

GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER
ÖSTERREICHISCHEN
AKADEMIE DER
WISSENSCHAFTEN

177 (1/2025)



Martin Krämer (Freiburg)

... Krieg und Frieden ... Bildungspotenziale, Macht und Raum ... räumliche Konflikte,
Identitäten und Bildung ... Politische Bildung und Vertreibung ... queere Asylwerberinnen ...
lösungsorientierter Ansatz und Ressourcenkonflikte ... INSERT auf Social Media ...

Bildung in Krisenzeiten: Geographie im Spannungsfeld von Kriegen und Konflikten

Liebe Leser*innen,

vor wenigen Tagen jährte sich der russische Angriffskrieg auf die Ukraine bereits zum dritten Mal. Was uns im Sommersemester 2023 im Rahmen der virtuellen Ringvorlesung „Wissenschaft und schulische Praxis im Dialog“ zum Schwerpunkt „Kriege und Konflikte“ daher als dringlich zu thematisieren erschien, hat aufgrund weiterer Eskalationen noch einmal mehr an Relevanz gewonnen. Und auch mit dem brutalen Überfall der Terrororganisation Hamas auf Israel und den darauffolgenden Kampfeinsätze der israelischen Armee im Gazastreifen haben sich bewaffnete Auseinandersetzungen zwischen Staaten in Europa tiefer verwurzelt. Gleichzeitig verschärft die aktuelle Politik der Trump-Regierung geostrategische Spannungen auf globaler Ebene und verändert bestehende Machtverhältnisse. Durch diese Entwicklungen rücken gewaltvolle Kriege sowie politische und ökonomische Konflikte erneut in den Fokus der geographischen Bildung.

Insbesondere im Geographieunterricht ergeben sich daraus zahlreiche Herausforderungen – von fachwissenschaftlichen Fragen zu Ursachen und Folgen gewalttätiger geopolitischer Konflikte über die Frage nach geeigneten Methoden zur Thematisierung und Vermittlung bis hin zu einem sensiblen Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen. Lehrkräfte sind teils unsicher, wie sie diese komplexe Thematik angemessen behandeln sollen, was oft bewirkt, dass Kriege und Konflikte trotz ihrer geographischen Bedeutung im Unterricht nicht ausreichend thematisiert werden. Es besteht ein erheblicher Bedarf an Beratung und Unterstützung in diesem Bereich.

Mit dem Schwerpunkt dieses Themenheftes können wir zwar keine Lösungen anbieten, möchten aber zur weiteren Debatte beitragen und fachlich, fachdidaktisch und vermittlungspraktisch bei der Thematisierung von Kriegen und Konflikten in der geographischen Bildung unterstützen. Bereits das eigens für die Ringvorlesung gestaltete Titelbild des Freiburger Grafikers Martin Krämer bietet einen einführenden Zugang zu dieser komplexen Thematik und entfaltet seine Bedeutung und Wirkung auf mehreren visuellen Ebenen: „Kriege + Konflikte“, der serifenlose, hellrote Schriftzug erstreckt sich – in zwei Zeilen aufgeteilt – über die gesamte Breite der Bildfläche. Er steht vor einem dunklen, grobkörnig strukturierten Hintergrund. Das „Rauschen“ dieses Hintergrunds erinnert an eine Bildstörung, wie sie manchen noch von alten Röhrenfernsehern bekannt sein mag. Es weckt sowohl die Hoffnung auf ein sich schärfendes Bild als auch die Sorge vor dem Grauen, das sichtbar werden könnte. Rote, stilisierte Stacheldrähte durchziehen die Schrift und verbinden sie mit dem Hintergrund. Die spitzen Formen der Drähte treten deutlich hervor und wirken bedrohlich. Sie rufen Assoziationen zu gewaltsamer Ausgrenzung und Gefangenschaft hervor. Dies wird verstärkt durch unbestimmte rote Flächen, die an Blut erinnern. Das Zusammenspiel von Formen, Farben und gegenständlichen Elementen erzeugt eine Spannung, die zwischen Unbehaglichkeit und Brutalität changiert. Überlagert wird diese visuelle Inszenierung zusätzlich von einem Raster aus gleichmäßig angeordneten kleinen weißen Kreuzen, die an Fadenkreuze erinnern. Angesichts der durch die Schrift aufgerufenen Thematik lassen sie an eine technisierte Kriegsmaschinerie denken. So fordert die Darstellung dazu auf, ausgehend vom Erleben des Visuellen über Grundfragen kriegerischer Auseinandersetzungen wie Angst, Gewalt und Macht nachzudenken.

Zur vertieften Erschließung des Themas und seiner geographischen Implikationen bietet das Themenheft eine Reihe von äußerst lesenswerten Beiträgen an. Im Rahmen von vier fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen bzw. unterrichtspraktischen Beiträgen sowie einem Interview und einem Kontrapunkt werden unterschiedliche Problembestimmungen vorgenommen und Angebote zur Thematisierung im Feld der geographischen Bildung vorgestellt und reflektiert.

Den Auftakt des Themenschwerpunkts bildet ein Grundlagenbeitrag von Martin Doevenspeck und Gabriele Schröder, der sich mit den verschiedenen geographischen Ansätzen zur Analyse von (bewaffneten) Konflikten sowie der Bildungsrelevanz eines vertieften Verständnisses räumlicher Konfliktodynamiken auseinandersetzt. Die Autor*innen zeigen auf, dass eine geographische Betrachtungsweise insbesondere das systemische Denken von Wechselwirkungen und Rückkopplungen zwischen kriegesischen Handlungen und der Umwelt fördern kann.

Das Interview mit Paul Reuber und Stefan Applis greift zentrale Gedanken aus den fachwissenschaftlichen und schulpraktischen Impulsen der Ringvorlesung auf. Ausgehend von einer Reflexion der Bedeutung von Kriegen und Konflikten für die Geographie – insbesondere auch als forschende Disziplin – blicken unsere beiden Gesprächspartner auf die Konsequenzen für die geographische Lehre an Hochschule und Schule. Die Berührungspunkte zwischen räumlichen Identitäten einerseits sowie persönlichen Identitäten andererseits geraten dabei in besonderer Weise in den Fokus.

Die Reihe der unterrichtspraktischen Beiträge wird mit dem Artikel von Christiane Hintermann und Herbert Pichler eröffnet. Sie bieten zunächst eine umfassende Darstellung der europäischen Asylpolitik sowie der politischen Maßnahmen zum Schutz von Vertriebenen und Geflüchteten. Auf dieser Grundlage entwickeln sie ein lohnendes Unterrichtsbeispiel, das es Lernenden ermöglicht, gesellschaftliche Spannungen und Widersprüche kritisch zu hinterfragen und eigene Standpunkte zu Menschenrechten im Kontext des Umgangs mit Geflüchteten zu formulieren.

Anschließend zeigen Patrick Walz und Lotte Hiller anhand des Beispiels institutioneller Unterstützungsstrukturen für queere Asylbewerber*innen in Deutschland, wie der Einsatz diskursanalytischer Methoden zur Dekonstruktion diskursiv hergestellter Rollenzuordnungen von Retter*innen, Täter*innen und Opfern gelingen kann. Ihr zentrales Bildungsanliegen ist es, ein komplexitätssensibles Sprechen über das Themenfeld Queerness und Migration zu fördern und dabei postkoloniale Narrative des Helfens und Rettens kritisch in den Blick zu nehmen.

Im dritten vermittlungspraktischen Beitrag lotet Thomas Hoffmann schließlich die Übertragbarkeit des strikt lösungsorientierten Ansatzes, der mit Fokus auf Fragen des globalen Wandels entwickelt wurde, auf Ressourcenkonflikte aus. Am Beispiel des Watershed-Managements diskutiert der Autor, inwiefern sich der Ansatz zur Überwindung politischer Konflikte um grenzüberschreitende Fließgewässer anwenden lässt.

Komplettiert wird der Themenschwerpunkt durch einen Kontrapunkt von Benedikt Korf, Conrad Schetter und Daniel Wolfe. Aufbauend auf David Keens Essay „War and Peace: What’s the Difference?“ aus dem Jahr 2000, entwickeln die Autoren die These, dass die Vorstellung einer klaren Trennung zwischen Krieg und Frieden überdacht werden muss. Sie argumentieren, dass die komplexen Realitäten moderner Konflikte ein Umdenken erfordern, da die Grenzen zwischen Krieg und Frieden, Kämpfern und Zivilisten sowie nationalen und transnationalen Dimensionen zunehmend verschwimmen. Der Text fordert dazu auf, über einfache Dichotomien hinauszusehen und die Verflechtungen von ökonomischen, politischen und sozialen Faktoren neu zu analysieren. Als Denkanstoß und Arbeitsmaterial bietet das Heft ergänzend Auszüge des Essays von David Keen in deutscher Übersetzung an.

Neben den Schwerpunktbeiträgen verweisen wir noch auf den Servicebeitrag von Johanna Anich, die auf die Social Media-Komponenten der INSERT-Projektfamilie zur ökonomischen Bildung aufmerksam macht.

Nicht zuletzt wollen wir die Aufmerksamkeit auf alle jene lenken, die mit ihren Reviews die Zeitschrift GW-Unterricht regelmäßig unterstützen und die Qualität der Beiträge sicherstellen. Sie finden die Auflistung aller im Jahr 2024 für GW-Unterricht tätigen Reviewer*innen im Serviceteil. Im Namen der Redaktion bedanken wir uns sehr herzlich!

Wir wünschen unseren Leser*innen eine anregende und spannungsreiche Lektüre!
Eva Nöthen, Verena Schreiber & Thomas Jekel

Inhaltsverzeichnis

Inhalt

Fachdidaktik

MARTIN DOEVEN SPECK & GABRIELE SCHRÜFER	5
Geographien von Kriegen und Konflikten: Bildungspotenziale der Debatte um Macht und Raum	
PAUL REUBER & STEFAN APPLIS IM INTERVIEW MIT VERENA SCHREIBER & EVA NÖTHEN	13
„Der Geographieunterricht hat ein großes emanzipatorisches Potenzial“ Über Ziele, Herausforderungen und Erfordernisse des unterrichtlichen Umgangs mit Kriegen und Konflikten	
CHRISTIANE HINTERMANN & HERBERT PICHLER	22
Stehen Menschenrechte und der Schutz Geflüchteter vor Verfolgung zur Disposition? Spannungsfelder im politisch bildenden GW-Unterricht am Beispiel Flucht und Asyl	
PATRICK WALZ & LOTTE J. HILLER	44
Diskursives Sprechen über queere Asylbewerber*innen in Deutschland: Postkoloniale Konstruktionen von Überlegenheit im Geographieunterricht kritisch reflektieren	
THOMAS HOFFMANN	60
Potentiale und Grenzen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes am Beispiel von Wasserkonflikten	

Kontrapunkt

BENEDIKT KORF, CONRAD SCHETTER & DANIEL WOLFE	70
Krieg und Frieden	
DAVID KEEN	77
War and peace: What's the difference? (Auszüge des Originalbeitrags in deutscher Übersetzung)	

Service

JOHANNA ANICH	79
Impulse zur Wirtschafts- und Finanzbildung to go: INSERT auf Instagram	
Dank an die Reviewer*innen!	83
Impressum und Offenlegung	84

Martin Doevenspeck* & Gabriele Schröfer**

Fachdidaktik

Geographien von Kriegen und Konflikten: Bildungspotenziale der Debatte um Macht und Raum

* martin.doevenspeck@uni-bayreuth.de, Fakultät für Biologie, Chemie und Geowissenschaften – AG Politische Geographie, Universität Bayreuth

** gabriele.schrofer@uni-bayreuth.de, Fakultät für Biologie, Chemie und Geowissenschaften – AG Didaktik der Geographie, Universität Bayreuth

eingereicht am: 24.08.2024, akzeptiert am: 18.02.2025

Auseinandersetzungen um Räume prägen nicht nur die öffentliche Diskussion, sondern sind auch in unterschiedlicher Ausprägung in Geographie-Lehr- und Bildungsplänen präsent. Das Verständnis geographischer Konfliktforschung kann dabei dienen, Konflikte entsprechend im Unterricht zu thematisieren, um zentrale Kompetenzen und übergeordnete Bildungsziele zu fördern. Der Beitrag greift zunächst Zugänge zur Analyse von Konflikten aus fachwissenschaftlicher Sicht auf, um diese dann mit fachdidaktischen Perspektiven zu ergänzen.

Keywords: Geographische Konfliktforschung, Konflikte, Macht, Raumkonstruktion, Raumwahrnehmung

Geographies of Wars and Conflicts: Educational Potentials of the Debate on Power and Space

Conflicts over spaces not only characterize public debates but also appear in various forms within geography curricula. An understanding of geographical conflict research can help to address the topic appropriately in the classroom in order to promote key competences and overarching educational goals. This article first addresses approaches to analyzing conflicts from a subject-specific perspective and then supplements these with subject-specific didactic perspectives.

Keywords: Geographical Conflict Research, Conflicts, Power, Construction of Space, Spatial Perception

1 Einleitung

Auseinandersetzungen um Ästhetik und Emissionen neuer Energielandschaften oder konflikthafte Auseinandersetzungen um die Nutzung des öffentlichen Raums: Konflikte um räumlich lokalisierte Gestaltungs- und Zugangsfragen sind nichts Abstraktes, sondern gehören zu den Alltagserfahrungen von Schüler*innen. Dies gilt grundsätzlich auch für die Vielzahl an komplexen Verfügungs-, Kontroll- und Wertekonflikten, deren räumliche Dimensionen in Auseinandersetzungen sowohl um Zugang und Nutzung von konkreten Räumen als auch um Raumwahrnehmungen und symbolische Aufladungen von Räumen sichtbar werden und damit Themen einer geographischen Konfliktforschung sind. Auch wenn bewaffnete Konflikte mit Ausnahme von geflüchteten Schüler*innen in der Regel glücklicherweise medial erfahren werden, sind deren Räumlichkeiten offensichtlich. Seien es Territorien, Grenzen, erzwungene Mobilität, die Folgen von Kriegen für die Umwelt oder Konfrontationen um Ressourcen an kon-

kreten Orten: Sowohl bei Konflikten zwischen Interessengruppen auf lokaler Ebene und damit in den alltäglichen Erfahrungswelten als auch bei Kriegen wie dem russischen Angriff auf die Ukraine geht es um Raum und Macht. Doch was zeichnet einen *geographischen* Zugang zu (bewaffneten) Konflikten aus? Raumbezogene Konfliktforschung ist zunächst ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das mit der Untersuchung von Konflikten räumliche Aspekte in den Fokus stellt. Die *interdisziplinäre Konfliktforschung* betrachtet den Raum als Arena, in der Konflikte stattfinden. Raum ist somit, zumindest in den allermeisten Fällen, vor allem die Kulisse für Konflikte, die Ziele, Werte und Mittel zum Gegenstand haben. Je nach Maßstabebene unterschiedlich stark vertreten, untersuchen Politikwissenschaft, Politische Soziologie oder Internationale Beziehungen auf Basis grundlegender Konzepte der Politischen Theorie Ursachen, Formen und Verläufe politischer Konflikte. Im Unterschied dazu positioniert sich eine *geographische Konfliktforschung* mit einem erweiterten Verständnis des Verhältnisses von Raum und Macht. Für die

Geographie bedeutet eine räumliche Perspektive die Untersuchung der Produktion und Bedeutung von spezifischen Orten und Räumen in Konflikten sowie die Analyse räumlicher Dimensionen, Territorialisierungen, Raumwahrnehmungen, räumlicher Verteilungen und Grenzziehungen. Konflikte werden auf verschiedenen Skalenebenen inklusive der Wechselwirkungen zwischen diesen betrachtet (vgl. Doevenspeck 2015; Korf et al. 2010; Reuber 2021).

Mit diesem Verständnis einer geographischen Konfliktforschung stellt der Beitrag unterschiedliche Konflikttypen und deren Bedeutungen von Raum dar, skizziert theoretische Perspektiven einer geographischen Konfliktforschung und erläutert dies an Beispielen. Anschließend werden in diesem Zusammenhang vielfältige Bildungspotenziale des Fachs Geographie angesprochen. Im Fokus stehen dabei sowohl die Förderung von Kompetenzen Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als auch das Basis-konzept *Macht* und die damit verbundene Offenlegung von Ungleichheiten bei der Durchsetzung von Interessen und bei der Deutung und Gestaltung von Räumen.

2 Konflikte und Raum

Die Bedeutung von Raum in einer geographischen Konfliktforschung lässt sich auf drei zentrale Perspektiven herunterbrechen, die Räumlichkeiten als physische, soziale und symbolische Elemente fassen, die Konflikte prägen, beeinflussen und analysierbar machen (siehe Abb. 1). *Erstens* ist Raum die Arena, in der Konflikte beobachtet werden können, etwa Proteste auf öffentlichen Plätzen. Raum ist hier vor allem ein Schauplatz, auf dem soziale, politische oder ökonomische Auseinandersetzungen ausgetragen werden. *Zweitens* ist Raum selbst der Gegenstand von Konflikten, sowohl physisch (z. B. Landgrabbing, Grenzstreitigkeiten) als auch symbolisch (z. B. religiöse Orte, Denkmäler). Gemeint sind also Konflikte um die Nutzung, Kontrolle oder Bedeutung von Raum. *Drittens* wird Raum als analytischer Zugang genutzt, um Konflikte über Konzepte wie Territorium, Grenze oder Netzwerk zu verstehen, die Machtverhältnisse sichtbar machen und Konflikte strukturieren. In diesem Sinne ist Raum ein relationales und symbolisches Gefüge, das auf unterschiedlichen Skalen Konflikte formt und von ihnen geprägt wird.

Es können Konflikte um Verfügung, Gestaltung, Werte und Kontrolle unterschieden werden. Während Verfügungskonflikte die Verteilung knapper Ressourcen und Gerechtigkeitsfragen betreffen, dreht es sich bei Gestaltungskonflikten um die Art und Weise der Planung und Umsetzung von Projekten und Prozessen. Wertekonflikte entstehen aus gegensätzlichen

kulturellen, religiösen oder ethischen Überzeugungen, und Kontrollkonflikte beziehen sich auf die Kontrolle über Prozesse, Gebiete oder Organisationen. Zwar hat jeder dieser Konflikttypen spezifische Dynamiken und Herausforderungen, für die Ansätze zur Konfliktlösung entsprechend angepasst werden müssen, doch lassen sich bei konkreten raumbezogenen Konflikten fast immer vielfältige Überschneidungen finden. So sind die raumbezogenen Dimensionen von Konflikten um den Bau von Moscheen (baurechtliche und architektonisch-ästhetische Fragen, Raumsymbolik, Angst von Anwohner*innen vor Wertverlust) mit ethnisch-kulturellen und religionsbezogenen Dimensionen vergesellschaftet (vgl. Schmitt 2004) und zeigen Merkmale verschiedener Konflikttypen. Im Fokus stehen sowohl die Planung und Umsetzung des Projektes (Gestaltung), als auch gegensätzliche Werthaltungen und ethische Grundsätze (Werte) und die Deutungshoheit über ein bestimmtes städtisches Gebiet (Kontrolle). Damit sind auch bereits ausgewählte Themen einer geographischen Konfliktforschung wie Standorte, Nutzungen, Identitäten, Symbole und kulturell-religiöse Raumkonstruktionen adressiert, für deren Verständnis unterschiedliche theoretische Perspektiven herangezogen werden.

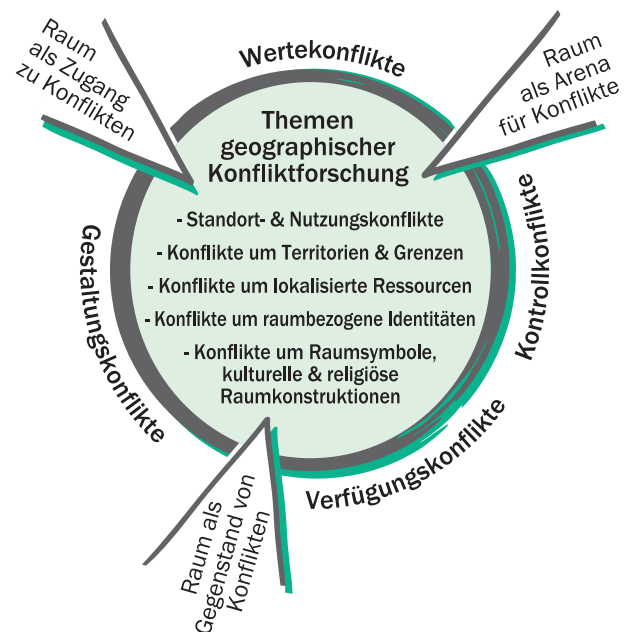


Abb. 1: Konfliktforschung in der Geographie: Konfliktgegenstände, Bedeutung von Raum und ausgewählte Themen (Quelle: eigene Darstellung, Grafik: M. Wegener)

3 Theoretische Perspektiven geographischer Konfliktforschung

Theoretische Ansätze der geographischen Konfliktforschung ermöglichen eine differenzierte Analyse komplexer räumlicher Dynamiken, Strukturen und Konstrukte

in Konflikten. Im Folgenden werden ausgewählte, auch für den Unterricht geeignete Ansätze zusammengefasst.

Mit einem *diskurstheoretischen Ansatz* kann untersucht werden, wie Konflikte durch sprachliche, symbolische und soziale Praktiken konstruiert werden (vgl. Glasze & Mattisek 2021). Hier stehen die Bedeutungs- und Deutungsebenen, die Konflikte prägen und reproduzieren, im Vordergrund. Es wird untersucht, welche Narrative, Machtverhältnisse und hegemonialen Strukturen in Konflikten wirksam sind und wie sie sich in räumlichen Praktiken manifestieren bzw. auf soziale und räumliche Prozesse zurückwirken. Dabei wird gefragt, wie Räume diskursiv geschaffen werden und welche Bedeutung sie in Konflikten z. B. als symbolische Orte haben (vgl. Strüver 2016).

Im Gegensatz zu im engeren Sinne diskurs-orientierten sozialkonstruktivistischen Ansätzen mit ihrem Fokus auf symbolische Prozesse, stellt eine vom *Material Turn* inspirierte geographische Konfliktforschung die Bedeutung von Materialität für Entstehung, Verlauf und Lösung von Konflikten in den Vordergrund (vgl. Anderson & Wylie 2009). So hat Derek Gregory (2004) verdeutlicht, wie Mauern, Checkpoints und andere Infrastrukturen Konflikt Räume und -dynamiken prägen. Der Autor zeigt dabei gleichzeitig, wie in postkolonialen Kontexten Konflikte durch globale Machtverhältnisse und kulturelle Hierarchien geprägt werden. Ähnlich wie *feministische Ansätze* mit ihren Fragen nach Geschlecht als soziale und räumliche Kategorie von Konflikten (vgl. Massaro & Williams 2013) fordern *postkoloniale Ansätze*, marginalisierte Perspektiven, subalterne Erfahrungen von Ungleichheit und komplexe Wechselwirkungen von Macht, Raum und Identität stärker zu berücksichtigen. Aus *polit-ökonomischer Perspektive* hat Jürgen Oßenbrügge (1983) gezeigt, wie räumliche Strukturen und Prozesse eng mit wirtschaftlichen und politischen Machtverhältnissen verknüpft sind, und betont, dass Raum nicht neutral ist, sondern durch soziale, wirtschaftliche und politische Prozesse geformt wird. Räume sind also ein Ausdruck von Machtverhältnissen und ökonomischen Interessen. Im Vordergrund stehen die Wechselwirkungen zwischen ökonomischen Kräften (Kapitalflüsse, Produktionsprozesse, Märkte) und politischen Strukturen (staatliche Interventionen, Gesetze, politische Institutionen), z. B. in den Auseinandersetzungen um das Recht auf städtische Teilhabe (vgl. Betz et al. 2021). *Handlungstheoretisch* diskutiert Paul Reuber (1999), wie Akteure interagieren, um raumbezogene Konflikte zu gestalten und zu lösen. Als Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen entsteht und verändert sich Raum durch Handeln und Interaktion. Im Fokus stehen also die Handlungen und Strategien der verschiedenen Akteure, die an räumlichen Konflikten beteiligt sind.

Anhand eines konkreten Beispiels und der Räume des Krieges als Forschungsfeld soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie unterschiedliche theoretische Ansätze zur Analyse raumbezogener Konflikte nutzbar gemacht werden können.

3.1 Zugang zu öffentlichem Raum in der Pandemie

Jugendliche im öffentlichen und damit einzig verbliebenen Raum der Begegnung waren vor allem während der COVID-19-Pandemie ein medial prominentes Thema, weil es wegen unterschiedlicher Nutzungsformen und -zeiten zu Konflikten mit Anwohner*innen und anderen Gruppen kam. Einerseits wurde den Jugendlichen delinquentes Verhalten in öffentlichen Räumen wie Vermüllung, Lärmbelästigung oder Trunkenheit vorgeworfen, andererseits wurden sie als Opfer der Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie verteidigt. Möglichkeiten der Mitsprache bei pandemiebezogenen Entscheidungsprozessen waren selten bis gar nicht gegeben. Öffentlicher Raum ist prinzipiell für alle zugänglich und kann dementsprechend von allen genutzt werden (vgl. Feldtkeller 2010: 368). Da ihm aber durch Vorstellungen, Wahrnehmungen und Handlungen unterschiedlicher Nutzer*innen gleichzeitig unterschiedliche Bedeutungen und Qualitäten eingeschrieben werden (vgl. Löw 2001: 271), sind Nutzungskonflikte normal. Der öffentliche Raum wird als Ort der Ruhe, für Sport, für Treffen oder als Ort für Feiern genutzt. Auch an den öffentlichen Raum richten sich Erwartungen bezüglich eines angemessenen Verhaltens. Weil dieses Verhalten in Aushandlungen hegemonialer Akteure ohne Beteiligung von Jugendlichen definiert wird, kann deren Verhalten auch schneller als konfliktbehaftet eingestuft werden. Das Beispiel der Nutzungskonflikte, die mit der Aneignung des öffentlichen Raums durch Jugendliche einhergehen, zeigt *erstens*, dass Konflikte nichts Abstraktes sind, sondern zu den Alltagserfahrungen von Schüler*innen gehören. *Zweitens* kommt zum Ausdruck, dass der öffentliche Raum durch Raumansprüche, -wahrnehmungen, Praktiken der Aneignung und Aushandlung als Arena für, Gegenstand von und Zugang zu Konflikten angesprochen werden kann. Und *drittens* wird deutlich, dass sowohl diskurstheoretische, handlungstheoretische als auch polit-ökonomische Theorienansätze für ein tieferes Verständnis dieser Auseinandersetzungen herangezogen werden können (vgl. Huang et al. 2023). Standort- und Nutzungskonflikte gehen aber weit über den öffentlichen Raum hinaus. Je mehr Raum als knappe Ressource betrachtet wird, desto häufiger sind Konflikte um natürliche und bebaute Umwelt. Nahezu jede Inanspruchnahme von Raum ist heute begleitet von Auseinandersetzungen zwischen staatlicher Pro-

jektplanung sowie privatwirtschaftlicher Realisierung und oft in Initiativen organisierten Interessen der Zivilgesellschaft, die Beeinträchtigungen erfährt oder befürchtet. Es geht demnach um „ökonomische oder soziale Unzufriedenheiten mit der individuellen relativen Lage in einem standörtlichen System oder den Konflikt zwischen Präferenzen für eine Steigerung der Lebensqualität und der vorgefundenen räumlichen Situation und einer möglichen Entwicklung“ (Oßenbrügge 1983: 31).

3.2 Räume des Krieges

La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre. In seinem gleichnamigen Buch entwickelte der Geomorphologe Yves Lacoste (2014) seinen Ansatz der Geographie als strategisches Wissen. Aufbauend auf seinen topographischen Arbeiten zu Vietnam hob er die Bedeutung der Kontrolle über natürliche Ressourcen, geographische Barrieren und wichtige Verkehrswege für militärische und politische Macht hervor. Mit der Betonung von Materialität verdeutlichte er, dass Geographie keine neutrale Wissenschaft ist, sondern auch ein Werkzeug der Macht und militärischen Kontrolle. Lacoste zeigte mit seiner Forschung, wie geographisches Wissen systematisch zur Planung und Durchführung von Kriegen genutzt wurde. Er kann als Begründer einer französischsprachigen Schule kritischer Geopolitik gesehen werden. Zu dieser ist auch Claude Raffestin zu zählen, der in seinem 1980 erstmals erschienenen Buch *Pour une géographie du pouvoir* (Raffestin 2019) politische Macht als Ströme und Interaktionen versteht. Ausgehend von einem konstruktivistischen Raumverständnis – Räume entstehen durch soziale Handlungen und Beziehungen und werden durch Machtverhältnisse geformt – argumentiert Raffestin, dass Macht durch die Kontrolle und Organisation von Raum ausgeübt wird. Wer den Raum kontrolliert, kann auch die Bewegungen und Handlungen der darin befindlichen Akteure kontrollieren. Territorialität als Strategie von Individuen oder Gruppen zur Kontrolle von Menschen, Gütern, Informationen und der Ströme und Beziehungen zwischen diesen ist damit eine grundlegend räumliche Form von Macht und kann als konzeptioneller Zugang zu Konflikten herangezogen werden (vgl. Doevenspeck 2015). Der Krieg in Gaza und der bewaffnete Konflikt im Westjordanland verdeutlichen die Bedeutung der vertikalen Dimension von Territorium und damit die Bedeutung von Raum als Zugang zu Konflikten. Seien es die Tunnelsysteme der Hamas oder die vertikale Architektur der israelischen Besatzung des Westjordanlandes mit Straßen nur für Siedler, die über denen der palästinensischen Bevölkerung verlaufen und der Besetzung strategisch wichtiger Hügel (vgl.

Weizmann 2012): Territorium hat nicht nur eine horizontale Dimension. Um die Vertikalität des Krieges zu verstehen, muss nicht nur das Gebiet beachtet werden, sondern auch das Volumen (vgl. Elden 2009). Auch Grenze und (Im-)Mobilität sind räumliche Konzepte und können, z. B. handlungstheoretisch eingebettet (vgl. Hollstegge & Doevenspeck 2017; Donko et al. 2022), zum Verständnis von Ursachen, Verläufen und Lösungsmöglichkeiten von Konflikten nutzbar gemacht werden.

Analysen der Instrumentalisierung des politisch-militärischen Diskurses über „ungoverned spaces“ (Prinz & Schetter 2021) basieren auf einem konstruktivistischen Raumverständnis und können so die instrumentelle Produktion von Räumen nachzeichnen. Unregiertheit wird als Situation postuliert, in der ein als schwach oder gescheitert angesehener Staat auf seinem Territorium aufgrund der Vernachlässigung bestimmter Gebiete Bedrohungen zulässt oder sogar fördert, die wiederum Drittstaaten indirekt oder direkt gefährden. Die zentrale politische Funktion dieses Raumkonstrukts ist die Legitimation von militärischen Interventionen dieser Drittstaaten wie die gezielten Tötungen von vermuteten Terroristen durch Drohnenangriffe bei einer zeitlich und räumlich partiellen Aussetzung des Völkerrechts. Damit sind räumliche Praktiken in einem multiskalaren, multidimensionalen und globalen Schlachtraum angesprochen, der das eindimensionale Schlachtfeld abgelöst hat: die temporäre Konstruktion eines militärisch-operativen Gewaltraumes, in dem ein Feind angegriffen werden kann. Damit notwendigerweise verknüpft ist auch die räumliche Praxis des Ausschließens und die politisch-juristische Schaffung von Ausnahmerräumen, in denen das Töten de facto legalisiert ist. Verortung, Umkehrung und Ausschluss: Jede dieser Praktiken hat die Macht, einen bestimmten Raum militärischer Gewalt zu erzeugen: den abstrakten Raum des Ziels, den fremden Raum des feindlichen Anderen und den rechtlich-tödlichen Raum der Ausnahme. Golovchenko et al. (2018) fokussieren auf digitale Räume des Krieges und zeigen auf, wie die Mobilität von Technologie und sozialen Medien ein Zusammenspiel von Offline- und Online-Kriegsführung und damit „reziproke Kriegslandschaften“ (Vogel & Musamba 2024) erzeugen, in denen sich der Konflikt und der Online-Diskurs darüber wechselseitig beeinflussen.

Insgesamt untersuchen neuere Geographien der Gewalt (vgl. Korf & Schetter 2015) Relationen zwischen verschiedenen räumlichen Formationen und multiplen Formen von Gewalt. Gewalt ist nicht nur ein Ergebnis mit ortsbezogenen Auswirkungen, sondern ein Prozess. Raum wird auch hier in vielfältigen Konfigurationen betrachtet und insbesondere werden die alltäglichen Raumbezüge von Menschen

in Konfliktgebieten analysiert. Es geht um die Produktion von raumdifferenziertem sowie raum- und kontextsensiblen Wissen, um Gegenerzählungen zu dominanten Narrativen der Kriegsparteien anzubieten. Räumliche Dimensionen, Dynamiken und Auswirkungen von Gewalt werden in ihren strukturellen, symbolischen und institutionellen Wechselwirkungen untersucht, um zu verstehen, wie Gewalträume ermöglicht, geprägt und reproduziert werden. Dabei werden unterschiedliche Bedeutungen von Raum nutzbar gemacht und theoretische Zugänge miteinander kombiniert.

4 Perspektiven für den Geographieunterricht

Die Auseinandersetzung mit Konflikten ist ein wichtiger Bestandteil geographischer Bildung. Sowohl in den deutschen Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (vgl. DGfG 2020) als auch in den Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife (vgl. DGfG 2024) sowie in den in Österreich gültigen Basiskonzepten für das Schulfach Geographie und wirtschaftliche Bildung werden beispielsweise geopolitische Konflikte, Ressourcenkonflikte und soziale Spannungen nicht nur als wichtige Themen des Geographieunterrichts genannt, mit denen sich Schüler*innen auseinandersetzen sollen. Es werden auch Ziele und Kompetenzen formuliert, die mithilfe der Analyse von Konflikten gefördert werden sollen. Dazu gehört das Verständnis von Konflikten, inklusive ihrer Ursachen, Akteuren und Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen. Wichtig ist auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. Zudem geht es um das Abwägen von Argumenten und die Entwicklung einer fundierten Urteilsbildung. Die Fähigkeit, Kompromisse zu finden und nachhaltige Strategien zu entwickeln, ist ebenso zentral. Schließlich soll man in Konflikten verantwortungsvoll handeln und sich an Aushandlungsprozessen beteiligen können.

Um diese Kompetenzen und Ziele zu fördern, können sowohl fachdidaktische Konzepte als auch theoretische Ansätze der geographischen Konfliktforschung eingesetzt werden, die sich gegenseitig befruchten können. Im Rahmen der oben beschriebenen theoretischen Perspektiven spielen *Macht* und *Machtverhältnisse* eine zentrale Rolle. Auch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife gewinnt diese Analysekategorie an Bedeutung und wird als Basiskonzept „Macht“ (DGfG 2024: 2) eingeführt. Raumfragen werden somit auch als „Machtfragen“ gesehen, „die sich sowohl auf die Deutung als auch die Gestaltung von Räumen erstrecken“ (DGfG 2024: 9).

Bei der unterschiedlichen Deutung und Gestaltung von Räumen, die häufig im Kontext von Konflikten eine zentrale Rolle spielen, sind die Interessensgruppen und deren Machtungleichheiten entsprechend zu analysieren. Macht entscheidet im Rahmen von Konflikten nicht nur über den Zugang zu Ressourcen, sondern auch darüber, wer wie und wo über Räume kommunizieren kann. Macht kann sich in Sprache, Symbolik oder sozialen Praktiken niederschlagen. Diese dadurch entstandene oder gefestigte Konstruktion reproduziert wiederum Machtverhältnisse. Dominante Gruppen können durch die Darstellung ihrer Positionen und ihrer Interessen Kontrolle über Diskurse und Narrative erlangen und Ansprüche festigen. Im Unterricht bietet es sich im Sinne des diskurstheoretischen Ansatzes beispielsweise an, Medien hinsichtlich ihrer Sprache und Symbolik zu analysieren und zu vergleichen. Leitende Fragen können dabei sein (vgl. Kuckuck 2015; Reuber 2016):

- Wer spricht bzw. kommt in den Medien (nicht) zu Wort? Kommen alle Akteure gleichermaßen zu Wort?
- Worüber wird berichtet? Welche Meinungen werden vertreten, welche Aussagen getroffen?
- Welche Sprache wird dabei verwendet? Werden bestimmte Wörter häufig verwendet?
- Welche Narrative werden geschaffen? Von wem?
- Welche Interessen werden dabei verfolgt?

Das Basiskonzept sensibilisiert so für Machtungleichheiten zwischen verschiedenen Akteuren in Konflikten. Es ermöglicht die Reflexion darüber, wie Machtgefälle in Konflikten ausgeglichen werden können und welche Formen des Protests gegen bestehende Machtverhältnisse legitim sind.

Ein vertieftes Verständnis von Konfliktodynamiken setzt aber auch die Berücksichtigung weiterer theoretischer Perspektiven geographischer Konfliktforschung in Verbindung mit dem Basiskonzept Macht voraus. Ressourcenkonflikte im Globalen Süden können ohne die Berücksichtigung postkolonialer Ansätze kaum umfassend analysiert werden. Sowohl in den ehemaligen Kolonien als auch in den Ländern der ehemaligen Kolonialmächte bestehen weiterhin rassistische Wissensstrukturen, koloniale Denkweisen, eurozentrische Raumvorstellungen, (neo-)imperiale Politikformen und ungerechte globale Wirtschaftsbeziehungen (vgl. Lossau 2011: 653ff.). Aus der Perspektive postkolonialer Ansätze ist es daher zentral, marginalisierte Wissens- und Wertesysteme zu verstehen, zu respektieren und anzuerkennen. Dies dient dazu, Alternativen zu den westlich geprägten, kolonialen Wissens- und Wertestrukturen zu entwickeln (vgl. Sharp 2009) und eine multiperspektivische Reflexion globaler Zusammenhänge zu fördern. Hier

verschränkt sich die Analyse von Konflikten mit der Förderung von Bewertungskompetenz im Sinne Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Lösung von Konflikten erfordert den kompetenten Umgang mit der sogenannten ethischen Komplexität. Die ethische Komplexität zielt vor allem auf konkurrierende Wertvorstellungen und entsprechend unterschiedliche Auffassungen über ‚richtiges‘ oder ‚falsches‘ raumbezogenes Handeln (vgl. Mehren et al. 2015). Oft stehen bei Konflikten verschiedene Werte im Widerspruch zueinander, z. B. wirtschaftliche Entwicklung vs. Umweltschutz oder individuelle Freiheit vs. kollektive Sicherheit. Raumwirksame Konflikte können aber auch aufgrund unterschiedlicher Sozialisation und individueller Interessen und daraus resultierender divergenter Werte und Normen entstehen. Diese meist unreflektierten Normen und Werte haben Einfluss auf Wahrnehmung und entsprechend auf Lösungsvorschläge und konkrete Handlungen. Die Herausforderung besteht somit auch darin, diese verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen. Die oft damit verbundene Frage nach Verantwortlichkeiten und Schuld ist daher meist nicht eindeutig zu klären, zumindest nicht ohne die Sichtbarmachung und den Abgleich eigener Wertehierarchien und Interessen.

Im Zeitalter der Digitalität nimmt die Bedeutung von Raumkonstruktionen in Verbindung mit Macht deutlich zu. Personen oder Gruppen mit Macht können durch gezielte Kommunikation und Kampagnen schnell und effektiv Einfluss auf die öffentliche Meinung nehmen. Mächtige Akteure können dadurch gezielt Desinformationen verbreiten und gezielt Narrative fördern. Digitale Räume bieten aber auch Plattformen für gesellschaftliche Teilhabe. Menschen können sich einfacher als früher organisieren, mobilisieren und ihre Stimmen erheben. Digitalität kann dadurch die Dynamik von Machtverhältnissen verändern. Informationen und Narrative können schneller verbreitet werden, auch von marginalisierten Gruppen, die ihre Anliegen einfacher in den öffentlichen Diskurs einbringen können (vgl. Stegbauer 2011; Materna & Brüggens 2024).

5 Ausblick

In den letzten Jahren gewinnen bewaffnete Konflikte bzw. Kriege vermehrt Alltagsbedeutung bei Schüler*innen. Vor allem der Angriffskrieg gegen die Ukraine und somit ein Krieg innerhalb Europas wird von vielen Schüler*innen als reale Bedrohung gesehen und ist somit auch für die geographische Bildung hoch relevant. Als Analyseperspektive kann sich hier die Bedeutung von Materialität für Entstehung, Verlauf und Lösung von Konflikten anbieten.

Erstens haben außerhalb der Universitätsgeographie militärgeographische Perspektiven, also die Analyse physischer Gegebenheiten in Hinblick auf die militärischen Möglichkeiten, wieder an Bedeutung gewonnen. Seit der Antike gibt es umfangreiche wissenschaftliche Literatur darüber, wie naturräumliche Einheiten wie Flussläufe, Gebirge oder Ebenen in Verbindung zu militärisch-technischen Möglichkeiten gesetzt werden können (vgl. Collins 1998; Maguire 1899). Da die Militärgeographie als Teil der Kriegswissenschaften mit direktem Nutzen für die Staatsgewalt mit den kolonialen und imperialistischen Diskursen des 19. Jahrhunderts diskreditiert war, ist die angewandte und aktive Wissensproduktion über militärische Gewalträume in der akademischen Politischen Geographie heute unbedeutend. Die zwangsläufig geodeterministische Militärgeographie mit ihrem Fokus auf dem physisch-materiellen Raum als zwingende Konstante des militärischen Denkens war und ist eher selbst Objekt politisch-geographischer Forschung. Voraussichtlich werden die Realitäten des russischen Krieges gegen die Ukraine nun ein neues Interesse an den Zusammenhängen von Topographie, Wetter und militärischen Strategien auch in der Politischen Geographie generieren. Damit verknüpft hat dieser Krieg *zweitens* die Folgen militärischer Konflikte für die Umwelt in den Blick gerückt. Das ganze Ausmaß ist zwar noch nicht absehbar, doch das Umweltprogramm der Vereinten Nationen hat bereits Ende 2022 vor verheerenden Umweltfolgen in nahezu allen Bereichen berichtet. So waren bereits 444 000 ha natürliche Landschaften verbrannt und 20 % der Naturschutzgebiete direkt betroffen (vgl. UNEP 2022). Da die Ökosysteme der Ukraine 35 % der Artenvielfalt Europas beinhalten, sind sie von großer Bedeutung weit über die nationalen Grenzen hinaus. Circa drei Millionen Hektar Wald, etwa ein Drittel aller ukrainischen Wälder, sind vom Krieg betroffen: 23 300 Hektar Wald sind verbrannt, 450 000 Hektar Wald von Russland besetzt und 650 000 Hektar Waldfläche vermint (vgl. Opanasenko 2023). Vögel sind durch die Vernichtung von Nistplätzen genauso betroffen wie maritime Ökosysteme im Schwarzen Meer und im Asowschen Meer. Die Sprengung des Kachowka-Staudamms durch die russische Armee im Juni 2023 hat darüber hinaus eine neue Dimension der Umweltkriegsführung, bei der Natur als Waffe eingesetzt wird, hervorgebracht. In einem bislang noch nicht dagewesenen Ökozid gelangten Pestizide, Düngemittel, Öl und Minen ins Wasser. Es kam zur Zerstörung von Lebensräumen, davon 38 seltenen, durch die Berner Konvention geschützten, Lebensraumtypen und zur Vernichtung von tausenden Hektar Bewässerungsflächen. Die Auswirkungen dieses Kriegs über die Grenzen der Ukraine hinaus sind *drittens* stärker in das Bewusstsein gerufen wor-

den. Neben den Fluchtbewegungen, die auch Österreich und Deutschland vor Herausforderungen gestellt haben, haben z. B. ausfallende Getreideexporte weltweit zu Preissteigerungen geführt.

Das Beispiel zeigt, dass der Raum als Arena für Kriege und somit der Fokus auf physisch-materielle Realitäten vor allem auch die Möglichkeit bietet, systemisches Denken zu fördern. Dies setzt voraus, dass Zusammenhänge zwischen physisch-geographischen Elementen und human-geographischen Elementen erarbeitet werden. Inwieweit sich diese Zusammenhänge im Geographieunterricht auf Topographie, Wetter und militärische Strategien beziehen werden, bleibt abzuwarten. Das Verstehen von Zusammenhängen, Wechselwirkungen und Rückkoppelungen zwischen kriegerischen Handlungen und der Umwelt kann jedoch genauso dem Erwerb von Systemkompetenz dienen wie die Betrachtung der Zusammenhänge auf unterschiedlichen regionalen und globalen Maßstabsebenen. In Verbindung mit den oben beschriebenen Zugängen über Wahrnehmung und Konstruktion kann vor allem eine multiperspektivische Analyse sichergestellt werden, sodass die Thematisierung von (bewaffneten) Konflikten insgesamt dazu beitragen kann, Schüler*innen im Sinne Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf die Herausforderungen einer globalisierten Welt vorzubereiten und sie zu befähigen, Verantwortung für ihre soziale und natürliche Umwelt zu übernehmen.

Danksagung

Die Veröffentlichung dieses Beitrags wurde durch den Open Access Publikationsfonds der Universität Bayreuth gefördert.

Literatur

- Anderson, B. & J. Wylie (2009): On geography and materiality. In: *Environment and planning A* 41(2). S. 318–335.
- Betz, J., S. Keitzel, J. Schardt, S. Schipper, S. S. Pacífico & F. Wiegand (2021): *Frankfurt am Main – eine Stadt für alle? Konfliktfelder, Orte und soziale Kämpfe*. transcript, Bielefeld.
- Collins, J. M. (1998): *Military geography for professionals and the public*. Potomac Books, Nebraska.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie e. V. (2020): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Eigenverlag, Bonn.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie e. V. (2024): *Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife*. Eigenverlag, Bonn.
- Doevenspeck, M. (2015): Die Territorialität der Rebellion: eine Enklave lokalen Friedens im kongolesischen Bürgerkrieg. In: Korf, B. & C. J. Schetter: (Hrsg.): *Geogra-*

- phien der Gewalt: Kriege, Konflikte und die Ordnung des Raumes im 21. Jahrhundert*. Borntraeger, Stuttgart. S. 216–229.
- Donko, K., M. Doeverspeck & U. Beisel (2022): Migration Control, the Local Economy and Violence in the Burkina Faso and Niger Borderland. In: *Journal of Borderlands Studies* 37. S. 235–251.
- Elden, S. (2009): *Terror and territory: The spatial extent of sovereignty*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Feldtkeller, A. (2010): Konstruktionslehre für den öffentlichen Raum. In: Havemann, A. & K. Selle (Hrsg.): *Plätze, Parks & Co. Stadträume im Wandel. Analysen. Positionen. Konzepte*. Verlag Dorothea Rohn, Detmold. S. 367–374.
- Glasze, G. & A. Mattissek (2021): *Handbuch Diskurs und Raum: Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. transcript, Bielefeld.
- Golovchenko, Y., M. Hartmann & R. Adler-Nissen (2018): State, media and civil society in the information warfare over Ukraine: citizen curators of digital disinformation. In: *International Affairs* 94(5). S. 975–994.
- Gregory, D. (2004): *The Colonial Present: Afghanistan. Palestine. Iraq*. John Wiley & Sons, New Jersey.
- Hollstegge, J. & M. Doeverspeck (2017): 'Sovereignty Entrepreneurs' and the Production of State Power in Two Central African Borderlands. In: *Geopolitics* 22. S. 815–836.
- Huang, W., L. Langheinrich & M. Doeverspeck (2023): Konflikte um öffentlichen Raum: Jugendliche in der Pandemie. In: Doeverspeck, M. & G. Schrüfer (Hrsg.): *Konflikte. Naturwissenschaftliche Gesellschaft Bayreuth e. V., Bayreuth*. S. 59–70.
- Korf, B. & C. Schetter (2015): *Geographien der Gewalt. Kriege, Konflikte und die Ordnung des Raumes im 21. Jahrhundert*. Borntraeger, Stuttgart.
- Korf, B., M. Engeler & T. Hagmann (2010): The geography of warscape. In: *Third World Quarterly* 31(3). S. 385–399.
- Kuckuck, M. (2015): Konflikte im öffentlichen Raum – Vom öffentlichen Raum zum Problemraum. In: *GW-Unterricht* 137. S. 32–40.
- Lacoste, Y. (2014): *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre. La découverte*, Paris.
- Lossau, J. (2011): Postkoloniale Ansätze: Zum Verhältnis von kultureller Identität und Raum. In: Gebhart, H., R. Glaser, U. Radtke & P. Reuber (Hrsg.): *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Spektrum, Heidelberg. S. 653–660.
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Maguire, T. M. (1899): *Outlines of military geography*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Massaro, V. A. & J. Williams (2013): Feminist geopolitics. In: *Geography Compass* 7(8). S. 567–577.

- Materna, G. & N. Brüggén (2024): Die Informationsräume und das Informationshandeln junger Menschen und ihr Umgang mit Desinformation. Eine medienpädagogische Untersuchung mediatisierter Sozialräume. In: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.): Arbeitspapiere aus der Forschung 5. Eigenverlag, München.
- Mehren, R., M. Mehren, U. Ohl & C. Resenberger (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen – Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie und Schule* 216/37. S. 4–11.
- Opanasenko, O. (2023): Die ökologischen Folgen des russischen Angriffskrieges in der Ukraine. In: *Ukraine-Analysen* 288. S. 2–6.
- Oßenbrügge, J. (1983): Politische Geographie als räumliche Konfliktforschung. Konzepte zur Analyse der politischen und sozialen Organisation des Raumes auf der Grundlage anglo-amerikanischer Forschungsansätze (= *Hamburger Geographische Studien* 40). Institut für Geographie und Wirtschaftsgeographie der Universität Hamburg, Hamburg.
- Prinz, J. & C. Schetter (2021): Spatial-moral ordering in the War on Terror: Ungoverned spaces as a challenge to humanitarianism. In: *Journal of Intervention and Statebuilding* 15(1). S. 96–113.
- Raffestin, C. (2019): *Pour une géographie du pouvoir*. ENS éditions, Lyon.
- Reuber, P. (1999): Raumbezogene politische Konflikte. Geographische Konfliktforschung am Beispiel von Gemeindegebietsreformen. In: *Erdkundliches Wissen* 131. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Reuber, P. (2016): Politische Geographie im Erdkundeunterricht – Möglichkeiten und Perspektiven. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 109–118.
- Reuber, P. (2021): Geographische Konfliktforschung – eine handlungsorientierte Perspektive. In: Schneider-Sliwa, R., B. Braun, I. Helbrecht & R. Wehrhahn (Hrsg.): *Humangeographie*. Westermann Gruppe, Braunschweig. S. 496–503.
- Schmitt, T. (2004): Religion, Raum und Konflikt – Lokale Konflikte um Moscheen in Deutschland: das Beispiel Duisburg. In: *Berichte zur deutschen Landeskunde* 2. S. 193–212.
- Sharp, J. P. (2009): *Geographies of Postcolonialism. Spaces of Power and Representation*. SAGE, London.
- Stegbauer, C. (2011): Eine neue räumliche Ordnung? Wie das Internet mit Raum und Zeit verschmilzt. In: BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.): *IzR (Informationen zur Raumentwicklung)* 10/11. S. 589–598.
- Strüver, A. (2016): Zur Verschränkung gesellschaftlicher Raumkonstruktionen und territorialer Konflikte am Beispiel Zypern. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 141–151.
- UNEP – United Nations Environment Programme (2022): *The Environmental Impact of the Conflict in Ukraine: A Preliminary Review*. UNEP, Nairobi.
- Vogel, C. N. & J. Musamba (2024): Xerox soldiers, YouTube commanders and Twitter brigades: information warfare in eastern Congo. In: *International Affairs* 100(4). S. 1381–1404.
- Weizman, E. (2012): *Hollow land: Israel's architecture of occupation*. Verso books, London.



Paul Reuber & Stefan Applis im Interview
mit Verena Schreiber (✉ korresp. Autorin) & Eva Nöthen

„Der Geographieunterricht hat ein großes emanzipatorisches Potenzial“

Über Ziele, Herausforderungen und Erfordernisse des unterrichtlichen Umgangs mit Kriegen und Konflikten

Mit Paul Reuber und Stefan Applis, Referenten der virtuellen Ringvorlesung ‚Wissenschaft und schulische Praxis im Dialog‘ 2023, sprechen wir über erste Berührungspunkte mit dem Thema ‚Kriege und Konflikte‘, persönliche Erfahrungen aus Forschung, Lehre und Unterricht sowie die Bedeutung einer räumlichen Perspektive für das Verständnis komplexer geopolitischer Zusammenhänge.

Prof. Dr. **Paul Reuber** ist Professor für Politische Geographie am Geographischen Institut der Universität Münster (siehe <https://www.uni-muenster.de/Geographie/ag/politischegeographie.html>). Er ist Gründungsmitglied und war langjähriger Leiter des Arbeitskreises Politische Geographie der Deutschen Gesellschaft für Geographie. Neben zahlreichen politisch-geographisch ausgerichteten Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften ist er Autor des Lehrbuchs ‚Politische Geographie‘ sowie Mitherausgeber des Lehrbuchs ‚Geographie. Physische Geographie und Humangeographie‘.

Prof. Dr. **Stefan Applis** ist Pädagoge und Hochschullehrer im Arbeitsbereich Philosophie und Schule am Institut für Philosophie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Als freier Autor und Fotograf arbeitet er im Schnittfeld von Ethnographie und Humangeographie (für Projekte siehe <https://stefan-applis-geographien.com/>). Außerdem betreibt er den OER-Blog ‚Doing Geo & Ethics‘ zur Behandlung ethischer Fragen im Geographie- und Ethikunterricht (siehe <https://doinggeoandethics.com/>).

Verena Schreiber: Herzlichen Dank für Eure Bereitschaft, ein Interview für die Zeitschrift GW-Unterricht zu geben. Uns würde zu Beginn interessieren, in welchem Zusammenhang Euch das Thema ‚Kriege und Konflikte‘ erstmals in Eurer beruflichen Tätigkeit begegnet ist. Könnt Ihr Euch an ein konkretes Erlebnis oder eine Situation erinnern, ab der dieses Thema für Euch relevant wurde?

Paul Reuber: Als Politischer Geograph hatte ich natürlich schon immer ein ‚wissenschaftliches Auge‘ auf gewaltvolle Auseinandersetzungen. Aber besonders einschneidend fand ich, als ich am 11. September 2001 meine Umzugssachen eingepackt habe und nach Münster gefahren bin, um dort meine Professur anzutreten. Als ich dort ankam, verfolgten meine Eltern gerade im Fernsehen die Katastrophe der einstürzenden Türme des World Trade Centers in New York. Das war so gravierend, dass ich direkt dachte, Inhalte wie diese müssen sich auch in der Hochschulausbildung, in der Politischen Geographie und letztendlich in der

Schule wiederfinden, weil sie unsere Zeit so maßgeblich prägen. Das war mein Eindruck damals. Und das hat dann auch in den ersten Jahren unsere Forschungsagenda in Münster geleitet, bis hin zu ersten Lehrkräftefortbildungen, die wir Mitte der 2000er Jahre gemacht haben. Auch andere Themen waren dabei, aber dieser Blick auf internationale Konflikte und Kriege war eine Initialzündung. Der 11. September hat für mich die Bedeutung der internationalen Ebene auch für die Schule noch einmal deutlicher gemacht.

Stefan Applis: Meine Tätigkeit als Lehrer begann 1997, 1999 habe ich mein Referendariat abgeschlossen. Das Thema Kriege und Konflikte war von Anfang an dabei, ich habe Geographieunterricht nie anders gedacht. Ich glaube, das lag an meiner Biographie, da ich die 1990er Jahre fast durchgehend mit Kriegen zu tun hatte, wenn auch aus der Distanz. Ich habe 1988 Abitur gemacht, 1990 begonnen zu studieren und dann kam der Zweite Golfkrieg. Was ich am Institut in Erlangen durch die Vorträge von Hans Kopp, Wolfgang Hütteroth,

Eugen Wirth und Günther Meyer lernte – die waren alle zu dem Zeitpunkt noch da –, war, hinter die Nachrichten zu schauen und so einen Konflikt auf einer wissenschaftlichen Basis zu analysieren. Denn journalistisch gesehen wurde das in den Nachrichten in der Regel immer nur aus einer politischen Perspektive gemacht. In den 1990er Jahren kam es zum Zerfall der Sowjetunion und zu den Kriegen im ehemaligen Jugoslawien. Ich habe die Kriege in Tschetschenien bis 2007 sehr intensiv mitverfolgt und auch noch mal Russisch studiert, weil mich die ganzen 1990er Jahre einfach so beschäftigt haben. Was ich damals noch nicht gelernt hatte, ist, diesen traditionellen kolonialen geographischen Blick auf Kriege und Konflikte zu hinterfragen. Das habe ich tatsächlich erst mit Paul Reuber und Günter Wolkersdorfer gelernt, nachdem meine Lehrerausbildung vorbei war. Deren Publikationen ab 2002 waren für mich prägend, Formen von Raum im Rahmen wirkungsmächtiger Narrationen zu hinterfragen – danke hierfür. Damit fing für mich noch mal ein neues Lernen an und ich habe von Anfang an versucht, das im Geographieunterricht umzusetzen und Räume für die Reflexion von Raumkonstruktionen zu eröffnen. In Nürnberg bei Rainer Mehren habe ich, vor allem im Rahmen der Vertretung der Professur für Geographiedidaktik, versucht zu zeigen, wie man einen politischen Geographieunterricht an der Universität fördern kann. Diesen Ansatz konnte ich dort nicht weiterführen. Der Versuch hat mir aber gezeigt, dass man die Universität im Bereich der Fachdidaktik grundlegend umstrukturieren müsste, um politische Bildung zu fördern, wofür die Fachdidaktiken meiner Wahrnehmung nach kaum offen waren.

Verena Schreiber: Lieber Paul, du hast gleich zu Beginn angesprochen, dass Kriege und Konflikte auch Thema der Geographie sein müssen. An diesem Punkt möchten wir nochmals ansetzen. Welche besonderen Dimensionen eröffnen sich Eurer Ansicht nach aus einer explizit räumlichen Perspektive?

Paul Reuber: Wenn sich Kriege ereignen, sind die Medienberichte häufig voll von diesen Konfliktereignissen, von den Akteuren und den furchtbaren Geschehnissen. Ganz wenige Menschen schauen in diesem Moment auf die Frage, wie die Entstehung des Konfliktes überhaupt möglich war. Wie ist es möglich, dass sich Millionen von Menschen hinter den Ideen eines politischen Führers wie Putin versammeln? Wie funktioniert sowas? Tatsächlich sind Prozesse räumlicher Identitätsbildung und die territoriale Falle des nationalstaatlichen Denkens dabei die ganz zentralen Elemente, schon seit der Zeit des

Westfälischen Friedens. Politische Anführer*innen können Kriege *dann* besonders gut begründen, wenn vorher entsprechende territoriale Identitäten als Wir-Gemeinschaften existieren. In diesem Falle ist es für die politischen Verführer*innen dieser Welt leicht, eine solche raumbezogene Wir-Gemeinschaft in Form einer territorialen Identität zu instrumentalisieren und Menschen gegeneinander in Marsch zu setzen. Dies zu verstehen ist auch für Schüler*innen von grundlegender Bedeutung. Es ist ein zentrales Argument, das man im Schulunterricht eigentlich nicht früh genug vermitteln kann: Wir verstehen alle, dass räumliche Identitäten beim Fußballländerspiel total Spaß machen können, wenn man gemeinsam ein spielerisches Ereignis miteinander feiert. Aber wir müssen genauso verstehen, dass solche nationalistischen räumlichen Identitäten im Ernstfall auch dazu führen können, dass Menschen aus unterschiedlichen Ländern gegeneinander in den Krieg ziehen und bereit sind, sich gegenseitig umzubringen. Diese Ambivalenz des Räumlichen haben wir als besondere Vermittlungsaufgabe in der Geographie und damit auch im Schul- und Erdkundeunterricht. Das finde ich wirklich zentral und eine echte Blickerweiterung gegenüber politikwissenschaftlichem oder sozialwissenschaftlichem Unterricht. Ich bin als Wissenschaftler außerordentlich dankbar, wenn so eine konstruktivistische Perspektive, wie sie die Kritische Geopolitik vor allem in den 1990er Jahren im anglophonen Kontext entwickelt hat, früh in die Schule und den Schulunterricht integriert wird. Denn das eine ist, dazu zu forschen und darüber wissenschaftlich zu publizieren. Aber das andere und Wesentliche ist es, den Schüler*innen in einer didaktisch reduzierten Form verständlich zu machen, dass geopolitische Fragen für ihre eigenen alltagsrelevanten demokratischen Entscheidungen eine sehr bedeutende Rolle spielen.

Stefan Applis: Ich denke, dass man vom Räumlichen her auf jeden Fall von einer Ambivalenz sprechen muss. Räumliche Kategorien sind in der journalistischen Darstellung immer sofort verfügbar und werden verwendet, weil man damit verkürzte Argumentationen schaffen kann. Als der russische Angriffskrieg auf die Ukraine begann, haben auch die großen deutschsprachigen Medien alle über Wochen hinweg von einem ‚geschlossenen Ukrainertum‘ erzählt und vollkommen ignoriert, aus welcher Vielfalt die Ukraine besteht. In Bezug auf ethnische Konstellationen ist sie der vielfältigste postsowjetische Staat. So wie die Schulbücher lange Zeit aufgebaut waren bzw. bis heute aufgebaut sind, hat man im Schulunterricht über Jahrzehnte hinweg auch mit diesen Containerbegriffen keine

Probleme gehabt. Das hat mit den verkürzten oder verknappten Lehrplänen zu tun, die voll von diesen Raumerzählungen waren. Die Geographie hat über Jahrzehnte hinweg mit diesen Erzählungen von geschlossenen Raumkonzepten negative Beiträge geleistet, ohne dass man es thematisiert hat. Ab den 1990ern wurde begonnen, das Ganze zu reflektieren, und das ist die größte Chance für den Unterricht. Ethnisch, geschlossene Einheiten, in denen Individuen mit bestimmten Wesenshaftigkeiten ausgestattet sind, und Bezüge, die zwischen Raum, Identität und menschlichem Handeln hergestellt werden, gilt es zu dekonstruieren. Es scheitert allerdings oft an der Art und Weise, wie Lehrpersonen ausgebildet werden. Das ist ein großes Problem, weil wir eine starke Sozialisation hin zum Erfüllen festgeschriebener Lehrpläne haben. Für Lehrpersonen ist es enorm schwierig, eine Widerständigkeit innerhalb einer so stark formalisierten Ausbildung zu entwickeln, sodass man Raum auf eine Art und Weise, wie Paul Reuber das gerade dargestellt hat, reflektieren kann. In Untersuchungen, an denen ich seit den 2010er Jahren beteiligt war, hat sich enorm viel Widerstand auf Seiten der Lehrkräfte herausgestellt, hier reflektiert und reflexiv vorzugehen. Ich habe das auch als Folge einer Art Abkopplung der Geographiedidaktik von der Schulpraxis erlebt. Die Geographiedidaktik ist immer fachwissenschaftlicher geworden, und die Lehrkräfte standen in den Klassen und kamen da nicht hinterher. Man muss aber die Lehrpersonen, idealerweise mit vielen Materialien und Ideen, unterstützen, die reflektierte Raumblicke in den Unterricht reinnehmen wollen. Deutschlandweit sehe ich leider kaum, dass die Geographiedidaktik in dieser Hinsicht ihre Aufgabe gut erfüllt und das in die Schulen reinbringt.

Paul Reuber: Das finde ich einen interessanten Punkt, weil ich bestätigen würde, dass es Kontexte gibt, auf die diese Diagnose zutrifft. Und gleichzeitig sehe ich, dass die Didaktik auf dem Weg ist. Mein Eindruck ist, dass es auch bei den Didaktikprofessuren zunehmend eine konstruktivistisch-orientierte Gruppe gibt, die genau diese postkolonialen, politisch-geographischen Inhalte und damit Fragen der (De-)Konstruktion von Raum stark macht. Ich bin gleichzeitig aber der Überzeugung, dass die Institutionen der schulischen Bildung teilweise lang gewachsene und damit auch weniger bewegliche Strukturen darstellen. Das meine ich erst mal gar nicht negativ. Da sind Verlage, die produzieren Bücher und wollen Bücher verkaufen. Da sind Lehrer*innen, die ganze Biographien auf ein bestimmtes geographisches Denken aufgebaut haben. Da habe ich großes Verständnis. Gleichzeitig

sehe ich, dass sich unsere Gesellschaft politisch sehr stark dynamisiert und polarisiert. An Fragen wie internationalen Kriegen oder auch an Migrationsfragen polarisieren sich Menschen in unserer Gesellschaft. Das ist eine Entwicklung, der wir nicht gleichgültig gegenüberstehen können. Wir können im Sinne des gesellschaftlichen Friedens nicht darauf warten, dass wir in 30 Jahren eine Politische Geographie in der Schule und in den Büchern haben, sondern wir müssen alle gemeinsam schneller sein. Sonst verpassen wir einen wichtigen zeitgeschichtlichen Bildungsauftrag. Das gilt auch für mich selbst. Diese Veränderungen sind nicht nur eine Frage der Hochschuldidaktik, sondern auch der Fachwissenschaften, die ihre gesellschaftliche Verantwortung Richtung Schule noch stärker machen könnten, als sie das vielleicht teilweise in der Vergangenheit getan haben.

Stefan Applis: Ich denke, es hängt stark davon ab, wie einzelne Lehrstühle ausgerichtet sind. Man darf sich nicht in die Tasche lügen, denn wir wissen alle, wie Hochschulgeographie heute funktioniert. Der Lehramtsausbildung zu dienen, ist sicher nicht ihre Hauptaufgabe, oder sie setzt sich das nicht als Hauptaufgabe. Um das zu leisten, was hier angesprochen wurde, braucht man ein enormes fachliches Hintergrundwissen. Ich musste z.B. den Überfall der Hamas auf das Territorium Israels im Oktober 2023 mit einer 11. Klasse in Ethik thematisieren. Ich thematisiere das natürlich auch aus dem geographischen Kontext, weil das auch mein Fach ist. Aber alles, was ich sage und an Inhalt didaktisiere, muss im März des darauffolgenden Jahres immer noch Bestand haben. Das heißt: Ohne ein ausgereiftes und in meinem Fall über 30 Jahre gewachsenes Wissen auch in Fragen des internationalen Völkerrechts könnte ich das gar nicht leisten. Ich muss im Prinzip befähigt sein, empirische und theoretische Argumentationen zu unterscheiden und Hintergrundinformationen so didaktisieren zu können, dass es Schüler*innen unterstützt, dieses Feuerwerk an politischen Aussagen zu sortieren und zu systematisieren. Wenn ich nicht zufällig in der Fächerkombination Philosophie und Geographie studiert hätte, würde mir einfach enorm viel fehlen. Wenn ich diese Aufgabe bewältigen möchte, müsste sich die fachwissenschaftliche Ausbildung selbstverständlich in den Dienst einer politischen Reflexivität stellen. Und dazu sind – nach meiner Erfahrung – weder viele Fachdidaktiker*innen noch viele Fachwissenschaftler*innen in der Lage. Die Frage ist, wie man das ethisch-politische und das fachliche Wissen an die Geographielehrkräfte rankriegt, damit sie bereit sind, politische, raumbezogene Fragestellungen im Unterricht überhaupt

zu verhandeln. Das ist eine gewaltige Aufgabe. Allein die Tatsache, dass sich Fachdidaktiker*innen immer stärker qualifizieren in diesen Perspektiven – wir haben ja jetzt auch zwei Gastgeber*innen hier, die sich hervortun, um stark fachwissenschaftlich gefärbte fachdidaktische Publikationen zu machen – da hat das Niveau in den letzten zehn Jahren enorm angezogen. Das ist schon mal eine gute Voraussetzung. Vielleicht kommt es dann in 20 Jahren auch in die Schule, kritisch pointiert formuliert.

Verena Schreiber: Gerne möchten wir ein Stichwort von Euch aufgreifen. Paul sagte eben, dass wir es uns nicht leisten können, die räumlichen Dimensionen von Konflikten in der Bildung zu vernachlässigen. Du, lieber Stefan, hast von Ethik und wertbezogenen Fragestellungen gesprochen. Erwächst aus der von Euch hervorgehobenen Bedeutung des Räumlichen eine spezifische Verantwortung für die Geographie und die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin?

Stefan Applis: Ich sehe, dass sich die Fachgeographie dem stellt. Dieses Herausgehen aus dem kolonialen Blick beispielsweise, dem hat sich die Fachgeographie gestellt. Man kann heute in der großen Breite auf Publikationen zurückgreifen und aus diesen Beispielen für den Unterricht gewinnen, didaktisieren und so weiter. Dass sich immer mehr Autor*innen diesen politischen und ethischen Fragestellungen stellen, trifft seit gut zehn Jahren auch auf die Geographiedidaktik zu. Das finde ich wichtig und freue mich sehr über jede neue Publikation, die rauskommt. Was mir allerdings fehlt, ist die Verantwortung für unterrichtsbezogene Beispiele, also das Herstellen von Aufgabenbeispielen, weil Lehrkräfte immer von dem anderen Ende her lernen. Das ist nicht günstig, weil sie von den Aufgaben aus unterkomplex an die Sache herangehen. Aber wenn die Aufgaben fehlen, dann ist für mein Empfinden am Ende alles nichts. Das ist schwierig. Und wenn es nicht einen Stephan Schuler gäbe, der *Denken lernen mit Geographie* vorantreibt und noch die Bände zum Argumentieren von Alexandra Budke, dann gäbe es eigentlich kaum irgendwas in dem Feld, mit dem Lehrkräfte ganz konkret arbeiten können. Die ethische Verantwortung für die Aufgabenentwicklung vermisste ich auf fachdidaktischer Seite.

Paul Reuber: Ja, hinsichtlich der Aufgabenentwicklung haben wir mit der Schule vielleicht zu wenig Schnittstellen, und selbst wenn ich dafür Zeit bereitstellen könnte, müsste ich im Grunde genommen die Stufen der didaktischen Reduktion für unterschiedliche Anspruchsniveaus mit

Lehrer*innen konkret diskutieren. Ich könnte so eine Aufgabe nicht von oben quasi herunterregnen lassen, sondern die müsste man in einem Gegenstromprinzip gemeinsam entwickeln. Das wäre ein Format, das ich spannend fände. Das wäre dann auch mehr als eine reine Lehrer*innenfortbildung, es wäre eine echt zweiseitige Aufgabe, denn dabei käme auf der einen Seite konzeptionelles Wissen aus der Hochschule und auf der anderen Seite das Erfahrungswissen aus der Schule zusammen. Durch meine eigene Referendarzeit kann ich sehr gut nachvollziehen, dass man unter den zeitlich engen Rahmenbedingungen gerne auf gute Beispiele zurückgreift, weil man ansonsten bei den vielen Stunden gar nicht durchgängig guten Unterricht machen kann. Ich würde aber darüber hinaus noch eine ethische Ebene einziehen. Viele Fragen, die wir in der Geographie wissenschaftlich untersuchen, sind letztendlich sehr politisch, sie haben mit dem politischen Umgang mit raumbezogenen Ressourcen zu tun. Das betrifft zum Beispiel die geopolitischen Konflikte, aber es betrifft auch die großen Umweltkrisen unserer Zeit, die immer eine politisch-geographische Dimension haben. Auch die Diskussionen um Nachhaltigkeit, um mögliche Postwachstumsgesellschaften, sind letztlich normative Fragen, wo man Schüler*innen notwendiges Sachwissen für eine Entscheidungsfindung bereitstellen kann. In solchen Feldern wäre für mich auch der fächerübergreifende Unterricht oder Projektunterricht ein Ansatz, um diese komplexen Fragen gemeinsam zu erarbeiten. Gerade als demokratisch unterrichtende Lehrkraft muss man ja mitbedenken, dass es unterschiedliche politische Positionierungen zu großen Themen unserer Zeit gibt. Wie kriege ich das mit Schüler*innen besprochen und ausgehandelt? Wie leitet man sie nicht nur zu einer theoriegeleiteten und kritischen Perspektive auf gesellschaftliche Probleme an, sondern auch zu ethischen Entscheidungen und zum toleranten Miteinander in Klassenverbänden? Das stelle ich mir heute fast noch schwieriger vor als zu Zeiten meines eigenen Referendariats, weil die Polarisierung in der Gesellschaft heute auch in unseren Schulklassen teilweise sehr deutlich zutage tritt.

Eva Nöthen: Ihr habt es eben angesprochen: Wir brauchen letztlich Denkwerkzeuge. Daher möchte ich Euch bitten, nochmals stärker darauf zu schauen, was aktuell in der Forschung und in der Theoriebildung passiert. Welche Bedeutung hat das Themenfeld Kriege und Konflikte in Eurer Forschung und welche Theorien und Konzepte helfen Euch dabei, den Blick zu schärfen?

Paul Reuber: Auch wenn das im Bereich der Forschung kein *emerging field* ist, finde ich den Ansatz der Kritischen Geopolitik oder *critical geopolitics* für die politische Bildung und die Schule extrem wichtig: Die Sensibilität dafür, dass raumbezogene Identitäten in vielfältiger Weise Teil unserer Subjektivierungen und damit auch politisch instrumentalisierbar sind für die Donald Trumps und Wladimir Putins dieser Welt. Wenn man dementsprechend ein (de-)konstruktivistisches Konzept in der Schule an einfachen Beispielen vermitteln kann, dann können Schüler*innen die Verführbarkeiten solcher geopolitischen Weltbilder besser verstehen. Das Potenzial eines solchen Unterrichts für die Schule deutet sich erst langsam an. Gerade vor dem Hintergrund, dass Schüler*innen so viel in sozialen Medien unterwegs sind und Radikalisierungsprozesse in entsprechenden Filterblasen im Kontext von Kriegen und Konflikten selbst miterleben, brauchen wir eine kritische Perspektive im Unterricht. Mein zweiter, wichtiger Theoriebezug wäre deswegen die Kritische Geographie und auch die Ansätze, die sich mit den Machtfragen der Globalisierung beschäftigen. Also David Harveys neomarxistische Konzepte, die Ansätze aus der Scale-Debatte und Ähnliches. Wenn wir über Ethikfragen und über eine Sensibilität gegenüber dem politisch Anderen sprechen, würde ich auch feministische Ansätze in die Schule hineinragen wollen, weil gerade in Konflikten und kriegesischen Auseinandersetzungen auch Emotionen und Affekte stark im Spiel sind. Diese Themen sind lange blinde Flecken für die Kritische Geopolitik gewesen und feministische Ansätze können diese *emotional geopolitics* mit spannenden Theorien und Beispielen hinterlegen. Das aber in angemessen didaktisch reduzierter Form in die Schule zu bringen, ist fast noch ein bisschen schwieriger. Zugleich wäre das aber ‚guter Stoff‘ für den Unterricht, weil die Schüler*innen diese emotionalen Befindlichkeiten ja selbst in sich tragen.

Stefan Applis: Ich schließe mich allen Ansätzen an, und ich finde, es ist gar nicht schwer. Dass man theoretische Konzepte nutzt, um konkrete Kontexte zu sortieren, zu ordnen, zu bewerten und Vergleiche herzustellen, ist schon immer ein Teil der Philosophie- und Ethikdidaktik. Die Frage nach der Wissenschaft ist hier für mich ein bisschen schwieriger, weil ich aktuell nichts Geographiedidaktisches mehr mache. Ich schreibe zwar gerade noch eine Geographiedidaktik für politische und ethische Bildung, die dieses Jahr kommen wird. Das ist dann aber mein letzter Aufschlag. Ansonsten habe ich mich in der Geographie der pragmatischen Literatur zugewandt, in der ich versuche, das

umzusetzen, was Paul Reuber gerade angesprochen hat. Ich habe vor zwei Jahren den ersten Reiseführer veröffentlicht, in dem es um einen Raum geht, der durch den Tourismus in einer Art und Weise überformt wird, dass es zu massiven Konflikten innerhalb des Raumes und in Bezug auf die Identitätskonstruktionen und Deutungen über eine Gebirgsregion in Georgien kommt. Ich versuche Reiseführer zu machen, die auf den Theorien, die Paul Reuber gerade genannt hat, basieren. Das ist ein komplett neues Reiseführerkonzept. Es sind geographische Reiseführer. Sie ermöglichen es den Personen, in Räume hineinzugehen, Irritationen zu entdecken, diesen unterstützt nachzugehen und sich zu fragen: Wie kommt es zu Raumumbildungen? Warum entstehen bestimmte Materialitäten? Was hat es für Folgen für soziale Kontexte? Das ist eine Idee, Geographieunterricht mit Fachgeographie in einer Literatur zu verbinden, die wie ein Handbuch benutzt wird. Im Prinzip funktionieren diese Reiseführer ein bisschen wie Schulbücher, nur für Reisende.

Eva Nöthen: Wenn ihr in Eurer Forschung Kriege und Konflikte bearbeitet, ist das mit spezifischen Herausforderungen verbunden, wie zum Beispiel Betroffenheiten von Menschen vor Ort. Wie geht Ihr damit in Eurer Forschung um, im Feld selbst und im anschließenden Schreiben über Eure Arbeit?

Stefan Applis: Wenn ich im Feld arbeite, dann tue ich dies mit einem geographisch-ethnographischen Ansatz. Ich bin Zuhörer und versuche, einen Zugang zu bekommen und mit den Betroffenheiten und emotionalen Aspekten so umzugehen, wie man das klassischerweise macht. Außerdem bringe ich Informationen, die ich gewinne, immer wieder zurück ins Feld und spreche mit den Leuten darüber. Bei dem Projekt, das ich in der georgischen Region Swanetien gemacht habe, war es mir wichtig, zusätzlich zu diesem Reiseführer auch einen Bild-Textband zu machen, den ich auch auf Georgisch herausbringe. Es war mir ein Anliegen, dass die Menschen das Ergebnis unserer Zusammenarbeit lesen können. Bezogen auf meine schulische Vermittlungsarbeit habe ich in dem Raum, in dem ich arbeite, ein geographisch-ethnographisches Projekt, bei dem es um Migrationsperspektiven geht. Da werden postmigrantisches Erzählungen auch in einem Bild-Textband gesammelt, und ich versuche auf die Weise Exkursionen zu entwickeln, auf die ich Schüler*innen mitnehme, sodass die Schüler*innen mit migrantischen oder migrantisierten Personen vor Ort in Interaktion gehen können. So sollen sie etwas über ihre Erzählungen er-

fahren, beispielsweise wie sie den städtischen Raum mitprägen und mitbeschreiben. Ich versuche, mich zurückzuziehen und die Stimmen der Menschen vor Ort nach vorne kommen zu lassen. Wie Paul Reuber gesagt hat, kann so ein Hinterfragen von Stereotypen und Identitätsdeutungen stattfinden.

Paul Reuber: Wenn ich über Krisen oder Konflikte forsche, gehe ich häufig diskurstheoretisch vor. Im Augenblick untersuchen wir mit einem DFG-Projekt die geopolitischen Diskurse des Deutschen Bundestags und der deutschen Medien seit dem Ausbruch des russischen Angriffskrieges in der Ukraine. Da sind die forschungsethnischen Fragen nicht so stark im Vordergrund, weil diese Debatten öffentlich sind. Wenn ich also untersuchen will, wie sich die politischen Organe und die Medienorgane mit dieser Herausforderung auseinandersetzen, welche Emotionalisierungen stattfinden, inwieweit diese zu ‚Versteilungen‘ geopolitischer Identitäten führen und ob diese die Möglichkeiten diplomatischen Handelns einschränken, habe ich andere und deutlich weniger sensible Ethikfragen. Fragen der Forschungsethik stelle ich stärker in anderen Bereichen der Hochschulausbildung. Wenn ich beispielsweise mit Studierenden auf Exkursion fahre, egal ob nach Südostasien oder Italien, versuche ich geopolitischen Vereinfachungen des Blicks sehr dezidiert entgegenzuarbeiten. Das geht zum Beispiel durch eine konzeptionelle Rückbindung der Exkursionsdidaktik an Konzepte wie Doreen Masseys *global sense of place*. Die zweite wichtige Ebene, was Ethik angeht, liegt aber darin, den Studierenden beizubringen, mit wie viel an eigenen Voreinstellungen sich ihr eigener Blick auf die Regionen, mit denen wir uns auseinandersetzen, verbunden ist. Dafür kann man beispielsweise mit autoethnographischen Ansätzen arbeiten. Dieses Konzept spielt auch in feministischen Geographien eine wichtige Rolle und es fragt: Was für eine Summe an Diskursen, Imaginationen, Voreinstellungen haben wir eigentlich ‚im Gepäck‘, wenn wir uns ins Gelände begeben? Ich glaube, das ist eine entscheidende Frage, die auch für den Schulunterricht relevant sein muss. Denn wir haben immer etwas ‚im Gepäck‘. Dieses Gepäck anzusprechen und auf den Tisch zu legen, bringt auch demokratische Toleranz und Flexibilität im Denken, im emanzipierten Umgang mit Differenzen, hervor. Wie stark bin ich bereit, anderen Menschen zuzuhören oder von grundsätzlichen Verschiedenartigkeiten in ihren Identitätskonstruktionen auszugehen? Solche Sichtweisen zu schulen, halte ich für total hilfreich. Während ich früher eher ‚faktenorientiert‘ ins Gelände gegangen bin, sehen meine Exkursionen heute teilweise anders aus. Ich stelle mir mit meinen Studierenden

die Fragen: Was können wir über die Kontexte erkennen, mit denen wir uns auseinandersetzen? Wie stark müssen wir mitreflektieren, was wir mitbringen?

Stefan Applis: Ich würde da gerne anschließen. Ich habe 2014 den Vorschlag der biographischen Methode gemacht, d. h., dass man Wanderungsbewegungen im Raum in Bezug auf die eigene Familienbiographie abbildet. Als wir das erste Mal unter Lehramtsstudierenden ausprobiert hatten, so etwas wie Karten zu entwerfen, die beispielsweise mit Bildern kombiniert werden, haben viele danach gesagt: Ich habe mich jetzt das erste Mal mit meiner Familienbiographie auseinandergesetzt. Das war auch mit Interviews mit Familienangehörigen verbunden und so sind sie dem auf die Spur gekommen, was ihren Blick in einer gewissen Weise prägt. Im Unterricht ist es natürlich schwierig, weil man auch eine Schutzverpflichtung gegenüber den Schüler*innen hat. Man muss aus einer ethischen Verantwortung heraus eher mit angezogener Handbremse Möglichkeiten anbieten, Räume zu eröffnen. Im Unterricht wird man deshalb selten den Schutzraum so herstellen können, dass man es allen Beteiligten auferlegen kann, in so eine Reflexion zu gehen, wie Paul Reuber sie gerade beschrieben hat, die ich gleichwohl unglaublich wichtig finde. Zum Glück haben wir seit gut zehn Jahren immer mehr Autor*innen, die diese Reflexion vornehmen, weil im Endeffekt die Kinder der Kinder der Kinder jetzt zu Schriftsteller*innen werden. Wir haben, beginnend mit beispielsweise der Meta-Publikation ‚Eure Heimat ist unser Albtraum‘, mittlerweile auch eine Fülle an Romanerzählungen. Ich lese zum Beispiel gerade ‚So ein schönes Ausländerkind‘. Da wird eine serbokroatische Familiengeschichte erzählt. Da werden die ganzen Kämpfe um Bleibevoraussetzungen, das Hin- und Hergehen zwischen Österreich und Kroatien, die Deutungen der österreichischen Gastfamilie, die Dankbarkeit für das Aufnehmen der Geflüchteten im Sinne von Dienstleistungen im Haushalt erwartet, und so weiter erzählt. Das gab es vor zehn Jahren nicht. Es gab dieses Autoreflexive nicht in Textform, sodass man auf Grundlage von bereits bestehenden Texten mit Schüler*innen ins Gespräch kommen kann. In dem Geographiekurs, den ich gerade habe, sind allein sechs Jugendliche, die eine postjugoslawische Familiengeschichte haben. Die kenne ich jetzt das zweite Jahr und höre zum ersten Mal, dass sie anfangen, sich auf Serbokroatisch zu unterhalten. Die haben sich diesen Raum genommen und fangen gewissermaßen an, drüber nachzudenken, wo ihre Familienbiographie liegt.

Verena Schreiber: Wir haben schon einige Eindrücke bekommen, wie Ihr das Thema Kriege und Konflikte in Eure Lehrpraxis integriert. Wärt Ihr so nett, uns noch weitere Beispiele zu geben?

Paul Reuber: Ein Seminar, das ich im Augenblick unterrichte, heißt ‚Krisen und Konflikte aus der Perspektive der Politischen Geographie‘. Da erschließen wir uns einerseits mit Lehrbuchtexten genau die Theorien, die ich gerade erwähnt habe. Andererseits gibt es darauf aufbauend dann eine Serie von Fallbeispielen, an denen Studierende diese Konflikte unter Zuhilfenahme der theoretischen Perspektiven in Präsentationen bearbeiten. Gleichzeitig gibt es Seminare im Bereich Gesellschaft-Umwelt-Forschung, wo große gesellschaftliche Konflikte verhandelt werden. Auch aus der Perspektive der feministischen Geographie gibt es bei uns in Münster viele Lehrveranstaltungen, in denen theoriegeleitet gesellschaftliche Konflikte bearbeitet werden.

Stefan Applis: Bei mir findet die Ausbildung an zwei Orten statt: In der Philosophiedidaktik an der Universität und in der Lehramtsausbildung im Seminarbetrieb mit Referendar*innen. Philosophie ist erstmal ein rein theoretisches Fach und wird erst in der Schule zu einem Fach, wo Theorie auf konkrete Kontexte angewandt wird. Deswegen versuche ich in den Seminaren an der Universität, diese konkreten Kontexte, die in den Lehrplänen vorhanden sind, einzubringen, damit sie die Anwendung der Theorie auf den Kontext in der Universität schon üben können. Da der größte Teil der Inhalte in den Lehrplänen in Deutschland letztlich Fragen der politischen Ethik oder der Sozialethik sind, mangelt es nicht an Beispielen. Die Frage ist eben die Didaktisierung. Viele Ethiklehrkräfte denken z. B., sie müssen erst zu Expert*innen für einen konkreten politischen Konflikt werden, bevor sie darüber sprechen können. Das versuche ich aufzubrechen und verwende viele fachwissenschaftlich geprägte, geographiedidaktische Beispiele oder Beiträge aus der Politischen Geographie. Wenn ich etwa den Bereich Religion habe, sprechen wir nicht darüber, wie sich bestimmte Teilreligionen innerhalb des Christentums unterscheiden, sondern ich versuche Unterrichtsbeispiele zu geben, wie etwa in den USA soziale Räume der Religionspflege konstruiert werden. Auf diese Art und Weise möchte ich einen anderen Blick darauf werfen.

Eva Nöthen: Wenn wir uns aktuelle Studien anschauen, zeigt sich, dass Jugendliche und junge Erwachsene aufgrund der sie umgebenden multiplen Krisen zumeist sehr pessimistisch in ihre ei-

gene Zukunft blicken und Ängste entwickeln. Wie problem- und krisenorientiert darf oder muss ein gegenwärtiger Geographieunterricht sein?

Stefan Applis: Man kann auf unterschiedlichen Ebenen Sicherheit gewinnen. Ich habe die letzten Jahre mit dem Ansatz der Lösungsorientierung gearbeitet. D. h., dass wir nicht vom ‚Problem‘ ausgehen, sondern von der ‚Lösung‘. Im Bereich Kriege und Konflikte könnte dies heißen, dass man beispielsweise davon ausgeht, wie Existenzgründungen stattfinden. Wie haben aus Syrien Geflüchtete Existenzen in Deutschland gegründet? Wo haben sie zu wenig, wo viel Unterstützung? Menschen entwickeln eine gewaltige Kreativität in der Bearbeitung von Krisen. Ich glaube, es liegt ein Gewinn darin, positive Beispiele zu zeigen und den Blick vom Misslingen abzuwenden, um dann aber zu den Problemen zu kommen. Im geographisch geprägten Ethikunterricht erlebe ich, dass Jugendliche es unterstützend finden, wenn sie erst einmal Situationen sortieren können, wenn sie mit einem gewissen Handwerkszeug Sicherheit herstellen können, weil sie Zusammenhänge verstehen. Positive Beispiele und Räume zu eröffnen, in denen die Schüler*innen selbst Verantwortung übernehmen können, empfinden viele als unterstützend. Ich fürchte aber, dass der Geographieunterricht bei vielen Kolleg*innen noch stark so geprägt ist, dass man mit dem Gewicht der Konfrontation versucht, Disziplin und Herausforderungen in der Klasse gleichzeitig in den Griff zu bekommen. Das hat meine Ausbildung geprägt und das habe ich viel zu lange unreflektiert mitgemacht, was mir heute sehr leid tut. Abschließend ist für mich das Entscheidende, wie wir mit Schüler*innen umgehen. Ich glaube, es ist bis zu einem bestimmten Grad egal, was wir inhaltlich mit ihnen machen, wenn wir nicht alles aus unserem Umgang rauswischen, das latent hierarchisch oder nicht-demokratisch ist und nicht auf Augenhöhe geschieht. Die Umgangsformen auf Augenhöhe und das kooperative gemeinsame Arbeiten sind das Zentrale. Das kann für Inhalte öffnen und dafür sorgen, dass der Geographieunterricht ein sicherer Raum ist, in dem sie ermutigt werden, Dinge zu äußern, von denen sie sich nicht sicher sind, wie sie ankommen. Wir brauchen Personen, die stark und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen. Ich bin immer wieder überrascht, wie viel Kinder und Jugendliche schon tun. Diesen positiven Stimmen muss man Gehör verschaffen, um diese Angst einzuhegen und positiv zu bearbeiten.

Paul Reuber: Wenn meine Studierenden heute an die Uni kommen, bringen viele von ihnen ihre Sor-

gen und Ängste über die multiplen Krisen mit, in denen wir alle leben. Das ist für mich eine teilweise neue Situation. Einerseits sitze ich mit jungen Leuten im Seminarraum, die schon mehrere Jahre mit Fridays for Future vor dem Rathaus gestanden haben. Andererseits gibt es aber auch viele, die eher weniger engagiert sind und viel mehr Zukunftsängste haben. Die muss ich auch abholen. Denn viele von ihnen gehen später ja in die Schulen und müssen Schüler*innen inhaltlich anleiten und gleichzeitig Mut machen, für ihre Gesellschaft einzutreten und Verantwortung zu übernehmen. Für uns erwächst aus dieser Situation die Notwendigkeit, zu akzeptieren, dass solche Krisenerfahrungen gelebter Teil der Biographien der jungen Leute sind, auf die wir im Hochschulunterricht Bezug nehmen müssen. Wir müssen uns überlegen, wie wir im Kontext multipler Krisen und vor dem Hintergrund der Tatsache, dass diese eine raumbezogene und sehr stark politische Relevanz haben, die Leute so abholen, dass wir sie nicht frustrieren, sondern dass wir sie zu Gestalter*innen dieser Debatten machen.

Verena Schreiber: Das führt uns zu unserer letzten Frage, mit der wir nochmals den Bogen zum Anfang spannen möchten, als wir über die für Euch einschneidenden Erlebnisse gesprochen haben. Auch junge Menschen, die heute bei uns studieren, sind in den letzten Jahren auf die eine oder andere Weise mit Kriegen konfrontiert worden. Gleichzeitig gehen sie möglicherweise anders damit um, als Ihr es für Euch beschrieben habt. Aus Eurer Perspektive: Gibt es eine Verschiebung in der Relevanz des Themas angesichts der aktuellen Entwicklungen, wie dem zunehmenden Rechtsruck, auch unter jungen Menschen, und der damit einhergehenden, vielfach beobachteten Erosion der Demokratie?

Paul Reuber: Wenn es um das Thema Rechtsruck und damit um die politische Polarisierung in der Bevölkerung geht, ist die wichtige Verbindung zum Schulfach Geographie die, dass rechte Ideologien relativ stark über raumbezogene Identitäten und territoriale Ein- und Ausgrenzungen arbeiten. In der rechten und umso mehr in der rechtsextremen Ideologie stehen Nationalismus, Territorialismus und geopolitischer Isolationismus oft stark im Vordergrund. Deswegen muss das ein Thema für unseren Unterricht sein. Wenn Trump sagt, 'Ich baue eine Mauer', dann kann Schulunterricht deutlich machen, wie sehr das eine Form von Geo- bzw. Territorialpolitik ist. Und wenn wir uns auf EU-Ebene über Fragen des Umgangs mit flüchtenden und migrierenden Menschen kontrovers unterhalten,

dann kann ein demokratischer Unterricht zeigen, wie sehr insbesondere nationalistische und extrem rechte Politiker*innen dabei ein geopolitisches 'Container'-Denken propagieren, wenn sie nationale Grenzen wieder stärker kontrollieren wollen und das national Eigene und das von außen kommende Fremde zum wichtigen Konstruktionspunkt ihrer eigenen Politik machen. Und deswegen müssen wir uns heute mit dem Schulfach Geographie früh genug auf den Weg machen, um zu verdeutlichen, dass das eine sehr ambivalente und umstrittene Form von Politik ist. Der Geographieunterricht hat in dieser Hinsicht ein großes emanzipatorisches Potenzial. Und da wäre ich wieder bei Stefan Applis und würde sagen, dafür brauchen wir eben Unterrichtsbeispiele, mit denen das gut veranschaulicht werden kann. Die haben wir teilweise noch nicht und da müssten Hochschulgeographie und Didaktik gemeinsam Entwicklungsarbeit leisten, wenn uns dieses Thema gesellschaftlich wichtig ist.

Stefan Applis: Ich betreibe das Blogprojekt 'Doing Geo & Ethics', um eine Verbindung zwischen geographischen und ethischen Inhalten herzustellen. Dieses Projekt zielt darauf ab, wertreflexives Lernen zu fördern, ein Thema, zu dem es bereits Forschung ohne Ende gibt. Auch in Bezug auf die praktische Umsetzung besteht schon sehr lange ein Interesse daran, Grundlagen zu schaffen, um Demokratien tragfähig zu machen. In der Gruppe, mit der ich in der Schule arbeite, sind Kinder oder Jugendliche, die ähnliche Biographien haben, wie meine Eltern die den Zweiten Weltkrieg erlebt haben. Man sieht, dass durch Kriege geprägte Familienbiographien immer wieder versetzt strukturell auf die gleiche Art und Weise stattfinden, wie etwa die Leute, die beispielsweise jung aus Syrien gekommen sind, jetzt Kinder bekommen. Das bedeutet, dass eine Reflexion dieser Prozesse erst durch die kommende Generation überhaupt wieder möglich sein wird. Im Unterricht kann man theoriebasiert gut zeigen, wie nahe sich die Schüler*innen in der Verknüpfung verschiedener Biographielinien sind. In einer Kriegssituation findet beispielsweise immer eine Reaktivierung patriarchaler Deutungsmuster statt. Wir finden extreme Ausdeutungen von Männlichkeit und extreme Ausdeutungen von Weiblichkeit, beispielsweise, wenn ich Kinder oder Jugendliche in meinen Klassen habe, bei denen die Mütter allein mit ihnen hier sind. Die sollen hier ihre Ausbildung machen, während die Väter in der Ukraine im Krieg sind. Da wären wir wieder bei den feministischen Geographien. Ich glaube, dass wir denen, die sich in einer unterschiedlichen Biographielinie des Affiziertseins vom Krieg und seinen Folgen befinden, unterschiedliche Angebote geben können,

vor allem vor dem Hintergrund dieser speziellen deutschen Geschichte. Wenn ich die vertrauensvolle Atmosphäre habe, kann ich auch von den dunklen Momenten erzählen und davon, welchen Weg meine Familie mit Flucht und Vertreibung gegangen ist. Dann kann ich anerkennen, dass sich andere Personen jetzt in derselben Situation befinden. Ich glaube, in so einer Lerngruppe kann man humanistische Prinzipien lebendig und zugänglich machen, wenn man es schafft, dass sie sich wechselseitig zuhören. Mit der deutschen Geschichte hat eigentlich jede Lehrperson, leider, die biographischen Bezüge dazu. Es kann gewinnbringend sein, diese offen und ehrlich einzubringen. Ich sehe das beispielsweise bei Schüler*innen aus der Ukraine, die sehr intensiv in solche Diskussionen reingehen, wenn es beispielsweise um patriarchale Strukturen geht. Manche trauen sich auch zu sagen: Das ist genau das, was gerade stattfindet. Sie sehen nicht, wie sie wieder mit diesen sehr maskulinen Idealen in Partnerschaft gehen können, die hier im Moment aufgebaut werden. Gleichzeitig muss auch

reflektiert werden, welche enorme Bedürftigkeit und Dysfunktionalität bei Menschen, vorwiegend Männern, jetzt im Krieg in einer großen Zahl entsteht und was da in künftigen Generationen aufzuarbeiten ist. Mit diesen Vergleichshorizonten, die Paul Reuber gerade angesprochen hat, muss man ständig arbeiten. Wenn man das stark macht, kann man Lehrkräfte unterstützen, mit der Zeit mit einem eigenen Blick an ein Material heranzugehen.

Eva Nöthen: Lieber Paul, lieber Stefan, wir sagen ganz herzlichen Dank für die offenen und differenzierten Einblicke in Eure jeweiligen Perspektiven auf das Thema Krisen und Konflikte, sei es aus fachlicher oder schulpraktischer Sicht, die Ihr hier mit uns geteilt habt!

Danksagung

Gefördert durch den Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Christiane Hintermann* & Herbert Pichler**

Fachdidaktik

Stehen Menschenrechte und der Schutz Geflüchteter vor Verfolgung zur Disposition?

Spannungsfelder im politisch bildenden GW-Unterricht am Beispiel Flucht und Asyl

* christiane.hintermann@univie.ac.at, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Universität Wien

** herbert.pichler@univie.ac.at, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Universität Wien; Schulzentrum Ungargasse

eingereicht am: 06.09.2024, akzeptiert am: 12.02.2025

Laut Zahlen des UNHCR (2024a, 2024b) sind aktuell rund 120 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht. Kriege und gewaltsame Konflikte sind zentrale Fluchtursachen, auch die Geflüchteten in Folge der Klimakrise nehmen zu. Dieser größer werdenden Zahl vertriebener und geflüchteter Menschen auf der einen Seite stehen zunehmend restriktivere Asylregelungen in Europa gegenüber, sowohl auf nationalstaatlichen Ebenen als auch auf EU-Ebene. Auch die Menschenrechte sowie die Genfer Flüchtlingskonvention werden aus unterschiedlichen Perspektiven und mit kontroversen Zielsetzungen diskutiert und im Hinblick darauf hinterfragt, ob Adaptionen notwendig erscheinen. Der unterrichtspraktische Beitrag soll es Lernenden ermöglichen, kontroverse Spannungsfelder und Widersprüche zwischen aktuellen politischen Regulierungen einerseits und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie der Genfer Flüchtlingskonvention andererseits zu erschließen. Darauf aufbauend soll die Bedeutung eines möglichen Verlusts menschenrechtlicher Standards reflektiert werden. Abschließend entwickeln die Lernenden eigene Positionierungen zu Menschenrechten im Kontext des Umgangs mit Geflüchteten, die in Hinblick auf Spannungen und Widersprüche hinterfragt werden sollen.

Keywords: Politische Bildung, Kontroversen im Unterricht, Genfer Flüchtlingskonvention, Menschenrechte, Migrations- und Asylpaket der EU

Are Human Rights and the Protection of Refugees from Persecution Negotiable? Teaching Controversial Issues in the Geography and Economics Classroom Using the Example of Flight and Asylum

An estimated 120 million people are forcibly displaced worldwide, according to the latest UNHCR (2024a, 2024b) data. Wars and violent conflicts are the main factors causing these displacements, but also the number of environmental refugees is growing. At the same time, we are facing ever more restrictive asylum regulations in Europe, on the level of the European Union as well as many member states. Human rights as well as the Geneva Convention on Refugees are questioned from different perspectives and with different goals. The contribution addresses these controversial societal and political discussions and provides a comprehensive lesson plan to enable learners in higher secondary education to investigate tensions and contradictions between current political regulations in the European Union on the one hand and the Geneva Convention and the Universal Declaration of Human Rights on the other hand. Building upon this analysis, students reflect on the significance of human rights in the context of dealing with refugees and their own positions.

Keywords: Citizenship and Democratic Education, Teaching Controversial Issues, Geneva Convention on Refugees, Human Rights, Pact on Migration and Asylum

1 Kriege und Konflikte verursachen Fluchtbewegungen

Kriege und gewalttätige Konflikte sind Hauptursachen für Fluchtbewegungen auf regionaler und internationaler Ebene. Die jährlich anlässlich des Weltflüchtlingsstages am 20. Juni veröffentlichten Zahlen

des UNHCR (Hochkommissar der Vereinten Nationen für Flüchtlinge) zu geflüchteten und vertriebenen Personen weltweit zeigen für 2023 einen weiteren zahlenmäßigen Anstieg gegenüber den Vorjahren. Ende 2023 waren demnach mehr als 117 Millionen Menschen auf der Flucht vor direkter Verfolgung, Menschenrechtsverletzungen, Kriegen und gewalttätigen

Konflikten (vgl. UNHCR 2024a: 2). Dies bedeutet einen Anstieg um rund acht Prozent gegenüber 2022. Dem Global Trends Report des UNHCR (2024a: 2) sind dazu auch folgende Kerninformationen entnommen: Sogenannte Binnenvertriebene machen die größte Gruppe der Flüchtenden aus – nahezu 70 Millionen Menschen überqueren auf der Flucht vor Konflikten, Gewalt und anderen Menschenrechtsverletzungen keine internationale Grenze. Dies gilt z. B. für Sudan mit mehr als neun Millionen Binnenvertriebenen oder Syrien und Kolumbien mit je rund sieben Millionen. Von jenen Geflüchteten, die internationale Grenzen überqueren, wird der überwiegende Teil (69 %) in benachbarten Ländern aufgenommen. Zahlenmäßig besonders relevant sind hier die Islamische Republik Iran, die Türkei oder Pakistan. Insgesamt leben laut UNHCR-Zahlen rund drei Viertel aller Geflüchteten in so genannten ‚low- and middle-income countries‘¹ (vgl. UNHCR 2024a).

Besondere mediale und politische Aufmerksamkeit in Österreich und anderen EU-Staaten erhalten Migrations- und Fluchtbewegungen dann, wenn Konflikte und kriegsrische Auseinandersetzungen dazu führen, dass geflüchtete Menschen in großer Zahl an den EU-Außengrenzen ankommen, wie etwa im Anlassfall syrischer Geflüchteter 2015 (rund zwei Millionen) oder im Falle unmittelbarer geographischer Nähe wie im Kontext des Krieges Russlands gegen die Ukraine seit 2022. Schätzungen des UNHCR gehen davon aus, dass rund sechs Millionen Ukrainer*innen ins Ausland geflüchtet sind (vgl. UNHCR 2024a: 18). Darüber hinaus befanden sich laut UNHCR (2024a: 9) Ende 2023 rund 3,7 Millionen Ukrainer*innen innerhalb des Landes auf der Flucht. In Deutschland hielten sich laut Eurostat-Daten Ende Oktober 2024 rund 1,1 Millionen ukrainische Geflüchtete auf, in Österreich rund 83 500 (vgl. Eurostat 2025). Ukrainische Staatsbürger*innen, die aus dem Kriegsgebiet flüchten, erhalten innerhalb der EU auf Basis der so genannten „Massenzustrom-Richtlinie“ (EG 2001) temporären Schutz, sie müssen dementsprechend keinen individuellen Asylantrag stellen wie andere Geflüchtete und haben darüber hinaus u. a. Zugang zum Arbeitsmarkt, Recht auf medizinische Versorgung und Zugang zum Bildungssystem.

Den hier blitzlichtartig skizzierten Fluchtursachen und -bewegungen begegnen Schüler*innen mehrfach auf verschiedenen Ebenen: Sie haben geflüchtete Freund*innen, Klassenkamerad*innen, Kolleg*innen im Sportverein etc. oder weisen eigene oder familiäre Flucht- oder Migrationsgeschichten auf (vgl. Padberg et al. 2016). Gleichzeitig sind sie über verschiedene

gesellschaftliche Gruppen und mediale Kanäle in den politischen und gesellschaftlichen Diskurs zum Themenfeld eingebunden. Beispielsweise sind sie im Bereich des Medienhandels in Social-Media-Kanälen mit entsprechenden Mythen, gefakten Erzählungen und Desinformation konfrontiert (vgl. Butcher & Neidhardt 2020: 13 ff.; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024: 53). Darüber hinaus tragen sie in ihrer Rolle als (zukünftige) Wähler*innen ab dem Alter von 16 Jahren in Österreich und für Wahlen zum Europäischen Parlament auch in Deutschland demokratiepolitische Mitverantwortung dafür, welche politischen Strömungen gestärkt werden und damit u. a. auch für die zukünftige Ausrichtung der Asylpolitik in Österreich und Europa. Schließlich gibt es auch empirische Belege dafür, dass der Themenkomplex Migration / Flucht / Vertreibung / Asyl, aber auch Diskriminierung und Rassismus junge Menschen emotional bewegt (vgl. Nagel 2019; Bundeskanzleramt 2023) – ausreichend gute Anlässe, sich diesem Bildungsanliegen zu widmen.

Der Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe II greift das kontrovers verhandelte Thema Flucht und Asyl am Beispiel des Migrations- und Asylpakets der EU auf, das 2024 verabschiedet wurde. Im Zuge der Debatten um die Ausrichtung der europäischen Asylpolitik sowie der politischen Gestaltung des Schutzes von vertriebenen und geflüchteten Personen werden immer wieder auch Positionen laut, die eine Adaptierung oder andere Auslegung der Menschenrechte oder der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) fordern. Diese gesellschaftspolitische Kontroverse wird gemeinsam mit den (völker-)rechtlichen und (EU-)politischen Grundlagen in Kapitel 2 dargestellt und diskutiert. Dies soll Lehrpersonen mit themenspezifischem Fachwissen in einer komplexen Materie ausstatten, um so potenzielle Hürden bei der Bearbeitung des Themenfeldes abzubauen. Kapitel 3 legt die fachdidaktischen Bezüge offen, auf die sich der Unterrichtsentwurf in Kapitel 4 stützt.

2 Flucht und Asyl im EU-Kontext: Regulierungen und Kontroversen

In diesem Abschnitt werden jene (völker-)rechtlichen Grundlagen und (EU-)politischen Regulierungen dargestellt und eingeordnet, die im Kontext Flucht und Asyl bedeutsam sind. In weiterer Folge wird versucht, eine mehrperspektivische Darstellung und Einordnung der Kontroverse rund um die zukünftige Regulierung zu leisten. Auf unterschiedliche nationale Regelungen von Mitgliedsstaaten wird dabei nicht eingegangen, da diese zu heterogen und umfangreich erscheinen, um sie im Rahmen des Unterrichtsbeispiels thematisieren zu können.

¹ Die Einteilung erfolgt auf Basis der Einkommensgruppen der Weltbank (vgl. The World Bank o. J.).

2.1 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)

Die am 10. Dezember 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (AEMR) (UN 1948) entstand vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Verbrechen vor und während des 2. Weltkriegs und bildet seither und bis heute das internationale Fundament des Schutzes der universellen und egalitären Menschenrechte. Damit wurde proklamiert, dass Menschenrechte für alle Menschen immer und überall gelten, allein aufgrund der Tatsache ihres Menschseins (vgl. Rudolf 2023: 2). Dies kommt in den Artikeln 1 und 2 der AEMR zum Ausdruck, wenn es heißt: „Alle Menschen sind frei und gleich an Rechten und Würde geboren“ (UN 1948: Art. 1); „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten [...]“ (UN 1948: Art. 2). Die Menschenrechte zu schützen ist Aufgabe jedes Staates, sie sind „verbindlicher Maßstab und Grenze für den Staat“ (Rudolf 2023: 15). Die AEMR bezieht sich auf alle Kategorien von Menschenrechten: Es geht um politische und bürgerliche Rechte, wie z. B. „das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung“ (UN 1948: Art. 19), das Recht auf Versammlungsfreiheit (vgl. UN 1948: Art. 20) oder „das Recht auf eine Staatsangehörigkeit“ und dass diese nicht „willkürlich entzogen“ werden darf (UN 1948: Art. 15). Verankert sind in der AEMR aber auch Rechte, die den privaten Lebensbereich von Individuen betreffen, wie der Schutz der Familie, der Ehe oder von Eigentum (vgl. UN 1948: Art. 12, 16 & 17). Darüber hinaus werden mit der AEMR auch soziale, wirtschaftliche oder kulturelle Rechte abgedeckt, wie „das Recht auf Bildung“ (UN 1948: Art. 26), „auf Arbeit“ (UN 1948: Art. 23) und die Deckung der Grundbedürfnisse wie „Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztliche Versorgung“ (UN 1948: Art. 25). Schließlich beinhalten die insgesamt 30 Artikel der AEMR auch Rechte, die den Themenbereich Flucht und Asyl direkt ansprechen. So ist in Artikel 14(1) das Recht für alle Menschen festgelegt, „in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen“ (UN 1948). In Artikel 3 ist noch grundsätzlicher das Recht jedes Menschen „auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person“ (UN 1948) festgeschrieben.

Auch wenn die AEMR völkerrechtlich nicht bindend ist, d. h., die definierten Rechte nicht einklagbar sind, ist sie bis heute auch rechtlich bedeutsam, da z. B. Teile der AEMR in nationale Verfassungen wie dem Grundgesetz in Deutschland integriert wurden (vgl. GG: Art. 1). In Österreich hat die Europäische Menschenrechtskonvention Verfassungsrang, womit Rechte, die in der AEMR verankert sind, auch in die

österreichische Grundrechtsordnung Eingang gefunden haben (vgl. Merli 2022).

2.2 Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)

Das „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“² (UNHCR 2015), wie der Titel der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) eigentlich lautet, wurde am 28. Juli 1951 verabschiedet und ist auch mehr als 70 Jahre nach seinem Inkrafttreten am 2. April 1954 die wichtigste internationale Grundlage zum Schutz geflüchteter Menschen. Die grundsätzliche Idee bei der Formulierung der GFK bestand darin, den Flüchtlingsschutz zu erweitern und internationale Abkommen (z. B. bilaterale Abkommen zwischen Staaten), die noch aus der Zeit vor dem 2. Weltkrieg stammen und sich als nicht wirkungsvoll erwiesen hatten, zusammenzufassen (vgl. Hemler 2018: 105). In der Konvention wurde festgelegt, wer als ‚Flüchtling‘ gilt und mit welchen Rechten und Pflichten dieser Status verknüpft ist.

Das Zusatzprotokoll von New York 1967 („Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“) hob die ursprünglichen räumlichen (europäische Geflüchtete) und zeitlichen (vor dem 1. Januar 1951) Gültigkeitsbeschränkungen auf. Seither besitzt die GFK universelle Gültigkeit in allen Staaten, die sie ratifiziert haben. Bis heute sind 148 Staaten der GFK und/oder dem Zusatzprotokoll beigetreten (vgl. Hemler 2018: 106). In Österreich gilt die Konvention seit 1955 (BGBl 1955/55), in Deutschland bereits seit 1951.

Eine wichtige Rolle kommt dem UNHCR (2015: 3) zu, das laut Satzung „für den internationalen Rechtsschutz der Flüchtlinge zu sorgen“ hat, worunter auch die Kontrolle der Einhaltung und Umsetzung der Genfer Flüchtlingskonvention zählt.

Grundsätzliche Regelungen der GFK: In der GFK wird der Flüchtlingsbegriff festgelegt und damit, welchen Personen, die sich auf der Flucht befinden, internationaler Schutz gewährt wird. Dies trifft entsprechend des Zusatzprotokolls aus 1967 auf eine Person zu, die „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse³, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder

² Die Verwendung des Begriffs ‚Flüchtling‘ ist nicht unumstritten (vgl. Kersting 2020). Im folgenden Beitrag wird der Begriff nur im Kontext der Genfer Flüchtlingskonvention verwendet. An anderen Stellen wird der Begriff ‚Geflüchtete*r‘ vorgezogen.

³ Den Begriff ‚Rasse‘ zu verwenden, ist aus heutiger Sicht abzulehnen, da u. a. suggeriert wird, dass Menschen in unterschiedliche ‚Rassen‘ eingeteilt werden können, zwischen denen es biologische Unterschiede gäbe. Dies ist aus evolutionsbiologischer Sicht widerlegt. Allein diese Idee sei rassistisch, argumentiert das Deutsche Institut für Menschenrechte und plädiert stattdessen dafür, ‚Rasse‘ durch ‚rassistisch‘ zu ersetzen (vgl. Deutsche Institut für Menschenrechte o. J.).

wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will“ (UNHCR 2015: Art. 1 A.(2)). In der GFK werden also explizit nur fünf Schutzgründe genannt. Damit sind viele heute bedeutsame Fluchtursachen nicht ausdrücklich aufgezählt, wie Geschlecht, sexuelle Orientierung oder auch kriegsrisikobedingte Auseinandersetzungen sowie klimawandelbedingte Naturkatastrophen. Laut der Juristin Caroline Hemler (2018) handelt es sich bei den Nennungen jedoch um keine abschließende Aufzählung, weshalb deren Auslegung offen sei. In der Rechtsprechung wird dabei immer wieder auf die Auslegung der Zugehörigkeit „zu einer bestimmten sozialen Gruppe“ (Hemler 2018: 103) referenziert, etwa beim Schutz von im Ausland aufgrund von sexueller Orientierung oder Geschlechtsidentität verfolgten LGBTQ+ Personen.

Hemler (2018) betont, dass aus der Präambel der GFK ein umfassender Schutzgedanke für geflüchtete Menschen abgeleitet werden kann. In diesem Sinne wird die Konvention z. B. auch auf „displaced persons in a refugee-like situation“ (Hemler 2018: 104, mit Verweis auf die Rechtsprechung in Deutschland) angewendet. Auf der anderen Seite sind in der GFK (in Art. 1 D., E. & F.) auch Personen bzw. Personengruppen festgelegt, für die eine Anerkennung als Flüchtling ausgeschlossen ist. Dazu zählen u. a. Personen, die ein Kriegsverbrechen begangen haben.

Weitere zentrale Teile der GFK beziehen sich auf die Rechte sowie die Verpflichtungen der Personen, auf die die Konvention Anwendung findet. Art. 16 (UNHCR 2015) regelt den „freien und ungehinderten Zugang zu den Gerichten“, Art. 17–19 beziehen sich auf Aspekte der Erwerbstätigkeit, Art. 20–24 auf wohlfahrtsstaatliche Leistungen, wie den Zugang zu Bildung oder Sozialleistungen. Bei der Gewährung dieser Rechte müssen die Unterzeichnerstaaten alle Flüchtlinge gleich behandeln, es gilt das „Verbot unterschiedlicher Behandlung“ (UNHCR 2015: Art. 3). Zu den Verpflichtungen gehört die prinzipielle Pflicht von Flüchtlingen, „die Gesetze und sonstigen Rechtsvorschriften“ des Landes, in dem sie sich befinden, „sowie die zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung getroffenen Maßnahmen“ (UNHCR 2015: Art. 2) einzuhalten.

Auch ein wesentliches Prinzip des Schutzes geflüchteter Menschen – das Non-Refoulement-Prinzip – ist in Art. 33 der GFK verankert: „Keiner der vertragsschließenden Staaten wird einen Flüchtling auf irgendeine Weise über die Grenze von Gebieten ausweisen oder zurückweisen [‚refouler‘], in denen sein Leben oder seine Freiheit wegen seiner Rasse, Religi-

on, Staatsangehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht sein würde.“ (UNHCR 2015: Art. 33). Staaten, die die GFK ratifiziert haben, verpflichten sich also, keine geflüchteten Personen in ein Land aus- oder rückzuweisen, in dem ihnen Verfolgung droht. Dies gilt auch für Personen, die sich in einem laufenden Asylverfahren befinden, bei denen also noch nicht entschieden ist, ob es sich um Flüchtlinge im Sinne der GFK handelt. Diesen Anspruch können Vertragsstaaten laut Hemler (2018: 110) auf zweierlei Arten gerecht werden: Entweder wird den Personen vorübergehender Schutz gewährt, oder sie werden in einen so genannten sicheren Drittstaat zurückgewiesen.

2.3 Dubliner Übereinkommen und Schengener Übereinkommen

Im Kern regelt das Dubliner Übereinkommen, das 1997 in ursprünglich 12 Mitgliedsstaaten in Kraft getreten ist, wie auch die nachfolgenden Verordnungen Dublin II und Dublin III, welcher EU-Staat für die Prüfung eines Asylantrages zuständig ist (vgl. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 1997; Amtsblatt der Europäischen Union 2003, 2013). Grundsätzlich wurde festgelegt, dass immer nur ein Staat für die Prüfung eines Asylantrags zuständig ist, wobei dies prinzipiell jener Staat ist, in den die Asylwerber*innen als erstes eingereist sind. Neben den EU-Staaten gilt die Verordnung auch in Norwegen, Island, Liechtenstein und der Schweiz. Daraus ergibt sich, dass erstens Erstankunftsländer wie Griechenland, Spanien oder Italien eine ungleich größere Zahl an Asylanträgen zu bewältigen haben und zweitens, dass weiterreisende Asylsuchende prinzipiell in diese Erstankunftsländer zurückgeschickt werden müssten.

Die Entwicklung des Dublin-Systems kann nicht unabhängig vom Schengener Übereinkommen bzw. Schengener Durchführungsübereinkommen (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2000) gesehen werden. Beide Prozesse sind Teil der Bemühungen, die Grenz-, Asyl- und Migrationspolitik der Europäischen Union zu harmonisieren. Mit dem Inkrafttreten des Schengener Abkommens und dem damit verbundenen Abbau der Binnengrenzen innerhalb der EU und weiterer assoziierter Staaten ging eine stärkere Kontrolle und Sicherung der Außengrenzen einher, da befürchtet wurde, dass durch den Wegfall von Grenzkontrollen Anreize für Asylsuchende geschaffen werden, bestimmte Länder bevorzugt auszuwählen, um dort einen Asylantrag zu stellen (vgl. Glorius 2024). Die Schengener Abkommen haben damit direkte Konsequenzen für die Möglichkeit von geflüchteten Menschen in den Staaten des Schengen-Raumes, um

Asyl anzusuchen. Zur Umsetzung des Grenzschutzes wurde 2005 die Europäische Grenzschutzagentur Frontex gegründet (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2004). Deren Aufgabe lag ursprünglich darin, die Mitgliedsstaaten vor allem zu beraten oder gemeinsame Standards beim Grenzschutz zu definieren und zu überwachen, sie ist aber auch befugt, Grenzschutzoperationen einzelner Mitgliedsstaaten zu koordinieren. Immer wieder steht Frontex auch in der Kritik, Grundrechtsverletzungen geduldet zu haben bzw. auch selbst z. B. an rechtswidrigen Abschiebungen (z. B. Push-Backs) beteiligt gewesen zu sein (vgl. Hanewinkel 2021: 4).

2.4 EU-Migrations- und Asylpaket 2024

Das im Mai 2024 vom Rat der Europäischen Kommission verabschiedete sogenannte Migrations- und Asylpaket stellt die letzte große Reform des *Gemeinsamen Europäischen Asylsystems* (GEAS) dar. Die für diesen Beitrag relevanten Neuerungen sind in drei Verordnungen⁴ festgelegt (vgl. Glorius 2024: 4 f.). Der erste Aspekt betrifft die Identitätsfeststellung und Sicherheitsüberprüfung von Einreisenden, die in Zukunft verpflichtend an den Außengrenzen stattfinden soll. Dafür sind maximal sieben Tage vorgesehen, und für diesen Zeitraum dürfen die Personen festgehalten werden. Zweite wesentliche Neuerung ist die Umsetzung eines Schnellverfahrens bei Asylsuchenden, die eine geringe Chance auf Zuerkennung eines Schutzstatus haben. Dafür sind maximal zwölf Wochen vorgesehen, durchgeführt werden soll das Verfahren ebenfalls an den Außengrenzen. Im Falle einer Ablehnung sollen die Personen möglichst schnell an Herkunfts- oder Transitländer zurückgewiesen werden. Ein dritter zentraler Punkt betrifft die Verteilung von Asylsuchenden auf die Mitgliedsstaaten. Die Zuständigkeit des EU-Staates, in den zuerst eingereist wurde, bleibt prinzipiell aufrecht (siehe auch Dublin-Verordnungen), es soll jedoch ein jährlicher Umverteilungsschlüssel greifen, der jene Staaten entlasten soll, die bereits viele Asylanträge zu bearbeiten haben. Punkt vier betrifft die so genannte ‚Krisenverordnung‘, in der geregelt ist, wie im Falle einer ‚Krise‘, wie z. B. der Ankunft einer sehr großen Zahl von Geflüchteten, vorzugehen ist. Auch hier sind Schnellverfahren vorgesehen, die maximal 18 Wochen dauern sollen, während derer die Schutzsuchenden unter „haftähnlichen Bedingungen an der EU-Außengrenze festgehalten werden“ (Glorius 2024: 5).

⁴ Siehe die Verordnungen (EU) 2024/1356, (EU) 2024/1351 und (EU) 2024/1359 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Mai 2024.

2.5 Spannungsfelder bei der Einhaltung von Menschenrechten und dem Schutz von Geflüchteten im EU-politischen Kontext

Menschenrechten und deren Einhaltung wird in verschiedenen Erhebungen eine hohe Relevanz zugesprochen. Mehr als drei Viertel der Befragten in einer Studie in 28 Ländern stimmen der Aussage zu, dass es wichtig sei, ein Gesetz zum Schutz von Menschenrechten zu haben (vgl. Ipsos Public Affairs 2018: 6). Bei einer Umfrage von Amnesty International in Deutschland aus Anlass des 70-Jahr-Jubiläums der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 2018 gaben 99 % der Befragten an, dass die Einhaltung der Menschenrechte von (sehr) hoher Relevanz für unser gesellschaftliches Zusammenleben sei (vgl. Amnesty International 2018). Trotz dieser generellen Befürwortung und der Betonung der Bedeutung von Menschenrechten sind menschenrechtliche Standards auch in vielen demokratischen Staaten nicht lückenlos gewährleistet (vgl. z. B. Lochbihler 2018). Im Jahresbericht 2023/24 von Amnesty International wird im Hinblick auf Österreich z. B. von Angriffen auf die Pressefreiheit, unzureichendem Zugang zu Sozialleistungen sowie problematischen Situationen für unbegleitete minderjährige Geflüchtete berichtet (vgl. Amnesty International 2024: 85–87). Im Hinblick auf geflüchtete Menschen wird im Bericht von Amnesty International generell kritisiert, dass die EU ebenso wie andere europäische Staaten oder die USA durch ihre Migrations- und Asylpolitiken dazu beitragen, dass Geflüchtete gefährliche Fluchtwege auf sich nehmen müssen (vgl. Amnesty International 2024: 16). Laut Zahlen des Missing Migrants Project (2024: 7) starben zwischen 2014 und 2023 mehr als 60 000 Menschen auf ihren Fluchtwegen – fast die Hälfte davon im Mittelmeer – oder sind vermisst. Die Frage scheint also legitim, inwiefern es Widersprüche zwischen dem Bekenntnis zur universellen Gültigkeit der Menschenrechte und den aktuellen Migrations- und Asylpolitiken sowie deren Umsetzung gibt.

Widersprüche und Herausforderungen bei der Umsetzung der Genfer Flüchtlingskonvention

Die Frage nach Widersprüchen und Herausforderungen stellt sich auch im Hinblick auf die Umsetzung der GFK und ihrer aktuellen Bedeutung, wenn es z. B. um die dort anerkannten Fluchtgründe geht. So sind die Auswirkungen der Klimakrise keine von der GFK abgedeckten Fluchtgründe, was augenscheinlich in einem Spannungsverhältnis zur Tatsache steht, dass immer mehr Menschen im Zusammenhang mit Extremwetterereignissen ihre Wohnorte verlassen müssen (vgl. Kälin 2017: 207). Der Sachverständigenrat für

Integration und Migration (SVR) fordert diesbezüglich einen stärkeren internationalen Schutz für diese Personen und unterstreicht dies mit der Idee eines ‚Klima-Passes‘ (vgl. SVR 2023). Dieser ursprünglich vom Wissenschaftlichen Beirat der deutschen Bundesregierung Globale Umweltveränderungen lancierte Vorschlag sieht vor, dass Menschen, deren Existenzgrundlagen durch den Klimawandel zerstört wurden, in andere Staaten, die sich zuvor dazu bereit erklärt haben, wandern können (SVR 2023: 115–117). Trotz dieser offensichtlichen Leerstelle kann argumentiert werden, dass die GFK vor allem als verbindlicher völkerrechtlicher Vertrag nach wie vor von großer Bedeutung ist. Durch ihre Übernahme ins Völkerrecht ist sie auch Maßstab für nationale Rechtsprechungen in diesem Bereich und genießt „den Rang höherrangigen Rechts innerhalb dieses Rechtsrahmens, an dem sich die Auslegung und Anwendung geltender Gesetzgebung im EU-Flüchtlingsrecht zu orientieren hat“ (Bank 2021: 336). Laut Hipold (2017: 112f.) ist die GFK auch insofern bedeutsam, als sie die Basis für weitergehende „Schutzvorkehrungen auf nationaler bzw. regionaler Ebene“ darstellt, z. B. was den Bereich des „subsidiären Schutz[es]“ betrifft, also den Schutz von Personen, deren Fluchtgründe nicht von der GFK abgedeckt sind, die aber argumentieren können, dass ihnen bei Rückkehr in ihre Herkunftsländer Gefahr droht. Bank (2021: 334) weist weiters darauf hin, dass sich die Bedeutung der GFK auch an der Zahl von Menschen abgelesen werden kann, die sich unter dem Schutz der Konvention befinden. Aktuell sind das laut UNHCR mehr als 30 Millionen (vgl. UNHCR 2024a, 2024b).

Spannungsfelder und Herausforderungen einer gemeinsamen europäischen Asylpolitik

Die EU selbst hat die GFK als Staatenbund zwar nicht unterzeichnet, hat sich jedoch in einer Reihe von Verträgen dazu verpflichtet, die GFK und hier vor allem das Non-Refoulement-Verbot einzuhalten. Wichtige Grundsatzdokumente in diesem Kontext sind die Charta der Grundrechte der Europäischen Union und die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK). In der EU-Grundrechts-Charta wird in Art. 18 explizit auf die GFK Bezug genommen und in Art. 19 auf den „Schutz vor Abschiebung, Ausweisung und Auslieferung“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2016). Die EU ist ein wichtiger Akteur im Bereich der Asyl- und Flüchtlingspolitik. Seit vielen Jahren gibt es Bestrebungen, die Politik in diesem Bereich zu vereinheitlichen und gemeinsame Standards für alle EU-Mitgliedsstaaten festzulegen (vgl. Kap. 2.3 & 2.4). Eine der großen Herausforderungen einer gemeinsamen europäischen Politik ist die ungleiche Verteilung

von Geflüchteten auf die einzelnen EU-Staaten und die fehlende Solidarität zwischen den Staaten; die GFK selbst sieht keinen Verteilungsmechanismus vor (vgl. Hipold 2017; Kap. 2.3). Mit dem im Mai 2024 vom Rat der Europäischen Kommission verabschiedeten Migrations- und Asylpaket wurde eine umfassende Reform des *Gemeinsamen Europäischen Asylsystems* (GEAS) vorgelegt (vgl. Kap. 2.4). Die Reform wird von der Europäischen Kommission und auch nationalen Regierungen als Durchbruch und historischer Verhandlungserfolg bewertet (vgl. Bendel 2024). Auf der Homepage des Österreichischen Bundeskanzleramtes heißt es dazu, dass mit der Einigung „eine wegweisende Reform des europäischen Asyl- und Migrationssystems eingeleitet“ (vgl. Bundeskanzleramt o. J.: o. S.) worden sei. Das deutsche Bundesministerium des Innern und für Heimat erwartet sich von der Reform ein „fares, effizientes und krisensicheres Asylsystem“ (Bundesministerium des Innern und für Heimat 2024: o. S.). Und EU-Kommissions-Präsidentin Ursula von der Leyen sprach nach der Verabschiedung von einem „historischen Tag“ und meinte, dass das Paket „das richtige Gleichgewicht zwischen strengeren Regeln gegen einen Missbrauch des Systems und Hilfe für die Schutzbedürftigen“ sowie „mehr Solidarität mit den Mitgliedstaaten an unseren Außengrenzen“ (Europäische Kommission 2024: 1) schaffe.

Aus der Sicht von Menschenrechtsorganisationen und Wissenschaftler*innen fällt die Beurteilung der Einigung deutlich kritischer aus (vgl. z.B. Bendel 2024; Glorius 2024). Sie sehen eine deutliche Verschärfung des Asylrechts, z.B. dadurch, dass Asylverfahren künftig an den EU-Außengrenzen durchgeführt werden können, wofür eigene Zentren in Grenznähe geschaffen werden sollen. Kritisiert werden von Migrationsforscher*innen wie Frank Düvell und Petra Bendel u.a. die haftähnlichen Bedingungen, unter denen Schutzsuchende, auch Kinder, an den Außengrenzen während der Verfahren untergebracht werden sollen (vgl. BR24 2024). Sie sehen damit eine Gefährdung der menschenrechtlichen Grundlagen der europäischen Asylpolitik und damit auch der Umsetzung der GFK (vgl. Bendel 2024: 26). Auch die Beschleunigung der Verfahren von Geflüchteten, deren Asylanträge nur geringe Chancen auf Gewährung haben, wird als bedenklich eingestuft (vgl. Bendel 2024; Glorius 2024). Glorius (2024: 3) weist darauf hin, dass durch die Schnellverfahren die Chancen für Geflüchtete sinken würden, ihren Schutzbedarf nachvollziehbar darzulegen. In Deutschland haben sich 26 zivilgesellschaftliche Organisationen zusammengeschlossen, um ihre Position zur Umsetzung der Reform in Deutschland zum Ausdruck zu bringen (vgl. Pro Asyl et al. 2024). Auch sie bewerten die „(de facto) Inhaftierung von Schutzsuchenden“ (Pro

Asyl et al. 2024: 6) als bedenklich, da dies u. a. zu einer weiteren psychischen Belastung der Geflüchteten führen könne. Bereits im Vorfeld der Verabschiedung der Reform hatten dieselben und 24 weitere zivilgesellschaftliche Organisationen sich kritisch gegenüber manchen Aspekten ausgesprochen, wie der Ausweitung der Zahl sicherer Drittstaaten (vgl. Pro Asyl et al. 2023). Befürchtet wird, dass Geflüchtete auch in Staaten rückgewiesen werden könnten, die keinen der GFK entsprechenden Schutz gewährleisten. Auch Bendel (2024) sieht in der Ausweitung der Zahl sicherer Drittstaaten eine mögliche „Unterhöhlung des [...] Non-Refoulements“ (Bendel 2024: 27).

Bereits bisher gibt es Maßnahmen im Kontext der EU-Migrations- und Asylpolitik an den EU-Außengrenzen, wie illegale Push-Backs, die von Menschenrechtsorganisationen dokumentiert und als Menschenrechtsverletzungen bewertet werden (vgl. z. B. Border Violence Monitoring Network o. J.; ECCHR 2021). Unter Push-Backs versteht man (zum Teil) gewaltsame Zurückweisungen von Menschen, die sich bereits im Hoheitsgebiet oder in den Hoheitsgewässern der Europäischen Union befinden, ohne dass deren Schutzbedarf überprüft wird (vgl. UN 2021). Diese Praxis verstößt gegen das Non-Refoulement-Prinzip der GFK (vgl. Kap. 2.1), gegen das Verbot von Kollektivausweisungen der Europäischen Menschenrechtskonvention und ist letztlich auch eine Verletzung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in der in Art. 14 das Recht darauf, einen Asylantrag zu stellen, festgeschrieben ist (vgl. ECCHR 2021; UN 1948).

3 Fachdidaktische Bezüge

Migration, Flucht, Vertreibung und Asyl sind gesellschaftlich und politisch äußerst kontrovers diskutierte Themen, wobei sich die Positionen nicht nur hinsichtlich der Parteipräferenzen oder der politischen Ausrichtung unterscheiden, sondern z. B. auch nach Altersgruppen. Eine im Auftrag des österreichischen Bundeskanzleramts erstellte Studie zur ‚Lage der Jugend in Österreich‘ kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass sich Angehörige der so genannten Generation Z (zwischen 1996 und 2007 Geborene) mehrheitlich für einen liberaleren Zugang zum Thema aussprechen und sich eher pro offene Grenzen und legale Fluchtrouten äußern, wohingegen Mitglieder der so genannten Babyboomer-Generation (Geburtsjahrgänge zwischen 1945 und 1960) für eine „Politik der Schließung plädieren“ (Bundeskanzleramt 2023: 187). Letztere treten stärker dafür ein, dass die Zahl der aufgenommenen Geflüchteten begrenzt wird und die EU-Außengrenzen weiter befestigt werden sollen.

Während die Themen Zuwanderung und Geflüchtete für fast die Hälfte aller Babyboomer „sorgenbesetzte Themen“ (Bundeskanzleramt 2023: 187) sind, trifft dies nur auf acht bzw. zehn Prozent der Generation Z zu. Großen Handlungsbedarf sehen die jungen Erwachsenen in Österreich im Bereich der Menschenrechte. 77 % sehen hier einen Handlungsdruck, ein noch größerer Handlungsbedarf wird nur beim Thema Natur-, Umwelt- und Klimaschutz gesehen (vgl. Institut für Jugendkulturforschung, zit. in Bundeskanzleramt 2023).

3.1 Kontroversität im politisch bildenden GW-Unterricht

Entsprechend der kontroversen gesellschaftlichen und politischen Debatten muss der Themenbereich auch im politisch bildenden (GW-)Unterricht kontrovers und multiperspektivisch bearbeitet werden. Dazu verpflichtet Lehrpersonen in Österreich nicht zuletzt der im Grundsatzrlass zum Unterrichtsprinzip *Politische Bildung* (BMBF 2015) verankerte Beutelsbacher Konsens mit seinem Kontroversitätsgebot (vgl. Wehling 1977). Kontroversität als (fach-)didaktisches Prinzip verstanden, geht dabei über das Aufzeigen unterschiedlicher Positionen und Perspektiven hinaus und macht, wie es die Autor*innen der Frankfurter Erklärung formulieren, „Streitpunkte und grundlegende Dissense“ deutlich, „zeigt Gegensätze auf und fördert kritisches Denken“ (Eis et al. 2015: 1). Stärker als im Beutelsbacher Konsens gefordert, verlangt Kontroversität als didaktisches Prinzip, die Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sichtbar zu machen sowie zu reflektieren, wie diese auch in Bildungsprozessen wirksam sind (vgl. Eis 2016: 136). Es wäre weiters eine Missinterpretation, das Kontroversitätsgebot so auszulegen, dass diskriminierende oder rassistische Äußerungen nicht als solche bewertet werden. In diesem Sinne argumentieren auch Laschet und Engartner (2023: 345), dass sich Lehrpersonen gegen Aussagen im Unterricht wenden müssen, die Grundrechte verletzen oder historische Tatsachen wie den Holocaust leugnen oder relativieren.

In der Literatur gibt es umfangreiche Belege dafür, dass die Bearbeitung kontroverser Themen von zentraler Bedeutung für die Entwicklung „politischer Mündigkeit und praktischer Urteilsfähigkeit“ (Laschet & Engartner 2023: 341) ist. Schüler*innen üben quasi im geschützten Raum Schule, kontroverse Fragen zu diskutieren, kontrovers zu denken und erfahren im Idealfall, so Drerup (2021: 7), „was es bedeutet, in einer liberalen Demokratie zusammenzuleben“. Darüber hinaus werden die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins, die Fähigkeit, kritische Fragen zu

stellen, und die Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements als Ziele und Ergebnisse von Unterrichtssettings beschrieben, in denen kontroverse Themen bearbeitet werden (vgl. z. B. Cowan & Maitles 2012; Hess 2004, 2009). Weitere Fähigkeiten, die gefördert werden können, beziehen sich auf Argumentation und Kommunikation. Hess (2009) weist auch darauf hin, dass Schüler*innen bei der Diskussion kontroverser Themen die Erfahrung machen können, dass in einer Demokratie sowohl ihre eigenen Ansichten als auch jene von anderen einen Wert haben, bedeutsam sind.

Im Kontext von Lehr-Lernprozessen stellt sich die Frage, wie Schüler*innen eigentlich nicht miteinander zu vereinbarende gesellschaftliche Wirklichkeiten wie die Befürwortung von Menschenrechten einerseits und die gleichzeitige Verletzung von Menschenrechten andererseits wahrnehmen und welche Positionen sie dazu einnehmen. Schließlich stellt sich die Frage, wie Schüler*innen durch Unterrichtssettings dabei unterstützt werden können, mit und in derartigen Spannungen zu leben, Unsicherheiten auszuhalten und im Sinne der Multiperspektivität unterschiedliche Betrachtungsweisen einzunehmen. Widersprüchliche Positionen zu komplexen Themenbereichen werden nicht nur von unterschiedlichen Interessensgruppen befürwortet, auch Individuen selbst können – im Sinne einer kognitiven Dissonanz – Standpunkte vertreten, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Im Unterricht können diese ‚äußeren‘ und ‚inneren‘ Spannungsverhältnisse als Ausgangspunkte oder Impulse für Lernprozesse nutzbar gemacht werden (vgl. Laub 2023).

Darüber hinaus können Lernangebote Schüler*innen dabei unterstützen, in kontingenten oder widersprüchlichen thematischen Spannungsfeldern eigene Standpunkte in der Aushandlung zu erproben, Positionen zu überdenken, neu auszurichten oder zu schärfen. In diesem Lernprozess bilden die Reflexion der eigenen Positionen und Argumentationen in Hinblick auf Widersprüche und Antinomien sowie das Denken an Konsequenzen und in Alternativen (z. B.: Welche Konsequenzen hätte eine Aufweichung der Menschenrechte über den Anlassfall hinaus?) weitere wichtige Bausteine.

3.2 Lehrer*innenhandeln im Umgang mit kontroversen Themen

Kontroverse Themen werden von Lehrpersonen sehr unterschiedlich aufgegriffen und bearbeitet. Hess (2004: 259–260) hat im Kontext von Demokratiebildung vier idealtypische Möglichkeiten des Lehrer*innenhandelns beim Umgang mit kontroversen Themen ausdifferenziert.

- *Denial*: Lehrpersonen argumentieren, dass ein bestimmtes Thema überhaupt nicht kontrovers sei.
- *Privilege*: Lehrpersonen sehen das Thema als kontrovers an, sind aber der Überzeugung, dass es eine richtige Perspektive gibt.
- *Balance*: Auch sie sehen das Thema als kontrovers an, versuchen jedoch, es im Unterricht so strittig zu bearbeiten, wie es in der Gesellschaft diskutiert wird.
- *Avoidance*: Diese Strategie wählen jene Lehrpersonen, die kontroverse Inhalte aus verschiedenen Gründen gleich gar nicht thematisieren.

Die letzte Strategie – ‚Avoidance‘ – ist in vielen Fällen der Weg, den Lehrpersonen wählen: Sie vermeiden strittige Fragen und Themen im Unterricht, selbst wenn diese Teil des Lehrplans sind (vgl. Kello 2016). Dabach et al. (2018: 307 f.) weisen darauf hin, dass dies im Kontext von Flucht und Migration insbesondere dann der Fall sei, wenn sich in der Klasse Schüler*innen befinden, deren Aufenthaltsstatus prekär oder nicht geklärt ist. Gründe für diese Vermeidungsstrategie sehen Garret und Alvey (2021) sowie Journell (2017) u. a. darin, dass sich Lehrpersonen im speziellen Bereich nicht kompetent genug fühlen und/oder dass sie Reaktionen von Schüler*innen, Eltern sowie Vorgesetzten fürchten oder betroffene Lernende vor möglicher Retraumatisierung schützen wollen.

3.3 Trittsteine für achtsamen und rassismuskritischen Unterricht zu Flucht und Asyl

Ein rassismuskritischer Unterricht setzt eine selbstkritische Reflexion eigener Werthaltungen, Positionierungen und Stereotypen als Lehrperson in der Vorbereitung voraus (vgl. Arbeitsgruppe Kritische Geographien globaler Ungleichheiten Hamburg 2022: 21) und bedeutet, sich in rassismuskritischem Denken zu üben (vgl. Ogette 2017). In der praktischen Umsetzung mit Lernenden gilt es, durch die kritische Auswahl der Materialien und Arbeitsaufträge (vgl. Arbeitsgruppe Kritische Geographien globaler Ungleichheiten Hamburg 2022: 24 f.; Ebert & Lippert 2023) die Reproduktion von Rassismen, Stereotypen und das Konstruieren von ‚Wir-Gruppen‘ und ‚Anderen‘ (Othering) hintanzuhalten bzw. zu problematisieren (vgl. Ogette 2017: 59 f.). Dieses Bildungsanliegen wird durch eine von der Lehrperson angeleitete und moderierte kritische Reflexion der Wortwahl und Sprache, mit der das Thema im Unterricht verhandelt wird, unterstützt. Rassismen und Otheringprozesse müssen im Anlassfall aufgegriffen und dekonstruiert werden (vgl. Hintermann & Pichler 2023).

Folgende Leitfäden unterstützen dabei, den skizzierten potenziellen Fallstricken bei der Bearbeitung

des Themenfeldes Flucht und Migration im Unterricht zu entgehen und die Debatte um die Regulierung von Asyl rassismuskritisch begleiten und moderieren zu können: Die Handreichung *Reflexion von Othering im Geographieunterricht* (Arbeitsgruppe Kritische Geographien globaler Ungleichheiten Hamburg 2022) wie das gesamte digitale Lernportal *Geographie rassismuskritisch unterrichten* (siehe <https://rassismuskritisch-unterrachten.blogs.uni-hamburg.de/>) sind dabei ebenso zu empfehlen wie die Publikation *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien* (Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015).

Freilich bestünde auch der Anspruch, Retraumatisierungen von geflüchteten Lernenden im Unterricht möglichst zu vermeiden. Eine völlige Ausblendung des Themenfeldes aus dem Unterricht ist jedoch keine Alternative. Leitfäden für Lehrpersonen zum Thema Flucht und Trauma im Schulkontext weisen darauf hin, dass die Ursachen von Traumatisierungen ebenso vielfältig sein können wie die Trigger für mögliche Retraumatisierungen (vgl. UNHCR Österreich 2024; RAN 2019). Generell wird ein achtsamer Umgang empfohlen, Schule soll als sicherer Ort erlebbar sein. Speziell kann mit betroffenen Lernenden mit Fluchterfahrungen vereinbart werden, dass sie im thematischen Kontext jederzeit selbst entscheiden können, inwieweit sie sich beteiligen und involvieren wollen (UNHCR Österreich 2024: 32–34).

4 Unterrichtsbeispiel: Methodische und didaktische Hinweise sowie Unterrichtsablauf

Der vorliegende Entwurf skizziert ein Kontinuum von vier Unterrichtsstunden zum Thema der kontroversen Debatten um Menschenrechte und den Schutz von Geflüchteten vor Verfolgung. Insgesamt wird dabei Arbeitswissen zum Thema erworben. Das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse zielt darüber hinaus auf kritische Reflexions- und Handlungskompetenz ab. Bei der Erstellung der Unterrichtssequenz wurde versucht, ein Othering von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen möglichst auszuschließen. Anschließend werden die Lehrplanbezüge und Kompetenzbeschreibungen erläutert sowie die Skizze des konkreten Unterrichtsablaufs (siehe Tab. 1) dargelegt. Die Materialien und Arbeitsblätter inklusive Lösungsvorschläge befinden sich im Anhang.

4.1 Lehrplanbezüge

Je nach angestrebtem räumlichem Fokus kann die Sequenz im GW-Lehrplan für die AHS-Oberstufe

(BMB 2016) zweifach verortet werden: Im ersten Semester der 6. Klasse verweist der Kompetenzbereich „Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern“ auf den europäischen Kontext („Gesellschaftliche und politische Entwicklungen im europäischen Kontext erläutern und deren Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen“, „Migrationen in und nach Europa erörtern“). In der darauffolgenden 7. Klasse werden im 2. Semester „Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen (...)“ mit Fokus auf Österreich in den Blick genommen (z. B. „Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerungen erörtern“, „Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“). In beiden Fällen kann das Unterrichtsbeispiel auch als Beitrag zur Bearbeitung der zentralen fachlichen Konzepte (Basiskonzepte) Interessen, Konflikte und Macht sowie Kontingenz gesehen werden (vgl. BMB 2016).

4.2 Kompetenzbeschreibungen / Lernziele

Im Rahmen der vier Unterrichtseinheiten werden dabei folgende Kompetenzen bearbeitet:

- *Ich kann im Rahmen eines Faktenchecks mein Vorwissen zum Bereich Menschenrechte, Flucht und Asyl überprüfen und Fragen dazu formulieren.*
- *Ich kann zentrale Aussagen zu Flucht und Asyl in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in der Genfer Flüchtlingskonvention vergleichen und die Fluchtgründe erklären, die laut GFK anerkannt werden.*
- *Ich kann Spannungen und Widersprüche zwischen einer völkerrechtlichen Verpflichtung zum Schutz von Geflüchteten und Regelungen im EU-Migrations- und Asylpaket erörtern.*
- *Ich kann vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und anhand konkreter Beispiele argumentieren, ob die in der GFK genannten Schutzgründe erweitert oder eingeschränkt werden sollten.*
- *Ich kann meine eigenen Positionierungen zu Menschenrechten und dem Umgang mit Geflüchteten argumentieren und in Hinblick auf Spannungen und Widersprüche reflektieren.*
- *Ich kann Folgewirkungen und Gefahren für mein Leben reflektieren, die mit dem Verlust menschenrechtlicher Standards für alle verbunden sein können.*

4.3 Skizze des Unterrichtsablaufs

Als Einstieg in die erste Unterrichtsstunde fungiert ein **Faktencheck (M1)**, in dem Lernende mit Aussagen zum Bereich Menschenrechte, Flucht und Asyl konfrontiert werden, die sie nach ihrem individuellen

Wissensstand als richtig oder falsch einschätzen sollen. Diese Aussagen sind bewusst so formuliert, dass sie in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen sowie teilweise nicht mit einem einfachen Ja oder Nein beantwortbar sind. Dies zielt auf die Aktivierung des Vorwissens (und die damit verbundenen Wissensdefizite) zum Themenfeld ab und unterstützt das Generieren von möglichst konkreten Schüler*innenfragen zu den angesprochenen Aspekten rund um die (völker-)rechtliche und politische Regelung des Schutzes von Geflüchteten.

Im nächsten Schritt können diese Fragen im Rahmen der arbeitsteiligen **Recherche- und Erarbeitungsphase** integriert werden. Anhand von sechs thematischen Modulen (**M2**) wird wesentliches Arbeitswissen generiert. Darüber hinaus weist der Arbeitsauftrag mittels Leitfragen auf das Konfliktpotenzial oder die Widersprüche hin, die jeweils im Themenbereich herausgearbeitet werden sollen. Die Ergebnisse werden als Exzerpte in einem Padlet für alle strukturiert und einsehbar gesammelt. Die Reflexion der wichtigsten Lernerträge und die Sammlung weiterer offener Fragen aus Sicht der Lernenden mittels **Minute Paper (M3)** schließen die erste Einheit ab.

In der Folgestunde fassen die Gruppen in dreiminütigen **Kurzpräsentationen (M4)** ihre jeweiligen **Rechercheergebnisse** aus der ersten Stunde zusammen, anschließend sind Nachfragen und Ergänzungen von Mitschüler*innen und der Lehrperson ausdrücklich erwünscht. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Beantwortung jener Fragen gerichtet, die im Zuge des Einstiegs gesammelt worden sind. Die Präsentationen sollen ausdrücklich auch jene Punkte beinhalten, die bereits als problembehaftet, kontrovers oder widersprüchlich erkannt wurden, denn darauf baut der zweite Verarbeitungsschritt der zweiten Stunde auf: Im Plenum werden in einer **Tabelle (M5)** konkrete Widersprüche und Probleme zu fünf Spannungsfeldern (zu Menschenrechten und der Regulierung des Schutzes von Geflüchteten vor Verfolgung) gesammelt. Über die Moderationsrolle hinaus ergänzt die Lehrperson wichtige Punkte. Dabei kann auf die Hintergrundinformationen im fachwissenschaftlichen Abschnitt des Artikels (vgl. Kap. 1 & 2) sowie auf einen Lösungsvorschlag (**M6**) zurückgegriffen werden.

Der Stundeneinstieg in der dritten Einheit fokussiert noch einmal auf die Kontroversität des Themenkomplexes. Mittels **Karikaturenanalyse (M7)** werden einleitend Aspekte der Asyl- und Migrationspolitik der EU problematisiert. Dazu werden auch, falls benötigt, Leitfragen zur Karikaturenanalyse bereitgestellt (vereinfacht nach Demokratiezentrum o. J.).

Im Anschluss daran lesen die Schüler*innen je ein ausgewähltes **Fallbeispiel (M8: Geflüchtete aus der**

Ukraine oder Flucht vor Folgen der Klimakrise). Freiwillige Schüler*innen fassen im Anschluss in Form eines **Rollenspiels** aus der Ich-Perspektive die Hintergründe der gelesenen Fluchtgeschichte(n) bzw. Interviewausschnitte und die damit verbundenen Problematiken zusammen. Darauf aufbauend sind alle aufgefordert, anhand der Fluchtgeschichten und Interviewausschnitte über eine nötige Erweiterung der in der GFK anerkannten Fluchtgründe nachzudenken. Mittels **Partner*innenarbeit** werden Argumente für oder gegen eine Ausweitung der in der GFK genannten Fluchtgründe formuliert. Die einzelnen auf Präsentationskärtchen notierten Argumente werden vor dem Klassenplenum präsentiert und auf der Tafel im Kontinuum zwischen Pro- und Kontraargumenten geclustert. Idealerweise werden dabei die Konsequenzen für von den Maßnahmen betroffene Gruppen (Geflüchtete, Herkunftsgesellschaft, Zielgesellschaft etc.) mitgedacht und angeführt. Aufgabe der Lehrperson ist es dabei, auf faktenwidrige Aussagen hinzuweisen und diese auch zu korrigieren.

Die abschließende vierte Einheit wird durch die **Impulsfrage** ‚Was bedeuten Menschenrechte für mich?‘ eingeleitet, die selbst nachgezeichneten Finger der eigenen Hand werden dabei mit Assoziationen und Begriffen befüllt (**M9, 5-Finger-Methode**). Nach dieser Aktivierung der eigenen Bezüge wird den Lernenden Zeit und Raum gegeben, ihre eigenen Positionierungen zu Menschenrechten und zum Umgang mit Geflüchteten tiefergehend zu argumentieren und in Hinblick auf Spannungen und Widersprüche zu reflektieren. Dies erfolgt in Form einer Eintragung in ein **Lerntagebuch** (Heft oder Mappe, analog oder digital). Darin nehmen sie auf mindestens drei der Eingangsaussagen aus M1 sowie auf die Lernergebnisse zum Themenbereich während der vier Unterrichtsstunden Bezug. In der abschließenden Plenumsphase wird ausgehend von einem **Gedankenexperiment** (Welche Konsequenzen hätte es für dein alltägliches Leben, wenn in Österreich keine Menschenrechte mehr gelten würden?) gemeinsam über die Konsequenzen der Aushöhlung oder gar Abschaffung von Menschenrechten nachgedacht und damit deren Bedeutung für unser Zusammenleben reflektiert.

Tab. 1: Unterrichtsmatrix (Lernphasen, Lernziele, Unterrichtsablauf, Materialien, Zeit)

Stunde Lernphase	Kompetenzbeschreibungen: Ich kann ...	Unterrichtsablauf	Material	Zeit
Stunde 1				
Einstieg	... im Rahmen eines Faktenchecks mein Vorwissen zum Bereich Menschenrechte, Flucht und Asyl begründen und Fragen dazu formulieren.	- Lehrperson erläutert Durchführung des Faktenchecks in Einzelarbeit - Sammlung dabei entstehender offener Fragen im Anschluss auf Flipchart (Tafel/Whiteboard) - Klärung der Richtigkeit der Einschätzungen erst im Rahmen der 2. Stunde	M1 Faktencheck für Vorwissen	10'
Erarbeitung	... zentrale Aussagen zu Flucht und Asyl in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in der Genfer Flüchtlingskonvention vergleichen und die Fluchtgründe erklären, die laut GFK anerkannt werden. ... Spannungen und Widersprüche zwischen völkerrechtlichen Verpflichtungen zum Schutz von Geflüchteten und einer Politik geschlossener Grenzen erörtern.	- Erläuterung der arbeitsteiligen Gruppenarbeit durch Lehrperson - Themenauswahl (Module A–F) unter Berücksichtigung der im Einstieg notierten und den Themen zugeordneten offenen Fragen - Ausarbeitung der Themen anhand von Leitfragen und mittels angegebener Quellen; Eigene Recherche darüber hinaus ist freilich zulässig - Sammlung der Ergebnisse in Form eines gegliederten Exzerpts (möglichst in Stichworten); Dies kann in Form eines Padlets für alle Gruppen gesammelt und visualisiert werden	M2 Module für Gruppenarbeit mit Arbeitsauftrag	35'
Schluss	... für mich wichtige Lernergebnisse der Stunde reflektieren und offene Fragen formulieren.	- Individuelle Reflexion der Erkenntnisse aus der Stunde sowie Sammlung der offenen Fragen - Abgabe bei der Lehrperson	M3 Minute Paper	5'
Stunde 2				
Präsentation und Auswertung	... zentrale Aussagen zu Flucht und Asyl in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in der Genfer Flüchtlingskonvention vergleichen und die Fluchtgründe erklären, die laut GFK anerkannt werden. ... Spannungen und Widersprüche zwischen völkerrechtlichen Verpflichtungen zum Schutz von Geflüchteten und einer Politik geschlossener Grenzen erörtern.	- Kurzpräsentation der Ergebnisse der Erarbeitung in der 1. Stunde (3 min pro Modul) - Nachfragen und Ergänzungen durch Plenum und Lehrperson - Fokus auf Beantwortung der nach dem Einstieg gesammelten offenen Fragen	M4 Präsentation mit medialer Unterstützung (z. B.: Padlet)	25'
Erarbeitung		- Lehrperson moderiert das Sammeln und Zusammenführen konkreter Probleme, Widersprüche und kontroverser Positionen zum Spannungsfeld Menschenrechte und Schutz von Geflüchteten vor Verfolgung in einer Tabelle - Ergänzungen durch die Lehrperson (vgl. Lösungsvorschlag)	M5 Tabelle mit Arbeitsauftrag M6 Lösungsvorschlag	25'
Stunde 3				
Einstieg	... vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und anhand konkreter Beispiele argumentieren, ob die in der GFK genannten Schutzgründe erweitert oder eingeschränkt werden sollten.	- Präsentation der Karikatur mittels PPT-Präsentation - Analyse der Karikatur anhand der Leitfragen in M7	M7 Karikatur	10'
Erarbeitung 1		- Lehrperson teilt Klasse in zwei gleich große Gruppen - Lektüre eines der zwei ausgewählten Fallbeispiele (Flucht vor Krieg + Flucht vor klimawandelbedingten Extremwetterereignissen) - Notizen zum Arbeitsauftrag	M8 Fallbeispiele mit Arbeitsauftrag	10'
Präsentation		- Zwei Freiwillige erzählen in 1–2 Minuten die Geschichte und die Problemlagen von Geflüchteten aus den Fallbeispielen aus der Ich-Perspektive	Rollenspiel	5'
Erarbeitung 2 und Präsentation		- Ausgehend von den Fallbeispielen werden in Partner*innenarbeit Argumente für sowie gegen eine Ausweitung der in der GFK genannten Fluchtgründe formuliert und auf Präsentationskärtchen notiert - Partner*innen-Teams präsentieren nacheinander ihre Argumente im Plenum und ordnen die Kärtchen auf der Tafel einem Kontinuum zwischen Pro- und Kontra-Argumenten zu - Die Lehrperson weist auf faktenwidrige Aussagen hin und korrigiert diese - Schüler*innen können zu gesammelten Argumenten Stellung beziehen	Präsentationskärtchen	25'

Stunde 4

Einstieg	... meine eigenen Positionierungen zu Menschenrechten und zum Umgang mit Geflüchteten argumentieren und in Hinblick auf Spannungen und Widersprüche reflektieren.	- Lehrperson leitet 5-Finger-Methode kurz an - Lernende zeichnen auf M9 die Umrisse ihrer eigenen Hand nach - Assoziationen und Begriffe zur Impulsfrage ‚Was bedeuten Menschenrechte für mich?‘ werden in gezeichneten Fingern notiert - Produkte können anschließend in der Klasse ausgestellt werden	M9 5-Finger-Methode	5'
Erarbeitung 2		- Lernende verfassen individuellen Eintrag in Lernatagebuch (Heft oder Mappe, analog oder digital) - Darin nehmen sie auf mindestens drei der Eingangsaussagen in M1 sowie auf die Lernergebnisse zum Themenbereich Bezug	M1 Statements	20'
Szenario und Abschluss	... Folgewirkungen und Gefahren für mein Leben reflektieren, die mit dem Verlust menschenrechtlicher Standards für alle verbunden sein können.	- Von der Lehrperson angeleitetes Gedankenexperiment: Welche Konsequenzen hätte es für mein alltägliches Leben, wenn in Österreich keine Menschenrechte mehr gelten würden? - Austausch über konkrete Einschränkungen im Alltag der Lernenden	Gedankenexperiment im Plenum	25'

Acknowledgements

Wir bedanken uns bei den Reviewer*innen für die Anregungen und Hinweise zum Artikel.

Die Publikation dieses Beitrags wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Wien unterstützt.

Literatur

Amnesty International (2018): Umfrage: Die Bedeutung der Menschenrechte in Deutschland. <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2018-12/Amnesty-Umfrage-Bedeutung-Menschenrechte-Deutschland-2018.pdf> (26.08.2024)

Amnesty International (2024): The State of the World's Human Rights. <https://cdn.amnesty.at/media/11748/amnesty-jahresbericht-2023.pdf> (21.01.2025)

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (1997/C 254/01): Übereinkommen über die Bestimmung des zuständigen Staates für die Prüfung eines in einem Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaften gestellten Asylantrags. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819(01)&from=DE) (14.01.2025)

Amtsblatt der Europäischen Union (2000/L 239): Schengen-Besitzstand – Übereinkommen zur Durchführung des Übereinkommens von Schengen vom 14. Juni 1985 zwischen den Regierungen der Staaten der Benelux-Wirtschaftsunion, der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik betreffend den schrittweisen Abbau der Kontrollen an den gemeinsamen Grenzen. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A42000A0922%2802%29> (16.01.2025)

Amtsblatt der Europäischen Union (2003/L 50/01): Verordnung (EG) Nr. 343/2003 des Rates vom 18. Februar 2003 zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Be-

stimmung des Mitgliedstaats, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatsangehörigen in einem Mitgliedstaat gestellten Asylantrags zuständig ist. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32003R0343> (16.01.2025)

Amtsblatt der Europäischen Union (2004/L 349): Verordnung (EG) Nr. 2007/2004 des Rates vom 26. Oktober 2004 zur Errichtung einer Europäischen Agentur für die operative Zusammenarbeit an den Außengrenzen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:02004R2007-20131202&from=IT> (16.01.2025)

Amtsblatt der Europäischen Union (2013/L 180/31): Verordnung (EU) Nr. 604/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Mitgliedstaats, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen in einem Mitgliedstaat gestellten Antrags auf internationalen Schutz zuständig ist (Neufassung). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R0604> (16.01.2025)

Amtsblatt der Europäischen Union (2016/C 202/02): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. http://data.europa.eu/eli/treaty/char_2016/oj (16.08.2024)

Arbeitsgruppe Kritische Geographien globaler Ungleichheiten Hamburg (2022): Handreichung: Reflexion von Othring im Geographieunterricht. https://ag-kkgu.net/wp-content/uploads/2022/04/publikation_handreichungegeographieunterricht.pdf (20.01.2025)

Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien. <https://www.elina-marmer.com/rassismuskritischer-leitfaden/> (02.02.2025)

Bank, R. (2021): Die Bedeutung der Genfer Flüchtlingskonvention nach (fast) 70 Jahren – Gedanken des UNH-

- CR Deutschland zum Flüchtlingsrecht im Jahr 2020. In: Berlit, U., M. Hoppe & W. Kluth (Hrsg.): Jahrbuch des Migrationsrechts für die Bundesrepublik Deutschland 2020. Nomos, Baden-Baden. S. 331–348.
- Bendel, P. (2024): Durchbruch und Desaster: Die jüngste Einigung auf eine Reform des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems. In: Oltmer, J., M. Berlinghoff, F. Düvell, C. Lang & A. Pott (Hrsg.): Report Globale Flucht 2024. Im Auftrag des Projekts „Flucht und Flüchtlingsforschung: Vernetzung und Transfer“ (FFVT). Fischer Taschenbuch, Frankfurt am Main. S. 19–35.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. BGBl. II, Nr. 219/2016 vom 9.8.2016. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (20.07.2017)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatz erlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700> (02.02.2025)
- Border Violence Monitoring Network (o. J.): Border Violence Monitoring Network. <https://borderviolence.eu/> (02.02.2025)
- BR24 – Bayerischer Rundfunk (2024): Experten: EU-Asylreform gefährdet Kindeswohl und Menschenrechte. <https://www.br.de/nachrichten/bayern/experten-eu-asylreform-gefaehrdet-kindeswohl-und-menschenrechte,UDy4Ise> (02.02.2025)
- Bundeskanzleramt (2023): 8. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/III/1083/imfname_1603185.pdf (22.08.2024)
- Bundeskanzleramt (o. J.): Migration, Sicherheit und EU-Krisenkoordination. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/europapolitik/migration-und-sicherheit.html> (22.08.2024)
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2024): Aktuelle Flüchtlingspolitik. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/schwerpunkte/DE/fluechtlingspolitik/fluechtlingspolitik-artikel.html> (22.08.2024)
- Butcher, P. & A.-H. Neidhardt (2020): Fear and lying in the EU: Fighting disinformation on migration with alternative narratives. Foundation for European Progressive Studies. Issue Paper. https://www.epc.eu/content/PDF/2020/Disinformation_on_Migration.pdf (10.01.2025)
- Cowan, P. & H. Maitles (2012): Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates. Continuum, London.
- Dabach, D. B., N. H. Merchant & A. K. Fones (2018): Rethinking Immigration as a Controversy. In: Social Education 82(6). S. 307–314.
- Demokratiezentrum (o. J.): Karikatur-Analyse. <https://www.demokratiezentrum.org/bildung/methodisch-didaktisch/moeglichkeiten-der-vermittlung/methoden-in-der-politischen-bildung/karikatur-analyse/> (12.01.2025)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.): Begriff „Rasse“. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rassistische-diskriminierung/begriff-rasse> (12.01.2025)
- Drerup, J. (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Reclam Verlag, Stuttgart.
- Ebert, A. & S. Lippert (2023): Othering im Geographieunterricht reflektieren. Potenziale des Inklusionskonzepts für diskriminierungsfreies Lernen. In: Gryl, I., M. Lehner & K. W. Hoffmann (Hrsg.): Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Bezüge, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele. Band 2. Springer Spektrum, Heidelberg. S. 185–200.
- ECCHR – European Center for Constitutional and Human Rights (2021): Report for the Special Rapporteur on pushback practices and their impact on the human rights of migrants at European land borders. https://www.ecchr.eu/fileadmin/user_upload/20210201_Report_to_the_UN_SR_on_migration_on_pushbacks_ECCHR_dated.pdf (02.02.2025)
- EG – Europäische Gemeinschaft (2001): Richtlinie 2001/55/EG des Rates vom 20. Juli 2001 über Mindestnormen für die Gewährung vorübergehenden Schutzes im Falle eines Massenzustroms von Vertriebenen und Maßnahmen zur Förderung einer ausgewogenen Verteilung der Belastungen, die mit der Aufnahme dieser Personen und den Folgen dieser Aufnahme verbunden sind, auf die Mitgliedstaaten. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32001L0055> (07.01.2025)
- Eis, A. (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur „Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“. In: Widmaier, B. & P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bundeszentrale für Politische Bildung. bpb, Bonn. S. 131–139.
- Eis, A., B. Lösch, A. Schröder & G. Steffens (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf (22.08.2024)
- Europäische Kommission (2024): Erklärung von Präsidentin von der Leyen auf der gemeinsamen Pressekonferenz mit Präsidentin Metsola und dem belgischen Premierminister De Croo zur Annahme des des Migrations- und Asylpakets. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/de/statement_24_1953/STATEMENT_24_1953_DE.pdf (24.01.2025)
- Eurostat (2025): Beneficiaries of temporary protection at the end of the month by citizenship, age and sex - monthly data. https://doi.org/10.2908/MIGR_ASYT-PSM (10.01.2025)
- Garret, H. J. & E. Alvey (2021): Exploring the emotional dynamics of a political discussion. In: Theory & Research

- in *Social Education* 49(1). S. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808550>
- GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2024): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2024 (BGBl. 2024 I Nr. 439) geändert worden ist. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (14.01.2025)
- Glorius, B. (2024): Das EU-Migrations- und Asylpaket. Bestandsaufnahme eines Reformversuchs. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/flucht-und-migration-2024/555937/das-eu-migrations-und-asylpaket/#footnote-reference-9> (17.01.2025)
- Hanewinkel, V. (2021): Migrationspolitik – Juli 2021. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/monatsrueckblick/338173/migrationspolitik-juli-2021/> (17.01.2025)
- Hemler, C. (2018): Fortress Europe? Push-Backs am Maßstab der Genfer Flüchtlingskonvention. In: Anderheiden, M., S. Kirste, H. Brzózka & U. Hufeld (Hrsg.): Asylrecht und Asylpolitik in der Europäischen Union. Eine deutsch-ungarische Perspektive. Schriftenreihe des Arbeitskreises für Europäische Integration e. V. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Hess, D. E. (2004): Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. In: *Political Science and Politics* 37(2). S. 257–261.
- Hess, D. E. (2009): *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge, New York.
- Hintermann, C. & H. Pichler (2023): Migrations- und Fluchtmythen dekonstruieren. Zur kritischen Darstellung der Analyse von Flucht und Migration. In: Gryl, I., M. Lehner & K.W. Hoffmann (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Bezüge, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Band 2. Springer Spektrum, Heidelberg. S. 201–212.
- Hipold, P. (2017): Die Genfer Flüchtlingskonvention 1951 – Reformbedarf angesichts der Flüchtlingskrise? In: Gornig, G. H. & H.-D. Horn (Hrsg.): *Migration, Asyl, Flüchtlinge und Fremdenrecht. Deutschland und seine Nachbarn in Europa vor neuen Herausforderungen* (=Staats- und völkerrechtliche Abhandlungen der Studiengruppe für Politik und Völkerrecht 31). Duncker & Humblot, Berlin. S. 105–116.
- Ipsos Public Affairs (2018): *Human Rights in 2018. A Global Advisor Survey*. <https://www.ipsos.com/en/human-rights-2018> (26.08.2024)
- Journell, W. (2017): *Teaching politics in secondary education. Engaging with contentious issues*. State University of New York Press, New York.
- Kälin, W. (2017): Klimaflüchtlinge oder Katastrophenvertriebene? In: *Vereinte Nationen* 5. S. 207–212. https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/publications/PDFs/Zeitschrift_VN/VN_2017/Heft_5_2017/04_K%C3%A4lin_5-2017_6-10-2017_web.pdf. (06.03.2025)
- Kello, K. (2016): Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. In: *Teachers and Teaching* 22(1). S. 35–53. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Kersting, D. (2020): ‚Flüchtling‘ – Einführung in einen umkämpften Begriff. In: Kersting, D. & M. Leuoth (Hrsg.): *Der Begriff des Flüchtlings. Rechtliche, moralische und politische Kontroversen*. J.B. Metzler, Stuttgart. S. 1–40.
- Laschet, O. & T. Engartner (2023): Kontroversität statt Neutralität – oder: Warum Werteerziehung unabdingbar ist. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 10(1). S. 339–346.
- Laub, J. (2023): Antinomien im Geographieunterricht – Möglichkeiten des Umgangs mit didaktischen Antinomien im Geographieunterricht am Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *GW-Unterricht* 170(2). S. 56–72. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s56>
- Lochbihler, B. (2018): Eine Erklärung für die Menschheit – Rückblick und Perspektiven. In: *Vereinte Nationen* 6/2018. S. 243–248. https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/publications/PDFs/Zeitschrift_VN/VN_2018/Heft_6_2018/02_Lochbihler_VN_6-18_7-12-2018.pdf (21.01.2025)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024): *JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf (10.01.2025)
- Merli, F. (2022): Bedeutung der Europäischen Menschenrechtskonvention für die österreichische Grundrechtsordnung. In: Fremuth, M. L. (Hg.): *70 Jahre Europäische Menschenrechtskonvention*. Manz, Wien. S. 17–30.
- Missing Migrants Project (2024): *A Decade of Documenting Migrant Deaths. Data analysis and reflection on deaths during migration documented by IOM's Missing Migrant Project, 2014-2023*. International Organization of Migration. https://missingmigrants.iom.int/sites/g/files/tmzbd1601/files/publication/file/A%20decade%20of%20documenting%20migrant%20deaths_0.pdf (23.08.2024)
- Nagel, F. A. M. (2019): *Wir und die „Flüchtlinge“: Politische Werthaltungen von Jugendlichen zu Flucht und Asyl* (Dissertation). Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen.
- Ogette, T. (2017): *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. Unrast, Münster.
- Padberg, S., H. Pichler, C. Hintermann & S. Baumann (2016): *Flucht und Migration bewegt Schüler/innen, Studierende und Lehrpersonen! Geographiedidaktik und Geographieunterricht für Menschenrechte und gegen Rassismus*. In: *GW-Unterricht* 142–143. S. 197–205.
- Pro Asyl et al. (2023): *Gemeinsames Statement von über 50 Organisationen. Appell an die Bundesregierung zu ihrer Position zur Reform des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems: Keine Kompromisse auf Kosten des Flüchtlingsschutzes*. <https://www.proasyl.de/wp-content/up->

- loads/Gemeinsames-Statement_GEAS_16.05.2023_final.pdf (02.02.2025)
- Pro Asyl et al. (2024): Gemeinsames Statement von 26 Bundesorganisationen. Zivilgesellschaftliche Prioritäten für die gesetzliche Umsetzung der Reform des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems in Deutschland. https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/Zivilgesellschaftliche-Prioritaeten-fuer-die-gesetzliche-Umsetzung-der-GEAS-Reform-in-Deutschland_final-1.pdf (02.02.2025)
- RAN – Radicalisation Awareness Network (2019): Schulische Maßnahmen zur Unterstützung traumatisierter minderjähriger Flüchtlinge. https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-01/ran_edu_safeguarding_troubled_refugee_children_classroom_zagreb_3-4_102019_de.pdf (06.03.2025)
- Rudolf, B. (2023): Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Grundlage und Motor des Menschenrechtsschutzes. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-2023/543195/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte/> (14.01.2025)
- SVR – Sachverständigenrat für Migration und Integration (2023): Jahresgutachten 2023. Klimawandel und Migration: was wir über den Zusammenhang wissen und welche Handlungsoptionen es gibt. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/06/SVR-Jahresgutachten_2023_barrierefrei.pdf (26.08.2024)
- The World Bank (o. J.): World Bank Country and Lending Groups. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups> (06.03.2025)
- UN – United Nations (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (217 [III] A). Paris. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (02.02.2025)
- UN – United Nations (2021): Questionnaire of the Special Rapporteur on the human rights of migrants: pushback practices and their impact on the human rights of migrants. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Migration/pushback/Questionnaire-en.pdf> (02.02.2025)
- UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees (2015): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (In Kraft getreten am 22. April 1954), Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 (In Kraft getreten am 4. Oktober 1967). <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/uploads/media/GFK.pdf> (13.08.2024)
- UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees (2024a): Global Trends. Forced Displacement in 2023. Copenhagen. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023> (27.06.2024)
- UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees (2024b): No escape: On the frontlines of climate change, conflict and forced displacement. https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fileadmin/redaktion/PDF/UNHCR/NoEscape-online__1_-1.pdf (07.01.2025)
- Österreich (2024): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen. <https://www.unhcr.org/at/media/unhcr-traumahandbuch-pdf> (06.03.2025)
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S. & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Ernst Klett, Stuttgart. S. 173–184.

Anhang – Unterrichtsmaterialien

M1 | Einstieg: Faktencheck für Vorwissen zum Bereich Menschenrechte, Flucht und Asyl

Lies die folgenden Aussagen zum Thema Menschenrechte, Flucht und Asyl genau. Markiere anschließend jene Aussagen, die deines Wissens oder deiner Einschätzung nach den Tatsachen entsprechen (z. B. mit einem Haken in der rechten Spalte).

Sammelt anschließend Fragen in der Klasse, die (u. a. durch Informationsdefizite) aus der Auseinandersetzung mit den Aussagen aufgekommen sind und notiert diese auf einem Flipchart. Diese Fragen werden anschließend den passenden Modulen in der nachfolgenden Recherchephase zugeordnet und im Zuge der Recherche geklärt.

Aussagen zu Menschenrechten, Flucht und Asyl	Richtig oder falsch?
1. Das EU-Migrations- und Asylpaket will, dass Geflüchtete an den Außengrenzen der EU auf ihren Asylbescheid warten müssen.	
2. Laut der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hat jeder Mensch das Recht auf ein Leben in Freiheit und Sicherheit sowie das Recht in anderen Ländern vor Verfolgung Schutz und Asyl zu suchen.	
3. Niemand darf laut Genfer Flüchtlingskonvention in ein unsicheres Land abgeschoben werden.	
4. Alle Menschen, die flüchten müssen, bekommen in einem sicheren Land Asyl.	
5. Auch in Österreich oder Deutschland kann der Fall eintreten, dass Menschen aus verschiedenen Gründen flüchten müssen.	
6. Flucht vor Krieg oder vor den Folgen der Klimakrise sind in der Genfer Flüchtlingskonvention keine anerkannten Flucht- und Asylgründe.	
7. Geflüchtete dürfen in jedem EU-Land ihrer Wahl um Asyl ansuchen.	

M2 | Erarbeitung von Kontroversen, Spannungsfeldern und Widersprüchen im Themenfeld Menschenrechte und Schutz von Geflüchteten vor Verfolgung

Wählt für die **Bearbeitung in der Kleingruppe** eines der folgenden **Module A bis F** aus, orientiert euch dabei an den angegebenen **Leitfragen** und euch wichtig erscheinenden Gedanken. Die während des Faktenchecks **im Stundeneinstieg aufgetretenen Fragen** können dabei den Themenbereichen der Module zugeordnet werden. Sollten sie darüber hinaus gehen, kann ein zusätzliches Modul zur Klärung dieser offenen Fragen eröffnet werden.

Die angegebenen Online-Quellen können im Bedarfsfall durch darüberhinausgehende Recherchen ergänzt werden. Die **Quellen** reichen dabei von völkerrechtlichen Dokumenten (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Genfer Flüchtlingskonvention) über internationale Institutionen (UNHCR, Europaparlament), Bildungsinstitutionen (Deutsche Bundeszentrale für politische Bildung, Demokratiezentrum), öffentliche rechtliche Medien (ORF), Informationsplattformen für Journalist*innen (Mediendienst Integration), Schulnetzwerke (Schulen ohne Rassismus) bis hin zu Vereinen und Nichtregierungsorganisationen, die ein bestimmtes gesellschaftspolitisches menschenrechtliches Anliegen verfolgen (Amnesty International, Human Rights, Proasyl, Asylkoordination Österreich, Momentum Institut).

Erstellt für alle in der Klasse ein **gegliedertes Exzerpt** möglichst **in Stichworten** mit den wichtigsten Ergebnissen eurer Recherche. Dies kann in Form eines Padlets für alle Gruppen gesammelt und visualisiert werden. Für die Bearbeitung habt ihr 35min Zeit.

Module nach Themenbereichen und Leitfragen (mit Materialien)

- **Modul A: Fluchtgründe und Status als anerkannte*r Geflüchtete*r in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)**

Welche Fluchtursachen werden in der GFK anerkannt? Welche aktuellen Fluchtgründe sind damit nicht abgedeckt? Welche Konsequenzen hat die Anerkennung oder Ablehnung als Geflüchtete*r?

Links zu Online-Textquellen:

- <https://www.demokratiezentrum.org/ressourcen/lexikon/genfer-fluechtlingskonvention-gfk/> <https://www.unhcr.org/dach/at/services/fag/faggenferfluechtlingskonvention>
- <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/337209/70-jahre-genfer-fluechtlingskonvention/>

- **Modul B: Menschenrechte**

Welche Aussagen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte betreffen Geflüchtete, und was bedeuten diese Aussagen für deren Schutz? (siehe Artikel 1–5, 9, 13–15)

Links zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und zu Online-Textquelle:

- <https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/aemr/>
- <https://www.amnesty.at/themen/menschenrechte/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-aemr/>

- **Modul C: Dublin-III-Verordnung**

Welche möglichen Probleme ergeben sich bei der Durchführung der Dublin-III-Verordnung für Geflüchtete? Kommt es durch die Durchführung der Dublin-Verordnung zu Menschenrechtsverletzungen und Verletzungen der Genfer Flüchtlingskonvention?

Links zu Online-Textquellen:

- <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht- asyl/asylrecht.html#c1152> (hier auch den Unterpunkt ‚sichere Herkunftsstaaten‘ bearbeiten)
- <https://www.schule-ohne-rassismus.org/themen/flucht-asyl/>
- https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2017/08/PRO_ASYL_Broschuere_FluechtlingsuMenschenrechteinGefahr_Sept17.pdf (Seiten 8–9)

- **Modul D: Schengener Abkommen zum Schutz der EU-Außengrenzen**

Kommt es durch den Schutz der EU-Außengrenzen zu Menschenrechtsverletzungen und Verletzungen der Genfer Flüchtlingskonvention? Wie kann die Rolle der EU-Grenzschutzagentur Frontex bewertet werden?

Links zu Online-Textquellen:

- https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2021/09/MoT_Factsheet_Schengenraum_2020.pdf
- https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2021/09/MoT_Factsheet_Frontex_2020.pdf

- **Modul E: Aktuelle Migrationspolitik der EU**

Welche (möglichen) Einschränkungen für den Schutz von Geflüchteten bringt das Migrations- und Asylpaket 2024 (die Reform des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems)?

Links zu Online-Textquellen:

- <https://www.moment.at/story/eu-migrationspakt-was-ist-das-und-was-ist-daran-falsch/>
- <https://www.proasyl.de/news/geas-reform-im-eu-parlament-historischer-tiefpunkt-fuer-den-fluechtlingschutz-in-europa/>
- https://www.asyl.at/files/uploads/629/kommentar_geas_2_24_web.pdf

- **Modul F: Vorschläge zur Einschränkung oder Erweiterung der anerkannten Fluchtursachen in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)**

Welche Personen oder Gruppen fordern welche Einschränkungen oder Erweiterungen der Fluchtgründe in der GFK? Welche Folgen hätte dies für die Zielländer und betroffene Geflüchtete?

Links zu Online-Textquellen:

- <https://orf.at/stories/3222472/> (inklusive Video ‚Ist die Genfer Flüchtlingskonvention noch zeitgemäß?‘)
- <https://menschenrechte-durchsetzen.dgvrn.de/meldung/70-jahre-fluechtlingskonvention-und-die-grenzen-internationalen-schutzes>

M3 | Abschluss Stunde 1: Minute Paper

Was war das Wichtigste, was ich heute gelernt habe?	Welche Frage(n) sind für mich offengeblieben?

M4 | Arbeitsauftrag Stunde 2: Kurzpräsentation der Ergebnisse der Erarbeitung in der 1. Stunde

***Präsentiert** eure Ergebnisse aus der Erarbeitung in M2 in maximal **3 Minuten** der Klasse. Geht dabei auch auf **mögliche Probleme und Kontroversen** ein, die sich aus euren Erkenntnissen ergeben. Nachfragen sowie Ergänzungen aus dem Plenum sowie von der Lehrperson sind erwünscht. (25 min)*

M5 | Tabelle zu Spannungsfeldern im Themenfeld Menschenrechte und Schutz von Geflüchteten vor Verfolgung

Sammelt im Klassenplenum konkrete Probleme, Kontroversen und Widersprüche im Themenfeld (Menschenrechte und Schutz von Geflüchteten vor Verfolgung), die sich aus den Erkenntnissen der bisherigen Bearbeitung erschlossen haben. Die Lehrperson moderiert die Sammlung in der Tabelle.

Spannungsfelder	Konkrete Widersprüche, Kontroversen und Probleme
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte versus GFK	
Migrations- und Asylpaket der EU 2024 versus Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und GFK	
Dublin III-Abkommen versus Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und GFK	
Schengen-Abkommen versus Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und GFK	
Vorschläge zur Einschränkung oder Erweiterung der Genfer Flüchtlingskonvention	

M6 | Lösungsvorschlag zu M5 Tabelle zu Spannungsfeldern im Themenfeld Menschenrechte und Schutz von Geflüchteten vor Verfolgung

Spannungsfelder	Konkrete Widersprüche, Kontroversen und Probleme
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte versus GFK	- Menschenrechte schränken nicht auf bestimmte Schutzgründe ein (GFK: vier anerkannte Fluchtgründe) - Wichtige aktuelle Fluchtursachen sind von der GFK nicht direkt abgedeckt (z. B.: Krieg, Klimakrise etc.) - Menschenrechte gewähren allen Menschen das Recht auf ein Leben in Freiheit und Sicherheit in jedem Land - etc.
Migrations- und Asylpaket der EU 2024 versus Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und GFK	- Ziel der Reduktion von Asylanträgen widerspricht teilweise Menschenrechten und GFK - Geplante Schnellverfahren gefährden die gründliche Einzelfallprüfung, das widerspricht der GFK - Mögliche Prüfung von Asylanträgen außerhalb der EU (in Drittstaaten) steht in Spannungsverhältnis zur GFK - Aushöhlung der Non-Refoulement-Regelung (Verbot der erzwungenen Rückkehr in ein Land, in dem einer Person Verfolgung droht) - etc.
Dublin III -Abkommen versus Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und GFK	- Asylantrag muss im Ersteintrittsland in der EU gestellt werden, das führt zu unsolidarischer Aufteilung, dadurch sind vor allem Länder an der Süd- und Südostgrenze der EU (Bsp.: Italien, Spanien, Griechenland) für eine Vielzahl von Asylverfahren zuständig - Das Abkommen setzt voraus, dass der Umgang mit Geflüchteten in allen EU-Staaten menschenrechtskonform umgesetzt wird, die Standards sind aber unterschiedlich (Bsp.: Ungarn) - etc.
Schengen-Abkommen versus Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und GFK	- Sicherung der EU-Außengrenzen sollte Abbau der Binnengrenzen bringen, nach Fluchtbewegungen seit 2015 werden wieder vermehrt Binnengrenzen durch neue Grenzzäune errichtet und Kontrollen an Binnengrenzen durchgeführt - Frontex-Einsätze (Europäische Agentur für die Grenz- und Küstenwache) werden von NGOs vielfach wegen Menschenrechtsverletzungen kritisiert (Push-Backs) - etc.
Vorschläge zur Einschränkung oder Erweiterung der Genfer Flüchtlingskonvention	- Anerkennung der Auswirkungen des Klimawandels als Fluchtursache - Anerkennung der Flucht vor Kriegen ohne dem Kriterium der individuellen Verfolgung als Fluchtursache - Aufnahme der ‚Sicheren-Drittstaatsregelung‘ in die Konvention - etc.

M7 | Einstieg Stunde 2: Karikatur als Reflexionsimpuls und Leitfragen zur Karikaturenanalyse

Analysiere die Karikatur nach folgenden **Leitfragen**:

- Welches Thema wird in der Karikatur dargestellt? Welche Aussage kannst du aus der Karikatur herauslesen?
- Wie wird das Thema dargestellt? Welche zeichnerischen Elemente sind erkennbar (Figuren, Objekte, Farben, Symbole)?
- Welche Einstellung drückt der Karikaturist zum Thema aus?
- Wie beurteilst du die Aussage der Karikatur?
- Welche Fragen bleiben bei dir offen?



EUROPA EINIGT SICH AUF EINEN KOMPROMISS

Copyright: Schwarwel

M8 | Fallbeispiele – Reflexion der in der GFK genannten Fluchtursachen

Arbeitsauftrag: Analyse von Fallbeispielen – Ist eine Ausweitung der Fluchtgründe in der GFK notwendig?

Leitet aus den Fallbeispielen mögliche **Argumente** für eine Erweiterung der anerkannten Fluchtursachen in der GFK **ab**. **Überlegt** auch **Konsequenzen**, die diese Erweiterung der Fluchtgründe für die Geflüchteten selbst sowie für die Herkunftsgesellschaften und die Zielländer haben könnte. **Notiert Stichworte**, um in der nächsten Stunde das Schicksal und die Problemlagen von Geflüchteten aus den Fallbeispielen aus der **Ich-Perspektive** erzählen zu können. **Formuliert** in Partner*innenarbeit **Argumente**, die für bzw. gegen eine Ausweitung der in der GFK genannten Fluchtgründe sprechen und notiert diese im Padlet.

Fallbeispiel 1: Flucht vor dem Krieg in der Ukraine

Interview mit Oksana und Aleona aus Kiew

Oksana und Aleona lebten in Kiew – bis Russland 2022 die Ukraine angriff und die Stadt bombardierte. Ihre Flucht mit ihren Kindern führte sie über Polen nach Berlin. Hier berichten sie über Tage der Ungewissheit und über ihren neuen Alltag in Deutschland.

Oksana: „Es war schrecklich, von allen Seiten bombardiert zu werden. Es war zu schrecklich, um in Kiew zu bleiben. Wir mussten etwas unternehmen. Wir entschieden uns, zu gehen. Wir nahmen nur das Notwendigste mit: Dokumente und Medikamente. Wir waren sehr besorgt und weinten viel, weil wir unsere Ehemänner zurücklassen mussten. Später wurde uns aber klar, dass wir die richtige Entscheidung getroffen hatten, die Stadt zu verlassen.“

Aleona: „Oksana kam zu uns und zusammen gingen wir sofort zum Bahnhof. Der Bahnhof war voll mit sehr vielen Menschen, mit Hunden und Katzen. Wir stiegen in einen kostenlosen Zug, um nach Lemberg zu gelangen – ohne Licht und ohne Toilette. Wir haben sehr lange nicht geschlafen, weil es einfach sehr, sehr viele Menschen gab, die alle vor diesen Bomben geflohen sind.“

Oksana: „Für die Kinder war es am schwierigsten. Jedes der Kinder litt unter viel Stress. Jedes erlebte es auf seine eigene Art: Katjuscha, unsere Kleine, schlief die ganze Zeit.“

Aleona: „Wir brauchten fünf Tage, um nach Berlin kommen, mit den Kindern war es sehr kompliziert. In der Nähe der Grenze wurden wir von einem Gemüsetransporter mitgenommen, ohne Sitze oder irgendetwas. Die Kinder saßen auf unseren Taschen. Der Fahrer brachte uns nach Warschau. Dort gab es keinen Bus mehr nach Berlin. Es waren zu viele Menschen. Ein sehr guter Mensch namens Peter hat uns mit zu sich genommen. Bei ihm konnten wir für die Nacht bleiben. Er kaufte uns Bustickets für den nächsten Tag nach Berlin. In Berlin warteten unsere Gastgeberinnen auf uns und Elena, meine Schwägerin. Sie lebt schon seit zehn Jahren in Deutschland. Endlich waren wir nach dieser langen Reise irgendwo angekommen. Wir setzten uns zu einem schönen Abendessen. Der Tisch war schon gedeckt bei unserer Ankunft. Wir hatten das Gefühl, jetzt sicher zu sein.“

Oksana: „Das Wichtigste ist, dass wir in gute Familien gekommen sind. Auch jetzt helfen uns die Familien immer noch. Alles war sehr gut, aber trotzdem ist alles anders als zuhause: Wie verhält man sich in einer anderen Familie? Was kann man tun, was nicht? Es ist eine andere Kultur. „

Aleona: „Die ersten Tage waren sehr anstrengend. Wir mussten viele Anträge für die Registrierung und Sozialhilfe stellen, die Kinder in Willkommensklassen anmelden oder zum Impfzentrum, weil unsere Impfungen in Europa nicht gültig waren. Unsere Gastgeberinnen haben mit Elena versucht, alles für uns zu organisieren, aber es war schwer. Wir konnten ja oft auch nur mit den Handyübersetzungen sprechen. Manche Dinge konnte man nicht so einfach verstehen, weil so viele Dinge auf einmal passierten. Auch für die Kinder bedeutete es sehr viel Stress. Ganz plötzlich sollten sie in eine Schule in Deutschland gehen, dabei wollten wir doch alle schnell wieder nach Hause.“

Die Europäische Union hat nach dem Überfall Russlands auf die Ukraine eine so genannte ‚Massenzustrom-Richtlinie‘ in Kraft gesetzt. Damit wird geregelt, dass ukrainische Geflüchtete generell ein vorläufiges Aufenthaltsrecht innerhalb der EU erhalten. Das bedeutet, dass für sie nicht die Fluchtgründe der Genfer Flüchtlingskonvention gelten. Sie erhalten vorübergehenden Schutz, ohne ein eigenes Asylverfahren durchlaufen zu müssen. Sie haben darüber hinaus auch Zugang zum Arbeitsmarkt, Recht auf medizinische Versorgung und Zugang zum Bildungssystem. Diese Regelung gilt aktuell noch bis mindestens März 2026. Schätzungen des UNHCR gehen davon aus, dass rund 6 Millionen ukrainische Geflüchtete in europäischen Staaten leben. In Deutschland hielten sich zu Beginn des Jahres 2024 ca. 900.000 ukrainische Geflüchtete auf, in Österreich laut Eurostat-Daten rund 82.000. Für Geflüchtete aus anderen Kriegsregionen der Welt gelten diese besonderen Regelungen nicht.

(Gekürztes Interview mit ukrainischen Geflüchteten. Quelle: <https://www.rescue.org/de/artikel/gefluechtete-ukraine-flucht-erfahrungen>)

Fallbeispiel 2: Flucht vor den Auswirkungen der Klimakrise

Kaboua John (Kiribati): „Mein Dorf versinkt im Meer. [...] Wir verlieren unsere Heimat, unsere Bananenplantagen, unser Trinkwasser. Das Grundwasser mischt sich mit dem steigenden Salz des Meeres. Aber ich möchte meine Insel nicht verlieren, die Strände, die ständig lachenden Nachbarn.“

Anne Dunn (Fidschi): „[...] Wir hoffen, dass wir in unserer Region bleiben können, wenn unsere Inseln untergehen. Wenn nicht, verlieren wir unser ganzes bisheriges Leben. Da tut es echt weh, wenn man hört, wir würden den Klimawandel als Chance nutzen, anderswo ein besseres Leben zu führen. Ohne Klimawandel würde niemand bei uns seine Heimat verlassen. [...] Anfang des Jahres starb mein Vater. Er wollte bei seinen Eltern begraben werden. Aber den Friedhof, wo meine Großeltern liegen, gibt es nicht mehr. Da ragen nur noch ein paar Steine aus dem Meer. Das Meer spült meine ganze Identität hinweg. Die Orte, aus denen ich komme, gibt es nicht mehr. Dabei träumen und lachen wir wie alle Menschen. Wir sind nicht nur ein kleiner Punkt auf dem Globus. Wir leben da.“

Abe Delfin Ochou (Elfenbeinküste): „Bei uns im Norden breitet sich die Dürre aus, weil kein Regen kommt. In anderen Landesteilen nehmen die Überschwemmungen zu. Wenn man aus einem Land kommt, in dem der Wohlstand von der Landwirtschaft abhängt, von der Fischerei, und das alles nicht mehr genug abwirft, dann verarmt die Bevölkerung. Natürlich hat Migration auch mit Klimawandel zu tun. Wenn unsere Jugend nicht mehr genug zum Leben hat, ist die Versuchung groß, dass sie in die Länder geht, die man bei uns ‚El Dorado‘ nennt.“

Menschen in vielen Regionen der Welt verlassen ihre Wohnorte, da es durch klimatische Veränderungen verstärkt zu extremen Wetterereignissen wie Dürren, Überschwemmungen, Flächenbränden oder Stürmen kommt.

Wer vor den Folgen klimawandelbedingter Ereignisse flüchten muss, hat kein Recht auf Schutz als Flüchtling. In der Genfer Flüchtlingskonvention, die 2025 80 Jahre alt wird, sind diese Fluchtursachen nicht berücksichtigt worden. Klimawandel und Klimakrise waren in den 1950er Jahren noch kein Thema. Mit der zunehmenden Erderwärmung werden in Zukunft jedoch immer mehr Menschen zu so genannten Klimaflüchtlingen werden. Es stellt sich also die Frage, ob klimawandelbedingte Fluchtursachen in Zukunft in die Genfer Flüchtlingskonvention aufgenommen werden sollten. Ein weiterer Punkt muss hier mitbedacht werden: Für die menschengemachte Klimakrise sind vor allem die Industriestaaten verantwortlich. Von den extremen Wetterereignissen sind auf der anderen Seite die Länder des Globalen Südens weit stärker betroffen. Damit stellt sich auch die Frage der Verantwortung der Länder des Globalen Nordens, wenn es um den Schutz von Menschen geht, die aufgrund extremer Wetterereignisse ihre Heimat verlassen müssen.

(Die Interviewpassagen wurden im Kontext der Bonner Klimakonferenz 2017 aufgezeichnet und können hier nachgelesen werden: <https://www.tagesschau.de/wissen/klima/klimakonferenz-klimafluechtlinge-101.html>)

M9 | Arbeitsblatt: 5-Finger-Methode – Was bedeuten die Menschenrechte für dich?

1. Zeichne mit einem gut sichtbaren Stift die Umrisse einer deiner Hände nach.
2. Denke anschließend über die Impulsfrage ‚Was bedeuten die Menschenrechte für dich?‘ nach.
3. Notiere die Gedanken, Begriffe und Assoziationen, die dir dazu einfallen in den gezeichneten Fingern.

Diskursives Sprechen über queere Asylbewerber*innen in Deutschland: Postkoloniale Konstruktionen von Überlegenheit im Geographieunterricht kritisch reflektieren

* walz.patrick@semgym.hn.schule-bw.de, Didaktik der Geographie, Universität Bayreuth

**lotte.hiller@posteo.de, Institut für Umweltwissenschaften und Geographie, Universität Potsdam

eingereicht am: 15.09.2024, akzeptiert am: 18.02.2025

Der Beitrag zeigt anhand des Beispiels von institutionellen Unterstützungsstrukturen für queere Asylbewerber*innen in Deutschland, wie der Einsatz einer diskursanalytischen Methode zur Dekonstruktion diskursiv hergestellter Rollenzuordnungen von Retter*innen, Täter*innen und Opfern gelingen kann. Dadurch wird ein Sprechen über die Komplexitäten des Themenfeldes Queerness und Migration ermöglicht, was schließlich dazu beiträgt, postkoloniale Narrative des Helfens und Rettens kritisch in den Blick zu nehmen.

Keywords: Queere Asylbewerber*innen, Diskursanalyse, Postkoloniale Narrative, Dekonstruktion

Speaking Discursively about Queer Asylum Seekers in Germany: Critically Reflecting on Postcolonial Constructions of Superiority in Geography Lessons

Using the example of institutional support structures for queer asylum seekers in Germany, the article presents an analytical method which offers guidance for students to deconstruct post-colonial discourses of saviours, victims and persecutors. This allows deeper discussions about complex intersections of queerness and migration, which contributes to taking a critical look at postcolonial narratives of helping and rescuing in geography lessons.

Keywords: Queer Asylum Seekers, Discourse Analysis, Postcolonial Narratives, Deconstruction

1 Einleitung

Die Ergebnisse der Studie von Sonja Schwarze (2020: 266) legen nahe, dass postkoloniale Erzählstrukturen nach wie vor im konkreten Geographieunterricht vorherrschen und paternalistische Denk- und Handlungsmuster bei Lernenden der Sekundarstufe I begünstigen (vgl. Schwarze 2020: 383). Postkoloniale Erzählstrukturen greifen dabei auf die Zuordnung kolonialer Rollenkonstruktionen zurück und bedingen in der Folge verräumlichte Vorstellungsmuster der Lernenden. Diese Vorstellungsmuster funktionieren dabei häufig entlang einer dichotomen, homogenisierenden Struktur, in der der ‚Nicht-Westen‘ als das ‚Andere‘ in Abgrenzung zu einem überlegenen ‚Westen‘ konstruiert und untergeordnet positioniert wird (vgl. Kersting 2011: 4f.; Reuber 2012: 191f.). Zurückzuführen lassen sich die Rollenkonstruktionen primär auf Diskurse und Narrative, die in der Kolonialzeit

angelegt wurden und die bis heute fortwirken und ein eurozentrisches Denken und Handeln bei Lernenden begünstigen (vgl. Aikins et al. 2013; Marmer 2013; Kersting & Hoffmann 2011).

Die Vorstellungsmuster gehen dabei in der Regel mit dem postkolonialen, unterkomplexen Rollenschema von Retter*in-Täter*in-Opfer einher und bedingen die Ausblendung struktureller, ökonomischer und politischer sowie historischer Ursachen für Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus (vgl. Kanemaki et al. 2022: 18). Das Rettungsnarrativ stellt entsprechend eine kolonialistische Erzählung dar, die die Überlegenheit des ‚Westens‘ konstruiert und in der Folge Unterdrückungsmechanismen (weiterhin) ermöglicht. Der*die *weiße* Retter*in (*White Savior*) ist durch ein paternalistisches, altruistisches Verhalten charakterisiert, das auf einem scheinbar angeborenen Sinn für Gerechtigkeit beruht. Die als solche konstruierte Hilfe des*der *Weißes* stellt sich letztlich aller-

dings nicht als bedingungslos heraus, sondern dient dem eigenen Gefühl der Erfüllung und Aufwertung (vgl. Hughey 2014; Sow 2018). Das Narrativ bedient sich dichotomer Erzählstrukturen, um die scheinbare Rückständigkeit entsprechender Länder, Kulturen oder Religionen zu untermauern. Damit steht das Rettungsnarrativ in engem Zusammenhang mit der Konstruktion von ‚Entwicklung‘, welche auf der Annahme beruht, dass zwischen ‚entwickelten‘ und ‚unterentwickelten‘ Räumen unterschieden werden kann und das Zweitere mithilfe des ‚Westens‘ diesen ‚unterentwickelten‘ Status Quo überwinden können. Letztlich legitimiert und rationalisiert das Rettungsnarrativ eine asymmetrische soziale Beziehung (vgl. Hughey 2014: 2) und revitalisiert modernisierungstheoretische Vorstellungen einer nachholenden Entwicklung als implizite Norm in gegenwärtigen postkolonialen (transnational-queeren) Diskursen (vgl. Klappeer 2019).

Während die Fachwissenschaft bereits seit den 1990er Jahren verschiedene Aspekte von queeren Asylbewerber*innen und Geflüchteten erforscht (vgl. Rodríguez 2023), findet sich das Thema im Geographieunterricht – soweit uns bekannt – bisher nicht wieder. Meist werden Migration, Entwicklung und Queerness getrennt voneinander unterrichtet, letzteres wird hierbei aber, trotz seiner gesellschaftlichen Relevanz, nahezu völlig aus dem konkreten Geographieunterricht ausgeschlossen (vgl. Grenz 2021, exemplarisch zur Bildungsplanreform in Baden-Württemberg). Dieser Beitrag legt daher auf einer inhaltlichen Ebene dar, wie das Themenfeld in den kanonisierten Geographieunterricht integriert und seine Vielschichtigkeit sowie Verwobenheit durch eine intersektionale Perspektive zugänglich gemacht werden kann. Ergänzend dazu finden zudem eine Adressierung und Reflexion postkolonialer Narrative, die mit der Zuordnung spezifischer Rollenkonstruktionen einhergehen, im Geographieunterricht ebenfalls bisweilen kaum statt (vgl. Miener 2012: 44). Ursächlich dafür ist ein fehlender ausgearbeiteter Bezug zu postkolonialen Theorien und poststrukturalistischen Methoden (vgl. Kersting & Schröder 2023: 193), sodass in der Unterrichtspraxis weder vorherrschende, eindimensionale Rollenkonstruktionen adressiert und dekonstruiert noch ein kritisch-reflexives Denken bei den Lernenden gefördert werden kann. Auf einer didaktisch-methodischen Ebene nehmen wir diese Leerstelle zum Anlass, um die kodierende Diskursanalyse als ein Analyse-Instrument für die Untersuchung von Erzählstrukturen und Rollenzuweisungen für die schulgeographische Unterrichtspraxis vorzuschlagen. Wir adaptieren hierzu das Modell des Drama-Dreiecks des Psychiaters Stephen Karpman (1968) zur Visualisierungshilfe und entwickeln dieses

zur unterrichtspraktischen Verwendung weiter. Als wir im September 2022 die Anfrage zur Gestaltung eines Projekttagess zur Förderung diversitätssensibler Perspektiven an einer Gesamtschule erhielten, ermöglichte dies uns, das konzipierte Analyseinstrument im Rahmen einer prototypischen Lernumgebung mit Lernenden der Jahrgangsstufe 9 zu erproben, zu reflektieren und zu modifizieren.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist *erstens* die Darstellung des entwickelten und für die Unterrichtspraxis aufbereiteten Analyse-Instruments. *Zweitens* die Vorstellung der didaktisch-methodischen Konzeption der Lernumgebung am Beispiel gegenwärtiger Unterbringungssituationen queerer Asylbewerber*innen in Deutschland durch Organisationen, die sich für die Rechte von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und trans*-Personen einsetzen (im Folgenden: LSBT-Organisationen). *Drittens* erfolgt abschließend eine kurze Darlegung der Erkenntnisse aus der Erprobungsphase vom November 2022. Anzumerken ist, dass kein Anspruch auf eine ausreichend evidenzbasierte Empirie besteht, sondern lediglich erste Indizien und Hinweise auf die Wirksamkeit der Lernumgebung im Allgemeinen, im Speziellen aber in Bezug auf das entwickelte diskursanalytische Instrument aus den Feedbackbögen und aus den Plenumsgesprächen abgeleitet werden können, die entsprechend einer näheren und ausführlicheren Untersuchung bedürfen.

2 Dekonstruktion als didaktisches Prinzip

In der Fachdidaktik wird zunehmend auf Ansätze aus den postkolonialen Theorien zurückgegriffen, um eurozentrische Perspektiven im Geographieunterricht zu dekonstruieren und zu erweitern (vgl. Schröder & Carstensen-Egwuom 2020; Sarpong & Schröder 2021; Kanemaki et al. 2022; Eberth & Lippert 2023; Kersting & Schröder 2023). Ziel postkolonialer Theorien ist es, in eurozentrische Narrative der Wissensproduktion und der Konstruktion verräumlichter Rollen zu intervenieren und hegemoniale Strukturen herauszufordern (vgl. Castro Varela & Dhawan 2015: 78), sodass ein „Aufdecken, kritisches Reflektieren und Dekonstruieren kolonialer Kontinuitäten“ (Eberth 2023: 7) möglich werden kann.

Die Dekonstruktion als didaktisches Prinzip verfolgt das Ziel, scheinbar eindeutige symbolische Vorstellungs- und Ordnungsmuster und koloniale Deutungsschemata sowie (post)koloniale Denk- und Handlungsmuster (vgl. Lossau 2021: 474f.) herauszufordern und aufzubrechen. Lernende sollen daher dazu ermutigt und befähigt werden, Repräsentationen und Sachverhalte nicht als wahr und objektiv gegeben hinzunehmen, sondern im Sinne des critical-

thinking-Ansatzes eine kritisch-reflexive Fragehaltung auszubilden (vgl. Hintermann & Pilcher 2023: 204). Bei der Dekonstruktion als Unterrichtsprinzip geht es daher vor allem darum, narrative Auslassungen zu erkennen und alternative Blickwinkel einzunehmen, die entweder im Nachvollziehen der Konstruktionen anderer zutage treten oder durch die eigene Positionalität erschwert werden (vgl. Reich 2012: 141). Ziel der Dekonstruktion ist es, die diskursive Konstruktion der Aushandlungsprozesse selbst aufzudecken und sichtbar zu machen. Im Prozess des Dekonstruierens wird daher eine forschende Haltung durch die Lernenden eingenommen, indem sie in Anlehnung an die Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie (2009) zunächst auf einer inhaltlichen Ebene scheinbar objektive Sichtweisen mit einem Fragezeichen versehen, nach (kolonialen) Leerstellen fragen und mögliche autobiographische Ergänzungen einbringen. Dadurch wird es anschließend möglich, auf der diskursiven Ebene der Darstellung zum einen nach der Art und Weise der dargestellten Wirklichkeit sowie nach der Relevanz der ausgewählten Wirklichkeit zu fragen (vgl. Schröder & Carstensen-Egwuom 2020: 368), aber auch die eigene Perspektive als Beobachter*in zu verschieben und die jeweiligen Motive sowie Interessen hinter bestimmten Darstellungen und Interpretationen zu ergründen. Damit ist auch das Fragen nach der Deutungsmacht von Organisationen, sozialen Gruppen und Individuen, das Reflektieren der Partizipationsmöglichkeiten am Aushandlungsprozess sowie der Einflussmöglichkeiten auf die Repräsentation in Medien gemeint (vgl. Hintermann & Pilcher 2023: 205). Das Einnehmen und Einbringen anderer, nicht-hegemonialer Sicht- und Erzählweisen begünstigt in der Folge ein Herausarbeiten und Offenlegen von Brüchen, Widersprüchen und Ambivalenzen in hegemonialen Diskursen (vgl. Reich 2012: 141; Schröder & Carstensen-Egwuom 2020: 352; Hintermann & Pilcher 2023: 204).

Auf diese Weise wird den Lernenden ermöglicht, gegenüber scheinbar objektiven Wahrheiten und geopolitischen Leitbildern, die sowohl im Schulalltag als auch über Massenmedien reproduziert und verbreitet werden, eine kritisch-reflexive Haltung auszubilden und stets die Positionalität der Sprechenden miteinzubeziehen. Die Relevanz der Dekonstruktion als didaktisches Prinzip zeigt sich daher in der Möglichkeit, postkoloniale Erzählweisen und damit einhergehende Konstruktionen von Überlegenheit und Paternalisierung offenzulegen, normative und einschränkende Denkgewohnheiten zu erkennen und auf selbstständige Weise ein zunehmend kritisches Denken ausprägen. Zur Dekonstruktion postkolonialer Erzählmuster und Rollenkonstruktionen eignen sich daher in besonderer Weise diskursanalytische Verfahren.

3 Kodierende Diskursanalyse als Methode für den Geographieunterricht

Die Rhetorik des Rettungsnarrativs untersucht Makau Mutua (2001) in der Arbeit internationaler Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs) der Entwicklungszusammenarbeit, die sich innerhalb eurozentrisch geprägter Menschenrechtsdiskurse bewegen, wodurch sich seine Analyse gut auf die Arbeit von LSBT-Organisationen mit queeren Asylbewerber*innen übertragen lässt. Aus seiner Analyse geht eine dreidimensionale Metapher¹ hervor, von der jede Dimension wiederum eine eigene Metapher darstellt. Innerhalb dieses Narrativs sind nach Mutua die Rollen klar zugeteilt (vgl. Mutua 2001: 202 ff.): Hypermaskuline und barbarische Schwarze² Männer (Täter) bedrohen vulnerable Schwarze Frauen und Kinder (Opfer), die der Logik folgend nur von *weißen* Männern gerettet werden können (Retter). Den Rollen werden konkrete Attribute zugeschrieben: Die Täter evozieren Bilder von Barbarismus und Grausamkeit. Die Opfer sind dem Modell zufolge als ohnmächtig, hilflos, unschuldig und Opfer der ‚primitiven‘ Gewalttaten der Täter konstruiert. Die Retter beschützen, verteidigen die Opfer vor der Tyrannei der Täter und ‚zivilisieren‘ die Opfer. Während die Täter und Retter als aktiv handelnd konstruiert werden, erscheinen die Opfer als passiv (vgl. Mutua 2001).

Auf Grundlage dieser Rollenkonstruktionen, welche die Machtrelationen zwischen den Rollen miteinander in Beziehung setzen, entwickelten wir ein Modell zur kodierenden Diskursanalyse für den Geographieunterricht. Ziel dieser kodierenden Diskursanalyse ist es, durch die Analyse von narrativen Strukturelementen Wirklichkeitskonstruktionen und Machtverhältnisse aufzudecken, um zu zeigen, wie durch die Verschränkung von Entwicklung und Queerness postkoloniale Kontinuitäten in Form kolonialistischer Rettungsnarrative permanent (re-)produziert und konstituiert werden. Zur Visualisierung und Strukturierung der Diskursanalyse greifen wir auf das bekannte Modell des Drama-Dreiecks nach Stephen Karpman (1968) zurück, welches aus der Transaktionsanalyse stammt, das vergleichbar die Rollen von Retter*innen, Verfolger*innen und Opfern sowie ihre

¹ Mutua benennt sie als savages, victims und saviors. Wir arbeiten im Folgenden mit den deutschen Entsprechungen Täter*innen, Opfer und Retter*innen.

² Schwarz bezeichnet keine biologische Eigenschaft, sondern verweist auf eine gesellschaftliche Position innerhalb des rassistischen Systems. Schwarz stellt eine selbstermächtigende politische Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen dar. Diese Selbstbezeichnung bezieht sich dabei nicht auf einen spezifischen Hautton, sondern markiert vielmehr gemeinsame Erfahrungshorizonte und Lebensrealitäten in einer Gesellschaft, in der Weißsein die dominante Norm darstellt (vgl. Sow 2011: 608).

Beziehungen zueinander aufzeigt. An den Eckpunkten des Dreiecks sind die Rollen verortet und deren jeweilige Zuordnung angeführt. An den Seiten des Dreiecks wird beschrieben, in welcher Beziehung die Rollen zueinanderstehen.

In den entsprechenden Textmaterialien ist daher zunächst zu identifizieren, welchen Akteur*innen welche Rolle von wem zugeschrieben wird (Wer wird als Retter*in/Täter*in/Opfer von der LSBT-Organisation konstruiert?). Anschließend werden zu diesen Rollen die beschriebenen Eigenschaften zugeordnet und direkte Textbelege gesammelt, mit welchen Eigenschaften die Rollen explizit/implizit besetzt sind. Die gesammelten Eigenschaften lassen sich später auf Konnotationen der Rollen zurückführen. Im dritten Schritt werden die Beziehungen zwischen den Rollen herausgearbeitet, indem die Handlungen beschrieben werden (*Wer verhält sich wem wie gegenüber?*). Die Richtungen der Beziehungen veranschaulichen die Interdependenzen zwischen den Rollen und weisen schließlich darauf hin, wem als aktive Rolle Handlungsmacht zu- und wem als passive Rolle solche abgesprochen wird. Diese Beziehungen stehen meist in Kohärenz zu den konnotierten Attributen der Rollen, sodass beispielsweise von den hilflosen Opfern wenig bis keine Handlungen ausgehen. Das Modell der kodierenden Diskursanalyse stellt folglich eine vielschichtige Perspektive für die Geographiedidaktik bereit, indem es sozialräumliche Konflikte innerhalb relationaler Strukturen systematisch analysiert und zugleich zur kritischen Reflexion über Machtverhältnisse sowie dominante Diskurse anregt. In diesem Zusammenhang erweist sich das von uns entwickelte Modell der kodierenden Diskursanalyse als besonders geeignet, um im Rahmen des neuen Basiskonzepts der raumbezogenen Deutungs- und Gestaltungsmacht (vgl. DGfG 2024: 26) gewinnbringend in der unterrichtspraktischen Anwendung eingesetzt zu werden.

4 Darlegung der Lernumgebung

4.1 Queere Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften als Lerngegenstand

Am Beispiel von queeren Asylbewerber*innen in Deutschland wollen wir unterrichtspraktisch verdeutlichen, wie eine intersektionale Perspektive, konkret der Überschneidung von Queerness und Migrationserfahrung, eingenommen werden kann. Intersektionalität beschreibt das Zusammenwirken verschiedener Unterdrückungsmechanismen und setzt diese in eine wechselseitige und sich überschneidende Beziehung zueinander, wodurch die Komplexitäten analysierbar werden (vgl. Crenshaw 2011). Eine Thematisierung

der multiplen Diskriminierungserfahrungen von Migrant*innen sowie den Alltagsrealitäten eines strukturellen Rassismus fehlt aber in der überwiegenden Mehrheit der ausgearbeiteten Lernmaterialien (vgl. Hintermann 2018: 117f.). Menschen, die aufgrund von Verfolgung wegen ihrer geschlechtlichen Identität und/oder ihrer sexuellen Orientierung auf der Flucht sind, können als queere Asylbewerber*innen Schutz in Deutschland suchen. Im Allgemeinen haben sie das Recht, Asyl als besonders schützenswerte Gruppe zu beantragen. Die Asylbewerber*innen müssen dafür allerdings nachweisen, dass sie aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität und/oder sexuellen Orientierung im Herkunftsland verfolgt werden. Problematisch ist, dass hierfür intime und teilweise traumatisierende Fragen gestellt werden (vgl. Hübner 2016; de Silva & Quirling 2005). Bis 2017 wurden viele queere Asylbewerber*innen in sogenannte ‚sichere Herkunftsländer‘ zurückgeschickt (vgl. LSVD o.J.). Wie viele von den Asylbewerber*innen in Deutschland queer sind, ist nicht bekannt, denn das wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge nicht statistisch erhoben. Bei queeren Asylbewerber*innen überschneiden sich die potentiellen Gewalterfahrungen durch Queerfeindlichkeit, Rassismus und durch ihren ungewissen Asylstatus, wodurch sich ihre besonderen Bedarfe in Bezug auf Sicherheit ergeben. Queere Asylbewerber*innen berichten häufig davon, dass die Mitarbeiter*innen in Behörden nicht für ihre besonderen Bedarfe sensibilisiert sind und sie von ihnen Diskriminierung erfahren. In den Unterkünften ist das Risiko höher, dass sie Gewalterfahrungen machen. Im Alltag kann es passieren, dass sie von den nicht-queeren Asylbewerber*innen Queerfeindlichkeit und von der *weißen* Mehrheitsgesellschaft Rassismus erfahren (vgl. Danisi et al. 2021). Nicht nur der Migrationsstatus beeinflusst die Situation der queeren Asylbewerber*innen, sondern auch ihre geschlechtliche Identität, ihre sexuelle Orientierung und ihr (ungewisser) Asylstatus. Sie sind insgesamt in Erfahrungen mit Queerfeindlichkeit und (islamfeindlichem) Rassismus verwoben. Gleichzeitig sind sie durch die bürokratischen Anforderungen des Asylverfahrens in ein materiell prekäres und existenziell unsicheres Abhängigkeitsverhältnis eingebunden.

In den letzten Jahren konnte durch die aktivistische Tätigkeit verschiedener LSBT-Organisationen ein größeres politisches Bewusstsein in Deutschland geschaffen werden, wodurch sich die rechtliche Situation von queeren Asylbewerber*innen sukzessive verbessert hat. So konnten queersensible Gewaltschutzkonzepte und Mindeststandards für die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften erstellt werden (vgl. BMFSJ 2021; Hess 2018; für weitere Hintergrundinformationen vgl. LSVD Berlin-Brandenburg 2019). Aufgrund der

unsicheren Situation von queeren Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften haben sich LSBT-Organisationen dafür eingesetzt, die Wohnsituation zu verbessern. In einigen Städten in Deutschland entstanden so getrennte Unterkünfte, die ausschließlich für queere Asylbewerber*innen vorgesehen sind. Gleichzeitig boten sie Bildungsangebote zur Sensibilisierung des Personals in den Gemeinschaftsunterkünften an. Die Forschung konnte zeigen, dass sich in Diskursen über queere Asylbewerber*innen in deutschen Gemeinschaftsunterkünften postkoloniale Narrative fortschreiben (vgl. Hiller 2021) und dass den LSBT-Organisationen ihre Rolle als Retter*innen zugeschrieben wird (vgl. Hiller 2024a).

4.2 Rahmenbedingungen zur Gestaltung eines diskriminierungssensiblen Lernraums – zentrale Vorüberlegungen

Gerade wenn im Geographieunterricht mit identitätsbezogenen Themen wie Queerness und Migration gearbeitet wird, erscheint es essentiell, bereits im Prozess der Unterrichtsplanung zu reflektieren, wie der Lernraum möglichst diskriminierungssensibel gestaltet werden kann. Der Grundgedanke dahinter ist es, einen Raum zu schaffen, in dem sich möglichst alle Lernenden sicher fühlen, sodass sie an dem Bildungsangebot teilhaben können. Hierfür ist es wichtig anzuerkennen, dass Menschen unterschiedlich privilegiert sind und die Wahrnehmung von Sicherheit im (Unterrichts-)Raum subjektiv geprägt ist. Auf der einen Seite bringen also Lernende Privilegien mit, die ihnen besondere Vorteile verschaffen und die es ihnen ermöglichen, mit weniger Herausforderungen durch das Leben zu gehen. Auf der anderen Seite fühlen sie sich unterschiedlich sicher. Dabei macht das eigene Privileg die Unsicherheit anderer unsichtbar; wer selbst keine Diskriminierungserfahrungen macht, erkennt oft diese Lebensrealität nicht (vollumfänglich) an (vgl. Black & Stone 2005).

Gegenwärtige Schulklassen sind zunehmend von migrationsbedingter Diversität betroffen (vgl. Hintermann 2018: 109), sodass Lehrkräften insbesondere bei der Erstellung von Lernmaterialien zum Themenkomplex Migration eine entscheidende Bedeutung zukommt, diese diversitätssensibel aufzubereiten. Wir gehen davon aus, dass Lernende unterschiedlich starke Erfahrungen mit (migrationsbedingter) Diskriminierung gemacht bzw. diese unterschiedlich reflektiert haben. Von großem Vorteil ist es daher, sich mit den (Migrations-)Biografien der Lernenden vertraut zu machen. Wenn ich weiß, dass eine Person von Diskriminierungserfahrungen betroffen ist, verstehe ich besser, wenn sie untypisches Verhalten zeigt, indem sie beispielsweise unangekündigt den Raum verlässt. Das

dann nicht als Unterrichtsstörung oder -verweigerung zu verstehen, sondern als eine Form des Selbstschutzes, bietet der Lehrkraft eine wichtige Perspektive. Ebenso kann die Lehrkraft auf Hilfsangebote von LSBT- oder Migrations-Organisationen oder psychosozialen Beratungsstellen verweisen.

Neben einer Auseinandersetzung der Lehrkraft mit dem Thema Diskriminierung und der Reflexion der eigenen Haltung demgegenüber kann mit meist wenig aufwändigen Methoden ein diskriminierungssensibler Lernraum geschaffen werden (vgl. Palzkill et al. 2020):

- Da durch die direkte Konfrontation mit Themen, Bildern oder Geschichten möglicherweise psychische Belastungen reaktiviert werden können, sollten Triggerwarnungen genutzt werden, die verhindern, dass sich Menschen unvorbereitet mit etwas befassen müssen und dadurch bspw. traumatisiert werden. Wir haben dementsprechende Hinweise den verwendeten Interviewtranskripten (M4) vorangestellt. So können die Lernenden vorweg entscheiden, ob sie sich mit den Ausführungen auseinandersetzen wollen oder können, und bei Bedarf unkompliziert in eine andere Gruppe wechseln. Prinzipiell war es uns ein Anliegen, keine expliziten Gewaltdarstellungen ins Material aufzunehmen. Dass Gewalt in verschiedenen Formen für die queeren Asylbewerber*innen Realität darstellt, sollte im Unterricht aber zumindest Erwähnung finden.
- Repräsentation von marginalisierten Personen kann betroffenen Lernenden ein Identifikationspotential bieten und sie so bestärken. In unserem Beispiel sind es Menschen mit der Überschneidung von Queerness und Migrationserfahrung.
- Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt soll sich in der Sprache widerspiegeln. Dabei geht es nicht nur um das Verwenden inklusiver Sprache, sondern auch darum, Identitäten genauer zu benennen. Wenn bspw. heterosexuelle Paare als solche benannt werden, dann werden homosexuelle Paare weniger als Abweichung von einer Norm gesehen. Auf unserem Material geben wir dazu noch Worterklärungen mit an, die einen einfacheren Zugang zum Text für alle Lernenden bieten und auch ermöglichen, in der Diskussion später passende Begriffe zu verwenden.
- Aussagen von Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, bieten konkretere und weniger stereotype Perspektiven auf ihre marginalisierten Lebensrealitäten. Hierfür ist es wichtig, dass diese Stimmen auch im Zusammenhang mit anderen Themen verknüpft werden, um zu verhindern, dass sie weiterhin als ausschließliche Opfer von Diskriminierung konstruiert werden. Für unsere Unterrichtsstunde greifen wir auf ‚echtes‘

Datenmaterial aus einer empirischen Forschung zurück. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Lernumgebung ausschließlich auf die Perspektive der LSBT-Organisationen eingegangen wird. Die fehlende Komplexität muss hierbei entsprechend deutlich angesprochen, herausgehoben und diskutiert werden.

- Wenn die Lehrkraft ihre eigene Haltung reflektiert, kann sie überlegen, ob sie sich als Unterstützer*in (*ally*) oder als betroffene Person in irgendeiner Form zu erkennen gibt. Aus eigener Erfahrung können wir sagen, wie kraftvoll ein offener Umgang mit der eigenen queeren Identität für Lernende sein kann. Trotzdem bleibt es die Entscheidung der Einzelperson, wie sie mit ihren Ressourcen umgeht. Wir sind mit unserer eigenen queeren Identität offen umgegangen, da es uns wichtig war, queeren Lernenden Identifikationsmöglichkeiten anzubieten und ihnen so ein gewisses Maß an Sicherheit zu vermitteln. Gleichzeitig war es uns wichtig, sichtbar zu machen, dass in diesem Fall queere Menschen über queere Menschen sprechen.

4.3 Zielsetzungen

Ziel unseres Unterrichtsentwurfs ist die Analyse der Repräsentation queerer Asylbewerber*innen in deutschen Gemeinschaftsunterkünften aus der Perspektive von Vertreter*innen unterschiedlicher LSBT-Organisationen. Das Offenlegen postkolonialer Rollenmuster, den damit einhergehenden Beschreibungen der jeweiligen Akteur*innen und dargelegten Beziehungen untereinander in den entsprechenden Erzählungen von Vertreter*innen unterschiedlicher LSBT-Organisationen stellt ein zentrales didaktisches Momentum dar. Speziell erlernen die Schüler*innen die Ein- und Zuordnung der Rollen zu verschiedenen Akteur*innen zu beurteilen, indem diese aus einer postkolonialen Perspektive mithilfe vorgegebener Reflexionsfragen problematisiert werden.

Aus einer fachlichen Perspektive erlangen die Lernenden die Kompetenz, über vereinfachte Rollenzuordnungen und -beschreibungen Aspekte der komplexen Unterbringungssituation kritischer beschreiben und erklären zu können. Ausgehend von den verschiedenen Interviewtexten sollen die Lernenden auf einer generalisierenden Ebene das Rettungsnarrativ als postkoloniales Erzählmuster erkennen und bewerten. Obendrein ermöglicht die Lernumgebung den Lernenden in der Folge, die Repräsentation von queeren Asylbewerber*innen intersektional zu analysieren, indem sie die Überschneidungen von Herkunft, Rassismuserfahrung, geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung betrachten und in ihre Analy-

se miteinbeziehen, um auf diese Weise die essentialistische Konstruktion queerer Asylbewerber*innen aufzubrechen und selbstständig zu differenzieren. Dadurch kann zusammen mit den Lernenden den Fragen nachgegangen werden, inwiefern sich im Diskurs um Fluchtmigration, Queerness und (Un-)Sicherheit postkoloniale verräumlichte Vorstellungsweisen und Machtverhältnisse ein- und fortschreiben und mithilfe welcher Strategien postkoloniale Repräsentationen queerer Asylbewerber*innen zukünftig verhindert werden können. Im Bereich der Methodenkompetenz eignen sich die Lernenden ein niederschwelliges Instrument zur Analyse postkolonialer Erzählmuster an, sodass dieses zum einen auf vorhandene Lernmaterialien, aber auch zum anderen auf weiterführende Themenfelder übertragen und für eine kritische, kodierende Diskursanalyse adaptiert werden kann.

4.4 Unterrichtsverlauf

Auf der Grundlage eines moderat-konstruktivistischen Lernansatzes (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2006: 625 ff.) wurde eine situierte Lernumgebung konzipiert, die den Lernenden sowohl selbstständiges als auch kooperatives und selbstgesteuertes Lernen im Rahmen strukturiert geplanter instruktionaler Phasen an einem realen, für sie überwiegend unbekannten Problem ermöglicht. Angesichts der Tatsache, dass den Lernenden das Modell des Drama-Dreiecks als Analyseinstrument neu und der Umgang mit diskursanalytischen Verfahren bislang unbekannt ist, sind gezielte instruktionale Phasen erforderlich, um ihnen die schrittweise Aneignung der methodischen Vorgehensweise und eine Übertragbarkeit auf neue Kontexte zu ermöglichen. Ziel ist es, durch eine aktive Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien den Lernenden zu ermöglichen, ihr Vorwissen eigenständig zu rekonstruieren und zu erweitern, wodurch ihnen eine neue, differenzierte Perspektive auf gesellschaftliche Realitäten eröffnet werden kann.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde werden ausgewählte Schlagzeilen zur Situation queerer Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften betrachtet (M1a). Entlang der Fragen *Welche Akteur*innen werden aufgeführt?* und *Wie werden die unterschiedlichen Akteur*innen in den einzelnen Schlagzeilen repräsentiert?* sammelt die Lehrkraft im Unterrichtsgespräch die Wortmeldungen der Schüler*innen an der Tafel. Anschließend wird die Klasse dazu angeregt, die einzelnen Elemente zu einer zusammenhängenden Erzählung zu verbinden, indem die Frage aufgeworfen wird, welche Geschichte die Medien über die Situation von queeren Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften erzählen (M1b). Die Schlagzeilen zur Repräsentation queerer Asylbewerber*innen impli-

zieren eine Konstruktion queerer Asylbewerber*innen als Opfer von Gewalt durch heterosexuelle Mitgeflüchtete, die durch LSBT-Organisationen gerettet werden müssen. In den Worten Tilmann Rhode-Jüchterns (2013: 113f.) formuliert, implizieren die Schlagzeilen ein ‚Es ist so!‘, sodass die Lernenden als Betrachter*innen der Schlagzeilen durch einen Schritt zurück zur kritischen Fragehaltung befähigt werden sollen, ihr Denken an der Frage ‚Ist es wirklich so?‘ auszurichten. Der Einstieg zielt darauf ab, eine kritisch-reflexive Fragehaltung zum neuen Lerngegenstand zu entwickeln und eine konstruktivistische Perspektive zu fördern (vgl. Rhode-Jüchtern 2013: 109). Dabei wird die Frage nach den Erzählweisen bisher wenig beachteter Akteur*innen aufgeworfen, um diese in den Fokus möglicher Analysen zu rücken. Zur didaktischen Reduktion konzentriert sich die ausgearbeitete Unterrichtsstunde auf die Erzählstrukturen von LGBT-Organisationen. Der Einstieg kumuliert entsprechend in der Frage: *‚Wie erzählen LSBT-Organisationen über die Situation queerer Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften?‘*

Im Anschluss daran wird in die Erarbeitungsphase übergeleitet. Entlang der Arbeitsaufträge (M2) wird das neue Analyseinstrument (M3) eingeführt und erklärt. Zur Gestaltung der Lernmaterialien wurden von uns ausgewählte Interviewtranskripte (vgl. Hiller 2024b) gekürzt und geglättet, sodass ein vereinfachter Zugang für die Lernenden zu genuinem Datenmaterial und Einblicke in die gegenwärtige Forschungspraxis ermöglicht werden kann (M4a, M4b, M4c). Im Rahmen der konzipierten Lernumgebung schlüpfen die Lernenden daher in die Rolle von Forschenden, die die erhobenen Interviews analysieren, interpretieren und diskutieren. Im Rahmen der Erarbeitungsphase untersuchen die Lernenden den jeweiligen Interviewausschnitt diskursanalytisch, indem sie das Textmaterial nach dem bereits vorgestellten Kodierschema untersuchen und auswerten. Es wird empfohlen, das Vorgehen an einem Beispiel zusammen mit den Lernenden durchzusprechen. In diesem Zusammenhang hat sich die Verwendung der Zuordnung von Rollenkonstruktionen am Beispiel des Märchens Rotkäppchen in der Praxis als sehr fruchtbar erwiesen (M5). Die Phase der Erarbeitung wird mithilfe der Methode Think-Group-Share als arbeitsteilige Gruppenarbeit konzipiert. Aufgrund der Komplexität und des Schwierigkeitsgrades der Interviewauszüge arbeiten die Lernenden direkt in Partner*innenarbeit an einem der drei Interviewausschnitte. Als Lernprodukt wird das Drama-Dreieck auf Grundlage des jeweiligen Interviewausschnittes erstellt und visualisiert. Die Lernenden arbeiten in einem ersten Schritt aus den jeweiligen Interviewskripten die aufgeführten Akteur*innen heraus und ordnen die jeweiligen

Akteur*innen einer entsprechenden Rolle (Retter*in, Täter*in und Opfer) zu. Im zweiten Schritt charakterisieren die Lernenden zunächst die jeweiligen Eigenschaften der zugewiesenen Rollen, bevor sie in einem dritten Schritt die Beziehungen zwischen den einzelnen Rollen beschreiben. Hierauf erfolgt ein Austausch mit den beiden anderen Teams. Im Rahmen des Austausches vergleichen die drei Teams ihre visualisierten Drama-Dreiecke. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden herausgearbeitet, neue Erkenntnisse und ableitbare Problematiken, die sich daraus ergeben, werden als zusammenfassendes, generalisierendes Ergebnis unterhalb des Drama-Dreiecks auf dem Lernprodukt festgehalten.

In der abschließenden Diskussion im Plenum werden insbesondere die festgestellten Muster postkolonialer Rollenzuordnungen, aber auch Brüche und Widersprüche in den drei Interviewauszügen besprochen und problematisiert, sodass ausgehend von der aufgeworfenen Leitfrage und entlang der ausgewiesenen Reflexionsfragen (M6) eine Diskussion angeregt werden kann. Gemeinsamkeiten innerhalb der Interviewtranskripte zeigen sich insbesondere in der Logik einer räumlichen Trennung queerer Asylbewerber*innen von nicht-queeren Asylbewerber*innen, die zur Sicherheit queerer Asylbewerber*innen führt. In diesem Zusammenhang wird Strafe als legitimes Mittel zum Schutz queerer Personen angesehen und gerechtfertigt. Des Weiteren zeigt sich, dass die Handlungsmacht ausschließlich bei den LSBT-Organisationen liegt, sodass Coping-Strategien queerer Asylbewerber*innen in den Erzählungen und Repräsentationen keine Rolle spielen. Demgegenüber zeigen sich in den jeweiligen Interviewausschnitten aber auch Unterschiede. Hier wird zum einen auf einer strukturellen Ebene die Wohnsituation queerer Asylbewerber*innen, die Gewalt und Diskriminierung bedingt, angesprochen. Zum anderen wird auf der individuellen Ebene die Traumatisierung queerer Asylbewerber*innen angesprochen, die Gewalt und Diskriminierung untereinander begünstigt. Zudem werden der Reflexion der eigenen Positionalität sowie der Reflexion der Positionalität anderer Personen in Bezug auf ausgeprägte Denk- und Handlungsmuster in dieser Phase eine enorme Relevanz zugesprochen und der Bogen zum medienbezogenen Einstieg geschlagen. Aus dieser oft unbewussten eurozentrischen Position heraus wird das Wissen erläutert, begründet und geordnet sowie Sachverhalte in der Folge beurteilt. Es ist daher gegenüber den Lernenden herauszustellen, dass queere Asylbewerber*innen eben nicht ausschließlich als Opfer aufgefasst werden sollten, sondern durch die Macht der Sprecher*innen die Rolle entsprechend zugeschrieben wurde. Mit den Lernenden kann auf diese Weise folglich die komplexe und ambivalente Situati-

on von queeren Asylbewerber*innen herausgearbeitet werden. Sie haben zwar auf der einen Seite besondere Bedarfe aufgrund ihrer höheren Vulnerabilität im Vergleich zu nicht-queeren Asylbewerber*innen und werden häufiger Opfer von Gewalt und Diskriminierung. Gleichzeitig entwickeln queere Asylbewerber*innen aber auch Coping-Strategien, besitzen Unterstützungsnetzwerke und sind auch im lokalen sowie regionalen Aktivismus organisiert. Für eine diskursanalytische Perspektive ist es daher von entscheidender Bedeutung, herauszuarbeiten, mit welcher Intention die queeren Asylbewerber*innen in den Texten als Opfer konstruiert werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

„Ich habe mitgenommen, dass ein klassisches Täter-Opfer-Denken beim Thema Flucht problematisch ist und wir von einem einfachen Schwarz-Weiß-Denken wegkommen müssen.“

(Schüler*in, 9. Klasse, anonymes Feedback)

Die von uns ausgearbeitete Unterrichtsstunde wurde, wie bereits zu Beginn des Beitrags angerissen, im Rahmen eines Projekttages an einer Gesamtschule im November 2022 bei insgesamt drei Klassen der Jahrgangsstufe 9 à jeweils 90 Minuten erprobt, evaluiert und anschließend modifiziert. Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Situation und Belange queerer Asylbewerber*innen von Lernenden in ihrem Alltag kaum bis gar nicht wahrgenommen werden. Die am Ende der Unterrichtsstunde durchgeführte metakognitive Reflexion eröffnete den Lernenden eine neue Perspektive auf das im Geographieunterricht behandelte Themenfeld Migration und begünstigte eindimensionale Repräsentationen queerer Asylbewerber*innen als Opfer kritisch in den Blick zu nehmen.

Das zu Beginn dieses Kapitels aufgeführte Zitat eines*iner Lernenden zeigt auf exemplarische Weise den erfolgreichen Beitrag des Analyse-Instruments auf. Sowohl in den ausgeprägten Reflexionsphasen als auch in den schriftlichen Rückmeldungen kann von einer wirksamen Veränderung im Denken der Lernenden ausgegangen werden. So werden insbesondere scheinbar einseitige und eurozentrische Wirklichkeiten auf zunehmende Weise infrage gestellt, kritisiert und nach (kolonialen) Auslassungen befragt. So stellen die Lernenden heraus, dass die Agency queerer Personen keine ausreichende Berücksichtigung in den vorgelegten Repräsentationen findet. Dadurch wird es möglich – auch im Geographieunterricht –, sozialisationsbedingte Positionalitäten zunehmend zu reflek-

tieren und einen zweiten Blick auf Lerngegenstände zu ermöglichen. Diese Veränderung deuten wir in Anlehnung an Jens Kastner und Tom Waibel (2012: 30) als erste Indizien zur Anbahnung und Ausprägung eines dekolonial-reflexiven Denkens. Ein dekolonial-reflexives Denken versteht sich entsprechend als ein „infragestellendes, zweifelndes, kritisches Denken“ (Kastner & Waibel 2012: 30), mit dem Ziel, eine Form des Lernens anzubahnen, mit der koloniale Wissensstrukturen und damit einhergehende (post)koloniale Denk- und Handlungsmuster verlernt und anderes Wissen zur Veränderung der Welt kennengelernt und diskutiert werden kann. Verlernen kann entsprechend als aktive kritisch-kollektive Intervention verstanden werden, mit dem Ziel, eurozentrische Wissensproduktionen zu hinterfragen, diese permanent zu kontextualisieren und Demokratisierung im Geographieunterricht zunehmend zu fördern (vgl. Castro Varela & Heinemann 2016: 41).

Das von uns adaptierte und für den Geographieunterricht aufgearbeitete Drama-Dreieck als Analyse-Instrument ermöglicht zusammenfassend, verinnerlichte (raumbezogene) Vorstellungen im Kontext postkolonialer Diskurse auf vereinfachte und anschauliche Weise transparent zu machen und den „Blick auf die Welt zu verändern [...]“ (Eribon 2018: 65). Dadurch können zugrundeliegende ver-räumlichte Machtkonstellationen offengelegt und Interdependenzen sowie Bedeutungsstrukturen zwischen vorherrschenden Diskurselementen und deren Rolle für die Produktion von Wirklichkeit analysierbar gemacht werden. Den Lernenden kann dadurch auf zunehmende Weise deutlich werden, dass die „Komplexität der Welt und die Perspektivabhängigkeit der Erkenntnis [...] nicht mehr mit einfachen Wahrheiten erfasst werden [können]“ (Rhode-Jüchtern 2013: 29). Die Förderung einer „postkolonialen Multiperspektivität“ (Kersting & Schröder 2023: 197), mithilfe derer koloniale Kontinuitäten in vorherrschenden Erzählweisen dekonstruiert und transformiert werden können (vgl. Sharp 2009: 9), muss daher als vornehmliches Ziel eines auf die Zukunft ausgerichteten Geographieunterrichts verstanden werden. Die vorgestellte Lernumgebung richtet sich daher explizit gegen jene kritischen Stimmen, die sowohl die Verknüpfung postkolonialer Theorien mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als auch diskursanalytische Methoden als zu komplex für eine unterrichtspraktische Verwendung ansehen.

Danksagung

Die Veröffentlichung dieses Beitrags wurde durch den Open Access Publikationsfonds der Universität Bayreuth gefördert.

Literatur

- Adichie, C. N. (2009): The danger of a single story. TED Global Talk. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de (20.04.2022)
- Aikins, J. K., A. Brandt, M. M. Eggers, M. Laja, F. Macgilchrist, E. Marmer & F. Tsagué (2013): Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann, Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Afrikabild in Schulbüchern. <https://isdonline.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoningh-winklers-gmbh/> (26.07.2024)
- Black, L. & D. Stone (2005): Expanding the Definition of Privilege: The Concept of Social Privilege. In: *Journal of Multicultural Counseling and Development* 33. S. 243–255.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Mindeststandards zum Schutz von geflüchteten Menschen in Flüchtlingsunterkünften. www.bmfsfj.de/resource/blob/117472/7b4cb6a1c8395449cc26a51f407436d8/mindeststandards-zum-schutz-von-gefluechteten-menschen-in-fluechtlingsunterkuenften-data.pdf (02.01.2025)
- Castro Varela, M. & A. M. B. Heinemann (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! https://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf (03.01.2024)
- Castro Varela, M. & N. Dhawan (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. transcript, Bielefeld.
- Crenshaw, K. W. (2011): Postscript. In: Lutz, H., M. T. Vivar & L. Supik (Eds.): *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*. Ashgate, Farnham. S. 221–233.
- Danisi, C., M. Dustin, N. Ferreira & N. Held (2021): *Queering asylum in Europe: legal and social experiences of seeking international protection on grounds of sexual orientation and gender identity*. Springer, Cham.
- de Silva, A. & I. Quirling (2005): Zur gegenwärtigen Situation asylsuchender transgeschlechtlicher Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Femina politica: Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft* 14(1). S. 70–82. DOI: <https://doi.org/10.25595/1817>
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2024): Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife. DGfG, Köln. <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/b2788616-95df-486c-baec-288e61cb67a0/Bildungsstandards%20S%20II%20-%20Finale%20Version%2006.09.2024.pdf> (12.03.2025)
- Eberth, A. (2023): Zur Thematisierung von Entwicklungsdiskursen im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* 3. S. 4–11.
- Eberth, A. & S. Lippert (2023): Othering im Geographieunterricht reflektieren. In: Gryl I., M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Springer Spektrum, Berlin. S. 185–200.
- Erribon, D. (2018): *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Turia + Kant, Wien.
- Grenz, F. (2021): Let's (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, S., A. Langer, & C. Thon (Hrsg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*. Budrich, Opladen. S. 185–200.
- Hess, S. (2018): *Leben jenseits von Mindeststandards. Dokumentation zur Situation in Gemeinschaftsunterkünften in Niedersachsen*. Rat für Migration. www.fnrnw.de/fileadmin/fnrnw/media/downloads/Themen_a-Z/Unterbringung/Jenseits_von_Mindeststandards_Final.pdf (02.01.2025)
- Hiller, L. J. (2021): Queer asylum politics of separation in Germany: homonationalist narratives of safety. In: *Gender, Place & Culture. A Journal of Feminist Geography* 29(6). S. 858–879. DOI: <https://doi.org/10.1080/0966369X.2021.1931048>
- Hiller, L. J. (2024a): Schutz- und Sorgepraktiken: Wie LSBT-Organisationen in Deutschland Safer Spaces für ihre Arbeit mit queeren Asylbewerber:innen und Geflüchteten adaptieren. In: *Geographica Helvetica* 79(3). S. 205–220.
- Hiller, L. J. (2024b): Safer Spaces für queere Asylbewerber*innen: Expert*inneninterviews mit LSBT-Organisationen in Deutschland. <https://zenodo.org/records/11997955> (02.01.2025)
- Hintermann, C. (2018): Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)Präsentation & Blinde Flecken. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Migration und Geographische Bildung*. Franz-Steiner-Verlag, Stuttgart. S. 109–122.
- Hintermann, C. & H. Pilcher (2023): *Migrations- und Fluchtmythen dekonstruieren. Zur kritischen Analyse der Darstellung von Flucht und Migration*. In: Gryl, I., M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Springer Spektrum, Berlin. S. 201–211.
- Hübner, K. (2016): *Fluchtgrund sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität: Auswirkungen von heteronormativem Wissen auf die Asylverfahren LGBTI-Geflüchteter*. In: *Feministische Studien* 34(2). S. 242–260. DOI: <https://doi.org/10.1515/fs-2016-0005>
- Hughey, M. W. (2014): *The White Savior Film: Content, Critics, and Consumption*. Temple University Press, Philadelphia.
- Kanemaki, S., K. Singer & M. Neuburger (2022): *Handreichung: Reflexion von Othering im Geographieunterricht*. Arbeitsgruppe Kritische Geographien globaler Ungleichheiten, Hamburg. https://rassismuskritisch-unterrachten.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/03/Handreichung_Reflexion-von-Othering-im-Geographieunterricht_WEB.pdf (09.08.2024)

- Karpman, S. (1968): Fairy tales and script drama analysis. In: *Transactional Analysis Bulletin* 7(26). S. 39–43.
- Kastner, J. & T. Waibel (2012): Einleitung: Dekoloniale Optionen. In: Mignolo, W. (Hg.): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Turia + Kant, Wien. S. 7–42.
- Kersting, P. (2011): AfrikaSpiegelBilder und WahrnehmungsfILTER: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P. & K. W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Selbstverlag Fach Geographie der Universität Mainz, Mainz. S. 3–10.
- Kersting, P. & B. Schröder (2023): Postkoloniale Perspektiven in der Geographiedidaktik. In: Bauriedl, S. & I. Carstensen-Egwuom (Hrsg.): *Geographien der Kolonialität. Geschichten globaler Ungleichheitsverhältnisse der Gegenwart*. transcript, Bielefeld. S. 191–211.
- Kersting, P. & K. W. Hoffmann (2011): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag (= (Mainzer Kontaktstudium 12). Selbstverlag Fach Geographie der Universität Mainz, Mainz.
- Klapeer, C. (2019): Transnationale Solidarität als „burden of the fittest“? Zur Problematik einer Einpassung von LGBTIQ*-Rechten in die Logik von Entwicklungszusammenarbeit. In: *Femina Politica* 2. S. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v28i2.06>
- Lossau, J. (2021): Postkolonialismus. In: Schneider-Sliwa, R., B. Braun, I. Helbrecht & R. Wehrhahn (Hrsg.): *Humangeographie*. Westermann, Braunschweig. S. 474–480.
- LSVD – Verband Queere Vielfalt e.V. (2019): Flucht unterm Regenbogen. Wegweiser für die Unterstützung von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*, inter* und queeren (LSBTIQ*) Geflüchteten. https://berlin.lsvd.de/wp-content/uploads/2016/12/Handreichung_LSBT_Gefluechtete.pdf (02.01.2025)
- LSVD – Verband Queere Vielfalt e.V. (o.J.): Asylrecht: Bei LSBTIQ* Asylsuchenden darf nicht von diskretem Leben ausgegangen werden. <https://www.lsvd.de/de/ct/1305-asylrecht-bei-lsbtiq-asylsuchenden-darf-nicht-von-diskretem-leben-ausgegangen-werden> (02.01.2025)
- Marmer, E. (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(2). S. 25–31.
- Miener, K. P. (2012): Diskursanalyse – eine Methode für den Geographieunterricht? In: *Praxis Geographie* 42(1). S. 44–45.
- Mutua, M. (2001): Savages, Victims, and Saviors: The Metaphor of Human Rights. In: *Digital Commons @ University at Buffalo School of Law* 42(1). S. 201–242.
- Palzkill, B., F. G. Pohl & H. Scheffel (2021): Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht. Cornelsen, Berlin.
- Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Beltz, Weinheim.
- Reinmann-Rothmeier, G. & H. Mandl (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Beltz, Weinheim. S. 612–658.
- Reuber, P. (2012): Politische Geographie. Schönlingh, Paderborn.
- Rhode-Jüchtern, T. (2013): Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In: Kanwischer, D. (Hg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Borntraeger, Stuttgart. S. 21–33.
- Rodríguez, D. G. (2023): Critiquing Trends and Identifying Gaps in the Literature on LGBTQ Refugees and Asylum-Seekers. In: *Refugee Survey Quarterly* 42. S. 518–541. DOI: <https://doi.org/10.1093/rsq/hdad018>
- Sarpong, L. & G. Schröder (2021): Zur (De-)Konstruktion „Afrikas“ im Geographieunterricht aus post(-)kolonialen Perspektiven. In: Steinbrink, M., M. Gebauer & D. Anhof. (Hrsg.): *Afrika – ein Kontinent in Bewegung*. Selbstverlag Fach Geographie der Universität Passau, Passau. S. 9–16.
- Schröder, B. & I. Carstensen-Egwuom (2020): „More than a single story: Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht. In: Fereidooni, K. & N. Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (= Reihe Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse)*. Springer VS, Wiesbaden. S. 349–375.
- Schwarze, S. (2020): Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I (= *Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe XVII, Band 3*). readbox unipress, Dortmund.
- Sharp, J. (2009): *Geographies of Postcolonialism: Spaces of Power and Representation*. SAGE Publications Ltd, Thousand Oaks.
- Sow, N. (2018): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. BoD-Books on Demand, Norderstedt.

Anhang – Unterrichtsmaterialien

M1a | Einstiegsmaterial



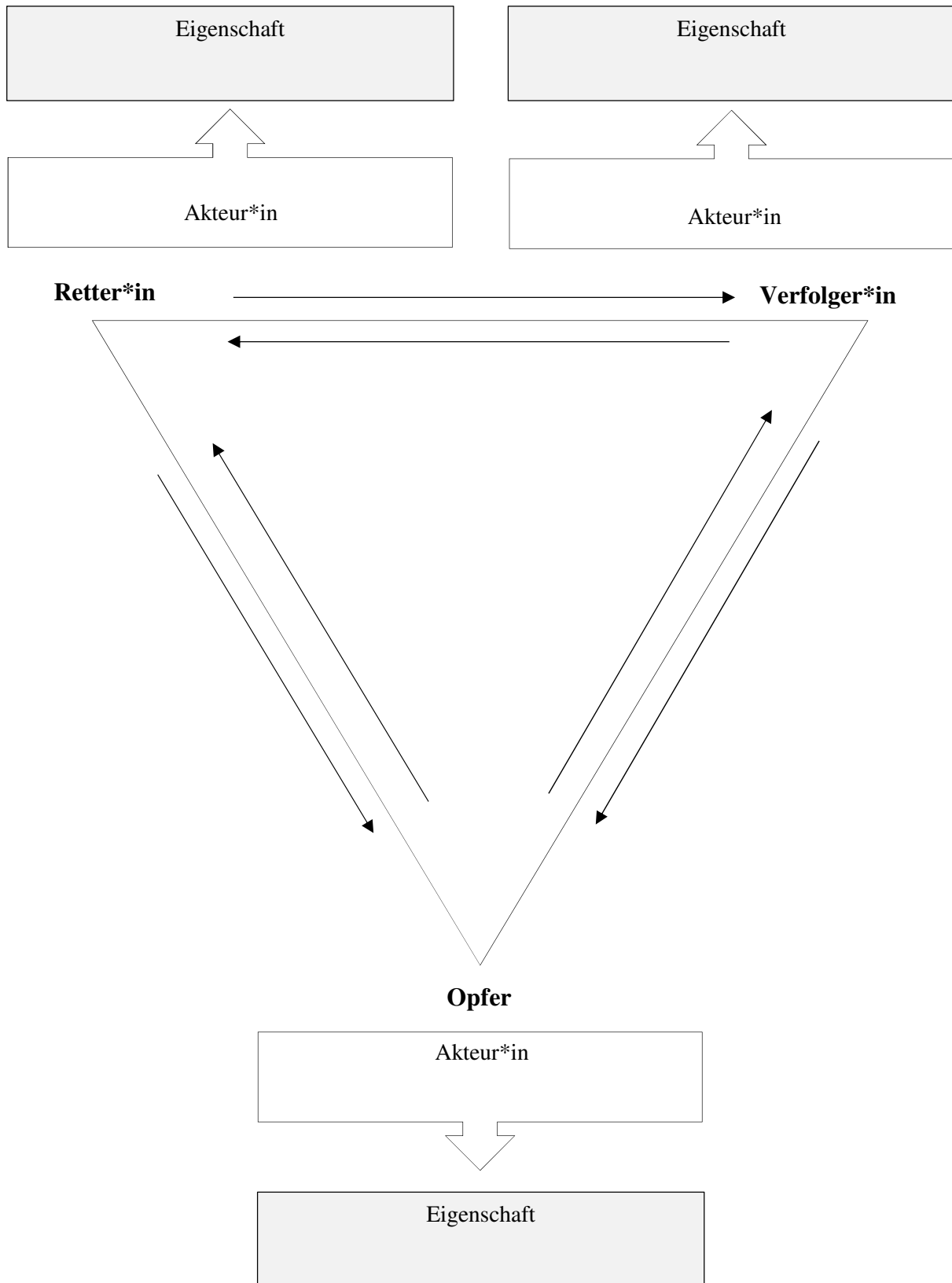
M1b | Narrative Darstellung ausgewählter LSBT-Medien

Queere Asylbewerber*innen sind in deutschen Gemeinschaftsunterkünften nicht sicher. Sie erleben von ihren ‚Landsleuten‘ Gewalt. Die LSBT-Organisationen setzen sich für den Schutz von queeren Asylbewerber*innen ein. Als Lösung wird eine Gemeinschaftsunterkunft für queere Asylbewerber*innen vorgeschlagen.

M2 | Arbeitsaufträge

- 1a. Arbeitet aus dem jeweiligen Interviewausschnitt (**M2a**, **M2b** oder **M2c**) die Rollen heraus, die du identifizieren kannst (*Wer ist Retter*in, Täter*in, Opfer?*).
 - 1b. Arbeitet anschließend heraus, mit welchen Eigenschaften die jeweiligen Rollen beschrieben werden (*Mit welchen Adjektiven werden die Rollen besetzt?*).
 - 1c. Arbeitet im letzten Schritt heraus, welche (Nicht-)Handlungen den einzelnen Rollen zugeschrieben werden (*Wer verhält sich wem wie gegenüber?*). Beachte: Die Pfeilrichtungen veranschaulichen die Abhängigkeiten zwischen den Rollen.
- Übertragt euer Ergebnis in die Vorlage **M3**.
2. Tauscht euch mit den beiden anderen Teams aus und vergleicht eure Ergebnisse (Visualisierung der Drama-Dreiecke), indem ihr Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede herausarbeitet.

M3 | Vorlage zur Veranschaulichung des dreidimensionalen Beziehungsmusters von Retter*in, Verfolger*in und Opfer



(Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage von Karpman 1968)

M4a | Interviewausschnitt 1: Übergriffiges Verhalten in einer Unterkunft für Geflüchtete

Inhaltswarning: Der Text enthält transfeindliche Äußerungen.

Interview mit einer Vertreterin des Ökohaus Rostock e.V., 2018.

- 1 „Das ist natürlich bei Menschen, die sich als transident verstehen, da ist das was anderes, da gehört
- 2 das ganz, ganz wichtig zur Identität dazu. Da gibt es schon nochmal einen, das klingt so bescheuert,
- 3 ich weiß nicht, ich kann es nicht anders beschreiben, einen exaltierteren Habitus und der wird dann
- 4 eben von Bewohnenden anders bewertet. Kann ich ganz konkret sagen: Eine trans* Frau aus
- 5 Thailand, die macht bei uns auch Waschraumdienste, also es sind so gemeinnützige Tätigkeiten,
- 6 da kommst du natürlich auch in Kontakt mit anderen Bewohnenden. Da habe ich schon auch
- 7 gehört: die Person XY ist crazy. Eine schwierige Situation war auch, dass ihr konkret in ihrer Arbeit
- 8 dort im Waschmaschinenraum von einem Mann Geld angeboten worden ist, damit sie auf das
- 9 Zimmer gehen können und Sex haben können. Sie ist quasi als Sexarbeiterin, als Nutte, als
- 10 Prostituierte verunglimpft worden und sie ist in unser Büro gekommen, war total aufgebracht und
- 11 mir war klar, wir müssen hier sofort handeln – Ich habe sie gefragt, wie der aussah, und wir haben
- 12 dann auch rausbekommen, wer es war. Ich bin sofort zu demjenigen hingegangen und habe gesagt:
- 13 „Kommen Sie ins Büro.“ Um sie zu empowern oder um sie aus der Opferrolle herauszubekommen,
- 14 habe ich sie mitgenommen und habe gefragt: „Hey, was brauchst du? Ist es in Ordnung, wenn wir
- 15 uns unterhalten?“ Ich würde das natürlich besprechen mit demjenigen und sie fragen, ob das in
- 16 Ordnung ist oder ob sie dabei sein möchte. Sie hat gesagt, sie will dabei sein, bei dem Gespräch.
- 17 Ganz klar ist die Rechnung dann aber auch nicht aufgegangen. Sie hat – wie soll ich sagen – die
- 18 erwünschte Entschuldigung, nicht bekommen. Nichtsdestotrotz haben wir uns mit demjenigen
- 19 unterhalten und wie es dann immer so ist, war er es nicht und sie ist eine Lügnerin und warum wir
- 20 ihr glauben und nicht ihm. Da war auch klar: Hey, wir werden die Wahrheit jetzt hier nicht
- 21 rauskriegen. Darum geht es mir nicht, aber der Schutz von ihr ist ein hohes Gut. Du wirst da deine
- 22 Wäsche nicht mehr waschen, du gehst jetzt in Haus 10. War erst großes Theater, aber dann hat er
- 23 es halt auch akzeptiert. Ich habe natürlich das auch weiter mit ihr besprochen – wenn sie möchte,
- 24 kann sie eine Anzeige machen.“

transident: Trans* Personen identifizieren sich nicht mit dem Geschlecht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Transident bedeutet meistens, dass eine Person von männlich zu weiblich (mtf) oder von weiblich zu männlich wechselt (ftm). Auch hier gibt es vielfältige Formen, wie sich die Menschen ihre Geschlechtlichkeit gestalten.

exaltierter Habitus: übertriebenes Verhalten

empowern: Personen, die Diskriminierung erfahren und wenig Mitspracherecht haben, kämpfen für ihre Selbstbestimmung.

verunglimpfen: Anderes Wort für beleidigen. Als Beleidigung wird der Begriff ‚Nutte‘ genutzt. Ein angemessenes Wort für Personen, die Sex als Dienstleistung anbieten, ist Sexarbeiter*in.

M4b | Interviewausschnitt 2: Schutzräume für LSBTIQA+ Geflüchtete in der Unterkunft

Inhaltswarning: Verschiedene Formen von Gewalt werden erwähnt, aber nicht beschrieben.

Interview mit einem Vertreter der Schwulenberatung Berlin, 2018.

1 „Natürlich haben auch wir einen Sanktionskoffer mit schriftlicher Ermahnung, zweiter schriftlicher
2 Ermahnung und mit Hausverbot. Letztendlich haben wir uns mit dem am Anfang sehr schwer
3 getan. Und dann auf der anderen Seite aber auch gemerkt, wenn wir den gar nicht nutzen, dann
4 führt es leider auch oft – nein, führt es manchmal eben auch nicht zu einer Klärung. Und dadurch
5 auch zu einer Verschlimmerung für alle Beteiligten. Das ist wieder der Part, wenn es auch kein
6 freier Raum ist, dann führt auch das zu möglicherweise Zwangsmaßnahmen oder
7 Sanktionsmaßnahmen, die auch unumgänglich sind. So blöd wir das finden. Und wir haben auch
8 schon entweder durch die Ansammlung von verschiedenen Ermahnungen Hausverbote
9 aussprechen müssen und wir haben auch schon in besonders schweren Fällen sofortige Hausverbote
10 aussprechen müssen, ohne vorherige Verwarnung. Dies ist etwas, was wir dann wirklich bei
11 physischer Gewalt und bei sexueller Gewalt oder Übergriffen, Grenzüberschreitungen dann auch
12 nutzen müssen. Wenn wirklich so der Grundkonsens so maßgeblich überschritten wird, mussten
13 wir auch davon schon Gebrauch machen. Wohl wissend, dass sich bei einem Wechsel die Situation
14 sofort für die Rausgeworfenen so verschlechtert, dass sie dann möglicherweise wieder zum Opfer
15 werden. Weil in den anderen Unterkünften sie dann wieder Opfer von Diskriminierung und
16 Gewalt werden. Aber das lässt sich dann aus unserer Sicht nicht vermeiden.“

17 „In den ersten Monaten, als noch niemand wusste, wie das alles zu laufen hat, haben wir Anrufe
18 aus anderen Unterkünften gekriegt und dann wurde gesagt: „Die sind hier nicht sicher.“ Dann
19 hatten wir auch die Absprache mit dem Landesamt, dass wir die einfach aufnehmen dürfen und
20 uns die Kostenübernahme dann am nächsten Tag holen. Das dürfen wir nicht mehr, jetzt sind die
21 Verfahren ja alle geregelter und es ist auch nicht mehr so prekär, wie das 2016 noch war. Sodass
22 wir die Zuweisung einfach über das Landesamt bekommen. Entweder sind das Selbstmelder, die
23 bei uns in die Beratungsstelle kommen und von der Fachstelle für LSBTI-Geflüchtete dann beraten
24 werden und begleitet werden bei dem Unterkunftswechsel. Oder es sind neuankommende
25 Geflüchtete, die am ersten Tag in der Erstregistrierung schon sagen, sie sind schwul, lesbisch, trans*
26 und wir dann die Zuweisung gleich von denen bekommen. Wir kriegen einen Anruf von denen:
27 „Habt ihr einen Platz frei?“. Wir sagen: „Ja.“ Und dann kommen die mit der Kostenübernahme.
28 Von daher ist das Leben nicht unbedingt vergleichbar mit den anderen Unterkünften. Wir haben
29 noch am ehesten Kontakt mit Tempelhoferfeld, Erstaufnahme, Registrierung und dort mit den
30 Sozialarbeitenden. Wenn dort Leute kommen und dann entweder, weil es zu spät ist, dort noch
31 eine Nacht bleiben oder übers Wochenende bleiben. Und dann bei uns einziehen, oder auch im
32 Extremfall, wenn wir eine Person schützen müssen, weil sie vielleicht in unserer Unterkunft sich
33 nicht sicher fühlt oder sicher ist. Und wir sie dann nochmal für ein, zwei Nächte in die
34 Erstaufnahmeeinrichtung schicken und die dort ein separates Zimmer zumindest für ein bis zwei
35 Nächte auch bereitstellen können.“

Sanktion: Strafe

prekär: äußerst schwierig und unsicher

Grundkonsens: Absprachen, über die sich alle geeinigt haben

Erstaufnahmeeinrichtung: Alle Geflüchteten kommen zunächst in diese Einrichtung, von wo aus sie in andere Unterkünfte verteilt werden, nachdem sie ihren Asylantrag gestellt haben.

M4c | Interviewausschnitt 3: Besondere Schutzbedürftigkeit von LSBTIQA+ Geflüchteten

Inhaltswarning: Verschiedene Formen von Diskriminierung werden erwähnt, aber nicht beschrieben.
Interview mit einem Vertreter der Schwulenberatung Berlin, 2018.

1 „Die strukturelle Benachteiligung von Unterbringung und von großen Unterkünften oder von
2 Mehrbettzimmern fördert immer soziale Hierarchien desjenigen, der sich besser durchsetzen kann.
3 Sei es, dass er*sie physisch stärker ist, sei es, dass er*sie für sich mehr Rechte in Anspruch nimmt. Und
4 das führt dazu, dass LSBTI dann besonders vulnerabel werden, weil sie dann
5 Trans*feindlichkeit/Homofeindlichkeit schutzloser ausgesetzt sind. Und damit will ich gar nicht
6 sagen, dass alle anderen Geflüchteten homophob und trans*feindlich sind. Manche haben es nie
7 anders gelernt, haben gar keinen Wissensstand dazu und in großen Unterkünften reicht es dann auch,
8 wenn eine*r von hundert homophob ist und ihm*ihr das Leben zur Hölle macht. Das müssen nicht
9 alle hundert sein und es waren auch nie alle hundert anderen nicht-LSBTI-Geflüchteten. Wenn sie
10 das auch nicht alle erlebt haben, haben sie es dann doch meistens von allen befürchtet, dass LSBTI-
11 Geflüchtete dann gedacht haben: „Oh, hier passiert mir das.“ Sie kommen aus Ländern, wo sie für
12 sich die Erfahrung gemacht haben, dass sie es dort nicht mehr aushalten können, dass sie verfolgt
13 werden und dass sie diskriminiert werden. Und natürlich sind nicht alle LSBTI-Geflüchtete aus den
14 Ländern. Aber die, die geflüchtet sind, sind nicht zwangsläufig nur wegen Krieg und Bürgerkrieg
15 geflüchtet, sondern wegen jahrelanger Ausgrenzung, Stigmatisierung, Inhaftierung, Folter,
16 Kriminalisierung aufgrund von staatlichen Stellen oder vom Staat selber, aufgrund von staatlichen
17 Stellen und Gesundheitsinstitutionen, von Arbeit, Schule, Gesellschaft, Nachbarschaft, Familie und
18 bis hin zur Kernfamilie. Das oft ihr halbes Leben lang, seit der Pubertät, seitdem sie vielleicht selber
19 gefühlt haben, sie sind anders als der Mainstream. Diese langjährige Ausgrenzung und
20 Gewalterfahrung, die ist für die allermeisten sehr prägend gewesen. Ich glaube, diese langjährige
21 Erfahrung unterscheidet sie nochmal von dem Gros der Geflüchteten, die aufgrund von schrecklichen
22 Kriegs- und Bürgerkriegserfahrungen geflüchtet sind. Das macht es nicht weniger schlimm, das macht
23 das andere auch nicht mehr schlimm, aber es macht es anders. Wenn es wirklich so eine langjährige
24 Erfahrung ist. Wir erleben das manchmal, dass wir die erste LSBTI-akzeptierende Stelle in ihrem
25 Leben sind. Dass es okay ist, so wie sie sind, dass sie sich auch so geben können, dass sie sich nicht
26 festlegen müssen, dass sie hier als schwul ankommen oder als bisexuell und sich als junge Menschen
27 und dann irgendwann als Tunte, queer, trans* ausprobieren und gucken, wohin sie die Reise trägt,
28 ohne dass es sofort einen Stempel kriegt oder eine Kategorisierung. Ich glaube aber, wir waren ja bei
29 dieser Erfahrung und ich glaube, dass sie das von der Gruppe nochmal besonders macht. Es gibt
30 wirklich kriminalisierende Gesetze, bis hin zu Todesstrafen in einzelnen Ländern, aufgrund ihres
31 Seins. Und damit ist diese Gruppe halt wirklich besonders verfolgt.“

strukturell: Es handelt sich nicht nur um Einzelfälle.

soziale Hierarchien: In einer Gruppe gibt es Menschen mit mehr und welche mit weniger Rechten.

physisch: körperlich

vulnerabel: verletzlich

homophob: veraltetes Wort für homofeindlich

Stigmatisierung: Vorurteil, eine Person mit einer negativen Eigenschaft zu beschreiben

Kernfamilie: (leibliche) Eltern und deren (leibliche) Kinder

Mainstream: Mehrheitsgesellschaft

Gros: Mehrheit

M5 | Hilfskärtchen

In der Erzählung werden der Wolf als Täter, Rotkäppchen und die Großmutter als Opfer und der Jäger als Retter konstruiert. Innerhalb der Erzählung wird der Wolf als Täter inszeniert, wobei dies mit der Lebenswirklichkeit aber nicht übereinstimmt.

M6 | Fragen zur Reflexion

Beurteilt die Ein- und Zuordnungen der Rollen zu verschiedenen Akteur*innen. Mögliche Reflexionsfragen können euch in diesem Zusammenhang unterstützen.

1. *Welche Stimmen kommen im Material zu Wort? Wer spricht über/für wen, zu welchem Zweck aus welcher Rolle/Position? Was wird nicht gesagt?*
2. *Aus welcher Perspektive wird berichtet? Inwiefern zeigt sich dabei explizit/implizit die überlegene Position der LSBT-Organisationen bzw. in diesem Zusammenhang des ‚Westens‘, bei gleichzeitiger Abwertung und Unterordnung ‚nicht-westlicher‘ Akteur*innen und Räume?*
3. *Wie werden in diesem Zusammenhang sichere und unsichere Räume im Material unterschieden?*

Potentiale und Grenzen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes am Beispiel von Wasserkonflikten

*thomas.hoffmann@semgym-karlsruhe.de, Fachleiter Geographie am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasium) in Karlsruhe; Institut für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Transdisziplinäre Forschung, Leuphana-Universität Lüneburg

eingereicht am: 03.07.2024, akzeptiert am: 19.02.2025

Im Rahmen dieses Beitrags steht die Frage im Vordergrund, inwieweit der lösungsorientierte Unterrichtsansatz auf das Themenfeld Kriege und Konflikte angewandt werden kann und wo dessen besondere Potentiale, aber eben auch seine Grenzen liegen. Um diese Diskussion möglichst unterrichtsnah zu führen, wurde der Bereich der Ressourcenkonflikte und unter diesen wiederum das Thema Wasserkonflikte gewählt. Entsprechend des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes bedarf es zumindest einer vorgeschlagenen Lösungs-Idee, deren Wirkmächtigkeit vor dem Hintergrund der realen Herausforderung in einem kritisch-konstruktiv-kreativen Prozess diskutiert, bewertet und gegebenenfalls erweitert wird. Hierfür wird der Vorschlag des Watershed-Ansatzes zur Überwindung politischer Konflikte um grenzüberschreitende Fließgewässer herangezogen.

Keywords: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ressourcenkonflikte, grenzüberschreitender Wasserkonflikt, Geographieunterricht, lösungsorientierter Unterrichtsansatz

Potentials and Limitations of the Solution-Orientated Teaching Approach Using the Example of Water Conflicts

The article centres on the question of whether the solution-orientated teaching approach can be applied to the topic of wars and conflicts in general and cross-border resource conflicts, such as those over water, in particular. The specific potentials of the approach developed for dealing with global challenges in geography classes are discussed on the one hand and its limitations on the other. The watershed approach serves as a proposed solution in this context, through which cross-border water conflicts are to be avoided by realising a bilateral or multilateral joint administration and development of river catchment areas instead of primarily nationally determined decisions on the respective watercourses.

Keywords: Education for Sustainable Development, Resource Conflicts, Cross-border Water Conflict, Geography Lessons, Solution-orientated Teaching Approach

1 Kriege und Konflikte – ein Thema für den Geographieunterricht?

Konflikte zwischen Individuen, sozialen Gruppen, Gesellschaften und Staaten sind seit Jahrtausenden eine kontinuierliche Realität der Menschheitsgeschichte. Zu den frühen und insbesondere in ariden und semi-ariden Räumen bis heute anhaltenden Konfliktlinien zählen etwa die unterschiedlichen Raumnutzungsinteressen zwischen sesshaften und nomadisierenden Gruppen. Diese Konflikte sind letztlich als eine Form von Ressourcenkonflikten zu verstehen, die um den Zugriff auf und die Verfügungsgewalt über fruchtbares oder strategisch bedeutsames Land, vielfältige Rohstoffe von Salz über Gewürze bis hin zu Salpeter,

Gold oder Öl, Menschen und immer wieder auch um Wasser geführt wurden und bis heute werden. So wird die Zahl der Ressourcenkonflikte für die Zeitspanne zwischen 2016 und 2022 auf durchschnittlich 94 im Jahresverlauf beziffert (vgl. Statista 2024a), wobei die Anzahl der Konflikte mit niedriger Intensität etwa 30, die mittlerer Intensität knapp 50 und die hoher Intensität bei etwa 17 liegt und über den kurzen Betrachtungszeitraum hinweg ein weitgehend konstantes Bild zeigt. Zu den bedeutendsten Ressourcenkonflikten unserer Zeit zählen der Konflikt um den Zugriff auf die durch den Klimawandel zugänglichen reichen Rohstoffvorkommen der Arktis, der Konflikt zwischen China und den Anrainerstaaten des Südchinesischen Meeres um die dortigen Öl- und Gasvorkommen so-

wie jene um die von der globalen Elektronikindustrie benötigten Seltenen Erden und Kobaltvorkommen im zentralen Afrika (vgl. Siddharth 2024).

Der menschheitsgeschichtlichen Konstante ‚Konflikt‘ steht die Sehnsucht nach Frieden und die Suche nach friedensstiftenden und -erhaltenden Strategien gegenüber. Der Blick in die Vergangenheit macht unmissverständlich deutlich, dass längere Friedenszeiten in allen Regionen der Erde eher die Ausnahme darstellen und die seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs mit Ausnahme des Balkan- und seit Februar 2022 des Ukraine-Krieges seit fast acht Jahrzehnten anhaltende Friedenszeit in Europa außergewöhnlich ist. Angesichts dieser ausgeprägten Kriegs- und Konfliktgeschichte wurde in Europa schon früh das Potential einer Friedenspädagogik gesehen und forciert. Deren übergeordnete Zielsetzung war dabei stets die Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktlösung, indem Individuen, soziale Gruppen und ganze Gesellschaften befähigt werden sollten, Konfliktstrukturen zu erkennen, Konfliktpotentiale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und die Eskalation von Konflikten zu vermeiden (vgl. Frieters-Reermann 2017: 94). Bereits 1901 wurde die *Gesellschaft zur Friedenserziehung* mit der Zielsetzung gegründet, ein Europa umspannendes Netz von friedenspädagogisch Denkenden und Handelnden zu etablieren. Ähnliche Initiativen gingen auch vom Völkerbund aus, konnten sich jedoch nicht gegen die nationalistischen Tendenzen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchsetzen (vgl. Frieters-Reermann 2017: 95). Die Neuausrichtung der friedenspädagogischen Bemühungen nach dem Zweiten Weltkrieg folgte zunächst der Überzeugung, dass Kriege in den Köpfen von Individuen beginnen und folglich der Einzelne im Fokus friedenspädagogischer Ansätze stehen müsse. Im Verlauf der 1960er Jahre wurde dieser Ansatz dahingehend erweitert, dass auch die indirekt wirkende, strukturelle Gewalt von Machtsystemen erkannt und berücksichtigt wurde (vgl. Frieters-Reermann 2017: 95). Mit dem Ende des Kalten Krieges bewahrheitete sich Marion Gräfin Dönhofs (1988) berühmte Frage „Bricht Frieden aus?“ – wie ihr viel beachteter Kommentar überschrieben war – offensichtlich nicht. Zudem stellte sich auch nicht das von Francis Fukuyama (1992) prognostizierte „Ende der Geschichte“ ein. Stattdessen verlagerten sich die Konfliktlinien seit Ende des Kalten Krieges auf vielfältige, teils tradierte, teils neu entstandene ethnopolitische, religiöse und/oder kulturelle Ebenen. Die Friedenserziehung oder Friedensbildung nahm diese neue Konfliktrealität entsprechend auf und fokussierte folgerichtig vielfältige Facetten interkulturellen Lernens.

Schule und Bildung greifen seit mindestens einem Jahrhundert die Themen Krieg und Frieden auf, wobei

zeitspezifische Haltungen und nationale Positionen ganz wesentlichen Einfluss auf die Art der Konflikte und in der Folge auf die friedenspädagogischen Strategien haben. Dies gilt auch heute noch. Dabei ist festzuhalten, dass auf globaler Ebene die Zahl der Bürgerkriege, zwischenstaatlichen Konflikte und Kriege seit 2014 einen Höchststand von etwa fünfzig Konflikten verzeichnet (vgl. Statista 2024b). Die klassischen Konfliktursachen werden heute und in den nächsten Jahrzehnten voraussichtlich von den Wirkungen globaler Herausforderungen überlagert. Diese sind existentielle Probleme, die gleichzeitig auf mindestens zwei Kontinenten auftreten, wie etwa der Klimawandel, das Artensterben, Armut, Hunger oder Migration und Flucht. Dem Klimawandel kommt dabei insofern eine besondere Bedeutung zu, als dass dieser massiven Einfluss auf viele andere Herausforderungen nimmt und diese verschärft. Dies gilt insbesondere für die globale Herausforderung der Wasserknappheit, aber auch des Artensterbens und der unzureichenden Ernährungssicherung, wodurch wiederum Armut und Migration verstärkt werden.

Als pädagogische Antwort auf die globalen Herausforderungen als spezifisches Konfliktpotential unserer Zeit können die Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), des Globalen Lernens oder auch der Transformativen Bildung verstanden werden. Die unterschiedlichen Bildungstraditionen von BNE und Globalem Lernen setzen an entgegengesetzten Aspekten des komplexen Gefüges an: BNE blickt zunächst auf die Degradationen der naturräumlichen Teilsysteme wie Klima, Böden sowie Vegetation und analysiert dann Ursachen und Konsequenzen der bzw. für die Weltgesellschaft, während der Ansatz des Globalen Lernens den umgekehrten Weg verfolgt und die defizitären Entwicklungen der Weltgesellschaft, zu denen auch Kriege und Konflikte zählen, in den Vordergrund der Betrachtung stellt, ehe Fragen nach Ursachen und Auswirkungen des Naturraums aufgegriffen werden (vgl. Hoffmann, T. 2023: 58–59). Die friedenspädagogische Tradition findet hier insbesondere Eingang in das Konzept des Globalen Lernens, wird aber auch im Rahmen der BNE aufgegriffen. Die Transformativen Bildung fokussiert in diesem Kontext auf drei Leitideen: (1) die Voraussetzungen und Folgen einer imperialen Lebensweise kritisch zu reflektieren, (2) eine dialogische Diskussionskultur und kollektive Bildungsarbeit zu pflegen und (3) sich für ein emanzipatorisches Bildungsverständnis einzusetzen (vgl. Nöthen & Schreiber 2023: 1–2).

Einblicke in die unterrichtliche Praxis zeigen, dass die Frage „Wie unterrichten wir globale Herausforderungen im (Geographie-)Unterricht?“ überwiegend entlang eines problem(lösungs)orientierten Unterrichtsansatzes beantwortet wird. Dieser lässt den Un-

terrichtet häufig mit einem mehr oder weniger drastischen Bild beginnen, das eindrucksvoll die Folgen der jeweils thematisierten globalen Herausforderung zeigt und die Emotionalisierung sowie die Motivierung der Lernenden zum Handeln intendiert. Das real gegebene Problem wird somit didaktisch problematisiert und als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Leitfrage eingesetzt, die im Unterrichtsverlauf als roter Faden dient. Dabei steht die Problematik, etwa der Klimawandel, im Fokus der unterrichtlichen Auseinandersetzung, wohingegen eine Wendung hin zur Thematisierung von Lösungsansätzen in der Regel erst gegen Ende und meist verhältnismäßig kurz in den Blick gerät. Dieser weitverbreitete Ansatz wird in den letzten Jahren angesichts des alternativ vorgeschlagenen lösungsorientierten Unterrichtsansatzes (vgl. Hoffmann, T. 2018, 2022, 2025; Hoffmann, K. 2023) intensiv diskutiert. Dieser problematisiert im didaktischen Sinn nicht ein reales Problem, etwa den Klimawandel, sondern problematisiert didaktisch einen ‚faszinierenden‘ Lösungsvorschlag zur Überwindung oder Minderung des realen, in Rede stehenden Problems. Diesen Lösungsvorschlag gilt es im Unterrichtsverlauf vor dem Hintergrund und auf der Grundlage einer eingehenden Analyse des realen Problems hinsichtlich seiner Wirksamkeit und damit seiner Qualität zu beurteilen. Damit rückt der unterrichtliche Fokus auf die Auseinandersetzung mit Lösungsansätzen und weg von einer überbetonten Problemkonzentration. Im Zentrum steht daher die Frage, ob die Problematisierung und Bewertung von im Raum stehenden Lösungsvorschlägen zur Bewältigung globaler Herausforderungen Lernende weiterbringt als die primäre Auseinandersetzung mit den globalen Herausforderungen selbst.

2 Wasserkonflikte

Der erste uns überlieferte kriegerische Konflikt um Wasser wird für das Jahr 2500 v. Chr. vermerkt und soll ein ganzes Jahrhundert über angehalten haben. Auslöser war die Wasserverfügbarkeit zur Feldbewässerung zwischen den sumerischen Stadtstaaten Umma und Lagash (vgl. Pacific Institute 2024). Seither, so dokumentiert das Pacific Institute (2024), reihen sich weltweit zu beobachtende Wasserkonflikte mit mal kürzeren, mal längeren zeitlichen Abständen aneinander, deren Gesamtzahl bis heute hunderte Konflikte rund um den Globus umfasst (siehe auch <https://www.worldwater.org/conflict/map/>).

Rein statistisch gesehen ist die globale Verfügbarkeit von Süßwasser bei Weitem ausreichend, um jeden der acht Milliarden Menschen, die gegenwärtig auf der Erde leben, ausreichend zu versorgen. Dass

Wasserknappheit dennoch ein globales Problem ist, liegt zunächst an der raum-zeitlich ungleichen Verteilung der globalen Niederschläge und akkumulierten Süßwasserressourcen, die in den subtropisch-randtropischen Trockengürteln der Erde ein ausgeprägtes Defizit und somit Wasserknappheit aufweisen. Verschärft wird diese naturräumliche Gegebenheit darüber hinaus zum einen durch das starke Bevölkerungswachstum, wie es etwa im Nahen und Mittleren Osten, auf dem indischen Subkontinent sowie in der Sahelzone Afrikas zu beobachten ist und zu entsprechendem Mehrbedarf führt. Zum anderen verschärft der Klimawandel die ohnehin von starker Volatilität geprägten Niederschlagsbilanzen in diesen Regionen, führt zu höheren Temperaturen und in manchen Regionen zu geringeren Niederschlägen sowie in der Folge zu länger anhaltenden Dürren sowie degradierenden Ökosystemen. Auch das anhaltende Wirtschaftswachstum und der notwendige Ausbau der Bewässerungslandwirtschaft steigern die Nachfrage nach dem existenziellen Nass. Global gesehen ist es die Landwirtschaft, die mit etwa 70 Prozent des globalen Wasserbedarfs die Nachfrage anführt und somit auch das größte Potential zur Problemlösung bietet, während die Industrie weltweit gut zwanzig und die privaten Haushalte knapp zehn Prozent des weltweiten Wasserbedarfs verursachen.

Die Zahl der Menschen, die weltweit aktuell keinen Zugang zu sicherem Trinkwasser hat, wird von den Vereinten Nationen mit mehr als 2,2 Milliarden beziffert. Zwei Milliarden Menschen leben in Ländern, die einen starken Wasserstress aufweisen (vgl. UN 2021). Dieser ist dann gegeben, wenn das Verhältnis der genutzten zur verfügbaren Wassermenge einen Anteil von mehr als 20 Prozent beträgt. Steigt dieser Wert auf mehr als 40 Prozent, wird die Lage als ‚starker Wasserstress‘ benannt (vgl. Hoffmann 2003: 10). Die Tendenz hin zur weiteren Ausbreitung von Regionen unter Wasserstress ist ansteigend, so dass der Druck auf und die Konkurrenz um die Wasserressourcen regionalspezifisch weiter zunehmen werden. Bis 2030, so das World Economic Forum, wird die Zahl der unter starkem Wasserstress leidenden Menschen voraussichtlich auf 2,4 Milliarden Menschen zunehmen (vgl. WEF 2020). Dies, so UNICEF, wird voraussichtlich dazu führen, dass 700 Millionen Menschen infolge von Wassermangel ihre Heimatregionen verlassen und auf der Suche nach einem neuen Lebensumfeld emigrieren werden (vgl. UNICEF 2021).

Verschärft wird die Situation durch die Erschöpfung auch der fossilen Grundwasserressourcen ebenso wie durch die zunehmende Verschmutzung des ohnehin knappen Wasserdargebots. Der Zugang zu Wasser entscheidet sich vielfach entlang der Kaufkraft der Haushalte und führt innerhalb der Gesellschaften zu

Verteilungs- bzw. Zugangskonflikten. Diese führen häufig zur illegalen Entnahme des existentiellen Gutes Wasser aus Zuleitungssystemen.

3 Politische Konflikte um grenzüberschreitende Gewässer

Eine andere Dimension, weil von nationalen Interessen und Machtkonstellationen überlagert, nehmen Wasserkonflikte ein, die an grenzüberschreitenden Gewässern, also Seen und Flüssen, entstehen. Weltweit ist eine solche Situation über zweihundert Mal gegeben. Viele, wenn auch bei Weitem nicht alle dieser Konstellationen führen zu Konflikten. Die ausgeprägtesten sind am Euphrat zwischen der Türkei, Syrien und dem Irak, am Orontes zwischen der Türkei und Syrien, am Nil zwischen Äthiopien, dem Sudan und Ägypten, am Jordan zwischen Jordanien und Israel sowie am Indus zwischen Indien und Pakistan zu beobachten. In allen diesen Fällen ist die Konfliktkonstellation der Anrainer am Oberlauf des Flusses gegenüber jenen am Unterlauf gegeben. Die sich hier ergebenden Wasserkonflikte treten sowohl binnenstaatlich als auch international da auf, wo zwei oder mehrere Anrainerstaaten einen möglichst großen Anteil eines grenzüberschreitenden Gewässers nutzen wollen. Nicht alle grenzüberschreitenden Gewässer, an denen rund 40 Prozent der Weltbevölkerung leben, weisen das gleiche Konfliktpotential auf. Dieses steht vielmehr in Korrelation zu den in diesem Raum insgesamt und pro Kopf verfügbaren Wassermengen. Mit zunehmender Aridität, abnehmender Zahl der Fließgewässer und mangelnden Alternativen der Wasserversorgung der autochthonen Bevölkerungen nimmt das Konfliktpotential zu. Das der grenzüberschreitenden Gewässer nimmt dabei in dem Maß zu, in dem der betroffene Staat hinsichtlich seiner Wasserversorgung abhängig ist vom Zufluss aus benachbarten Staaten, wie dies in extremer Form etwa in Ägypten, aber auch in Usbekistan oder Syrien der Fall ist. Diese Problematik gilt dabei nicht nur auf der zwischen-, sondern auch auf der binnenstaatlichen Ebene, wie zahlreiche Beispiele aus Südasien belegen. So sind in Pakistan Wasserkonflikte zwischen den Provinzen Punjab und Sindh um die anteilige Verfügbarkeit des Induswassers zu beobachten, und auch die südindischen Bundesstaaten Karnataka, Tamil Nadu und Andhra Pradesh streiten sich um die Verfügungsgewalt über die Flüsse Krishna und Cauvery.

Bemerkenswert ist, dass trotz der großen Zahl an Konflikten in der Summe nur wenige Kriege direkt um Wasser geführt wurden. Vielmehr zeigt sich, dass in der Mehrzahl der ausgetragenen Konflikte um Wasser meist noch andere Ursachen zugrunde liegen, etwa Konflikte zwischen ethnischen oder religiösen Grup-

pen. Zugleich ist zu beobachten, dass Wasser selbst zur Waffe eingesetzt werden kann, indem etwa der am Oberlauf gelegene Anrainer die Durchlassmenge eines grenzüberschreitenden Gewässers in seinem Sinne reguliert, minimiert oder gar vollkommen verweigert. Diese Praktiken zeigen sich am Blauen Nil, den Äthiopien durch den *Great Ethiopian Renaissance Dam (GERD)* seit einigen Jahren aufstaut und somit sowohl dem Sudan als auch Ägypten dringend benötigte Wasserressourcen begrenzt bzw. vorenthält.

Die genauere Analyse zeigt, dass zudem Konflikt nicht gleich Konflikt ist, sondern dass stattdessen eine große Bandbreite an Eskalationsstufen zwischen den Extremen dauerhafter Friede auf der einen und dem formellen Krieg auf der anderen Seite zu konstatieren ist. Mit seinen detaillierten Analysen zu grenzüberschreitenden Gewässern, deren vertraglich geregelten Nutzungsrechten sowie der qualitativen Wertung beobachteter Ereignisse und Verhaltensweisen im bi- oder multilateralen Verhältnis der Anrainerstaaten großer Flüsse konnte das Team um Aaron Wolf vom geowissenschaftlichen Institut der Oregon State University im Rahmen des Transboundary Freshwater Dispute Database-Projekts interessante Erkenntnisse gewinnen (vgl. Wolf et al. 2003). Die Studie ergab, dass von 1831 ausgewerteten Ereignissen weniger als ein Drittel überhaupt als konfliktträchtig einzustufen ist, fünf Prozent der Fälle als neutral bewertet werden konnten und mehr als zwei Drittel der Ereignisse kooperativen Charakter aufwiesen, der von der milden verbalen Unterstützung bis hin zur Vereinigung zu einem Staat reicht. Demgegenüber handelte es sich bei 43 Vorfällen um feindliche militärische Akte unterschiedlicher Intensität, ohne dass es zu einem einzigen formal erklärten Krieg um Wasser gekommen wäre.

4 Globale Herausforderungen im Unterricht

Die Aktualität und das destruktive Potential der globalen Herausforderungen könnten im Verlauf des 21. Jahrhunderts eine Dimension erreichen, die erstmals in der Geschichte der Menschheit die Regenerationsfähigkeit des Systems Erde erschüttert und in der Folge die Lebensgrundlage der Spezies Homo sapiens in besonders vulnerablen Regionen gefährden könnte. Angesichts solcher Szenarien stellt sich die Frage nach der Aufgabe von Schule im Allgemeinen und des Geographieunterrichts im Besonderen. Diese besteht nach wie vor darin, die nachkommenden Generationen zu befähigen, die eigene Gegenwart vor dem Hintergrund von Geschichte, Kultur und Traditionen sowie Werten zu erfassen und sich gestaltend im Sinne demokratischer Teilhabe sowie sozialer und ökologischer Verantwortung in diese einzubringen. Hinzuzufügen

ist angesichts der zu erwartenden Verschärfung der globalen Herausforderungen jedoch, dass Schule heute immer auch zukunftsgerichtet sein muss, so dass nachfolgende Generationen auf ihre eigene zu erwartende Zukunft, deren Strukturen, Gefahren und Chancen im Sinne des Nachhaltigkeitsprinzips auf ein selbstbestimmtes, engagiertes, verantwortungsbewusstes und würdiges Leben vorbereitet und dazu befähigt werden.

Diese Herausforderungen nehmen Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung, des Globalen Lernens sowie des Transformativen Lernens auf, die allesamt im Rahmen des Geographieunterrichts zum Einsatz kommen. Diesem kommt die fachspezifische Aufgabe zu, die für das Verstehen des Zusammenwirkens naturräumlicher Prozesse und gesellschaftlicher Handlungsentscheidungen erforderliche Weltkenntnis so sicherzustellen, dass die enge Verzahnung zwischen diesen beiden hochgradig vernetzten Prozessen als fortwährendes Wechselverhältnis verstanden wird. Aufbauend auf diesem Verständnis entwickeln die jungen Menschen Fähigkeiten zum verantwortungsvollen Umgang mit Zukunftsfragen und zum aktiven Beitrag bei der konkreten Zukunftsgestaltung.

Diese gesellschaftliche Aufgabe von Schule liegt der intendierten Kompetenzentwicklung der Lernenden zugrunde, um die im Sinne der von der UNESCO (2017: 10) formulierten individuellen Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung zu unterstützen. Sie umfassen (1) systemische Kompetenz, (2) die Kompetenz zum vorausschauenden Denken, (3) normative Kompetenz, (4) die Kompetenz zum kritischen Denken, (5) die Kompetenz zum problemlösenden Denken, (6) strategische Kompetenz, (7) kollaborative Kompetenz und (8) Selbstwahrnehmungskompetenz.

Unweigerlich nehmen die jungen Menschen die sich abzeichnenden Entwicklungen nicht nur als Zukunftsszenarien wahr, sondern immer auch mit einem starken Rückbezug auf ihr eigenes, von diesen Szenarien betroffenes, vor ihnen liegendes Leben. Angesichts der im Raum stehenden Dynamisierung der globalen Herausforderungen reagieren sie individuell sehr unterschiedlich, wobei die Bandbreite vom abgestumpften Ignorieren über Motivation zum Handeln bis hin zu tiefer Betroffenheit und ernsthaften Ängsten reicht. Das Aufkommen des neuen Begriffs ‚Klimaangst‘ dokumentiert dies ebenso eindrücklich wie die Erkenntnisse aus Jugendstudien zu Zukunftsängsten junger Menschen (vgl. Seiffge-Krenke 2023).

5 Der lösungsorientierte Unterrichtsansatz

Angesichts dieser Realität mit Blick auf die globalen Herausforderungen im Allgemeinen und die spezifi-

schen Problemkonstellationen von Wasserkonflikten im Konkreten ist die Frage zu stellen: Wie kann Unterricht zu diesen Themen lösungsorientiert gestaltet werden? Ist der heute weitverbreitete problemlösungsorientierte Unterrichtsansatz die adäquate Antwort auf diese Frage oder eröffnen sich diesbezüglich noch andere Konzepte und Unterrichtsansätze?

Die konkrete Unterrichtsgestaltung erfolgt meist im Sinne eines problemlösungsorientierten Ansatzes. Dieser beginnt oft bildmächtig mit der Konfrontation der Lernenden mit einer Problemlage bzw. mit der Visualisierung der Konsequenz einer Fehlentwicklung, sei es die Verschmutzung der Meere mit (Mikro)Plastikabfällen, die Zerstörung der Regenwälder und die dadurch ihre Habitate verlierenden Fauna oder eine sich anbahnende Konfrontation um knapper werdende Wasserressourcen. Thomas Hoffmann (2022, 2025) kritisiert an diesem Vorgehen, dass dadurch der größte Teil der Unterrichtszeit der Auseinandersetzung mit den Ursachen und Konsequenzen der Problematik gewidmet ist, ehe in der letzten Phase des Unterrichts mögliche Lösungsansätze vorgestellt, erarbeitet und/oder diskutiert werden.

Welche Wirkung die immer wiederkehrende Konfrontation von Menschen mit negativen Nachrichten und Zukunftsprognosen hat, untersucht die Kölner Neurowissenschaftlerin Maren Urner. Sie kommt in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Menschen infolge der Evolution auf durch negative Informationen ausgelösten biologischen Stress entweder mit Kampfbereitschaft und Aggression, mit Flucht oder mit Erstarren reagieren – nicht aber mit Lösungsorientierung (vgl. Urner 2021). Ergänzend ist in diesem Zusammenhang auf die Erkenntnisse des amerikanischen Psychotherapeuten Steve de Shazer zu verweisen, dessen zentrale These in dem Zitat: „Reden über Probleme führt zu Problemen. Reden über Lösungen führt zu Lösungen!“ zusammengefasst werden kann (vgl. Urner 2023). Diese Position kann zwar keinen universalen Gültigkeitsanspruch erheben, ist aber dennoch für eine sehr große Zahl von Menschen alltags- und erfahrungsbasiert. Denn wir können uns gegenseitig durch unsere Gesprächsbeiträge in Pessimismus stürzen, aber uns auch gegenseitig beflügeln, indem wir uns die Bälle kreativer Gedanken, neu kombinierter Ideen oder interessanter Verweise auf Visionen zuwerfen und dadurch neue Ansätze entstehen lassen. Unzweifelhaft wird die vorrangige Befassung mit den Herausforderungen um ihrer selbst willen nicht ausreichen. Stattdessen kann postuliert werden, dass die Befähigung der Lernenden, in der Diskussion befindliche Lösungsvorschläge hinsichtlich ihres Potentials und ihrer Wirkmächtigkeit sowie ihrer Finanzierbarkeit und Übertragbarkeit bewerten zu können, uns als Gesellschaft insgesamt besser be-

fähigt, die gegebenen globalen Herausforderungen zu überwinden.

„Der Kerngedanke des lösungsorientierten Unterrichts ist es, die Auseinandersetzung mit Lösungsvorschlägen zur Bewältigung globaler Herausforderungen sowohl inhaltlich als auch zeitlich in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken. Das bedeutet nicht, dass die real bestehenden Probleme und Herausforderungen in ihrer Dimension und Dringlichkeit relativiert oder gar geleugnet werden! Vielmehr geht es darum, die Auseinandersetzung mit den Problemen nicht um ihrer selbst willen zu führen, sondern ‚nur‘ in dem Maß, das für das Problemverständnis und für die Beurteilung eines Lösungsvorschlags erforderlich ist“ (Hoffmann 2025: 20). Folgerichtig steht am Beginn des Unterrichts die Vorstellung eines konkreten Lösungsvorschlags zur Überwindung des anstehenden Problems. Diese Idee ist stets mit einer These zu kombinieren, welche einen allgemeinen und umfassenden Lösungsanspruch postuliert, also etwa: „Mit diesem Vorschlag lassen sich die politischen Konflikte um grenzüberschreitende Fließgewässer überwinden!“ Die Reaktion der Lernenden ist erfahrungsgemäß von Neugierde, nicht aber von den oben beschriebenen Reaktionen auf die Präsentation von Problemkonstellationen geprägt. „Wie geht das?“, „Kann das wirklich funktionieren?“ sind Fragen, die stattdessen überwiegen. Im Kern geht es aus didaktischer Perspektive also darum, nicht ein Problem zu Beginn des Unterrichts zu problematisieren, sondern die Problematisierung eines Lösungsansatzes in den Fokus zu rücken. Die sich aus einem solchen Unterrichtseinstieg ergebenden Arbeitsaufträge nutzen folgerichtig vor allem die Operatoren überprüfen, erörtern, bewerten oder beurteilen. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Lösungsvorschlag vor dem Hintergrund der globalen Herausforderung werden die Reichweite, Leistungsfähigkeit, Übertragbarkeit, Finanzierbarkeit oder auch die Sinnhaftigkeit des Lösungsvorschlags geprüft und eine wertende Einschätzung erarbeitet. Die dafür benötigten Informationen und Quellenhinweise sowie geeignete Internetlinks sind bereitzustellen oder, falls genügend Zeit verfügbar ist, von den Lernenden selbst zu recherchieren.

Der lösungsorientierte Unterrichtsansatz führt durch die Überprüfung der Lösungsvorschläge zur Stärkung kritischen Denkens und zur intensiven Auseinandersetzung mit den gegebenen Problemkonstellationen. Dabei erkennen die Lernenden, welchen Beitrag die in Rede stehenden Lösungsvorschläge leisten und welchen nicht. Erweitert man die Aufgabenstellung dahingehend, dass sie ein Ranking mehrerer Lösungsvorschläge oder noch besser eine ideale Kombination verschiedener Lösungsvorschläge erarbeiten sollen, führt dies zu der Erkenntnis, welcher spezifisch

quantitative und/oder qualitative Teil des Problems nicht gelöst werden kann. Auf diesen Aspekt konzentriert sich sodann der nachfolgende Arbeitsauftrag mit der Frage „Wie lösen wir die verbleibenden Probleme?“. Somit bildet ein konstruktiv-kreativer Arbeitsauftrag den Abschluss eines lösungsorientierten Unterrichtsansatzes. Darüber hinaus sollte die Bewertung der diskutierten Lösungsansätze nicht nur auf einer technischen, ökonomischen oder juristischen Ebene erfolgen, sondern auch ethische Kriterien einbeziehen. Denn, so argumentieren Stefan Applis, Rainer Mehren und Eva-Marie Ulrich-Riedhammer zu Recht, nicht alles, was machbar und gegebenenfalls erfolgversprechend ist, kann aus ethischen Gründen auch umgesetzt oder gar zur Norm erhoben werden (vgl. Applis et al. 2022). In der Summe leistet der lösungsorientierte Unterrichtsansatz einen wichtigen Beitrag zur Stärkung kritischen und kreativen Denkens und eignet sich insbesondere auch für den handlungsorientierten Unterricht im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, insbesondere im Sinne des Handprint-Ansatzes.

Wie jeder didaktische Ansatz so weist auch der lösungsorientierte Unterrichtsansatz Merkmale einer Ambivalenz auf. „Denn auf der einen Seite fördert dieser Zugang vorausschauendes und kritisches Denken, ist lösungs- und zukunftsorientiert, setzt Kreativität frei, motiviert und aktiviert Lernende und kann somit zu Recht als bedeutender Beitrag zur Handlungsorientierung im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen werden. Auf der anderen Seite aber könnte ein solcher lösungsorientierter Unterrichtsansatz bei den Lernenden auch dazu führen, dass sich bei diesen blinde Technikgläubigkeit einstellen könnte, die Verharmlosung der Problemdimensionen und deren Dringlichkeit Platz greifen und Lernende sich in der Folge in Sorglosigkeit und bewusst gewählter Untätigkeit ergehen könnten“ (Hoffmann 2025: 11). In erster Linie soll mit diesem Ansatz ein Beitrag geleistet werden, jungen Menschen Mut zu machen, erkannte Problemkonstellationen anzugehen und in der Lage zu sein, vorgeschlagene Lösungsideen kritisch-konstruktiv-kreativ zu analysieren, zu bewerten und zu erweitern.

6 Anwendung des lösungsorientierten Ansatzes auf das Thema Wasserkonflikte

Die lösungsorientierte Unterrichtskonzeption zur Thematisierung eines grenzüberschreitenden Wasserkonflikts könnte mit der Vorstellung des sogenannten *Watershed-Approach*, also des Wasserscheiden-Ansatzes, beginnen. Anhand der Grafik (vgl. Barandat 1997: 21; Hoffmann 2003: 47) erfassen die Lernen-

den die konzeptionellen Grundlagen des Ansatzes und werden mit der These konfrontiert, dass dieser Ansatz Konflikte über Wasser vermeiden könne. Im weiteren Verlauf gilt es, diesen Ansatz anhand eines oder mehrerer Fallbeispiele zu überprüfen und zu einer Bewertung zu gelangen.

Der Kerngedanke dieses Lösungsansatzes zur Überwindung grenzüberschreitender Wasserkonflikte basiert auf zwei Überlegungen. Zum einen ist dies die Erkenntnis, dass politische Entscheidungen über nationale Wasserfragen und bi- oder gar multilaterale internationale Wasserkonflikte von den politischen Machthabern in den Hauptstädten der Konfliktstaaten beraten, entschieden und umgesetzt werden. Diese politischen Machtzentren liegen in den seltensten Fällen an den grenzüberschreitenden Gewässern selbst. Diese räumliche wie oft auch mentale Distanz sowie mangelnde regionale Identifikation zu bzw. mit dem umstrittenen Flussgebiet führen tendenziell eher zu stärker machtpolitischen und oftmals eher konfrontativen Entscheidungen. Zum anderen ist es die Einsicht in die Tatsache, dass zwischen Staaten umstrittenen Fließgewässern nicht nur ein Konfliktpotential, sondern immer auch ein Kooperationspotential innewohnt. Aufbauend auf diesen beiden Kerngedanken setzt der Watershed-Ansatz da an, dass nicht die nationalen Grenzen den Referenzrahmen für politische Entscheidungen über die Nutzungsrechte der Anrainerstaaten ausschlaggebend sind, sondern das von der Wasserscheide begrenzte Einzugsgebiet und somit der nach klaren geographischen und hydrologischen Kriterien definierte Raum. Denn, so die weiteren Überlegungen dieses Ansatzes, der über das Einzugsgebiet definierte Raumzuschnitt als Grundlage für alle flussbezogenen politischen und gegebenenfalls auch sozio-ökonomischen und rechtlichen Entscheidungen basiert im Idealfall auf einer regionalen Zuständigkeit, bei der alle Einwohner*innen dieses Raumes einen besonderen Bezug zu ‚ihrem Fluss‘ haben, der bis hin zu identitätsstiftenden Haltungen führen kann. Entscheidungen, so die Idee, werden daher eher auf einer Ebene der nachhaltigen Nutzung und des ökologischen Erhalts sowie der gleichberechtigten Ansprüche und Rechte aller im Einzugsbereich des Flusses lebenden Menschen getroffen. Diese Ansätze sind sicherlich nicht absolut zu sehen und für jeden einzelnen Fall nicht unumstößlich, in der Summe aber doch ein wirksamer relativer Unterschied. Die für alle anstehenden Entscheidungen erforderliche Datenbasis muss transparent sein und folgende Aspekte umfassen: (1) die Größe des Einzugsgebietes, (2) den Wasserbedarf aller Flussanrainer und (3) die real gegebene Wasserverfügbarkeit (vgl. IWM 2024).

Mit der Problematisierung des Lösungsvorschlags *Watershed-Approach* setzen sich die Lernenden mit

dessen Funktionsweise, seiner Übertragbarkeit und Finanzierbarkeit, seinen Realisierungschancen und seiner Wirkmächtigkeit vor dem Hintergrund der realen Problematik an einem oder mehreren geeigneten Fallbeispiel(en) kritisch, wertend, konstruktiv und kreativ auseinander. So eignen sich die jahrzehntelangen Kooperationen entlang des Rheins und deren Institutionalisierung als *Internationale Kommission zum Schutz des Rheins (IKSR)* (vgl. IKSR 2024) ebenso wie die infolge der historischen Entwicklungen in Mittel- und Südosteuropa jüngere internationale Kooperation entlang der Donau entsprechend *der EU Strategy for the Danube Region* (vgl. EU Commission o.J.) als gelungene Beispiele einer am Watershed-Ansatz ausgerichteten Kooperation. Denn während Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg noch jahrzehntelang bis zur Jahrtausendwende die mehrheitliche Nutzung des Rheinwassers für den Rhein-Seitenkanal für den Betrieb der eigenen Kraftwerke beanspruchte und nur einen geringen Anteil in den begradigten Rhein entließ, wird die Nutzung des zur Verfügung stehenden Rheinwassers heute unter der Ägide der Europäischen Union entsprechend der ökologischen Gegebenheiten kooperativ im Rahmen der IKSR geregelt. Insgesamt neun Staaten und Regionen, nämlich die Schweiz, Frankreich, Deutschland, Luxemburg, die Niederlande, die Europäische Kommission, Österreich, Liechtenstein und die belgische Region Wallonien sowie Italien, arbeiten zum Wohl des Rheins und aller ihm zufließenden Gewässer eng miteinander. Das Ziel dieser Kooperation ist, „die vielfältigen Nutzungs- und Schutzinteressen im Rheingebiet auszugleichen“ (IKSR 2024), wobei die nachhaltige Entwicklung des Rheineinzugsgebiets, das durch die Wasserscheide begrenzt wird, im Fokus steht. Ausgerichtet ist die Kooperation am europäischen Recht, wobei zentrale Beschlüsse jährlich von der Rhein-Minister-Konferenz vereinbart werden. Dieses Gremium beschloss 2001 das Programm *Rhein 2020*. Die Regionalisierung der Entscheidungsfindung und zuständigen Gremien ist aktuell noch nicht vollumfänglich gegeben, sondern wird derzeit überwiegend von spezialisierten nationalen Mandatsträgern ausgeführt, die den Fokus aber definitiv auf den Einzugsbereich des Rheins als natürliche Entität und dessen ökologischer Intaktheit richten. Trotz dieser Defizite gegenüber der idealen Umsetzung des Watershed-Ansatzes dient die IKSR anderen grenzüberschreitenden Flussmanagements als Orientierung im Sinne dieses Ansatzes.

Demgegenüber lassen Fallbeispiele aus Regionen mit ausgeprägtem Wasserstress ein erhöhtes Konfliktpotential erkennen. Die Lernenden erkennen, dass die Erfolgsaussichten des Watershed-Ansatzes in dem Maß steigen, in dem das Wasserangebot nicht nur den Wasserbedarf aller Anrainer decken kann,

sondern im Idealfall sogar so weit über deren Bedarf liegt, und dass trotz der Entnahme von Nutz- und Verbrauchswasser die flussspezifischen ökologischen Bedingungen nicht gestört werden. Dies wird etwa an der Realisierung des internationalen Rheinprogramms (vgl. IKS 2024) oder im Kontext der Donau-Kooperation (vgl. FGG-Donau 2024) deutlich. Im Gegensatz dazu führt die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel Euphrat zu der Erkenntnis, dass die von den Anrainern Türkei, Syrien und dem Irak erhobenen Forderungen nach Wasserentnahme aufsummiert einen höheren Wert betragen als der Euphrat an Wasser überhaupt führt (vgl. Renger 2002). Trotz eines geringen regionalen Wasserdargebots im Nahen Osten und in Teilen Südasiens und eines ausgeprägten Wasserstresses lassen sich auch in diesen Gebieten positive Erfahrungen auf der Grundlage zwischenstaatlicher Kooperation erkennen. So gilt der zwischen Israel und Jordanien geschlossene Wasservertrag über die anteilige Nutzung des Jordanwassers als stabil und gut funktionierend. Gleichmaßen wird die zwischen Pakistan und Indien getroffene Vereinbarung des Indus Water Treaty beurteilt, der trotz mehrfacher kriegerischer Auseinandersetzungen zwischen beiden Rivalen Bestand hat und die Teilung der Wasserressourcen des Indus und seiner in Indien entspringenden großen Nebenflüsse Satluj, Chenab, Jhelam und Ravi auf eine funktionierende Basis hob. Selbst die anfangs von Drohungen mit Krieg und Zerstörung geprägte Reaktion Ägyptens und des Sudan gegenüber dem von Äthiopien betriebenen GERD-Projekt am Blauen Nil hat sich zwischenzeitlich beruhigt und man hat einen Weg gefunden, mit dem alle Beteiligten aktuell zurechtkommen. Problematisch hingegen bleibt die Situation am Euphrat, da auf türkischer Seite entgegen der internationalen Rechtsprechung die vorherrschende politische Position besteht, dass grenzüberschreitende Gewässer nicht als Gemeinschaftsressource zu betrachten seien, sondern jeder Staat die alleinige Verfügungsgewalt über den Flussabschnitt auf seinem nationalen Territorium habe. Somit wäre der am Oberlauf gelegene Anrainer in den meisten Fällen in einer privilegierten Position und die am Unterlauf gelegenen Anrainer eines internationalen Fließgewässers stünden immer in einem Abhängigkeitsverhältnis. Im Fall Ägyptens ist dieses Abhängigkeitsverhältnis zu 100 Prozent gegeben, da der Nil keine Zuflüsse auf ägyptischem Staatsgebiet hat und somit die Wasserversorgung des Landes vollumfänglich aus dem Fremdlingsfluss Nil bestritten wird. Ganz im Sinne des Watershed-Ansatzes ist hier die Nilbeckeninitiative zu sehen, eine Flussgebietskommission, die sich zum Ziel gesetzt hat, alle Anrainerstaaten zur gemeinsamen Bewirtschaftung der Wasserressourcen zusammenzubringen. Dieser fehlt bislang zwar das rechtli-

che Mandat zu umfassender Arbeit, und der Rückzug Ägyptens hat sie weiter geschwächt. Dennoch trägt sie erheblich zur Begrenzung von Konflikten bei, indem sie eine Plattform zum Austausch bietet (vgl. Schmeier 2022).

7 Potentiale und Grenzen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes

Die Auseinandersetzung mit dem Watershed-Ansatz als Lösungsvorschlag zur Überwindung bzw. Vermeidung politischer Konflikte um grenzüberschreitende Fließgewässer lässt dessen Potentiale und auch Grenzen sichtbar werden.

7.1 Potentiale

Der Unterrichtseinstieg durch den Watershed-Ansatz zur Thematisierung politischer Wasserkonflikte entsprechend eines lösungsorientierten Unterrichts rückt die kritisch zu überprüfende und wertende Auseinandersetzung mit Lösungsvorschlägen in den Mittelpunkt des Unterrichts. Damit einher geht die grundsätzliche Erkenntnis, dass bi- oder multilaterale Konflikte vom Aufeinandertreffen unterschiedlicher Interessen geprägt sind, diese Tatsache aber eben immer auch die Grundlage zur Kooperation bietet. Diese Einsicht hat das Potential, bei den Lernenden eine von Perspektivenwechsel geprägte und auf Ausgleich ausgerichtete, lösungsorientierte Denkweise zu initiieren oder auch zu festigen. Dies erfordert und trainiert kommunikative Fähigkeiten zwischen gleichberechtigten Partnern ebenso wie den Diskurs über berechnete Bedürfnisse und Ansprüche. In der kombinierten Wirkung kann dies der Beginn der Konfliktbegrenzung und einer u. U. sehr weitreichenden Kooperationsbereitschaft sein, die zunächst vertrauensbildend wirkt und mittel- bis langfristig in institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit übergehen kann. Diesen an der Realität ausgerichteten Prozess anhand realer Fallbeispiele mit den Lernenden methodisch etwa in Form eines Rollen- oder Planspiels durchzuführen, verfehlt seine Wirkung nicht. Auch die intensive und differenzierte Analyse der Problemursachen im Kontext der Bewertung von Lösungsvorschlägen hat das Potential, grundsätzliche Denkstrukturen und Herangehensweisen an gegebene Probleme zu prägen. Damit einhergehen kann, wenngleich individuell sicherlich unterschiedlich, die zwischen rationaler und emotionaler Problemwahrnehmung changierende Reflexion und Strategieentwicklung. Durch die konstruktiv-kreative Aufgabenstellung im Rahmen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes werden diese Kompetenzen

gestärkt und fördern vielfach ein ‚out of the box‘-Denken hin zu unkonventionellen Denkansätzen und damit zur Befähigung, neue Wege zu denken, Handlungen zu initiieren und Gedankentransfers zu leisten.

7.2 Grenzen

Die Grenzen des lösungsorientierten Unterrichtsansatzes im Kontext von Krieg und Konflikt liegen unzweifelhaft auf der Ebene emotionaler Betroffenheit bei den Lernenden einerseits und auf der Ebene realer physischer wie psychischer Verletzungen und möglicher Racheempfindungen der betroffenen Menschen vor Ort andererseits. Dies gilt insbesondere für den Fall, dass ein Konflikt um Wasser bereits ausgebrochen ist und es womöglich zu kriegerischen Handlungen mit Zerstörungen und gar Toten gekommen ist. Eine solche Ausgangslage erfordert die enorme menschliche Größe der betroffenen Menschen, sich für Versöhnung der Gegenseite auszusprechen, miteinander zu sprechen und die eigenen Emotionen zugunsten eines zunehmend rationalen Denkens und Handelns in der Hoffnung auf Aussöhnung in der Zukunft zu überwinden. Ein Unterrichtszugang, der den Watershed-Ansatz als Lösungsvorschlag in den Mittelpunkt rückt, mag einen Beitrag zu diesem Prozess leisten, garantieren kann er ihn sicher nicht. Steht stattdessen ein sich anbahnender, aber nicht ausgebrochener offener Konflikt im Raum, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass rationale Zugänge zu- und emotionale Zugänge bei den Betroffenen vor Ort abnehmen könnten. Dieser Effekt kann auch mit zunehmender zeitlicher Distanz zwischen offen ausgetragenen und beendeten Konflikten und der unterrichtlichen Behandlung auftreten, da die individuellen psychischen und physischen Verletzungen mit der Zeit und über die Generationen hinweg verblassen, da die unmittelbaren eigenen Erfahrungen nicht gegeben sind, wie im Verhältnis Deutschland und Frankreich einerseits und dem zwischen Serben und Kroaten andererseits deutlich wird. Hinzu kommt, dass der Erfolg des Watershed-Ansatzes nicht allein von den psychosozialen Emotionen und Rationalitäten der Betroffenen abhängt, sondern auch von naturräumlichen Gegebenheiten, etwa dem natürlichen Wasserdargebot, der Verfügbarkeit und Finanzierbarkeit wassersparender Technologie oder dem kulturspezifischen Umgang mit der Ressource Wasser sowie soziokultureller kollektiver Haltungen wie etwa der Identifikation mit einer Region, der historischen Vorgeschichte und daraus abgeleiteten identitätsstiftenden Funktion eines Raumes oder Machtstreben im weitesten Sinn.

Anhand der dargelegten Variationen von Konfliktstrukturen um Wasser wurden Grenzen, aber auch Potentiale des lösungsorientierten Unterrichtszugangs

mit Blick auf Wasserkonflikte sichtbar. Die Lernenden werden in aller Regel nicht selbst von den im Geographieunterricht behandelten Beispielen von Wasserkonflikten betroffen sein. Vielmehr setzen sie sich primär theoretisch mit der Wirksamkeit des Watershed-Ansatzes zur Überwindung von Konfliktpotentialen um Wasser auseinander.

8 Fazit

Der lösungsorientierte Unterrichtsansatz eröffnet mit der Problematisierung von Lösungsvorschlägen und deren kritisch-konstruktiv-kreativer Analyse und Erweiterung eine Denk- und Herangehensweise, die zur Bewältigung globaler Herausforderungen adäquat erscheint. Grund dafür ist, dass der Ansatz zu einer sehr intensiven Auseinandersetzung mit Problemkonstellationen und -ursachen führt, zukunftsgerichtet und kreativitätsfördernd auf innovative Ideen ausgerichtet ist und die Handlungskompetenz stärkt. Damit nimmt die Auseinandersetzung mit Lösungen sowohl gedanklich als auch zeitlich den Großteil der Unterrichtszeit ein, ohne die Analyse der Probleme zu vernachlässigen oder gar zu ignorieren. Die Anwendung dieses Ansatzes auf das Problemfeld politischer Wasserkonflikte um grenzüberschreitende Gewässer und deren mögliche Überwindung durch den Watershed-Ansatz erweist sich als geeignetes Thema und Beispiel, um die pädagogischen Potentiale des Ansatzes zu entfalten und gleichzeitig dessen Grenzen zu verdeutlichen.

Literatur

- Applis, S., R. Mehren & E.-M. Ulrich-Riedhammer (2022): Nachhaltigkeit und Ethisches Lernen im Kontext einer lösungsorientierten Didaktik – Fragen zur Umsetzung im Geographieunterricht. In: Dickel, M., G. Gudat & J. Laub (Hrsg.): Ethik für die Geographiedidaktik. Orientierungen in Forschung und Praxis. transcript, Bielefeld. S. 107–128.
- Barandat, J. (1997): Wasser – Konfrontation oder Kooperation. Nomos-Verlag, Baden-Baden.
- Dönhoff, M. (1988): Bricht Frieden aus? In: Die Zeit 33/1988.
- EU Commission (o. J.): EU Strategy for the Danube Region. https://ec.europa.eu/regional_policy/policy/cooperation/macro-regional-strategies/danube_en (19.02.2025)
- FGG-Donau – Flussgebietsgemeinschaft Donau (2024): Gewässerbewirtschaftung und Flussgebietsmanagement. <https://www.fgg-donau.bayern.de/> (19.02.2025)
- Frieters-Reermann, N. (2017): Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, G. & U. Klemm (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger, Neu-Ulm. S. 133–145.
- Fukuyama, F. (1992): Das Ende der Geschichte. Kindler, München.

- Hoffmann, K. (2023): Zukunftsfach Geographie – eine Verortung zwischen strikter Lösungsorientierung und reflektierter Problemlösungsorientierung aus schulpraktischer Sicht. In: Diercke 360° 1/2023. S. 1–15.
- Hoffmann, T. (2003): Weltproblem Wasser. Klett, Stuttgart.
- Hoffmann, T. (2018): Globale Herausforderungen. Die Zukunft, die wir wollen. Klett, Stuttgart.
- Hoffmann, T. (2022): Globale Herausforderungen als Thema im Geographieunterricht. Von einem problemorientierten hin zu einem lösungsorientierten Unterricht. In: geographie heute 359. S. 10–12.
- Hoffmann, T. (2023): Fachübergreifende und fächerverbindende Bildungsaufgaben. In: Reinfried, S. (Hg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Cornelsen, Berlin. S. 58–67.
- Hoffmann, T. (2025): An Lösungen orientiert unterrichten. Ein Ansatz im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): An Lösungen orientiert unterrichten. ÖkoMedia, Stuttgart.
- IKSR – Internationale Kommission zum Schutz des Rheins (2024): Übereinkommen zum Schutz des Rheins. <https://www.iksr.org/de/iksr/rechtliche-basis/uebereinkommen> (19.02.2025)
- IWM – Integrated Watershed Management (2024): Why using the watershed approach? (https://www.geo.fu-berlin.de/en/v/iwm-network/learning_content/introduction_iwm/watershed-approach/index.html#:~:text=The%20watershed%20approach%20allows%20a,ignore%20administrative%20and%20political%20boundaries) (19.02.2025)
- Nöthen, E. & V. Schreiber (2023): Transformative Geographische Bildung. Springer, Berlin.
- Pacific Institute (2024): Water Conflict Chronology. <https://www.worldwater.org/water-conflict/> (19.02.2025)
- Renger, J. (2002): Wasserressourcen im Nahen Osten. In: Geographische Rundschau 2. S. 51–55.
- Schmeier, S. (2022): Wasser – Ursache von Konflikten oder Quelle von Kooperation? <https://www.welthungerhilfe.de/welternaehrung/rubriken/klima-ressourcen/so-sind-konflikte-um-wasser-loesbar> (19.02.2025)
- Seiffge-Krenke, I. (2023): Zukunftsängste bei Jugendlichen: Ein Vergleich aus 25 Ländern. In: Psychotherapie im Dialog 2. S. 18–23.
- Siddharth, K. (2024): Blutrotes Kobalt. Der Kongo und die brutale Realität hinter unserem Konsum. HarperCollins, Hamburg.
- Statista (2024a): Ressourcenkonflikte. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/689674/umfrage/ressourcen-konflikte-weltweit-nach-konfliktgegenstand/#:~:text=Im%20Jahr%202022%20gab%20es,mit%20einer%20niedrigen%20Intensit%C3%A4t%20zusammengefasst> (19.02.2025)
- Statista (2024b): Anzahl der Kriege. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2736/umfrage/entwicklung-der-anzahl-von-konflikten-weltweit/#:~:text=Nach%20den%20Angaben%20der%20aktuellen,Jahr%202022%20auf%20insgesamt%20363> (19.02.2025)
- UN – United Nations (2021): Summary Progress Update 2021: SDG 6 – water and sanitation for all. <https://www.unwater.org/publications/summary-progress-update-2021-sdg-6-water-and-sanitation-for-all/> (19.02.2025)
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_Education_for_SDG.pdf (19.02.2025)
- UNICEF (2021): Water scarcity. Addressing the growing lack of available water to meet children's needs. <https://www.unicef.org/wash/water-scarcity#:~:text=Four%20billion%20people%20%E2%80%94%20almost%20two,by%20as%20early%20as%202025> (19.02.2025)
- Urner, M. (2021): Raus aus der ewigen Dauerkrise: Mit dem Denken von morgen die Probleme von heute lösen. Droemer, München.
- Urner, M. (2023): Schluss mit dem täglichen Weltuntergang. Vortrag auf dem Klimatag der Deutschen Filmakademie am 13. September 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=zZ-bnrgsSOQ> (06.12.2024)
- WEF – World Economic Forum (2020): 380 million people could face 'water stress' by 2015, climate experts warn. <https://www.weforum.org/agenda/2020/06/world-population-water-stress-2050-climate-change/> (19.02.2025)
- Wolf, A., S. Yoffe & M. Giordano (2003): International waters: identifying basins at risk. In: Water Policy 5. S. 29–60.

Benedikt Korf*, Conrad Schetter** & Daniel Wolfe***

Krieg und Frieden

* benedikt.korf@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich

** c.schetter@uni-bonn.de, Bonn International Centre for Conflict Studies (bicc) und Zentrum für Entwicklungsforschung, Universität Bonn

*** swolfe@ethz.ch, Departement Bau, Umwelt und Geomatik, ETH Zürich

I.

Am 27. Februar 2022, wenige Tage nach dem Einmarsch russischer Truppen in die Ukraine, rief der deutsche Bundeskanzler im Bundestag eine ‚Zeitenwende‘ aus. Und der berühmte deutsche Philosoph Jürgen Habermas ließ sich mit dem Ausruf verlauten: „77 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und 33 Jahre nach Beendigung eines nur im Gleichgewicht des Schreckens bewahrten, wenn auch bedrohten Friedens sind die aufwühlenden Bilder eines Krieges zurückgekehrt“ (Habermas 2022: o. S.). Seit dem brutalen militärischen Angriff russischer Truppen auf die Ukraine habe sich etwas Grundlegendes geändert – die Friedensordnung Europas sei in Gefahr. Habermas vergisst jedoch, dass ähnliche Debatten bereits in den 1990er Jahren angesichts der Balkankriege geführt wurden – mit seiner Beteiligung (vgl. Merkel 2000).

Überhaupt geht die von Habermas und Scholz vertretene Sichtweise von einem Verständnis von eingehegten Staatenkriegen aus, das auf hoch formalisierten Austragungen von Gewalt beruht, die klar begrenzt sind: Kriege finden zwischen Staaten statt, die in einem symmetrischen Verhältnis zueinander stehen, indem sie sich gegenseitig als Kriegsgegner anerkennen. Kriege sind auf eine exakte Zeit (Kriegserklärung und -beendigung) und einen konkreten Ort (Schlachtfeld) festgelegt. Die Unterscheidung zwischen Zivilisten und Kombattanten ist essenziell und jederzeit erkennbar. Krieg entspricht einem mit Codizes und Normvorstellungen gespickten Akt, der im Kriegsrecht des internationalen Völkerrechts geregelt wurde. Frieden ist dann die geregelte Abwesenheit von Krieg.

Jedoch stellt der ‚geordnete‘ Krieg, wie er sich in Europa in der Neuzeit entwickelte, aus der Perspektive der *longue durée* wohl eher eine zeitliche und regionale Ausnahmeerscheinung der Globalgeschichte dar (vgl. Schetter 2017). So ging Ende des 19. Jahrhunderts die Entstehung einer nationalstaatlich aufgeteilten Welt mit einer spezifischen Ordnung des Krieges einher, die

nicht die Vorstellungen über Krieg in anderen Erdteilen und in anderen Zeitaltern widerspiegelte. Dies zeigt sich z. B. im Kriegsgeschehen in der Frühen Neuzeit, das durch ganz andere Logiken geprägt war, die v. a. darauf basierten, dass eine klare Grenzziehung zwischen Krieg und Frieden, zwischen militärisch und zivil etc. nicht zu ziehen war, wie Herfried Münkler (2002) eindrücklich beschrieb. Ähnliches war für die meisten Kriege außerhalb Europas kennzeichnend und ist es bis heute. Das im internationalen Völkerrecht verankerte Kriegsrecht generalisiert den spezifischen Fall europäischer Kriegsführung auf globalem Maßstab.

Dadurch erschienen Kriegsgeschehen, die nicht dieser Kriegsordnung entsprachen, aus der Perspektive europäischer Kriegsführung als barbarisch und ‚inhuman‘. So war es gerade das Kriegshandwerk, über das in den Zeiten des Kolonialismus und Imperialismus die ‚Überlegenheit‘ europäischer Zivilisation gegenüber ‚Barbaren‘ und ‚Wilden‘ zum Ausdruck gebracht und eine klare Grenzziehung vollzogen wurde. Diese Sichtweise ignorierte völlig, welche ungeheuerlichen Gewaltakte gerade in diesen Zeiträumen durch koloniale und imperiale Armeen begangen wurden. In ähnlicher Weise gilt hier einzuwenden, dass – trotz einer mehr oder weniger befolgten Anwendung der Kriegsregeln – gerade die zwei Weltkriege, die von Europa ausgingen, eine unvorstellbare Vernichtungswut mit sich brachten. So stellt sich die Frage, ob der Schrecken der verregelten Kriege des Ersten Weltkrieges weniger moralisch verwerflich ist als der systematisch gegen das Kriegsrecht verstoßende Dae’sh (Islamischer Staat) in Syrien und Irak.

Erst in den 1990er Jahren wurde der Öffentlichkeit gewahr, dass der verregelte Krieg eher eine Ausnahme als die Regel darstellte. Die Zeit des Kalten Krieges stand noch ganz unter dem Eindruck des Zweiten Weltkrieges und war damit beschäftigt, die vielen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die durch den Zweiten Weltkrieg verursacht worden waren (u. a. Dekolonialisierung, bipolare Weltordnung), neu zu ordnen. So waren es v. a. koloniale Befreiungs-

kriege, Sezessionskriege und Stellvertreterkriege der Supermächte, die die Zeit zwischen 1945 und 1989 zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung bestimmten. Der Staat als solcher stand in diesen Kriegen selbst nicht auf dem Prüfstand; vielmehr allein die Frage, wer diesen kontrolliert, welche ideologische Färbung dieser habe und ob man zu diesem oder einem anderen dazugehören wollte. Langanhaltende, schwelende Bürgerkriege, die sich einer ideologischen Zuschreibung entzogen, fanden natürlich auch statt, verliefen aber in der Regel unter dem Radar weltweiter Medienberichterstattung. Das änderte sich in den 1990er Jahren mit den Kriegen in Ruanda, Sierra Leone, Kongo und auf dem Balkan.

In diesem Kontext der späten 1990er Jahre erschien in der renommierten Zeitschrift *International Peacekeeping* ein Aufsatz des britischen Ethnologen David Keen mit dem provokanten Titel: „War and peace: what's the difference?“, der in Auszügen in diesem Themenheft in deutscher Übersetzung dokumentiert wird. Als Provokation war dieser Titel gemeint, weil er sich gegen das Bild verregelter Staatenkriege wendete, in dem Krieg wie ein Fußballspiel mit zwei klar definierten Parteien und einem klaren Spielausgang gezeichnet werde, der nicht nur Anfang und Ende klar begrenze, sondern auch auf Gewinner und Verlierer – oder bei einem Unentschieden – auf einen Kompromiss setze. Krieg und Frieden erschienen hier als klar getrennt: „Krieg ist gewalttätig, und Frieden ist, nun ja, friedlich“ (Keen 2000: 1). In vielen Kriegen der 1990er Jahre, die Keen analysierte, würden sich diese Grenzen zwischen Krieg und Frieden jedoch verwischen und seien besser als Kontinuitäten und Übergänge zu verstehen.

Keen (2000) beschäftigte sich mit einer bestimmten Form von Kriegen, die im ausgehenden Millennium besonders den afrikanischen Kontinent heimgesucht hatten. In diesen Kriegen, so Keen, gehe es nicht darum, zu gewinnen, sondern eine bestimmte Form von Gewaltökonomie aufrechtzuerhalten: Die wichtigsten Ziele hierbei seien *erstens*, die eigenen bewaffneten Milizen möglichst wenig der Gewalt auszusetzen (d. h. im Umkehrschluss Gewalt vor allem gegen die Zivilbevölkerung und nicht gegen andere bewaffnete Gruppen), *zweitens* Ressourcen zu akkumulieren (um ihre Milizen zu bezahlen und sich zu bereichern) und *drittens* politische Opposition zu unterdrücken (vgl. Keen 2000: 2). Die Anreize dieser Gewaltökonomie – der deutsche Ethnologe Georg Elwert sprach von „Gewaltmärkten“ (Elwert 1997) – führe dazu, dass Krieg führen für einige Akteure attraktiv und deshalb die Beendigung solcher Kriege schwierig sei, oder aber Strukturen der Gewaltökonomie im ‚Frieden‘ – verstanden als offizielle Beendigung der Kampfhandlungen – weiterwirkten. Die Grenzen zwischen Krieg und Frieden würden dadurch diffus werden.

Keen (2000) bezog sich auf eine bestimmte Form des (Bürger-)Krieges der 1990er Jahre. Inwieweit lässt sich seine provokante Infragestellung des kategorialen Unterschieds von Krieg und Frieden dann auf andere Kriegsgeschehen anwenden? Beweist nicht der Krieg Russlands gegen die Ukraine die Rückkehr klassischer (imperialer) zwischenstaatlicher Kriege, wie sie im klassischen Kriebsrecht kodifiziert sind? Ist Keens Frage dadurch obsolet geworden? Das wäre eine vor-schnelle Schlussfolgerung. Denn bei genauerem Hinsehen erweist sich auch die sogenannte ‚Zeitenwende‘ vom 24. Februar 2022 nicht so sehr als eine klare Zäsur, sondern eher eine brutale Intensivierung eines diffusen Krieges, der gegen die Ukraine schon mindestens seit 2014 – und gegen die in der Peripherie Russlands gelegenen Länder Tschetschenien und Georgien schon sehr viel länger – eine traurige Realität ist.

In Abschnitt IV möchten wir darauf zurückkommen, wie Keens Frage die Sichtweise auf Russlands Krieg in der Ukraine anleiten kann. Davor besprechen wir jedoch noch, wie Krieg und Frieden in der Geographie behandelt wurden und zeigen auf, wie Keens Frage für eine differenzierte Analyse von Krieg und Frieden genutzt werden kann (siehe Abschnitt II). Zugleich nutzen wir Keens Frage zu einer Reflektion über die in diesem Themenheft versammelten Beiträge (siehe Abschnitt III).

II.

Mit Krieg und Frieden setzen sich in der Geographie auch Derek Gregory und Nick Megoran auseinander. In seiner einflussreichen *Transactions plenary lecture* an der RGS-IBG Jahreskonferenz 2008 lässt sich Gregory von zwei Gemälden Picassos inspirieren, die jener 1951 aus Anlass des Koreakrieges gezeichnet hatte. Picasso stellt Krieg und Frieden in zwei separaten Bildern dar (vgl. Gregory 2010: 154), wodurch deren Gegensatz und nicht die diffusen Übergänge zum Ausdruck gebracht werden, die Keen betont hatte. Gregory geht es in seiner Intervention um einen ‚spätmodernen‘ Krieg, den er als einen hoch-technologisierten Präzisionskrieg hochgerüsteter Militärmächte des Westens (vor allem der USA) in Ländern des globalen Südens zeichnet. Gregory denkt hier an die Interventionen der USA und ihrer Alliierten in Afghanistan. Auch wenn Gregory seinen Vortrag mit „Krieg und Frieden“ übertitelt, geht es in seiner Analyse doch vor allem um Kriegsführung. Dies kritisiert Nick Megoran in seiner kurz danach stattfindenden *Political Geography Lecture* von 2010: Die Geographie sei gut in der Analyse von Kriegen, aber nicht von Frieden (vgl. Megoran 2011: 178).

Megoran (2011) fordert deshalb eine Schärfung des Begriffsapparates (ohne selbst eine Definition von

Frieden vorzulegen) und ein politisches Engagement für den Frieden. Weder Gregory noch Megoran beschäftigen sich jedoch mit Keens Frage, was denn der Unterschied zwischen Krieg und Frieden sei. Sie bleiben daher einem Verständnis von Krieg und Frieden als fundamentale Gegensätze verbunden. Aus normativer Perspektive, z. B. zur Frage, welche Form von Frieden wünschbar wäre, die Megoran im zweiten Teil seines Beitrags antönt, ist diese Kategorienunterscheidung wichtig. Einem empirischen Verständnis gegenwärtiger Kriege steht sie jedoch eher im Weg. Denn auch wenn einige gewaltsame Konflikte wie in Afghanistan oder im Südsudan, Somalia und Darfur weit in die Zeit des Kalten Krieges hineinreichen, ist gerade der Zeitraum seit den 1990er Jahren dadurch geprägt, dass Kriegstypen vorherrschen, die sämtliche Verregelungen des Staatenkrieges zu entgrenzen scheinen. Diese Kriege werden deshalb oft als hybrid oder fluid bezeichnet. Durch die ‚Entregelung‘ des Krieges verschwimmen auch die im Völkerrecht kodifizierten Abgrenzungen von Krieg und Frieden.

Dazu möchten wir *sieben* Punkte ausführen (vgl. Schetter 2017):

Erstens wird im Krieg nicht länger das Privileg des Staates gesehen, sondern ganz unterschiedliche Gewaltakteure führen *ihren* Krieg: Staaten, Rebellen, Milizen, Gangs, Terroristen oder Wirtschaftskriminelle. Offensichtlich wurde diese Verwischung der Akteurskategorien bei der Annexion der Krim und dem Bürgerkrieg in der Ostukraine, wo die Grenzen zwischen Soldaten der russischen Armee und pro-russischen Milizen nicht greifbar waren und sich der Begriff der ‚grünen Männchen‘ einbürgerte, um den hybriden Status der Kombattanten zu beschreiben.

Daraus resultiert, *zweitens*, dass Kriege häufig asymmetrische Formen annehmen, in denen sich technisch hochgerüstete Armeen Rebellengruppen gegenüberstehen, die mit einfachen Mitteln (selbstgebastelte Sprengstofffallen, Attentate) kämpfen, wie etwa in Afghanistan oder im Irak; oder aber das genaue Gegenteil wie in Mexiko: Hier sind die Drogenkartelle oftmals weit besser militärisch ausgestattet und professioneller trainiert als die mexikanische Armee.

Drittens sind Kriege nicht mehr allein die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln, wie es das berühmte Diktum von Clausewitz besagt, sondern mischen sich diese mit ökonomischen und individuellen Interessen, die im Krieg per se eine Unternehmung erblicken. Ob Drogen, Edelsteine, Mineralien oder seltene Erden: In der DR Kongo, Afghanistan oder Südsudan stellt die von Ressourcenausbeutung getriebene Gewaltökono-

mie eine wichtige Seite des Krieges dar. Die Eigenlogik dieser Gewaltökonomien kann zu einer ständigen zeitlichen und räumlichen Ausdehnung der Gewalt führen.

Demnach sind Kriege *viertens* nicht mehr zeitlich begrenzt, ja werden nicht einmal mehr ausgerufen oder beendet. Kriege beginnen irgendwann unmerklich, dauern an und hören wieder unmerklich auf. Phasen des Ab- und Anschwellens der Gewalt verlaufen häufig sowohl zyklisch wie im Lande selbst lokal/regional unterschiedlich. Zeiten des Krieges lassen sich kaum noch von Zeiten des Friedens abgrenzen.

Desgleichen gibt es *fünftens* keine Schlachtfelder mehr. Eine klare räumliche Begrenzung wird aufgehoben. Nicht nur, dass überall im Land der Krieg – teilweise in asynchroner Weise – wieder aufflackert und abebbt, sondern auch Nachbarländer werden zunehmend – ob als Rückzugs- oder als Aufmarschraum – einbezogen. Bürgerkriege machen selten an staatlichen Grenzen Halt und führen zu grenzübergreifenden Destabilisierungen oder gar länderübergreifenden Konfliktgürteln. Schließlich – wie die Attentate von Madrid, Brüssel, Paris oder Berlin zeigen – finden Kriege in Terroraktionen auch weitab vom Konfliktherd inmitten von Gesellschaften statt, für die der Krieg eigentlich weit weg erscheint.

Sechstens führt die Entgrenzung des Krieges zu einer Auflösung der Unterscheidung zwischen Zivilisten und Kombattanten: Gewaltakte richten sich direkt gegen die Zivilbevölkerung – oftmals mit dem Ziel einer völligen Vernichtung kulturell Anderer – wie etwa der Jesiden im Sinchargebirge im Nordirak oder der Nuer und Dinka im Südsudan. Andernorts verwenden Gewaltakteure die Zivilbevölkerung als menschliche Schutzschilde. Der Status des Kämpfers, der keine Uniform trägt und keiner anerkannten militärischen Einheit zugeordnet werden kann, verwischt die Grenze zwischen Zivilist, Soldat und Terrorist.

Siebtens hat sich der Krieg durch neue Technologien teilweise enträumlicht oder aber beschleunigt: So wird ein mit hypermodernen Drohnen und unbemannten Vehikeln geführter Krieg aus der räumlichen Distanz geführt. Das Schlachtfeld erscheint auf dem Bildschirm und Waffen werden aus der Distanz operiert. Militärische Interventionen können zielgenau und in kürzester Zeit ausgeführt werden, was sie nicht weniger brutal macht. Solche Technologien führen auch zu einer Militarisierung der Grenzregime Europas und der USA. Zugleich hat sich der Krieg auch in den Cyberspace verlagert, z. B. durch Attacken auf die IT kritischer Infrastrukturen. Gregory spricht deshalb vom „everywhere war“ (Gregory 2011).

In allen denkbaren Dimensionen verschwimmen die klaren Abgrenzungen, die einst die europäische Vorstellung von Krieg bestimmten. Damit wird aber auch das Bild von Frieden diffus. Der französische Philosoph Michel Foucault schreibt hierzu: „Man muss unter dem Frieden den Krieg herauslesen ... [denn] unter dem Gesetz geht der Krieg weiter: er wütet weiter innerhalb aller Machtmechanismen, auch der geregeltsten“ (Foucault 1986: 11f.). Gewalt gibt es im Krieg, aber eben auch im Frieden – und viele gesellschaftliche Institutionen spiegeln vergangene Kämpfe wider. Dies macht es auch schwierig, eine ‚Geographie des Friedens‘, wie sie Megoran (2011) vorschwebt, anzugehen. Denn die Entgrenzung des Krieges stellt auch an den Frieden ganz neue Fragen (Keen 2000: 18): Wessen Frieden wird verhandelt? Zu wessen Bedingungen? Welche Interessen kommen in einem Friedensschluss zum Tragen? Welche werden marginalisiert?

III.

Martin Doevenpeck und Gabriele Schrüfer greifen die Entregelung und Enträumlichung des Krieges in ihrem Beitrag explizit auf. Sie zeigen eine Reihe von geographischen Ansätzen, um ‚Räume des Krieges‘ zu analysieren, in denen es um das Geographiemachen im Krieg geht: um Territorialisierung, um Repräsentationen von Orten und Menschen zur Legitimierung von Gewalt, um subalterne Taktiken, sich Gewaltordnungen zu entziehen, aber auch um die Technologien hybrider Kriegsführung. Diese Ansätze arbeiten stark praxistheoretisch und zeichnen die materiellen Praktiken verschiedener Akteure in Räumen des Krieges nach. Dabei zeigt sich einerseits das Spannungsfeld zwischen Gewalt und Ordnung, aber auch die ‚Grauzonen‘ zwischen Krieg und Frieden.

Hier wäre zu fragen: Wo bleibt der ‚Frieden‘? ‚Räume des Krieges‘ als Perspektive reproduziert die Grenzziehung zwischen Krieg und Frieden, aber an vielen Orten, die unter Gewalt leiden, sind diese Grenzen ja verschwommen – bedeutet das Ende von Kampfhandlungen oder ein Waffenstillstand schon Frieden? Welche Gewaltverhältnisse werden bei einem Friedensschluss weitergetragen? Ist Krieg auch dann, wenn die Kampfhandlungen einmal – vielleicht auch nur vorübergehend – weitergezogen sind? Ein praxistheoretischer Ansatz analysiert hier die alltäglichen Taktiken, Praktiken und Diskurse, durch die und mit denen Menschen durch die Grauzonen von Krieg und Frieden ihr Leben vollziehen. Tolstois *Krieg und Frieden* lässt grüßen.

Ein anderer, wichtiger Ansatz zur Analyse von Kriegen und Konflikten, der von Martin Doevenpeck

und Gabriele Schrüfer erwähnt wird und prominent im Interview mit Paul Reuber und Stefan Applis zur Sprache kommt, ist die Diskursanalyse der Kritischen Geopolitik, die in der deutschen Hochschulgeographie von Paul Reuber starkgemacht und von Stefan Applis auch in die Schulgeographie getragen wurde. Beide betonen, wie wichtig die Diskursanalyse für die Aufdeckung polarisierender Identitätskonstruktionen und Raumbilder ist, die die andere Seite eines Konfliktes – ob kriegerisch oder gesellschaftlich – abwerten, dehumanisieren und als Feind definieren. Dieser Ansatz eignet sich nicht nur für die Schulgeographie, sondern auch für die Grundlagenlehre an den Hochschulen, um für aktuelle geopolitische Krisen zu sensibilisieren.

Zugleich verstellt ein rein diskursanalytischer Ansatz wichtige Einsichten, die Keen durch seine provokante Frage in den Raum gestellt hat: Für Keen erfüllen die bipolaren Repräsentationen von ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ bestimmte Funktionen in der Politischen Ökonomie des Krieges und des Friedens – indem sie Formen von Gewalt oder Ungerechtigkeiten rechtfertigen. Wichtiger als die diskursiven Logiken dieser Repräsentationen werden dann Fragen, wie solche Repräsentationen ‚funktionieren‘, um bestimmte Formen von Gewalt in Kriegsgebieten zu legitimieren oder zu camouflieren.

Kriege ‚anderswo‘ werden auch im schulischen Alltag in Deutschland, Österreich oder der Schweiz zum Thema, weil Biographien von Schüler*innen (oder von deren Eltern) durch Flucht und Vertreibung selbst geprägt sind. Stefan Applis plädiert deshalb für einen autobiographischen Ansatz. Er betont dabei insbesondere die Wichtigkeit einer Reflexion über die Reaktivierung patriarchaler Deutungsmuster in Krieg, Flucht und Vertreibung. In ihrem Beitrag über queere Asylbewerber*innen zeigen Lotte J. Hiller und Patrick Walz zugleich die Komplexität dieser Beziehungen unter Geflüchteten auf und warnen davor, dass einfache Opferzuschreibungen zugleich eine postkoloniale Erzählung befördern, in der die Arbeit europäischer Hilfsorganisationen als Rettungstat ihren Auftritt hat, die sich aus einem Überlegenheitsgefühl speist, das auf tiefsitzende koloniale Muster zurückgeht. Keen warnte für die Kriege der 1990er Jahre auf dem afrikanischen Kontinent vor einem ähnlichen Rettungsnarrativ militärischer und friedensbildender Interventionen des Westens. Denn solche Rettungspraxis aus dem Gefühl der Überlegenheit wertet zugleich diejenigen ab, denen die Rettung zukommt.

Flucht und Asyl ist auch das Thema des Beitrags von Christiane Hintermann und Herbert Pichler, in dem diese aufzeigen, wie Schüler*innen für die Widersprüchlichkeiten und Grauzonen des europäischen Asylregimes sensibilisiert werden sollen. Ein wichtiger

Punkt, den sie nicht direkt ansprechen, der aber für ihr Anliegen relevant ist, sind Repräsentationen von Herkunftsländern als ‚sicher‘, wenn offene Kampfhandlungen enden, die Rückführungen von Geflüchteten rechtfertigen. Hier ist Keens Argument wichtig, dass die Abwesenheit von ‚Krieg‘ (bzw. militärischen Auseinandersetzungen) nicht gleichbedeutend mit der Anwesenheit von ‚Frieden‘ ist. Viele ehemalige Kriegsgebiete, aus denen Geflüchtete in Europa stammen, sind noch weit von einer Situation entfernt, die als ‚Frieden‘ bezeichnet werden könnte. Stattdessen wirken Gewaltordnungen des Krieges auch nach seiner Beendigung fort. ‚Frieden‘ unterscheidet sich hier nur graduell, nicht kategorial, vom ‚Krieg‘. Aber diese Schatten des Krieges werden in Diskursen zur Rückführung von Geflüchteten aus politischen Gründen gerne ausgeblendet.

Kriege lassen sich auch vermeiden. Dies ist der Tenor von Thomas Hoffmann, der am Beispiel grenzüberschreitender Wasserkonflikte erläutert, wie im Geographie-Unterricht lösungsorientierte Ansätze zur Bearbeitung von Wasserkonflikten behandelt werden können, um latente Konflikte über die Verteilung von Wasserressourcen grenzüberschreitender Gewässer zu entschärfen – und in historisch günstigen Momenten ‚Frieden‘ auch materiell verankern, wie das erfolgreich in der grenzüberschreitenden Kooperation am Rhein institutionalisiert wurde. Die Argumentation könnte aber auch umgedreht werden: Timmo Gaasbeek (2010) zeigt z.B. wie während des Bürgerkriegs in Sri Lanka Bewässerungsanlagen, deren Kanäle mitten durch die Frontlinien verliefen, trotz heftiger kriegsgerichteter Auseinandersetzungen über viele Jahre hinweg weiterbetrieben wurden. Wasserressourcen sind nicht immer Ausgangspunkt von Konflikten, sondern können auch zur Stabilisierung sozialer Ordnungen beitragen. Die kategorialen Grenzen von Krieg und Frieden verschwimmen auch hier.

IV.

Abschließend möchten wir mit Keen (2000) auf den russischen Angriffskrieg in der Ukraine schauen, der, wie zu Beginn dargelegt, von einflussreichen Protagonist*innen als Zeitenwende und Rückkehr des Krieges nach Europa gedeutet wurde. In der Tat bringt dieser Krieg eine Form von Gewalt zurück, die zuvor – zumindest für Europa – in die Geschichte verwiesen worden war. Die Überlegungen von Keen laden jedoch dazu ein, hinter die Schlagzeilen und auch hinter dieses Bild von der Rückkehr der Geschichte zu blicken, um die Grauzonen zwischen Krieg und Frieden, die eigentlich nie aus Europa verschwunden sind, aufzuzeigen. Keen hatte ja argumentiert, dass

wir durch die Vorstellung eines Konflikts als Binärzustand zwischen Frieden und Krieg die im Frieden verborgene Gewalt übersehen.

Diese Diffusität zeigt sich bereits beim Versuch, den Übergang vom Frieden zum Krieg im wechsellvollen Verhältnis zwischen Russland und der Ukraine zu datieren. Gemeinhin wird der Beginn des Krieges auf die frühen Morgenstunden des 24. Februar 2022 festgelegt, als der russische Präsident Wladimir Putin seine sogenannte ‚militärische Sonderoperation‘ ankündigte und das russische Militär eine Reihe von Angriffen auf die gesamte Ukraine von Ost nach West startete, bevor es mit Bodentruppen einmarschierte (vgl. Lister et al. 2022). Hier erscheint der offensichtliche Ausgangspunkt eines konventionellen Krieges zu liegen, wie er von Keen (2000: 1–2) beschrieben wird: als ein Konflikt zwischen zwei Seiten mit gegensätzlichen politischen Zielen, der oft in binärer Form zwischen ‚Guten‘ und ‚Bösen‘ dargestellt wird. Eine andere Sichtweise datiert den Beginn des Krieges nicht auf 2022, sondern auf 2014 mit der Annexion der Krim und der russischen Invasion und Besetzung großer Teile der Gebiete Donezk und Luhansk (vgl. Hai-Nyzhnyk 2017). Der russische Staat führe einen *hybriden* Krieg in verschiedenen Formen im postsowjetischen Raum von Moldawien bis Georgien (vgl. Davidenko 2021). Diese in den mittel- und osteuropäischen Ländern weit verbreitete Sichtweise betrachtet die russische Aggression als Teil eines langjährigen Erbes des russischen Imperialismus und Kolonialismus (vgl. Eristavi 2023).

Gerade in den vom Krieg besonders betroffenen Grenzregionen gab es vor 2014 keine klar abgrenzbaren Loyalitäten zu Ukraine oder Russland. Mehr als Sprache oder ethnische Zugehörigkeit prägten grenzüberschreitende Alltagspraktiken und grenzüberschreitende Familiennetzwerke das Leben (vgl. Zhurzhenko 2013). Auch innerhalb der Ukraine waren die Identitäten verschwommen. Allerdings zeigte sich, dass vor dem großen Krieg im Jahr 2022 die persönliche Identifikation mit ‚europäischen‘ oder ‚sowjetischen‘ supranationalen Vorstellungen jeweils mit der Unterstützung ukrainischer oder russischer Narrative korrelierte, wobei letztere gezielt durch russische Desinformationskampagnen geformt wurden (vgl. Gentile 2020). Vor diesem Hintergrund sahen diejenigen Teile der ukrainischen Gesellschaft, die sich mit Russland identifizierten, die Auseinandersetzungen zwischen dem ukrainischen Militär und der Separatistenbewegung von 2014 als Bürgerkrieg an. Sie interpretierten die Gewalt der Separatisten als Ausdruck legitimer politischer Missstände. Mit der zunehmenden Brutalisierung der russischen Kriegsführung nach 2022 nahm jedoch in weiten Teilen der ukrainischen Gesellschaft die Sicht zu, die den Aufstand als von Russland angezettelt ansieht und von einer russischen Besatzung spricht.

Dies ist jedoch nicht die ganze Geschichte. Waren die Identitäten vor der Verschärfung der Konfliktlage uneindeutig und verschwommen und entzogen sich so einer klaren bipolaren Kategorisierung, so hat die russische imperiale und militärische Aggression – die sich als existenzielle Bedrohung der Ukraine auswuchs – nicht nur zu einer Verhärtung der Grenzen, sondern auch der Identitäten geführt. Während die russische Sprache für eine große Zahl von Ukrainer*innen die Muttersprache und in fast allen Teilen des Landes allgegenwärtig war, führte der Krieg zu einem Wiederaufleben der ukrainischen Sprache, und viele, deren Muttersprache Russisch ist, weigern sich, sie weiter zu sprechen (vgl. Palikot 2023; Soldak et al. 2024). Der Krieg hat also zu einer Abgrenzung und zu einem neuen Selbstverständnis sogar innerhalb einzelner Familien geführt (vgl. Wolfe et al. 2024). Zugleich hat die russische Kriegsführung dieses ‚Othering‘ durch ihre anti-ukrainische Staatspropaganda und die Brutalität ihrer Kriegsführung noch verstärkt und auch auf russischer Seite tief im öffentlichen Diskurs verankert.

Keen verweist auch auf die ökonomische ‚Funktion‘ des Krieges, d. h., Krieg führen wird für einige wenige, aber machtvolle Akteure zu einer ökonomisch attraktiven Betätigung. In Russlands Kriegsökonomie im Umfeld des Regimes um Putin lassen sich dafür viele Beispiele aufführen, die verdeutlichen, warum die Weiterführung des Krieges zwar für die große Mehrheit der russischen Bevölkerung desaströs, für einige Oligarch*innen aber große Gewinne abwirft. Die ökonomische Funktion lässt sich aber noch ausdifferenzieren: Dies gilt umso mehr, wenn man die Korruptionsgeschichte des ehemaligen ukrainischen Präsidenten Janukowitsch, der eng mit den russischen Eliten in Wirtschaft und Politik sowie mit dem russischen Staat selbst verbunden war, berücksichtigt. Diese enge Verbandelung russischer und ukrainischer Eliten stand in Spannung zu Forderungen der ukrainischen Öffentlichkeit nach einer engeren Integration in die Europäische Union – ein Konflikt, der zur Maidan-Revolution der Würde und schließlich zum russischen Krieg gegen die Ukraine führte (vgl. Bialasiewicz 2024; Wilson 2016).

Es könnte jedoch auch argumentiert werden, dass der russische Krieg gegen die Ukraine eine Art Umkehrung der These von Keen darstellt bzw. dass sich von 2014 bis heute die Form des Krieges zwischen Russland und der Ukraine von Keens Beschreibung der Kriege der 1990er Jahre – Korruption, begrenzte Erkundung von Gewalt, bizarre Beispiele von Kooperation und ein Primat der Akkumulation und des Geldverdienens – verschoben hat hin zu einer Form des Krieges, die stärker dem klassischen Verständnis von Krieg ähnelt: zwei sich verfeindet gegenüberstehende Seiten, die sich über klare politische und territoriale Bruchlinien erbittert bekämpfen.

Dennoch stellt sich nach so vielen Jahren der Gewalt die Frage, wie der Übergang von diesem Krieg in einen zukünftigen Zustand des Friedens aussehen soll. Keen (2000: 11) hat Recht, wenn er die allzu einfache Lösung „eines Pakets aus Gerechtigkeit, Wiederaufbau, Entwicklung, Demokratie, Waffenstillstand und Liberalisierung“ in Frage stellt. Er weist darauf hin, dass Gewaltstrukturen des Krieges trotz dieses ‚Paketes‘ nach einem Friedensschluss oft in neuer Form weiterleben. Auch nach einem Ende der russischen Angriffe ist noch keineswegs klar, wie ein ‚Frieden‘ aussehen und ob er wirklich das Gegenteil des Krieges bringen wird, vor allem, wenn dieser einhergehen sollte mit einer russischen Annexion signifikanter Teile des ukrainischen Territoriums. Wie z. B. wirken Gewaltstrukturen des russischen Militärs und seiner verbündeten Milizen in diesen Regionen fort? Aber auch: Wie werden politische oder ökonomische Strukturen, die im Krieg in der Ukraine entstanden sind, die Entwicklung der ukrainischen Gesellschaft prägen?

Solche Fragen erhalten noch größere Relevanz angesichts der von Donald Trump als neugewählter Präsident begonnenen Initiativen, mit Russland einen ‚Friedensschluss‘ ohne Beteiligung der Ukraine oder der europäischen Verbündeten der USA direkt auszuhandeln. So mag zwar ein solcher ‚Friedensschluss‘ den militärischen Schlagabtausch beenden. Aber damit ist noch keineswegs ein ‚Frieden‘ verbunden, wenn darunter mehr als die Abwesenheit der Kampfhandlungen verstanden wird. Und so stellt sich auch für die Ukraine Keens Frage: „War and peace – what’s the difference?“

Literatur

- Bialasiewicz, L. (2024): Geographical Storylines and the Russian Invasion of Ukraine: Narrative Power and Narrative Taboos, a (Difficult) Conversation. In: *Environment and Planning C: Politics and Space* 42(7). S. 1105–1107.
- Davidenko, A. (2021): 29th anniversary of the beginning of the hybrid aggression of the Russian Federation against the Republic of Moldova in Transnistria (1992) compared to the beginning of the similar hybrid aggression of the Russian Federation against Ukraine in Crimea and Donbass (2014). In: *PLURAL. History. Culture. Society* 9(2). S. 84–96.
- Elwert, G. (1997): Gewaltmärkte. Beobachtungen zur Zweckrationalität der Gewalt. In: von Trotha, T. (Hg.): *Soziologie der Gewalt*. Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 86–101.
- Eristavi, M. (2023): *Russian Colonialism 101: How to Occupy A Neighbor and Get Away With It*. IST Publishing, Kyiv.
- Foucault, M. (1986): *Vom Licht des Krieges zur Geburt der Geschichte*. Merve, Berlin.
- Gaasbeek, T. (2010): *Bridging troubled water? Everyday inter-ethnic interaction in a context of violent conflict in*

- Kottiyar Pattu, Trincomalee, Sri Lanka. Universität Wageningen, Wageningen.
- Gentile, M. (2020): Diabolical Suggestions: Disinformation and the Curious Scale of Nationalism in Ukrainian Geopolitical Fault-Line Cities. In: *Geopolitics* 28(0). S. 1681–1709.
- Gregory, D. (2010): War and peace. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* 35(2). S. 154–186.
- Gregory, D. (2011): The everywhere war. In: *The Geographical Journal* 177(3). S. 238–250.
- Habermas, J. (2022): Krieg und Empörung. In: *Süddeutsche Zeitung* 28.04.2022. <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/das-dilemma-des-westens-juergen-habermas-zum-krieg-in-der-ukraine-e068321?reduced=true> (28.02.2025)
- Hai-Nyzhnyk, P. (2017): The Occupation and Annexation of Crimea by the Russian Federation in 2014 as an Act of Aggression Against Ukraine: The Course of the Invasion and Evidence of an International Crime. In: *Gileya: Naukoviy Visnik* 118. S. 110–25.
- Keen, D. (2000): War and peace: What's the difference? In: *International Peacekeeping* 7(4). S. 1–22.
- Lister, T., T. John & P. P. Murphy (2022): Here's What We Know about How Russia's Invasion of Ukraine Unfolded. In: *CNN* 24.02.2022. <https://www.cnn.com/2022/02/24/europe/ukraine-russia-attack-timeline-intl/index.html> (28.02.2025)
- Megoran, N. (2011): War and peace? An Agenda for Peace Research and Practice in Geography. In: *Political Geography* 30(4). S. 178–189.
- Merkel, R. (2000): *Der Kosovo-Krieg und das Völkerrecht*. Suhrkamp, Berlin.
- Münkler, H. (2002): *Die neuen Kriege*. Rowohlt, Hamburg.
- Palikot, A. (2023): 'It Will Perish When I'm Gone': Russian Language Usage Plunges In Wartime Ukraine. In: *Radio Free Europe/Radio Liberty* 20.05.2023. <https://www.rferl.org/a/russian-language-use-plunges-wartime-ukraine/32419351.html> (28.02.2025)
- Schetter, C. (2017): Krieg. In: Bitz, F. & M. Speck (Hrsg.): *Helden des Helfens. Die deutsche Katastrophenhilfe im internationalen Einsatz*. Lau Verlag, Reinbek. S. 221–242.
- Soldak, M., K. Mezentsev, E. Batunova, A. Haase & D. Haase (2024): Emergent Urban Resilience In Ukraine: Adapting To Polycrisis In Times Of War. In: *Ekonomichna Ta Sotsialna Geografiya* 92. S. 6–13.
- Wilson, A. (2016): The Donbas in 2014: Explaining Civil Conflict Perhaps, but Not Civil War. In: *Europe-Asia Studies* 68(4). S. 631–652.
- Wolfe, S. D., O. Denysenko, D. Krichker, O. Rebbo & M. Gunko (2024): The Intimate and Everyday Geopolitics of the Russian War Against Ukraine. In: *Geopolitics* 29(4). S. 1474–1501.
- Zhurzhenko, T. (2013): We Used to Be One Country' Rural Transformations, Economic Asymmetries and National Identities in the Ukrainian-Russian Borderlands. In: Bacas, J. L. & W. Kavanagh (Eds.): *Border Encounters: Asymmetry and Proximity at Europe's Frontiers*. Bergahn Books, Oxford. S. 193–212.



Auszüge aus: Keen, D. (2000): War and peace: What's the difference?

In: International Peacekeeping 7(4). S. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/13533310008413860>

Auf einer Ebene lässt sich die im Titel dieses Beitrags gestellte Frage schnell beantworten: Krieg ist von Gewalt geprägt und Frieden ist, nun ja, friedlich; Mit anderen Worten: Frieden ist das Gegenteil von Krieg. Dies ist sicherlich die allgemein verbreitete Ansicht und es ist eine, die von den Medien meist noch verstärkt wird. Journalisten sind ja schließlich an Veränderungen interessiert: Ihre Welt ist eine Welt der Nachrichten und Neuigkeiten, der Ereignisse, Diskontinuitäten und Dramatik. Was könnte dramatischer sein als die Veränderung von einer Sache in ihr Gegenteil? Historiker hingegen sind oft an Kontinuitäten interessiert, und dieser Ansatz liegt diesem Essay zugrunde. Was haben Krieg und Frieden gemeinsam? Die Beantwortung dieser Frage ist von besonderer Bedeutung, wenn wir Übergänge verstehen wollen: den Übergang von Frieden zu Krieg und den Übergang von Krieg zu Frieden. Vielleicht können wir an dieser Stelle Anstöße von den Naturwissenschaften bekommen: Wie kann sich ein Ding in ein anderes verwandeln – eine Zwiebel in eine Pflanze, eine Flüssigkeit in ein Gas –, wenn es nicht bereits begonnen hat, ihm zu ähneln?

Ein konventionelles Modell von Krieg zeichnet diesen als einen Konflikt zwischen zwei Seiten mit gegensätzlichen Zielen. Diese Ziele werden typischerweise als ‚politisch‘ charakterisiert: Im Falle internationaler Kriege wird das Ziel darin gesehen, die politischen Interessen eines Staates durchzusetzen. Im Falle von Bürgerkriegen wird das Ziel darin gesehen, die Politik und das Wesen des Staates zu ändern. Aus dem konventionellen Modell des Konflikts folgt, dass das Ziel eines Krieges darin besteht, zu gewinnen (und damit eine günstige politische Einigung zu erreichen). Dies ist Krieg als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln, wie Clausewitz bekannterweise feststellte. Wie kann man angesichts eines solchen Krieges einen Frieden schließen? Der naheliegende Weg besteht darin, einen Kompromiss zwischen den gegensätzlichen politischen Zielen der beiden Seiten zu erreichen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die eine oder andere Seite einen eindeutigen Sieg erringt.¹

¹ Charles King hat argumentiert, dass der Frieden oft länger dauert, wenn eine Seite gewinnt. King, C. (1997): *Ending Civil Wars*. Oxford University Press, Oxford.

Die Vorstellung eines Krieges zwischen ‚Seiten‘ (in der Regel zwei, oft ‚ethnischen‘) ist leicht nachzuvollziehen. Sie hilft, komplexe Ereignisse verdaulich und (scheinbar) verständlich zu machen. James Fallows argumentiert, dass die US-Medien über amerikanische Politik wie über Sport berichten. Beliebte Fragen sind: Wer wird gewinnen? Wer liegt in den Umfragen vorn? Und was ist die Taktik? Andere Fragen – wie zum Beispiel ‚Was sind die politischen Themen?‘ – sind schwer zu beantworten und leicht zu vernachlässigen.² Auch ein Großteil der zeitgenössischen Berichterstattung über gewaltsame Konflikte folgt diesem ‚sportlichen‘ Modell. Zwischen wem findet der Konflikt statt? Wer wird gewinnen? Was sind die Taktiken? Und wer (wenn wir wirklich tief in die Materie eindringen wollen) sind die Guten und die Bösen? Auch hier kann es sein, dass wir am Ende nur wenig Ahnung von den komplexen Zusammenhängen des Konflikts haben. Diejenigen, die verstehen möchten, was in einem Konflikt auf dem Spiel steht, werden von der Parade der kriegesischen Initialen wahrscheinlich frustriert zurückgelassen. Für diejenigen, die nach den (verschiedenen) Gründen fragen, warum (verschiedene Gruppen von) Menschen Gewalttaten inszenieren, finanzieren und ausführen, kann der oberflächliche Verweis auf die ‚zugrundeliegenden Ursachen‘ eines Konflikts ebenso wenig aufschlussreich sein.

In der Praxis weichen viele Kriege von dem herkömmlichen Modell eines Kampfes zwischen zwei Seiten ab, und speziell die jüngsten Bürgerkriege weichen in der Regel sehr deutlich von diesem Modell ab. Um vernünftig über den Frieden nachdenken zu können, müssen wir uns darüber klar werden, was Krieg eigentlich ist. Es geht nicht nur darum, ‚zu gewinnen‘, sondern viele derjenigen, die die Gewalt in einem Konflikt mitgestalten, verfolgen andere Ziele, die oft eine begrenzte, aber sehr dauerhafte Gewalt begünstigen. Zu den wichtigsten Zielen in zeitgenössischen Konflikten gehören: die Begrenzung der Gewalterfahrung, die Anhäufung von Ressourcen und die Unterdrückung politischer Opposition. Wenn wir davon ausgehen, dass wir wissen, was ‚Krieg‘ ist, über-

² Fallows, J. (1996): *Breaking the News: How the Media Undermine American Democracy*. Pantheon, New York.

sehen wir wahrscheinlich die Bedeutung dieser Ziele. Wahrscheinlich übersehen wir auch wichtige Kontinuitäten zu Friedenszeiten. Ein Teil der Funktion des Krieges mag darin bestehen, dass er ein vielversprechendes Umfeld für die Verfolgung von Zielen bietet, die auch in Friedenszeiten wichtig sind. Unter diesen Umständen kann die Aufrechterhaltung eines Krieges dazu beitragen, diese Ziele zu erreichen, und die Verlängerung eines Krieges kann eine höhere Priorität haben, als ihn zu gewinnen. Obwohl Konflikte in vielen Ländern eine unbestreitbare Realität sind, sollten die Verwerfungen dieser Konflikte nicht für bare Münze genommen werden. Was sind die Systeme der geheimen Absprachen, die durch ‚Krieg‘ verschleiert werden? Und was sind die verborgenen Konflikte (zum Beispiel Klassenkonflikte oder Konflikte zwischen bewaffneten und unbewaffneten Gruppen, Konflikte zwischen dem Militär und der Zivilgesellschaft), die verschleiert werden, wenn Beamte und Journalisten

den Bürgerkrieg als einen mehr oder weniger unproblematischen Wettbewerb zwischen zwei oder mehr ‚Seiten‘ darstellen? [...]

Die Existenz des Friedens wirft eine Reihe von Fragen auf: Von wessen Frieden sprechen wir? Frieden zu welchen Bedingungen? Frieden in wessen Interesse? Und Frieden von welchen Personen oder Gruppen ausgehandelt? In gewissem Sinne will jeder Frieden; nur wollen alle ihre eigene Version von Frieden. Diese Linie der Analyse veranlasst Eftihia Voutira und Shaun Brown dazu, besonders skeptisch gegenüber Nicht-Regierungs-Organisationen zu sein, die sich für die Konfliktlösung einsetzen: ‚Auf welche Art von Frieden arbeiten Sie hin?‘, fragen sie.³ Eine gute Frage. [...]

³ Hirst, D. (1997): Shameless in Gaza. In: The Guardian 21.04.1997. S. 8–10; und Said, E. (1995): Peace and Its Discontents: Gaza-Jericho 1993–1995. Vintage, Parker, London.



Impulse zur Wirtschafts- und Finanzbildung to go: INSERT auf Instagram

* johanna.anich@stud.plus.ac.at, BHAK/BHAS Ried i. L.

~90 Unterrichtsbeispiele zur Wirtschafts- & Finanzbildung, kostenfrei, innovativ & qualitätsgeprüft, von GW-Lehrpersonen für GW-Lehrpersonen

Diese Beschreibung, auch ‚Bio(graphie)‘ genannt, findet sich im Instagram-Profil von *insert.schule.at*. Seit etwa einem Jahr erhalten die Follower*innen dort nahezu wöchentlich nicht nur kompakte Einblicke in die vielfältigen Unterrichtsbeispiele der INSERT- und INSERT-Money-Projektnetzwerke, sondern auch Hinweise zu projektbezogenen Veranstaltungen, wie Informationen zu Fortbildungen und zu fachspezifischen Services.

1 INSERT, INSERT-Money und digiSERT

Die Projektnetzwerke INSERT und INSERT-Money wurden von der Fachgruppe *Geographische und Sozio-ökonomische Bildung* (GESÖB) der Österreichischen Geographischen Gesellschaft (ÖGG) gegründet. Das Akronym INSERT steht für ‘International Research Network for Socio-Economic Education and Reflection’. Das INSERT-Projektnetzwerk, dessen Laufzeit zwischen 2017 und 2021 zu verorten ist, verfolgte unter anderem das Ziel, qualitätsgeprüfte und erprobte Lehr-Lern-Arrangements zur ökonomischen Bildung zu gestalten. Das Folgeprojektnetzwerk INSERT-Money rückt zusätzlich den Schwerpunkt Finanzbildung in den Fokus (vgl. Fridrich 2022). In diesen beiden Projektnetzwerken sind rund 90 Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I und II entstanden, die auf der Webseite *insert.schule.at* kostenfrei und Open Access zur Verfügung stehen. Diese Lehr-Lern-Arrangements beinhalten thematisch und methodisch vielfältige Materialien für den Unterricht, die in einem mehrmonatigen Prozess in Zusammenarbeit zwischen GW-Lehrpersonen und Fachdidaktiker*innen unter Einbezug mehrfacher Feedbackschleifen konzipiert wurden (vgl. Stieger & Oberrauch 2022).

Zudem werden die Lehr-Lern-Arrangements aktuell im Zuge des digiSERT-Projektnetzwerks zu digitalisierten Unterrichtsbeispielen weiterentwickelt. Dies erfordert nicht nur didaktische Adaptionen, sondern in einigen Fällen auch ein methodisches Umdenken, um die Beispiele erfolgreich in den digital vernetzten GWB-Unterricht zu integrieren (vgl. Anich & Fridrich 2023).

Diese, in den unterschiedlichen Projekten entstandenen Unterrichtsbeispiele, sollen allerdings nicht nur auf der INSERT-Webseite für interessierte Lehrpersonen zugänglich sein, sondern auch auf Social Media in einer kompakten Form präsentiert werden, wie im Folgenden dargestellt wird.

2 Alles auf einen Blick: Ein kompakter Einblick in die Unterrichtsbeispiele

Das Hauptziel des Instagram-Profiles von INSERT besteht vor allem darin, den Follower*innen Impulse für den eigenen Unterricht zu bieten. So wird ein



Abb. 1: Überblicksseite (eigene Darstellung mittels canva.com)

kompakter und vor allem anschaulicher Einblick in die verschiedenen Unterrichtsbeispiele ermöglicht. So erhalten Lehrpersonen in nur wenigen Bildern einen schnellen Überblick darüber, welche thematischen Schwerpunkte das Unterrichtsbeispiel behandelt, welche Lernziele dabei angestrebt werden und welche methodischen Herangehensweisen zu diesem Zweck gewählt werden.

Das einheitliche Layout in Grün für INSERT-Beispiele und in Blau für INSERT-Money-Beispiele ist nach folgendem Schema aufbereitet, wie am INSERT-Beispiel ‚Handel: Supermarkt, Verkaufsstrategien, Konsumentensicht‘ veranschaulicht wird.

Zuallererst folgt eine Überblicksseite (siehe Abb. 1), die Aufschlüsse über das Thema, die Schulstufe sowie die Dauer des Beispiels gibt. Daran anschließend werden die Unterrichtssequenzen je nach Lernzielen in unterschiedliche Schritte (siehe Abb. 2–7) zerlegt, welche jeweils bildlich dargestellt und ebenso erläutert werden. Dadurch sollen die Lehrpersonen die konkreten Materialien kennenlernen, welche zum Teil als Screenshots eingefügt werden. Dies soll im Folgenden anhand des genannten Unterrichtsbeispiels skizziert werden.

Neben dieser Darstellung als Instagram-Beitrag werden die Beispiele ebenso in der Story (siehe Abb. 8) erwähnt und mittels Direkt-Verlinkung zur Unterrichtsskizze auf [insert.schule.at](https://www.insert.schule.at) gepostet. Hierbei sollen ergänzend die Unterrichtsschritte als kurze Übersicht transparent gemacht werden.

Hinsichtlich der Auswahl der präsentierten Unterrichtsbeispiele lassen sich zwei bedeutende Faktoren hervorheben: Zum einen werden aktuelle Ereignisse genutzt, um auf thematisch passendes Unterrichtsmaterial zu verweisen. So dienten beispielsweise der Women's Day oder der World Earth Day als Anknüpfungspunkt für entsprechende Unterrichtsbeispiele. Zum anderen eignen sich auch mediale Diskurse, wie jene um den steigenden Goldkurs im Herbst, um passende Unterrichtsbeispiele, wie in diesem Fall ‚Möglichkeiten der Kapitalanlage‘, aufzugreifen.

Darüber hinaus können auch bevorstehende Feiertage, wie Ostern, dafür genutzt werden, um Lehr-Lernarrangements als Impuls für die Unterrichtsgestaltung vorzustellen. Hierbei wurde etwa vor Ostern das Beispiel ‚Was nehmen wir für die Schokolade in Kauf?‘ präsentiert, während die einkaufsintensive Weihnachtszeit dazu diente, den Aspekt des Online-Shoppings zu behandeln (LLA ‚Digitalisierung: Auswirkung auf Kaufverhalten und Umgang mit Geld‘).

Neben diesen aktuellen Ereignissen liegt der Auswahl jedoch ebenfalls die Intention zugrunde, ein breites Angebot an Beispielen darzustellen. Dies betrifft einerseits thematische Aspekte, andererseits sollen auch alle Schulstufen berücksichtigt werden.

3 Veranstaltungshinweise und weiteres

Neben dieser Kurzpräsentation der Unterrichtsbeispiele wird der Instagram-Account auch dafür genutzt, um beispielsweise auf Fortbildungen der Reihe ‚Wirtschaft begreifen‘ und ‚Geld und Finanzen begreifen‘, in denen auf INSERT- und INSERT-Money-Beispiele Bezug genommen wird, aufmerksam zu machen. Zusätzlich dazu bietet das Profil die Möglichkeit, weitere kostenlose Angebote, wie den Sammelband ‚Wirtschaft begreifen‘, der kostenlos über die AK-Wien (unterrichtsmaterialien@akwien.at) bestellt werden kann, zu bewerben.

4 Nur einen Klick entfernt: Wirtschafts- und Finanzbildung im Feed

Durch diese Darstellung sollte skizziert werden, auf welche unterschiedlichen Möglichkeiten das Instagram-Profil von [insert.schule.at](https://www.insert.schule.at) genutzt wird, um Lehrpersonen ergänzend zur Webseite einen zusätzlichen Mehrwert für ihren Unterricht und ihre berufliche Weiterbildung zu bieten.



Abb. 9: QR-Code zum Instagram-Profil von [insert.schule.at](https://www.insert.schule.at)

Und das Beste daran? Dieser Mehrwert ist nur einen Klick entfernt: <https://www.instagram.com/insert.schule.at/> (siehe auch Abb. 9, QR-Code).

Danksagung

Wir danken der AK Wien für die finanzielle Unterstützung der Social Media-Arbeit und der Oesterreichischen Nationalbank für die Kofinanzierung des Projektnetzwerks digiSERT.

Literatur

- Anich, J. & C. Fridrich (2023): Zukunftsorientierte plurale Finanzbildung mit dem Projektnetzwerk INSERT Money – innovative, qualitätsgesicherte und frei downloadbare Unterrichtsbeispiele. In: *GeoGraz* 73. S. 42–47.
- Fridrich C. (2022): Plädoyer für einen zukunftsfähigen, lebenswelt- und lernendenorientierten GW-Unterricht! Website und Buch des Projektnetzwerks INSERT. In: *GeoGraz* 70. S. 32–37.
- Stieger S. & A. Oberrauch (2022): Für ein gutes Leben brauche ich ... viel Geld?! Finanzielle Bildung mit dem Projektnetzwerk INSERT-Money. In: *GW-Unterricht* 165. S. 70–75.

Ein Blick ins UNTERRICHTSMATERIAL

1. Schritt:

- Die Schüler*innen benennen Lebensmittel des Alltags, die sie konsumieren (AFB I).

Einkaufsliste vervollständigen:



- Situation:** Familieneinkauf besorgen und für sich selbst die Produkte für eine Schulauswahl.
- Vermutungen:** In welcher Reihenfolge werden die Produkte im Supermarkt angeordnet?
- Preisschätzung:** Einzelne Produkte und Gesamteinkauf

insert.schule.at

Abb. 2: Schritt 1 (eigene Darstellung mittels canva.com)

Ein Blick ins UNTERRICHTSMATERIAL

2. Schritt:

- Die Lernenden lokalisieren die Platzierung der konsumierten Lebensmittel auf einem Supermarkt-Planogramm (AFB I).
- Die Schüler*innen ermitteln den für sie günstigsten Weg durch einen Supermarkt (AFB I).

Supermarkt „Kaufi“:



Aufgabe: Mögliche Route durch einen Supermarkt entwerfen, um sämtliche Produkte zu kaufen. Die Wege sollen dabei möglichst kurz sein!



insert.schule.at

Abb. 3: Schritt 2 (eigene Darstellung mittels canva.com)

Ein Blick ins UNTERRICHTSMATERIAL

3. Schritt:

- Die Lernenden erkennen auf ihrem Weg durch den Supermarkt Verkaufsstrategien der Geschäftsleitung (AFB II).

Verkaufsstrategien kennenlernen:



https://wien.arbeiterkammer.at/service/broschueren/konsument/Schnaepchen_2018.pdf

insert.schule.at

Abb. 4: Schritt 3 (eigene Darstellung mittels canva.com)

Ein Blick ins UNTERRICHTSMATERIAL

4. Schritt:

- Die Lernenden protokollieren diese Verkaufsstrategien in tabellarischer Form (AFB I).
- Die Schüler*innen entwickeln neue Verkaufsstrategien (AFB II).

Weitere Verkaufstricks:

Cross-Selling: Produkte, die gut zusammenpassen und meist teuer sind, werden nebeneinander angeboten (z. B. überbelegtes Glas und Nudeln).	Bremszone Eingang: Türen öffnen sich langsam, um Tempo zu reduzieren.	Regalanordnung: Die Regale sind so angeordnet, dass möglichst der ganze Supermarkt durchquert werden muss.
Bezahlung mit Kundenkarte: Wer eine Kundenkarte haben möchte, muss dem Unternehmen seine persönlichen Daten bekanntgeben.	Mogelpackung: Packungen (z. B. Chips) werden nur zur Hälfte gefüllt. Sie wirken damit größer.	Backstation: Ein Automat sorgt für den Geruch von frischem Gebäck und Brot. Damit regt er den Appetit der Kundinnen und Kunden an.
„Nimm 2, zahl 1“ und andere Aktionen locken Kundinnen und Kunden (oft mit Flugblättern oder TV-Spots) ins Geschäft.	Deine Idee:	Deine Idee:



insert.schule.at

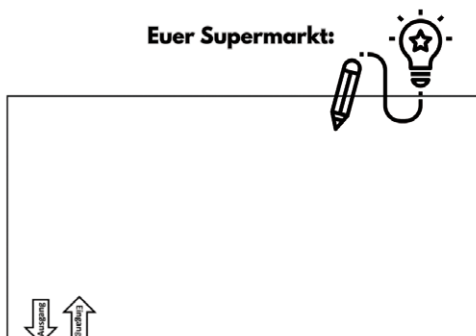
Abb. 5: Schritt 4 (eigene Darstellung mittels canva.com)

Ein Blick ins UNTERRICHTSMATERIAL

5. Schritt:

- Die Lernenden erarbeiten ein neues Planogramm und gestalten selbstständig die Platzierung von Lebensmitteln in einem Supermarkt (AFB III).

Euer Supermarkt:



insert.schule.at

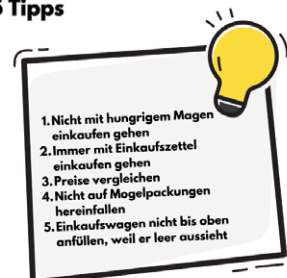
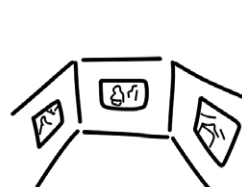
Abb. 6: Schritt 5 (eigene Darstellung mittels canva.com)

Ein Blick ins UNTERRICHTSMATERIAL

6. Schritt:

- Die Schüler*innen bewerten andere Planogramme (AFB III).
- Die Lernenden fassen ihr Wissen über Verkaufsstrategien in Tipps für Gleichaltrige zusammen (AFB I).

Vertiefung: Museumsrundgang und Präsentation & 5 Tipps



1. Nicht mit hungrigem Magen einkaufen gehen
2. Immer mit Einkaufszettel einkaufen gehen
3. Preise vergleichen
4. Nicht auf Mogelpackungen hereinfallen
5. Einkaufswagen nicht bis oben anfüllen, weil er leer aussieht

insert.schule.at

Abb. 7: Schritt 6 (eigene Darstellung mittels canva.com)



Handel: Supermarkt, Verkaufsstrategien, Konsumentensicht

- Thema: Umgang von Konsument*innen mit Verkaufsstrategien des Einzelhandels am Beispiel des Lebensmittelhandels
- Schulstufe: 6. Schulstufe (2. Klasse)
- Dauer: 1 Einheit

Auf einen Blick

1. Einkaufsliste vervollständigen
2. Supermarkt „Kaufi“: Mögliche Route
3. Verkaufsstrategien kennenlernen
4. Weitere Verkaufstricks: Cross-Selling, Bremszone etc.
5. Euer Supermarkt: Platzierung von Lebensmitteln
6. Vertiefung: Museumsrundgang und Präsentation & 5 Tipps



[Hier geht's zum beispiel](https://insert.schule.at)

insert.schule.at

Abb. 8: Storyformat

Dank an die Reviewer*innen!

GW-Unterricht wurde im Jahr 2024 dankenswerterweise
von folgenden Reviewer*innen unterstützt:

Inken Carstensen-Egwuom, Universität Flensburg
Christian Dorsch, Universität Osnabrück
Martin Dür, PH Vorarlberg
Andreas Eberth, Universität Passau
Dirk Felzmann, Universität Kaiserslautern-Landau
Georg Glasze, Universität Erlangen-Nürnberg
Hans-Peter Gottein, PH Salzburg
Inga Gryl, Universität Duisburg-Essen
Stefan Hinsch, Abendgymnasium Wien
Anne Holfelder, IASS Potsdam
Thomas Jekel, Universität Duisburg-Essen
Detlef Kanwischer, Universität Frankfurt
Susanne Kubisch, Universität Innsbruck
Michael Lehner, Universität Graz
Nina Liebhaber, Universität Innsbruck
Ann-Kathrin Lindau, Universität Halle
Johanna Maesgen, Universität Köln
Helga Mayr, PH Tirol
Thomas Mikhail, Universität Erfurth
Michael Müller, PH Freiburg
Eva Nöthen, Universität Bonn
Claus Oberhauser, PH Tirol
Sandra Parth, Universität Innsbruck
Franz Rauch, Universität Klagenfurt
Christian Sailer, ETH Zürich
Verena Schreiber, PH Freiburg
Birte Schröder, Universität Frankfurt
Oliver Schrot, Klimakoordination Linz
Gabriele Schröfer, Universität Bayreuth
Jan-Christoph Schubert, Universität Erlangen-Nürnberg
Sonja Schwarze, Universität Münster
Sandra Sprenger, Universität Hamburg
Kirstin Stuppacher, MS Bergheim
Juliane Suchy, Universität Jena
Marie Ulrich-Riedhammer, Universität Münster
Robert Vogler, Universität Salzburg
Marcel Vorage, PH Salzburg
Christian Wiesner, PH Niederösterreich
Daniel Wirth, Universität Würzburg
Christian Wittlich, Universität Bremen
Gert Wolf, Universität Klagenfurt
Jörg Zumbach, Universität Salzburg

GW UNTERRICHT

Impressum und Offenlegung

Medieninhaber: Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung (ZVR-Zahl: 262430705)

Vereinsvorstand: Heidrun Edlinger (Kassierin), Tilo Felgenhauer (Schriftführerin-Stv.), Christiane Hintermann (Obfrau), Lars Keller (Obfrau-Stv.), Sandra Milz (Kassierin-Stv.), Karin Oberauer (Schriftführerin), Anna Oberrauch (Obfrau-Stv.), Fabian Pettig (Obfrau-Stv.), Herbert Pichler (Schriftführerin-Stv.)

Vereinszweck: Der nicht gewinnorientierte Verein fördert die Qualität der geographischen und wirtschaftlichen Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen, Hochschulen und Universitäten. Dies betrifft den fachbezogenen wie den fächerverbindenden geographisch-wirtschaftlichen Unterricht. Dazu bietet der Verein forschungsbasierte methodische und didaktische Konzepte sowie Lernhilfen an und ermöglicht den breiten Meinungsaustausch innerhalb des Lernfeldes. Diese Ziele sollen durch Veranstaltungen für Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen, die geographisch-wirtschaftliche Bildung vermitteln, sowie insbesondere durch die Publikation der wissenschaftlichen Zeitschrift GW-UNTERRICHT erreicht werden.

Blattlinie: Fachzeitschrift zur Förderung geographisch-wirtschaftlicher Bildung

Druck: Herstellung der Druckausgabe von GW-Unterricht mit freundlicher Unterstützung durch STEIGER - RWF - DRUCK | www.steigerdruck.at



Verlag: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften
Verlagsort: Wien

Herausgeber/innen und Redaktion:

Martin Dür, PH Vorarlberg
Tilo Felgenhauer, PH Oberösterreich
Thomas Jekel, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen
Lars Keller, Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck
Sandra Milz, PH Salzburg
Karin Oberauer, Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck
Anna Oberrauch, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Tirol
Fabian Pettig, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz
Herbert Pichler, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien sowie Schulzentrum Ungargasse
Robert Vogler, Institut für Soziologie und Sozialgeographie, Universität Salzburg

Mitherausgeberin:



Layout: Josef Aistleitner, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Lektorat: Elena Flucher, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

© 2025 Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung
c/o Institut für Geographie und Regionalforschung
Universitätsstraße 7, 1010 Wien

ISSN: 2077-1517 Druckversion

ISSN: 2414-4169 Onlineversion

Die Zeitschrift GW-UNTERRICHT wurde 1978 auf Initiative von Wolfgang Sitte gegründet.

Umschlagbild: Martin Krämer (Freiburg)

Kontakt und Einreichung von Beiträgen:

Web: <http://www.gw-unterricht.at>

E-Mail: office@gw-unterricht.at

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

GW-UNTERRICHT veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Beiträge der Kategorien Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis durchlaufen ein Doubleblind-Review-Verfahren. Beiträge der Kategorie Service & Kontrapunkt werden redaktionsintern begutachtet.

Podcast für politische Bildung

Richtig
& Falsch

Wir sprechen über gesellschaftliche Kontroversen, die im Klassenzimmer bewegen sowie polarisieren und gut im GWB- & GSP-Unterricht thematisiert werden können. Wir holen gute Ideen vor den Vorhang und ermutigen Lehrkräfte, über ihre Erfahrungen zu diskutieren. Voneinander und miteinander zu lernen. Sich gegenseitig zu inspirieren und zu bestärken. **Denn qualitätsvolle politische und wirtschaftliche Bildung braucht den Diskurs und den Raum für Fragen und Reflexion.**

Zu Gast sind Lehrkräfte aller Schultypen und Fächer sowie Fachleute aus Wissenschaft und Praxis.



Jetzt anhören: richtigundfalsch.podigee.io

Die jüngsten Folgen behandeln die Themen:

- Kampf für Arbeitsrechte & die Arbeiter:innenbewegung
- Extremismusprävention im Klassenzimmer
- Europa im Unterricht
- Demokratie in der Schule
- Generation Klimakrise
- Chancengerechtigkeit und soziale Scham
- Akut Politisches Klassenzimmer – wie umgehen mit Tagesaktuellem?
- Keine Angst vor Spontaneität – was darf politische Bildung?

Eine Kooperation von Zentrum polis,
Demokratie21 und der Arbeiterkammer
Wien – mit Sprecherin Ambra Schuster

Zentrum
polis
Politik Lernen
in der Schule

Demokratie21



E-BOOK+ Das Schulbuch, das mehr kann!



QR-Code Scannen und
gratis ausprobieren!

Das E-BOOK+ ist Ihr digitales Buch mit zahlreichen Zusatzfunktionen. Entdecken Sie Videos, interaktive Aufgaben, Arbeitsblätter und weitere Materialien, die Sie im GWB Unterricht unterstützen und Ihre Schüler*innen ideal auf ihrem Lernweg begleiten.

Abgestimmt auf den **neuen Lehrplan** für die **3. Klasse** ab dem **Schuljahr 2025/26**



© stock.adobe.com / Chris

Sie haben Fragen? Unser Kund*innen-Service ist unter **0800 50 10 14** und **service@westermann.at** für Sie da.

www.westermann.at

westermann



Jugend & Volk

E. DORNER