

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 Schneeschaufler 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.

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/81261

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20231120-111331-6



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