* Darstellung aufschlussreich ist, „den Entstehungskontext der Texte zu berücksichtigen, die ganz anderen gesellschaftlichen und kulturellen Lagen und die anderen individuellen Lebensverhältnisse und spezifischen Anliegen der Autor*innen“. Wir haben uns jedoch stärker problemorientiert den genannten Klassikern genähert, dahingehend, was wir aus ihnen für eine ‚aneignungsorientierte geographische Bildung‘ lernen können und haben dadurch *eine* methodisch fundierte Form der Wertschätzung realisiert.

Die hier ausschnitthaft dargestellte Kontroverse hat uns als Autor*innen zu einer genaueren Ausführung unserer theoretisch-konzeptionellen Arbeitsweise verpflichtet – in diesem Sinne stimmen wir mit den Herausgeber*innen überein, dass die Offenlegung dieser Diskussion diesen Band im großen Maße bereichert.

Literatur

- Tenorth, H.-E. (2013). Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 89–100).

v. Lehner M., I. Gryl & D. Gruber. (2021).

„Problemorientierter Unterricht \neq Problemorientierter Unterricht. Erprobung einer immanent-kritischen Problemorientierung anhand sozialgeographischer Themen.“ GW-Unterricht 1:40-55. doi:10.1553/gw-unterricht163s40.

Michael Lehner*, Inga Gryl** & Dominik Gruber***

Fachdidaktik

Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht

Erprobung einer immanent-kritischen Problemorientierung anhand sozialgeographischer Themen

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

** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

*** dominik.gruber@stud.uibk.ac.at, Institut für Soziologie, Forschungszentrum Social Theory, Universität Innsbruck

eingereicht am: 25.03.2021, akzeptiert am: 23.06.2021

In diesem Artikel stellen wir unterschiedliche Zugänge zum problemorientierten Unterrichten gegenüber und diskutieren ihre Eignung hinsichtlich der Ansprüche, die sich aus Besonderheiten sozialgeographischer Themen ergeben. Erste diesbezügliche theoriebasierte Annäherungen vertiefen wir im Zuge einer empirisch angereicherten Debatte. Die so geführte Diskussion stärkt unsere Auffassung, dass eine immanent-kritische Problemorientierung dem besonderen Charakter sozialgeographischer Themen eher entspricht als dies etwa Zugänge über „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki) oder über das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) (Dewey) ermöglichen.

Keywords: Problemorientiertes Lehren & Lernen (POL), Dewey, epochaltypische Schlüsselprobleme, Klafki, Reflexivität, Problemorientierung, immanente Kritik, sozialgeographische Probleme

Problem-oriented teaching and learning ≠ Problem-oriented teaching and learning testing of a problem-oriented teaching and learning based immanent-critique with a focus on social-geographic topics

With this article we compare different approaches of problem-oriented teaching and learning. Our driving question focuses on their suitability to particularities of social geographic topics. Based on first empirical tests, we take the view that an attempt based on immanent critique meets the demands better than approaches like Klafki's key-problems ("epochaltypische Schlüsselprobleme") or the problem-based teaching and learning inspired by Dewey.

Keywords: problem-based teaching and learning (POL), Dewey, key problems ("epochaltypische Schlüsselprobleme"), Klafki, reflexivity, problem orientation, immanent critique, social-geographic problems

1 Einleitung & Fragestellung

Sozialgeographische Problemstellungen zeichnen sich nicht nur durch bestimmte thematische Schwerpunkte¹, sondern auch durch einen besonderen Charakter

¹ Trotz unterschiedlicher Theorieschulen lässt sich die thematische Ausrichtung auf eine Verbindung aus gesellschaftlichen Verhältnissen und raumbezogenen Prozessen bzw. Strukturen zurückführen. Einen aufschlussreichen theoriegeschichtlichen Überblick aus der Perspektive einer handlungstheoretischen Sozialgeographie, die für die gegenwärtige Geographiedidaktik in weiteren Teilen prägend ist, stellt etwa Werlen (2008) bereit.

aus, wodurch sie sich von physisch-geographischen Themen unterscheiden lassen (vgl. zu sozialgeographischen Problemen im Unterricht z. B.: Budke & Glatter 2013). In diesem Beitrag werden wir uns insbesondere auf ihren kontingenten Charakter konzentrieren – was auch sogleich einige Herausforderungen mit sich bringt. Anders als bei physisch-geographischen Themen führt eine Suche nach (strikten) *Gesetzmäßigkeiten* oder *Notwendigkeiten* bei sozialgeographischen Themen schnell auf Irrwege. Das Bestehende ist bei sozialgeographischen Themen immer nur eine Möglichkeit unter anderen und geht nicht aus einer Notwendig-

Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht

keit hervor, sondern ist fundamental wandelbar (vgl. Adorno 2012: 229; Koivisto und Lahtinen 2010).²

Diese Vorannahme hat auch für die unterrichtliche Praxis weitreichende Folgen. Wollen wir dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen und Problemstellungen gerecht werden, so können wir uns mit Beschreibungen des Gegebenen nicht zufriedengeben, sondern müssen gleichzeitig immer seine Wandelbarkeit mitthematisieren. Die zentrale Frage dieses Beitrags lautet: Inwiefern werden prominente Ansätze des problemorientierten Unterrichts dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen gerecht? Neigen diese Ansätze also dazu das Bestehende festzuschreiben, oder werfen sie Licht auf die Wandelbarkeit des Bestehenden?

In einem ersten Schritt werden wir unterschiedliche Zugänge zur unterrichtlichen Problemorientierung diskutieren. Wir konzentrieren uns dabei auf Klafkis Ansatz der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“, den wir vom „Problemorientierten Lehren und Lernen“ (POL) nach Dewey abgrenzen. Durch diese Gegenüberstellung werden einige Vor- bzw. Nachteile der jeweiligen Ansätze deutlich. Dies dient uns als Grundlage für die Entwicklung einer eigenen problemorientierten Perspektive, welche den Ansprüchen einer sozialgeographischen Problematisierung bestimmter sozialgeographischer Themen eher gerecht werden soll. Der Ansatz, den wir vorschlagen, baut auf einem immanent-kritischen Verfahren auf, welches die Potentiale der beiden anderen Ansätze in sich aufhebt und weiterentwickelt.

In einem zweiten Schritt wenden wir uns einer empirischen Fallstudie zu. Dadurch können die theoretischen Überlegungen anhand eines unterrichtsbezogenen Beispiels verdeutlicht werden. Hierfür werten wir Erfahrungen aus, die wir gemeinsam mit Studierenden der Universität Duisburg-Essen im Umgang mit unterschiedlichen Zugängen der unterrichtlichen Problemorientierung gesammelt haben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden abschließend in Hinblick auf ihren Anspruch, dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen gerecht zu werden, reflektiert.

2 Hypothesenbildung: Unterschiedliche Zugänge der Problemorientierung

Wie in der Einleitung angedeutet, diskutieren wir in diesem Abschnitt unterschiedliche Zugänge der un-

terrichtlichen Problemorientierung, wobei wir uns auf Klafkis Ansatz der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ bzw. auf das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) nach Dewey beziehen. Im Zuge dieser Gegenüberstellung werden wir unterschiedliche Stärken und Schwächen dieser Ansätze herausarbeiten. Dies dient uns als Grundlage, um eine Alternative vorzustellen: ein Verfahren **immanent-kritischer Problemorientierung**³.

2.1 Klafki: „epochaltypische Schlüsselprobleme“

Ein in der deutschsprachigen Debatte sehr bekannter Ansatz einer unterrichtlichen Problemorientierung geht auf Wolfgang Klafki zurück. Klafki erlangte bereits durch seine Dissertationsschrift große Bekanntheit (siehe näher Porsch 2016: 102 ff.). Jedoch wurde auch bereits früh an einigen Aspekten seiner Theorie Kritik laut, insbesondere in Verbindung mit seinem Ansatz der *kategorialen Bildung* (vgl. Klafki 1959, 1975 insb. S. 25–45). Unter anderem wurde Klafki ein (**lehrplanteoretischer**) **Konservatismus** vorgeworfen: Dieser Vorwurf lässt sich auf ein „Fehlen einer eigenständigen materialen Bestimmung von ‚Bildung‘ und [...] auf eine] unzureichende Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht“ (ebd.: 90) zurückführen. Diese Kritik betont also letztlich, dass Klafkis bildungstheoretische Überlegungen seiner frühen Phase eher dabei helfen, aus *vorgegebenen* „Bildungsinhalten“ einen Bildungswert bzw. „Bildungsgehalt“ (Klafki 1964: 9) freizulegen. Sie sind jedoch weniger hilfreich, um curriculare Vorgaben zu hinterfragen („Fehlen einer eigenständigen materialen Bestimmung von ‚Bildung‘“).

Im Kontext der Student*innenbewegungen der späten 1960er-Jahre veranlassten Klafki diese Einwände zu einer *kritischen Wende*, wobei er seinen Ansatz der *kategorialen Bildung* zur „kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Klafki 1976) umgestaltete. Für unsere Analyse ist hierbei Klafkis Abkehr von einem klassischen Wissenskanon hin zu einem „Problemkanon“ (Klafki 2005: 5) zentral. Entscheidend an dieser Form der Problemorientierung ist die Auffassung, dass Probleme nun „als eine der zentralen inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ (ebd.) gedacht werden. Es handelt sich dabei jedoch nicht um irgendwelche Probleme. Vielmehr soll sich Lehren und Lernen an *zentralen* gesellschaftlichen Problemen orientieren. Klafki bezeichnet solche Probleme als „epochaltypische Schlüsselpro-

² Ein Beispiel hierfür ist etwa der europäische Binnenmarkt: Seine gegenwärtige Form und Durchsetzung ist klarerweise eine Möglichkeit, geht nicht aus einer Notwendigkeit hervor, und ist damit als ein kontingentes Verhältnis auszufassen.

³ Viele dieser Vorüberlegungen gehen auf Lehner, Gryl & Gruber (in Vorbereitung) zurück, wo wir die unterschiedlichen theoretischen Zugänge und die Konzeption des später folgenden Mietbeispiels umfassender diskutieren.

bleme“⁴ (Klafki 2007: 56). Ziel eines solchen „Problemunterrichts“ (Meyer und Meyer 2007: 129) ist letztlich ein vertieftes Problembewusstsein. Bei dieser Form der Problemorientierung geht es also weniger um ein unmittelbares Lösen von Problemen, sondern um das aufklärende Potential von sog. Schlüsselproblemen:

„Und selbst dann, wenn sie [die Schüler*innen] eben diesen Tatbestand noch nicht selbst formulieren können oder könnten oder als vermeintlich selbstverständlich oder als unbeeinflussbares Schicksal hinnehmen würden – Umweltzerstörung, Hunger in den Entwicklungsländern, Kriege, Arbeitslosigkeit bestimmter Menschen und Menschengruppen, Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen, anderer Hautfarbe usw., naive Technikbegeisterung –: Schule hat immer auch den Auftrag, Aufklärung über noch nicht Bewußtgewordenes, noch Unbefragtes, noch vermeintlich Selbstverständliches zu leisten, sofern daraus Folgen für heutiges und späteres Handeln, vor allem Folgen für andere Menschen resultieren oder resultieren können“ (Klafki 2005: 5).

Pech (2005) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass Klafkis Aufklärungsanspruch „außeninitiiert“ ist und von einem „überlegenen Standpunkt“ der Lehrperson ausgeht. Anstatt diesen starken Top-Down-Charakter einer so gedachten Problemorientierung zu kritisieren, verteidigt er diesen hingegen: „Doch Aufklärung bleibt außeninitiiert, Aufklärung kann nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen und Aufklärung beinhaltet, dass induktives Lernen, also ein Lernen, das seinen Ausgangspunkt in den

Subjekterfahrungen verortet, nicht ausreicht für ein ausreichendes Verständnis von Welt“ (Pech 2005: 3).

2.2 Dewey: „Problemorientiertes Lehren & Lernen“ (POL)

Diese Auffassung, dass „Aufklärung [...] nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen“ könne, lassen sich durch Deweys Überlegungen, die er in „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 1916) anstellte, kontrastieren. Wobei vertreten wird, dass nicht nur *zur* Demokratie, sondern auch gewissermaßen *demokratisch* erzogen werden solle (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung). Aus den Überlegungen Deweys ging das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) hervor: „Der Begriff des problemorientierten Lernens und Lehrens ist in den letzten Jahren zum Leitkonzept eines Selbstständigkeit fördernden, kognitiv aktivierenden Unterrichts bzw. der Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen in Schulen und Hochschulen geworden“ (Reusser 2005: 159).

Für unsere Diskussion ist hierbei von entscheidender Bedeutung, dass eine solche Lernumgebung weniger hierarchisch gestaltet ist und eine Mitgestaltung der Schüler*innen stärker zugelassen und beansprucht wird. Die Problemstellung bzw. -inszenierung dient dabei als Impuls, um einen Lernprozess anzuregen. Durch die unterrichtliche Problemszenierung wird auf eine Lücke verwiesen, die durch forschendes Lernen geschlossen werden soll. Der Lerngegenstand wird in einem derart eingeleiteten Lösungsprozess gewissermaßen von den Schüler*innen und Lehrer*innen gemeinsam hervorgebracht. Dabei verändert sich die Rolle der Lehrperson – etwa im Kontrast zu Klafkis Zugang – vom Instruieren zur tutoriellen Unterstützung⁵.

Während das auf Dewey zurückgehende POL im Hinblick auf die Lehr-Lern-Prozessstruktur vielversprechend wirkt, vertreten wir die Position, dass das POL nicht ohne weiteres auf sozialgeographische Problemstellungen anwendbar ist. Um dies zu verdeutlichen, versuchen wir die implizite Problemauffassung des POL herauszuarbeiten. Wir werden also im Folgenden darlegen, wie durch POL Probleme „gedacht“ werden.

⁴ Eine ausführliche Diskussion und Auflistung der vorgeschlagenen Schlüsselprobleme lässt sich etwa bei Klafki (2007: 56–69) finden. Klafki betont immer wieder, dass seine Darstellung der zentralen Probleme offen und nicht abgeschlossen sei. Trotzdem soll hier seine Auflistung angeführt werden, um einen Eindruck zu vermitteln: „die Friedensfrage“ (ebd.: 56–58), „die Umweltfrage“ (ebd.: 58f.), „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd.: 59), „die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (ebd.: 59f.), oder „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität [...] – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen“ (ebd.: 60). Äußerst optimistisch scheint uns auch Klafkis Auffassung, dass so etwas wie ein Konsens über einen „Problemlkanon“ möglich sei (bzw. ließe sich auch über das implizite Konsensverständnis diskutieren, welches etwa über *Curriculumkommissionen* herzustellen sei): „Nun setze ich bei meinem Vorschlag voraus, daß ein weitgehender Konsens über die gravierende Bedeutung solcher Schlüsselprobleme diskursiv – z. B. in der didaktischen Diskussion oder in Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann, nicht aber, daß das auch hinsichtlich der Wege zur Lösung solcher Probleme von vornherein notwendig ist.“ (Klafki 2005: 5)

⁵ Es ist zu betonen, dass es eine Vielfalt an Zugängen zum POL gibt. So lässt sich prototypisch etwa von einem „Wissens-Anwendungs-Paradigma“ (Reusser 2005: 160) sprechen. Bei diesem Zugang zum POL zielt der Lösungsprozess stärker auf eine Anwendung und Sicherung bereits erworbenen Wissens und Fähigkeiten. Demgegenüber lässt sich das „generische Problemlösen“ (ebd.) anführen, bei dem im Unterricht neues Wissen durch das Problemlösen generiert werden soll. Für weitere praxisorientierte Erläuterungen soll hier vorerst auf Moust, Bouhuijs und Schmidt (2007) und Weber (2004) verwiesen werden, wobei wir auch in diesem Beitrag noch auf konkrete Anätze zur Umsetzung des POL zurückkommen werden.

2.3 Unterschiedliche Problemauffassungen

In der didaktischen Literatur zum POL wird oft von einem schemenhaften Lösungsprozess ausgegangen. Dabei wird der Prozess des Problemlösens meist in einzelne Schritte gegliedert (vgl. Barrows 1985; Gräsel 1997; Mandl & Krause 2001; Reuser 2005; Weber 2004); worauf wir im Detail noch zurückkommen werden. Da jedoch diese einzelnen Schritte meist nicht näher begründet, sondern nur beschrieben werden, beziehen wir uns vorerst auf Dewey, um das implizite Problemverständnis des POL näher zu bestimmen. Besonders deutlich lässt sich Deweys Problemauffassung in seiner *Logik* im Kapitel „Die Struktur der Forschung“ (Dewey 2016: 127–48) erkennen. In diesem Zusammenhang diskutiert er beispielhaft einen Brand in einem Versammlungsraum:

„Wenn in einem überfüllten Versammlungsraum Feueralarm gegeben wird, sind viele Dinge im Hinblick auf die Tätigkeiten, die zu einem glücklichen Ergebnis führen können, unbestimmt. Man kann sicher herauskommen, oder man kann zertrampelt werden und verbrennen. Das Feuer ist freilich durch einige feste Eigenschaften charakterisiert. Es ist zum Beispiel *irgendwo*. Dann sind die Gänge und die Ausgänge an bestimmten Stellen. Da sie in ihrer Existenz festgelegt oder bestimmt sind, besteht der erste Schritt bei der Problemstellung darin, sie in der *Beobachtung* festzulegen. Es gibt andere Faktoren, die, selbst wenn sie nicht ebenso zeitlich und räumlich fixiert sind, gleichwohl beobachtbare Bestandteile sind; zum Beispiel das Verhalten und die Bewegungen anderer Mitglieder des Publikums. Alle diese beobachteten Bedingungen zusammengenommen machen ‚die Tatsachen des Falles‘ aus. Sie bilden die Bedingungen des Problems, weil sie Bedingungen sind, mit denen gerechnet werden muss oder die bei jeder relevanten Lösung, die vorgeschlagen wird, in Rechnung gestellt werden müssen.“ (ebd.; Herv. i. O.)

Das Entscheidende für unsere Diskussion ist nun, dass im Rahmen des POL die Bedingungen, welche ein Problem strukturieren oder auch hervorbringen, als bloße „Tatsachen“ (ebd.) dargestellt werden. Dieses Problemverständnis kann im Brandfall oder auch beispielsweise bei einer Dürre hilfreich sein. Solche Problemauffassungen haben die Eigenschaft, dass Problemursachen in einem „*Außen*“ verortet werden. Ist also der Brand oder die Dürre ohne menschliches Zutun verursacht, so lässt sich von „externen Prob-

lemen“ bzw. „Problemen erster Natur“⁶ (vgl. Jaeggi 2014: 243 ff.) sprechen. In diesem Sinne werden Bedingungen von Problemen als „Tatsachen des Falles“ anerkannt und es kann möglichst rasch und effizient nach Lösungen gesucht werden. Jedoch ermöglicht eine solche Problemauffassung **vorerst**⁷ keinen sozialgeographischen Zugang, da bei sozialgeographischen Problemen auch immer gesellschaftliche Verhältnisse eine Rolle spielen.

Einem solchen **externen Problemverständnis**, welches Problembedingungen als „erste Natur“ darstellt, lässt sich ein **reflexives Verständnis von Problemen** gegenüberstellen. Hier werden Problemursachen und somit auch damit verbundene Bedingungen unmittelbar auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgeführt. Wenn wir beispielsweise mit einer Mieterhöhung konfrontiert sind, lässt sich aus dieser Perspektive die Bedingung des Problems (Mieterhöhung) nicht nur als eine „Tatsache des Falles“ erkennen, sondern als eine *gesellschaftlich hervorgebrachte* „Tatsache“ auffassen. Die Problembedingung wird nicht als erste Natur, sondern als „zweite Natur“ (Adorno 2003: 355; vgl. in Verbindung mit dem Konzept der „Verdinglichung“ Lukács 1977: 99) dargestellt. In diesem Sinn lässt sich von „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“ (Jaeggi 2014: 245) sprechen. Reflexiv (rückbezogen) ist diese Problemauffassung, da die mit der Problemstellung einhergehenden Bedingungen auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgeführt werden, aus denen die Problemstellung überhaupt erst hervorgeht. So können Probleme letztlich auch als Symptome von gesellschaftlich hervorgebrachten Problembedingungen bzw. -ursachen verstanden werden.

Insbesondere im Hinblick auf eine Lösungsfindung erscheint uns eine Reflexion des impliziten Problemverständnisses als zentral. Werden Problembedingungen, die gesellschaftlich konstituiert sind, bei der Lösungsfindung nicht auch mitdiskutiert und als potentielle Problemursachen untersucht, sondern vorweggenommen – als wären sie „feste Bestandteile“ (Dewey 2016: 136), so wird stillschweigend eine

⁶ Eine solche Problemauffassung lässt unbeachtet, ob das Problem durch weitere menschliche Handlungen gefördert oder gehemmt wurde – etwa im Falle des Brandes durch die Verwendung leicht brennbarer oder brandhemmender Materialien im Bau des Versammlungsraums.

⁷ Es ließe sich allerdings argumentieren, dass Probleme, die sich als externe Probleme darstellen, *immanent werden* können und somit zu einem sozial(geographisch)en Problem werden: Wenn beispielsweise die Dürre mehrere Jahre in Folge wiederkehrt und keine Maßnahmen (z. B. Speicherbau) ergriffen werden, weil die Dürre etwa als Strafe Gottes aufgefasst wird (vgl. Jaeggi 2014: 245 f.). Hier zeichnet sich nun ein Zusammenhang zwischen externen Problemursachen und gesellschaftlichen Verhältnissen ab, wodurch der Fall auch potentiell als sozialgeographisches Problem erachtet werden kann.

Anpassung an das Gegebene gefördert.⁸ Ein externes Problemverständnis in Verbindung mit sozialgeographischen Themen, bei denen immer auch gesellschaftliche Verhältnisse eine Rolle spielen, fördern aus unserer Sicht ideologisches Denken⁹. Diese Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen von Problemauffassungen (externe Probleme bzw. reflexive Probleme zweiter Ordnung) führt uns nun zu unserer ersten Frage, der wir in der folgenden Fallstudie näher nachgehen werden:

Frage 1: Impliziert das POL eine Problemauffassung, die eine Diskussion von *Problembedingungen* tendenziell behindert und somit kontingente Problembedingungen als feste Bedingungen – als „Tatsachen des Falles“ – vorwegnimmt?

2.4 Immanente Kritik und reflexive Problemorientierung

Frage 1 kann darauf hinauslaufen, dass sich POL nicht ohne weiteres für die Auseinandersetzung mit sozialgeographischen Problemstellungen eignet, insofern im Zuge des POL, Bedingungen von Problemen vorweggenommen werden, anstatt sie in einen reflexiven Zusammenhang mit der Problemstellung zu bringen. Der beschriebene kontingente Charakter sozialgeographischer Probleme verlangt hingegen nach einem Rückbezug der Problemstellung auf die Problembedingungen, da deren Problembedingungen – anders als bei der „externen Problemauffassung“ angenommen – gesellschaftlich hervorgebracht werden und somit veränderbar sind. Wie aber lässt sich eine reflexive Problemorientierung fördern, ohne einen „überlegenen Standpunkt“ und ein starkes Top-Down-Verhältnis, was wir bei Klafki kritisiert haben, einzuführen? Wie also lässt sich das Potential des POL – die schüler*innenseitigen Partizipationsmöglichkeiten bei abgeflachteren Hierarchien – bewahren, aber trotzdem eine reflexive Problemorientierung fördern?

⁸ Während Dewey in dem Brandbeispiel etwa einen *objektiven* Charakter („Tatsachen des Falles“, „feste Bestandteile“) von Problemen betont, lässt sich auch herausarbeiten, dass Dewey einen interpretativen Charakter von Problemen anerkennt: „Die Erkenntnis, dass eine Situation der Forschung bedarf, ist der erste Schritt der Forschung. [...] Wenn man herausfindet, *welches* das Problem und die Probleme sind, deren Erforschung sich angesichts einer bestimmten problematischen Situation empfiehlt, ist man mit der Forschung auf bestem Wege.“ (Dewey 2016: 134f.). Während Jaeggi in ihrem Problemverständnis über Deweys Ansatz hinausgeht (insbesondere hinsichtlich einer expliziten Strukturreflexivität) (vgl. Jaeggi 2014: 240ff.), werden wir im weiteren Verlauf dieses Beitrags vertreten, dass die Problemauffassung in der didaktischen Literatur zum POL (etwa im Siebenschrittmodell) in puncto Reflexivität hinter Deweys Ansatz zurückfällt.

⁹ Für unser Verständnis von Ideologie und Ideologiekritik vgl. Lehner, Gryll & Gruber, in Vorbereitung.

Wir sind der Auffassung, dass hierbei ein immanent-kritisches Erschließen sozialgeographischer Lerngegenstände helfen kann. Für unsere Diskussion ist etwa der besondere Anspruch, auf dem ein immanent-kritisches Verfahren basiert, anschlussfähig: **Immanente Kritik**¹⁰ geht aus einer „Einheit von Analyse und Kritik“ (Jaeggi & Celikates 2017: 117) hervor. Damit wird beansprucht, dass durch eine bestimmte Art von Auseinandersetzung mit einem Gegenstand – durch eine bestimmte Art von Analyse – auch ein vertieftes Problembewusstsein (Kritik) gefördert werden kann. Um dieses Zusammenspiel von Deskription und Evaluation (vgl. Jaeggi & Celikates 2017: 7) darzustellen, soll im Folgenden auf ein aktuelles Beispiel von immanenter Kritik eingegangen werden.

Im Frühjahr 2019, in einer Zeit, in der Demonstrationen gegen den „Mietwahnsinn“ stattfanden und eine Berliner Initiative¹¹ forderte, große Immobilienkonzerne zu „enteignen“, um sie in eine Anstalt öffentlichen Rechts zu überführen, veröffentlichte Sabine Nuss ihre Auseinandersetzung mit der Idee des Privateigentums. Für unsere Diskussion ist ihre Verfahrensweise, also in welcher Form sie ihre Kritik am Privateigentum vorbringt, von Interesse.

In einem ersten Schritt fragt Nuss nach Argumenten, die für das Privateigentum sprechen: Die Institutionalisierung des Privateigentums gehe mit dem Versprechen einher, für eine höhere Motivation der Wirtschaftssubjekte, einen effizienteren Umgang mit Ressourcen und letztlich für eine Mehrung des Wohlstandes zu sorgen.¹² In einem weiteren Schritt versucht

¹⁰ Immanente Kritik wird klassischerweise auf Hegel zurückgeführt. Sie hat ihre Ausarbeitung bei Marx und ihre Weiterentwicklung insbesondere in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule gefunden. (vgl. Jaeggi & Celikates 2017: 115). Immanente Kritik wird seit einigen Jahren wieder verstärkt diskutiert, wobei insbesondere metakritische Zugänge zu nennen sind, die u. a. versuchen die Verfahrensweise zu systematisieren und die weitreichenden Voraussetzungen zu klären (Jaeggi 2014, 2016; Romero 2014; Särkelä 2018; Stahl 2013, 2014).

¹¹ Die Kampagne wird in den sozialen Medien unter dem Hashtag #dwenteignen diskutiert, wobei „dw“ auf den Immobilienkonzern Deutsche Wohnen verweist, welcher auf Basis des Artikel 15 des deutschen Grundgesetzes gegen Entschädigung „*vergesellschaftet*“ werden sollte (vgl. insb. Artikel 15 Absatz 1 Satz 1 GG). Bei näherer Betrachtung handelt es sich bei dieser Kampagne weniger um eine Kampagne, die auf „Enteignung“ (vgl. Artikel 14 Absatz GG) zielt, was beispielsweise beim Bau von Autobahnen durchgesetzt wird, als vielmehr um eine Vergesellschaftungskampagne (vgl. hierzu näher „gute Enteignung, böse Enteignung“, Nuss 2019: 9ff.)

¹² In ihren eigenen Worten: „Das Versprechen des Privateigentums beruht auf der Annahme, dass die Wirtschaftssubjekte, wenn sie sich die Früchte ihrer Arbeit privat, das heißt exklusiv, aneignen können, motivierter seien. Diese höhere Motivation sei wichtig, da die Ressourcen, gemessen an der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse, knapp seien. Das erfordere einen ‚wirtschaftlichen‘, also effizienten Umgang mit ihnen. Das private Ei-

Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht

Nuss dieses Versprechen zu überprüfen und stellt Zusammenhänge mit dem Scheitern dieses Versprechens her. Sie spricht auf Basis dieses Zusammenhangs von einem „vergifteten Versprechen“: „Das Versprechen des Privateigentums ist insofern vergiftet, als die ihm innewohnende Dynamik einen relevanten Teil der Bevölkerung systematisch vom Wachstum des gesellschaftlich geschaffenen Reichtums ausschließt – relativ (der Anteil an diesem wachsenden Reichtum geht zurück) und zuweilen auch absolut.“ (Nuss 2019: 40)

Nuss führt hier, ganz im Sinne der vorhin angesprochenen „Einheit von Analyse und Kritik“, den Gegenstand, den Sie beschreibt (Institutionalisierung von Privateigentum), in eine bestimmte Form eines Widerspruchs über. In Anbetracht des Zusammenhangs zwischen Wirtschaftswachstum und ungleicher Entwicklung – ein Zusammenhang zwischen dem Versprechen der Wohlstandsmehrung und dessen teilweisen Scheitern im Sinne ungleicher Entwicklung, also dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs – erscheint der untersuchte Gegenstand „vergiftet“. Für unsere Diskussion ist nun entscheidend, dass dieser Widerspruch eine bestimmte Qualität aufweist, wodurch sich immanente Kritik von anderen Formen der Kritik unterscheiden lässt.

Um dies zu verdeutlichen, soll das Konzept der *internen Kritik* von jenem der *immanenten Kritik* abgehoben werden. Zunächst ein Beispiel für interne Kritik: Einer Gemeinschaft, die sich zu den Menschenrechten bekennt, jedoch politische Gefangene foltert, kann vorgeworfen werden, einem Selbstwiderspruch zu unterliegen. Das Charakteristische an dieser Kritik ist, dass ein Maßstab für die Kritik gewählt wird, der bereits anerkannt ist (Verbot der Folter oder grausamer, unmenschlicher Behandlung). Da der Maßstab der Kritik nicht etwa von außen an den Gegenstand der Kritik angelegt wird – wie dies bei „externer Kritik“ (Jaeggi 2014: 261) der Fall wäre, sondern bereits als gültig erachtet wird, gewinnt interne Kritik ihre Überzeugungskraft: Wer will sich schon vorwerfen lassen, seinen eignen Ansprüchen nicht gerecht zu werden? Der Nachteil dieser Kritikform ist darauf zurückzuführen, dass man auf Normen angewiesen ist, die bereits anerkannt sind. So

gentum sichere die individuelle Freiheit, die für die Entfaltung der Effizienz nötig sei. Die Wirtschaftssubjekte müssten zum Beispiel frei sein im Festsetzen der Preise, in der Bezahlung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, in der Wahl ihres Standorts, in der Art und Weise ihrer Produktion, in der Suche nach dem besten Wettbewerbsvorteil und in vielem anderen mehr. Der Staat soll nur für einen entsprechenden Ordnungsrahmen verantwortlich sein. Grundsätzlich gilt in dieser Anschauung: je weniger staatliche ‚Fesseln‘ für das Privateigentum, desto freier die Preisbildung, desto effizienter der Markt, das wiederum führe zu mehr Wirtschaftswachstum und dieses komme allen zugute.“ (Nuss 2019: 19)

hat interne Kritik eher eine Reparationsfunktion, sie bewahrt bestehende Normen. Deshalb wird interner Kritik vielfach ein eher konservativer Charakter und ein Mangel an transformativem Potential attestiert (vgl. ebd.).

Wie wir bei Nuss gesehen haben, basiert *immanente Kritik* auch auf anerkannten Normen oder Idealen (Versprechen des Privateigentums). Der dargestellte Zusammenhang zwischen Anspruch und gegenläufiger Verwirklichung reicht bei immanenter Kritik jedoch tiefer als bei interner Kritik. Während im Fall der internen Kritik diese durch ein Befolgen des Anspruchs (Menschenrechte einhalten) besänftigt werden kann, trifft bei immanenter Kritik das Gegenteil zu: Gerade durch das Befolgen des Anspruchs („Wohlstandsmehrung durch Institutionalisierung des Privateigentums“ Nuss 2019: 40) kommt es zu ungleicher Entwicklung, also dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs. Durch immanente Kritik wird also nicht aufgezeigt, dass der Anspruch nicht befolgt wird, sondern, dass gerade durch das Befolgen des Anspruchs dieser nicht erfüllt werden kann. Mit immanenter Kritik werden also Zusammenhänge hergestellt, die aufzeigen, dass ein Befolgen anerkannter Normen oder Ideale zu einer „systematischen Frustration“ (Stahl 2013: 417) dieser Ansprüche führt. In diesem Sinne weisen solche *immanenten Widersprüche* über die anerkannten Normen oder Ideale, aus denen sie hervorgehen, hinaus und bergen transformatives Potential, ohne jedoch dabei Überzeugungskraft zu verlieren. Die Verfahrensweise immanenter Kritik, wie sie Jaeggi (2014) beschreibt, lässt sich modellhaft folgendermaßen darstellen (Abb. 1).

Im Folgenden werden wir wieder auf die unterrichtliche Problemorientierung zurückkommen und näher herausarbeiten, inwiefern immanente Kritik helfen kann, um ein reflexives Problembewusstsein zu fördern.

2.5 Zusammenfassung unterschiedlicher Ansätze von problemorientiertem Unterricht: über, mit oder durch Probleme Lehren und Lernen?

Die bisherige Debatte lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Klafkis Zugang des „Problemunterrichts“ mittels „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ zielt auf ein vertieftes Problembewusstsein. In derartigen Lernumgebungen geht es in erster Linie um einen vertieften Einblick in zentrale gesellschaftliche Probleme. Daher sprechen wir bei solchen Lernarrangements von einem Lehren und Lernen *über* Probleme. Während wir beim Lehren und Lernen *über* Probleme einen Mangel an schüler*innenseitiger Mitgestaltungsmöglichkeiten am Lernprozess durch den starken Top-Down-Charakter kritisch anmerken

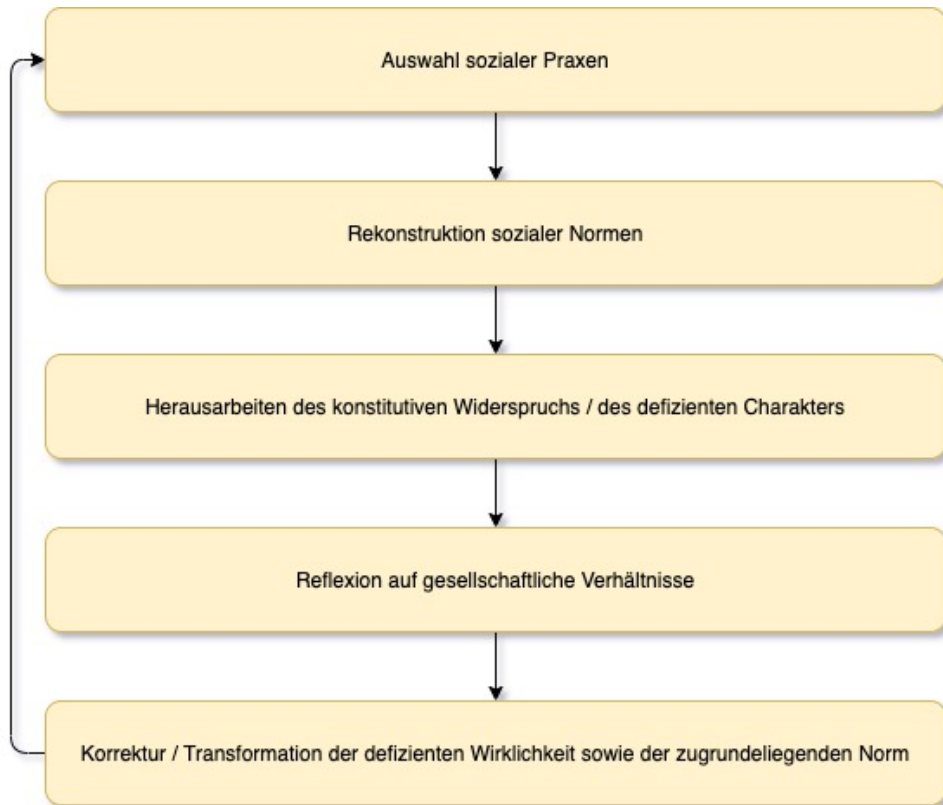


Abb. 1: Von Jaeggi vertretene Verfahrensweise immanenter Kritik (eigene Darstellung, nach Jaeggi 2014: 286ff.)

möchten¹³, lässt sich dies durch das an Dewey angelehnte POL maßgeblich abmildern.

Beim POL dient eine Probleminszenerung als Impuls für einen Lernprozess, indem die Schüler*innen den Lerngegenstand mit-hervorbringen. Durch ein solches forschendes Lernen wird eine stärkere Partizipation am Lehr-Lern-Prozess ermöglicht und gefordert. Da das Lernen in der Auseinandersetzung mit der Problemstellung stattfindet, sprechen wir bei derartigen Lernumgebungen von einem Lehren und Lernen *mit* Problemen. Der Nachteil solcher Lerner-

¹³ Diese eventuell weitreichend wirkende Kritik an Klafki ist kein Novum dieses Beitrags, sondern wird bereits seit über einem Jahrzehnt diskutiert, wie dies etwa Meyer und Meyer – die Klafkis Ansatz nahe stehen – im folgenden Zitat auf den Punkt bringen: „Vielmehr müssten aus unserer Perspektive die **Lerner** mit ihrem kritisch-konstruktiven Potenzial und mit ihren Interessen und Handlungsmotiven viel stärker in den Blick der Planung kommen, als dies bei Klafki der Fall ist. Sie kommen bei ihm durchgehend nur als **Objekte** der didaktischen Bemühungen und nicht als Subjekte didaktischer Prozesse, nicht mit ihrer didaktischen Kompetenz in den Blick.“ (Meyer & Meyer 2007:112; Herv. d. Verf.)

rangements ergibt sich jedoch – wie wir noch zeigen werden – durch eine tendenziell unhinterfragbare Problemstellung und die damit verbundene kritisierte Problemauffassung, wodurch sich derartige Zugänge kaum für einen Umgang mit sozialgeographischen Problemen eignen.

Demgegenüber möchten wir ein immanent-kritisches Erschließen von Lerngegenständen anführen. Wie wir diskutieren konnten, lassen sich durch immanente Kritik, immanente Widersprüche aufzeigen. Solche Widersprüche bieten Einblicke in ein Problemfeld. Jedoch wird ein Problem im Medium des Widerspruchs nicht einfach vorgegeben, sondern muss selbst erst noch erschlossen werden, da das *Problem als Widerspruch* reflexiv verfasst ist, womit sich die Problemstellung in einem Zusammenhang mit Problembedingungen zeigt. Dadurch – so unsere zweite These – lässt sich eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lern-Prozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht. Diese Problemauffassung ent-

Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht

Tab. 1: Unterschiedliche Ansätze der Problemorientierung (eigene Darstellung; nach Lehner, Gryll & Gruber, in Vorbereitung)

	Probleminszenierung	reflexives Problembewusstsein	Partizipation am Lehr-Lern-Prozess
L&L über Probleme (z. B.: epochaltypische Schlüsselprobleme – Klafki)	Problem dient als Lerngegenstand	Zielt auf vertieftes Problembewusstsein – nicht notwendig reflexiv	Eher unterbunden, da „außeninitiiert“, von „überlegenem Standpunkt“
L&L mit Problemen (z. B.: POL – Dewey)	Problem dient als Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen	Problembewusstsein wird nicht vertieft	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht
L&L durch Probleme (z. B.: Problem als Widerspruch)	Problem wird selbst zum Problem; dient sowohl als Lerngegenstand im Sinne eines über Probleme L&L als auch als reflexiver Ausgangspunkt im Sinne eines mit Problemen L&L	Reflexives Problembewusstsein wird gefördert	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht

spricht – so unsere These – dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher als jene des POL – ohne jedoch einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen. In diesem Sinne soll gleichzeitig ein Lehren und Lernen *über* Probleme wie auch *mit* Problemen ermöglicht werden, was wir als Lehren und Lernen *durch* Probleme bezeichnen.

Frage 2: Lässt sich durch ein immanent-kritisches Erschließen von Lehrgegenständen eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lern-Prozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht, was dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher entspricht – jedoch ohne einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen?

3 Methode & Forschungsdesign

Um die beiden Fragestellungen, die wir entlang der Diskussion unterschiedlicher Zugänge zur Problemorientierung aufwerfen konnten, empirisch angereichert nachgehen zu können, haben wir mit Studierenden die jeweils gleiche Problemstellung einmal entlang des POL und darauffolgend immanent-kritisch behandelt. Das Design dieser Fallstudie – welches wir im Folgenden noch im Detail vorstellen – konnten wir im Wintersemester 2020/21 an der Universität Duisburg-Essen im Zuge einer Lehrveranstaltung mit 22 Teilnehmenden durchführen.

Bei der Wahl der Problemstellung haben wir zum einen den diskutierten Charakter sozialgeographischer Probleme berücksichtigt¹⁴ und zum anderen haben wir uns mit der Wahl des Themenbereichs an die

¹⁴ D. h. es handelt sich nicht um Probleme, welche sich vordergründig als externe Probleme darstellen, wie etwa ein Brand im Veranstaltungssaal oder eine Dürre – insofern diese nicht in einen Zusammenhang mit menschlichem Handeln gebracht werden kann.

Kernlehrpläne angelehnt¹⁵. In diesem Sinne entscheiden wir uns für eine Probleminszenierung aus dem Bereich des Wohnens, welche folgendermaßen lautet:

„Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“

Diese Problemstellung wurde entlang der unterschiedlichen didaktischen Zugänge (POL bzw. immanent-kritisches Erschließen) bearbeitet. Die von den Studierenden behandelten Aufgabenstellungen liegen uns in schriftlicher Form vor. Die Daten, die so erhoben wurden, haben wir mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015; Schreier 2012) (Primärverfahren) ausgewertet, wobei die Erstellung der inhaltlichen Kategorien deduktiv-induktiv (vgl. Gläser-Zikuda 2005) durch offenes Kodieren¹⁶ (vgl. Kuckartz 2018; Schreier 2012) erfolgte. Zur weiteren Auswertung der systematisierten Daten führten wir teilweise eine Typenbildung (vgl. Kuckartz 2018) (Sekundärverfahren) durch.

Während wir die *Auswertung* im Sinne des beschriebenen systematischen Verfahrens durchführen konnten, weist diese Fallstudie in der *Erhebung* forschungspragmatisch bedingte Limitationen auf. In diesem Zusammenhang ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass es sich um kein Kontroll- oder Vergleichsgruppendesign handelt, sondern alle Studierenden der Lehrveranstaltung erst die Problemstellung entlang des

¹⁵ Budke und Glatter (2013) stellen eine aufschlussreiche Diskussion über die Verankerung sozialgeographischer Themen in Kernlehrplänen für den Geographieunterricht bereit. Auf Basis der Lehrplananalyse bei Budke und Glatter (2013: 495) lässt sich unsere Probleminszenierung etwa mit der „sozialgeographischen Fragestellung der Kernlehrpläne für den Geographieunterricht der Klassen 7–10“ (ebd.), „Wie lassen sich raumbezogene Interessenskonflikte erklären und lösen?“ (ebd.) in Verbindung bringen.

¹⁶ Beim offenen Kodieren wird das Material mit W-Fragen (z. B. Was wird besprochen, etc.) konfrontiert, um es analytisch aufzuschlüsseln und zu durchdringen (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016).

POL bearbeiteten und *anschließend* die gleichen Studierenden die Problemstellung aus der besprochenen immanent-kritischen Perspektive erneut behandelten. Darüber hinaus sind auch Versuchsleiter*inneneffekte, die sich im Kontext der Lehrveranstaltung ergeben können, nicht auszuschließen. Diese Limitationen werden wir in der Zusammenfassung berücksichtigen.

3.1 Datenerhebung zur Frage 1

Um Frage 1¹⁷ anhand empirischer Daten vertiefend zu diskutieren, wurden Aufgabenstellungen entworfen, die wir aus der der Literatur zum POL ableiten konnten und die im Zuge der genannten Lehrveranstaltung in Kleingruppen bearbeitet wurden. In der Literatur zum POL lassen sich etwa Ansätze, die sich enger an einem *Schema* des Problemlösens orientieren (Barrows 1985; Gräsel 1997; Mandl & Krause 2001; Reusser 2005) von Ansätzen unterscheiden, die in der Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses offener sind und eher auf *Phasen* des Problemlösens abheben (aus der Sachunterrichtsdidaktik: Beinbrech 2015; aus der Geographiedidaktik: Roberts 2013).

Auf Grund dieser Vielfalt von Ansätzen mussten wir uns für ein Modell entscheiden, um die Aufgabenstellungen zu formulieren. Obwohl uns für die unterrichtliche Praxis die weniger straff strukturierten Phasenmodelle eher überzeugen¹⁸, lehnen wir uns für diese Untersuchung an einem Schemenmodell an, da uns die spezifischere Strukturierung eine genauere Datenauswertung ermöglichen soll. Konkret lehnen wir uns für diese Untersuchung an das Siebenschrittmodell von Reusser (2005) an, welches wie folgt dargestellt werden kann:

Tab. 2: Schritte des Problemlösungsprozesses
(nach Reusser 2005; eigene Darstellung)

1	Problemstellung / -inszenierung
2	Problemdefinition und Problemanalyse
3	Hypothesenbildung
4	Überprüfung
5	Modifikation / Operationalisierung
6	Finalisierung einer Problemlösung
7	Sicherung des Lernertrags bzw. Arbeitsrückschau

Für die anschließende Datenauswertung waren für uns besonders die Lösungsansätze aus Schritt 3 und

¹⁷ Frage 1: Impliziert das POL eine Problemauffassung, die eine Diskussion von Problembedingungen tendenziell behindert und somit kontingente Problembedingungen als feste Bedingungen – als „Tatsachen des Falles“ – vorwegnimmt?

¹⁸ In Anlehnung an Roberts (2013) vertreten wir hinsichtlich der schematischen Modelle die folgende Auffassung: „Auch wenn diese Abfolge sinnvoll ist, so sollte sie nicht zu einer Zwangsjacke werden.“

die finalen Problemlösungen aus Schritt 6 von Interesse. Den Fokus der Auswertung richteten wir auf die Qualität der Lösungsansätze, wobei wir der Frage nachgegangen sind, ob die Bedingungen des Problems tatsächlich – wie wir thesenhaft auf Basis der theoriegeleiteten Diskussion zu den unterschiedlichen Problemauffassungen annehmen – als *feste* Bestandteile des Problems vorweggenommen oder im Zuge des Problemlösungsprozesses auch mitdiskutiert werden und somit als *veränderbar* erscheinen.

3.2 Datenerhebung zur Frage 2

Um Aufgabenstellungen zu entwerfen, die eine empirisch angereicherte Diskussion von Frage 2¹⁹ ermöglichen, konnten wir uns weniger auf didaktische Literatur beziehen. Stattdessen haben wir uns hier auf jüngere Literatur zum Ansatz „immanente Kritik“ gestützt (Jaeggi 2014, 2016; Romero 2014; Stahl 2013). Als einen ersten Schritt, der das Hervorbringen von immanenten Widersprüchen unterstützen soll und somit einen Perspektivwechsel von vermeintlich *festen* Bedingungen von Problemen hin zu veränderbaren Bedingungen vorbereiten soll, schlagen wir vor, im Zuge der Darstellung den **konflikthaften Charakter des Problems** hervorzuheben²⁰.

Um den konflikthaften Charakter von Problemen zu betonen, sollte aber nicht nur auf verschiedene Interessen, die sich widersprechen, verwiesen werden. Vielmehr können Konflikte auch stärker als strukturell verankerte Phänomene gedacht werden. In diesem Fall werden Konflikte als Erscheinungen von sich widersprechenden gesellschaftlichen Dynamiken begriffen. Fraser und Jaeggi (2020) verwenden in diesem Kontext die Metaphern des „Vordergrundes“ und des „Hintergrundes“ (ebd.: 49), womit sie auf hintergründige strukturelle Bedingungen, oder „tiefenstrukturelle Dysfunktionen“ (ebd.: 90) verweisen, welche vordergründige Konflikte vorantreiben. Sie legen also

¹⁹ Frage 2: Lässt sich durch ein immanent-kritisches Erschließen von Lehrgegenständen eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lernprozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht, was dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher entspricht – jedoch ohne einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen?

²⁰ Bei einer Problemauffassung, wie dies bei der externen Problemauffassung der Fall ist (vgl. das Brand-Beispiel in Anlehnung an Dewey), lässt sich nicht sinnvoll von einem Interessenskonflikt sprechen. Insofern der Brand tatsächlich ohne menschliches Verschulden ausgebrochen ist – etwa durch einen Blitzschlag (trotz Vorkehrungen, wie Blitzableiter, etc.) – wäre es widersinnig von einem Interessenskonflikt zu sprechen, welcher dann ja zwischen Veranstaltungsbesucher*innen und dem Blitz bestehen würde. Sozialgeographische Probleme hingegen – so lässt sich zumindest mit kritischen Gesellschaftstheorien argumentieren – weisen einen konflikthaften Charakter auf.

Problemorientierter Unterricht ≠ Problemlösungsorientierter Unterricht

einen Zusammenhang zwischen vordergründigen Konflikten und hintergründigen gesellschaftlichen Verhältnissen nahe. Im zweiten Schritt soll es also darum gehen, die erkannten Akteur*innen in ihren *sozialen Rollen*, also die „Charaktermasken“ (Marx, MEW 23: 100) zu diskutieren. Konflikte erscheinen so durch **strukturelle Dynamiken** begünstigt. Ein geeignetes Medium, um solche strukturellen Dynamiken herauszuarbeiten, ohne dabei in einen Struktur determinismus zu verfallen, ist der Widerspruch. Der zweite Schritt zielt in diesem Sinne darauf, immanenten Widersprüchen, die sich aus strukturellen Bedingungen ergeben und Konflikte begünstigen, herauszuarbeiten.

Ein solcher immanenter Widerspruch entspringt einer Analyse des Gegebenen, jedoch – so die These – lässt er gleichzeitig über das Bestehende hinausblicken, da sich durch den Widerspruch „tiefenstrukturelle Dysfunktionen“ erkennen lassen²¹. Um dieses Potential zu heben, zielt die Aufgabenstellung des dritten Schritts auf die Formulierung einer Fragestellung, die vom immanenten Widerspruch abgeleitet wird. Die zentrale These hierbei ist, dass eine so hervorgebrachte Fragestellung das „Framing“ (vgl. Matthes 2009), welches die Problemstellung impliziert, durchbricht. Wir gehen also davon aus, dass die Problembedingungen, die die Problemstellung implizieren, an diesem Punkt in einem reflexiven Zusammenhang mit der Probleminszenerierung stehen. Kurzgefasst: Es sollte sich ein „reflexives Problembewusstsein“ (vgl. Abschnitt 2.3) in dieser Fragestellung erkennen lassen. Ein solches Problembewusstsein erachten wir als Voraussetzung für einen mündigkeitsorientierten „Problemunterricht“ (Meyer & Meyer 2007: 129), da erst dadurch der mit der jeweiligen Probleminszenerierung gesetzte „Problemframe“ (vgl. Altheide 1997) diskutierbar wird.

Wir möchten allerdings eine so gedachte immanentkritische Problemorientierung nicht einfach auf der Ebene eines geschärften Problembewusstseins enden lassen, sondern auch eine Lösungsorientierung ermöglichen. Die Herausforderung, die sich hierbei stellt, führt erneut zum kontingenten Charakter von sozialgeographischen Problemen zurück: Bei solchen Problemen gibt es schlicht nicht die eine zwingende Lösung. Trotzdem möchten wir bei unseren Überlegungen hinsichtlich einer Strukturierung einer solchen Debatte um geeignete Lösungen auch nicht in einer Beliebigkeit verhaftet bleiben. Kontingenz zu berücksichtigen soll für uns nicht bedeuten, dass Lösungsansätze unterschiedlicher Qualitäten vermeintlich gleichberechtigt nebeneinander angeführt werden können.

²¹ Um das transformative Potential zu betonen, lässt sich etwa mit Adorno argumentieren: „Das Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, [ist] bereits Index des Richtigen, Besseren.“ (Adorno 1963: 793)

Um dieses Spannungsverhältnis – einerseits dem Anspruch der angesprochenen Kontingenz gerecht zu werden und andererseits nicht in Beliebigkeit zu verfallen – zumindest abzumildern, schlagen wir eine Strukturierung von Lösungsansätzen vor, und zwar entlang einer Matrix verschiedener „Lösungsqualitäten“. In diesem Sinne legen wir nahe, die unterschiedlichen Lösungsansätze nach der Tiefe der Analyse zu unterscheiden. Hierfür schlagen wir drei Kategorien vor:

- Problembedingungen werden vorweggenommen: Wenn etwa nicht nach möglichen Problemursachen gefragt wird, sondern Lösungsvorschläge entlang bestehender Bedingungen erarbeitet werden. (z. B. die Mieterhöhung durch Sparen in anderen Lebensbereichen bewältigen)
- Problembedingungen werden kompensiert: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird, diese aber nicht behoben werden, sondern nur ausgeglichen, also kompensiert werden. (z. B. Wohnbeihilfe: Marktprinzipien werden beibehalten, jedoch kompensiert)
- Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird und auch versucht wird diese zu beheben. (z. B. Hinterfragen einer profitorientierten Wohnungsvergabe, wie dies bei den Forderungen nach Vergesellschaftung von Immobilienkonzernen der Fall ist)

Diese Matrix suggeriert nun einerseits eine Wertung: Je tiefergehend die Analyse, desto besser der Lösungsansatz; andererseits relativieren wir diese Wertung, indem wir beim jeweiligen Lösungsansatz nach Potentialen und Grenzen fragen. So lassen sich die unterschiedlichen Lösungsansätze in ein Verhältnis zueinander bringen und es kann sich beispielsweise zeigen, dass Lösungsansätze, die einer weniger tiefreichenden Analyse entspringen, zwar unmittelbare Handlungsoptionen ermöglichen – da sie etwa unter gegebenen Bedingungen bereits möglich sind – jedoch an Problemursachen nichts verändern. So soll eine qualitative Unterscheidung der Lösungsansätze ermöglicht werden, ohne dabei etwaige Ambivalenzen ausblenden zu müssen.

Tab. 3: Matrix der Lösungsqualitäten
(eigene Darstellung, nach Lehmer, Gruber & Gryll, in Vorbereitung)

	Lösungsansatz	Potentiale	Grenzen
Tiefe der Analyse ↓ hinterfragt	Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)		
	Problembedingungen werden kompensiert		
	Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt		

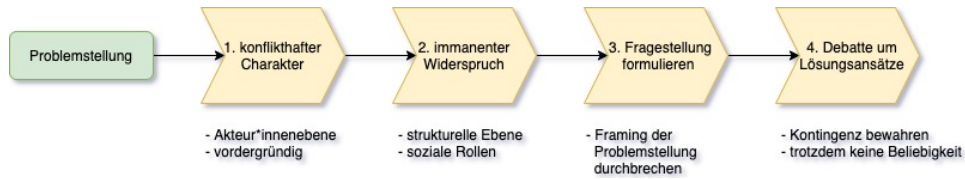


Abb. 2: Datenerhebungsprozess zu Frage 2

Die hier dargestellten vier Schritte der Datenerhebung, auf die wir im Zuge der Diskussion der Ergebnisse vertiefend zurückkommen werden, lassen sich vorerst folgendermaßen zusammenfassen (Abb. 2).

4 Analyse und Diskussion der Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zu Frage 1: Schweigen zum Bezugsrahmen

Ausgehend von der genannten Probleminszenierung: „Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten

zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“, wurden auf Basis des Siebenschrittmodell des POL von Studierenden unterschiedliche Lösungsansätze hervorgebracht. Diese Lösungsansätze konnten wir den folgenden drei Kategorien zuordnen: Entweder zielen die Lösungsvorschläge auf ein „höheres Einkommen“, auf „geringere Ausgaben“, oder auf eine Kombination dieser Ansätze. Die Kategorie „geringere Ausgaben“ haben wir zusätzlich in drei Unterkategorien unterteilt: „sparsamere Lebensführung“, „Kostensenkung durch Kooperation“, bzw. „Kostensenkung durch Konflikt“. Das so erarbeitete Kategoriensystem stellen wir in folgender Tabelle in Kombination mit exemplarischen Beispielen für die jeweilige Kategorie dar:

Tab. 4: Kategoriensystem & exemplarische Beispiele

Kategorie	Exemplarische Beispiele
Höheres Einkommen	„Aufstockung von Stunden“, „Aufnehmen von Nebenjob“, „Jobwechsel (besser bezahlte Anstellung)“, „zusätzlicher Nebenjob“
Geringere Ausgaben	
• Sparsamere Lebensführung	„Verkauf von Auto & Umstieg auf ÖPNV“, „Lebt die Person in dieser Wohngegend möglicherweise über ihre Verhältnisse?“, „Möglicherweise umziehen in eine günstigere Wohnung“, „Sparplan erstellen (Möglichkeiten der Kostenersparnis in anderen Alltagsbereichen, z. B. Freizeitgestaltung)“
• Kostensenkung durch Kooperation	„Gründung von Wohngemeinschaft“, „Lösung mit dem Mieter finden (Gespräch)“, „Mietkostenaufschub mit Vermieter aushandeln“
• Kostensenkung durch Konflikt	„Unterstützung durch den Mieterschutzbund“, „rechtliche Grundlage der Mieterhöhung prüfen“
Kombination höheres Einkommen & geringere Ausgaben	„die Alternativen bestehen grundsätzlich darin, entweder die Mietkosten zu reduzieren oder das eigene Einkommen zu steigern“, „Hat die Freundin kurzfristig nicht ausreichend Geld zur Verfügung, um die Mietkosten zu finanzieren (z.B. durch Kurzarbeit), wäre es eine Möglichkeit, dass sie sich einen Nebenjob sucht oder mit ihrem Vermieter (ggf. mit der Unterstützung durch den Mieterschutzbund) eine Absprache trifft.“

Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Zuge des POL Lösungsansätze hervorgebracht wurden, die auf ein höheres Einkommen bzw. auf geringere Ausgaben zielen. Die Problembedingung (gestiegene Mietkosten) wird in keinem Lösungsvorschlag als gesellschaftlich hervorbracht mitberücksichtigt. Lösungsansätze, die auf ein höheres Einkommen bzw. auf geringere Ausgaben zielen, hinterfragen die gestiegenen Mitkosten nicht. Im Gegenteil, der gesellschaftlich hervorbrachte Bezugsrahmen in Form der Mieterhöhung wird vorweggenommen und als „Tatsachen des Falles“ (Dewey 2016: 135), als „fester Bestandteil“ (ebd.: 136) des Problems erachtet²². So wird letztlich eine Internalisierung der Problembedingungen gefördert.

Es lässt sich also festhalten, dass diese Erhebung die Auffassung stützt, dass ein klassisches problemorientiertes Lehren und Lernen (POL) kaum einen Beitrag leisten kann, um die „Bedingungen der Möglichkeiten“ (Fraser & Jaeggi 2020: 52) einer Diskussion zuzuführen. Um dies zu ermöglichen müssten die sieben Schritte des POL (vgl. Tab. 2) noch um einen Schritt ergänzt werden, der eine Reflexion eines Zusammenhangs zwischen Problemstellung und Problembedingung fördert – um eine Problematisierung der Problemstellung selbst zu ermöglichen.

Letztlich stützt die Erhebung jedoch also die These, dass Unterrichtsbedingungen, die nach dem POL ausgerichtet werden, kaum einen Beitrag leisten können, um einen solchen reflexiven Zusammenhang zwischen Problemstellung und Problembedingungen herzustellen. Durch solche Lehr-Lernumgebungen werden viel eher bestehende Bedingungen behandelt, als wären sie „Tatsachen des Falles“ – als wären sie natürlich gegeben und unveränderbar. Insbesondere im Zusammenhang mit dem diskutierten Charakter sozialgeographischer Problemstellungen (vgl. 2.3) laufen solche didaktischen Zugänge Gefahr zu Ideologien zu gerinnen, da sie gesellschaftliche Verhältnisse und die daraus resultierenden Probleme tendenziell reproduzieren. Im Umgang mit sozialgeographischen Problemen zeichnet sich durch diese Erprobung hingegen ab, dass das POL letztlich eine Anpassung an gegebene Verhältnisse durch eine implizite Vorwegnahme von Problembedingungen *fördert*, was eine *mündigkeitsorientierte Bildung untergräbt*.

²² Bei Lösungsansätzen, wie „Mietkostenaufschub mit Vermieter aushandeln“ scheint es zwar auf den ersten Blick, als würden die Bedingungen des Problems (Mieterhöhung) hinterfragt werden. Letztlich wird hier viel eher um Kulanz gebeten, also auf ein Entgegenkommen gehofft, was die Problembedingungen wiederum implizit anerkennt und nur auf eine Ausnahme zielt. Dies trifft auch auf Lösungsansätze, wie „rechtliche Grundlage der Mieterhöhung prüfen“, zu. Hier wird ebenfalls die Problembedingung nicht diskutiert, sondern nur überprüft, ob diese auch ordnungsgemäß sei.

4.2 Ergebnisse zu Frage 2: reflexives Problembewusstsein

Anders als beim vorhin diskutierten POL soll eine immanent-kritische Gestaltung von Unterrichtsbedingungen helfen, die „Bedingungen der Möglichkeiten“ – also den mit der Probleminszenierung gesetzten Bezugsrahmen – mitzudiskutieren. Diesem Anspruch folgend, wurde die gleiche Problemstellung mit **veränderten Aufgabenstellungen** erneut behandelt.

In einem ersten Schritt²³ wurde die Problemstellung von den Studierenden auf einen konflikthaften Charakter untersucht. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeitsphase sind alle sehr ähnlich und beschreiben durchwegs einen Interessenkonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin, wie dies exemplarisch ein Auszug einer der Kleingruppen nahelegt: „Die Problemstellung beschreibt einen Konflikt zwischen dem Vermieter und der Mieterin.“ Auf dieser vordergründigen Akteur*innenebene aufbauend, konnten wir im Plenum diskutieren, welche Institutionen oder sozialen Praktiken diesen Konflikt begünstigen bzw. vermitteln. Im Zuge dieser Diskussion einigten sich die Studierenden auf den *Wohnungsmarkt* als soziale Institution, die diesen Konflikt konstituiert und vermittelt. Die soziale Praxis, Wohnungen nach Marktlogiken zu vermitteln, bildet so den Ausgangspunkt für eine vertiefende Gruppenarbeitsphase, um diese Form der Verteilung von Wohnungen auf immanente Widersprüche²⁴ zu untersuchen.

Um sich den Ergebnissen dieser Arbeitsphase systematisch anzunähern, lässt sich vorerst festhalten, dass alle Gruppen eine *Wahlfreiheit nach subjektiven Kriterien* als Vorteil des Wohnungsmarktes herausstellen, was folgendes Zitat exemplarisch darstellen soll: „Durch den institutionalisierten Wohnungsmarkt besteht ein umfangreiches Wohnungsangebot, aus dem jede oder jeder das für sie oder ihn beste und

²³ Während wir uns in diesem Beitrag auf die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse konzentrieren, besprechen wir die einzelnen Arbeitsschritte in einem anderen Beitrag detaillierter (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, insbesondere Kapitel 5).

²⁴ Die einzelnen Arbeitsschritte, welche die immanente Kritik unterstützen sollen, zielen in einer ersten Phase auf die Vorteile bzw. das „Versprechen“ (vgl. die Kritik des Privateigentums von Nuss (2019) aus Abschnitt 2.4), welche mit der sozialen Institutionalisierung von Marktlogiken bei der Verteilung von Wohnraum einhergehen. Die Arbeitsschritte der zweiten Phase zielen auf das Scheitern dieses Versprechens. Es wird also untersucht, ob sich dieses Versprechen tatsächlich realisieren lässt. Abschließend wurde der Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen dem Versprechen und seinem Scheitern gerichtet. Erst wenn der Versuch das Versprechen der sozialen Praxis zu realisieren, auch in einen Zusammenhang mit dessen Scheitern gebracht werden kann, lässt sich von einer „systematischen Frustration“ (Stahl 2013: 417), von einem „vergifteten Versprechen“ (Nuss 2019: 40), oder eben von einem „immanenten Widerspruch“ (Jaeggi 2014: 295) sprechen.

passendste Angebot auswählen kann. Es können verschiedene Prioritäten oder Abneigungen berücksichtigt werden.“ Diesen Vorteil bringen alle Gruppen mit Varianten von Unsicherheiten hinsichtlich einer Realisierung dieser Wahlfreiheit in Verbindung. So zeigt sich die soziale Praxis Wohnungen nach Marktlogiken zu verteilen im Spannungsfeld: Es wird einerseits zwar eine Wahlfreiheit nach subjektiven Kriterien ermöglicht, die Realisierung einer solchen Wahl ist jedoch andererseits aus unterschiedlichen Gründen ungewiss. Die Gründe, welche von den Studierenden hierzu herausgearbeitet wurden, betreffen hauptsächlich die Finanzierbarkeit der Wohnungswahl, jedoch darüber hinaus auch weitere Kriterien, wie Herkunft oder Hautfarbe, was in folgender Tabelle dargestellt werden soll:

Tab. 5: Wohnungsmarkt im Spannungsfeld zwischen Wahlfreiheit und Unsicherheit – Varianten der Unsicherheiten

Kategorien	Exemplarische Beispiele
Finanzierbarkeit und Klassismus (Diskriminierung aufgrund einer sozialen Position)	„Freie Wohnungswahl nach subjektiven Kriterien ist abhängig vom Eigenkapital“ „Mieterinnen und Mieter sind eigentlich dazu im Stande eine Wohnung nach ihren subjektiven Präferenzen frei zu wählen. Diese Freiheit wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass sich nicht jeder Mensch oder jede Gruppe jede Wohnung leisten kann, wodurch die Wohnungswahl durch das zur Verfügung stehende Kapital in gewisser Weise begrenzt wird.“
Intersektionale Zugänge	„Viele Kriterien sind ausschlaggebend für die Chance eine Wohnung zu bekommen, auch nicht zu beeinflussen (Hautfarbe, Migrationshintergrund, Familienstand, Ausstrahlung...)“

Im Sinne von Frage 2 lässt sich in den studentischen Beiträgen auch ein vertieftes Problembewusstsein erkennen – oder genauer: ein *reflexives Problembewusstsein*. Anders als beim POL wird die Bedingung des Problems (Mieterhöhung) nicht einfach vorweggenommen, sondern in einen Zusammenhang mit der Problemstellung gebracht. Mögliche Problemlösungen werden so nicht mehr nur innerhalb des Bezugsrahmens diskutiert, welcher mit der Problemstellung gesetzt wird („Problemframing“). Durch das immanent-kritische Erschließen lässt sich somit nicht mehr nur über Möglichkeiten diskutieren, die den Problembedingungen gerecht werden, sondern auch über die „Bedingungen der Möglichkeiten“ selbst.

So lässt sich die Suche nach potentiellen Lösungen für unser Mietbeispiel ausdehnen. Mit diesem erweiterten Fokus, der nun auch gesellschaftliche Be-

dingungen hinterfragbar macht, sollten auch Ansätze diskutierbar werden, die über Lösungsvorschläge hinausgehen, welche sich in einer individuellen Anpassung an gegebenen Verhältnissen erschöpfen – wie etwa Vorschläge, die auf ein höheres Einkommen oder eine sparsamere Lebensführung zielen. Dieser erweiterte Fokus zeichnet sich in den Fragestellungen ab, welche die Studierenden von den erarbeiteten immanenten Widersprüchen ableiten konnten. Der neue Problemlösungsprozess lässt sich also durch Fragestellungen ergänzen, die auch die „Bedingungen der Möglichkeiten“ hinterfragen, wie beispielsweise: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“

Neben neuen Fragestellungen, welche die Studierenden entlang der aufgeworfenen Widersprüchlichkeiten ableiten konnten, konnte die besprochene „Matrix der Lösungsqualitäten“ (vgl. Abschnitt 3.2) diese erweiterte Diskussion unterschiedlicher Lösungsvorschläge zusätzlich strukturieren. In der abschließenden Gruppenarbeitsphase wurde versucht, zu den drei Kategorien der „Matrix“ (vgl. Tab. 3) entsprechende Lösungsansätze zu erarbeiten. Bei der ersten Kategorie „Problembedingungen werden vorweggenommen“ wurden Vorschläge angeführt, die denen des POL ähneln. Es handelt sich dabei um Ansätze, die entweder auf ein höheres Einkommen oder eine sparsamere Lebensführung zielen – also Lösungsansätze, die den Problembedingungen gerecht werden. Die zweite Kategorie der Matrix geht über diese Ansätze hinaus. Bei Vorschlägen dieser Kategorie werden Problembedingungen (z. B. Mieterhöhung) zwar berücksichtigt, allerdings wird nicht versucht sie grundlegend zu ändern, sondern es geht um Ansätze, die die Auswirkungen mildern bzw. kompensieren. Die Studierenden haben für diese Kategorie beispielsweise auf Ansätze, wie „sozialer Wohnungsbau“, oder „Bzuschussung von Geringverdienenden (Wohngeld)“ verwiesen.

Während sich die Ergebnisse der Studierenden bei diesen ersten beiden Kategorien inhaltlich durchaus ähneln, divergieren die Ansätze hinsichtlich der dritten Kategorie der „Matrix der Lösungsqualitäten“ stärker. Bei dieser Kategorie geht es darum, Ansätze anzuführen, welche die „Bedingungen der Möglichkeiten“ grundlegend hinterfragen. Es geht gewissermaßen darum – salopp formuliert – über neue Spielregeln nachzudenken, also grundlegend über die soziale Praxis Wohnungen nach Marktlogiken zu vermitteln hinauszudenken. Aufgrund der stärker divergierenden Lösungsansätze dieser Kategorie, sollen diese im Folgenden auch näher diskutiert werden.

Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht

Um aus den Lösungsvorschlägen der Studierenden für dieses immanent-kritische Modell der Problemorientierung zu lernen, versuchen wir diese dritte Kategorie systematisch zu erschließen. Um also potentielle Schwächen dieses Verfahrens sichtbar zu machen, unterscheiden wir Lösungsansätze, die der eigenen Fragestellung (z. B.: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“) gerecht werden, von Ansätzen, die nicht an die eigene Fragestellung anschließen. Für den ersten Fall lassen sich Beispiele anführen, die der Forderung der Initiative #dweiteignen (vgl. Abschnitt 2.4) ähneln. Hierbei wird in der Tendenz eine auf Profit ausgerichtete Vergabe von Wohnraum grundlegend hinterfragt, wie dies beispielsweise eine Gruppe stichwortartig formuliert: „Anpassung der Güterverteilung[,] Verstaatlichung von Wohnraum“. Bei Lösungsansätzen der zweiten Kategorie lässt sich feststellen, dass ein Teil der selbstformulierten Fragestellung (z. B. freie Wohnungswahl) möglicherweise vernachlässigt wurde. Dies lässt sich etwa bei Lösungsansätzen, wie „Kleinere Wohnungen“, oder „Zuweisung von Wohnraum“ vermuten (vgl. Tab. 6).

Gleichzeitig möchten wir diese Einteilung auch relativieren und betonen, dass auf Grund der stichwortartigen Antworten viele Fragen offen bleiben und wir letztlich nicht einschätzen können, welche Überlegungen den Formulierungen vorausgegangen sind (z. B. potentielle Fragen der Nachhaltigkeit, soziale Kriterien der Zuweisung bei begrenztem Wohnraum). Hier bedürfte es etwa noch zusätzlicher Interviews, um diese Unterscheidung besser treffen zu können. Für unsere Diskussion des immanent-kritischen Modells der Problemorientierung ist jedoch bedeutender, dass sich ein Verbesserungspotential für die Verfahrensweise abzeichnet. Auf Grund der potentiellen Schwierigkeiten, die diese letzte Phase der immanent-kritischen Problemorientierung birgt, schlagen wir vor, die Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten durch zusätzliche Materialien zu ergänzen – beispielsweise durch eine *Presseschau*. Diese kann etwa Zeitungsartikel, Podcasts, usw. umfassen, die Ansätze, welche zur jeweiligen Problemstellung bereits öffentlich diskutiert werden, darstellen. Eine solche Zusammenstellung unterschiedlicher Lösungsvorschläge kann die abschließende Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten vereinfachen und anreichern. Bei der Zusammenstellung der Beiträge ist jedoch darauf zu achten, dass alle Kategorien der „Matrix der Lösungsqualitäten“ vertreten sind²⁵.

²⁵ Einen solchen Ansatz haben wir etwa für ein immanent-kritisches Erschließen des Schengen-Raums entwickelt (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung)

Tab. 6: Qualitative Einordnung von Lösungsansätzen, die Problembedingungen grundlegend hinterfragen – unter Vorbehalt

Kategorien	Exemplarische Beispiele
Wird der eigenen Fragestellung gerecht	„Anpassung der Güterverteilung[,] Verstaatlichung von Wohnraum“ „Verstaatlichung von Wohnungen“
Schließt nicht an die eigene Fragestellung an	„Gemeinsames Wohnen als System“ „Kleinere Wohnungen“ „Zuweisung von Wohnraum“ „obligatorische Vermittlung über eine zentrale Sammelstelle / Institution“

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der erste Teil der Fallstudie sollte zeigen, dass sich das klassische POL nicht ohne weiteres auf sozialgeographische Problemstellungen übertragen lässt. Es wird dem in der Einleitung angesprochenen kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen nicht gerecht, da es die „Bedingungen der Möglichkeiten“ vorwegnimmt und eben nicht dazu beiträgt, sie einer Diskussion zugänglich zu machen. Die Bedingungen, die mit der Problemstellung gesetzt werden, lassen die daraus ableitbaren Möglichkeiten (z. B. sparsamere Lebensführung) tendenziell als *notwendig* erscheinen und weniger als Resultat gesellschaftlich hervorgebrachter Verhältnisse. Einem Bildungsanspruch, der sich an Mündigkeit orientiert – darauf wollen wir mit allem Nachdruck hinweisen – kann dies nicht genügen.

Demgegenüber lässt sich eine immanent-kritische Problemorientierung anführen. Im zweiten Teil der Fallstudie zeichnet sich ab, dass ein immanent-kritisches Erschließen von Themen und Problemstellungen das Potential birgt, in diesem entscheidenden Punkt über das POL hinauszugehen – ohne jedoch wie bei Klafkis „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ einem paternalistischen Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden zu verfallen (vgl. „Paternalismus“ bei Pokraka & Gryl 2017; 2018). Auch wenn auf Basis dieser Untersuchung – aufgrund der besprochenen Limitationen bei der Durchführung – noch keine endgültigen Aussagen zu treffen sind, deutet sich bereits hier an, dass ein immanent-kritischer Ansatz einen reflexiven Zugang zu inszenierten Problemstellungen ermöglicht, also die „Bedingungen der Möglichkeiten“ einer Diskussion zuführt. Hinweise dafür lassen sich etwa in den neu hervorgebrachten Fragestellungen erkennen, wie beispielsweise: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“

Das besondere dieser von den Studierenden durch immanente Kritik hervorgebrachten Fragestellungen ist, dass sie das Bestehende nicht nur (implizit) als wandelbar auffassen, sondern bereits eine charakteristische Stoßrichtung aufwiesen, welche über das Bestehende hinausweist. Es wird hier „nicht dogmatisch die Welt antizipier[t], sondern erst aus der Kritik der alten Welt die neue [gesucht]“ (Marx & Engels, MEW 1: 344). Das heißt, einerseits ist diese Form der Kritik nicht dogmatisch. Andererseits ist sie aber auch nicht beliebig. So versucht dieser Ansatz das Bestehende nicht in *irgendeiner* Weise zu ändern. Vielmehr wird an bestimmten Punkten angesetzt – und zwar an jenen, an denen das Gegebene sich konfliktuell oder dysfunktional zeigt. Zentral ist dabei der gelegte Fokus der Methode; der auf dem Widerspruch zwischen dem Anspruch des Bestehenden und dessen systematischen Scheiterns (z. B. freie Wohnungswahl bei relativen bzw. absoluten Ausschluss dieser Wahlfreiheit). Ein solches Spannungsverhältnis kann eine fruchtbare Grundlage für die Suche nach neuen sozialen Praktiken oder neuen Lösungsansätze bieten.

In der konkreten Durchführung der immanent-kritischen Problemorientierung wurden besonders an diesem Punkt auch Schwächen der immanent-kritischen Verfahrensweise sichtbar. Während die von den Studierenden hervorgebrachten Fragestellungen vielversprechende Stoßrichtungen aufweisen, haben sich Schwierigkeiten in der konkreten Ausgestaltung von Lösungsansätzen abgezeichnet, die grundlegend über das bestehende hinausgehen (vgl. Tab. 6, Diskussion zur 3. Kategorie der „Matrix der Lösungsqualitäten“). Trotz Ungewissheiten, die diese Untersuchung offen lassen muss, zeichnet sich ab, dass es bei der konkreten Ausgestaltung von Lösungsvorschlägen besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Diesbezüglich könnten beispielsweise Rechercheinweise oder ergänzende Materialien hilfreich sein.

Außerdem könnte das Potential der „Matrix der Lösungsqualitäten“ noch stärker genutzt werden, um Studierende bzw. Schüler*innen in ihrem (Selbst-)Verständnis als „politisches Subjekt“ (Mitchell 2018) zu fördern. Derzeit ermöglicht es die Matrix, Lösungsqualitäten entlang der Kategorien „Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)“, „Problembedingungen werden kompensiert“, bzw. „Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt“ zu unterscheiden. Durch die zusätzliche Ebene der jeweiligen Vor- bzw. Nachteile der einzelnen Lösungsvorschläge lassen sie sich gegeneinander abwägen. Hierfür gibt es allerdings keine letztgültigen Kriterien, was eine Subjektposition nicht nur ermöglicht, sondern auch nach ihr – im Sinne einer politischen Positionierung – verlangt. Dieser Einladung zur subjektiven Positionierung könnte

etwa in einer abschließenden Fishbowl-Diskussion noch mehr Raum geboten werden. So ließe sich die – durch die immanent-kritischen Problemorientierung ermöglichte – Kontingenzerfahrung noch vertiefen.

Acknowledgement

We acknowledge support by the Open Access Publication Fund of the University of Duisburg-Essen.

6 Literatur

- Adorno, T. W. (2003): Eingriffe, Stichworte, Anhang. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Altheide, D. L. (1997): The News Media, the Problem Frame, and the Production of Fear. In: *The Sociological Quarterly* 38(4). S. 647–68.
- Barrows, H. S. (1985): How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. Springer, New York.
- Beinbrech, C. (2015): Problemorientierter Sachunterricht. In: Kahlert, J. (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. UTB, Bad Heilbrunn. S. 398–403.
- Budke, A. & J. Glatter (2013): Sozialgeographische Probleme im Unterricht. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann, Braunschweig. S. 491–99.
- Dewey, J. ([1916] 2011): *Demokratie und Erziehung*. Beltz, Weinheim.
- Dewey, J. (2016): *Logik: die Theorie der Forschung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fraser, N. & R. Jaeggi (2020): *Kapitalismus – Ein Gespräch über kritische Theorie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Gläser-Zikuda, M. (2005): Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: Mayring, P. & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz, Weinheim. S. 286–97.
- Gräsel, C. (1997): *Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Hogrefe, Göttingen/Seattle.
- Jaeggi, R. (2014): *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp, Berlin.
- Jaeggi, R. (2016): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, R. & T. Wesche. (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 266–99.
- Jaeggi, R. & R. Celikates (2017): *Sozialphilosophie: eine Einführung*. C. H. Beck, München.
- Klafki, W. (1959): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Beltz, Basel.

Problemorientierter Unterricht ≠ Problemlösender Unterricht

- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *Widerstreit Sachunterricht* (4). S. 1–10.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag, Basel.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz, Basel.
- Lehner, M., I. Gryl & D. Gruber (in Vorbereitung): Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik.
- Lukács, G. (1977): *Geschichte und Klassenbewußtsein*. Luchterhand, Neuwied.
- Mandl, H. & U.-M. Krause (2001): *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München, München.
- Marx, K. & F. Engels (1973): *Marx Engels Werke*. Dietz, Bonn.
- Matthes, J. (2009): Framing-Effekte: Zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Einstellungen der Rezipienten. *Nomos*, Baden-Baden.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz, Basel.
- Meyer, M. A. & H. L. Meyer (2007): *Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz, Weinheim.
- Mitchell, K. (2018): *Making Workers: Radical Geographies of Education*. Pluto Press, London.
- Moust, J., P. Bouhuijs & H. Schmidt (2007): *Introduction to Problem-Based Learning: A Guide for Students*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Nuss, S. (2019): Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums. Dietz, Berlin.
- Pokraka, J. & I. Gryl (2017): KinderSpielRäume. Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit. In: *zdg, Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8(2) S. 79–101.
- Pokraka, J. & I. Gryl (2018): Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus. In: *Kartographische Nachrichten* 3. S. 140–146.
- Porsch, R. (2016): *Einführung in die Allgemeine Didaktik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Waxmann, Münster/New York.
- Reusser, K. (2005): Problemlösendes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23(2). S. 159–82.
- Roberts, M. (2013): Problemlösendes Lernen im Geographieunterricht. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann, Braunschweig. S. 123–33.
- Romero, J. M. (2014): Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs. Transcript.
- Särkelä, A. (2018): *Immanente Kritik und soziales Leben: selbsttransformative Praxis nach Hegel und Dewey*. Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Sage, London.
- Stahl, T. (2013): *Immanente Kritik: Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Campus-Verlag, Frankfurt am Main.
- Stahl, T. (2014): Die normative Grundlage immanenter Kritik. Sozialontologische Überlegungen zum Potenzial sozialer Praktiken. In: Romero, J. M. (Hg.): *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Transcript, Bielefeld. S. 31–58.
- Stamann, Ch., M. Janssen & M. Schreier (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 17(2016). DOI: 10.17169/FQS-17.3.2581.
- Weber, A. (2004): *Problem-based learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. h.e.p.-Verlag, Bern.
- Werlen, B. (2008): *Sozialgeographie: eine Einführung*. UTB, Bern.



vi. Lehner, M. & I. Gryl. (2022).

„Didaktische Analyse revisited. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik.“ *GW-Unterricht*, 1, 24–41.
<https://doi.org/10.1553/gw-unterricht166s24>

Michael Lehner* & Inga Gryl**

Fachdidaktik

Didaktische Analyse revisited.

Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik

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

** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 29.10.2021, akzeptiert am: 15.03.2022

In diesem Beitrag stellen wir ein Instrument zur Unterrichtsplanung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht vor. Unser Ausgangspunkt ist hierbei Klafkis Ansatz der Didaktischen Analyse. Auf Basis theoretischer Erwägungen und einer ersten vergleichenden Fallstudie werden wir vorschlagen, die Didaktische Analyse durch das Verfahren der immanenten Kritik zu erweitern. Dies veranlasst uns die von Klafki vorgeschlagenen fünf Grundfragen zur Unterrichtsvorbereitung im Sinne einer immanent-kritischen didaktischen Analyse zu re-formulieren.

Keywords: Didaktische Analyse, Klafki, immanente Kritik, das Exemplarische, Kontingenz

Didactic Analysis revisited.

Approaches of a lesson preparation for a critical-emanipatory teaching in geography education through immanent critique

In this paper we present a planning tool for a critical-emanipatory teaching in geography education. Our starting point is Klafki's approach of Didactic Analysis. Based on theoretical considerations and a first comparative case study, we will propose to extend Didactic Analysis by the procedure of immanent critique. This leads us to reformulate Klafki's proposed five questions for lesson preparation in terms of an immanent-critical didactic Analysis.

Keywords: didactic analysis, Klafki, immanent critique, the exemplary, contingency

1 Einleitung

„Transformative Bildung“ ist ein Konzept, welches spätestens seit dem Gutachten „Welt im Wandel“ der WBGU (2011) in der deutschsprachigen Debatte um eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zunehmend an Bedeutung erlangt. Dabei soll eine „Transformative Bildung“ ein „Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze“, etwa durch „Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist“ (ebd.: 25) fördern. „Bildungseinrichtungen sollten hierzu verstärkt nachhaltigkeitsorientiertes Wissen vermitteln“ (ebd.: 341). „Die Wissensaneignung ist damit die erste, aber längst nicht ausreichende Bedingung [...] zur Unterstützung der Transformation. [...] Bil-

dung [darf] nicht die Vermittlung von reinem Verständniswissen sein [...], sondern [umfasst] einerseits normative sowie handlungspraktische Aspekte [...] und [entwickelt] andererseits Kompetenzen [...], die die Lernenden zur Reflektion ihres Handelns und zur Gestaltung ihrer Zukunft befähigen“ (ebd.: 377). In eine ähnliche Richtung zielt auch der Zugang zu einer BNE der UNESCO: „How can we encourage learners to undertake transformative actions for sustainability to shape a different future, before it is too late?“ (UNESCO 2020: 9).

Während es uns als begrüßenswert erscheint, dass diese Zugänge versuchen der Dringlichkeit in Verbindung mit dem menschenverursachten Klimawandel gerecht zu werden, die auch beispielsweise der letzte IPCC-Report (2021) nahelegt, möchten wir auch

gleichzeitig auf damit verbundene *Ambivalenzen* hinweisen. Um dies darzustellen, lässt sich eine Studie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung anführen, die sich mit vergleichbaren Reform- oder Transformationsbestrebungen befasst. Im Zuge eines interdisziplinären Forschungsprojekts werden normative Ansprüche von Reformvorhaben mit dessen Auswirkungen abgeglichen (vgl. Honneth et al. 2022). Das klare Bild, welches sich in dieser breit angelegten Untersuchung abzeichnet, läuft darauf hinaus, dass „Reformbestrebungen nur in den seltensten Fällen geradewegs zu den gewünschten Zielen führen“ (ebd.: 7). In vielen Fällen lassen sich gar „Verkehrung[en] von gutgemeinten Reformanstößen in das Gegenteil des ursprünglich Bezweckten“ (ebd.) beobachten. So lässt sich beispielsweise im Bereich der Arbeitswelt ein solcher Umschlag einer als positiv erachteten Entwicklung in sein Gegenteil anführen. Seit den 1970er Jahren zeichnet sich die zunehmende Institutionalisierung des Versprechens der Selbstverwirklichung ab. Vormalig steile Hierarchien in Dienstverhältnissen flachen sich ab, was in gewissen Branchen mehr Entfaltungsmöglichkeit im Berufsleben ermöglicht. Doch gleichzeitig lässt sich beobachten, dass sich diese gewonnenen Freiheiten zu einem Zwang „pervertiert“ haben, was mit einer „massiven Selbstausbeutung einhergeht“ (vgl. ebd.: 9; ausführlicher bei Honneth 2002).

Solche Entwicklungsprozesse werden in der genannten Studie mit dem Konzept der „*normativen Paradoxien*“ (Honneth et al. 2022: 8) auf den Begriff gebracht. Dieses Konzept legt dabei nicht etwa ein vollständiges Scheitern der ursprünglichen Bestrebungen nahe, da „die Verkehrungen des Fortschritts untrennbar mit seinen Errungenschaften verbunden“ (ebd.) sind, sondern sensibilisiert für potentielle Ambivalenzen in Verbindung mit Reform- oder Transformationsbestrebungen. Auch hinsichtlich des Anspruchs einer „*Transformativen Bildung*“ erscheinen uns diese Einsichten von Bedeutung. Als aufschlussreich zeigt sich diesbezüglich die Debatte um eine „*emanzipatorischen BNE*“, in der u. a. die eigenen Ansprüche auf eine mögliche Verkehrung in eine „*instrumentelle BNE*“, die im Sinne eines „*Change Managements* neoliberaler Umstrukturierungen“ geographische Bildung stark an einer unmittelbaren Verwertbarkeit misst, reflektiert werden (vgl. Pettig 2021).

In diesem Beitrag knüpfen wir an die genannten Debatten an und gehen der Frage nach, wie sich Ansprüche an einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht im Prozess der Unterrichtsplanung berücksichtigen lassen. Als Ausgangspunkt für unsere diesbezüglichen Überlegungen setzen wir hierfür bei Klafkis Konzept der Didaktischen Analyse an. Auf

Basis einer kritischen Diskussion dieses Zugangs werden wir vorschlagen, die Verfahrensweise der Didaktischen Analyse durch eine bestimmte Form der Kritik – die immanente Kritik – zu erweitern. Anhand einer Fallstudie untersuchen wir unsere theoretisch-konzeptionellen Vorüberlegungen im Zuge einer ersten vergleichenden Erprobung. So gewonnene Einsichten verhelfen uns wiederum dazu, die Verfahrensweise der immanenten Kritik durch Aspekte von Klafkis Didaktischer Analyse anzureichern.

Der so erarbeitete Ansatz einer *immanent-kritischen didaktischen Analyse* soll letztlich ein Diskussionsbeitrag zu einer Unterrichtsvorbereitung, welche den hier angedeuteten Ansprüchen eines kritisch-emanzipatorischen GW-Unterrichts gerecht werden soll, leisten.

2 Theoretische Zugänge

In diesem Kapitel argumentieren wir, inwiefern ein immanent-kritischer Zugang die Didaktische Analyse bereichern kann. Hierfür nähern wir uns in einem ersten Schritt Klafkis Zugang zur Unterrichtsvorbereitung durch eine Diskussion seines bildungstheoretischen Hintergrunds an, um daran anschließend Ausgangspunkte hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Didaktischen Analyse aufzuzeigen. In weiterer Folge werden wir dann die immanente Kritik im Vergleich zu anderen Formen der Kritik näher betrachten, um konkret darzustellen, wie diese bestimmte Form der Kritik eine Bereicherung für eine Unterrichtsplanung sein kann.

2.1 Bildungstheoretischer Hintergrund von Klafkis Zugang zur Unterrichtsplanung

Klafkis umfassendes Gesamtwerk wird in der Rezeption oft in zwei Phasen unterteilt: eine vorkritische Phase und eine Phase nach seiner sogenannten „*Kritischen Wende*“ (vgl. Porsch 2016: 117f.). Die Didaktische Analyse, Klafkis bekanntestes Instrument zur Unterrichtsvorbereitung, entstammt der ersten Phase. In der späteren Phase ist das „(vorläufige) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ (Klafki 2007: 272) zu erwähnen, was sich jedoch – wie wir noch näher diskutieren werden – als eine leichte Modifikation der Didaktischen Analyse auffassen lässt. Bevor wir näher auf Klafkis Vorschläge zur Unterrichtsvorbereitung eingehen, möchten wir dessen bildungstheoretische Überlegungen diskutieren, um den theoretischen Hintergrund seines Zugangs zur Unterrichtsplanung herauszuarbeiten.

Eine bedeutende Rolle in Klafkis Werk spielt seine „*Theorie der kategorialen Bildung*“, die er im Zuge seiner Promotion entwickelte. Klafki (1964a) kon-

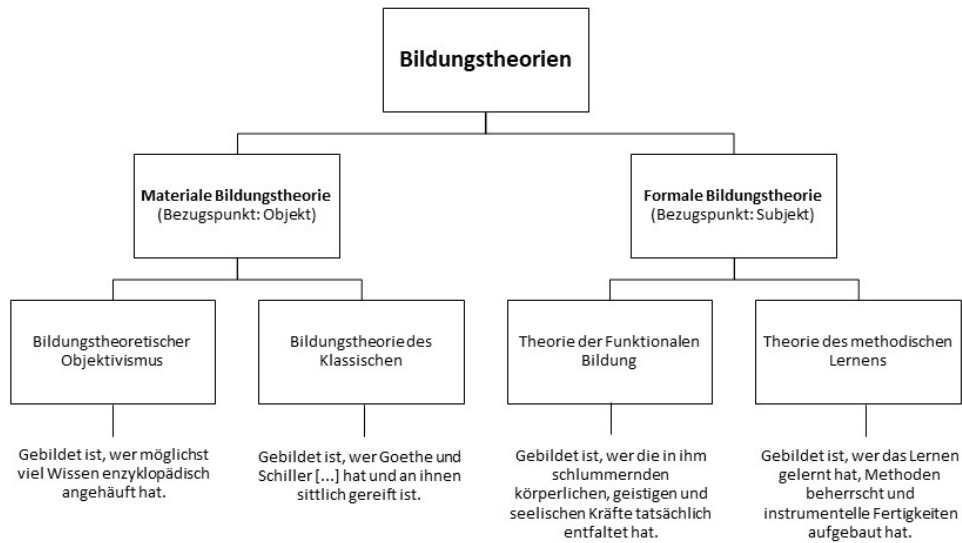


Abb. 1: Materiale und formale Bildungstheorien (eigene Darstellung nach Jank & Meyer 2018: 213)

struiert in seiner Dissertationsschrift einen Kontrast zwischen den heterogenen und kontroversen bildungstheoretischen Positionen seiner Zeit und fasst sie zu zwei Hauptströmungen zusammen – *materiale* bzw. *formale* Bildungstheorien (siehe Abb. 1). Dadurch rückt er die Frage ins Zentrum, ob Unterricht stärker nach zentralen Wissensbeständen (materiale Bildung) ausgerichtet werden sollte, oder ob die Entwicklung bzw. Formung von bestimmten Persönlichkeitseigenschaften (formale Bildung) stärker berücksichtigt werden sollte (vgl. Meyer & Meyer 2007: 35 f.; Porsch 2016: 103).

Ein zentrales Argument, welches sich durch Klafkis gesamtes Werk zieht und sicherlich als didaktische Errungenschaft erachtet werden kann, läuft darauf hinaus, dass weder materiale noch formale Zugänge jeweils alleinstehend reichen: „Formale Bildung ohne Inhalte wäre leer. Materiale Bildung, die nicht das sich bildende Subjekt formt, wäre blind“ (Meyer & Meyer 2007: 37). Die Synthese aus diesen beiden Ansätzen, die Klafki (1964a) vorschlägt, nennt er kategoriale Bildung: „Kategorien im Sinne Klafkis sind gewissermaßen Einheiten, die dem Menschen helfen, die Wahrnehmung der Welt für sich zu ordnen. Erkenntnis und persönliche Entwicklung finden nur dann statt, wenn immer neue Kategorien, die zugleich subjektiv bedeutsam, aber auch allgemein sind, ‚gebildet‘ werden“ (Porsch 2016: 106).

Klafkis Theorie der kategorialen Bildung „entpuppt sich zugleich als Kritik an allzu simplen Ab-

bilddidaktiken“ (Meyer & Meyer 2007: 72), was in der Didaktischen Analyse seine Anwendung finden soll. Im Zuge der sogenannten *Kritischen Wende* entwickelt Klafki seinen Ansatz der kategorialen Bildung weiter, was ihn von der „kritisch-konstruktiven Didaktik“ (vgl. hierfür insb. Klafki 1976: 11-56) sprechen lässt. Diese Überarbeitung lässt sich sicherlich als umfassend erachten und wir möchten in Anbetracht der gebotenen Kürze dieses Beitrags auf zwei aus unserer Sicht zentrale Aspekte eingehen. Hierfür sollte im Vorfeld angeführt werden, dass Klafkis Theorie der kategorialen Bildung beispielsweise ein „lehrplantheoretischer Konservatismus“ (Meyer & Meyer 2007: 90) vorgeworfen wurde. Damit wurde kritisiert, dass er etwa einen Ansatz zur Verfügung stellt, welcher hilft einen Bildungsgehalt aus vom Lehrplan vorgegeben Bildungsinhalten herauszuarbeiten – ohne diese jedoch zu hinterfragen. Diesen Vorwurf kann Klafki durch die „kritisch-konstruktive Didaktik“ ausräumen, indem er

- auf der materialen Seite vorschlägt, sich an sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki 2007: 43) zu orientieren. Klafki schlägt also vor, sich hinsichtlich einer materialen Bestimmung von Bildung von einem Wissenskanon zu verabschieden und sich an einem „Problemlernkanon“ (Klafki 2005: 5) zu orientieren. Die zu unterrichtenden Inhalten sollen sich also u. a. an einem Katalog zentraler gesellschaftlicher Probleme orientieren.

Didaktische Analyse revisited

- auf der formalen Seite eine Orientierung an Maßstäben, wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 2007: 53 ff.) vorschlägt.

Diese zwei Aspekte bilden nur einen Abriss der umfassenden Umgestaltung von der kategorialen Bildung hin zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Es wird jedoch deutlich, dass Klafki mit Zieldimensionen, wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, die durch eine Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Problemen gefördert werden sollen, einen Bildungsbegriff vertritt, der nun auch eine stärkere Eigenständigkeit hinsichtlich curricularer Vorgaben impliziert und in die Richtung der Ansprüche einer kritisch-emanzipatorischen Bildung, wie wir sie in der Einleitung angedeutet haben, geht.

Entscheidend für unsere weitere Argumentation ist jedoch, dass Klafki seine theoretische Konzeption zwar wesentlich weiterentwickelt hat, seine Theorie-Praxis-Vermittlung bleibt hingegen hinter diesen Einsichten zurück. Klafki hat zwar im Zuge seiner *Kritischen Wende* seine Konzeption der Unterrichtsplanung von der Didaktischen Analyse zum „(vorläufigen) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“¹ (Klafki 2007: 272) erweitert, diese Erweiterung bleibt jedoch weit hinter Klafkis theoretischen Überlegungen zurück, was beispielsweise auch Meyer & Meyer (2007: 107f.) verblüfft: „Es ist erstaunlich, dass sich der späte Klafki vergleichsweise wenig um die Unterrichtsplanung im engeren Sinne bemüht hat. In der Substanz bleibt er bei seinem didaktischen Modell der vor-kritischen Zeit stehen.“

Weil die Didaktische Analyse in der Rezeption viel prominenter ist als das „(vorläufige) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ (vgl. Meyer & Meyer 2017) und weil diese beiden Ansätze sich konzeptionell nicht wesentlich unterscheiden, fokussieren wir uns in unserer weiteren Diskussion auf die Didaktische Analyse, die wir im Folgenden näher untersuchen.

2.2 Didaktische Analyse & das Exemplarische

Im Kern zielt die Didaktischen Analyse darauf, den

¹ Den Kern des „(vorläufigen) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ bilden weiterhin die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse, welche jedoch

- um eine Bedingungsanalyse, die sozio-kulturelle Ausgangsbedingungen einer Schulklasse ins Auge fasst,
- um Ansprüche der Leistungsmessung bzw. Überprüfbarkeit,
- sowie um Anregungen Lehr-Lern-Prozessstruktur zu reflektieren, erweitert werden (vgl. Klafki 2007: 272). Insbesondere die Anregungen zur Lehr-Lern-Prozessstruktur hinsichtlich einer Partizipation von Schüler*innen an der Planung und Gestaltung des Unterrichts wäre sehr willkommen. Allerdings wurde dieser Punkt von Klafki nicht weiter ausgearbeitet (vgl. Meyer & Meyer 2007: 110).

„Bildungsgehalt“ (Klafki 1964b: 9) aus gewählten oder vorgegebenen „Bildungsinhalten“ (ebd.) herauszuarbeiten. Klafki betont hierbei eine „doppelte Relativität“, welche für die Bestimmung eines Bildungsgehalts „geradezu konstitutiv ist“ (Klafki 1964b: 11) – also eine Abhängigkeit in zweifacher Hinsicht, welche einen solchen Bildungsgehalt bzw. -wert überhaupt erst ausmacht:

„Was ein Bildungsinhalt sei oder worin sein Bildungsgehalt oder Bildungswert liege, das kann erstens nur im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche gesagt werden, die gebildet werden sollen, und zweitens nur im Blick auf eine bestimmte, geschichtlich-geistige Situation mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft“ (Klafki 1964b: 11).

Um die Didaktische Analyse zu erleichtern, stellt Klafki (1964b: 15–24) fünf Grundfragen zur Verfügung (siehe Tab. 1), welche auf der im vorangestellten Zitat beschriebenen „doppelten Relativität“ aufbauen. Im ersten Teil des Zitats wird eine Abhängigkeit des Bildungsgehalts von „bestimmte[n] Kinder[n] und Jugendlichen“ betont. Diese Schüler*innenorientierung lässt sich als ein „bedeutsamer didaktischer Fortschritt gegenüber der didaktischen Theoriebildung früherer Zeiten und gegenüber dem, was im Schulalltag an deutschen Schulen praktiziert wurde und wird“ (Meyer & Meyer 2007: 72) erachten. Der zweite Aspekt des Zitats, die Abhängigkeit des Bildungsgehalts von einer „bestimmte[n], geschichtlich-geistige[n] Situation“, verweist darüber hinaus auf die Fragen nach Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, wie auch auf die Frage nach der Struktur des Inhalts.

Tab. 1: Didaktische Grundfragen (eigene Darstellung nach Klafki 1964b und Meyer & Meyer 2007: 75)

Didaktische Grundfrage	Bedeutungsaspekt
1. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?	Exemplarische Bedeutung
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?	Gegenwartsbedeutung
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?	Zukunftsbedeutung
4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?	Struktur des Inhalts
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?	Zugänglichkeit

Als einen zentralen Baustein der Didaktischen Analyse erachten wir das Konzept des Exemplarischen (vgl. Rucker 2020). Hierfür ist die erste Frage (siehe Tab. 1) aufschlussreich: Der Bildungsgehalt ist neben der Abhängigkeit von bestimmten Schüler*innen auch davon abhängig, ob mit dem gewählten Inhalt auch etwas Allgemeines erschlossen wird. Beispiele für das Exemplarische, welche Klafki selbst anbietet, sind etwa ein konkreter „Automotor für Benzinmotore[n] überhaupt, [oder] die Kirschblüte für das biologische Urphänomen ‚Blüte‘“ (Klafki 1964b: 15). Klafki lädt mit dem Konzept des Exemplarischen also zu einer Dialektik zwischen Allgemeinen (das biologische Urphänomen ‚Blüte‘) und Besonderem (Kirschblüte) ein. Er präzisiert dieses Verhältnis folgendermaßen:

„Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘ zum Ausdruck kommt. Dieser in den Naturwissenschaften beheimateten Beziehung lassen sich aber für den pädagogischen Zweck auch die Relationen ‚Prinzip – Besonderung‘ und ‚Methode – Anwendung‘ an die Seite stellen“ (Klafki 1964a: 443).

Das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem ist ein viel diskutiertes Motiv und so überrascht es kaum, dass es neben Klafkis Deutung noch weitere gibt. Als besonders erwähnenswert für unsere hier zu diskutierenden Zusammenhänge erachten wir die Behandlung dieses Verhältnisses in Adornos Theorie der Halbbildung (vgl. Adorno 2006). Adorno erkennt, wie auch Klafki, die Hierarchie zwischen Allgemeinen und Besonderem. Während jedoch Klafki das Allgemeine zum „Gesetz“ bzw. „Prinzip“ erklärt, ist es Adorno ein zentrales Anliegen, das Allgemeine gerade auch durch das Besondere kritisch zu hinterfragen. Während also bei Klafki das Besondere als „Fall“ dient, um ein Allgemeines exemplarisch zu erschließen, lässt sich mit Adorno betonen, dass das Besondere auch in einem widersprüchlichen oder konflikthaften Verhältnis zum Allgemeinen stehen kann, was letztlich einen Blick auf Ambivalenzen bzw. eine prinzipielle Veränderbarkeit (Kontingenz) eines Lehr-

Lern-Gegenstandes freilegen kann (siehe Abb. 2).

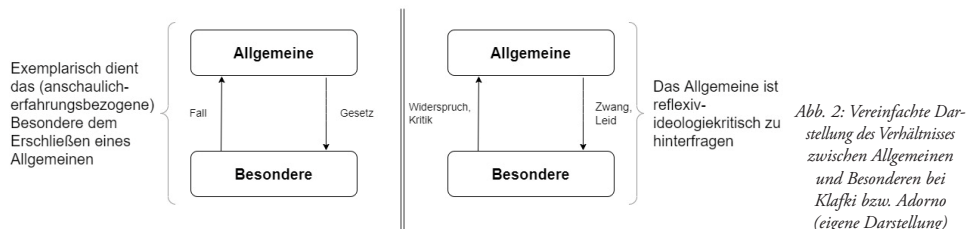
Der springende Punkt, den wir hier aufzuzeigen versuchen, ist also jener, dass eine prinzipielle Veränderbarkeit (Kontingenz) eines Lehr-Lern-Gegenstandes einem zentralen Baustein der Didaktischen Analyse – dem Exemplarischen – Schwierigkeiten bereitet. Dies ist für eine Auseinandersetzung mit sozial(geographisch)en und politisch-ökonomischen Lerngegenständen von besonderer Bedeutung, da sich solche Lerngegenstände auf etwas gesellschaftlich Hervorgebrachtes beziehen und letztlich kontingent sind. Um also der prinzipiellen Veränderbarkeit dieser Lerngegenstände gerecht zu werden, ist es wenig hilfreich, das gesellschaftlich durchgesetzte Allgemeine als „Gesetz“ zu erachten und in der Unterrichtsvorbereitung nach exemplarischen „Fällen“ zu suchen, die ein sozial hervorgebrachtes Allgemeines bestätigen.

Diesen reflexiv-ideologiekritischen Mangel hat Klafki im Zuge seiner *Kritischen Wende* selbst bereits aufgezeigt und in späteren Schriften zur „kritisch-konstruktiven Didaktik“ an diesem Punkt auf bildungstheoretischer Ebene weitergearbeitet. Jedoch schlagen sich die in Kapitel 2.1 angesprochenen bildungstheoretischen Einsichten nicht auf die Theorie-Praxis-Vermittlung durch und finden somit in Klafkis Konzeption der Unterrichtsplanung kaum Berücksichtigung. Dennoch ist festzuhalten, dass das Verfahren der Didaktischen Analyse eine unterrichtliche Berücksichtigung von Kontingenz auch nicht gänzlich ausschließt. Insbesondere in der Kombination mit den Fragen nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung kann es sich anbieten, *trotz* der Frage nach dem Exemplarischen (welches auf das Allgemeine als „Gesetz“ verweist), Wandelbarkeit und somit Kontingenz zu thematisieren.

Zusammenfassend lässt sich die bis hier geführte Diskussion der Didaktischen Analyse auf folgende zwei Punkte zuspitzen:

- Das Konzept des Exemplarischen kann sich als Brücke zwischen Schüler*innen und Inhalt eignen. Da Klafki betont, das Exemplarische, also den besonderen „Fall“ zum einen mit „Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ und zum anderen mit Bezug auf etwas Allgemeines zu entwickeln, lässt

<-- Klafki || Adorno -->



sich eine Überwindung einer Abbilddidaktik erkennen. Hinter diese Einsicht, dass ein Bildungsgehalt immer auch abhängig von bestimmten Schüler*innen ist und eben nicht nur von Inhalten, sollte eine Didaktik mit einem kritisch-emanzipatorischen Anspruch nicht mehr zurückfallen.

- Gleichzeitig birgt das Konzept des Exemplarischen auch Herausforderungen. Das Allgemeine, auf welches das Exemplarische verweisen soll, ist bei der Didaktischen Analyse tendenziell als etwas Starres („Gesetz“ bzw. „Prinzip“) gedacht. Wenn die Didaktische Analyse den Blick auf eine prinzipielle Wandelbarkeit und somit Kontingenz zwar auch nicht gänzlich versperrt, so lässt sich doch zumindest eine mangelnde Sensibilität hinsichtlich dieses zentralen Merkmals sozialgeographischer und politisch-ökonomischer Lerngegenstände festhalten.

Wir sind jedoch der Auffassung, dass ein Aufzeigen von Kontingenz eine wesentliche Vorbedingung für kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht ist und erkennen hier einen wichtigen Ausgangspunkt hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Didaktischen Analyse. Aus diesem Grund werden wir im folgenden Kapitel näher auf das Konzept der Kontingenz eingehen.

2.3 Kontingenz & Disziplinierung

„Kontingenz“ ist als Basiskonzept im österreichischen Lehrplan der AHS Oberstufe verankert (BMBF 2016: 63) und somit bereits an prominenter Stelle in den Diskurs über geographische Bildung eingeschrieben. Das Adjektiv *kontingent* bezeichnet „etwas das nicht notwendig, jedoch möglich ist“ (Koivisto & Lahtinen 2010: 1688). In diesem Sinne ist beispielsweise eine politische Ordnung nach Nationalstaaten möglich, jedoch nicht zwingend notwendig, wie dies etwa Anderson (2005) in „Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts“ nahelegt. Das Basiskonzept „Kontingenz“ ist somit eine Abkehr „von allgemein und zeitlos gültigen Gesetzen [... in] den Bereichen Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Ökologie“ (BMBF 2016: 63). „Kontingenz“ bildet somit gewissermaßen einen Gegenentwurf zum Konzept des Exemplarischen, sofern es auf das Allgemeine als ‚Gesetz‘ verweist, wie wir dies im Zusammenhang mit der Didaktischen Analyse diskutieren konnten.

Es zeichnet sich also ab, dass das Konzept der Kontingenz sowohl eine materiale wie auch formale geographische Bildung bereichern kann. Auf materialer Ebene kann die Berücksichtigung von Kontingenz dem angesprochenen besonderen Charakter sozialgeographischer Lehr-Lern-Gegenstände – ihrer prin-

zipiellen Veränderbarkeit – Rechnung tragen. Auf der Ebene formaler Bildung kann ein Aufzeigen von Kontingenz etwa „Selbstbestimmungs-“ oder „Mitbestimmungsfähigkeit“ (Klafki 2007: 53) fördern, da diese eine Auswahl unter Alternativen voraussetzen. Letztlich sind wir der Auffassung, dass eine Berücksichtigung von Kontingenz in der Unterrichtsplanung eine „mündigkeitsorientierte“ geographische Bildung (vgl. Dorsch 2019) unterstützt und auch zur Förderung eines „politischen Subjekts“ (vgl. Mitchell 2018) beitragen kann.

Gleichzeitig möchten wir jedoch auch betonen, dass dieser Anspruch – etwa Selbstbestimmungsfähigkeit durch Kontingenz im Sinne von Auswahlmöglichkeiten unter Alternativen zu fördern – in sein Gegenteil umschlagen kann und die Gefahr besteht eine „Disziplinierung durch Kontingenz“ (Luhmann 1997)² zu fördern. Im Anschluss an Luhmann ist demnach zu bedenken, dass durch die Betonung von Kontingenz, anstatt beispielsweise einer Selbstbestimmungsfähigkeit, auch eine Anpassung an gegebene Verhältnisse gefördert werden kann: „Mir wird zugemutet, die soziale und weit hin sogar die dingliche Umwelt als kontingent zu begreifen. Alles könnte anders sein – und fast nichts kann ich ändern“ (Luhmann 1969: 324). Auch, wenn Luhmanns Argumentation einer „hoch-kontingente[n] Reduktion der Kontingenz“ (Luhmann 2005: 259) weit über den zitierten Verweis auf eine potentielle Resignation („fast nichts kann ich ändern“) hinaus geht, so sind wir der Auffassung, dass für unsere Argumentation hier, ein Aufzeigen der *Möglichkeit* einer Förderung von Disziplinierung oder Anpassung durch die Betonung von Kontingenz hinreichend ist³.

Entscheidend für unsere Diskussion ist die Frage, was eine mögliche Disziplinierung oder gar eine „Herrschaft durch Kontingenz“ (Demirović 2001) im Kontext einer neoliberal geprägten Gegenwart für unsere Überlegungen hinsichtlich einer kritisch-emanzipatorische Unterrichtsplanung bedeutet. Eine erste Schlussfolgerung, die sich aufdrängt, ist, dass eine Herausarbeitung einer prinzipiellen Veränderbarkeit (Kontingenz) eines Lehr-Lern-Gegenstandes zwar eine notwendige Voraussetzung ist, um den Gegenstand einer Bewertung zugänglich zu machen, jedoch

² Während sich etwa auch bei Rorty (2018) oder bei Laclau und Mouffe (2015) aufschlussreiche Überlegungen zum Kontingenzbegriff finden, beziehen wir uns hier auf Luhmann, da dieser die Verbindung zwischen Kontingenz und Freiheit hinterfragt, was uns in unserer Reflexion des Kontingenzbegriffs sehr hilfreich erscheint.

³ In Anbetracht des Umfangs dieses Beitrags möchten wir es vermeiden, näher auf Luhmanns systemtheoretische Zugänge einzugehen, derer es bedürfte, um Luhmanns Argumentation der „Disziplinierung durch Kontingenz“ wiederzugeben. Interessierten würden wir Demirović (2001) empfehlen, der sich Luhmanns Argumentation aus einer herrschaftskritischen Perspektive aneignet.

nicht hinreichend, um eine unbeabsichtigte „Disziplinierung durch Kontingenz“ zu vermeiden. Eine so ermöglichte Bewertung eines sozialgeographischen Lehr-Lern-Gegenstandes würde in Anbetracht der „überwältigenden Kraft des Bestehenden“ (Adorno 1971: 147) einer Anpassung aus Resignation kaum etwas entgegenhalten.

Wir möchten mit diesem hier skizzierten Spannungsverhältnis in Verbindung mit dem Konzept der Kontingenz – aus Mündigkeitspotentialen einerseits und unbeabsichtigter Disziplinierung andererseits – auf *unterschiedliche Qualitäten von Kontingenzinszenierungen und -einblicke* hinweisen. Wir möchten also darauf hinaus, dass es im Zuge einer Unterrichtsplanung einen qualitativen Unterschied macht, ob die Kontingenz eines Lehr-Lern-Gegenstandes anhand seiner *bloßen Veränderbarkeit*, oder, ob die Kontingenz eines Lehr-Lern-Gegenstandes durch eine *bestimmte Negation* – also durch eine bestimmte Form von Kritik, wie der immanenten Kritik (vgl. das anschließende Kapitel 2.4), die den Gegenstand in seiner Widersprüchlichkeit erschließt – unterrichtlich inszeniert wird. „Sie [die bestimmte Negation] basiert auf der Erfahrung der Ohnmacht von Kritik, solange sie im Allgemeinen sich hält [...]. Fruchtbar ist nur der kritische Gedanke, der die in seinem eigenen Gegenstand aufgespeicherte Kraft entbindet; [...], indem sie ihn zu sich selber bringt, und gegen ihn, insofern sie ihn daran mahnt, daß er noch gar nicht er selber sei.“ (Adorno 1996: 318)

Wie lässt sich dieser Gedanke auf die Unterrichtsplanung übertragen? Im bereits zitierten Lehrplan wird die „Bildungsaufgabe“ „Strukturierung Europas diskutieren“ (BMBF 2016: 64) angeführt. Würden wir uns darauf konzentrieren, dass beispielsweise die Europäische Union, welche die Strukturierung Europas maßgeblich beeinflusst, historisch gewachsen ist, wird ihr kontingenter Charakter im Sinne einer *bloßen Veränderbarkeit* deutlich. Die Europäische Union wird diskutier- und hinterfragbar, doch diese Kritik *hält sich im Allgemeinen*, wie es Adorno formuliert. Wird hingegen der kontingente Charakter der Europäischen Union durch eine *bestimmte Negation* herausgearbeitet, so ist an jenen Punkten anzusetzen, an denen sich zeigt, dass die Europäische Union *noch gar nicht sie selber sei* – es müsste konkret gezeigt werden, inwiefern die EU an ihren eigenen Ansprüchen scheitert, oder ihre eigenen Ansprüche aus strukturellen Gründen gar systematisch frustrieren *mus*.

In diesem Sinne argumentiert beispielsweise Ziltener (1999), dass der europäische Integrationsprozess in einem widersprüchlichen Zusammenhang mit der strukturellen Förderung von Konkurrenz steht. Ziltener zeigt hierbei eine strukturelle Asymmetrie zwischen Regulations- (auf nationaler Ebene verbleiben

Sozial-, Lohn- und Transferpolitik) und Akkumulationsraum (Binnenmarkt, Geld- und Währungspolitik auf europäischer Maßstabsebene) auf, wodurch die unterschiedlichen regulatorischen Instanzen (Mitgliedsstaaten, Städte) in einen Wettbewerb gezwungen werden (vgl. auch Bieling & Schulten 2001). Andeutungsweise lässt sich so ein Widerspruch im europäischen Einigungsprozess und dessen impliziter Logik einer „regulatorischen Konkurrenz“ (Ziltener 1999: 195) argumentieren.

Die unterschiedlichen Qualitäten von Kontingenzinszenierungen, die sich nun deutlicher abzeichnen sollten, laufen auf eine Unterscheidung zwischen abstrakter Veränderbarkeit des Gegenstandes und einem konkreten transformativen Potential hinaus. Während die erste Form der Kontingenzinszenierung (aufzeigen bloßer Veränderbarkeit) einen Diskussionshorizont eröffnet, der auf einem abstrakten *alles-könnte-auch-immer-anders-sein* basiert, lassen sich durch die *bestimmte Negation* konkrete Widersprüche herausarbeiten, die transformatives Potential bergen, da sie bereits ein „Index [...] des Besseren“ sind (Adorno 1963: 793). Während also in unserem Beispiel das *Aufzeigen bloßer Veränderbarkeit* dazu einlädt, die Europäische Union *allgemein* oder *abstrakt* zu hinterfragen, lädt die *bestimmte Negation* dazu ein, an konkreten Punkten anzusetzen (z. B. regulatorischer Konkurrenz), um nach konkreten transformativen Potentialen der Europäischen Union zu fragen. Eine so herausgearbeitete *bestimmte* Kontingenz birgt dann auch Potentiale, um einer „Disziplinierung durch Kontingenz“ entgegenzuwirken, da sie nicht nur auf eine Veränderbarkeit verweist, sondern darüber hinaus auch einen Veränderungsbedarf aufzeigt, welcher sich im Widerspruch abzeichnet.

Um diese Unterscheidung zwischen abstrakter Veränderbarkeit und einem konkreten transformativen Potential weiter zu konkretisieren, werden wir im anschließenden Kapitel näher auf immanente Kritik eingehen und sie mit anderen Formen von Kritik entlang der folgenden beiden Fragen vergleichen:

- Inwiefern kann die jeweilige Form der Kritik einen Blick auf ein konkretes transformatives Potential freilegen?
- Wie lässt sich durch die jeweilige Kritikform ein aufgezeigtes transformatives Potential legitimieren?

2.4 Immanente Kritik & Kontingenz

Ideengeschichtlich wird immanente Kritik auf Hegel zurückgeführt und auf ihre Umdeutung bei Marx, wie auch auf ihre Weiterentwicklung in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule verwiesen (vgl. Jaeggi & Celikates 2017: 115). Immanente Kritik wird auch gegenwärtig wieder stark diskutiert, wobei zum

einen auf theoretische Auseinandersetzungen zu verweisen ist – also metakritische Zugänge, welche sich dem Anspruch stellen, die Verfahrensweise zu systematisieren und dazu parallel versuchen die Voraussetzungen eines solchen Vorgehens zu klären (vgl. Jaeggi 2014, 2016; Romero 2014; Särkelä 2018; Stahl 2013, 2014). Zum anderen können auch weniger explizite Bezugnahmen beobachtet werden. So lässt sich etwa auf soziologische Arbeiten verweisen, die sich implizit einer immanent-kritischen Verfahrensweise bedienen, wie dies beispielsweise bei Andreas Reckwitz' (2013) *Die Erfindung der Kreativität*, oder in Sabine Nuss' (2019) kritischer Untersuchung des Privateigentums der Fall ist. Während in pädagogischen Schriften immanente Kritik durchaus ihre Anwendung findet, wie beispielsweise in Adornos (2006) *Theorie der Halbbildung*, ist uns eine breitere Rezeption in der Geographiedidaktik nicht bekannt.

Für die bereits im letzten Kapitel angedeutete Unterscheidung verschiedener Formen von Kritik, beziehen wir uns auf Rahel Jaeggi (2014, 2016), die eine Formenlehre von Kritik vorlegt. Als geeignetes Unterscheidungskriterium für unterschiedliche Formen von Kritik schlägt sie den *Maßstab* einer Kritik vor. Sie verfolgt dabei die Frage, *woher* ein solcher Maßstab gewonnen wird. Durch dieses Vorgehen gelingt es ihr drei Formen von Kritik voneinander abzugrenzen: externe, interne und immanente Kritik (vgl. insb. Jaeggi 2014: 256–309).

Das Charakteristische an der ersten dieser drei Formen von Kritik, der *externen* Kritik, ist, dass die Kriterien, an denen der kritisierte Gegenstand gemessen wird, von ‚außen‘ kommen. Beispielhaft für eine solche Kritik – welche womöglich aus Alltagsdiskussionen bekannt ist – sind Äußerungen, die sexuelle Präferenzen als ‚unnatürlich‘ oder durch bestimmte anthropologische Vorstellungen entwerten. In solchen Fällen wird eine Norm – unabhängig davon, ob diese etwa in der kritisierten Praxis bereits gilt – an den Gegenstand herangetragen und dieser danach bewertet. Externe Kritik kann dadurch zwar transformatives Potential bergen, jedoch wird sie in der Regel Schwierigkeiten bereiten, die Position, von der die Kritik formuliert wird, zu legitimieren.

Interne Kritik hingegen lässt sich daran erkennen, dass sie den Maßstab der Kritik ‚im Kritisierten selbst‘ findet. Jaeggi bietet hierfür etwa ein Beispiel einer Gemeinschaft, welche sich „den Idealen der christlichen Nächstenliebe verpflichtet glaubt“ (Jaeggi 2014: 264). Kommt es in dieser Gemeinschaft etwa zu „böartigen Diskriminierungen von hilfeschuchenden Asylbewerberinnen“ (ebd.), so kann dies entlang des geltenden Ideals der Nächstenliebe kritisiert werden. Durch diese besondere Form ist interne Kritik sehr überzeugend – wer will sich schon vorwerfen lassen, seinen eigenen

Idealen nicht gerecht zu werden – jedoch erschöpft sie sich in bereits bestehenden Konventionen. So mangelt es interner Kritik an einem transformativen Potential: Woher wissen wir überhaupt, ob durchgesetzte Ideale erhaltenswert sind? Darüber hinaus lässt sich gar von einem *konservativen Charakter* (vgl. ebd.: 272) sprechen, da interne Kritik auf eine Wiederherstellung oder Einhaltung bestehender Konventionen hinausläuft.

Immanente Kritik erschöpft sich hingegen nicht in einer Wiederherstellung des Bestehenden, birgt transformatives Potential und entwickelt gleichzeitig ihren Maßstab ‚aus dem Kritisierten selbst‘. Dies gelingt immanenter Kritik, indem sie immanente Widersprüche aus dem Gegenstand hervorbringt. Anders als bei *interner* Kritik zeigt sich ein immanenter Widerspruch nicht nur darin, dass die Praxis von der anerkannten Norm oder dem vertretenen Ideal abweicht. Immanente Kritik gelingt im Gegensatz dazu dann, wenn gezeigt werden kann, dass gerade durch das Befolgen des Ideals, dieses selbst ihr Ziel verfehlt. Jaeggi spricht diesbezüglich von einer „*Selbstkritik*“ der *Verhältnisse* (vgl. ebd.: 14). Ein klassisches Beispiel hierfür ist die marx'sche Darstellung der *doppelten Freiheit*. Marx führt etwa aus, dass nach der Französischen Revolution, in der bürgerlichen-liberalen Gesellschaft, beispielsweise die Leibeigenschaft formal als überwunden gilt. Die Lohnarbeit wird nicht qua Stand bzw. Geburt zugewiesen. Durch diese Errungenschaft lässt sich die soziale Praxis der Arbeitsplatzwahl als eine freie Wahl bezeichnen. Marx geht in seiner Analyse jedoch tiefer und betont einen Zusammenhang zwischen dem Ideal der freien Arbeitsplatzwahl in der bürgerlich-liberalen Gesellschaft und dessen Scheitern. Er versucht also darzustellen, dass gerade durch die besondere Beschaffenheit der freien Arbeitsplatzwahl, diese konstitutiv nicht eingelöst werden kann. In seiner Argumentation verweist Marx darauf, dass es sich bei der Freiheit, welche die bürgerlich-liberale Gesellschaft ermöglicht, um eine *doppelte Freiheit* handelt. Die freie Arbeitsplatzwahl, dieser zu Marx' Zeiten noch relativ jungen Gesellschaftsformation, basiert *auch* auf einer Freiheit von Produktions- und Subsistenzmitteln. Sobald also der Hunger kommt, lassen sich die Grenzen der freien Arbeitsplatzwahl erfahren – wir sind darauf angewiesen unsere Arbeitskraft unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsweise zu veräußern (vgl. Marx & Engels 1973: 182). Das transformative Potential dieser Kritik liegt nun darin, dass ein Zusammenhang zwischen Ideal und dessen Scheitern argumentiert wird. Bereits in der besonderen Beschaffenheit des Ideals liegen Gründe für dessen Scheitern.⁴ Dies lässt

⁴ Für diesen Zusammenhang ist weniger entscheidend, dass sich Marx der rhetorischen Feinheit bedient und unterschiedliche Freiheitsbegriffe zusammenzuführen (Freiheit als Entscheidungsfreiheit

Jaeggi (2014) dann auch von einer „Selbstkritik“ der Verhältnisse (vgl. ebd.: 14) sprechen⁵.

Wenn wir nun unsere Diskussion der drei besprochenen Formen von Kritik zusammenfassen, so lassen sich diese hinsichtlich ihres transformativen Potentials und ihrer Legitimierbarkeit unterscheiden, was wir in Tab. 2 darstellen.

Tab. 2: Formen von Kritik
(eigene Darstellung nach Jaeggi 2014: 256–309)

	transformatives Potential	Legitimation
externe Kritik	ja	problematisch: Maßstab von ‚außen‘
interne Kritik	weniger; zielt auf Wiederherstellung des Bestehenden	Maßstab ‚im Kritisierten selbst‘
immanente Kritik	ja	Maßstab ‚im Kritisierten selbst‘

2.5 Zusammenfassung

Während wir bei der Diskussion von Klafkis Didaktischer Analyse argumentiert haben, dass insbesondere durch den Bezug auf das Konzept des Exemplarischen Einblicke in Kontingenz tendenziell versperrt bleiben, sind wir der Auffassung, dass immanente Kritik hingegen bezüglich des Basiskonzepts Kontingenz wichtige Potentiale bergen kann. Einblicke in Kontingenz erscheinen uns für eine Förderung eines „politischen Subjekt“ (vgl. Mitchell 2018) als eine notwendige Voraussetzung, da dies eine Auswahl unter Alternativen überhaupt erst ermöglicht. Immanente Kritik kann darüber hinaus jedoch dazu beitragen die prinzipielle Veränderbarkeit sozialgeographischer Lehr-Lern-Gegenstände anhand eines konkreten transformativen Potentials aufzuzeigen. Diese Form der Kontingenzszenierung ist gegenüber der „überwältigenden Kraft des Bestehenden“ (Adorno 1971: 147) auch *bestimmter* als ein Aufzeigen *bloßer Veränderbarkeit* und so lassen sich einer möglichen *Disziplinierung durch Kontingenz* oder Anpassung aus Resignation konkrete Widersprüche entgegenhalten.

Das angesprochene konkret transformative Potential lässt sich auch gut legitimieren, da es aus der

& Freiheit von Verfügungsgewalt). Entscheidend für den Zusammenhang zwischen Ideal und dessen Scheitern ist die analytische Ebene der Argumentation: Die Möglichkeit der freien Arbeitsplatzwahl steht in der bürgerlich-liberalen Gesellschaft im Zusammenhang mit der Freiheit von Subsistenz- und Produktionsmittel.

⁵ Während wir uns in diesem Beitrag auf ein Ausloten theoretischer Konzepte hinsichtlich ihrer Eignung für eine kritisch-emanzipatorische Unterrichtsplanung konzentrieren, gehen wir in Lehner et al. (in Begutachtung) näher auf die praktische Umsetzung dieser Konzepte ein.

Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand hervorgeht und der Maßstab der Kritik ‚aus dem Kritisierten selbst‘ gewonnen wird. Die immanente Kritik zielt also nicht darauf, dass selbstgewählte Normen nicht richtig umgesetzt werden, sondern darauf, dass gerade durch deren Befolgen diese zu ihrer eigenen „systematisch Frustration“ (Stahl 2013: 411) beitragen. Von einem transformativen Potential lässt sich also insofern sprechen, als der hergestellte Widerspruch dem Gegenstand immanent ist. Eine Aufhebung des Widerspruchs würde dann auch eine Veränderung des Gegenstandes bedeuten – und eben nicht nur eine Wiederherstellung oder Reparatur, wie dies bei interner Kritik der Fall ist.

Auch aus bildungstheoretischer Perspektive erscheint uns immanente Kritik vielversprechend, da sie sich nicht in Aspekten *formaler Bildung*, wie Selbst-, Mit-, oder *Kritikfähigkeit*, erschöpft. Wie im marx’schen Beispiel der *doppelten Freiheit* ersichtlich wurde, basiert immanente Kritik auf einer „Einheit von Analyse und Kritik“ (Jaeggi & Celikates 2017: 117). Dieses Verfahren setzt also eine inhaltliche Auseinandersetzung (*materiale Bildung*) voraus. Ohne konkrete Einblicke in die Bedingungen bürgerlich-liberaler Gesellschaft, hätte Marx den Zusammenhang zwischen Freiheit und Zwang, zwischen freier Arbeitsplatzwahl und Freiheit von Produktions- und Subsistenzmitteln, nicht herstellen können. So lässt sich argumentieren, dass immanente Kritik sowohl Aspekte *materieller* wie auch *formaler Bildung* bedient.

3 Fallstudie

Um diese theoretischen Vorüberlegungen weiter zu vertiefen und empirisch anzureichern, möchten wir im Folgenden eine vergleichende Untersuchung zwischen Didaktischer Analyse und immanenter Kritik darstellen. Diese Fallstudie wurde im Sommersemester 2021 an der Universität Duisburg-Essen mit 12 Lehramtsstudierenden über sechs Einheiten hinweg mit synchronen und asynchronen Elementen durchgeführt. Bei der folgenden Auswertung konzentrieren wir uns insbesondere auf die Frage, ob die beiden Verfahren den zu erschließenden Gegenstand auch in seiner Kontingenz erfassen.

3.1 Forschungsdesign & Durchführung

Das Forschungsdesign ist so angelegt, dass ein Thema aus der Perspektive der Didaktischen Analyse bzw. immanent-kritisch erschlossen wird, um so gewonnene Einsichten qualitativ vergleichen zu können. Im Sinne eines forschenden Lehrens und Lernens haben die Studierenden also aus der jeweiligen Perspektive

die Frage behandelt, welche Aspekte des gewählten Themas unterrichtlich relevant erscheinen. In einer zweiten Phase haben die Studierenden die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Perspektiven zusammengeführt, um potentielle Unterschiede zu diskutieren. Für diese Phase war es uns wichtig den Vergleich nicht nur auf der Ebene einer inhaltlichen Diskussion der unterschiedlichen Ansätze auf das gleiche Thema zu belassen, sondern auch eine Metareflexion zu unterstützen. Es ging uns also auch darum, der Frage nachzugehen, ob und inwiefern die unterschiedlichen Ausrichtungen der Ergebnisse systematisch auf den jeweils besonderen Charakter des entsprechenden Zugangs (Didaktische Analyse bzw. immanente Kritik) zurückzuführen sind. So konnten sich die Studierenden zur Auseinandersetzung positionieren, indem sie in einer Transferaufgabe der Frage nach der Bedeutung dieser Einsichten für die eigene Unterrichtsvorbereitung nachgingen.

Konkret wurde in der Lehrveranstaltung das Thema *politischer bzw. nachhaltiger Konsum* inhaltlich und didaktisch erschlossen. Hierzu wurden vier Kleingruppen gebildet, wobei zwei Gruppen aus der Perspektive der Didaktischen Analyse (Gruppen „DA1“ & „DA2“) bzw. zwei Gruppen aus einer immanent-kritischen Perspektive (Gruppen „IK1“ & „IK2“) das Thema bearbeiteten (siehe Abb. 3). Zu diesen Kleingruppenphasen gab es mehrere Konsultationstermine (siehe Tab. 3, EH 1-4) in denen wir gemeinsam mit den Studierenden Zwischenergebnisse, sowie neue Aufgabenstellungen besprechen konnten.

Ein erster Meilenstein in der Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema, war Entwicklung einer *Kernidee* für einen Unterrichtsentwurf, auf Basis des jeweiligen Zugangs (Didaktischen Analyse bzw. immanente Kritik). Bei der Formulierung der Kernidee ging es uns weniger um die Erstellung eines Verlaufsplans, sondern um die Ausrichtung bzw. *Zielformulierung* für eine potentielle Lehr-Lern-Umgebung. Diese Zielsetzungen konnten die Studierenden dann in einer nächsten Phase vergleichen. Hierfür haben wir die Kleingruppen zusammengeführt – wobei wir darauf geachtet haben, dass jeweils eine Gruppe, welche das Thema aus der Perspektive der Didaktischen Analyse bearbeitet hatte, mit einer Gruppe, welche das Thema aus einer immanent-kritischen Perspektive betrachtete, eine neue Gruppe gründeten (Gruppen „G1“ & „G2“, siehe Abb. 3).

Wie bereits angesprochen umfasste der Vergleich der Zielsetzungen zwei Phasen. In der ersten Phase haben sich die Studierenden ihren Zugang zum Thema aus der jeweiligen Perspektive vorgestellt (siehe Tab. 3, EH 5). In dieser ersten Phase konnten wir uns auf die Unterschiede der jeweiligen Zielsetzungen konzentrieren, um erste Charaktermerkmale und Besonder-

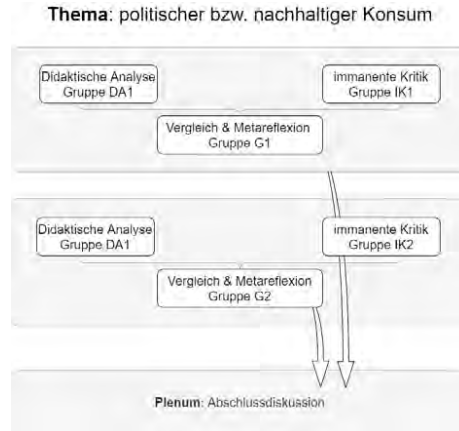


Abb. 3: Unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen (eigene Darstellung)

heiten der jeweiligen Zielsetzungen herauszuarbeiten. Im zweiten Teil dieser Diskussion wurde der Blick auf den jeweiligen didaktischen Zugang gerichtet, um der Frage nachzugehen, inwiefern die Besonderheiten der jeweiligen Zielsetzungen auf den jeweiligen Zugang zurückzuführen sind. Diese Metareflexion wurde asynchron vertieft und für die Abschlussdiskussion (siehe Tab. 3, EH 6) aufbereitet. Die Abschlussdiskussion fand im Plenum statt und sollte Aufschluss darüber bieten, ob die jeweils andere Gruppe ähnliche Erfahrung gesammelt hat. In Summe sollten die einzelnen Schritte dazu beitragen, dass die Studierenden jeweils individuell bewerten können, welche Elemente sich aus den diskutierten Ansätzen potentiell für ihre eigene Unterrichtsvorbereitung eignen.

3.2 Auswertungsmethode & Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse in Form von kurz formulierten Kernideen liegen uns in schriftlicher Form vor. Um sich den Beiträgen der Studierenden systematisch anzunähern, bedienen wir uns der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse als Primärverfahren (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015; Schreier 2012). In einer ersten Schleife konnten wir durch offenes Kodieren (vgl. Kuckartz 2018; Schreier 2012) inhaltliche Kategorien durch ein deduktiv-induktives Vorgehen (vgl. Gläser-Zikuda 2005) bilden. Der Literatur zum offenen Kodieren folgend, haben wir also das Material mit W-Fragen (z. B. Was wird besprochen? etc.) konfrontiert, um es analytisch aufzuschlüsseln und zu durchdringen (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016). Um die so gewonnen Einsichten weiter zu ver-

Tab. 3: Verlauf der Lehr-Lern-Umgebung: von der ersten Annäherung an das gewählte Thema bis zur Metareflexion des gewählten Zugangs (eigene Darstellung)

EH	Fokus	Plenum	Kleingruppenarbeit	Kommentar
1	Kick-off: Theorie & Überblick	Einführung in die Didaktische Analyse bzw. immanente Kritik	• Allg. Annäherung an Thema politischer bzw. nachhaltiger Konsum	Die synchrone Einführungs-LV wurde aufgeteilt: Zu einem Teil kamen nur die DA-Gruppen und zum anderen nur die IK-Gruppen.
2	Von der allgemeinen Annäherung zur spezifischen Perspektive auf das Thema (Didaktische Analyse bzw. immanente Kritik)	Konsultation (i. S. v. Hilfestellung bei offenen Fragen) je Kleingruppe (ca. 30 Min.)	• Erschließen des Themas aus der jeweiligen Perspektive DA bzw. IK (Diskussion in der Kleingruppe)	
3	Feedback & Vertiefung	Konsultation je Kleingruppe (ca. 30 Min.)	• Erschließen des Themas aus der jeweiligen Perspektive	
4	Unterrichtliche Umsetzung des Themas konkretisieren	Konsultation je Kleingruppe (ca. 30 Min.)	• Formulieren einer Kernidee für eine mögl. L-L-Umgebung • Vorbereiten einer Kurzpräsentation (als Basis für Vergleich in EH 5)	
5	Vergleich der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Perspektiven & Reflexion der Zugänge (Metareflexion)	Angeleitete Diskussion (je Gruppe ca. 60 Min.)	• Vertiefung des Vergleiches • Vorbereiten einer Kurzpräsentation (Fokus: Unterschiede)	1. Gruppenzusammenführung (je eine IK + eine DA-Gruppe)
6	Abschlusspräsentationen & Reflexion im Plenum	Vertiefung der Metareflexion	• Eigene Meinung zu unterschiedlichen Zugängen formulieren	2. Gruppenzusammenführung (Plenum)

tiefen, war es für uns hilfreich im Sekundärverfahren durch „deduktiv-induktives“ Vorgehen eine verdichtenden Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2018: 63 ff.) durchzuführen.

Mit Blick auf die Diskussion aus dem Theorieeil möchten wir uns in der folgenden Darstellung insbesondere auf die Ergebnisse der ersten Kleingruppenphase konzentrieren. Hierbei geht es uns in erster Linie um die Frage, ob sich die immanent-kritische Perspektive und die Perspektive aus der Didaktischen Analyse auf das Thema politischer bzw. nachhaltiger Konsum *qualitativ unterscheiden* lassen. Um dieser Frage näher nachzugehen, möchten wir in einem ersten Schritt die Ergebnisse dieser Phase *beschreiben*, um sie dann in einem zweiten Schritt mit Blick auf Unterscheidungsmerkmale näher zu *diskutieren*.

Die erste Gruppe, welche sich dem Thema *politischer bzw. nachhaltiger Konsum* aus der Perspektive der Didaktischen Analyse widmet (*Gruppe DA1*), schlägt als Kernidee für eine potentielle Lehr-Lern-Umgebung einen Zugang über das Thema *Fast Fashion* vor. Dabei soll die Lebensweltorientierung die Zugänglichkeit zum Thema *politischer bzw. nachhaltiger Konsum* erleichtern: „Viele Menschen kaufen Kleidung für wenig Geld und sortieren sie bei Nichtgefallen einfach wieder aus, was nicht nur zu Umweltbelastung führt, sondern durch die niedrigen Verkaufspreise auch zu schlechten Arbeitsbedingungen in Entwicklungsländern.“ *Fast Fashion* wird also als Negativbeispiel herangezogen, um letztlich die Bedeutung von Fair Trade zu betonen. „Sie [die Schüler*innen] können zudem beim Kauf zum Beispiel auf Fairtrade-Siegel

achten, um den fairen Handel zu unterstützen. Insgesamt sollen die SuS angeleitet werden, ihr Verhalten/ Handeln mit Blick auf Konsum und Nachhaltigkeit zu reflektieren und zu bewerten.“ Die *Gruppe DA2* geht in eine ganz ähnliche Richtung. Über eine Reflexion unterschiedlicher Konsumgewohnheiten entlang konkreter Beispiele, wie „z. B. Capri-Sonne, Weichspüler, McDonalds etc., Bio-/Nachhaltige Produkte, nachhaltige Kleidung in Mainstream Geschäften, Kaffeehäuser, Restaurant, vegane Produkte“, soll ein Bewusstsein über ein transformatives Potential des individuellen Konsums geschärft werden: „Unterrichtsziel/ Bildungsgehalt: Durch das eigene Konsumverhalten (Selbstwirksamkeit) kann man Veränderungen nach eigenen Wertvorstellungen von Produktionsbedingungen (Produktions- & Lieferketten) bewirken“.

Die zwei Gruppen, die sich aus der Perspektive der immanenten Kritik dem Thema *politischer bzw. nachhaltiger Konsum* nähern, schlagen beide andere Richtungen ein. In ihren Kernideen versuchen sie das Unterrichtsgeschehen durch Widersprüchlichkeiten, welche sie aus dem Thema herausarbeiten, voranzutreiben. Die *Gruppe IK1* arbeitet dabei einen Widerspruch zwischen dem Anspruch nachhaltigen Konsums und dem Wachstumsziel dieser Absatzmärkte sowie der kapitalistischen Produktionsweise im Allgemeinen heraus. „Während Nachhaltigkeit darauf abzielt Ressourcen zu schonen und die Natur dieser Welt zu schützen, zielt die Konsumorientierung darauf ab, zu produzieren und zu verkaufen.“ Die *Gruppe IK2* verweist auf einen Widerspruch zwischen dem Gerechtigkeitsanspruch des Fair-Trade-Gedankens

Tab. 4: Ergebnisse der Kleingruppenphase (eigene Darstellung)

Gruppe	Kernidee	Exemplarisches Zitat
DA1	Fast Fashion	„Das Thema Fast Fashion könnte Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Thema Nachhaltigkeit und Konsum bieten.“
DA2	Reflexion von Konsumgewohnheiten	„Unterrichtsziel/Bildungsgehalt: Durch das eigene Konsumverhalten (Selbstwirksamkeit) kann man Veränderungen nach eigenen Wertvorstellungen von Produktionsbedingungen (Produktions- & Lieferketten) bewirken.“
IK1	Nachhaltiger Konsum versus Wachstum	„Während Nachhaltigkeit darauf abzielt Ressourcen zu schonen und die Natur dieser Welt zu schützen, zielt die Konsumorientierung darauf ab, zu produzieren und zu verkaufen.“
IK2	Fair Trade versus Paternalismus	„Das Fairtrade-Versprechen steht für die Überwindung der Ausbeutung von Menschen aus Produktionsländern [...] Vielmehr handelt es sich um paternalistische Strukturen, welche in diesem Zusammenhang erwähnenswert sind.“

einerseits und andererseits paternalistischen Abhängigkeitsverhältnissen innerhalb der Fair-Trade-Wertschöpfungsketten. („Das Fairtrade-Versprechen steht für die Überwindung der Ausbeutung von Menschen aus Produktionsländern [...] Vielmehr handelt es sich um paternalistische Strukturen, welche in diesem Zusammenhang erwähnenswert sind.“). In Tabelle 4 werden die Ergebnisse dieser Gruppenarbeitsphase zusammenfassend dargestellt.

Kommen wir nun zum zweiten Schritt unserer Auswertung: Welche Unterscheidungsmerkmale lassen sich in Anbetracht der Kernideen herausarbeiten und erlauben diese Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Zugänge?

3.3 Kategorienbildung & Reflexion der Ergebnisse

Im Zuge des Sekundärverfahrens durch eine „deduktiv-induktive“ Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2018: 63 ff.) konnten wir die Ergebnisse noch tiefergehend analysieren. Hierbei gelang es uns durch mehrere Iterationen vier Aspekte herauszuarbeiten (siehe Tab. 5). Der erste dieser Punkte zielt auf das Verhältnis der Kernidee zum analysierten Bildungsinhalt, wobei es uns – wie in Kapitel 2 diskutiert – darum ging, ob sich aus der jeweiligen Perspektive (Didaktische Analyse bzw. immanente Kritik) ein Potential zur Förderung eines Verständnisses von Kontingenz ergibt.

Dies lässt sich anhand der Ergebnisse dieser Fallstudie recht klar herausarbeiten. Während die Kernideen, welche entlang der Didaktischen Analyse entwickelt wurden, einen *affirmativen* Charakter aufweisen, weisen die Ergebnisse, welche entlang immanenter Kritik erarbeitet wurden, ein *ambivalentes* Verhältnis zum analysierten Thema auf. Der affirmative Charakter hinsichtlich des zu erschließenden Themas *politischer bzw. nachhaltiger Konsum* lässt sich etwa bei der Gruppe DA1 daran erkennen, dass das Negativbeispiel *Fast Fashion* herangezogen wird, um die Bedeutung von Fair Trade zu betonen. Ganz im Sinne unserer theoretischen Vorüberlegungen wird Fair Trade zum ‚Prinzip‘

erklärt, welches anhand des als negativ dargestellten ‚Falles‘ vermittelt werden soll (siehe Kap. 2.2). Der zu erschließende Gegenstand (Fair Trade) erschien hier nicht etwa kontingent, sondern soll gerade durch die Abgrenzung zur Fast Fashion bekräftigt werden, was uns von einem affirmativen Charakter sprechen lässt. Dies verhält sich bei den Kernideen der IK-Gruppen anders. Indem sie sich auf potentielle Widersprüchlichkeiten hinsichtlich des zu erschließenden Themas konzentrierten, verhalten sich die Kernideen ambivalent zum Thema *politischer bzw. nachhaltiger Konsum*. So weist die Gruppe IK1 auf die Spannung zwischen dem Anspruch nachhaltigen Konsums und dem Wachstumsziel dieser Absatzmärkte, was einen steigenden Ressourcenbedarf impliziert, hin. Durch diesen widersprüchlichen Zusammenhang wird das Thema nachhaltiger Konsum nicht affirmiert, sondern als ungeklärt, offen und ambivalent inszeniert, was ein konkretes Potential zur Förderung eines Verständnisses von Kontingenz bietet.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal, welches sich entlang der unterschiedlichen Zugänge zeigt, ist jenes der Reflexionsform⁶. Während die Kernideen der DA-Gruppen insbesondere *Selbstreflexion* fördern, fördern jene der IK-Gruppen eher *Strukturreflexivität*. Wenn wir hierfür wieder auf das Fast Fashion-Beispiel zurückgreifen, so zeigt sich, dass die Kernidee darauf zielt, das jeweils individuelle Konsumverhalten zu reflektieren: „Insgesamt sollen die SuS angeleitet werden, ihr Verhalten / Handeln mit Blick auf Konsum und Nachhaltigkeit zu reflektieren und zu bewerten“. Bei den IK-Gruppen wird die Reflexion eher auf eine Konzeptebene bzw. eine Ebene von gesellschaftlichen Strukturen gerichtet. So lässt sich beispielsweise der widersprüchliche Zusammenhang zwischen nachhaltigem Konsum und dem damit verbundenen Wachstumsziel nicht unmittelbar durch individuelles Handeln lösen. Die Schüler*innen werden somit stärker

⁶ Einen Überblick über Reflexion(sformen) bietet etwa Hilzensauer (2008).

Tab. 5: Merkmale der Kernideen und ihrer Zugänge (eigene Darstellung)⁷

Kernidee	Kernidee	Reflexionsform	Lebensweltorientierung	Mitgestaltung des L-L-Prozesses
Fast Fashion (Gruppe DA1)	affirmativ	Selbstreflexion (Reflexivität)	stark ausgeprägt	kaum
Transformatives Potential des individuellen Konsums (Gruppe DA2)	affirmativ	Selbstreflexion (Reflexivität)	stark ausgeprägt	kaum
Nachhaltiger Konsum versus Wachstum (Gruppe IK1)	ambivalent	Strukturreflexivität	weniger stark ausgeprägt	kaum
Fair Trade versus Paternalismus (Gruppe IK2)	ambivalent	Strukturreflexivität	weniger stark ausgeprägt	kaum

als politische Subjekte angesprochen, welche zu einer politischen Bewertung dieses Zusammenhangs eingeladen werden. Wir sind der Auffassung, dass dieser Aspekt im Kontext einer „neoliberal geprägten Gegenwart“ (Lehner & Gryl 2019) durchaus bedeutend ist. So lässt sich beispielsweise die Hervorhebung individueller Verantwortung bei gleichzeitiger Entpolitisierung eines Sachverhalts, wie dies bei einer ausschließlichen Betonung von Selbstreflexion der Fall sein kann, als ein Merkmal neoliberaler Regierungsweise beschreiben (vgl. Biebricher 2018: 179 ff.).

Der dritte Aspekt läuft auf die *Lebensweltorientierung* bzw. Schüler*innenorientierung der Kernideen hinaus. Auch hier lassen sich wieder Unterscheidungsmerkmale entlang der unterschiedlichen Zugänge erkennen. Es zeigt sich etwa, dass die Lebensweltorientierung in den Kernideen der DA-Gruppen ausgeprägter ist als bei jenen der IK-Gruppen. Ganz im Sinne Klafkis lässt sich bei der Gruppe DA1 das Beispiel Fast Fashion durchaus so auffassen, dass es „auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ (Klafki 1964b: 11) bezogen ist. Eine solche Schüler*innenorientierung lässt sich bei den widersprüchlichen Zusammenhängen, welche von den IK-Gruppen erarbeitet wurden, weniger erkennen. Es zeichnet sich also ab, dass immanente Kritik als eine Verfahrensweise, welche aus sozialphilosophischen Kontexten hervorgeht, Gefahr läuft auf der Ebene einer Sachanalyse stecken zu bleiben, was einer Abbilddidaktik nahekommen kann. Immanente Kritik bedarf also an diesem Punkt noch einer didaktischen Erweiterung, um nicht hinter Klafkis Einsicht der „doppelte Relativität“ (siehe Kap. 2.2) zurückzufallen. Auf diesen Aspekt werden wir in Kapitel 4 zurückkommen.

Der letzte Aspekt dieser Auswertung ist unseres Erachtens ebenfalls ein offener Punkt. Er zielt auf die schüler*innenseitige *Mitgestaltung am Lehr-Lern-Prozess*. Eine klassische Kritik an Klafki bringen Meyer & Meyer (2007: 128) folgendermaßen auf den Punkt: „Man sieht, wie hier im von uns kritisierten Sinne die Schülerinnen und Schüler wieder nur als ‚Objekte‘ in den Blick kommen, nicht aber als ‚Subjekte‘, die selbst mitbestimmen können.“ Es wird Klafki

und somit dem Verfahren der Didaktischen Analyse vorgeworfen, die Schüler*innen nur als Objekte der Unterrichtsplanung zu erachten und sie eben nicht als den Lehr-Lern-Prozess mitgestaltende Subjekte mitzudenken. Diese Kritik lässt sich sowohl auf die Kernideen, welche entlang der Didaktischen Analyse, wie auch auf jene, welche entlang der immanenten Kritik hervorgebracht wurden, übertragen. Auch auf diesen Punkt werden wir im anschließenden Kapitel noch zurückkommen.

4 Diskussion & Ausblick: Kontingenz durch Ambivalenz. Immanente Kritik als Erweiterung der Didaktischen Analyse

Wie lassen sich diese Einsichten aus der Fallstudie und den theoretischen Vorüberlegungen nun abschließend zusammenführen? Wie in Kapitel 2 diskutiert, eröffnen die Fragen nach dem Exemplarischen bzw. nach Kontingenz unterschiedliche Perspektiven auf einen zu erschließenden Lerngegenstand. Während die Frage nach dem Exemplarischen tendenziell zu einer Untersuchung des Lerngegenstandes hinsichtlich starrer Merkmale (im Sinne von ‚Gesetzen‘ bzw. ‚Prinzipien‘) einlädt, verlangt die Frage nach Kontingenz eher nach einer Perspektive der Wandelbarkeit. Dies wurde auch in der Fallstudie deutlich, wo die Kernideen, welche entlang der Didaktischen Analyse hervorgebracht wurden, einen *affirmativen* Charakter hinsichtlich des Lerngegenstandes aufwiesen. Das Problem daran ist aus unserer Sicht, dass affirmative Zugänge zu Lerngegenständen sowohl den Ansprüchen einer *Transformativen Bildung*

⁷ Bei der konkreten Kategorieinbildung gingen wir in mehreren Iterationen deduktiv-induktiv vor, indem wir jeweils das Material mit Fragen, die wir aus unserem Erkenntnisinteresse (z. B. „Verhältnis der Kernidee zum analysierten Bildungsinhalt/Thema“) oder unserem theoretischen Vorwissen (z. B. „Mitgestaltung des L-L-Prozesses“) ableiteten, konfrontierten (deduktiver Zugang). Die Einblicke, die wir durch das Material gewinnen konnten (induktiver Zugang) halfen uns sowohl die Fragestellungen nachzuschärfen, als auch konkrete Kategorien zu bilden (z. B. „ambivalentes Verhältnis der Kernidee zum analysierten Bildungsinhalt/Thema“).

als auch einer Förderung von einer Mitbestimmungs- bzw. Kritikfähigkeit tendenziell entgegenstehen.

Hierin sehen wir hingegen großes Potential im Verfahren der immanenten Kritik. Eine immanent-kritische Perspektive lädt dazu ein, einen Lerngegenstand auf immanente Widersprüche zu untersuchen. Das charakteristische an solchen Widersprüchen – wie in Kapitel 2.3 dargestellt – ist der Zusammenhang zwischen einem dem Gegenstand impliziten Versprechen/Ideal und dessen „systematischer Frustration“ (Stahl 2013: 411). Anders als bei *interner* Kritik liegt die Begründung einer möglichen Abweichung vom Ideal eben *nicht* in einer mangelhaften Praxis, wie bei einer Religionsgemeinschaft, die gegen ihr eigenes Ideal der Nächstenliebe verstößt (siehe Kap. 2.3), sondern im Ideal selbst. In diesem Sinne weist beispielsweise die Gruppe IK1 einen immanenten Widerspruch aus, indem sie einen Zusammenhang zwischen dem Ideal eines *nachhaltigen Konsums* und dem *Wachstumsziel*, welches eine Konsumorientierung impliziert, herstellt. Dieser Zusammenhang verweist auf eine *systematische* Frustration, die bereits im Ideal selbst angelegt ist und so stellt sich der Lerngegenstand in einer konkreten Form als ambivalent, veränderbar bzw. kontingent dar.

Während wir der Auffassung sind, dass ein *immanent-kritischer* Zugang zu Lehrgegenständen viele Potentiale birgt, bietet das Konzept des Exemplarischen jedoch ebenfalls wichtige Einsichten, hinter die ein *immanent-kritischer* Zugang nicht zurückfallen sollte. Ein zentraler Vorteil des Exemplarischen liegt in seiner konstitutiven Schüler*innenorientierung: Das Exemplarische zeigt sich erst in Relation zu bestimmten Schüler*innen, wie Klafki deutlich macht (siehe Kap. 2.2). Wollen wir also ein Beispiel (ein Exempel) entwickeln, sollten wir sowohl den Gegenstand, auf welchen das Beispiel verweist, als auch die Adressat*innen, für welche das Beispiel einen Zugang ermöglichen soll, im Blick haben. Diese doppelte Abhängigkeit des Exemplarischen (vom Gegenstand, wie von besonderen Schüler*innen) kann Inhalte nahelegen, welche sich aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive unter Umständen nicht aufdrängen. In dieser Brückenfunktion, die sich im Exemplarischen ausdrücken kann – zwischen fachwissenschaftlicher Perspektive und Schüler*innenperspektive – liegt eine zentrale didaktische Leistung, welche über eine Abbilddidaktik hinausgeht.

Wir vertreten also die Auffassung, dass immanente Kritik die Didaktische Analyse bereichern kann, und dabei ihr zentrales Konzept des Exemplarischen nicht verdrängen sollte. Zwar lässt sich unseres Erachtens etwa Mitbestimmungs- bzw. Kritikfähigkeit durch Einblicke in einen kontingenten Charakter von Lerngegenständen, welcher sich durch immanente Kritik

freilegen lässt, besser fördern als durch den affirmativen Zugang, den das Konzept des Exemplarischen nahelegt. Trotzdem darf andererseits die für das Exemplarische konstitutive Schüler*innenorientierung nicht aus dem Blick geraten. Um diese gegensätzlichen Ansprüche zu verbinden, sind wir der Auffassung, dass eine *immanent-kritische didaktische Analyse* den Bildungsgehalt nicht mehr hauptsächlich im Exemplarischen suchen sollte, sondern in einer *exemplarischen Ambivalenz*.

Das hier entwickelte Konzept der exemplarischen Ambivalenz legt zum einen nahe, einen Lerngegenstand im Medium immanenter Widersprüche zu erschließen. Zum anderen jedoch darüber hinaus auch nach dem Exemplarischen in einer so herausgearbeiteten Ambivalenz bzw. Kontingenz zu suchen. Ein solches Zusammenspiel zwischen Exemplarischen und Ambivalentem soll einerseits den affirmativen Charakter des Exemplarischen abmildern – welcher einer Förderung einer Mitbestimmungs- bzw. Kritikfähigkeit tendenziell entgegensteht. Wie in Kapitel 2.2 herausgearbeitet und auch im Fallbeispiel bestätigt, denkt Klafki das Exemplarische als einen Verweis auf etwas *Prinzipielles*: „Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘ zum Ausdruck kommt“ (Klafki 1964a: 443). Indem nun mit dem Konzept der *exemplarischen Ambivalenz* das *Allgemeine* auf etwas Ambivalentes und somit fundamental *Offenes* verweist, verliert das Exemplarische seinen affirmativen Charakter. Andererseits darf immanente Kritik nicht auf der Ebene einer bloßen Sachanalyse steckenbleiben. Hier kann die Frage nach dem Exemplarischen die immanente Kritik didaktisch anreichern. Wird ein immanenter Widerspruch nun mit Blick auf konkrete Schüler*innen nach dessen exemplarischen Gehalt befragt, also der Frage nachgegangen, was an den widersprüchlichen Zusammenhängen (gegenwärtig und zukünftig) von Bedeutung sein kann, so sollte nun auch ein immanent-kritischer Zugang über eine bloße Sachanalyse hinausgehen.

Dieses *Primat der Kontingenz*, welches wir hier letztlich vorschlagen, hat allerdings auch seine Grenzen. So sind wir der Auffassung, dass sich die klassische didaktische Analyse etwa für naturwissenschaftliche Themen und Fragestellungen besser eignet, da sich in diesem Bereich auch sinnvoller von ‚Gesetzen‘ und ‚Prinzipien‘ sprechen lässt. Für sozialgeographische und politisch-ökonomische Gegenstände erscheint es uns jedoch sinnvoller, von einer konkreten Kontingenz auszugehen. Um dem kontingenten Charakter der Lerngegenstände aus diesem Bereich gerecht zu werden, schlagen wir vor, die didaktischen Grundfragen der klassischen Didaktischen Analyse,

folgendermaßen zu adaptieren (siehe Tab. 6), was wir gleich noch vertiefend diskutieren werden:

Tab. 6: Didaktische Grundfragen einer immanent-kritischen didaktischen Analyse (eigene Darstellung; Umdeutung von Klafki 1964b)

Didaktische Grundfrage	Bedeutungsaspekt
1. Welche Ambivalenzen bringt der Lerngegenstand mit sich? Lassen sich immanente Widersprüche erkennen?	Bestimmte Kontingenz
2. Was sind konkrete Fälle, Beispiele, Situationen, etc. an denen die Ambivalenz des Themas den Schüler*innen dieser Bildungsstufe interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?	Exemplarische Bedeutung, Zugänglichkeit und Struktur des Inhalts
3. Welche Bedeutungen kann die Ambivalenz des Themas im Leben der Schüler*innen meiner Klasse bergen? Worin kann die Ambivalenz des Themas Bedeutungen für die Zukunft der Schüler*innen erlangen?	Gegenwarts- & Zukunftsbedeutung
4. Inwiefern können die Schüler*innen den Lehr-Lern-Prozess mitgestalten?	Lehr-Lern-Prozessstruktur
(5.) Wie kann die Lehr-Lern-Umgebung so gestaltet werden, dass sich die Schüler*innen eine eigene Meinung bilden, diese begründen und austauschen können?	Eigene Meinung begründen und austauschen

Die wesentliche Veränderung, die wir vorgenommen haben, zeigt sich gleich in der ersten Grundfrage. Diese zielt nun nicht mehr auf die exemplarische Bedeutung mit ihrem affirmativen Charakter, sondern auf Ambivalenz und Widersprüchlichkeit. Diese Umgestaltung ist folgenreich und ein Einwand, welcher sich hier schnell aufdrängen mag, ist jener des Relativismus: Gerade in einer postmodern geprägten Gegenwart, oder in Zeiten von „Fake-News“, würde die Gefahr der Beliebigkeit drohen und alles auf eine Standpunktfrage reduziert werden. Dem lässt sich entgegenhalten, dass Kontingenz, Ambivalenz und Widersprüchlichkeit nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen sind. So lässt sich beispielsweise am immanent-kritischen Verfahren zeigen, dass dessen zentraler analytischer Schritt – die Herstellung eines systematischen Zusammenhangs zwischen Ideal und dessen Frustration – einer evidenzbasierten Entsprechung in der Wirklichkeit bedarf. Wenn also die Gruppe IK1 einen Zusammenhang zwischen dem Ideal eines *nachhaltigen Konsums* und dem einer Konsumorientierung impliziten *Wachstumsziel* herstellt, dann ist diese Behauptung auch überprüfbar und wird etwa durch Beiträge von Degrowth-Ökonom*innen bekräftigt (vgl. Hickel & Kallis 2020).

Somit impliziert ein so ausgelegtes Primat der Kontingenz nach wie vor ein Verlangen nach positivem Wissen, also ein faktenbasiertes Wissen über die allgemeine Beschaffenheit, bzw. das ‚Prinzipielle‘ ei-

nes Gegenstandes – allerdings geht es auch darüber hinaus. Während ein affirmativer Zugang zu einem Lerngegenstand das positive Wissen als Ziel erachtet (siehe Kap. 2.2), lässt sich durch eine Betonung von Ambivalenzen und Kontingenz eines Lerngegenstandes ein solches positives Wissen zu einem *reflexiven Wissen* erweitern:

„Das Wissen, das hier dazukommt ist also reflexives Wissen, eines, das unserem Wissen über die Welt keine neuen Inhalte hinzufügt, sondern es anders situiert. Die uns vertrauten Fakten bezüglich der basalen Institutionen unserer Lebensform – dass es Arbeitsverträge gibt, dass Güter auf Märkten getauscht werden, dass eheliche Verbindungen Steuervorteile erfahren und die Menschheit in zwei Geschlechter zerfällt –, ändern sich, sobald wir wissen, dass diese ‚sozial konstituiert‘, prinzipiell von uns geschaffen sind, tatsächlich nicht ‚dem Inhalte nach‘. Es bleiben die gleichen Fakten, egal ob wir sie als sozial konstituiert identifizieren oder nicht. Sie ändern sich allerdings ‚der Form nach‘, sobald sie als soziale (und nicht natürliche), gestaltbare (und nicht notwendig auftretende) Fakten dechiffriert sind“ (Jaeggi 2014: 434).

Das Primat der Kontingenz impliziert also keineswegs eine kontrafaktische Haltung, sondern zielt auf die Einsicht, dass Fakten im Zusammenhang mit sozialen Praktiken (z. B. Steuervorteile von ehelichen Verbindungen) von uns geschaffen sind und veränderbar sind. Die „Fakten bezüglich der basalen Institutionen“ sind somit Voraussetzung für die Einsicht ihrer Gestaltbarkeit. Die erste Grundfrage einer immanent-kritischen didaktischen Analyse – die Frage nach der Ambivalenz bzw. Widersprüchlichkeit – sollte diesem Anspruch Ausdruck verleihen.

Die Fragen 2 und 3 haben wir in Anlehnung an die klassische Didaktische Analyse formuliert, um – wie bereits diskutiert – dem Anspruch der Schüler*innenorientierung gerecht zu werden. Die Frage 4 entspringt einer weiteren Kritik an der Didaktischen Analyse. Hierbei handelt es sich um den Vorwurf, die Schüler*innen nur als Objekte der Unterrichtsplanung zu erachten und sie eben nicht als den Lehr-Lern-Prozess mitgestaltende Subjekte mitzudenken (siehe Kap. 3.3). Mit Frage 4 möchten wir diesem Einwand nachkommen. Eine umfassende Diskussion dieses Aspekts würde den Rahmen dieses Beitrags übersteigen, jedoch lassen sich Ansätze, wie Forschendes oder Problemorientiertes Lehren und Lernen nennen, die auf einem partizipativen Lehr-Lern-Prozess aufbauen (für eine ausführliche Diskussion unterschiedlicher Ansätze problemorientierten Unterrichtens vgl. Lehner, Gryl & Gruber 2021).

Die fünfte und letzte Grundfrage erachten wir ebenfalls als sehr wichtig, dennoch haben wir sie in Klammer gesetzt. Diese Frage zielt auf die Begründung und den Austausch der eigenen Meinung. Während durch das Primat der Kontingenz der Lerngegenstand in seiner Veränderbarkeit erschlossen werden kann, drängt sich die Frage auf, ob bzw. wie eine Veränderung angestrebt bzw. gestaltet werden soll. Solche Fragen nach Kontinuität und Veränderung adressieren Schüler*innen als politische Subjekte, welche dadurch zu einer politischen Bewertung eingeladen werden. Wir sind der Auffassung, dass sich eine solche Zieldimension (politische Bewertung) besonders aus einer Perspektive einer mündigkeitsorientierten Bildung begründen lässt (vgl. Adorno 1971). „Bewerten“ entspringt jedoch klassischerweise dem Anforderungsbereich III (BMBF 2012: 12). Um diesbezügliche Differenzierungsmöglichkeiten nicht einzuschränken, führen wir diese Grundfrage in Klammer an.⁸

Mit diesem hier diskutierten Ansatz einer *immanent-kritischen didaktischen Analyse* möchten wir – wie in der Einleitung angedeutet – an die Debatten zu einem kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht anknüpfen und einen Beitrag zu dessen Konkretisierung hinsichtlich der Unterrichtsplanung leisten. Von zentraler Bedeutung in der Konzeption der *immanent-kritischen didaktischen Analyse* war für uns die Reflexion der Ansprüche einer „Transformative Bildung“ (WBGU 2011: 25) auf potentielle „normative Paradoxien“ (Honneth et al. 2022).

Unser Anspruch galt dabei einer Reflexion dieses Spannungsverhältnisses in doppelter Hinsicht: Sowohl auf der Ebene einer materialen als auch auf jener der formalen geographischen Bildung galt uns dabei die Einsicht, dass „Reformbestrebungen nur in den seltensten Fällen geradewegs zu den gewünschten Zielen führen“ (ebd.: 7) als Triebfeder. Für Aspekte materialer geographischer Bildung bedeutet diese Einsicht für uns, dass mögliche Handlungsoptionen, die sich aus der Auseinandersetzung mit Lehr-Lern-Gegenständen ableiten lassen, immer auch in einem Spannungsverhältnis mit deren möglicher „Verkehrung [...] in das Gegenteil“ (ebd.) zu diskutieren sind. Auf der Ebene formaler geographischer Bildung droht die Verkehrung von Ansprüchen, wie der Förderung von Selbst-, Mitbestimmungs- oder Kritikfähigkeit hinsichtlich der Ansprüche einer *Transformativen Bildung* durch eine „instrumentelle“ Unterrichtspraxis (vgl. Pettig 2021) unterwandert zu werden – also einer Unterrichtspraxis in Gestalt eines „Change-Management

agements neoliberaler Umstrukturierungen“ (ebd.), welche geographische Bildung stark an einer unmittelbaren Verwertbarkeit misst.

Mit dem zentralen Konzept einer immanent-kritischen didaktischen Analyse, der *exemplarischen Ambivalenz*, denken wir, diesen Ansprüchen nahe kommen zu können. Die exemplarische Ambivalenz ermöglicht einerseits Einsichten in die diskutierte *bestimmte* Kontingenz (siehe Kap. 2.3) – etwa im Medium immanenter Widersprüche, was den Blick auf eine konkrete Wandelbarkeit des Gegenstandes freilegen kann und somit Ansprüchen einer *Transformativen Bildung* Rechnung trägt. Andererseits dienen diese Einsichten nicht einer unmittelbaren Verwertbarkeit im Sinne des genannten „Change-Managements neoliberaler Umstrukturierungen“, sondern der Förderung eines politischen Subjekts, welches zur Positionierung in einer Auseinandersetzung mit Ambivalenzen eingeladen wird.

Acknowledgement

We acknowledge support by the Open Access Publication Fund of the University of Duisburg-Essen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1963): Kulturkritik und Gesellschaft. dtv, München.
- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Adorno, T. W. (1996): Zur Metakritik der Erkenntnistheorie. Drei Studien zu Hegel. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Adorno, T. W. (2006): Theorie der Halbbildung. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Anderson, B. R. O'G. (2005): Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Campus, Frankfurt am Main.
- Biebricher, T. (2018): Neoliberalismus. Junius, Hamburg.
- Bieling, H.-J. & T. Schulten (2001): Competitive restructuring and industrial relations within the European Union: corporatist involvement and beyond? Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut in der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. BMBF, Wien.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2016): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 219. Verordnung. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen;

⁸ Ein Modell, welches bei der Strukturierung einer solchen Diskussion, die Schüler*innen als politische Subjekte adressiert, hilfreich sein kann, stellen wir in Lehner, Gryl, & Gruber (2021) mit dem Ansatz einer „Matrix der Lösungsqualitäten“ zur Diskussion.

- Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdfsig (16.09.2021)
- Demirović, A. (2001): Herrschaft durch Kontingenz. In: Bieling, H.-J., K. Dörre, J. Steinhilber & H.-J. Urban (Hrsg.): *Flexibler Kapitalismus: Analyse, Kritik und politische Praxis*; Frank Deppe zum 60. Geburtstag. VSA-Verlag, Hamburg. S. 208–224.
- Dorsch, C. (2019): *Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung* (Dissertationsschrift). Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Gläser-Zikuda, M. (2005): Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: Mayring P. & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz, Weinheim. S. 286–297.
- Hickel, J. & G. Kallis (2020): Is Green Growth Possible? In: *New Political Economy* 25(4). S. 469–486. DOI: <https://doi.org/10.1080/13563467.2019.1598964>
- Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Bildungsforschung* 5(2). S. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.77>
- Honneth, A. (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: Honneth, A. (Hg.): *Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus (= Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie 1)*. Campus, Frankfurt am Main. S. 141–158.
- Honneth, A., K.-O. Maiwald, S. Speck & F. Trautmann (2022): *Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. Campus, Frankfurt am Main.
- IPCC (2021): *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Working Group I contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Jank, W. & H. Meyer (2018): *Didaktische Modelle: Alle Schulformen*. Cornelsen, Berlin.
- Jaeggi, R. (2014): *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp, Berlin.
- Jaeggi, R. (2016): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, R. & T. Wesche (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 266–299.
- Jaeggi, R. & R. Celikates (2017): *Sozialphilosophie: eine Einführung*. Verlag C. H. Beck, München.
- Klafki, W. (1964a): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1964b): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H. & A. Blumenthal (Hrsg.): *Didaktische Analyse*. Schroedel, Hannover. S. 5–54.
- Klafki, W. (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Beltz, Basel.
- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *Widerstreit Sachunterricht* 4. S. 1–10.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz, Basel.
- Koivisto, J. & M. Lahtinen (2010): Kontingenz. In: Haug, W. F. (Hg.): *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. 7/II Knechtschaft bis Krise des Marxismus*. Argument, Hamburg. S. 1688–1998.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz, Basel.
- Laclau, E. & C. Mouffe (2015): *Hegemonie und radikale Demokratie: zur Dekonstruktion des Marxismus*. Passagen, Wien.
- Lehner, M. & I. Gryl (2019): „Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten“. In: *GW-Unterricht* 155. S. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht155s5>
- Lehner, M., I. Gryl, T. Jekel & S. Stieger (in Begutachtung): Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines strukturreflexiv-problemorientierten Unterrichts. In: *Openspaces*
- Lehner, M., I. Gryl & D. Gruber: (2021): Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht. In: *GW-Unterricht* 163. S. 40–55. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht163s40>
- Luhmann, N. (1969): Komplexität und Demokratie. In: *Politische Vierteljahresschrift* 10(2). S. 314–325.
- Luhmann, N. (1997): Disziplinierung durch Kontingenz: zu einer Theorie des politischen Entscheidens. In: Hradil, S. (Hg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften: Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Oktober 1996 in Dresden*. Campus, Frankfurt am Main. S. 1075–1087.
- Luhmann, N. (2005): *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Marx, K. & F. Engels (1973): *Marx Engels Werke*. MEW 23. Dietz, Bonn.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz, Basel.
- Meyer, H. & M. A. Meyer (2017): Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis. In: Köker, A. & J. C. Störländer (Hrsg.): *Kritische und konstruktive Anchlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Beltz Juventa, Weinheim. S. 180–209.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007): *Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz, Weinheim.
- Mitchell, K. (2018): *Making Workers: Radical Geographies of Education*. Pluto Press, London.
- Nuss, S. (2019): Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums. Dietz, Berlin.

Didaktische Analyse revisited

- Petrig, F. (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: *GW-Unterricht* 162. S. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Porsch, R. (2016): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Waxmann, Münster, New York.
- Reckwitz, A. (2013): Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Suhrkamp, Berlin.
- Romero, J. M. (2014): Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs. transcript, Bielefeld.
- Rorty, R. (2018): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Rucker, T. (2020): Unterricht, Exemplarität und Subjektivität. In: *Pädagogische Rundschau* 74(4). S. 397–414. DOI: <https://doi.org/10.3726/PR042020.0039>
- Särkelä, A. (2018): Immanente Kritik und soziales Leben: selbsttransformative Praxis nach Hegel und Dewey. Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Sage, London.
- Stahl, T. (2013): *Immanente Kritik: Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Campus, Frankfurt am Main.
- Stahl, T. (2014): Die normative Grundlage immanenter Kritik. Sozialontologische Überlegungen zum Potenzial sozialer Praktiken. In: Romero, J. M. (Hg.): *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. transcript, Bielefeld. S. 31–58.
- Stamann, C., Janssen, M. & M. Schreier (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 17(3). DOI: <https://doi.org/10.17169/FQS-17.3.2581>
- UNESCO (2020): *Education for Sustainable Development. A roadmap*. UNESCO, Paris.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WGBU) (2011): *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Hauptgutachten. WBGU, Berlin.
- Ziltener, P. (1999): *Strukturwandel der europäischen Integration*. Westfälisches Dampfboot, Münster.



vii. Lehner, M., S. Milz, T. Jekel & I. Gryl. (im Erscheinen).

„Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines strukturreflexiv-problemorientierten Unterrichts.“ *OpenSpaces*, (6).

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines strukturreflexiv-problemorientierten Unterrichts

Michael Lehner

Universität Duisburg-Essen
michael.lehner@uni-due.de

Sandra Milz

Pädagogische Hochschule Salzburg
sandra.milz@phsalzburg.at

Thomas Jekel

Universität Duisburg-Essen
thomas.jekel@uni-due.de

Inga Gryl

Universität Duisburg-Essen
inga.gryl@uni-due.de

Abstract:

This article is aimed at readers who are looking for practical teaching ideas for Education for Sustainable Development (ESD). For this purpose, 16 teaching impulses from a total of 57 student teachers are presented (Chapter 5) and suggestions for application (Chapter 4) are provided. The practical teaching examples were designed along certain theoretical approaches, such as exemplary ambivalence, immanent critique, and structurally reflexive problem-oriented teaching and learning (sPOL), respectively (Chapter 2). This orientation is meant to provide clues for an ESD that reflects its objectives on unintended side effects or normative paradoxes.

Keywords: *immanent critique, normative paradoxes, exemplary ambivalence, structurally reflexive problem-oriented teaching, education for sustainable development (ESD).*

Abstrakt:

Dieser Beitrag richtet sich an Leser*innen, die nach unterrichtspraktischen Ideen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) suchen. Hierfür werden 16 Unterrichtsimpulse von insgesamt 57 Lehramtsstudierenden vorgestellt (Kapitel 5) und Vorschläge zur Anwendung (Kapitel 4) bereitgestellt. Die unterrichtspraktischen Beispiele wurden entlang bestimmter theoretischer Zugänge entworfen, wobei es sich um Ansätze wie exemplarische Ambivalenz, immanente Kritik bzw. strukturreflexiv-problemorientiertes Lehren und Lernen (sPOL), handelt (Kapitel 2). Diese Ausrichtung soll Anhaltspunkt für eine BNE bieten, die ihre Zielsetzungen auf ungewollte Nebeneffekte bzw. normative Paradoxien reflektiert.

Stichwörter: *immanente Kritik, normative Paradoxien, exemplarische Ambivalenz, strukturreflexiv-problemorientierter Unterricht, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

1. Einleitung

Eine *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) impliziert eine normative Zukunftsvorstellung einer nach Nachhaltigkeitsprinzipien organisierten gesellschaftlichen Ordnung. Orientiert sich eine BNE beispielsweise an den UN-Nachhaltigkeitszielen (vgl. United Nations, 2015: 14ff), verlangt dies nach vielschichtigen gesellschaftlichen „Transformationen“, die eine nachhaltige Entwicklung überhaupt erst ermöglichen (vgl. WBGU, 2011). Bevor wir¹ näher auf Zukunfts- und Zielvorstellungen einer BNE eingehen, möchten wir der Frage nachgehen, was sich aus historischen Reform- oder Transformationsbestrebungen für eine BNE lernen lässt.

Erste wichtige Anhaltspunkte zu dieser Frage lassen sich etwa beim Frankfurter Institut für Sozialforschung finden. In einem großangelegten interdisziplinären Forschungsprojekt des IFS werden unterschiedliche Reformbestrebungen untersucht und deren normative Ansprüche mit ihren Auswirkungen abgeglichen (vgl. Honneth et al. 2022). Bemerkenswert ist der thematische und fachliche Umfang dieses Projekts. So werden beispielsweise Reformanstöße im Zusammenhang mit Bestrebungen nach sozialer Gleichstellung (vgl. Speck, 2022), in Verbindung mit Kindeswohl (vgl. Sutterlüty, 2022), der Erleichterung von Selbstverwirklichung in der Arbeitswelt (vgl. Voswinkel, 2022) oder der Teilhabe an Wissen und öffentlichen Austausch in den digitalen Kommunikationsformen (vgl. Rössler, 2022) analysiert.

Trotz dieser Vielfalt und Unterschiede, welche die jeweiligen Gegenstände aus den unterschiedlichen Bereichen mit sich bringen, entsteht doch ein relativ klares

einheitliches Bild – es zeigt sich, dass „Reformbestrebungen nur in den seltensten Fällen geradewegs zu den gewünschten Zielen führen“ (Honneth, 2022: 7). Es lassen sich gar „Verkehrung[en] von gutgemeinten Reformanstößen in das Gegenteil des ursprünglich Bezweckten“ (ebd.) beobachten. Ein Beispiel für einen derartigen Umschlag einer als positiv erachteten Entwicklung in sein Gegenteil lässt sich im Bereich der Arbeitswelt finden. Hier kann die zunehmende Institutionalisierung des Versprechens der Selbstverwirklichung seit den 1970er-Jahren beobachtet werden. Gleichzeitig lässt sich jedoch aufzeigen, dass sich dieses Versprechen zu einem Zwang „pervertiert hat“, was mit einer „massiven Selbstausbeutung einhergeht“ (vgl. ebd.: 9; ausführlicher bei Honneth, 2002).

Derartige Entwicklungsprozesse werden im genannten Forschungsprojekt mit dem Konzept der „**normativen Paradoxien**“ (Honneth, 2022: 8) fassbar gemacht. Zu betonen ist hierbei, dass dieses Konzept eben kein vollständiges Scheitern der ursprünglichen Bestrebungen beschreibt, da „die Verkehrungen des Fortschritts untrennbar mit seinen Errungenschaften verbunden“ (ebd.) sind. Nehmen wir das Konzept der normativen Paradoxien ernst, so zeigt sich, „dass es mit sozioökonomischen, sozialstrukturellen oder kulturellen Parallelentwicklungen verknüpfte Umstände sind, denen es geschuldet ist, dass allgemein als Fortschritt gewürdigte Reformprojekte im Zuge ihrer gesellschaftlichen Verwirklichung eine selbstdestruktive Dynamik gewinnen können“ (Honneth und Sutterlüty, 2022: 21).

¹ Das „wir“ steht hier für die LV-Leiter*innen (Michael Lehner, Sandra Stieger, Thomas Jekel & Inga Gryl), die diesen Manteltext zu den Unterrichtsbeispielen verantworten.

Was lässt sich nun aber für eine BNE von dem Konzept der normativen Paradoxien lernen? Was ist zu berücksichtigen, um eine BNE zu vertreten, die nicht hinter ihre eigenen Ansprüche zurückfällt? Vorerst lässt sich aufzeigen, dass gewisse Varianten von normativen Paradoxien bereits implizit in einschlägigen Konzepten einer BNE Berücksichtigung finden. So wird etwa mit dem „Nachhaltigkeitsviereck“ (Fögele, 2016: 78) von Zielkonflikten zwischen Ökonomie, Politik, Ökologie und Sozialem ausgegangen. Es wird also durchaus im Sinne des Konzepts der normativen Paradoxien davon ausgegangen, dass „die [...] Fortschritte bei den einen [...] der Grund für negative Auswirkungen bei den anderen“ (Honneth und Sutterlüty, 2022: 23) Bereichen sein können. Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Debatte um eine „emanzipatorische BNE“, welche sich von einer „instrumentellen BNE“ abgrenzen lässt und den eigenen Bildungsanspruch aus einem Ausloten von Spannungen und Widersprüchen herleitet (vgl. Pettig, 2021). Um also der Fragestellung, wie eine BNE gelingen kann, die ihre eigenen Zielsetzungen auf potentielle normative Paradoxien reflektiert, nachzugehen, ist an derartige Konzepte, die auch eine immanente Konflikthaftigkeit ihrer Gegenstände mitdenken, anzuknüpfen. Eine entsprechende unterrichtliche Praxis hat also anzuerkennen, dass Widersprüche, Ambivalenzen² und Konflikte wesentliche Merkmale ihrer eigenen Lehr-Lern-Gegenstände und der damit verbundenen Zielsetzungen sind.

Eine derartige Didaktik, die bei Spannungsverhältnissen ansetzt und von Wi-

dersprüchen, Ambivalenzen und Konflikten ausgeht, lässt sich nicht nur von der besonderen Beschaffenheit ihrer Gegenstände her argumentieren, sondern gleichermaßen bildungstheoretisch: Wird ein Lehr-Lern-Gegenstand durch Widersprüche erschlossen, so stellt sich dieser als wesentlich unabgeschlossen dar. Werden also beispielsweise die UN-Nachhaltigkeitsziele (vgl. United Nations, 2015: 14) in ihrer Widersprüchlichkeit behandelt, so erscheinen diese nicht etwa als Blaupause für eine nachhaltige Entwicklung. Die Nachhaltigkeitsziele zeigen sich viel eher in einem Spannungsverhältnis, welches zu einer (politischen) Wertung einlädt – ja gar herausfordert. Es lässt sich also argumentieren, dass solche Spannungsverhältnisse Denkräume öffnen, die nach einem „politischen Subjekt“ (vgl. Mitchell, 2018, eigene Übersetzung) verlangen und somit eine mündigkeitsorientierte Bildung (Adorno, 1973, vgl. Dorsch, 2019) ermöglichen.

Um diese Hypothese zu verdeutlichen, bietet dieser Beitrag unterrichtspraktische Beispiele, welche Widersprüche und Ambivalenzen ihrer eigenen Lehr-Lern-Gegenstände zum Ausgangspunkt bzw. als Impuls für den Unterricht nutzen. Insgesamt werden in diesem Beitrag 16 solcher Unterrichtsimpulse vorgestellt (Abschnitt 5). Diese Entwürfe stammen aus einer standortübergreifenden Lehrveranstaltung der Universität Wien, der PH Salzburg sowie der Universität Duisburg-Essen und sind die Ergebnisse von insgesamt 57 Lehramtsstudierenden, die bei dem jeweiligen Beispiel namentlich vorgestellt werden. Die Studierenden haben ihre Unterrichtsimpulse entlang eines

² Während für diesen Beitrag eher die Schnittmengen von Begriffen, wie „Widersprüche“, „Ambivalenzen“ bzw. „Paradoxien“ von Bedeutung sind, bietet Hartmann (2002) aufschlussreiche Einblicke in deren Differenzen.

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

theoretischen Hintergrundes entwickelt, der im folgenden Abschnitt näher dargestellt wird. Um diesen theoretischen Hintergrund zu verdeutlichen, würden auch weniger Unterrichtsbeispiele reichen. Gemeinsam mit den Studierenden haben wir uns jedoch dazu entschieden Ihnen als Leser*in in Abschnitt 5 einen umfangreichen und vielfältigen Ideenpool zur Verfügung zu stellen. Dies bietet den Vorteil, dass mehr Themen aufgegriffen und teilweise sogar gleiche Themen aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt werden. Der umfangreiche fünfte Abschnitt lädt also zum kursorischen Lesen ein, um die Themen herauszupicken, die für Sie als Leser*in von besonderem Interesse sind. Im vierten Abschnitt dieses Beitrags werden Möglichkeiten diskutiert, wie unterrichtlich an die Unterrichtsimpulse angeknüpft werden kann.

2. Theoretischer Hintergrund

Um die Zielsetzungen einer BNE auf potentielle normative Paradoxien zu reflektieren, bedarf es pädagogisch-didaktischer Konzepte, die diesem Anspruch gerecht werden. Im Folgenden soll das Konzept der exemplarischen Ambivalenz (2.1), die immanente Kritik (2.2), sowie ein bestimmter problemorientierter Unterrichtszugang, das struktureflexiv-prob-

lemorientierte Lehren und Lernen (sPOL, Abschnitt 2.3), dargestellt werden. Diese drei Zugänge bilden den theoretischen Hintergrund der Unterrichtsbeispiele.

2.1 Konzept der exemplarischen Ambivalenz

Das Konzept der „exemplarischen Ambivalenz“ (Lehner & Gryl, 2022, in Druck) basiert auf einer kritischen Auseinandersetzung mit Klafkis Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung, konkret auf einer Auseinandersetzung mit Klafkis Ansatz der „Didaktischen Analyse“ (Klafki, 1964b). Ein zentraler Baustein der Didaktischen Analyse ist das **Konzept des Exemplarischen** (vgl. Rucker, 2020). Durch die Frage nach der exemplarischen Bedeutung eines Bildungsinhalts – welche Klafki im Zuge seines Verfahrens zur Unterrichtsvorbereitung nahelegt – lässt sich die Didaktische Analyse als eine Überwindung von „allzu simplen Abbilddidaktiken“ (Meyer & Meyer, 2007: 72) auffassen. Dies lässt sich dadurch argumentieren, dass sich das Exemplarische „nur im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ (Klafki, 1964b: 11) entwickeln lässt. Demnach impliziert das Exemplarische eine Schüler*innen- bzw. Lebensweltorientierung, da sich das Exemplarische immer nur in Abhängigkeit der Erfahrungswelten bestimmter Schü-

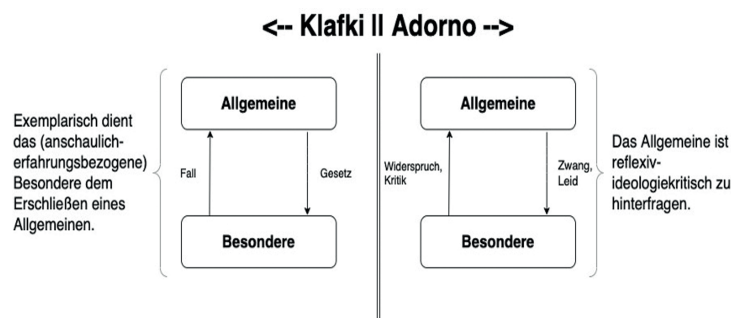


Abb. 1: Vereinfachte Darstellung des Verhältnisses zw. Allgemeinem und Besonderem bei Klafki bzw. Adorno (eigene Darstellung nach Lehner & Gryl, 2022, in Druck)

ler*innen zeigt (vgl. Klafki, 1969b: 9). Um dem Anspruch des Exemplarischen gerecht zu werden, erschöpft sich eine Unterrichtsvorbereitung also nicht auf der Ebene einer Sachanalyse – welche sich an Inhalten orientiert, sondern muss immer auch mit Blick auf die jeweiligen Schüler*innen durchgeführt werden.

Das Konzept des Exemplarischen impliziert jedoch neben der genannten Schüler*innenorientierung noch eine weitere Ebene. Klafki legt nahe, dass durch das Exemplarische auch etwas Allgemeines erschlossen werden soll. In diesem Sinne ist etwa „die Kirschblüte für das biologische Urphänomen ‚Blüte“ (Klafki, 1964b: 15) exemplarisch. So zeigt sich das Exemplarische nicht nur in Abhängigkeit von bestimmten Schüler*innen, sondern zusätzlich in einem (dialektischen) Verhältnis zwischen Allgemeinem (Urphänomen ‚Blüte‘) und Besonderem (Kirschblüte). Dies betont Klafki auch explizit im letzten Kapitel seiner Dissertationsschrift:

„Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘ zum Ausdruck kommt. Dieser in den Naturwissenschaften beheimateten Beziehung lassen sich aber für den pädagogischen Zweck auch die Relationen ‚Prinzip – Besonderung‘ und ‚Methode – Anwendung‘ an die Seite stellen“ (Klafki, 1964a: 443).

Das Konzept des Exemplarischen impliziert also ein hierarchisches Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem. Nun ist jedoch fraglich, ob dieser Anspruch, demzufolge das Exemplarische dazu dient, etwas Allgemeines zu erschließen, auf den hier behandelten Themenbereich der Nachhaltigen Entwicklung übertragbar ist. Im Themenfeld einer BNE spielen zwar (Natur-) Gesetze eine wichtige Rolle,

doch werden soziale Praktiken, welche in diesem Themenbereich ebenso von Bedeutung sind, nicht von diesen determiniert. An diesem Punkt zeichnet sich also ein erstes Problem mit dem Konzept des Exemplarischen ab.

Um diese Problematik näher einzukreisen, lässt sich beispielsweise auf Adornos (2006) Theorie der Halbbildung verweisen. Auch hier spielt das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem (implizit) eine Rolle und auch er erkennt die Hierarchie in diesem Verhältnis an. Adorno berücksichtigt jedoch viel stärker sozialphilosophische Fragen und so legt er nahe, das Allgemeine eben nicht durch das Besondere (exemplarisch) zu erschließen, sondern im Gegenteil, das Allgemeine durch das Besondere (ideologie)kritisch zu hinterfragen (siehe Abb. 1).

Was sind also mögliche Konsequenzen, wenn wir das Konzept des Exemplarischen auf sozial(geographisch)e Lehr-Lern-Gegenstände anwenden? Erste Einblicke in diese Fragestellung bietet eine Fallstudie, die an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde (vgl. Lehner & Gryl, 2022, in Druck). Hierbei wurde im Zuge einer Lehrveranstaltung mit Lehramtsstudierenden ein Lehr-Lern-Gegenstand aus zwei unterschiedlichen Perspektiven erschlossen. Eine Hälfte der Kursteilnehmer*innen hat den vorgegebenen Gegenstand entlang der Didaktischen Analyse nach Klafki erschlossen und die andere Hälfte entlang eines immanent-kritischen Verfahrens, das seinen Gegenstand auf Widersprüche hinterfragt (vgl. Abschnitt 2.2).

Für die Diskussion in diesem Beitrag sind insbesondere zwei Einsichten aus dieser Fallstudie von Bedeutung. Der erste Unterschied zwischen den beiden Perspektiven, welchen die Fallstudie nahelegt, zeigt sich im **Verhältnis der Ergebnisse** der Studierenden **zum erschlossenen**

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

Gegenstand. Während die Ergebnisse, die entlang der Didaktischen Analyse entstanden, einen affirmativen Charakter aufweisen – also den zu erschließenden Gegenstand als „Prinzip“ vorwegnehmen – weisen die Ergebnisse, welche aus einer immanent-kritischen Auseinandersetzung hervorgingen, einen ambivalenten Charakter auf, da auch Widersprüche in Verbindung mit dem zu erschließenden Gegenstand herausgearbeitet wurden.

Diese Unterscheidung ist für eine didaktische Praxis durchaus folgenreich, da – je nach gewählter Perspektive (Didaktische Analyse oder immanente Kritik) – sich tendenziell unterschiedliche Schwerpunkte als Ergebnis einer entsprechenden Unterrichtsvorbereitung abzeichnen: Wenn wir beispielsweise das Thema eMobilität entlang der Didaktischen Analyse für den Unterricht aufbereiten, so würden wir u.a. nach dem Exemplarischen an diesem Thema fragen. Würde sich die entsprechende Schulkasse etwa für Autos interessieren (beispielsweise eine Berufsschulklasse für Automechaniker*innen), so könnte es sich anbieten unterschiedliche (Elektro)autos in ihrer Energieeffizienz zu vergleichen. In diesem Sinne wäre der doppelte Anspruch des Exemplarischen erfüllt – die Schüler*innenorientierung, durch die Thematisierung der (Elektro-) Autos und das Erschließen eines allgemeinen Prinzips durch die Fokussierung der Emissionsreduktion im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung.

Neben den Potentialen der Didaktischen Analyse – u.a. die ausgeprägte Schüler*innenorientierung – lassen sich entlang dieses Beispiels (andeutungsweise³) auch ihre Grenzen diskutieren.

Wie in der Einleitung diskutiert, sind Lehr-Lern-Gegenstände aus dem Themenfeld einer BNE beispielsweise von (Ziel-) Konflikten geprägt. Ein affirmativer Zugang, welcher etwa die Potentiale von Elektroautos betont, läuft Gefahr, diese (Ziel-) Konflikte aus dem Blick zu verlieren. Hierin liegt hingegen das Potential eines immanent-kritischen Zugangs, welcher potentielle Widersprüchlichkeiten eines Gegenstandes betont. Eine immanent-kritische Perspektive auf Elektroautos würde zwar auch eine mögliche Emissionsreduktion anerkennen, jedoch diese gleichzeitig in einen ambivalenten Zusammenhang mit Versiegelungen für Straßen und damit verbundenen Nutzungskonflikten setzen, was letztlich auch eine grundlegendere Diskussion des Individualverkehrs eröffnen kann (vgl. das Beispiel in Abschnitt 5.4: „E-Mobilität“).

Während sich also abzeichnet, dass ein immanent-kritischer Zugang die Phase der Unterrichtsvorbereitung bereichern kann, da dieser den Blick auf Zielkonflikte, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen richtet, zeigen sich in der genannten Fallstudie jedoch auch Grenzen dieses Ansatzes. Diese zweite Einsicht der genannten Fallstudie, die hier von Bedeutung ist, zeigt sich im Hinblick auf die Lebensweltorientierung der Ergebnisse der Studierenden. Während die Ergebnisse, die entlang der Didaktischen Analyse entstanden, eine ausgeprägte Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung aufweisen, lassen die Ergebnisse, welche aus einer immanent-kritischen Auseinandersetzung hervorgingen, diese vermissen. So fällt ein immanent-kritischer Zugang in diesem Punkt hinter Klafkis Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung zurück. Zusammenfassend lassen sich die unterschiedlichen Potentiale und Grenzen der beiden Zu-

³Eine umfassendere Diskussion der Didaktischen Analyse – auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Phasen im Gesamtwerk Klafkis – findet sich bei Lehner, Gruber & Gryl, eingereicht).

gänge wie in Tab. 1 darstellen.

Der Anspruch des Konzepts der exemplarischen Ambivalenz läuft drauf hinaus, die Potentiale beider Zugänge zu verbinden. Dies soll gelingen, indem ein Lehr-Lern-Gegenstand im Zuge der Unterrichtsvorbereitung zwar immanent-kritisch erschlossen wird, um aus dieser Perspektive den Blick auf potentielle Widersprüche und Ambivalenzen zu richten. Darüber hinaus suggeriert das Konzept der exemplarischen Ambivalenz jedoch, dass über eine solche Sachanalyse hinauszugehen ist, da es die Frage nahelegt, was an den herausgearbeiteten Widersprüchen und Ambivalenzen exemplarisch ist. Im Sinne des Anspruchs dieses Konzepts würde eine immanent-kritische Sachanalyse, die etwa abstrakte Widersprüche hervorbringen kann, nicht ausreichen, sondern verlangt nach einem zusätzlichen Schritt, der mit Blick auf eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen auch das Exemplarische an den herausgearbeiteten Ambivalenzen hervorhebt. Diese Kombination von Exemplarischem und Ambivalenz sollte auch über die kritisierte affirmative Tendenz der Didaktischen Analyse hinausgehen, da Widersprüche und Ambivalenzen – selbst, wenn sie exemplarisch erschlossen werden – über sich hinausweisen und (selbst-) transformatives Potential bergen – worauf wir im folgenden Abschnitt noch konkreter eingehen werden.

2.2 Immanente Kritik

Erst in den letzten Jahren wurde immanente Kritik wieder stärker als Gegenstand akademischer Diskussion aufgegriffen und es entstanden u.a. Dissertations- und Habilitationsprojekte dazu (vgl. Jaeggi, 2014, 2016; Romero, 2014; Särkelä, 2018; Stahl, 2014). Es ist auf diese Bemühungen aus dem Bereich der Sozialphilosophie zurückzuführen, dass die Voraussetzungen und die Durchführung immanenter Kritik konkretisiert wurden. Was macht einen immanent-kritischen Zugang nun aus?

Zunächst soll eine **interne Kritik** von einer immanenten Kritik unterschieden werden. Beginnen wir hierfür mit einem Beispiel für interne Kritik: Einer Gemeinschaft, die sich zu den Menschenrechten bekennt, jedoch politische Gefangene foltert, kann vorgeworfen werden, einem Selbstwiderspruch zu unterliegen. Das charakteristische an dieser Kritik ist, dass ein **Maßstab für die Kritik** gewählt wird, der bereits anerkannt ist (Folterverbot). Da der Maßstab der Kritik nicht etwa von außen an den Gegenstand der Kritik angelegt wird – wie dies bei „**externer Kritik**“ (Jaeggi, 2014: 261) der Fall wäre, sondern bereits als gültig erachtet wird, gewinnt interne Kritik ihre Überzeugungskraft: Wer will sich schon vorwerfen lassen, seinen eignen Ansprüchen nicht gerecht zu werden? Der Nachteil der internen Kritik ist jedoch darauf zurückzuführen, dass man auf Normen angewiesen ist, die bereits

Tab. 1: Potentiale & Grenzen der unterschiedlichen Zugänge (vereinfachte Darstellung nach Lehner & Gryl, 2022, in Druck)

	Didaktische Analyse	immanente Kritik
Potential	Schüler*innenorientierung	Ambivalenz der L-L-Gegenstände
Grenzen	affirmiert L-L-Gegenstände	Erschöpft sich auf der Ebene einer Sachanalyse

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

anerkannt sind. So bewahrt interne Kritik bestehende Normen. Deshalb wird interner Kritik vielfach ein eher konservativer Charakter und ein Mangel an transformativem Potential attestiert (vgl. ebd.).

In Anlehnung an Sabine Nuss' (2019) Kritik am Privateigentum lässt sich exemplarisch ein immanent-kritischer Zugang diskutieren: Nuss setzt mit ihrer immanenten Kritik – ähnlich, wie dies bei der internen Kritik der Fall ist – bei anerkannten Normen oder Idealen an. Sie arbeitet in einem ersten Schritt das Versprechen, welches mit einer Institutionalisierung des Privateigentums einhergeht, heraus: „Das Versprechen des Privateigentums beruht auf der Annahme, dass die Wirtschaftssubjekte, wenn sie sich die Früchte ihrer Arbeit privat, das heißt exklusiv, aneignen können, motivierter seien. [...] Das wiederum führe zu mehr Wirtschaftswachstum und dieses komme allen zugute“ (Nuss 2019: 19). Im Sinne immanenter Kritik arbeitet Nuss in einem weiteren Schritt einen widersprüchlichen Zusammenhang in Verbindung mit diesem Versprechen heraus: Gerade durch das Befolgen des Anspruchs einer „**Wohlstandsmehrung** durch Institutionalisierung des Privateigentums“ (Nuss, 2019: 40, eigene Hervorhebung) komme es vermehrt zu **ungleicher Entwicklung**, also dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs (vgl. Nuss, 2019: 35ff).

Der dargestellte Zusammenhang zwischen Anspruch und gegenläufiger Verwirklichung reicht bei immanenter Kritik also tiefer als bei der internen Kritik. Während im Fall der internen Kritik diese durch ein Befolgen des Anspruchs (Menschenrechte einhalten) besänftigt werden kann, trifft bei immanenter Kritik das Gegenteil zu: **Gerade durch das Befolgen des Anspruchs** („Wohlstandsmehrung durch Institutionalisierung des Privateigentums“)

kommt es zu dessen Scheitern im Sinne ungleicher Entwicklung – dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs. Mit immanenter Kritik werden also Zusammenhänge hergestellt, die aufzeigen, dass ein Befolgen anerkannter Normen oder Ideale zu einer „systematischen Frustration“ (Stahl 2014: 417) dieser Ansprüche führt. In diesem Sinne weisen solche immanenten Widersprüche über die anerkannten Normen oder Ideale, aus denen sie hervorgehen, hinaus und bergen transformatives Potential – bei einer vergleichbaren Überzeugungskraft, wie dies bei der internen Kritik der Fall ist.

Wird immanente Kritik in Lehr-Lern-Umgebungen eingesetzt – wie im Zusammenhang mit dem Konzept der exemplarischen Ambivalenz diskutiert – so kann dies nicht nur eine Reflexion potentieller *normativer Paradoxien* fördern, sondern legt auch eine besondere Form der Problemorientierung im Unterricht nahe, was im folgenden Abschnitt als *strukturreflexiv-problemorientiertes Lehren und Lernen* (sPOL) diskutiert wird.

2.3 Strukturreflexiv-problemorientierter Unterricht

Um die Besonderheiten eines strukturreflexiv-problemorientierten Lehrens und Lernens (sPOL) herauszuarbeiten, stellen wir das sPOL im Vergleich mit dem **Problemunterricht** (Klafki) und dem klassischen **problemorientierten Lehren und Lernen** (POL) nach Dewey vor (vgl. Lehner, Gryl, & Gruber, 2021).

Der *Problemunterricht* wurde durch Klafkis Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki, 2007: 56) bekannt. Klafki legt mit diesem Konzept nahe, *Probleme* „als eine der zentralen inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ (Klafki,

2005: 5) zu denken. Es geht Klafki um eine Abkehr von einem klassischen *Wissenskanon* hin zu einem „Problemkanon“ (ebd.: 2). Eine darauf aufbauende unterrichtliche Praxis zielt auf ein vertieftes *Problembewusstsein*, und die unmittelbare Problemlösung wird zugunsten der Erschließung von sogenannten Schlüsselproblemen zurückgestellt. Dieser Anspruch, durch ein vertieftes Problembewusstsein aufzuklären, ist jedoch „außeninitiiert“ und bedarf eines „überlegenen Standpunktes“ der Lehrpersonen (Pech, 2005).

Dem Zugang des Problemunterrichts, dass Aufklärung eines überlegenen Standpunktes bedürfe, kann der Ansatz des problemorientierten Lehrens und Lernens (POL) gegenübergestellt werden. Während die didaktische Literatur zum POL mittlerweile vielschichtig ist, bilden Deweys Überlegungen in „Demokratie und Erziehung“ (Dewey, 1916) den Ausgangspunkt. Ein zentraler Gedanke in Deweys Werk läuft darauf hinaus, dass eben nicht nur zur Demokratie (überlegener Standpunkt), sondern auch *demokratisch* erzogen werden sollte. In diesem Sinne zielt eine unterrichtliche Praxis, welche aus dem POL hervorgeht, auch darauf, die Mitgestaltung der Schüler*innen stärker zuzulassen und zu beanspruchen, was eine weniger hierarchische Lehr-Lern-Umgebung bedingt (vgl. „Paternalismus“ bei Pokraka und Gryl, 2017, 2018). Damit dies gelingt, dient die Problemstellung oder -inszenierung in solchen Lehr-Lern-Arrangements als Impuls, um einen Lernprozess anzuregen. Dieser Impuls ist auf eine (Wissens-) Lücke zurückzuführen, auf welche die Probleminszenierung verweist. Die aufgeworfene (Wissens-) Lücke ist dann etwa durch forschendes Lernen zu schließen, wobei der Lehr-Lern-Gegenstand von den Schüler*innen mit-hervorgebracht wird. So verändert sich auch die Rolle der Lehrper-

son, welche beim Problemunterricht nach Klafki tendenziell eine *instruierende* ist und beim POL eher als *tutoruell-unterstützend* zu charakterisieren ist.

Während also beim Problemunterricht in Anlehnung an Klafki das Problem zum (vorgegebenen) Inhalt wird, dient beim POL das Problem eher als ein Impuls, um einen Lernprozess anzuregen. Allerdings werden auch durch das POL implizit Inhalte vorweggenommen. Hierbei handelt es sich um die Bedingungen von Problemen: Durch die Probleminszenierung im Sinne des POL wird gewissermaßen ein „Problemframe“ (Altheide, 1997) gesetzt, welcher die gesellschaftlichen Ursachen, die ein Problem erst konstituieren, wahrnehmbar werden lassen, tendenziell vorwegnehmen. Dies ist durchaus folgenreich, da das POL dadurch die Aufmerksamkeit eher auf ein Lösen von Problemen unter *gegebenen Bedingungen* richtet, als Fragen nach potentiellen Problemursachen zu fördern.

Dies zeigt sich beispielsweise in einer Fallstudie, in der sich Studierende mit Problemen im Zusammenhang einer Mieterhöhung aus der Perspektive des POL auseinandersetzen (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, 2021). Hier konnten zwar Lösungsansätze erarbeitet werden, die der Problemstellung einer Mieterhöhung als angemessen erscheinen – wie das „Aufnehmen von Nebenjob“ oder die „Gründung [... einer] Wohngemeinschaft“ (ebd.: 50f), jedoch wurde durch das POL die Frage nach Problemursachen nicht aufgegriffen. Diese Einsicht ist auch für eine BNE von Bedeutung, da es beispielsweise einen erheblichen Unterschied macht, ob Probleme im Zusammenhang mit dem menschenverursachten Klimawandel so inszeniert werden, dass sie in Verbindung mit potentiellen Problemursachen diskutiert werden können – oder, ob sie so *geframed* werden,

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

dass die Aufmerksamkeit auf ein Problemlösen unter *gegebenen Bedingungen* gerichtet wird. Während der erste Zugang (Probleme im Zusammenhang mit potentiellen Problemursachen diskutieren) auch gesellschaftliche Strukturen in den Blick nimmt und somit auch auf soziale Transformationspotentiale verweist, wird der zweite Zugang (Problemlösen unter gegebenen Bedingungen) eher Lösungen hervorbringen, die sich in einer Kompensation erschöpfen – beispielsweise durch Appelle an die Eigenverantwortung (vgl. Konzept der „kompensatorischen Eigenverantwortung“ in Lehner & Gryl, 2019) und/oder durch technologische Innovationen.

Die Gegenüberstellung des Problemunterrichts nach Klafki und des POL führt also zu einem Spannungsverhältnis: Während Klafkis Zugang (Problem als Gegenstand) das Potential bietet, auch über Problemursachen *aufzuklären*, ist eine damit verbundene unterrichtliche Praxis von einem starken Top-Down-Charakter geprägt, der Lehr-Lern-Prozess wird während der Unterrichtsplanung bereits ohne die Beteiligung der Schüler*innen festgelegt (vgl. Meyer und Meyer, 2007: 110). Diese paternalisierende Tendenz lässt sich durch den Zugang des POL (Problem als Impuls für Lernprozesse) abmildern, jedoch versperrt dieser Ansatz tendenziell den Blick auf Problemursachen. Es drängt sich also die Frage auf, wie ein problemori-

entierter Unterricht zu konzipieren ist, der einerseits Diskussionen von Problemursachen fördert, jedoch andererseits auch eine weitreichende schüler*innenseitige Mitgestaltung des Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt.

Diese Frage führt wieder zurück zum Konzept der exemplarischen Ambivalenz: Wird ein Problem in seiner Widersprüchlichkeit dargestellt, birgt es einen selbsttransformativen Charakter (vgl. Abschnitt 2.2): Das inszenierte Problem erscheint in seiner Widersprüchlichkeit gewissermaßen selbst als Problem, was Jaeggi (2014: 245) als „reflexive Probleme zweiter Ordnung“ beschreibt. An diesem Punkt, an dem das inszenierte Problem selbst als Problem diskutierbar wird, sind auch Fragen nach dessen Ursprung bzw. Ursachen naheliegend. Der Blick richtet sich dadurch auf Bedingungen⁴, die ein Problem erst als solches konstituieren. Beim vorhin angedeuteten Beispiel der Wohnungsmiete könnten solche Fragen nach den Bedingungen des Problems der Mieterhöhung beispielsweise auf eine strukturelle Profitorientierung des Wohnungsmarktes verweisen. Werden die Bedingungen von Problemen für eine Diskussion zugänglich, so werden auch Forderungen nach einer Überwindung von potentiellen Problemursachen auf einer sozial-transformativen Ebenen denkbar, wie eine Vergesellschaftungsforderung von Wohnraum, welche beispielsweise von der Initiative

⁴Wir gehen davon aus, dass Probleme, die Gegenstand einer BNE sind, keine „externen Probleme“ (Jaeggi, 2014: 245) sind – also Probleme, bei denen die Problemursachen in einem „Außen“ zu verortet sind. Ein solches Problem kann etwa eine Dürre sein, sofern deren Ursachen nicht mit menschlichen Handlungen in Verbindung gebracht werden kann. Im Kontext einer BNE scheint es sinnvoller von „Problemen zweiter Ordnung“ (ebd.) auszugehen, also von Problemen, die nicht auf sog. höhere Gewalt zurückzuführen sind und somit von außen auf gesellschaftliche Verhältnisse wirken, sondern von Problemen, die gesellschaftlichen Verhältnissen entspringen. Während sich bei externen Problemen kaum sinnvoll über deren Bedingungen diskutieren lässt, sind es bei Problemen zweiter Ordnung eben diese Bedingungen (im Sinne von gesellschaftlichen Voraussetzungen), welche Probleme als solche konstituieren.

Tabelle 2: Ansätze der Problemorientierung im Vergleich (eigene Darstellung: nach Lehner, Gryl & Gruber, 2021)

	Problembewusstsein	Partizipation am Lehr- Lern-Prozess
L&L über Probleme (z. B.: epochaltypische Schlüsselprobleme – Klafki)	zielt auf vertieftes Problembewusstsein – nicht notwendig reflexiv	eher unterbunden, da „außen-initiiert“, von „überlegenem Standpunkt“
L&L mit Problemen (z.B.: POL – Dewey)	Problembewusstsein wird nicht vertieft	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht
L&L durch Probleme (z. B.: Problem als Widerspruch)	strukturreflexives Problembewusstsein	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht

#dwenteignen im September 2021 in Berlin zur Abstimmung gebracht wurde (vgl. Senatsverwaltung für Inneres und Sport, 2021).

Es lässt sich also argumentieren, dass eine Probleminszenierung über einen Widerspruch Diskussionen von Problembedingungen und -ursachen fördern kann (vgl. Lehner, Gryl & Gruber 2021). Dies stützt zugleich ein vertieftes Problembewusstsein, wie dies beim Problemunterricht nach Klafki angebahnt wird. Gleichzeitig dient eine solche Probleminszenierung als Impuls, welcher – ähnlich wie beim POL – ein forschendes Lernen anregt und somit eine schüler*innenseitige Mitgestaltung des Lehr-Lern-Prozesse konzeptionell berücksichtigt, ohne Probleme und deren Ursachen implizit als gegeben vorwegzunehmen. Dieser Zugang richtet den Blick auf Zusammenhänge zwischen Problemsursachen und gesellschaftlichen Strukturen – bei weitgehenden Ähnlichkeiten zum POL auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozessstruktur (Problem als Impuls, tutoriell-unterstützende Rolle der Lehrperson). Wir sprechen daher von einem strukturreflexiv-problemorientierten Lehren und Lernen (sPOL). Der hier durchgeführte Vergleich dieser drei Ansätze – Problemunterricht, POL und sPOL – wird in Tabelle 2 überblicksartig zusammengefasst.

3. Unterrichtsimpulse

Eine Erprobung dieser Konzepte konnte in Zusammenarbeit mit insgesamt 57 Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg, der Universität Duisburg-Essen und der Universität Wien im Wintersemester 2021/22 durchgeführt werden. Über einen Zeitraum von fünf Veranstaltungssitzungen ging es bei dieser Umsetzung darum, ein frei gewähltes Thema aus dem Bereich der BNE in seiner Widersprüchlichkeit zu erschließen und dieses exemplarisch aufzubereiten. Die Schwerpunkte der fünf Termine wurden dabei folgendermaßen gewählt:

3.1 Erarbeitungsschritte

1. Einheit (EH) - **Einstieg** (Plenum): Im Fokus des ersten Treffens stand die Diskussion der Relevanz von Kritik in Bildungskontexten. Als Vorbereitung für diesen Termin wurde eine Lektüreaufgabe gestellt. Der gewählte Text (Jaeggi und Celikates, 2017: 111–117) geht den Fragen nach, was Kritik ist, welcher Voraussetzungen eine solche bedarf und welche Formen von Kritik unterschieden werden können, wobei insbesondere in die Form der immanenten Kritik eingeführt wird. Neben einer Diskussion der Relevanz von Kritik konnte so auch ein meta-kritisches Arbeitswissen (z.B. Unterschiede zwischen externer, interner und immanenter Kritik) erworben werden, woran u.a. in der dritten Lehrver-

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

anstellung angeknüpft werden konnte.

2. EH - **Themenfindung** (Kleingruppe): Nach dem ersten Treffen im Plenum ging es in die Erprobung der erworbenen Konzepte. Diese Phase, welche über drei Einheiten lief, wurde in Kleingruppen durchgeführt und es wurden individuelle Konsultationstermine mit den Kleingruppen abgehalten. Für den ersten Konsultationstermin galt es einen Gegenstand aus dem Themenbereich BNE zu finden und diesen überblicksartig aufzubereiten.

3. EH - **Immanente Kritik** (Kleingruppe): Ziel des zweiten Konsultationstreffens war, das gewählte Thema in seiner potentiellen Widersprüchlichkeit zu erschließen, was durch immanente Kritik gelingen sollte. Da eine immanente Kritik jedoch anspruchsvoll und zeitaufwendig sein kann, wurde eine Recherche nahegelegt: Es sollte dabei in Form einer Presseschau explizit nach Kritiken am gewählten Thema in der öffentlichen Debatte gesucht werden. Die unterschiedlichen Kritiken wurden im Anschluss an die Recherche systematisch ausgewertet und nach der jeweiligen Form der Kritik (externer, interner bzw. immanenter Kritik) unterschieden. So musste die immanente Kritik nicht gänzlich neu erarbeitet werden, um Widersprüchlichkeiten des Themas aufzuzeigen.

4. EH - **Entwicklung einer Kernidee** für Unterrichtsimpuls (Kleingruppe): Als Vorbereitung für den dritten Konsultationstermin war die Frage zu erörtern, wie der herausgearbeitete (immanente) Widerspruch didaktisch aufbereitet werden könne. Konkret wurde der Frage nachgegangen, was an dem Widerspruch exemplarisch sei, um – wie in Abschnitt 2.1 diskutiert – jenseits der Sachanalyse eine Lebenswelt- bzw. Schüler*innenorientierung zu fördern.

5. EH - **Präsentation & Austausch** (Plenum): In der letzten Einheit haben die

jeweiligen Kleingruppen ihre Ergebnisse im Plenum präsentiert und die gesammelten Erfahrungen gemeinsam diskutiert und reflektiert. Der Austausch bezog sich sowohl auf die einzelnen Themen – also fand vorerst auf inhaltlicher Ebene statt. Daran anschließend fand auch noch eine Metareflexion & -diskussion des didaktischen Zugangs statt.

Die Studierenden haben ihre vielfältigen Ergebnisse für diesen Beitrag aufbereitet und zu Gunsten einer einfacheren Lesbarkeit einheitlich dargestellt. Jeder Unterrichtsimpuls ist dabei in vier Teile untergliedert. Jede Gruppe stellt das gewählte Thema kurz vor (1), nähert sich exemplarisch der herausgearbeiteten Ambivalenz durch einen lebenswelt- bzw. schüler*innenorientierten Lehr-Lern-Impuls an (2), benennt den zugrundeliegenden (immanenten) Widerspruch dieser Ambivalenz (3) und erörtert schließlich den widersprüchlichen Zusammenhang (4). Die Autor*innen der jeweiligen Unterrichtsimpulse werden nach dem Titel der Beiträge angeführt.

Während in Abschnitt 5 alle weiteren studentischen Beiträge dargestellt werden, soll vorerst nur auf einen der Unterrichtsimpulse eingegangen werden. Anhand dieses ersten Beispiels zum Thema Fair Trade wird im Abschnitt 4 diskutiert, wie sich die vielfältigen Impulse unterrichtspraktisch nutzen lassen.

3.2 Fair Trade

Von Thomas Kandolf, Andrea Niehsner-Bruchner, Beatrice Niederhametner, Michaela Rankl – Universität Wien

(1) Annäherung: Das Fairtrade-Siegel soll den Erzeuger*innen von Kaffee, Schokolade, usw. faire Löhne und Arbeitsbedingungen ermöglichen. Gleichzeitig wird die Handelsware weiterhin über den frei-

en Markt abgewickelt der keine stabilen Preise garantieren kann. Die Verantwortung den Erzeuger*innen gegenüber wird also an die Konsument*innen ausgelagert, die einerseits von den Vorteilen des freien Marktes profitieren, andererseits ein gutes Gewissen nur auf monetärem Weg erreichen können. Der gewünschte Ausgleich der nachteiligen Marktbedingungen wird wiederum durch eine Markttransaktion erreicht und als Aufschlag verkauft. Fairer Handel ist nicht isoliert in einer neoliberalen Marktwirtschaft und muss sich dessen Spielregeln unterwerfen, was in teils schwammigen Gütesiegel-Kriterien und der Existenz von Fairtrade-Diskonter-Eigenmarken mündet.

(2) Exemplarische Ambivalenz

Du stehst im Supermarkt und überlegst ob du heute Fairtrade kaufen willst. Welche Überlegungen führen zu deiner Entscheidung?

1. Als Impuls für diese Überlegung kann folgender Cartoon dienen: https://developmenteducation.ie/wp-content/uploads/2015/11/deved_1270113692.gif

2. Vergleiche deine Überlegungen mit folgenden Zitaten aus „The Fair Trade Scandal“ von Ndongo Samby Sylla:

“Poverty itself has become a commodity.” (Sylla, 2014: 2)

“By focusing on primary agricultural products, Fairtrade is pulling developing countries back. Besides, it does not allow them to envisage local industrial processing, which creates more value added and is more profitable in the long term.” (Sylla, 2014: 149)

(3) Immanenter Widerspruch: (teilweise) bessere Produktionsbedingungen versus Mehrheit der Profite verbleiben im Globalen Norden

(4) Diskussion des Widerspruchs:

Produkte, die mit dem Fairtrade-Siegel versehen sind, versprechen faire Preise und Arbeitsbedingungen für die Produzierenden, sowie gute Qualität und ein reines Gewissen für die Konsument*innen. Ein Handels- und Produktionsprinzip das, zumindest oberflächlich, rein auf einem Gerechtigkeitsgedanken aufbaut, kann in der freien Marktwirtschaft schwer bzw. gar nicht existieren. Fairtrade baut auf den Gedanken von Armut als Handelsgut auf. Damit werden primär die Gewissen der Konsumierenden im Globalen Norden befriedigt. Außerdem bewirkt die Fokussierung von Fairtrade auf landwirtschaftliche Produkte keine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung in den Ländern der Produzent*innen, sondern ein Festhalten am herkömmlichen System.

Der immanente Widerspruch wird anhand eines alltäglichen Supermarkt-Einkaufes illustriert. Dabei steht die Kaufentscheidungen von Schüler*innen im Hinblick auf Fairtrade und „Nicht-Fairtrade“ Produkte im Mittelpunkt: (Warum kaufen manche Menschen teure Schokolade? - Erklärungsversuche). Als Einstieg dient eine Reflexion über Faktoren beim Kauf von konkreten Produkten (z.B. Schokolade). Die Schüler*innen diskutieren, ob niedrige Preise, faire Produktion, biologischer Anbau, etc. ihren Kauf beeinflussen. Dazu wird eine Karikatur eines Supermarkteinkaufs gezeigt.

An diesem Punkt, macht es Sinn auf negative Aspekte der Fairtrade-Realität aufmerksam zu machen. Die „Unfairness“ der globalen Handelssysteme betrifft dann bei genauer Betrachtung eben auch Fairtrade. In weiteren Stunden können durch Fallbeispiele oder ein Mystery die Lebensbedingungen der Fairtrade-Landwirt*innen und mögliche Lösungsstrategien be-

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

handelt werden.

4. Reflexion und Anwendungsvorschläge zu den Unterrichtsimpulsen

Wie lassen sich solche exemplarischen Ambivalenzen nun unterrichtspraktisch nutzen? In der Einleitung haben wir argumentiert, dass eine BNE, welche die Zielsetzungen ihre eigenen Lehr-Lern-Gegenstände auf normative Paradoxien reflektiert, gelingen kann, indem sie bei Spannungsverhältnissen ansetzt und von Widersprüchen, Ambivalenzen und Konflikten ausgeht. Jeder einzelne der 16 Unterrichtsimpulse (siehe auch Abschnitt 5) fokussiert eine konkrete Ambivalenz in einer möglichst exemplarischen und somit schüler*innenorientierten Form und inszeniert dadurch ein konkretes Spannungsverhältnis. Dies soll in einem ersten Schritt die Formulierung von problemorientierten Fragestellungen unterstützen:

4.1 Vom Impuls zur problemorientierten Fragestellung

In dem bereits angeführten Unterrichtsimpuls wird beispielsweise vorgeschlagen, das Thema Fair Trade in einem Spannungsverhältnis aus „(teilweise) besseren Produktionsbedingungen“ bei gleichzeitiger Tendenz zur ungleichen Entwicklung („Mehrheit der Profite verbleiben im Globalen Norden“) (vgl. Abschnitt 3.1) zu erschließen. Das Fair-Trade-Konzept erscheint dadurch weder als gescheitert – es lassen sich „(teilweise) bessere Produktionsbedingungen“ beobachten, noch als eine nachhaltige Lösung für den globalen Handel, da es die eigenen Ansprüche eines fairen Handels durch die Tendenz zur ungleichen Entwicklung („Mehrheit der Profite verbleiben im Globalen Norden“) systematisch frustriert.

Derartige Unterrichtsimpulse können

also zu einer besonderen Form einer problemorientierten Fragestellung verhelfen, und zwar zu einer, die eine Strukturreflexivität fördert (vgl. Abschnitt 2.3): Ausgehend von dem Spannungsverhältnis, in welches das Thema Fair Trade nun eingebettet ist, drängen sich nicht nur Fragen auf, die nach einem Selbstbezug oder einer Selbstreflexion verlangen (z.B. Soll ich Fair Trade Produkte kaufen?), sondern eben auch Fragen, die auf ein Ergründen des aufgezeigten Widerspruchs in einen Zusammenhang mit gesellschaftliche Bedingungen zielen (z.B. Wie kann es sein, dass trotz des Anspruchs fair zu handeln, ungleiche Entwicklung gefördert wird?)

Diese Problemorientierung zweiter Ordnung (Jaeggi, 2014: 245), die soziale Probleme auch nach den gesellschaftlichen Bedingungen befragt, welche das jeweilige Problem als solches überhaupt erst konstituieren, lässt sich durch die empirischen Zugänge des Forschungsprojekts des Frankfurter Instituts für Sozialforschung zu normativen Paradoxien bekräftigen. In deren vielschichtigen Untersuchungen zeigt sich, „dass es mit sozioökonomischen, sozialstrukturellen oder kulturellen Parallelentwicklungen verknüpfte Umstände sind, denen es geschuldet ist, dass allgemein als Fortschritt gewürdigte Reformprojekte im Zuge ihrer gesellschaftlichen Verwirklichung eine selbstdestruktive Dynamik gewinnen können“ (Honneth & Sutterlüty, 2022: 21). Gesellschaftliche Probleme, wie sie sich in Zusammenhang mit einer BNE stellen, sind demnach in Verbindung mit „verknüpfte[n] Umstände[n]“ – oder anders formuliert, in Verbindung mit gesellschaftlich hervorgebrachten „Bedingungen der Möglichkeiten“ (Fraser & Jaeggi, 2020: 52) – zu diskutieren.

4.2 Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten

Wie lässt sich nun aber in Lehr-Lern-Umgebungen an eine strukturreflexive Problem- bzw. Fragestellung anknüpfen? Wir schlagen vor, dass im Anschluss an die Formulierung einer problemorientierten Fragestellung (**erster Schritt**) in einem **zweiten Schritt** nach bereits vorhanden Lösungsvorschlägen recherchiert wird. Dies lässt sich beispielsweise im Zuge einer Presseschau umsetzen. Gefundene Lösungsansätze können im Plenum gesammelt werden, um sie in einem **dritten Schritt** entlang einer „Matrix der Lösungsqualitäten“ (Lehner, Gryl & Gruber, 2021: 49) aufzubereiten. Hierbei geht es darum, die Lösungsvorschläge nach qualitativen Kriterien zu unterscheiden, wozu wir die folgenden drei Kategorien (vgl. Tabelle 3) vorschlagen.

Um diese Matrix auch konkret entlang eines Beispiels vorstellen zu können, möchten wir an Ergebnisse einer Lehrveranstaltung anknüpfen, in der wir mit Studierenden unterschiedliche Lösungsansätze zu Problemen in Verbindung mit Mieterhöhungen diskutieren konnten (vgl. ebd.). Wir konnten zu dieser sozialgeographischen Problemstellung eine möglichst

umfassende Diskussionsgrundlage erarbeiten, indem Lösungsvorschläge zu den folgenden drei qualitativen Kriterien entworfen bzw. recherchiert wurden:

- *Problembedingungen werden vorweggenommen*: Wenn etwa nicht nach möglichen Problemursachen gefragt wird, sondern Lösungsvorschläge entlang bestehender Bedingungen erarbeitet werden; In Anbetracht des Problems einer Mieterhöhung, könnten derartige Lösungsvorschläge beispielsweise auf ein Sparen in anderen Lebensbereichen zielen, um die gestiegenen Mietkosten zu bewältigen.
- *Problembedingungen werden kompensiert*: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird, diese aber nicht behoben werden, sondern nur ausgeglichen, also kompensiert werden; Beim Beispiel der Mieterhöhung könnten Vorschläge dieser Kategorie etwa auf den Ausbau von Wohnbeihilfe zielen. Hier werden die Bedingungen, welche eine Mieterhöhung überhaupt erst ermöglichen zwar nicht verändert, jedoch kompensiert.
- *Problembedingungen werden*

Tabelle 3: Matrix der Lösungsqualitäten (eigene Darstellung, nach Lehner, Gryl & Gruber 2021: 49)

	<i>Lösungsansatz</i>	<i>Potentiale</i>	<i>Grenzen</i>
<i>Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)</i>			
<i>Problembedingungen werden kompensiert</i>			
<i>Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt</i>			

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

grundlegend hinterfragt: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird und auch versucht wird diese zu beheben; Einen Lösungsvorschlag dieser Kategorie versucht etwa die Initiative #dwent-eignen durchzusetzen, indem sie eine profitorientierte Wohnungsvergabe grundlegend hinterfragen und eine Vergesellschaftung von Immobilienkonzernen fordern (vgl. ebd.)

Die Matrix soll letztlich ein differenziertes „Bewerten“ der unterschiedlichen Lösungsansätze (Anforderungsbereich III) unterstützen. Der Vorteil einer so strukturierten Diskussion von Lösungsansätzen liegt nun darin, dass ein strukturreflexiver Zugang nicht aus dem Blick gerät, da die Lösungsvorschläge in ihrem Verhältnis zu den Problembedingungen qualitativ unterschieden werden. Die Matrix impliziert dadurch bereits selbst schon eine Wertung, da sie die jeweiligen Lösungsansätze nach der Tiefe der Problemanalyse unterscheidet, was Lösungsansätze der dritten Kategorie in einem besseren Licht erscheinen lässt als jene der ersten Kategorie.

Diese implizite Wertung der Lösungsqualitäten liegt uns insofern nahe, da die dritte Kategorie am stärksten nach einer Strukturreflexivität verlangt, was wir in Bildungskontexten als bedeutsam erachten. Gleichzeitig wird jedoch durch die Frage nach den jeweiligen Potentialen und Grenzen der einzelnen Lösungsansätze (vgl. Tabelle 3, Spalten: „Potentiale“ bzw. „Grenzen“), diese implizite Wertung wieder relativiert. So kann es in gewissen Kontexten naheliegend sein, sich für einen Lösungsansatz stark zu machen, der unter gegebenen Bedingungen möglichst rasch und effizient eine Problemlinderung herbeizuführen vermag – jedoch dann im Bewusstsein, dass dieser Zugang

die Problemursachen erhält. Umgekehrt lässt sich der Anspruch verfolgen, an den Problembedingungen anzusetzen und die Problemlage grundlegend zu ändern, was beispielsweise auf ein langwieriges Engagement um politische Mehrheiten hinauslaufen kann und somit wiederum zu keiner unmittelbaren Problemlinderung beiträgt. So werden durch die *Matrix der Lösungsqualitäten* – trotz ihrer impliziten Wertung – Ambivalenzen zwar nicht aufgehoben, aber die Matrix bietet eine Grundlage für differenzierte Werturteile in Anbetracht von Spannungsverhältnissen.

Ein so strukturierter Lehr-Lern-Prozess soll Denk- und Möglichkeitsräume öffnen, die eine Bildung eines „politischen Subjekts“ (vgl. Mitchell, 2018, eigene Übersetzung) im Sinne einer mündigkeitsorientierten Bildung (vgl. Adorno, 1971; Dorsch, 2019; Messerschmidt, 2010) unterstützt, was an die Ansprüche einer „emanzipatorischen BNE“ (Pettig, 2021) anschließt.

5. Ideenpool: Unterrichtsimpulse nach dem Konzept der exemplarischen Ambivalenz

Wie in der Einleitung und in Abschnitt 3 angedeutet, folgen hier nun 15 weitere Unterrichtsimpulse, die dem Aufbau des Fair-Trade-Beitrags gleichen. Die jeweiligen Impulse sind die Eigenleistung der Student*innen, die nach dem Titel der Beiträge namentlich vorgestellt werden. Gemeinsam mit den Studierenden möchten wir Ihnen als Leser*in diesen umfangreichen und vielfältigen Ideenpool zur Verfügung stellen.

Um ein kursorisches Lesen zu unterstützen, damit Sie also bei Bedarf gleich zu den Themen finden, die Sie als Leser*in besonderes interessieren, stellen wir einen Index zur besseren Orientierung bereit:

- 3.2 Fair Trade
- 5.1 „Grünes (nachhaltiges) Wachstum“

- 5.2 Grünes Wachstum
- 5.3 E-Mobilität
- 5.4 Elektroauto & autogerechte Stadt
- 5.5 Elektroautos & Produktionsbedingungen
- 5.6 CO₂-Handel
- 5.7 CO₂-neutrales Fliegen
- 5.8 Recyclingsystem in Deutschland
- 5.9 Sensibler Umgang mit Abfall
- 5.10 H&M – Altkleidersammlung
- 5.11 Tierschutzgesetz
- 5.12 Ökologische Unternehmen
- 5.13 Gemeinwohlökonomie
- 5.14 Biologische Landwirtschaft
- 5.15 Bio-Produkte

5.1 „Grünes (nachhaltiges) Wachstum“

Von Julian Werner Steinberg, Birgit Pamperl, Anja Bundo, Veronika Gruber – Universität Wien

(1) Annäherung: Das Konzept von grünem Wachstum lässt sich als politisches Motto gegen den Klimawandel bei gleichzeitigem Wirtschaftswachstum beschreiben. Dabei soll darauf geachtet werden, dass Wirtschaftswachstum keine Belastung für die Umwelt nach sich zieht, sondern auf umweltschonende oder umweltfreundliche Alternativen umgestiegen wird. Dafür subventioniert und investiert der Staat in grüne Technologien. Die Investition in grüne Technologien sollen dabei erhöht werden. Ob „grünes Wachstum“, Nachhaltigkeit bedeuten kann und inwieweit das funktionieren kann, ist näher zu diskutieren.

(2) Exemplarische Ambivalenz

Um die Spannung zwischen Wachstums- und Nachhaltigkeitsanspruch anzudeuten, kann folgender Cartoon als Impuls dienen: https://de.toonpool.com/cartoons/Wirtschaftswachstum_175970

(3) (Immanenter) Widerspruch: Nachhaltigkeitsanspruch versus Grenzen des Wachstums

(4) Beschreibung des Widerspruchs:

Während mit dem Konzept des ‚Grünen Wachstums‘ zwar mit oftmals politischen Ansprüchen, konkrete Ansätze diskutiert werden, um eine ressourcenschonendere Produktion zu fördern – beispielsweise durch neue oder verbesserte Technologien und Verfahrensweisen (best practice - next practice) – benötigen auch diese Ressourcen, wodurch ein nahezu 100-prozentiges grünes und nachhaltiges Wachstum nur begrenzt möglich sein kann. Die Ambivalenz liegt zudem darin, dass Wachstum sowohl als Problemlöser als auch als Problemverursacher auftritt.

Das Streben nach Nachhaltigkeit und Umweltschutz lässt sich nicht wie gewünscht mit dem neuen Terminus lösen. Auch die Gesellschaft sollte hinterfragen, wohin das positiv konnotierte Wachstum führen kann. Denn erst durch eine Erkenntnis der breiten Gesellschaft über die Hintergründe zu nachhaltigem Wachstum und grüner Wirtschaft, kann gegen (umwelt-)schädliches Agieren wirksam gegengesteuert werden (vgl. Tügel & Possemeyer, o.J.).

5.2 Grünes Wachstum

Von Franjo Stjepic, Diana Thunhart – PH Salzburg

(1) Annäherung: Grünes Wachstum ist ein Konzept, welches versucht Wirtschaftswachstum und Umweltschutz zu verbinden. Dazu werden Umweltschäden, welche durch das Wirtschaften entstehen beseitigt oder verringern. Diese Beseitigung oder Verringerung soll durch neue und grüne Technologie umgesetzt werden.

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

den. Dieses Thema wird oft in der Öffentlichkeit als Konzept angesprochen, welches wirtschaftliche und ökologische Ziele gleichermaßen bedient.

(2) Exemplarische Ambivalenz

Um damit verbundene Ambivalenzen exemplarisch auszuarbeiten, haben wir öffentliche Aussagen von Politiker*innen und dem Club of Rome gegenübergestellt – ein Auszug:

„Nachhaltigkeit ist nicht gleichbedeutend mit Verzicht. Vielmehr ermöglichen es neue Technologien, dass etwa Klimaschutz und Wachstum kein Widerspruch sind.“ (Fraktion der Freien Demokraten im Deutschen Bundestag, o.J.)

„Auf einer begrenzten Erde ist grenzenloses Wachstum nicht möglich. Wir werden diese Grenzen erreichen. Wir müssen und können dagegen etwas tun.“ (Club of Rome zit. nach Jenni Energietechnik, o.J.)

(3) Immanenter Widerspruch: Nachhaltigkeit durch Innovation versus Grenzen des Wachstums

(4) Diskussion des Widerspruchs: Das Grüne Wachstum geht davon aus, dass es machbar sei, ein Wirtschaftswachstum zu ermöglichen, ohne dabei die Umwelt zu belasten. Um so etwas zu bewerkstelligen, soll in Forschung für nachhaltige Technologien investiert werden. Der Club of Rome sagt dabei aber aus, dass ein grenzenloses Wachstum auf einer begrenzten Erde nicht möglich sei. Ebenso, dass unsere Wirtschaft in Zukunft eine klare Grenze erreichen wird (vgl. Meadows, 2000).

Aus diesen beiden gegensätzlichen Perspektiven ergibt sich unser immanenter Widerspruch. Die Politik (bzw. einzelne Politiker*innen) versprechen der Bevöl-

kerung durch das Konzept des Grünen Wachstums ökologische Verbesserung ohne wirtschaftliche Folgen. Dem gegenüber stehen Wissenschaftler*innen, welche im Konzept einen immanenten Widerspruch gefunden haben und diesen offenlegen (vgl. Paech, 2012).

5.3 E-Mobilität

Von Christian Friembichler, Johannes Holzmann, Alexander Hofer, Artur Hohla – PH Salzburg

(1) Annäherung: Das Thema E-Mobilität ist aufgrund der Umweltsituation wichtiger denn je. Insbesondere durch den Umstieg auf Elektroautos sollen Treibhausgase gesenkt und die Ressourcen der Umwelt geschont werden. Zudem sollte der vermehrte Einsatz von E-Mobilität einen positiven Einfluss auf die Lebensqualität der Menschen in Ballungsräumen haben.

(2) Exemplarische Ambivalenz: Um eine Ambivalenz, die mit einer Umstellung auf Elektroautos einhergeht, exemplarisch darzustellen, schlagen wir vor, das folgende Bild in Verbindung mit der Frage: „Wird eine Stadt durch den Umstieg auf Elektroautos zur grünen Stadt?“, zu diskutieren.

(3) Immanenter Widerspruch: Ressourcenschonung durch eAutos versus Probleme des Individualverkehrs

(4) Diskussion des Widerspruchs: Das Versprechen ist folgendes: Wenn mehr Leute auf E-Autos umsteigen, ist es besser für das Klima und die CO2-Emissionen sinken. Eine Stadt X fördert den Kauf von E-Autos, um die CO2-Emissionen zu senken. Beispielsweise können die Batterien durch überflüssigen Strom versorgt werden und es wird leiser auf den Straßen. Somit würden die Rahmenbedingungen so

M. Lehner, S. Milz, T. Jekel & I. Gryl

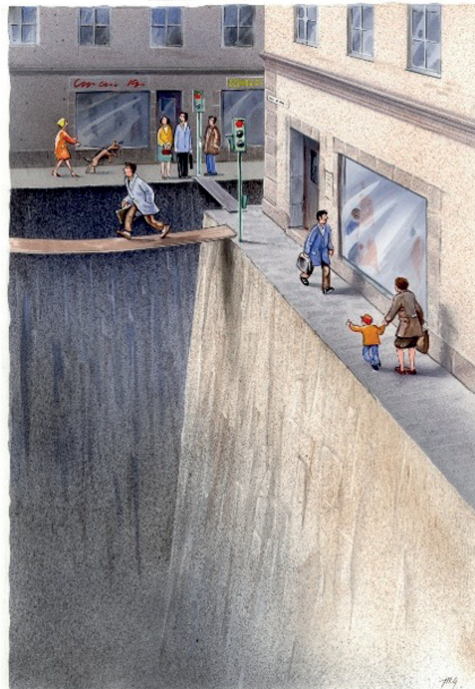


Abb. 2: Abgase durch eAutos reduziert – und dann? (Utopia 2019, Einverständnis des Urhebers via Privatnachricht auf Instagram)

ausgearbeitet werden, dass die Infrastruktur in der Stadt in Bezug auf die ökologische Hinsicht besser gestaltet wird.

Andererseits werden dadurch gegenwärtige Probleme in Verbindung mit dem Individualverkehr fortgeschrieben. Die Städte bleiben autogerecht gestaltet. Durch Straßen, Parkplätze, etc. wird Boden im großen Umfang versiegelt. Eine allgemeine Umgestaltung der Städte und deren Mobilitätskonzepte wird dadurch nicht gefördert.

5.4 Elektroauto & autogerechte Stadt

Von Martin Gappmaier, Julian Muttenthaler, Catherina Schuhmann, Rebecca Trost – Universität Wien

(1) Annäherung: Der Ausbau der E-Mobilität wird als großer Faktor im Kampf gegen den Klimawandel angesehen. Probleme mit der Nachhaltigkeit ergeben sich in diesem Zusammenhang aber besonders in der Herstellung und der Entsorgung der benötigten Komponenten. Darüber hinaus entstehen Spannungen, die mit dem Ausbau von Verkehrsflächen für den Individualverkehr einhergehen. Besonders diese Thematik der Flächenversiegelung in der "autogerechten Stadt" werden im

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

folgenden Beitrag behandelt.

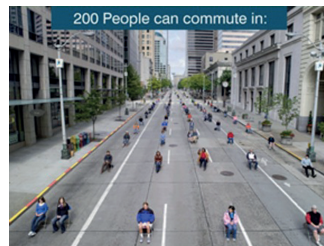
(2) Exemplarische Ambivalenz:

Was seht ihr auf diesem Foto?

Wo wäre der Unterschied, wenn dies E-Autos wären?



Was bedeutet es (für die Stadt), wenn der Verkehr so aufgeteilt ist, wie auf den beiden Fotos?



Wo liegt der Unterschied zwischen den ersten beiden Fotos und diesem?

Welche Chancen bietet der öffentliche Verkehr in der Stadt? Wie könnte man ihn besonders umweltfreundlich und attraktiv für Bürger*innen gestalten?



Warum handelt es sich hier immer noch um die umweltfreundlichste Variante, obwohl mehr Platz gebraucht wird?



Abb. 3-6: Autos durch eAutos ersetzen? (mit freundlicher Genehmigung der Greenfidity Foundation: <https://www.greenfidity.foundation/en/world-bicycle-day>)

(3) immanenter Widerspruch: Umweltentlastung durch E-Autos vs. autogerechte Stadt

(4) Beschreibung des Widerspruchs:

Anhand der Bilderreihe lässt sich der immanente Widerspruch "Umweltentlastung durch E-Autos vs. autogerechte Stadt" erkennen. Durch das Festhalten am Individualverkehr in der Stadt werden enorme Verkehrsflächen beansprucht, egal ob die Autos mit Elektro- oder Verbrennungsmotoren angetrieben werden. Durch das "Verbannen" von privaten PKWs aus der Stadt würde ein Großteil der Verkehrsflächen obsolet und könnte in Grünflächen umgewandelt werden. Diese neugeschaffenen Grünflächen könnten einerseits der CO₂-Reduktion dienen und auch gegen die Überhitzung der Stadt helfen. Damit sich die Bürger*innen trotzdem von A nach B fortbewegen können, sollte der Ausbau und die Optimierung des öffentlichen Nahverkehrs und der Rad-Infrastruktur forciert werden. Allerdings ist anzumerken, dass die Herstellung und der Betrieb der öffentlichen Verkehrsmittel (z.B. Bus, Straßenbahn, U-Bahn) derzeit

noch nicht den höchsten Standards der Nachhaltigkeit entsprechen. Dafür wäre unter anderem hier auch die Verwendung von "grünem" Strom eine Voraussetzung für mehr Nachhaltigkeit.

5.5 Elektroauto & Produktionsbedingungen

Von Ashwin Wimmer und Maximilian Hofer – PH Salzburg

(1) Annäherung: Das Elektroauto gilt allgemein als nachhaltigere Alternative zum Verbrenner und somit als die Lösung für einen klimaverträglichen Individualverkehr. Firmen wie Tesla und Nissan/Renault sind seit Jahren im Geschäft und Vorreiter bei der Entwicklung von Fahrzeugen mit vollelektrischem Antrieb. Das Versprechen: Leiser Fahrkomfort bei null Emissionen. Was sich die Menschheit in den späten Jahren des 20. Jahrhunderts unter fliegenden Autos vorgestellt und erhofft hat, sind jetzt Elektroautos. Die Lösung für eine nachhaltige Zukunft des Individualverkehrs und die Chance der nächsten Generationen auf das Auto nicht verzichten zu müssen, um Klimaschutzziele zu erreichen.

(2) Exemplarische Ambivalenz: Vergleiche folgende Artikel:

- „Elektroautos haben bessere CO₂-Bilanz als Verbrenner, v.a. mit Ökostrom“ (<https://www.elektroauto-news.net/elektroautos/vw-elektroautos-bessere-co2-bilanz-verbrenner-oekstrom>)
- „Lithium-Abbau in Südamerika - Kehrseite der Energiewende“ (<https://www.deutschlandfunk.de/lithium-abbau-in-suedamerika-kehrseite-der-energiewende-100.html>)

(3) immanenter Widerspruch: Emissionsreduktion versus Produktionsbedingungen

(4) Diskussion des Widerspruchs: Nachhaltigkeit stützt sich auf drei Säulen: Ökologie, Ökonomie und Soziales. Aus diesen Punkten heraus hat die UN die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, auch SDG (Sustainable Development Goals), entwickelt.

Für Elektroautos werden viele seltene Rohstoffe verwendet, vor allem bei der Herstellung der Akkus. Fast alle Elektroautos verwenden Lithium-Ionen-Akkus, für welche (wie der Name schon sagt) Lithium und Kobalt verwendet werden.

Lithium wird hauptsächlich in den Ländern Bolivien, Chile und Argentinien abgebaut. Der Abbau birgt einige Schattenseiten. So führt die Lithiumgewinnung in diesen Regionen zu einer verstärkten Wasserknappheit, welche die Lebensgrundlage der indigenen Bevölkerung raubt (vgl. Götze, 2019). Des Weiteren zahlen die Großkonzerne kaum Steuern, was dazu führt, dass die Staaten kaum in diese Regionen investieren können (vgl. earthlink e.V., 2016).

Kobalt wird hauptsächlich in Kongo abgebaut, wobei die Minen meist nicht registriert sind und daher kaum Sicherheitsmaßnahmen gelten. Jährlich sterben mehr als 100 Menschen in diesen Minen und Kinderarbeit steht an der normalen Tagesordnung. Im Kongo sollten zwischen 19.000 und 30.000 Kinder in diesen Minen arbeiten (vgl. euractiv.de, 2011). Die Böden und Gewässer rund um diese Abbaugebiete sind meist verseucht, da giftige Chemikalien zur Gewinnung eingesetzt werden (vgl. earthlink e.V., 2016).

Die Ambivalenz bzw. der immanente Widerspruch stellt sich beim Nachhaltig-

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

keitsversprechen der Elektroautos. Die großen Automobilkonzerne suggerieren mit ihren Werbekampagnen das Versprechen, dass der Kauf eines Elektroautos etwas Gutes für die Umwelt bewirkt. Wie bereits beschrieben, setzt sich Nachhaltigkeit aus drei Säulen zusammen. Die soziale Nachhaltigkeitskomponente ist bei Elektroautos nicht gegeben, da die Förderung der Metalle Lithium und Kobalt die Menschen in den Produktionsländern in eine schlechte soziale Rolle drängt. In Chile raubt der wasserintensive Lithiumabbau den indigenen Völkern die Lebensgrundlage. Im Kongo wird Kobalt unter menschenunwürdigen Bedingungen abgebaut und Kinderarbeit steht an der Tagesordnung. Daher ist das Nachhaltigkeitsversprechen von E-Mobilität nicht erfüllt und wird irreführend von der Industrie verwendet.

5.6 CO₂-Handel

Von Stefanie Brunner, Victoria Hager, Lena Hirschler – Universität Wien

(1) **Annäherung:** CO₂-Handel oder auch Emissionshandel beschreibt den Handel mit Zertifikaten, die Unternehmen zu einem gewissen CO₂ Ausstoß berechtigen. Diese (gekauften) Zertifikate erlauben Unternehmen also eine bestimmte Menge an Schadstoffen in einer gewissen Zeitperiode zu produzieren und ausstoßen. Am Ende dieses Zeitabschnitts müssen die Unternehmen dann Belege für ihren Ausstoß vorweisen. Sollte ein Unternehmen weniger ausstoßen, kann es sein „Guthaben“ an Unternehmen verkaufen, die mehr Schadstoffe ausstoßen als eigentlich genehmigt. Das ist auch der entscheidende Punkt – nicht jeder Akteur muss gleich viel CO₂ einsparen, es zählt das Gesamtergebnis. Es wird dadurch vor allem für jene Unternehmen ein Anreiz geschaffen, denen die Einsparungen beson-

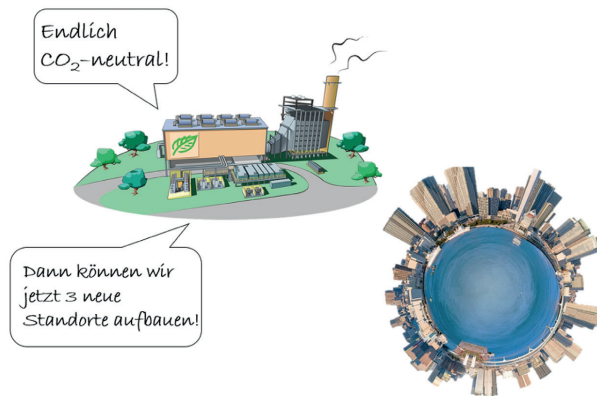


Abb. 7: Emissionshandel und Wachstum (eigene Grafik nach Pixabay: <https://pixabay.com/de/illustrations/fabrik-elektrische-fabrik-abf%C3%A4lle-3323978/> und <https://pixabay.com/de/photos/stadt-planet-mini-raum-new-york-3482240/>)

(3) Immanenter Widerspruch: CO₂ Reduktion vs. Grenzen des Wachstums

(4) Diskussion des Widerspruchs: Ziel des Emissionshandels ist es Treibhausgase bzw. den CO₂-Ausstoß in Industrie und Wirtschaft einzudämmen, um ein nachhaltiges Wirtschaften zu fördern. Gleichzeitig sollen für Unternehmen so Investitionsanreize für klimafreundliche Technologien und Verfahren geschaffen werden. Während die Bepreisung von Abgasen zwar dazu führen kann, dass eine nachhaltige Produktion Wettbewerbsvorteile bietet, wird eine auf Wachstum ausgerichtete Wirtschaftsweise dadurch nicht hinterfragt. Auch klimafreundliche Technologien und Produktionsverfahren bedürfen Ressourcen und auch ein Wirtschaften mit klimafreundlichen Technologien kann an die „Grenze des Wachstums“ (Meadows, 2000) geraten – was wir im Widerspruch zum Nachhaltigkeitsgedanken – der Idee des CO₂-Handels sehen. So kann dieser widersprüchliche Zusammenhang dazu einladen, über Ansätze aus der Postwachstumsökonomie zu diskutieren.

5.7 CO₂-neutrales Fliegen

Von *Theresa Kolm, Daniela Schobersteiner, Patricia Schwarz – PH Salzburg*

(1) Annäherung: Der Traum vom sauberen Fliegen scheint keine Zukunftsmusik mehr zu sein. Immer mehr Airlines bieten CO₂-neutrale Flüge an, bei denen man durch einen Aufpreis die verursachten CO₂-Emissionen des Fluges (anteilmäßig) kompensieren kann. Von Wiederaufforstungsprojekten im Regenwald über Unterstützungskampagnen, bei denen effizientere Herde an kenianische Frauen gesponsert werden, bis hin zur Verwendung von alternativen Treibstoffen, kann

man beispielsweise bei Lufthansa-Flügen (Lufthansa Group, o.D.) bereits heute über die Umsetzung des CO₂-neutralen Fluges entscheiden. Besonders diese alternativen Treibstoffe werden als zukunftsweisend angesehen, entnehmen sie der Umwelt doch auch so viel CO₂, wie sie bei der Verwendung wieder emittieren (Treber, 2021). Doch kann ein CO₂-neutraler Treibstoff wirklich das Versprechen des sauberen, „klimaneutralen“ Fliegens erfüllen?

(2) Exemplarische Ambivalenz: Um die Ambivalenz exemplarisch darzustellen, stellen wir einen konkreten Fall dar, welchen wir durch ein Meme kontrastieren.

Konkretes Beispiel aus der Lebenswelt der Schüler*innen;

Die Schüler*innen der Maturaklasse planen ihre Maturareise. Sie freuen sich sehr, dass diese stattfinden kann, da die letzten zwei Maturaklassen ihre Maturareise aufgrund der Coronapandemie absagen mussten. Die Klasse hat sich dazu entschieden, nächsten Sommer eine Woche auf Malta zu verbringen. Im Geographie- und Wirtschaftsunterricht haben sie jedoch gelernt, dass der CO₂-Ausstoß eines Flugzeugs der Umwelt erheblichen Schaden zufügt. Umso mehr freuen sich die Schüler*innen, dass sie einen „CO₂-neutralen“ Flug nach Malta gefunden haben. Die Fluggesellschaft wirbt damit, dass der CO₂-Ausstoß des Fluges kompensiert wird, indem die sie Klimaprojekte unterstützen und Bäume im Amazonas pflanzen. Die Schüler*innen können also nach Malta fliegen, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben. Im Gegenteil – sie tun sogar etwas Gutes für den Regenwald.... oder?

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE



Abb. 8: Greta Thunberg at the Parliament (CC-BY 2.0 verändert von Daniela Schobersteiner: https://www.flickr.com/photos/european_parliament/46705842745/).

(3) Immanenter Widerspruch: „CO₂-neutral“ versus klimaneutral

(4) Diskussion des Widerspruchs: Kompensationsleistungen und alternative Kraftstoffe für den Flugbetrieb versprechen durch CO₂-Neutralität ein gutes Gewissen. Allerdings bezieht sich diese Neutralität nur auf das CO₂, das zur Herstellung von alternativen Treibstoffen wie PtL (Power to Liquid) oder SAF (Sustainable Aviation Fuels) bzw. durch andere Kompensationsleistungen der Umwelt entzogen wird und auf jenes, welches beim Flug wieder der Luft zugeführt wird (Klimaschutz Portal, o.D.). CO₂, das beim Transport des Kraftstoffs entsteht, oder bei der Stromerzeugung für die Kraftstoffherstellung frei wird, bleibt dabei unbeachtet. Da der Bedarf an „grüner“ Energie aktuell auch noch nicht annähernd gedeckt werden könnte, müssten zudem fossile Energieträger oder

Atomkraft zur Stromerzeugung herangezogen werden (Arnold, 2021). Tatsächlich macht der CO₂-Ausstoß jedoch nur etwa ein Drittel des gesamten durch den Flugverkehr verursachten Erwärmungseffekts aus (Treber, 2021) und auch andere klimarelevante Nebenprodukte wie Ruß, Stickoxide und Wasserdampf finden keinerlei Beachtung. So geht die Rechnung des in der Werbung gerne eingesetzten Begriffs des Nullsummenspiels nicht auf und aus dem Buzzwort CO₂-Neutralität wird ein Mittel zum Greenwashing, das Kund*innen ein gutes Gewissen verspricht und Fliegen „grüner“ aussehen lässt als es ist.

5.8 Recyclingsystem in Deutschland

Von Yvonne Cavlak, Iwona Juras, Melina Keuser – Universität Duisburg Essen

(1) Annäherung: Das Recyclingsystem in Deutschland, wie wir es heute kennen, gibt es bereits seit 1991. Aufgrund der immer knapper werdenden Rohstoffe auf der Erde und unter Betrachtung der aktuellen Klimakrise scheint es wichtiger denn je. Durch das Recycling, also dem Prozess der Wiederaufbereitung von weggeworfenen Wertstoffen innerhalb eines Kreislaufs, werden Ressourcen wie Erdöl, Sand, Holz, etc. geschont. Diese Wertstoffe werden zur Produktion neuer Produkte verwendet, was einen Beitrag zum Umwelt- und Klimaschutz leistet.

(2) Exemplarische Ambivalenz: Zur Darstellung einer exemplarischen Ambivalenz zum Recyclingsystem in Deutschland, haben wir folgende Bildcollage erstellt und verbinden diese mit der Frage: „Hilft das deutsche Recyclingsystem uns Ressourcen zu sparen und die Umwelt zu schonen?“



Abb. 9: Recycling zur Ressourcenschonung? (eigene Darstellung, Einzelelemente von Pixabay)

(3) Immanenter Widerspruch: „Ressourcenschonung durch Ressourcenwiederaufbereitung vs. Konsumanreiz“

(4) Diskussion des Widerspruchs: „Das Verpackungsgesetz stützt sich nur aufs Recycling. Dabei ist das eigentliche Problem der irre Ressourcenverbrauch“ (Behrens, 2017), sagt Philipp Sommer, Spezialist für Kreislaufwirtschaft der Deutschen Umwelthilfe.

Wie dieses Zitat verdeutlicht, kann Recycling nicht als ausschließlich positiv und umweltschonend betrachtet werden. Beim Recycling an sich entstehen viele Umweltbelastungen durch Verbrennung und chemische Umwandlungsprozesse. Auch der Export von Müll weist schädliche Aspekte für die Luft, die Weltmeere und die Erde auf (vgl. Behrens, 2017; Pack-Mee, 2019). Doch über diese interne Kritik hinaus lässt sich die immanente Kritik finden, dass den Verbraucher*innen suggeriert wird, dass ihre gekauften Produkte zu X% aus recyceltem Material bestehen oder komplett recycelt werden kann.

Dies kann das Konsumverhalten der Bürger*innen steigern, welche ihre Kaufentscheidung für unbedenklich halten – was auch als „Rebound-Effekt“ diskutiert wird (vgl. Umweltbundesamt 2013). Dadurch kommt es zu weiteren Produktionen neuer Produkte, statt bereits gekaufte Produkte zu reparieren (z.B. Kleidung), oder alte Produkte erneut zu benutzen oder wieder zu befüllen oder dass gar nicht auf die Verpackungsmenge beim Kauf geachtet wird.

Die aufgezeigte Ambivalenz kann im Unterricht die Frage nahelegen, inwiefern das Recycling eine bloße Abmilderung einer auf Wachstum ausgerichteten Produktion ist.

5.9 Sensibler Umgang mit Abfall

Von Maximilian Deling, Anna Eckardt, Ann-Christin Hüls, Julia Lahno – Universität Duisburg-Essen

(1) Annäherung: Der sensible Umgang mit Abfall stellt ein lebensnahes Problem dar, welches sich dadurch ergibt, dass zu viel Abfall entsteht und dies negative Folgen für die Umwelt hat. Dabei zeigt

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

sich die Thematik als ein weitreichendes und mehrdimensionales Problem. Hier wird deutlich, dass die Problematik auf nationaler sowie internationaler Ebene verortet ist und neben naturwissenschaftlichen auch gesellschaftswissenschaftliche Faktoren inkludiert.

Beim sensiblen und verantwortungsvollen Umgang mit Abfall lassen sich zahlreiche Schwerpunkte setzen, wobei Ziel dieser Arbeit ist, einen reflektierten Blick auf die Abfallentsorgung zu werfen. Im Sinne eines nachhaltigen Umgangs mit Ressourcen und der Umwelt ist es von Nöten, ein Bewusstsein und Verständnis für die Abfallentsorgung zu erlangen. Wird mit einer fachgerechten Entsorgung des Abfalls bereits verantwortungsvoll gehandelt oder wird die Verantwortung auf diese Weise an andere abgegeben? Auf diese Frage soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

(2) exemplarische Ambivalenz: Um eine Ambivalenz, die mit der verantwortungsvollen Abfallentsorgung einhergeht, exemplarisch darzustellen, können folgende Bilder hinsichtlich der Frage „Wird mit einer fachgerechten Entsorgung des Abfalls bereits verantwortungsvoll gehandelt oder wird die Verantwortung auf diese Weise an andere abgegeben?“, diskutiert werden.

(3) Immanenter Widerspruch: Abfallentsorgung versus Soziale Ungleichheitsbeziehungen

(4) Diskussion des Widerspruchs: Es ist üblich und sozial angesehen, den Abfall zu trennen, womit die Verantwortung für den Abfall bei der fachgerechten Entsorgung in der richtigen Mülltonne endet. Andererseits ist die Abfallentsorgung durch Abfallexport geprägt, wodurch es zu einer Problemverschiebung kommt. So lässt sich festhalten, dass Abfall sowohl kulturell als auch sozial verschiedenen Wertesystemen unterliegt, sodass die Standorte von Mülldeponien bewusst gewählt und die bestehenden Herrschaftsverhältnisse untermauert werden. Dieses Phänomen lässt sich sowohl auf lokaler Ebene der Stadtplanung als auch auf internationaler Ebene beobachten.

Zusammenfassend lässt sich dies auf den Widerspruch zurückführen, dass die Praxis der Abfallentsorgung mit dem Herstellen und Aufrechterhalten sozialer Ungleichheitsbeziehungen einhergeht und somit durch die Lösung des einen Problems ein anderes verschärft wird (vgl. Moisi, 2018).



Abb. 10: Lübeck Breite Straße (<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?cu->

Abb. 11: schmutzige Müllentsorgung (<https://pixabay.com/de/photos/schrott-schmutzig-m%c3%bcill-entsorgen-166495/>)

5.10 H&M – Altkleidersammlung

Von Hofer Matthias, Anna Lehoczy-Semmelweis, Elisabeth Mattern Riegler Carina, Agnes Stumpf – Universität Wien

(1) Annäherung: Der Modekonzern H&M wirbt mit der Idee, alte Kleidungsstücke in Form von Altkleiderboxen zu sammeln und anschließend zu recyceln. Dies geschieht, indem unterschiedlichste alte Kleidungsstücke von den Kund*innen in den Filialen abgegeben werden können, welche anschließend vom Konzern recycelt werden. H&M bietet seinen Kund*innen für die Rückgabe von getragener Kleidung einen Einkaufsgutschein als „Aufwandsentschädigung“ an. H&M bewirbt dies unter dem Slogan „conscious“ („bewusst“) – im Sinne nachhaltigen Wirtschaftens.

(2) Exemplarische Ambivalenz

1. Informiere dich auf der H&M-Homepage über die „Kleidersammel-Initiative“ (Link: https://www2.hm.com/de_de/nachhaltigkeit-bei-hm/our-work/close-the-loop.html).

2. Vergleiche die Idee der „Kleidersammel-Initiative“ mit folgender Kund*innenbewertung:

Meinung einer Kundin zum H&M Online-Shopping:
**„Montag bestellt - Mittwoch geliefert!!
 Bestelle sehr viel und hatte noch nie Probleme....**

Abb. 12: Kundenbewertungen zu hm.com (eigene Darstellung eines Textes auf trustpilot).

(3) Immanenter Widerspruch: Nachhaltigkeitsanspruch versus Kaufanreiz (durch Gutschein)

(4) Diskussion des Widerspruchs:

Der immanente Widerspruch besteht nun zwischen dem Anspruch der Nachhaltigkeit und dem Kaufanreiz, der durch den Gutschein für die Rückgabe getragener Kleidung gesetzt wird. Nachhaltigkeit und Rentabilität scheinen in einem Konfliktverhältnis zueinander zu stehen. Sowohl auf unternehmerischer Seite als auch auf der Seite der Konsument*innen ist es wohl wesentlich sinnvoller den Kaufanreiz zu reduzieren, also nicht permanent mit neuen Kollektionen zu locken, sondern mit der Hochwertigkeit und der Langlebigkeit von Mode Werbung zu machen. Auch wenn die Wiederverwertung getragener Kleidung positive Effekte auf die Ressourcennutzung haben kann, scheint es doch paradox, wenn dies von einem Modekonzern angeboten wird, der (auch) mit Fast Fashion wirbt. Letztlich wird mit den Worten von H&M festgehalten: Was ist nun „conscious“?

5.11 Tierschutzgesetz

Von Anastasia Kartezini, Julia Konschak, Nina Kunte, Franziska Starck – Universität Duisburg Essen

(1) Annäherung: Im Kontext von nachhaltiger Entwicklung bildet die nachhaltige Tierhaltung ein grundlegendes Thema. Im Sinne des Tierwohls wäre eine nachhaltige, ökologische Tierhaltung anzustreben und zu erwarten. Die Betriebe bzw. Produzentinnen und Produzenten in Deutschland sind an die Vorschriften des Tierschutzgesetzes gebunden, welches den folgenden Grundsatz trägt: „Zweck dieses Gesetzes ist es, aus der Verantwortung des Menschen für das Tier als Mitgeschöpf dessen Leben und Wohlbefinden zu schützen. Niemand darf einem Tier ohne vernünftigen Grund Schmerzen, Leiden oder Schäden zufügen“ (Bundesministerium

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE



Abb. 13: Tierschutz? (eigene Darstellung, Einzelelemente von Pixabay, iStock, Depositphotos)

der Justiz, 2021 §1).

(2) Exemplarische Ambivalenz:

s. Abb. 13

(3) Immanenter Widerspruch: Tierleid verhindern vs. Tiere als Ware (Kommodifizierung)

(4) Diskussion des Widerspruchs:

Das Tierschutzgesetz sieht vor, dass Tieren „[...] ohne vernünftigen Grund [keine] Schmerzen, Leiden oder Schäden zugefügt“ (Bundesministerium der Justiz, 2021 §1) werden dürfen. Trotzdem werden Nutztiere für den reinen Zweck der Fleischproduktion gehalten und anschließend geschlachtet. Daher sehen wir einen immanenten Widerspruch im Tierschutzgesetz, welches einerseits dem Anspruch folgt, Tierleid zu verhindern, jedoch es andererseits ermöglicht, Tiere als Ware zu vermarkten.

Aus diesem Widerspruch lässt sich die Fragestellung ableiten, ob die Fleischproduktion und der umfassende -konsum hinreichende Gründe für die Tötung von (Nutz-)Tieren darstellen.

5.12 Ökologische Unternehmen

Von Stefan Liemberger, Bernadette Stiefelbauer, Nadine Zieger – Universität Wien

(1) Annäherung: Unsere Idee ist es ökologische Unternehmen genauer zu betrachten. Dabei sollen die Kernaspekte von ökologischen Unternehmen erarbeitet werden. Hierbei wollen wir uns ebenfalls die Aspekte des Greenwashing genauer ansehen. Greenwashing ist eine Marketingmethode, mit dessen Hilfe versucht wird, Konzerne, Gemeinden oder teilweise sogar Personen in ein ökologisches Licht zu rücken – auch wenn dies nicht der Fall ist.

(2) Exemplarische Ambivalenz

1. Diskutiere den Cartoon: in Abb. 11.
2. Diskutiere die „H&M-Kleidersammel-Initiative“. Lies dazu die die Informationen unter folgendem Link https://www2.hm.com/de_de/nachhaltigkeit-bei-hm/our-work/close-the-loop.html.

(3) Immanenter Widerspruch: Ökologische Nachhaltigkeit in der Modebranche durch „Wiederverwendung“ versus Umweltverschmutzung (durch die Wiederverarbeitung selbst)



Abb 14: Greenwashing (lorenafdezblog, Creative Commons license: <https://agenda2030.blogg.lu.se/the-need-for-policy-integration-in-responsible-investment-and-environmental-justice/>)

(4) Beschreibung Immanenter Widerspruchs: Das Versprechen der H&M Conscious Collection ist recht simpel – die Artikel bestehen aus mind. 50% nachhaltigen Materialien wie Bio-Baumwolle oder recyceltem Polyester. Dabei steht der verlängerte „Lebenszyklus“ von Kleidungsstücken durch Wiederverwendung und Recycling alter Kleidung im Vordergrund, um somit in weiterer Folge die Nachhaltigkeit in der Modebranche zu fördern. 2018 sollen demnach weltweit 20.649 Tonnen Textilien zur Wiederverwertung eingesammelt worden sein (vgl. Mumme, 2019).

Den Aufwand welcher nötig ist, um Baumwolle und Polyester voneinander zu trennen, um beispielsweise ein T-Shirt wiederverwerten zu können, wird dabei außer Acht gelassen. Hierbei werden teils krebserregende Chemikalien herangezogen, welche im nächsten Schritt zu enormer Luft- und Wasserverschmutzung führen (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in weiterer Folge aufgrund der komplexeren Weiterver-

arbeitung der recycelten Kleidungsstücke - Einsatz von Bleichmittel und Weichmacher - die Umwelt stärker verschmutzt wird, als wenn neue Kleidungsstücke produziert werden (vgl. ebd.). Hinzukommend sollte in weiterer Folge das Konzept der Abgabe von alter Kleidung gegen einen Gutschein kritisch betrachtet werden. Dabei wird der fortlaufende Konsum von Massenware lediglich mehr bestärkt.

5.13 Gemeinwohlökonomie

Von Philipp Aberger, Jakob Neumayer, Eva Mühlbacher – PH Salzburg

(1) Annäherung: Die Gemeinwohl Ökonomie (GWÖ) als Alternative zum Kapitalismus ist nicht allgegenwärtig bekannt und wirft oft noch viele Fragen auf. Ziel ist ein gutes Leben für alle, was durch ein gemeinwohl-orientiertes Wirtschaftssystem unterstützt wird. Die zentralen Werte dabei sind Solidarität, ökologische Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit und demokratische Mitbestimmung. Diese Be-

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

wegung basiert auf den Ideen des österreichischen Publizisten Christian Felber.

(2) Exemplarische Ambivalenz

1. GWÖ auf Mikroebene – gemeinwohl-orientiertes Wirtschaften (Solidarität)



Abb. 15: Durch die Regulation auf der Mikroebene ziehen alle an einem Strang (Pixabay - Menschen, Menschheit, Solidarität: <https://pixabay.com/de/photos/ausgefranst-seil-ka>

2. GWÖ auf Makroebene – Standortwettbewerb

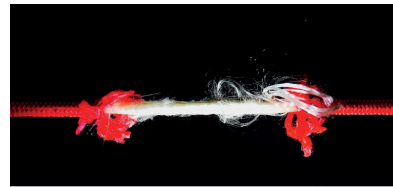


Abb. 16: Trotz Regulationen auf Mikroebene kann ein Standortwettbewerb nicht verhindert werden – Konkurrenz bei Lohn- & Sozialpolitik auf der Makroebene (Pixabay - Ausgefranstes Seil: <https://pixabay.com/de/photos/menschen-menschheit-solidarit%C3%A4t-4200284/>) gen-6094604/)

(3) Immanenter Widerspruch: Solidarisches, gemeinwohl-orientiertes Wirtschaften versus regulatorische Konkurrenz (auf Makroebene).

(4) Diskussion des Widerspruchs:

“Die Gemeinwohl-Ökonomie etabliert ein ethisches Wirtschaftsmodell. Das Wohl von Mensch und Umwelt wird zum obersten Ziel des Wirtschaftens” (GWÖ - Die Gemeinwohl-Ökonomie, o. J.).

Die Gemeinwohl-Ökonomie zielt darauf ab, ein alternatives Wirtschaftssystem zum Gegenwärtigen, dem Kapitalismus, zu stellen. Anhand eines Punktesystems, welches stets das Gemeinwohl des Planeten und der Menschen berücksichtigt, soll das Wirtschaften von Unternehmen bewertet werden. Umso nachhaltiger und ressourcenschonender (gemeinwohlorientiert) ein Unternehmen wirtschaftet, desto besser wird es bewertet – was in weiterer Folge auch zu Begünstigungen führen soll.

Eine solche Steuerung auf der Mikroebenen (einzelne Unternehmen) könnte tatsächlich Verbesserungen erzielen. Jedoch werden durch diesen Zugang auf einer Makroebene gewisse Marktfunktionen auch fortgeschrieben, die wir in einem Spannungsverhältnis zu den gewünschten Effekten sehen. So wird etwa einer Regulation durch Konkurrenz kaum etwas entgegengesetzt. Eine solche „regulatorische Konkurrenz“ (vgl. Ziltener, 1999) zeigt sich beispielsweise im Standortwettbewerb, welcher zwar Effizienz steigern kann, jedoch auch Steuersysteme in ein Konkurrenzverhältnis setzt, was sich zu einem *race to the bottom* bei Lohn- und Sozialpolitik entwickeln kann.

So argumentieren wir einen widersprüchlichen Zusammenhang zwischen potenziellen Verbesserungen durch Eingriffe auf einer Mikroebene und einem potenziellen Druck auf Lohn- und Sozialpolitik durch das Ordnungsprinzip der Konkurrenz auf der Makroebene (z.B. Standortwettbewerb).

M. Lehner, S. Milz, T. Jekel & I. Gryl

5.14 Biologische Landwirtschaft

Von *Dinser Bettina, BEd; Loschy Deborah, BEd; Lucsanics Thomas, BEd; Schlögl Martin Bed – Universität Wien*

(1) Annäherung: Bio-Labels haben den Anspruch, die Umwelt zu schonen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden Standards im Bereich der Produktion festgelegt, die zu umweltschonenderer Landwirtschaft führen. Jedoch führen diese Standards auch dazu, dass um bis zu 40% weniger produziert werden kann, da beispielsweise auf gewisse Dünger verzichtet werden muss und weniger dicht bepflanzt werden kann. Dadurch erhöhen sich die relativen CO₂-Emissionen pro Tonne Ertrag bzw. auch die absoluten CO₂-Emissionen, wenn auf einer größeren Fläche angebaut wird, um denselben Ertrag zu erwirtschaften. Außerdem führen der geringere Ertrag in Kombination mit der hohen Nachfrage an Bio-Produkten dazu, dass vieles importiert werden muss, was wiederum zu CO₂-Emissionen beim Transport führt und die Umwelt belastet. Durch Einhaltung der Standards wird die Umwelt während der landwirtschaftlichen Produktion zwar geschont, jedoch steigen aufgrund des geringeren Ertrags und not-

wenigen Imports die CO₂-Emissionen, die die Umwelt belasten (vgl. Schwenner, 2017).

(2) Exemplarische Ambivalenz

s. Abb. 17

(3) (Immanenter) Widerspruch: Umweltschonendere Bewirtschaftung der Anbauflächen versus erhöhter Flächenbedarf für gleichen Ertrag

(4) Ausführung zum widersprüchlichen Zusammenhang: Die biologische Landwirtschaft zielt auf den Erhalt von Biodiversität ab, kann dabei jedoch mit einem erhöhten Ausstoß an CO₂ einhergehen. Dieser steht die konventionelle und auf Pestizide gestützte Landwirtschaft, für welche Effizienz und höchstmöglicher Gewinn im Vordergrund stehen, gegenüber. Wichtig ist, dass die Schüler*innen erkennen, dass die biologische Landwirtschaft in der Produktion an sich zwar die Umwelt schont (z.B. durch geringere Pestizidbelastung), in weiterer Folge aber auch zu einer Belastung dieser, verursacht durch erhöhten Flächenverbrauch oder durch notwendigen Import aufgrund zu hoher Nachfrage, beitragen kann. Letztlich kann diese Ambivalenz dazu beitragen, grund-

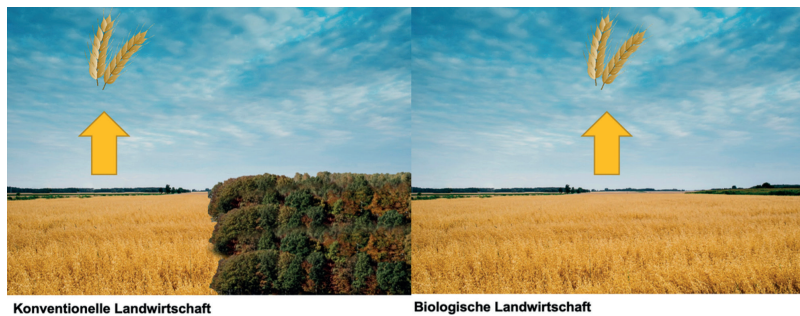


Abb. 17: Vergleichsgrafik: Flächenbedarf für gleichen Ertrag Quelle: (eigene Darstellung nach pixabay -Lizenzfrei)

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

legendere Fragen, wie beispielsweise in Verbindung mit Ernährungsgewohnheiten, aufzuwerfen.

dung mit Bio-Zertifikaten exemplarisch darstellt: <https://uni-duisburg-essen.sciebo.de/s/joU007lg1qL08L3>.

5.15 Bio-Produkte

Von Luisa Fobe, Lea Broermann, Pia Franzen und Franziska Middeweg – Universität Duisburg Essen

(1) Annäherung: Das Thema Nachhaltigkeit gewinnt vor allem mit Blick auf eine bewusste Lebensweise und einen verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen zunehmend an Relevanz. Im Kontext des Versuchs, nachhaltiger zu handeln, erscheinen Bio-Produkte als Möglichkeit, seinen Ansprüchen gerecht zu werden. Die Auszeichnung mit einem Bio-Zertifikat verspricht dabei positive Effekte bezüglich Umwelt, Mensch und Tierschutz. Es kennzeichnet Produkte nach ihrer Herkunft aus der ökologischen Landwirtschaft und stellt sie Produkten aus der konventionellen Landwirtschaft gegenüber. Damit Lebensmittel mit dem Bio-Zertifikat ausgezeichnet werden können, müssen sie bestimmte Auflagen erfüllen (vgl. BMEL, 2022). Diese Auflagen beziehen sich unter anderem auf eine artgerechte Tierhaltung. Dennoch erscheint eine kritische Betrachtung von Bio-Produkten, die exemplarisch für Nachhaltigkeit stehen, aus unterschiedlichen Perspektiven sinnvoll, da ein Blick hinter die offensichtlich erscheinenden Vorteile lohnend sein kann. So können Ambivalenzen aufgedeckt und Denkräume erweitert werden, was auch mit Blick auf die Persönlichkeitsbildung und Aufklärung von Kindern wichtig ist, und deshalb Einzug in den Schulunterricht finden sollte.

(2) Exemplarische Ambivalenz Unter folgendem Link findet sich eine Abbildung, welche Ambivalenzen in Verbin-

(3) Immanenter Widerspruch: Nachhaltigkeitsanspruch vs. Nachhaltigkeit als Ware

(4) Diskussion des Widerspruchs: Wie die Karikatur veranschaulicht, führt allein das Bio-Zertifikat nicht zu einer gravierenden Tierschutzverbesserung und der Umsetzung des Nachhaltigkeitsanspruchs. Auch wenn die Auflagen des Bio-Zertifikats erfüllt werden, führt dies nicht zu wesentlichen Veränderungen in der Tierhaltung, beispielhaft ausgedrückt an der Haltungsfläche der oben dargestellten Hühner. Als Grund hierfür kann unter anderem auf die kapitalistische Produktionsweise verwiesen werden, in der auch Bio-Produkte als Ware gehandelt werden. Dementsprechend muss auch die Produktion von Bio-Produkten in der ökologischen Landwirtschaft effizient und rentabel sein.

Zusammenfassend geht es um die Frage, ob der Grundgedanke von Bio-Zertifikaten (Nachhaltigkeitsanspruch) in einer Ökonomie, die auf eine Profitsteigerung ausgerichtet ist, realisierbar ist.

6. Literatur

Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969*. Frankfurt: Suhrkamp.

Adorno, T. W. (2006). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Altheide, D. L. (1997). "The News Media, the Problem Frame, and the Production of Fear". *The Sociological Quarterly*, 38(4), S. 647-668.

Arnold, M. (2021). *Fliegen soll klimaneutral werden – wie das funktionieren soll*. GEO, 10.05.2021, Abgerufen am 14.02.2022 von <https://www.geo.de/natur/nachhaltigkeit/>

- fliegen--wie-fluege-klimaneutral-werden-sollen-30520090.html.
- Behrens, C. (2017). Müll: Das deutsche Recycling-Märchen. *Süddeutsche Zeitung*, 11.05.2017, Abgerufen am 08.02.2022 von <https://www.sueddeutsche.de/wissen/muell-kreislauf-das-deutsche-recycling-maerchen-1.3491734>.
- Bundesministerium der Justiz (2021). Tierschutzgesetz. Abgerufen am 08.02.2022 von <https://www.gesetze-im-internet.de/tierschg/BJNR012770972.html>.
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2022). 20 Jahre Bio-Siegel. Abgerufen am 01.02.2022 von <https://www.bmel.de/DE/themen/landwirtschaft/oekologischer-landbau/bio-siegel.html>.
- Dewey, J. (1916). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Dorsch, C. (2019). *Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung* (Dissertation), Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- EURACTIV (2011). „Gefährlicher Kobalt-Abbau im Kongo“. EURACTIV, 29.11.2011, Abgerufen am 14.12.2021 von <https://www.euractiv.de/section/gesundheit-und-verbraucherschutz/news/gefahrllicher-kobalt-abbau-im-kongo/>.
- earthlink e.V. (2016). Kongo und Chile: Schattenseiten der Elektromobilität. Abgerufen am 12.12.2021 von <https://www.fluchtgrund.de/2016/11/kongo-und-chile-schattenseiten-der-elektromobilitaet/>.
- Fögele, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptuellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung, relationale Prozessanalyse, responsive Evaluation*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Fraktion der Freien Demokraten im Deutschen Bundestag (o. J.). *Nachhaltigkeit durch Innovation*. Abgerufen am 14.01.2022 von <https://www.fdpbt.de/nachhaltigkeit-durch-innovation>.
- Fraser, N. & Jaeggi, R. (2020). *Kapitalismus. Ein Gespräch über kritische Theorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Götze, S. (2019). „Lithium-Abbau in Südamerika - Kehrseite der Energiewende“. *Deutschlandfunk*, 30.04.2019, Abgerufen am 23.02.2022 von <https://www.deutschlandfunk.de/lithium-abbau-in-suedamerika-kehrseite-der-energiewende-100.html>.
- Greenpeace e.V. (2019). *Um jeden Preis? Auswirkungen von Fleischproduktion und Fleischkonsum auf Umwelt und Klima. Bildungsmaterial für die Sekundarstufe Kl. 7-10*. Abgerufen am 01.02.2022 von https://kinder.greenpeace.at/assets/uploads/pdf/unterrichtsmaterialien/oberstufe/Greenpeace_Unterrichtsmaterialien_Fleisch.pdf.
- GWÖ - Die Gemeinwohl-Ökonomie. (o. J.). *Gemeinwohl Ökonomie. Ein Wirtschaftsmodell mit Zukunft*. Abgerufen am 07.12.2021 von <https://web.ecogood.org/de/>.
- Hagenau, M. (2020). *Emissionshandel: So funktioniert der Handel mit den CO2-Zertifikaten*. Abgerufen am 14.01.2022 von <https://utopia.de/ratgeber/emissionshandel-so-funktioniert-der-handel-mit-den-co2-zertifikaten/>.
- Hartmann, M. (2002). *Widersprüche, Ambivalenzen, Paradoxien. Begriffliche Wandlungen in der neueren Gesellschaftstheorie*. In Honneth, A. (Hrsg.). *Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 220-251.
- Honneth, A. (2002). *Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung*. In Honneth, A. (Hrsg.). *Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 141-158.
- Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (2022). *Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Honneth, A. & Sutterlüty, F. (2022). *Normative Paradoxien der Gegenwart – eine Forschungsperspektive*. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). *Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 13-39.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

- Jaeggi, R. (2016). Was ist Ideologiekritik? In Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hrsg.). Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 266-299.
- Jaeggi, R. & Celikates, R. (2017). Sozialphilosophie: Eine Einführung. München: Verlag C.H.Beck.
- Jenni Energietechnik (o. J.). Club of Rome – die Grenzen des Wachstums. Interview mit Dennis Meadows. Abgerufen am 14.01.2022 von <https://jenni.ch/club-of-rome.html>.
- Klafki, W. (1964a). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964b). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Roth, H. & Blumethal, A. (Hrsg.). Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel, S. 5-54.
- Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung und der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In Lauterbach, R., Köhnlein, W., Spreckelsen, K. & Klewitz, E. (Hrsg.). Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts (3. Aufl.). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., S. 11-31, wiederabgedruckt in: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe 4/ März 2005](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%204/März%202005).
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Klimaschutz Portal (o. J.). Ist die Zukunft des Fliegens klimaneutral? Abgerufen am 24.02.2022 von <https://www.klimaschutz-portal.aero/klimaneutral-fliegen/>.
- Lehner, M., & I. Gryl (2019). Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern? GW-Unterricht 4: 5–18. doi: 10.1553/gw-unterricht156s5.
- Lehner, M., I. Gryl, & D. Gruber (2021). „Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht“. GW-Unterricht 1: 40–55. doi: 10.1553/gw-unterricht163s40.
- Lehner, M., & I. Gryl (2022, in Druck). Didaktische Analyse revisited. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik. GW-Unterricht 2.
- Lehner, M., D. Gruber & I. Gryl (eingereicht). Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik.
- Lufthansa Group (o. J.). Sustainable Aviation Fuel. Abgerufen am 24.02.2022 von <https://www.lufthansagroup.com/de/themen/sustainable-aviation-fuel.html>.
- Meadows, D. L. (2000). Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit (17. Aufl.). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Messerschmidt, A. (2010). Widersprüche der Mündigkeit. In Ahlheim, K. & Heyl, M. (Hrsg.). Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin, S. 126-148.
- Meyer, M. A. & Meyer Hilbert L. (2007). Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz.
- Mitchell, K. (2018). Making Workers: Radical Geographies of Education. London: Pluto Press.
- Moisi, L. (2018). Müll als Strukturfaktor gesellschaftlicher Ungleichheitsbeziehungen. Abgerufen am 07.02.2022 von <https://www.bpb.de/apuz/281505/muell-als-strukturfaktor-gesellschaftlicher-ungleichheitsbeziehungen>.
- Mumme, T. (2019). Wenn „nachhaltig“ auf dem nicht-nachhaltigen T-Shirt steht. Der Tagesspiegel, 09.09.2019, Abgerufen am 24.02.2022 von <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/werbung-von-hundm-cunda-und-zalando-wenn-nachhaltig-auf-dem-nicht-nachhaltigen-t-shirt-steht/24989482.html>.
- Nuss, S. (2019). Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums. Berlin: Dietz.
- PackMee (2019). Warum Recycling schlecht ist. Abgerufen am 08.02.2022 von <https://www.packmee.de/warum-recycling-schlecht-ist>.
- Paech, N. (2012). "Grünes" Wachstum wäre ein Wunder. DIE ZEIT, 21.06.2012, Abgerufen am 14.01.2022 von https://www.zeit.de/wirtschaft/2012-06/wachstumskritik-paech?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F.
- Pech, D. (2005). Dauerzitation ohne Konsequenz. Oder: Sachunterricht ist Politische

- Bildung. Widerstreit Sachunterricht, 4, S. 1-4.
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. doi: 10.1553/gw-unterricht162s5.
- Pokraka, J. & Gryl, I. (2017). KinderSpielRäume – Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 8(2), S. 79-101.
- Pokraka, J. & Gryl, I. (2018). Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus. KN - Journal of Cartography and Geographic Information, 68(3), S. 140-146.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 23(2), S. 159-182.
- Romero, J. M. (2014). Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs. Bielefeld: Transcript.
- Rössler, B. (2022). Der Überwachung entgegenkommen. Paradoxien der Privatheit im Internet. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 239-255.
- Rucker, T. (2020). Unterricht, Exemplarität und Subjektivität. Pädagogische Rundschau, 74(4), S. 397-414.
- Särkelä, A. (2018). Immanente Kritik und soziales Leben. Selbsttransformative Praxis nach Hegel und Dewey. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Schwenner, L. (2017). Ökologisch vs. konventionell: Ist bio immer besser? Quarks, 10.02.2022, Abgerufen am 27.11.2021 von <https://www.quarks.de/umwelt/landwirtschaft/oekologische-vs-konventionelle-landwirtschaft-ist-bio-immer-besser/>.
- Senatsverwaltung für Inneres und Sport (2021). Volksentscheid über einen Beschluss zur Erarbeitung eines Gesetzentwurfs durch den Senat zur Vergesellschaftung der Wohnungsbestände großer Wohnungsunternehmen. Abgerufen am 28.01.2022 von <https://www.berlin.de/wahlen/abstimmungen/deutsche-wohnen-und-co-ent-eignen/artikel.1040424.php>.
- Speck, S. (2022). Ungleiche Gleichheit in Paarbeziehungen. Paradoxe Umschläge und immanente Kritik. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 337-367.
- Stahl, T. (2014). Die normative Grundlage immanenter Kritik. Sozialontologische Überlegungen zum Potenzial sozialer Praktiken. In Romero, J. M. (Hrsg.). Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs. Bielefeld: Transcript, S. 31-58.
- Sutterlüty, F. (2022). Paradoxien des Kindeswohls. Verkehrungen eines rechtsstaatlichen Prinzips. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 255-297
- Sylla, N. S. (2014). The Fair Trade Scandal: Marketing Poverty to Benefit the Rich. Athen, Ohio: Ohio University Press.
- Treber, M. (2021). CO2-neutral ist nicht gleich klimaneutral! Germanwatch, 21.09.2021, Abgerufen am 24.02.2022 von <https://germanwatch.org/de/20823>.
- Tügel, H. & Possemeyer, I. (o. J.). "Nachhaltiges Wachstum ist eine Illusion". GEO, o. D., Abgerufen am 24.02.2022 von <https://www.geo.de/natur/nachhaltigkeit/2034-rtkl-zukunft-nachhaltiges-wachstum-ist-eine-illusion>.
- Umweltbundesamt (2013). Rebound-Effekte. Abgerufen am 08.02.2022 von <https://www.umweltbundesamt.de/themen/abfall-ressourcen/oekonomische-rechtliche-aspekteder/rebound-effekte>.
- United Nations (2015). Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development. Abgerufen am 24.02.2022 von https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Utopia (2019). Diese kluge Illustration zeigt, wie viel Raum wir an Autos verschwenden. Abgerufen am 14.01.2022 von <https://utopia.de/diese-kluge-illustration-zeigt-wie-viel-raum-wir-an-autos-verschwenden-87002/>.

Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

Voswinkel, S. (2022). Double-bind-Situationen. Paradoxe Widersprüche in der gegenwärtigen Arbeitswelt. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 215-239.

Ziltener, P. (1999). Strukturwandel der europäischen Integration. Münster: Westfälisches Dampfbo

viii. Lehner, M. & I. Gryl. (2020).

„The Potential of a Critical Cartography Based on Immanent Critique“. *GL_Forum* 2:79-95. do: 10.1553/giscience2020_02_s79.

The Potential of a Critical Cartography Based on Immanent Critique

GI_Forum 2020, Issue 2

Page: 79 - 95

Full Paper

Corresponding Author:

michael.lehner@uni-due.de

DOI: 10.1553/giscience2020_02_s79

Michael Lehner¹ and Inga Gryl¹

¹University of Duisburg-Essen, Germany

Abstract

This paper argues for the potential of a critical cartography based on immanent critique – or more precisely, a practice for educational contexts that fosters reflexive map-reading based on immanent critique. It starts with a discussion of contrasting approaches based on discourse analysis and immanent critique. This provides first insights into how one can overcome problems based on discourse analytical framings by using an approach rooted in immanent critique. At the same time, it shows how immanent critique can nevertheless benefit from discourse analysis. This interplay fosters a particular practice of reflexive map-reading that offers the potential to foster 'maturity' ('Mündigkeit') (Adorno & Becker, 1971) and the 'political subject' (Mitchell, 2018; Mitchell & Elwood, 2013) in educational contexts.

Keywords:

immanent critique, deconstruction, maturity, education, spatial citizenship, critical cartography, discourse analysis

1 Introduction

Critical Cartography already offers more than three decades of tradition. Glasze (2009), for example, summarizes the developments in cartography using 3 paradigms: (1) the map as an image of reality; (2) the map as an effect of social structure, and (3) the map as a producer of social reality. To illustrate the first paradigm, the Diercke-Dictionary for Geography defined 'cartography', at least until the 2005 edition¹, as a 'true-to-scale image of the earth's surface' (Leser & Broll, 2005; quoted after Glasze, 2009; own translation). In opposition to this paradigm, the development of critical cartography started in the 1980s and early 1990s (Schuurman, 2000). This initial phase is closely linked to the theoretical writings of John Brian Harley (1989; 1988; 1988) (see Crampton & Krygier, 2010).

In his canonical paper 'Deconstructing the Map', Harley (1989) refers to Derrida and Foucault. Using a Derridean perspective, he examines the 'textuality of maps and, in particular, their rhetorical dimension' (p. 2). With this emphasis on their rhetorical dimension, Harley tries to

¹In its current edition (2017), the Diercke-Dictionary defines 'cartography' as 'a field of art, science and technology for the production and usage of maps [...]' (Leser & Broll, 2017; own translation).

Lehner et al

overcome the idea of the map as an image of reality and argues for ‘an epistemological shift in the way we interpret the nature of cartography’ (p. 1). He breaks with the ‘realistic paradigm’ (paradigm 1) (Glasze, 2009, p. 183), which treats cartography as ‘an “objective” form of knowledge creation’ (Harley, 1989, p. 1). Based on a Foucauldian perspective, Harley proposes ‘to draw a distinction between external [paradigm 2] and internal [paradigm 3] power in cartography’ (p. 12). He describes ‘external power’ as ‘power exerted on cartography. Behind most cartographers there is a patron; in innumerable instances the makers of cartographic texts were responding to external needs’ (p. 12). Glasze (2009) interprets this idea as the root of paradigm (2), which treats the map as an effect of social structure. Paradigm (3), which treats the map as a producer of social reality, would be rooted in Harley’s concept of internal power (see Glasze 2009, 184), which basically claims that ‘power is also exercised with cartography’ (Harley 1989, 12); see also Wood’s ‘The power of maps’ (1993).

Gryl and Kanwischer (2011) identified a gap concerning reflexive map work in their review of geography education literature. The Spatial Citizenship approach addresses this gap. The approach is well rooted in critical cartography, with a focus on spatial-societal participation through the reflexive use of geomedial, such as (digital) maps (Gryl & Jekel, 2012; Jekel et al., 2015). In this paper, we will follow this tradition and try to further examine the reflexive use of geomedial for educational contexts with the aim of fostering ‘maturity’ (‘Mündigkeit’) (Adorno & Becker, 1971), and with that the ‘political subject’ (Mitchell, 2018; Mitchell & Elwood, 2013).

In particular, we will focus on a specific mode of reflectivity, namely critique. We will start this paper with a discussion of different modes of critique and will try to show that a Foucauldian approach to critical cartography also (along with all its strengths) has significant limitations. In contrast to Foucauldian approaches, as utilized by Harley (1989), we will discuss Jaeggi’s approach of *immanent critique* (Jaeggi, 2013). We will argue that this mode offers the potential to overcome the limitations of critical cartography based on discourse analysis, but at the same time it can still benefit from some aspects of Foucault’s approaches. In the last section, we will present some initial insights into a potential interplay of discourse analysis *and* immanent critique for critical cartography, and in particular a practice of reflexive map-reading that offers the potential to foster ‘maturity’ (‘Mündigkeit’) (Adorno & Becker, 1971) and the ‘political subject’ (Mitchell, 2018; Mitchell & Elwood, 2013) in educational contexts.

2 Four problems of critical cartography based on discourse analysis

2.1 ‘The map’ as fetish

The first problem we would like to illustrate is closely linked to Harley’s (1989) approach of ‘Deconstructing the Map’. As this particular paper has already been discussed widely,² we will summarize just briefly some potentials and limitations of Harley’s approach. As discussed in Lehner et al. (2018), Harley’s perspective supports a better ‘understanding of the power of cartographic representation’ (Harley, 1989, p. 15). However, due to its eclectic framing of

²See for example the 2015 special issue of *Cartographica* celebrating the 25th anniversary of Harley’s ‘Deconstructing the Map’.

Lehner et al

postmodern theories with hermeneutics, Harley limits the critical potential of his approach to the interpretation of maps. This helps to fruitfully criticize maps with a focus on the power of cartographic representation,³ but shows its limitation in the critique of power relations as such. This leads to the following potentials and limitations:

Table 1: Potentials and limitations of Harley's approach (Lehner et al., 2018)

potentials	limitations
to question the influence of e.g. institutions on the 'map'...	but not the institutions as such;
to understand 'the map' as an instrument of power...	but power relations are treated as a means to an end, ...
to question and uncover implied ideologies of the map...	but not power-relations as such.

The point is, as Belina (2013) argues against Harley, that 'maps – like all forms of knowledge – do not have power-effects just by existing, but only if they effect social practices' (p. 152; own translation). Thus, the first problem we would like to illustrate is that a critical cartography that is closely linked to Harley's approach is in danger of exhausting itself in a critique of maps, thus losing the potential to critique social relations (*problem # 1*).

2.2 Unintended discursive effects of critical cartography based on discourse analysis

Crampton and Krygier (2010) tackle the question 'What is critique?' in their introduction to critical cartography. They frame critique as 'a politics of knowledge. First, it examines the grounds of our decision-making knowledges; second it examines the relationship between power and knowledge from a historical perspective; and third it resists, challenges and sometimes overthrows our categories of thought' (Crampton & Krygier, 2010, p. 14). This understanding of critique is clearly inspired by a Foucauldian perspective ('it examines the relationship between power and knowledge'; see Foucault, 2017a).

Foucauldian discourse analysis plays a prominent role in critical cartography not only for Crampton and Krygier (2010). In Glasze's (2009) introduction to critical cartography as well Harley's canonical paper, Foucault's (early) discourse theory – in combination with his concept of power – provides the foundation for a critique of maps. So, one can clearly claim that discourse analysis plays a prominent role in critical cartography, which can be traced back to Harley's 'Deconstructing the Map'.

If we take a closer look at Foucauldian concepts, they are without doubt powerful instruments to question the seemingly normal or natural. Pinder (2003) (based on Harley), for example, discusses four aspects of reflexive map usage inspired by discourse analysis (*hierarchization*:

³ For example, to criticize the influence of institutions such as 'monarchs, ministers, state institutions, [or] the Church' (Harley, 1989, p. 12) on the map (external power), and beyond that the discursive effect of a map that has been thus influenced (internal power).

Lehner et al

What is displayed more prominently?; *concealment*: What is missing?; *geometry*: What kind of projection is used, what is centred?; *symbols*: How is colour used?). Clearly, this is very useful to overcome the concept of the map as ‘an “objective” form of knowledge creation’ (Harley 1989, 1): the approach offers adequate tools to critically examine maps, including the maps’ internal power. Therefore, Harley’s mode of critical cartography helps to criticize hierarchizations in maps such as ‘the place of the king is more important than the place of a lesser baron, [...] a castle is more important than a peasant's house’ (Harley 1989, 7). But, is it enough to criticize hierarchizations and marginalization in maps, and with that break the potential discursive and normalization effects of the map (‘power exercised *with* cartography’ – paradigm 3)?

Even if we delve deeper, using Foucault’s concept of the ‘episteme’ (Foucault, 2017b) as an artefact of hierarchized space, as a mirror to interpret this hierarchization in the map as a trace of deeper social structures (the hierarchical place of the king in the map would represent his hierarchical place within the social order - paradigm 2), the potential critique of the hierarchization in the social order would still be at the level of a single negation of a hegemonic position. Žižek, for example, argues that such modes of critique are not sufficient. He insists that we need a critique ‘which opens up a new space outside the hegemonic position *and* its negation’ (Žižek, 2012, p. 1007).

It seems that Žižek has a point here: Boltanski and Chiapello (2006) examined different modes of critique of capitalism in a historical-empirical way. One outcome of this exploration is that critique is in danger of fostering what Gramsci calls a ‘passive revolution’ (L. Becker et al., 2017), a transformation *within* an existing regime, like the transformation from a Fordian mode of production to a neoliberal one. Candeias (2008) follows this argumentation and shows how state criticism of the movements of 1968 was deferred on the terrain of neoliberalism to foster privatizations and a reduction of state control against the movement’s intention.

Žižek’s point that a single negation of a hegemonic position (as such, and not only within the map) is not enough, finds its echo in these historical developments. The point we are trying to develop here is that the discursive effects of critical interventions of a reflexive map usage based on discourse analysis cannot be assessed in advance. Therefore, it is constantly at risk of being deferred on the terrain of the criticized hegemonic position against its own intention, as happened with the state criticism by the movements of 1968 (*problem # 2*):

Demirović (2008) argues that it is not enough to criticize the circumstances in which people are enslaved and exploited. At the same time, we need to criticize the scales of critique, and to analyse their practical functionalities and the consequences of critique. Demirović basically insists on meta-critical reflections (see 2008, p. 29).

While the Spatial Citizenship approach already implies these thoughts about critique in its theoretical framework with its focus on a combination of reflection *and* reflexivity⁴ (Gryl & Jekel, 2012; Jekel et al., 2015), in this paper we are looking for a practice which specifies and applies these thoughts on critique within the Spatial Citizenship approach.

⁴In the context of critical reflexive map usage, reflection implies the performed critique of the map as well as of the social relations to which the map refers; reflexivity implies meta-critical reflections on one’s own thinking, acting with the map, and social relations. (See Demirović (2008).)

2.3 The problem of normativity and legitimation

Foucauldian discourse analysis has its anchor point in the thesis of the immanence of power, power which could come from anywhere (Foucault, 2017a, p. 114). With this, Foucault ‘de-idealized scientific thought by revealing its intrinsic discursive materiality’ (Vighi & Feldner, 2007, p. 151). So, every claim or statement communicated via maps is suspicious of its ‘politics of knowledge’ (Crampton & Krygier, 2010, p. 14). While this perspective has great potential for a ‘thorough denaturalization and dereification of entrenched notions of the social’ (Vighi & Feldner, 2007, p. 151), it fails to legitimate critique. Foucault describes critique as ‘the movement by which the subject gives himself the right to question truth on its effects of power and question power on its discourse of truth’ (Foucault, 2007, p. 47). Linked to this perspective are questions such as: How can we question truth on its effects of power? Is it possible to describe these effects of power objectively? What is the normative viewpoint of the discourse researcher? Do we need a normative dimension to claim that identified power effects are negative? Is there a normative position that is superior, which legitimates this potential normative position?

Foucault tries to avoid normative argumentation and thereby to avoid all problems of the legitimation of normative positions. He basically limits himself to revealing power structures and power effects – without the adaptation of any explicit normative position. For example, Foucault historicizes concepts, such as ‘madness’, which at first sight seem to have no history (Foucault, 1988). He impressively shows that such concepts do indeed have a genealogy and have changed over time, instead of being naturally defined. From this illustration of the history of a criticized concept, it is only one further step to link madness and its institutions to power structures and power effects. The problem is that one could simply turn this argument against itself: What if we turn this strategy of revealing power structures and power effects against discourse researchers, based on a second-order discourse analysis? What power effects come from discourse analysis? What power effects come from the seemingly objective description of power effects?

The point we are trying to develop is that Foucault’s avoidance of normative critique leads into an ‘infinite regress’ (Albert, 2010), a never-ending cycle of legitimation and de-legitimation (see Herzog, 2013; Vighi & Feldner, 2007). While Harley (1989) already implicitly used the normative position of equality in his critique of hierarchization, more recent approaches of critical discourse analysis (CDA) try to avoid the ‘infinite regress’ by adopting a normative viewpoint as well. For example, van Dijk (2009) links discourse analyses to particular norms and values such as human rights, using concepts such as ‘discursive injustice’. However, with this normative framing we simply come back to the problems of the legitimation of normative positions.⁵ The question of the legitimation of critique in a critical cartography that is based on discourse analysis remains unanswered – it ends either in the treadmill, or in problems linked to the legitimation of normative positions (*problem # 3*).⁶

⁵ We will discuss the problem of the legitimation of normative positions in more depth in section 3.

⁶ This is a serious problem. The thinktank of the so-called new right, the Institut für Staatspolitik, has used this argument since at least 2004 and tries to discredit critique as such (Institut für Staatspolitik, 2004).

2.4 The silence of discourse analysis: questioning the obstacle

The fourth – and for us the most important – problem with cartography based on discourse analysis concerns its transformative potential.

Discourse analysis offers great potential in historicizing ‘concepts which were thought to have no history’ (Vighi & Feldner, 2007, p. 151), which seemed to be natural or objective, as we discussed in relation to the concept of ‘madness’ (Foucault, 1988). Discourse analysis describes its object of investigation in a new and provocative way, which leads to a change of perspective, to seeing the object or topic in a different light (e.g. the ‘modern’ system of sanctions (Foucault, 1995)). That said, discourse analysis obviously has subversive potential (Butler, 2016; Saar, 2007, 2016).

As already stated, along with Harley (1989) we can criticize the hierarchization of space (in maps) based on discourse analysis. While we absolutely agree that this is an important task, we think it is also important to show that this mode of critique exhausts itself in identifying the hierarchization. In contrast to immanent critique, it does not ask what the *obstacle* is that prevents change. The identification of hierarchization is one thing, but what *prevents* the change or the abolishment of hierarchization? Historicizing concepts (e.g. madness) is an important task because it offers a hint of the possibility of change. But discourse analysis remains silent with regard to the obstacle; it neither offers an (explicit) reason why what is criticized should be changed, nor does it identify what prevents the change (*problem # 4*). This is exactly where immanent critique shows its strength.

3 Immanent critique

In contrast to Crampton’s and Krygier’s (2010) understanding of critique, with its Foucauldian framing, Jaeggi (2013) differentiates between external critique, internal critique and immanent critique.

External critique uses criteria ‘from the outside’ to assess what is being criticized. A critique in this sense is like a normative theory in the form of a judgement. For example, one could use human rights as a scale for measuring an existing position. In this sense, external critique has a transformative potential: one can use a normative theory and contrast what exists with it, even if this perspective from the ‘outside’ is not yet legitimated in what exists. On the other hand, though, it is difficult to legitimate the position from which the critique is expressed (‘outside’), even if we refer to human rights: interventions based on human rights are in danger of becoming so-called ‘civilizing missions’ with an imperialistic taint (Spivak, 2007; Varela & Dhawan, 2015). The problem with external critique is that the position from which the critique is expressed remains ambiguous (see Jaeggi, 2013, pp. 261ff) (as we discussed with problem # 3).

This problem can be solved by the use of internal critique. Internal critique seeks its scale ‘within the criticized itself’. For example, one can blame a staff manager who publicly promotes gender equality if he or she invites applications from male candidates only. Internal critique refers to standards that already exist and criticizes their violation. Internal critique is very

Lehner et al

convincing – who would like to be accused of violating their own ideals? The problem with internal critique is that it implies a conservative character and lacks transformative potential, because it exhausts itself in the compliance and recovery of the existing (see Jaeggi, 2013, pp. 263–277).

Immanent critique combines the strengths of external and internal critique. It has transformative potential and develops its scales or criteria ‘within what is criticized itself’. Immanent critique does not approach what exists with a preconceived ideal. Rather, it tries to reveal immanent contradictions within what exists, by emphasizing the ideals of what exists. Romero (2014, p. 7) claims that immanent critique fosters a self-criticism of existing social relations. One prominent example of immanent critique comes from Marx: the double sense of freedom in bourgeois-liberal societies. Marx argues that the concept of freedom plays an important role in the self-perception of bourgeois-liberal societies. In fact, in contrast to e.g. feudal societies, the choice of labour is free, but at the same time the worker is free from means of production, and as soon as he or she gets hungry, is forced to sell his or her labour power under a capitalist mode of production. Marx argues that there is bondage in seemingly free liberal societies – or in his own words: the ‘worker must be free in the double sense that as a free individual he can dispose of his labor-power as his own commodity, and that, on the other hand, he has no other commodity for sale, i.e. he is rid of them, he is free of all the objects needed for the realization of his labor-power’ (Marx, 1981, p. 272).

The scale for the critique of the bourgeois-liberal society is found in this Marxian example from ‘within the criticized itself’ – the ideal that bourgeois-liberal societies are ‘free’ societies. This reference to standards or ideals that already exist legitimates the position of the critique, as we discussed with internal critique. This solves problem # 3. In contrast to internal critique though, Marx’s critique does not exhaust itself in the compliance and recovery of what exists. It has transformative potential because it reveals immanent contradictions within bourgeois-liberal societies: the worker, who is free to choose, is at the same time free from means of production and is therefore forced to sell his or her labour power under the existing conditions. This contradiction cannot be solved under existing conditions, because it is an immanent part of existing relations. At the same time, this mode of critique reveals the obstacle that prevents the change, which solves problem # 4.

This helps to solve problem # 2 as well – the problem of unintended discursive effects – as discussed based on the historical examples of critique of capitalism, which were deferred on the terrain of the criticized hegemonic position. As mentioned, Žižek claims in this regard that we need a critique ‘which opens up a new space outside the hegemonic position and its negation’ (Žižek, 2012, p. 1007). This is exactly what immanent contradictions offer: ‘it surpasses the corrective critique by revealing the systemic difficulties of fulfilling the demands’ (Herzog 2026, p. 284). So, the new space outside the hegemonic position and its negation are opened up by revealing specific systemic difficulties of fulfilling the demands, as we see in the Marxian critique of bourgeois-liberal societies: workers are described as free in the double sense. This critique does not simply negate the claim of freedom within bourgeois-liberal societies; it paradoxically reveals a relation between the claim of freedom and its criticized opposite – bondage: as soon one gets hungry, one is forced to sell one’s labour power under a capitalistic mode of production, because the worker is free from means of production.

Lehner et al

Immanent critique does not describe a new space outside the hegemonic position and its negation as an essentialist utopia, but it opens a way to them. This does not completely eliminate the danger for the critique of being deferred on the terrain of the hegemonic position that is being criticized, but its more precise description of the obstacle should help to avoid unintended discursive effects.

Stahl (2013, own translation) distinguishes between two different types of immanent critique: 'hermeneutic' and 'practice-based' (p. 533). He argues that the 'practice-based model of immanent critique differs from a hermeneutic model insofar as it locates the norms, which the critique employs, within the rules of common social practices, rather than within shared understandings' (ibid.). So, the hermeneutic approach takes its critical norms from a reinterpretation of explicitly acknowledged standards. Stahl criticizes that the hermeneutic approach exhausts itself in 'a new interpretation of the ideals of bourgeois liberty, pointing out some hitherto unacknowledged aspects of their meaning' (ibid., p. 535). He argues that a critique of the cultural meanings of accepted standards in a given community is not enough, and he promotes a focus on the communities' practices and institutions: 'Practice-based immanent criticism thus presupposes that the structures and modes of interaction in a social community contain – beyond the explicit understanding of their participants – immanent normative potentialities upon which a critic can draw' (ibid.). A practice-based form of immanent critique 'demands the change of both the actual practice and the explicitly accepted norms of the community' (ibid.).

This discussion of 'hermeneutic' and 'practice-based' immanent critique brings us back to problem # 1: how critical cartography that is closely linked to Harley's (1989) approach of 'Deconstructing the Map' exhausts itself in a critique or reinterpretation of the map and its normative implications. This approach does not aim to change social practices – at least not in a direct way. Although practices can be seen as 'discursively created, shaped and interpreted by social actors, the primary focus of the analysis required for this type of critique must be practices and not more or less conscious language use' (Herzog, 2016, p. 283).

Belina (2009, 2010, 2011), for example, focuses on practices during the production of crime-maps ('external power'), as well as on the practices fostered by these maps ('internal power'). One central characteristic of the production of maps, Belina argues, is 'abstraction' (Belina, 2010, p. 9). The data for crime-maps usually comes from crime statistics, but what is counted as a crime? Belina describes several requirements ('filters', p. 11) that need to be met for something to count as a crime – questions of the law, of course, but also subjective perception, and complaining to the police. For example, drug-crimes are against the law but are rarely reported to the police by citizens; they usually get into crime statistics based on police control. Belina mentions drug-maps as an example of such abstractions. Such maps suggest that close to the German–Netherlands border, drug-crimes would be higher. However, based on the examination of practices that lead to the production of such maps, it is more likely that these maps are the result of greater police controls at the border, and not necessarily higher numbers of drug-crimes or consumption of illegal drugs. This practice of abstraction may lead to the production of an ideology that could influence the intensity of police control fostered by these maps, leading to a vicious circle or 'self-fulfilling prophecy' (p. 15).

Lehner et al

While this example of a practice-based analysis of crime-maps shows the potential of going beyond a critique of the map as such (problem # 1), immanent critique is in addition a critique based on norms that are already accepted – at least within a hegemonic position. These norms are not always obvious and are often only implicitly present in practices (see Herzog, 2016, p. 284). They need to be uncovered somehow, and here discourse analysis can help a critical cartography based on immanent critique. While immanent critique does not offer tools for determining the implicit norms, ‘for discourse analysts, revealing the implicit structures of discourses is everyday work and should not be overly complicated’ (ibid.).

Table 1: Summary of the central arguments

	Problems of critical cartography based on discourse analysis	How immanent critique (IC) overcomes this problem
# 1	‘The map’ as fetish	IC tries to question social practices and not only implied ideologies of the map
# 2	Unintended discursive effects of critical cartography based on discourse analysis	IC does not describe a new space outside the hegemonic position <i>and</i> its negation as an essentialist utopia, but it opens a way to them. This does not completely eliminate the danger for the critique to be deferred on the terrain of the criticized hegemonic position, but its more precise description of the obstacle should help to avoid unintended discursive effects
# 3	The problem of normativity and legitimation	IC finds the scale for the critique ‘within the thing criticized itself’
# 4	The silence of discourse analysis: Questioning the obstacle	IC tries to reveal the obstacle as immanent contradiction

4 Critical cartography based on immanent critique *and* discourse analysis

A practice for critical cartography – or more precisely, a practice for reflexive map-reading that fosters ‘maturity’ (‘Mündigkeit’) (Adorno & Becker, 1971) and with that the ‘political subject’ (Mitchell, 2018; Mitchell & Elwood, 2013) in educational contexts – could start with tools derived from discourse analysis. The aim of this first phase is the identification of implied norms derived from textual and non-textual aspects (e.g. practices, institutions) that are linked to the map – as ‘discursively created, shaped [...] interpreted’ (Herzog, 2016, p. 283). The second phase would be the phase of immanent critique, which would have its starting point in the result of the first phase: the implied norms derived from textual and non-textual aspects linked to the map. To illustrate the potential of such an interplay of discourse analysis and immanent critique, we provide a short example below (see 4.2), but first we outline steps that we think helpful for such a practice.

4.1 Helpful steps for a critical cartography based on immanent critique *and* discourse analysis

The analysis during the **first phase** (based on *discourse analysis*) needs to focus on textual *and* non-textual (e.g. practices, institutions) aspects that influence the production of the map, as well as textual *and* non-textual aspects that are (potentially) influenced by the map produced (as discussed earlier with Harley's concepts of external and internal power and with Belina's critique of crime-maps). Practice could consist of the following steps:

1. first approximation
 - 1.1. general characterization of the map: source and political localization of the source, intended readership, circulation, etc.
 - 1.2. allocation of thematic areas (crime, economy, education, etc.)
2. fine analysis
 - 2.1. What textual *and* non-textual (e.g. practices, institutions) aspects influence the production of the map (related to Harley's concept of external power: What is the specific practice of e.g. data acquisition? What are the rules that permit the statements of the map?)
 - 2.2. How is this map used? (related to Harley's concept of internal power: What is the discursive effect of the map? What are potential practices fostered by these discursive effects?)
3. summary
 - 3.1. How can the discourse strands which influenced the production of the map, as well as those that are influenced by the resulting map, be described?
 - 3.2. What are their implicit norms? What is the most prominent one?
 - 3.3. Finding a corresponding practice: every norm refers to a practice. What is the practice corresponding to the identified norm?

Now that we have identified the implicit norm, it is time for the **second phase**: the analysis regarding an *immanent contradiction*. This could consist of the following steps (see Jaeggi, 2013, pp. 297–298):

4. Examining the relationship between norm and its conflicting practice
 - a) internal critique only criticizes the difference between an accepted norm and its conflicting practice (e.g. promoting gender equality but inviting only male candidates for job interviews)
 - b) immanent critique examines a *relationship* between both, in the sense that *the norm is even constitutive for the practice criticized* (as illustrated by the Marxian example discussed earlier)
 - c) immanent critique analyses whether the norm is *realized* in the practice *deficiently* (in the Marxian example, the norm (freedom) is realized in the practice deficiently in that it became transformed into a type of bondage)
5. Further discussion of the immanent contradiction that has been revealed: Which questions can be asked on the basis of the immanent contradiction? What are the new insights generated by the immanent contradiction?

4.2 Example as Model

We will now put these abstract steps into a specific context to further clarify them, using a map with the title ‘equity in education’.

1. First approximation: The map⁷ shows the findings of a survey conducted by the Programme for International Student Assessment (PISA). In particular, this map shows the *influence of social background* on what PISA describes as performance or educational success. At country level, the map compares ‘equity in education’ (OECD, 2018): the deeper the red of the country (e.g. Germany, France), the more influence social background has, which means less educational mobility in comparison to other countries and therefore less ‘equity in education’; the richer the green (e.g. Russia, Canada), the less influence social background has, which means more educational mobility in comparison to other countries, and hence more ‘equity in education’.

2.1 of the fine analysis: How is the data for this map acquired? This is related to Harley’s concept of external power: What is the specific practice of data acquisition? Or, in discourse-analytical jargon: What is the system of possibility for this kind of knowledge? What are the rules that permit such statements? (see Philp, 2000, p. 69). The data for this survey on ‘equity in education’ comes from so-called context questionnaires. In order to gather contextual information for the knowledge and skills in the main domains being analysed (reading, mathematics and science), PISA uses five additional questionnaires, including the ‘Educational career questionnaire’ and the ‘Parent questionnaire’ (OECD, 2018, p. 17). For example, the ‘Parent questionnaire’ includes questions for parents, such as: ‘In the last twelve months, approximately how much have you paid to educational providers for services?’ or ‘What is your annual household income?’ (OECD, 2017). In summary, one can say that statements about ‘equity in education’ are based on correlations between socio-economic factors and ‘educational success’ (‘educational success’ as defined by PISA).

2.2 of the fine analysis: How is this map used? This is related to Harley’s concept of internal power: What is the discursive effect of the map? What are potential practices fostered by these discursive effects? While this would need further examination, first insights show that, for example, German-language newspapers which used this map (or variations of it) compared the results of the PISA survey for Germany with those of other countries (see e.g. Pauli, 2016; Schmidt, 2016). One factor for this cross-country comparison could be the national scale of the map – in Germany, the Federal state level plays an important role in regulations in education, and so discussion of this topic at a national level is not obvious. Articles using this map discuss other countries’ education systems, which are assessed as being superior in terms of ‘equity in education’, and derived political demands based on this comparison, such as more resources for pupils with disadvantages based on starting conditions (Schmidt, 2016).

3. Summary of the first phase: How can the discourse strands which influenced the production of the map, as well as those that are influenced by the map produced, be described? What are their implicit norms? What is the most prominent one? What is the practice corresponding to the identified norm? Obviously, one prominent discourse strand concerns ‘equity in education’. Its implicit ideal or norm could be called the *effort principle*, and its conflicting

⁷ For legal reasons, we cannot provide the map here. Please follow the link: Map of PISA survey: Equity in education (<http://www.compareyourcountry.org/pisa/?lg=en>).

practice the *performance principle*. While the *performance principle* demands, for example, the same remuneration for the same achievements/performances, the *effort principle* takes into account that individual achievements are also the results of social constellations (e.g. socio-economic background), and therefore some individuals need to spend more effort to achieve the same performance. This should reveal the core of the potential critique of the PISA survey: if an educational system pays less respect to starting conditions, it is closer to the practice of the *performance principle* and further away from the ideal of ‘equity in education’ with its implicit norm of the *effort principle*, which takes into account that some individuals need to spend more effort to achieve the same performance. Basing its view on the effort principle, the newspaper *TAZ* interprets the PISA map as showing that ‘Germany remains unfair’ (Pauli, 2016), because there is less effective compensation for different starting conditions based on social inequality. By contrast, the performance principle would demand the same appreciation for the same achievements.

4. Examining the relationship between norm and its conflicting practice: So, what can an immanent critique based on the already quite radical norm, the *effort principle*, offer? In a first step, it would follow this norm of the PISA survey, but in a different way from internal critique: the reaction of internal critique is to demand compensation (as in the example of the newspaper article which demands more resources for pupils with ‘deficits’ (Schmidt, 2016)). While internal critique tries to dissolve this difference between norm (*effort principle*) and practice (*performance principle*) with different types of compensation, immanent critique paradoxically asks for a relationship between norm and its conflicting practice (see step 4). While this step does not work for every constellation and needs prior analysis and context-knowledge (Jaeggi, 2013, p. 298), it can lead to a completely new perspective, as we will now explain.

The PISA survey opens the perspective that the *performance principle*, which does not consider biographical inequalities when measuring individual performance, is ‘unfair’ (Pauli, 2016). But the PISA survey, on the other hand, uses the performance principle prominently in the assessments of the main domains (reading, mathematics and science). This leads to a tension, which should reveal the relationship between the norm (*effort principle*) and its conflicting practice (*performance principle*). The PISA survey does not really question the performance principle; it more or less invites us to look for ways to fix the performance principle, in the sense of: How can we compensate for the effect of biographical inequalities while preserving the performance principle?

This becomes clearer if we take a closer look at the map’s colour scheme. The colour scheme invites us to compare different practices from different educational systems, which can be easily identified as better or worse. But even the nations with the richest green (e.g. Russia, Canada) use the the performance principle (for Canada, see e.g. Mitchell, 2018). We can already find an echo of this framing in the subtitle of a newspaper article: ‘PISA shows that socially disadvantaged students tend to do worse in science. But that need not be the case. Individual countries perform well despite major social differences’ (Schmidt, 2016; own translation). The problem seems to be revealed now: it appears that the PISA survey offers a critique of ‘unfair’ conditions – e.g. different starting conditions due to socio-economic inequality. But quite the opposite is the case: *the norm (effort principle) is even constitutive for the criticized practice (performance principle)*, in the sense that it invites us to search for ways to fix the performance principle (e.g.

Lehner et al

through compensation) (see steps 4b and 4c in Section 4.1 above). It is not about ‘fairness’ anymore; it is not about abolishing social inequality; it is about performance: ‘Individual countries perform well *despite* (!) major social differences’ (ibid; own emphasis).

The immanent contradiction between the norm (*effort principle*) and its conflicting practice (*performance principle*) can be identified now as follows: based on the PISA survey, the performance principle needs to be criticized in contrast to the effort principle, because of the ‘unfair’ influence of socio-economic factors on performance-based ‘educational success’. If we could compensate for socio-economic inequalities (and not even countries like Canada, which are rated among the ‘fairest’ in the PISA survey, have achieved this yet (see Mitchell, 2018)), this would fix the problems of the performance principle and could lead to the called-for ‘equity in education’ *despite* the performance principle. This is what Jackson et al. (2005, p. 27) describe as ‘the liberal dream of an education-based meritocracy’ – a society whose allocation of privileges is based on ‘merits’/performance under ‘fair’ conditions. The point here: based on ‘fair’ conditions (e.g. same starting conditions), hierarchies and social inequalities would become justifiable.⁸ This is exactly where the immanent contradiction shows itself: while in the liberal perspective, social inequalities would be justifiable based on ‘merits’ under ‘fair’ conditions, these ‘fair’ conditions can only be created under the condition of social equality. So, the paradoxical point here is that an educational system/a society that is based on ‘merits’ or performance creates and justifies social inequality, but to create justifiable social inequality it needs social equality – at least as a starting point – as a prerequisite for ‘fair’ conditions. The practice fostered by this framework of an ‘education-based meritocracy’ is one of permanent compensation for social inequality (an inequality that is legitimated through this compensation), because it (should) create ‘fair’ conditions for the performance principle that produces and justifies social inequality.

Step 5 further discussion: Immanent critique ‘surpasses the corrective critique by revealing the systemic difficulties of fulfilling the demands’ (Herzog, 2016, p. 284). This example revealed the permanent, self-perpetuating, compensation for social inequality. Compensation in this context fixes and legitimates the performance principle, which produces and justifies social inequality (social inequality-based starting conditions are in the liberal perspective justifiable), which in turn requires new compensation. So, immanent critique does not argue morally that, for example, social inequality is wrong; it reveals the systemic difficulties of fulfilling the demands of ‘fair’ social inequality – it reveals dysfunctional aspects of an education-based meritocracy with its central idea of ‘fair’ social inequality. In this sense it is a mode of *negative critique* (see Flügel-Martinsen, 2016) – in contrast to constructive critique, it does not describe better alternatives – but it still has transformative potential, because it identifies the obstacle and its dysfunctional effect, and so offers a new perspective and raises new questions. In our example, it raises questions about performance measurement: while education should help to develop individuals’ potentials, an ‘education-based meritocracy’ also requires some form of *selection*. While one could argue that a test, as an instrument of the performance principle, can

⁸ The ideal of an ‘education-based meritocracy’ consists of the triad ‘education, career and income’. If the conditions in education are ‘fair’, a differentiation in ‘educational success’ would be justifiable and based on different educational qualifications, different career paths and different income. Finally, this triad of ‘education-based meritocracy’ justifies social inequality (see R. Becker & Hadjar, 2009, p. 41; Kreckel, 2004). For further critique, see Goldthorpe (1996) and Solga (2013).

Lehner et al

serve as helpful feedback for students, in an ‘education-based meritocracy’ it is also an instrument for selection in the context of the meritocratic triad of education, career and income. This fosters what Goldthorpe (1996, p. 255) calls ‘demonstrated competences’, which refers to the need for educational qualifications in the context of an ‘education-based meritocracy’. It is not so much about education or competences as such anymore, because the certification of an educational process and its measurement gain in importance. This shift in education leads Hauser to the conclusion that a central critique of meritocracy needs to focus on what he describes as ‘testocracy’ (Hauser, 2002, p. 54). This leads to questions such as: What are the social effects of the current testing practice? ‘There is more controversy than evidence about the effects of these tests [high school exit exams]. A reasonable speculation is that these exams will encourage early school dropout, especially among African-American and Hispanic youth, and that they will create new barriers to post-secondary education and training and to labor market entry’ (ibid, p. 55). Based on the immanent contradiction, a critical examination of social effects of the current testing practice and other instruments for selection could be helpful to reduce the effect of the performance principle that produces and justifies social inequality.

5 Conclusion and outlook

Learning environments that are based on a practice such as reflexive map-reading offer the potential to go beyond an affirmation of given conditions, because they lead to points where these current conditions are conflictive or even dysfunctional. In contrast, learning environments that are in agreement with current social practices end in an affirmation of given conditions. Hence such learning environments foster not only integration into these conditions, but also (and mainly) adaptation to them, which can lead to effects of alienation (see Lehner & Gryl, 2019b, pp. 14–15). On the other hand, learning environments that are based on immanent critique lead to social conditions that are conflictive, unfinished and open to change. Such learning environments do not foster adaptation to given conditions; they offer the potential to foster the sense of ‘maturity’ (‘Mündigkeit’) (Adorno & Becker, 1971) and are aimed at the ‘political subject’ (Mitchell, 2018; Mitchell & Elwood, 2013).

Certain questions remain. While this practice of reflexive map-reading based on immanent critique and discourse analysis seems to be promising for maps that cover topics around social practices (e.g. economics, ethnicity, crime, education, etc.), it does not seem to offer much potential for topographical maps (although their design and margins might still be questioned in deconstruction mode). We need also to further examine the method’s practicability through practical applications in empirical settings, in order to identify potential problems and challenges. Furthermore, additional intermediate steps could be developed for the suggested two phases of the practice, which might increase its accessibility for a heterogeneous target group.

References

- Adorno, T. W., & Becker, H. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959—1969* (25.). Suhrkamp.
- Albert, H. (2010). *Traktat über kritische Vernunft* (Nachdr. d. 5., verb. und erw. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Becker, G. S. (1993). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens* (2. Aufl.). Mohr.
- Becker, L., Candeias, M., Niggemann, J., & Steckner, A. (Eds.). (2017). *Gramsci lesen: Einstiege in die 'Gefängnishefte'* (Deutsche Originalausgabe, vierte Auflage). Argument.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Belina, B. (2009). Kriminalitätskartierung—Produkt und Mittel neoliberalen Regierens, oder: Wenn falsche Abstraktionen durch die Macht der Karte praktisch wahr gemacht werden. *Geographische Zeitschrift*, 97(4), 192–212. JSTOR.
- Belina, B. (2010). Kriminalitätskarten – Sinnvolle Visualisierung eines sozialen Problems oder Ideologieproduktion? *GW-Unterricht*, 118, 5–19.
- Belina, B. (2011). Kriminalitätskarten in den Medien. In H. Peters & M. Dellwing (Eds.), *Langweiliges Verbrechen* (pp. 115–130). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93402-0_7
- Belina, B. (2013). *Raum* (1. Auflage). Westfälisches Dampfboot.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus* (Broschierte Ausgabe). UVK Verlagsgesellschaft.
- Butler, J. (2016). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In R. Jaeggi & T. Wesche (Eds.), *Was ist Kritik?* (pp. 221–246). Suhrkamp.
- Candeias, M. (2008). Von der Dialektik des Neoliberalismus zu den Widersprüchen der Bewegungen. In C. Butterwegge, B. Lösch, & R. Ptak (Eds.), *Neoliberalismus: Analysen und Alternativen* (pp. 301–317). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Crampton, J. W., & Krygier, J. (2010). An Introduction to Critical Cartography. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 4, 11–33.
- Demirović, A. (Ed.). (2008). *Kritik und Materialität* (1. Aufl.). Verl. Westfälisches Dampfboot.
- Flügel-Martinsen, O. (2016). Negative Kritik. In U. Bittlingmayer, A. Demirovic, & T. Freytag (Eds.), *Handbuch Kritische Theorie* (pp. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12707-7_31-1
- Foucault, M. (1988). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason* (Vintage Books Ed., Nov. 1988). Random House.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (2nd Vintage Books ed). Vintage Books.
- Foucault, M. (2007). *The politics of truth*. Semiotext(e).
- Foucault, M. (2017a). *Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2017b). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften* (24th ed.). Suhrkamp.
- Glasze, G. (2009). Kritische Kartographie. *Geographische Zeitschrift*, 181–191. <https://doi.org/10.2307/23031916>
- Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of „Meritocracy“. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (pp. 255–287). Westview Press.
- Gryl, I., & Jekel, T. (2012). Re-centring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 47, 18–28. <https://doi.org/10.3138/carto.47.1.18>

- Gryl, I., & Kanwischer, D. (2011). Geomedien und Kompetenzentwicklung—Ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. *Zeitschrift Für Didaktik Der Naturwissenschaften*, 17, 203–222.
- Harley. (1989). Deconstructing the Map. *Cartographica*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.3138/e635-7827-1757-9t53>
- Harley, J. B. (1988). Silences and Secrecy: The Hidden Agenda of Cartography in Early Modern Europe. *Imago Mundi*, 40, 57–76. JSTOR.
- Harley, John B. (1988). Maps, knowledge, power. In D. E. Cosgrove & S. Daniels (Eds.), *The iconography of landscape: Essays on the symbolic representation, design and use of past environments*. Cambridge Univ. Press.
- Hauser, R. M. (2002). Meritocracy, Cognitive Ability, and the Sources of Occupational Success. CDE Working Paper No. 98-07, Center for Demography and Ecology. University of Wisconsin- Madison.
- Herzog, B. (2013). Ausschluss im (?) Diskurs. Diskursive Exklusion und die neuere soziologische Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 14, No 2 (2013). <https://doi.org/10.17169/FQS-14.2.1910>
- Herzog, B. (2016). Discourse analysis as immanent critique: Possibilities and limits of normative critique in empirical discourse studies. *Discourse & Society*, 27(3), 278–292. <https://doi.org/10.1177/0957926516630897>
- Institut für Staatspolitik. (2004). Kritik als Ideologie. Die „Kritische Diskursanalyse“ des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung.
- Jackson, M., Goldthorpe, J. H., & Mills, C. (2005). Education, Employers and Class Mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*, 23, 3–33. [https://doi.org/10.1016/S0276-5624\(05\)23001-9](https://doi.org/10.1016/S0276-5624(05)23001-9)
- Jaeggi, R. (2009). Rethinking Ideology. In B. de Bruin & C. F. Zurn (Eds.), *New Waves in Political Philosophy* (pp. 63–86). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230234994_4
- Jaeggi, R. (2013). Kritik von Lebensformen. *Suhrkamp*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2014021215002>
- Jekel, T., Gryl, I., & Oberrauch, A. (2015). Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. *GW-Unterricht*, 137, 5–13.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Campus.
- Lehner, M., & Gryl, I. (2019a). „Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten. *GW-Unterricht*, 1, 5–16. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht155s5>
- Lehner, M., & Gryl, I. (2019b). Neoliberalismus in NRW's Sachunterrichtsbüchern? *GW-Unterricht*, 4, 5–18. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht156s5>
- Lehner, M., Pokraka, J., Gryl, I., & Stuppacher, K. (2018). Re-Reading Spatial Citizenship and Re-Thinking Harley's Deconstructing the Map. *GI_Forum*, 1, 143–155. https://doi.org/10.1553/giscience2018_02_s143
- Leser, H., & Broll, G. (Eds.). (2005). *Diercke Wörterbuch Geographie*. Westermann.
- Leser, H., & Broll, G. (Eds.). (2017). *Diercke Wörterbuch Geographie* (16., völlig überarbeitete Auflage, Druck A). Westermann.
- Marx, K. (1981). *Capital: A critique of political economy*. Penguin Books.
- Mitchell, K. (2018). *Making workers: Radical geographies of education*. Pluto Press.
- Mitchell, K., & Elwood, S. (2013). Intergenerational Mapping and the Cultural Politics of Memory. *Space and Polity*, 17, 33–52. <https://doi.org/10.1080/13562576.2013.780712>
- OECD. (2017). Parent questionnaire. http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_PAQ_NoNotes_final.pdf
- OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Pauli, R. (2016). Ernüchternde Pisa-Studie. Deutschland bleibt unfair [<https://taz.de/Ernuechternde-Pisa-Studie/!5360069/>].

Lehner et al

- Philp, M. (2000). Michel Foucault. In Q. Skinner (Ed.), *The return of grand theory in the human sciences* (Reprint, pp. 65–83). Cambridge Univ. Press.
- Pinder, D. (2003). Mapping worlds. In A. Blunt, P. Gruffudd, J. May, M. Ogborn, & D. Pinder (Eds.), *Cartography and the politics of representation* (pp. 172–187). Hodder Arnold.
- Romero, J. M. (Ed.). (2014). *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Transcript.
- Saar, M. (2007). *Genealogie als Kritik: Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Campus Verlag.
- Saar, M. (2016). Genealogische Kritik. In R. Jaeggi & T. Wesche (Eds.), *Was ist Kritik?* (pp. 247–265). Suhrkamp.
- Schmidt, F. (2016). Sozial Schwache und Arme müssen nicht Verlierer im Bildungssystem sein. <https://www.dw.com/de/sozial-schwache-und-arme-muessen-nicht-verlierer-im-bildungssystem-sein/a-36660400>
- Schuurman, N. (2000). Trouble in the heartland: GIS and its critics in the 1990s. *Progress in Human Geography*, 24(4), 569–590. <https://doi.org/10.1191/030913200100189111>
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 19–39). Beltz-Juventa.
- Spivak, G. C. (2007). *Can the Subaltern Speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation* (A. Joskowitz & S. Nowotny, Trans.). Turia + Kant.
- Stahl, T. (2013). Habermas and the Project of Immanent Critique. *Constellations*, 20(4), 533–552. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12057>
- van Dijk, T. (2009). *Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach*. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 62–85). SAGE.
- Varela, M. do M. C., & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. transcript.
- Vighi, F., & Feldner, H. (2007). Ideology Critique or Discourse Analysis?: Žižek against Foucault. *European Journal of Political Theory*, 6(2), 141–159. <https://doi.org/10.1177/1474885107074347>
- Žižek, S. (2012). *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. Verso.

ix. Lehner, M. & G. Gudat. (im Erscheinen).

„Immanente Kritik im Geographieunterricht. Widersprüche & Schengen-Raum.“ In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele—Band 2*. Springer.

Wiederverwendung: Mit freundlicher Genehmigung von Springer Nature

14 Immanente Kritik im Geographieunterricht.

Widersprüche und Schengen-Raum

Michael Lehner, Georg Gudat

Teaser

Das Schengener Abkommen und die damit verbundenen Freiheiten lassen sich heute als zentraler Meilenstein des europäischen Einigungsprozesses erachten. Mit dem Prozess der Öffnung nach innen, lässt sich gleichzeitig eine Abschottung nach außen beobachten. Dies wurde im „langen Sommer der Migration“ 2015 offenkundig, wo durch eine partielle Öffnung der EU-Außengrenzen innereuropäische Freiheiten zeitweise ausgesetzt wurden. Ein immanent-kritisches Erschließen von Lerngegenständen bedeutet, solche widersprüchlichen Zusammenhänge in den Unterricht einzubinden.

14.1 Fachwissenschaftliche Grundlage: Arbeitsmigration - Schengen-Raum

Schengen-Raum: Zusammenwachsen und Abschotten

Dass wir heute in die EU-Nachbarländer ohne Visum einreisen können, geht auf die Unterzeichnung des Schengener Abkommens von 1985 zurück. Diese hat zur Folge, dass unter den derzeit 26 Mitgliedsstaaten des Schengen-Raums an den Binnengrenzen keine systematischen Personengrenzkontrollen mehr stattfinden (Europäische Kommission 2015). Gleichzeitig zu diesem als „innereuropäische Integration“ bezeichneten Prozess, („Europa ohne Grenzen“), findet eine Vereinheitlichung und Verschärfung der Grenzpolitik nach außen statt („Festung Europa“).

Die Gleichzeitigkeit von **Öffnung nach innen und Abgrenzung nach außen**, offenbart am Beispiel des „langen Sommers der Migration 2015“¹ eine Widersprüchlichkeit. Durch die partielle Öffnung der EU-Außengrenzen wurden wiederum innereuropäische Freiheiten zeitweise ausgesetzt. Würden wir also den Schengen-Raum ausschließlich anhand sozialer Errungenschaften, wie die Reisefreiheit diskutieren, wäre dieses Thema gewissermaßen aus dem Zusammenhang gerissen und aus der Perspektive Kritischer Theorie wäre von einer „dysfunktionalen Vereinseitigung“ (Jaeggi 2014, S. 381) zu sprechen. „Dysfunktional“ ist eine solche Vereinseitigung, da sie mit dem Gegenstand einhergehende Widersprüche ausklammert und tieferegehende Analysen unterbindet. Ein einseitiger Fokus auf die sozialen Errungenschaften des Schengener Abkommens würde nicht nur den widersprüchlichen Zusammenhang zwischen Öffnung (nach innen) und Abgrenzung (nach außen) ausblenden, sondern auch den Blick auf damit verbundene tieferliegende strukturelle Widersprüche versperren (vgl. Infobox 14.1 und 14.2).

¹ Mit dem „langen Sommer der Migration“ umschreiben wir eine Phase ab Frühjahr 2015, die oft als „Flüchtlingskrise“ diskutiert wurde. Da der Interpretationsspielraum dieses Begriffs diskriminierende Tendenzen aufweisen kann und eine Krisenhaftigkeit suggeriert, die einseitig durch Flucht hervorgerufen wäre, vermeiden wir dessen Gebrauch (vgl. Georgi 2016, S. 189).

Infobox 14.1: migrationsbezogener Strukturwiderspruch zwischen Zwang und Eigensinn

Mit Harvey (2005, 2007) lässt sich auf einen strukturellen Zusammenhang zwischen Wirtschaftspolitik und Migration verweisen. Aus dieser Perspektive geraten beispielsweise Waffenexporte, subventionierte Agrargüter oder das neoimperialistische Land- und Ressourcen-Grabbing als (nicht nur) ökonomische Aspekte in den Fokus, die dazu beitragen, dass Lebensbedingungen unerträglich werden. Es lassen sich aus dieser Perspektive komplexe Zusammenhänge von Migrationsursachen aufzeigen. Solche Zusammenhänge können dazu beitragen, unterkomplexe Unterscheidungen, z.B. zwischen (guten) „Kriegsflüchtlingen“ und (schlechten) „Wirtschaftsmigrant*innen“, aufzubrechen. Gleichzeitig läuft eine Analyse, die sich in einer Untersuchung von Fluchtursachen erschöpft, Gefahr, Migration als ein passives Treiben zwischen Push- und Pullfaktoren darzustellen (vgl. vertiefend Hintermann & Pichler in diesem Band). Erst durch den Blick auf den widersprüchlichen Zusammenhang von Zwang *und* Eigensinn lässt sich ein solcher Reduktionismus vermeiden und Migration in ihrer Komplexität als soziale Bewegung –oder gar als **„sozialer (Klassen-)Kampf“** (Georgi 2016, S. 193) verstehen. Migration erscheint somit als widerständige Antwort auf Entwicklungen, die in einem engen Zusammenhang mit dem Schengen-Raum stehen können (regionsabhängig) und sowohl innerhalb wie außerhalb des Schengen-Raums aufzufinden sind.

Infobox 14.2: migrationsbezogener Strukturwiderspruch zwischen ökonomischer Notwendigkeit von Migration und strukturellem Chauvinismus

Die Diskussion aus Infobox 14.1 legt auf den ersten Blick nahe, dass eine Solidarisierung mit dem „sozialen (Klassen-)Kampf“ von Migrant*innen konsequenterweise eine Politik der offenen Grenzen bedeuten müsste. Jedoch lässt sich auch argumentieren, dass der Versuch der Abschottung durch die EU-Außengrenze in einem Widerspruch zur Notwendigkeit von Migration für den kapitalistischen Produktionsprozess steht. So wird aus wirtschaftsliberaler Sicht eine Politik offener Grenzen u.a. aus dem Grund unterstützt, damit in den zunehmend alternden Gesellschaften weiterhin genügend Arbeitskräfte zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wird jedoch durch Migration gleichzeitig ein Druck auf den Arbeitsmarkt ausgeübt, oder, wie es Georgi (2016: 198) formuliert: „Migrationspolitik ist [...] auch Arbeitskraftpolitik.“

Während sich einerseits starke ethisch-moralische Gründe für die Befürwortung von Migration und offenen Grenzen anführen lassen, ist andererseits darauf hinzuweisen, dass Migration soziale Konkurrenz verschärfen kann und damit potentiell auch **strukturellen Chauvinismus** im Einwanderungsland verschlimmert. Anders formuliert: „National-soziale Wohlfahrtsstaaten [sind ...] grundlegend darauf angewiesen, die Bedingungen ihrer Existenz durch gewaltsame Ausgrenzung der Nicht-Zugehörigkeit zu sichern und den Zugang zu ihren Territorien und sozialen Rechten zu hierarchisieren.“ (Georgi 2016, 200) Aus diesem Zusammenhang lässt sich schließen, dass die isolierte Forderung nach einer Politik offener Grenzen – trotz guter Gründe – nicht tiefreichend genug ist, um damit einhergehende Widersprüche zu überwinden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich entlang des Themenkomplexes „Schengen-Raum“ vielschichtige Widersprüche erkennen lassen. In Anbetracht der errungenen Freiheiten lässt sich konstatieren, dass die **Öffnung des Schengen-Raums nach innen**, unter den bestehenden global-gesellschaftlichen Verhältnissen, nur durch eine **Abgrenzung nach**

außen möglich zu sein scheint, wie es sich am Beispiel des „langen Sommers der Migration 2015“ zeigen lässt. Auf Grund dieses Zusammenhangs ist es daher sinnvoll, ein „Europa ohne Grenzen“ nicht unabhängig von der „Festung Europa“ zu diskutieren.

Aus dieser Perspektive lassen sich verschiedene Widersprüche in den Blick nehmen: Aus humanistischer Perspektive gibt es gute Gründe, die Politik der EU-Außengrenze zu überdenken (z.B. Recht auf ein menschenwürdiges Leben). Gleichmaßen läuft die moralische Forderung nach offenen Grenzen (vgl. Bauder 2015, Diskussion um „open borders“ und „no borders“) Gefahr eine „leere Provokation“ (Georgi 2015) zu bleiben, insofern sie die Konsequenzen einer Welt ohne Grenzen unter den derzeitigen *Bedingungen* einer neoliberal geprägten Gegenwart nicht reflektiert. Ein solches Eingeständnis bedeutet jedoch nicht, dass dem – um es in aller Deutlichkeit zu sagen – unerträglichen Leid und den Todesfällen an den EU-Außengrenzen mit Resignation bzw. einem moralischen Fatalismus zu begegnen ist. Ganz im Gegenteil: ein solches Eingeständnis soll viel eher dazu ermuntern entlang von widersprüchlichen Gegebenheiten, durch immanente Kritik, die „**Bedingungen der Möglichkeiten**“ einer **besseren Welt** (Jaeggi 2014: 10) ans Licht zu bringen.

Weiterführende Leseempfehlung

Georgi, F. (2016) „Widersprüche im langen Sommer der Migration: Ansätze einer materialistischen Grenzregimeanalyse“. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 46(183):183–203. doi: [10.32387/prokla.v46i183.108](https://doi.org/10.32387/prokla.v46i183.108).

Problemorientierte Fragestellungen

- In welchem Zusammenhang steht die „Öffnung nach innen“ des Schengen-Raums zur „Abschottung nach außen“?
- *Wie lässt sich reflektiert mit dem Widerspruch zwischen Abschottung und der Ermöglichung von Freiheiten innerhalb des Schengen-Raums umgehen?*

(Eine konkrete problemorientierte Fragestellung wird im Unterricht gemeinsam mit den Schüler*innen hergeleitet – siehe Unterrichtsbaustein, 2. Schritt)

14.2 Fachdidaktischer Bezug: Immanente Kritik

Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive lässt sich davon ausgehen, dass sozialgeographische Lerngegenstände *kontingent* sind. D.h. die Welt wie sie ist, ist keine Notwendigkeit, sondern kann auch anders sein - sie ist wandelbar (vgl. Adorno 2012: 229; Koivisto und Lahtinen 2010). In diesem Sinne ist die Konstitution des Schengen-Raums in ihrer gegenwärtigen konkreten Gestaltung nicht zwingend notwendig, sondern ist ein Resultat von Aushandlungsprozessen und somit veränderbar.

Ein gesellschaftskritischer Zugang lässt sich als Voraussetzung für pädagogisch-didaktische Ansprüche ausweisen, die auf „Mündigkeit“ (Adorno & Becker, 1971) oder auf die Förderung eines „politischen Subjekts“ (Mitchell, 2018) zielen. Die Auseinandersetzung mit Lehr-Lerngegenständen sollte demnach über das bloße Beschreiben von gegebenen Verhältnissen hinausgehen – sie muss vielmehr die prinzipielle Gemachtheit unserer sozialen und damit auch geographischen (Werlen 2010) Lebenswelt herausstellen, um (subjektive) Urteilsbildung zu ermöglichen und damit Mündigkeitspotentiale zu eröffnen. Gleichzeitig laufen Unterrichtsbausteine, die den besprochenen kontingenten Charakter von Lerngegenständen betonen, Gefahr, den Eindruck von Beliebigkeit zu vermitteln – als ließen sich soziale Verhältnisse qualitativ nicht unterscheiden. Mit diesem Beitrag möchten

wir einen Zugang zu sozialgeographischen Themen darstellen, welcher Orientierung in diesem Spannungsfeld zwischen Kontingenz und Beliebigkeit bieten soll. Hierbei handelt es sich um **immanente Kritik**.

Als immanente Kritik bezeichnen wir im Kontext der Geographiedidaktik ein Verfahren, bzw. eine Form der Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen, die ein Erschließen der Gegenstände bei gleichzeitiger Kritik ermöglicht, indem sie nach eingeschriebenen Widersprüchen bzw. Konflikten fragt (vgl. ausführlicher Jaeggi 2014). Für das konkrete unterrichtliche Geschehen folgt daraus eine Verschiebung der Zielsetzung. Ein solcher Unterricht erschöpft sich nicht in einer möglichst adäquaten Beschreibung des Gegebenen, sondern beschreibt das Gegebene, um aufzuzeigen, an welchen Punkten es konflikthaft bzw. defizient ist und insofern veränderbar bzw. veränderungsbedürftig. Ein immanent-kritischer Zugang im Geographieunterricht orientiert sich an sozialen Konflikten und ermöglicht Einblicke in das gesellschaftlich Unabgeschlossene. So wird zur subjektiven Positionierung herausgefordert und die Bildung eines „politischen Subjekts“ (Mitchell, 2018) gefördert.

Übertragen wir diese Zielsetzung auf den Lerngegenstand „Schengen-Raum“, so sollte es im Unterricht nicht nur darum gehen, die damit einhergehenden Bestimmungen, Freiheiten oder Mitgliedsstaaten zu benennen und zu beschreiben, d.h. die bloße Vermittlung von Sachwissen. Vielmehr geht es darum, diesen Gegenstand von seiner Widersprüchlichkeit her zu erschließen (vgl. fachwissenschaftliche Grundlagen). Das Erschließen des Lerngegenstandes aus dieser immanent-kritischen Perspektive (vom Widerspruch her denkend) ermöglicht nun auch Einblicke in politische Dimension des Lerngegenstandes, da sich damit einhergehende (Interessens-)Konflikte zeigen. *Sachwissen* – welches auch in immanent-kritischen Lernumgebungen nötig ist, wird zum *reflexiven Wissen* erweitert – ein Wissen, „das unserem Wissen über die Welt keine neuen Inhalte hinzufügt, sondern es *anders situiert*.“ (Jaeggi 2014: 434, Hervorhebung i. O.)

Infobox 14.3: Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Dekonstruktion und immanenter Kritik

Ein immanent kritischer Zugang weist starke Ähnlichkeiten mit dekonstruktiven Zugängen auf (vgl. Hintermann & Pichler in diesem Band). Die Bezeichnung *De-Konstruktion* verweist dabei auf ein fruchtbares Paradox, das sich aus *Destruction* und *Konstruktion* zusammensetzt, was gleichzeitig auf ein Zerlegen wie Aufbauen verweist. Beim Dekonstruieren geht es letztlich um eine Suche nach Differenzen im Sinne von alternativen Sichtweisen, wobei das Zusammenspiel aus *Destruction* und *Konstruktion* auf ein „Verschieben“ (Feustel 2015: 65) einer vorgefundenen Sichtweise durch ein immer weiterführendes Einbinden von Ausgeschlossenem zielt.

Trotz Gemeinsamkeiten entspringen beide Ansätze unterschiedlichen Theorietraditionen (Dekonstruktion als postmoderner Ansatz; immanente Kritik steht in der Tradition der Kritischen Theorie) und so lassen sich auch unterschiedliche Nuancierungen aufzeigen. Während etwa durch Dekonstruktion „gewaltsame Hierarchien“ (Derrida 1986: 88) von *Bedeutungen* immer wieder neu aufgebrochen und durch ein Einschließen von Ausgeschlossenem „verschoben“ werden, zielt immanente Kritik auf *soziale Praktiken* und damit verbundenen gesellschaftlichen Widersprüchen, die soziale Konflikte begünstigen (vgl. für eine ausführlichere Gegenüberstellung vgl. Zenklusen 2002).

Weiterführende Leseempfehlung

Lehner, M., I. Gryl & D. Gruber (in Vorbereitung). Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik.

Bezug zu weiteren fachdidaktischen Ansätzen

Mündigkeitsorientierte geographische Bildung, Basiskonzepte/Kontingenz, Perspektivenwechsel/Kontroversität

14.3 Unterrichtsbaustein: Widersprüche um das Thema Schengen-Raum

Um den Themenkomplex „Schengen-Raum“ immanent-kritisch zu erschließen, schlagen wir folgende drei Teile für diesen Unterrichtsbaustein vor:

1. Teil: konflikthaften Charakter des Lerngegenstandes herausarbeiten
2. Teil: widersprüchliche Zusammenhänge herstellen; eine Fragestellung ableiten
3. Teil: Diskussion unterschiedlicher Lösungsansätze

1. Teil: konflikthafter Charakter des Lerngegenstandes

Wie bereits angedeutet, gehen wir in Anlehnung an kritische Gesellschaftstheorien davon aus, dass soziale Errungenschaften, wie zum Beispiel der Schengen-Raum, an der Oberfläche durch Konflikte strukturiert sind (vgl. Jaeggi, 2014: S. 371). Im ersten Teil des Unterrichtsprozesses gilt es daher den konflikthaften Charakter des Lerngegenstandes herauszuarbeiten.

Infobox 14.4: Durchführungsvorschlag zu Teil 1 des Unterrichtsbausteins

Durchführungsvorschlag: Um angedeutete Konflikte aufzuzeigen, bietet es sich an, Zeitungsartikel zu diskutieren, welche die Wiedereinführung nationaler Grenzkontrollen im Schengen-Raum als Reaktion auf den ‚langen Sommer der Migration‘ 2015 thematisieren (Abdi-Herrle & Venohr, 2015²) – oder aktueller – Beiträge, die die Zustände des Flüchtlingslagers Moria und damit verbundene Proteste aufzeigen (Landschek, 2020³)

Potentielle Ergebnisse einer solchen Diskussion: Im Zuge des ‚langen Sommers der Migration‘ zeigt sich ein Konflikt, der zwischen einer Gemeinschaft, die sich über den Schengen-Raum definiert und Menschen, die dieser Gemeinschaft beitreten (möchten), verläuft: Der Druck, der durch die vorübergehend erfolgreiche soziale Bewegung der Migrant*innen im ‚langen Sommer‘ 2015 in der Schengen-Gemeinschaft hervorgerufen wurde, wurde von Teilen der Schengen-Gemeinschaft gar als so intensiv empfunden, dass die mit dem Schengen-Raum verbundenen Errungenschaften zeitweise zurückgestellt wurden. Mit verweise auf soziale Konkurrenz oder teilweise auf Basis chauvinistischer Ressentiments war ein Rückbezug auf nationale Territorialität zu beobachten, der in der Wiedereinführung nationaler Grenzkontrollen innerhalb des Schengen-Raums erkennbar ist. Siehe dazu die konkreten Aufgabenstellungen im digitalen Materialanhang

² Link zum Artikel: <https://tinyurl.com/hvanawxx>

³ Link zum Podcast: <https://tinyurl.com/lyrebepv5>

2. Teil : Entwickeln einer Fragestellung entlang eines immanenten Widerspruchs

Wie lässt sich mit einem solchen sozialen Konflikt nun weiter verfahren? Es könnte auf den ersten Blick naheliegend sein, zu untersuchen, welche Seite der beteiligten Akteur*innen etwa zu favorisieren wäre. Dies würde in unserem Fall zu einer Debatte führen, die sich in einer Gegenüberstellung von Argumenten *für* bzw. *gegen* eine Öffnung der Schengen-Grenze erschöpft. Eine solche Debatte stellt allerdings eine Vereinseitigung der Problematik dar:

Ziel dieses Schrittes ist es vielmehr die Bedingungen, die diesen Konflikt überhaupt erst begünstigen, hinterfragbar zu machen. Auf die herausgearbeiteten Konfliktlinien aufbauend, wird in diesem zweiten Schritt also ein Perspektivwechsel vom vordergründigen Konflikt auf dahinterliegende **strukturelle Dynamiken** (vgl. Fraser & Jaeggi 2020: 49) angestrebt. Es soll also darum gehen, Hintergrundbedingungen aufzuzeigen, die diese sozialen Konflikte begünstigen. Dies kann etwa durch ein Aufzeigen (immanenter) Widersprüche gelingen (vgl. Jaeggi, 2014, S. 370), was wir im folgenden Durchführungsvorschlag näher ausführen.

Wie angedeutet, liegt die zentrale Einsicht nicht in den Widersprüchen. Es geht vielmehr darum, auf Basis solcher Widersprüche, Zusammenhänge zu entdecken, um weiterführende Fragen zu entwickeln, die auf genannte strukturelle Dynamiken verweisen.

Infobox 14.5: Durchführungsvorschlag zu Teil 2 des Unterrichtsbausteins

Eine immanent-kritische Fragestellung kann wie folgt entwickelt werden:

- a) Die identifizierten sozialen Konflikte aus dem 1. Teil werden gesammelt und im Plenum auf einen immanenten Widerspruch verdichtet. Hilfreiche Leitfragen können dabei folgendermaßen lauten:
 - Was spricht für eine Öffnung des Schengen-Raums?
 - Was spricht dagegen?
 - Welche Widersprüche lassen sich in derartigen Pro und Kontra erkennen? (z.B. Menschenrechte versus sozialer Druck; Kinderrechte versus Asylbestimmungen, etc.).
- b) Darauf aufbauend können etwa in Kleingruppen Fragen gesammelt werden, die sich aus diesen Widersprüchen ergeben und anschließend im Klassenverband zu einer zentralen Fragestellung verdichtet werden.

Eine Fragestellung entlang solcher Widersprüche kann beispielsweise folgendermaßen lauten: *Wie lassen sich einerseits die Freiheiten des Schengen-Raums bewahren, ohne andererseits dafür einer Abschottung nach außen zu bedürfen?*

Siehe dazu die konkreten Aufgabenstellungen im digitalen Materialanhang

3. Teil: Diskussion unterschiedlicher Lösungsansätze

Die Fragestellung aus Teil 2 zielt auf eine Diskussion unterschiedlicher Lösungsansätze. Um eine solche Diskussion zu erleichtern, haben wir die öffentliche Debatte zum ‚langen Sommer der Migration‘ anhand von Zeitungsartikeln rekonstruiert. In Tabelle 14.2 finden sich Lösungsansätze, die während der unterschiedlichen Phasen des ‚langen Sommers der Migration‘ (partiell offene Grenzen nach ‚außen‘, teilweise Einführung von nationalen Grenzkontrollen, Blockade von Fluchtrouten) öffentlich diskutiert wurden.

Wie in Teil 2 besprochen, soll dabei nicht nur über das Für und Wider einer Öffnung des Schengen-Raums diskutiert werden, sondern der Blick insbesondere auf strukturelle

Dynamiken („Bedingungen der Möglichkeiten“) gerichtet werden, die diese Frage überhaupt erst aufwerfen, wie beispielsweise:

- kapitalistischer Akkumulationsprozess (z.B.: Land- und Ressourcen-Grabbing), was Migrationsdruck aber auch den „Eigensinn“ (vgl. fachwissenschaftliche Grundlage) von Migrant*innen steigert;
- soziale Konkurrenz in einer globalisierten Gegenwart und damit verbundene
- strukturelle Rassismen in einer „Migrationsgesellschaft“ (Mecheril et al., 2016).

Um dies zu ermöglichen, wurde bereits eine wichtige Vorarbeit in Teil 2 geleistet: Die Argumente für bzw. wider eine Öffnung des Schengen-Raums wurden durch die Erarbeitung von Widersprüchen (z.B. Menschenrechte versus sozialer Druck) in einen Zusammenhang gebracht. In diesem Teil des Unterrichtsbausteines gilt es nun zu analysieren, wie sich die öffentlich diskutierten Lösungsansätze (Tab. 14.2) zu diesen widersprüchlichen Zusammenhängen verhalten. Um dies zu erleichtern, bieten wir im Folgenden drei Kategorien an, die bei einer solchen Diskussion Orientierung bieten können (siehe Infobox 14.6). Dabei kann wie folgt vorgegangen werden:

1. Lösungsansätze Kategorisieren: Den jeweiligen Lösungsansatz aus der öffentlichen Debatte im Kontext des ‚langen Sommers der Migration‘ (Tabelle 14.2) eine der drei Kategorien (vgl. Infobox 14.6) zuordnen
2. Lösungsansätze in Bezug setzen: Die teilweise divergierenden Lösungsansätze aus Tabelle 14.2 gilt es in einem zweiten Schritt vertiefend zu diskutieren und einander gegenüberzustellen. Um einerseits unterschiedliche Qualitäten der Lösungsansätze herauszuarbeiten, aber auch die Vielfalt der Ansätze zu bewahren, schlagen wir eine Diskussion entlang einer „Matrix der Lösungsqualitäten“ (Abb. 14.1) vor. Ausführungen zu dieser Matrix finden sich in Infobox 14.7.

Auch zu diesen beiden Schritten stellen wir im digitalen Materialanhang eine Druckvorlage mit konkreten Aufgabenstellungen für Schüler*innen (ab Punkt 8) bereit.

Infobox 14.6: Qualitäten von Lösungsansätzen

Wie lassen sich unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen erkennen? Die Analyse der öffentlich diskutierten Lösungsansätze im Kontext des ‚langen Sommers der Migration‘ lässt sich durch folgende drei Kategorien unterstützen

1. Kategorie: Widerspruch wird einseitig aufgelöst

Hierbei handelt es sich um Lösungsansätze, die nur einen Pol der in Teil 2 erarbeiteten Widersprüche berücksichtigen. So zeigt sich etwa ein bloßes Aufrüsten von Frontex, mit dem Ziel, die Außengrenzen des Schengen-Raums besser zu sichern, als problematisch: Argumente, die für eine Öffnung der Schengen-Grenze sprechen, werden in diesem Fall kaum berücksichtigt – was verheerende Auswirkungen, wie vermehrte Todesfälle von Geflohenen im Mittelmeer, mit sich bringen kann.

Ein solches „einseitiges Auflösen von Widersprüchen“ (wie z.B. Menschenrechte versus sozialer Druck) kann auch auf eine moralische gut begründbare Position zutreffen. So kann sich eine Forderung nach genereller Abschaffung oder Öffnung von Grenzen, als nur vordergründig haltbar erweisen (vgl. fachwissenschaftliche Grundlage), da dies beispielsweise zu einem Ansteigen sozialer Konkurrenz im Kontext einer neoliberalen

Gegenwart führen kann, was nicht zuletzt auch Nährboden für Chauvinismus bietet.

2. Kategorie: strukturelle Widersprüche werden kompensiert

Eine andere Qualität wird hingegen bei Lösungsansätzen erfahrbar, die beide Pole des Widerspruchs berücksichtigen. Derartige Lösungsansätze setzen dann auch tiefergehende Analysen voraus, die eben auch dahinterliegende strukturelle Dynamiken berücksichtigen (z.B.: sog. Entwicklungszusammenarbeit).

Allerdings lassen sich selbst bei Lösungsansätzen, die beide Pole der Fragestellung berücksichtigen, qualitative Unterschiede herausarbeiten. So kann etwa Entwicklungszusammenarbeit dazu beitragen, dass einerseits die Freiheiten des Schengen-Raums bewahrt werden können und andererseits die Notwendigkeit einer Abschottung verringert wird. Erschöpfen sich die Ansätze der Entwicklungszusammenarbeit jedoch in humanitären Hilfen, so werden potentielle Problemursachen (z.B.: Exporte von Waffen, Land- und Ressourcen-Grabbing) dadurch nicht berücksichtigt, sondern bloß kompensiert.

3. Kategorie: strukturelle Widersprüche („Bedingungen der Möglichkeiten“) werden grundlegend hinterfragt

Wir möchten also zusätzlich qualitative Unterschiede von Lösungsansätze herausstellen, die potentielle Problemursachen nur *kompensieren* oder eben grundlegender hinterfragen. Erst bei Lösungsansätzen, welche *Bedingungen* hinterfragen, die entsprechende Widersprüche überhaupt erst hervorbringen – wie sie sich in der Pro und Kontra-Debatte aus Teil 2 zeigen, in der sich etwa kohärente Argumente gegen soziale Konkurrenz bzw. kohärente Argumente für Kinderrechte oppositionell gegeneinander anführen lassen – lässt sich von dieser 3. Kategorie sprechen. Als ein Beispiel hierfür lassen sich etwa Ansätze nennen, die Migrationspolitik mit Kapitalismuskritik verbinden (vgl. Tab. 14.2)

Lösungsansatz	Diskussionsansätze	Link (Zeitungsartikel)
Merkel: „Wir schaffen das!“ (partielle Öffnung der EU-Außengrenzen)	Widerspruch wird einseitig aufgelöst , aber humane Reaktion auf Fluchtdynamik	Zeit-Online (Hildebrandt & Ulrich, 2015)
de Maizière: Wiedereinführung von Grenzkontrollen an D/Ö Grenzabschnitten	Widerspruch wird einseitig aufgelöst: vorübergehende Aussetzung des Schengener-Abkommens	BMI (BMI, 2015)
Schließen der sog. Balkanroute	Widerspruch wird einseitig aufgelöst: Abschottungsversuch	Zeit Online (Zeit.de, 2015)
sog. EU-Türkei-Deal	Kompensation / Widerspruch wird einseitig aufgelöst: tendiert Richtung Abschottung	Welt.de (Niewendick, 2019)
Forderungen nach Entwicklungszusammenarbeit um „Fluchtursachen zu bekämpfen“	Kompensation: es wird zwar humanitäre Hilfe angedacht, jedoch die Tendenz der „ungleichen Entwicklung“ (Harvey, 2007) nicht	bpb.de (Dick et al., 2018)

	hinterfragt	
kapitalismuskritische Migrationspolitik	strukturelle Widersprüche werden grundlegend hinterfragt , aber keine Antwort auf unmittelbaren Druck	zeitschrift-luxemburg.de (Georgi, 2016)

Tab. 14.2: unterschiedliche Lösungsansätze (siehe auch Tab. M1a im dig. Materialanhang inkl. der Links zu den jeweiligen Artikel).

Infobox 14.7: Anwendung der „Matrix der Lösungsqualitäten“

Die Lösungsansätze aus Tabelle 14.2 sind nun in einem ersten Schritt anhand der genannten Kategorien qualitativ unterschieden. Eine Ordnung von Lösungsansätzen nach diesen Kriterien begünstigt letztlich Ansätze, die versuchen Problemursachen zu überwinden und somit letztlich *begründet* über gegebene Verhältnisse hinausstreben. Allerdings läuft eine derartige Hierarchisierung der Lösungsansätze auch Gefahr, deren Vielfalt zu stark zu reduzieren und damit Ambivalenzen zu verlieren. So können beispielsweise von dieser Hierarchisierung begünstigte Lösungsansätze, die strukturelle Widersprüche zwar grundlegend hinterfragen, das unmittelbare Leid, dem Migrant*innen an der EU-Außengrenze ausgesetzt sind, nicht direkt mildern.

Es gilt also die Diskussion so zu strukturieren, dass einerseits die Tiefe der Analyse positiv hervorgehoben werden kann – was durch die vorgeschlagenen Kategorien gelingen soll – und andererseits Potentiale anderer Lösungsansätze nicht verloren gehen. Um eine solche Debatte zu fördern, stellen wir mit der in Tabelle 14.3 dargestellten Matrix eine Strukturierungshilfe vor, die gleichzeitig eine qualitative Unterscheidung der Lösungsansätze fördern soll, wie auch die vielfältigen Potentiale und Ambivalenzen nicht ausblendet.

Ziel der „Matrix der Lösungsqualitäten“ (Abb. 14.1) ist es also eine Diskussion zu fördern, die Lösungsansätze begünstigt, welche strukturelle Dynamiken hinterfragen, die jedoch auch offen genug bleibt, um sich ein eigenes Urteil bilden zu können.

Abb. 14.1: Matrix der Lösungsqualitäten (siehe auch Tab. M2a im dig. Materialanhang)

Beitrag zum fachlichen Lernen

Durch eine solche Diskussion, wie wir sie in diesem Unterrichtsbaustein vorschlagen, sollte es möglich sein, den Themenkomplex „Schengen-Raum“ immanent-kritisch zu erschließen – also das Thema in seiner Widersprüchlichkeit zu erfassen. Ein solches Erschließen eines Lerngegenstandes bedarf einerseits einer Förderung eines grundlegenden Verständnisses („Sachwissen“) vom Schengen-Raum, lässt dieses so erarbeitete Wissen aber andererseits nicht im Sinne einer bloßen *Verdoppelung der Wirklichkeit* (vgl. Horkheimer & Adorno 2013:128ff) zu einem Selbstzweck werden bzw. auf der Ebenen von Prüfungswissen verbleiben. Die Vorschläge im Unterrichtsbaustein zielen viel eher darauf, die Einblicke in den Themenkomplex aus unterschiedlichen Perspektiven zu diskutieren und damit einhergehende Ambivalenzen nicht auszusparen, was letztlich zu einer begründeten Urteilsbildung im Sinne eines mündigen „politischen Subjekts“ einladen soll.

Kompetenzorientierung

- **Fachwissen:** S23 „zur Beantwortung dieser Fragestellungen Strukturen und Prozesse in den ausgewählten Räumen (z.B. Wirtschaftsstrukturen in der EU, Globalisierung der Industrie in Deutschland, Waldrodung in Amazonien, Sibirien) analysieren“ (DGfG 2020: 16)
- **Erkenntnisgewinnung/Methoden:** S4 „problem-, sach- und zielgemäß Informationen aus geographisch relevanten Informationsformen/-medien auswählen“ (ebd.: 20); S6 „geographisch relevante Informationen aus analogen, digitalen und hybriden Informationsquellen sowie aus eigener Informationsgewinnung strukturieren und bedeutsame Einsichten herausarbeiten“ (ebd.: 21)
- **Beurteilung/Bewertung:** S5 „zu den Auswirkungen ausgewählter geographischer Erkenntnisse in historischen und gesellschaftlichen Kontexten (z.B. Folgen von verschiedenen Weltbildern/Berichte von Entdeckungsreisen) kritisch Stellung nehmen“ (ebd.: 25); S8 „geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z.B. Flussregulierung, Tourismus, globale Ordnungen, Entwicklungshilfe/wirtschaftliche Zusammenarbeit, Ressourcennutzung) in Hinblick auf diese Normen und Werte bewerten“ (ebd.)

Die problemorientierte Fragestellung (siehe Unterrichtsbaustein, 2. Schritt) zielt, in immanent-kritischer Perspektive auf die „Bedingungen der Möglichkeiten“. Somit richtet sich der Blick auf die Diskussion des Schengen-Raums im Zusammenhang mit dem „langen Sommer 2015“ insbesondere auf „Strukturen“ und „Prozesse“ (F5 S23), die politische Spielräume bedingen (z.B. soziale Konkurrenz und struktureller Chauvinismus im Kontext „national-sozialer Wohlfahrtsstaatlichkeit“ vgl. Georgi 2016:200). Die angeleitete Diskussion (siehe Unterrichtsbaustein, 3. Schritt) eines solchen Spannungsfeldes sollte zum „kritisch Stellung nehmen“ (B3 S5) und „Bewerten“ (B4 S8) anregen.

Klassenstufe und Differenzierung

Der vorliegende Unterrichtsbaustein ist für die Klassenstufen 11-13 angelegt. Da bei allen Teilen des Bausteins Schüler*innen immer wieder Raum geboten wird, sich subjektiv – etwa in Kleingruppenphasen oder bei Diskussionsbeiträgen – zu positionieren, werden individuelle Sichtweisen und Schwerpunkte wertgeschätzt und sind gar zentral für den Unterrichtsverlauf (Binnendifferenzierung). Weitere Differenzierungsmöglichkeiten bieten sich etwa hinsichtlich der Medienwahl an. So haben wir die öffentlich diskutierten

Lösungsansätze im Kontext des ‚langen Sommers der Migration‘ in diesem Entwurf hauptsächlich mittels Zeitungsartikel rekonstruiert. Es wäre aber beispielsweise auch möglich, stärker audiovisuelle Medien, wie Kurzfilme oder Podcasts, einzubeziehen (Differenzierung in der Medienwahl). Darüber hinaus wäre auch eine stärker Methodenvielfalt in Anlehnung an diesen Unterrichtsbaustein einfach realisierbar. So könnte etwa die Ergebnissicherung der Diskussion der unterschiedlichen Lösungsansätze (Teil 3) etwa in Form eines Gallery Walks umgesetzt werden (Methodendifferenzierung).

Räumlicher Bezug

Schengen-Raum, sog. Großraum Mittlerer Osten (Greater-Middle-East), global

Konzeptorientierung

Deutschland: Zeithorizonte (kurzfristig, langfristig), Maßstabsebenen (lokal, regional, national, global), Systemkomponenten (Struktur, Prozess)

Österreich: Interessen, Konflikte und Macht, Arbeit, Produktion und Konsum, Märkte, Regulierung und Deregulierung, Wachstum und Krise, Kontingenz

Schweiz: Lebensweisen und Lebensräume charakterisieren (2.1c)

14.4 Transfer

Ein immanent-kritisches Erschließen von Lerngegenständen ist auf alle geographischen Lerngegenstände übertragbar, sofern sich eine Konflikthaftigkeit und damit einhergehend eine Widersprüchlichkeit herausarbeiten lässt. So kann sich immanente Kritik und damit auch die hier vorgestellten Bausteine bei einer Vielzahl von sozialgeographischen Themen als gewinnbringend erweisen.

Grundlegend steht immanente Kritik mit Konzepten, wie Critical Thinking, Dekonstruktion, Problemorientierung, Konfliktorientierung, Kontroversitätsprinzip, forschendem Lernen aber auch dem Perspektivwechsel (vgl. Dickel in diesem Band) in enger Verwandtschaft. So ließe sich allerdings auch der Lerngegenstand „Schengen-Raum“ – stärker an diesen genannten Konzepten orientiert – als Unterrichtsgegenstand aufbereiten.

Verweise auf andere Kapitel

- Eberth, A. & Hoffmann, K. W.: *Kritisches Denken. Globale Disparitäten - Länderklassifikationen*. Band 2, Kapitel 17.
- Hintermann, C. & Pichler, H.: *Dekonstruktion. Flucht und Migration - Mediale Repräsentation*. Band 2, Kapitel 13.
- Lippert, S. & Eberth, A.: *Inklusion. Postkolonialismus - Othering*. Band 2, Kapitel 12.
- Schröder, B. & Kübler, F.: *Machtsensible geographische Bildung. Politische Ökologie - Klimagerechtigkeit*. Band 1, Kapitel 21.

Referenzen

Adorno, T. W. 2012. *Noten zur Literatur*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Adorno, T. W., & Becker, H. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (25.). Suhrkamp.
- Bauder, H. (2015). Perspectives of Open Borders and No Border: Perspectives of Open Borders. *Geography Compass*, 9(7), 395–405.
- Derrida, J. (1986): Positionen: Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta, Wien: Böhlau Verlag.
- Europäische Kommission. (2015). Der Schengen-Raum. Europa ohne Grenzen, Europäische Kommission. <http://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/09fcf41f-ffc4-472a-a573-b46f0b34119e>.
- Feustel, R. (2015): Die Kunst des Verschiebens: Dekonstruktion für Einsteiger, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2020). *Kapitalismus—Ein Gespräch über kritische Theorie*.
- Georgi, F. (2015). Offene Grenzen als Utopie und Realpolitik. LUXEMBURG 3, 16–22.
- Georgi, F. (2016). Widersprüche im langen Sommer der Migration. PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 46 (183), 183–203.
- Harvey, D. (2005). *Der neue Imperialismus*. VSA-Verl.
- Harvey, D. (2007). *Räume der Neoliberalisierung: Zur Theorie der ungleichen Entwicklung*. VSA-Verl.
- Horkheimer, M., und T. W. Adorno. (2013). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. 21. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp.
- Jaeggi, R., & Celikates, R. (2017). *Sozialphilosophie: Eine Einführung*. C.H.Beck.
- Koivisto, J., & M. Lahtinen. (2010). „Kontingenz“. S. 1688–98 in *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*. Berlin: Argument.
- Mecheril, P., Kourabas, V., & Rangger, M. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mitchell, K. (2018). *Making workers: Radical geographies of education*. Pluto Press.
- Werlen, B. (2010). *Konstruktion geographischer Wirklichkeiten. Gesellschaftliche Räumlichkeit 2*. Stuttgart: Steiner.
- Zenklusen, S. (2002). *Adornos Nichtidentisches und Derridas différance: für eine Resurrektion negativer Dialektik*. Berlin: WVB, Wissenschaftlicher Verlag.

**Digitaler Materialanhang zu Bd. 2 - Kap. 15:
„Immanente Kritik im Geographieunterricht“**

M. Lehner, G. Gudat

Inhalt

EINSTIEG	1
LEHRER*INNENHANDREICHUNG	2
1. Teil: Konflikthaften Charakter des Lerngegenstandes herausarbeiten	2
2. Teil: Widersprüchliche Zusammenhänge herstellen, eine Fragestellung ableiten	4
3. Teil: Diskussion unterschiedlicher Lösungsansätze	5
ARBEITSBLÄTTER (DRUCKVORLAGE)	9

EINSTIEG

Um sich dem Thema *Schengen-Raum* und den beiden Motiven, „Europa ohne Grenzen“ und „Festung Europa“ anzunähern, können beispielsweise folgende Karikaturen zum Einstieg besprochen werden:

- Abb.1:
http://toonsup.de/users/a/antonreiser/festung_europa_080525_1356.jpg
- Abb.2:
<https://media0.faz.net/ppmedia/aktuell/politik/3688214544/1.4040322/default/karikatur-greiser-und-lenz.jpg>

Die Karikaturen stellen die EU-Außengrenze als „Festung Europa“ dar (Abb. 1) bzw. persiflieren innereuropäische Grenzkontrollen (Abb. 2) – womit sie auf ein „Europa ohne Grenzen“ verweisen. Mit diesen Abbildungen sollte sich Vorwissen aktivieren lassen (Grenzkontrollen, Migration, Schengen-Raum, etc.) und sich ein Zusammenhang zwischen EU-Außengrenze (Festung Europa) und EU-Binnengrenzen (Europa ohne Grenzen) andeuten lassen.

Hinweis: Grün gekennzeichnete Textpassagen sind als Information für Lehrpersonen gedacht. Sie beinhalten Kommentare zur Verwendung der Materialien bzw. deuten Lösungsmöglichkeiten der Aufgabenstellung an.

LEHRER*INNENHANDREICHUNG

1. Teil Konflikthaften Charakter des Lerngegenstandes herausarbeiten

1. Lies den Zeitungsartikel auf Zeit-Online „Wo Europa dichtmacht“ (M1). Unterstreiche beim Lesen zentrale Begriffe und notiere, was dir unklar oder fragwürdig erscheint.

Link zum Text: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2015-11/schengener-abkommen-grenzkontrollen-europa-fluechtlinge>

z.B. Grenzkodex, Schengen-Raum, Arabischer Frühling, G7-Gipfel, „Notfallklausel“ etc.

2. Beschreibe anhand des Zeitungsartikels „Wo Europa dichtmacht“ (M1) die Reaktionen einzelner Länder in Europa auf die Grenzübertritte von Migrant*innen im Zuge des „langen Sommers der Migration“? Beziehe dich in deiner Antwort auch auf die Karte „Grenzkontrollen im Schengen-Raum“.

Infobox: „Langer Sommer der Migration“

Mit dem „langen Sommer der Migration“ wird eine Phase ab Frühjahr 2015 umschrieben, die oft als „Flüchtlingskrise“ diskutiert wurde. Mit dieser Bezeichnung wird erhöhte Ein- und Durchreise von 1–2 Mio. Flüchtenden in die Europäische Union in den Jahren 2015/16 sowie der damit verbundene starke Anstieg der Zahl der Asylbewerber in den EU-Staaten, der auch im Weiteren anhaltende Migrationsdruck auf Europa und die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen dieser Fluchtbewegung verstanden.

Im Zuge des „langen Sommer der Migration“ 2015 wurde durch eine partielle Öffnung der EU-Außengrenzen innereuropäische Freiheiten zeitweise ausgesetzt. Das Schengen-Abkommen steht für die Abschaffung der Personenkontrollen an den Binnengrenzen und damit für Reisefreiheit und ein "Europa ohne Schranken". Wegen der Flüchtlingskrise setzen allerdings einige Schengen-Staaten die Regelung aus. Aus der Karte wird ersichtlich, dass Grenzkontrollen u.a. zwischen DE-AT, AT-HU, HU-SVK, usw. stattfanden.

3. Erläutere den Unterschied zwischen dem Anspruch des Schengener Abkommens von 1985 und den eingeführten Grenzkontrollen an den Binnengrenzen während des langen Sommers der Migration.

Infobox: „Schengener Abkommen“

„Die Schengener Abkommen sind internationale Übereinkommen, insbesondere zur Abschaffung der stationären Grenzkontrollen an den Binnengrenzen der teilnehmenden Staaten. Dies sind im Kern die Mitglieder der Europäischen Union [...]. Der Gültigkeitsbereich des Abkommens wird gemeinhin als Schengen-Raum bezeichnet.“ (Quelle: Wikipedia)

Dass wir heute in die EU-Nachbarländer ohne Visum einreisen können, geht auf die Unterzeichnung des Schengener Abkommens von 1985 zurück. Diese hat zur Folge, dass unter den derzeit 26 Mitgliedsstaaten des Schengen-Raums an den Binnengrenzen keine systematischen Personengrenzkontrollen mehr stattfinden.

Die Grenzkontrollen widersprechen dem Anspruch nach einem freien Verkehr von Personen.

4. Welche Konflikte werden im Zeitungsartikel „Wo Europa dichtmacht“ (M1) behandelt? Lassen sich noch weitere Konfliktlinien im Zusammenhang mit dem „langen Sommer der Migration“ ausmachen? (Diese Fragen könnten auch im Plenum diskutiert werden)

2. Teil Widersprüchliche Zusammenhänge herstellen, eine Fragestellung ableiten

Im August 2015 äußerte sich die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel im Hinblick auf die Fluchtmigration und die zunehmende Aufnahme von Flüchtlingen in Deutschland mit der Aussage: „Wir schaffen das!“ Dieser Ausspruch wurde in der Folge kontrovers diskutiert und z.T. als ein Signal der Öffnung der europäischen Außengrenze nach außen verstanden.

5. Sammle Argumente die für eine Öffnung der europäischen Außengrenze und Argumente, die sich für die Abschottung der EU („Festung Europa“) anführen lassen:

- Link zu "Argumente für Öffnung": <https://voxeurop.eu/de/europa-muss-seine-grenzen-offnen/>
- Link zu "Argumente für Abschottung": <https://www.derstandard.at/story/2000082091102/was-aus-liberaler-sicht-fuer-eine-festung-europa-spricht>

Argumente für die Öffnung der EU-Außengrenze:

Leid der Flüchtlinge, moralische Pflicht, lebensgefährliche Seereisen, Migration lässt sich nicht unterbinden etc.

Argumente für die Abschottung des Schengen-Raums:

Einhaltung geltenden Rechts, Notwendigkeit europäischer Lösungen, „wir können nicht alle aufnehmen“, „liberale Asylpolitik gefährdet die liberale Gesellschaft“ etc.

6. Unterrichtsgespräch: Welche Widersprüche lassen sich in den Pro und Kontras erkennen?

Plenum: In einem Unterrichtsgespräch sollen die gesammelten Argumente aus Aufgabe 5, welche *für* bzw. *gegen* eine Öffnung der EU-Außengrenzen sprechen in einen Zusammenhang gebracht werden. Dabei sollten sich Widersprüche auf Basis der gegensätzlichen Argumente darstellen lassen: z.B. Menschenrechte versus sozialer Druck; Kinderrechte versus Asylbestimmungen, etc.

7. Fragestellung entwickeln: Darauf aufbauend können etwa in Kleingruppen Fragen gesammelt werden, die sich aus diesen Widersprüchen ergeben und anschließend im Klassenverband zu einer zentralen Fragestellung verdichtet werden.

Eine Fragestellung entlang solcher Widersprüche kann beispielsweise folgendermaßen lauten: *Wie lassen sich einerseits die Freiheiten des Schengen-Raums bewahren, ohne andererseits dafür einer Abschottung nach außen zu bedürfen?*

3. Teil Diskussion unterschiedlicher Lösungsansätze

Aufgaben zu Teil 3 im Überblick:

Die folgenden Aufgabenstellungen knüpfen an das bisher herausgearbeitete Spannungsfeld im Zusammenhang mit dem Schengen-Raum und die damit verbundene Fragestellung an. Mit den folgenden Aufgaben soll letztlich den Schüler*innen eine Möglichkeit geboten werden, sich zu unterschiedlichen Lösungsansätzen zu positionieren (eine Auswahl unterschiedlicher Lösungsansätze stellen wir bei Aufgabe 9 bereit, zur Positionierung zu diesen wird in Aufgabe 11 angeregt).

Eine solche Bewertung der unterschiedlichen Lösungsansätze zu diesem Spannungsfeld soll durch drei Kategorien (Aufgabe 8) sowie durch einen Diskussionsleitfaden (Aufgabe 10) unterstützt werden.

Infobox: Unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen

Wie lassen sich unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen erkennen?

Die Analyse der öffentlich diskutierten Lösungsansätze im Kontext des ‚langen Sommers der Migration‘ lässt sich durch folgende drei Kategorien unterstützen

1. Kategorie: Widerspruch wird einseitig aufgelöst

Hierbei handelt es sich um Lösungsansätze, die nur einen Pol der in Teil 2 erarbeiteten Widersprüche berücksichtigen. So zeigt sich etwa ein bloßes Aufrüsten von Frontex, mit dem Ziel, die Außengrenzen des Schengen-Raums besser zu sichern als problematisch: Argumente, die für eine Öffnung der Schengen-Grenze sprechen, werden in diesem Fall kaum berücksichtigt – was verehrende Auswirkungen, wie vermehrte Todesfälle von Geflohenen im Mittelmeer, mit sich bringen kann.

Ein solches „einseitiges Auflösen von Widersprüchen“ (wie z.B. Menschenrechte versus sozialer Druck) kann auch auf eine moralische gut begründbare Position zutreffen. So kann sich eine Forderung nach genereller Abschaffung oder Öffnung von Grenzen, als nur vordergründig haltbar erweisen (vgl. fachwissenschaftliche Grundlage), da dies beispielsweise zu einem Ansteigen sozialer Konkurrenz im Kontext einer neoliberalen Gegenwart führen kann, was nicht zuletzt auch Nährboden für Chauvinismus bietet.

2. Kategorie: strukturelle Widersprüche werden kompensiert

Eine andere Qualität wird hingegen bei Lösungsansätzen erfahrbar, die beide Pole des Widerspruchs berücksichtigen. Derartige Lösungsansätze setzen dann auch tiefergehende Analysen voraus, die eben auch dahinterliegende strukturelle Dynamiken berücksichtigen (z.B.: sog. Entwicklungszusammenarbeit).

Allerdings lassen sich selbst bei Lösungsansätzen, die beide Pole der Fragestellung berücksichtigen, qualitative Unterschiede herausarbeiten. So kann etwa Entwicklungszusammenarbeit dazu beitragen, dass einerseits die Freiheiten des Schengen-Raums bewahrt werden können und andererseits die Notwendigkeit einer Abschottung verringert wird. Erschöpfen sich die Ansätze der Entwicklungszusammenarbeit jedoch in humanitären Hilfen, so werden potentielle Problemursachen (z.B.: Exporte von Waffen, Land- und Ressourcen-Grabbing) dadurch nicht berücksichtigt, sondern bloß kompensiert.

3. Kategorie: strukturelle Widersprüche („Bedingungen der Möglichkeiten“) werden grundlegend hinterfragt

Wir möchten also zusätzlich qualitative Unterschiede von Lösungsansätzen herausstellen, die potentielle Problemursachen nur *kompensieren* oder eben *grundlegender hinterfragen*. Erst bei Lösungsansätzen, welche *Bedingungen* hinterfragen, die entsprechende Widersprüche überhaupt erst hervorbringen – wie sie sich in der Pro und Kontra-Debatte aus Teil 2 zeigen, in der sich etwa kohärente Argumente gegen soziale Konkurrenz bzw. kohärente Argumente für Kinderrechte oppositionell gegeneinander anführen lassen – lässt sich von dieser 3. Kategorie sprechen. Als ein Beispiel hierfür lassen sich etwa Ansätze nennen, die Migrationspolitik mit Kapitalismuskritik verbinden (vgl. Tabelle M1a)

8. Lies die obige Infobox „unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen“. Beschreibe knapp die jeweilige Kategorie und formuliere Fragen bei Unklarheiten, um diese im Plenum zu besprechen. (Diese Aufgabenstellung soll die Einführung des Kategoriensystems unterstützen.)

1. Widerspruch wird einseitig aufgelöst:

2. Strukturelle Widersprüche werden kompensiert:

3. Strukturelle Widersprüche werden grundlegend hinterfragt:

9. Ordne die Kategorien von Aufgabe 8 den einzelnen Lösungsansätzen zu. Begründe kurz deine Entscheidung.

Presseschau: In Politik und Medien wurden im Zuge des „langen Sommers der Migration“ verschiedene Lösungsansätze angesichts der widersprüchlichen Situation zwischen Öffnung und Abschottung diskutiert. Im Folgenden wollen wir uns die Öffentliche Debatte anschauen und unterschiedliche Lösungsvorschläge diskutieren. In der folgenden Tabelle findest du sechs unterschiedliche Zugänge zu dieser widersprüchlichen Situation. Ordne diese Lösungsansätze jeweils einer der vorhin besprochenen Kategorien zu und notiere dies in Spalte 3.

Lösungsansatz	Link (Zeitungsartikel)	Zuordnung der Kategorien und kurze Begründung
Merkel: „Wir schaffen das!“ (partielle Öffnung der EU-Außengrenzen)	Zeit-Online (Hildebrandt & Ulrich, 2015)	Widerspruch wird einseitig aufgelöst , aber humane Reaktion auf Fluchtdynamik
de Maizière: Wiedereinführung von Grenzkontrollen an D/Ö Grenzabschnitten	BMI (BMI, 2015)	Widerspruch wird einseitig aufgelöst: vorübergehende Aussetzung des Schengener-Abkommens
Schließen der sog. Balkanroute	Zeit Online (Zeit.de, 2015)	Widerspruch wird einseitig aufgelöst: Abschottungsversuch
sog. EU-Türkei-Deal	Welt.de (Niewendick, 2019)	Kompensation / Widerspruch wird einseitig aufgelöst: tendiert Richtung Abschottung
Forderungen nach Entwicklungszusammenarbeit um „Fluchtursachen zu bekämpfen“	bpb.de (Dick et al., 2018)	Kompensation: es wird zwar humanitäre Hilfe angedacht, jedoch die Tendenz der „ungleichen Entwicklung“ (Harvey, 2007) nicht hinterfragt
kapitalismuskritische Migrationspolitik	zeitschrift-luxemburg.de (Georgi, 2016)	strukturelle Widersprüche werden grundlegend hinterfragt , aber keine Antwort auf unmittelbaren Druck

Tabelle M1a: unterschiedliche Lösungsansätze

10. Die unterschiedlichen Lösungsansätze haben trotz unterschiedlicher Tiefe der Analyse auch jeweils Vor- & Nachteile. Diese können in folgender Matrix gesammelt werden.

(Die Matrix kann beispielsweise im Plenum an der Tafel vervollständigt werden)

	Lösungsansatz	Potentiale	Grenzen
↓ Tiefe der Analyse	Widerspruch wird einseitig aufgelöst		
	strukturelle Widersprüche werden kompensiert		
strukturelle Widersprüche werden grundlegend hinterfragt			

Tabelle M2a: Matrix der Lösungsqualitäten

ARBEITSBLÄTTER (DRUCKVORLAGE)

1. Teil Konflikthaften Charakter des Lerngegenstandes herausarbeiten

1. Lies den Zeitungsartikel auf Zeit-Online „Wo Europa dichtmacht“ (M1). Unterstreiche beim Lesen zentrale Begriffe und notiere, was dir unklar oder fragwürdig erscheint.

Link zum Text: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2015-11/schengener-abkommen-grenzkontrollen-europa-fluechtlinge>

2. Beschreibe anhand des Zeitungsartikels „Wo Europa dichtmacht“ (M1) die Reaktionen einzelner Länder in Europa auf die Grenzübertritte von Migrant*innen im Zuge des „langen Sommers der Migration“? Beziehe dich in deiner Antwort auch auf die Karte „Grenzkontrollen im Schengen-Raum“.

Infobox: „Langer Sommer der Migration“

Mit dem „langen Sommer der Migration“ wird eine Phase ab Frühjahr 2015 umschrieben, die oft als „Flüchtlingskrise“ diskutiert wurde. Mit dieser Bezeichnung wird erhöhte Ein- und Durchreise von 1–2 Mio. Flüchtenden in die Europäische Union in den Jahren 2015/16 sowie der damit verbundene starke Anstieg der Zahl der Asylbewerber in den EU-Staaten, der auch im Weiteren anhaltende Migrationsdruck auf Europa und die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen dieser Fluchtbewegung verstanden.

3. Erläutere den Unterschied zwischen dem Anspruch des Schengener Abkommens von 1985 und den eingeführten Grenzkontrollen an den Binnengrenzen während des langen Sommers der Migration.

Infobox: „Schengener Abkommen“

„Die Schengener Abkommen sind internationale Übereinkommen, insbesondere zur Abschaffung der stationären Grenzkontrollen an den Binnengrenzen der teilnehmenden Staaten. Dies sind im Kern die Mitglieder der Europäischen Union [...]. Der Gültigkeitsbereich des Abkommens wird gemeinhin als Schengen-Raum bezeichnet.“ (Quelle: Wikipedia)

4. Welche Konflikte werden im Zeitungsartikel „Wo Europa dichtmacht“ (M1) behandelt? Lassen sich noch weitere Konfliktlinien im Zusammenhang mit dem „langen Sommer der Migration“ ausmachen?

2. Teil

Widersprüchliche Zusammenhänge herstellen, eine Fragestellung ableiten

Im August 2015 äußerte sich die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel im Hinblick auf die Fluchtmigration und die zunehmende Aufnahme von Flüchtlingen in Deutschland mit der Aussage: „Wir schaffen das!“ Dieser Ausspruch wurde in der Folge kontrovers diskutiert und z.T. als ein Signal der Öffnung der europäischen Außengrenze nach außen verstanden.

5. Sammle Argumente die für eine Öffnung der europäischen Außengrenze und Argumente, die sich für die Abschottung der EU („Festung Europa“) anführen lassen:

- Link zum Text Argumente für Öffnung:
<https://voxeurop.eu/de/europa-muss-seine-grenzen-offnen/>
- Link zum Text Argumente Abschottung:
<https://www.derstandard.at/story/2000082091102/was-aus-liberaler-sicht-fuer-eine-festung-europa-spricht>

Argumente für die Öffnung der EU-Außengrenze:

Argumente für die Abschottung des Schengen-Raums:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

6. Unterrichtsgespräch: Welche Widersprüche lassen sich in den Pro und Kontras erkennen?

7. Fragestellung entwickeln: Darauf aufbauend können etwa in Kleingruppen Fragen gesammelt werden, die sich aus diesen Widersprüchen ergeben und anschließend im Klassenverband zu einer zentralen Fragestellung verdichtet werden.

3. Teil Diskussion unterschiedlicher Lösungsansätze

Infobox: Unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen

Wie lassen sich unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen erkennen?

Die Analyse der öffentlich diskutierten Lösungsansätze im Kontext des ‚langen Sommers der Migration‘ lässt sich durch folgende drei Kategorien unterstützen

4. Kategorie: Widerspruch wird einseitig aufgelöst

Hierbei handelt es sich um Lösungsansätze, die nur einen Pol der in Teil 2 erarbeiteten Widersprüche berücksichtigen. So zeigt sich etwa ein bloßes Aufrüsten von Frontex, mit dem Ziel, die Außengrenzen des Schengen-Raums besser zu sichern als problematisch: Argumente, die für eine Öffnung der Schengen-Grenze sprechen, werden in diesem Fall kaum berücksichtigt – was verheerende Auswirkungen, wie vermehrte Todesfälle von Geflohenen im Mittelmeer, mit sich bringen kann.

Ein solches „einseitiges Auflösen von Widersprüchen“ (wie z.B. Menschenrechte versus sozialer Druck) kann auch auf eine moralische gut begründbare Position zutreffen. So kann sich eine Forderung nach genereller Abschaffung oder Öffnung von Grenzen, als nur vordergründig haltbar erweisen (vgl. fachwissenschaftliche Grundlage), da dies beispielsweise zu einem Ansteigen sozialer Konkurrenz im Kontext einer neoliberalen Gegenwart führen kann, was nicht zuletzt auch Nährboden für Chauvinismus bietet.

5. Kategorie: strukturelle Widersprüche werden kompensiert

Eine andere Qualität wird hingegen bei Lösungsansätzen erfahrbar, die beide Pole des Widerspruchs berücksichtigen. Derartige Lösungsansätze setzen dann auch tiefergehende Analysen voraus, die eben auch dahinterliegende strukturelle Dynamiken berücksichtigen (z.B.: sog. Entwicklungszusammenarbeit).

Allerdings lassen sich selbst bei Lösungsansätzen, die beide Pole der Fragestellung berücksichtigen, qualitative Unterschiede herausarbeiten. So kann etwa Entwicklungszusammenarbeit dazu beitragen, dass einerseits die Freiheiten des Schengen-Raums bewahrt werden können und andererseits die Notwendigkeit einer Abschottung verringert wird. Erschöpfen sich die Ansätze der Entwicklungszusammenarbeit jedoch in humanitären Hilfen, so werden potentielle Problemursachen (z.B.: Exporte von Waffen, Land- und Ressourcen-Grabbing) dadurch nicht berücksichtigt, sondern bloß kompensiert.

6. Kategorie: strukturelle Widersprüche („Bedingungen der Möglichkeiten“) werden grundlegend hinterfragt

Wir möchten also zusätzlich qualitative Unterschiede von Lösungsansätzen herausstellen, die potentielle Problemursachen nur *kompensieren* oder eben grundlegender hinterfragen. Erst bei Lösungsansätzen, welche *Bedingungen* hinterfragen, die entsprechende Widersprüche überhaupt erst hervorbringen – wie sie sich in der Pro und Kontra-Debatte aus Teil 2 zeigen, in der sich etwa kohärente Argumente gegen soziale Konkurrenz bzw. kohärente Argumente für Kinderrechte oppositionell gegeneinander anführen lassen – lässt sich von dieser 3. Kategorie sprechen. Als ein Beispiel hierfür lassen sich etwa Ansätze nennen, die Migrationspolitik mit Kapitalismuskritik verbinden (vgl. Tabelle M1)

8. Lies die obige Infobox „unterschiedliche Qualitäten von Lösungsansätzen“. Beschreibe knapp die jeweilige Kategorie und formuliere Fragen bei Unklarheiten, um diese im Plenum zu besprechen.

1. Widerspruch wird einseitig aufgelöst:

2. Strukturelle Widersprüche werden kompensiert:

3. Strukturelle Widersprüche werden grundlegend hinterfragt:

9. Ordne die Kategorien von Aufgabe 8 den einzelnen Lösungsansätzen zu. Begründe kurz deine Entscheidung.

Presseschau: In Politik und Medien wurden im Zuge des „langen Sommers der Migration“ verschiedene Lösungsansätze angesichts der widersprüchlichen Situation zwischen Öffnung und Abschottung diskutiert. Im Folgenden wollen wir uns die Öffentliche Debatte anschauen und unterschiedliche Lösungsvorschläge diskutieren. In der folgenden Tabelle findest du sechs unterschiedliche Zugänge zu dieser widersprüchlichen Situation. Ordne diese Lösungsansätze jeweils einer der vorhin besprochenen Kategorien zu und notiere dies in Spalte 3.

Lösungsansatz	Link (Zeitungsartikel)	Zuordnung der Kategorien und kurze Begründung
Merkel: „Wir schaffen das!“ (partielle Öffnung der EU-Außengrenzen)	Zeit-Online (Hildebrandt & Ulrich, 2015)	
de Maizière: Wiedereinführung von Grenzkontrollen an D/Ö Grenzabschnitten	BMI (BMI, 2015)	
Schließen der sog. Balkanroute	Zeit Online (Zeit.de, 2015)	
sog. EU-Türkei-Deal	Welt.de (Niewendick, 2019)	
Forderungen nach Entwicklungszusammenarbeit um „Fluchtursachen zu bekämpfen“	bpb.de (Dick et al., 2018)	
kapitalismuskritische Migrationspolitik	zeitschrift-luxemburg.de (Georgi, 2016)	

Tabelle M1: unterschiedliche Lösungsansätze

10. Die unterschiedlichen Lösungsansätze haben trotz unterschiedlicher Tiefe der Analyse auch jeweils Vor- & Nachteile. Diese können in folgender Matrix gesammelt werden.

	Lösungsansatz	Potentiale	Grenzen
↓ Tiefe der Analyse	Widerspruch wird einseitig aufgelöst		
	strukturelle Widersprüche werden kompensiert		
	strukturelle Widersprüche werden grundlegend hinterfragt		

Tabelle M2: Matrix der Lösungsqualitäten

II. Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig verfasst und alle von mir für die Arbeit benutzten Hilfsmittel in der Arbeit angegeben habe. Des Weiteren erkläre ich, dass ich die Anteile etwaig beteiligter Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter sowie anderer Autorinnen oder Autoren klar gekennzeichnet habe.

Ich versichere, dass ich die Dissertation nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht und diese oder eine andere Abhandlung in einem anderen Fachbereich oder einer anderen wissenschaftlichen Hochschule nicht als Dissertation eingereicht habe.

Dortmund, 28. November 2022



Michael Lehner