

Globalisierung und Ethik

**AKTUELLES ZU:
Inselenstehung
Wasserkreislauf**



Politische Bildung im Geographieunterricht

Christian Sitte

Ziel dieses Beitrags ist es – ausgehend von einem Blick über den Zaun der Geographie(didaktik)hinaus – das Umfeld und potenzielle Ziele von Politischer Bildung im Unterricht des Faches Geographie aufzuhehlen, und dabei verschiedene Aspekte einer sozialwissenschaftsorientierten Politischen Bildung (PB) aufzuzeigen.

Unterricht in Geographie setzt(e) sich traditionell mit Staaten, Bevölkerung (Gesellschaft) und Wirtschaft auseinander – Bereiche, die auch politische Dimensionen beinhalten können. Diese Bereiche hatten allerdings unterschiedlicher Gewichtung und Ausrichtung – etwa wenn man an das Fach „Erdkunde“/„Geographie“ in früheren oder in aktuellen Paradigmenansätzen denkt. „Politisch“ war das Fach immer schon (vgl. etwa Schultz 2001, 187; Reuber 2012, 69 ff.; Schramke 1999, 68). Auch vordergründig „unpolitische“, angeblich „wertneutrale Beschreibungen“ transportieren immer ein bestimmtes Politikverständnis und dienen bestimmten politischen Interessen: „Es gibt keinen unpolitischen Un-

terricht“ meinte etwa schon ein Klassiker der politischen Bildungsdidaktik, Hilligen 1985. Bewusst oder unbewusst wird politischer Gehalt nämlich immer vermittelt (vgl. Tab. 1), zum Beispiel durch die Struktur der Schule oder durch den Stil der Lehrkräfte – etwa wie sie Normen setzen, den Unterricht in der Lerngruppe gestalten, welche Themen und Fragen sie im Unterricht zulassen etc. Vermittelt wird dieser politische Gehalt ferner durch die didaktische Ausrichtung des Faches, durch (postulierte oder gelebte) Strukturen, die normativ vorgeben oder eher konstruktivistisch ausgerichtete Wege zulassen oder gar einfordern. Ob im Unterricht nur „fertige Antworten“ gegeben werden dürfen oder ob diskursiv, Kontroverses heraus-

arbeitend, unterrichtet wird, bewirkt das eine unterschiedliche politische Bildung.

Heute in verschiedenen Schulfächern übliche Ansätze der „Dekonstruktion von ...“ – auch in Teilbereichen der Geographie und des Geographieunterrichts (vgl. Dörfler 2005, zitiert nach Gryl 2009, 81 ff.) – ermöglichen durch Offenlegung der Bestandteile, durch Perspektivenwechsel, durch Enttarnen subjektiver Wirklichkeiten die Komplexität hinter scheinbaren Eindeutigkeiten herauszuarbeiten. Dekonstruktion beinhaltet demnach das Verstören scheinbarer Sicherheiten, die Frage nach den Motiven für Konstruktionen, das Sichtbarmachen von Verborgenen, Relativierung inhaltlicher Ordnungen, Vermeidung von linearem Denken, Multiperspektivität in Zeit, Raum und Rollen.

Schulstruktur und handelnde Lehrer (etwa deren Stil)¹, die allgemein eingesetzten Methoden und Kompetenzanforderungen²

Ausrichtung der Fachstruktur und Formen der Integration von gesellschaftlichen beziehungsweise wirtschaftlichen Fragestellungen bei Themen, Zielen und Kompetenzen

Politik als ... zu begreifen (= verschiedene Politikbegriffe einfließen lassen)

Ansätze der Politischen Geographie

- Reuber (2012, 30 ff. und 2002 Schema Seite 8):
- Radical Geographie – breiter als auf Staaten angelegt – Hierarchien aus politökonomischer Sicht von Macht
 - Handlungsorient. Pol. Geo – Rollen der Akteure
 - Critical Geopolitics – Analyse geopol. Leitbilder
 - Poststrukturalist. Pol. Geo – Wahrnehmungen als Resultat koll. Deutungsschemata bzw. hegemonialer Diskussionen

Forschungsfelder (ders. 220ff):

- Globalisierung/Global Governance und neue Internat. Beziehungen (transnat. Konzerne, Netzwerke, Geographie der Gewalt)
- Regionale Konflikte und neue soziale Bewegungen
- Pol. Konflikte um Grenzen und territoriale Kontrolle
- ... um ökologische Ressourcen
- ... um raumbezogene Identität
- Regieren durch Raum (öffentl.-priv. Raumanspruch, No-go-Areas, Zugangskontrollen ...)

Ansätze aus der fachdidaktischen Aufgabe des Faches (exemplarisch)

auf unterschiedlichen Maßstabsebenen:

- Kl. M. – vgl. Raumstrukturansätze in den franz. Croquis (nach R. Brunet); Globalisierung (ökolog./wirtsch.); Zentren – Peripheriestrukturen; Wertschöpfungsketten ...; „GLOKALE“ Auswirkungen; Nachhaltigkeit (vgl. Coy)
- Gr. M. – Raumplanung/örtl. Planung; (Land als begrenzte Ressource) Nachhaltigkeit räumliche Konfliktforschung (vgl. Vielhaber)

Raumwahrnehmung (vgl. Wardenga, – insbesondere 3. und 4. Raum begriffsebene) etwa zur Frage „Grenzen Europas?“, „Orient“ ... „Wohnortpräferenzen“, „Angsträume von Frauen“ ...

Dekonstruktion (vgl. Gryl, aber nicht nur bei Karten ...)

Kritische Fachdidaktik (vgl. Vielhaber)
Politische Ökologie (vgl. Krings)
Syndromansatz (vgl. Harenberg)

Wertorientierter Geographieunterricht (vgl. Applis)
Interkulturelles Lernen (vgl. Budke)
Mehrperspektivität

...
einige typische auch politisch bildende Kompetenzen (vgl. Budke-Uhlenwinkel; Krautz, Meyer/Felzmann)

In Schulkonstellationen

Unterricht „nur“ als Erdkunde – oder z. B. als GWG in Fachverbund

oder als GW, einem doppelpoligen Zentrierfach wie in Österreich (Fridrich)

oder andere (konkurrierende) Fächer, Paradigmen in Deutschland (vgl. Weber), wo etwa eine Konfliktlinie zwischen Vertretern rein wirtschafts- bzw. rein politikwissenschaftlich (strukturalistisch) ausgerichteten Zugängen, versus eines breiterem sozialwissenschaftlichen Zugriffs – ausgehend von den Lernenden und ihrer Denk- und ihren Lebenswirklichkeit(en) auf „Wirtschaft“ bzw. „Politik“ besteht (vgl. Autorengruppe).

Leider erfolgt diese Diskussion zur Zeit ohne Ansätze der Geographie(-didaktik) nur im entferntesten zu rezipieren bzw. vice versa ignoriert diese auch die Debatte der politisch bildenden Didaktiken der anderen sozialwissenschaftlichen Fächer.

¹ etwa autoritär – demokratisch, also Schüler miteinbeziehend ...

² eher frontal – eher operativer/handlungsorientierter – eventuell konstruktivistisch durchsetzter Unterricht

Tab. 1.: Ebenen auf denen Politischer Bildung ablaufen kann

Entwurf: Ch. Sitte 2014

Wesentlich im Sinne des Bildungsauftrags des Faches in den unterschiedlichen Schultypen beziehungsweise unterschiedlichen fachdidaktischen Paradigmen und Kompetenzstrukturanforderungen aber ist die **Art und Weise der Fragestellung bei den behandelten Themen/Stoffinhalten** (vgl. Autorengruppe 2011, 164f.; Patzelt 2007 Fragenkatalog S. 546f.). Diese kann als eine der wesentlichen Säulen eines wachzunehmenden PB-Auftrags im Lehrplan explizit formuliert sein, kann manchmal implizit (auch) herausgelesen werden. Sie kann aber ebenso individuell von jeder Lehrkraft im Sinne politischer Bildung im Unterricht eingesetzt werden!

Politische Bildung in der Schule erfolgt entweder in eigenen Gegenständen, manchmal in Fächerverbünden oder (etwa in Österreich – vgl. Sitte Ch. 2002, 2004, Vielhaber 2001) auch als „Unterrichtsprinzip“, das in allen Schulfächern wahrgenommen werden soll.

Die „Geographien“ in der Schule und als Wissenschaft haben eine nicht ungewichtige Tradition beziehungsweise Position Beiträge zur PB zu liefern (vgl. dazu etwa

bei Schultz 2001, Nissel 2010). Politik findet immer (auch) im Raum statt, der Raum ist (auch) permanentes Objekt von Politik – auf vielen Maßstabsebenen. Die heute im Unterricht eingebundenen erweiterten Raumbegriffe (vgl. Wardenga 2002) eröffnen neue Aspekte – siehe unten.

Unterschiedliche Ansätze

In der zersplitterten Fächerlandschaft nach unterschiedlichen (Bundes-)Ländern gibt es eine Vielzahl von Fächerkombinationen – etwa GWG in Baden-Württemberg (vgl. DEGÖB 2011). In österreichischen Lehrplänen etwa, und ihrem Charakter eines doppelpoligen Zentrierfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW), steht ein politischer Bildungsauftrag schon in den ersten Sätzen der Bildungs- und Lehraufgabe klar herausgestrichen; man findet Hinweise auf die Einbeziehung von „Politik“ im weitesten Sinn ferner immer wieder dezidiert in den Lernzielen – auch zu vordergründig naturgeographischen beziehungsweise raumbildenden Themen angeführt, etwa im Lehrplan Gymnasien/AHS 2004 (vgl. Sitte Ch. 2004, Fridrich 2012). Durch diese Kom-

bination mit „Wirtschaft“ liegt in diesem Fall die Akzentuierung anders – vielleicht deutlicher und evidenter – als in den von DGfG 2008 formulierten **Bildungsstandards** im Fach Geographie (Kasten 1).

Diese geringe Präsenz der PB kann man genauso kritisch sehen wie das offensichtliche Fehlen einer Kommunikation oder gar Abstimmung zwischen den Fachdidaktiken der Geographie, der Geschichte, der Wirtschaftsdidaktik und der Politikdidaktik im eigentlich vielfach überlappenden **sozialwissenschaftlichen Bereich der Politischen Bildung**. Diese Probleme manifestieren sich „wie durch Mauern getrennt“ in den jeweils dort angeführten Literaturlisten (wobei im Gegensatz zur Geographiedidaktik bei den beiden letzteren Didaktiken keineswegs ein homogenes Paradigma vorherrscht – vgl. Diskurs bei Autorengruppe 2011 oder Sander 2005, 2010, Weber 2013).

Ein Blick auf den Begriff des „Politischen“

Es erscheint daher für die Geographiedidaktik nötig, einen Blick hinter die Fa-

cetten des Begriffs „Politik“ beziehungsweise „politisch“ zu werfen, um zu vielen, oben ohne einen Hinweis auf ihr politisch bildendes Potenzial angeführten Bereichen (zumindest) politisch bildende Fragestellungen entwickeln zu können.

Die zwei einfachen und häufig verwendeten Erklärungen in Kasten 2 als erste Arbeitsdefinitionen am Beginn gestellt, sollen plakativ einige Aspekte des Themas, abseits vom landläufigen, nicht immer positiv besetzten „unwissenschaftlich kommunizierten, eingeschränkten Politikverständnis“ (Politik = Parteipolitik) andeuten (vgl. dazu mehr bei Patzelt 2007 mit mehr als 16 möglichen Politikdefinitionen S. 20ff. oder solche bei Hilligen 1985, Sander 2005, Massing 2007). Vielhaber (2001, 345f.) meint, dass es eines bestimmten Verständnisses dessen bedürfe, was unter „politisch“ zu verstehen sei, wenn im Geographieunterricht adäquate Zielsetzungen erreicht werden sollen. Deshalb sei zu klären, welche **Begriffsinhalte von „Politik“** Relevanz für die Fachdidaktik besäßen, die bei der Entwicklung politisch bildender Fragen im Unterricht helfen können:

- Der von der empirisch-analytischen Theorie beeinflusste Politikbegriff akzeptiert Macht- und Herrschaftsbeziehungen als immanenten Inhalt des Politischen; das heißt, dass Macht und Herrschaft legitime Instrumente zur Organisation und Entwicklung einer Gesellschaft sind. Das Ziel einer Analyse ist die Darstellung der Wirkungen, das heißt, des Funktionierens einer politischen Gemeinschaft.
- Der Politikbegriff, auf den sich die kritische Theorie bezieht, orientiert sich nicht nur an der theoretischen Analyse der politischen Wirklichkeit, sondern betrachtet den politischen Macht- beziehungsweise Herrschaftsaspekt hinsichtlich seiner **produktionssichernden Funktion** – nicht nur rekurrierend auf innerstaatliche Gesellschaftsstrukturen, sondern ebenso global.
- Der normative Politikbegriff orientiert sich nicht unmittelbar auf Erkenntnisbereiche der politischen Wirklichkeit, sondern er setzt **Normen – als Orientierungshilfe** für politisches Handeln – voraus. Er richtet sich seinem Begriffsinhalt nach auf den möglichen Konsens von Handelnden im Rahmen eines tradierten Selbstverständnisses aus. Vielhaber meint, dass für die Fachdidaktik Geographie (und GW) insbesondere die ersten beiden Begriffsinhalte Hinweise für potenziell sinnvolle/ertragreiche Themenschwerpunkte enthalten.

Der Begriff „politisch“ kommt im DGfG-Papier explizit nur viermal im Bereich „Fachwissen F3“ vor: Bei der „Fähigkeit, Räume unterschiedlichster Art und Größe als humangeographische Systeme zu erfassen“ steht am deutlichsten bei S 14 die Formulierung „die realen Folgen sozialer und politischer Raumkonstruktionen (z. B. Kriege, Migration, Tourismus) erläutern“. Nur als Teile einer beispielhaften Aufzählung findet man es als „z. B.“ in Klammern angeführt: Bei S 10, wo es um humangeographische Strukturen geht, als „politische Gliederung“ neben „wirtschaftlichen Raumstrukturen, Bevölkerungsverteilung“. In einem ebensolchen bei S 13 wo es um das Zusammenwirken von Faktoren humangeographischer Systeme geht („z. B. Bevölkerungspolitik, Welthandel, Megastädte“) und bei S 24, wo „Räume unter ausgewählten Gesichtspunkten (z. B. Bevölkerungspolitik in Indien und China [nur? Erg. v. Autor], Klima der USA, Deutschland, Russland ... (zu) vergleichen“ (sind). Interessant ist, dass – anders als aus der heutigen Politischen Geographie (vgl. Reuber 2012 – s. u.) gängige Ansätze etwa bei politischen Zugängen oder Auswirkungen bei anderen ökologisch oder ökonomisch bedingten Bereichen ausgeblendet sind.

Nur indirekt lässt sich politische Bildung in folgenden Begriffen und Kompetenzen noch herausinterpretieren: Wenn bei F4/S19 von „Ressourcenkonflikte ... systemisch erklären“ die Rede ist; Bei F4/20 doch begrifflich eher verschwommen möglichen „ökologischen, sozialen und/oder ökonomischen sinnvollen Maßnahmen zur Entwicklung und zum Schutz von Räumen“ steht. Bei O3/S7 wird bei kartographischen Darstellungen von „Manipulationsmöglichkeiten“ gesprochen; bei O5/S15 und 16 von „Mental Maps ... und dass Raumdarstellungen konstruiert sind“. Noch indirekter, nämlich zu allgemeinen u. a. auch im politischen Diskurs notwendigen Kompetenzen, findet man bei K1/S4 „situationsgerecht organisieren und präsentieren“, eventuell noch etwas bei K2/S5 und 6, wo es ums Argumentieren geht. Im Kompetenzbereich „beurteilen“ steht dann ebenso allgemein B2/S4 „zur Interessensgeleitetheit in der Darstellung ... kritisch Stellung nehmen“, ebenso bei B3/S5 „kritisch Stellung nehmen“; bezügl. „Normen und Werte“ in B4/S7 und 8; bei H3 der Ausdruck „partizipieren“ bei S8, „einzusetzen“ bei S9; letztlich noch H4/S11 „Abschätzen und Alternativen nennen können“.

Kasten 1

Auch wenn Massing (2007, 282f.) einschränkt, dass es „DEN Politikbegriff“ nicht gäbe, sei es hilfreich je nach Fragestellung und Betrachtungsgegenstand mit unterschiedlichen Politikbegriffen zu arbeiten und bewusst bestimmte Aspekte des vielschichtigen und komplexen Gesamtfelds der Politik auszuwählen: „Politik im engeren Sinn“ bezieht sich auf die Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten einer Gesamtgesellschaft. Der Fokus liegt alleine auf staatlichem Handeln der Regierung. „Politik im weiteren Sinn“ meint die Bewältigung zwischenmenschlicher Situationen, die durch persönliche Betroffenheit und konkurrierende Intentionen der beteiligten (unterschiedlichen) Gruppen konstituiert sind.

Die Gründe dafür sind vielfältig: Der Ort des „Politischen“ ist unscharf geworden, die Grenzen zwischen Politik und Nichtpolitik sind fließend, die Zahl der im „Politischen System“ agierenden offiziellen und inoffiziellen/informativen Gruppen und Kräfte wird immer größer. Sander (2010, 55) spricht von einem Mehrebenen-

charakter der Politik. Hier kann gerade der in der Geographie inhärente Umgang mit unterschiedlichen Maßstabsebenen eine interessante Rolle spielen – von lokal, regional bis global und „glokal“ (vgl. auch bei Reuber 2012).

Aktuell haben zwei Modelle von Politik Bedeutung (Massing 2007, 287f.): a) Das Modell „Drei Dimensionen des Politischen: Polity – Politics – Policy“. Polity wird gut vom Unterrichtsfach Geschichte abgedeckt, beschäftigt sich mit dem Ordnungsrahmen (Verfassung, Institutionen, Legitimität, Regeln, Verhaltensmuster). Politics umfasst Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse die zwischen den Interessen von Akteuren – überwiegend konfliktgeladen ablaufen. Policy untersucht Strategien zur Behandlung sachpolitischer Bereiche – Wirtschaftspolitik, Regionalpolitik, Migrationspolitik.

b) Das Prozessmodell des Politikzyklus: Politik wird als eine endlose Kette von Versuchen verstanden Gesellschaft zu gestalten: „Problem – Auseinanderset-

„Politik ist das Durchsetzen von Interessen mit Hilfe von Macht“ (Anm.: ... und wie manifestieren sich diese, bzw. wie ist letztere legitimiert?) ... oder:

„Politics is who gets what, when, where, and how“ ist eine andere bekannte, von H. D. Lasswell getroffene Aussage.

Kasten 2

Am Beispiel der Erweiterung eines klassischen „Demographiethemas“ sei eine, von Geographie ausgehende und in den ökonomischen und politischen Bereich führende Abfolge exemplarisch skizziert – es müssen nicht zwingend alle Aspekte abgearbeitet werden:

Ausgehend von der gewohnten Beschäftigung mit Geburten-/Sterberaten und dem Modell des demographischen Übergangs sowie seiner sozialschichtenmäßigen Ausprägungen und deren Manifestierung im Raum (anhand analytischer Kärtchen) – könnte eine Fokussierung auf die Probleme einer „alternden Gesellschaft“ erfolgen. Folgende Fragestellungen könnten in diesem Zusammenhang bearbeitet werden:

Da wären – ausgehend von der Verkehrsstruktur – Möglichkeiten der Erreichbarkeit (Zeit-Weg-Entfernungen), nach unterschiedlichen sozialen Gruppen, zu beleuchten. Etwa Probleme bei der alltäglichen Versorgung sowie der längerfristigen Gesundheits- bzw. Alten(pflege)versorgung. Solche (Standort-)Strukturen – Krankenhäuser, Pflegeheime – sind auch Resultierende des regionalen Umgangs mit knappen ökonomischen Ressourcen beziehungsweise der Durchsetzungsmacht – sowohl was die Mikroebene der Haushalte (insbesondere kinderlose Singlehaushalte – unterschiedlicher Altersgruppen) als auch des Netzes unterschiedlich ausgestatteter Pflegeeinrichtungen, die es zu finanzieren gilt (öffentlich? privat?) und deren Erreichbarkeit (insbesondere im ländlichen Raum).

Dazu kommt die Debatte der politischen Durchsetzbarkeit bezüglich der Finanzierung von Kosten für eine alternde Gesellschaft (Umlageverfahren, Steuern, also öffentliche oder private Vorsorge)/der Zusammenhang von migrationspolitischen Vorstellungen (und Vorurteilen) in der Bevölkerung und der Notwendigkeit ausländische Pflegekräfte zu beschäftigen sowie ferner die politische Akzeptanz dieser Punkte, beziehungsweise ihres Stellenwerts im Stimmenmaximierungswettkampf der Parteien – auch zwischen unterschiedlichen Alterskohorten.

Diese Fragestellungen müssten anschließend als komplex vernetztes System dargestellt werden, damit Schüler und Schülerinnen das interessengeleitete Beziehungsgeflecht und auch unterschiedliche Dilemmasituationen erkennen können (vgl. Applis 2012, 118 und 223 f.). Sie lernen dabei, dass unterschiedliche Lebenssituationen auch eine unterschiedliche Wahrnehmung von Problemen bedeutet und dass in einer Demokratie ein gewisser Zwang zu einem gesamtgesellschaftlichen Konsens besteht. Durch eine solche Bearbeitung komplexer Themen gelingt auch eine Dekonstruktion unterschiedlicher öffentlicher Diskussionsstränge (in den unterschiedlichen Medien/Parteien ...).

Kasten 3

zung – Entscheidung – Reaktion sowie Weiterführung – Veränderung oder Beendigung des Problems“.

Sander (2009, 58, bzw. Schema dort S. 60) führt sechs **Basiskonzepte Politischer Bildung** an. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt:

1. Wer kann mit welcher Berechtigung Macht ausüben? (Macht)
2. Wie entsteht Recht und wie lässt sich das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit verstehen? (Recht)
3. Was ist gut für das Gemeinwesen und nach welchen Maßstäben kann dies beurteilt werden? (Gemeinwohl)
4. Was kennzeichnet das Zusammenleben in modernen Gesellschaften sowie zwischen Gesellschaften in Europa und weltweit? (System)
5. Was unterscheidet menschliches Handeln im öffentlichen Leben vom privaten Bereich? (Öffentlichkeit)
6. Wie kann und soll der Umgang mit knappen Gütern gestaltet und politisch geregelt werden? (Knappheit).

Die Autorengruppe (2011, 169 f.) variiert dies zu einer Gesamtschau solcher Kon-

zepte als **Leitlinien** für einen sozialwissenschaftlich ausgerichteten PB-Zugang: „System – Akteure – Bedürfnisse – Grundorientierungen – Macht – Wandel“. Hedtke (2011, 85) spricht davon, Heranwachsende zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten befähigen. Weber (2013) gibt dazu eine online einsehbare Übersicht. Bei all diesen Bereichen lassen sich mit unterschiedlichen Akzenten und Beiträgen auch „geographische“ Unterrichtsthemen immer wieder erkennen beziehungsweise einbauen, wenn man sie mit entsprechenden Fragestellungen versieht.

Hier trifft sich manches mit den bei Vielhaber (2002, 13 bis 15) formulierten mehrperspektivischen Erschließungsstrategien einer kritischen Didaktik im Geographieunterricht, wenn er folgende **Fragen für die Lehrenden zur Selbstreflexion** aufwirft: „Sind Konsequenzen fremdbestimmter Zwänge in alltäglichen Lebenssituationen auch in Ihrem Unterricht eine relevante Kategorie? ... Zielt Ihr Unterricht auf allfällige Widersprüche, über die es Schüler aufzuklären lohnt? ... Wie sieht es (...) mit der Auseinanderset-

zung in Bezug auf benachteiligte Individuen und Gruppen aus, und was bieten Sie als Erklärung an, warum sich diese nicht durchsetzen können („die Sache mit dem cui bono“). Sollte (...) nicht bei Schüler/-innen auf Basis der Dreistufung These – Antithese – Synthese (versucht werden), relevante Problemstellungen in völlig gewendeter Form zu erschließen? ... Sind Ihnen die Einflusskräfte klar, die Ihren Unterricht strukturieren? (woher kommen meine Informationen, was sind meine Vorerfahrungen) ... Versuchen Sie eine Begründung, warum gerade Ihr Unterricht das Prädikat zeitgemäß und relevant erhalten soll. ... Ein Lernprozess, der schülerorientiert ist, muss Schülern in seinem Laufe nahe bringen, was der Lerninhalt mit ihnen, mit ihrem zukünftigen Leben und ihrer Lebensplanung zu tun hat“.

Der Beitrag durch den Geographieunterricht zur PB – Einige Ansätze kurz skizziert

Dieser Beitrag kann vielfältiger ausfallen als es sich bei einer ersten Betrachtung darstellt.

Manifest erscheint er in den verschiedenen Ansätzen der explizit genannten „Politischen Geographie“ (vgl. Reuber 2012, 2007, in einem Schema 2002, 8; oder bei Nissel 2010; Helmig 2007; vielfältig im Themenheft GR 7–9/2002, oder als Suchbegriffe in Online-Registern geographiedidaktischer Zeitschriften u. a.)

Direkt spielt dabei die politisch bildende Auslegung der heute in die Schule schon zum Teil diffundierten vier Raumtypen (vgl. Wardenga 2002; DGfG) eine wichtige Rolle, die durchaus mit dem auch in anderen Sozialwissenschaften gängigem Ansatz der Dekonstruktion eingesetzt werden sollten. Dies eröffnet etwa das Blickfeld für eine Betrachtung des „Machens von Räumen“, oder von Mental-Maps (vgl. in GS 201/2013). In der französischen Schulgeographie werden Räume unter anderem nach Beziehungsgefügen strukturiert, wo auch geopolitische Kriterien und Kräfte eine Rolle spielen (Sitte Ch. 2013)

„Wirtschaft“ in dem Geographieunterricht zu integrieren ist noch nicht per se schon politisch bildend – hilft aber sich solchen Ansätzen deutlicher und mehrdimensional zu nähern. In manchen Lehrplänen ist der PB-Beitrag stärker formuliert (so etwa in Österreichs „GW“ – vgl. Fridrich 2012, Sitte Ch. 2002 bzw. 2004), auch aufgrund dort konstituierter Fachverbindungen mit Ökonomie (als „Konsum-, Arbeits-, Gesellschaftsökonomie“) und im jeweiligen Schulsystem angespro-

chenen Unterrichtsprinzipien. Fachkombinationen wie „GW“ bieten weitere Möglichkeiten – manchmal konkurrieren sie auch mit dem Fach Geographie (vgl. bei Hedtke, Krautz, May, Retzmann).

Der Beitrag zur Politischen Bildung erscheint in einer Reihe anderer, strukturell über Themenbereiche des Geographie/Erkundeunterrichts in den Unterrichtsalltag einfließender Unterrichtsformen und Fragenansätze nicht zu schwer verwirklichtbar:

Schon im legendären „Raumwissenschaftlichen Curriculumforschungs-Projekt“ RCFP (vgl. Geipel 1974, zitiert nach Schultze 1996, S. 129 f.) wurden die Stoffe so ausgewählt „... (dass) die Rolle des Schülers als eines von räumlicher Gestaltung selber unmittelbar Betroffenen deutlich wird. Solche Stoffe stehen dort am reichsten zur Verfügung, wo Entscheidungen getroffen werden, die den Lebensraum des Schülers unmittelbar tangieren und verändern ... Das bedeutet, dass das Projekt sich vorwiegend Planungsproblemen der räumlichen Umwelt zuwenden soll ... (Die) Materialauswahl (soll) den Schüler zwingen selbst zu urteilen“. Neben den raumplanungsaffinen Themenstellungen kamen damit in die GW-Didaktik verstärkt methodische Formen der Planspiele (vielleicht adäquater – weil der politischen Realität eher entsprechend: Entscheidungsspiele – vgl. exemplarisch Sitte W. 2001, 85 f.) zur Anwendung, die für Politische Bildung wichtige Kompetenzen schulen (siehe auch solche formuliert bei DGfG 2008 – s. o. im 2. Absatz „indirekt“)

Wie bei den im Folgenden zu nennenden weiteren, leicht in Publikationen nachlesbaren Ansätzen, hängt es aber immer davon ab, wie die dabei zusätzlich anfallenden Fragestellungen eben auch gerade Politisch-Bildendes herauszuschälen, oder ob sie nur an der Oberfläche bleiben. Nicht immer muss das zwingend geschehen – wir sollten solche Dimensionen in einem sozialwissenschaftlich ausgerichteten Unterrichtsgegenstand aber immer mitdenken. Dazu gehört ein bewusster Umgang und Einbau der unterschiedlichen Politik(begriffs)dimensionen, wie auch solcher politikaffiner Fragestellungsstrukturen und Zugänge. Das kann in dem von Schramke (1999, 88 ff.) angesprochenen Dreischritt „Erfahren-Lernen-Handeln“ sein, oder entsprechend anderer aus der PB- oder Ökonomiedidaktik stammender Kompetenzmodelle (etwa Retzmann 2012; Weber 2013, DEGÖB) mit den fünfstufigen Ansätzen „Entscheidungen ... begrün-

den/Handlungssituationen ... analysieren/...Systemzusammenhänge erklären/Rahmenbedingungen ... verstehen und mitgestalten/Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen“ geschehen. Eine weitere Möglichkeit ist das zur Strukturierung gut taugliche „MINK-Schema: Macht – Ideologie – Normen – Kommunikation“ (Patzelt 2007, 37).

Die fachdidaktische Literatur und Unterrichtsvorschläge aus der Geographiedidaktik bieten dazu auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen (!) und Bereichen ebenso Anregungen. Bewusst wurden leicht greifbare, oft online schnell verfügbare Beispiele angeführt:

Etwa wenn physiogeographische Fragestellungen im Sinne einer Politischen Ökologie (Krings 2008) stärker nach dem Vulnerabilitätsprinzip im Unterricht strukturiert werden. Schon früh finden wir etwa Standardthema „Sahel“ Ansätze aus der physio- und humangeographischen Beschreibung des Raumes Fragen weiterzubehandeln, etwa warum sich die Sahelbewohner so und nicht anders verhalten, welchen individuellen Zwängen sie sich ausgesetzt sehen. Ein Naturereignis, das zur Naturkatastrophe wurde, wird im Unterricht dann als Sozialkatastrophe unter anderem im Zeichen von Globalisierung (bzw. „Glokalisierung“) und neoliberaler Wirtschaftspolitik – unter Umständen noch in Form des Syndromansatzes (vgl. PG 6/2008) – beleuchtet, beurteilt. Unter Umständen ist ein Vergleich lohnend: In Australien reagieren die Behörden bei ähnlichem Ökopotenzialen infolge eines unterschiedlichen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems mit ganz anderen Maßnahmen. Eine solche Unterrichtsgestaltung wäre bei den traditionell im Geographieunterricht gehandhabten Vergleichen unterschiedlicher Auswirkungen von Naturkatastrophen und ökologischen Problemen empfehlenswert.

Als eine politisch bildend wirkende Grundausrichtung kann man unter anderem Themen im Zusammenhang mit den Begriff „Nachhaltigkeit“ nennen. Die etwa bei Coy (2007, 4 und 9) abgebildeten Schemata verdeutlichen die Potenziale, die aus dem Zusammenwirken von Natur-Wirtschaft-Gesellschaft-Individuum kommen können, insbesondere, wenn dabei im Unterricht Kontroverses unter dem Aspekt des Perspektivenwechsel (auch im Sinne politisch bildender Funktionen des „Cui bono“) herausgearbeitet wird. Der Syndromansatz (Harenberg 2004, 8 f., bzw. PG 6/2008) erweitert dieses noch entsprechend eines breiten, geographisch Natur-

und Sozialwissenschaften integrativ sehenden Ansatzes und folgt ausdrücklich dem Zweck und Anspruch partizipatorischer Politikwirksamkeit.

Budke (2008) zeigt Varianten und Potenziale interkulturellen Lernens im Geographieunterricht, Applis (2012) wertorientierte Ansätze globalen Lernens im Geographieunterricht als weitere durchaus tragfähige politisch bildende Ansätze auf.

Insgesamt erkennt man also, dass in der Geographie(didaktik) schon viele Varianten Politischer Bildung enthalten sein können. Mitunter tauchen sie nur indirekt auf. Bei der deutlicheren Formulierung politisch bildender Fragestellungen erscheint eine stärkere Auseinandersetzung mit den entsprechenden Nachbardidaktiken vonnöten. Deutlicher sollte man Dimensionen, die „das Politische als gesamtgesellschaftlichen Prozess zur Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten verstehen“, und die fundamentalen lebensweltlichen Zugänge explizit einschließen und herausarbeiten – auch um bei diesen Nachbardidaktiken die im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht liegenden Potenziale für eine arbeitsteilige sozialwissenschaftsorientierte Auseinandersetzung solcher Grundanliegen des gemeinsamen Unterrichts zu vermitteln.

Literatur

(Alle Linkangaben Aufruf 31.12.2013):

Applis St. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Bd. 51 Geographiedidaktische Forschungen, hrsg. HGD. Weingarten.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. www.bpb.de Bonn, Schriftenreihe Bd. 1141. Schwalbach, wochenschau-verlag.de.

Budke A. (Hrsg., 2008): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geogr. Forschungen 27 Uni Potsdam. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2451/> bzw. direkt http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2451/pdf/PGF_27.pdf

Budke A., A. Uhlenwinkel (2011): Argumentieren im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzung. In: Meyer Ch., Henry R., Stöber G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. 114–129 Westermann Braunschweig

Coy M. (2007): Nachhaltigkeit: ein „zukunftsfähiges Thema für die Geographie? In GW-Unterricht 107, 1–11. http://daten.schule.at/dl/9969/img/Coy_Nachhaltigkeit_GWU107.pdf

DGfG (2008^{5A}): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss.

- www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf
- DEGÖB (2011): Kompetenzorientierter Unterricht im Fächerverbund GWG: Kompetenzen im Ökonomieunterricht. Baden-Württemberg. <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/gwg/fb1/modul1/wirt/oekperspekt/2kompetenzen.htm> bzw. als APuz 12/2011 auf: www.bpb.de/publikationen/I07P2D,1,0,Kompetenzen_und_Standards_der_%F6konomischen_Bildung.html
- Fridrich Ch. (2012): Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! - oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. In: GW-Unterr. 125. 21-40. www.gw-unterricht.at
- Gryll I. (2009): Kartenlesekompetenz: Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. Bd. 22 der Materialien z. Didaktik d. Geographie und Wirtschaftskunde. Hrsg. Vielhaber Ch., H. Wohlschlägl, Inst. f. Geographie Universität Wien.
- Harenberg D. (2004): Syndrome globalen Wandels als überfachliches Unterrichtsprinzip. Berlin. www.transfer-21.de/daten/texte/SyndromtextHarenberg.pdf
- Hedtke R. (2008): Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. Schwalbach, wochenschau-verlag
- Hedtke R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach. Wochenschau-verlag.de
- Helmig J. (2007): Geopolitik - Annäherung an ein schwieriges Konzept. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 20-21 www.bpb.de/apuz/30477/geopolitik-annaeherung-an-ein-schwieriges-konzept
- Hilligen W. (1985): Zur Didaktik des Politischen Unterrichts. Opladen
- Krautz J. (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenzkonzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. www.erich-fromm.de/biophil/en/images/stories/pdf-Dateien/Krautz_J_2009.pdf
- Krings Th. (2008): Politische Ökologie. In: GR 12, 4–9 www.geographischerundschau.de/heft/51081200/Ausgabe-Dezember-Heft-12-2008-Politische-ökologie
- Massing P. (2007): Politik, Politikdidaktik. In: Weißeno, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach Wochenschau Verl. 281–299
- May M. (2011): Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP) H. 1, 123–134 http://michaelmay.info/wp-content/uploads/2011/04/may-aus-gwp1_11.pdf
- Meyer, Ch., Felzmann, D. (2011): Was zeichnet ein gelungenes Urteil aus? In: Meyer, Ch., Henry, R., Stöber, G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis, S. 130–146
- Nissel H. (2010): Kritische Geopolitik. Zur Neukonzeption der Politischen Geographie in der Postmoderne. In: ÖMZ 1 11-21. http://www.bmlv.gv.at/pdf_pool/omz/oemz2010_01.pdf
- Patzelt W. (2007): Einführung in die Politikwissenschaft. Wissenschaftsverl. R. Rothe, Passau
- Retzmann Th. (2012): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne. In: GW-Unterr. 125. 41–58. www.gw-unterricht.at
- Reuber P. (2002): Die Politische Geographie nach dem Ende des Kalten Krieges. In: GR 7–8. 4-9 www.geographischerundschau.de/heft/51020700/Ausgabe-Juli-August-Heft-7-8-2002-Politische-Geographie
- Reuber P. (2012): Politische Geographie. UTB-Schöningh.
- Reuber P., G., Wolkersdorfer, Hrsg. (2001): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberg. Daraus Online verfügbar: www.eduhi.at/dl/Reuber_Einfuehrung_PolGeo2001.pdf, www.eduhi.at/dl/ReuberEndfassung_Moeglichkeiten_PolGeo.pdf
- Sander W. Hrsg. (2005): Handbuch politische Bildung. Wochenschau-Verlag.de, Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (2007): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Wochenschau-verlag.de, Schwalbach/Taunus.
- Sander W. (2009): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Nr. 30. Innsbruck-Wien, Online: www.politischebildung.com/pdfs/30_sander.pdf
- Sander, W. (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Zeitschrift für Didaktik d. Gesellschaftswissenschaften 1, S. 42–66.
- Schramke W. (1999): Erdkunde als Politische Bildung heute: Orientierungshilfe bei der Suche nach der „Moral des eigenen Lebens“. In: Schmidt-Wulffen W., W. Schramke, Hrsg: Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Tübingen für Unterricht u. Ausbildung. Gotha. 67–76
- Schultz H. D. (2001): Von der Nationalbildung zur Europaerziehung: Identitätskonstrukte der deutschen Schulgeographie im 19./20. Jahrhundert. In: GuID H. 4, 169–197
- Schultze A. Hrsg. (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha Perthes.
- Sitte Ch. (2002): Wirtschaftliche und Politische Bildung in Österreichischen Schulen. In: sowi-onlinejournal1.wu-wiener.ac.at/journal/2002/2002-1/oesterreichschulen-sitte.htm
- Sitte Ch. (2004): Wie „politisch“ ist Geographie und Wirtschaftskunde? Eine Analyse im Zusammenhang mit neuen Oberstufe-Lehrplänen. Teil 1 und Teil 2. In: GW-Unterr. H. 93, 40-49 und H. 94, 32–40. <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/PBinGWK.htm>
- Sitte Ch. (2013): Croquis, Choreme & Schemata. In: Rolfes M., Uhlenwinkel A. Hrsg.: Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdamer Geogr. Praxis. Bd. 6, Potsdam, S. 13–19 (u. lit 79–82) Online: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6476/pdf/pgp06.pdf>
- Sitte W. (2001): Didaktische Spiele in GW. In: Sitte W., H., Wohlschlägl, Hrsg: Beiträge zur Didaktik des Geographie und Wirtschaftskunde-Unterrichts. Bd. 16 Mat. z. Didaktik d. Geogr. u. Wirtschaftskunde. Inst. f. Geographie Universität Wien. 76–89
- www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm
- Themenheft Politische Geographie. GR 7–8 (2002) Westermann – www.geographischerundschau.de
- Uhlenwinkel A. (2013): Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. In: GuID, H. 1, S. 18–43. Online als Seminarunterlage auf www.schule.at/dl/Uhlenwinkel_Concepts_Guid1_2013.pdf
- Vielhaber Ch. (2001): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: Sitte W., H., Wohlschlägl, (Hrsg): a. a. O., 333–355
- Vielhaber Ch. (2002): Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde). Der Schulpraxis zugewandt. In: GW-Unterr. 86, 12–15
- Wardenga U. (2002): Räume der Geographie und zum Raumbegriff im Geographieunterricht. In: Wissenschaftliche Nachr. 120, hg. BMUKK Wien. 47–52. www.eduhi.at/dl/Wardenga_Ute_Raeume_der_Geographie_und_zu_Raumbegriffen_im_Unterricht_WN_120_2002.pdf
- Weber B. (2013) Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung. Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterr. 132. 5–16 www.gw-unterricht.at

Anschrift des Verfassers

Mag. Dr. Christian Sitte, PH für Niederösterreich, Institut für Geographie der Uni Wien und Uni Salzburg, A-1010 Wien, E-Mail: christian.sitte@univie.ac.at

Inhalt

Thema

Globalisierung und Ethik

Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralpädagogik –
eine Annäherung – Zur Einbeziehung philosophischer und moralpädagogischer
Überlegungen in die unterrichtliche Behandlung von Prozessen der
Globalisierung

Stefan Applis und Nico Scarano

3

Ethisches Urteilen in einer globalisierten Welt –
Theoretische Klärung und didaktische Anregungen

Eva Marie Ulrich-Riedhammer

8

Die soziale Dimension des kommunikativen Aushandelns von
Gerechtigkeitsfragen – Zur Bedeutung diskursiver unterrichtlicher
Auseinandersetzungen in komplexen sozialen Handlungsfeldern

Stefan Applis

15

Das (neo)sokratische Gespräch im Geographieunterricht –
Auf der Suche nach einem Konsens

Martina Mehren und Eva Marie Ulrich-Riedhammer

24

Extra

Politische Bildung im Geographieunterricht

Christian Sitte

29

Aktuelles

Informationen/
Arbeitsblätter aktuell

Inseln – Entstehung, Typen, Siedlungsraum, Flora und Fauna

35

Der Wasserkreislauf

40

Bedrohungen für die Umwelt: Der Treibhauseffekt

46

Bedrohungen für die Umwelt: Saurer Regen

49

Medizinische Geographie

52

Tropische Infektionskrankheiten in Deutschland?

54

Land aktuell

Peru – Rasanter Aufschwung des Tourismus

59

Arbeitsmethode aktuell

Themenzentrierte Zeitungsseiten gestalten

61

Klausur aktuell

Globaler Rohstoffhunger – eine Gefahr für die Entwicklung Perus?

63

Stichwortverzeichnis

www.aulis.de

Magazin

Geographicus: Erosion an Russlands Grenzen

71

Neue Literatur

71

Postkarte genügt

73

Vorschau/Impressum

74



Geographie aktuell & Schule
erscheint im Aulis Verlag

Titelgestaltung: Schmid, Wilhelm
Foto: Kadmy – Fotolia

Z265042