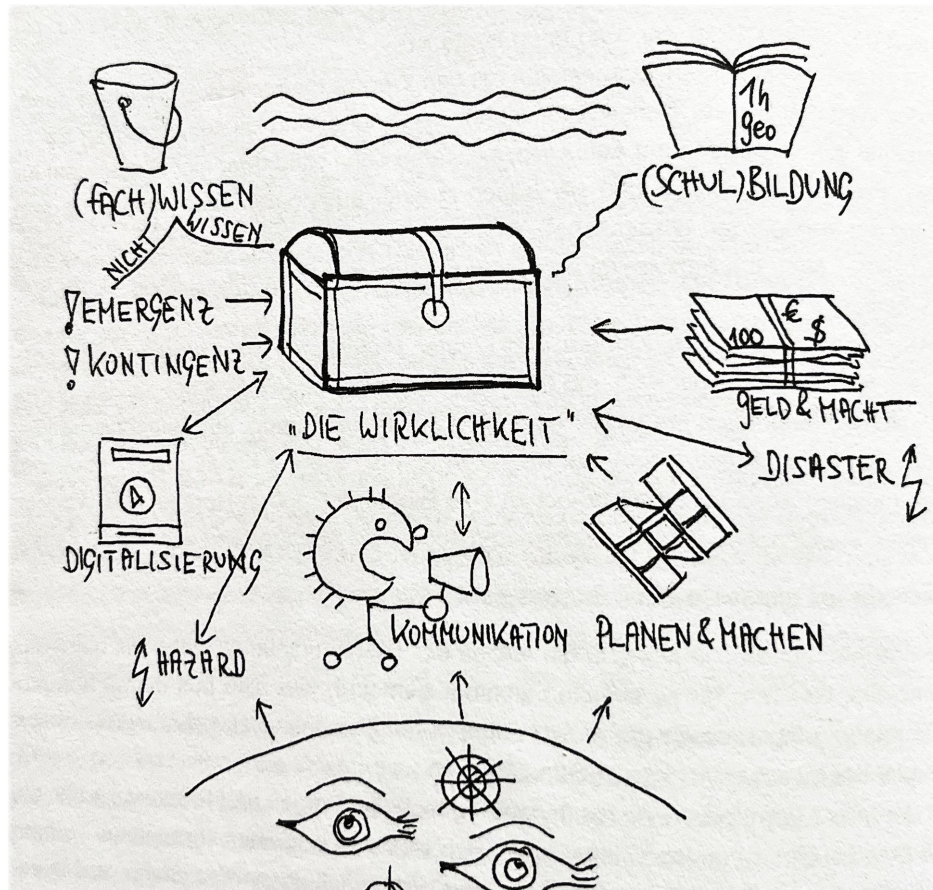


OpenSpaces

Zeitschrift für Didaktiken der Geographie

Sonderausgabe 1/2024



Impressum

Herausgeber*innen und Redaktion:

Paulina Block, Christian Dorsch, Georg Gudat, Michael Lehner, Sabine Lippert, Nicola Richter,
Nicolai 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.

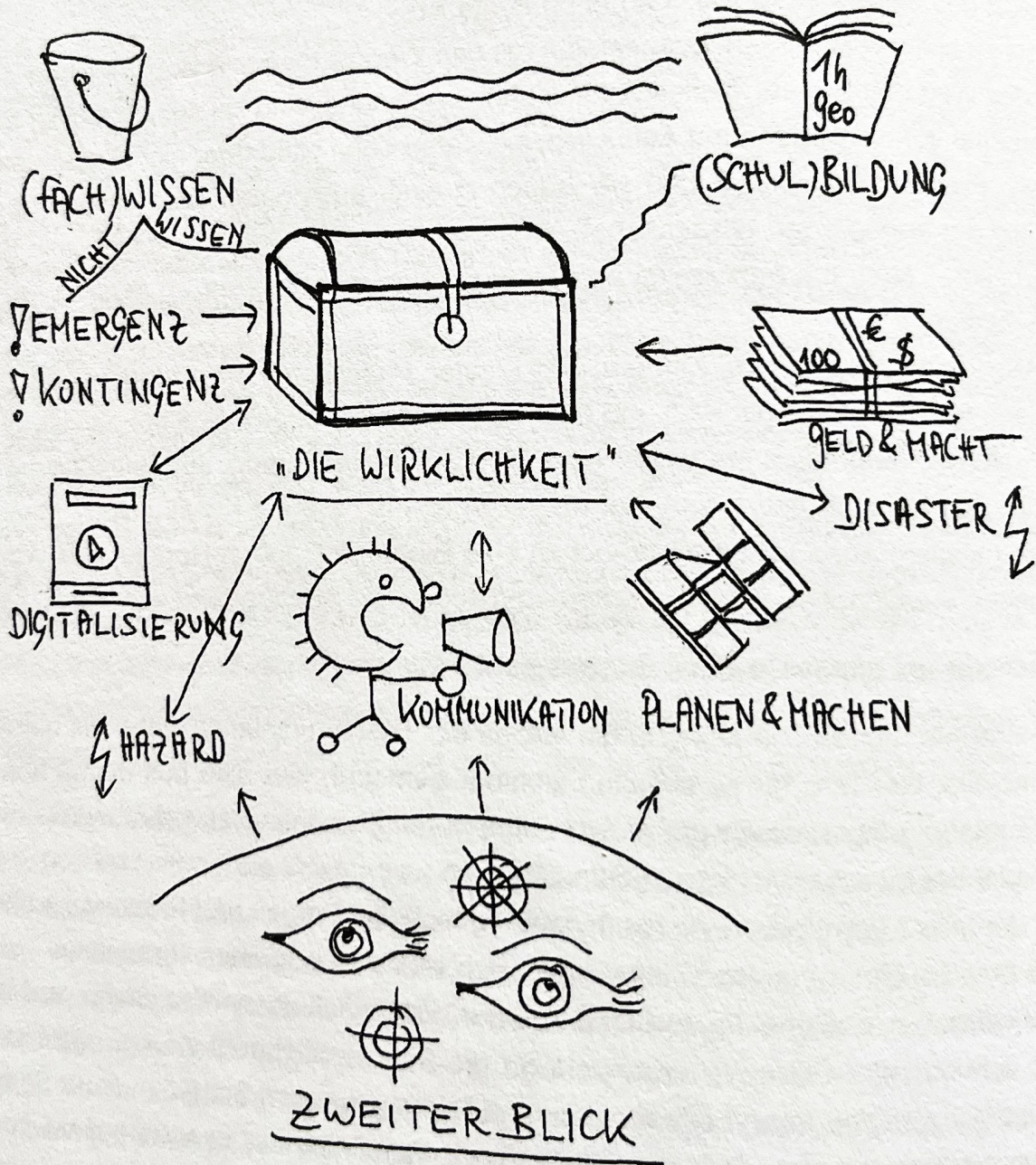
Kontakt & Einreichungen von Beiträgen:

Web: www.openspaces.info

Mail: info@openspaces.info

GEO-GRAPHIC

2. WIE WIRKLICH IST DIE WIRKLICHKEIT?
 ! "DREH MICH DOCH NACH ALLEN SEITEN!"



WISSEN? NICHTWISSEN? NICHT-WEITER-WISSEN?
 SCHULE/BILDUNG? GELD & MACHT? KOMMUNIKATION?

Liebe Leser*innen,

es ist mir eine außerordentliche Freude, Ihnen diese besondere Ausgabe von OpenSpaces präsentieren zu dürfen. In diesem Sonderheft widmen wir uns einer sehr bedeutenden Person unserer Disziplin: Tilman Rhode-Jüchtern.

Tilman Rhode-Jüchtern hat die Geographiedidaktik wie kaum ein anderer geprägt. Seine innovativen Ansätze und tiefgründigen Ideen, die sowohl die Praxis als auch das konzeptionelle Denken der Geographiedidaktik voranbrachten, haben unzählige Studierende und Lehrende inspiriert. Er hat so die Art und Weise des Geographie-Unterrichtens maßgeblich verändert. In diesem Heft haben wir die seltene Gelegenheit, einen dichten und umfassenden Einblick in seine Gedankenwelt und seine Arbeitsweise zu gewinnen.

Mirka Dickel und ich hatten das Vergnügen, Tilman Rhode-Jüchtern persönlich zu interviewen. Wir besuchten ihn in seinem schönen Haus in Ostwestfalen, umgeben von einem beeindruckenden Garten. Diese besondere Atmosphäre schuf den perfekten Rahmen für ein eingehendes Gespräch, das in diesem Heft dargestellt wird. Um den Leser*innen eine gute inhaltliche Übersicht zu ermöglichen, wurde das Gespräch durch Zwischenüberschriften gegliedert.

Während unseres Interviews sprachen wir über die Anfänge seiner Karriere, seine wegweisenden Projekte und die aktuellen Herausforderungen der Geographiedidaktik. Tilman Rhode-Jüchtern teilte mit uns nicht nur seine fachliche Expertise, sondern auch persönliche Einblicke und Anekdoten, die seine Leidenschaft und sein Engagement für die Geographie und ihre Didaktik deutlich machen. Mirka Dickel und ich entwerfen unsere geographiedidaktischen Überlegungen, die an anderer

Stelle ansetzen und als eigenständiges zugleich konstruktives und kritisches Denken zu bewerten sind, in seinem Geiste. Gerade deshalb ist es uns möglich, im Gespräch auch immer wieder zu Tiefenbohrungen anzusetzen, durch die sich die Essenz des Werks Rhode-Jüchterns zu Tage fördern lässt.

Wir hoffen, dass diese Ausgabe nicht nur lehrreich und inspirierend für Sie ist, sondern auch einen bleibenden Eindruck hinterlässt. Tilman Rhode-Jüchtern zeigt uns wieder einmal, wie wichtig es ist, sich persönlich wie fachlich stetig weiterzuentwickeln und die Freude an der Geographie und ihrer Didaktik mit anderen zu teilen.

Besonderer Dank für das Transkribieren und Korrekturlesen des Interviews gilt Janine van de Vorle.

Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen beim Lesen und Entdecken dieses außergewöhnlichen Textes.

Herzliche Grüße,
Nicola Richter

Geographiedidaktik im pädagogischen Fluss

Ein Interview mit Tilman Rhode-Jüchtern

Mirka Dickel

Friedrich-Schiller-Universität Jena
mirka.dickel@uni-jena.de

Nicola Richter

Europa-Universität Flensburg
nicola.sophie.richter@uni-flensburg.de

Dickel: 18. Juni 2023. Wir befinden uns hier an einem runden Tisch im Arbeitszimmer von Tilman Rhode-Jüchtern, in seinem sehr schönen Haus in Ostwestfalen. Nicola Richter, Tilman Rhode-Jüchtern und ich sitzen uns im Kreis gegenüber. Tilman hat sich bereit erklärt, einen Einblick in seine Didaktik-Philosophie zu geben. Darüber freuen wir uns.

Was treibt uns um?

Richter: Ja, wir freuen uns, sehr schön, dass wir hier sein können. Vielleicht fangen wir einfach mal damit an, was dich gerade so umtreibt, was dich so beschäftigt.

Rhode-Jüchtern: Das ist schon die Mutter aller Fragen, weil die Probleme jetzt so vielfältig und dick und groß geworden sind, dass man sich eigentlich gar nicht mehr vorstellen kann, wo man anfangen könnte, ein Problem auch nur zu beschreiben, geschweige denn es zu lösen. Also: Wer heute *t-online* liest und die Nachrichten über Atom und Putin, Klimawandel, Hazards, Pandemien und Nachhaltigkeit, der klappt den Rechner am liebsten gleich wieder zu.

Dickel: Ist das nicht eine Bankrotterklärung für unser Fach?

Rhode-Jüchtern: Wir sind als Fach darin nicht zwingend involviert. Wir können ja machen, was wir wollen, wir fokussieren etwas als Schlüsselproblem, was uns interessiert, was evident ist oder was uns angeht, und dann beschäftigen wir uns damit oder wir lassen es. „Das ist jedem seine Sache“; sagt man in Westfalen. „Meine Sache“ ist zum Beispiel ein Buch vor mir auf dem Tisch, druckfrisch von Gertrude Lübbecke-Wolff, bis vor einem halben Jahr noch Richterin am Bundesverfassungsgericht. Das Buch heißt *Demophobie* (2023) und man wird aufmerksam durch die Rezensionen, die sagen, dieses Buch sei eine Sensation. Ich bin kein Jurist, kaufe aber dieses

Buch und stöbere natürlich gerne in dieser Sensation herum. Ich sehe, dass schon im Titel *Demophobie* das Handeln von Menschen in einer Gesellschaft steckt, nämlich in der Frage: Kann man Menschen in einer demokratisch entwickelten Gesellschaft alleine lassen oder gar Vorschläge machen lassen, die hinterher eine gewisse Bindungswirkung in der Politik haben? Oder muss das institutionell und verfahrensmäßig reguliert werden?

Von der Sache ausgehen, nicht von Positionen

Rhode-Jüchtern: Dieses rote Buch liest sich mittelschwer, ist natürlich von äußerster Solidität und hilft uns eventuell bei der Frage, wie wird eigentlich unser Land – Landwirtschaft, Energie, Wohnungsbau und was alles so an Problemen auf uns zukommt – in zehn, zwanzig Jahren gestaltet sein? Wer kümmert sich außer den Politiker*innen alle vier Jahre bei und nach der Wahl? Ich meine, unser Fach, in dem eine Stadt oder ein Land betrachtet wird oder eine Grenze oder die Bevölkerung in diesem Land und die handelnden Menschen in ihrer Lebenswelt, ist gut beraten, wenn es sich eine kluge Meinung über Partizipation, über Teilhabe von Menschen in der Gesellschaft und der räumlichen Umwelt bildet. Aber weil dieses Buch in der Roten Reihe im *Klostermann-Verlag* erschienen ist, wird es wahrscheinlich die Geographie als Fachwissenschaft und die Fachdidaktik nicht erreichen. Da ich mittendrin stecke in der Lektüre, stelle ich jetzt schon fest: Ich werde im Fach wohl eher alleine sein mit diesem Buch. Das erklärt auch ein bisschen die Reibung im Verständnis von Geographiedidaktik; da hören durchaus wohlmeinende Menschen zu, sagen aber dann zum Beispiel: „Das ist ja schon fast Soziologie“ oder „Das ist mir einfach zu kompliziert“ oder gar „Das ist zu intelli-

gent, das versteht niemand im Fach“ – das habe ich auch schon mal als Vorwurf gehört. Das heißt, wir haben unterschiedliche Selbstbilder im und vom Fach, wir lesen verschiedene Bücher und sind damit von vornherein auf verschiedenen Pfaden unterwegs.

Richter: Aber muss das ein Problem sein? Das ist doch eigentlich eher ein Gewinn für uns.

Rhode-Jüchtern: Das ist dann ein Gewinn, wenn man es in einen Kommunikationszusammenhang bekommt. Das heißt, dass Partner*innen sich zusammenhocken und sagen, wir haben Lust, zwei Stunden oder zwei Tage darüber zu reden und ein Stückchen Klarheit zu schaffen über eine offene Frage, nämlich: Können Bürger*innen eigentlich kompetent mitentscheiden? Hilft dabei so etwas wie „geographische Kompetenz“, in der Domäne der Rechtswissenschaft?

Richter: Vielleicht ist es auch dann ein Gewinn, wenn man eben wirklich von dem Buch ausgeht, von der Sache und nicht nur von den einzelnen Positionen, die dann jemand hat, der von einem humangeographischen Gesichtspunkt darauf schaut, aus einer Praxistheorie, oder aus einem diskursanalytischen Verständnis; sondern, dass man sagt "okay, wir gucken uns das Buch an und schauen, was uns das Buch gibt, was uns dieses Medium sagt".

Lesen als Investition in die Kommunikation

Rhode-Jüchtern: Dafür brauchte man aber eine*n kluge*n Ratgeber*in, der oder die einem sagt: "Das lohnt sich, guck doch mal rein, investiere mal drei Tage". So lange dauert es ja mindestens, so etwas zu lesen, auch nur im ersten Querlesen, und dann zu sagen, „das lohnt sich, wir beugen uns jetzt mal gemeinsam darüber, wir machen mal einen Schwerpunkt auf Probe daraus“.

Wenn das gelingt, dann haben wir Glück gehabt und können das praktisch ins Fach hinein wenden; aber der übliche Weg wäre oftmals, dass man sich nach zwei Stunden verabschiedet; „Schön, dass wir darüber geredet haben“, und das war es dann.

Dickel: In Jena haben wir einen Lesekreis, wir wählen ein Buch aus - auch Bücher außerhalb der Geographie - und sprechen darüber. Wir haben jetzt beschlossen, auch traditionelle Texte aus der Geographie wieder hervorzuholen. Da wurde schon ein Wunsch geäußert, nämlich zur Fachgeschichte zu lesen und darüber zu sprechen. Du schätzt das ja sehr pessimistisch ein, dass man fürs Lesen und miteinander Sprechen heute überhaupt Zeit hat. Was ich dich fragen wollte, ist: War das früher denn mal anders? War Universität früher ein kommunikativerer Raum als heute?

Rhode-Jüchtern: Ich schätze es pessimistisch ein, wegen der Nötigung zur Einwerbung von Drittmitteln und anderen Zwängen, Personalnot, Befristung, Teilzeit, was die Menschen unfrei macht, jedenfalls nicht stabil machen kann. Jeder muss sich erstmal selber retten in dieser bürokratischen Struktur; insofern bin ich pessimistisch. Ich bin optimistisch, weil ich erlebt habe – in der 68er-Zeit, mein erstes Semester war 1968 – wie stürmisch und wie tiefgreifend Sachen infrage gestellt wurden und wie dann daraus eine inhaltliche Bewegung geworden ist, die gesagt hat, „So, jetzt gucken wir mal in unserem Fach oder in unserer Stadt, was wir tun können“, Hausbesetzungen oder Vorlesungen sprengen oder was weiß ich, das lief ja alles gleichzeitig und dezentral ab. Man konnte gar nicht so schnell gucken, wie Adorno dann da aus dem Hörsaal getrieben wurde von barbusigen Studentinnen und diese ganzen Geschichten. Das war ja alles unvorhersehbar wild, und es war zum

Glück auch ein Stück weit konstruktiv, weil sich Student*innen autonom gemacht haben – ich nicht, weil ich zu jung war, aber die, die drei oder fünf Jahre weiter waren – eine eigene Theorie zu entwickeln, bis zur Gründung einer studentischen Zeitschrift „Geografiker“. Da ging es dann zunächst um Ökonomie. Ein Leitautor war dafür der linke belgische Ökonom Ernest Mandel. „Ihr mit Eurem Mandel...!“ schimpfte dann der Professor und dann ging das wüst hin und her. Es fand jedenfalls Kommunikation statt, wenn auch kämpferisch oder auch nicht kooperativ auf beiden Seiten, aber: Kommunikation fand statt. Ich erinnere mich gut daran, dass ich eine studentische AG betreut habe zur Hermeneutik von Wilhelm Dilthey. Es galt, die Geisteswissenschaften von den Naturwissenschaften abzugrenzen; Erlebnis, Bewusstsein, Sinnverstehen, Begriffe und Theorien in Beziehung auf die Tatsache „Menschengeschlecht“. Dann kam natürlich die Machtfrage, ob die Student*innen sich dafür selbst einen Schein - heute spricht man von Creditpoints - ausstellen durften.

Paradigmenwechsel, Theorie und Metatheorie

Rhode-Jüchtern: Und dann hat sich über den Generationenwechsel so etwas hergestellt wie ein Paradigmenwechsel im Sinne von Thomas S. Kuhn (1962), also ein Wechsel der Grundüberzeugungen darüber, was dieses Fach eigentlich leisten müsste. Wir haben gelernt, „Geographie als grauenhafte Dürftigkeit, als Zumutung“ zu betrachten, so heißt es bei Gerhard Hard und bei Arnold Schulze. Diese Befunde auch aus Professorenmund waren ja keine Empfehlung, ein Fach mit solchen Etiketten zu studieren. Das erschien dann abermals als Totenglöckchen für das Fach. Dann erschienen die ersten theoretisch wichtigen Bücher dazu. Gerhard

Hard mit der *Wissenschaftstheoretischen Einführung* (1973), mit dem *Lotsenbuch* zusammen mit Dietrich Bartels (1975); der auch-Ökonom Bartels legte dann seine Habilitationsschrift (1968) vor: *Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen* (1968). Er ging aus von der Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus sowie der *spatial analysis*. Klassische 'idiographische' Geographie in Gestalt der Länder- und Landschaftskunde wurde kategorial kritisiert, die Wirtschafts- und Sozialgeographie sollte als handlungsorientierte Raumwissenschaft betrachtet werden. Bartels war 1970 zu Gast im geographischen Kolloquium an meiner damaligen Universität und er wurde angekündigt von dem gastgebenden alten Ordinarius als „Zerstörer der Einheit der Geographie“. „Theorie und Metatheorie“ (Bartels 1970) erschienen als Gefahr. Welche Geographie kämpfte ums unzeitgemäße Überleben, als Fach in ganzer Breite? Wir waren keine Drückeberger, wir haben die alten Lehrbücher studiert, um nichts versäumt zu haben. Hard hat erzählt, dass er damit nach 6 Semestern fertig war, er konnte Examen machen. Auch uns genügte die alten Lehrbücher nicht mehr. Jetzt machen wir unser eigenes Zeug dagegen, siehe oben: zwischen Mandel und Dilthey. Das heißt, wir haben doppelt studiert: das vermeintlich Klassische mit Zensuren, mit BAFÖG-Prüfungen, Pflichtseminaren und Hindernissen, und die eigene Idee: Was machen wir denn jetzt damit? Die Formfragen wurden auch dadurch gelöst, dass wir unmittelbar Lehraufträge bekamen, in Marburg und in Kassel.

„Ein erstes Didaktik-Handbuch“ nach 1968

Dickel: Und dann war da doch noch ein erstes innovatives Buch für die Didaktik, das *Metzler Handbuch für den Geographi-*

eunterricht (1982).

Rhode-Jüchtern: Ja, da hat sich eine kleine Gruppe gefunden aus Osnabrücker und Bielefelder Kontexten. Hans Wenzel war als Professor und vom Lebensalter her auch ein akzeptierter Anstifter gewesen in Osnabrück, aber auch Gerhard Hard kam dann dazu und Egbert Daum, Werner Hennings, Wolfgang Schramke und Lothar Jander (als Herausgeber) und ich. Wir haben dann bei Metzler eine kleine Reihe erfunden und das *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht*, was damals sehr schnell ein Klassiker wurde.

Richter: Auch heute noch!

Rhode-Jüchtern: Wenn es denn das Original von 1982 ist, das lässt sich in der Zeitschrift *geographische revue* 2/2006 noch einmal ausführlich nachlesen.

Politische Geographie, engagierte Geographie, politisches Denken in der Geographie

Dickel: Es ging Dir ja auch um so eine Idee von politischer Geographie, darum, dass auch politisches Denken in die Geographie kommt – wo ist da der Unterschied zwischen objektiver Vermittlung, mit allen Schwierigkeiten, die dieser Begriff hat, und Agitation?

Rhode-Jüchtern: Agitation wäre es, wenn von oben herab machtvoll und wiederholt eine Meinung verkündet wird. Ich bin zum Beispiel mit einigen Gründen seit langem ein Gegner der *Atomenergie*. Aber die Kommunikation darüber beginnt schon beim Begriff, einige sagen nämlich *Kernenergie*. Einige reden von *Atommüll*, andere von *Entsorgung*. Einige reden von ergebnisoffener Endlagersuche, andere reden von tiefen Löchern, die man überall bohren könne. Ein sicheres Kennzeichen für eine jeweilige ideologische Zugehörigkeit sind diese jeweiligen Begriffe aber noch nicht. Auch das Ethos von einer wert-

freien Wissenschaft ist erkennbar ideologisch geladen oder gar verschmutzt. Der US-amerikanische Physik-Nobelpreisträger Stephen Chu (1997) ist da unverblümt: „Wenn die Grünen vernünftig wären, würden sie die Atomenergie vorziehen“. In diesem einen Satz stecken für mich ein halbes Dutzend Zumutungen – welche wären das? Und was ist mit dem Konjunktiv („wären“) im Munde eines Wissenschaftlers? Politik ist nicht nur eine *Sache*, sondern auch eine *Haltung* und ein *Ethos*. Und auch wenn dies nicht gelingt, ist es doch auch Kommunikation: „Man kann nicht *nicht* kommunizieren“ (Watzlawick/Beavin/Jackson: *Menschliche Kommunikation*. Bern 1969, 12 Aufl. 2011).

Dickel: Gibt es dazu auch ein geographisches Beispiel?

Rhode-Jüchtern: Ja sicher. Ich nehme mal einen klassischen bzw. harmlos klingenden Begriff wie *Länderkunde*. Fachhistorisch betrachtet ist daran ja nichts zwiespältig. Aber gedacht wurde früher (wenn nicht noch heute) an das *Länderkundliche Schema*. Man möchte Länder beschreiben und vergleichen und benutzt dafür lexikontauglich ein einfaches Instrument, nämlich einen Satz thematischer Folien (heute sagt man *layer*) oder Parameter: Flächengröße, Bevölkerung, Klimazone etc. Das wurde am Ende verworfen, weil die Folien zu schematisch und zu simpel waren, sie drückten ja nicht die eine Wirklichkeit eines Staates, eines Volkes, einer Region oder einer Klassifikation aus; ja, sie drücken sich geradezu vor einer differenzierten und widersprüchlichen Wirklichkeit. Es war, jedenfalls im kritischen Denken, eine unterkomplexe Konstruktion. Für eine lebendige „gute“ Länderkunde gab und gibt es durchaus Beispiele, zum Beispiel die Samoa-Studien von Werner Hennings oder die Länderkunden von Heiner Dürr (Bochum) über Indonesien, Kaliman-

tan (Borneo) und Jordanien (1987); er hatte das übersetzt in eine fortgeschrittene Version, wie man sich heute eine problemorientierte Länderkunde vorstellen möchte: Da ist ein Land in Grenzen und Kontexten, es hat eine geographische und historische Situation zu nutzen oder zu verkraften, es ist nicht allein auf der Welt. Da ist es gut, wenn jemand länderkundig unterwegs ist und sich in die Dialektik von raumstrukturellen Erscheinungen und krisenhaften Kausalitäten vertieft. - Wie dankbar kann man heute sein über ein Buch zum Megaproblem Ukraine: Karl Schlögel: *Entscheidung in Kiew* (2023).

Dickel: *Kritische Länderkunde* also, sagt Hard im erwähnten Metzler-Handbuch, dazu.

Rhode-Jüchtern: *Kritische Länderkunde*, ja. Das Ganze hieß dann noch weiter Länderkunde, damit es verkäuflich wurde, erst einmal im Fach und in der Konkurrenz der Fächer; aber es entwickelte sich in Richtung Politische Geographie, Geographie und Politik also begriffen als gemeinsame Substanz. Und dann kam parallel dazu das Wort von der *Engagierten Geographie* in den Diskurs, ein Diskurs, der echt eingreifen, etwas ändern wollte, und der sich dann die Geographie als politisches Themen- und Handlungsfeld gesucht hat. Zum Beispiel David Harvey in den USA über Rentenskapitalismus und *Social Justice and the City* (1973). Oder der Klassiker von Mike Davis: *City of Quartz. Ausgrabungen in der Zukunft in Los Angeles* (1990/ 1994), Schlüsselwörter: Einwanderung und Macht, Gangs und Privatisierung des öffentlichen Raums, Ausgrenzung und Sicherheitswahn, Ausbeutungsstrukturen, Immobilien und Crackökonomie und der Aufstand von 1992. Ebenso innovativ und politisch-geographisch war Mike Davis: *Ökologie der Angst. Los Angeles und das Leben mit der Katastrophe* (1998/9).

Dickel: Und aber nochmal meine Frage: Wenn man diese Kontexte nun in den Geographieunterricht hereinholt, wie kann man sich davor schützen, dass man oder jemand Agitation betreibt?

Rhode-Jüchtern: Durch kommunikative Kompetenz und durch eine deliberative Meinungs- und Willensbildung mit der Kraft des guten oder besseren Arguments, wie das Habermas auch aktuell wieder beschwört („*Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*“ 2022). Deine Frage zielt auf die Ethik des Unterrichtens. Da müsste man jetzt sehr weit ausholen, ich mache es mal kurz mit dem Beutelsbacher Konsens, dem langlebigen Begriff aus der politischen Bildung. Da geht es darum, dass man in den politischen Fächern Kontroversen benennen soll, sie aber nicht parteilich, einsinnig parteilich auflösen darf. Man muss eine Kontroverse präsentieren als lösungsbedürftig und muss dann gucken, wie man die Optionen für eine Lösung –Im Plural: Optionen – findet. Und da sagen dann Leute, die aus der Schule kommen: „Wir wollen Lehrer*innen nicht entpolitisieren, wir wollen sie nicht verpflichten zur Neutralität, wir sind ja keine Polizeibeamt*innen“; aber es muss nachvollziehbar und auch widerlegbar sein: Eine Meinung ist prinzipiell nicht strafbewehrt (aber Obacht: Nicht alles ist durch die Meinungsfreiheit geschützt). Man darf zum Beispiel dann als Schüler*in keine Zensuren dafür befürchten, dass man anderer Meinung ist. Aber Voraussetzung für einen herrschaftsfreien (besser: herrschaftsarmen) Diskurs ist die kommunikative und ethische Kompetenz für einen Streit. Und das ist eine heikle Sache in allen Schulen, wo die Türen geschlossen sind. Also wo ich Lehrer war, 20 Jahre am Oberstufenkolleg an der Uni Bielefeld, da gibt es deshalb keine Türen –

Dickel: – auch keine Decken.

Rhode-Jüchtern: Nein, sondern ein gläsernes Sheddach, viele Pflanzen und vor Zeiten einen langen Streit und Aushandlungsprozess um ein selbst beschlossenes Rauchverbot.

Offene Denkräume, die Macht und der Raum

Richter: – offene Denkräume ...

Rhode-Jüchtern: ... und Sitzecken und Areale, wo man sich unterrichtsmäßig trifft, auch Werkstätten; aber im Prinzip ist man von der räumlichen Struktur her in einer offenen Situation. Dass da jemand als Lehrer gebrüllt hätte, oder jemanden geohrfeigt hätte, ist natürlich schon von der Struktur des Raumes her fast undenkbar. Also was da an Handlungsmöglichkeiten drinsteckt, von störend bis stimulierend, ist anders gewesen als in einer normalen Schule, wo man sagen kann: „Lehrerzimmertür zu, fünf Minuten Pause.“ Ich erinnere mich zum Beispiel an mehrere Trommelaktionen im offenen Großraum, die nicht nur Fans hatten.

Dickel: Das heißt also, Räumlichkeit und Habitus, Lehrer- und Lehrerinnenhabitus haben etwas miteinander zu tun?

Rhode-Jüchtern: Ja, unmittelbar, aber nicht automatisch. Es ist schon auch die Frage: Wer könnte so etwas denn lehren und reflektieren? Wer könnte so etwas kontrollieren, dass da nicht doch wieder einer durch die Maschen huscht, indem er sich in einen Fachraum zurückzieht? Das ist ja normal, dass einer das nicht kann und nicht mag, der im „Höllensjob Lehrer“ (Die Zeit) einfach mal Ruhe haben will und seinen Unterricht durchzieht. Das können Lateinlehrer*innen auch gut so machen, die Sache/ das Sprachlernen ist relativ einfach strukturiert und verlässlich, scheinbar, aber es ist in der Schule zugleich eine Machtgeschichte. Sportlehrer*innen sind

schon eher gezwungen, Probleme zu erkennen, etwa bei denen, die nicht über die Reckstange kommen, Sachzwänge aller Art, Lärm, Gehampel. Das ist, wie ich es eben erzählt habe, nicht der starre Raum im strengen Sinne, aber es gibt eine Aura in der Schule, wie auch im Krankenhaus oder wie im Gefängnis oder wie in der Kaserne nach Michel Foucault: „*Die Macht und der Raum*“. Ich habe hier gerade vor mir liegen ein Büchlein mit *Short Cuts* von Michel Foucault (2001): „*Was ich sagen will: Man lebt nicht in einem neutralen, weißen Raum. Man lebt nicht, man stirbt nicht, man liebt nicht im Rechteck eines Blattes Papier. Man lebt, man stirbt, man liebt in einem gegitterten, zerschnittenen, buntscheckigen Raum mit hellen und dunklen Zonen, Höhenunterschieden, Treppenstufen, Mulden und Ausbuchtungen, mit harten und mit mürben, durchlässigen und schwammartigen Bereichen. Es gibt Passagen, Straßen, Züge, Metros, es gibt offene Bereiche, wo man vorübergehend verweilt, die Cafés, die Kinos, die Strände, die Hotels, und es gibt geschlossene Bereiche der Ruhe und des Zuhause-seins.*“ Diese Idee von Offenheit und Geschlossenheit, das ist natürlich sehr wirkmächtig, und man musste diesen Wirkungen eben irgendwie durch Pflanzen oder durch Projektstage oder wie im Trommelprotest langsam auf die ursächliche Spur kommen.

Dickel: Und jetzt weist du ja dem Raum eine große Wirkkraft zu, so, wie du das gerade beschreibst, und wir haben doch lange Zeit, seit den 1980ern gelernt, dass wir stärker den*die Akteur*in betrachten und diese Raumgebundenheit doch eher auflösen sollten. Vielleicht kannst du das einmal einordnen?

Struktur und Handlung – Was ist der Fall und was steckt dahinter?

Rhode-Jüchtern: Das ist eine Sache,

die müsste man jetzt mal grafisch entfalten: Auf der einen Seite: Was heißt *Struktur*, also räumliche Struktur und rechtliche Struktur und soziale Struktur – man findet etwas vor, was da ist – und wie man dann im *Handeln* auf der anderen Seite auf die Struktur reagieren bzw. darin handeln kann. Ich frage gerne: Wer/was *determiniert* wen oder wer/was *domestiziert* wen? Die Struktur wirkt auf die Subjekte oder umgekehrt, die Subjekte machen die Struktur, beides ist richtig. Vielleicht ist etwas dran an dem riesigen Werbeplakat „*Gott schuf Himmel und Erde, den ganzen Rest haben wir gemacht. Das Deutsche Handwerk*“. Da muss man auch beides erstmal nacheinander und dann miteinander in Verbindung bringen. „Was ist der Fall? Und was steckt dahinter?“, das war der Titel der Abschiedsvorlesung von Niklas Luhmann an der Uni Bielefeld (1993). Meine Schüler*innen haben sich einen Spaß daraus gemacht, diese beiden Fragen wie im Chor zu deklamieren, wenn ich ihnen eine Problemstellung offeriert habe. Und dann kommt man bald in eine Haltung abrufbarer Aufmerksamkeit: „So, wir beschreiben jetzt mal den Flur dieser Schule und suchen nach Merkmalen von Macht; wir gehen mal zusammen von der Turnhalle bis zum Eingang, und beobachten, wo überall Macht sich vergegenständlicht oder sonst wie ausstrahlt.“ In vielen materiellen Gegenständen, das fängt bei den Türen an, und dann gucken wir auf dem Rückweg mal, was müsste man mit leichter Hand ändern können, ohne jetzt die ganze Welt zu ändern? Und dann bekommt man langsam Lust, konstruktiv zu denken, auch mal ein bisschen herumzuspinnen und dann vielleicht ein Projekt dazu zu machen; da habe ich eine Unmenge von Versuchen hinter mir. Aber: „Was soll denn rauskommen?“ hat einmal eine Studentin Franziska (Mathe/Geographie) in Jena gefragt.

Dickel: Kannst du mal so ein Projekt schildern, das dir in Erinnerung ist?

„Bitte Platz nehmen!“ - Experiment zur Aneignung des öffentlichen Raums

Rhode-Jüchtern: Ja, zum Beispiel die Sache mit dem Frühstückstisch.

Richter: Ja, genau. Daran habe ich auch gerade gedacht.

Rhode-Jüchtern: Das ist für mich ein didaktischer Klassiker, weil man für so etwas das didaktische Format Projektunterricht braucht. Das heißt, man braucht eine gewisse Zeit, man kann Material bewegen, es gibt keinen 45-Minutentakt, man bewegt sich außerhalb der Fachgrenzen und -struktur. Wir hatten in Bielefeld goldene Zustände, konnten Projekte machen, die dauerten eine Woche oder auch länger. So haben wir uns ein Geographieprojekt ausgedacht: „Wir decken einen Frühstückstisch“¹; wir arrangieren das als Experiment. Wir nehmen einen ganz hässlichen Platz in der Stadt, wo nichts stattfindet, gar nichts außer Autos, Lärm und unlustige Leute. Und wir kommen dahin mit einem schön gedeckten Frühstückstisch für 10 Personen, richtig schön gedeckt mit weißem Leinentischtuch und Leuchter, rauf auf diesen schrecklichen Platz. Das haben wir mit ganz wenig Aufwand aufgebaut. Und dann kam die Handlungsebene ins Spiel. Erstens, es verschwanden aus unserer Projektgruppe sofort eine Hand voll junge Leute und begaben sich auf Distanz. Das waren nämlich türkischstämmige Schüler*innen, und denen war das Ganze zu heikel, die wussten nicht, ob da jetzt alsbald die Polizei anrückt.

Richter: ... und was sonst passieren kann.

Rhode-Jüchtern: Zweitens die Unsicherheit: Ist das jetzt einfach nur ein Frühstück, ein Gag? Diese Schüler*innen

waren unsicher, die waren innerlich angespannt, sie waren von vornherein im Handeln domestiziert. Oder genauer interpretiert: diese Schüler*innen waren nicht domestiziert, sie haben eher die implizite Scham ausagiert, die immer in einer Situation wirkt, bei der kulturelle Normen überschritten werden; sie waren Träger*innen der abgewehrten Scham der anderen. Drittens: Wir haben reagiert und gesagt, okay, jetzt sind hier drei Plätze frei, wir stellen jetzt mal ein Schild auf mit den Wörtern „Bitte Platz nehmen“. Man kann sehen, wie hier zum Handeln animiert wird, und wirklich kamen Leute, setzten sich dahin; auch ein Obdachloser, der ließ sich am Ende bedienen an dem Tisch: „Kann ich noch was haben von dem Schinken da?“. Und alle waren gut zufrieden. Dann kam viertens zufällig jemand von der Presse vorbei, der machte mal ein Foto; am nächsten Tag stand es in der Zeitung. Das heißt, da war ein Wechselspiel von *räumlicher Struktur* - ungeeigneter Platz, völlig unpassende *Situation*- und die *Aktion und Reaktion der Akteur*innen*; das dauerte zwei Stunden. Da kam zufällig die Zweite Bürgermeisterin vorbei, schüttelte den Kopf und sagte: „Dass die das einfach so machen...“, sie ging aber weiter. Daraus folgte dann nichts, aber man konnte bei ihr fast in den Kopf gucken, sie war vollkommen konsterniert.

Richter: Eine Kommunikation, die dann im Handeln auch über den Raum stattfindet.

Rhode-Jüchtern: Genau. Und da war eine Unmenge weiterer Kommunikationsakte, natürlich an allen Stellen, innen und außen. Und dann nach zwei Stunden haben wir das dann beendet. Einfach so, ohne Paukenschlag. Dann kam der VW-Bulli von der Uni und holte den Tisch und die Stühle wieder ab. Natürlich war da dann eine Menge Gesprächsstoff

entstanden, um hinterher zu reflektieren: „Was ist hier im Einzelnen und im Ganzen passiert?“

Dickel: Und wie würdest du die fachliche Einsicht benennen, die da vermittelt worden ist? Kann man diese auf den Punkt bringen?

Rhode-Jüchtern: Man muss mit einer bescheidenen situationsadäquaten Kreativität gucken: Wo können wir hier etwas Irritierendes produzieren, etwas, was vermeintliche Eindeutigkeiten aufmischt, was dann aber nicht nur Konfusion oder Chaos stiftet, sondern was hinterher besprechbar ist – also kontrollierte Irritation, ein gewisser Widerspruch, gewiss. Und wenn man Glück hat oder wenn man selber gut drauf ist, und die Schüler*innen kooperieren, dann kann das gelingen. Es wird aber öfter so sein, dass Einzelne sagen: „Das gibt mir jetzt nichts, oder: Was soll denn rauskommen?“ Das kann passieren. Das ist dann die Kunst des Lehrenden, das einzufangen, damit es nicht destruktiv wird („Hier ist ja alles nur Chaos“). Eine „fachliche Einsicht“ würde ich das nicht nennen, es ist eher eine Übung im Beobachten, eine Beobachtung erster und zweiter Ordnung und anschließende Metakognition.

Richter: Ja, und was damit natürlich auch einhergeht, ist einerseits diese Irritation, die man nutzen kann, um Schülerinnen und Schüler auch ins Denken zu bringen, aber andererseits auch das Auswählen von Beispielen, die man für den Einstieg nutzt. Also das ist ja auch eine Kunst, die man als Lehrperson auch können muss.

Rhode-Jüchtern: Ja, also da... , wie soll man sagen? Da gibt es vielleicht geborene Projektlehrer*innen, davon bin ich einer. Mir fällt fast immer was ein, darauf kann ich mich zumeist und dankbar verlassen. Und anderen fällt speziell hierzu vielleicht mal gerade nichts ein... Das ist nun einmal

so; sie sind nicht gleichzeitig Grafik-Designer*innen und Aktionskünstler*innen; dafür können die aber etwas anderes, sie können vielleicht extra gut Fußball spielen, das kann ich nicht. Auf einer Gomeira-Exkursion war es total wichtig, dass einige Studis und der zweite Exkursionsleiter Detlef Kanwischer gut Ballspielen konnten und so mit der Inseljugend von Hermigua kommuniziert haben. Mit anderen Worten: Es gibt erstmal keine Garantie und auch keinen Königsweg, dass alle immer gute oder immer erfolgreiche Ideen haben. Und „gut“ oder „erfolgreich“ sind ohnehin unbestimmte und relative Begriffe.

Eine Orange ist mehrere Orangen – Aspektlernen

Rhode-Jüchtern: Es gibt für den Projektunterricht eine Börse, wo Projektthemen ausgehängt werden, die die Schüler*innen dann anwählen. Das wäre für die Lehrer*innen die normale Gelegenheit, sich vorab Themen und Ziele auszudenken; aber es ist immer heikel, ob das regelmäßig zu gehaltvollen Ideen führt. Ich erinnere mich gern an mein letztes Projekt², bevor ich nach Jena ging. Das war richtig anspruchsvoll und ergiebig. Wir haben einen U-förmigen Stand installiert, in dessen Mitte auf einem Quader eine Apfelsine lag. Wir wollten zeigen, dass dieser einfache Gegenstand, diese eine Orange viele Aspekte hat. Eine einfache Frage „Was sehen wir?“, wäre nicht möglich, richtig wäre die Frage, „Was sehen wir unter dem Aspekt x/y/z?“ – Die Orange könnte betrachtet werden als gesundes Obst, sie könnte stehen für unfairen Handel zwischen einer *commercial world* und einer *communal world* und einer *hazard world*, für gespritzte Lebensmittel, für massenhaften Transport, alles Mögliche. Man kann diese Orange drehen und wenden. Das ist noch nicht schwierig, aber es öffnet eine bestimmte

Art der Betrachtung. Apropos: Man kann die Orange auch phänomenologisch ansehen, indem man die Orange gedanklich nicht nur von außen und nicht nur unversehrt betrachtet. Das Innere ist nämlich zwar unsichtbar, aber vorhanden und mitgewusst, es ist sogar das primär Wichtige. Und auch das Vorher und das Nachher. Und welcher Aspekt wäre der Duft und die Farbe? Das alles hängt dran und drin in der Orange.

Richter: Dreh' mich doch nach allen Seiten!

Rhode-Jüchtern: Jetzt kommt die Sache in Schwung, mit einem Wettbewerb an Ideen, wofür die Orange außerdem stehen könnte. Es wird zu einem inhaltsreichen und qualitätsvollen Problemfeld. Aber es kommt auch zur irritierten Gegenfrage: „Ja klar, die Orange hat verschiedene Hinsichten. *So what?*“ Zunächst mal wird die Übung abgesichert. Wir erproben das Ganze mit einem anderen Gegenstand, das kann alles sein. Wir haben ein Stückchen Rasen ausgewählt, also Erde mit Gras, und dies auf den Quader gelegt. Bodenschutz, Bodenpreise, Privateigentum, je nach Seite. Nach dieser Findephase werden kurze Texte für jeweils ein Poster verfasst: „Eine Orange (oder ein Stück Boden etc.) ist x und y und z ...“ Es ist dies alles gleichzeitig, offenbart sich aber erst durch die Perspektive der Betrachtung. Es ist auch das Kleine im Großen. Es ist auch das Unsichtbare im Sichtbaren. Es ist auch das Ungleichzeitige im Gleichzeitigen. Am Eingang zu dem Ausstellungsstand steht eine Staffelei, darauf ein Text aus der Feder eines kognitiv besonders interessierten Schülers, in dem die Idee des Perspektivenwechsels entfaltet wird, und zwar bezogen auf den Gegenstand in seiner Sachlichkeit und bezogen auf den Betrachtenden und seine Konstruktion. Man könnte ja als Fazit zum Beispiel sagen, dass

eine Orange besonders ungesund ist oder besonders schädlich für die Armutskämpfung. Der Text hebt die Gegenstände auf einen höheren Sockel und macht die Arbeit zugleich erkennbar philosophisch.

Dickel: Und ich kann mir vorstellen, dass auch der Problemgehalt immer tiefergründiger wird, wenn man diese Orange dreht und wendet, dass man auf einmal auch Probleme erkennt, die man vorher gar nicht hat sehen können. Und dass es auf diesen Prozess ankommt, sich mit der Orange auseinanderzusetzen.

Rhode-Jüchtern: Ja, und plötzlich erkennen wir auch noch *blinde Flecken*, manches war gar nicht gesehen – „Ach ja, gute Idee, können wir dazunehmen.“ Und dann füllt sich das, dann wird das reichhaltig, dann ist da ein großer Topf von Möglichkeiten, das zu besprechen. Und dann kommen Leute am Projekttag näher und gucken sich das an und werden, wenn es gut geht, hereingezogen in diese Debatte.

Dickel: Das wäre dann Öffnung von Schule im besten Sinne.

Rhode-Jüchtern: Das wäre erstmal Öffnung der Gegenstände und die Frage lautet: Ist jetzt alles gleich wichtig und gleich richtig oder wie gehen wir damit um? Wir werden ja völlig konfus über immer mehr Öffnung, da muss man sich wieder einfangen und zurückbringen und sagen: „Jetzt haben wir das gesehen, was alles dranhängen könnte, aber *heute* sind wir mal speziell bei *Fairtrade* oder wir sind heute mal bei dem Gedanken, dass fast der gesamte Orangensaft in Deutschland aus Brasilien kommt; wir haben ja nicht nur eine einzelne Orange, sondern eine von vielen. Wir kaufen damit zugleich Land in Form von Orangenplantagen in Brasilien. Dieses Land ist damit verkauft, eine Art *landgrabbing im Neokolonialismus*.“ Dann erweitert sich das immer weiter und irgendwann muss man auch mal sagen: „So, jetzt mal

hinsetzen, jetzt machen wir daraus ein bearbeitbares Thema oder zwei.“

Richter: Die Herausforderung lautet „Didaktische Reduktion“.

Rhode-Jüchtern: Ja genau, das kann man dann mit dieser „Soßen-Metapher“ verbinden und sagen: „Jetzt haben wir ganz viele Kräuter zum Kochen gebracht, es dampft hier alles an Möglichkeiten, und jetzt reduzieren wir das und sehen eine Substanz am Ende, eine Essenz mit allem drin und einem besonderen neuen Aroma.“

Dickel: Verdichten statt Verdünnen.

Richter: Das ist ja auch genau das, was so eine problemorientierte Prozessorientierung erlaubt. Dass wir auf den Prozess schauen, der das alles zum Kochen gebracht hat, und nicht erst auf das Endprodukt.

Rhode-Jüchtern: Noch eine Bemerkung zur „Didaktischen Reduktion“, das wird gerne übersetzt mit „Verblöden, Vereinfachen, Didaktisieren“. Ich meine das Gegenteil, das wir eben besprochen haben mit der Reduzierung. Da würden manche sagen: „Er spinnt wieder! Jetzt will er auch noch Soße kochen“, aber es ist ja eine Metapher. Und das Bild ist das Gegenteil von dem, was andernorts manchmal gehandelt wird mit der didaktischen Reduktion. Zum Beispiel kann es sein, dass wir über *Fairtrade* geredet haben und alle sagen: „Ja, ja.“ Und dann kommt plötzlich einer um die Ecke und sagt: „Wieso, was ist denn das Problem, was ist denn daran ungerecht? In den Worten von Ulrich Beck: *Was ist schlimmer, als ausgebeutet zu werden? Nicht einmal ausgebeutet zu werden*. Die einen haben Apfelsinen, die anderen haben Schuhe, die einen haben niedrige Löhne, die anderen haben eine Rolex, und das wird dann getauscht im Welthandel, das ist ein globales Dorf und da wird getauscht und jeder ist zufrieden. Was ist denn daran ungerecht? Was ist denn an Kinderar-

beit ungerecht? Die sind doch froh, dass sie die Arbeit haben.“ Da gerät man in ein Fahrwasser, genauer: Kehrwasser, wo man sagen würde: „Jetzt kippen wir gleich um. Jetzt wird es mir zu viel, das wird mir jetzt zu groß. Ich kann das nicht verantworten, ‚mal eben‘ in 45 Minuten“ Entweder wir machen da ein richtiges Thema draus, dann nehmen wir mal drei Wochen (also 3 Stunden bei einem Einstundenfach) oder wir machen eine Synkope (Pause von unbestimmter Länge) darüber und lassen das mal so stehen. Auf dem Tisch liegt die Frage der Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit und da müssten wir uns beschäftigen mit unbestimmten Rechtsbegriffen und mit allen möglichen, ganz schwerwiegenden Nachfragen zu Menschenrechten und gesellschaftlichen Werten und ökonomischer Wertschöpfung. Wer bestimmt denn darüber? Und darf man das am Parameter Geld/ Preis ausdrücken, wenn arme Leute dann keine Apfelsinen mehr kaufen können oder andere arme Leute zu geringe Erlöse bekommen? Da ist alles Mögliche aus dem großen Diskurs, neu angedockt an eine Orange.

Richter: Am Ende der Diskussionen steht immer die Frage: „Und was bedeutet das für mich als individuellen Schüler oder Schülerin?“ Ist die Lieferkette im Vergleich eher ungünstig zu bewerten? Darf ich jetzt kein Obst mehr kaufen, was nicht aus Deutschland kommt, und so weiter und so fort?

Rhode-Jüchtern: Ja. Ein anderes Projekt zur Problem- und Handlungsorientierung befasste sich mit dem Konzept Ökobilanz. Wollt ihr das noch hören?

Dickel: Gerne, auf jeden Fall!

Rhode-Jüchtern: Wir waren also unzufrieden mit den modischen Stichworten Nachhaltigkeit bzw. Ökobilanz. Die kamen 1992 in der Folge der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in die Debatte.

Wir haben überlegt, wie man erst einmal an einen Befund darüber kommt, wie jede einzelne Person in die Ökobilanzierung eingebunden ist mit der Produktion, dem Transport und Handel, dem Konsum, der Entsorgung und den entsprechenden Pfaden, was (un)vermeidlich im Ökologischen Rucksack landet oder als ökologischer *footprint* sichtbar wird. Erst danach wäre die Konzipierung einer lokalen oder individuellen Agenda gefragt. Klar, jeder hat einen Rucksack, was willst du machen? Wir haben also parallel zum laufenden Unterricht und ohne Zeitbedarf einen Selbstversuch gestartet, nämlich: Jeder schreibt eine Woche lang auf, wo er Gegenstände oder Produkte aus der *Dritten Welt* – so hieß das damals – genutzt hat. Wer hat eine Banane gegessen, ein billiges T-Shirt getragen? Und das drücken wir jetzt, wenn möglich, aus in Geld. Also: Ich habe für 30 Pfennig eine Banane gekauft und gegessen und so weiter; und dann kam heraus, jeder hat mehr oder weniger ständig *Zweite-* oder *Dritte-Welt*-bezogene Gegenstände, gebraucht und verbraucht. Dann haben wir gesagt, dass die Banane bei einem hohen Einkommen als Indexwert entsprechend höher bilanziert werden muss. Also meine finanzielle Bilanz, die versiebenfache ich, damit das auch für mich in meinen Handlungen finanziell spürbar, relativierbar und vergleichbar wird. Was bringt denn dieser Gedanke und Befund der Ökobilanz Neues auf den Tisch und wie können wir das im Diskurs nutzen? Sollen wir jetzt keine Banane oder keine „Flugmango“ mehr essen? Oder wird ein *fairtrade*-Aufschlag ein Privileg der Begüterten? Darauf sollte es hier noch keine Antwort geben, es sollte im ersten Schritt zunächst die Aufmerksamkeit wecken für die persönliche Involviertheit in die Thematik.

Dickel: Also, ich verstehe dich so, dass du nicht schon mit Problemen in den Un-

terricht hineingehst, sondern dass du im Zuge der Auseinandersetzung die Probleme mit den Studierenden und Schülern gemeinsam entdeckst.

Rhode-Jüchtern: Das ist ein *Pfad*. Entweder wir nehmen eine festgefügte Straße, eine bequeme Schulbuchstraße, die marschieren wir jetzt ab, wir haben eh nur eine Stunde pro Woche. Oder wir sagen, das machen wir genau nicht, das kann sich jeder zuhause durchlesen. Wir entdecken und formulieren jetzt eigene Themen mit Trampelpfaden; mit Wegen, die es noch nicht gibt. Der *fairtrade*-Aufschlag wäre so ein Wegweiser im Trampelpfad.

Zeit brauchen und verteilen – das Drama der Leistungskontrolle

Dickel: Wäre das, was du dargestellt hast, auch möglich in einem Unterricht an einer klassischen Schule, in der die Stunden chronologisch aufeinander folgen mit Pausen zwischendrin?

Rhode-Jüchtern: Das ist eine heikle Frage, weil alle Lehrerinnen und Lehrer ja ihren Habitus und ihre Professionalität entwickelt haben. „Wie jetzt: Trampelpfad? Das auch noch?“ Die Professionalität mag verschieden sein, aber sie ist erstmal ihre Profession, daran kann ich nichts kritisieren. Ich kann nur sagen: „Ich möchte mal heute am Morgen mit euch vorab eine Sache besprechen: Wenn wir nur eine Stunde haben pro Woche, können wir wirklich in dieser einen Stunde eine sogenannte *Leistungskontrolle* machen?“ So hieß das in Thüringen.

Richter: Ja, so heißt es heute noch.

Rhode-Jüchtern: Eine Leistungskontrolle, die darin besteht, dass man einen Schüler nach vorne holt an die Tafel und ihn Länder oder Hauptstädte zeigen lässt? Das kann man machen, das ist interessant auch für ein Geowettbewerbs-Wissen und für diese Jauch-Fragen, die ihren Wert aus

der schweren Lösbarkeit beziehen. Wenn man dafür zehn Minuten investiert, dann kann man leicht ausrechnen: zehn Minuten von 45 Minuten sind fast ein Viertel und bei neun Jahren sind das zwei Jahre - zwei Jahre nur einzelne Schüler*innen StadtLandFluss abgefragt. Da ist das Fach in Kürze im Eimer. Wir haben diese Zeit nicht, nicht dafür. Wir haben ja aber Zeit, wofür nehmen wir die denn besser in Anspruch?

Richter: Ja, da würde ich noch gerne einhaken, weil ich das auch total problematisch finde. Immer wenn ich gesagt habe, ich habe Geographie-Lehramt studiert, dann ist immer die erste Reaktion: „Ach so, ja, dann kennst du alle Hauptstädte der Länder, dann kannst du ja den längsten Fluss der Welt sagen und den höchsten Berg“. Dieses topographische Verständnis macht natürlich und auf jeden Fall auch einen Aspekt unserer Professionalität aus, aber eben lange nicht alles. Ist das nicht irgendwie auch dieses Verständnis von Geographie in den Köpfen von allen anderen, die nicht Geographielehrer*innen sind? Ist das nicht auch ein Problem?

Rhode-Jüchtern: Klar, ein sehr großes Problem. Das ist dieses Veraltete oder Gewöhnliche, das kann man erstmal kritisieren. Man kann es auch lassen, weil es ja nicht so schnell lösbar ist. Die Kolleg*innen können sich ja nicht einfach umschalten in eine moderne Geographielehrer*in. Ich würde dir als Deutschlehrerin ja auch nicht sagen: „Oh, du studierst Deutsch, da kennst du aber viele Wörter und alle Gedichte“, blöde wäre das.

Richter: Ja, aber in der Geographie ist das irgendwie...

Rhode-Jüchtern: Oder: „Lateinlehrer bist du? - Ah, da kannst du ja viele Lateinvokabeln.“ Das wäre ja völliger Unsinn, aber natürlich gibt es so Grundtatbestände, die kann man mal brauchen oder auch

nicht. Jetzt im Ukrainekrieg, da kann es schon mal erhellend sein zu wissen, wie weit sind wir denn von den Russen entfernt? Was ist unsere Lagebeziehung? Wenn derartige Infos auf ein Thema bezogen wären, das kann man dann machen. Aber was sagen wir den wohlmeinenden Nachfrager*innen, wozu die Geographie eigentlich dienlich ist?

„Wozu dient eigentlich die Geographie?“

Rhode-Jüchtern: „Was Du nicht in drei Sätzen erklären kannst, brauchst Du gar nicht zu erklären“ – Also: Drei (Ab)Sätze, wozu die Geographie eigentlich dient.

1. Die Geographie der Dinge.

Die äußere Realität der Erde ist weitgehend beschrieben, jedenfalls in der Maßstabsebene der menschlichen Lebenswelt. Plastikmüll ist mittlerweile auch in der Arktis dokumentiert, „weiße Flecken“ gibt es kaum mehr. Die Geographie der Dinge ist Stoff für eine Erwähnungsgeographie: Das alles gibt es also!

2. Geographie machen.

Immer wieder neu ist dagegen der Zusammenhang von Räumlichkeit und menschlichem Handeln, das gesellschaftliche Raumverhältnis zu klären: Wo *determiniert* „der Raum“ das Handeln, wo *dominiert* das Handeln den Raum? Alle gegenwärtigen *Big Problems* werden hier thematisiert: Von Ökologie und Stadt und Tourismus und Handelswegen und Migration und Energie und Kommunikation und neuer Geopolitik und Vulnerabilität ist dann die Rede. „Macht Euch die Erde untertan!“ heißt es im 1. Buch Mose – ja: *Geographie wird gemacht*.

3. Wer denkt das wo zusammen?

So gesehen ist Geographie „alles“, es gibt keinen Lebensbereich, der nicht auch räumlich konstituiert ist. Die Kunst besteht darin, lohnende Problemstellungen zu finden und zu kommunizieren, die in ihrer räumlichen und gesellschaftlichen Dimension zusammengedacht werden müssen. Die Spezialitäten einzelner Fächer werden in der Geographie verbunden zu komplexen und multifaktoriellen Befunden. Sie werden – im Gegensatz zum disziplinären Tunnelblick – *als Komplexität* reduziert, bearbeitet und reflektiert. Dazu dient die Geographie.

Dickel: Geographieunterricht zu planen heißt ja auch nicht, bloß in den Lehrplan zu schauen und da die Themen zu finden. Meine Frage wäre, wie man mit dem Lehrplan umgeht? Wie kann man ihn nutzen und zugleich mit einer eigenständigen kritischen Perspektive daran gehen, um so zu einer tragfähigen Themenformulierung für den Unterricht zu kommen.

Rhode-Jüchtern: Das geht relativ einfach. Jedenfalls die Lehrer*innen, die zur Fortbildung kommen, die wollen ja etwas, die wollen zumindest gut unterhalten werden. Und wenn es gut geht, wollen sie auch gerne Vertrauen schöpfen, dass da was dran ist an dem Neuen, an dem „Modernen“ und dass sie nicht über den Tisch gezogen werden von irgendjemand ohne Schulexpertise. Einige sagen: „Das topographische Grundwissen steht nun mal im Lehrplan“. Dann würden wir sagen: „Das ist richtig, das steht da, aber da steht noch etwas anderes. Da stehen noch sieben andere Kompetenzen neben dem länderkundlichen Grundwissen und einer räumlichen Orientierung. Und da wollen wir mal sehen, ob wir das aus dem Lehrplan heraus so formuliert kri-

gen, dass das einleuchtet. Zum Beispiel das wichtige Themenfeld Kartographie. Wenn man eine Karte hat vom Straßennetz mit Autobahnen – dann würde man heute die doppelte Botschaft sehen: Hier sind Schnellstraßen (*Struktur*), nicht drin steht aber die Staugefahr (*Prozess*). Damit ist die sachliche Signatur „Autobahn“ zwar nicht wertlos, aber unkalkulierbar. Navigationsgeräte enthalten deshalb auch die mögliche Einstellung „Autobahn vermeiden“. Das ist für die Lebenswirklichkeit in einer modernen Gesellschaft wie unserer existenziell für die Wirtschaft, für alle Betroffenen. Und so müsste man es dann im Unterricht wenden. Wir starten mit dem Stichwort *Karte*. Wir klären ein paar Grundbegriffe, zum Beispiel: Was heißt hier Winkeltreue? Was heißt hier Längentreue? Was heißt Flächentreue? Das sind aber nur Vokabeln, mehr nicht, und jetzt gucken wir mal am Beispiel Autobahn, was das denn bedeutet, diese in einem zweidimensionalen, längentreuen, aber nicht flächentreuen Bild abzubilden? Und dann die Fragen stellen, was steht alles *nicht* darin? Was ist wirklich wichtig? Was wollen wir wirklich wissen?

Richter: Und auch die blinden Flecken zu suchen.

Das ist kein Thema – Themenfindung im Geographieunterricht

Rhode-Jüchtern: Auch nach blinden Flecken suchen, das wäre jetzt die Überwindung einer platten Lehrplan-Orientierung hin zu einer kritischen, reflexiven oder nachfragenden Methodik. Das kann man lernen. Wenn man das mit den Studierenden oder Lehrenden bewusst macht, erprobt man das dreimal und dann können die das. Zum Beispiel wollten wir mal erproben, wie man ein Thema anschiebt und wie man es zuvor überhaupt zum Thema macht. Meine Frage an die Gruppe

der Lehrer*innen war zunächst ganz einfach: Was könnten wir denn mal zum Thema machen? Ein Kollege wünschte sich: „Alpen“. Gab es da irgendeinen Auslöser oder Zusammenhang? Vielleicht, dass da der Ministerpräsident von Thüringen einem Mitmenschen gerade tödlich in die Skier gefahren war. Insoweit waren die Alpen gerade in den Schlagzeilen. Mein Einwand: „Alpen“ ist ein Wort, aber kein Thema. Hier müssten wir jetzt ein Stichwort geben, unter welchem Aspekt wir die Alpen über den Einzelfall hinaus betrachten wollen. Wintersport pro & contra? Verkehrstransit? Gletscher? Klimawandel? Wandern, Bergrettung? Dann kommt auch ein Wort wie *Lawinen*, das liegt ja nahe und ist anziehend. Aber dann komme ich wieder und sage, „Das ist immer noch kein Thema, *Lawinen*, das ist auch wieder nur ein Wort“. Unter welchem Aspekt sind denn Lawinen für uns interessant? Da kommt einer drauf und sagt: „Ja, wir gucken mal, wann oder warum Lawinen gefährlich sind.“ Das wäre doch ein konkretes Thema. Dafür müssen wir dann erstens wissen, was Lawinen sind, zweitens welche Schneearten es gibt und die ganzen Wikipedia-Weisheiten. Dann gehen wir an den Atlas, da gibt es tatsächlich eine Karte über gefährliche Routen von Lawinen; unser Thema ist also bereits sachlich vorgedacht: Wo man eben nicht Skifahren darf, wo man eben kein Dorf bauen darf, wo man unbedingt den Wald stehen lassen muss; und dann kommt man drauf: Lawinengefahren sind selbstgemacht, indem man sie riskiert oder nicht riskiert, indem man schlecht Ski fährt oder gar nicht Ski fährt an der Stelle, indem man aufs Wetter achtet oder nicht aufs Wetter achtet. Und dann ist plötzlich das Wort *Lawinen* zu einem lebenspraktischen, höchst relevanten Thema geworden, was man durchaus in einer Stunde besprechen kann.

Dickel: Du hast ja auch diese Formel geprägt: „Ein Thema X unter der...

Richter: Perspektive Y am Beispiel Z“.

Rhode-Jüchtern: Ja, bedankt!

Richter: Ja, so arbeiten wir auch heute noch. Dieses Beispiel „Z“ ist ja – wenn ich richtig verstanden habe – auch total wichtig, auch lebensnah und alltagspraktisch. Dass man ein Beispiel entwickelt, was in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler auch präsent ist in einer Lebenswirklichkeit, und nicht nur als Schulbuchmerksatz.

Rhode-Jüchtern: Das wird routiniert in zwei, drei Minuten laufen. Ein Beispiel kommt ziemlich bald, wenn man dafür einen Kontext hat (wie der aktuelle Skiunfall).

Mäeutik und Verständnisintensives Lernen

Dickel: Durch die Betonung des Beispiels wird ja auch zurecht der Bruch mit der Abbilddidaktik vollzogen, der unreflektierten Orientierung didaktischer Unterrichtsplanung an der Systematik der Fachwissenschaft statt an den lebensweltlichen Notwendigkeiten der Schülerinnen und Schüler, daran, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, welches Fachwissen sie im Hinblick auf eine gegenwärtige und zukünftige mündige Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen ausbilden sollen, damit Emanzipation gelingen kann.

Rhode-Jüchtern: Da kommen die Schüler*innen nicht von selbst drauf. Die Rolle des Lehrenden wollte ich jetzt nochmal einbeziehen, weil Schüler*innen nicht auf alles selber kommen. Die stehen da jetzt ratlos mit dem Stichwort Lawinen: „Ja, was sollen wir denn jetzt machen, was ist denn jetzt der Auftrag?“ Und da muss ich dann ein Stückchen schieben, muss darauf verweisen, dass am Wort Lawinen das Wort Gefahren dransteht: „Wann sind

Lawinen gefährlich?“ Und wer über *Gefahr* redet, der redet auch über *Risiko*, das wäre ein Impuls, diese beiden Begriffe abzugrenzen. Was heißt denn, dass es das gefährlich ist (*Gefahr/ Struktur*)? Was passiert denn dann tatsächlich beim Skifahren oder wenn man bei schlechtem Wetter wandert (*Risiko/ Handlung*)? Dann sind sie eventuell schon auf dem Erkenntnis-Trip. Jedenfalls muss der Lehrende an der Stelle genau aufpassen und ein bisschen schieben und lenken. Wenn die Thematik grundsätzlich und das Exempel übertragbar und belastbar ist, dann muss man sich auch als Hebamme in den Denkprozess hineinbegeben.

Richter: Mäeutik³.

Rhode-Jüchtern: Als Urvater der philosophischen Hebammenkunst gilt ja Sokrates. Ja, ich habe den Begriff Mäeutik mal in einem Vortragstitel verwendet, auch weil ihn erstmal keiner kennt und weil dann alle wissen wollen: Was ist das denn?

Richter: Ich musste richtig lachen, als ich nochmal in dein Buch geschaut habe, da stand in den Fußnoten: „Um das gleich von vornherein zu klären: Mäeutik ist die Hebammenkunst.“

Rhode-Jüchtern: Wie kann man mit Kundigkeit den Kinderkopf so stützen, dass er gut herauskommt in die Welt? Das ist ein Bild, hat aber zu tun mit der Rolle der Hebamme, dass sie das Kind nicht selber zeugen und nicht ernähren muss, sondern dass sie an einer Stelle wichtig ist – bei einer ganz kleinen, aber entscheidenden Stelle. Das ist dann übertragen die Rolle der Lehrperson.

Dickel: Du profilierst ja hier, was die Lehrperson tun muss: führen, ein bisschen anschieben, sich aber auch zurücknehmen, Raum öffnen. Heutzutage lese ich in vielen Texten, dass Lehrer*innen sich möglichst zurückhalten sollen, sie sollen *Coach* und Lernbegleiter sein und sich

im besten Falle ganz überflüssig machen. Was denkst du darüber?

Rhode-Jüchtern: Nein, das finde ich überhaupt nicht. Alles das, was wir jetzt hier anspruchsvoll entwickeln, was am Ende erstaunlich anspruchsvoll ist, das will erstmal entdeckt und geübt werden und dafür braucht man die Erfahrung und das Zutrauen, dass das gelingt. Auch wer sich im Trampelpfad bewegt, kann dies in der richtigen Richtung tun, gut ausgerüstet und vorbereitet und abgesprochen. Also man braucht eine kleine Reihe von Übungen im exemplarischen Denken, bis man es wiedererkennt und sich intuitiv bewegt. Das ist Methode (*méthodos/ μέθοδος*= Verfahren), das Gehen inmitten eines Weges, und das haben wir geübt und das können wir jetzt übertragen. Also wir müssen nicht immer wieder bei Null anfangen, beim Erkennen von Problemen oder Wirklichkeiten. Da muss der Lehrende manchmal ein bisschen lenken und auch bremsen, damit nicht ungewollt gefaselt wird. Emanzipatorischer Unterricht heißt ja nicht: „Jekami“ (= jeder kann mitmachen) mit irgendwelchen Weisheiten, die nicht weiterführen. Ich erinnere mich, dass ich einmal richtig sauer wurde, als das anfang mit den *word*-Programmen auf dem Laptop; da hatte ein Schüler ein miserables Papier abgegeben, das aber perfekt im Blocksatz daher kam. Da konntest du ja wirklich zaubern, konntest sofort im Spaltensatz arbeiten, in alle Schriftarten wechseln und die Rechtschreibhilfe bemühen. Das sah von außen aus wie ein Text, aber wenn du dann nach dem Sinn fragtest, dann war das Mist, das war überhaupt nichts. Das habe ich dann doppelt kritisiert, also einerseits, weil es schlecht war, zweitens aber auch, weil hier mit Form und Inhalt Falschmünzerei betrieben wurde. Der Lehrende muss in kluger Weise dafür sorgen, zu üben, zu wiederholen

oder parallele Beispiele zu finden. Das sind kleine Übungen, die muss man kultivieren, um einen Reifeprozess im Kopf der Schüler*innen anzuleiten.

Dickel: Machtkritische Perspektiven sagen an dieser Stelle, da ist ganz viel Manipulationsgefahr durch die Lehrperson.

Rhode-Jüchtern: Ja, klar. Was früher offenes Diktat und Zwang war, kann jetzt Missbrauch von Macht und Manipulation sein.

Dickel: Was wäre denn Deine Antwort darauf?

Rhode-Jüchtern: Das ist so, das kann man nur durch eine Selbstverpflichtung vermeiden oder zumindest einhegen, und das ist die Metakognition am Ende eines Prozesses oder einer Sequenz. Da kann man als Kollege nun sagen: „Du hast also jetzt eine große Anstrengung hinter dir, bist jetzt eigentlich fertig und jetzt kommt er nun wieder und will das noch mit der Reflexion und Metakognition machen“. Das heißt, wir gucken, was haben wir jetzt eigentlich gemacht? Das ist jetzt wieder eine neue Übung, die bezieht sich zwar auf die gemachte Erfahrung, auf die Vorstellung von Neuem, auf die Begriffsbildung, aber sie verpflichtet nochmal am Ende erkennbar, immer wieder das zu betrachten, was wir gemacht haben. „Wollten wir das wirklich wissen?“ Und an der Stelle kann man dem Lehrenden auf die Finger gucken, ob diese Metakognition abgerufen wird, ob sie befördert oder als Pflichtübung irgendwie lächerlich gemacht wird.

Richter: Aber wer soll das machen? Andere Kolleg*innen?

Rhode-Jüchtern: Zumindest kann man das mit Kolleg*innen vorbesprechen und erkennbar machen. Ich würde dafür gerne noch am Begriff vom Verständnisintensiven Lernen von Peter Fauser andocken. Fauser sagt, wir müssen den Schüler*innen *Erfahrung* ermöglichen.

Die Erfahrungen müssen geeignet sein, daraus neue *Vorstellungen* zu entwickeln. Und drittens können wir dann, wenn wir das geleistet haben, auch *Begriffe* bilden. Und wenn diese drei Stationen gelungen sind, dann geht man in die *Metakognition* als vierten Schritt, um das Ganze nochmal zu beleuchten. Aber heikel ist jetzt am Anfang die Frage: Was heißt hier *Erfahrung* machen? Wo kann man in der Schule denn Erfahrungen machen? Erstmal ganz wenig, man kann als Erfahrung mitteilen: „Ich ertrag es nicht mehr, diesen Geruch auf den Schulfluren und auf dem verstaubten Globus. Ich mach es nicht mehr mit. Ich fahr jetzt ins Café und geh da auf die Toilette“. So oder ähnlich wäre etwas denkbar als *Erfahrung*, aber das ist nicht gemeint. Gemeint sind exemplarische Erfahrungen, Erfahrungen müssen Potenzial haben für eine Übertragung in die *Vorstellung*. Wenn das jetzt überall so wäre, oder wie wäre das jetzt mit Geld oder was könnte jetzt als allgemeine Vorstellung darauf ausgebreitet werden, wie kann man das als Erfahrung verarbeiten zu einer höheren Form von Beobachtung und Wahrheit. Dafür ist ja diese vierte Station Metakognition verpflichtend und unserer Didaktik verpflichtet. Um zu vermeiden, dass der Lehrende sich einfach raushält aus jedweder Reflexion, eventuell sich gar nicht äußert. Aber da hat man auch keine Lust drauf.

Die Erziehung der Erzieher – Lehrer*innenbildung im Fokus

Richter: Es wird ja immer wieder die Überlegung angestellt: Lehrer*innenbildung als universitäre Bildung? Reicht das denn aus? Sollte Lehrer*innenbildung an der Universität bleiben? Reicht es, verschiedene Praxisphasen zu haben? In Jena haben wir ja zum Beispiel das Modell der Lehrer*innenbildung mit einem Praxissemester in der Mitte des Studiums vor dem

Referendariat; oder sollte die Lehrer*innenbildung vielleicht als ein Ausbildungsberuf dargestellt werden?

Rhode-Jüchtern: Das war ja früher, jedenfalls für die Volksschulen, quasi ein Ausbildungsberuf an den pädagogischen Hochschulen und in den Lehrerseminaren, und ganz früher, als die altgedienten Feldweibel dann alt geworden waren und dann Lehrer wurden; Stock durften sie behalten. Ich weiß es nicht. Also ich habe wenig Vertrauen in die Kompetenz der Lehrer*innenbildung, genauer der Lehrer*innenbildner*innen an der Universität; aber das heißt nicht, dass man sie deswegen einfach abschaffen (oder durch Praxis aufwerten?) sollte.

Dickel: Was sind deine Bedenken hinsichtlich der Lehrer*innenbildung an der Universität?

Rhode-Jüchtern: Dass manche Hochschullehrer*innen die Kompetenzen selber nicht haben, die sie da entwickeln sollen. Manche verweigern sich sogar aktiv: „Damit fangen wir gar nicht erst an.“ Oder: „Wie soll ich’s machen?“

Dickel: Meinst du, dass sie keinen didaktischen Blick entwickelt haben?

Rhode-Jüchtern: Schlimmer noch: Dass viele nicht wirklich interessiert sind an der Lehrer*innenbildung und nicht interessiert sind an den Studierenden. Dass sie unsolide Themen servieren, dass sie daraus unsolide Erkenntniswege gehen, dass sie nicht selbstreflexiv umgehen können mit sich. Das einzige, was man nutzen kann, ist diese Erfahrung als Erfahrung zu nehmen: „Jetzt legen wir das mal auf den Tisch, daraus kann man ja auch viel lernen“. Ich bin Lehrer geworden, weil ich es besser machen wollte. Also ganz, ganz banal. Wir hatten eine schreckliche Schulzeit mit langen Jahren Altgriechisch und schweren Ohrfeigen; unser Mathelehrer sagte in jeder (!) Stunde: „Ich schlage so lange zu, wie

der Kopf noch wackelt“. Ich weiß den Namen noch, aber über Tote soll man nichts Schlechtes sagen. Also das Gute: Es ist ja trotzdem etwas aus uns geworden (oder deswegen?). Das alles kann man als Erfahrung natürlich nutzen und kann dann motiviert sein, ein besserer Lehrer zu werden. Aber da muss man ein Feld haben, indem man sich damit beschäftigen kann und in dem man willkommen ist. Das können auch Seminare an der Uni übernehmen. Wenn man selber Lehrer wird, dann kann man sich damit beschäftigen und sagen: „Jetzt mache ich mal einiges ganz anders“. Zum Beispiel in ganz vielen praktischen Fragen. Ich habe mich neulich gestritten mit dem Schulleiter hier von meiner alten Schule in Bielefeld. Da standen wir an der Ampel und ich hatte da gerade irgendwas vorgetragen, ich weiß nicht mehr was. Jedenfalls war jetzt der ehemalige Schüler wirklich als Universitätsprofessor in der alten Schule aufgeschlagen. Da war der Direktor einerseits geehrt, andererseits war er aber auch misstrauisch, was da jetzt Kritisches auf ihn zukommt, zum Beispiel die – wirklich ergebnisoffene - praktische Frage: Soll man bei Schüler*innen mit der Klassenarbeit abfragen oder besprechen, was gerade dran war, damit aus dem Kurzzeitgedächtnis ein gesichertes Wissen wird, damit sie es gut vorbereiten können und auch geliefert wird? Oder soll man Schüler*innen ausrüsten mit Überblicks- und Grundwissen, was sie auch nach einem Jahr wissen müssen? Das ist eine offene Frage, wenn man sie denn überhaupt stellt. Das hat beides pro und contra. Er war dafür, die Schüler*innen auch zu überfallen mit Wissen zu allem. Ich war eher der Meinung, die müssen erstmal als Lehrlinge behandelt werden, die müssen erstmal üben, etwas in Ruhe zu umkreisen und zu bearbeiten, das muss auch vorbereitet sein dürfen. Was nützt mir denn die *Überra-*

schung, wenn ich eine Mathearbeit schreibe, was habe ich denn davon? So, darüber haben wir uns an der Ampel unterhalten. Wir haben uns nicht geeinigt, aber es war ein interessantes Gespräch, weil es genau diese kleinen unterrichtspraktischen Philosophien betrifft.

Dickel: Von wem bist du denn geprägt worden in deiner Haltung als Lehrperson, im Studium und später?

Rhode-Jüchtern: Geprägt worden vor allem an derselben Schule mit derselben Philosophie, mit Disziplinierung, mit Angst, mit Überraschung. „Kommt er mit Heften, schreiben wir jetzt eine Griechischarbeit?“

Dickel: Und später? Du hast ja doch dein Blickfeld erweitert?

Rhode-Jüchtern: Ja. Ich habe gefragt: Was ist denn die Alternative? Wie mache ich es denn besser? Und das kann ich nach 20 Jahren Schullehrer-Dasein sagen: es geht besser (bescheiden würde ich sagen: *anders*) und die Menschen – Schüler*innen wie Lehrer*innen – können was und sind zufrieden. Aus dieser Erfahrung kann eine eigene Lebensfrage werden, schließlich eine umfassende *Didaktik* (oder soll ich sogar sagen: eine eigene *Pädagogik*?). Meine langjährige Arbeitsstätte, das Oberstufenkolleg von Hartmut von Hentig an der Uni Bielefeld, hat 2010 den Deutschen Schulpreis in der Kategorie Leistung bekommen. „*Eigenständigkeit und Zusammenarbeit, selbstkritische Beurteilung des eigenen Leistungsvermögens und die Bereitschaft, für den eigenen Lernweg einzustehen – das sind Kompetenzen, die hier erworben werden müssen.*“

Dickel: Und du hast doch in Marburg studiert, kannst du dort Menschen benennen, von denen du sagst, die haben mich auf den richtigen Weg gebracht?

Rhode-Jüchtern: Nein, das war eigentlich immer die Gegenidentifikation.

Zwar gab es wohlwollende Professoren, bei denen ich jahrelang Tutor (in der physischen Geographie) war und Gutachten zur Graduiertenförderung bekam. Ich war ein pflegeleichter 68er, der keinen Radau gemacht hat. Ich durfte alles machen, ich bekam gute Noten. Ich war im Fakultätsrat bei den Naturwissenschaftlern aktiv und geschätzt. Dadurch hatte ich allen Freiraum zur Autodidaxe, bis weit in die Promotion hinein. Zugleich kann ich jetzt sagen, dass mich genau das gestärkt hat.

„Höllensjob Lehrer“ – Das Referendariat

Richter: Und das Referendariat?

Rhode-Jüchtern: Eigentlich soll das eine traumatische oder pathologische Situation sein, ein Phänomen im „Höllensjob Lehrer“ (Die Zeit). Eigentlich, aber das war bei mir nicht so, weil ich mir viel zutraute, auch in der Profession des Lehrerseins durch ein stabiles Selbstvertrauen mit Wagemut. Der junge Deutsch-Fachleiter am Bremer Studienseminar sagte: „Bei mir kannst du nichts lernen. Du kannst das. Mach mal.“ Das war natürlich sehr schön, ich habe nichts nach Plan gelernt an der Stelle. Ich war sofort Klassenlehrer („Bedarfsdeckender Unterricht“) und musste und durfte machen. Das war eine große Möglichkeit, auch selbst zu lernen. Und der Geographie-Fachleiter, der war zufrieden, dass da ein promovierter Referendar bei ihm saß. Dr. Günter Hoffmann, der war ein ambitionierter netter älterer Herr, der hat mich auch machen lassen. Und die Zweite Examensarbeit, die wurde dann auch gleich veröffentlicht im Beiheft der *Geographischen Rundschau*. Dann war das wieder so ein ruhiger Schritt nach vorne; da wurde etwas sogleich hochrangig zur Diskussion gestellt. Und so hat sich das langsam entwickelt, aber aus der Gegenidentifikation gegenüber dem, was ich

nicht gut fand und was ich besser machen wollte. Da kam ja zum Beispiel das *Geographiedidaktische Strukturgitter* (1975)⁴ ans Licht, das ich mir zum Zweiten Examen ausgedacht hatte: Wie kann man das große Ganze, jedes beliebige Thema, in einer sichtbaren Struktur zusammendenken und darstellen? Das war alles Autodidaxe.

Dickel: Ah, ja.

Rhode-Jüchtern: Ich konnte also die Gelegenheit nutzen, etwas besser zu machen. Ich musste das aber autodidaktisch machen, weil es da niemanden gab, der mir das erklärt hätte, das gegengelesen hätte oder mich sonst wie explizit gestärkt hätte.

Dickel: Zugleich gab es ja einige, die ebenfalls eine kritische Geographiedidaktik im Blick hatten wie Christian Vielhaber und auch H. D. Schulz und Jürgen Hasse. Gab es da Diskussionen unter euch oder hat da jeder von euch ganz allein so vor sich hingebastelt?

Rhode-Jüchtern: Ja, das gab es beides. Wir haben einiges zusammen gemacht. Es gab immer wieder diese dann und wann interessanten Kolloquien oder Workshops; da trafen sich dann 20, 30 Leute, die Lust hatten auf so ein Thema, z.B. die Workshops in Flensburg zur Bildtheorie und -praxis. Wie konnte man das Bild als Medium neu beleuchten? Nicht nur als Dias, die man durchschiebt, sondern als Bild, das man perspektivisch behandelt, wie unsere Orange.

Dickel: Das war aber später.

Rhode-Jüchtern: Ja. Aber schon die „Bensberger Protokolle“ 1991 und 1995 versprochen Großes, sie erzeugten eine Euphorie: „Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Perspektivenwechsels“. Das war so eine große Parole, vorgetragen mit hohem Anspruch. Aber der eigene Gang aufs Podium musste erstmal reifen. Da waren wir noch nicht dabei;

Wir waren noch zu jung und noch nicht bei all denen, die „gut und teuer“ (Schramke) sind. Namentlich aufgetreten waren neben Jürgen Hasse noch Wolfgang Schramke, Egbert Daum, Gerhard Hard, Wolfgang Isenberg, Uli Mai.

Dickel: Wer saß denn mit dir am sogenannten „Katzentisch“, um ein Wort von dir zu verwenden?

Rhode-Jüchtern: Werner Hennings und ein Dutzend Fachleiter. Wir haben dann hinterher diesen Katzentisch-Workshop für Schulleute gegründet, ein paar mal und ein paar Jahre lang, das war in Kronenburg/ Eifel. Seminarleiter Volker Schmidtke, Dirk Behrmann, Hermann Schrand natürlich, noch ein paar andere. Es gab da eine Handvoll Leute, die fanden das richtig, was ich ihnen da erzählt habe als Mittler zwischen Schule und Theorie. Sie haben das bestätigt, aus Sicht der Fachleiter, die nicht zufrieden waren mit dem Zustand von Schule; die haben sich dann Gedanken gemacht darüber, wie sie das erleben, was sie als Referendarsausbilder*in machen müssen.

Richter: Wenn du jetzt aber sagst, die haben dich verstanden, es gab ja wahrscheinlich auch genug Leute, die vielleicht deine Idee von Geographiedidaktik nicht so verstanden haben. Wie bist du damit umgegangen?

Perspektivwechsel - die Seiten und das Mitgewusste

Rhode-Jüchtern: Ja klar, das muss man dann aushalten. Da fällt mir jetzt gar nicht so viel ein, weil ich das ja zumeist in Charmeoffensiven übersetzt habe. Zum Beispiel musste der Begriff *Perspektivenwechsel* auch für Geographielehrer*innen akzeptabel gemacht werden. Das Wort hatte in der Geographie noch nicht so die Runde gemacht. Ich erinnere eine Fachleiter-Fortbildung dazu, da waren

auch Deutschlehrer*innen dabei und die verstanden das alles sofort. Die Geographielehrer*innen aber nicht, die dachten: „Wieso? Eine Sache ist, wie sie ist. Was ist denn da mit Wechsel, mal so sehen und mal anders? Was soll dann da eine Konstruktion sein? Ist denn jetzt alles beliebig?“ Dann musst du dir ganz schnell was ausdenken, wie man diese Gruppe von Geographielehrer*innen, die so ein bisschen misstrauisch sind, hier und jetzt wieder reinholt. Ich habe nicht gesagt: Lest doch bitte mal dieses Buch „*Wie wirklich ist die Wirklichkeit?*“, sondern ich habe gesagt: „Guckt euch mal hier diese Aktentasche an, die auf dem Tisch steht. Ihr seht die von vorne, und ich sehe die Rückseite; ich weiß aber, dass es eine Vorderseite hat. Ich sehe etwas auf einer Seite und ich weiß, da gibt es auch eine Rückseite und eine Unterseite; die sieht man zwar nicht, aber man *weiß* sie mit. Das ist im Prinzip die Figur von Perspektivenwechsel: nicht einfach nur etwas beliebig drehen, sondern den Gegenstand so beleuchten, dass er tiefgründig verstanden wird, auch im Inneren. Und das haben sie natürlich verstanden, weil das ja auch „so ist“. Und mit der Figur des „*das ist eben so*“, dass man etwas von zwei oder auch drei Seiten anders sieht, waren sie wieder eingefangen. Das mit der Aktentasche war eine Erfahrung und konnte in andere Vorstellungen überführt werden. Es wurde verständnisintensiv gelernt. Wenn etwas *so ist*, dann waren sie überzeugt und sogar zufrieden.

Richter: Weil du ja gerade selber den Perspektivenwechsel als Denkfigur von Edmund Husserl angesprochen hast, da würde mich noch etwas interessieren. Husserl ist ja Phänomenologe. Wie kamst du dazu, dass du dich an der Phänomenologie orientiert und diese für die Geographiedidaktik genutzt hast?

Rhode-Jüchtern: Ja, hier im Regal

ist eine lange Reihe von Büchern, wo ich fremdgegangen bin, die jetzt nicht zum Fach gehören, aber natürlich dann doch zum Fach gehören, weil: „Geographie ist alles“-

Richter: - Muss ich nachher auf jeden Fall mal alles nachschauen!

Rhode-Jüchtern: Aber auch abseitiges Zeug in den frühen 1970er Jahren in der Zeit der Promotion, nach Dilthey et al. im autonomen Studium. „*Sein und Zeit*“ vom Martin Heidegger habe ich mehrfach versucht und dann geradezu verärgert ins hinterste Regal geschoben (obwohl mir Gerhard Hard im Auto mal eine Blitzvorlesung dazu gehalten hat, er hatte „natürlich“ auch bei Heidegger studiert. Und obwohl Barbara Zahnen mich Jahrzehnte später nochmal ermutigen wollte). Also hardcore war für mich Luhmann („*Zweckbegriff und Systemrationalität*“ 1973), hardcore war für mich Habermas („*Die Neue Unübersichtlichkeit*“ 1985), und hardcore war die kontroverse Debatte zwischen diesen beiden („*Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*“ 1971). Das war in der Promotionszeit bis 1973. Dann entdeckte man: zwei Soziologen auf dem Weg zum Weltruhm, die aber sehr unterschiedlich unterwegs sind. Die beiden passen eigentlich gar nicht zusammen, aber die haben beide was Vernünftiges zu sagen, für eine emanzipatorische Gesellschaftstheorie und für eine funktionale Systemtheorie. Wie gehen wir denn damit um? Und dann reichert sich das langsam an und dann kommt man durch Zufall auf schöne Texte aller Art, von Odo Marquardt („*Apologie des Zufälligen*“ 1986) und anderen, wo man sagt: da muss ich mal jetzt ein paar Stunden oder Tage oder auch Wochen investieren. Und so war es auch bei Husserl: Diese Idee vom „Dreh- mich-doch-nach-alle-Seiten“, das kannst du ja immer verwenden, das ist immer überwältigend klar

und klärend. Es geht ja um nicht weniger als um die Essenz von der Phänomenologie, also einer Lehre von den Erscheinungen. Und wie kann man Erscheinungen beobachtbar machen? Mit Husserls „Tisch“, das ist so einfach und tiefgründig, dass ich den Mut hatte, das dann auch so mehrfach vorzutragen, weil es zwar nicht Geographie ist, aber ganz viel hilft. Gestern habe ich noch wieder dran gedacht, an diese Geschichte von dem *Kleinen Prinzen* von Antoine de Saint-Exupéry mit dem Pressefoto vom aktuellen Berggrutsch bzw. Schuttstrom in Brienz/Graubünden. Ein tolles Bild für den Geographieunterricht. Wie die Sache mit den Lawinen. Wann ist ein Berggrutsch gefährlich? Da steht also der Kleine Prinz mit dem Fuchs im Gelände: „Die Geographie-Bücher, sind die wertvollsten aller Bücher. Sie veralten niemals. Es ist sehr selten, dass ein Berg seine Lage ändert. Es ist auch selten, dass ein Ozean sein Wasser entleert. Wir notieren uns die ewigen Dinge“. „Aber erloschene Vulkane können aufwachen“, unterbrach ihn der kleine Prinz. „Was bedeutet ›vergänglich‹?“. »Ob Vulkane erloschen sind oder nicht, ist für uns einerlei«, sagte der Geograph. »Worauf es uns ankommt, ist der Berg. Er ändert sich nicht.« Zack, holst du das Bild raus von gestern, der Berg ist gewandert. Ist das jetzt nicht Geographie oder was? Und dann kann man mit so einem Bild vom *wandernden Berg* ganz viel anfangen. Es ist so schön, damit Unterricht zu machen und auch zu verstehen, dass es eben nicht immer nur den Klimawandel gibt. Das heißt nicht, dass es keinen Klimawandel gibt, nur an dieser Stelle heute hier mal gerade nicht. Schon seit Jahren gibt es hier bekannte Bewegungen, Massenbewegungen, die sich ankündigen. Unabhängig jetzt von der Temperatur des Permafrosts. Bei der Gelegenheit hast du aber sofort auch „Permafrost“ geklärt, weil

es in den Zeitungen nämlich so stand: Aufgetauter Permafrost hilft „Verklebungen“ aufzulösen und dann rutscht das Gestein. Da kannst du ganz viel ganz schnelle Fachkenntnisse vermitteln. Das steht oft in der Zeitung direkt darunter, das kann ein Leittext von zehn Zeilen sein, der ist unmittelbar geeignet. Aber es gilt auch der Satz von Niklas Luhmann („*Die Realität der Massenmedien*“ 1995): „*Was wir von der Gesellschaft und ihrer Welt wissen, wissen wir fast ausschließlich durch die Massenmedien.*“ Über das Beispiel mit dem Bergrutsch und mit dem *Nach-alten-Seiten-Drehen* bist du dann unvermeidlich in der Philosophie. Aus der Erfahrung mit diesem Fall und dem Nachdenken über den kleinen Prinzen und den Satz von Luhmann kannst Du auch jedes andere Thema aufschließen. Jedes beliebige Thema.

„Dreh mich doch nach allen Seiten“ – der Jenaer Würfel

Dickel: Ich finde die Philosophie auch deswegen so interessant, weil sie eine Möglichkeit bietet, die verschiedenen Theorieperspektiven in der Geographie zusammenzudenken. *Dreh mich doch nach allen Seiten* – damit kann auch unsere Disziplin, die Geographie selbst, gemeint sein.

Rhode-Jüchtern: Ich möchte euch mal etwas Schönes zeigen. Es ist ein transparenter Würfel aus hochwertigem Acryl, Abschiedsgeschenk von Antje Schneider (2011), für den Alltagsgebrauch auch als Faltmodell aus Pappe. Es ist die vergegenständlichte Form des Satzes „Dreh mich nach allen Seiten“ in der Logik des Würfels mit 6 Seiten. Im Zentrum des Würfels hängt ein Gegenstand/ Stichwort. Die Seiten stehen für (1) *Maßstabebene*, (2) *Zeitlichkeit*, (3) *Beobachter*, (4) *Selbstreflexivität*, (5) *Kommunikation*, (6) *Blinde Flecken*. Der Gegenstand in der Mitte variiert seine Gestalt, je nach der verwendeten Perspek-

tive. Die Maßstabebene ist offenkundig automatisch Geographie, nämlich etwas vom Nahen oder vom Fernen in verschiedenen Maßstäben und Ausschnitten zu betrachten. In einer gewissen Skala nicht gerade bis in den Atombau eines Gegenstandes, aber von Niederschlägen bis zum Satellitenbild. Das wäre die Maßstabebene. Du musst einen Gegenstand probeweise mal durchlaufen lassen durch die Maßstabebene, da kommt möglicherweise etwas ganz anderes heraus. Probieren wir es mal mit der Seite „Maßstab“ und dem Inhalt „Ozean und Plastikmüll“. Vor Ort im lokalen Maßstab macht das *Ocean Cleaning* einen gewissen Sinn, einen Kilometer Müll einkreisen und absammeln an der Wasseroberfläche. Auf der globalen Maßstabebene macht das lokale Absammeln keinen Sinn. In der Form von Mikroplastik, also unter der Meeresoberfläche ist Absaugen überhaupt keine Option; das wäre das Mitgewusste, auch wenn ich es nicht sehen kann. Das Absammeln hat also als Lösung per saldo keinen Sinn, auch wenn es ein rührendes Foto vom Absaugen und engagierten Aktivist*innen gibt. Sinn hat also hier nicht der Maßstabswechsel, sondern Sinn hat nur das Vermeiden, also eine Verhaltensänderung (genauer: Handlungsänderung). Das ist nämlich das Fazit: Nicht die Vergrößerung der Greifarme, sondern Plastikvermeidung. Das ist mit dem lösungsorientierten Fokus das Problem: Nicht fegen, sondern gar nicht erst Dreck machen, wäre die Lösung. Die *Maßstabebene* ist das eine, dann kommt die *Zeitschiene*: Reden wir jetzt über Kurzfristigkeit? Heute ist z.B. in Graubünden ein Berg abgegangen, deswegen geht er morgen nicht mehr ab, weil er nämlich schon unten ist. Oder reden wir über geologische Zeiträume? Genauso wie mit dem Raum und der Zeit. Dann kommen noch vier andere Würfelseiten: Der *Beobachter*,

der guckt aus verschiedenen Winkeln auf den Gegenstand. Dann die *Kommunikation*; wir reden darüber und finden wir das wichtig oder nicht wichtig. Dann *blinde Flecken*; was haben wir jetzt alles nicht beobachtet? Und wenn man das ein paar Mal gemacht hat, dann kann man damit prima arbeiten.

Richter: Und dann kommt man auch weg von so einem Container-Denken.

Container im Neuen Realismus

Rhode-Jüchtern: Das ist ja die Gegenfigur: der *Neue Realismus* von Markus Gabriel aus Bonn („*Wie orientieren wir uns in der Welt?*“ 2014, 2021) fällt mir da ein. Gabriel sagt: Die Dinge können wir prinzipiell nicht *an sich* erkennen, wir müssen vielmehr den Zugang zu den Dingen untersuchen. Wie können wir jetzt die Realitäten, die wir früher klassisch altertümlich beschrieben haben – „Der Berg wandert nicht“ – denn modern ausdrücken? „Der Berg wandert eben doch“, das ist ja auch Realität unter bestimmten Umständen und wenn man sie fokussiert. Der *Neue Realismus* sagt, die normalen Menschen sind gewöhnt, die Welt zu betrachten als einen Container – fertig. Der neue Realismus betrachtet die Welt als viele verschiedene Container, inklusive Feen, Geistern und Einhörnern. „Das gibt es alles“. Dann sagt der Interviewer: „Wie? Die Einhörner auch?“ und Gabriel sagt dann: „Ja, alles.“ Weil das alles Dinge sind, die in den Köpfen der Leute sein können und dort *tatsächlich*, also wie Tatsachen wirken. Die *Neue Realität* besteht darin, dass man sowohl die materiellen Realitäten plus die gedachten, imaginativen Realitäten im Plural gleichbehandelt.

Rhode-Jüchtern: Ich habe das mal in einen Zusammenhang gebracht mit Hilfe der *Geo-Graphic*⁵. Da dreht sich alles um einen Container, zunächst noch eher eine black box. Dieser Container wird in

verschiedene Relationen gebracht: Er hat Inhalte, es gibt verschiedene Pfade, sich diesem Container anzunähern, da gibt es aufmerksame Beobachter*innen, da gibt es Propagandist*innen und Lautsprecher*innen, da gibt es zweckrationale Nutzer*innen. Das kann man alles aus einer Metaperspektive nachzeichnen, eben in Form einer *Geo-Graphic*.

Dickel: Das ist ja eigentlich die Idee, dass man im Fach Geographie die Schüler*innen in Erkenntnistheorie schult.

Rhode-Jüchtern: Ja, aber du hast nur eine Wochenstunde. Ansonsten: Autodidaxe.

Das Kamel im Nadelöhr und das Einfädeln in die Lebenswelt

Richter: Aber ist das nicht ein großes Problem, dass die Geographie doch die Themen des 21. Jahrhunderts adressieren soll und will, und vielleicht sogar in Szenarien einer wie auch immer gedachten großen Transformation? Und dann hast du 45 Minuten pro Woche. Und andere Fächer stehen auch noch draußen vor der Schultür, Ökonomie, Recht, Technik, Gesundheit etc.

Rhode-Jüchtern: Ja, das tut mir leid, das ist nun mal so. Mein Bild dafür ist das Kamel. Das Kamel ist ein Tier, das nicht durch ein Nadelöhr geht. Aber wie heißt es in der Bibel (Markus 10:25)? „*Und abermals sage ich euch: Es ist leichter, dass ein Kamel durch ein Nadelöhr hindurchgeht, als dass ein Reicher eintritt ins Himmelreich*“. Es ist zwar nicht leicht, aber nicht ganz unmöglich, dass ein Reicher in den Himmel kommt, und dann wäre auch das Kamel vor dem Nadelöhr nicht ganz ohne Chance. Es ist ja auch nur ein Gleichnis über zwei Unmöglichkeiten. Aber versuchen wir es trotzdem: Das Kamel gilt als Tier, was enorm zäh und klug ist, es kann Lasten tragen und Wasser speichern, wo

andere längst tot und verdorrt wären. Im Bild: Das Kamel kann seine Gestalt wandeln, es macht sich ganz schlank wie ein Faden und schlüpft so durch den Engpass, z.B. eine extreme Dürre. Aber danach soll es wieder in seine alte Form, oder? Mein Kamel entfaltet sich wieder zum Kamel, aber das geschieht auf eine wundersame Weise, nämlich nur in der Vorstellung. In der Vorstellung läuft der Prozess ab, aber nicht einfach im Sinne eines Zaubertricks. Das Kamel transformiert sich, von vorne nach hinten. Das Kamel ist hinterher etwas anderes als vorher, es ist jetzt vor dem Reichen im Himmelreich. Aber dadurch, dass man diese Philosophie immer mitbenutzt hat und so auf die Figur kommt. Dadurch kommt man auf die Frage, welche Transformation man denn ansteuert und worauf man sich konzentriert. Das kann nur ganz wenig sein, nicht immer das ganze Kamel, das große Ganze. Aber damit kommt man auf das Wesentliche, das Exemplarische, das Prioritäre.

Dickel: Und ich würde gerne nochmal an das Bild des Nadelöhrs anknüpfen. Du hast einmal geschrieben, dass es darum geht, die Schüler*innen zu Beginn einer Unterrichtsreihe im Hinblick auf das Thema einzufädeln, damit ist wohl ein Andocken an deren lebensweltlichen Voraussetzungen gemeint, beispielsweise indem ich das Bild mit dem Bergrutsch zeige. Wie kann ich aber andocken an die lebensweltlichen Voraussetzungen der Schüler*innen? Wie kann ich sicherstellen, dass sie mit meinen Bildern und Impulsen etwas anfangen können?

Rhode-Jüchtern: Ja, das wäre die Frage: Wie kommen wir denn jetzt gemeinsam durch ein Nadelöhr, thematisch oder von der Bereitschaft und Befindlichkeit her? Das kann ich jetzt nicht beantworten, ich kann nur versuchen, das mitzudenken. Also die Schüler*innen, die sitzen da in

der letzten Reihe und eigentlich sind sie in der Nachpubertät und eigentlich wollen sie nur raus und eigentlich und eigentlich... Man kann ja nicht einfach sagen: „Ihr könnt ja auch gehen, wenn euch das nicht interessiert“; das ist ja die Ausgangslage. Ich muss sie hier irgendwie inhaltlich einfangen und dann müsste ich sie neugierig machen auf ihre eigene Lebensweltlichkeit. Man müsste sagen: Was haben wir denn damit zu tun? Hast du was damit zu tun, zum Beispiel mit Lawinen?

Richter: Ja, erstmal nicht.

Rhode-Jüchtern. Ja, erstmal eher nicht. Ich eigentlich auch nicht, aber ich habe mir doch schon mal Gedanken gemacht: Wie kann das denn sein, dass ein Ministerpräsident so Ski fährt, dass er einen anderen totfährt? Was ist da passiert? Gibt es irgendeinen Seiteneingang, wo man alle Schüler*innen versammeln kann: Kommt, wir gucken mal hinein in den Problemraum. Ist das ein Einzelfall, eine Marginalität oder ist das ein reales Problem? Wie könnte das Problem hypothetisch definiert werden?

Richter: Ja, und wir müssen auch den Schüler*innen zeigen, okay, ich komme mit dem, was ich bis jetzt weiß, hier nicht weiter; aber ich bin motiviert dazu, die Fragen, die sich an den Gegenstand stellen, beantworten zu können, im besten Falle. Ich meine, dass wir durch Irritationen eine Aufmerksamkeit und Fragehaltung aufbauen: Was stimmt hier nicht?

„Das wird mir jetzt alles zu viel“ – Lösungen statt Probleme!

Dickel: Vor kurzem ist nun noch so eine neue Redewendung im Fach aufgetaucht, nämlich die der „Lösungs- statt Problementorientierung“. Gemeint ist, dass wir Geographie heute nicht mehr problemorientiert, sondern lösungsorientiert unterrichten, wir gehen also von Lösungen aus, statt

von Problemen. Damit soll sichergestellt werden, dass die Schüler*innen nicht verzweifeln angesichts der multiplen Krisen unserer Zeit.

Rhode-Jüchtern: Ja, das ist mir bekannt. Ich habe beim Passauer Geographentag nach meinem Vortrag⁶ von Student*innen gehört, das sei ja alles ganz schön und gut mit dieser ganzen Perspektivenwechselei und der Reduktion von Komplexität, aber es reiche ihnen jetzt. Sie wollten irgendwie auch mal wieder Grund unter die Füße kriegen. Es wird ja immer schwieriger. Je mehr man strampelt wie im Sumpf, desto tiefer sinkt man. Aus Unsicherheit wird Angst.

Richter: Es wird wohl einfach alles zu viel.

Rhode-Jüchtern: Also Ukraine oder Gletscherschmelze und Golfstrom – ich lese das nicht mehr jeden Tag. Das ist mir einfach zu viel. Da kann man nur sagen: „Ich trinke erstmal einen Kaffee“. Aber die Welt ist nun mal problematisch, kann ich auch nicht ändern. Wir können uns damit beschäftigen, finde ich richtig; aber wir können es auch lassen, finde ich auch richtig. Wenn wir uns damit befassen wollen, müssen wir prüfen, ob das Problemfeld nicht einfach zu groß ist für die Dynamik von Schule und Hochschule. Und ob es eine Chance gibt für *dispair and empowerment*. Aber wenn wir uns mit einem Problem befassen, müssen wir es zuvor definieren. Und wir müssen prüfen, ob es sich in unserer Reichweite befindet. Probleme lösen sich nämlich im Tun, also muss die Tatkraft dafür bereitstehen und aktiviert werden können. Je nach Definition und Akteur*innen kann sich ein Problem auch wie von selbst auflösen. Es kann aber auch verdrängt und verschleppt werden.

Als erkenntnistheoretische Grundformel empfehle ich einen Satz von Karl Popper (1962): „*Die Erkenntnis beginnt nicht*

mit Wahrnehmungen oder Beobachtungen oder der Sammlung von Daten oder von Tatsachen, sondern sie beginnt mit Problemen (...) Denn jedes Problem entsteht durch die Entdeckung, dass etwas in unserem vermeintlichen Wissen nicht in Ordnung ist.“⁷

Rhode-Jüchtern: - Beispiel Plastik im Ozean: Wie definieren wir das Problem und welche passenden Handlungsoptionen ergeben sich daraus? Ist es ein Problem geringer Reichweite, z.B. am Badestrand, dann kann man ein paar hundert Meter oberflächlich absaugen und in Eimern wegtragen. Oder ist es ein ozeanisches Problem im kontinentalen Maßstab, bis in die Nahrungsketten hinein, dann ist das Absaugen nur ein teurer Aktivismus oder Presse-Gag. Es ist auch ganz selten, dass es nur *eine* Lösung gibt für ein Problem. Es gibt oftmals Leute, die bieten Geschäftsmodelle an und sagen: „Wir machen Geoengineering im großen Stil, nicht nur wie der idealistische Plastiksammler“; andere wollen CO₂ aus der Luft zurückholen, in die Erde pressen und Geschäfte machen. Oder Nuklearabfälle weltweit in künstliche Löcher „entsorgen“. Das gibt es alles auch, das sind auch Lösungsanbieter*innen, aber die Aktionen sind als Lösungen nicht immer geeignet. Wir wollen uns mal unterhalten, mindestens über zwei, drei Optionen incl. Nullvariante und die vergleichen. So könnte man das Wort *Lösungen* ins Unterrichtsgeschäft bringen, aber im Plural, im Kontext und kritischen Vergleich.

Dickel: Und wäre das dann eigentlich eine Problemorientierung?

Rhode-Jüchtern: Problemorientierung bedeutet zweierlei: Erstens, wir *beginnen* mit Problemen, und zweitens, wir *verständigen* uns darüber, ob das Problem ein Problem ist und wie wir es definieren. Karikiert formuliert: „Mach schon mal Deine Lösung, das Problem definieren wir

später“. Zum Desaster „Stuttgart 21“ fällt dem Bahnvorstand heute ein: „Mit dem Wissen von heute würden wir das Projekt nicht mehr machen“. Nur: Dieses Wissen gab es damals bereits, man wollte aber unbedingt die „Lösung“ ohne Rückkehroption. Heute fehlen die Milliarden an allen Bahn-Stellen. Dazu kommt, dass die Problemdefinition von Gutachter*innen vorgenommen wurde; eine Betrachtung vom angeblichen Problem und passenden Lösungsoptionen wurde aus der Öffentlichkeit verbannt. Das beginnt bereits bei der Formulierung des Auftrags an etwaige Gutachter*innen, nicht erst dann, wenn die Bäume bereits gefällt sind. Heute würden wir nach „deliberativer Politik“ (Habermas) rufen.

Dickel: Es besteht also die Gefahr, Ideologie zu vermitteln, wenn man zu schnell auf eine Lösungsebene geht.

Rhode-Jüchtern: Ja, klar. Das ist dann die Ideologie von technischer Lösbarkeit oder von „Man muss nur noch Geld in die Hand nehmen, Prioritäten setzen“ oder „Opfer muss man eben bringen, das ist eben so“. Eine Idee kann dahinterstecken, wenn man eine Empfehlung macht. Aber das ist alles erstmal ohne Fundament für mich als Laien, ich kann keinen Unterricht darüber abhalten. Was ich machen kann, ist gucken, was in der Zeitung oder im Diskurs an Lösungen aufscheint. Ich habe dann vielleicht keine eigene Lösung, aber ich habe richtige Fragen. Wenn die FDP jetzt sagt: „Wir müssen technikoffen sein“, dann ist das neben einer Sachausgabe zugleich eine bestimmte politische Idee mit der Zielrichtung Machterhalt. Aber vielleicht löst sich ein Problem wie von selbst, wenn man jetzt neue Techniken für Batterien erfindet oder neue Rohstoffe oder gar keine Rohstoffe mehr, das ist ja alles denkbar; das können Laien aber nicht beurteilen. Und dann kommt

das nächste Problem: Wer kann es denn beurteilen? Die Fachleute? Die Gutachter*innen? Nein, die auch nicht, weil die ja wieder interessengebunden sind oder einen Auftrag/ eine Vorgabe haben. Und wer sind denn die Auftraggeber*innen? Das sind dann wieder öffentliche Firmen oder Lobbyist*innen. Und wer kommt für Millionen-Risiken und Schäden auf, wie bei der Autobahn-Maut der CSU-Minister Dobrindt und Scheuer? Also: Man kommt da vom Höxchen aufs Stöxchen. Einfacher wird es nicht mit der Heilserwartung an eine „Lösungsorientierung“. Das wäre nur dann sinnvoll, wenn man z.B. sagt: „Da vorne kommt jetzt ein Pömpel, das ist ein Problem für mich als Fahrradfahrer, aber ich fahr jetzt mal drum herum, das wäre eine/ meine Lösung“. Ich komme auf dieses Beispiel, weil hier gerade ein alter Herr gegen einen solchen Pömpel geradelt und daran gestorben ist. Der hatte ein eigenes, ein singuläres Problem gehabt, er hat nämlich in der einen Sekunde den Pömpel nicht gesehen. Die Lösung „Drumherum fahren“ hatte für ihn nicht gepasst. Ist denn nun der Pömpel mitten im Radweg das Problem oder ist das Alter des Radfahrers das Problem? Oder noch etwas Drittes?

Das Digitale: Herr und Knecht

Richter: Technikaffinität spielt ja auch in der Schule eine ganz große Rolle, ich denke da an die neuen digitalen Medien. Wenn die technische Ausstattung der Schule das dann auch zulässt, hat das doch auch eine Auswirkung auf den Geographieunterricht?

Rhode-Jüchtern: Ich glaube, das ist bereits entschieden. Geoinformatik, Computerkartographie, Geocaching und GPS, das hält niemand auf. Verständnisintensives Lernen ist das aber nicht unbedingt, das ließe sich erst durch Metakognition abklären. Ist das Navi nicht auch verletzt-

lich und gefährlich, wenn der Akku ausfällt oder wenn mitten in der Großstadt im Zentrum kurzfristig „kein Netz“ aufleuchtet? Wie kann es passieren, dass immer wieder Autofahrer*innen im Wald oder im Feldweg oder gar im Kanal landen? Das Recht auf analoges Leben ist nahezu erloschen. Den *Zauberlehrling* von Goethe sollte man auswendig können, dann lässt sich zielführend debattieren. Es gibt auch geeignete Science-Fiction-Texte mit geographischer Relevanz wie den klassischen Roman *Game Over* (Philip Kerr, 1998). Da hat ein KI-Architekt, also eine Maschine, geholfen, ein Hochhaus zu konstruieren. Und die Technik des Computers ist so ausgelegt, dass sie nicht überlistbar ist. Es ist also der Computer, der seinen Plan ausführt. Zum Beispiel baut er die Türen so, dass sie nicht vorschriftswidrig geöffnet werden können. Du brauchst eine bestimmte Methodik, um die Tür zu öffnen, wenn du die nicht hast, kommst du niemals rein, konzept- und konstruktionsbedingt. Eine*e Architekt*in würde sagen: „Wir haben noch ein Versteck für einen zweiten Schlüssel. Wir kommen hier immer rein“ und der Computer sagt: „Das ist längst gelöst, das Wort Zweitschlüssel gibt es nicht mehr“, so ungefähr. Das heißt, die Technik ist von den Menschen schon so weit entwickelt worden, dass der *Zauberlehrling* jetzt selber anfängt zu denken und zu laufen. Der wartet nicht mehr auf die menschlichen Zaubersprüche. Das ist die reale Gefahr. Bis zum Atomkrieg kann das ja gehen, dass das so digitalisiert ist, dass es sich entsprechend programmiert automatisch auslöst. Da brauchen wir keinen Putin mehr. „Es könnte sein“, das ist ein Szenario, was offenkundig real ist. Das kann man mal eine Stunde lang besprechen, also die Szenarien mit bestimmten Fragen: Kann man das denn verhindern? Kann man das verbieten? Nein, kann man

nicht verbieten, Schleuser*innen und Geschäftemacher*innen gibt es immer und so weiter und so weiter. Was machen wir denn dann? Da gibt es noch keine Antwort, es gibt ein Problem, aber keine Lösung. In dem *Game-Over*-Roman gibt es immerhin noch eine Lösung; die besteht darin, dass der Administrator dafür gesorgt hat, dass der ganze Datenwust, die ganzen Programme, ausgelagert werden in eine Cloud, von der der Computer aber nichts weiß; der ganze Datenvorrat ist nochmal im Backup beiseitegelegt. Aber das ist nur der eine Architekt oder der eine Administrator, der das weiß und der damit umgehen kann; wenn der stirbt oder ermordet wird, dann ist *Game Over*, dann sterben alle in dem Hochhaus, dann kommt keiner mehr raus. Antwort auf die kurze KI-Frage: Das wird es geben, das können wir in dem Fach nicht verhindern, aber wir können möglichst ohne Depression – vielleicht eher spielerisch – mal zwei oder drei Szenarien ausstricheln, incl. den vermeintlich systemwidrigen Hacker*innen. Maschine bleibt Knecht und Werkzeug, oder: Maschine wird irgendwann selbstständig denken, Emotionen entwickeln. Der kanadische Medientheoretiker Marshall McLuhan bringt das auf einen, auf den Punkt: „Erst formen wir die Werkzeuge und dann formen die Werkzeuge uns.“ Und das ist jetzt schon voll im Gange. Also man darf jetzt nicht die Debatte so führen, dass es in Richtung Maschinenstürmerei läuft. Ich habe da auch meinen Computer stehen und arbeite nur noch damit. Handschriftlich kann ich fast nicht mehr, das tut mir persönlich leid, aber es ist so. Das ist nicht der Punkt. Das ist ein normaler Laptop, das ist natürlich ein ungeheures Werkzeug, das ist ganz wunderbar und darüber müssen wir nicht streiten. Aber wir müssen darüber streiten, was ist, wenn die Batterie alle ist oder das Stromnetz ausfällt. Dann

ist es nämlich nur noch ein Stück Materie. Wenn wir einen Kurzschluss haben, dann läuft der noch fünf Stunden, dann ist Ende Gelände. Was ist das Szenario B? Was machen wir denn dann? Klar, einfach einen privaten Stromgenerator auf den Schreibtisch stellen? Ich weiß nicht, ob Ihr da Antworten hättet als die Generation 30+ oder 50+?

Richter: Nein, ich denke auch, die Antwort darauf ist, im Hinblick auf uns als Lehrperson, *Metakognition* und *Selbstreflexivität*.

Kompass erledigt. Es gibt ja GPS

Rhode-Jüchtern: Ja, das ist die Frage, ob man noch gefragt wird mit Selbstreflexion oder ob es nicht eigentlich eher eine Reflexion der Technik ist, die ich da versuchen muss, bevor etwas gekauft wird. Ich komme dann auf den Kompass: Ich kann weitermarschieren mit dem Kompass, weil ich keine Batterien brauche, und Mirka schreibt mir: „Müssen wir denn jetzt, bevor wir eine Waschmaschine benutzen, erstmal lernen, alles mit der Hand zu waschen? Mögliche Antwort: Ja.“

Dickel: Hab ich geschrieben?

Rhode-Jüchtern: Ich glaube, ja.

Dickel: Aha, das ist aber lange her.

Rhode-Jüchtern. ...als wir uns gestritten haben über Kompass – ja oder nein oder sofort GPS. Es spricht viel für Kompass, es spricht aber auch viel für GPS. Darüber kann man streiten, das macht auch Sinn, aber mein Szenario wäre dann eine Dritte Position: Wir müssen beides kennen und können. Oder wir machen weiter bis zum *Pentalemma*, damit können wir immer noch weitermachen. Nämlich in dem Fall, dass alles zusammenbricht, ein Kurzschluss, ein atomarer Puls ausbricht, ich immer noch weitermarschieren könnte mit Kompass, während die Batterien alle im Eimer sind. Das wäre ein Szenario,

dann kann man sagen: „Wir können das nicht vermeiden, wir wollen es aber auch nicht unterstützen, also kauft Moritz einen Kompass.“ Dann sagt Mirka als *Pentalemma-Forscherin*: „Das ist auch noch keine Lösung, weil du bist ja alleine mit deinem Kompass und das ist auch noch keine Lösung, weil Fünftens...“ Und so geht das immer weiter. Zur Erinnerung: Es geht um die Entscheidungsfindung im *Dilemma*. Die Kernalternative im *Dilemma* lautet: „Das Eine und das Andere“. Die Dritte Position im *Trilemma* lautet: „Beides“. Die vierte Position, das *Tetralemma* sagt: „Keins von beiden“. Die Fünfte Position, das *Pentalemma* sagt: „Dies nicht und auch das nicht“. Das kann auch interessant sein, dass man, jedenfalls mit klugen Schüler*innen sagt: „Wir machen jetzt diese fünf Punkte auf und sagen erstens, zweitens, drittens, viertens, fünftens...“. Das kann man sich als gedankliche Übung doch gut vorstellen.

Was heißt denn Hermeneutik für uns?

Dickel: Du hebst ja sehr stark darauf ab, dass es wichtig ist, die Dinge zu verstehen, zu durchdringen, den Sinn von etwas zu begreifen, den Prozess immer wieder zu metarefektieren. Das nennst du *hermeneutische Geographiedidaktik*. Hast du diese hermeneutische Herangehensweise von deinem Zweitfach Deutsch her entwickelt? Wir drei, die wir hier zusammensitzen, haben ja als weiteres Fach Deutsch. Und vielleicht ist es kein Zufall, dass wir der Hermeneutik so viel abgewinnen können.

Rhode-Jüchtern: Ja, ich bin hermeneutisch, sinnverstehend unterwegs und versuche aus meinem Lebenshorizont heraus zu verstehen, was andere in ihrem Lebenshorizont tun. Aber ich will gleichzeitig auch eingreifen. Das ist methodologisch ein Gegensatz und eigentlich verbo-

ten; als Hermeneutiker darf man sich nicht eingreifend und parteilich verhalten. Das ist so ein kategorialer Widerspruch wie der zwischen Luhmann und Habermas, zwischen Strukturbeobachtung und Gesellschaftsverbesserung. Wie ist ein Problem wie das Fliegen und die Flugscham von einem fremden Akteur besetzt und mit Sinn versehen? Und wie halte ich es selbst mit dem Fliegen? Ist mein Sinnverstehen nicht verstellt, indem ich mich selbst zum Fliegen und der Flugscham verhalte? Ich greife ein in einen Wirtschaftskreislauf, ich interpretiere und bewerte die Sinnstiftung anderer. Das sind ja nicht nur zwei Beine, auf denen ich geistig und praktisch unterwegs bin, sondern es kann auch prinzipiell schizophren sein. Man kann sich ja nicht *nicht* verhalten (Watzlawick), sondern man ist ein handelnder Beobachter (etwas neutraler würde man die Methode *teilnehmende Beobachtung* nennen). Da hilft wieder nur Reflexion.

Dickel: Christian Vielhaber setzt im Hinblick auf das *emanzipatorische Vermittlungsinteresse* an Widersprüchen an. Über die Reflexion der Widersprüche gelangen wir zu gesellschafts- und selbstverändernden Einsichten.

Rhode-Jüchtern: Ja, mhm. Setzt aber immer voraus, dass du dir das zutraust, dass du die Kraft hast, die Zeit hast, nicht müde wirst, sondern es als Bereicherung empfindest und unterm Strich behaupten kannst, das geht alles nicht langsamer, das geht genauso schnell oder schneller. Wenn man das ein paar Mal eintrainiert hat, dann muss ich einiges nicht mehr machen. Zum Beispiel keine zehn Minuten einen Schüler leistungskontrollieren.

Richter: Ja, genau. Aber zu so einer hermeneutischen Idee von Unterricht gehört ja dann auch immer eine dialogische Idee. Im Unterrichtsgespräch, wie im Gespräch hier zwischen uns versuchen wir

zu verstehen, was jemand meint, indem er etwas sagt.

Macht und Herrschaft, unvermeidlich

Rhode-Jüchtern: Wie kommt man wieder raus aus dem bloßen Verstehen? Man versteht sich selbst und versteht den anderen und sagt: „Du hast recht, und ich habe auch recht“, da führt das Gespräch auch nicht weiter. Wir haben etwas aufgemacht im Tanz der Standpunkte, und jetzt muss die Frage erlaubt sein: Wie kommen wir denn jetzt weiter und zu einer Entscheidung? Wer entscheidet, wer hat die Musik bezahlt? Das ist dann eine Machtfrage oder auch eine *Herrschaftsfrage*. Die Herrschaftsfrage besteht aus den Regeln, die man gefunden hat, in Gesetze oder sonstige Strukturen gegossen. Das gilt dann in der *Anwendung* von Normen und Gesetzen, das wäre die *Machtfrage*. Am Ende wird entschieden und wird sich durchgesetzt. Beim Machen von Geographie, etwa bei der Stadtentwicklung, bei räumlicher Planung ist das ganz evident. Da können alle möglichen Leute herum agieren, vorher, und Gutachten schreiben und Leserbriefe, am Ende wird entschieden und irgendwas Gefälliges oder Schreckliches wird gebaut.

Richter: Ja, ich würde da auch gerne nochmal anknüpfen. Als Didaktikerin denke ich das für den unterrichtlichen Dialog immer mit und als Unterrichtende geht es mir darum, die Standpunkte der Schüler*innen zu verstehen und mich da hineinzudenken. Doch komme ich ja trotzdem nicht um diese Machtfrage herum, weil Schule ja eine hierarchische Struktur hat. Ich bin die Lehrperson, die benotet. Dialog und Leistungsbewertung – da bin ich in eine ziemliche Antinomie gespannt, als Lehrperson, wie kann ich das Fördern und das Fordern austarieren? Wie gehe ich mit dieser professionellen Herausforderung um?

Dialog und/oder Bewertung?

Rhode-Jüchtern: Das ist der Bodensatz, der nicht lösbar ist im Lehrberuf und nicht in jedem anderen exekutiven Beruf. Also das geht *nur* über Vorbild und Vertrauen. Man kann auch nicht dauernd nur mit Vertrauen arbeiten, dafür ist der Stoff zu groß und die Alltagsprobleme sind zu gewaltig. Wie in der Schule, so auch in der Politik: Man muss sich realistisch verhalten und gewisse Regeln akzeptieren. „Politik entscheidet“. Wir können alles tun, um das zu beeinflussen, oder uns kundig zu machen, woran wir noch denken müssten. Aber wir wissen ganz genau: am 18. September ist die nächste Zeugniskonferenz und da werden Noten festgelegt. Oder am 19. September ist die nächste Ratssitzung und da wird beschlossen. Und da können wir uns auf den Kopf stellen, wir müssen uns dem fügen. Wo wir uns aber nicht fügen müssen, ist das Vorspiel zu bespielen. Aber schon hier wissen wir, dass viel davor manipuliert wird und der Prozess oft nicht akzeptabel ist. Alle möglichen kleinen Optionen, so mistige, schmutzige Optionen gibt es dann noch. Es geht ja zumeist auch um Machtgewinn und -erhalt. Aber so ist das, so ist das Leben.

Dickel: Das Fach Geographie bietet viel Raum für ein Denken in Alternativen. Aber dieses Denken muss auch geübt werden. Ein*e Schüler*in muss sich zutrauen, auch eigene Ideen zu haben und muss sich auch trauen, diese zu äußern. Wie lässt sich das anleiten?

Rhode-Jüchtern: Wenn alle gut ausgebildet sind und damit umgehen können. Nehmen wir mal einen Standardstreit um Wohnungsbau und Gewerbe gegen Landwirtschaft. Da wäre es vielleicht eine gute Idee, das nicht moralisch oder ideologisch zu diskutieren, sondern einen ganz neuen Satz aus der Sicht der Landwirtschaft

zu erfinden: „Moment mal, wir sind *auch* Gewerbe! Wir sind ein produzierendes Gewerbe! Habt ihr schon mal daran gedacht?“ Dann sagen die anderen vielleicht: „Ach ja, stimmt ja“. Dann hast du eine andere Konstellation, als wenn nur von oben herab mit Stimmenmehrheit das Bau- oder Gewerbegebiet auf dem guten Ackerland mit 80er Böden beschlossen wird. Das heißt, diese Bewertung, welche Interessen sind berechtigter oder wertvoller als die anderen, diese Abwägung, die immer auch harter Alltag ist, die muss man lernen mit zu bespielen. Aber Dialog hin oder her, zuvor können wir öfters mal einen Politikersatz hören: „Da müssen wir uns mal ehrlich machen“, als Germanist fahre ich da sofort in die Höhe. Was heißt denn „Wir müssen uns mal ehrlich machen?“ Das sind ja sechs Unverschämtheiten in einem Satz von sechs Wörtern! Das ist das Sprachspiel der dritten Art.

Richter: Würdest du sagen, dass dann der Dialog irgendwann eine Grenze hat? Dass man sich irgendwann aufgibt und sagt, ich kann jetzt nicht mehr in den Dialog treten?

Rhode-Jüchtern: Grenze ja, Schluss nein. Es können doch noch viele Erkenntnisse gewonnen werden, die man beim nächsten Mal verwenden könnte. Hinter jedem Streit liegt ein neuer Tag.

Dickel: Es wird sehr deutlich, dass Geographie hilft, in diese ganzen Diskurse Schneisen zu schlagen, Wege, um durchblicken, um besser verstehen zu können. Was wir dann vermitteln möchten, ist doch eine Geographie als Lebensform, als ein Habitus der Orientierung, der Positionierung und Verantwortung.

Rhode-Jüchtern: Ja, es ist eine neue Allgemeinbildung im guten weiten Sinne. Es gibt ein elaboriertes fachliches System, aber das interessiert mich als solches weniger. Die Geolog*innen sollen das ma-

chen, und die Soziolog*innen und die Finanzleute auch. Aber ich brauche am Ende ein Raster und eine Routine, wie ich das Ganze nochmal abprüfe, was da jetzt der*die Geolog*in/ Investor*in/ Amtsleiter*in vorgetragen hat. Der*die ist zwar Gutachter*in, ist zwar Geolog*in, hat zwar einen Auftrag, aber ich kann das als Laie durchaus nochmal nachfragen und auch verstehen. Und ich würde dann hermeneutisch darangehen und sagen: „Verstehe ich Sie richtig, wenn Sie das und das sagen? Oder könnte man es auch anders sehen?“ Das wäre wieder so eine Mischung von Hermeneutik und Eingreifen, wenn ich eine*n Gutachter*in befrage. Beispiel: die Sache mit den Platanen, 35 große Bäume. Weil darunter ein sanierungsbedürftiger Kanal verläuft, sollen die gefällt werden. Dann wäre aber die stadtbildprägende Platanenallee zerstört. Die Stadt hatte einen Gutachter beauftragt, der sollte die Alternative mit Platanen-Absägen und ohne Platanen-Absägen abwägen. Der Gutachter hat sein Gutachten gemacht, große Tabellen, viele Folien. Es war abends um neun, alle waren schon halb eingeschlafen, ein verbliebener Politiker las Zeitung, und ich war auf 180, weil ich sah, bei der Spalte „Verfügbarkeit der Fläche“ für die beiden Alternativen stand bei den Platanen eine Ziffer 7 = Verfügbarkeit – hat keiner gesehen, da war nur eine Ziffer. Aber ich habe gesehen, dass bei der Ziffer 7 in der Legende steht „verfügbar“ und das war genau der Punkt, die Bäume waren aus meiner Sicht eben nicht verfügbar. Sie sollten stehen bleiben, die waren genauso wenig verfügbar, wie es zum Beispiel ein Ensemble von 35 denkmalwerten Häusern wäre. Dann habe ich mich erhoben als Laie, aber allgemein-wissenschaftlich geschult, und habe den gutachtenden Ingenieur befragt: Wie kommen Sie auf die 7, wie kommen Sie dazu, die Trasse als

„verfügbar“ zu bezeichnen? Ist das Ihre private Meinung, dass Bäume verfügbar sind oder was spielen Sie mit der Ziffer 7 für ein Spiel? Könnte man nicht aus anderen Gründen auch anders sagen – „nichtverfügbar“? Und dann bist du in einer ganz kritischen Situation vor der politischen Meinungsbildung: Ist meine Intervention in Form einer Frage eine missbräuchliche Einmischung („jetzt wollen wir nach Hause, weil es schon 21:00 Uhr ist“)? Alles Mögliche kommt dann hoch. Da hat aber der Geisteswissenschaftler in meiner Person eine Frage gestellt, die wie ein Stich ins Wespennest funktioniert hat. Mit dem Ergebnis, dass die Platanen letztendlich gerettet sind. Das ist ein seltener Fall, dass man im dämmerigen Vortragssaal so auf den Punkt kommt, dass man als Experte nicht mehr beharren kann auf einem intransparenten und unlesbaren Bewertungsschema. Das Sozialwissenschaftliche oder Geisteswissenschaftliche daran wäre nur, dass ich weiß, was Bewertung bedeutet, und das Spiel mit der Bewertung auch mitspielen würde – das hinterher in Worte übersetzen, so dass es ja auch Laien verstehen und dann darauf etwas gründen. Das könnte ich als Geisteswissenschaftler (oder Hebamme) mitspielen, da brauche ich kein Tiefbauer zu sein. Schon deshalb nicht, weil das Gutachten als Entscheidungsgrundlage fungiert. Politiker sind ja Laien, also muss die Sprache so sein, dass ein Laie die versteht; und das kann ich als Germanist beurteilen. (Darum gibt es ja jetzt übrigens diese Idee von der Einfachen Sprache, dass man so einfach spricht, nur noch ein Kommanebensatz maximal, dass es jede*r verstehen kann.)

Natur und/oder Umwelt?

Dickel: Nochmal zu deiner Erzählung von den 35 Platanen: Hast du eine Idee für einen Geographieunterricht, in dem Schü-

ler*innen eine Haltung entwickeln können gegenüber der Natur, die zukunftsweisend ist, in der Natur nicht weiter funktionalisiert wird unter monetären Gesichtspunkten der „Inwertsetzung“, sondern in dem Natur einen Eigenwert bekommt?

Rhode-Jüchtern: Ja, das wäre jetzt aber erstmal nur meine Sympathie. In meinem Auftritt markiere ich diese Wertigkeit. Ich kann mir gut vorstellen bzw. ich weiß aber, dass ein Tiefbauer das anders sieht, der würde die Bäume als Hindernis betrachten – Bewertungs-Kennziffer Nummer 7 = „verfügbar“, = weg damit. Das ist aber schließlich auch eine zulässige Haltung; anders ausgedrückt: Sie ist legal, aber vielleicht nicht legitim. Eine wichtige kategoriale Unterscheidung!

Dickel: Im Hinblick auf die Klimakrise und ihre Folgen wäre es ja wichtig, Mensch-Natur-Verhältnisse nochmal grundsätzlich neu zu betrachten und auch eine Entscheidung zu treffen, welchen Wert, welche Bedeutung, welchen Stellenwert Natur denn eigentlich haben soll. Wichtig wäre doch eine normative Entscheidung darüber zu treffen, was Natur uns wirklich und wesentlich bedeutet.

Rhode-Jüchtern: Wobei ich unterscheiden würde zwischen *Natur* als die gesamte physische Ausstattung der Erde incl. den Menschen als Naturwesen und *Umwelt* als die definierte Nutzfläche der Erde und ihrer Funktion als Lebenswelt der wirtschaftenden Menschen. Ich muss euch mal gerade ein Zitat vorlesen, das ist so irre; es betrifft deine Frage nach der Wertigkeit. Matthias Döpfner, Vorstand von Bertelsmann und der Bild-Zeitung, studierter Musikwissenschaftler, zurückgetreten vom Bundesverband der Zeitungsverleger. Der hat in der Wochenzeitung Die Zeit vor ein paar Wochen geschrieben: „*Umweltpolitik. Ich bin sehr für den Klimawandel. Zivilisationsphasen der Wärme waren immer erfolg-*

reicher als solche der Kälte. Wir sollten den Klimawandel nicht bekämpfen, sondern uns darauf einstellen.“ Wenn es eines gäbe, was er hasse, dann seien das Windräder. Jetzt kann man das als einen satirischen Text betrachten, aber gerade das ist/war der Zeitungsverbandsvorsitzende der Republik, und das ist seine Haltung. Das heißt, er hat ein anderes Wertesystem. Er vergleicht Wärme mit Kälte und sagt: „*Dann doch lieber warm und gemütlich*“ mitsamt den Folgen. Ein scharfer Text zum Sinnverstehen (wenn man hier von Sinn sprechen will) auch in der Schule. Oder polemisch formuliert: „*Es gibt Sätze, bei denen ist nicht einmal das Gegenteil richtig*“ (Karl Kraus).

Richter: Als könnte man für den Klimawandel oder dagegen sein. Als könnte ich mir das aussuchen.

Rhode-Jüchtern: Ja, und als sei das nur eine Sache der Wahl der Instrumente und ideologischen Eingriffe. Windräder wären dann ein Instrument ohne Zweck. Das wirkt ja nicht gegen Klimawandel, weil es gar nicht wirken soll. Das wirkt erstmal nur gegen CO₂-Produktion, und das auch nur im minimalen Maßstab. „*Da muss man das ganze Leben sich nicht versauen*“ sagt Döpfner, „*das ganze Geld jetzt raushauen für so eine kleine Maßnahme, dann machen wir doch lieber nochmal Party.*“

Richter: Nach mir die Sintflut.

Rhode-Jüchtern: Wenn es eines gäbe, was er hasse, dann seien es Windräder. Also das ist ein Zitat, das könnte man mal speziell problematisieren und fragen: Ist das eine Provokation, eine schlecht gemachte Provokation? Was will Döpfner damit sagen? Ist das eine mögliche Position, die man haben kann? Was könnte man begründet entgegenen?

Dickel: So wie ich dich verstehe, ist dies ja keine legitime Position, die im Geographieunterricht als Lösung oder als ernsthaft verhandelbar vermittelt werden kann.

Aber: Wer entscheidet das?

Rhode-Jüchtern: Oje, ich selbst trete ja auch mit einem Wertmaßstab im Geographieunterricht ans Lehrerpult. Na ja, ich muss schon ehrlich sein, dass ich dann auch Ideologe bin, wenn auch im guten Sinne. *Ideologie* heißt ja erstmal, wörtlich übersetzt: *Lehre von Ideen*. Und ich habe die Idee, dass man in ein Verhältnis zur Natur tritt, in dem man nicht gegen die Natur kämpft oder etwas nicht tut, und sich klarmacht, die Natur wartet nicht auf den Menschen, die macht einfach weiter. Das ist ihr völlig egal, ob der Berg da rutscht oder nicht; im Gegenteil, das ist ein notwendiger Schritt zur Einebnung der Alpen. Das gesellschaftlich gesehen unordentliche Ereignis führt in der Natur zur *Entropie*, also zur natürlichen Ordnung in Form einer maximalen Unordnung und damit zur Reifung. Ein Berg, eine Landschaft ist dann reif, wenn sie eingeebnet ist. Das ist eine extrem wichtige Begrifflichkeit für uns. Das Verhältnis zur Natur hat eben diese große philosophische und globale Dimension, aber auch die praktische, operative Ebene: Wo baue ich Straßen oder nicht, Windräder oder nicht, mit welcher Begründung? Da kann man sagen, ich bin Partei, ich bin für die Natur, aber nicht im Sinne von Naturschutz, sondern im Sinne von Selbstschutz, Schutz der Gesellschaft in ihrer *Umwelt*. Deswegen unterscheide ich gerne Gesellschaft/ Umwelt und Mensch/ Natur. Der gesellschaftliche und politische Diskurs bezieht sich zumeist auf die Umwelt, also auf die uns interessierende Abteilung der Natur; alles andere ist Natur in ihrer systemischen Gesetzlichkeit. Ein Teil davon betrifft uns, Temperaturen, die atmosphärische Zirkulation, Wettersingularitäten, Schwerkraft, und insoweit müssen wir uns auch als natürliches Lebewesen darauf einstellen; aber wir können deswegen jetzt nicht an Naturgesetzen vorbei

Klima-Gase weltweit ins Gestein verpressen oder den Himmel künstlich verdunkeln. Der Punkt ist, uns als Gesellschaft zu bewegen und nicht nur als ein Individuum wie Döpfner, und uns zu bewegen in der Umwelt als gesellschaftsbezogener Dimension von Natur, aber nicht als Natur im Ganzen. Also man könnte sagen: Natur *an sich* im großen Ganzen und Natur *für uns* als Umwelt.

„Wir koppeln Natur und Gesellschaft in einer Dritten Säule“

Richter: Das ist ja auch genau das, was so eine dritte Säule der Geographie ausmacht, Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen oder Mensch-Natur-Beziehungen. Geographie als Brückenfach heißt ja, Geographie soll die Brücke zwischen Naturwissenschaft und Gesellschaftswissenschaft schlagen, zwischen einer humangeographischen und einer physisch-geographischen Sicht, und da kommt ja dann die dritte Säule ins Spiel.

Rhode-Jüchtern: Der Begriff stammt von dem Wiener (Sozial-)Geographen Peter Weichhart, der davon ausgeht, dass Natur- und Sozialwissenschaft gerade nicht zusammenpassen. Also werden gemeinsam interessierende Themen ausgegliedert und zusammengekoppelt in einer Dritten Säule, ohne dass man sich mit einer Integration der beiden Fachdisziplinen herumschlagen muss. Früher hieß das ohne weitere Bedenken Brückenfach, da dachte man, man kann alles, scheinbar. Das war der Habitus vom Allround-Dilettanten mit *gefährlichem Halbwissen*.

Richter: Das ist doch aber auch eine gute Überschrift „Überschätzter Allround-Dilettant“.

Rhode-Jüchtern: Das war natürlich eine unbegründete Selbstüberschätzung. Da wurden Kreise aufgemalt mit 30, 40 Fächern, die wir alle im Fach irgendwie über-

blicken sollen, das ist natürlich Quatsch. Was wir allenfalls dafür mobilisieren können, wäre unser zweites Fach (Lehramt) oder Nebenfach (Diplom, Master). Was wir aber können sollten ist, den Habitus, also das intellektuelle bzw. fachliche Auftreten eines*einer Naturwissenschaftlers*Naturwissenschaftlerin, zu verstehen. Und umgekehrt müsste man den geisteswissenschaftlichen Auftritt von Herrn Habermas verstehen. Man müsste gucken, was die miteinander zu tun haben. Sind das zwei Kulturen, die sich überhaupt nicht verstehen – wie diejenigen mit dem Kompass und die mit dem Nicht-Kompass sich mit dem jeweils anderen nicht verstehen würden – oder können wir aus beiden etwas zusammenbringen? Fachübergreifend oder fächerverbindend hieße das im Didaktikdiskurs und speziell in der Projektdidaktik. In einer Art *safe space* könnte man versuchen, sich auf gemeinsame Problemstellungen zu verständigen und das kompatibel und in Arbeitsteilung zu bearbeiten. Wie kommen wir auf die Problemstellung? Was ist der Erwartungshorizont? Was können wir von diesem Problem erwarten? Wie verwerten wir das hinterher, politisch oder wirtschaftlich? Und diese Trias von *Entdeckungszusammenhang*, *Forschungslogik* und *Verwertungszusammenhang*, wo ein*e Geolog*in allein anders arbeitet als ein*e Soziolog*in allein, die muss zusammengebracht werden in einen Habitus. Ich möchte mich in allen drei Logiken verständigen, damit und indem wir reden können. Ich würde mir zutrauen, mit einem*einer Geologen*Geologin in gewisser Weise zu reden, aber ich würde das nicht tun, indem ich über Dünnschliffe rede, sondern über die Fragen derart, über die ich eben berichtet hatte, z.B. bezüglich der Platanen. Und die müssten dann mich verstehen und darauf antworten. Und dann würden wir sagen, jetzt haben

wir verstanden, dass es nicht gut ist, die stadtbildprägenden Bäume einfach undiskutiert zu entfernen. Was gibt es denn für Alternativen bei den Kanälen im Baugrund der Trasse? Dann kommt vielleicht die Information: „Das ist teuer, aber es gibt da was, nämlich die Inliner-Methode. Da schiebt man einen neuen Kanal in den alten.“ Auch interessant, überraschend und gut zu wissen. Das wusste keiner vor drei Jahren bzw. es wurde verschwiegen wegen der Kosten oder des Querschnitts oder der mangelnden Kompetenz im städtischen Amt. Jetzt sind die Kanäle jedenfalls von innen alle erneuert mit hineingeschobenen Segmenten aus Kunststoff. Aber dann kommt ein Schlaumeier von der Ingenieursseite und sagt: „Ja, aber dann ist der Querschnitt kleiner. Der alte Kanal hat jetzt 1,40m, der neue Kanal wird dann 1,25m sein, das ist weniger Volumen für Starkregenereignisse, und wir brauchen dann riesige Rückhaltebecken.“ Dann sagt der andere wieder: „Ja das stimmt, aber dafür ist die Reibung auch wieder geringer, es fließt schneller.“ Und so geht es dann hin und her. Ich kann das aber verstehen, wenn die Expert*innen so sprechen, dass Politiker*innen es auch verstehen; und das wäre zugleich ein Habitus, der sich auf das Verstehen zwischen diesen beiden Kulturen richtet und nicht auf die Abgrenzung oder Abwehr. „Sie sind doch nur Soziologen, was reden Sie hier dummes Zeug zu einer Technikfrage?“ Oder „Du bist eben ein blöder Tiefbauer, du hast keine Ahnung von Stadtbild und Naturschutz.“ Das führt nicht weiter. Es wäre allenfalls Spielmaterial, um zu verstehen oder fortzubilden, wie normalerweise mit Gift und Galle gestritten wird. Man müsste jetzt eine deliberative Allgemeinbildung verlangen; man kann sich coachen lassen oder Übungen im Verständigen selbst organisieren. Ich habe das mehrmals getan mit Wirt-

schaftsleuten; die kamen wirklich an einem Samstag ins Gästehaus einer größeren Firma und wollten mal hören, was der junge Mann da jetzt Innovatives anbietet, dieser Laie, aber promoviert, also Laie immerhin im guten Sinne. Ich wollte etwas als Problem sichtbar machen, um es dann mit denen zu besprechen. Ich habe für das Thema „Was heißt umweltverträglich wirtschaften?“ das Didaktische Strukturgitter übersetzt und damit präsentiert, wie man Probleme systematisch auffächern kann. Es waren immerhin Geschäftsführer*innen, Anwalt*innen, Amtsleiter*innen und Dezernent*innen, die am Ende sagten: „Das hat sich gelohnt.“ Die soziale Umgebung dafür war ohne Konkurrenz und Eitelkeiten, ich als Initiator war keine Gefahr; man hatte Lust, diese Denke einmal auszuprobieren. Und sie fanden das attraktiv, weil man damit natürlich draußen auch Punkte machen kann. Wenn man gut kommuniziert, kann man sich das etwas kosten lassen. Man kann viele Hindernisse aus schierem Denkfehlern aus dem Weg räumen, wenn man das clever macht; dann wird das plötzlich auch noch Geld wert. Ich habe das natürlich gratis gemacht.

Richter: Und ist Dialog im besten Sinne.

Dickel: 19. Juni 2023. Wir setzen das Gespräch mit Tilman **Rhode-Jüchtern** am runden Tisch in seinem Arbeitszimmer fort.

„Wie kommt man zur Geographie?“

Rhode-Jüchtern: Ich wurde gerade gefragt, ob es bei mir eine Verbindung zum Fach Erdkunde/Geographie von Kindesbeinen gegeben hat. Ist das dann überhaupt schon so etwas wie ein Fach? Die Kontakte waren, vermutlich wie bei jedem Kind, Zigarettenbildchen aus der Kolonialzeit, allenfalls noch Quartette mit Bildern und Unterschriften, später dann GEO-Hef-

te zum Stöbern. Man konnte punktuell in die Welt sehen, mit Menschen, Tieren, Dörfern und Iglus. Das war fremd und doch nahe dran. Die Bilder wurden nicht weiter besprochen, man wollte meist nur eine Reihe in der Sammlung komplett haben oder im Quartett gewinnen. In der Schule gab es zunächst auch keine Inspiration, da war meine Erinnerung an „Erdkunde“ gespalten. Einerseits kann ich heute noch die ganzen Erdzeitalter rauf und runter, wie eine schulische Vokabelliste: *Kambrium, Silur, Devon, Karbon, Perm, Trias (Buntsandstein/ Muschelkalk/ Keuper), Jura, Kreide* - das musste man als Schüler einfach draufhaben, dann kriegte man seine Note. Das galt irgendwie als Grundwissen, aber ohne Sinn und Verstand. Immerhin: Ich hatte in „Knaurs Konversationslexikon in einem Band“ u.a. erstöbert, dass „Perm“ der Name eines russischen Gouvernements sei; die Taxonomie der Erdzeitalter wurde dadurch aber nicht klarer. „*Perm, System am Ende des Paläozoikums, das vor 285 Mio. Jahren begann und vor 250 Mio. Jahren endete. Typuslokalität ist die Stadt Perm in Russland (Ural)*“. Typuslokalität – super! So steht es noch heute im „Lexikon der Geowissenschaften“ (Spektrum der Wissenschaft). Frag die Maus! Der Lehrer hatte mich dafür gelobt, aber wofür eigentlich? Aber ich erinnere mich auch an mein Referat zum Thema „Kongo“, einfach so, in einem Wort. Aktuell stand der Kongo gerade in der Zeitung. Patrice Lumumba, 1960 erster Ministerpräsident des unabhängigen Kongos, Marxist oder Sozialist. Er wurde deswegen von den Belgiern und den Ortskräften (Mobutu) ermordet. Für das Referat habe ich in der Stadtbibliothek recherchiert, umständlich und wenig ergiebig; es wurde politisch, da ging es um Kupfer und Kolonialismus und Führerpersönlichkeiten und Blockdenken in einer Ersten und Zweiten und

Dritten Welt. Über so eine lebendige Figur wie Lumumba bekam das Referat plötzlich Relevanz und Resonanz. Später war das dann zum Beispiel die Figur von Ken Saro-Wiwa, der berühmte Schriftsteller, der sich für die Ogoni im Nigerdelta stark gemacht hatte; der wurde auch per Todesurteil von der Militärjustiz ermordet. Von da an war ich angefixt, dass auch Bodenschätze politisch sind. Dann erinnere ich mich im Studium, da gab es eine Station, die heißt *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in Hessen (1972/1973)*. Das war in der Reinhardswaldschule an der Fulda, da gab es eine Serie von Wochenendtagungen zu dem Versuch, neue Richtlinien für die drei Fächer im Fächerverbund Gesellschaftslehre zu konzipieren und dann auch zu beschließen. Das wurde sehr schnell ein riesiger Kulturkampf, ein ganzer Wahlkampf wurde am Ende daraufgesetzt, um die CDU zum Wahlsieg zu führen. Gesellschaftslehre mit Geographie, Geschichte und Politik, das war ein absolutes Tabu. Und da sind wir als Studenten hingestürzt und wollten mitdiskutieren. Wir waren jetzt so weit, dass wir verstanden haben, um was der Streit ging. Wir waren nur Studenten, aber wir haben Papiere geschrieben, wo dann die Chefin von der Kommission, Oberschulrätin Ingrid Haller kam und fragte, wo denn diese Papiere zur Geographie herkämen, die seien ja sehr gut. Da haben wir abermals eine Wirksamkeit des guten Arguments gespürt. Dann ging die Wahl verloren und die Rahmenrichtlinien sind in der Versenkung verschwunden. Aber die große Debatte über die Verbindung dieser drei Fächer, die war entfacht. Dann kam nach dem Zweiten Staatsexamen die Gelegenheit, ans *Oberstufenkolleg* an der Uni Bielefeld zu wechseln. Eine Erfindung von Hartmut von Hentig: „*Die Schule neu denken*“ und auch „*Die Sachen klären, die Menschen stärken*“. In der Ober-

stufe wollten wir die Sekundarstufe II verbinden mit dem Grundstudium zu einer Neuen Tertiärstufe. Das Collegesystem in den USA stand dafür Pate. Es gibt keine natürliche Grenze zwischen Oberstufe und Grundstudium, das müssen wir eher von den Themen her organisieren und nicht von zufälligen institutionellen Grenzen. Dann wurden wir als Lehrer*innen oder als Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen in 23 Fächern eingestellt und sollten das konzipieren. Das war Geologie, Geographie, Deutsch, Technik, Informatik, Physik, so alles quer durch den Garten; da gilt es einen modernen Lehrplan und neue Lehr-/Lernformen zu entwickeln und auch zu erproben vor Ort. Die Idee war verbunden mit den Universitätsschulen in Amerika und mit dem Namen John Dewey. Auch hier gab es jahrelange Kämpfe zwischen dem Regelschulsystem und der Reform, aber der bereits erwähnte Deutsche Schulpreis 2010 ist dann doch auch ein Argument.

Professionalität und/oder Lehrkunst

Richter: Hat deine Schulerfahrung im Oberstufenkolleg dich dazu geführt, Lehrerprofessionalität anders zu verstehen als Professorinnen und Professoren, die nicht an der Schule waren, die diese vielleicht sogar verachten?

Rhode-Jüchtern: Das ist ambivalent. Wenn man etwas gut verständlich macht, könnte man den Verdacht haben, dass etwas so einfach, so simpel ist und dass man dafür kein Buch zu schreiben braucht. „Ich habe es ja so schnell verstanden und dabei bin ich doch nur Laie“. Es könnte also die Gefahr sein, dass man etwas zu gut erklärt. Und das andere ist die Seite der Schüler*innen, dass die ersten trotzdem abschalten; da gehen die Augenlider halb runter, nicht ganz, aber halb. Ich merke schon, die habe ich jetzt kurzfristig verloren, die muss ich wieder einfangen. Also

jetzt nicht einfach den Druck verstärken, drohen, schneller sprechen oder üppiger mit Fremdworten umgehen, sondern im Gegenteil, die wieder hereinbitten, indem man sie freundlich anspricht. Das muss ich aber atmosphärisch merken: Hier stimmt gerade etwas nicht. Und zwar nicht nur bei einzelnen, sondern evtl. bei 30 Schüler*innen oder Student*innen im Seminarraum. Und darauf muss man reagieren, das ist ein Teil der Lehrkunst oder Lehrerkunst.

Richter: Kann man das lernen?

Rhode-Jüchtern: Teilweise ja. Man kann das partnerschaftlich oder kollegial einüben, weil man sagen kann: „Ich habe da ein Problem. Kannst du mal hospitieren? Ich würde gern mit dir darüber reden, was ich da – vielleicht – falsch gemacht habe.“ Das wäre nicht Schwäche, sondern Stärke. Aber das kostet Zeit. Deswegen gibt es z.B. in Japan für Lehrer*innen Ganztags-Präsenzpflicht, aber nur 16 Wochenstunden Unterricht; die restlichen Stunden sind Fortbildung und Selbststudium. Die Lehrer sind nicht verbrannt, sondern die haben „nur“ 16h Unterrichtsarbeit. Ansonsten kann man gerne mal von *geborenen Lehrer*innen* sprechen, da ist auch was dran. Also so Naturtalente, die ein Händchen haben und ein Ziel. Der Kollege Peter Fauser ist so einer, der präsentiert dir ein Problem, und – egal was – der nächste Satz war dann immer: „Warum ist das so?“ Und dann war man wach: Ja, das würde mich auch mal interessieren!

Dickel: Fauser ist ja auch Musikwissenschaftler. Aus der Musik kommen Begriffe in die Pädagogik, wie der *Takt der Vermittlung* oder *das Rhythmische* im Vermittlungsprozess. Diese Vokabeln hatten ja in den 80er Jahren noch einen didaktischen Sinn. Diese Begriffe sind irgendwie verloren gegangen. Erst seit kurzem kommen sie in der Didaktik wieder hervor.

Rhode-Jüchtern: Das könnte man

vielleicht doch lernen als Studentin oder als Referendar, wenn nämlich ein* Professor*in oder ein*e Fachleiter*in das selber überzeugend kann und man das an sich selber spürt. Handwerklich wird das bei Referendariats-Lehrproben so gelöst, dass man vorab ein Stundenexposé verfertigt. Das musste erkennbar strukturiert sein in Form von Methodenwechseln, maximal oder minimal drei verschiedene Methoden, neben Frontalunterricht immer eine Gruppenarbeit und eine Stillarbeit. Aber das darf kein Dogma sein. Und es gibt manchmal auch Widerstand dagegen; ich habe bei einer Lehrprobe für eine A-15-Stelle aufgeschnappt, wie ein Mitglied der Kommission der Kandidatin zugerant hat: „Gut, dass Du keine Gruppenarbeit gemacht hast!“. Das heißt also, dass das Vorbild auch nicht sakrosankt ist und die Akteur*innen sich widersprechen können, mit guten oder mit schlechten Gründen.

Richter: Ja, da stößt man darauf, wie der Fachinhalt, und die Methoden auch in unserem Fach zusammengehen. Also, dass es Methoden nicht als Selbstzweck gibt, sondern immer nur im Hinblick auf einen ganz konkreten Gegenstand und das Vermittlungsinteresse der Lehrperson.

Rhode-Jüchtern: Ja, es bleibt immer die Herausforderung, dass das Zusammenspiel passen muss. Ich habe eben die Lehrprobe mit dem Vorbehalt gegen Gruppenarbeit erwähnt. Sehr viele Lehrer*innen sagen: „Oh nein, nicht schon wieder“, weil es schwer zu handhaben ist oder weil es als Reformschul-Schnickschnack verdächtigt wird. Man muss in kurzer Zeit eine Gruppe bzw. Gruppen bilden, vielleicht gab es die auch schon, aber jedenfalls müssen es arbeitsfähige Gruppen sein, und die müssen einen Auftrag kriegen, der in zehn Minuten gut zu bearbeiten ist. Das darf nicht zu klein und nicht zu groß sein, das muss ge-

nau passend sein für zehn Minuten und für mehrere verschiedene Gruppen zeitgleich und ggf. mit Zusatzaufgaben zur inneren Differenzierung. Wenn man dann spürt, dass etwas nicht passt, muss man unter dem rollenden Rad korrigieren. Das kann man lehren und lernen, wechselseitig, wenn es denn als Chance gesehen wird und wenn es jemand kompetent anleitet.

Dickel: Weil Lehren ein Erfahrungsprozess ist und sich der eigene Lehrstil mit zunehmender Erfahrung immer weiter herausbildet.

Rhode-Jüchtern: Ja. Wenn da eine Gruppenarbeit angesagt wird und der Lehrende verteilt Kopien mit zwei Seiten Text, dann wäre das schon erkennbar verfehlt; es würde es nach meiner Erfahrung pauschal mindestens eine halbe Stunde dauern, zwei Seiten gründlich zu lesen, geschweige denn zu besprechen. Was macht man stattdessen? Man verteilt nicht zwei kopierte Seiten, sondern man macht – das wäre jetzt meine Idee – daraus einen sog. *Leittext*. Das heißt, man überführt den Langtext in fünf bis zehn kurze Sätze, die jeweils aus dem großen Text herausgelöst werden. Das ist dann eine Kurzform des großen Textes und die ist satzweise zu behandeln. So könnte man handwerklich darauf reagieren. Wenn das dann zu viel ist für die halbe Stunde, muss man eben nicht zehn, sondern nur fünf oder sieben Sätze herauslösen. Man verlängert nicht die Zeit, sondern man reduziert die Aufgabenstellung. Je nachdem, wie weit man kommt, lässt sich die innere Differenzierung zwischen den einzelnen Schüler*innen oder den Gruppen erkennen. Das geht fantastisch gut. Aus jedem Zeitungsartikel kann ich sofort einen Fachtext herstellen. Ich bearbeite einen Text verständnisintensiv, indem ich die Erfahrung der Transformation mache. Ich erfahre den Text beim Lesen und forme ihn um. Das kann man lernen,

das ist ein Handwerkszeug: Leittextmethode.

Richter: Ja und da sind wir auch wieder bei der didaktischen Reduktion: verdichten statt verdünnen, oder?

Dispair and Empowerment

Rhode-Jüchtern: Ja. Ich gebe noch ein Beispiel: „Erdbeben in der Türkei“ (*Erdbeben* als *Phänomen* und regionales Ereignis und *Katastrophe* als Kategorie für die Folgen einer ganzen Klasse von Ereignissen). Es gibt haufenweise Texte über das zu erwartende Erdbeben, die angekündigte Katastrophe in Istanbul. Da wären dann 10, 16 Millionen Menschen betroffen und keiner weiß, wie es weitergeht. Da stehen noch nicht einmal 500.000 Spitzhacken bereit, um das hinterher wieder alles aufzuräumen. Diese ganzen Texte könnte man jetzt tagelang, wochenlang recherchieren und aus dem Internet ziehen und lesen, bis man rammdösig ist. Man kann aber auch einen klugen Artikel aus der Qualitätszeitung nehmen und genau dann den Auftrag verteilen: Löst bitte diesen Text auf in vier Sätze zu den Aspekten: Wer sind die Akteur*innen? Was ist das Problem vor Ort? Gibt es Lösungsmöglichkeiten, die jetzt bekannt sind oder diskutiert werden? Und viertens, was haben wir in fünf oder zehn Jahren zu erwarten? Mit derartigen Fragen befreit man sich vom ganzen Wust an Nebengeschichten und journalistischer Sensationshascherei. Die Aufgabe besteht nicht im Sammeln von vielen Artikeln, sondern im Strukturieren von einem Text, vielleicht nur eine Viertel Zeitungsseite. Und dabei kommt dann heraus, dass das Erdbeben keine (Natur)Katastrophe ist, vielmehr ist es ein *natürliches Ereignis*. Aber dieses Ereignis hat Folgen und es wird zu einer *Katastrophe*; das liegt an der Politik incl. Korruption, es liegt an der geologischen Vorgeschichte, es liegt

an mangelnden Kenntnissen von Baustatik und allem möglichen sonstigen menschengemachten Handlungen. Der Natur ist das völlig egal, sie kennt keine Katastrophen, sie arbeitet an ihrer Ordnung, der Entropie.

Dickel: Im Moment ist ja das Fach Geographie angesichts der Klimakatastrophe und ihrer Folgen besonders herausgefordert, vor allem hinsichtlich der Frage, wie wir didaktisch damit umgehen, dass diese Themen auch sehr emotional sind. Sollen wir die Themen im Geographieunterricht auch in ihrer emotionalen und affektiven Dimension besprechen? Eröffnet Geographieunterricht Raum für Gefühle – oder gerade nicht? Brauchen wir jetzt eine neue Didaktik oder können wir diese Herausforderungen mit dem alten didaktischen Instrumentarium bewältigen?

Rhode-Jüchtern: Es ist extrem wichtig, dass man die verwendeten Begriffe und Kategorien nochmal auf den Prüfstand stellt. Man soll nicht auf ein falsches Ursache-Wirkungs-Muster schließen. Das Wort Naturkatastrophe muss auf den Prüfstand und dann kommt eben heraus: Natur ist keine Katastrophe, die kennt auch keine Katastrophen, die kennt nur Naturgesetze. Und wir Menschen können die Gesetze erkennen oder aber nicht, das ist aber unser Job. Der Natur ist das egal, die ist nämlich kein Subjekt. Jeden Tag wird in den Medien ein neues großes Thema präsentiert: Überschwemmungen, Dürre, Erdbeben, Hurrikans, Bürgerkriege – damit macht man Kinder verrückt und Erwachsene ebenso. Nicht überfordern, aber auch nicht verharmlosen wäre das Maß. Man muss sich schützen durch selektive Wahrnehmung, durch ruhiges Sprechen darüber, alle möglichen Versuche, das aushaltbar zu machen. Ich habe im Schulranzen meiner Enkeltochter ein Arbeitsblatt gefunden: „Wir haben noch 7 Jahre Zeit“ – da

ist die Zukunftsangst sogar mit einem Datum versehen. Mindestens müsste diese Prophezeiung ergänzt werden: „...wenn wir nicht...“ oder „wenn wir...“. Zukunftsangst kann auch durch die sog. Erwartungsangst quadriert werden. Die Formel kann heißen: *Dispair and Empowerment*. Zwischen diesen beiden Polen leben wir.

Richter: Aber ist das, provokativ gefragt, dann nicht wieder ein Plädoyer für eine lösungsorientierte Didaktik?

Rhode-Jüchtern: Das Wort „Lösung“ verlangt zwingend etwas lösungsbedürftiges, also ein Problem, und das etwas mit unserem Wissen nicht stimmt. Gut, wenn wir irgendwann sagen können: „Wir haben das Problem X gelöst“. Alle andere Lösungsorientierung ohne Problem-Legitimation wäre Spielerei. Oder man würde die Problemorientierung verschweigen, also kein Erfolgskriterium haben. Wir haben das ja schon diskutiert am Fall der Passauer Student*innen. Lösungsorientiert heißt ja nicht, wir haben eine Lösung, wir müssen es nur tun, sondern: Wir haben eine Lösung für etwas, was gelöst werden soll/ will.

Dickel: Und wie würdest du dann eigentlich *BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung* - begreifen?

Rhode-Jüchtern: BNE, das ist ja eine Debatte seit Rio de Janeiro (1992), also seit 30 Jahren. Man will natürlich damit die Welt retten. „Da gibt es etwas, was wir neu denken und beachten müssen, nämlich nur das der Erde zu entnehmen, was sie wiederherstellen kann.“ Da wird einer sagen: „Das ist ein moralischer Satz? Warum? Weil er Nachhaltigkeit für machbar hält. Aber wir sind keine Förster und die Welt ist kein klug bewirtschaftbarer Wald.“ Eine rettende Norm könnte sein: „Kahlschlag ist verboten.“ Das ist im Bundeswaldgesetz festgelegt; in Deutschland gibt es keine Kahlschläge aus ökonomischer Absicht.

Es gibt aber Kalamitäten, Stürme, Dürre, Schwefel-Emissionen, Borkenkäfer und so weiter. Und plötzlich, innerhalb von ein, zwei Jahren ist ein Berg kahl. Von der Forstwirtschaft her gesehen ist das Wort *Nachhaltigkeit* ein ökonomischer, ein forstwirtschaftlicher Begriff, kein moralischer und kein technischer Begriff. Der sächsische Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz gilt als Schöpfer des Begriffs "*Nachhaltigkeit*" (1713). „Nachhaltigkeit in der Forstwirtschaft umfasst sämtliche Leistungen und Funktionen des Waldes“. Und dann ist man versucht zu sagen: „Das ist ja für Förster auch ganz einfach, die Bäume sind ja von Natur aus nachwachsende Rohstoffe; ist das denn eine Lösung, auch alles andere aufzuforsten, wie Bäume?“ Holz ist ein Speicher für CO₂, eine sog. Senke. Wenn das Holz verbrannt wird oder sich als Totholz zersetzt, setzt es das gespeicherte „Klimagas“ wieder frei. Wäre es denn eine Lösung, das Holz nicht zu verbrennen, aber vermehrt als Baustoff einzusetzen? Dann kauft man sich zumindest Zeit (Wolfgang Streek: *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus* 2013). Aber eine vollständige Lösung ohne Nebenfolgen ist das auch noch nicht. Warum ist das so? Was nun?

„Es stand in der Zeitung“: Auswahl von Materialien für den Unterricht

Richter: Ich würde gerne nochmal auf dein Beispiel zurückkommen. Du hast gesagt, man könnte ja jetzt einen Artikel aus einer Zeitung oder Zeitschrift nehmen. Da stellt sich ja als Lehrperson immer die Frage: Wie komme ich denn dazu, ein bestimmtes Medium, ein bestimmtes Beispiel auszuwählen? Ich werde durch die Digitalität ja überflutet mit Beispielen, mit Texten aller Art; was würdest du sagen, wie kann ich so eine gute Auswahl treffen? Woran orientiere ich mich da am besten?

Rhode-Jüchtern: Früher hatte der*die Lehrer*in sicher eine private Sammlung von möglichen Materialien. Heute sind wir in einer komfortablen Lage: Wir nutzen das Internet als Speicher und Quelle, lesen aber die dort gespeicherte Zeitung (ja, ich weiß, manche jungen Menschen würden sich lieber über TikTok auf dem Laufenden halten, die wissen gar nicht, was „taz“ bedeutet). Zur Frage der Auswahl: Ich versuche prinzipiell konkurrierende Berichte und Meinungen über ein Ereignis zu bekommen, dafür bin vertraut sowohl mit der *taz* und *FR*, als auch mit der *FAZ* und der *Welt*. Ich bewege mich damit in der Domäne der so genannten Qualitätszeitungen. Wenn ich dann eine gefestigte und begründete Sicht der Dinge habe, kann ich auch in den „Boulevard“, also v.a. die *BILD*-Zeitung gehen und die dortige Tendenz und Machart aufdecken; der Stil ist ja ohnehin offensichtlich. Der Unterricht besteht nicht im Lesen eines Zeitungsartikels. Das wäre nur ein möglicher Zugang. Man nimmt ein Ereignis und verfolgt es über zwei Zeitungen, von denen man annimmt, dass sie den Gegenstand unterschiedlich beschreiben und bewerten.

Dickel: Die Lehrperson ist ja auch ein Korrektiv. Sie muss umfassend politisch gebildet sein, um entscheiden zu können, welche Materialien sie in den Unterricht hineinträgt. Heute bewegen wir uns ja z.T. auch außerhalb des Material- und Aufgaben-Pools der Schul- und Lehrerhandbücher, wenn wir Material für den Unterricht suchen.

Rhode-Jüchtern: Ja, das ist so. Eine weitere Komplikation ist die Frage, ob man kompetent nur in den Grenzen seines jeweiligen Faches argumentieren darf – Wenn man Naturwissenschaftler*in ist, sollte man nicht über Moral reden? Und wenn man Moraltheolog*in ist, sollte man

nicht über Geologie reden? Beispiel *Stuttgart 21*, da hat sich der dortige Architekt Christoph Ingenhoven dagegen verwahrt, dass ein anderer Architekt, Otto Frei, der Erfinder der Olympiadächer in München, dieses Projekt kritisch kommentiert; er könne nicht sachkundig von Geologie reden, sagt Ingenhoven. „Du bist Architekt, Herr Frei? – Dann halte den Schnabel, rede nicht über Geologie.“ Und Herr Frey sagt: „Wieso? Wir bauen hier doch etwas ins Gestein, in Gipsformationen. Feuchtigkeit, Gefälle, unbeabsichtigte Nebenfolgen. Ich muss als Architekt genau das tun, nämlich ausleuchten, was mein Projekt umgibt. Und wenn du mit Fachgrenzen argumentierst, dann versündigst du dich dem Produkt gegenüber, weil es am Ende doppelt so teuer wird, aber nur halb so gut. Und im Übrigen: Du bist doch auch Architekt.“ Das ist alles nur zum Teil eine Fachfrage, es ist vielmehr vor allem ein Paradigmenstreit, ein Streit um Macht, Eifersucht und Eitelkeit.; und natürlich geht es auch um viel Geld. Entschieden wird von Politiker*innen, also Laien, und die brauchen statt mancherlei Fachkenntnis vor allem eine gute Allgemeinbildung und Urteilskraft.

Richter: Ich akzeptiere erstmal, dass der andere mein Gesprächspartner ist, und ich gehe davon aus, „dass der andere Recht haben könnte“ wie Hans-Georg Gadamer sagt.

Rhode-Jüchtern: Eines meiner Lieblingsbücher dazu ist von Bernhard von Mutius: *Die andere Intelligenz. Wie wir morgen denken werden* (2004). Hier, das ist eine Grafik, in der kreisförmig 38 Begriffe notiert sind, in zwei Halbkreisen. Man sollte allein schon an den Begriffen erkennen, wie der Sprechende unterwegs ist. Die eine Hälfte enthält Begriffe, die etwas als Tatsachen behandeln, in einem alten Denken und in einer Logik des Trivialen. „So ist es“. Die andere Hälfte folgt einer Logik

des Komplexen in Mustern, die verbinden. „Ist es so?“ Auf der linken Seite steht z.B. „Objektive Erkenntnis“, auf der rechten Seite steht dem gegenüber „Beobachterabhängige Erkenntnis“. Links steht „Gegenstände“, rechts steht „Kontexte“. Links steht „systematisch“, rechts steht „systemisch“. Links steht „Räderwerk“, rechts steht „Selbstorganisation“. Links steht „Machen“, rechts steht „Entwickeln“ usw. Man erkennt an der Sprache und zentralen Begriffen, in welcher der beiden Sphären der*die Partner*in sich bewegt. Von daher hätte ich Sympathie zu der „Ist es so?“-Seite. Das heißt aber nicht, dass etwas nicht so ist, dass also Skeptiker*innen immer Recht hätten.

Richter: Ja, das muss ich mir nachher nochmal in Ruhe anschauen.

Rhode-Jüchtern: Im Dialog erkennst du unmittelbar, wessen Geistes Kind jemand ist.

Dickel: Wie gehst du im Dialog damit um, wenn jemand Dir die Welt mit „So ist es“ erklärt?

Rhode-Jüchtern: Also wenn jemand sagt: „Wir müssen dringend für Atomkraft sein, weil die kein CO₂ emittiert“, dann würde ich fragen: „Ist das so?“. Dann sagt er: „Ja, das ist so!“. Dann würde ich sagen: „Das stimmt zwar, aber hast du nicht etwas vergessen? Blinder Fleck?“ – „Wie vergessen? Was denn? Es ist doch so!“ Dann würde ich sagen: „Hast du mal über die Entsorgung nachgedacht? Aber das kommt ja erst später, bis dahin ist noch viel Zeit, und das ist jetzt nicht unser Problem? Und über eine Havarie hast Du natürlich auch nachgedacht und Vorsorge getroffen? Und eine Versicherung hast Du auch gefunden?“. Dann wird sofort sichtbar, dass über verschiedene Dinge in verschiedenen Denkweisen gesprochen wird und dass man genau auch darüber sprechen muss. Jemand hat in seiner Denke recht,

und in einer anderen nicht.

Richter: Ja, das ist auch so eine sokratische Haltung, oder?

Rhode-Jüchtern: Sokratisch ist es zum einen, denn auch Sokrates lässt sich ein aufs Gegenüber, er kommuniziert, um jemanden zu einer bestimmen Einsicht zu bringen. Sokratisch ist das zum anderen nicht, weil Sokrates ja auf einen ganz präzisen Pfad führt, Schritt für Schritt. Aber dafür musste er am Ende wegen Missachtung der Stadtgötter und Verführung der Jugend den tödlichen Schierlingsbecher trinken. Hat er in Kauf genommen.

Richter: Ja, hm.

Rhode-Jüchtern: Aber die Welt wird nicht nur im Gespräch gerettet. Bei einer Überschwemmung weiß man ja nicht so ganz genau, ob jetzt die Deiche „selbst schuld“ sind, zu niedrig, zu aufgeweicht? Hilft es, wenn man sie eine Handbreit höher macht, etwa in Sandsackdicke? Zur Abklärung braucht es schon einen ergebnisoffenen Prozess. Das gefällt mir aus didaktischer Sicht nicht, weil es nicht nur um reine Wahrheitssuche geht. Und natürlich sind nicht die Deiche schuld, sie sind nur ein Symptom. Das Wasser fließt zwar wie von selber, aber das fließt deswegen da, weil wir bzw. unsere Vorfahren den Deich dort und so gebaut haben und weil dort Häuser genehmigt worden sind, vor langer Zeit. Und weil es grundsätzliche Alternativen gibt zwischen *Anpassung, Weichen, Reparieren*.

Dickel: Es geht ja auch im exemplarischen Unterricht letztlich nicht um den Einzelfall, die Panne, die Sensation. Es geht um die Vermittlung von Einsichten angesichts der Themen im gesellschaftlichen Diskurs. Wenn wir jetzt nochmal auf Unterricht schauen, stellt sich die Frage: Wie ist das Verhältnis von Ergebnisoffenheit im Unterricht und der Verpflichtung, dass ich ja auch fachliche Einsichten, geographi-

sche Einsichten vermitteln soll und möchte?

Rhode-Jüchtern: Da kommt die Kategorie Kontingenz ins Spiel. Etwas ist so, das wäre das Fachliche. Aber es könnte auch anders sein, ich sehe es nur nicht, das ist das offene Ergebnis. Das ist eine generelle Zumutung.

Dickel: Ich verstehe dich so, dass du für Unterricht beides willst, die Vermittlung von Kontingenz und fachlichen Klarheiten.

Rhode-Jüchtern: Ja, ich bin eben ein Alleswoller. „Ich würde anfangen mit einer Aufgabe, die leicht zu lösen ist, einfach weil es so ist. Beispiel: Da gibt es den Lernsatz „Die Sonne geht im Osten auf“, das ist so. Dann würde ich wieder fragen: „Ist das so? Im Sommer ist es so, aber wir haben gerade Winter, da ist nichts mit Osten! Da geht die Sonne erst im Südosten auf. (Mal abgesehen davon, dass die Sonne gar nicht geht, sondern uns in der Bewegung nur so erscheint).“ Und dann würde man sehr schnell von dem „Es ist so!“ zu einem „Ist es so?“ kommen, im Prinzip ist etwas so, aber unter anderen Umständen kann es auch anders sein. Das sollten wir immer mitdenken. *Kontingenz* wäre mein Schlüsselbegriff an so einer Stelle. Das sollte man auch bei der „Leistungskontrolle“ einplanen, *multiple choice* wäre hier anders zu verstehen, als bloß „1 Kreuz von 4“ zu übersetzen. Das lässt sich über die Aufgabenstellung steuern, indem ich die Ergebnisoffenheit bzw. die Kontingenz markiere. Nicht: „Löse das Problem“, sondern: „Mache Vorschläge für *verschiedene* Lösungen“.

Dickel: Du hebst ja darauf ab, dass die Lehrperson den Unterricht auch dadurch prägt, dass der Stoff narrativ präsentiert wird. Es geht dabei um Verstehen über einen Plot. Greifen wir mal einen so schwierigen Begriff wie *Kultur* und *Werte* oder gar *Leitkultur* narrativ auf.

Rhode-Jüchtern: Hm, also ich hätte in meinem Folien-Ordner zu „Kultur“ wahrscheinlich sofort Ideen. Mir fällt da die Geschichte des syrischen Erzählers Rafik Schami ein: „*Reise zwischen Nacht und Morgen*“. Er beschreibt als Syrer, wie beseelt er auf einer Reise einen Basar erlebt. Seine deutsche Freundin findet denselben Basar ganz furchtbar. Der eine geht auf in der Wonne über all die Düfte und Geräusche und Menschen auf dem Bazar, und seine Freundin ist total angenervt und verunsichert. Da könnte man schon mal zwei Brillen aufsetzen, die beide authentisch sind oder sein können. Ein Basar, zwei Erzählungen. Da würde mir im alten Denken nur die Diercke-Atlaskarte „Orientalische Stadt (2) Aleppo“ (S. 159) einfallen. Ganz sachlich. Fingernagelgroß der „*Zentrale Basar mit Khanen*“, dazu im Diercke-Handbuch eine A4-Seite mit vielen Informationen, ein „*Kartenausschnitt des Basars (Suq a) Khan, b) Medresse*“ und als Text nur so viel: „*Suq als traditionelles wirtschaftliches Zentrum – er ist mit 12 km größtenteils überdachter Ladengassen der größte des Orients*“ (S.203). Interessant die „*Didaktischen Hinweise: + Bau- und Strukturelemente der orientalisches-islamischen Stadt, + Innere Differenzierung und funktionale Gliederung der heutigen Stadt, + Probleme, die sich aus den baulich-funktionalen Veränderungen ergeben*“. Das gedruckte Medium Atlas ist materiell hochwertig, aber träge, niemand würde heute nach Jahrzehnten Bürgerkrieg in Syrien diese Karte und diese „*Didaktischen Hinweise*“ auswählen. Und wenn es jemand täte: Was können Schüler*innen daraus verstehen oder „lernen“? Die Erzählung von Rafik Schami habe ich im Laufe der Jahre bestimmt zehnmal vorgelesen, jeweils 10 Minuten, und ich bekomme noch immer eine Gänsehaut angesichts dieser „*dichten Beschreibung*“ (Clifford Geertz).

Dickel: Du setzt Materialien zueinander in Spannung, ein klassisch geographisches Material und ein Material aus der Lebenswelt – hier jetzt diese Erzählung von Rafik Schami. Da könnte man sich ja auch andere Materialien für den Geographieunterricht vorstellen wie Spielfilme, jedenfalls Ausschnitte, oder Gedichte. Das heißt, wir sollten den Geographieunterricht für Medien aus der Lebenswelt öffnen, aus Literatur, Film, Malerei, Musik usw.

Rhode-Jüchtern: Die Atlaskarte ist oft ein guter Einstieg, aber diese ist nicht selbsterklärend. Und ich würde sie immer auch *gegen den Strich* nutzen; auch mit der Frage: „Was zeigt die Karte nicht?“

Die Identität der Geographie – Wer denkt das wo zusammen?

Dickel: Und wäre das auch eine Idee für die Geographie als ganze Disziplin, für die Fachwissenschaft Geographie? Auch sie könnte ja auf andere Disziplinen wie die Literatur und die Philosophie zugreifen, um sich aus dieser Spannung im eigenen Denken und Tun neu zu entwerfen?

Rhode-Jüchtern: Ja, auch Fachwissenschaftler*innen sind motiviert bzw. motivierbar, wenn es um tieferes Verstehen geht. Dazu gehört immer auch die Suche nach relevanten und evidenten Themen. Und dann geht das los mit dem *verständnisintensiven Arbeiten*, wo auch Politiker*innen oder Geschäftsführer*innen von Firmen – das habe ich ja vorhin bereits erzählt – die Ohren aufsperrten, weil es ihnen hilft, ihr Geschäft, ihr Interesse gegenüber anderen besser zu handhaben, nämlich aus einer gemachten *Erfahrung* (wie es auch die Lektüre einer Erzählung sein kann) gute Vorstellungen zu entwickeln und passende Begriffe zu bilden. Architekt*innen zum Beispiel müssen aus der Erfahrung „Wir haben eine Wohnungs-Mangellage“ Vorstellungen

entwickeln, wie man der begegnen könnte. Geht das mit Mehrfamilienhäusern, geht das mit Holz? Alles Mögliche müssen sie bedenken. Und dann muss man werben – als Architekt*in oder als Bauherr*in oder als Politiker*in – dafür, dass andere das auch verstehen. Und dafür brauche ich dann auch Begriffe wie zum Beispiel *Energiewende* zum Befeuern eines Diskurses. In den ist schon allerlei eingeflossen, was dem vorausgeht, nämlich: Wir haben ein Problem, wir haben Vorschläge, wir haben einen Streit, wir haben Fristen mit den nächsten Wahlen, usw. Das alles müssen wir jetzt einfangen und dafür machen wir Begriffe, je nachdem aus einem alten oder einem neuen Denken. Und das ist ein Sprachspiel, was man in der Lebenswelt an allen möglichen Stellen braucht, wenn man nicht untergehen will. Die anderen sind auch mächtig, die kennen das auch, lassen sich auch schulen von Kommunikationstrainer*innen und so weiter, die wissen, wie das Spiel geht. Zum Beispiel wie man eine Rede eröffnet oder wie lange so eine Redesequenz gehen darf, bevor das Medium gewechselt wird oder ein Beispiel geliefert wird. Das muss man beherrschen als Sprachspiel, man ist aber zugleich in der Sache, man will ja keine Spiele um ihrer selbst spielen. Die Sprache ist mein Werkzeug, die Partner sind meine Resonanzkörper.

Richter: Aber da gibt es die Befürchtung, dass das Selbstverständnis der Geographie verloren geht, wenn man sich an Fachlichkeiten außerhalb der Geographie orientiert. Der*die Geograph*in ist doch ein Allrounder? Wie würdest du das einordnen?

Rhode-Jüchtern: Ja, das ist die positive Variante: Ich bin ein Allrounder. Die negative Variante heißt Universal-Dilettant. Aber ich habe den Satz von Adorno im Hinterkopf: „*Das halb Erfahrene ist nicht die*

Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.“ Ich bin Dilettant, was Geologie betrifft, aber ich bin kein Dilettant, was Verstehen betrifft. Ich kann das kundig prüfen, weil ich Lebenserfahrung, Politikerfahrung und Spracherfahrung habe und ich würde mich auch melden, wenn ich etwas nicht mehr verstehe. „Dann müssten sie das bitte nochmal anders erklären. Ich habe nur Folgendes verstanden: ...“ Und dann würde ich drei Sachen aufzählen, die ich verstanden habe, und die vierte wäre dann die, die ich nicht verstanden habe oder problematisieren will. Die Sache mit den Platanen: Warum schreibt der Gutachter da eine „7“ in die Tabelle und nennt das damit implizit bzw. in einer verdeckten Legende „*verfügbar*“? Da würde ich sagen: „*Ich habe verstanden, dass wir nicht wollen, dass wie im Kölner Stadtarchiv alles einstürzt. Ich habe verstanden, dass der sanierte Kanal kein geringeres Volumen haben soll. Ich habe verstanden, dass das alle vier Jahre dauert; was machen wir denn bis dahin? Was ich nicht verstanden habe, ist die Sache mit der „7“, mit der Verfügbarkeit der Trasse.*“ Also so würde ich das, was schon abgenickt worden ist, als Argument oder als Stand der Diskussion akzeptieren und dann etwas anderes, noch Offenes dazu denken. Dann verändert sich die ganze Optik komplett, unter Umständen.

Geographie im Zweiten Blick: Nochmal und anders hinsehen

Dickel: Nochmal zur Identitätsfrage unseres Faches: Wenn ich dich höre, dann steckt ja die Identität im *geographischen Blick*, den wir anwenden; das ist die Identität unseres Faches. Sie steckt *nicht* in einem Medium, weder im klassischen Medium Karte noch in einer Tabelle. Wir können auch auf Erzählungen zugreifen oder sogar auf Spielfilme; wir nehmen diese Medien aber nicht als Literaturwissen-

schaftler*innen oder als Filmwissenschaftler*innen, sondern schauen sie mit einem geographischen Blick an und denken das mit unseren schon ausgebildeten geographischen Horizonten zusammen, eben in einer „Dichten Beschreibung“.

Rhode-Jüchtern: Ganz genau! Aber auch Geograph*innen sind nicht freischwebende Künstler*innen und Alleskönner*innen, sondern die sind auch wieder abhängig von Interessen und von Geldgeber*innen und von Gehältern und von Unis und von Drittmitteln, von Lehrplänen und Studienordnungen. Wir können das dann *Geographie mit dem zweiten Blick* nennen. Wir begnügen uns nicht mit der Karte von Aleppo, sondern wir gehen nochmal dahin mit Rafik Schami. Und dann wird man sehen. Und das ist eigentlich bei allen Sachen so, der zweite Blick stärkt nicht nur das Verstehen, er kann auch helfen, Fehler zu erkennen und sich nicht damit herauszureden, dass man hinterher eben immer schlauer ist. Das „Hinterher“ wird zum „Jetzt“ gemacht.

Dickel: Das hört sich sehr anstrengend an.

Rhode-Jüchtern: Dann habe ich es nicht gut genug erklärt. Alle Perspektivenwechsel, alle Maßstabswechsel, alle Zeithorizonte, alle Partner*innen, alle Kommunikationsakte, alle blinden Flecken können durch einen zweiten Blick aktiviert werden. Dafür haben wir ja den Jenaer Würfel. Anstrengend vielleicht, aber auch befriedigend. Krasser gesagt: Wenn ich nicht nochmal und anders hinsehe, habe ich vielleicht überhaupt nicht hingesehen, Beispiel Karte „Basar von Aleppo“.

Dickel: Es hört sich also nicht nur anstrengend an, sondern es *ist* auch anstrengend, aber es ist die Anstrengung, die uns als mündige, emanzipierte Bürger*innen auch aufgegeben ist. Das ist ein Teil unserer Verantwortung gegenüber der Welt

und uns selbst.

Rhode-Jüchtern: Ja, die Aufgabenstellung kann anstrengend sein. Man kann dem nicht entkommen, indem man sie jetzt versimpelt. Der jetzige Chef der Deutschen Bahn, Richard Lutz, hat ja diesen wunderbaren Satz zu „Stuttgart 21“ geprägt: „*Mit dem Wissen von heute würde man das Projekt nicht mehr bauen*“. Das wäre ein zweiter Blick, der ist aber jetzt zu spät. Das mit „dem Wissen von heute“ *klings* ja aufgeklärt – hinterher ist man immer schlauer - aber das Wissen von heute hatte man schon damals, z.B. in der Geißlerschen Schlichtungskommission (2010/11). Man hat es nur nicht genutzt, sondern sogar willentlich verachtet (apropos: Wer wäre hier „man“?). Auch Lutz' Vorgänger Rüdiger Grube hatte sich deutlich vom Milliardenprojekt Stuttgart 21 distanziert. "Ich habe Stuttgart 21 nicht erfunden und hätte es auch nicht gemacht", sagte Grube auf einer Veranstaltung Ende 2016. Zumindest, so Grube weiter, "nicht unter diesen Bedingungen" (Der Spiegel). Allein diese beiden Zitate wären Stoff bzw. Start zur Themensuche für den Unterricht.

Dickel: Das erinnert mich nochmal an die Formel von Niklas Luhmann: „Was ist der Fall? Was steckt dahinter?“ Zwei grundverschiedene Hinsichten und doch haben beide ihren Stellenwert.

Rhode-Jüchtern: Da gibt es dieses lustige Bild von Achim Schindler, der hat dieses Satzpaar mit seinen Schüler*innen geradezu habitualisiert (wie zuvor ich selbst auch). Die standen da am außerschulischen Lernort Intershop- bzw. Jenoptik-„Turm in Jena“, heute „Jentower“. Nun sollte der Turm mit seiner Geschichte und seiner Bedeutung, seinem Symbolgehalt, seiner heutigen Funktion usw. diskutiert werden. Der Lehrer stieg also ein mit dem Satz: „Was ist der Fall?“ und die Klasse hat die Antwort einstweilen übersprungen

und direkt im Chor geantwortet mit dem Satz „Und was steckt dahinter?“. Das ist ein bisschen sprachspielerisch und selbstironisch, aber es erinnert ernsthaft an etwas: Wenn man den Turm verstehen will, heißt es: Zweimal hinsehen! Man musste jetzt fragen: Ja, was steckt denn dahinter? Warum hat sich die DDR damals dieses Symbol geleistet? Ist das so ein Projekt gewesen wie der (Ost)Berliner Fernsehturm? Gibt es dafür eine allgemeine Erklärung?

Die Menschen stärken in Ihrem Tun

Dickel: Wir sind mit Achim Schindler bei den Menschen, die du gefördert hast – im universitären Kontext als „Nachwuchs“ und im schulischen Bereich durch wirksame Fortbildungen und Hilfen. Du hast ja sowas wie eine Schule aufgebaut, aber du hast nie Epigonen hervorgebracht, sondern Menschen, die sich eigenständig mit den Dingen auseinandersetzen, die sich vergewissern. Ich würde Dich gerne nochmal fragen, wie Dir das gelungen ist. Mir scheint es ein Balanceakt zu sein zwischen Struktur geben und zum Selberdenken zum Eigenen zu ermutigen. Du hast uns allen geholfen, Trampelpfade zu schlagen, aber eben nicht im Gänsemarsch mit Dir an der Spitze.

Rhode-Jüchtern: Ja, das Bild vom Gänsemarsch ist etwas rustikal; aber es geht ja genau darum, ein gemeinsames Ziel anzusteuern und selbstständig dahin zu finden. Das gelingt nicht, wenn da ein guter Hirte einfach vorangeht. Für mich besteht der Balanceakt darin, dass die Vorgaben für jegliche Aktion hinreichend genau sein müssen. Es soll einen Rahmen geben, aber keinen fertigen Weg. Ich habe zum Beispiel (zusammen mit Werner Hennings) einige große Exkursionen nach Norwegen (Telemark) geleitet. Eine Übung bestand darin, dass kleine Gruppen eine Tageswanderung durch schwieriges Gelände (Hardan-

gervidda) ohne jegliche Wegweiser oder Landmarken machen sollten. Sie hatten eine topographische Karte 1:25.000 und einen Kompass dabei; die Karte bestand fast nur aus Relief, also aus Höhenlinien. Nur das Ziel war klar: eine Hütte am Fuß einer Geländestufe von 800 (!) Metern. Das klappte ganz gut, zu unserer Erleichterung, aber einmal fehlte am Abend eine ganze Gruppe von sechs Frauen. Um es kurz zu machen: Die Gruppe kam am nächsten Tag dann doch unversehrt an. Wir sind das Risiko eingegangen, insofern war die Übung gelungen. Aber was kann da alles passieren! Und wir hatten Fantasien über die Nachfragen eines fiktiven potenziellen Richters vor Gericht. Das Nachgespräch war genauso wichtig wie das Wandern selbst. Dasselbe haben wir mehrmals auf Radexkursionen in der Toskana gemacht, anstrengend und durchaus „nicht ohne“. Wiederum fehlte einmal eine Gruppe, einer der Studenten war Detlef Kanwischer. Diese Gruppe hatte es sich unterwegs gemütlich gemacht in einer Scheune und kam fröhlich einen Tag später an. Sollte man angesichts solcher Erfahrungen auf dieses Format lieber ganz verzichten? Ebenso herausfordernd war auf den Gomer-Exkursionen der Aufstieg um 900 Höhenmeter in der El Cedro-Schlucht, gleich am ersten Tag: „Warum habt Ihr uns das nicht gesagt?“ Hier war der nahezu „unwegsamen“ Weg zu finden und zu bestehen; der Leiter, also ich, war der „letzte Mann“, ich kannte den Weg ja und hätte an der Spitze nur der Hirte mit Wanderstock sein können. Das didaktische Muster ist dabei immer dasselbe. Methodisch kritikwürdig könnte sein, dass der Leiter, also ich, das Ergebnis und den Weg/ die Wege ja kannte; dadurch könnte die gewollte Selbsttätigkeit als künstlich, als arrangiert und als nicht-authentisch erscheinen. Deshalb sind wir auf Exkursionen öfters auch

unbekannte Wege gefahren, wo der Hirte selbst auch neu im Gelände war. Immer aber stand am Ende ein Nachgespräch. Auf diese Weise haben hunderte von Student*innen echte Abenteuer bestanden, die sie ihr Leben lang nicht vergessen werden. Noch nach Jahren kommen heute Ehemalige vorbei und erzählen davon. Das macht mich glücklich.

Richter: Genau, ja!

Rhode-Jüchtern: Dasselbe muss auch im Alltag gelingen, z.B. bei der Themenfindung. Der Rahmen ist klar, die Füllung nicht. Es wäre nicht gelungen, wenn eine Studentin in die Sprechstunde kommt und dort um ein Examensthema bittet. Wir haben hundert oder zweihundert Examensarbeiten betreut; das begann immer mit dem Einkreisen von möglichen passenden Themen und danach mit der Konzipierung der Arbeit selbst. Künstliche Intelligenz und „Copy and paste“ hätten dabei nicht geholfen. Das kostet einmal viel Zeit, aber es geht ja auch um etwas, nämlich eine „Wissenschaftliche Hausarbeit“. Wer zu mir in die Didaktik kam und hier die Staatsexamensarbeit schreiben wollte, der wusste, auf was er sich einlässt; das hat naturgemäß nicht allen gefallen, die mussten dann eben woanders um ein Thema ersuchen. Zum Glück haben einige auf eigene Faust weiter gemacht und sind zügig Lehrer*innen und sogar Professor*innen geworden. Da entsteht dann ein schönes Netzwerk, aber auch hier gibt es nicht einen Anfang und ein Ende; es ist ja kein Tau, das da einsinnig in die didaktische Landschaft gelegt wird, sondern es ist ein Netz.

Fachpolitik: Menschen standardisieren oder Sachen?

Dickel: Du hast dich auch fachpolitisch engagiert. Das ist ja die andere Art und Weise, die Geographiedidaktik zu prägen.

Zum Beispiel beim Erstellen der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I, daran kann ich mich gut erinnern.

Rhode-Jüchtern: Hm, da haben wir beide uns ja auch heftig gestritten⁸. Also fachpolitisch habe ich nicht viel gemacht, weil ich kein Sitzungstyp bin und aus politischer Erfahrung in der Stadtpolitik weiß, wie fruchtlos-kräftezehrend es sein kann, wenn man Zeit mit Menschen und Themen verbringen muss, die man nicht freiwillig gesucht und gefunden hat.

Richter: Ja, das ist kräftezehrend.

Rhode-Jüchtern: Indirekt fachpolitisch wirksam sind Vorträge, an einzelnen Standorten oder bei großen Tagungen. Das hinterlässt Spuren. Vielleicht mehr noch als Veröffentlichungen, weil man am Rednerpult noch *face-to-face* kommuniziert. Da war ich jahrelang aktiv, weil ich hier weitgehend selbst bestimmen konnte. Natürlich habe ich dann doch in vielen Gremien gearbeitet, war jahrelang Direktor des Zentrums für Lehrerbildung etc. und dort verantwortlich für die Bologna-Modularisierung in allen lehrerbildenden Fächern der Universität. Und für die Implementierung eines Praxissemesters.

Dickel: Was war das denn mit den Bildungsstandards? Was war deine Rolle?

Rhode-Jüchtern: Eine große Ausnahme in meiner beruflich-fachlichen Autonomie war die Erarbeitung der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Da wurden Kompetenzen definiert, sechs an der Zahl, mit einer Analysespinnne zum Erkennen, wo und wie sich Kompetenzen in schulfachlichen Inhalten unterlegen und erkennen lassen. Parallel wurden in einem offenen Prozess von Schulpraktiker*innen Themenvorschläge erbeten. Alles zusammen war von enormer fachpolitischer Bedeutung, der Bedarf für so ein Papier war riesig. Die Bildungsstandards sind mittlerweile als offizielle Verlautba-

rung der Deutschen Gesellschaft für Geographie in 10. Auflage erschienen (und im Netz zugänglich: Deutsche Gesellschaft für Geographie: Bildungsstandards im Fach Geographie). Das war eine typische liberale Kompromissarbeit. Da waren in Gestalt von vier Menschen (Ingrid Hemmer, Gudrun Ringel, Michael Hemmer und ich) verschiedene Fachverständnisse unterwegs. Wir brauchten Leute, die sich nicht einfach durchsetzen, sondern darüber kommunizieren wollen. Es war allen klar: so etwas kann man nur einmal machen; wenn es scheitert, ist lange erstmal Friedhofsruhe bei der Suche nach einer gemeinsamen Identität. Was wäre, wenn es diese Gruppe auf Zeit nicht gegeben hätte? Andere Fächer hatten das von der Kultusbürokratie als Aufgabe bekommen, „Nationale Bildungsstandards“ für Mathematik, Deutsch, Biologie und andere. In Geographie gab es die nicht, da kreiste der Todesengel schon wieder über dem Fach: „Die haben ja noch nicht mal Bildungsstandards.“ Da haben wir gesagt, wir machen das selbst und sofort, kompatibel nach dem Muster der anderen, äußerst solide, auch fast traditionell, damit wir erstmal anschlussfähig bleiben. Gehen wir jetzt forschen daran und machen uns zur Avantgarde, indem wir Bücherstapel auf den Tisch legen und neueste Erkenntnisse aus der Philosophie? Wir brauchen eine Verständigung über die erwünschten Kompetenzen, allgemeinbildend und fachlich, und ein Verständnis davon, was Kompetenzen überhaupt sein sollen. Wir einigten uns auf sechs Bereiche bzw. wir übernahmen diese zwecks Vergleichbarkeit (mit Ausnahme der fachspezifischen Kompetenz *Räumliche Orientierung* für das *peacekeeping* im Fach), also Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/ Methoden, Kommunikation, Beurteilung/ Bewertung, Handlung. Kriti-

sche Geister sagten, „Das ist typisch, Schule soll künftige Arbeitskräfte vorbereiten, standardisieren und konditionieren für den Arbeitsmarkt“. Insgesamt finde ich, dass es so richtig und wirksam geworden ist, in einem ziemlich komplexen Prozess. Fachpolitisch richtig, weil in den Kultusbürokratien kaum eine*r für die Geographie argumentiert hätte; alle kennen (nur) das alte Fach und das finden sie nicht mehr zeitgemäß und nicht konkurrenzfähig. Also insofern ist Fachpolitik auch ein Marsch durch die Institutionen. Jetzt ist es in der Welt und ich glaube, es würde jetzt im Moment keiner infrage stellen. Dafür ist es auch nicht brisant genug, durchaus noch in sich traditionell. Und über die Begrifflichkeit „Kompetenzen“ kann man dann streiten und ebenso über die Giesecke-Frage: „Wozu ist die Schule da?“ Das ist ja nun mal eine notwendige Frage, ja sogar eine *Ewigkeitsfrage*.

Dickel: Im Moment werden ja die Bildungsstandards für die Sekundarstufe II formuliert. Auch das ist ja ein bildungspolitisches Dokument und auch da hatte man die Chance ergriffen, das Fach als zukunftsweisendes Fach darzustellen, deutlich zu machen, dass unser Fach Ursachen, Folgen und Lösungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Krisen thematisiert. Die Bildungsstandards SII weist nun aber auch die Geographie als Zentrierungsfach der Geowissenschaften aus. Wie stehst du dazu?

Rhode-Jüchtern: Ja, das ist auch eine Machtfrage. Also die Geowissenschaftler*innen sind ja hochspezialisierte Erdwissenschaftler*innen: Geolog*innen, Bodenkundler*innen, Geophysiker*innen, und sie verstehen etwas vom Inneren der Welt, was wir nicht – ich jedenfalls nicht – nachvollziehen könnten. Wenn sie sich Mühe geben, können sie es mir erklären, aber es ist nicht meine Professionalität in

der Sache. Da wären die uns fachlich weit voraus; fachpolitisch aber sind sie Lobby. Sie sind ja auch bedroht, weil sie so relativ wenige Student*innen haben. Nicht genauso bedroht wie die Geographie, über die Relevanz des Faches, sondern anders bedroht, über die Studierendenzahlen. Es ist schon mal verdächtig, dass sie immer wieder versuchen, über die Studierendenzahlen das Überleben ihres Faches an der Universität abzusichern. Sie würden damit zugleich zu einem lehrerbildenden Fach.

Richter: Aber in diesem Dokument ist es ja nun so, dass nicht nur die Geowissenschaftler*innen fordern, lehrerbildendes Fach zu werden, sondern dass auch Geograph*innen und Geographiedidaktiker*innen die Geowissenschaften mit an Bord holen möchten.

Rhode-Jüchtern: Ja, das ist aber einfach zu erklären: Wir suchen Bündnispartner, die irgendwie unseren Anspruch unterstützen, im Fächerkanon erhalten zu bleiben. Da würde man sagen: „Die ganze Umwelt-Thematik ist so speziell fachlich, als Kultusbürokratie sind wir froh, dass die zusammen mit den Geolog*innen was machen“. Das lässt sich also mit der aktuellen Themenliste gut begründen, dass man sich mit einem Schrägstrich – Geowissenschaft/Geographie – verbindet; dann schleift sich da so ein Blick ein: Ach ja, die gehören zusammen. Aber es hat noch keine Folgen für die Stellen oder für die Fachpolitik und Ausbildung. Ich weiß noch, als ich studiert habe in Marburg, da musste jeder durch einen Geologiekurs hindurch. Das war ein reiner Pflichtkurs; da hat jeder einen Dünnschliff in die Hand bekommen, den musste man irgendwie abzeichnen; man musste auch ein Profil zeichnen, aus einer geologischen Karte heraus. Das war für uns/für mich schon nicht mehr leistbar. Ich weiß noch, der Professor Jacobshagen, ein wohlmeinender und zugewandter äl-

terer Herr, der saß im Schatten der ehrwürdigen Elisabethkirche neben mir und hat mit mir zusammen das geforderte Profil gezeichnet; ich hätte es bei Weitem nicht gekonnt, ich hatte dafür keinen Blick. Das war aber auch fast alles, was ich damals von den Geowissenschaften mitgenommen habe. Die Nachbarschaft der beiden Fächer ist eigentlich durch Fremdheit und pflichtgemäßes Wohlwollen geprägt. Wenn man jahrelang für die Aufteilung der Exkursionsmittel zuständig war und mit den Geolog*innen verhandelt hat, spürte man das am eigenen Leib.

Dickel: Ich wollte noch einmal nachfragen: Du hast gesagt, die Geograph*innen, also auch die physischen Geograph*innen, sind didaktisch und pädagogisch vielleicht ein bisschen bodenständiger als die Geowissenschaftler*innen. Was ist eigentlich das Potenzial, dass die physische Geographie in diesem Spiel hätte? In gutem Sinne bodenständig sein zu können, hängt ja auch mit der Tradition des Faches Geographie als hermeneutische Wissenschaft zusammen. Während die Geowissenschaftler*innen von Haus aus Naturwissenschaftler*innen sind, sind die Physischen Geograph*innen von Haus aus Hermeneutiker*innen, auch wenn das kaum noch jemand weiß. Also damals im 19. Jahrhundert, als sich diese beiden Fächer, die Geographie und die Geowissenschaften aus dem Dach der Philosophie heraus als eigenständige Wissenschaften etabliert haben, da haben die jeweils andere Wissenschaftstheorien verfolgt. Die Geowissenschaftler*innen haben sich der Naturwissenschaft verschrieben und die Geographie, einschließlich der physischen Geographie, der Geisteswissenschaft.

Die zwei Kulturen: Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft

Rhode-Jüchtern: Ja, man spricht ja heute noch immer von den *zwei Kulturen*

(C.P. Snow: *Two Cultures* 1959), wonach ein*e Naturwissenschaftler*in anders denkt als ein*e Geisteswissenschaftler*in. Es wäre mit einer dritten Säule zu vereinigen über gemeinsame, interessierende, offene Fragen; wir haben das ja schon diskutiert.

Dickel: Der Geisteswissenschaftler kann der Naturwissenschaftlerin also seine andere Art des Fragens zeigen. Und die Naturwissenschaftlerin, kann sie dem Geisteswissenschaftler auch auf die Sprünge helfen?

Richter: Da ergibt sich dann natürlich auch die Frage: Wie geht so eine theoretisch-konzeptionelle Art von Geographie, eine geisteswissenschaftlich ausgerichtete Geographie bzw. Geographiedidaktik und eine empirische Geographie bzw. Geographiedidaktik zusammen? Ich nehme ja schon wahr, dass in Deutschland an den Standorten der Geographiedidaktik sehr unterschiedlich geforscht wird.

Rhode-Jüchtern: Die Diversifikation in Fächern ist ja nicht durchweg wissenschaftstheoretisch oder paradigmatisch begründet; es sind zunächst die individuellen Akteur*innen, die ihre Themen und Forschungslogiken mitbringen oder im Profil des Standortes andocken. Zum einen nach außen, um damit Kontakte zu gewinnen und Tipps zur Einwerbung von Drittmitteln, zum andern nach innen im Aufbau von Einfluss und Ansehen.

Dickel: Aber eigentlich ist ja der Rückgriff auf die Tradition das Innovativste, was man tun kann, oder?

Rhode-Jüchtern: Zukunft braucht Herkunft? Was ist daran Innovation?

Dickel: Innovation geht nur im Rückgriff, sonst wird das, was als das Neue verkauft wird, beliebig.

Rhode-Jüchtern: Dann würde ich im konkreten Fall gerne fragen: „Was ist denn da die innovative Absicht oder Wirkung“?

Es gibt einen klugen Menschen, der fragt: „Wollten wir das wirklich wissen?“ (Roland Reichenbach: *Das sogenannte träge Wissen und die Kultur der Bildung*, zdg 1/2010). Die neuere empirische Forschung in der Geographiedidaktik begann ja u.a. mit der Frage nach geschlechterspezifischen Sympathien gegenüber Russland oder USA, also Schüler*inneninteressen. Und da kommt ja immer irgendwas heraus; aber ich würde gerne auch die Frage stellen: „Wollten wir das wirklich wissen?“. Was haben wir denn jetzt herausgefunden, außer dass wir viel Energie verbrannt haben? Ich würde also diese Frage „Wollen wir das wirklich wissen?“ immer als Kriterium mit an den Anfang stellen, bevor ich einen Antrag oder Artikel formuliere. Und diese Sache mit den *zwei Kulturen*, das ist ja damals nicht gelungen mit dem Kompetenzen-Sammelantrag des HGD bei der DFG. Wir haben aber damals schon gedacht, das geht so nicht, man kann sich nicht als zwei Fächer in einem Fach begreifen, mit einer Stunde in der Woche. Wir müssen Gemeinsames suchen und das gut begründen – das war die dritte Säule, damit waren wir ja nach der Anregung von Peter Weichhart unterwegs (Gebhardt/ Glaser/ Radtke/ Reuber: *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Spektrum 2007. Kap. 4). Aber das war bei den Gutachter*innen irgendwie noch nicht angekommen, die suchten noch nach der Trennung der Sichtweisen, um die Kulturen abzugrenzen, um die eigene Bedeutung ständig nach vorne zu rücken gegenüber der anderen Bedeutung. – Dritte Säule, tja ...

Richter: Ja gut, an dem Punkt sind wir ja heutzutage immer noch; die Geographie birgt das Potenzial zur Integration, aber zugleich hat jede Kultur Bedenken, ...

Rhode-Jüchtern: ... -verschluckt zu werden.

Paradigmenwechsel: Biologische Lösung? Oder Innovation?

Dickel: Verschluckt werden, das klingt nach Finale. Wollen wir einen Punkt setzen?

Rhode-Jüchtern: Auf Anspannung folgt Entspannung, wir können also einen Punkt machen, ich würde sagen: eine Synkope setzen. Gedanken mache ich mir nochmal über die Geschichte mit den Epigonen oder mit der „Schule“, den Nachfolgenden, das ist ja wie ein Paradigmenwechsel auf dem eigenen Hof.

Dickel: Ich bin in deinem Geiste unterwegs, auch wenn das nicht immer unmittelbar erkennbar ist. Ich würde sagen, ich mache es wie du, nur auf meine Weise. Zum Beispiel übe ich mich in einer Haltung des Vertrauens, in der Entwicklung der Dissertant*innen und ihrer Themen. Das kann ich überhaupt nur, weil du mir das Vertrauen geschenkt hast, dass du immer auch ansprechbar warst, mich aber auch hast machen lassen, sodass ich überhaupt erst zum eigenen Denken kommen konnte. Das war großartig. Nun gebe ich dieses Vertrauen weiter.

Richter: Ja, genau und weil wir gemeinsam ins Gespräch kommen und dann womöglich auch ein ganz eigenes Forschungsfeld aufmachen.

Rhode-Jüchtern: Normalerweise würde man bei dem Paradigmenwechsel, bei dem klassischen Vokabular sagen: Die Alten müssen erstmal sterben, und dann kommen die Jungen, die bringen was Neues mit; sie müssen aber warten, bis der Patriarch verschwindet. Positiv gedacht: Vielleicht kann man sogar arbeiten wie auf einem Bauernhof. Der alte Bauer ist noch da auf dem Altenteil, aber der junge Hoferbe macht sich nach und nach breit. Aber das kann man auch kritisch sehen. – Wie schön auch, wenn man eine herrschende Lehrmeinung nochmal auf den Prüfstand

stellen kann, um sie eventuell zu verfeinern oder zu verschieben. Das hiesige „Institut für interdisziplinäre Konflikte und Gewaltforschung“ an der Uni Bielefeld wäre dafür ein Beispiel; der alte Gründer und Direktor Wilhelm Heitmeyer genießt als Seniorprofessor weiterhin seine Autorität, der aktuell nachgefolgte Direktor Andreas Zick steht mit seinem Namen für die Innovation im Bestand. Das wäre ja eine gemeinsame Anstrengung, die nicht auf Konkurrenz oder auf Vätermord beruht.

Dickel: Innovation im Bestand ist eine Haltung, die man ausbildet, wenn man am Vorbild lernt, in einer Verbindung von Personen und Gelegenheiten.

Rhode-Jüchtern: Gut, aber so ist das Leben. Also, das Leben besteht auch aus Zufällen und Arrangements und Wechselseitigkeiten und Kommunikation – kurz gesagt. Das ist ja eine Binsenweisheit; aber man kann versuchen, sie auch im Fach zu kultivieren. Und was wir hier besprochen haben, ist immer das Kultivieren von Fragestellungen, das Definieren von Problemstellungen am Anfang und von Fragestellungen am Ende und die Unterscheidung von „Es ist so!“ und „Ist das so?“. All diese kategorialen (ordnenden) Unterscheidungen, darum ging es ja. Und das hat mit dem Fach eigentlich weniger zu tun, das hat mit Personen zu tun und mit Allgemeinbildung, denen /der in den Fächern Raum gegeben wird. Und dann wird das am Ende, wenn es gelingt, eine neue Allgemeinbildung sein, die Kriterien dafür hat, sich selbst auf den Prüfstand zu stellen.

Dickel: Ja genau. Da kann ich zustimmen.

Rhode-Jüchtern: Das darf jetzt aber nicht irgendwie veröffentlicht werden.

Richter: Nein, auf keinen Fall!

Dickel: Wir bedanken uns sehr für zwei ganz besondere Tage! Hier haben wir eine intensive Zeit im Gespräch miteinander

verbracht. Herzlichen Dank für deine großzügige (Gast-)Freundschaft und dein bereitwilliges Einlassen auf unsere Fragen.

Rhode-Jüchtern: Schön, ich danke euch auch!

1 Rhode-Jüchtern, Tilman: Wir decken einen Frühstückstisch. Experimente zur Aneignung des öffentlichen Raums. In: Versteckte Geographien. Praxis Geographie 4/2006, 28-31. Wieder abgedruckt in: ders.: Kreative Geographie. Schwalbach 2015, 432-441

2 Rhode-Jüchtern, Tilman: Aspektlernen. Eine Orange ist mehrere Orangen: Themenheft „Offener Unterricht“. Praxis Geographie 7-8/2000, 34-37

3 Rhode-Jüchtern, Tilman: Irritation und Mäeutik. Alternative Prinzipien in der wissenschaftlichen Politikberatung. Vortrag auf dem Geographentag 2009 in Wien, abgedruckt in: Egner/ Schmid (Hg.): Jenseits traditioneller Wissenschaft? Zur Rolle der Wissenschaft in einer vorsorgenden Gesellschaft. München 2012, 175-196, wieder abgedruckt in Rhode-Jüchtern: Kreative Geographie. Schwalbach 2015, 580-602

4 Rhode-Jüchtern, Tilman: Didaktisches Strukturgitter. In: Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart 1982, 49-54. Ursprünglich In der Geographischen Rundschau 10/1977. Wieder abgedruckt in ders.: Kreative Geographie. Schwalbach 2015, 490-501

5 Rhode-Jüchtern, Tilman: Geo-Graphic – Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Dreh mich doch nach allen Seiten!. In ders.: Kreative Geographie. Schwalbach 2015, 12

6 Rhode-Jüchtern, Tilman: Garten, Regenwald und Erdbeben. Mensch-Natur-Verhältnisse in einer Dritten Säule. Vortrag am Geographentag Passau 2013. Erweiterte Fassung in: Gryll/Kanwischer/ Schottmann: Mensch-Umwelt-Systeme im Geographieunterricht. Praxis Neue Kulturgeographie Band 11, Münster 2015, 83-98. Wieder abgedruckt in: Rhode-Jüchtern, Tilman: Kreative Geographie. Schwalbach 2015, 78-100

7 Popper, Karl R.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-Psychologie. Jg. 14, 1962, 233-248, hier: 234

8 Dickel, Mirka: Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht Heft 123, 3-23. Wien 2011.

Rhode-Jüchtern, Tilman: Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? Die Bildungsstandards Geographie praktisch denken. In: GW-Unterricht Heft 124, 3-14. Wien 2011

Stichwortverzeichnis

A

Abbilddidaktik 19
Adorno 48
Aktion und Reaktion 12
Aspekt 13

B

Beck 14
Behrmann 24
Beispiel 19
Bensberger Protokolle 23
Beobachten 12
Beutelsbacher Konsens 9
Bildungsstandards 51
BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung 43

C

Container-Denken 27

D

Daum 8, 24
Davis 9
dialogische Idee 33
dichte Beschreibung 47
Dichte Beschreibung 49
Didaktische Reduktion 14
Didaktisches Strukturgitter 39
Dilemma 32
Dilthey 7
Dispair and Empowerment 43
Drittmittel 6
Dürr 8

E

Emanzipation 19
Entropie 43
Experiment 11

F

Fachgeschichte 6
Fairtrade 14, 15, 16
Fauser 41
Foucault 10

G

Gadamer 45
Geografiker 7
Geo-Graphic 27
Geographiedidaktisches Strukturgitter 23
geographische Kompetenz 6

Giesecke 52

H

Habermas 9, 25, 33
Habitus 10
Handeln 11, 12
Hard 7, 8, 24
Hasse 23, 24
Heidegger 25
Hennings 8, 24, 50
Hermeneutik 7
hermeneutische Geographiedidaktik 32
Herrschaftsfrage 33
Husserl 24

I

'idiographische' Geographie 7
innere Differenzierung 42
Irritation 12
Isenberg 24

J

Jander 8
Jenaer Würfel 26

K

Kommunikation 8, 12
Kontingenz 46
Kraus 36
Kritische Länderkunde 9
Kritischen Rationalismus 7
Kuhn 7

L

Länderkunde 8
Länderkundliches Schema 8
Länder- und Landschaftskunde 7
Lawinen 18
Lehrer*innenbildung 21
Lehrplan 17
Leittext 42
lösungsorientierter Geographieunterricht 28
Lotsenbuch 7
Luhmann 11, 25, 26, 33

M

Macht 10
Mäeutik 19
Mai 24
Mandel 7
Manipulation 20
Manipulationsgefahr 20
Marquardt 25

- Metakognition 12, 20, 21
Metatheorie 7
Methode 20
Metzler Handbuch für den Geographieunter-
richt 8
Mutius 45
- N
- Nachhaltigkeit 15, 43, 44
Natur 36
Naturkatastrophe 43
- O
- Oberstufenkolleg 9
Ökobilanz 15
- P
- Paradigmenwechsel 7
Partizipation, 5
Pentalemma 32
Perspektivenwechsel 23, 24
politische Geographie 8
Problemorientierung 29
Problem- und Handlungsorientierung 15
Projektunterricht 11
Prozess 18
- R
- Raum 10
räumlicher Struktur 12
- S
- Saint-Exupéry 25
Saro-Wiwa 40
Schlögel 9
Schlüsselproblem 5
Schmidtke 24
Schramke 8, 24
Schrand 24
Schulz 23
Selbstreflexivität 32
spatial analysis 7
Sprachspiel 34, 48
Struktur 11, 18
- T
- Tetralemma 32
Trilemma 32
- U
- Umwelt 36, 37
- V
- Verständnisintensives Lernen 20
Vielhaber 23, 33
- W
- Weichhart 37
- Z
- zwei Kulturen 53, 54

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/82151

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20240703-084901-7



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