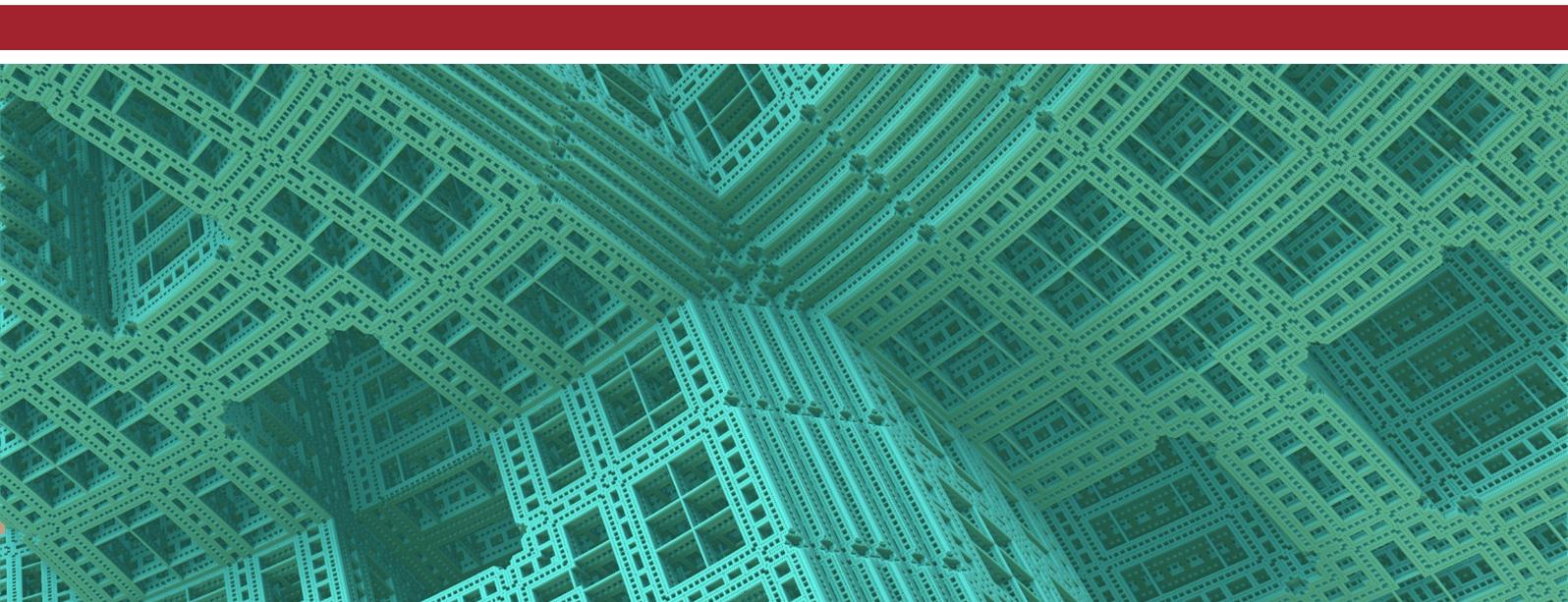


OpenSpaces

Zeitschrift für Didaktiken der Geographie

1 | 2023



Impressum

Herausgeber*innen und Redaktion:

Paulina Block, Christian Dorsch, Georg Gudat, Michael Lehner, Sabine Lippert,
Jana Pokraka, Nicola Richter, Nikolai Rohmann, Stephan Schurig, Kirstin Stuppacher & Julia Wiedmann

Layout:

Die Redaktion

Lektorat:

Die Redaktion

Wissenschaftlicher Beirat

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

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

Alle Texte dieser Veröffentlichung sind unter der CC-Lizenz CC BY lizenziert.



OpenSpaces veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Kontakt & Einreichungen von Beiträgen:

Web: www.openspaces.info

Mail: info@openspaces.info

Inhalt

FACHDIDAKTIK

Danielle Baron & Sabine Lippert 4
*Social-Media-Nutzung von Schüler*innen zur non-formalen BNE*

Georg Gudat 25
Urteilsbildung als Weltzugang – ein Impuls für die (Geographie-)Didaktik mit Adorno

KONTROVERSE

Stefan Junker 46
Lösungen inspirieren zum Handeln

BERICHTE

Paulina Block 48
Rückblick auf die HGD Nachwuchstagung 2023 in Potsdam

Social-Media-Nutzung von Schüler*innen zur non-formalen BNE

Danielle Baron

Dan.baron@hotmail.de

Sabine Lippert

Fachdidaktik Geographie

Universität Trier

lippert@uni-trier.de

Abstract:

Social media are playing an increasingly important role in young people's lives: they are not only used for entertainment purposes, but also for information gathering and non-formal learning about socially relevant topics such as sustainability. This paper uses a questionnaire survey to investigate to what extent students use social media to educate themselves about sustainable development and in what ways social media can be a useful non-formal complement to formal, institutionalised ESD.

Keywords: *Integrational subject, social science, teacher training, blended learning*

Abstrakt:

Soziale Medien nehmen im Leben junger Menschen eine immer größere Rolle ein: sie werden nicht nur zu Unterhaltungszwecken, sondern auch zur Informationsbeschaffung und zur non-formalen Aneignung gesellschaftlich relevanter Themen wie Nachhaltigkeit genutzt. Der vorliegende Beitrag untersucht mittels einer Fragebogenerhebung, inwiefern Schüler*innen soziale Medien nutzen, um sich über nachhaltige Entwicklung zu bilden und auf welche Weise soziale Medien eine sinnvolle non-formale Ergänzung formaler, institutionalisierter BNE sein können.

Schlagwörter: *BNE, soziale Medien, Schüler*innenvorstellungen, non-formale Bildung*

1. Einleitung

Schätzungsweise 60-70 % der Lernprozesse von Schüler*innen finden nicht in institutionalisierten Lernumgebungen wie z. B. in der Schule statt, sondern im Alltag, in der Familie und in der Freizeit (vgl. BMB-Fa, o. J.) – und somit im Bereich der non-formalen Bildung. Die alltägliche Lebenswirklichkeit junger Menschen in Deutschland ist dabei von Prozessen der Digitalisierung und der Mediatisierung geprägt, insbesondere durch soziale Medien (vgl. Purchert, 2020). Dabei sind soziale Netzwerke nicht nur passive Vermittler von Informationen oder reine Unterhaltungsmedien; vielmehr sind sie ein aktives Element gesellschaftlicher Konstitution und damit als „Wirklichkeitsgeneratoren“ (Sarcinelli, 2011: 160) zu verstehen – auch für Themen, die im Fokus einer Bildung für nachhaltige Entwicklung stehen (im Folgenden abgekürzt mit ‚BNE‘), wie beispielsweise die Erderwärmung, Artensterben oder Umweltzerstörung. Im Sinne eines schülerorientierten Lernens können soziale Medien institutionalisierte und formale BNE (beispielsweise durch schulischen Unterricht) durch non-formale BNE ergänzen und bereichern.

Die Möglichkeit der niedrighschwelligen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, das aktive Mitgestalten durch Erstellung eigener Inhalte, der direkte Austausch und die Vernetzung mit anderen Menschen, die selbstbestimmte Informationsbeschaffung sowie abwechslungsreiche Themen sind einige der Vorteile sozialer Medien, die zur Förderung non-formaler BNE beitragen können (vgl. BMBFa, o. J.; vgl. Werg et al., 2021). Nachteile sozialer Medien bestehen in der fehlenden Gatekeeper-Funktion sowie der Algorithmisierung der Inhalte, die den Nutzer*innen angezeigt

werden. Wenn Jugendliche nachhaltigkeitsbezogenen Content Creatorn nicht explizit folgen, werden sie kaum Berührungspunkte mit Nachhaltigkeit in ihrem News Feed haben, wodurch das Potential non-formaler BNE durch soziale Medien stark von den Nutzer*innen und deren Entscheidungen abhängig ist.

Zentrale Fragestellung dieses Beitrags ist es daher, inwiefern Schüler*innen soziale Medien nutzen, um sich Wissen über Nachhaltigkeit in Form einer non-formalen BNE anzueignen. Um uns dieser Forschungsfrage anzunähern, soll im Folgenden zunächst kurz dargelegt werden, in welchem Umfang und auf welche Weise Schüler*innen in Deutschland soziale Medien nutzen, und welche Rolle nachhaltigkeitsbezogene Inhalte sowie BNE in sozialen Medien spielen.

2. Social-Media-Nutzung Jugendlicher

Die Mediennutzung nimmt einen immer größer werdenden Teil der Freizeitgestaltung junger Menschen ein und für die meisten Jugendlichen ist ein dauerhaftes „online“ sein zur Normalität geworden (vgl. Purchert, 2020). Nur 3 % der 14- bis 17-Jährigen nutzen das Internet gar nicht (vgl. Calmbach et al., 2016: 178). Nach der Freizeittypologie der Shell-Jugendstudie, welche u.a. die Einstellungen und Verhaltensweisen der 12-25-Jährigen in Deutschland erfasst, ist die Gruppe der „Medienfokussierten“ 2019 die größte Gruppierung (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH, o. J.). 37 % der befragten Jugendlichen und jungen Menschen können demnach durch „überdurchschnittlich lange Nutzungszeiten“ und eine „vielseitige Nutzung von Medienangeboten“ charakterisiert werden (Calmbach et al., 2016: 178). 48 % der Befragten rufen soziale Netzwerke

ke wie z. B. Instagram mehrmals am Tag auf, 33 % mindestens einmal am Tag (Abb. 1). Im Durchschnitt nutzen Jugendliche in Deutschland 3,7 Stunden am Tag soziale Medien; zwei Drittel gaben darüber hinaus an, mehr als zwei Stunden am Tag aktiv zu sein (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH, o. J.). Bezüglich der Nutzung steht der Zweck der Unterhaltung innerhalb der Online-Freizeitgestaltung im Vordergrund. Auch die Pflege sozialer Kontakte stellt für den Großteil der Jugendlichen eine zentrale Funktion digitaler Medien dar (vgl. Calmbach et al., 2016: 178). 63 % der Befragten gaben zudem an, mindestens einmal am Tag gezielt im Internet nach Informationen zu suchen. Die Gründe dafür reichen von reiner Neugierde, über Hausaufgabenbearbeitung, bis hin zum Interesse an politischen Geschehnissen und Neuigkeiten (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH, 2019).

3. BNE in den sozialen Medien

Nachhaltigkeitsbezogene Inhalte machen in sozialen Netzwerken nur einen sehr geringen Teil der Beiträge aus (vgl. Werg et al., 2021: 130). Die Inhalte der reichweitenstärksten deutschen Social-Media-Accounts beziehen sich auf das Leben von Prominenten sowie auf materia-

listische Themen wie Kosmetik, Mode oder luxuriöses Reisen. Keiner der fünfzehn reichweitenstärksten deutschen Instagram-Accounts bewirbt nachhaltige Inhalte, Ideen oder Produkte. Solche Kanäle gibt es zwar, diese haben aber eine deutlich geringere Reichweite und sind häufig ähnlich materialistisch geprägt wie die reichweitenstärksten Kanäle, jedoch mit Fokus auf nachhaltigem Konsum. Kanäle, die ohne Produktwerbung oder Konsumorientierung Wissen über Nachhaltigkeit vermitteln, haben eine geringere Zahl an Followern (vgl. ebd.: 35 f.). Entsprechend erreicht BNE in sozialen Medien Jugendliche nur punktuell und sie werden dort mit wenig (zielgruppenadäquaten) Umweltthemen und Handlungsaufforderungen konfrontiert (vgl. Gossen et al., 2015).

Junge Menschen erkennen dabei selbst den Wert von sozialen Medien zur Verbreitung von relevanten Inhalten: In der vom Umweltbundesamt in Auftrag gegebenen Studie „Zukunft? Jugend fragen! 2019“ wurde Jugendlichen die Frage gestellt, ihre Politik zum Umwelt- und Klimaschutz aussehen würde, damit sie die Interessen junger Menschen am besten vertritt (UBA 2021). Im Vordergrund stand dabei bei vielen der Befragten die Reduzierung von Plastikmüll, direkt gefolgt von der Forderung, „in der Umweltpolitik stärker auf Social-Media-Kampagnen [zu] set-



Quelle: Shell Jugendstudie 2019

Abbildung 1: Onlineaktivitäten Jugendlicher nach der Shell-Jugendstudie 2019 (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH, o. J.)

zen und Nachhaltigkeit in den Schulen mehr zu thematisieren.“ (UBA, 2021: 51). Jugendliche denken somit soziale Medien automatisch als non-formale Form von BNE mit, welche die schulische BNE ergänzen kann. Wie im 2. Kapitel dargelegt, nutzen Jugendliche neben der Schule vor allem das Internet als Informationsquelle zu Umweltschutz und Nachhaltigkeit (vgl. Calmbach et al., 2016: 271), wobei das Potential non-formaler BNE durch soziale Medien von den Nutzer*innen und deren Interessen abhängt, da diese selbst entscheiden, ob sie Accounts folgen möchten, die im Schwerpunkt BNE vermitteln. Ob sich Jugendliche für Nachhaltigkeit interessieren, hängt oft damit zusammen, ob Sie Nachhaltigkeit als für ihr Leben bedeutsam oder relevant erachten. Welche Relevanz hat also Nachhaltigkeit im Leben junger Menschen in Deutschland?

4. Zum Stellenwert von Nachhaltigkeit im Leben Jugendlicher

Verschiedene Studien belegen, dass Jugendliche Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung oft mit Umwelt- und Klimaschutz gleichsetzen; es findet eine unscharfe und v. a. in Bezug auf Konsum fast inflationäre Verwendung des Begriffs Nachhaltigkeit statt (vgl. Calmbach et al., 2016; Werg et al., 2021; Heinrich, 2005). Eine solche Entwicklung ist vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit des Konzepts nicht verwunderlich, wie Gryl & Budke (2016: 62) auch bezüglich der Implementierung von BNE im Geographieunterricht ausführen. Die Unschärfe des BNE-Begriffs und dessen teils beliebige Verwendung bedeutet einerseits, dass die Stellung der BNE zwar präsenter wird, andererseits erschwert die „schlagwortartige Verdichtung“ (Heinrich, 2005: 19) von Be-

griffen deren präzise Abgrenzung und Konturierung.

Das Nachhaltigkeitsbarometer der Umweltschutzorganisation Greenpeace, für das 1.500 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 24 Jahren interviewt wurden, hat ergeben, dass nachhaltige Entwicklung und die dahinterstehenden Prinzipien breit befürwortet werden und viele Befragte von Ängsten um die Umwelt oder das Klima betroffen sind (vgl. Kress, 2021). 80 % der Jugendlichen stimmen zu, dass unser heutiges Verhalten auch nachfolgenden Generationen die Möglichkeit geben muss, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. 73 % finden, dass der Schutz von Ökosystemen Vorrang vor menschlichen Interessen haben muss. Als besonders wichtig werden die Verhinderung des Klimawandels (92 %), die Erhaltung der Artenvielfalt (95 %) sowie der schonende Umgang mit Ressourcen (91 %) eingestuft. Die Jugendlichen sehen sich selbst sowie die Politik dabei in der Verantwortung für nachhaltige Veränderungen. Die meistgenannte umweltfreundliche Aktivität ist die Vermeidung von Müll (78 %); gefolgt vom sparsamen Energieverbrauch im Haushalt (67 %). Auch der Boykott umweltschädlicher Produkte wird als mögliche Nachhaltigkeitsstrategie in Erwägung gezogen (82 %) oder durchgeführt (40 %). 41% der Jugendlichen haben schon einmal zu umweltbezogenen Themen demonstriert und 36 % würden dies gerne einmal machen (vgl. Kress, 2021: 3 f.). Somit zeigt die Studie, dass Nachhaltigkeit eine nicht unwesentliche Rolle im Leben junger Menschen spielt. Es überwiegt jedoch die Einstellung, dass Umweltprobleme nur gelöst werden können, wenn ‚jeder Einzelne‘ einen Beitrag leistet (oft bezogen auf das eigene Konsumverhalten), statt für Lösungen im politischen Umfeld zu suchen und

diese ggf. durch Widerstand und Protest einzufordern.

Dass Umwelt- und Klimaschutz immer weiter in den Fokus der Betroffenheit der Jugendlichen rücken, bestätigte auch die Shell Jugendstudie 2019, für welche 2.572 junge Menschen im Alter von 12-25 Jahren in Deutschland zu ihren Einstellungen und Orientierungen befragt wurden (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH, 2019). Während 2010 noch die wirtschaftliche Lage, die steigende Armut und 2015 insbesondere die Angst vor Terroranschlägen die Hauptsorgen der Jugendlichen waren, zeigt die neueste Erhebung, dass die Angst vor Umweltzerstörung (71 %) die größte Sorge von Jugendlichen darstellt (Abb. 2). Auch der Klimawandel (65 %) wird (knapp hinter der Angst vor Terroranschlägen mit 66 %) als einer der angstverursachenden Hauptprobleme unserer Zeit gesehen (vgl. ebd.: 4).

Eine Erhebung der forsa., der Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH, bestätigt die Ergebnisse der Shell-Jugendstudie. Demnach gaben über 60 % der 16- bis 25-Jährigen an, sich stark bis sehr stark für die Themen Umwelt- und Klimaschutz zu interessieren, wobei die jüngere Altersgruppe der 16-

bis 17-Jährigen etwas weniger (51 %) Interesse zeigt als die 18-bis 25-Jährigen (64 %) (vgl. Leicht, 2017: 4). Doch obwohl die Mehrheit der Befragten Umweltverschmutzung als wichtiges gesellschaftliches Problem klassifiziert, gibt auch ein großer Teil der Jugendlichen an, dass die entsprechende Umsetzung und Integration des Nachhaltigkeitsdenkens in den Alltag schwerfällt (vgl. Werg et al., 2021: 13).

In ihrer Studie „Wie ticken Jugendliche?“ fanden Calmbach et al. (2016) heraus, dass die meisten Jugendlichen Umweltschutz als wichtig anerkennen, jedoch vorrangig auf einer Ebene, in der dieser „erleb- und sichtbar“ ist. Das Thema wird also eher weniger im globalen Kontext verstanden, sondern vor allem dann relevant, wenn es die eigene Lebenswelt betrifft (vgl. ebd.: 269). Unter dem Stichwort „Umweltschutz“ nennen die Jugendlichen vor allem Probleme wie die Müllproblematik, den Klimawandel, die Abholzung des Regenwaldes, die Luftverschmutzung, die Atomenergie und alternative Energien, vegetarische und vegane Ernährung bzw. Fleischkonsum, der öffentliche Nahverkehr und Autoverkehr, der Natur- und Tierschutz, das Konsumverhalten und Recycling. Viele der Jugendlichen sehen ihre

Jugendliche haben Angst vor...



Abbildung 2: Ängste von deutschen Jugendlichen im Vergleich 2015 und 2019 (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH 2019, 4)

Generation und sich selbst als Individuen in der Verantwortung, umweltschonend zu leben und sind der Auffassung, dass kleine Schritte im Alltag bereits große Veränderungen bewirken können (vgl. ebd.). Im Vordergrund des eigenen Handlungsspielraums für ein umweltbewusstes Leben stehen dabei bei den meisten der Befragten das Recycling von Müll und Müllvermeidung, weniger mit dem Auto fahren oder eher zu duschen anstatt baden. „Umweltschutz wird somit vorrangig mit der Erhaltung einer sauberen, d. h. aufgeräumten Umwelt assoziiert: Dass man seinen Müll nicht auf die Straße wirft, wird bereits als aktiver Umweltschutz gewertet.“ (ebd.: 269). Gleichzeitig zeigen sich viele der Jugendlichen besorgt, dass sich die Zerstörung unserer Umwelt nicht mehr aufhalten lässt (vgl. ebd.: 267). Im Vergleich zum Umweltschutz gab ein Großteil der Jugendlichen an, dass der Klimawandel eher ein Problem ist, welches sie nicht direkt betrifft. Klimawandel fände „nicht vor der eigenen Haustüre statt“, sondern auf entfernten Kontinenten wie beispielsweise der Antarktis oder Afrika, und wird nicht als zeitlich unmittelbares Problem erachtet (ebd.: 267). Deutlich wird auch, dass der Bildungsstand der Jugendlichen ein wichtiger Prädiktor für das Maß an Betroffenheit in Bezug auf den Zustand unserer Erde ist. So begegneten vor allem Jugendliche, die eher „bildungsfern“ klassifiziert würden, der Thematik des Klimawandels und Umweltschutzes gegenüber „emotionslos und indifferent“ (ebd.: 267).

5. Forschungsstand

Es gibt im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien, die sich mit BNE im non-formellen, außerschulischen Bereich auseinandersetzen. Dies kann daran liegen, dass die Forschungskultur der didak-

tischen Hochschulfächer oft an der Schule orientiert ist und daher den meisten Untersuchungen eine Fragestellung zugrunde liegt, die sich auf den formalisierten, institutionalisierten Bildungsbereich bezieht (vgl. Flohr, 2017: 2); zudem sind soziale Medien noch ein relativ junger Forschungsgegenstand, welcher gerade in Bezug auf die Erforschung seines Bildungspotentials zahlreiche Desiderate aufweist.

Die relevanteste Neuerscheinung im Bereich der empirischen Forschung zu BNE und sozialen Medien ist hierbei der von Annika Bush und Jonas Birke herausgegebene Sammelband „Nachhaltigkeit und Social Media. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der digitalen Welt“ (2022), welcher fünf Beiträge zur Schnittstelle von BNE und sozialen Medien enthält. Vier Beiträge im Sammelband fokussieren dabei die Nutzung sozialer Medien durch Jugendliche und junge Erwachsene, was der Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung entspricht und sind daher für diesen Beitrag von besonderem Interesse. So zeigen Weselek & Siegmund (2022) anhand von zwei empirischen Beispielen exemplarisch auf, wie die Partizipation von Jugendlichen im Rahmen von BNE durch soziale Medien gefördert und umgesetzt werden kann. Die Interventionsstudie von Büssing et al. (2022b) analysiert mittels Schüler*innen-Interviews, wie Facebook-Beiträge die Vorstellungen der Schüler*innen zum Nachhaltigkeitsdilemma um die Rückkehr des Wolfes nach Deutschland beeinflussen. Die Fragebogenstudie von Heilen et al. (2022) zeigt auf, welche Bedeutung Jugendliche sogenannten Change Agents für nachhaltige Entwicklung beimessen – also Multiplikator*innen für Veränderungsprozesse in und durch nachhaltige Entwicklung. Die drei Beiträge untersuchen zwar Fragestellungen an der

Schnittstelle von BNE, sozialen Medien und jungen Menschen, sie analysieren jedoch nicht die Nutzung sozialer Medien, sondern fokussieren sich auf deren Bewertung, deren Einfluss sowie deren Potentiale. Lediglich der Beitrag von Bush et al. (2022) fragt nach der Mediennutzung junger Erwachsener zu nachhaltigkeitsbezogenen Themen. In der Studie wurden Studierende verschiedener deutscher Universitäten mittels Fragebogen befragt, auf welche Weise sie welche soziale Medien nutzen und inwiefern sie sich in diesen über nachhaltigkeitsbezogene Themen informieren. Auch das Bewusstsein für die Bedeutung von Nachhaltigkeit wurde erhoben, um Anhaltspunkte zur Verknüpfung von BNE und der Nutzung sozialer Medien sichtbar werden zu lassen. Die vorliegende Untersuchung knüpft methodisch wie inhaltlich an die Studie von Bush et al. (2022) an, fokussiert sich jedoch auf Schüler*innen, deren Social-Media-Nutzung sich von denen von Studierenden v.a. in der Wahl der Plattform unterscheidet (siehe Kapitel 7). Zudem orientiert sich der vorliegende Beitrag inhaltlich teilweise an Büssing et al. (2022a), in dessen Studie semi-strukturierte Interviews mit vier Lernenden zu ihrer Nutzung sozialer Medien, ihren Reaktionen auf bestimmte Beiträge und einem möglichen Einsatz im Biologieunterricht zum Thema Klimawandel durchgeführt wurden (wobei sich die hier vorgestellte Erhebung vor allem an dem ersten Punkt orientierte).

6. Methodik

Übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ist, inwiefern Schüler*innen soziale Medien nutzen, um sich selbst auf non-formale Weise über Nachhaltigkeit zu bilden.

Es handelt sich um eine Fragebogener-

hebung mit offenen und geschlossenen Fragen, die im März 2021 im Rahmen einer Masterarbeit online durchgeführt wurde. Es gab insgesamt nur eine Erhebung über einen Zeitraum von 31 Tagen.

6.1 Erhebungsinstrument und Datenauswertung

Als Erhebungsinstrument wurde ein Online-Fragebogen ausgewählt, der in standardisierter Form mithilfe des Online-Umfragetools für akademische Einrichtungen Unipark erstellt wurde. Die im Fragebogen enthaltenen Items wurden theoriegeleitet und mit Blick auf die Forschungsfragen erstellt:

1. Item 1-4 fragen soziodemographische Angaben ab (Schulform, Geschlecht, Alter, Klassenstufe)
2. Item 5-7 fragen nach der semantischen wie affektiven Bedeutung von Nachhaltigkeit
3. Item 8-10 fragen nach den bisherigen Erfahrungen zu BNE im schulischen Unterricht
4. Item 11-13 fragen nach der sozialen Mediennutzung der Schüler*innen
5. Item 14-21 fragen nach den bisherigen Erfahrungen zu BNE bzw. zu nachhaltigkeitsbezogenen Inhalten in den sozialen Medien

Der Großteil der Items besteht aus geschlossenen Fragen mit einer 4-stufigen Likert-Skala als Antwortmöglichkeit. Durch die gerade Anzahl von Antwortmöglichkeiten wird das Risiko von Messfehlern durch Antworttendenzen („Tendenz zur Mitte“) vermindert (vgl. Bogner & Landrock, 2015: 4).

Neben den 18 geschlossenen Items enthält der Fragebogen eine offene Definitionsaufgabe und zwei halboffene Anschlussfragen. Die Teilnahme an der Studie wurde durch das Studienseminar Trier sowie durch kooperierende weiterführende Schulen im Raum Trier beworben. Mit Hilfe eines Links, der den teilnehmenden Schulen und Privatpersonen zur Verfügung gestellt wurde, konnte man 31 Tage lang auf den Fragebogen online zugreifen. Zu Beginn des Fragebogens wurden die Teilnehmer*innen darauf hingewiesen, dass es sich um eine freiwillige Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie handelt, deren Daten anonymisiert ausgewertet und streng vertraulich behandelt werden.

Die Umfrageergebnisse wurden mittels deskriptiver statistischer Methoden ausgewertet, darunter hauptsächlich Analysen von Häufigkeitsverteilungen und einige Mittelwertsvergleiche. Die statistischen Größen, mit denen gearbeitet wurden, sind das arithmetische Mittel (\bar{x}) und der Standardfehler (\pm).

6.2 Stichprobe

Voraussetzungen zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung waren, dass die Teilnehmenden zwischen 12 und 19 Jahren alt sind, die weiterführende Schule besuchen sowie soziale Medien nutzen. Es haben 132 Schüler*innen an der Erhebung teilgenommen. Teilnehmer*innen, welche die Teilnahmevoraussetzungen nicht erfüllten oder deren Bearbeitungszeit für den gesamten Fragebogen unter drei Minuten lag, sowie solche, die mehr als fünf Items ausließen, wurden von der Datenauswertung ausgeschlossen, um die Reliabilität der Ergebnisse zu stärken. Nach Ausschluss dieser ungeeigneten Fälle lag die Datengrundlage bei $n = 121$.

Im Mittel sind die Teilnehmer*innen $15,3 \pm 0,12$ Jahre alt (männlich $\bar{x} = 15,3 \text{ J.} \pm 0,17$; weiblich $\bar{x} = 15,3 \text{ J.} \pm 0,16$). Der Großteil der Befragten besucht die 9. oder 10. Klassenstufe (73 %). Insgesamt sind 52 % der Teilnehmer*innen weiblich und 48 % männlich. Dies entspricht, mit Bezug auf die Gesamtbevölkerung Deutschlands (51 % weiblich, 49 % männlich), in etwa dem Bundesdurchschnitt (Statistisches Bundesamt 2022). Diverse Geschlechtsidentitäten wurden abgefragt, diese Kategorie von den Teilnehmenden aber nicht angekreuzt. Die Geschlechterverteilung der Befragten ist (bis auf die Altersstufe 18 und 19 Jahre) über fast alle Altersstufen hinweg relativ ausgeglichen. Die Verteilung der befragten Schüler*innen auf die verschiedenen Schulformen verhält sich wie folgt: Der größte Anteil besteht aus Gymnasiast*innen ($n = 97$; 79 %), gefolgt von Schüler*innen der Realschule Plus ($n = 14$; 12 %), Berufsschüler*innen ($n = 7$; 6 %) und Gesamtschüler*innen ($n = 4$; 3 %).

7. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung dargelegt. Der erste inhaltliche Teil des Fragebogens beinhaltet Items zur semantischen wie affektiven Bedeutung von Nachhaltigkeit für die Schüler*innen, der zweite Items über BNE in der Schule und der dritte Items über BNE in den sozialen Medien. Aus Platzgründen erfolgt eine Auswahl der wichtigsten Ergebnisse.

7.1 Zur Bedeutung von Nachhaltigkeit

Die semantische wie affektive Bedeutung von Nachhaltigkeit für die Schüler*innen wurde anhand von drei Items erhoben: Eine offene Aufgabe, in welcher

die Schüler*innen erklären sollen, was Nachhaltigkeit für sie bedeutet (semantisch); eine (affektive) Bewertung eines Zitats zur Verantwortung des Einzelnen sowie einer (affektiven) Einschätzung der Schüler*innen zum Stellenwert von Nachhaltigkeit im eigenen Leben.

Zur ersten Frage haben 111 der 121 Schüler*innen eine Definition angegeben, variierend in Form, Länge und Inhalt, was wiederum für die Ambivalenz und subjektive Auslegungsmöglichkeit des Begriffs spricht. Nach mehrfacher Prüfung der Einträge wurden 14 Schlagworte festgelegt, die besonders häufig (mindestens n = 6) genannt wurden. Einzelne Definitionen konnten aufgrund ihrer Ausführlichkeit mehreren Kategorien zugeordnet werden. Die fünf Themenbereiche, in die sich die meisten Antworten eingliedern ließen, sind: Umwelt- und Ressourcenschutz (n = 77), Umweltbewusst und -achtsam leben (n = 67), nachhaltiger und bewusster Konsum (n = 36), Up- und Recycling (n = 29) und intergenerative ökologische Verant-

wortung (n = 28) (Abb. 3).

Der Großteil der Befragten gab an, unter Nachhaltigkeit einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt und natürlichen Ressourcen zu verstehen. Beispielhaft wurden immer wieder das eigene, bewusstere Konsumverhalten, sowie gewissenhaftes Up- und Recycling genannt, aber auch das Beziehen regenerativer Energiequellen (n = 20) und eine vegetarische oder vegane Ernährungsweise (n = 9).

Bei der nächsten Frage sollten die Schüler*innen Stellung beziehen zu folgendem Zitat, welches aus dem Nationalen Aktionsplan BNE des Bundesministerium für Bildung und Forschung stammt: „Der Einzelne kann durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erkennen: Mein Handeln hat Konsequenzen – nicht nur für mich und mein Umfeld, sondern auch für andere. Ich kann dazu beitragen, die Welt ein Stück weit zu verbessern“ (BMBFb o. J.).

Die allgemeine Zustimmung war sehr

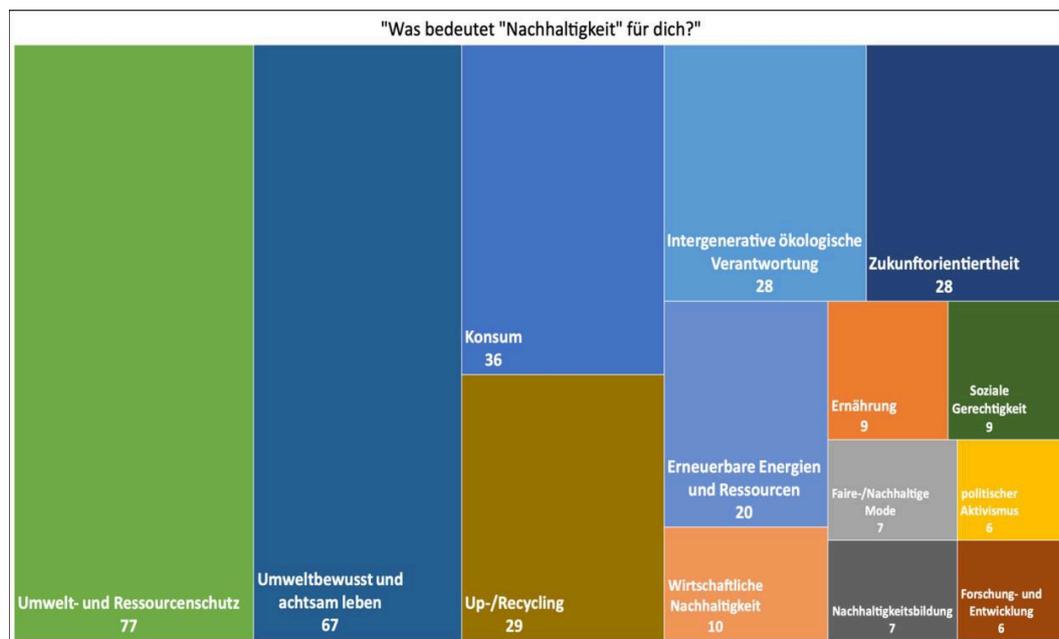


Abbildung 3: Nachhaltigkeitsverständnis Jugendlicher (eigene Grafik)

hoch. 85 % der Teilnehmer*innen gaben an, eher oder voll und ganz zuzustimmen, nur 15 % stimmen eher nicht zu und niemand stimmte gar nicht zu ($\bar{x} = 3,42 \pm 0,06$).

Auf die Frage, wie wichtig es für die Teilnehmer*innen ist, nachhaltig zu leben, wählten 66 % die Antwortmöglichkeit eher wichtig, 18 % sehr wichtig, 15 % eher nicht wichtig und lediglich 1 % gar nicht wichtig (Abb. 5). Mehr als zwei Drittel der Schüler*innen empfinden es als wichtig, ein nachhaltiges Leben zu führen, obgleich die Vorstellungen eines solchen mitunter unterschiedlich ausfallen.

7.2 BNE in der Schule

41 % der Befragten (n = 61) gaben an, das erste Mal im Schulunterricht von BNE gehört zu haben. 35 % der Schüler*innen haben das erste Mal durch die sozialen Medien von dem Konzept erfahren und 23 % durch ihr engeres soziales Umfeld. 66 % der Schüler*innen gaben an, im Erdkundeunterricht BNE thematisiert zu haben, gefolgt von Biologie, Englisch und Deutsch (26 %; 21 %; 15 %). In den Fächern Religion, Sozialkunde und Geschichte wurde die Thematik nur bei wenigen Teilnehmer*innen behandelt (8 %; 8 %; 2 %). Bei 16 % der Teilnehmer*innen wurde in keinem Schulfach BNE thematisiert.

7.3 Nachhaltigkeit/BNE in den sozialen Medien

Auf die Frage danach, in welchen sozialen Medien die Schüler*innen aktiv sind, wurden Instagram (82 %), Tiktok (58 %) und Snapchat (33 %) am häufigsten genannt. Eher wenige der Befragten nutzen die Plattformen Facebook (14 %), YouTube (12 %), Twitter (7 %) oder WhatsApp (11 %). Einige gaben unter „Sonstiges“ an, in

den Netzwerken Tellonym, einer Plattform zum anonymen Teilen und Beantworten von Fragen, dem Live-Streaming-Videoportal Twitch oder Houseparty, einer Gruppenvideochat-App, aktiv zu sein. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Aktivität der Schüler*innen in den verschiedenen sozialen Netzwerken spiegelt sich in der Nutzungshäufigkeit wider. Demnach werden die Plattformen Instagram und TikTok, welche von den meisten der Befragten genutzt werden, mehrmals täglich beansprucht, wobei Instagram mit 49 % mehrmals täglicher Nutzung eine deutliche Mehrheit im Vergleich zu TikTok aufweist (29 %). Auch die Instant-Messaging-App Snapchat wird von 17 % der Schüler*innen mehrmals täglich aufgerufen. Selten bis nie hingegen werden Facebook (73 %) und Twitter (82 %) besucht (vgl. Abb. 4).

Um neben der Nutzungshäufigkeit auch den Zweck der Nutzung zu erfassen, sollten die Schüler*innen angeben, wozu sie soziale Netzwerke hauptsächlich beanspruchen. Mehrfachnennungen waren möglich, wobei in der Aufgabenstellung darum gebeten wurde, nur die drei Hauptnutzungsarten anzugeben. Vorgegeben waren insgesamt fünf Kategorien und die Variable Sonstiges, unter der die Schüler*innen weitere Nutzungsarten angeben konnten. Am häufigsten wurde der Zweck der Unterhaltung genannt (86 %), gefolgt von sich mit anderen vernetzen (65 %), der Informationsbeschaffung (52 %), dem Teilen von Fotos und Videos (44 %), sich über Events zu informieren (21 %) und Sonstiges (3 %). Unter Sonstiges wurden insgesamt vier freie Antworten eingetragen, „Zum Zocken“, „Um mich inspirieren zu lassen und vom Alltag abzulenken“, „Bei WhatsApp für Gespräche“ und „politischer Diskurs und Meinungs austausch“.

Das nächste Item bezog sich auf die

Frage, wie die Schüler*innen persönlich die Präsenz des Themas Nachhaltigkeit in den sozialen Medien einschätzen. Darauf antworteten circa zwei Drittel der Teilnehmer*innen, dass das Thema Nachhaltigkeit in den sozialen Medien für sie eher nicht präsent sei. 31 % der Befragten gaben an, dass Nachhaltigkeit für sie eher präsent sei und nur 2 % halten Nachhaltigkeit in den sozialen Netzwerken für sehr präsent. Im darauffolgendem Item sollen die Schüler*innen Stellung beziehen zur Aussage „Nachhaltigkeit sollte in den sozialen Medien eine größere Rolle spielen“. Bei der Auswertung sind zwei deutliche Tendenzen erkennbar. 58 % der Befragten gaben an, dass Nachhaltigkeit eher keine größere Rolle in sozialen Netzwerken einnehmen sollte, während 42 % der Meinung waren, dass die Thematik eher eine größere Rolle spielen sollte. Vergleicht man die Ergebnisse dieser beiden Items mit den Ergebnissen in 7.1, ist eine Diskrepanz erkennbar zwischen der Relevanz von Nachhaltigkeit im Leben der Teilnehmenden bzw. ihre persönliche Verantwortung dafür, sowie die fehlende Präsenz von BNE-Inhalten in den sozialen Medien

und die relativ große Ablehnung der Aussage, Nachhaltigkeit sollte in sozialen Medien eine größere Rolle spielen (Abb. 5)..

Diese Diskrepanz zwischen alltäglichem (nicht-digitalen) Leben und sozialen Medien zeigt sich auch im Vergleich der nächsten beiden Items, die danach fragen, welche Nachhaltigkeitsthemen die Befragten im alltäglichen Leben sowie in den sozialen Netzwerken interessieren: Bei allen genannten Themen war das Interesse der Schüler*innen im realen Leben größer als in den sozialen Medien. Bezogen auf das alltägliche Leben waren die drei meistgenannten Themen Konsum, Ernährung, sowie Re- und Upcycling, während die drei meistgenannten Themen in den sozialen Netzwerken Ernährung, Konsum und Wissenschaft waren (Abb. 6). Nur wenige Schüler*innen gaben an, sich für politischen Aktivismus zu interessieren, sowohl im Alltag als auch in den sozialen Medien. Bei beiden Fragen waren Mehrfachnennungen möglich.

90 % der Befragten gaben an, noch keinen Beitrag zum Thema Nachhaltigkeit in den sozialen Medien verfasst zu haben, 10 % gaben an, dies bereits getan zu haben.

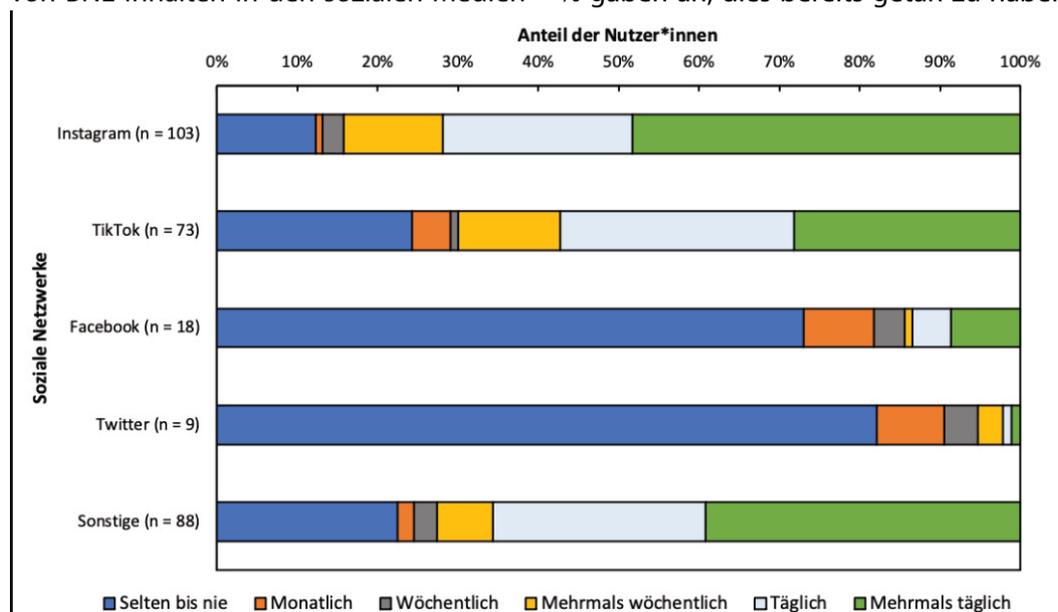


Abbildung 4: Nutzungshäufigkeit der sozialen Netzwerke durch Schüler*innen (eigene Grafik)

Bei der Frage, ob die Schüler*innen durch soziale Medien bereits zum politischen Aktivismus angeregt wurden, fiel das „ja/nein“-Verhältnis nicht ganz so extrem aus. Ungefähr zwei Drittel der Teilnehmer*innen sagten aus, noch nie durch soziale Medien politisch aktiv geworden zu sein, während 24 % angaben, dazu inspiriert worden zu sein. Der Großteil derer, die „ja“ antworteten, schrieb, dass sie durch den Einfluss der sozialen Netzwerke an einer Demo teilgenommen haben. Besonders häufig wurde dabei die Beteiligung an „Fridays for Future“ genannt.

73 % der Befragten gaben an, keine bestimmten Nachhaltigkeits-Kanäle oder Personen, welche Nachhaltigkeit/BNE thematisieren zu verfolgen, während 27 % angaben, einen oder mehrere Kanäle dieser Art abonniert zu haben. Beim Geschlechtervergleich wird deutlich, dass weibliche Schüler*innen circa doppelt so oft angaben, BNE-Kanälen in den sozialen Medien zu folgen, als die männlichen Teilnehmer (36 % vs. 17 %).

Auf die Frage, ob sich ihr Verständnis von Nachhaltigkeit durch soziale Medien verändert hat, antworteten 67 % der Befragten mit „nein“ und 33 % mit „ja“. Es zei-

gen sich erneut deutliche Unterschiede zwischen den Antworten der männlichen und weiblichen Schüler*innen.

Während das Verhältnis von „ja“ (49 %) zu „nein“ (51 %) Antworten unter den weiblichen Teilnehmerinnen ausgeglichen war, gaben unter den männlichen Teilnehmern deutlich mehr der Befragten an, dass sich ihr Verständnis von Nachhaltigkeit durch die sozialen Medien nicht verändert hat (nein = 81 %; ja = 19 %).

Diejenigen der Befragten, die auf die Frage „Hat sich dein Verständnis von Nachhaltigkeit durch die sozialen Netzwerke verändert?“ mit „ja“ geantwortet haben, wurden gebeten, in der nächsten Frage genauer zu erläutern, inwiefern dies der Fall war. Insgesamt gaben 24 der Teilnehmer*innen eine Antwort ab, die dann im nächsten Schritt kategorisiert und unter fünf Schlagwörtern zusammengefasst wurden. Am häufigsten wurde angegeben, dass sich durch die sozialen Medien die Beschaffung von Informationen zu aktuellen Geschehnissen rund um das Thema Nachhaltigkeit und Klimaschutz einfacher gestaltet (n = 24) (Abb. 7).

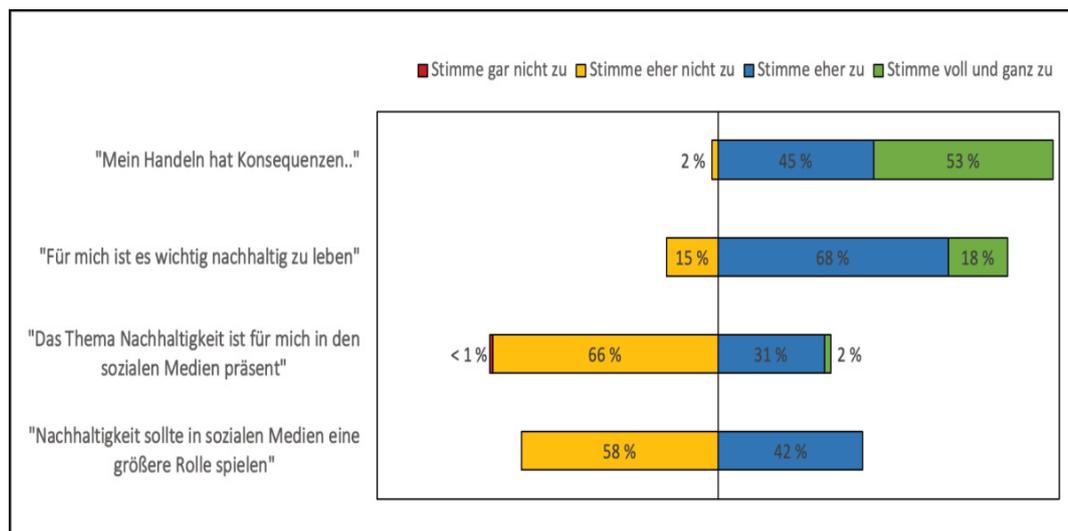


Abbildung 5: Vergleich der Items zu Nachhaltigkeit im persönlichen Leben und in den sozialen Medien (eigene Grafik)

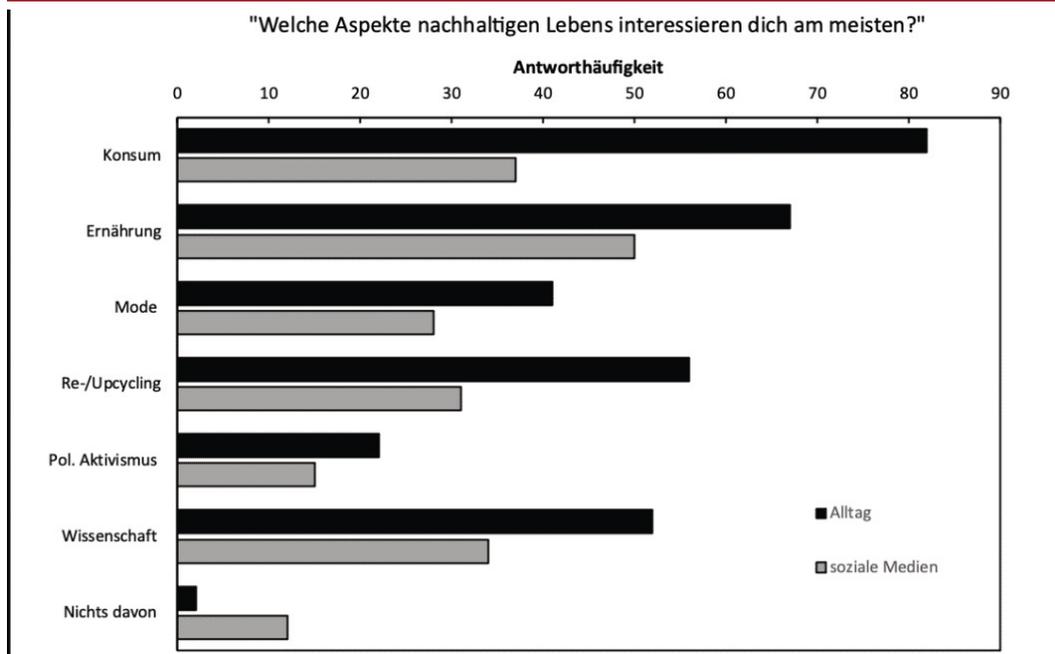


Abbildung 6: Interesse an verschiedenen Aspekten nachhaltiger Entwicklung (eigene Grafik)

8. Diskussion

Im Folgenden werden diese Ergebnisse in den theoretischen Rahmen dieses Artikels eingeordnet, sowie mit Erkenntnissen bereits veröffentlichter Studien verglichen und diskutiert.

8.1 Zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Leben der Schüler*innen

Obwohl die Begriffsauslegungen von Nachhaltigkeit in der Literatur mitunter sehr divers ausfallen, gibt es dennoch einige Kerngedanken, die sich in allen Definitionen wiederfinden. Allen voran, dass Nachhaltigkeit als Handlungsprinzip verstanden wird, welches eine Sicherung der Lebensgrundlage, sowie die Befriedigung elementarer Bedürfnisse nachfolgender Generationen gewährleistet. Ein Großteil der Schüler*innen antwortete in der hier vorgestellten empirischen Studie auf die Frage „Was bedeutet Nachhaltigkeit für dich?“, dass sie darunter einen verantwortungsvollen Umgang mit unseren natürli-

chen Ressourcen und unserer Umwelt verstehen. Die häufig genannten Aspekte Konsum und Up- und Recycling zeigen, dass die meisten Befragten Nachhaltigkeit mit individuell-materialistischem Konsum verbinden (was eine Gemeinsamkeit darstellt zu den am häufigsten vorkommenden Inhalten in den sozialen Medien, siehe Kapitel 3). Interessant ist hierbei, dass nach einer Untersuchung von Oberrauch & Keller (2017: 23) zu Schüler*innenvorstellungen über Lebensqualität die meisten Schüler*innen die materialistisch geprägte gesellschaftliche Wirklichkeit kritisch zur Kenntnis nehmen, sich ihrer eigenen materialistische Orientierung jedoch meist nicht bewusst sind. Bezogen auf die hier vorgestellten Forschungsergebnisse ist in weiteren Untersuchungen danach zu fragen, ob sich Schüler*innen der eigenen materialistischen Deutung von nachhaltigem Handeln bewusst sind und inwiefern kritische Sichtweisen zur gesellschaftlichen Orientierung an Materialität zu finden sind. Von den hier vorgestellten empirischen Ergebnissen kann nur abgeleitet werden, dass Nachhaltigkeit von den meisten Schüler*innen als

Prinzip verstanden wird, welches auf individueller Ebene verinnerlicht und umgesetzt werden muss. Die Lösung ökologischer Probleme wird weniger auf systemischer, also beispielsweise politischer Ebene verortet. Diese Ergebnisse entsprechen denen anderer Studien zum Begriffsverständnis von Nachhaltigkeit und Umweltschutz unter Jugendlichen (Calmbach et al. 2016; Leicht 2017). Auch in der Studie „Wie ticken Jugendliche?“ von Calmbach et al. (2016) sowie dem Nachhaltigkeitsbarometer von Greenpeace (Kress, 2021) sehen viele der Befragten vor allem sich selbst und ihre Generation in der Verantwortung, umweltschonend zu leben und sind überzeugt, dass kleine Veränderungen im Alltag bereits große Auswirkungen haben können (Calmbach et al., 2016: 271; Kress, 2021).

Einige der befragten Schüler*innen der hier zugrundeliegenden Erhebung legten jedoch einen anderen, übergreifenderen Maßstab in ihrer persönlichen Nachhaltigkeitsdefinition an. Sie beschrieben Nachhaltigkeit als ein kollektives Konzept, bei dem nicht bloß das Individuum etwas verändern sollte, sondern auch gesamtgesell-

schaftlich Veränderungen eingeleitet werden müssen, insbesondere auf globaler Ebene. Des Weiteren wurde die Verantwortung für solche Veränderungen nicht nur beim einzelnen Konsumenten gesehen, sondern vielmehr bei der Politik und Wirtschaft, also sozusagen „top-down“, respektive „von oben kommend“. Diese Definitionen wurden, trotz der Gemeinsamkeit einer kollektiv orientierten Nachhaltigkeitsdefinition, bei der Auswertung der Ergebnisse den Kategorien „soziale Gerechtigkeit“ sowie „politischer Aktivismus“ zugeordnet, da sie jeweils unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte thematisierten. Ein ähnliches Ergebnis zeigte sich in der Studie des Umweltbundesamts (UBA, 2021), nach der 50 % der Jugendlichen der Meinung waren, die Industrie sei der wichtigste Akteur im Umwelt- und Klimaschutz, gefolgt von der Bundesregierung (48 %) und Städten und Gemeinden (31 %).

Der individualistische, konsumorientierte Blick auf Nachhaltigkeit spiegelt sich auch in der Zustimmung zur Aussage wider, das eigene Handeln habe Konsequenzen in Bezug auf nachhaltige Entwicklung.



Abbildung 7: Veränderung des Nachhaltigkeitsverständnisses durch soziale Medien (eigene Grafik)

Viele Schüler*innen vertrauen ihren eigenen Kompetenzen zur Verbesserung der Welt. Obwohl es begrüßenswert ist, dass Schüler*innen sich selbst in der Verantwortung sehen und bereit sind, ihren Alltag nachhaltiger zu gestalten, ist dieser Fokus auch zu hinterfragen. Zum einen kann es dazu führen, dass engagierte Schüler*innen sich angesichts des voranschreitenden Artensterbens oder des Klimawandels irgendwann desillusioniert und demotiviert fühlen, weil sich trotz ihrer individuellen Bemühungen keine Verbesserung auf globaler Ebene abzeichnet. Zum anderen kann „das In-die-Verantwortung-Ziehen der/des Einzelnen [...] von systemimmanenten, nicht-nachhaltigen Strukturen ablenken“, wie Gryl & Budke (2016: 68) passend kritisieren. Wenn das Ziel von BNE ist, Menschen zum Handeln hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu bewegen, wäre es bedauerlich, wenn Schüler*innen (wie auch Erwachsene) ihre eigenen Handlungsoptionen auf die Rolle eines*r Konsument*in reduzieren – statt sich selbst als politische Subjekte zu sehen, die im Sinne einer mündigkeitsorientierten Bildung zu Widerspruch und Widerstand fähig sind und sich z.B. in nachhaltigkeitsbezogenen Vereinen, Initiativen oder Gruppen engagieren. Trotz der rasanten Entwicklung von Fridays for Future, aber auch anderen umweltbezogenen Jugendorganisationen, ist der Großteil der Schüler*innen nicht politisch aktiv bzw. sehen politischen Aktivismus für sich nicht als Mittel, um nachhaltige Ziele zu verfolgen.

Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass es den meisten Schüler*innen grundsätzlich eher oder sehr wichtig ist, nachhaltig zu leben, was auch den Ergebnissen anderer Studien entspricht (siehe Kapitel 4). Eventuell kann dies auf die steigende Relevanz von BNE im (Geographie-)Unter-

richt, aber auch auf in der Öffentlichkeit präsente Diskurse um aktuelle umweltbezogene Krisen zurückgeführt werden. Da nachhaltige Entwicklung jedoch ein Handlungsprinzip darstellt, ist es ein signifikanter Unterschied, ob Schüler*innen lediglich der Aussage zustimmen, dass nachhaltige Entwicklung wichtig ist, oder ob sie auch in ihrem eigenen Lebensumfeld nachhaltig handeln. In zukünftigen Befragungen sollte weiterführend geklärt werden, auf welche Weise Jugendliche nachhaltig handeln oder ihr Lebensumfeld nachhaltig gestalten. Dies könnte weitere Aufschlüsse darüber geben, welche Rolle Nachhaltigkeit im Leben der Schüler*innen spielt. Eine weitere Frage zum nachhaltigen Handeln der Schüler*innen hätte eine detailliertere Einsicht darin geben können, welche Rolle Nachhaltigkeit im Leben der Schüler*innen tatsächlich spielt; die Untersuchung kann daher nur bedingt und in Bezug auf das Selbstbild der Schüler*innen beantworten, ob diese Nachhaltigkeit als wichtiges Prinzip – unabhängig von der tatsächlichen Umsetzung in ihrem Lebensumfeld – erachten.

8.2 BNE in den sozialen Medien

Die Nutzung sozialer Medien von Schüler*innen unterscheidet sich nicht grundlegend von der Nutzung durch Studierende und anderer jungen Erwachsene, es werden jedoch unterschiedliche Netzwerke verwendet. So nutzen die in der Erhebung befragten Schüler*innen vor allem Instagram (82 %), Tiktok (58 %) und Snapchat (33 %). Facebook (14 %), YouTube (12 %), Twitter (7 %) oder WhatsApp (11 %) werden nur selten genutzt, wohingegen Studierende v. a. auf Instagram, Facebook und Youtube aktiv sind (vgl. Bush et al. 2022). Dies zeigt, dass Schüler*innen schneller auf Änderungen in der digitalen

Medienlandschaft reagieren und auch neuere Apps wie Tiktok innerhalb kürzester Zeit eine große Verbreitung finden. Außerdem könnten Jugendliche das Gefühl haben, auf Apps wie Tiktok oder Snapchat mehr ‚für sich‘ zu sein, da diese seltener von Erwachsenen genutzt werden. Der Fokus der Nutzung liegt dabei auf Unterhaltung und der Kommunikation mit Freund*innen bzw. der Familie. Schüler*innen nutzen, wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, soziale Medien in erster Linie zur Erholung statt zur nicht-formalen Bildung – da der Großteil des Tages mit Schule und Hausaufgaben bereits für Bildungszwecke beansprucht wird. Während kaum ein Schultag vergehen kann, ohne dass die Schüler*innen in irgendeiner Form aktiv werden müssen, scheint es so, als würden soziale Netzwerke eher als „Einbahnstraße“ verstanden. Das passive Konsumieren von Inhalten steht dabei im Vordergrund. Aber auch die geringe Reichweitenstärke von BNE-Kanälen in sozialen Medien ist zur Bewertung der Rolle von BNE in sozialen Medien relevant.

Diese beiden Punkte können auch als Gründe für die Diskrepanz herangeführt werden, dass zwar der Großteil der Befragten (85 %) angibt, dass es eher oder sehr wichtig für sie ist, nachhaltig zu leben, gleichzeitig jedoch circa die Hälfte der Schüler*innen findet, dass Nachhaltigkeit eher keine größere Rolle in den sozialen Medien spielen sollte (58 %). Soziale Medien werden von den Teilnehmer*innen der Befragung v.a. als Unterhaltungsmedium gesehen und weniger als Informationsmedium, das nachhaltigkeitsbezogene Themen vermitteln sollte. Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zur Studie des Umweltbundesamts (UBA, 2021), wonach sich junge Menschen wünschen würden, „in der Umweltpolitik stärker auf Social-Media-Kampagnen [zu] setzen“ (ebd.: 51) und

in welchen junge Menschen soziale Medien gezielt als Informationsmedium nutzen (63 %). Erst danach werden Bildungsinstitutionen (55 %), wie beispielsweise die Schule, genannt. Im Vergleich zur Vorgängerstudie „Zukunft? Jugend fragen!“ drei Jahre zuvor, fand offenbar eine Verschiebung bei der Informationsbeschaffung, weg von Fernsehen und Schule, hin zu digitalen Medien statt (vgl. ebd.: 51). Dies spricht für die immer größere werdende Rolle sozialer Netzwerke im Leben junger Menschen, auch wenn BNE in diesen bisher eine untergeordnete Stellung einnimmt. Warum BNE eine so geringe Rolle einnimmt und bestehende BNE-Kanäle nur von wenigen Schüler*innen genutzt werden, hinterfragen Werg et al. in ihrer Studie „Jugend und Konsum - Entwicklung von Aktivierungsstrategien für nachhaltigen Konsum mit Hilfe des Design Thinking Ansatzes“ (2021: 35.). Dabei argumentieren sie, dass

„Jugendliche, die bereits sozial-ökologisch orientiert sind, [...] weniger Zeit mit sozialen Medien [verbringen], [...] keine oder kaum eigene Inhalte [posten] und [...] insgesamt weniger online [sind]. Ihr nachhaltiges Engagement bezieht sich in erster Linie auf offline-Verhalten, wie z.B. das Überzeugen von Mitmenschen für Nachhaltigkeit, Organisieren von Kleider-tauschpartys im Freundeskreis oder der Verzicht auf Flugreisen und auf als übermäßig empfundenen Konsum“ (Werg et al., 2021: 35).

Diese Erklärung ist jedoch teilweise zu hinterfragen, da der Großteil aller Jugendlichen in Deutschland mehrere Stunden pro Tag in sozialen Medien verbringen und eine direkte Kausalität zwischen nachhaltigem Verhalten und einer geringeren sozialen Mediennutzung in der zitierten Studie nicht bewiesen werden konnte. Mit Blick auf die Motivation der

Mediennutzung Jugendlicher ist es wahrscheinlicher, dass sozial-ökologisch orientierte Jugendliche genauso viel Zeit in sozialen Medien verbringen wie andere, diese jedoch nicht als Handlungs- oder Bildungsraum für nachhaltige Entwicklung sehen, sondern in erster Linie als Unterhaltungsplattform sowie als soziales Netzwerk zum Austausch mit Freund*innen. Da in der vorliegenden Erhebung jedoch keine Anschlussfrage zur Begründung der geringen Rolle von BNE-Inhalten in sozialen Medien gestellt wurde, können die erhobenen Ergebnisse die oben beschriebene Diskrepanz zwischen der prinzipiellen Wichtigkeit von Nachhaltigkeit für Schüler*innen und der Ansicht, diese sollte in sozialen Medien keine größere Rolle spielen, nicht erklären.

In der vorliegenden Erhebung wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, BNE-orientierte Social-Media-Kanäle zu benennen, denen sie folgen. Am häufigsten wurde @louisadellert genannt, eine Influencerin auf Instagram mit Inhalten über Nachhaltigkeit, Politik und Feminismus. Am zweithäufigsten wurde der Kanal von @dianazurloewen genannt, ebenfalls eine Influencerin auf Instagram, mit fast einer Millionen Followern, die sich mit den Themen Selbstliebe, Feminismus, aber auch Nachhaltigkeit beschäftigt. An letzter Stelle wurde der deutsche Kanal von Fridays for Future genannt. Der Kanal wird auf Instagram von 550.000 Menschen verfolgt und arbeitet größtenteils aktuelle Fakten zum Klimawandel und zur Klimapolitik auf. Von den Schüler*innen wurden damit ausschließlich Personen aufgeführt, die weder einen pädagogischen noch fachlichen Hintergrund aufweisen. Eine Durchsicht der oben genannten Instagram Accounts ergab, dass Influencer*innen in den seltensten Fällen Quellen für ihre Informationen und Postings zum The-

ma Nachhaltigkeit angeben und auch sonst wenig bis gar nicht transparent vermittelt wird, auf welcher Basis und unter welchen Qualitätskriterien die Beiträge ausgesucht und erstellt werden. Auch sind die beiden erstgenannten Accounts nicht nur konsumorientiert, es steht vielmehr die Person Louisa Dellert bzw. Diana zur Löwen im Zentrum, als deren Inhalte. Im Kontrast hierzu sind die Inhalte der Social-Media-Präsenz von Fridays for Future aktivistisch geprägt und liefern mitunter inhaltlich hochwertige BNE-Beiträge, oft unter Angabe wissenschaftlicher Quellen.

Bei der Förderung non-formaler BNE in sozialen Medien wäre es sinnvoll, sich bei der Wahl von BNE-Themen an den angegebenen Interessen in Bezug auf Nachhaltigkeit der Jugendlichen zu richten, um eine Verknüpfung zu deren Lebenswirklichkeit herzustellen und die Inhalte so bedeutsamer zu gestalten. Gleichzeitig sollte es nicht zu einer einseitigen Thematisierung rein konsumorientierter Themen wie Upcycling oder Müllvermeidung kommen, damit der in den Untersuchungsergebnissen sichtbaren Tendenz, nachhaltiges Handeln auf Konsumententscheidungen zu reduzieren, entgegengewirkt werden kann. Wichtig für die Behandlung von BNE im Kontext sozialer Medien wäre es jedoch, transformative Lernangebote zu schaffen, welche nicht nur ein Dazulernen, sondern ein Umlernen eigener Sichtweisen sowie die Dekonstruktion bekannter gesellschaftlicher Paradigma (beispielsweise das Primat des Wirtschaftswachstums) ermöglichen (vgl. Pettig, 2021: 12).

8.3 Soziale Medien als non-formale Erweiterung des nationalen Aktionsplans BNE

Was können soziale Medien leisten, was Schule im Hinblick auf BNE nicht aus-

richten kann? Non-formale Bildung durch soziale Medien findet meist selbstgesteuert und nach individuellen Interessen und Präferenzen statt, woraus sich ein hohes Maß an Motivation und Lernbereitschaft entwickeln kann (vgl. BMBFa, o. J.). Durch die hohe Partizipationsmöglichkeit erlauben es soziale Medien, ein Themengebiet wie Nachhaltigkeit aus diversen Blickwinkeln zu betrachten und Erfahrungen von Menschen einen Raum zu geben, die in der öffentlichen Debatte oft zu kurz kommen (wie beispielsweise Indigene, Menschen aus dem globalen Süden oder Jugendliche).

Durch die Vernetzungsmöglichkeiten sozialer Medien können Menschen einen leichteren Zugang zu politischem Aktivismus finden und soziale Bewegungen wie Fridays for Future eine große Reichweite für Klimastreiks und andere Protestformen gewinnen. Zudem kann BNE durch Influencer*innen persönlicher und emotional berührender vermittelt werden; so würde gerade transformatives Lernen in BNE-Kontexten mit affektiv berührenden sowie reflexiven Erfahrungen einhergehen, die durch soziale Medien vermittelt werden könnten: „One of the most powerful tools for fostering transformative learning is providing students with learning experiences that are direct, personally engaging and stimulate reflection upon experience“ (Taylor, 2007: 182, zitiert nach Pettig, 2021: 9). Pettig führt hierzu weiter aus, dass Lernen sich aus bildungsphilosophischer Sicht als Erfahrung vollzieht (vgl. ebd.: 10), wobei sich vor dem Hintergrund der Funktionsweise sozialer Medien die Frage stellt, ob diese durch die Vermittlung persönlicher Erfahrung von Menschen auf der ganzen Welt eben diese transformativen Lernprozesse fördern oder – durch die passive Nutzung sozialer Medien, die eben keine aktive Erfahrung darstellen – diese

eher behindern.

Nachteile sozialer Medien sind fehlende Kontrollmechanismen (Gatekeeper), aber auch Probleme wie Echokammern, Filterblasen oder Fake News (vgl. Höttecke & Allchin, 2020). Deshalb müssen Lernende im Umgang mit sozialen Medien mit entsprechenden Medienkompetenzen ausgestattet werden, wie sie 2016 von der Kultusministerkonferenz vorgeschlagen wurden. Schüler*innen sollen dabei beispielsweise „Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten“ (Kultusministerkonferenz, 2016: 11) sowie „Risiken und Gefahren in digitalen Umgebungen kennen, reflektieren und berücksichtigen“ (ebd.: 12). Im Programm der Vereinten Nationen ESD for 2030 sind diese Kompetenzen ebenfalls von zentraler Bedeutung (vgl. UNESCO, 2020). Falls eine strukturelle Umsetzung von BNE in sozialen Medien geplant würde, müsste also vor allem in Betracht gezogen werden, welche Netzwerke für Jugendliche am relevantesten sind, um diese auch mit den entsprechenden Inhalten zu erreichen. Zudem sollte die oft kurze Halbwertszeit aktueller Trends hinsichtlich sozialer Medien (man denke hier an Wer-Kennt-Wen, Myspace oder eben Facebook) in solchen Fragestellungen immer berücksichtigt werden. Gleichzeitig können durch gezielte Kooperationen mit didaktisch geschulten Influencer*innen oder durch das Betreiben von Social-Media-Kanälen durch offizielle Institutionen die Qualität von BNE-Beiträgen in den sozialen Medien erhöht werden. Unter diesen Voraussetzungen können soziale Medien auf gelungene Weise formale BNE in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen ergänzen; die genaue Art der Umsetzung, dessen Einfluss auf den Lernprozess von Schüler*innen sowie Schwierigkeiten und Grenzen des Mediums müssen jedoch im Anschluss an

die vorliegende Untersuchung und vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse in weiteren Analysen in den Blick genommen werden.

9. Fazit

Soziale Medien haben großes Potenzial, einen produktiven Beitrag zur non-formalen Nachhaltigkeitsbildung von Schüler*innen zu leisten. Um die Qualität dieser Bildung gewährleisten zu können, müssen Akteur*innen wie Influencer*innen, die ohnehin fester Bestandteil der digitalen Lebenswelt vieler Jugendlicher sind, eingebunden und darin gefördert werden, an den Interessen der Schüler*innen orientierte, qualitativ hochwertige, nachhaltigkeitsbezogene Inhalte in sozialen Medien zu erstellen und zu verbreiten. In weiteren Studien müsste untersucht werden, wie die in 7.3 beschriebene Diskrepanz zwischen der affektiven Relevanz von Nachhaltigkeit und der Ablehnung bzw. dem Desinteresse gegenüber nachhaltigen Inhalten in den sozialen Medien verringert werden kann. Es bleibt zu fragen, ob und inwiefern Schüler*innen durch soziale Medien angeregt werden können, in ihrem Lebensumfeld nachhaltig zu handeln, und ob nur dann der Anspruch der „reflektierten, partizipativen Gestaltungskompetenz“ (vgl. Heinrich, 2005: 52), die BNE zum Ziel hat, Rechnung getragen werden kann.

10. Literatur

BMBFa (o. J.). Non-formale, informelle Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/non-formale-informelle-bildung/non-formale-informelle-bildung> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022).

BMBFb (o. J.). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung_node.html#:~:text=Sie%20bef%C3%A4higt%20Menschen%20zum%20nachhaltigen%20Gestalten%20ihrer%20Lebenswelt.&text=Der%20Einzelne%20kann%20durch%20Bildung,ein%20St%C3%BCck%20weit%20zu%20verbessern%22. (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022).

Bogner, K., & Landrock, U. (2015). Antworttendenzen in standardisierten Umfragen (SDM Survey Guidelines). GESIS - Leibniz Institut für Sozialwissenschaften.

Bush, A. & Birke, J. (Hrsg.) (2022). Nachhaltigkeit und Social Media. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der digitalen Welt. Wiesbaden: Springer VS.

Bush A., Sellmann-Risse D. & Birke, J. (2022). Nachhaltigkeitsbewusstsein und Social-Media-Nutzung von jungen Erwachsenen – Informelles Lernen zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen über Facebook, YouTube und Instagram. In: Bush, A. & Birke, J. (Hrsg.). Nachhaltigkeit und Social Media. Wiesbaden: Springer VS, 187-202.

Büssing, A., Gruber, L., Kresin, S. & Kremer, K. (2022a). Soziale Medien in einer transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Eberth, A., Goller, A., Günther, J., Hanke, M., Holz, V., Krug, A., Rončević, K. & Singer-Brodowski, M. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 92-113.

Büssing, A., Hamm, T. & Fiebelkorn, F. (2022b). Facebook im Biologieunterricht? Social Media Beiträge als Unterrichtsmaterial einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bush, A. & Birke, J. (Hrsg.). Nachhaltigkeit und Social Media. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der digitalen Welt. Wiesbaden: Springer VS, 187-202.

Bush, A. & Birke, J. (Hrsg.) (2022). Nachhaltigkeit und Social Media. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der digitalen Welt. Wiesbaden: Springer VS, 187-202.

- tige Entwicklung in der digitalen Welt. Wiesbaden: Springer VS, 259-285.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M., & Flaig, B. B. (2016). Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Springer VS.
- Deutsche Shell Holding GmbH (Hrsg.) (2019). 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort. Info-Flyer. Hamburg. Online verfügbar unter: https://www.shell.de/about-us/shell-youth-study/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72c-c4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022).
- Deutsche Shell Holding GmbH (o. J.). Alle Grafiken und Schaubilder. Online verfügbar unter: <https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken.html> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022)
- Flohr, M. (2017). (Un-)bezahlbar, (un-)zählbar? Die staatliche Förderung der außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland im Zeitraum 2011 bis 2016. Institut Futur.
- Gossen, M., Scholl, G., Holzhauer, B. & Schipperges, M. (2015). Umweltbewusstsein in Deutschland 2014. Vertiefungsstudie: Umweltbewusstsein und Umweltverhalten junger Menschen. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Umweltbundesamt [UBA] (Hrsg.) (2021). Zukunft? Jugend fragen! 2019. Teilbericht. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Gryl, I. & Budke, A. (2016). Bildung für Nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht. In: Budke, A. & Kuckuck, M. (Hrsg.) (2016). Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Franz-Steiner-Verlag, 57-76.
- Heilen, L., Eberth, A., & Meyer, C. (2022). Die Bedeutung von sozialen Medien und Change Agents für Jugendliche im Kontext von Nachhaltigkeit. In: Bush, A. & Birke, J. (Hrsg.). Nachhaltigkeit und Social Media. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der digitalen Welt. Wiesbaden: Springer VS, 37-57.
- Heinrich, M. (2005). Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien zu SchülerInnenansichten (Band 2). Monsenstein & Vannerdat.
- Höttecke, D., & Allchin, D. (2020). Re-conceptualizing Nature-of-Science Education in the Age of Social Media. *Science Education*, 104(4), 641–666.
- Kress, D. (2021). Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2021. Wir sind bereit und wollen endlich eine nachhaltige Zukunft! (Kurzfassung). Online verfügbar unter: https://www.greenpeace.de/publikationen/20210915_gp_nachhaltigkeitsbarometer_dv.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022).
- Kultusministerkonferenz (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022).
- Leicht, J. (2017). Jugendliche und nachhaltiger Konsum. forsa. [Die Studie erhält man auf Nachfrage beim Auftraggeber, der Schufa Holding AG).
- Oberrauch, A. & Keller, L. (2017). Vorstellungen von Jugendlichen zur Lebensqualität zwischen Materialismus und Umweltorientierung. Eine empirische Untersuchung im Kontext (einer Bildung für) nachhaltige(r) Entwicklung. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik*. 1/2017, 3-32.
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: *GW-Unterricht*. 162, 2/2021, 5-17.
- Purchert, L. (2020). Jugend, digitale Medien

- und digitale Jugendkulturen. In: Schwertfeger, A. & Purchert, L.: Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 155-167.
- Sarcinelli, U. (2011). Politische Kommunikation in Deutschland. Medien und Politikvermittlung im demokratischen System. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2022). Bevölkerung nach Nationalität und Geschlecht (Quartalszahlen). Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/liste-zensus-geschlecht-staatsangehoerigkeit.html> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022).
- Taylor, E. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). In: International Journal of Lifelong Education (26)2, 173-191.
- UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Werg, J., Scheffler, D. & Hilscher, M. (2021). Jugend und Konsum - Entwicklung von Aktivierungsstrategien für nachhaltigen Konsum mit Hilfe des Design Thinking Ansatzes. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Weselek J. & Siegmund A. (2022). Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit sozialen Medien. In: Bush A. & Birke J. (Hrsg.). Nachhaltigkeit und Social Media. Wiesbaden: Springer VS, 203-222.

Urteilsbildung als Weltzugang – ein Impuls für die (Geographie-)Didaktik mit Adorno

Georg Gudat

Didaktik der Geographie
Universität Jena
Georg.gudat@uni-jena.de

Abstract:

By discussing a passage from Adorno's *Minima Moralia*, this article develops a specific conceptual understanding of judgement as 'access to the world'. This conceptual understanding of judgement implies that judgement is a conceptually necessary way of relating to the world. Furthermore, Adorno's theory can be used to highlight the bodily dimension of judgement. This offers an alternative view of judgement formation to the 'rationality paradigm' dominant in didactics.

The implications for the didactics of geography are then reflected upon.

Keywords: *Judgement formation, concepts, rationality, critical geography teaching, Adorno*

Abstrakt:

Der Beitrag entfaltet ein spezifisches Begriffsverständnis von Urteilsbildung als „Zugang zur Welt“ in hermeneutischer Auseinandersetzung mit einem Passus aus Adornos *Minima Moralia*. Dieses Begriffsverständnis impliziert, dass Urteilen eine begriffstheoretisch notwendige Form des Weltbezugs darstellt. Zudem lässt sich mit Adorno die leibliche Dimension des Urteilens betonen, um so eine alternative Sichtweise auf den Begriff der Urteilsbildung zu dem in der Didaktik vorherrschenden „Rationalitätsparadigma“ zu erhalten. Ausgehend von dieser theoretischen Grundlage werden didaktische Konsequenzen für den Geographieunterricht diskutiert. Stichwörter: *Urteilsbildung, Begriffe, Rationalität, kritischer Geographieunterricht, Adorno*

1. Einleitung

„Früh in der Kindheit sah ich die ersten Schneeschaufler in dünnen schäbigen Kleidern. Auf meine Frage wurde mir geantwortet, das seien Männer ohne Arbeit, denen man diese Beschäftigung gäbe, damit sie sich ihr Brot verdienen. Recht geschieht ihnen, daß sie Schnee schaufeln müssen, rief ich wütend aus, um sogleich fassungslos zu weinen.“ (Adorno, 2003a: 217)

Diesen Passus aus Theodor W. Adornos Werk *Minima Moralia* möchte ich im Folgenden zum Anlass nehmen, um der Frage nach einer ‚kritischen‘ und damit ‚angemessenen‘ Form der Urteilsbildung im Fachunterricht Geographie nachzugehen. Adorno beschreibt an dieser Stelle eine Kindheitserinnerung, in der er die beobachtete Situation, die Männer, die für ihren Lebensunterhalt Schnee schaufeln müssen, darin beurteilt, dass ihnen ‚Recht‘ geschehe. Der Passus wirft Fragen auf, was es bedeutet, eine Situation oder eine Sache zu beurteilen: Worin besteht hier das ‚Urteil‘? In welcher Form bzw. in welchen Formen wird geurteilt, und worin drückt sich das aus? Und was macht letztlich ein Urteil zu einem ‚angemessenen‘ Urteil? Im Zuge einer grundlegenden Reflexion darauf, was es bedeuten kann im Unterricht zu ‚urteilen‘, werde ich einen Zusammenhang entfalten, dem im Kontext eines urteilssensiblen (Geographie-)Unterrichts eine besondere Relevanz zuzusprechen ist: dem untrennbaren Ineinandergreifen von leibbezogen-mimetischer Erfahrung – der blinden Eigenwilligkeit unserer Reaktionen – sowie dem Anspruch eines theoretisch-reflexiven Begreifens im unterrichtlichen Vermittlungsprozess.

Anliegen meines Beitrages ist es, die interdisziplinäre sowie spezifisch geogra-

phiedidaktische Diskussion um Urteilsbildung um Überlegungen bezüglich einer Denkweise zu bereichern, die in Anschluss an die kritische Theorie des Philosophen Theodor W. Adorno als ‚Dialektisches Denken‘ bezeichnet werden kann. In einem ersten Schritt wende ich mich dazu dem Begriff des ‚Urteilens‘ zu und stelle die These auf, dass sich das Vermittlungsgeschehen im Fachunterricht, in seiner je fachlich-spezifischen Eigenart, per se als Urteilsbildung begreifen lässt. Das darin entfaltete spezifische Begriffsverständnis von Urteilsbildung als Weltzugang bildet die argumentative Brücke zur Philosophie Adornos. In einem zweiten Schritt werde ich einige zentrale Aspekte der Philosophie Adornos in ihren erkenntnis- bzw. begriffskritischen Elementen herausstellen, um anschließend daran aufzuzeigen, inwiefern diese einen Beitrag leisten kann, Antworten auf die didaktisch relevante Frage nach Bedingungen und Möglichkeiten eines kritisch-reflektierten geographischen Weltzugangs im Unterricht hin zu orientieren. Dabei beziehe ich mich in hermeneutischer Manier, in wiederkehrender interpretativer Weise, auf den oben zitierten Passus aus der *Minima Moralia*. Abschließend werde ich in einem dritten Schritt die Ausführungen zusammenführen und hinsichtlich zentraler Implikationen für den Kontext der ‚Urteilsbildung‘ im Fachunterricht Geographie befragen.

2. Begriffliches Denken als Zugang zur Welt

In der Fachdidaktik ist mit dem Begriff ‚Urteilsbildung‘ gemeinhin der Anspruch verbunden, Schüler*innen anzuleiten, begründete Urteile über fachliche Sachverhalte zu treffen (DGfG, 2020; Dickel et al., 2020; Meyer & Felzmann, 2010; Detjen, 2013; Massing, 1997; Schrüfer, 2013). Dem „Rationalitätsparadigma“ (Dickel et

al., 2020: 19) der Urteilsbildung nach, wird das Bilden von Urteilen als ein rationaler Prozess verstanden, der den Gebrauch des eigenen Verstandes voraussetzt. Ein gelungenes Urteil gilt als eines, dessen Begründung aus der Vernunft als ‚oberstes Erkenntnisvermögen‘ hergeleitet wird: Schüler*innen wird die (erlernbare) Fähigkeit zugesprochen, durch konsequentes Nachdenken, Überlegen sowie (Be-)Werten gemäß reflektierten, rationalen Kriterien zu wohlbegründeten und somit gelungenen Urteilen zu gelangen, und sich letztlich auch danach sinnvoll und zweckmäßig zu verhalten. Die an die Schüler*innen herangetragene Aufgabe eines Wandels einer bloßen (unreflektierten) Meinung hin zu einem begründeten Urteil setzt auf Seiten des Urteilenden die Fähigkeit zur Argumentation (Budke et al., 2015) sowie ein Bewusstsein um Kriterien (d.h. Merkmale der Unterscheidung) und Prinzipien (d.h. Grundsätze, Regeln), nach denen geurteilt wird, voraus. Vor diesem Hintergrund sind die Fachdidaktiken bestrebt, die Argumentationskompetenz von Schüler*innen zu schulen sowie verschiedene Kategoriensysteme und Modelle der Urteilsbildung zu entwickeln. Diese verfolgen das Anliegen, Urteilsbildung im Unterricht als methodisch planbaren Prozess zu gestalten, mit dem Ziel, die Qualität bzw. Güte der Urteile seitens der Lernenden zu optimieren.

Neben diesem spezifischen Verständnis von Urteilsbildung innerhalb aktueller fachdidaktischer Diskussionen lassen sich aus der Philosophie heraus weitere Verständnisse von Urteilsbildung differenzieren. Einem erkenntnis-theoretischen Begriffsverständnis nach lässt sich ‚Urteilen‘ als grundlegender Modus menschlichen Denkens und somit als konstitutiv für die Möglichkeit menschlichen Welterkennens und Weltverstehens erachten. Diesbezüg-

lich lässt sich die These fundieren, dass das Vermittlungsgeschehen im Kontext von Lehren und Lernen im Fachunterricht, in seiner je fachlich-spezifischen Eigenart, per se als Urteilsbildung begriffen werden kann. Gelingende Urteilsbildung stellt sich hierbei nicht nur in Form einer erlernbaren Kompetenz bzw. Fähigkeit dar, sondern setzt zugleich eine besondere ‚Haltung‘ (Laub, 2019) gegenüber der fachlichen Sache bzw. dem Unterrichtsgegenstand voraus.

Im fachunterrichtlichen Vermittlungsprozess geht es – einfach ausgedrückt – um die Erkenntnis eines spezifisch fachlich gerahmten Ausschnittes von ‚Welt‘, auf den wir einen historisch-tradieren und in originär fachlicher Weise geschulten Blick einnehmen. Fachunterricht ist eine Bezugsweise zur Welt, in der wir unsere Wirklichkeit durch die erlernten spezifischen Logiken bzw. Sichtweisen sowie die besonderen Gegenstandsbereiche eines Faches erschließen und begreifen. Geographieunterricht lässt sich als ein „Brückenfach“ verstehen, dessen Beitrag zur Bildung darin besteht, den natur- sowie gesellschaftswissenschaftlichen Blick auf ‚Welt‘ zu verbinden, unter besonderer Berücksichtigung der multiparadigmatischen Kategorie des ‚Raumes‘ bzw. der ‚Räumlichkeit‘ (DGfG, 2020: 5).

„Geographie befasst sich mit der Erdoberfläche, mit Menschen sowie mit den materiellen und geistigen Umwelten der Menschen. In der Geographie geht es, allgemein ausgedrückt, um die Welt, in der wir leben.“ (DGfG, 2022: o.S.)

Dieses Profil lädt ein zur Klärung sehr grundsätzlicher Fragen, die die Bedingungen und Möglichkeiten der (geographischen) Erkenntnis von ‚Welt‘ angehen und in ihrer Tragweite zugleich den „Kern“ bzw.

den „Eigensinn der Geographie“ (Zahnen, 2005, 2015) betreffen: Was bedeutet eigentlich ein ‚geographischer‘ Blick auf Welt? Was gilt als ein ‚geographischer‘ Sachverhalt? Zugleich weist die Frage nach ‚der Welt‘ unverkennbar über die Geographie hinaus – hinüber in das Feld der Urteilsbildung. Wie lässt sich dieser Zusammenhang verstehen? Zahlreiche Denker haben sich an der Frage abgearbeitet, ob es eine vom menschlichen Denken unabhängig existierende Welt gibt, und wenn ja, wie diese denn erkannt und beschrieben werden könne. Spätestens seit Immanuel Kant, der in seinem Schaffen die Grundlagen und Grenzen unserer Erkenntnis auslotete, gehen wir davon aus, dass Sprache für unsere Auffassung von Welt sowie für unser Denken konstitutiv ist. Wir schaffen uns die Welt mit den Mitteln der Sprache. ‚Denken‘ wird im philosophischen Begriffsgebrauch als eine aktive Funktion unseres Verstandes begriffen, dessen Voraussetzung in der Sprache besteht (Bormann, Kule, Oeing-Hanhoff & Foppa, 2017; Beyer & Gerlach, 2018). Sprache ist daher keinesfalls bloß ein Mittel zur Verständigung zwischen Menschen, sondern jede Auffassung von Dingen und Sachverhalten in der Welt lässt sich – zumindest aus einer bestimmten philosophischen Tradition heraus – per se als sprachlich, genauer genommen begrifflich, strukturiert begreifen (Demmerling, 2016). Kurz: Denken setzt diesem Verständnis nach Sprache und somit – was im Folgenden entscheidend ist – die Unterscheidungen der wahrnehmbaren Dinge in der Welt in eine Vielzahl verschiedener Begriffe voraus. Die Funktion des Denkens lässt sich sehr stark vereinfacht mit Kant primär darin bestimmen, sich die wahrnehmbaren Sachverhalte in der Welt durch ‚Begriffe‘ vorstellen zu können. Das Vermögen, denken zu können, bildet dabei der Verstand.

Mit Kant ist die grundlegende (konstruktivistische) Einsicht verbunden, dass der Mensch im Denken die Dinge erzeugt, wie sie ihm dann erscheinen. Daraus resultiert, dass wir eigentlich nie die Wirklichkeit, wie sie ‚an sich‘ ist, erkennen, sondern nur die Wirklichkeit, wie wir sie ‚für uns‘ entwerfen. Wir machen uns die Welt zu eigen, indem wir sie uns durch Begriffe und Kategorien erschließen. So bedeutet Denken in einem enger auf die Logik bezogenem Verständnis die Bildung von Begriffen und deren Relationierung im Prozess des Urteilens (Eisler, 2002).

Die Voraussetzung für jegliche (fachliche) Erkenntnis besteht in diesem Sinne im Urteilen. Wir ‚beleuchten‘ die Welt mit unseren Urteilen: erst im „Lichte der Urteile scheint [...] die kategoriale Verfassung der Welt auf, die als solche nicht sinnlich wahrgenommen werden kann. Unsere Urteilspraxis ist das besondere Licht, in dem die Dinge ihre für die Sinnlichkeit verborgene Kategorialität zu erkennen geben“ (Koch, 2009: 52). Mit Kant geht die Einsicht einher, dass sich der Mensch seine kategoriale, d.h. durch Begriffssysteme geordnete erfahrbare Welt selbst erschafft, sie selber macht: „Die Ordnung und Regelmäßigkeit an den Erscheinungen, die wir Natur nennen, bringen wir selbst hinein, und würden sie auch nicht darin finden können, hätten wir sie nicht [...] ursprünglich hineingelegt“ (Kant, KrV: 125). Die Ordnung, die wir in die Welt bringen, lässt sich in ihrer Konsequenz als eine fachliche Ordnung, als eine Ordnung der Fächer und Disziplinen, begreifen: etwa als ‚biologischer‘, ‚geschichtlicher‘ oder eben auch ‚geographischer Blick‘ auf Welt. Ohne diese gemachte Ordnung wäre die Welt in der Form, wie wir sie wahrnehmen, vollkommen unstrukturiert und daher für uns nicht existent. Erst der menschliche Verstand bringt Ordnung in die Welt. Er

ist das Vermögen, die bloßen Sinneseindrücke in der Wahrnehmung in Formen zu bringen, mit denen der Mensch die Dinge in der Welt begreift: die Begriffe. Das Bilden von Begriffen im Denken lässt sich als Notwendigkeit menschlicher Existenz begreifen, durch die wir erst Ordnung und Orientierung in der Welt erlangen. Indem wir Begriffe bilden, besteht die Möglichkeit vom Konkreten und Einzelnen zu abstrahieren, um sich darüber mit anderen verständigen zu können. Die Begriffe finden wir nicht einfach auf, sondern das Denken schafft die Begriffe, indem es „eine Bestimmung“ (Adorno, 2022: 13) setzt, die eine Sache überhaupt erst denkbar macht. Es formt einen Vorstellungsinhalt zu Gebilden und gliedert diese in einer Weise, in der „die Wirklichkeit, das Sein der Objekte zum (symbolischen) Ausdruck kommt“ (Eisler, 2002: o.S.).

3. Nichtidentität und Vor-Urteil

An dieser Stelle lässt sich überleiten in die Philosophie Adornos, mit besonderem Fokus auf ihren erkenntnis- bzw. begriffskritischen Gehalt. So sehr unser Denken auf Begriffe angewiesen ist, so groß ist die Gefahr, wenn wir uns dieser Voraussetzung nicht bewusst sind. Für Adorno wird unser Denken zu einem ernsthaften Problem, wenn es starr und verfestigt ist, wenn Menschen die Dinge für „Unveränderlich [halten], mit dem, was ein für allemal so ist“ (Adorno, 2022: 21). Die Grundlinie von Adornos Begriffskritik findet sich bereits im Nachlass Nietzsches, der ausführt, dass man „die Nötigung Begriffe [...] zu bilden (>eine Welt der identischen Fälle<) nicht so verstehen [dürfe], als ob wir damit die wahre Welt zu fixieren imstande wären, sondern als Nötigung, uns eine Welt zu recht zu machen, bei der unsere Existenz ermöglicht wird: - wir schaffen damit eine

Welt, die berechenbar, vereinfacht, verständlich usw. für uns ist“ (Nietzsche zit. n. Maras, 2001: 28). Entgegen einem direkten Abbild wird das Verhältnis von Begriff und Gegenstand bei Adorno (wie im Übrigen auch bei Hegel)¹ als ein ‚nicht-identisches‘ verstanden, da der Begriff niemals alle Momente am Gegenstand zu erfassen vermag, und da es allem voran die Momente zu berücksichtigen gilt, für die es gar keine Begriffe gibt, die im Bereich des ‚Nichtbegrifflichen‘ liegen.

Dieses Verständnis einer Differenz von Begriff und Wirklichkeit setzt Adorno seiner Begriffstheorie voraus. Im Kern von Adornos Begriffstheorie, die er im Wesentlichen in der Negativen Dialektik (1966) ausführt, steht die Kritik am sogenannten ‚identifizierenden Denken‘. Eigentlich können wir gar nicht anders, als identifizierend zu denken. Also die Dinge, die uns umgeben, mit Begriffen zu belegen, sie mittels eines Begriffs zu identifizieren. Darauf verweist Adorno, wenn er schreibt: „Denken heißt identifizieren“ (Adorno, 2003b: 17). Mit der Kritik am identifizierenden Denken ist die Annahme einer grundsätzlichen Differenz zwischen einem Begriff und der Individualität des von ihm Bezeichneten verbunden. Das identifizierende Denken reduziere die Komplexität und Viel-

1 Bei Hegel wird das Urteil als „das Beziehen eines Einzelnen auf den Begriff“ verstanden, wobei das Einzelne jedoch niemals komplett im Begriff aufzugehen vermag. Der Unterschied zwischen Adorno und Hegel besteht nicht auf der Ebene der einzelnen Urteile, sondern darin, wenn es aufs Ganze geht, konkret dem hegelschen Gedanken, „dass zwischen Welt und Geist eine Versöhnung hergestellt werden kann, dass das Denken der Welt zu entsprechen vermag, kurz im Gedanken, dass die Welt an sich vernünftig ist“ (Sommer, 2016: 142).

schichtigkeit der Welt bzw. einer konkreten Sache auf einen an ihm identifizierten Aspekt und müsse damit per se als reduktionistisch bzw. der Sache unangemessen verstanden werden (Demmerling, 2005). So werden beispielsweise im obigen Passus der *Minima Moralia* die Schneeschauler als „Männer ohne Arbeit“ identifiziert. Sie werden unter die Bestimmung „Männer“ und „ohne Arbeit“ gebracht und darin allesamt um ihre Individualität, dessen was sie voneinander unterscheidet und sie als Person ausmacht, beraubt. Mit der Kritik am identifizierenden Denken stellt sich die Frage, wie man Besonderen gerecht werden kann. Um der Individualität der Männer gerecht zu werden, ließe sich etwa danach fragen, was es heißt, ‚männlich‘ oder ‚ohne Arbeit‘ zu sein, die jeweilige Situation, das jeweilige Schicksal der Menschen nicht aus den Augen verlierend und darin die Differenz markierend. Ist beispielsweise jemand, der sehr intensiv eine pflegebedürftige Person betreut, jedoch in keinem entlohnten Arbeitsverhältnis steht, „ohne Arbeit“? Im differenzierenden Denken, indem wir die jeweiligen Hintergründe verstehen, beispielsweise warum jemand ‚ohne Arbeit‘ ist, besteht die prinzipielle Möglichkeit, dass sich das Urteil, den Männern geschehe ‚Recht‘, grundsätzlich ändert.

Adorno kritisiert, dass sich das unter einen Begriff subsumierende Denken über die mannigfaltige Wirklichkeit der Dinge schiebe und so eine angemessene Erkenntnis verunmögliche. Er spricht hierbei von einem ‚Scheincharakter begrifflicher Erkenntnis‘, der zu verzerrten und verdinglichten Auffassungen des Wirklichen führt. Ein Denken in starren und festen Begriffen führt dazu, dass die Welt in einem „negativen Sinn von den Menschen als eine ge-

schlossene erfahren“ (Adorno, 2022: 252) wird. Durch die starren Muster bzw. Ordnungsschemata unseres Denkens erleben wir die Welt, als „eine Welt der Erfahrung, [...] in der es nichts Unerfasstes mehr gibt, in der vorweg alles von den Menschen als ein schon Vorgeordnetes überhaupt wahrgenommen wird“ (Adorno, 2022: 252). Adorno verweist hierbei auf die Gefahren, die sich ergeben, wenn wir unser begrifflich gefasstes Denken nicht bloß als eine besondere Perspektive auf Welt verstehen, in ihrer grundsätzlichen Unzulänglichkeit und mit ihren zahlreichen blinden Flecken, sondern der Annahme aufsitzen, dass wir im Denken zu einer „in sich einheitlichen Darstellung der Realität“ (Adorno, 2022: 21) kämen – eine Realität die eine abschließende, verbindliche Beurteilung, also im Resultat ein tatsächlich ‚gelungenes‘ Urteil, erlaubt. Adornos Primat der ‚Nichtidentität‘ lässt sich so verstehen, dass es uns in der Urteilsbildung niemals möglich ist, einen Sachverhalt, so wie er tatsächlich ist, restlos begrifflich zu fassen. Es bleibt also immer ein Rest, angesichts dessen unser Urteil unangemessen ist.

Adornos Konzeption eines ‚Dialektischen Denkens‘ zielt auf eine reflektierte Umgangsweise mit Begriffen, die es erlaubt zwischen einem angemessenen und einem ‚falschen‘ bzw. ‚verfehlten‘, das heißt einem der Sache unangemessenen Verständnis der Begriffe zu unterscheiden. Dialektik bestimmt er darin, dass sie eine Doppelnatur besitzt: sie sei zugleich „Methode des Denkens“ (Adorno, 2022: 9) sowie „Struktur der Sache“ (Adorno, 2022: 9). Von zentraler Bedeutung ist hierbei der Begriff des ‚Nichtidentischen‘. Damit bezeichnet Adorno dasjenige, was sich

der Identifikation einer Sache mittels eines Begriffs entzieht. Das Nichtidentische scheint da auf, wo das übliche Verständnis des Zusammenhangs von Sache und Begriff (plötzlich) nicht mehr zu passen scheint. Das Nichtidentische zwischen Begriff und Sache ist uns unzugänglich. Es ist etwas, das sich uns per se entzieht. Einen Zugang zum Verborgenen, zum durch den Begriff Verschleierte, findet sich nur im Widerspruch, den wir gelegentlich erfahren: So bestimmt Adorno den Widerspruch als „[...] Index der Unwahrheit von Identität, des Aufgehens des Begriffenen im Begriff.“ Insofern unser Denken immer begrifflich ist, ist es durch eine prinzipielle Widersprüchlichkeit geprägt, die es aufzuspüren gilt. Denn so heißt es weiter:

„[d]er Schein der Identität wohnt [...] dem Denken selber seiner puren Form nach inne. Denken heißt identifizieren. Befriedigt schiebt die begriffliche Ordnung sich vor das, was Denken begreifen will. Sein Schein und seine Wahrheit verschränken sich.“ (Adorno, 2003b: 17)

Im Widerspruch geraten die Ordnungsmuster unseres Denkens in Bewegung. Begriffe verlagern sich und eröffnen neue Weisen des Verstehens. Was ist beispielsweise gemeint, wenn im obigen Passus davon die Rede ist, die Männer seien „ohne Arbeit“ (Adorno, 2003a: 217)? Was meint „Arbeit“ hier? Ist „Arbeit“ nichts weiter als eine ‚Beschäftigung‘ bzw. Tätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhaltes, also Lohnarbeit? Möglichweise verfolgen die Männer doch Tätigkeiten, bei denen sie sich selbstbestimmt und eigenverantwortlich in schöpferischer Weise mit einer Sache befassen, für die es zwar keinen Lohn gibt, wir aber dennoch in einem differenzierten Begriffsverständnis als ‚Ar-

beit‘ begreifen können.

„Der Widerspruch ist das Nichtidentische unter dem Aspekt der Identität [...]. Indem es auf seine Grenzen aufprallt, übersteigt es sich. Dialektik ist das konsequente Bewusstsein von Nichtidentität.“ (Adorno, 2003b: 17)

Sommer (2016) führt in seiner Rekonstruktion von Adornos Urteilstheorie aus, dass bei Adorno der Begriff als kleinstmögliches Urteil verstanden wird, da ein Begriff immer das Urteil impliziere, „mit seinem Gegenstand identisch zu sein“ (Sommer, 2016: 140). Menschliches Denken vollzieht sich diesem Verständnis nach in Urteilen (Hogh, 2015: 120). Wir denken in Urteilen, denn jedes Denken ist begrifflich und schon jeder Begriff impliziert bereits ein Urteil darüber, wie die Welt ist. So sind beispielsweise mit der Formulierung „Das sind Männer ohne Arbeit“ bereits mehrere Urteile über die Welt gesprochen, denn es setzt eine bestimmte Vorstellung der Einteilung der Geschlechter voraus (z. B. Heteronormativität) sowie eine bestimmte Vorstellung von Arbeit (z. B. Lohnarbeit).

Oder um an dieser Stelle bereits ein Beispiel für den Geographieunterricht zu bemühen, urteilt der Satz „Die Klimakrise ist die zentrale Herausforderung der Menschheit“ allein schon durch die Verwendung des Begriffs ‚Klimakrise‘ und die Darstellung, dass diese ‚ist‘. Das Wort ‚ist‘ drückt dabei implizit den Geltungsanspruch aus, dass der Sachverhalt, so wie er im Satz ausgesagt wird, tatsächlich besteht. Sicher trifft die Bestimmung der Klimakrise als zentrale Herausforderung zu. Zugleich greift diese Bestimmung jedoch zu kurz und ist weiter zu differenzieren: Denn die Sache der Klimakrise beinhaltet mehr als nur Herausforderung, sie bietet

auch Möglichkeiten, wie etwa die Chance, dass sich das Zusammenleben der Menschen auf neue (möglichweise bessere) Weise gestaltet.

Adornos Erfahrung „der Welt, in der wir leben“, d.h. die Erfahrung der Negativität der Zeit, das unbeschreibliche Leid des Holocausts, zweier Weltkriege, des andauernden weltweiten Hungers sowie die Zerstörung der menschlichen Lebensgrundlage, haben sein Vertrauen in Aufklärung und menschliche Vernunft folgeschwer erschüttert und warfen u. a. grundlegend die Frage auf, inwiefern ein auf dem „Gerichtshofes der Vernunft als der höchsten Instanz aller Kritik“ (Hutter, 2015: 2489) gründende rationale Urteilsbildung überhaupt möglich ist. Für Adorno liegt die Ursache der Katastrophen des 20. Jahrhunderts nicht einfach in einem Defizit an Rationalität und Urteilskraft. Vielmehr sieht er die Problematik vernunftgemäßen Urteilens in der Vernunft selbst. Negative Dialektik ist somit „Philosophie der unverwundten Wirklichkeit, der Wirklichkeit, in der die Verwirklichung der Vernunft gescheitert ist“ (Sommer, 2016: 22). Die Geschichte des 20. Jahrhunderts offenbart eine ‚Dialektik der Aufklärung‘ (Horkheimer & Adorno, 2017), in dessen Folge sich nicht mehr blind auf die menschliche Vernunft vertrauen lässt, die gar an der Idee menschlicher ‚Vernunft‘ erhebliche Zweifel hervorruft und damit die Frage nach einer ‚angemessenen‘ Urteilsbildung in schwerwiegende Bedrängnis bringt. Eine auf ihren zweckrationalen Charakter verkürzte „instrumentelle Vernunft“ (Horkheimer, 2007) bietet aus Sicht kritischer Theorie kein verlässliches Fundament für die Bildung eines ‚richtigen‘ oder gar moralisch ‚guten‘ Urteils. Aus dieser rationalitätskritischen Perspektive folgt, dass die geläufige Vorstellung von gelingender Urteilsbildung, als vernunftgemäße Beurteilung

eines Sachverhaltes hinsichtlich bestimmter Kriterien oder Prinzipien sich in ein folgenschweres Maßstabsproblem verwickelt. Damit ist gemeint, dass wir uns der Angemessenheit der angelegten Kriterien (d. h. Merkmale der Unterscheidung) und Prinzipien (d. h. Grundsätze, Regeln), nach denen geurteilt wird, niemals mehr sicher sein können, scheinen uns diese auch noch so ‚vernünftig‘. Urteilen wir also nach einem Kriterium oder einem Prinzip, das wir als richtig bzw. moralisch erachten, besteht per se die Gefahr, dass dieses Kriterium in Wahrheit falsch bzw. unmoralisch ist. So war etwa die grausame Sklavenhaltung in den USA über lange Zeit kein Problem, da die Sklaven schlichtweg nicht unter der Kategorie „Mensch“ verortet wurden. Und: So wurde die Ermordung von Menschen im NS darüber legitimiert, dass sie der Kategorie „Jude“ zugeordnet wurden. Im Anliegen einer angemessenen Urteilsbildung können wir die Angemessenheit angelegter Kriterien, Prinzipien oder Maßstäbe niemals zweifelsfrei begründen, weshalb Adorno die sogenannte ‚Prinzipienlogik‘ vehement kritisiert und als Grundlage der Moralphilosophie ablehnt hat (Schmid Noerr, 1997; Schwepenhäuser, 2016).

Die Ursache dieser Problematik liegt in der Sozialität des Menschen. Über die geteilte Sprache hinaus versteht Adorno den Menschen umfänglich, d.h. in seinem Denken und Wollen, durch die Gesellschaft als Totale bestimmt: „Denn in zweiter Natur, in der universalen Abhängigkeit, in der wir stehen, gibt es keine Freiheit [...]“ (Adorno, 1996: 261 in Schmid Noerr, 1997: 175). Die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmen die Möglichkeiten unseres Denkens. Unter den je historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen erlangen die Begriffe erst ihren spezifischen Sinn: z. B. was wir unter ‚Mensch‘, ‚Kultur‘, ‚Freiheit‘ oder ‚Na-

tur' verstehen können. Vor dem Kontext des gesellschaftlich Denk-, Versteh- und Sagbaren entscheidet sich, was uns als sinnvoll, vernünftig, gar als moralisch ‚gut‘ bzw. ‚schlecht‘ erscheint. Folglich lässt sich nicht mehr ohne Weiteres im nachdrücklichen, emphatischen Sinne von einem ‚richtigen‘ bzw. ‚guten‘ Urteil sprechen, sondern nur noch im Kontext des gesellschaftlichen Rahmens, nämlich was angesichts dieses Rahmens als gelungenes Urteil Anerkennung findet.

In Anbetracht dieser Vorbehalte liegt der Verdacht nahe, dass wir keine verlässlichen Aussagen mehr über die Wirklichkeit treffen könnten, dass alles beliebig sei. Die Sprachlichkeit des Menschen, seine gesellschaftliche Verflochtenheit und Möglichkeiten des Denkens, führen zu einem relativistischen Problem, dem sich Adorno nicht geschlagen geben will. Er begnügt sich nicht damit, dass der Geltungsanspruch eines Urteils ausschließlich von der Zustimmung der Anderen im gesellschaftlichen Ganzen abhängig sein soll. So argumentiert Schmid Noerr (1997), dass es Adorno keinesfalls darum ginge, einem Relativismus oder einem Amoralismus das Wort zu reden. Vielmehr stellt sich die Frage, nach dem möglichen Zugang zum ‚Wahren‘ und ‚Richtigen‘ unter der Bedingung des ‚gesellschaftlichen Verblendungszusammenhangs‘. Im Folgenden geht es um die Möglichkeit dieses Zugangs, d.h. um die grundsätzliche Möglichkeit, „[...] sich Fragen zu widmen, die aus dem Leben auf [uns] zukommen [...] ohne in Unverbindlichkeit und Weltanschauung abzudriften“ (Sommer, 2016: 435).

4. Das ‚Hinzutretende‘ zur Rationalität im Prozess des Urteilens

Kommen wir nun zum Ausgangs-

punkt zurück, zu Adornos früher Kindheitserinnerung an die Schneeschaufler, die Männer ohne Arbeit, die für ihren Lebensunterhalt Schnee schaufeln mussten. Diese Passage der *Minima Moralia* (Adorno, 2003a: 217) zeigt auf, dass uns Situationen unversehens auf eine bestimmte Weise ergreifen bzw. affizieren: da ist etwas, das uns aufmerken lässt, was uns fragwürdig erscheint, was uns nachdenken lässt. Etwas zu dem wir uns implizit und explizit in Form von Urteilen verhalten. Der Ausruf „Recht geschieht ihnen, daß sie Schneeschaufler müssen“ (Adorno, 2003a: 217) bringt explizite wie implizite Werturteile zum Ausdruck. Auf expliziter Ebene meint das Wort Recht so viel wie ‚rechtmäßig‘, ‚gerecht‘ oder allgemein die Bewertung der Situation der Männer als ‚angemessen‘. Zugleich ist es implizit, da die Bewertung „Recht geschieht ihnen“ nicht Teil einer Reflexion war und daher in einem zweiten Schritt irritiert und zur Verwunderung über die eigene Aussage führt. Im Rationalitätsparadigma der Urteilsbildung, das voraussetzt, „dass Urteile nach rationalen Kriterien begründet werden und dass sich demnach die Urteilspraxis im Unterrecht an verallgemeinerbaren Prinzipien orientieren muss“ (Adorno, 2003a: 19), wäre nun danach zu fragen, wie der junge Adorno zu seinem Urteil kommt, auf welche Prinzipien und Einsichten das Urteil in seiner Begründung zurückzuführen ist. Dabei ginge es also um die Explikation der impliziten Maßstäbe bzw. Kriterien des Urteilens: Wie lässt sich argumentieren, dass es ‚gerecht‘ ist, Arbeitslose im Winter zum Schneeschaufler zu verpflichten? Was bedeutet hierbei der Begriff ‚Gerechtigkeit‘?

Das, was wir unter ‚gerecht‘ verstehen, ist ein historisch-gesellschaftliches Resultat, das unter den je gegebenen Umständen seine spezifische Bedeutung erhält. In der modernen bürgerlichen Gesellschaft

gibt es unterschiedliche normative Sichtweisen auf Gerechtigkeit (Schlothfeldt, 2012). In der Frage, nach der ‚gerechten‘ Verteilung von Versorgungsleistungen an Menschen lässt sich beispielsweise das „Leistungsprinzip als Grundsatz der Verteilungsgerechtigkeit“ (Schlothfeldt, 2012: 71) anführen. Gemeint ist das Prinzip, dass ein Anspruch auf einen Verdienst bzw. auf Versorgung nur dann besteht, wenn auch eine angemessene (Gegen-) Leistung erbracht wird. Angesichts dieses Prinzips scheint es vernünftig und angemessen, dass die arbeitslosen Männer zum Schneeschaukeln verpflichtet werden, „damit sie sich ihr Brot verdienen“ (Adorno, 2003a: 217). Das Urteil des jungen Adornos, „Recht geschieht ihnen“ (Adorno, 2003a: 217) wäre hierin begründbar bzw. nachvollziehbar. Wie bereits thematisiert, besteht in Bezug auf ein gesellschaftlich anerkanntes Prinzip jedoch die grundsätzliche Problematik, dass ein Urteil argumentativ stringent sein kann, ein Prinzip (oder auch Gesetz u. ä.) allerdings niemals einen absolut verbindlichen (moralischen) Wahrheitsgehalt aufweist. Denn wer könnte schon mit Sicherheit sagen, was tatsächliche ‚Gerechtigkeit‘ ist? Warum sollte es nicht auch ‚gerecht‘ sein, dass nicht jeder das bekommt, was er verdient, sondern so viel, wie jeder braucht? Sicherlich gibt es über diese Frage eine Art gesellschaftlichen Konsens, die rationale Durchdringung der Situation stößt jedoch notwendigerweise auf ihre Grenzen.

Gerade in der Reaktion des jungen Adornos kommt nun zum Ausdruck, dass die Praxis des Urteilens keinesfalls ein primär rationales Unterfangen ist. Denn die Beurteilung des Sachverhaltes erfolgt mit einem Gefühl, mit der er die Situation affektiv erfasst: „Recht geschieht ihnen, daß sie Schnee schaufeln müssen, rief ich wütend

aus, um sogleich fassungslos zu weinen.“ (Adorno, 2003a: 217; Herv. GG) Das Gefühl der Wut stellt eine impulsive Reaktion auf einen als ‚unangemessen‘ oder ‚ungerecht‘ empfundenen Sachverhalt. Das Erfassen bzw. Verstehen einer Situation ist immer ein affektives Verstehen: Einsicht und affektive Erfassung fallen ineinander, Gefühl und Verstand können konzeptionell nicht voneinander getrennt verstanden werden (Fuchs, 2014; Friedauer, 2018). So besteht die ‚Wut‘ und die mögliche ‚Vorstellung‘, dass Menschen eine Leistung ohne Gegenleistung zuteilwerden könnte, was dem inkorporierten Leistungsprinzip der Verteilungsgerechtigkeit widerstrebt, in einem ineinander durchdrungenen, wechselseitig bedingten Verhältnis.

Von einem Rationalitäts-skeptischen Standpunkt aus nimmt das erkenntnistheoretische Motiv des Leibes in Adornos Denken, wie u. a. Christian Grüny (2019, 2012) oder Meyer-Drawe (2000) zeigen, eine zentrale Stellung ein. Obwohl Adorno den Begriff des Leibes nie explizit ausgearbeitet hat, zeigen sich in seinen Schriften „eine Vielzahl von phänomenologisch zu nennenden Motiven und eine Reihe von Anknüpfungspunkten und Impulsen für eine von Leiblichkeit ausgehende Philosophie“ (Grüny, 2012: 245). Im Anschluss an die Philosophie Adornos lässt sich das urteilende Subjekt als ein materielles, d. h. leibliches Subjekt verstehen, für das neben dem Bewusstsein die Sinnesorgane und das Empfindungsvermögen konstitutiv sind. Die Leiblichkeit des Menschen gilt als wesentliche Voraussetzung für die Möglichkeit „inhaltlicher Erfahrung“ (Grüny, 2012: 245), d.h. einer der Sache angemessene, die Sache tatsächlich betreffende Erfahrung. Nun sieht Adorno den Menschen aus seiner gesellschaftstheoretischen Brille als ein durch die gesellschaftlichen

Verhältnisse beschädigtes Subjekt, das eigentlich nicht (mehr) zu einer durch die Totalität, unreglementierten Erfahrung' im Stande ist. Und zugleich postuliert Adorno die Möglichkeit, dass solche Erfahrung in einzelnen Situationen, in Ausnahmefällen möglich sein können.

Die Möglichkeit für unreglementierte inhaltliche Erfahrung ist bei Adorno auf etwas verwiesen, dass mit der „Kategorie des zur eigentlichen Rationalität »Hinzutretenden«“ (Schmid Noerr, 1997: 178) bezeichnet wird. Damit ist die impulsiv-affektive, immer auch gefühlsmäßig-somatische Ursache des Denkens gemeint. Das ‚zur Rationalität Hinzutretende‘ ist nicht etwas rein Körperliches oder ein bloßes Gefühl (wie z. B. Wut), sondern bezeichnet den materiellen Aspekt der Vernunft. Es bezeichnet die Einheit von Vernunft und Natur in jedem Subjekt (Hogh & König, 2011). Das Natürliche wird hierbei als ein vorgesellschaftliches „Rudiment“ (Hogh & König, 2011: 428) verstanden, das in uns fort dauert. Es verweist auf etwas, das der kategorialen Verfasstheit unserer Wirklichkeit vorgeordnet ist. Mit dem zur Rationalität Hinzutretenden ist etwas am Subjekt gemeint, dass nicht nur gesellschaftlich geprägt und möglicherweise ‚verdorben‘ ist. Die Grundlage dieses Gedankens steht im Kontext der Freud'schen Psychoanalyse, dass sich der Mensch als soziales Wesen niemals gänzlich von seiner Triebbasis, seinem somatischen Grund lösen kann. Oder anders: Das Subjekt wird niemals als gänzlich bei sich selbst oder als gänzlich durch die Gesellschaft determiniert verstanden. Darin liegt für Adorno, in Anspielung auf Kant, das ‚Reich der Freiheit‘. Adorno sieht in den impulsiven Reaktionen die Bedingung der Möglichkeit der Autonomie des Subjekts. Jedes Subjekt weist also einen autonomen, d.h. gesellschaftlich unabhängigen Rest auf, der sich als Impuls, im

Sinne einer „natürlichen Regung“ (Hogh & König, 2011: 431) zeigen kann. Indem der Mensch durch das Impulsive mehr ist als bloß gesellschaftlich bestimmt, mehr als gesellschaftliches Resultat, kann das Impulsive als „Zugewinn an Freiheit, als Erweiterung menschlicher Erfahrung“ (Hogh & König, 2011: 432) verstanden werden. Das Impulsive ist eine unmittelbare, spontane „Reaktion des Subjekts“ (Hogh & König, 2011: 432) auf eine bestimmte Situation, wobei zwischen Situation und Impuls kein kausaler Determinationszusammenhang besteht. Es gibt demnach auch keinen Automatismus zu einem angemessenen Gefühl: es ist spontan und es ist da – oder es bleibt aus. Die sich einstellenden Affektformen lassen sich zum Gegenstand der Reflexion machen: Das erste wutentbrannte Urteil – „Recht geschieht ihnen, daß sie Schnee schaufeln müssen“ (Adorno, 2003a: 217) – steht im Gegensatz zum darauffolgenden impulsiven fassungslosen Weinen. Das fassungslose Weinen lässt sich in doppelter Hinsicht als Urteil verstehen: Zum einen als spontane Reaktion des Mitleids, bezogen auf die Zwangssituation der Männer, die Schnee schaufeln müssen. Zum anderen als spontane Reaktion auf das eigene Urteil, die innere Spannung zwischen der kalten Rationalität und dem verkörperten Gefühl des Mitleids.

Mit dem ‚Hinzutretenden zur Rationalität‘, ist die impulsive Gefühlsursache des Moralischen gemeint. Diese steht „im Kontext einer moralischen Theorie der Erfahrung von Leiden, welches sich spontan umsetzt und reflektiert“ (Schmid Noerr, 1997: 178). Der Impuls zeigt uns an, dass hier etwas nicht stimmt, er vermag auf das eigene sowie das fremde Leiden zu verweisen. Und genau darin liegt das gesellschaftskritische Potenzial des Impulses, indem es die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick rückt, die Leiden hervorbrin-

gen. Das impulsive fassungslose Weinen vermag den gesellschaftlichen Schleier, der sich über die Welt legt, ein kleines Stück zu lichten. Das impulsive Weinen in seiner Gegensätzlichkeit zur rationalen Begründbarkeit verweist darauf, dass der gesellschaftlich akzeptierte Umgang mit Menschen, der kalte Zwang der eigenen Existenzsicherung, das Äquivalenzdenken im Leistungsprinzip der Tauschgerechtigkeit, vielleicht gar nicht so gerecht und so vernünftig ist, wie es zunächst scheint. In diesem Zusammenhang stellt Schweppenhäuser (2016: 212) heraus, dass die „Grundlage situativer Normativität, die im widersprüchlichen Ineinander von Impuls und Reflexion zum Zuge kommen soll, [...] nur das Interesse an der Abschaffung des Leidens sein [kann]“ (Schweppenhäuser, 2016: 212).

Die Möglichkeit gelingender Urteilsbildung, d.h. ein ‚wahres‘, ‚richtiges‘ oder ‚gutes‘ Urteil zu bilden, besteht für Adorno also nicht allein im (Nach-)Denken, wie es das Rationalitätsparadigma der Urteilsbildung nahelegt, sondern ist auf die individuelle Erfahrung des Subjekts (v. a. des gesellschaftlich verursachten Leidens) verwiesen. Im Bewusstsein um die Grenzen menschlicher Erkenntnismöglichkeit lässt sich mit Adorno die leibliche Empfindungsfähigkeit des Menschen als wesentliche Voraussetzung für die Möglichkeit betrachten, ein der Sache angemessenes Urteil bilden zu können.

5. Didaktische Implikationen zur Urteilsbildung im Geographieunterricht

An dieser Stelle möchte ich die Überlegungen zusammenführen und Rückschlüsse für den Kontext der Urteilsbildung im Geographieunterricht ziehen. Adornos Philosophie ist ein lohnender Bezug, um die die zentrale Frage zu er-

gründen, wie es uns möglich ist, einen angemessenen Umgang mit den urteilenden Weltzugängen in Auseinandersetzung mit den Inhalten im Fachunterricht zu finden. Die Sprache bzw. Fachsprache im Geographieunterricht ist als ein Medium zu verstehen, das eine Vielzahl von Sichtweisen auf geographische Sachverhalte eröffnet, aber gleichermaßen auch verstellt und begrenzt. Mit Adorno ist ein Denken verbunden, das „alle Anstrengungen auf sich nimmt, um die eingepprägten Vorstellungen zu überwinden.“ (Adorno, 2022: 11) Es wurde gezeigt, dass sich aus erkenntnistheoretischer Perspektive heraus das Urteilen als grundlegender Modus unseres Denkens verstehen lässt. Indem im Urteilen erst die Möglichkeit zur Erkenntnis besteht, lässt sich das auf den Erkenntnisprozess der Schüler*innen hin ausgerichtete Vermittlungsgeschehen im Unterricht in seiner je spezifischen Art und Weise der Perspektivierung des Unterrichtsgegenstandes und dem darin eingenommenen Blick auf Welt als Urteilsbildung verstehen. Damit ist die Einsicht verbunden, dass im Unterricht per se geurteilt wird: mit jedem Begriff, den wir im Unterricht verwenden, mit jeder Form der Darstellung, mit jeder Frage und in jedem Nachdenken. Die Problematik besteht nun darin, dass wir unsere Wirklichkeit niemals restlos im Denken einholen können. Wenn wir denken, dass etwas tatsächlich so ist, dann irren wir bereits. Für den Geographieunterricht bedeutet dies, dass Begriffe nicht als starr, fest und unabänderlich zur Anwendung kommen dürfen, sondern immer wieder auf ihr Verhältnis zur Sache hin befragt werden müssen. Also ob der Begriff der Sache tatsächlich angemessen ist. Vor diesem Hintergrund besteht die bildungstheoretisch legitimierbare didaktische Notwendigkeit, für das im Unterricht

vermittelte Kategoriengerüst zu sensibilisieren. Doch wie kommen wir nun im Unterricht zu ‚angemessenen Begriffen‘? Im Bestreben die zahlreichen Zwänge und Blockaden im Denken zu überwinden und Bedeutungsvarianten der Begriffe zu reflektieren, schlägt Adorno ein Weise der Auseinandersetzung mit einer Sache vor, die er als ein „Denken in begrifflichen Konstellationen“ (vgl. hierzu Holzer, 2019) bezeichnet. Im Prozess der gedanklichen Auseinandersetzung mit einer Sache wird man dabei zu Begriffen geleitet, die sich um die Sache versammeln, so dass diese von verschiedener Seite aus sichtbar wird, ohne durch einen Oberbegriff oder eine Definition fixiert zu werden.

In einem diesem Anspruch nach urteilssensiblen Unterricht geht es nicht bloß um faktische Angemessenheit, d. h. die treffende begriffliche Fassung unserer Wirklichkeit. Urteilssensibler Unterricht zielt immer auf die Frage, was wir als unsere Wirklichkeit akzeptieren, was wir unserem Verständnis nach als Normalität auffassen und verweist darauf, wie unsere Wirklichkeit sein soll. So verhalten wir uns in der Verwendung von offenkundig normativen Begriffen (z. B.: Flüchtlingskrise, Asylanten, Klimahysterie) auch mit vermeintlich unverfänglichen Begriffen (z. B. Landschaft, Bevölkerung, Stadt, Regenwald, Kohleabbau) urteilend zur Wirklichkeit. Anzustreben wäre ein kritisches Bewusstsein darum, dass „die Welt in der wir leben“ (DGfG, 2022: o. S.) immer auch anders denkbar ist. Damit verbunden ist ein verändertes Verständnis von Normalität, das nicht im Modus identifizierenden Denkens Aussagen über die Welt trifft, sondern das Prinzip der Nichtidentität bzw. der Differenz als Konstitutionsbedingung unserer Wirklichkeit anerkennt. Im Unterricht ist daher ein kritisches Denken anzustreben, dass in einer irritationssensiblen und fragenden

Haltung zur Welt in Bewegung bleibt. Die tragenden Momente des Unterrichts sind dann die Brüche und Widersprüche und gerade nicht die Eindeutigkeiten.

Um den Widersprüchlichen auf die Spur zu kommen, ist es notwendig, sich vom Konkreten irritieren zu lassen und diesen Irritationen nachzugehen. Dies verlangt eine besondere Form der Auseinandersetzung, die von der eigenen subjektiven Erfahrung ihren Ausgang findet, ohne eben diese Erfahrung vorschnell auf fachlich vorgeprägte Begriffe zu bringen. Der irritierenden Erfahrung (vgl. hierzu Bähr et al., 2019) von Schüler*innen ist daher ein besonderer Stellenwert einzuräumen. Adornos Erfahrungsbegriff bezieht sich auf Umgangsweisen mit der Wirklichkeit, die unter besonderer Beteiligung der jeweils betroffenen Subjekte stattfindet: entgegen einer durch Denkwänge ‚reglementierten Erfahrung‘ strebt Adorno etwas an, dass er als ‚inhaltliche Erfahrung‘ bezeichnet. Für den Geographieunterricht bedeutet dies, dass es keinesfalls darum gehen darf, eine Vielzahl von Objektbezügen der Sache nach richtig zu thematisieren. Vielmehr bedarf die Objektivität dialektischer Erkenntnis einen Fokus auf das lernende Subjekt: Es gilt den Bezug der Schüler*innen zur Sache in ihrer rationalen sowie gefühlsmäßigen Gesamtheit ernst zu nehmen, sonst verkümmert Erfahrung. Eine der Sache angemessene Vermittlung im Geographieunterricht ist dann als eine Kunst zu verstehen, sich von der Erfahrung irritieren zu lassen. Dabei geht es jedoch keinesfalls um den Ausstieg im Geographieunterricht aus rationalen Formen der Selbst- und Welterkenntnis, sondern um eine der Komplexität der Sache angemessene Form der Begegnung mit Welt. Wir leben nicht in einer Welt, in der alles logisch und bündig aufeinander aufbaut, die es einem leicht macht, Sicherheit im Urtei-

len zu finden, sondern in einer Welt voller Widersprüche. Für den Geographieunterricht ist daher eine Weise des Denkens sowie eine Urteilspraxis notwendig, die der Widersprüchlichkeit der Welt gerecht wird und mit dieser einen Umgang findet.

Es ist problematisch, wenn im Kontext der Didaktik unter Urteilsbildung allein ein rational-logischer Modus des Urteilens verstanden wird, der sich in der Frage eines ‚angemessenen Urteils‘ darauf beschränkt, dieses mittels argumentativer Fähigkeiten anhand geeigneter Kriterien bzw. Prinzipien begründen zu können. Mit diesem Verständnis von Urteilsbildung werden Schüler*innen gewissermaßen als ein auf Bewusstsein verkürztes Wesen reduziert, was unweigerlich die Frage nach dem Menschenbild aufwirft. Mit Adorno lässt sich hierbei dem erkenntnistheoretischen Motiv des Leibes (Grüny, 2019, 2012; Meyer-Drawe, 2000) zentrale Bedeutung zusprechen, indem das Somatische und das Rationale im ‚Impuls‘ miteinander vermittelt sind. Wir Menschen sind niemals bloß denkend in der Welt, sondern mit allen Sinnen und mit Gefühlen – und die gilt es nicht als Störfaktoren oder irrationales Beiwerk auszugrenzen. Leiblichkeit wird vielmehr als Erweiterung der menschlichen Erkenntnismöglichkeiten verstanden, indem mit ihr die Möglichkeit besteht, über das hinauszuweisen, was bloß gesellschaftlich ist. In der Spontanität unserer Affektionen im Impuls liegt ein wesentliches Moment der Freiheit des Menschen. In Anbindung an einen kritisch-emanzipatorischen Bildungsanspruch (Vielhaber, 1999) muss daher der affektiv-verstehende Bezug zur Sache, der sich im Impuls figuriert, als ein wesentlicher Teil der Rahmenbedingungen des Unterrichts verstanden werden. Daher stellt der ‚Impuls‘ im Sinne Adornos eine ernstzunehmende didaktische Kategorie dar. Der Fokus auf das

‚Hinzutretende zum Rationalen‘ lässt sich als kritische Einschränkung des von Dickel et al. (2020) problematisierten „Rationalitätsparadigmas“ verstehen. Das „Rationalitätsparadigma“ setzt voraus, „dass Urteile nach rationalen Kriterien begründet werden und dass sich demnach die Urteilspraxis im Unterricht an verallgemeinerbaren Prinzipien orientieren muss“ (Dickel et al, 2020: 19). gut durchdachte und damit gelungene Urteile stehen immer auf wackligen Beinen. Eine der Sache angemessene Form der Urteilsbildung lässt sich nur als kritische Bewegung begreifen. Das gelungene Urteil ist dann das, was die Dinge immer auf neuartige Weise zu erkennen und zu bewerten vermag. Urteilsbildung wird hier als dialektischer Prozess verstanden, die permanente „Bewegung des Denkens“ als ein „Prozeß, durch den die Wahrheit zu sich selber kommt“ (Adorno, 2022: 57). Damit ist nicht jedoch gemeint, dass sich eine schon vorhandene Bewertung nicht auch im Zuge der Auseinandersetzung bestätigen kann. In jedem Fall differenziert und verfeinert sich die Argumentation und Bewertung und stellt schon in diesem Sinne einen neuen, wenn auch keinen neuartigen, definitiv aber einen ‚anderen‘ Blick auf Welt dar.

Im Sinne eines urteilssensiblen sowie kritischen Geographieunterrichts lässt sich in Anschluss an die zuvor dargestellte theoretische Perspektive, die Idee dialektischen Denkens, argumentieren, dass die Fachspezifität und damit das Potenzial geographischer Urteilsbildung nicht (allein) im fachlichen gerahmten Gegenstandsbezug, sondern vielmehr in der (spezifisch-geographischen) Weise der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand liegt. Die Themen des Geographieunterrichts bieten in besonderer Weise die Möglichkeit, Schüler*innen im Unterricht dazu anzuleiten, einen differenzier-

verfänglichen Begriffen (z. B. Landschaft, Bevölkerung, Stadt, Regenwald, Kohleabbau) urteilend zur Wirklichkeit. Anzustreben wäre ein kritisches Bewusstsein darum, dass „die Welt in der wir leben“ (DGfG, 2022: o. S.) immer auch anders denkbar ist. Damit verbunden ist ein verändertes Verständnis von Normalität, das nicht im Modus identifizierenden Denkens Aussagen über die Welt trifft, sondern das Prinzip der Nichtidentität bzw. der Differenz als Konstitutionsbedingung unserer Wirklichkeit anerkennt. Im Unterricht ist daher ein kritisches Denken anzustreben, dass in einer irritationssensiblen und fragenden Haltung zur Welt in Bewegung bleibt. Die tragenden Momente des Unterrichts sind dann die Brüche und Widersprüche und gerade nicht die Eindeutigkeiten.

Um den Widersprüchlichen auf die Spur zu kommen, ist es notwendig, sich vom Konkreten irritieren zu lassen und diesen Irritationen nachzugehen. Dies verlangt eine besondere Form der Auseinandersetzung, die von der eigenen subjektiven Erfahrung ihren Ausgang findet, ohne eben diese Erfahrung vorschnell auf fachlich vorgeprägte Begriffe zu bringen. Der irritierenden Erfahrung (vgl. hierzu Bähr et al., 2019) von Schüler*innen ist daher ein besonderer Stellenwert einzuräumen. Adornos Erfahrungsbegriff bezieht sich auf Umgangsweisen mit der Wirklichkeit, die unter besonderer Beteiligung der jeweils betroffenen Subjekte stattfindet: entgegen einer durch Denkwänge ‚reglementierten Erfahrung‘ strebt Adorno etwas an, dass er als ‚inhaltliche Erfahrung‘ bezeichnet. Für den Geographieunterricht bedeutet dies, dass es keinesfalls darum gehen darf, eine Vielzahl von Objektbezügen der Sache nach richtig zu thematisieren. Vielmehr bedarf die Objektivität dialektischer Erkenntnis einen Fokus auf das

lernende Subjekt: Es gilt den Bezug der Schüler*innen zur Sache in ihrer rationalen sowie gefühlsmäßigen Gesamtheit ernst zu nehmen, sonst verkümmert Erfahrung. Eine der Sache angemessene Vermittlung im Geographieunterricht ist dann als eine Kunst zu verstehen, sich von der Erfahrung irritieren zu lassen. Dabei geht es jedoch keinesfalls um den Ausstieg im Geographieunterricht aus rationalen Formen der Selbst- und Welterkenntnis, sondern um eine der Komplexität der Sache angemessene Form der Begegnung mit Welt. Wir leben nicht in einer Welt, in der alles logisch und bündig aufeinander aufbaut, die es einem leicht macht, Sicherheit im Urteilen zu finden, sondern in einer Welt voller Widersprüche. Für den Geographieunterricht ist daher eine Weise des Denkens sowie eine Urteilspraxis notwendig, die der Widersprüchlichkeit der Welt gerecht wird und mit dieser einen Umgang findet.

Es ist problematisch, wenn im Kontext der Didaktik unter Urteilsbildung allein ein rational-logischer Modus des Urteilens verstanden wird, der sich in der Frage eines ‚angemessenen Urteils‘ darauf beschränkt, dieses mittels argumentativer Fähigkeiten anhand geeigneter Kriterien bzw. Prinzipien begründen zu können. Mit diesem Verständnis von Urteilsbildung werden Schüler*innen gewissermaßen als ein auf Bewusstsein verkürztes Wesen reduziert, was unweigerlich die Frage nach dem Menschenbild aufwirft. Mit Adorno lässt sich hierbei dem erkenntnistheoretischen Motiv des Leibes (Grüny, 2019, 2012; Meyer-Drawe, 2000) zentrale Bedeutung zusprechen, indem das Somatische und das Rationale im ‚Impuls‘ miteinander vermittelt sind. Wir Menschen sind niemals bloß denkend in der Welt, sondern mit allen Sinnen und mit Gefühlen – und die gilt es nicht als Störfaktoren oder irrationales Beiwerk auszugrenzen. Leiblichkeit .wird

verfänglichen Begriffen (z. B. Landschaft, Bevölkerung, Stadt, Regenwald, Kohleabbau) urteilend zur Wirklichkeit. Anzustreben wäre ein kritisches Bewusstsein darum, dass „die Welt in der wir leben“ (DGfG, 2022: o. S.) immer auch anders denkbar ist. Damit verbunden ist ein verändertes Verständnis von Normalität, das nicht im Modus identifizierenden Denkens Aussagen über die Welt trifft, sondern das Prinzip der Nichtidentität bzw. der Differenz als Konstitutionsbedingung unserer Wirklichkeit anerkennt. Im Unterricht ist daher ein kritisches Denken anzustreben, dass in einer irritationssensiblen und fragenden Haltung zur Welt in Bewegung bleibt. Die tragenden Momente des Unterrichts sind dann die Brüche und Widersprüche und gerade nicht die Eindeutigkeiten.

Um den Widersprüchlichen auf die Spur zu kommen, ist es notwendig, sich vom Konkreten irritieren zu lassen und diesen Irritationen nachzugehen. Dies verlangt eine besondere Form der Auseinandersetzung, die von der eigenen subjektiven Erfahrung ihren Ausgang findet, ohne eben diese Erfahrung vorschnell auf fachlich vorgeprägte Begriffe zu bringen. Der irritierenden Erfahrung (vgl. hierzu Bähr et al., 2019) von Schüler*innen ist daher ein besonderer Stellenwert einzuräumen. Adornos Erfahrungsbegriff bezieht sich auf Umgangsweisen mit der Wirklichkeit, die unter besonderer Beteiligung der jeweils betroffenen Subjekte stattfindet: entgegen einer durch Denkwänge ‚reglementierten Erfahrung‘ strebt Adorno etwas an, dass er als ‚inhaltliche Erfahrung‘ bezeichnet. Für den Geographieunterricht bedeutet dies, dass es keinesfalls darum gehen darf, eine Vielzahl von Objektbezügen der Sache nach richtig zu thematisieren. Vielmehr bedarf die Objektivität dialektischer Erkenntnis einen Fokus auf das

lernende Subjekt: Es gilt den Bezug der Schüler*innen zur Sache in ihrer rationalen sowie gefühlsmäßigen Gesamtheit ernst zu nehmen, sonst verkümmert Erfahrung. Eine der Sache angemessene Vermittlung im Geographieunterricht ist dann als eine Kunst zu verstehen, sich von der Erfahrung irritieren zu lassen. Dabei geht es jedoch keinesfalls um den Ausstieg im Geographieunterricht aus rationalen Formen der Selbst- und Welterkenntnis, sondern um eine der Komplexität der Sache angemessene Form der Begegnung mit Welt. Wir leben nicht in einer Welt, in der alles logisch und bündig aufeinander aufbaut, die es einem leicht macht, Sicherheit im Urteilen zu finden, sondern in einer Welt voller Widersprüche. Für den Geographieunterricht ist daher eine Weise des Denkens sowie eine Urteilspraxis notwendig, die der Widersprüchlichkeit der Welt gerecht wird und mit dieser einen Umgang findet.

Es ist problematisch, wenn im Kontext der Didaktik unter Urteilsbildung allein ein rational-logischer Modus des Urteilens verstanden wird, der sich in der Frage eines ‚angemessenen Urteils‘ darauf beschränkt, dieses mittels argumentativer Fähigkeiten anhand geeigneter Kriterien bzw. Prinzipien begründen zu können. Mit diesem Verständnis von Urteilsbildung werden Schüler*innen gewissermaßen als ein auf Bewusstsein verkürztes Wesen reduziert, was unweigerlich die Frage nach dem Menschenbild aufwirft. Mit Adorno lässt sich hierbei dem erkenntnistheoretischen Motiv des Leibes (Grüny, 2019, 2012; Meyer-Drawe, 2000) zentrale Bedeutung zusprechen, indem das Somatische und das Rationale im ‚Impuls‘ miteinander vermittelt sind. Wir Menschen sind niemals bloß denkend in der Welt, sondern mit allen Sinnen und mit Gefühlen – und die gilt es nicht als Störfaktoren oder irrationales Beiwerk auszugrenzen. Leiblichkeit wird

verfänglichen Begriffen (z. B. Landschaft, Bevölkerung, Stadt, Regenwald, Kohleabbau) urteilend zur Wirklichkeit. Anzustreben wäre ein kritisches Bewusstsein darum, dass „die Welt in der wir leben“ (DGfG, 2022: o. S.) immer auch anders denkbar ist. Damit verbunden ist ein verändertes Verständnis von Normalität, das nicht im Modus identifizierenden Denkens Aussagen über die Welt trifft, sondern das Prinzip der Nichtidentität bzw. der Differenz als Konstitutionsbedingung unserer Wirklichkeit anerkennt. Im Unterricht ist daher ein kritisches Denken anzustreben, dass in einer irritationssensiblen und fragenden Haltung zur Welt in Bewegung bleibt. Die tragenden Momente des Unterrichts sind dann die Brüche und Widersprüche und gerade nicht die Eindeutigkeiten.

Um den Widersprüchlichen auf die Spur zu kommen, ist es notwendig, sich vom Konkreten irritieren zu lassen und diesen Irritationen nachzugehen. Dies verlangt eine besondere Form der Auseinandersetzung, die von der eigenen subjektiven Erfahrung ihren Ausgang findet, ohne eben diese Erfahrung vorschnell auf fachlich vorgeprägte Begriffe zu bringen. Der irritierenden Erfahrung (vgl. hierzu Bähr et al., 2019) von Schüler*innen ist daher ein besonderer Stellenwert einzuräumen. Adornos Erfahrungsbegriff bezieht sich auf Umgangsweisen mit der Wirklichkeit, die unter besonderer Beteiligung der jeweils betroffenen Subjekte stattfindet: entgegen einer durch Denkwänge ‚reglementierten Erfahrung‘ strebt Adorno etwas an, dass er als ‚inhaltliche Erfahrung‘ bezeichnet. Für den Geographieunterricht bedeutet dies, dass es keinesfalls darum gehen darf, eine Vielzahl von Objektbezügen der Sache nach richtig zu thematisieren. Vielmehr bedarf die Objektivität dialektischer Erkenntnis einen Fokus auf das

lernende Subjekt: Es gilt den Bezug der Schüler*innen zur Sache in ihrer rationalen sowie gefühlsmäßigen Gesamtheit ernst zu nehmen, sonst verkümmert Erfahrung. Eine der Sache angemessene Vermittlung im Geographieunterricht ist dann als eine Kunst zu verstehen, sich von der Erfahrung irritieren zu lassen. Dabei geht es jedoch keinesfalls um den Ausstieg im Geographieunterricht aus rationalen Formen der Selbst- und Welterkenntnis, sondern um eine der Komplexität der Sache angemessene Form der Begegnung mit Welt. Wir leben nicht in einer Welt, in der alles logisch und bündig aufeinander aufbaut, die es einem leicht macht, Sicherheit im Urteilen zu finden, sondern in einer Welt voller Widersprüche. Für den Geographieunterricht ist daher eine Weise des Denkens sowie eine Urteilspraxis notwendig, die der Widersprüchlichkeit der Welt gerecht wird und mit dieser einen Umgang findet.

Es ist problematisch, wenn im Kontext der Didaktik unter Urteilsbildung allein ein rational-logischer Modus des Urteilens verstanden wird, der sich in der Frage eines ‚angemessenen Urteils‘ darauf beschränkt, dieses mittels argumentativer Fähigkeiten anhand geeigneter Kriterien bzw. Prinzipien begründen zu können. Mit diesem Verständnis von Urteilsbildung werden Schüler*innen gewissermaßen als ein auf Bewusstsein verkürztes Wesen reduziert, was unweigerlich die Frage nach dem Menschenbild aufwirft. Mit Adorno lässt sich hierbei dem erkenntnistheoretischen Motiv des Leibes (Grüny, 2019, 2012; Meyer-Drawe, 2000) zentrale Bedeutung zusprechen, indem das Somatische und das Rationale im ‚Impuls‘ miteinander vermittelt sind. Wir Menschen sind niemals bloß denkend in der Welt, sondern mit allen Sinnen und mit Gefühlen – und die gilt es nicht als Störfaktoren oder irrationales Beiwerk auszugrenzen. Leiblichkeit wird

vielmehr als Erweiterung der menschlichen Erkenntnismöglichkeiten verstanden, indem mit ihr die Möglichkeit besteht, über das hinauszuweisen, was bloß gesellschaftlich ist. In der Spontanität unserer Affektionen im Impuls liegt ein wesentliches Moment der Freiheit des Menschen. In Anbindung an einen kritisch-emanzipatorischen Bildungsanspruch (Vielhaber, 1999) muss daher der affektiv-verstehende Bezug zur Sache, der sich im Impuls figuriert, als ein wesentlicher Teil der Rahmenbedingungen des Unterrichts verstanden werden. Daher stellt der ‚Impuls‘ im Sinne Adornos eine ernstzunehmende didaktische Kategorie dar. Der Fokus auf das ‚Hinzutretende zum Rationalen‘ lässt sich als kritische Einschränkung des von Dickel et al. (2020) problematisierten „Rationalitätsparadigmas“ verstehen. Das „Rationalitätsparadigma“ setzt voraus, „dass Urteile nach rationalen Kriterien begründet werden und dass sich demnach die Urteilspraxis im Unterricht an verallgemeinerbaren Prinzipien orientieren muss“ (Dickel et al, 2020: 19). gut durchdachte und damit gelungene Urteile stehen immer auf wackligen Beinen. Eine der Sache angemessene Form der Urteilsbildung lässt sich nur als kritische Bewegung begreifen. Das gelungene Urteil ist dann das, was die Dinge immer auf neuartige Weise zu erkennen und zu bewerten vermag. Urteilsbildung wird hier als dialektischer Prozess verstanden, die permanente „Bewegung des Denkens“ als ein „Prozeß, durch den die Wahrheit zu sich selber kommt“ (Adorno, 2022: 57). Damit ist nicht jedoch gemeint, dass sich eine schon vorhandene Bewertung nicht auch im Zuge der Auseinandersetzung bestätigen kann. In jedem Fall differenziert und verfeinert sich die Argumentation und Bewertung und stellt schon in diesem Sinne einen neuen, wenn auch keinen neuartigen, definitiv aber einen ‚anderen‘

Blick auf Welt dar.

Im Sinne eines urteilssensiblen sowie kritischen Geographieunterrichts lässt sich in Anschluss an die zuvor dargestellte theoretische Perspektive, die Idee dialektischen Denkens, argumentieren, dass die Fachspezifität und damit das Potenzial geographischer Urteilsbildung nicht (allein) im fachlichen gerahmten Gegenstandsbezug, sondern vielmehr in der (spezifisch-geographischen) Weise der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand liegt. Die Themen des Geographieunterrichts bieten in besonderer Weise die Möglichkeit, Schüler*innen im Unterricht dazu anzuleiten, einen differenzierten Blick auf Welt einzunehmen sowie sich auf die Sache selbst einzulassen. Dazu ist ein möglichst konkretes und beispielhaftes Vorgehen erforderlich, in dessen Ausgangspunkt eine lebensweltliche Situation steht, die eine Fühlbarkeit sowie einen ‚forschend-entdeckenden‘ Zugang eröffnet. Es besteht die Herausforderung im Unterricht, einen kumulativen Erfahrungsraum für die Möglichkeit individueller Erfahrungen zu schaffen. Ähnlich einem Akkord sind im kollektiven Erkenntnisprozess nicht alle Schüler*innen immer auf demselben Ton, aber es passt zusammen.

Die affektiv geleiteten, divergierenden (Vor-)Urteile der Schüler*innen über die geographischen Sachverhalte sind in didaktischer Hinsicht niemals bloß als defizient oder unangemessen zu verstehen, sondern äußerst relevant. Die eigenen (Vor-)Urteile stellen geradezu die Voraussetzung für eine echte schülerorientierte Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand dar. Im Anschluss an den von Dickel et al. (2020: 26) formulierten Erfahrungsgrundsatz der Urteilsbildung geht es in einem modernen, zeitgemäßen Geographieunterricht darum, die eigene Erfahrung in den Ausgangspunkt

des Urteilsbildungsprozesses zu setzen. Diesbezüglich gibt es innerhalb der Geographiedidaktik bereits Ansätze, die die erkenntnistheoretische Funktion individuellen Erlebens und leiblichen Spürens aus phänomenologischer Perspektive betonen (z. B. Hasse, 1995, 2017; Dickel, 2020).

Ich komme zum Schluss: Urteilsbildung im „Rationalitätsparadigma“ und das in diesem Beitrag umrissene Verständnis der Urteilsbildung im dialektischen Denken schließen sich nicht notwendig aus. Die Brücke bildet das Bewusstsein, um die Problematik des Begrifflichen, ein ‚Bewusstsein um Nichtidentität‘. Gelingende Urteilsbildung stellt sich in der Folge nicht nur in Form einer erlernbaren Fähigkeit dar, sondern setzt im ‚Bewusstsein um Nichtidentität‘ zugleich eine besondere ‚Haltung‘ gegenüber den fachlichen Gegenständen voraus, die es im Unterricht zu kultivieren gilt.

Die Frage nach einer angemessenen Urteilsbildung kommt nicht umhin, die begrifflichen Voraussetzungen der Urteile in den Blick zu nehmen. Urteilsbildung ist damit auf die Bedingung dialektischen Denkens verwiesen – ein Denken in dessen Vollzug wir Welt und uns selbst immer wieder in einer neuartigen Weise erfahren. Wir kommen den Dingen nicht auf die Spur, in dem wir sie in einen bündigen, systematischen argumentativen Zusammenhang bringen bzw. mit den Mitteln unserer Denkgewohnheiten ordnen. Der zu erkennenden Sache gerecht zu werden bzw. den geographischen Sachverhalt nach bester Möglichkeit zu begreifen, setzt voraus, die eigenen Denkgewohnheiten, also Begriff und Kategorien immer wieder zu hinterfragen, beständig zu brechen und damit in Bewegung zu halten. Den Motor für ein solches Denken können wir im irritierenden Moment des Impulses finden.

In diesem urteilssensiblen Geographieunterricht wird erfahrungsgeleitete Urteilsbildung als ‚ganzheitlich‘ verstanden, da neben rationalen Aspekten die intuitiven und affektiven Anteile des Urteilens der Schüler*innen als bildungsrelevant erachtet werden. Das besondere Bildungspotenzial liegt konkret im Aufdecken der Erfahrungsgehalte, die auf das Allgemeine, die Totalität der Gesellschaft, verweisen. Im Impuls können argumentatives Denken und Empfinden in Widerspruch geraten. Der Impuls, als Möglichkeit eines einführenden Perspektivwechsels, lässt uns aufhorchen, er zeigt uns als Spur an, dass hier etwas nicht stimmt, dass hier etwas ‚falsch‘ läuft. Das Impulsive ist Korrektiv, die Unterbrechung des Urteils und vermag im Sinne einer Abwehrreaktion, als Widerstand gegen das Bestehende, ein Stück weit den ‚gesellschaftlichen Schleier‘ zu lichten. Im Bestreben, den gesellschaftlichen Rahmen in geographischen Fragen aufzudecken und neue alternative Denkmöglichkeiten zu eröffnen, steht Geographieunterricht in einem Bildungsverständnis, dass einem kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse (Viellhaber, 1999) folgt.

6. Literatur

- Adorno, T. W. (2003a). *Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Band 4. Minima Moralia*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003b). *Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Band 6. Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2022). *Nachgelassene Schriften. Abteilung IV: Vorlesungen. Band 2. Einführung in die Dialektik (5. Aufl.)*. Berlin: Suhrkamp.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeifer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (Hrsg.). (2019). *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer VS.

- Beyer, R. & Gerlach, R. (2018). Sprache und Denken. Wiesbaden: Springer.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G. (Hrsg.). (2015). Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster & New York: Waxmann.
- Bormann, C., Kuhlen, R., Oeing-Hanhoff, L. & Foppa, K. (2017). Denken. In Ritter, J., Gründer, K. & Gabriel, G. (Hrsg.). Historisches Wörterbuch der Philosophie online. Basel: Schwabe.
- Demmerling, C. (2005). Adorno - ein Klassiker des 20. Jahrhunderts? Bremen: Kohfeldt.
- Demmerling, C. (2016). Sprache, Denken, praktische Begriffe. Überlegungen zur Frage nach der Sprachabhängigkeit des Denkens und Handelns. In Soboleva, M. (Hrsg.). Das Denken des Denkens. Bielefeld: transcript Verlag, S. 39-60.
- Detjen, J. (2013). Was heißt politische Urteilskompetenz und wie kann sie gefördert werden? In Frech, S. & Richter, D. (Hrsg.). Politische Kompetenzen fördern. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 78–98.
- DGfG (2020). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. Berlin.
- DGfG (2022). Was ist Geographie – Kurzfassung. Abgerufen am 06.01.2022 von <https://geographie.de/studium-fortbildung/was-ist-geographie-kurzfassung/>
- Dickel, M. (2020). Ethisches Können. Geographieunterricht als hermeneutische Ethik. In Dickel, M., John, A., May, M., Muth, K., Volkmann, L. & Ziegler, M. (Hrsg.). Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, S. 71–99.
- Dickel, M., John, A., May, M., Muth, K., Volkmann, L. & Ziegler, M. (Hrsg.). (2020). Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Eisler, R. (2002). Denken. In Eisler, R. (Hrsg.). Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichem Nachlaß. Hildesheim: Weidmann.
- Friedauer, D. (2018). Gefühl und Empfindung. In Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.). Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–74.
- Fuchs, T. (2014). Verkörperte Emotionen. Wie Gefühl und Leib zusammenhängen. Psychologische Medizin, 25(1), S. 13–20.
- Grüny, C. (2012). Theodor W. Adorno – Soma und Sensorium. In Alloa, E., Bedorf, T., Grüny, C. & Klass, T. N. (Hrsg.). Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Stuttgart: Mohr Siebeck, S. 245–259.
- Grüny, C. (2019). Körper. In Klein, R., Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hrsg.). Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 437–443.
- Hasse, J. (Hrsg.). (1995). Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie. Band 15. Gefühle als Erkenntnisquelle. Frankfurt am Main.
- Hasse, J. (2017). Die Abwesenheit der Phänomenologie in der deutschen Humangeographie. Geographica Helvetica, 72, S. 351–360.
- Hogh, P. (2015). Kommunikation und Ausdruck. Frankfurt am Main: Velbrück.
- Hogh, P. & König, J. (2011). Bestimmte Unbestimmbarkeit. Über die zweite Natur in der ersten und die erste Natur in der zweiten. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 59(3), S. 419–438.
- Holzer, D. (2019). Kritisches Denken mit negativer Dialektik. In Bittlingmayer, U. H., Demirović, A. & Freytag, T. (Hrsg.). Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 717-739.
- Horkheimer, M. (2007). Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2017). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Hutter, A. (2015). Vernunft. In Bacin, S., Mohr, G., Stolzenberg, J. & Willaschek, M. (Hrsg.). Kant-Lexikon. Berlin: De Gruyter, S. 2486–2489.
- Kant, I.: Gesammelte Schriften. Band 4. Kritik der reinen Vernunft (=KrV). In Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.). Ge-

- sammelte Schriften Band. 1-22. Berlin: De Gruyter.
- Koch, A. F. (2009). Kant, Kritik der reinen Vernunft. Vorlesung im Wintersemester 2009/10. Abgerufen von <https://www.uni-heidelberg.de/md/philsem/personal/kantws09.pdf>
- Laub, J. (2019). Haltung im Geographieunterricht? Zur Bedeutung eines pädagogischen Begriffs für die Unterrichtspraxis im Fach Geographie. In OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie, 1, S. 9–22.
- Maras, K. (2001). Vernunft- und Metaphysikkritik bei Adorno und Nietzsche. Dissertation. Tübingen.
- Massing, P. (Hrsg.). (1997). Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach Ts: Wochenschau-Verlag.
- Meyer, C. & Felzmann, D. (2010). Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells. Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education, 38(3), S. 125–132.
- Meyer-Drawe, K. (2000). Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Schlothfeldt, S. (2012). Gerechtigkeit. Berlin: De Gruyter.
- Schmid Noerr, G. (1997). Gesten aus Begriffen. Konstellationen der kritischen Theorie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Schrüfer, G. (2013). Kompetenzbereich Beurteilung/Bewerten. In Böhn, D. & Obermaier, G. (Hrsg.). Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S. 146–148.
- Schweppenhäuser, G. (2016). Ethik nach Auschwitz. Adornos negative Moralphilosophie. Wiesbaden: Springer VS.
- Sommer, M. N. (2016). Das Konzept einer negativen Dialektik. Adorno und Hegel. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Vielhaber, C. (1999). Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In Vielhaber, C. (Hrsg.). Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien, S. 9–26.
- Zahnen, B. (2005). Fragwürdigkeit und Eigensinn der Geographie. In Geographische Zeitschrift, 93(4), S. 201-220.
- Zahnen, B. (2015). Tragweiten geographischen Denkens. Wien: Passagen Verlag.

Kontroverse

Lösungen inspirieren zum Handeln

Stefan Junker

IQSH - Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

stefan.junker@iqsh.de

Vorwort der Redaktion

Liebe Leser*innen,
wir möchten Sie an dieser Stelle in der neuen Kategorie Kontroverse begrüßen. In diesem Bereich bieten wir Raum für einen Meinungs- und Gedankenaustausch zu kontroversen Themen der Geographie-Didaktiken. Unser Ziel ist es, Ihnen als Leser*innen die Möglichkeit zu bieten, in den Austausch und auch in die Kontroverse gehen und diesen über mehrere Ausgaben hinweg führen zu können. Den Startpunkt kann ein einzelner Beitrag oder bereits ein Disput zwischen zwei Positionen setzen. Dann sind Sie gefragt: Schicken Sie uns Ihre Reaktion auf die Standpunkte per Mail und wir veröffentlichen diese in der darauffolgenden Ausgabe (wir behalten uns vor, Texte unter Angabe von Gründen nicht zu veröffentlichen).

Für unsere erste Kontroverse schauen wir auf das Spannungsfeld zwischen problemorientierten Ansatz, problemlösungsorientierten Ansatz und lösungsorientierten Ansatz.

Wir danken ganz herzlich Stefan Junker für den Aufschlag zu dieser Kontroverse und sind gespannt auf Ihre Reaktionen zu seinem Text „Lösungen inspirieren zum Handeln“. Stefan Junker arbeitet als Lehrer und Studienleiter in Schleswig-Holstein, wirkt an Geographie-Schulbüchern mit und hat zuletzt zusammen mit Prof.

Wilfried Hoppe das SDG-Schulbuch #WirHAND-DELN! herausgegeben.

Wir freuen uns auf Ihre Reaktionen und wünschen viel Freude beim Lesen

Das Team der OpenSpaces

*Reaktionen senden Sie bitte an
info@openspaces.info*

*Es ist klar, aber sei noch betont, dass die Meinung der Autor*innen in dieser Kategorie nicht zwingend unsere Meinung widerspiegelt.*

Die aktuelle Diskussion zwischen Problemorientierung und Problemlösungsorientierung ist vor allem ein Streit in der Geographie-Didaktik, jedoch nicht in der Schulpraxis. Dort dominiert nach wie vor eindeutig die Thematisierung von Problemen. Lösungen werden dagegen kaum behandelt. Exemplarisch dafür stehen die beiden Oberstufenkompendien Fundamente und Diercke. Lobenswerte Ausnahmen dagegen sind die Globalen Herausforderungen von Dr. Thomas Hoffmann und das neue Diercke Oberstufenbuch aus Schleswig-Holstein, bei dem sich die Handlungskompetenz im Sinne einer transformativen Nachhaltigkeitsbildung sogar in den Aufgaben wiederfindet.

Zurück aber zu der Frage: Problemorientierung oder Problemlösungsorientierung? Es ist wie so oft im Leben. Es bedarf beider Ansätze. Der problemorientierte Ansatz hat insbesondere dann seine Berechtigung, wenn das Ausmaß des Problems kaum bekannt ist. Wichtig für unser Fach ist aber, dass der große Anteil der Problemorientierung dringend reduziert wird. Denn oft bleibt der in der Theorie angedachte Schritt zum Handeln in der Praxis meist aus, so dass die Jugendlichen so ein Problem nach dem anderen kennenlernen. Diese Vielzahl an Problemen frustriert, was dazu führt, dass Geographie schnell als „Problemkunde“ wahrgenommen werden kann.

Gleichzeitig wissen wir aus der Lernpsychologie: „Das Reden über Probleme führt höchstens zu neuen Problemen. Das Reden über Lösungen führt zu neuen Lösungen.“ Und genau dieses Reden und Denken über Lösungen müssen wir in unserem Fach verstärken. Wir leben aktuell in einer Welt voller globaler Herausforderungen und erleben Jugendliche, die so große Zukunftssängste haben wie noch

nie zuvor. Zudem kommen laut der aktuellen PISA-Studie unsere Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit weniger als dreimal zu einem Handeln im Sinne der SDGs. Damit belegt Deutschland von 63 teilnehmenden Staaten den 63. und letzten Platz. Gleichzeitig sind die Probleme unserer Zeit den Jugendlichen meist bekannt, aber die Lösungen kennen sie dagegen kaum. Die Problemlösungsorientierung führt zu einer anderen Haltung. Der positive Blick auf und in die Zukunft bewirkt eine Veränderung bei den Jugendlichen – ein Mut- und Mitmachen. Vor allem führt dieser Ansatz in der Praxis viel öfter zum Handeln, was so bedeutsam und wichtig ist. So erleben die Jugendlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen und lernen, sich aktiv zu engagieren.

Vor allem aber haben wir keine Zeit mehr zum Diskutieren. Wir leben aktuell in einem wahrscheinlich historischen Zeitfenster. Nachdem lange Zeit alles möglich schien, wird aktuell oft der Eindruck erweckt, dass nun plötzlich alles zu spät sei. Doch zwischen diesen beiden Extremen befindet sich noch das Mögliche! Und die Wissenschaft sagt uns, dass wir als Menschheit eben genau jetzt noch diese Chance haben, uns eine möglichst lebenswerte Zukunft zu gestalten. Oder wie Peter Fox es gerade singt: Alle malen schwarz, ich sehe die Zukunft pink. Vielleicht geht es einfach darum, dass Geographie pink wird, dass unser Fach den Jugendlichen mehr Perspektiven aufzeigt, den Blick nach vorn im Sinne der SDGs stärker in den Fokus nimmt. Das hat Prof. Wilfried Hoppe und mich auch motiviert, das erste deutschsprachige SDG-Schulbuch #WirHANDELN! zu schreiben. Denn jede Handlung und jede Nicht-Handlung wirkt. Wenn nicht jetzt, wann dann? Wenn nicht Geographie es macht, wer sonst?

Rückblick auf die HGD Nachwuchstagung 2023 in Potsdam

Paulina Block

Geographische Bildung, Universität Potsdam

pblock@uni-potsdam.de

Die HGD Nachwuchstagung wurde im Jahr 2023 vom Standort Potsdam ausgerichtet und fand unter dem Motto „Zukunft (mit)gestalten“ statt. Rund 50 Nachwuchswissenschaftler*innen haben sich darüber ausgetauscht, wie sie die geographiedidaktische Forschung beeinflussen, weiterentwickeln und (mit)gestalten können. Als spannende Impulse für die Diskussion dienten dabei Beiträge von insgesamt neun Professor*innen der Geographiedidaktik, die sich kurz per Video oder in Schriftform zur Frage „Wie soll Ihre Forschung die Geographische Bildung bis 2035 verändert haben?“ äußerten.

Die Inputs bildeten die Grundlage einer anregenden Diskussion und waren, auch für den weiteren Verlauf der Tagung, eine Bereicherung, wofür den beitragenden Professor*innen ein großer Dank ausgesprochen werden soll: Nina Brendel (Universität Potsdam), Christian Dorsch (Universität Osnabrück), Dirk Felzmann (Universität Koblenz-Landau), Detlef Kanwischer (Goethe-Universität Frankfurt), Rainer Mehren (Universität Münster), Ulrike Ohl (Universität Augsburg), Fabian Pettig (Universität Graz), Gabriele Schrüfer (Universität Bayreuth) und Alexander Siegmund (Pädagogische Universität Heidelberg).

Perspektiven der Professor*innen

Auch wenn die Beiträge der Professor*innen hier nicht vollständig in ihrer inhaltlichen Komplexität abgebildet werden können, ist ein kurzer Einblick in übergreifende Motive doch spannend und anregend. Die Beiträge waren geprägt von globalen Wandlungsprozessen wie Kriegen, dem Klimawandel oder der Digitalisierung, die laut den Beitragenden tiefgreifende gesellschaftliche Veränderung hervorrufen würden. Die Geographische Bildung sollte, um gesellschaftlich relevant und zukunftsfähig zu sein und zu bleiben, geographische Kompetenzen (z.B. System-, Bewertungs- und Handlungskompetenz) bei Schüler*innen fördern. Dadurch sowie durch partizipative Forschung und Vermittlung soll die Möglichkeit einer selbstbestimmten Teilhabe junger Menschen an der Gestaltung einer tragfähigeren und gerechteren Zukunft ermöglicht werden (im Sinne einer emanzipatorischen BNE/ Climate Change Education). Schüler*innen sollen ermutigt werden, sich an „Lösungen“ und der Bewältigung komplexer Herausforderungen zu beteiligen. Gleichzeitig wurde in diesem inhaltlichen Kontext auch die Relevanz qualitätsvollen ethischen Urteilens im Geographieunterricht genannt. Neben den Diskursen um eine (emanzipatorische) BNE und Klimawandelbildung wurde die Rolle der Geographischen Bildung in der Digitalität thematisiert, und gefordert, dass Schüler*innen mündig handeln und digitale Konstruktionen kritisch reflektieren können. Genauso wurden das Aufbrechen postkolonialer Strukturen und die Rassismuskritik im Geographieunterricht als wichtige Schwerpunkte genannt.

Eine immer wiederkehrende Thematik bei den Professor*innen war der stärkere Austausch und die intensivere Zusam-

menarbeit mit der Schulpraxis, insbesondere mit den Geographielehrkräften. In diesem Zusammenhang wurde gefordert, dass Geographieunterricht genauer analysiert werden müsste, um einen Einblick in die Praxis zu bekommen. Darauf basierte auch die Forderung, mit Lehrkräften gemeinsam Fragestellungen für die Forschung zu sammeln und einen partizipativen Forschungsprozess zu gestalten. Die Design- und Interventionsforschung wurde als Möglichkeit gesehen, im Forschungsprozess gemeinsam mit Lehrkräften Konzeptionen für den Geographieunterricht entstehen zu lassen und so den Wissenschafts-Praxis-Transfer zu stärken. Kritisch angemerkt wurde dabei, dass ein starker Forschungsfokus auf den Gymnasien läge, und gefordert, dass auch anderen Schulformen in den Blick genommen und Konzepte für Schüler*innen entworfen werden müssen, die die Mindeststandards im Geographieunterricht nicht erfüllen. Gleichzeitig wurde aber auch dazu angeregt, gesellschaftliche Entwicklungen, welche die Schule in den nächsten Jahren beeinflussen werden (z.B. Virtualität) schon jetzt zu thematisieren und gemeinsam mit Lehrkräften Konzepte dafür zu entwickeln.

Zuletzt haben einige Professor*innen auch ihr Wort an den Nachwuchs gerichtet und allgemeine Hinweise zur (geographiedidaktischen) Forschung und dem eigenen Forschungsprozess gegeben. Für die eigene Forschung sollten Themen ausgewählt werden, die einen selbst wirklich interessierten und motivierten, wobei das Thema dabei nicht zwingend ein „zukunftsträchtiges“ Thema sein muss. Wichtig sei nur, dass die Forschung zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich relevanter Problemstellungen führte. Als Forscher*in sollte man dabei selbstbewusst sein und auch mal vom Vorgehen abweichen, wenn

es sinnvoll und möglich ist. Allgemein wurde für die geographiedidaktische Forschung ein Wegkommen vom individuellen Arbeiten hin zu Forschungsverbänden gefordert, in denen man zusammenarbeitet, sich gegenseitig unterstützt und inspiriert.

Perspektiven des Nachwuchses

Inspiziert durch die Inputs, haben die Teilnehmenden ihre eigenen Zukunftsversionen für die Geographische Bildung diskutiert, festgehalten und zum Abschluss der Tagung noch einmal reflektiert. Dabei überschritt sich v.a. der Wunsch nach mehr Austausch mit der Praxis: Auch der Nachwuchs forderte mehr Grundlagenforschung und sieht partizipative Co-Kollaboration als guten Ansatz, um gemeinsam mit der Praxis an geographiedidaktischen Themen zu arbeiten. Hier wurden aber auch die Herausforderungen dieses Ansatzes thematisiert, wie ein schwieriger Feldzugang, die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an Forschung zu beteiligen, eine mögliche Entlastung der Lehrkräfte (von Seiten der Schulen) und dass eine Win-win-Situation für beide Seiten entstehen sollte. Diese Herausforderungen müssten berücksichtigt und gemeinsam Lösungen gefunden werden. Neben einem partizipativen Forschungsvorgehen sollte auch die Wissenschaftskommunikation gestärkt und Forschungsergebnisse verständlich(er) gemacht werden, um sie in geeigneter Form an Adressat*innen weitergeben zu können (z.B. auch in den sozialen Medien). Neben dem Transfer von Wissen in die Schule, sollte der Transfer auch zwischen den Standorten gefördert werden, vor allem beim Design Based Research und der Interventionsforschung.

In den Beiträgen des Nachwuchses nahm die Kritik am Wissenschaftssystem

einen größeren Raum ein. So wurde kritisch hinterfragt, wer die geographiedidaktische Forschung beeinflusst und somit ggf. bestimmt, worüber geforscht wird. In diesem Kontext wurde angemerkt, dass z.B. die Climate Change Education in den letzten Jahren groß geworden und ein MINT-Einfluss deutlich zu spüren sei. Genau wie die Professor*innen forderte auch der Nachwuchs, dass Forschung in Schulformen neben dem Gymnasium gestärkt wird und ggf. Effektstärken der Forschung diesbezüglich kritisch reflektiert werden sollten.

Darüber hinaus wurden die Arbeitsbedingungen und Perspektiven in der (geographiedidaktischen) Forschung diskutiert. Intellektuelle Arbeit sei auch Arbeit, die angemessen vergütet werden müsse. 50%-Stellen in Projekten seien oft ein Trugschluss und gingen mit unbezahlter zusätzlicher Arbeitszeit einher. Auch die #ichbinhanna-Debatte wurde aufgegriffen und gefordert, dass die Berufsaussichten des wissenschaftlichen Mittelbaus (um) gestaltet werden müssten, um eine qualitätsvolle Lehrkräfteausbildung und geographiedidaktische Forschung sicherzustellen. Projekte und Ideen des Nachwuchses sollten verstetigt und frühzeitig über eine mögliche Nachfinanzierung nachgedacht werden.

Zuletzt wurde auch vom Nachwuchs die Stärkung des Fachs Geographie als Zukunftsfach in der Schule angeregt, wobei hier auch positive Zukunftsversionen gefördert werden sollten.

Perspektiven aus den thematischen Workshops

Auch die Forscher*innen des Standorts Potsdam haben mittels der zwei praktischen Workshops „VR-Exkursionen“ und „GeoBreakouts“ einen Blick in die Zukunft

der Geographiedidaktik geworfen. Bei den „GeoBreakouts“ handelt es sich um Escape Games für den Geographieunterricht. Diese Lernumgebungen haben das Ziel, weg von richtig/falsch-Aufgaben und hin zu komplexen Aufgabenformaten in allen Anforderungsbereichen zu kommen, um systemische Zusammenhänge, Auswirkungen des eigenen Handelns sowie ein Umgang mit komplexen Entscheidungen im Spiel zu fördern. Durch das Lösen wiederkehrender Entscheidungsaufgaben wird eine Förderung des Kompetenzbereichs „Handeln“ angestrebt. Die „GeoBreakouts“ behandeln konkrete Raumbeispiele und sind als digitale Lernumgebung in Actionbound mit haptischen Elementen gestaltet. Als Grundlage der fachlichen Vertiefung dient die Entwicklung von Lernprodukten während des Spiels. Sowohl auf fachlicher als auch auf der Ebene der Kompetenzorientierung wird Nachhaltigkeit in den geographischen Escape Games thematisiert.

Der Workshop „VR-Exkursionen“ hat sich vor der Erprobung der von Studierenden erstellten VR-Exkursionen thematisch mit den Herausforderungen von Virtual Reality für die Geographische Bildung auseinandergesetzt. Dabei wurde diskutiert, dass VR als „neue Räume“, die als real erlebt werden, hinsichtlich ihrer machtvollen Wirkung untersucht werden sollten. Virtuelle Lernumgebungen sollten als „safe spaces“ gestaltet werden, indem bewusste, „achtsame“ didaktische Einsatzkonzepte sowie achtsam gestaltete VR-Lernumgebung entwickelt werden, die sich zur geographischen Kompetenzförderung eignen. Außerdem sollten Lehrkräfte befähigt werden, Virtual Reality als neue Räumlichkeit zu reflektieren und entsprechend aktueller Leitlinien geographischer Forschung in ihren Unterricht zu in-

tegrieren (mit dem Ziel geographischer Kompetenzförderung bei Schüler*innen).

Quo vadis, Geographiedidaktik?

Die Beiträge der Professor*innen und die Diskussionen des Nachwuchses (auch in den Workshops) haben sowohl die Vielfalt als auch die Gemeinsamkeiten der Geographischen Bildung über Standorte hinweg deutlich gemacht. Auch wenn die Geographische Bildung nicht in ihrer ganzen Komplexität vertreten war, lassen sich doch einige Themenfelder identifizieren, die immer wieder als relevant hervorgehoben wurden. Neben der Forderung, Geographie weiterhin als Zukunftsfach zu etablieren, um gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen und Herausforderungen handlungsorientiert begegnen zu können, wurde der Wunsch einer engeren Zusammenarbeit mit der Schulpraxis besonders deutlich. Daran ansetzend, könnte ein standortübergreifender Austausch für alle Beteiligten gewinnbringend sein, um gemeinsame Forschung mit der Schulpraxis voranzubringen. Deutlich wurde aber auch, dass über Perspektiven und Arbeitsbedingungen in der (geographiedidaktischen) Forschung diskutiert werden muss, um diese Ziele erreichen zu können.

Einen Film zur Nachwuchstagung finden sie [hier](#).

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

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

DOI: 10.17185/duepublico/81259

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20231120-094557-3



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