

GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER
ÖSTERREICHISCHEN
AKADEMIE DER
WISSENSCHAFTEN

163 (3/2021)



... Dimensionen der Wohnungsfrage ... Algorithmenkulturen und ihre räumlichen Implikationen ...

Der didaktische Politikbegriff im Unterricht ... Immanent-kritische Problemorientierung ...

Was können wir aus Krisen lernen? ... INSERT-Money

Sonderausgabe zur #GeoWoche2021

Inszenierung? Komplexität? Kontingenz?

Eine kritische, multiperspektivische geographische und wirtschaftliche Bildung wird mit zunehmender Komplexität der beobachtbaren Prozesse, mit fortschreitender Professionalisierung der politischen und medialen Inszenierung immer bedeutsamer. Die erforderlichen Leistungen der Analyse, Interpretation, Dekonstruktion, Einordnung und Bewertung werden immer anspruchsvoller. Die folgende, keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebende Auswahl an Informationsausschnitten soll dies verdeutlichen:

„Endlich wieder ein Sommer wie damals“, genießen wir „die neue Normalität“, lauten die Botschaften aus Regierungspolitik und Werbung in Österreich, gleichzeitig werden die Monate Juli und August 2021 als Katastrophensommer in die Annalen eingehen: Neben der Ausbreitung der Delta-Variante der Covid-19-Pandemie führen weltweit immer häufigere Wetterextreme wie Hitzeperioden mit Waldbränden, Stürme oder Starkregen mit Überschwemmungen zu gravierenden Schäden und Opfern.

Im Frühsommer wird trotz der andauernden Pandemie europaweit ein Fußballhochamt zelebriert, zehntausende, bis zur endgültigen Finalniederlage enthusiastisierte, britische Fußballfans im Wembley-Stadium bieten einen kontrovers diskutierten Kontrast zu bis vor kurzem geschlossenen Theatern, Kinos und Museen.

Ende Juli 2021 feiert die Genfer Flüchtlingskonvention ihren 70. Geburtstag, Anlass in vielen medialen Beiträgen, die Entstehungsgeschichte, die aktuellen Probleme der Umsetzung und mögliche zukünftige Weiterentwicklungen zu thematisieren. Im ehemals als liberal eingeschätzten Dänemark überholen linke Parteien in Sachen Einwanderungspolitik rechte Parteien ebendort. Zeitgleich zeigen etliche Medaillengewinner*innen bei Olympia in Tokio, dass im Moment des sportlichen Triumphes Herkunft, Fluchthintergrund, Religion oder Geschlecht für einen kurzen Moment keine Rolle zu spielen scheinen. Wie dünn diese sportpatriotische Akzeptanzdecke sein kann, offenbaren dagegen rassistische Reaktionen auf die scheinbar „falsche“ Hautfarbe englischer Spieler, die im bereits angesprochenen Euro-Finale Elfmeter verschossen.

Gerne kann diese unvollständige Liste ergänzt werden. Sie kann auch als Hinweis verstanden werden, den GW-Unterricht – frei nach Karl Walter Hoffmann – vom reinen Wissensfach mehr noch zum kritischen Denk- und Analysefach zu gestalten.

Sechs Jahre Brexit-Chaos, weiterhin wenig nachvollziehbare harte Forderungen aus Großbritannien an die EU, dazu erstarkende Unabhängigkeitsbewegungen in Großbritannien selbst sowie neue Handelsverträge, die auf Klima- und Umweltschutz wenig Rücksicht nehmen.

Die meisten Volkswirtschaften erholen sich aktuell erst langsam von den weltweit vernetzten Folgewirkungen der Corona-Pandemie und den zur Bekämpfung verhängten Lockdowns, so melden etwa Deutschland und Österreich Rekordverschuldung. Gleichzeitig verzeichnen nach wie vor niedrigst besteuerte Technologiekonzerne und Online-Handelsriesen Rekordumsätze und -gewinne.

Während Wissenschaftler*innen des Weltklimarats immer dringender ein Handeln zur Milderung der Klimakrise einfordern, warnt der österreichische Bundeskanzler vor überschießenden Umweltschutzmaßnahmen mit dem Kampfbegriff „Klima-Lockdown“. Seine Aussage, es brauche in der Klimapolitik keinen Verzicht, wurde vom *Climate Change Centre Austria* umgehend kritisiert. Waren die Gelbwesten-Proteste in Frankreich als Reaktion auf vergleichsweise niedrige Erhöhungen der Kraftstoffpreise Vorboten eines bevorstehenden Kulturkampfes um eine CO₂-Besteuerung? Sind die Demonstrationen von *Fridays For Future* bereits Ausdruck eines Kulturkampfes zwischen Alt und Jung?

Demokratiedefizite und Einschränkungen der Medienfreiheit in EU-Ländern wie Polen und Ungarn konterkarieren EU-Kritik an der Menschenrechtslage in Weißrussland oder Russland. Gleichzeitig erhält eine von ihrer eigenen Regierung verfolgte belarussische Olympionikin in Polen Asyl.

Dazu wollen auch heiße Eisen angefasst werden. Diese packen sämtliche Autor*innen dieser Sonderausgabe zur **#GeoWoche2021** an, allen voran *Christian Smigiel*, der im ersten Beitrag der Wohnungsfrage nachgeht, ein zentrales soziales Problem unserer Zeit. Vor dem Hintergrund der sowohl in der Öffentlichkeit als auch in verschiedenen Sozialwissenschaften geführten Diskussion, liefert der Artikel einen kritisch-konzeptionellen Überblick, ordnet die thematische Vielfalt und konkretisiert die Multidimensionalität anhand aktueller Forschungserkenntnisse zu Kurzzeitvermietungen (*Airbnb* und Co.).

Und damit wären wir dann auch schon beim zweiten kritischen Denk- und Analyse-Beitrag dieser Ausgabe: *Christian Dorsch*, *Leon Fuchs* und *Detlef Kanwischer* weisen – auf angenehm unbequeme Art und Weise – darauf hin, dass die Praktiken des alltäglichen Lebens im Zuge der Digitalisierung zunehmend in Algorithmenkulturen stattfinden. Die drei Autoren stellen Ansätze zur Integration von Algorithmenkulturen in die geographische Bildung vor, die das mündige Agieren in einer durch Algorithmen geprägten Lebenswelt fördern.

Andreas Kegel macht sich, ebenfalls passend zu unseren einführenden komplexen Multi-Perspektiven, zum „Didaktischen Politikbegriff“ Gedanken, mithilfe dessen heiße Eisen von den Schüler*innen selbst angepackt werden können. Deduktive Unterrichtsplanung und induktive Lernprozesse sollen Transferlernen und Gegenstandserschließung ermöglichen. Für ein „Querschnittsfach“ wie den GW scheint dies besonders spannend, weil Schüler*innen hier politische, wirtschaftliche und raumbezogene Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen entwickeln sollen.

Michael Lehner, *Inga Gryl* und *Dominik Gruber* stellen anschließend unterschiedliche Zugänge zum problemorientierten Unterrichten gegenüber und diskutieren deren jeweilige Implikationen. Eine immanent-kritische Problemorientierung, so die Auffassung der Autor*innen, entspricht dabei dem besonderen Charakter sozialgeographischer Themen eher als etwa Zugänge über „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki) oder über das Problemorientierte Lehren und Lernen (Dewey).

Auch *Ulrike Ohl* und *Fabian Pettig* scheuen nicht vor multiperspektivischer und kritischer Problemstellung zurück. Sie setzen sich mit der aktuellen Fragestellung auseinander, was wir aus Krisen lernen können. Sowohl die Corona-Pandemie als auch die Klimakrise verdeutlichen: Die menschliche Gesundheit ist untrennbar mit der planetaren Gesundheit verbunden. Den hierin liegenden Herausforderungen und Fragen nach der Notwendigkeit einer sozial-ökologischen Transformation widmet sich die virtuelle Podiumsdiskussion des „Thementags Klimawandel“ auf der geographischen Fachtagung **#GeoWoche2021** (Liveübertragung am 07.10.2021). Dort diskutieren die Geograph*innen Elke Hertig, Thomas Loster, Luisa Neubauer und Patrick Sakdapolrak. In diesem Unterrichtspraxis-Beitrag werden Möglichkeiten aufgezeigt, diese hochaktuelle Diskussion in den Unterricht einzubinden.

Im Serviceteil rundet der Beitrag „Wirtschaftliche Bildung konkret“ von *Maria Hofmann-Schneller* den Reigen der Aufgriffe komplexer und kontrovers diskutierter Aufgabenstellungen ab. Das Beispiel des Projektes INSERT-Money dokumentiert eindrucksvoll, wie fachdidaktisch und fachlich hochqualitative, praxistaugliche Unterrichtsmodule zur soziökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I erstellt und bereitgestellt werden können, die auch die Ansprüche der Multiperspektivität und des Lebensweltbezugs erfüllen.

Inszenierung? Komplexität? Kontingenz? –

Die vorliegende Ausgabe von GW-Unterricht, was prägt sie nun?
Entscheiden Sie selbst diese kritische multiperspektivische Frage.

Mit besten Grüßen zur **#GeoWoche2021**

Lars Keller und Herbert Pichler
für die Redaktion von GW-Unterricht

Inhalt

Fachwissenschaft

- CHRISTIAN SMIGIEL 5
Wohnungsfrage(n) – Multiple Perspektiven auf ein zentrales Themenfeld sozialwissenschaftlicher
Forschung konkretisiert am Beispiel Kurzzeitvermietung

Fachdidaktik

- CHRISTIAN DORSCH, LEON FUCHS & DETLEF KANWISCHER 19
Unberechenbar? Algorithmenkulturen und ihre räumlichen Implikationen nebst einigen
Bemerkungen zur geographischen Bildung
- ANDREAS KEGEL 32
Der ‚Didaktische Politikbegriff‘ – Erste Überlegungen zu einem Planungsmodell für den
politisch-bildenden GW-Unterricht
- MICHAEL LEHNER, INGA GRYL & DOMINIK GRUBER 40
Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht
Erprobung einer immanent-kritischen Problemorientierung anhand sozialgeographischer Themen

Unterrichtspraxis

- ULRIKE OHL & FABIAN PETTIG 56
Was können wir aus Krisen lernen? Reflexion der Verflechtungen der Corona-Pandemie
und der Klimakrise

Service

- MARIA HOFMANN-SCHNELLER 67
Wirtschaftliche Bildung konkret – [insert.schule.at](https://www.insert.schule.at)
- Impressum und Offenlegung 70

Christian Smigiel*

Wohnungsfrage(n) – Multiple Perspektiven auf ein zentrales Themenfeld sozialwissenschaftlicher Forschung konkretisiert am Beispiel Kurzzeitvermietung

* christian.smigiel@sbg.ac.at, Fachbereich Geographie und Geologie, Universität Salzburg

eingereicht am: 18.04.2021, akzeptiert am: 21.06.2021

Die Wohnungsfrage wird als eine der zentralen sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts bezeichnet. Sowohl in der Öffentlichkeit als auch in verschiedenen Sozialwissenschaften wird sie intensiv diskutiert und erforscht. Vor diesem Hintergrund liefert der vorliegende Beitrag einen kritisch-konzeptionellen Überblick, ordnet die thematische Vielfalt der Wohnungsfrage und konkretisiert die Multidimensionalität anhand aktueller Forschungserkenntnisse zu Kurzzeitvermietungen (Airbnb und Co.).

Keywords: Wohnen, sozialräumliche Ungleichheit, kritische Stadtforschung, Kurzzeitvermietung

Housing question(s) revisited – multiple perspectives on a core issue of social sciences. The case of short-term rentals

The housing question is one of the most urgent social issues of the 21st century. Therefore, it is a widely discussed topic in public debates as well as many social sciences. This paper provides a critical overview how to conceptualize the housing question. Furthermore, it discusses multiple dimensions of housing and uses the example of short-term rentals (Airbnb and Co.) in order to demonstrate its overall impact on urban fabric and everyday life.

Keywords: housing, socio-spatial inequalities, critical urban studies, short-term rentals

1 Einleitung

„Wohnst Du noch oder lebst Du schon?“ So lautete Anfang der 2000er-Jahre einer der bekanntesten Werbesprüche eines schwedischen Einrichtungshauses. Gegenwärtig bedarf es keiner Marketingaktivitäten, um die Bedeutung des Wohnens in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses zu rücken. Steigende Wohnpreise, Wohnraumknappheit, Verdrängung von Bewohner*innen oder Leerstand sind Schlagworte, die die Wohnungsfrage(n)¹ in vielen urbanen und ruralen Kontexten bereits seit längerer Zeit prägen. Darüber hinaus verschärft die gegenwärtige Corona-Pandemie vielerorts die Wohnungskrise.² All diese Facetten

unterstreichen die Spannbreite dieses Megathemas. Zugleich wird deutlich, wie vielfältig, ja in gewisser Weise auch unübersichtlich und widersprüchlich der Themenbereich „Wohnen“ ist.

Im folgenden Beitrag geht es darum, das komplexe und interdisziplinäre Forschungsfeld Wohnen, welches von unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (Ethnographie, Geographie, Ökonomie, Planungswissenschaften, Politikwissenschaft, Soziologie etc.) untersucht wird, zu skizzieren und greifbar zu machen. Nach einer kurzen Erörterung der gesellschaftlichen Bedeutung und gleichzeitigen Konflikthaftigkeit des Wohnens in Kapitel 2, wird die ewig junge Wohnungsfrage als heuristisches Werkzeug

¹ Eine umfangreiche Erörterung der Vielschichtigkeit und Wechselwirkung von Wohnungsfragen findet sich u. a. bei Fezer et al. 2017 und Schönig & Vollmer 2020. Im Folgenden werde ich aus stilistischen Gründen „nur“ von der Wohnungsfrage sprechen. Der Plural sei hier aber stets mitgedacht.

² Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch der vielstimmige öf-

fentliche Diskurs um das Wohnen, der (auch international) von Debatten um mehr (sozialen) Wohnbau in politischen Auseinandersetzungen, Ausstellungen, Dokumentarfilmen über Diskussionen um stärkere Kontrollen und Beschränkungen von Mietpreisen bis hin zu neuen Mieter*innenbewegungen reicht (Fezer et al. 2017; Rink & Vollmer 2019; Holm 2020).

verwendet, um zentrale thematische Dimensionen des Wohnens in Kapitel 3 herauszuarbeiten, die ein tieferes Verständnis des Wohnens ermöglichen. Anschließend werden die genannten Dimensionen der Wohnungsfrage am Beispiel Kurzzeitvermietungen (Airbnb und Co.) konkretisiert. Das Ziel ist es, einen strukturierten Überblick über einen zentralen Forschungsbereich sozialwissenschaftlicher Forschung zu geben, der sowohl einen konzeptionellen Rahmen anbietet als auch einen empirischen Einblick gewährt. Neben diesem fachwissenschaftlichen Ein- und Überblick ist die Wohnungsfrage auch in bildungspolitischer Hinsicht von Bedeutung und dürfte als Querschnittsthema nicht zuletzt für den GW-Unterricht in Zukunft an Relevanz gewinnen.

2 Gesellschaftliche Relevanz und Konflikthaftigkeit

Leistbares, sicheres und angenehmes Wohnen ist ein zentrales menschliches Grundbedürfnis. Diese Erkenntnis ist Bestandteil der allgemeinen UN-Menschenrechtscharta, der europäischen Sozialcharta und vieler nationaler Verfassungen (Hubeli 2020: 72). Allerdings ist dies (fast immer) nur ein abstrakter politischer Anspruch und kein individuell einklagbares Grundrecht.³ Dieser Widerspruch begegnet uns überall im Alltag, wenn wir bspw. eine Wohnung suchen. Gesellschaftliche Relevanz und Konflikthaftigkeit des Wohnens zeigen sich auch im Zusammenspiel mit anderen Daseinsgrundfunktionen wie Arbeit, Bildung, Gesundheit oder Mobilität. Wo wir wohnen, bestimmt unser Mobilitätsverhalten. Der Wohnort entscheidet darüber, wie viel Zeit wir für unsere Arbeits-, Ausbildungs- und Freizeitwege benötigen. Diese vielfältigen Mobilitätsformen haben wiederum großen Einfluss auf ökologische Aspekte wie Luftverschmutzung, Wasserqualität, Lärm etc. und sind somit auch in klimapolitischer Hinsicht von Bedeutung.

Dass der Wohnort auch für unsere Gesundheit entscheidend ist, haben bereits frühe sozialwissenschaftliche Klassiker eindrucksvoll aufgezeigt, in dem sie auf die katastrophalen hygienischen Wohnbedingungen und deren strukturelle Ursachen zu Beginn des Industriekapitalismus hingewiesen haben (Engels 1970 [1845]). Man muss aber nicht 180 Jahre zurückgehen, um die strukturellen Zusammenhänge von Wohnungsfrage und Gesundheit herauszuarbeiten. Aktuelle Forschungen, die sich mit der gegenwärtigen

³ Ein „Recht auf Wohnen“ findet sich in der österreichischen Verfassung oder dem deutschen Grundgesetz als Staatszielbestimmung. Ein subjektives „Recht auf Wohnen“ ist damit nicht verbunden. (Deutscher Bundestag 2019: 5).

COVID-19 Pandemie beschäftigen, veranschaulichen, dass Infektionsgefahr, schwerwiegende Krankheitsverläufe oder soziale Benachteiligungen ganz wesentlich mit dem Wohnort zusammenhängen können (Plümper & Neumayer 2020).

Der Wohnort hat zudem maßgebliche Auswirkungen auf den Bildungsweg und auch auf den Bildungserfolg von Kindern. Dies beginnt bereits mit der Wahl der „passenden“ Volksschule/Grundschule, die möglichst in einem Einzugsgebiet mit gehobenem sozioökonomischen Status liegen soll. Ein Indiz dieser Entwicklung ist die Zunahme schulischer Segregation bzw. homogener Schulwelten (Parade & Heinzl 2020: 196). Dieser Trend führt zwar nicht zwangsläufig zu homogenen Wohnquartieren, bzw. residentielle Segregation⁴ führt nicht automatisch zu schulischer Segregation, aber aktuelle Langzeitstudien aus 74 deutschen Städten belegen, dass gerade die soziale Segregation bei Kindern und vor allem die soziale Segregation von armen Haushalten mit Kindern stark zugenommen hat (Helbig & Jähnen 2018: 45).

Dies wirft wiederum Ungleichheits- bzw. Gerechtigkeitsfragen auf, die im Zusammenhang mit der Wohnungsfrage in jüngster Zeit auch verstärkt geäußert werden. Prominent werden diese politischen Forderungen in Berlin diskutiert, wo sich auch aufgrund der exorbitant gestiegenen Mietpreise und zunehmender Wohnungsnot ein breites gesellschaftliches Bündnis zusammengefunden hat (Holm 2020). Neue politische Mieter*innenbewegungen finden sich aber nicht nur in der deutschen Hauptstadt, sondern auch in anderen Städten, die mit ähnlichen Problemlagen zu kämpfen haben. Gefordert werden vielerorts konkret-fundamentale Veränderungen kapitalistischer Wohnraumproduktion, die auf neue Wohnformen, neue Verteilungsmodelle und neue Wohnungsmarktstrukturen abzielen und somit die Multidimensionalität der Wohnungsfrage verdeutlichen (Rink & Vollmer 2019: 340).

3 Dimensionen der Wohnungsfrage

Das vorangegangene Kapitel hat neben der gesellschaftlichen Relevanz, Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit auch die Komplexität der Wohnungsfrage deutlich gemacht. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden eine konzeptionelle Einordnung der

⁴ Residentielle Segregation beschreibt die unfreiwillige Trennung von sozialen Gruppen oder Individuen basierend auf dem Wohnstandort, die das Ergebnis von strukturellen Ungleichheiten auf dem Wohnungsmarkt, Einkommensungleichheiten, oder politischer Steuerung ist bzw. aus der lebensstilorientierten Wahl des Wohnstandortes resultiert (Bürkner 2018).

Wohnungsfrage vorgenommen werden. Angesichts der Komplexität der Wohnungsfrage ist es nicht der Anspruch einen allumfassenden Überblick bezüglich der Multidimensionalität der Wohnungsfrage zu geben.⁵ Vielmehr beschränke ich mich im folgenden Kapitel auf vier Dimensionen, die jedoch anschlussfähig an breitere Debatten in der Wohnungsforschung sind (Schönig & Vollmer 2020: 11 ff.). Die vier vorgestellten Dimensionen ermöglichen eine integrative Betrachtung unterschiedlicher Thematiken, die mit der Wohnungsfrage in unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Kontexten verbunden sind. Gleichzeitig sind die politökonomische, die rechtlich-planerische, die geographische und die ökologische Dimension untereinander verwoben; sie bedingen einander. Das heißt, die vier skizzierten Dimensionen können als ein Kontinuum verstanden werden, in dem sich die Komplexität der Wohnungsfrage spiegelt. Ein weiteres Anliegen des Kapitels ist es, eine Grundlage zu schaffen, von der aus konkrete Macht- und Kräfteverhältnisse der Wohnungsfrage erörtert werden (siehe Kapitel 4). In diesem Sinne helfen uns die vier diskutierten Dimensionen zu verstehen, wie Wohnen produziert, organisiert und gelebt wird.

3.1 Politökonomische Dimension

Zu Beginn vieler Erörterungen der Wohnungsfrage steht die Feststellung, dass „Wohnen“ in unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Verfasstheit einem grundsätzlichen Widerspruch unterliegt. Worin liegt der Widerspruch begründet? Einerseits ist „Wohnen“ ein Gut, das in Kapitalkreisläufe eingebettet ist und von Kapitalinteressen bestimmt wird. Wohnraum wird als Geldanlage von Privatpersonen gebaut, ge- und verkauft oder genutzt. Gleiches gilt auch für institutionelle Anleger*innen (z. B. Kreditinstitute, Pensionskassen, Versicherungen, Fonds), die Kapital in Immobilien anlegen, mit Wohnraum spekulieren, diesen als Sicherheit verwenden bzw. damit handeln. Wohnraum hat somit einen Tauschwert, der zudem nicht mehr nur lokal gehandelt wird.⁶ Andererseits ist Wohnen ein Grundbedürfnis, das gebraucht und genutzt wird. Wohnen hat einen lokalen Gebrauchswert, der nicht substituierbar ist. Dieser Doppelcharakter der Ware Wohnen ist nicht nur durch Interessensge-

gensätze geprägt (Privatanleger*innen bzw. institutionelle Anleger*innen streben grundsätzlich höhere Wohnpreise an; die Nutzer*innenseite präferiert stabile oder sinkende Preise für Miete oder Haus), sondern wird von unterschiedlichen Machtpositionen geführt (Holm 2011: 16).

In diesem Grundkonflikt kommt der öffentlichen Hand eine entscheidende Rolle zu. Einerseits versuchen politische Institutionen in Wohlfahrtsstaaten schon seit vielen Jahrzehnten diesen Grundkonflikt zumindest abzuschwächen, indem sie z. B. Mieter*innen gesetzlich stärken, Wohnraum für einkommensschwache Haushalte bereitstellen, steuerlich subventionieren oder Bauland für geförderten Wohnbau reservieren (Chorherr 2019: 12). Andererseits sind die meisten Strategien und Lösungen auch in Österreich und Deutschland entweder räumlich, zeitlich oder inhaltlich befristet (Schönig & Vollmer 2020: 9). Öffentlicher Wohnbau bzw. soziale Wohnraumversorgung⁷ ist hierfür ein aufschlussreiches Beispiel. Zwar zählt er zum Erbe sozialstaatlicher Errungenschaften des 20. Jahrhunderts, gleichzeitig gibt es regional sehr große Unterschiede, was Anzahl und Ausgestaltung öffentlicher Wohnraumversorgung anbetrifft.⁸ Zudem ist vor allem der sogenannte soziale Wohnbau in den letzten Jahrzehnten stark rückläufig und darüber hinaus per Definition (bspw. in Deutschland) mit einem Ablaufdatum versehen, d. h. er ist zeitlich befristet und verliert mit Fristende seine gedeckelten Mietpreise, was steigende Mieten und Verdrängungsprozesse nach sich zieht (Kockelkorn 2017: 110). Die Befristung öffentlich geförderten Wohnbaus zeigt sich auch in anderer Hinsicht. Geförderter Wohnbau wird in Österreich und Deutschland auch von privaten, gewinnorientierten Wohnbauunternehmen betrieben, mit der Perspektive diesen nach zeitlichem Ablauf der Befristungen zu verkaufen oder auf dem privaten Wohnungsmarkt anbieten zu können (Van Hametner et al. 2019: 239).

⁷ Unter öffentlichem Wohnbau verstehe ich die Gesamtheit des Wohnraums, der von der öffentlichen Hand geschaffen wird. Wichtige Akteure sind u. a. gemeinnützige Bauvereinigungen, Genossenschaften oder kommunale Wohnungsunternehmen. Darüber hinaus gibt es auch (neue) private genossenschaftliche Organisationen (bspw. Miethäusersyndikat), die Wohnraum gezielt abseits des nicht regulierten, freien Wohnungsmarkts errichten und dauerhaft anbieten, um es den Zwängen des kommerziellen Wohnungsmarkts zu entziehen.

⁸ Mit Blick auf Österreich lassen sich die regionalen Unterschiede am „roten Wien“ mit seiner langen Tradition des öffentlichen Wohnbaus und der sozialen Wohnraumversorgung und Städten wie Salzburg mit seiner dominanten Privateigentümer*innenstruktur und der marginalen Rolle öffentlicher Wohnraumversorgung exemplarisch ablesen. Gleichwohl muss angemerkt werden, dass sich auch die Stadt Wien aus dem Neubau von Gemeindewohnungen für einige Jahrzehnte zurückgezogen hatte (Zeller et al. 2018).

⁵ Eine ausführliche und lesenswerte Erörterung verschiedener Dimensionen der Wohnungsfrage findet sich in einem aktuellen Sammelband, der Texte zur Wohnungsfrage vereint (Schönig & Vollmer 2020).

⁶ Spätestens seit der Wirtschafts- und Finanzkrise von 2008 ist der globale Charakter der Ware Wohnen auch einer breiten Öffentlichkeit ein Begriff. Die damaligen Verwerfungen auf den internationalen Finanzmärkten wurden nicht zuletzt durch den weltweiten Handel und Verkauf von Hypothekenkrediten ausgelöst (Padberg & Schraven 2015).

Dieser Exkurs zum öffentlichen Wohnbau deutet einen grundsätzlichen Aspekt an: Die öffentliche Hand folgt den ökonomischen und rechtlichen Logiken des (Wohnungs)Marktes. Dies sieht man bspw. daran, dass gemeinnützige Bauvereinigungen oder Kommunen „marktübliche“ Grundstückspreise bezahlen (müssen), wenn sie Bauland erwerben, wodurch auch die öffentliche Hand mit an der Preisschraube dreht. Die Funktionalität des Wohnungsmarkts wird hingegen nicht hinterfragt, obgleich der (Wohnungs)Markt für hohe Wohnpreise und andere Verwerfungen mit verantwortlich ist, da nur die Verknappung einer Ware auf einem Markt zu hohen Gewinnen führt (Fezer et al. 2017: 13). Gleiches gilt in besonderem Maße für das knappe Gut Boden, dessen Preise in vielen europäischen und nordamerikanischen Metropolen in den letzten Jahrzehnten um das Hundertfache gestiegen sind, während Löhne und Inflation wesentlich geringere Steigerungsraten aufweisen (Hubeli 2020: 46). Die Gewinne aus diesen Wertsteigerungen des Bodens, die sich bspw. aufgrund steigender Nachfrage, Verknappung oder Umwidmungen⁹ von Flächen ergeben können, sind private Gewinne, die lediglich den Bodeneigentümer*innen zu Gute kommen. Abgaben auf diese Gewinne gibt es bspw. in Österreich kaum (Mayer 2020: 81). Vielmehr wird Bodeneigentum steuerlich begünstigt behandelt und darüber hinaus erfolgt oftmals eine öffentlich geförderte Wertsteigerung, in dem die öffentliche Hand Infrastruktur bereitstellt, wodurch der Wert des Grundstücks maßgeblich steigt.

Eine Verschärfung der Wohnungsfrage lässt sich vor allem seit Anfang der 2000er-Jahre beobachten. Miet-, Haus- und Bodenpreise steigen auch in österreichischen und deutschen Städten teilweise exorbitant (Amann & Lugner 2016: 46; Egner & Rink 2020: 310).¹⁰ Der Prozess der Finanzialisierung ist hierfür ein wesentliches Kriterium. Finanzialisierung im Bereich Wohnen beschreibt eine Entwicklung, wodurch Wohnen als Finanzgut zunehmende Bedeutung gewinnt (Aalbers 2019). Wohnen, sowie Grund und Boden wurden zu Finanzinstrumenten, die (als Eigentumstitel) gehandelt und veräußert und so zu einer profitablen Geldanlage gemacht werden. Neue Marktakteure (diverse Immobilienfonds), politisch-rechtliche Entscheidungen und neue Praktiken haben seit Anfang der 2000er-Jahre zu dieser Entwicklung beigetragen. Die Spannweite der Akteure reicht von

transnationalen Immobilienkonzernen und Immobilienfonds bis hin zu privaten Kleinanleger*innen, die eine Vorsorgewohnung kaufen (Aigner 2020). Vor allem bei Ersteren liegt das Hauptaugenmerk auf der Wertsteigerung und nicht auf der Vermietungspraxis (Hubeli 2020). Eingebettet sind diese Praktiken in besagten Prozess der Finanzialisierung, der durch eine Liberalisierung und Deregulierung der Finanzmärkte in den 1990er-Jahren angestoßen wurde, wodurch zum einen neue Marktakteure erst entstehen konnten und zum anderen Immobilien erst zu einem attraktiven, weil beweglichen Kapitalanlagefeld gemacht wurden (Heeg 2013).

Ein weiterer Baustein, der zu Preisanstiegen und der Verschärfung der Wohnungsfrage beigetragen hat, ist die Privatisierung öffentlicher Wohnungsbestände in vielen europäischen Stadtregionen (Elsinga et al. 2014: 410). Anfang der 2000er-Jahre machten umfangreiche Veräußerungen von öffentlichen Wohnungsbeständen auch in Österreich und Deutschland Schlagzeilen (Claßen & Zander 2010; Streimelweger 2010). Zahlreiche Kommunen (bspw. Berlin und Dresden), öffentliche Institutionen (ÖBB und DB), aber auch private Konzerne wie Thyssen Krupp und E.ON verkauften in den 2000er-Jahren mehrere zehntausende Wohneinheiten vor allem an private Immobilienkonzerne und Immobilienfonds oder privatisierten öffentliche Wohnbauträger, wodurch die öffentliche Hand zwar kurzfristig Einnahmen erhielt, mittel- und langfristig aber Gestaltungsspielraum abgab, die den späteren Anstieg der Wohnpreise mit initiiert hat (Claßen & Zander 2010: 381; Kockelkorn 2017: 112).¹¹ Mittlerweile hat man von dieser Praxis zwar Abstand genommen, gleichwohl gibt es andere Formen der Kommodifizierung des Wohnens, die deutlich machen, dass sich die Einbindung privatwirtschaftlicher Akteure in der Wohnungsfrage vertieft hat (siehe Kapitel 4 am Beispiel Kurzzeitvermietungen).

Löst Wohneigentum für alle die Wohnungsfrage?

Ein wichtiger Aspekt der Wohnungsfrage, der in keiner wohnungspolitischen Auseinandersetzung fehlt, betrifft die Kontroverse um Miete vs. Eigentum. Wie unterschiedlich diese Frage beantwortet wird, zeigt bereits ein Blick auf die Eigentumsverhältnisse in Europa. Während im südlichen und östlichen Europa die Wohneigentumsquoten aus unterschiedlichen Gründen bei 80–90 % liegen, betragen sie in

⁹ Allein die Umwidmung von Grünland in Bauland führt zu einer exorbitanten Erhöhung des Bodenpreises.

¹⁰ In Österreich stiegen die Bodenpreise zwischen 2015 und 2018 um 76 %, während die Nettojahreseinkommen im gleichen Zeitraum sich um lediglich 9 % erhöhten (Mayer & Ritter 2020: 16). Hierbei handelt sich wohlgerneht nur um Durchschnittswerte.

¹¹ Hinzukommen Privatisierungen öffentlicher Liegenschaften, die indirekt mit der Wohnungsfrage zusammenhängen und den Gestaltungsspielraum der öffentlichen Hand massiv einschränken haben (Silomon-Pflug 2018).

Schweden oder Dänemark, aber auch in Österreich und Deutschland nur 40–50 %. Wenngleich die nationalen Durchschnittswerte nur einen Teil der lokalen Wirklichkeiten abbilden, dominiert in den letztgenannten Ländern die Miete. Dies hat wiederum Einfluss auf die Leistbarkeit oder den Zugang zum Wohnungsmarkt und sorgt somit für unterschiedliche soziale Mobilität (Scanlon et al. 2014: 7 ff.). Gleichzeitig bedeutet Eigentum langfristige Kapitalbindung und vor allem bei kapitalschwachen Haushalten auch Verschuldung, wie die Subprime Crisis von 2008 (siehe Fußnote 6) oder Margaret Thatchers „Right to buy“-Politik der 1980er-Jahre in Großbritannien gezeigt haben (Whitehead 2014). Es ist somit mehr als fraglich, ob Wohneigentum für breite soziale Schichten eine adäquate Lösung in ökonomischer und sozialer Hinsicht darstellt oder ob Wohneigentum nicht vielmehr zur Vertiefung sozialräumlicher Disparitäten beiträgt.

3.2 Rechtlich-Planerische Dimension

Eine auch in der Wohnungsforschung wenig beachtete Dimension betrifft die Rolle des Rechts als politisch-räumliches Instrument sowie die Funktion des Rechts als maßgeblicher Struktur- und Machtfaktor in der Wohnungsfrage. Was ist damit gemeint? Die Juristin Katharina Pistor geht in ihrem Buch „Code des Kapitals“ auf die lange Tradition des Rechts und spezieller Rechtsordnungen ein, die Güter wie Wohnraum, Grund und Boden erst handelbar machen, indem sie sie rechtlich kodieren. Sie nennt in diesem Zusammenhang u. a. das Eigentumsrecht, aber auch das Vertrags- und das Kreditsicherungsrecht (Pistor 2020: 17). Mittels dieser Rechtsordnungen werden bspw. Eigentümer*innen von Grund und Boden gegenüber anderen Ansprüchen quasi dauerhaft geschützt, ihre Anliegen werden als prioritär eingestuft und sie haben die Möglichkeit ihr Eigentum notfalls in Geld einzutauschen. Durch vielfältige Codierungspraktiken werden Vermögenswerte geschaffen, geschützt und können somit ungestört vermehrt werden. Ein wichtiger Aspekt gerade im Kontext der Wohnungsfrage ist die Mobilität bzw. Universalität von Rechtsordnungen, die auch das weltweite Investieren in Wohnraum und die angesprochene Finanzialisierung des Wohnens ermöglichen. Konkret können sich global agierende Immobilienunternehmen ihren Unternehmensstandort dahingehend aussuchen, wo die für sie passenden Rechtsordnungen vorliegen, wodurch steuerliche Abgaben und Gewinne nicht in dem Land versteuert werden, wo das Immobiliengeschäft getätigt wird (Smigiel 2016).

Gesetze und rechtliche Normen haben zudem eine weitere Eigenschaft. Sie „neutralisieren“ den politi-

schen Charakter von Regierungshandeln, der sich folglich hinter scheinbar selbstverständlichen Rechtsnormen verbirgt (Moore & Schindler 2017: 66). Gleichzeitig sorgen sie auch in zeitlicher Hinsicht für eine Verstetigung politischer Weichenstellungen, in dem sie politische Richtungsentscheidungen institutionell verankern. Zwei Beispiele sollen das rechtlich-politische Zusammenspiel im Kontext der Wohnungsfrage verdeutlichen. Sie unterstreichen zudem die Langzeitwirkung dieses regulierenden Nexus. 1990 wurde in der Bundesrepublik Deutschland mit dem Steuerreformgesetz die Wohnungsgemeinnützigkeit aufgehoben, wodurch mehrere Millionen Wohnungen aus der Mietpreisbindung herausfielen und 1 200 Genossenschaften ihre steuerlichen Vorteile gegenüber privaten Immobilienunternehmen verloren (Kockelmann 2017: 115). Dem war eine langjährige Diskreditierung der Wohngemeinnützigkeit seit den 1970er-Jahren vorausgegangen, mit der der gesamte öffentliche Wohnungsbau sukzessive eine neue Bedeutung zugewiesen bekam. Entgegen der vorherigen Ausrichtung war sozialer Wohnungsbau nun kein gesamtgesellschaftliches Anliegen, sondern wurde zu einem expliziten Instrument der Armutsbekämpfung deklariert (Kockelmann 2017: 118). Das zweite Beispiel betrifft die steuerlich subventionierte Eigentumsbildung, die nicht nur in der BRD die Wohnungspolitik prägt. Neben rechtlicher Priorisierung des Eigentums gibt es auch steuerliche Sonderabschreibungen, die bspw. im Zuge der deutschen Einheit im Fördergebietgesetz festgelegt wurden. Hiernach konnten sich Kapitalanleger*innen bei Immobilieneigentumserwerb in ostdeutschen Bundesländern 50 % der getätigten Kosten rückerstatten lassen (Aring & Herfert 2001: 46). Dies führte einerseits zu einem Bauboom im Umland ostdeutscher Städte (Suburbanisierung) und zu einem massiven Aufkauf von Immobilien (inklusive Renovierung) in ostdeutschen Innenstädten vor allem durch westdeutsche Kapitalanleger*innen.¹² In Österreich hat es auf der Bundesebene keine derart marktkonformen gesetzlichen Maßnahmen gegeben. Gleichwohl hat auch hier eine schleichende Neoliberalisierung der Wohnungsfrage Einzug gehalten, die auch rechtlich verankert wurde. Dies lässt sich an den Veränderungen im Mietrechtsgesetz in den 1990er-Jahren, der Kürzung der rechtlich festgelegten Wohnbauförderung und dem Wandel von Objekt- zu Subjektförderung¹³ beobachten (Zeller et al. 2018).

¹² Kapitalbildung war Einwohner*innen der ehemaligen DDR von 1949–1989 kaum möglich gewesen.

¹³ Unter Objektförderung lassen sich alle direkten Förderungen für den Bau bzw. Instandhaltung von Wohnraum zusammenfassen. Subjektförderung ist eine Förderform, die vor allem als Geld- oder Kreditleistung unterschiedlichen Haushalten zukommt und somit indirekt den Wohnbau beeinflusst. Sowohl in Österreich als

Als Fazit dieser Ausführungen kann festgehalten werden, dass eine generelle Reskalierung nach unten bzw. eine Regionalisierung der Wohnungsfrage stattgefunden hat (im österreichischen Kontext hat die Bundesebene Kompetenzen an die Bundesländer übertragen) (Schönig & Vollmer 2020: 13). In Deutschland wiederum wurden zahlreiche öffentliche Wohnraumbestände nicht nur an private Immobilienakteure veräußert, sondern auch in kommunale Tochterunternehmen ausgegliedert. Dies hat zu einer Fragmentierung der Wohnungsfrage beigetragen, die nun weniger gesamtstaatlich, sondern vielmehr lokal gemanagt wird.

Auf regional-lokaler Ebene kommt zudem der Stadt- und Regionalplanung eine wichtige Rolle in der Wohnungsfrage zu. Obwohl Stadt- und Regionalplanung eher strategisch ausgerichtet ist, mittel- bis langfristige regionale Entwicklungskonzepte ausarbeitet, Flächenwidmungs- oder Bebauungspläne entwirft sowie Umweltprüfungen durchführt und somit eher langfristige Weichenstellungen vornimmt, gibt es aktuelle Entwicklungen in der Wohnungsfrage, die auch kurzfristige Lösungen möglich machen (siehe Kapitel 4.3). Insbesondere Zweit- und Ferienwohngebiete sind zu einem Streitpunkt in vielen österreichischen Städten und Gemeinden geworden, was zumindest teilweise relativ kurzfristige Anpassungen der Raumordnungen nach sich zieht. Die Schärfe und Entwicklung der jeweiligen Planungsinstrumente oder rechtlichen Verordnungen mit denen diese und andere raumrelevante Sachverhalte angegangen werden, hängt stark von der politischen und öffentlichen Meinungsbildung ab. Diese Meinungsbildung findet nicht nur in den betroffenen Gemeinden oder Kommunen statt. Vielmehr ist dies ein multiskalärer Prozess, in dem unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen (siehe Kapitel 4).

3.3 Geographische Dimension

Die Wohnungsfrage hat seit jeher auch eine geographische Dimension. Soll heißen, die Wohnungsfrage äußert sich je nach räumlichem Kontext unterschiedlich. Gleichzeitig wird die Wohnungsfrage nicht nur durch die spezifischen Pfadabhängigkeiten einer bestimmten Stadt, Region oder eines Nationalstaats geprägt, sondern Wohnen ist selbst wesentlicher Faktor, der diese bestimmten räumlichen Wirklichkeiten (mit)produziert (Fezer et al. 2017: 14). Dieses wird im Folgenden anhand paradigmatischer Entwicklungen und Prozesse (Suburbia, Großwohnsiedlungen, Gentrifizierung, Segregation) skizziert.

auch in Deutschland ist seit mehreren Jahrzehnten zu beobachten, dass die direkten Maßnahmen im Wohnbau seitens der öffentlichen Hand zurückgehen, während die Unterstützungsleistungen (Wohnbeihilfe, Wohngeld) zunehmen.

Die unterschiedlichen räumlichen Ausprägungen der Wohnungsfrage stehen seit langem im Mittelpunkt der (sozial)wissenschaftlichen (Stadt) Forschung. Bereits im 19. Jahrhundert wird die Wohnungsfrage überwiegend an Städten diskutiert. So erörtert Friedrich Engels in seinen bahnbrechenden Studien strukturelle Ursachen und die Lage der englischen Arbeiter*innenklasse in London, Manchester, Edinburgh, Glasgow und anderen Städten des industriekapitalistischen Großbritanniens und zeigt somit die Zusammenhänge zwischen Wohnungsmisere, Industrialisierung und Urbanisierung (Engels 1845, 1872). Aber auch die frühen sozialräumlichen Kartierungen von Industriellen wie Charles Booth erörtern die Wohnsituation in Städten und liefern erste Erkenntnisse zu sozialer Segregation. Diese Liste ließe sich weiter fortsetzen. Es zeigt sich jeweils, dass mit dem Fokus auf Städte nicht nur wichtige empirische Erkenntnisse generiert, sondern auch theoretisch-konzeptionelle Zugänge aus der Betrachtung der Wohnungsfrage im weiteren Sinne entwickelt wurden.

Mit dem Einsetzen massiver Suburbanisierungsprozesse im westlichen Europa ab den 1950er-Jahren beginnt auch eine räumliche Aufweitung der Wohnungsfrage, die nun das (vormals ländliche) Stadtumland in den Blick nimmt. In diesem Zusammenhang diskutieren (seitdem) u. a. Geograph*innen die Gründe und Auswirkungen von Wanderungsbewegungen von Einwohner*innen ins Stadtumland. Der Urbanist Thomas Sieverts hat hierfür den Begriff der „Zwischenstadt“ geprägt, um auf die baulichen wie auch soziopolitischen Veränderungen hinzuweisen. Die Rolle des Eigenheims als standardisierte Wohnform Suburbias wird intensiv betrachtet. Das Wohnideal vom Haus im Grünen wird zum Synonym einer auf Konsum ausgerichteten kapitalistischen Reproduktionsweise, die vor allem im westlichen Europa und in Nordamerika zum dominanten automobilzentrierten Modell urbaner Entwicklung wird. „Auf der anderen Seite“ wird (in den Städten) in den 1950er bis 1980er-Jahren versucht, die Wohnungsfrage vor allem durch den Bau von Großwohnsiedlungen zu lösen. Dieser Lösungsansatz wird sowohl im östlichen als auch im westlichen Europa gewählt (Arch+ 2011). Die Intentionen der jeweiligen Wohnungspolitik, die sich hinter dieser Form funktionalen Bauens verbergen, sind jedoch unterschiedlich. Während in Ländern des westlichen Europas Großwohnsiedlungen als sozialer Wohnbau deklariert werden und häufig (nur) für einkommensschwache Haushalte konzipiert sind, stehen Großwohnsiedlungen im östlichen Europa breiten gesellschaftlichen Schichten zur Verfügung. Die konkrete Umsetzung ruft aber in beiden Fällen

sowohl in urbanistischer als auch sozialräumlicher Hinsicht Kritik hervor. Hinzukommt, dass sich die öffentliche Hand in Ost und West ab den 1990er-Jahren aus der Instandhaltung und Weiterentwicklung der Großwohnsiedlungen zurückzieht. Somit kommt es ab den 2000er-Jahren zu sozialräumlichen Verwerfungen. Großwohnsiedlungen erfahren vielfach Schrumpfungsprozesse. Dieses Schlagwort beschreibt den Zusammenhang von demographischem Wandel, Deindustrialisierung und Privatisierung, der die Wohnungsfrage in vielen europäischen Stadtregionen bestimmt (Haase et al. 2016).

Aktuell wird die räumliche Dimension der Wohnungsfrage in vielen urbanen Kontexten vor allem anhand der Themen „Gentrifizierung“ und „Segregation“ diskutiert. Gentrifizierung und Segregation sind sozialräumliche Prozesse, die an unterschiedlichen Orten weltweit untersucht werden, wodurch mittlerweile eine enorme Bandbreite an Wissen zu unterschiedlichen Formen und Ausprägungen entstanden ist (Lees & Phillips 2018). Beide Prozesse stehen zudem für eine ungleiche Entwicklung, die, wie im Fall von Gentrifizierung, zu kleinräumigen Auf- und Abwertungsprozessen führt, die Verdrängung von Bewohner*innen nach sich zieht und Stadtquartiere auch abseits der Einwohner*innenstruktur maßgeblich verändert.

3.4 Ökologische Dimension

Wenngleich der sozialpolitische Fokus die (sozialwissenschaftliche) Betrachtung der Wohnungsfrage dominiert und teilweise sogar soziale und ökologische Belange gegeneinander ausgespielt werden, reicht ein Blick in das bereits mehrfach zitierte Beispiel des Industriezeitalters, um die Zusammenhänge von sozialer und ökologischer Dimension der Wohnungsfrage sichtbar zu machen (Vollmer & Michel 2020: 163). Rauchende Schloten der Industrieanlagen, die ungefiltert Abgase ausstoßen, verunreinigte Abwässer, die Flüsse stark belasten sowie Enge, Lärm und Schmutz in Wohnvierteln aufgrund fehlender Stadt- und Wohnungspolitik, waren Kennzeichen vieler industrialisierter Städte zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Folglich wurden die „besseren“ Wohnviertel häufig in den Westlagen europäischer Städte errichtet, womit die enge Verbindung von sozialer Segregation und ökologischen Rahmenbedingungen sichtbar wird.

Weitere Aspekte der (sozial)ökologischen Dimension der Wohnungsfrage zeigen sich aktuell vor allem bei der Errichtung von Wohnraum. Nachhaltiges Bauen mit ökologischen Materialien, reduzierte Flächenversiegelung, geringer Flächen- und Energieverbrauch, veränderbare, modulare Wohnformen sowie

Nachverdichtung sind zentrale Themen in dieser Hinsicht. Ein Beispiel, das die sozial-ökologische Dimension konkret zeigt, sind energetische Sanierungen von Wohnraum.¹⁴ Seit einigen Jahren ist die Energieeffizienz von Wohngebäuden ein zentraler Bestandteil europäischer und nationaler Förderpolitiken (Großmann 2020: 199). Kaum ein offizieller Bericht kommt ohne den Hinweis aus, dass energetische Sanierungen ressourcenschonend wirken und die Energiekosten für die Bewohner*innen sinken lassen. Vor allem der letztgenannte Aspekt wird in der sozialwissenschaftlichen Energiearmutsforschung mittlerweile kritisch betrachtet. Es gibt diverse Studien, die aufzeigen, dass vor allem einkommensschwache Haushalte grundsätzlich ressourcenschonend und teilweise sogar gesundheitsgefährdend sparsam leben, so dass preisintensive Sanierungen für sie primär eine enorme finanzielle Belastung und keine Entlastung darstellen (Brunner et al. 2017). Darüber hinaus werden energetische Sanierungen häufig pauschal durchgeführt, ohne dass der vorherige Energieverbrauch oder soziale Parameter einbezogen werden. In immobilienökonomischer Hinsicht wirken energetische Sanierungen als Preistreiber, da sie bspw. in der BRD mittels Modernisierungsumlage auf die Mieter*innen umgelegt werden (können), so dass sich innerhalb sehr kurzer Zeit die Sanierung für die Vermieter*innen amortisiert. Die finanzielle Belastung für die Mieter*innen ist erheblich. Die oftmals abrupten Mieterhöhungen mittels energetischer Sanierungen werden zudem bewusst als Verdrängungswerkzeug von Eigentümer*innen bzw. Investor*innen eingesetzt, wie Studien belegen. Sie sind somit ein „Katalysator für Segregation“ (Großmann 2020: 200). An dieser Stelle soll nicht der Eindruck entstehen, dass energetische Sanierungen ein überflüssiges Instrument sind. Ganz im Gegenteil! Sie sind auch angesichts der Klimakrise und des Ressourcenverbrauchs in Städten von großer Bedeutung. Allerdings gehen sie häufig zu Lasten einkommensschwacher Haushalte, weisen sozialpolitische Lücken in ihrer rechtlichen Konstruktion auf und verkennen grundsätzlich die Kräfteverhältnisse auf Wohnungsmärkten. Diese Schiefen bedürfen gerade vor dem Hintergrund anstehender Modernisierungswellen, die insbesondere im öffentlichen Wohnbau der Nachkriegszeit in den nächsten Jahren anstehen, aufmerksamer und engagierter Forschung. Schlussendlich zeigt sich an diesem Beispiel, dass die Wohnungsfrage immer auch Gerechtigkeitsfragen inkludiert, die in ihrer Komplexität erörtert werden müssen, damit eine nachhaltige „Lösung“ der Wohnungsfrage möglich wird.

¹⁴ Einen fundierten Überblick zu diesem Thema gibt der Artikel von Großmann (2020).

4 Die Wohnungsfrage am Beispiel von Airbnb und Co.

Wie lassen sich die aufgezeigten Dimensionen nun konkret anwenden? Welchen Erkenntnisgewinn ermöglichen sie bei der Erörterung spezifischer Wohnungsfragen? Hierzu gehe ich im Folgenden näher auf Kurzzeitvermietungen ein. Kurzzeitvermietungen (engl. *short-term rentals*) sind ein intensiv diskutiertes Thema der interdisziplinären Stadtforschung (Cocola-Gant 2016; Bianchi 2018; Armas-Díaz et al. 2021). Insbesondere Airbnb als dominanter Akteur, auf dessen Plattform Millionen von Kurzzeitvermietungsangeboten zu finden sind, wird zunehmend (auch in der Öffentlichkeit) kritisch betrachtet und u. a. für die Erhöhung von Wohnpreisen und die Verknappung von Wohnraum mitverantwortlich gemacht (Book & Mingels 2020). Gleichzeitig ist Airbnb nicht nur ein global agierender Akteur, der die Wohnungsfrage in vielen Städten mit beeinflusst; Airbnb ist auch ein Beispiel eines neuen Plattformkapitalismus bzw. Plattformurbanismus, bei der gesellschaftliche Entwicklungen zusehends von und über Plattformen organisiert werden und somit neue Macht- und Kräfteverhältnisse entstehen (Langley & Leyshon 2017).

4.1 Zur politischen Ökonomie von Kurzzeitvermietungen

Die Narrative könnten nicht unterschiedlicher sein. Auf der einen Seite Airbnb, das sich gerne als Vorzeigebispiel einer „kollaborativen“ Ökonomie präsentiert und stets auf seine Ursprünge als kleines Start-Up hinweist, aus dem mittlerweile eine weltumspannende „*sharing economy of housing*“ entstanden ist.¹⁵ Auf der anderen Seite gibt es eine stetig wachsende Zahl an wissenschaftlichen Studien, die Kurzzeitvermietung im Allgemeinen und Airbnb im Besonderen als eine neue Form der Kommodifizierung des Wohnens demaskieren (Wachsmuth & Weisler 2018; Cocola-Gant & Gago 2019; Grisdale 2019; Yrigoy 2019). In der Tat ist von dem kleinen Start-up, das übrigens bereits in seinen Anfängen Millionen an Wagniskapital (englisch *venture capital*) eingesammelt hat und somit schnell expansiv wachsen konnte, schon recht lange nicht mehr viel übrig (Srnicek 2017). Mitten in der Corona-Pandemie gelang Airbnb im November 2020 sogar der größte US-Börsengang des Jahres. Das Unternehmen war am Ende des ersten Handelstages über 100 Milliarden Dollar wert.¹⁶ Bereits diese Summen

¹⁵ siehe <https://news.airbnb.com/about-us/> (13.04.2021)

¹⁶ siehe <https://www.handelsblatt.com/finanzen/maerkte/aktien/online-zimmervermittler-fulminantes-debuet-airbnb-aktie-legt-beim-boersengang-mehr-als-100-prozent-zu/26707102.html?ticket=ST-766959-dDsvhedAbb9pLlKfyWZ-ap1>

verdeutlichen, dass sich hinter der Vermittlung von Wohnraum ein profitables Geschäftsmodell verbirgt, bei dem der vielfach bemühte Sharing-Gedanke zumindest kritisch hinterfragt werden muss.

Kurzzeitvermietung als Element einer Finanzialisierung des Wohnens

Das dynamische Wachstum von Kurzzeitvermietungen ist eng verknüpft mit der Wirtschafts- und Finanzkrise von 2008. Im Zuge dieser globalen Krise ist Wohnen zu einem lukrativen Betätigungsfeld für anlagensuchendes Kapital geworden, da hiermit u. a. sichere Renditen verbunden sind. Investitionsflüsse unterschiedlicher Destination wurden in urbane Räume gelenkt (Alexandri & Janoschka 2020). Hinzukommt, dass der globale Städtetourismus ab 2008 einen enormen Aufschwung genommen hat. Die Übernachtungszahlen sind in vielen urbanen Tourismusdestinationen sprunghaft gestiegen und haben zu einer Touristifizierung¹⁷ beigetragen, die lange Zeit von der öffentlichen Hand in vielen Städten forciert wurde (Gebhardt 2017). In diesem Kontext bilden Kurzzeitvermietungen eine Schnittstelle zwischen den Akkumulationsfeldern Wohnen und Städtetourismus; eine Schnittstelle, die es in dieser Form vorher nicht gab. Es hat sich in der Tat ein „neuer Wohnungsteilmarkt“ etabliert. Was aber macht diesen „neuen Wohnungsteilmarkt“ ökonomisch attraktiv?

Aus einer empirischen Blickrichtung zeigen mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlicher Studien und diverse Analyseportale, dass der „Airbnb-Markt“ vor allem durch das Angebot ganzer Wohnungen oder Häuser bestimmt wird.¹⁸ Es geht also nicht um die Bereitstellung der Wohnzimmercouch oder ungenutzter Wohnräume. Darüber hinaus bestimmen oftmals kommerzielle Akteure den Markt (Cocola-Gant & Lopez-Gay 2020).¹⁹ Dies sind einerseits transnational agierende (institutionelle) Investor*innen, die Wohnraum zum Zwecke der Kurzzeitvermietung erwerben und diesen über spezialisierte Immobilienagenturen betreuen und managen (Katsinas 2021). Andererseits gibt es einen Mix aus privaten Eigentümer*innen – der bis weit in die Mittelklasse reicht – der die

(08.04.2021)

¹⁷ Touristifizierung beschreibt den Veränderungsdruck, mit dem Tourismus auf unterschiedliche urbane Quartiere wirkt und die damit einhergehende Ausrichtung der urbanen Infrastruktur auf den Städtetourismus.

¹⁸ <http://www.insideairbnb.com> (12.04.2021)

¹⁹ Zwar gibt es in vielen Städten eine signifikante Zahl von nicht-kommerziellen Anbieter*innen, die ihre eigene Unterkunft anbieten. Allerdings prägen diese Akteure häufig nicht das Marktgeschehen bzw. sind einem zunehmenden Professionalisierungs- und Kommerzialisierungsdruck auch seitens der Plattformbetreiber wie Airbnb ausgesetzt (Smigiel et al. 2020).

Ware Wohnen für sich entdeckt hat und diese nun profitabel anlegen will (Semi & Tonetta 2020). Grisdale (2019) bezeichnet dies als das Aufkommen eines neuen, unternehmerischen Vermieter*innentyps. Alle genannten Akteure vereint neben der Aussicht auf (Mehr)Einnahmen, dass sie die Flexibilität von Kurzzeitvermietungen schätzen (Cocola-Gant 2020, Smigiel et al. 2020). Flexibilität bedeutet hierbei, dass die Anbieter*innen von Kurzzeitvermietungen ihr „Produkt“ je nach Marktlage zeitlich und inhaltlich anpassen, um den jeweils höchstmöglichen Ertrag zu erzielen. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zur klassischen Langzeitmiete und ein strukturelles Argument, warum *short-term rentals* klassische Mietformen verdrängen (siehe Kapitel 4.2).

Eine zweite konzeptionelle Perspektive schließt an den letztgenannten Gedanken an. Aus der Gentrifizierungsforschung ist der Erklärungsansatz der Ertragslücke (Rent-Gap) bekannt. Neil Smith hat diesen wegweisenden politökonomischen Erklärungsansatz in den 1970er-Jahren entwickelt, um zu zeigen, wie Investition und Desinvestition (Stadt)Räume prägen und sozialräumliche Prozesse bestimmen (Smith 1979). Kurzzeitvermietungen sind aus dieser Sicht für die Vermieter*innen strukturell attraktiv, da sie kurzfristige, enorme Gewinnsteigerungen aus dem Vermietungsgeschäft in Aussicht stellen. Konkret geht es um die Differenz (Ertragslücke) zwischen den aktuellen Einnahmen (bspw. vor Kurzzeitvermietung) – aktuelle, kapitalisierte Grundrente genannt – und den potenziell realisierbaren Einnahmen aus der Kurzzeitvermietung (potentielle Grundrente). Die sehr konkreten Gewinnaussichten der Kurzzeitvermietung setzen eine enorme Verwertungslogik in Gang, da hierfür kaum Investitionen notwendig sind (Yrigoy 2019). Mit vier Mausklicks lässt sich ein Angebot auf Airbnb & Co. platzieren. Der *Rent-Gap* steigt folglich sehr dynamisch innerhalb kurzer Zeit an (Wachsmuth & Weisler 2018: 1153). Neben der einfachen Handhabbarkeit hat die digitale Technologie zudem zu einer Sichtbarkeit vormals unbekannter Wohnungsmärkte geführt, die vor allem von professionellen Finanzmarktakteuren genutzt wird. Die *Plattformisierung*²⁰ sorgt u. a. dafür, dass Wohnraum weltweit online besichtigt werden kann und von unterschiedlichen Akteuren zur Verfügung gestellt wird (Fields & Rogers 2019). Außerdem sorgen einheitliche und vergleichbare Standards und Kategorien für eine Vergleichbarkeit der Angebote, was für einen stetigen Wettbewerbsdruck zwischen den Anbieter*innen sorgt.

²⁰ *Plattformisierung* kann als Prozess verstanden werden, bei dem die Plattform zum dominanten ökonomischen Modell wird, über das Daseinsgrundfunktionen on- und offline organisiert und strukturiert werden (Helmond 2015: 1)

Zur politischen Ökonomie von Kurzzeitvermietungen gehört nicht zuletzt, dass mit Airbnb ein neuer mächtiger, globaler Player entstanden ist, der nicht nur mittels Technologie und Big Data Einfluss auf Stadt- und Wohnungspolitik nimmt. Zusätzlich setzt man bei Airbnb auf umfangreiche, multiskalare Lobbystrategien, die Entscheider*innen in Stadt- und Regionalpolitik ebenso adressieren wie nationale Ministerien oder europäische Ausschüsse und Gerichte (Aguilera et al. 2019; Smigiel 2020). Eine kürzlich veröffentlichte Studie zeigt außerdem, dass man auch auf neue Formen des Lobbyings setzt. Airbnb organisiert eigene Graswurzelbewegungen in Form von *Home Sharing Clubs* und *Citizen Initiative*, um öffentliche Debatten zu beeinflussen (Yates 2021). Das Ziel mag kurzfristig auf weniger Regulierung, geringe Steuern und Beschränkung ausgerichtet sein. Mittel- und langfristig verfolgt Airbnb das Ziel, sich als neue urbane Institution zu etablieren und den Rang eines regulierenden Akteurs zu erlangen, der sowohl öffentliche als auch zivilgesellschaftliche und privatwirtschaftliche Belange mitbestimmt (van Doorn 2019: 15).

4.2 Geographien der Kurzzeitvermietung

Die Auswirkungen der ökonomischen Rationalität von Kurzzeitvermietung betreffen nicht alle Städte und alle städtischen Räume gleichermaßen (Adamiak 2018). Eine hohe Dichte an Airbnb-Angeboten weisen jene Gebiete auf, in denen die Möglichkeit der Erzielung hoher Einnahmen besteht (Gutierrez & Domenech 2020). Insbesondere innenstadtnahe Wohnviertel und Quartiere, die in räumlicher Nähe zu touristischen Hotspots liegen, weisen eine erhöhte „Airbnb-Dichte“ auf (Gurran & Phibbs 2017; Smigiel et al. 2020). Dies geht einher mit einem Phänomen das unter dem Schlagwort *new urban tourism* seit einigen Jahren in der Stadtforschung thematisiert wird (Füller & Michel 2014). Dahinter verbirgt sich eine Ausweitung touristischer Aktivitäten abseits klassischer Sightseeing-Pfade in vormals weniger touristifizierte Stadtgebiete, womit eine strukturelle Veränderung der lokalen Ökonomie verbunden ist (Freitag & Glatter 2017). Kurzzeitvermietungen sind ein zentraler Bestandteil dieser neuen Form von Touristifizierung, die das Wohnangebot und die Wohnpreise in jenen Stadtvierteln verändern. Dementsprechend sind Studien wenig aussagekräftig, die ihren Fokus auf die gesamtstädtische Ebene richten und stadtweite Durchschnittsberechnungen anstrengen (BMW 2018). Es ist gerade die räumliche Konzentration auf bestimmte Quartiere, die dort zu einer Erhöhung der Wohnpreise führt, wie bspw. eine aktuelle Studie am Beispiel Berlins zeigt (Duso et al. 2021). Airbnb und Co. sorgen in einigen Stadtteilen Berlins für eine Er-

höhung der örtlichen Angebotsmieten um bis zu 46 Cent pro Quadratmeter (Duso et al. 2021).

Bedingen Kurzzeitvermietungen eine Verknappung des Wohnungsangebotes und kommt es folglich zu Verdrängungsprozessen? Mittlerweile gibt es einige Studien, die den ersten Teil der Frage anhand konkreter Fallbeispiele eindeutig mit Ja beantworten. Hierzu werden diejenigen Kurzzeitvermietungsangebote herangezogen, die als komplette Wohnungen dem Wohnungsmarkt über einen mehrmonatigen Zeitraum im Jahr nicht zur Verfügung stehen (Wachsmuth & Weisler 2018; Grisdale 2019; Smigiel et al. 2020). Trotz sehr unterschiedlicher räumlicher Kontexte (New York, Toronto, Salzburg) wird deutlich, dass es große Übereinstimmungen gibt. Komplette Wohnungen bestimmen den Markt. D.h. 50–75 % der Kurzzeitvermietungen sind ganze Wohnungen. Ein Großteil dieser Wohnungen (bis zu 80 %) wird halb- oder sogar ganzjährig auf Airbnb und Co. angeboten und steht somit dem klassischen Wohnungsmarkt für Langzeitmieter*innen nicht zur Verfügung. Vermietet werden sie allerdings nicht ganzjährig. Die Ausnutzung variiert je nach Saison und Standort. Kurzzeitvermietungen führen demnach nicht nur zum Entzug von Wohnraum, sie sorgen auch für (temporären) Leerstand, was insbesondere in angespannten Wohnungsmärkten problematisch ist. Ungeachtet dessen übersteigen die Einnahmen aus Kurzzeitvermietungen den Ertrag aus Langzeitvermietungen um teilweise mehrere hundert Prozent, weshalb sich Vermieter*innen bewusst für den Wechsel von Lang- auf Kurzzeitmiete entscheiden (Wachsmuth & Weisler 2018; Grisdale 2019; Smigiel et al. 2020).

Die hierdurch ausgelösten Verdrängungsprozesse sind vielfältig und gleichzeitig ein Thema, das weiterer Forschung bedarf. Studien aus Lissabon, einem Hotspot der Airbnb-Problematik, verdeutlichen die Heterogenität von Verdrängung (Cocola-Gant & Gago 2019). Verdrängung äußert sich einerseits im forcierten Wegzug aus der angestammten Wohnung und dem Wohnviertel. Andererseits ist dieser Form tourismus-induzierter Gentrifizierung ein zeitlich längerer Prozess vorgeschaltet, der auch eine sukzessive Verdrängung etablierter, lokaler Versorgungsinfrastruktur inkludiert. Insgesamt zeigt sich, dass Kurzzeitvermietungen sozialräumliche Ungleichheiten verstärken, die wiederum zeitverzögert auch in anderen Stadtvierteln ökonomische und soziale Verwerfungen auslösen.

4.3 Wie lassen sich Kurzzeitvermietungen regulieren?

Der Boom von Airbnb und Co. hat auch die Stadtpolitik zum Reagieren veranlasst; zumindest in den

Städten, die besonders viele Kurzzeitvermietungen aufweisen und hierfür ein Problembewusstsein entwickelt haben.²¹ Ein Auslöser sind häufig lokale Debatten, Proteste und Widerstand gegen extensive Touristifizierung (Colomb & Novy 2017). Die entwickelten Antworten auf Kurzzeitvermietungen sind vielfältig. Zahlreiche Instrumente gab es bereits vor dem Aufkommen des Plattformurbanismus; andere wurden erst später entwickelt. Das Spektrum der planerisch-politischen Antworten reicht von zeitlichen Befristungen von Kurzzeitvermietungen, über verpflichtende Registrierungen / Lizenzen für Airbnb-Anbieter*innen bis hin zur Einrichtung von Stadtgebieten, in denen Kurzzeitvermietungen erlaubt/verboten werden (Nieuwland & Van Melik 2018). Die Heterogenität planerisch-politischer Antworten resultiert nicht zuletzt aus teilweise sehr divergierenden Sichtweisen auf das Phänomen Kurzzeitvermietungen in den jeweiligen Stadtverwaltungen. Wie das Phänomen angegangen wird, hängt zudem davon ab, welche politischen Akteure das Thema diskursiv besetzen und voranbringen, wie Aguilera et al. in einer komparativen Studie am Beispiel von Barcelona, Mailand und Paris erläutern (2019).

Vor drei generellen Problemen stehen aber alle Kommunen: Erstens müssen die gewählten Restriktionen kontrolliert und sanktioniert werden. In einer Vielzahl von Städten fehlt es aber an Personal, um den erlassenen Beschränkungen nachzugehen. Zweitens können städtische Regulierungsversuche nur ein erster Ansatz sein. Gerade im Hinblick auf raumplanerische und steuerliche Aspekte ist es essentiell, regionale und nationale Gremien und Entscheidungsträger*innen mit einzubeziehen, wie Holzmannhofer für den österreichischen Kontext deutlich macht (Holzmannhofer 2021). Die Multiskalarität dieses Themas zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Airbnb gerade auf der europäischen Ebene bisher erfolgreich stärkere Regulierungen verhindert hat. Für die EU Kommission ist Airbnb weiterhin ein Wegbereiter einer „kollaborativen Ökonomie“; ein Argument, das die politische Ökonomie dieses Phänomens ebenso vernachlässigt wie es ein rudimentäres Verständnis von Plattformkapitalismus offenbart (Smigiel 2020). Hiermit wären wir beim dritten Problem. Plattformökonomien basieren auf der Sammlung, Kombination und Verwertung von Big Data. Deren Sammlung ist kein Selbstzweck, sondern es geht um das zeitnahe Nutzen von Daten und um die Entwicklung neuer Geschäftsfelder (Fields & Rogers 2019: 2). Daten von Vermieter*innen und Vermietungspraktiken sind es-

²¹ siehe <https://www.amsterdam.nl/nieuwsarchief/persberichten/2019/persberichten-laurens-ivens/press-release-cities-alarmed-about/> (13.04.2021)

sentieller Bestandteil des Prozesses. Dementsprechend defensiv gehen Airbnb und Co. mit den generierten Daten um. Die Herausgabe von Vermietungsdaten in größerem Umfang ist nur in sehr wenigen Fällen nach lokalen gerichtlichen Auseinandersetzungen erfolgt. Auf europäischer Ebene hat der Europäische Gerichtshof basierend auf der Dienstleistungsrichtlinie 2000/31 bisher für Airbnb entschieden (Gerichtshof der EU 2019). Eine Überarbeitung dieser Richtlinie findet gerade statt. Es ist zu hoffen, dass der neue *Digital Service Act* den Einfluss von Plattformökonomien klarer erkennt und gewichtet, wodurch auch die Arbeit der öffentlichen Hand erleichtert würde.

4.4 ...und wie steht es mit der Nachhaltigkeit?

Eine zentrale Herausforderung der aktuellen Wohnungsforschung ist es nachhaltige Lösungen oder zumindest Ansätze zu entwickeln. Nachhaltigkeit als Konzept und Leitparadigma beruht auf drei „thematischen“ Säulen. Vor diesem Hintergrund ließe sich fragen, inwiefern Kurzzeitvermietungen ökologisch, sozial und ökonomisch nachhaltig sind? Diese Frage lässt sich nicht abschließend beantworten und würde auch den Rahmen dieses Beitrags übersteigen. Daher beschränke ich mich zum Abschluss auf einige Gedanken.

Hinsichtlich der sozialen Dimension haben die bisherigen Ausführungen verdeutlicht, dass die Anbieter*innen von Airbnb und Co. nur einen kleinen Ausschnitt (urbaner) Bevölkerungen repräsentieren. Es finden sich abseits von Immobilienunternehmen zwar jede Menge „gewöhnlicher Leute“ unter den Airbnb-Anbieter*innen. Dominant sind jedoch Akteure aus der gehobenen Mittelschicht, die zudem vielfach über ausreichend ökonomisches Kapital verfügen (Roelofsen 2018). Hinzukommen zahlreiche sichtbare und unsichtbare „Eintrittsbarrieren“, die ungeachtet der einfachen technischen Einrichtung eines Airbnb-Profiles, über den Erfolg mitbestimmen. Kulturelles und soziales Kapital im Bourdieuschen Sinne ist notwendig, um ein attraktives Angebot zu schaffen, das auch Nachfrage generiert. Eigentum oder eine gewisse Kontrolle über die Ware Wohnen ist ebenfalls eine Voraussetzung, die von zentraler Bedeutung ist und exkludierend wirkt (Crommelin et al. 2018). Aus einer nachhaltigen Perspektive ist es außerdem relevant, dass Airbnb und Co. vielerorts die Wohnpreise steigen lassen. Das Wohnraumangebot wird insgesamt verringert, was besonders für einkommensschwächere Einwohner*innen problematisch ist. Kurzzeitvermietungen sorgen also eher für eine Zunahme sozialräumlicher Ungleichheit als dass sie soziale Gerechtigkeit fördern.

Der Gedanke des Teiles bzw. eine bessere und effizientere Nutzung von Wohnraum ist ein Mythos,

der weiterhin Airbnb und Co. umgibt (Smigiel 2020). Bereits ein Blick auf das Geschäftsmodell „Kurzzeitvermietung“ lässt Zweifel aufkommen, ob hiermit eine ökologisch nachhaltige Nutzung von Wohnraum verbunden ist. Es findet vielmehr eine Kommodifizierung und Globalisierung des Wohnens statt. Kurzzeitvermietungen sind außerdem gekoppelt an intensive Reisetätigkeiten und tragen somit zu steigender Mobilität bei. Und letztlich basiert diese „Sharing Economy“ auf dem Gedanken des Wettbewerbs und der Generierung ökonomischen Mehrwerts aus dem „Teilen des Wohnraums“, was nicht auf ein Modell im Sinne sozialer, ökonomischer und ökologischer Nachhaltigkeit schließen lässt.

5 Ein kurzer Ausblick

Die Corona-Pandemie hat vieles – zumindest kurzfristig – verändert. Eine Konstante ist jedoch geblieben: Die Wohnungsfrage bleibt weiterhin aktuell. Dies lässt sich an stetig steigenden Boden- und Wohnpreisen ebenso ablesen, wie an der Bedeutung des Wohnorts für gesellschaftliche Teilhabe und Wohlergehen. Zwar gibt es zum Konnex Risiko einer Corona-Erkrankung und dem Wohnort/Wohnumfeld bisher nur vereinzelte Untersuchungen. Allerdings kommen diese ungeachtet unterschiedlicher Untersuchungskontexte (Deutschland, Indien, USA etc.) größtenteils zu einem ähnlichen Fazit (Klugman & Moore 2020: 7 ff.; Plümper & Neumayer 2020). Konkret bedeutet dies: Je länger die Pandemie dauert, desto verstärkender wirken sich sozialräumliche Ungleichheiten auf das Risiko einer Erkrankung, schwerer Krankheitsverläufe etc. aus (Gräff 2021). In der Folge vertiefen sich wiederum die sozialräumlichen Ungleichheiten.

Im vorliegenden Beitrag habe ich die Wohnungsfrage am Beispiel von Airbnb und Co. konkretisiert. Ebenso wie die Wohnungsfrage aktuell bleiben wird, sind auch Kurzzeitvermietungen und der digitale Plattformurbanismus im Allgemeinen zukunftsprägende Themen. Die Hintergründe und Argumente für diese These habe ich in Kapitel 4 dargelegt. Drei Aspekte scheinen mir abschließend nochmals wichtig zu betonen. Die *Plattformisierung* hat strukturelle Veränderungen ausgelöst, die sich durch die gegenwärtige Krise zumindest teilweise vertieft haben. Im Hinblick auf Airbnb und Co. lässt sich diesbezüglich festhalten, dass hier ein neues Modell der Kommodifizierung des Wohnens geschaffen wurde, das Flexibilität und Wachstum in einer besonderen Weise vereint. Flexibilität ist ein entscheidendes Motiv, das die ökonomische Attraktivität von Kurzzeitvermietungen ausmacht. Kurzzeitvermietungen stehen in diesem Zusammenhang für eine flexible, fortwähren-

de Umwandlung einer Grunddaseinsfunktion in einen finanziellen Vermögenswert mit all ihren (negativen) Konsequenzen (Armas-Díaz et al. 2021: 13). Der Aspekt des Wachstums ist hierbei von ebenso großer Bedeutung, da die Mehrzahl der Plattformen grundsätzlich darauf ausgerichtet ist, schnell und extensiv zu wachsen, wie diverse Studien belegen (Langley & Leyshon 2017).

Abseits fachwissenschaftlicher Fragen zu denen es langfristiger (auch geographischer) Forschungen bedarf, hat der Beitrag deutlich gemacht, dass die Wohnungsfrage ein gesellschaftliches Dauerthema ist, zu dem eine multidimensionale Perspektive notwendig erscheint, um ein umfassendes Verständnis einerseits und nachhaltige Lösungen andererseits zu generieren (Schönig & Vollmer 2020: 7). Die Wohnungsfrage ist aber auch ein Querschnittsthema und somit gerade für den schulischen Bereich besonders relevant, da es viele alltagsweltliche und gesellschaftliche Thematiken verbindet. Hierfür kann der Beitrag an dieser Stelle keine vertiefenden Anregungen geben. Dies wäre aber sicherlich ein spannendes und wichtiges Anliegen, zu dem es nicht zuletzt analytischer und methodischer Überlegungen aus der Perspektive der Fachdidaktik bedarf.

6 Literatur

- Aalbers, M. B. (2019): Introduction to the Forum; From Third to Fifth-Wave Gentrification. In: *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* 110(1). S. 1–11.
- Adamiak, C. (2018): Mapping Airbnb supply in European cities. In: *Annals of Tourism Research* 71. S. 67–71.
- Aguilera, T., F. Artioli, & C. Colomb (2019): Explaining the diversity of policy responses to platform-mediated short-term rentals in European cities: A comparison of Barcelona, Paris and Milan. In: *Environment and Planning A*. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308518x19862286>
- Aigner, A. (2020): What's wrong with investment apartments? On the construction of a 'financialized' rental investment product in Vienna. In: *Housing Studies*. DOI: <https://10.1080/02673037.2020.1806992>
- Alexandri, G. & M. Janoschka (2020): 'Post-pandemic' Transnational Gentrifications: A Critical Outlook. In: *Urban Studies* 57(15). S. 3202–3214.
- Amann, W. & K. Lugger (2016): *Österreichisches Wohnhandbuch*. StudienVerlag, Innsbruck.
- Arch+ (2011): Planung und Realität. Strategien im Umgang mit den Großwohnsiedlungen. In: *Arch+* 203.
- Aring, J. & G. Herfert (2001): Neue Muster der Wohnsuburbanisierung. In: Brake, K., J. S. Dangschat & G. Herfert (Hrsg.): *Suburbanisierung in Deutschland*. Aktuelle Tendenzen. Springer, Wiesbaden. S. 43–56.
- Armas-Díaz, A., C. Smigiel & M. Janoschka (2021): Stadt|Tourismus kritisch hinterfragt – Zur Einführung in ein aufstrebendes humangeographisches Forschungsfeld. In: *Berichte. Geographie und Landeskunde* 94(1). S. 3–19.
- Bianchi, R. (2018): The Political Economy of Tourism Development: A Critical Review. In: *Annals of Tourism Research* 70. S. 88–102.
- Book, S. & G. Mingels (2020): Der Weltvermieter. In: *Der Spiegel*, 50/2020. S. 72–74.
- Brunner, K. H., A. Christanell & S. Mandl (2017): Energiearmut in Österreich: Erfahrungen, Umgangsweisen und Folgen. In: Großmann, K., A. Schaffrin & C. Smigiel (Hrsg.): *Energie und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Dimension der Energiewende in Deutschland und Europa*. Springer, Wiesbaden. S. 131–156.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2018): *Sharing Economy im Wirtschaftsraum Deutschland*. Berlin.
- Bürkner, H. J. (2018): Segregation. In: Belina, B., M. Naumann & A. Strüver (Hrsg.): *Handbuch Kritische Stadtgeographie*. Westfälisches Dampfboot, Münster. S. 158–163.
- Chorherr, C. (2019): „Man ist nur dann ohnmächtig, wenn man glaubt es zu sein“. In: *dérive – Zeitschrift für Stadtforschung* 74. S. 11–17.
- Claßen, G. & C. Zander (2010): Handel mit Mietwohnungsportfolios in Deutschland Umfang und Auswirkungen vor dem Hintergrund von Internationalisierung und Professionalisierung. In: *Informationen zur Raumentwicklung* 5–6. S. 377–390.
- Cocola-Gant, A. (2016): Holiday rentals: the new gentrification battlefield. In: *Sociological Research Online* 21(10). DOI: <https://doi.org/10.5153/sro.4071>
- Cocola-Gant, A. (2020): Short-term rentals, Covid-19 and platform capitalism. <http://www.albasud.org/blog/en/1220/short-term-rentals-covid-19-and-platform-capitalism> (13.04.2021)
- Cocola-Gant, A. & A. Gago (2019): Airbnb, buy-to-let investment and tourism-driven displacement: A case study in Lisbon. In: *Environment and Planning A*. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308518X19869012>
- Cocola-Gant, A. & A. Lopez-Gay (2020): Transnational Gentrification, Tourism and the Formation of 'Foreign Only' Enclaves in Barcelona. In: *Urban Studies* 57(15). S. 3025–3043.
- Colomb, C. & J. Novy (2017): Protest and resistance in the tourist city. *Contemporary geographies of leisure, tourism and mobility*. Routledge, London.
- Crommelin, L., L. Troy, C. Martin & C. Pettit (2018): Is Airbnb a Sharing Economy Superstar? Evidence from Five Global Cities. In: *Urban Policy Research* 36. S. 429–444.
- Deutscher Bundestag (2019): *Recht auf Wohnen*. Ausgestaltung und Rechtswirkung in den Verfassungen der Bundesländer und der EU-Mitgliedstaaten.
- Duso, T., C. Michelsen, M. Schäfer & K. Tran (2021): Durch Airbnb-Vermietungen steigen in Berlin die Mieten. In: *DIW Wochenbericht*, 7/2021. S. 95–102.

- Egner, B. & D. Rink (2020): Lokale Wohnungspolitik. Beispiele aus deutschen Städten. Bd. 4. Nomos, Baden-Baden.
- Elsinga, M., M. Stephens & T. Knorr-Siedow (2014): The privatisation of social housing. Three different pathways. In: Scanlon, K., C. Whitehead & M. F. Arrigoitia (Hrsg.): *Social Housing in Europe*. Wiley Blackwell, Oxford. S. 389–414.
- Engels, F. (1970 [1845]): Die Lage der arbeitenden Klasse in England. Marx-Engels-Werke 2. Berlin. S. 225–506.
- Fields, D. & D. Rogers (2019): Towards a Critical Housing Studies Research Agenda on Platform Real Estate, Housing, Theory and Society. DOI: <https://doi.org/10.1080/14036096.2019.1670724>
- Fezer, J., N. Hirsch, W. Kuehn & H. Peleg (2017): Wohnungsfragen. In: Fezer, J., N. Hirsch, W. Kuehn & H. Peleg (Hrsg.): *Wohnungsfrage*. Matthes & Seitz, Berlin. S. 10–17.
- Freytag, T. & J. Glatter (2017): Touristifizierung städtischer Quartiere – Synergien und Konflikte zwischen tourismusgerechter Stadt und stadtgerechtem Tourismus: In: *Geographische Zeitschrift* 105(3–4). S. 163–166.
- Füller, H. & B. Michel (2014): 'Stop Being a Tourist!' New Dynamics of Urban Tourism in Berlin-Kreuzberg. In: *International Journal of Urban and Regional Research* 38(4). S. 1304–1318.
- Gebhardt, D. (2017): Barcelona: Die Drosslung des Wachstumsmotors Tourismus? In: *Geographische Zeitschrift* 105(3–4). S. 225–248.
- Gerichtshof der Europäischen Union (2019): France cannot require Airbnb to hold an estate agent's professional licence as it did not notify the Commission of that requirement in accordance with the Directive on electronic commerce In: Judgment in Case C-390/18 Airbnb Ireland, EU.
- Gräff, F. (2021): Die geteilte Stadt. In: *Taz – Die Tageszeitung*, 30.5.2021. <https://taz.de/Corona-und-soziale-Ungleichheit/!5771211&s=veddel/>
- Grisdale, S. (2019): Displacement by disruption: short-term rentals and the political economy of "belonging anywhere" in Toronto. In: *Urban Geography*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02723638.2019.1642714>
- Großmann, K. (2020): Gebäude-Energieeffizienz als Katalysator residentieller Segregation. In: *sub\urban – Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 8(1–2). S. 199–210.
- Gurran, N. & P. Phibbs (2017): When Tourists Move In: How Should Urban Planners Respond to Airbnb? In: *Journal of the American Planning Association* 83. S. 80–92.
- Gutiérrez, A. & A. Domènech (2020): Understanding the spatiality of short-term rentals in Spain: Airbnb and the intensification of the commodification of housing. In: *Geografisk Tidsskrift – Danish Journal of Geography* 120(2). S. 98–113.
- Haase, A., M. Bernt, K. Großmann, V. Mykhenenko & D. Rink (2016): Varieties of shrinkage in European cities. In: *European Urban and Regional Studies* 23(1). S. 86–102.
- Heeg, S. (2013): Wohnungen als Finanzanlage. Auswirkungen von Responsibilisierung und Finanzialisierung im Bereich des Wohnens. In: *sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 1(1). S. 75–99.
- Helbig, M. & S. Jähnen (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. In: *WZB Discussion Paper P 2018-001*. Berlin.
- Helmond, A. (2015): The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready. In: *Social Media + Society*. DOI: <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>
- Holm, A. (2011): Wohnung als Ware: zur Ökonomie und Politik der Wohnungsversorgung. In: *Widersprüche Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 31(121). S. 9–20.
- Holm, A. (2020): Berlin: Mehr Licht als Schatten. Wohnungspolitik unter Rot-Rot-Grün. In: Egner, B. & D. Rink (Hrsg.): *Lokale Wohnungspolitik. Beispiele aus deutschen Städten*. Bd. 4. Nomos, Baden-Baden. S. 43–64.
- Holzmannhofer, F. (2021): Recht. Airbnb-Update. In: *ÖGZ. Das Magazin des Österreichischen Städtebundes* 2. S. 74–76.
- Hubeli, E. (2020): Die neue Krise der Städte. Zur Wohnungsfrage im 21. Jahrhundert. Rotpunktverlag, Zürich.
- Katsinas, P. (2021): Professionalisation of short-term rentals and emergent tourism gentrification in post-crisis Thessaloniki. *Environment and Planning A*. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308518X21988940>
- Kockelkorn, A. (2017): Wohnungsfrage Deutschland: Zurück in die Gegenwart. In: Fezer, J., N. Hirsch, W. Kuehn & H. Peleg (Hrsg.): *Wohnungsfrage*. Matthes & Seitz, Berlin. S. 106–143.
- Klugman, J. & Moore, M. (2020): COVID-19 has a post-code: How urban housing and spatial inequality are shaping the COVID-19 crisis. Research paper. New York City University, Center on International Cooperation (CIC).
- Langley, P. & A. Leyshon 2017: Platform Capitalism: The Intermediation and Capitalisation of Digital Economic Circulation. In: *Finance and Society* 3(1). S. 11–31.
- Lees, L. & M. Phillips (2018): *Handbook of Gentrification Studies*. Routledge, London.
- Mayer, K. (2020): ... oder warum Boden kein Joghurt ist. In: Mayer, K., K. Ritter, A. Fitz & AzW Wien (Hrsg.): *Boden für alle*. Park Books, Zürich. S. 62–83.
- Moore, J. & S. Schindler (2017): Eine Definition der Ungleichheit. In: Fezer, J., N. Hirsch, W. Kuehn & H. Peleg (Hrsg.): *Wohnungsfrage*. Matthes & Seitz, Berlin. S. 62–81.
- Nieuwland, S. & R. Van Melik (2018): Regulating Airbnb: how cities deal with perceived negative externalities of short-term rentals. In: *Current Issues in Tourism* 23. S. 811–825.
- Padberg, S. & M. Schraven (2015): „Warum Spanien ein paar Jahre reich war?“ – Darf mit Wohnungen spekuliert werden? In: *GW-Unterricht* 139(3). S. 42–53.

- Parade, R. & F. Heinzl (2020): Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00080-w>
- Pistor, K. (2020): *Der Code des Kapitals*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Plümper, T. & E. Neumayer (2020): The pandemic predominantly hits poor neighbourhoods? SARS-CoV-2 infections and COVID-19 fatalities in German districts. In: *The European Journal of Public Health* 30(6). S. 1176–1180.
- Rink, D. & L. Vollmer (2019): „Mietenwahnsinn stoppen!“ Netzwerke und Mobilisierungen der Mieter*innenbewegung in deutschen Großstädten. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 32(3). S. 337–349.
- Roelofsen, M. (2018): Exploring the Socio-Spatial Inequalities of Airbnb in Sofia, Bulgaria In: *Erdkunde* 72. S. 313–327.
- Scanlon, K., C. Whitehead & M. F. Arrigoitia (2014): *Social Housing in Europe*. Wiley Blackwell, Oxford.
- Schönig, B. & L. Vollmer (2020): *Wohnungsfragen ohne Ende?! Interdisziplinäre Wohnungsforschung*. Bd. 1. Transcript, Bielefeld.
- Schönig, B. & L. Vollmer (2020): *Wohnungsfragen ohne Ende?! Sechs Thesen für eine interdisziplinäre Wohnungsforschung*. In: Schönig, B. & L. Vollmer (Hrsg.): *Wohnungsfragen ohne Ende?! Interdisziplinäre Wohnungsforschung*. Bd. 1. Transcript, Bielefeld. S. 7–33.
- Semi, G. & M. Tonetta (2020): Marginal hosts. Short-term rentals suppliers in Turin, Italy. In: *Environment and Planning A*. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308518X20912435>
- Silomon-Pflug, F. (2018): Die Verwaltung der unternehmerischen Stadt (K)ein Thema in der geographischen Stadtforschung?! In: *sub|urban – Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 6(2–3). S. 49–68.
- Smigiel, C. (2016): *Raumproduktionen im südöstlichen Europa*. Bd 24. Westfälisches Dampfboot, Münster.
- Smigiel, C. (2020): Reflections over Regulating Airbnb and the Complexity and Agency of Platform Capitalism. In: *Geographica Helvetica* 75(3). S. 253–257.
- Smigiel, C., A. Hof, K. Kautzschmann & R. Seidl (2020): Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Analyse von Kurzzeitvermietungen und ihren sozialräumlichen Auswirkungen am Beispiel der Stadt Salzburg. In: *Raumforschung & Raumordnung* 78(2). S. 153–170.
- Smith, N. (1979): Toward a Theory of Gentrification A Back to the City Movement by Capital, not People. In: *Journal of the American Planning Association* 45(4). S. 538–548.
- Srnicek, N. (2017): *Platform capitalism*. Polity Press, Cambridge.
- Streimelweger, A. (2010): Wohnbauförderung: Eine Bestandsaufnahme. In: *Wirtschaft Gesellschaft* 36. S. 543–561.
- van Doorn, N. (2019): A new institution on the block: On platform urbanism and Airbnb citizenship. In: *New Media & Society*. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444819884377>
- Van-Hametner, A., C. Smigiel, K. Kautzschmann & C. Zeller (2019): Die Wohnungsfrage abseits der Metropolen: Wohnen in Salzburg zwischen touristischer Nachfrage und Finanzanlagen. In: *Geographica Helvetica* 74(2). S. 235–248.
- Vollmer, L. & B. Michel (2020): Wohnen in der Klimakrise. Die Wohnungsfrage als ökologische Frage: Aufruf zur Debatte. In: *sub|urban – Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 8(1–2). S. 163–166.
- Wachsmuth, D. & A. Weisler (2018): Airbnb and the rent gap: Gentrification through the sharing economy. In: *Environment and Planning A* 50. S. 1147–1170.
- Whitehead, C. (2014): *Social Housing in England*. In: Scanlon, K., C. Whitehead & M. F. Arrigoitia (Hrsg.): *Social Housing in Europe*. Wiley Blackwell, Oxford. S. 105–122.
- Yates, L. (2021): The ‘airbnb’ movement for deregulation. <https://research.ethicalconsumer.org/research-hub/ethical-consumption-review> (10.4.2021)
- Yrigoy, I. (2019): Rent gap reloaded: Airbnb and the shift from residential to touristic rental housing in the Palma Old Quarter in Mallorca, Spain. In: *Urban Studies* 56. S. 2709–2726.
- Zeller, C., A. Van-Hametner, C. Smigiel & K. Kautzschmann (2018): Wohnen in Österreich: von der sozialen Infrastruktur zur Finanzanlage. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 48(193), S. 597–616.



Christian Dorsch*, Leon Fuchs** & Detlef Kanwischer***

Unberechenbar? Algorithmenkulturen und ihre räumlichen Implikationen nebst einigen Bemerkungen zur geographischen Bildung

* dorsch@geo.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt am Main

** l.fuchs@em.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt am Main

*** kanwischer@geo.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt am Main

eingereicht am: 17.03.2021, akzeptiert am: 19.07.2021

Im Zuge der fortschreitenden Digitalität finden die Praktiken des alltäglichen Lebens – bewusst oder unbewusst – zunehmend in Algorithmenkulturen statt. Hierbei eröffnen sich aus räumlicher Perspektive neue fachliche Diskurse. Diese werden mittels drei verschiedener Rollen von Algorithmen in sozio-technischen Systemen aufgezeigt und auf ihre Bedeutung für raumwirksame Prozesse diskutiert. Vor diesem Hintergrund werden wir Ansätze zur Integration von Algorithmenkulturen in der geographischen Bildung vorstellen, die das mündige Agieren in einer durch Algorithmen geprägten Lebenswelt fördern.

Keywords: Digitalität, Algorithmen, Mündigkeit, geographische Bildung

Unpredictable? Algorithmic cultures and their spatial implications along with some notes on geographical education

With advancing digitality, practices of everyday life – consciously or unconsciously – are increasingly taking place in algorithmic cultures. From a spatial perspective, this initiates new professional discourses. We will illustrate these along three different functions of algorithms in socio-technical systems. Subsequently, we will discuss algorithms in terms of their significance for processes of spatial effectiveness. Finally, we will present approaches to algorithmic cultures in geographic education that promote emancipated action in a world shaped by algorithms.

Keywords: digitality, algorithms, maturity, geographical education

1 Einführung

Die Streaming-Plattform Spotify veröffentlichte Ende 2020 die Mitteilung, dass zukünftig Musiker*innen und Musiklabels Einfluss auf den plattforminternen Algorithmus namens „Echo Nest“ nehmen können, indem sie die Möglichkeit bekommen, einzelne Songs als besonders wichtig zu markieren. Diese Information soll auch in die Entscheidungsfindung des Algorithmus einfließen, um nutzer*innenspezifische Empfehlungen vorzuschlagen (vgl. Spotify 2020). Neben der damit einhergehenden Diskussion über Machtbeziehungen in der Musikindustrie und die Frage, wie einzelne Titel Bekanntheit erlangen, werden in der Diskussion auch die Rollen von Mensch und Maschine bei der Generierung von algorithmusbasierten Ent-

scheidungen ausgehandelt. Der Erfolg von Echo Nest, der weltweit zu den erfolgreichsten Empfehlungsalgorithmen gehört, beruht auf einer Vielzahl von Informationen, die gesammelt werden, um individualisierte Musikvorschläge bereitzustellen (vgl. Spotify 2020). Dies geht so weit, dass aus den Nutzer*innendaten Ort und Zeit herausgefiltert werden, um uns an bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten, wie z. B. auf dem Weg zur Arbeit oder im Fitnessstudio, bestimmte Musik vorzuschlagen. Damit ergibt sich eine neue Art und Weise von Musikdistribution und -konsum, die Musikproduzent*innen und -konsument*innen räumlich vollkommen voneinander entkoppelt. Dieses Fallbeispiel über die zukünftige Entwicklung von „Echo Nest“ zeigt exemplarisch, wie sich alltägliche Praktiken im Zuge der Algorithmisierung der Gesell-

schaft verändern. Musste Musik bisher in Form von CDs oder digitalen Downloads von Hörer*innen bewusst ausgewählt, als Eigentum erworben und zum Ort des Konsums (Party, Fitnessstudio etc.) mitgebracht werden, so ist dies mittlerweile obsolet.

Was auch immer im Programmcode eines Algorithmus passiert, kann oftmals nur die Organisation nachvollziehen, die ihn entwickelt hat, und, wenn es sich um selbstlernende Algorithmen (Stichwort: Maschinelles Lernen) handelt, auch nur teilweise. Das Ergebnis ist, dass unsere Handlungen von Regeln geprägt sind, die wir nicht kennen.

Algorithmische Vorschlagssysteme ermöglichen uns eine Orientierung im und Navigation durch das Datenmeer, ohne uns die Kriterien des Entscheidungsprozesses offen zu legen. Gleichzeitig beeinflussen sie unsere Handlungen, wodurch auch unsere räumlichen Aneignungs- und Wahrnehmungsmuster beeinflusst werden. Angesichts dieser Entwicklung ist davon auszugehen, dass Algorithmen die Art und Weise der subjektiven Wahrnehmung – auch von Raum – wesentlich mitbestimmen und die Praktiken des alltäglichen Lebens formen. Dies führt wiederum zu Veränderungen des Selbstbezugs und der Weltanschauung, was zu veränderten sozialräumlichen Strukturen führt, die wiederum unser individuelles und gesellschaftliches Leben verändern. Algorithmen sind somit zugleich Teil der Welt wie auch „Weltlieferanten“.

Demnach interagieren wir in unserem Berufs- und Alltagsleben unausweichlich mit Algorithmen – ob bewusst oder unbewusst. Ob die gesellschaftlichen und räumlichen Konsequenzen dieser sozio-technischen Systeme erstrebenswert sind oder nicht, kann nur diskutiert werden, wenn wir uns darüber verständigen, welche Bereiche unseres Lebens durch welche Formen von Algorithmen geprägt werden.

Dabei eröffnen sich aus der räumlichen Perspektive neue fachliche Diskurse und damit einhergehend auch neue fachdidaktische Fragestellungen. Diese möchten wir in unserem Beitrag diskutieren. Im Fokus steht dabei die Frage, wie sogenannte Algorithmenkulturen systematisch im Kontext von räumlichen Fragestellungen im Bildungsbereich thematisiert werden können.

Hierfür werden wir zunächst einige zentrale Begrifflichkeiten im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beleuchten, um uns dem Begriff des „Algorithmus“ anzunähern sowie die Beziehungen zu damit einhergehenden wegweisenden computertechnischen Entwicklungen zu verdeutlichen. Darauf aufbauend werden sozio-kulturelle Implikationen und deren Bedeutung für die Konstitution von Algorithmenkulturen aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive diskutiert. Hierbei werden drei verschiedene Rollen von

Algorithmen in sozio-technischen Systemen konzeptualisiert, die für die Planung und Analyse von Unterricht genutzt werden können. Diese Rollen werden aus einer geographischen Perspektive heraus aufgegriffen und im Hinblick auf ihre Bedeutung für raumwirksame Prozesse geschärft. Das so entwickelte Schema dient abschließend dazu, Ansätze zur Integration von Algorithmenkulturen in der geographischen Bildung zu diskutieren und die in ihnen jeweils zum Ausdruck kommende Rolle von Algorithmen zu identifizieren.

2 Vom Algorithmus zu Data Science

In den folgenden Abschnitten werden zentrale Treiber der beschriebenen Veränderungen im Hinblick auf die algorithmische Verarbeitung digitaler Daten beleuchtet. Vor dem Hintergrund der enormen Vielfalt an technologischen Entwicklungen innerhalb der letzten Jahrzehnte, kann dieses Kapitel nur ein Schlaglicht auf einzelne ausgewählte Phänomene darstellen, welche die Entwicklung von Algorithmenkulturen beschleunigen. Gleichwohl möchten wir hiermit einerseits unsere wichtigsten Bezugsquellen offenlegen und andererseits die aus unserer Sicht grundlegenden Entwicklungen skizzieren. Die Auswahl der Phänomene stützt sich maßgeblich auf die Ausführungen von Stalder (2016) und Beiträge aus dem Sammelband „Algorithmenkulturen“ von Seyfert und Roberge (2017), welche durch Literatur aus dem Bereich der Computerwissenschaft ergänzt wurde. Zu Beginn werden wir uns zunächst dem Begriff „Algorithmus“ annähern.

2.1 Algorithmen

Zunächst ist festzustellen, dass der Begriff „Algorithmus“, wie er in der sozialwissenschaftlichen Literatur in seiner ganzen Komplexität thematisiert wird, die ursprüngliche Bedeutung des Wortes aus mathematisch-informatischer Sicht tendenziell stark überzeichnet. So ist ein Algorithmus als einfache Wenn-Dann-Verknüpfung nicht gleichzusetzen mit komplexen Architekturen der digitalen Informationsverarbeitung, wie sie im Feld der aktuellen Softwareentwicklung Anwendung finden. Systeme, wie der eingangs skizzierte Distributions-Mechanismus von Spotify stellen eine Verknüpfung oder Aneinanderreihung einer Vielzahl einzelner Algorithmen dar, welche anhand einer festgeschriebenen Logik miteinander interagieren und sich somit gegenseitig beeinflussen. Zur besseren Einordnung möchten wir den Begriff, ausgehend von einem abstrakten Verständnis hin zu einer greifbaren, gegenständlichen Vorstellung digitaler Algorithmenassemblagen, nachvollziehen.

Algorithmen können grob definiert werden als ein festes Schema von Regeln, die die Handlungen von Maschinen oder Menschen steuern. Nicht selten werden deshalb Kochrezepte oder Bauanleitungen für Möbel als Beispiel für Algorithmen angeführt. Das Ziel der Ausführung von Algorithmen ist dabei die Lösung vordefinierter Probleme. Robert Kowalski konzeptualisiert den Algorithmus aus der Summe der Komponenten „Logik“ und „Kontrolle“. „Logik“ umfasst dabei das Wissen, das über ein Problem vorhanden ist und „Kontrolle“ beschreibt die Art und Weise, wie dieses Wissen eingesetzt wird, um dieses Problem zu lösen (vgl. Kowalski 1979: 425). Die Kontrollkomponente des Algorithmus kann dabei durch drei zentrale Merkmale charakterisiert werden (Stalder 2016: 167 f.):

1. Die Schritte müssen einzeln und in ihrer Gesamtheit eindeutig und vollständig beschrieben sein. Dies kann durch die Nutzung einer formalen Sprache, welche begriffliche Unschärfen und Mehrdeutigkeiten vermeidet und eine eindeutige Interpretation von Anweisungen zulässt, erreicht werden. Beispiele hierfür sind die mathematische Formelsprache oder Programmiersprachen.
2. Die einzelnen Schritte müssen zusammen praktisch durchführbar sein. Dieses Merkmal verdeutlicht, dass jeder Algorithmus auf den Kontext seiner Realisierung bezogen ist. So kann beispielsweise ein Algorithmus zur Texterkennung nur eine*n für Nutzer*innen gewinnbringenden Output generieren, wenn er auch im Kontext von Texterkennungsprozessen eingesetzt wird. Im Kontext von Sortierungsverfahren z. B. verliert er an Legitimität.
3. Die Handlungsanweisung muss mechanisch ausführbar sein. Dieses Merkmal ist nötig, damit ein Algorithmus unter unveränderten Voraussetzungen immer dasselbe Resultat erzielt. Das heißt, er kann maschinell interpretiert und ausgeführt werden (vgl. Stalder 2016: 167 f.).

Diese drei Charakteristika stellen nach Stalder (2016) die „kleinsten gemeinsamen Nenner“ dar, durch die alle algorithmischen Systeme abstrakt beschrieben werden können.

2.2 Big Data

Die algorithmenbasierte Verarbeitung digitaler Daten verschiebt stetig die Grenzen des maschinell Machbaren (vgl. Patterson & Gibson 2017: o. S.). Neben der Weiterentwicklung der algorithmischen Verarbeitungslogiken wird dieser Trend auch von den Daten, die verarbeitet werden, beeinflusst. Ein viel rezipiertes

Schlagwort, um die jüngste Entwicklung der globalen Datensphäre zu benennen, ist „Big Data“. Trotz anwachsender domänenübergreifender Prominenz des Begriffs findet sich keine weithin anerkannte Definition dafür. Ein auch noch heute oft zitiertes Modell zur Charakterisierung des „Big Data“-Begriffs ist das Modell der 3 Vs nach Laney (2001, zit. n. Kitchin 2014: 68): Big Data zeichnet sich demnach aus durch:

1. Volume: Die Menge der Daten ist groß.
2. Velocity: Die Geschwindigkeit, in der Daten generiert und geteilt werden, ist hoch.
3. Variety: Die Daten sind divers im Hinblick auf Datentyp, Strukturierung der Daten und deren zeitliche und räumliche Referenz.

In welchen Dimensionen diese Entwicklung von staten geht, lässt sich anhand folgender Zahlen verdeutlichen: 2018 wurde die Größe der globalen Datensphäre auf etwa 33 Zettabyte geschätzt (1 Zettabyte = eine Milliarde Terabytes). Diese Datenmenge soll bis zum Jahr 2025 bereits auf 175 Zettabyte anwachsen (vgl. Reinsel et al. 2018: 3). Die Zahlen verdeutlichen einerseits die enorme Menge (volume) der global bereits vorliegenden Daten und andererseits die hohe Geschwindigkeit (velocity), in der die Daten generiert werden. Damit geht auch ein Anstieg in der Diversität (variety) der erhobenen Daten einher (Kitchin 2014: 76). Mit der dauerhaften Generierung von Big Data werden neben gezielt erhobenen Daten, sogenannter „captured data“, auch immer mehr „exhaust data“ (Kitchin 2014: 6) erhoben, welche zunächst nicht im Zentrum der vorgenommenen Datenerhebung stehen, sondern als Nebenprodukt anfallen. Das heißt aber nicht, dass diese exhaust data nicht auch zur Gewinnung weiterführender Informationen über den eigentlichen Zweck der Dateninfrastruktur hinaus fruchtbar gemacht werden können. Ein elektronisches Kassensystem im Supermarkt ist beispielsweise zunächst dazu konzipiert, die eingekauften Waren aufzusummieren. Nebenbei werden jedoch auch Daten erfasst, die Aussagen über den Warenbestand im Markt, das Einkaufsverhalten von Kund*innen oder die Produktivität der Kassierer*innen zulassen (vgl. Kitchin 2014: 6).

2.3 Data Science, Neuronale Netze und Maschinelles Lernen

Das Forschungs- und Anwendungsfeld der Data Science widmet sich der Nutzung solcher Daten zur Gewinnung neuer Informationen und den dafür nötigen Methoden und Prozessen. Ziel ist die Generierung von verwertbaren Smart Data durch Verfeinerung und Analyse von Big Data-Rohdaten mithilfe automatisierter algorithmischer Auswertungsmethoden (vgl. Swarat 2018: 14). Als Schnittstellendisziplin

lin zwischen Informatik, Mathematik und Statistik ist Data Science ein zentraler Treiber bei der Entwicklung komplexer Algorithmusassemblagen, welche zunehmend als neuronale Netze entworfen werden und zu maschinellem Lernen (ML) fähig sind. Beim maschinellen Lernen optimiert eine Algorithmusassemblage die eigene Funktionsweise in Abhängigkeit von den verarbeiteten Daten durch rekursive Operationen (Levermann 2018: 36). Die Algorithmen „lernen“ also durch wiederholtes Analysieren die Struktur der Datenassemblagen kennen und extrahieren daraus Strukturen (Patterson & Gibson 2017: o. S.). So werden Korrelationen zwischen zwei Parametern beispielsweise mithilfe linearer Regressionen und komplexer Entscheidungssysteme unter Entwicklung digitaler neuronaler Netze modelliert. Bei komplexeren neuronalen Netzen spricht man von Deep Learning. Eine explizite Abgrenzung der beiden Begriffe findet sich allerdings nicht. Patterson & Gibson fassen neuronale Netze mit mehr als zwei Schichten an Neuronen, also mehr als zwei Ebenen innerhalb des algorithmischen Entscheidungsbaumes, unter dem Begriff „Deep-Learning-Systeme“ zusammen.

Wenn wir im Folgenden von Algorithmen sprechen, bedienen wir uns dem in den Sozialwissenschaften vorherrschenden Verständnis von Algorithmen und meinen komplexe Algorithmusassemblagen im Sinne maschinell lernender neuronaler Netze.

3 Algorithmen und soziokulturelle sowie räumliche Implikationen

Stalder (2016) entwirft in seinem Buch „Kultur der Digitalität“ eine Zeitdiagnose, in der Algorithmität neben Referentialität und Gemeinschaftlichkeit eines von drei zentralen kulturellen Prinzipien darstellt. Die drei Prinzipien charakterisieren kulturelle Prozesse und sind aufgrund vielfältiger Verstrickungen nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. „Referentialität“ beschreibt eine Methode zur Einschreibung Einzelner in kulturelle Prozesse. Dabei werden Bezüge zwischen eigenen und bereits bestehenden kulturellen Artefakten hergestellt und damit in ein kulturell bedeutsames Gefüge eingegliedert. Als „Gemeinschaftlichkeit“ wird der Austausch mit anderen zur Orientierung innerhalb komplexer Umwelten, wie sie sich in einer Kultur der Digitalität vor dem Hintergrund großer Informationsfluten konstituieren, beschrieben.

3.1 Algorithmuskulturen der Digitalität

In Bezug auf Stalder und weiteren Autoren fragt Levermann (2018), ob „angesichts der Bedeutung und

ihres konstitutiven Charakters, die Algorithmen in einer Infosphäre haben, [...] nicht spezifischer von einer Algorithmuskultur der Digitalität gesprochen werden sollte“ (ebd.: 40). In unserem Beitrag nutzen wir daher diesen Begriff, sprechen aber im Sinne von Seyfert und Roberge (2017) aufgrund ihrer vielfältigen kulturellen Entfaltungen bewusst von Algorithmuskulturen im Plural. Dabei geht es um die „Untersuchung bedeutsamer performativer Effekte, die mit algorithmischen Zugriffen auf die Welt einhergehen“ (Seyfert & Roberge 2017: 14). Im Zentrum stehen dabei Fragen wie: „Was tun Algorithmen, was bringen sie kulturell hervor? Wie generieren sie Sinn aus ihren Umgebungen und den verschiedenen Kategorien, die Menschen nutzen, um die Algorithmen zu deuten?“ (ebd.). Hierzu bedarf es einer Ausweitung des utilitaristischen Verständnisses von Algorithmen, da diese nicht kausal auf Kultur einwirken, sondern deren Dispositive bestimmen (vgl. Hartmann 2018: 152). Auf diese reagieren Personen, je nach Profession und Erfahrung, sehr unterschiedlich. Dementsprechend variiert auch der Bedeutungsrahmen dessen, was mit Kultur gemeint ist: Eine Gruppe von Social-Media-Influencer*innen erschafft eine andere und vermutlich spezifischere Art der Algorithmuskultur (z. B. in der Diskussion der Frage, wie Beiträge auf Plattformen eine möglichst hohe Reichweite bekommen) als Millionen von Pendler*innen, die sich jeden Morgen auf den Algorithmus von GoogleMaps verlassen, um den (scheinbar) schnellsten Weg zur Arbeit zu finden.

Darüber hinaus generieren Algorithmen auch kulturelle Identitäten (vgl. Rauer 2017: 193). Dies tun sie in unterschiedlichsten Formen. Als digitale Gatekeeper kuratieren sie kulturelle Artefakte und nehmen damit Rollen menschlicher Kurator*innen, wie Kunstmäzen*innen oder Zeitungskritiker*innen ein (Seyfert & Roberge 2017: 18). Durch die Analyse vorhandener Nutzer*innendaten (Stichwort: Big Data) werden zudem Voraussagen getroffen, welche Informationen ein*e Benutzer*in auffinden möchte. Mit diesen Zuschreibungen werden meist intransparente Informationsangebote und Trending-Listen konstruiert. Empfehlungen solcher Trends innerhalb digitaler Dienste mithilfe von Vorschlags-Systemen können zur Ausbildung von Filterblasen und Echokammern beitragen (vgl. Gillespie 2017: 87 f.).

Algorithmusnetzwerke bewegen sich also in Form diverser Verkettungen unterschiedlicher mathematischer Mess- und Rechentechniken quer durch verschiedene soziale, ökonomische und politische Sphären. Dabei entwickeln sie unter Einfluss von ML-Mechanismen, wie in der Einleitung aufgezeigt, lebhaftere Eigendynamiken, deren exakte Architektur und Funktionsweise meist nur lückenhaft oder intransparent kommuniziert werden. Häufige Folgen

dieser Unschärfen sind Mystifizierungen oder die Reduktion von Algorithmen auf Black Boxes (vgl. Seyfert & Roberge 2017: 21; Levermann 2018: 31).

3.2 Algorithmen, Mensch & Gesellschaft

Die komplexe Verstrickung von Algorithmen, Mensch und Gesellschaft macht es schwer, klare Akteurgrenzen innerhalb der soziotechnischen Handlungsketten zu benennen (vgl. Rauer 2017: 191). Dies hat zur Folge, dass Algorithmenkulturen aus diversen soziologischen Perspektiven heraus entwickelt und beschrieben werden. Neben handlungs- und praxistheoretischen Ansätzen (u.a. Allert et al. 2017; Hörning 2017) finden sich Ansätze der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), die ergänzend zu einer subjektorientierten Ausrichtung auch Objekte und Technologien als Akteure mit einbezieht (vgl. Latour 1999). Je nach theoretischer Schwerpunktsetzung werden Algorithmen damit verschiedene Rollen innerhalb soziotechnischer Systeme zugestanden.

Aus praxistheoretischer Sicht können Algorithmen als eine Unterform allgemeiner performativer Praktiken konzeptualisiert werden (vgl. Rauer 2017: 193), da sie sich ebenso wie Rituale, Narrative oder andere symbolische Handlungen durch rekursive, stark verinnerlichte Routinen auszeichnen (vgl. Seyfert & Roberge 2017: 23). Handlungstheoretisch argumentiert fungieren Algorithmen als Transformatoren subjektiver Relationen (vgl. Allert & Richter 2017: 25), indem sie und ihre Logiken durchgehend in menschliche Handlungen eingewoben sind (vgl. Hörning 2017: 70). Sie sind dabei „Nukleus einer technisch vermittelten Rahmung, Kontrolle und Kuratierung sozialen Handelns“ (Dolata 2019: 198). Durch diese komplexe Verstrickung von Handlungsträgerschaft zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen können die Grenzen der Handlungsträgerschaft selbst in Bewegung geraten (vgl. Rauer 2017: 210). Besonders deutlich wird das beispielsweise bei der juristischen Verhandlung von Fällen, in denen algorithmische Entscheidungssysteme involviert sind. Rauer (2017: 202 ff.) illustriert dies am Fall Ramstein, bei dem die Bundesrepublik Deutschland als Verantwortungsträgerin für Tötungen von Zivilist*innen durch amerikanische Drohnen im Jemen außerhalb von Kriegsgebieten angeklagt wurde. Obwohl keine

deutschen Staatsbürger*innen an den Tötungen beteiligt waren und sich die Tötungen nicht auf deutschem Territorium ereigneten, akzeptierte das Kölner Verwaltungsgericht 2015 eine der Klagen jemenitischer Angehöriger von Drohnenopfern. Grund dafür ist die Tatsache, dass ein entscheidender Bestandteil der algorithmisch gesteuerten Infrastruktur des amerikanischen Drohnenprogrammes auf der amerikanischen Militärbasis in Ramstein stationiert ist. Das Beispiel zeigt, wie algorithmische Interaktionstechnologien die Relation zwischen menschlichem und nicht-menschlichem Handeln verschieben und die Beantwortung von Fragen nach der Verantwortlichkeit erschweren. Zudem verweist das Beispiel auf die Bedeutung des physisch-materiellen Raums für digitale Handlungspraktiken, die sich nicht einfach im virtuellen Raum „auflösen“, sondern sich ganz konkret in der Frage nach dem räumlichen Ursache-Wirkungs-Prinzip algorithmischer Entscheidungen widerspiegeln, was wir in Kap. 3.3 ausführlich besprechen.

Der ko-konstitutive Charakter algorithmischer Systeme und der dynamische Fluss von Handlungsträgerschaft erschweren die diskrete Kategorisierung von Rollen, die Algorithmen in soziokulturellen Prozessen einnehmen. Als Orientierungshilfe zur Charakterisierung verschiedener Rollen, die Algorithmen speziell aus geographischer Perspektive einnehmen können, skizzieren wir aufbauend auf den vorausgegangenen Ausführungen einen Vorschlag. An ihm können sich Lehrende für die Planung und Analyse von Unterrichtseinheiten orientieren. Dies bezieht sich insbesondere auf die Gestaltung von Lernumgebungen und die darin genutzten Aufgaben. Das Schema (vgl. Abb. 1) spannt ein Kontinuum zwischen Technik- und Sozialdeterminismus auf. Die Betrachtung von Algorithmen als Werkzeuge in der Geographie bildet dabei eine stark sozialdeterministisch orientierte Sichtweise ab, während die Rolle von Algorithmen als Konfiguratoren räumlicher Praxis maßgeblich technikdeterministische Sichtweisen auf Algorithmen umfasst. Algorithmen als Teil handlungstragender Infrastruktur sind im Schema zwischen den beiden Rollen verortet und erkennen sowohl menschliche als auch algorithmische Handlungsträger*innen als teilautonome Subjekte in soziomateriellen Gefügen an. Die drei Bereiche sind nicht als strikt abgegrenzte Klassifikationen, sondern lediglich als Wegmarken zur



Abb. 1: Die Rolle von Algorithmen in soziotechnischen Systemen (Quelle: eigene Darstellung L. Fuchs).

Orientierung innerhalb des Kontinuums zu begreifen. Je nach gewählter Perspektive nimmt der Einfluss von Algorithmen auf menschliches Handeln und soziale Praxis also von links nach rechts zu.

Wie Algorithmen innerhalb des geographischen Gefüges verortet werden, ist stets situativ und akteursbezogen zu bewerten. Während die Entwickler*innen algorithmischer Systeme diese vermutlich vorwiegend als Werkzeuge betrachten würden, können diese von Nutzer*innen als Interaktionspartner und Handlungsträger wahrgenommen werden. Nachfolgend werden wir uns den drei Rollenbeschreibungen unter Rückgriff auf konkrete geographische Beispiele annähern.

3.3 Algorithmen und räumliche Implikationen

In der Geographie hat sich der Begriff des „Digital Turns“ etabliert, in dessen Zuge der Einfluss der Digitalität auf Raum und Räumlichkeit für die Geographie thematisiert wird. Gleichzeitig konstituierten die vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten, die die Digitalität in Bezug auf die Geographie ermöglicht, eine sogenannte „Neogeographie“ (Boeckler 2014). Gleichwohl ist es in den letzten Jahren zu einer Verstärkung dieses neuen Wissenschaftsbereichs innerhalb der Geographie gekommen. Dies wird nicht nur durch die stetig steigende Anzahl von Artikeln deutlich, sondern auch durch die Gründung eines von der DFG geförderten Netzwerks „Digitale Geographien“ im Jahr 2018, die Etablierung von Zeitschriften, wie z. B. „Digital Geography and Society“, die 2020 erstmals erschienen ist, und die zunehmenden Umwidmungen oder Neuausschreibungen von Professuren mit der Denomination „Digitale Geographie“.

Wie sich nun Digitalität bzw. Software auf den Raum als zentralen Forschungsgegenstand der Geographie auswirkt, beschreiben Kitchin & Dodge (2011): „Software [...] [works] across geographic scales and times to produce diverse spatialities. From this perspective, society, space, and time are co-constitutive-processes that are at once social, spatial, and temporal in nature and produce diverse spatialities“ (ebd.: 13). Dieses Zitat verdeutlicht, dass neben neuen Verständnissen von Raum und Räumlichkeit die andauernde Digitalisierung der Gesellschaft auch eine Transformation sozialer Praktiken zur Raumerschließung, -wahrnehmung, -konstruktion und -produktion mit sich bringt. Damit wirkt sie sich grundlegend auf die Geographie als wissenschaftliche Disziplin sowie auf zahlreiche ihrer Teildisziplinen (kulturelle Geographie, Geoinformatik, Geomedienbildung, etc.) und deren epistemologische Ausrichtung und Methoden aus (vgl. Ash et al. 2019; Felgenhauer & Gäbler 2019).

Die steigende Relevanz von Algorithmizität als zentrales kulturelles Prinzip und die damit einherge-

hende Diffusion von Handlungsträgerschaft zwischen menschlichen und nicht-menschlichen algorithmischen Aktanten werfen Fragen nach deren Rolle in räumlich-konstitutiven Handlungsgefügen auf. In diesem Kontext entwickelten sich in den vergangenen Jahren neue Sichtweisen auf Räumlichkeit, die Algorithmen auf verschiedene Arten innerhalb sozialräumlicher Gefüge verorten. Dies impliziert, dass es zur Erfassung und Vermessung von Raum im Kontext von Algorithmenkulturen einer multiperspektivisch orientierten Sicht auf Raum bedarf, anstatt der singulären Betrachtung rein positivistischer oder rein handlungszentrierter Raumperspektiven. Zur Verdeutlichung der verschiedenen Rollen von Algorithmen innerhalb sozialräumlicher Gefüge werden die drei Rollenbeschreibungen aus dem vorhergehenden Punkt aufgegriffen und in räumlichen Kontexten exemplarisch vorgestellt.

Algorithmen als Werkzeuge in der Geographie

Algorithmen und ML-Systeme halten unter anderem als Hilfsmittel zur Auswertung von Satellitendaten Einzug in die geographische Praxis (vgl. Ash et al. 2019: 4; Brandt et al. 2020). Mithilfe hoch aufgelöster Aufnahmen lassen sich Bilderkennungssysteme für die Bestimmung verschiedener Landschaftsformen und Oberflächenbedeckungen trainieren (vgl. Brandt et al. 2020: 79). Sie treten damit an die Stelle manueller Klassifikationen durch Geograph*innen und werden zu einem entscheidenden Bestandteil des geographischen Erkenntnisgewinns. Im Oktober 2020 sorgte die ML-gestützte Entdeckung von Bäumen in der westafrikanischen Sahara und Sahelzone für Schlagzeilen in wissenschaftlichen Medien. Aufgrund der verstreuten Lage von Bäumen in ariden Gebieten ist deren weltweite Anzahl, Lage und Größe für die manuelle Klassifizierung auf Satellitenbildern kaum erfassbar (ebd.: 78). ML-Systeme hingegen können für diese kleinteilige Erfassung trainiert werden. Das Forscher*innen-Team publizierte die Entdeckung der Bäume in der Zeitschrift *Nature* unter der Schlagzeile „An unexpectedly large count of trees in the West African Sahara and Sahel“ (ebd.). Die mit Hilfe von Algorithmen gewonnene Erkenntnis über die unerwartet große Anzahl an Bäumen verändert jedoch nicht nur das Bild, das Forscher*innen über den physisch-materiellen Raum haben, sie verändert auch die Sicht auf das ökologische Wirkungsgefüge vor Ort. So stellen Bäume in ariden Biomen essentielle Faktoren für das Überleben der Biodiversität in Flora und Fauna dar. Sie haben positive Auswirkungen auf die Bodenbeschaffenheit, sind Bestandteil von Wasser- und Nährstoffzyklen, haben Einfluss auf das Klima und fungieren als Kohlenstoffspeicher (vgl. ebd.: 78).

Bezüglich des Rollencharakters von Algorithmen als Werkzeuge in der Geographie müssen wir an dieser Stelle relativieren, dass sich mit der Nutzung solcher automatisierter Bilderkennungssoftware natürlich auch die geographische Forschungspraxis ändert und Algorithmen somit auch als Handlungsträger verortet werden können. Im Kontext des aufgezeigten Fallbeispiels stellt der Algorithmus jedoch in erster Linie ein erfolgreiches und neues Werkzeug dar, das den Prozess der Klassifizierung von Satellitenbildern automatisiert und verbessert.

Algorithmen als Teil handlungstragender Infrastruktur

Wie das Beispiel Rauers (2017) zu den Drohneinsätzen im Jemen zeigte, ermöglichen digitale Technologien die Ausbildung von Infrastrukturen über weite Distanzen. Sie ermöglichen eine Aufweitung von Handlungsvollzügen über große Distanzen hinweg und lassen sich somit als handlungstragend bezeichnen. Dennoch sind die Akteursnetzwerke dahingehend lokalisiert, dass die Zugangspunkte der Netzwerke geographisch verortbar sind. Damit erscheinen und wirken die dementsprechenden Infrastrukturen gleichzeitig global und lokal. Ein weiteres Merkmal der Infrastruktur des Drohnenprogramms ist ihre Abhängigkeit von Software: Kitchin und Dodge (2011) entwickeln zur Beschreibung solcher dyadischer Systeme, die erst durch ihre Software und ihre materielle Repräsentation im physischen Raum gegenständlich werden, den Begriff „Code/Space“: „Code/space occurs when software and the spatiality of everyday life become mutually constituted, that is, produced through one another“ (ebd.: 16). Als alltägliches Beispiel führen sie die Check-In-Hallen von Flughäfen an. Analog zur Supermarktkasse (vgl. 2.3.) wird die Funktionalität der Check-In-Halle erst durch die materielle Infrastruktur und die entsprechende Software in Kombination miteinander produziert. Ist eine der beiden Hälften des dyadischen Systems ausgeschaltet oder defekt, so kann der Zusammenhang Code/Space nicht hergestellt werden (vgl. ebd.: 18). Dadurch grenzen Kitchin und Dodge (2011) Code/Spaces von sogenannten „Coded Spaces“ ab, welche zwar durch Software beeinflusst werden, deren Räumlichkeiten aber in gleicher oder ähnlicher Weise auch ohne den Einfluss von Software produziert werden können. Als Beispiel führen sie dabei foliengestützte Vorträge an: Zwar kann die Präsentation digitaler Folien während eines Vortrags zum Verständnis der Inhalte im Publikum beitragen, der Vortrag und dessen Inhalte können aber auch ohne Folien vermittelt und die Räumlichkeit damit weiterhin produziert werden. „Space“ beschreibt folglich nicht lediglich die mate-

rielle Gegebenheit, in der eine Handlung ausgeführt wird, sondern begreift Räumlichkeit als ein „event or a doing – a set of unfolding practices that lack a secure ontology – rather than a container or a plane or a predetermined social production that is ontologically fixed“ (ebd.: 16). Code/Spaces skalieren dynamisch und befinden sich in einem stetigen Zustand der Neukonfiguration. Während der Durchführung einer Transaktion an einem Geldautomaten wird z. B. eine Verbindung zum zentralen Datenserver der Bank aufgebaut, der im Hauptsitz der Bank lokalisiert sein kann, während sich der Automat selbst in einer Seitenstraße befindet (vgl. ebd. 2011: 78). In diesem Moment wird die Handlungsträgerschaft für kurze Zeit räumlich aufgeweitet und kontrahiert anschließend wieder.

Dass Code explizit zur Produktion von Raum geschrieben wird und algorithmische Systeme als Handlungsträger in räumliche Planungsprozesse Einzug halten, wird besonders am Beispiel von Smart Cities deutlich. Vor dem Hintergrund des Smart-City-Konzepts werden Planstädte und Stadtplanungskonzepte entwickelt, in der Informations- und Kommunikationstechnologien eng mit städtischer Infrastruktur verwoben sind. Algorithmen halten damit zunehmend Einzug in die Verwaltung von Raumnutzungsdaten innerhalb der Stadt (vgl. Resch & Szell 2019). Analog zu Code/Space konstituieren sich damit Raum und Algorithmen gegenseitig. Algorithmen und deren Logiken werden zu ubiquitären Handlungsträgern und Teil städtepolitischer Entscheidungsfindung in Smart Cities, wenn z. B. Verkehrsinfrastruktur anhand von automatisch erfassten Daten des PKW-Verkehrs „optimiert“ wird (Greenfield 2014). Als Teil handlungstragender Infrastruktur sind sie in diesem Sinne Teil dyadischer Systeme aus physisch-materiellen Entitäten und Software, die in ihrer Kombination Räumlichkeit produzieren. Diesbezüglich wird ihnen eine teilautonome Handlungsträgerschaft zuteil, welche sich im raumkonstituierenden Handlungsvollzug entfaltet. Dabei zwingen Algorithmen Code/Spaces nicht zwangsläufig ihre Logiken auf. Der Bezahlvorgang an der Ladenkasse selbst änderte sich durch die Digitalisierung von Bezahlssystemen kaum: Die Kund*innen bezahlen in bar oder mit EC-Karte einen Betrag, der zuvor von der Kasse (oder den Kassierenden) errechnet wurde. Im Fall von Smart Cities hingegen werden algorithmische Logiken zunehmend zu Gestaltungsprinzipien des städtischen Raums und damit zu Moderatoren städtischen Lebens. Dies fasst Roche (2017: 661) mit Bezug auf Konzepte von „Big-Geo-Data“, die ebenfalls algorithmisch ausgewertet werden, zusammen: „Digital technology, especially geo-technology, is becoming consubstantial to urban materiality, and in this context, map interfaces play a

privileged role in indexing geographic knowledge and expertise.” Dies verdeutlicht den fließenden Übergang von Algorithmen als Teil handlungstragender Infrastruktur zu Konfiguratoren raumbezogener Praxis.

Algorithmen als Konfiguratoren raumbezogener Praktiken

Die Dominanz von Algorithmizität im städtischen Umfeld als Konfiguratoren raumbezogener Praktiken wird auch anhand von Protestkulturen deutlich. So werden beispielsweise Bots, also Computerprogramme, die eigenständig im Internet agieren und kommunizieren (Oberer 2019: 311), darauf programmiert, digitale Hinweise von Bürger*innen auf Fahrscheinkontrollen zu sammeln und über ein eigenes Twitter-Konto weiterzuverbreiten. Mithilfe der Hinweise, die durch die Bots eine enorme Reichweite erlangen, können andere Fahrgäste öffentlicher Verkehrsmittel Fahrscheinkontrollen annähernd lokalisieren und gegebenenfalls umgehen (vgl. Krempf 2020: o. S.). Der Bot illustriert exemplarisch, wie Algorithmen Einfluss auf Kommunikations- und Mobilitätspraktiken nehmen und diese transformieren können (vgl. Ash et al. 2019: 4).

Ein weiteres Beispiel zur Transformation raumbezogener Praktiken durch Algorithmizität stellen digitale Raumkonstruktionen durch Hashtags dar. Digitale Raumkonstruktionen legen den Fokus nicht auf das Handeln im Raum, wie es das Beispiel des oben genannten Twitter-Bots illustriert, sondern auf die digitale Re-, De- oder Konstruktion von Räumen, sowie deren Kommunikation und Wahrnehmung in sozialen Netzwerken. Indem Nutzer*innen beispielsweise Fotos eines Ortes in sozialen Netzwerken teilen und diesen mithilfe von Hashtags bestimmte Attribute zuordnen, konstruieren sie ein öffentlich zugängliches Bild des abgebildeten Raumes (vgl. Reithmeier et al. 2016: 282; Kanwischer & Schlottmann 2017: 61). Ein Beispiel hierfür ist z. B. die Nutzung von ortsbezogenen Hashtags in Posts in den sozialen Netzwerken, wie z. B. #frankfurt oder #sylv. Die Benutzer*innen generieren, synthetisieren und interpretieren damit lokale Informationen. Dadurch werden neue Attribute der Bedeutung für einen bestimmten Raum erzeugt, die es vor einiger Zeit noch nicht gab. Hierbei beziehen sich die Nutzer*innen auf den gleichen ortsbezogenen Hashtag und Raum. Die Algorithmen der sozialen Netzwerke bestimmen jedoch letztendlich, welche – oftmals personalisierten – raumbezogenen Informationen wir wann und an welcher Stelle überhaupt bekommen. Somit entscheiden die Algorithmen, was die Grundlage unseres räumlichen Handelns wird (vgl. Reithmeier & Dorsch 2021). Algorithmen sind in diesem Fall die entscheidenden Konfiguratoren

raumbezogener Praxis. Weitere Beispiele sind z. B. die Verwendung von Karten-Mashups, der Einfluss von Empfehlungsportalen (digitale Mundpropaganda), der Google PageRank-Algorithmus im Hinblick auf räumliche Informationen und die Rolle von Echtzeit-Navigationssystemen im Straßenverkehr.

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass Algorithmen räumliche Routinen und Praktiken beeinflussen und sich somit als Konfiguratoren sozialer Praxis etabliert haben. Diese Rollenbeschreibung muss jedoch dahingehend relativiert werden, als es auch seitens der Algorithmen stetiger Transformation bedarf, um durch die veränderte Praxis nicht einem Verlust an Legitimität zu erliegen. So hat beispielsweise die softwaregestützte Überprüfung wissenschaftlicher Arbeiten nicht zwangsläufig eine Abnahme von Plagiaten, sondern eine Transformation des Plagiiens zur Folge (vgl. Seyfert & Roberge 2017: 14). Um weiterhin Legitimität zu erfahren, muss der Algorithmus auf die veränderte Praktik angepasst werden. So wie Praktiken durch stabilisierende Wiederholungen und Habitualisierungen charakterisiert sind, so charakteristisch ist auch deren Transformation durch Irritation und Variation (vgl. Allert & Asmussen 2017: 48). Beides ist Teil rekursiver Aushandlungen zwischen Algorithmen, Mensch und Gesellschaft. Geographische Bildung muss diese Aushandlungsprozesse in den Blick nehmen und Lernende dazu ermächtigen an ihnen zu partizipieren. Die Frage, wie dies gelingen kann, werden wir abschließend diskutieren.

4 Die digitale Welt verstehen und mitgestalten

Wir konnten aufzeigen, dass die Algorithmenkulturen der Digitalität vielfältige gesellschaftliche und räumliche Implikationen haben. Im Bildungsbereich können diese Implikationen aus unterschiedlichen Perspektiven beobachtet und analysiert werden: Algorithmen als Werkzeuge, als Teil handlungstragender räumlicher Infrastrukturen oder als Konfiguratoren raumbezogener Praktiken.

Ein diesbezüglicher Blick in ausgewählte curriculare Dokumente und deren Kommentare ist jedoch ernüchternd. Hinsichtlich des neuen GW-Lehrplans für die Sekundarstufe I (vgl. Fridrich et al. 2019) wurden digitale Aspekte sehr allgemein thematisiert, wie z. B. hinsichtlich einer Orientierung in einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft sowie in Bezug auf die Nutzung digitaler (Geo-)Medien in kritischer und kreativer Weise. Ähnlich sieht es bei den Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss aus. Hier wurden im Rahmen der 10. Auflage in einigen Kapiteln „Erweiterungen und Aktualisie-

rungen bezüglich des Beitrags unseres Faches zur Digitalisierung (...) vorgenommen“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie 2020: 3). Algorithmizität spielt diesbezüglich aber keine Rolle und die Aktualisierungen bezüglich Digitalisierung zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass analoge Medien nun um den Begriff „digitale“ erweitert wurden. Gleichwohl wird Algorithmizität im Positionspapier des Hochschulverbands für Geographiedidaktik (HGD) e.V. zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt thematisiert (HGD 2020). Diese Befunde verdeutlichen, dass das geographische Bildungssystem wieder einmal den fachlichen und technischen Entwicklungen hinterherhinkt.

Dies ist umso besorgniserregender, da die digitalen Fähigkeiten der ‚Digital Natives‘, die in der digitalen Welt aufgewachsen sind und über die sozialen Netzwerke tagtäglich mit Algorithmenkulturen konfrontiert werden, nicht bei allen Schüler*innen und Studierenden stark ausgeprägt sind. Dies verdeutlichen die Ergebnisse der International Computer and Information Literacy Study 2018. Ein Drittel der Schüler*innen in Deutschland kann kaum oder nur schlecht mit einem Computer oder vergleichbarer Technik umgehen (vgl. Eickelmann et al. 2018: 281). Birgit Eickelmann, die für den deutschen Teil der Studie verantwortlich war, bringt es in einem Interview mit dem Spiegel auf den Punkt: „Diese Schüler können eigentlich nur Links anklicken und ihr Handy streicheln“ (Unterberg 2019). Hiermit wird auch ein klarer Bildungsauftrag an das Fach Geographie herangetragen: In der geographischen Bildung an Schule und Hochschule müssen Lerngelegenheiten geschaffen werden, die es den Schüler*innen und Studierenden ermöglichen, Fähigkeiten zu entwickeln, mündig zu agieren und somit Entwicklungen zu hinterfragen und die digitale Gesellschaft verantwortungsvoll und kreativ zu gestalten.

Wir stellen im Folgenden vielversprechende Ansätze vor, die eine mündige Auseinandersetzung mit Digitalität bzw. Algorithmizität fördern. Abb. 1 dient uns dabei als Analyseschema, um die Konzepte hinsichtlich des in ihnen fokussierten Algorithmenverständnisses zwischen Sozialdeterminismus und Technikdeterminismus strukturieren zu können. Uns ist bewusst, dass die Ansätze in der Regel für eine umfassende Medienbildung stehen, dennoch lassen sich insbesondere in den verwendeten Beispielen Tendenzen im Hinblick auf das Rollenverständnis ableiten.

Fuchs et al. (2021) ergänzen das Spatial Citizenship-Konzept (Jekel et al. 2015; Schulze et al. 2015) um Aspekte, die in Algorithmenkulturen relevant sind. Im Zentrum steht dabei die These, dass digitale Geomedien halbautonome, algorithmische Systeme sind, die Nutzer*innen in ihren Partizipationsbe-

strebungen beeinflussen können. Hieraus leiten die Autoren Kompetenzen ab, die u. a. darauf abzielen, dass Lernende reflektiert mit algorithmischen Kommunikationssystemen (z. B. Social Bots) interagieren können. Der erweiterte Spatial-Citizenship-Ansatz fokussiert sowohl die Reflexion sozialer Praktiken als auch die Förderung technischer Kompetenzen im Umgang mit Algorithmen. So sollen Lernende z. B. in Interaktion mit algorithmischen Systemen analytische Operationen zur Lösung räumlicher Probleme und zur Auswertung GIS-basierter Datenanalysen durchführen können. Das Konzept deckt somit die gesamte Breite des Analyseschemas ab.

Ein Ansatz, der vorrangig die Rolle von Algorithmen als Konfiguratoren sozialer Praxis in den Blick nimmt, stammt von Richter & Allert (2017). Indem Algorithmen als Handlungs- und Entscheidungsträger, z. B. in sozialen Netzwerken, die Lernenden mit Unbestimmtheit konfrontieren, bieten sie Anlässe zur kreativen Auseinandersetzung und stoßen damit Lernprozesse an (Allert & Richter 2017: 28). Dies kann sich im besten Fall darin äußern, dass Lernende „poetische Spielzüge“ durchführen, welche die formalisierten Regeln des praktischen Vollzugs algorithmischer Systeme zumindest hinterfragen (Richter & Allert 2017: 254). Doch stellen die Autor*innen ernüchternd fest, dass Widerspruch und die Zweckentfremdung gegenüber algorithmischen Systemen insofern unmöglich ist, „indem sie jedwede Handlung entsprechend der in ihnen realisierten Interpretation der praktischen Situation auslegen“ (Richter & Allert 2017: 257).

Dorsch und Kanwischer (2020) stellen die Kreativität in den größeren Kanon einer mündigkeitsorientierten Bildung, die aus den drei Dimensionen „Reflexivität“, „Sich-seiner-selbst-bewusst-Sein“ sowie „Autonomie“ besteht. Alle drei Dimensionen werden durch die Digitalität und insbesondere durch Algorithmen zum einen beeinflusst, zum anderen dienen die Fähigkeiten auch dazu, um in einer Kultur der Digitalität mündig agieren zu können. Den Autoren kommt es zwar darauf an, dass Lernende digitale Medien einerseits selbstbestimmt für ihre Zwecke nutzen können sollen (z. B. indem sie online eine Initiative gründen). Andererseits lehnen sie eine einseitig technisch-instrumentelle Ausbildung der Lernenden ab, die Algorithmen rein als technische Werkzeuge betrachtet (Dorsch & Kanwischer 2020: 37–38).

Schiefner-Rohs betont in einem Aufsatz über blinde Flecken der Medienpädagogik, in dem Algorithmizität ansonsten eine untergeordnete Rolle spielt, die Bedeutung von Algorithmen als Konfiguratoren schulischer Organisationspraktiken. In Form von digitalen Tools zur Innovation von Unterrichtssituationen (z. B. Learning-Analytics-Software) können Algorithmen

Lehrkräften als Werkzeuge dienen (Schiefner-Rohs 2017: 160). Die zugesprochene Rolle der Algorithmen im Aufsatz lässt sich also eher auf der sozialdeterministischen Seite des Schemas einordnen.

Ein Ansatz, der die Ubiquität des Digitalen in der „mediatisierten Gesellschaft“ beschreibt, ist die Strukturelle Medienbildung (vgl. Jörissen & Marotzki 2009). Der „Welt- und Selbstbezugs“ des Individuums wird demzufolge durch das Digitale – und damit auch durch Algorithmizität – verändert, was sich wiederum auf die Gestaltung von Bildungsprozessen auswirkt (vgl. ebd.: 109). Jörissen und Marotzki verweisen dabei auf vier Dimensionen der Lebensweltorientierung, die auf Kant zurückgehen und die kritische Analyse und autonome Reflexion in den Fokus setzen. Im Fokus stehen vier Reflexionsgegenstände: (1) die Bedingungen und Grenzen des Wissens, z. B. Fragen nach Quellen von Wissen in einer mediatisierten Welt, (2) der Handlungsbezug als Frage nach Grundsätzen des eigenen Handelns, die sich in sozialen Kontexten ergeben, z. B. Fragen nach Handlungsoptionen in einer mediatisierten Welt, (3) Grenzen als Grundstruktur von Bildung, z. B. Fragen danach, wie Kommunikationstechnologien Subjekte in konstitutiver Weise beeinflussen oder wie flexibel Grenzen sind sowie (4) die eigene Identität und die biographischen Bedingungen, z. B. die Überführung von Informationen in konsistente Wissenszusammenhänge und die eigene Verortung innerhalb dieser Zusammenhänge.

Wie diese Dimensionen als Analyseraster für die Untersuchung der oben beschriebenen Raumkonstruktionen durch Hashtags in sozialen Medien dienen können, zeigen Kanwischer und Schlottmann (2017). In Bezug auf den Handlungsbezug in Dimension (2) sollen Lernende z. B. reflektieren, inwiefern sie sich durch bestimmte Posts und den in ihnen verwendeten Hashtags zu Handlungen verleiten lassen, indem sie beispielsweise einen Raum aufsuchen oder meiden. Reithmeier und Dorsch (2021) ergänzen die Hashtaganalyse um den Aspekt der Algorithmizität, die sich z. B. darin äußert, dass Beiträge von den Erstellenden angepasst werden, um in den Newsfeeds der sozialen Medien besser platziert zu werden. Insbesondere die letzten beiden Arbeiten postulieren, genauso wie Gryl et al. (2020), das Ausprobieren von algorithmischen Systemen in Bildungskontexten. Nur auf diese Weise könnten Schüler*innen und Studierende die manipulative Wirkung der Algorithmen gezielt erfahren und reflektieren sowie mögliche Gegenstrategien ausprobieren. Die vorgestellten Arbeiten, die sich auf Jörissen und Marotzki (2009) beziehen, beschreiben Algorithmen vorrangig als Konfiguratoren raumbezogener Praktiken. Einzig in der Frage, wie ein Beitrag in den sozialen Medien gestaltet werden muss, um von Algorithmen favorisiert zu werden (Reithmeier & Dorsch

2021), werden Algorithmen teils in ihrer Rolle als Werkzeug identifiziert und reflektiert.

Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren Ansätze entwickelt, die nicht explizit, aber implizit Algorithmizität thematisieren und für den Themenbereich fruchtbar gemacht werden können. Hintermann et al. (2020) haben z. B. im Rahmen des Projektes MiDENTITY mediale Identitätskonstruktionen untersucht und ein „Toolkit for critical geographic media literacy“ entwickelt, das Schüler*innen ermöglicht, „to develop a self-determined way of media use thereby reflecting on their own online practices of social in- and exclusion“ (ebd.: 115). Um dieses Ziel zu erreichen, wurden fünf kategoriale Analyseschritte entwickelt, die die Lernenden auf Medieninhalte anwenden können: „Representation“ (z. B. Was wird gezeigt? Was fehlt?); „Regulation“ (z. B. Was wird als „wahr“ oder „richtig“ dargestellt?); „Signs“ (Wie werden diese „Wahrheiten“ produziert?); „Production“ (Welches Ziel hat der Medieninhalt? Wer verdient daran?); sowie „Identities/Target groups“ (Wer sind die Adressaten des Inhalts, welche Rolle spielen Echokammern bei der Konstruktion von Identität in Bezug auf den Medieninhalt?). Algorithmen kommen im Ansatz vorrangig als konstitutiver (und damit nicht beeinflussbarer) Bestandteil von Echokammern vor, die wiederum raumbezogene Praktiken hervorrufen können.

Felgenhauer und Gäbler (2019) betonen, dass die Thematisierung der sozialen und kulturellen Konstruktion digitaler Räumlichkeit in übergreifende Kompetenzmodelle, wie z. B. das österreichische Rahmenkonzept „digi.kompP“ (vgl. Brandhofer et al. 2016) eingebettet werden muss. Gleichzeitig heben sie hervor, dass auch bei dem Themenfeld der digitalen Alltagskultur „an vielen Stellen an eingeübte geographische Denkmuster und Theoriefiguren (wie etwa die Frage nach der räumlichen Verteilung von Infrastrukturen, Praktiken des Kartierens oder die mediale Repräsentation von Orten“ (Felgenhauer & Gäbler 2019: 18) angeschlossen werden kann. Algorithmen werden in der Arbeit also sowohl in ihrer Rolle bezüglich raumbezogener Praktiken als auch als Teil handlungstragender Infrastruktur erfasst, deren Bedeutsamkeit für die Digitalität von den Schüler*innen erkannt werden soll.

Trotz der aufgezeigten Unterschiede in der Frage, in welcher Rolle Algorithmen jeweils fokussiert werden, ist den aufgezeigten Ansätzen gemein, dass Lernende innerhalb bestehender Algorithmenkulturen bestimmte Fähigkeiten benötigen, um an diesen partizipieren zu können. Diese reichen von Reflexivität, Selbstbestimmung bis hin zu Autonomie und Kreativität und lassen sich dem Begriffsfeld der Mündigkeit zuordnen. Dies erscheint zunächst als Widerspruch,

da Algorithmen als festgelegte Handlungsanweisungen zunächst für kreative und mündige Praktiken nicht zugänglich erscheinen. Gillespie löst diesen Widerspruch auf: „Algorithms are not just what their designers make of them, or what they make of the information they process. They are also what we make of them day in and day out“ (Gillespie 2014: 187). Wie wir also mit den Ergebnissen der algorithmischen Selektion umgehen, ob wir ihnen folgen oder ob wir versuchen unserer eigenen Sichtweise auf die Welt mehr Geltung zu verschaffen, indem wir vielleicht sogar versuchen Algorithmen zu beeinflussen, liegt an uns.

Vor dem Hintergrund, dass die Ausgestaltung der algorithmischen Systeme allein den Tech-Unternehmen überlassen bleibt, reichen die genannten Fähigkeiten aber mitunter nicht aus: Die Unternehmen bestimmen, wie Algorithmen zwischen wichtigen und unwichtigen Beiträgen unterscheiden, welche Produkte uns empfohlen werden und welche Nachrichten uns angezeigt werden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Rufe nach einer „Digitalen Souveränität“ lauter werden, die sich dadurch ausdrückt, dass Nutzer*innen möglichst die Kontrolle über die digitale Technologie erlangen oder zumindest deren Mechanismen verstehen. Neben der freien Verfügbarkeit und Veränderbarkeit von Software (Open Source) umfasst dies auch die Offenlegung der Codes von Algorithmen, um deren Entscheidungen nachvollziehen und ggf. dagegen Widerstand leisten zu können. Auf individueller Ebene bedeutet „Digitale Souveränität“ aber auch die persönliche Kontrolle über Daten, Technologie und Software zu haben und hierfür entsprechend ausgebildet zu sein (vgl. Couture & Toupin 2019: 2315f.). Dabei geht es nicht darum, algorithmische Systeme zu verteufeln, da sie uns helfen die enormen Datenmengen zu sortieren und nicht darin zu „erblinden“ (Stalder 2017: o.S.). Insbesondere vor dem Hintergrund des anthropogen verursachten Klimawandels bedarf es intelligenter Technologien, die Energieversorgung, Mobilität und sonstige Infrastrukturen effizienter und ressourcenschonender machen. Nicht zuletzt in der Bekämpfung bzw. Nachverfolgung der Corona-Pandemie spielten Algorithmen eine wichtige Rolle (vgl. Chiusi et al. 2020). Doch entscheidend ist nach Stalder (2017: o.S.), dass die damit zusammenhängenden Konsultationen der algorithmischen Systeme transparent gemacht und in andere kollektive Entscheidungsprozesse eingebettet werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass Algorithmen im wahrsten Sinn des Wortes berechenbar werden und wir verstehen können, warum uns zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten z. B. Spotify bestimmte Musikvorschläge unterbreitet oder das Navi bestimmte Streckenvorschläge favorisiert.

Förderhinweis

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben „Digi_Gap“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01JA2025 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

5 Literatur

- Allert, H. & M. Asmussen (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, H., M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.): Digitalität und Selbst – interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Transcript-Verlag, Bielefeld. S. 27–68.
- Allert, H., M. Asmussen & C. Richter (2017): Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Allert, H., M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.): Digitalität und Selbst – interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Transcript-Verlag, Bielefeld. S. 9–26.
- Allert, H. & C. Richter (2017): Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. In: Pädagogische Rundschau 71(1). S. 19–32.
- Ash, J., R. Kitchin & A. Leszczynski (2019): Introducing digital geographies. In: Ash, J., R. Kitchin & A. Leszczynski (Hrsg.): Digital Geographies. SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne. S. 1–10.
- Boeckler, M. (2014): Neogeographie, Ortsmedien und der Ort der Geographie im digitalen Zeitalter. In: Geographische Rundschau 66(6). S. 4–10.
- Brandhofer, G., A. Kohl, M. Miglbauer, T. Nárosy, J. Buchner, P. Großböck, I. Lechner, J. Prinz, J. Prohaska, N. Zaynard, W. Fikisz, G. Futschek, K. Fuchs, P. Micheuz, H. Caba, W. Grossmann, A. Nußbaumer, G. Schwarz, F. Tranningner, R. Zoufal, H. Hammerl, H. Egger, H. Swaton, M. Steiner, A. Bachinger, S. Gabriel, C. Nosko, M. Schedler, P. Traxler, W. Wegscheider & D. Wohlhart (2016): Das digi.kompP Kompetenzmodell. <https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf> (12.03.2021)
- Brandt, M., C. J. Tucker, A. Kariryaa, K. Rasmussen, C. Abel, J. Small, J. Chave, L. V. Rasmussen, Hiernaux Pierre, A. A. Diouf, L. Kergoat, O. Mertz, C. Igel, F. Gieseke, J. Schöning, S. Li, K. Melocik, J. Meyer, S. Sinno, E. Romero, E. Glennie, A. Montagu, M. Dendoncker & R. Fensholt (2020): An unexpectedly large count of trees in the West African Sahara and Sahel. In: Nature 587. S. 78–82.
- Cardon, D. (2017): Den Algorithmus dekonstruieren: Vier Typen digitaler Informationsberechnung. In: Seyfert, R. & J. Roberge (Hrsg.): Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Transcript-Verlag, Bielefeld. S. 131–150.

- Chiusi, F., S. Fischer & M. Spielkamp (2020): Automated Decision-Making Systems in the COVID-19 Pandemic: A European Perspective. Automating Society Report 2020, Special Issue. <https://algorithmwatch.org/en/automating-society-2020-covid19/> (12.03.2021)
- Couture, S. & S. Toupin (2019): What does the notion of “sovereignty” mean when referring to the digital? In: *New Media & Society* 21(10). S. 2305–2322.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 10. Aufl. Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie, Bonn.
- Dolata, U. (2019): Plattform-Regulierung. Koordination von Märkten und Kuratierung von Sozialität im Internet. In: *Berliner Journal für Soziologie* 29. S. 179–206.
- Dorsch, C. & D. Kanwischer (2020): Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität: Geographische Bildung und “Spatial Citizenship”. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11(1). S. 23–40.
- Eickelmann, B., W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Waxmann, Münster, New York.
- Felgenhauer, T & K. Gäbler (2019): Geographien digitaler Alltagskultur. Überlegungen zur Digitalisierung in Schule und Unterricht. In: *GW-Unterricht* 154(2). S. 5–20.
- Fridrich, C., S. Hinsch, A. Koller, & H. Pichler (2019): Der neue GW-Lehrplan für die Sekundarstufe I – ministerieller Auftrag, Herausforderungen, Struktur und erste Überlegungen. In: *GW-Unterricht* 154(2). S. 68–74.
- Fuchs, L., D. Kanwischer & C. Dorsch (2021): Algorithmic Cultures: A Missing Link of Spatial Citizenship Education. In: *GI_Forum – Journal for Geographic Information Science*. (In Druck)
- Gillespie, T. (2017): #trendingistrending: Wenn Algorithmen zu Kultur werden. In: Seyfert, R. & J. Roberge (Hrsg.): *Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. Transcript-Verlag, Bielefeld. S. 75–106.
- Greenfield, A. (2014): The Smart City is predicated on an inappropriate model of optimization. In: *derive* 56. S. 23–26.
- Gryl, I., C. Dorsch, M. Lehner, J. Pokraka & J. Zimmer (2020): Technologie, Medien, Mündigkeit: Integration autonomieförderlicher Haltungen und Kompetenzen in die fachliche Vermittlung. In: Beißwenger, M., B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.): *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg. S. 121–146.
- Hartmann, F. (2018): *Medienmoderne Philosophie und Ästhetik*. Spinger, Wiesbaden.
- Hintermann, C., F. Bergmeister & V. Kessel (2020): Critical Geographic Media Literacy in Geography Education: Findings from the MiDENTITY Project in Austria. In: *Journal of Geography* 119(4). S. 115–126.
- HGD (2000): Der Beitrag des Fachs Geographie zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt. Positionspapier des Hochschulverbands für Geographiedidaktik (HGD) e.V. <http://geographiedidaktik.org/de/service/digitalisierung/> (12.03.2021)
- Hörning, K. H. (2017): Wissen in digitalen Zeiten. In: Alkert, H., M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.): *Digitalität und Selbst – interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Transcript-Verlag, Bielefeld. S. 69–86.
- Jekel, T., I. Gryl & A. Oberrauch (2015): Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. In: *GW-Unterricht* 137(1). S. 5–13.
- Jörissen, B. & W. Marotzki (2009): *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kanwischer, D. & A. Schlottmann (2017): Virale Raumkonstruktionen: Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8(2). S. 60–78.
- Kitchin, R. (2014): *The data revolution big data, open data, data infrastructures and their consequences*. SAGE, Los Angeles.
- Kitchin, R. & M. Dodge (2011): *Code/Space Software and Everyday Life*. MIT Press, Cambridge.
- Kowalski, R. (1979): Algorithm=Logic+Control. In: *Communications of the ACM*. 22(7). S. 424–436.
- Krempf, S. (2020): Data Cities: Wie Hacktivist*innen Smart-City-Konzepte unterwandern. https://www.heise.de/news/Data-Cities-Wie-Hacktivist*innen-Smart-City-Konzepte-unterwandern-4913295.html?utm_source=pocketnewtab-global-de-DE (12.03.2021)
- Laney, D. B. (2001): *3D Data Management: Controlling Data Volume, Velocity and Variety*. META Group Research Note 6.
- Latour, B. (1999): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Levermann, T. (2018): Wie Algorithmen eine Kultur der Digitalität konstituieren: Über die kulturelle Wirkmacht automatisierter Handlungsanweisungen in der Info-sphäre. In: *Journal für korporative Kommunikation* 2. S. 31–42.
- Oberer B., Erkollar A. & A. Stein (2019): Social Bots – Act Like a Human, Think Like a Bot. In: Stumpf M. (Hrsg.): *Digitalisierung und Kommunikation. Europäische Kulturen in der Wirtschafts-kommunikation* 31. Springer VS, Wiesbaden.
- Patterson, J. & A. Gibson (2017): *Deep Learning*. O’Reilly Media, Sebastopol.
- Rauer, V. (2017): Drohnen: zur Materialisierung von Algorithmen. In: Seyfert, R. & J. Roberge (Hrsg.): *Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. Transcript-Verlag, Bielefeld. S. 189–214.

- Reinsel, D., J. Gantz & J. Rydning (2018): The Digitization of the world: From Edge to Core. An IDC White Paper. <https://www.seagate.com/files/www-content/our-story/trends/files/idcseagate-data-age-whitepaper.pdf> (12.03.2021)
- Reithmeier, C., K. Buschbaum, A. Blitz & D. Kanwischer (2016): "Heaven. #shopping #Frankfurt #weekend #joy" – Hashtags, constructions of space, and geography education. – *GI_Forum* 4(1). S. 282–294.
- Reithmeier, C. & C. Dorsch (2021): Soziale Medien. In: Bork-Hüffer, T., H. Füller & T. Straube (Hrsg.): *Handbuch Digitale Geographien: Welt – Wissen – Werkzeuge*. UTB, Stuttgart. (In Druck)
- Resch, B. & M. Széll (2019): Human-Centric Data Science for Urban Studies. In: *ISPRS International Journal of Geo-Information* 8(12). S. 584.
- Roche, S. (2017): Geographic information science III: Spatial thinking, interfaces and algorithmic urban places – Toward smart cities. In: *Progress in Human Geography* 41(5). S. 657–666.
- Schulze, U., I. Gryl & D. Kanwischer (2015): Spatial Citizenship: Zur Entwicklung eines Kompetenzstrukturmodells für eine fächerübergreifende Lehrerfortbildung. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 43(2). S. 139–164.
- Seyfert, R. & J. Roberge (2017): Was sind Algorithmenkulturen? In: Seyfert, R. & J. Roberge (Hrsg.). *Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. Transcript-Verlag, Bielefeld. S. 7–40.
- Spotify (2020): Amplifying Artist Input in Your Personalized Recommendations. <https://newsroom.spotify.com/2020-11-02/amplifying-artist-input-in-your-personalized-recommendations/> (12.03.2021)
- Stalder, F. (2016): *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp, Berlin.
- Stalder, F. (2017): Algorithmen, die wir brauchen. <https://netzpolitik.org/2017/algorithmen-die-wir-brauchen> (12.03.2021)
- Swarat, G. (2018): Irgendwas mit Daten ...: Warum wir Data Scientists brauchen. In: Gesellschaft Für Informatik e.V. (Hrsg.): *Data Literacy und Data Science Education: Digitale Kompetenzen in der Hochschulausbildung*. Selbstverlag Gesellschaft für Informatik e.V., Berlin. S. 14–18.
- Unterberg, S. (2019): Drei von zehn Schülern können nur „Links anklicken und ihr Handy streicheln“. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/computernutzung-ein-drittel-der-schueler-ist-abgehaengt-a-1294424.html> (12.03.2021)

Der ‚Didaktische Politikbegriff‘ – Erste Überlegungen zu einem Planungsmodell für den politisch-bildenden GW-Unterricht

* andreas.kegel@kkg.hamburg.de, Kurt-Körber-Gymnasium Hamburg

eingereicht am: 05.01.2021, akzeptiert am: 01.07.2021

Der ‚Didaktische Politikbegriff‘ könnte über didaktische Prinzipien eine deduktive Unterrichtsplanung und einen induktiven Lernprozess ermöglichen. Darin liegt das Ziel, durch die verschiedenen Konzepte und Begriffe des ‚Didaktischen Politikbegriffs‘ Möglichkeiten zum Transferlernen aufzuzeigen – unter Berücksichtigung der Didaktiken der Politik, Geographie und Wirtschaftskunde. Die theoretischen Überlegungen werden um ein Praxisbeispiel ergänzt, um zu zeigen, wie das Planungsmodell für den GW-Unterricht beispielhaft funktionieren könnte.

Keywords: Didaktischer Politikbegriff, Planungsmodell, kategoriales Lernen, Transferlernen, Politische Bildung

The ‘didactic term of politics’: a first approach towards a model for GW-lesson planning in the context of civic education

The ‘didactic term of politics’ could enable a deductive lesson planning and inductive learning, using the concepts and terms of a didactic understanding of politics. Such a model aims at enabling transfer learning between geographic, economic, and political aspects. This is especially meaningful for a subject like GW (geography and economy) which includes civic education. The theoretical approach is featured by an example of how to use the planning model for GW-lessons.

Keywords: didactic term of politics, planning model, categorical learning, transfer, civic education

1 Unterrichtsplanung im politisch-bildenden GW-Unterricht

Politische Bildung ist ein wesentliches Prinzip des GW-Unterrichts. Vielhaber verweist (2001: 346) darauf, dass „Entscheidungsprozesse, ihre Auslöser und ihre Wirkung auf die Umwelt jene Schlüsselthemen von Politischer Geographie“ seien; auch sei „die Abhängigkeit der Ursache-Wirkungsbeziehungen politischer Entscheidungsprozesse von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (Vielhaber 2001: 346; vgl. Reuber 2016; Sitte 2014) immanent: Lehrkräfte sollten räumliche und ökonomische Veränderungsprozesse im Kontext gesellschaftspolitischer Interessenskonflikte verstehen und ihre Unterrichtsgegenstände didaktisch so reduzieren, dass sie die didaktischen Perspektiven der Politik, Geographie und Wirtschaftskunde berücksichtigen. Für solche Konstruktionsprozesse stellen Fachdidaktiken Prinzipien wie die Konfliktorientierung zur Verfügung, ergänzt um kategoriale Planungstheorien (vgl. Autorengruppe

Fachdidaktik 2016: 110; Giesecke 1965; Gagel 1988), die am Exemplarischen das Allgemeine verdeutlichen (vgl. Klafki 1964: 443 f.; Meyer & Meyer 2007; Sander 2008: 79 f.). Solch sachlogischen Ansätze gerieten mit der sozialkonstruktivistischen Lerntheorie unter Druck (vgl. Sander 2008: 85): Unterrichtsplanung sollte *sowohl* die Sachlogik *als auch* die Lernlogik, also schüler*innenbezogene Deutungen und Argumentationsmuster berücksichtigen, um fachliche Lehr-/Lernziele zu realisieren und das Alltagsverständnis von Lernenden auszudifferenzieren.

Um eine solche Gegenstandserschließung zu ermöglichen, kategorisiert der ‚Didaktische Politikbegriff‘ Interessenskonflikte anhand mehrerer Konzepte und Begriffe (Kegel 2018a; 2018b; 2020). Er könnte eine *deduktive Gegenstandserschließung* mit dem Ziel *induktiver Lernprozesse* ermöglichen: Lehrkräfte können ein allgemeines Thema zu einer spezifischen Fragestellung *hin* konstruieren; Lernende können aus der spezifischen Fragestellung *heraus* allgemeine Einsichten erhalten – mit dem Ziel von Transferleistungen, um

ihre Analyse-, Handlungs- und Urteilskompetenzen anzuregen. Inwiefern sich daraus eine Planungstheorie entwickeln lässt, soll skizzenhaft geklärt werden.

2 Konturen einer Planungstheorie für einen politisch-bildenden GW-Unterricht

2.1 Politikdidaktik: Gieseckes Konfliktorientierung

Neben den verschiedenen Konzeptionen, wie zum Beispiel der Problem- und Handlungsorientierung, bietet sich die Konfliktorientierung für die Unterrichtsplanung an. Die Konfliktorientierung verknüpft die Alltagswelt der Lernenden mit der für sie wichtigen, medial vermittelten Welt. Hierdurch könnten Schüler*innen in ihren Sichtweisen herausgefordert und zu Reflexionsanlässen gebracht werden (vgl. Gagel 2007: 7 f.; Pohl 2014 118 ff.). Dadurch könnte es der politischen Bildung gelingen, Menschen zu befähigen, „ihre Meinungen bedenken und dann möglicherweise ändern oder präzisieren“ (Giesecke 1997: 21) zu können. Schüler*innen können ihre Interessen in einer pluralistischen Gesellschaft reflektiert einbringen, wenn sie ihre Alltagsvorstellungen ausdifferenzieren. Dafür sollte der Unterricht ihr Wissen nicht defizitär, sondern als wertvoller Teil des Lehr-/Lernprozesses verstehen (vgl. Sander 2008: 85; Reuber 2016: 110 f.; Kegel 2018a: 9 f.).

Die Lernmotivation gelingt über aktuelle, offene und unentschiedene Themen (vgl. Giesecke 1965: 21 ff.). Die Offenheit eines Konflikts erklärt sich aus einem stetigen Gesellschaftswandel, der sich im Gewordenen und Werden zeigt (vgl. Giesecke 1965: 23). Politische Lösungsprozesse beziehen sich auf historische Ereignisse, die ein besseres Verständnis ermöglicht, wie und warum eine Gesellschaft offene Themen behandelt (vgl. Giesecke 1965: 22 ff.). Während sich Aktualität auf einen lösungsbedürftigen Konflikt bezieht, ergibt sich Unentschiedenheit aus der Pluralität des gesellschaftspolitischen Lebens (vgl. Giesecke 1965: 23 f.).

Mündigkeit bedeutet, Sichtweisen zu reflektieren. Hierzu dient die Konfliktanalyse zwar als wichtiges Erkenntnisinstrument, als Definition des Politischen und der Inhaltsauswahl (vgl. Detjen 2007: 163; Giesecke 1965: 114 f.): Sie rahmt ein Thema durch elf Kategorien (Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde) ein, strukturiert einen Gegenstand und ermöglicht einen Transfer auf andere Kontexte. Die Konfliktanalyse ist aber vor allem sachlogisch und zielt eher auf rein wissenschaftliche Erkenntnisse, wo-

durch Lernlogik eher nicht im Fokus liegt. Um aber Anknüpfungspunkte zu vorhandenen Alltagsvorstellungen von Schüler*innen zu schaffen, wären Lehr-/Lernprozesse eher sach- und lernlogisch zu verstehen: Solche fachlichen Unterrichtsprozesse würden Alltagsvorstellungen in ihrer Wertigkeit anerkennen und das Vorwissen einer Lerngruppe integrieren. Dies könnte es vereinfachen, Lernenden tieferliegende Einblicke hinsichtlich gesellschaftspolitischer, geographischer und ökonomischer Konflikte zu ermöglichen; einem Kategoriensystem vorausgesetzt, das auf Alltagsvorstellungen basiert und mithilfe fachwissenschaftlicher Vorstellungen ausdifferenziert ist.

2.2 Der Politikbegriff in der GW-Didaktik

Kategorien haben im Allgemeinen eine wesentliche Funktion für Planungsfragen: Sie strukturieren Stoff und Wissen (Ordnungsfunktion), legen über die Inhaltsauswahl das bedeutsame Allgemeine offen (Reduktionsfunktion), ermöglichen nicht nur differenzierte Haltungen (Erkenntnis- und Bewertungsfunktion), sondern auch Deutungslernen (Kommunikationsfunktion) und die Anwendung auf andere Stoffgebiete (Transferfunktion) (vgl. Henkenborg 2001). Indem Kategorien Politik für den Unterricht aufschlüsseln, sollten sie sich an einem für den GW-Unterricht relevanten Politikbegriff orientieren. Hierzu gehört Politik im engen und weiten Sinne (vgl. Sitte 2014: 31). Beide Begriffe sind aber zu unscharf: Politik im engen Sinne zentriert staatliches und institutionalisiertes Handeln und blendet alltagspolitische Aushandlungsprozesse, wie zum Beispiel im Familien- und Klassenrat, aus; Politik im weiten Sinne bezieht sich auf jeglichen sozialen Konflikt und entpolitisiert den Unterricht. Auch Unterrichtsstörungen stellen einen sozialen, aber unpolitischen Konflikt dar. Daher bietet es sich eher an, Politik als Transformation von Einzelinteressen zu allgemein gültigen Entscheidungen zu verstehen (vgl. Lange 2008): *Gesellschafts-* wie auch *alltagspolitisches* Handeln zielt auf Interessenszusammenführung. So fruchtbar dieses Politikverständnis ist, bleibt es unterkomplex: Erst ein *tieferes* Verständnis vom *gesellschafts-* und *alltagspolitischen* Willensbildungsprozess ermöglicht eine didaktisch sinnvolle Abbildung der Komplexität politischer Entscheidungsabläufe.

Wie eine didaktische Landkarte (Abb. 1) ermöglicht der ‚Didaktische Politikbegriff‘ eine Orientierung in den komplexen Aushandlungsprozessen der Interessenszusammenführung. Der Begriff entstand im Rahmen einer berufs begleitenden Individualpromotion an der Universität Hannover mit dem Ziel, über die Forschungsmethode ‚Didaktische Rekonstruktion‘ (vgl. Gropengießer 2007) fachliche Vorstel-

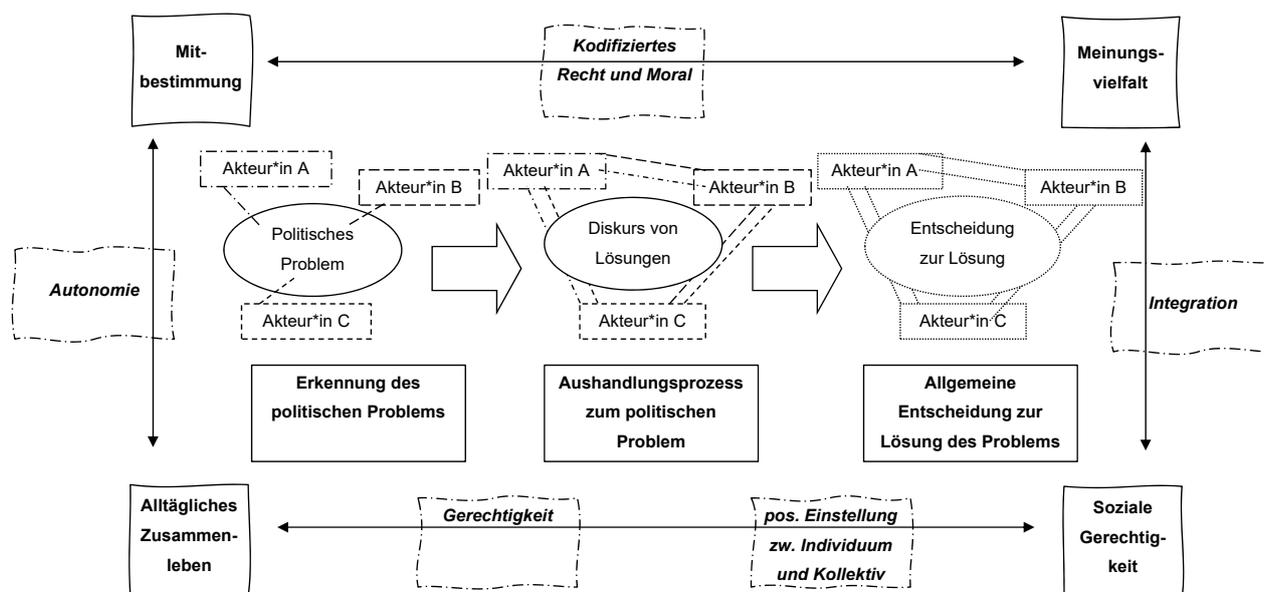


Abb. 1: Der ‚Didaktische Fachbegriff‘ als didaktische Landkarte zum Willensbildungsprozess (vgl. Kegel 2018a: 459)

lungen zur idealtypischen Politik zu erheben. Daher basiert der ‚Didaktische Politikbegriff‘ auf Alltagsvorstellungen von Oberstufenschüler*innen zum Willensbildungsprozess (Lernlogik), die über problemzentrierte Einzelinterviews an unterschiedlichen Hamburger Schulen im Sommer 2013 erhoben und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Dieser erste Schritt wurde um einen zweiten ergänzt: Zu den erhobenen Alltagsvorstellungen wurden vergleichbare demokratietheoretische Vorstellungen (Sachlogik) herangezogen und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Beide Vorstellungswelten wurden im dritten Schritt wechselseitig verglichen: Aus den Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten, Eigenheiten und Begrenztheiten beider Vorstellungswelten ergab sich der ‚Didaktische Politikbegriff‘: Er besteht aus den vier Kategorien ‚Mitbestimmung‘, ‚alltägliches Zusammenleben‘, ‚soziale Gerechtigkeit‘ und ‚Meinungsvielfalt‘. Eine Verbindung zwischen diesen Konzepten schaffen die Begriffe ‚Gerechtigkeit‘, ‚Integration‘, ‚Autonomie‘, ‚kodifiziertes Recht und Moral‘ sowie ‚positive Einstellung zwischen Individuum und Kollektiv‘.

2.3 ‚Didaktischer Politikbegriff‘ als Gegenstandserschließung und Transferlernen

Die Landkarte des ‚Didaktischen Politikbegriffs‘ kann insofern für die Unterrichtsplanung genutzt werden, als Konzepte und Begriffe im Kontext einer didaktischen Themenentwicklung eine Schwerpunktbildung leisten. Um den ‚Didaktischen Politikbegriff‘ für den GW-Unterricht fruchtbarer zu machen, könnte er um die empirisch-analytische sowie kritische Theorie ergänzt werden: Die empirisch-analytische Theorie

meint den Einfluss von Macht und Herrschaft auf gesellschaftliche Entwicklungen und Organisationen; die kritische Theorie bezieht sich auf „den politischen Macht- und Herrschaftsaspekt hinsichtlich seiner produktionssichernden Funktion“ (Vielhaber 2001: 345). Diese beiden Ansätze seien fruchtbarer als der normative Politikbegriff, der sich auf gesellschaftliche Konsensmöglichkeiten hinsichtlich individueller Selbstverständnisse bezieht (vgl. Vielhaber 2001: 345). Um die Theorien zu konkretisieren, weist Vielhaber (2001: 346) darauf hin, dass gerade Politik auf die räumliche Organisation sowie auf die soziale und natürliche Umwelt strukturierend wirkt.

Um nun einen lebensweltlichen Zugang zu Herrschaft und Macht in politischen Strukturen exemplarisch zu leisten, bietet sich die ‚Mitbestimmung‘ an (*hier*: Teilhabe als Diskursbeeinflussung und Machtausübung). Lernende verstehen sich zunehmend als Teil einer Öffentlichkeit, die Probleme in das politische System partizipativ trägt. Dabei soll Politik überzeugende Lösungsansätze erarbeiten (vgl. Kegel 2018a: 458). Dabei findet Mitbestimmung in *rechtsstaatlich ausgehandelten Verfahren* statt (‚kodifiziertes Recht und Moral‘), die im Alltag gelebt und zuweilen medial inszeniert werden. Demokratische Teilhabe soll auch *integrativ* wirken, also möglichst viele Interessen berücksichtigen (‚Integration‘). Damit kann Teilhabe darauf zielen, den politischen Diskurs in Öffentlichkeit und politischem System zu beeinflussen, um Macht und Herrschaft auszuüben.

Die beiden Begriffe ‚kodifiziertes Recht und Moral‘ und ‚Integration‘ könnten in ‚Mitbestimmung‘ eine Scharnierfunktion leisten, um – so die Hoffnung – Transferlernen zu begünstigen. „Dieses Übertragen von Lernergebnissen und Erkenntniswerten, die an-

hand bestimmter Gegebenheiten und Situationen gewonnen wurden, auf andere Gegebenheiten und Situationen zu übertragen, bezeichnet man als Transfer“ (Rinnschede & Siegmund 2020: 58). Indem Schüler*innen Mitbestimmung als rechtsstaatlich ausgehandeltes Verfahren verstehen, könnten sie die Erkenntnis erlangen, Teilhabe nicht nur rechtlich, sondern auch integrativ zu begreifen; erst rechtsstaatliche Teilhabe ermöglicht jeder Person das eigene Partikularinteresse in den Willensbildungsprozess einzuspeisen. Gleichzeitig könnten sie mit diesem Wissen an Grenzen stoßen und neue Erkenntnisse über Mitbestimmung erwerben. Sie problematisieren Mitbestimmung, weil Teilhabe voraussetzungsreich ist: Sie ermöglicht Diskursbeeinflussung und wirkt integrativ, setzt aber kognitive, soziale und monetäre Fähigkeiten voraus und kann exkludierend sein. Darüber hinaus könnten sie integratives Handeln nicht nur auf politische Mitbestimmung, sondern auch auf nachhaltiges Wirtschaftshandeln als ‚soziale Gerechtigkeit‘ beziehen. In einem Planungsmodell des ‚Didaktischen Politikbegriffs‘ wäre es möglich, Transferlernen über ein Konzept („Mitbestimmung“: „kodifiziertes Recht und Moral“ + „Integration“) oder einen Begriff („Integration“: ‚Mitbestimmung‘ + ‚soziale Gerechtigkeit‘) zu ermöglichen. Der Unterricht soll Lernenden ermöglichen, Wissen und Erkenntnisse aus der einen Situation auf eine andere anzuwenden und ausdifferenzieren. Konzepte oder Begriffe fungieren als Themenscharnier im Sinne einer vergleichbaren Gegebenheit und ermöglichen Problematisierungen.

Das Transferlernen könnte die Kompetenzentwicklung von Lernenden begünstigen. Über die Analyse gesellschaftspolitischer, geographischer und ökonomischer Sachverhalte könnte das Transferlernen vielleicht die Handlungs- und Urteilskompetenz fördern. Bereits Schmiederer (1977: 96; vgl. Henkenborg 2012: 34f.) urteilte über die Analysekompetenz, dass sie „auf die Fähigkeit des Schülers [zielt], zu einer Theorie der Gesellschaft zu gelangen, mit deren Hilfe er die entscheidenden Wirkungszusammenhänge, Machtfaktoren und Entwicklungen der Gesellschaft erkennen kann.“ Ein solch differenziertes Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge könnte einer Lerngruppe eine eigene Theorieentwicklung und damit das Urteil und Handeln erleichtern. Sie sind eher fähig, mit wichtigen Operatoren zur Urteilsbildung zu arbeiten: begründet entscheiden, abwägen, sich hineinversetzen sowie überprüfen (vgl. Henkenborg 2012: 35ff.). Dieses Urteilen begünstigt die Handlungsfähigkeit von Lernenden. Sie könnten begründeter und reflektierter handeln (ebd. 45f.). Hierdurch entfaltet sich das Potential (und auch die Herausforderung) eines Querschnittsfaches wie dem politisch-bildenden GW-Unterricht: Ein Unterrichtsgegenstand wäre aus

einer gesellschaftspolitischen, geographischen und ökonomischen Perspektive zu behandeln.

3 Erste Hinweise zur Unterrichtspraxis am Beispiel des Klimaschutzes/-wandels

Um Lernenden Transferlernen im Kontext des Spannungsverhältnisses zwischen Gesellschaft-Politik-Ökonomie-Geographie zu ermöglichen, bietet sich der Klimawandel/-schutz als Unterrichtsthema an. Gerade durch die *Fridays-For-Future-Demonstrationen* (FFF) ergibt sich ein lebensnaher Bezug zur ‚Mitbestimmung‘, um die ‚Integration‘ von Partikularinteressen in das politische System zu klären. Dabei kann ‚Integration‘ auch eine Frage der ‚sozialen Gerechtigkeit‘ sein, wenn es um Möglichkeiten und Grenzen eines integrativen, auf Nachhaltigkeit orientierten Konsums geht.

3.1 Diskurseinflussnahme: Demonstration und Schulpflicht

Der Grundrechtskonflikt zwischen Demonstrationsrecht (GG Artikel 8) und Schulpflicht (GG Artikel 7) berührt das ‚kodifizierte Recht und Moral‘ in ‚Mitbestimmung‘: Der Verfassungskonflikt ermöglicht, ein differenziertes Verständnis von Recht und moralischen Ansichten als Ordnungsrahmen für Herrschaft und Macht zu vermitteln. Parteien mit ihrer Kritik an der Schulpflichtverletzung wie auch die jungen Demonstrant*innen mit ihrer Provokation über Schulabstinz (vgl. Sommer et al 2019: 40ff.; Römmele 2019; Hanschmann 2019) versuchen, gesellschaftliche Entwicklungen über Rechtsstaatsfragen partizipativ (*hier*: diskursiv) zu beeinflussen. Methodisch bietet sich die Positions-/Streitlinie, also eine gedachte Linie zwischen zwei Punkten im Raum (vgl. Scholz 2009: 114f.), an: Schüler*innen verorten sich, warum Schulpflicht oder Demonstrationsrecht schwerer wiege. Nach der Erarbeitungsphase könnten sie sich (neu) verorten und ihre Meinungen vertiefender erläutern.

Beide Grundrechte sollen mündiges Handeln ermöglichen. Die *Schulpflicht* zielt nicht nur auf Wissensvermittlung und Erziehung, sondern fördert auch Toleranz und Akzeptanz für unterschiedliche Meinungen, die für eine demokratische Staatsbürgerschaft notwendig sind (vgl. BVerfG 2006). Gleichzeitig sei der Staat über die Schulpflicht zur Neutralität verpflichtet. Schule dürfe sich kein Urteil über die Angemessenheit der Demonstrationen erlauben. Daher sieht Hanschmann (2019) die FFF-Demonstrationen als unproblematisch, weil sie junge Menschen zur Staatsbürgerschaft befähigen. Dagegen sieht die Kul-

tusministerkonferenz (1973: 11 f.) die Schulpflicht über dem Demonstrationsrecht: Der Bildungs- und Erziehungsauftrag setzt einen regelmäßigen Schulbesuch voraus; ein regelmäßiges Fernbleiben (insbesondere an einem fixen Tag) stünde diesem Schulauftrag entgegen. Nichtsdestotrotz wiege das *Demonstrationsrecht* schwer: Versammlungsverbote dürfen nur unter hohen Auflagen ausgesprochen werden (vgl. Hong 2019); eine sanktionierte Schulpflichtverletzung könnte als indirektes Versammlungsverbot qualifiziert werden. Die Demonstrationsteilnahme könne ferner den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule unterstützen: Der Grundsatzterlass des österreichischen Bundesbildungsministeriums (BMBF 2015) zur Politischen Bildung sieht beispielsweise vor, dass im Rahmen der Schulpflicht junge Menschen Demokratie als Idee der Beteiligung und aktives Engagement in konkreten Situationen erfahren sollen.

Schulpflicht und Demonstrationsrecht stehen sich grundsätzlich komplementär gegenüber: Die Schulpflicht soll *Diskursfähigkeit* vermitteln, insofern sie als staatliche Bildungs- und Integrationsaufgabe (vgl. Epping 2019: 272 f.) zur mündigen Partizipation befähigt. Das Demonstrationsrecht ermöglicht *Diskurs-einflussnahme*, da Bürger*innen ihre Meinung gegenüber einer Autorität frei, öffentlich und protestierend mitteilen (ebd. 12 f.).

3.2 Integrative Macht und Herrschaft: Zivilgesellschaft und Parteien

„Mitbestimmung“ könnte als Integrationsmöglichkeit gesellschaftlicher Interessen verstanden, aber über „Integration“ problematisiert werden. Lernende könnten verstehen, inwiefern zivilgesellschaftliche Organisationen und Parteien über ihre Macht- und Herrschaftseinflüsse gesellschaftliche Entwicklungen integrativ gestalten, aber auch exkludierend wirken. Integrativ versteht *hier*, gesellschaftliche Bedürfnisse in der Politikausrichtung angemessen zu berücksichtigen. Die Transferleistung würde darin liegen, dass Partizipation soziale Gruppen mit monetären, sozialen und organisatorischen Fähigkeiten begünstigt. Unterrichtsmethodisch könnte es sich lohnen, die Einstellungen der Lerngruppe zu Zivilgesellschaft und Parteien abzufragen, schriftlich festzuhalten sowie mit dem obigen Konflikt zwischen Demonstrationsrecht und Schulpflicht zu verknüpfen.

Die *FFF*-Demonstration stellt eine zivilgesellschaftliche Akteur*innengruppe dar. Zivilgesellschaft ist ein „Ort in der Gesellschaft, an dem Organisationen agieren, die frei von staatlicher Zuwendung handeln, finanziell unabhängig sind und keinen Profit erwirtschaften“ (Richter 2016; vgl. Meyer 2010: 239). Sie hat eine vermittelnde Rolle zwischen Bürger*innen

und dem politisch-administrativen System, indem sie mit informellen oder formellen Organisationsstrukturen – wie beispielsweise verbindliche Mitgliedschaften – agiert (vgl. Winter 2013: 388 ff.; Meyer 2010: 241 f.; Schwartz 2010: 589; Sommer et al. 2019: 18–20). Aufgrund eines notwendigen Engagements speisen eher bildungsbürgerliche Menschen ihre subjektiven Vorstellungen in den öffentlichen Raum ein. Wie bei *FFF* engagieren sich eher Menschen mit einer höheren Bildung, finanziellen Mitteln, ausgeprägten Organisationsfähigkeiten und einem Willen nach politischer Selbstermächtigung (vgl. Nolte 2011: 12; Walter 2011; Schneekloth & Albert 2019: 51 f., 97–101; Sommer et al. 2019: 11 f.).

Dagegen agieren Parteien als Entscheidungsträgerinnen, „die das Ziel der Erringung von politischen Entscheidungspositionen verfolgen und dadurch zu Elementen eines durch die Konkurrenz um Wählerstimmen und Machtanteile in den staatlichen Institutionen definierten Systems werden“ (Winter 2013: 392; vgl. Meyer 2010: 239 f.). Ein plurales Parteiensystem ermöglicht diverse gesellschaftliche Strömungen zusammenzuführen, sei es durch Interessensartikulation und -repräsentation oder dem Machtgewinn und -erhalt gegenüber der Konkurrenz: Parteien sollen unterschiedliche soziale Gruppen zusammenführen, um ihnen Deutungen und Orientierungen zu geben und über indirekte Teilhabe in das politische System zu integrieren (vgl. Jun 2013: 122 f.; Satori 2005: 24), wenn auch mit der Folge, dass so manche Themen eine unterschiedlich starke Beachtung erfahren.

Obleich Zivilgesellschaft und Parteien über den öffentlichen Diskurs die Politikausrichtung bestimmen, agieren sie mit ihren Macht- und Herrschaftseinflüssen unterschiedlich integrativ. *FFF* als zivilgesellschaftliche Gruppe vertritt eher ein Partikularinteresse von bildungsbürgerlichen Menschen, wodurch eher bildungsferne und sozialbenachteiligte Personen mit ihren Interessen wenig bis kaum den Diskurs beeinflussen. Dagegen sind Parteien zwar ideologisch, vertreten aber grundsätzlich unterschiedliche soziale Gruppen aus Gründen des Machterwerbs und -erhalts. Dabei stehen Zivilgesellschaft und Parteien in einer Konkurrenz/Konflikt- und in einer Kooperation/Bündnis-Beziehung (vgl. Winter 2013: 395 f.). Bei Konkurrenz/Konflikt offerieren beide Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Wiesendahl 2006: 97–99; Schwarz 2010: 588; Winter 2013: 396) und ringen um Einflussmöglichkeiten. Weil Interessensgruppen ein Parteiensystem unter Druck setzen können (vgl. Thomas 2001: 12 f.), kann auch Kooperation/Bündnis entstehen: Parteien greifen zivilgesellschaftliche Themen auf und stellen ihre Ressourcen den zivilgesellschaftlichen Gruppen zur Verfügung (vgl. Schwartz 2010: 590 f.). Methodisch könnten Schüler*innen die

Funktion und das Zusammenwirken von Zivilgesellschaft und Parteien auf Plakaten vergleichen. Sie könnten vertiefend diskutieren, inwiefern sich Teilhabe integrativer gestalten ließe. Dabei könnte ein Bezug auf die anfängliche Abfrage zur Einstellung der Lerngruppe und Bezüge zum Verfassungskonflikt lohnen, um Anlässe zur Problematisierung anzustoßen.

3.3 Soziale Gerechtigkeit: *integrative Nachhaltigkeitsbürger*innen*

Teilhabe beschränkt sich nicht allein auf zivilgesellschaftliches und/oder parteipolitisches Engagement. (Junge) Menschen als zunehmend mündig agierende Konsument*innen tragen über ihr ökonomisches Handeln Mitverantwortung für positive Lebensbedingungen und Chancengleichheit innerhalb eines sozial- und konkurrenzorientierten Weltmarktes (vgl. Kegel 2018a: 455). Zwischen ‚sozialer Gerechtigkeit‘ und ‚Mitbestimmung‘ kann der Begriff ‚Integration‘ ein Scharnier bilden: Während ‚integrative Teilhabe‘ auf die Begünstigung sozialer Gruppen mit entsprechenden Fähigkeiten zielte, ließe sich über ‚integratives Konsumhandeln‘ klären, wie chancenreich und herausfordernd ein nachhaltiger Konsum in einer umweltschonenden Globalwirtschaft sein könnte: Im Kontext der ‚sozialen Gerechtigkeit‘ bedeutet ‚Integration‘ die Stärkung des sozialen Friedens (vgl. Kegel 2018a: 457). Hierzu bietet sich der*die von Schank & Lorch (2018: 230 ff.) entwickelte*r ‚Nachhaltigkeitsbürger*in‘ an. Nachhaltigkeitsbürger*innen richten ökonomisches Konsumhandeln *sozial und ökologisch* aus, wobei sie nicht nur von unternehmerischen und politischen Rahmenordnungen *bestimmt werden*, sondern diese auch *mitbestimmen können*. Im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung beteiligen sie sich an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft, in der Menschen, unabhängig ihres sozioökonomischen Status, vergleichbare Möglichkeiten und Ressourcen haben, ihr Leben zu gestalten (vgl. ANU 2020; Wlasak und Wlasak 2018: 50).

In der unterrichtspraktischen Umsetzung kann besonders die Komplexität nachhaltigen Konsums thematisiert werden – wie es beispielsweise Ohl (2013: 5) anhand des Konsums von Äpfeln aus der Region oder aus Übersee zeigt: Zwar ist der lange Transport ökologisch problematisch, aber auch die energie- und CO₂-emissionslastige Produktion von Äpfeln in Deutschland ist mitunter schwierig. „Es hängt von der Jahreszeit ab, welcher Apfel ökologisch vorteilhafter ist.“ (ebd. 5). Nicht nur die Energie- und CO₂-Emissionsbilanz, sondern auch individuelle Entfaltungsmöglichkeiten erschweren nachhaltigen Konsum. Wlasak und Wlasak (2018: 53) schlagen ein

Rollenspiel vor, in dem Schüler*innen die Perspektive von Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen einnehmen: der 17-jährige Asylbewerber mit sehr geringem Einkommen, die 20-jährige Studentin mit einem Stipendium, der 39-jährige, alleinerziehende Vater mit Festanstellung, und die 55-jährige, wohlhabende Geschäftsführerin. Damit verknüpfen Wlasak und Wlasak (2018: 52) das Ziel, für Schüler*innen erfahrbar zu machen, „dass Menschen unterschiedlichen Geschlechts auf dieser Welt unterschiedliche Lebensweisen und individuelle Bedürfnisse haben und es somit individueller Handlungsmöglichkeiten bezogen auf Konsum bedarf, um Lebensqualität ermöglichen zu können.“

Die Verknüpfung von ‚Mitbestimmung‘ und ‚sozialer Gerechtigkeit‘ mit ‚Integration‘ könnte einer Lerngruppe helfen, durch Teilhabe und Konsum im Kontext des Klimawandels zu differenzierten Einsichten bezüglich der Wirkungszusammenhänge, Machtfaktoren und Entwicklungen einer Gesellschaft im Sinne eines politisch-bildenden GW-Unterrichts zu kommen (*induktiver Lernprozess*).

4 Fazit: Erste Konturen eines potenziellen Planungsmodells

Während fachdidaktische Prinzipien die Wechselhaftigkeit von alltäglicher Lebenswelt und gesamtgesellschaftlicher Strukturen für die Wirksamkeit von Lehr-/Lernprozessen betonen, könnte der ‚Didaktische Politikbegriff‘ Transferlernen ermöglichen. Dies ist für den GW-Unterricht interessant, insofern er politische, wirtschaftliche und raumbezogene Kompetenzen zu vermitteln hat. Weitere Forschungsarbeiten bleiben zu leisten: Im Idealfall müsste sich, zum Beispiel, Transferlernen nicht nur inhaltlich, sondern auch zwischen den Kompetenzbereichen deutlicher zeigen.

5 Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (2020): BNE-Verständnis. https://www.umweltbildung.de/fileadmin/inhalte/Wir_ueber_uns/BNE_Verstaendnis_ANU_29.6.20.pdf (27.06.2021)
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- BMBF (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html
- BVerfG (2006): BvR 1693/04. Beschluss der 1. Kammer des Zweiten Senats vom 31. Mai 2006.

- Detjen, J. (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München.
- Epping, V. (2019): Grundrechte. 8. Aufl., Springer Verlag, Wiesbaden.
- Gagel, W. (1988): Situations- und Problemorientierung. Gesichtspunkte der Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten. In: Gagel, W. & D. Menne (Hrsg.): Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW. Opladen, S. 39–49.
- Gagel, W. (2007): Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Giesecke, H. (1965): Didaktik der politischen Bildung. Juventa-Verlag, München.
- Giesecke, H. (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Gropengießer, H. (2007): Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. 2. Aufl., Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Hanschmann, F. (2019): „It's the End of the World as We Know it" – Schulpflicht vs. Versammlungsfreiheit. In: Verfassungsblog. 15.03.2019. <https://verfassungsblog.de/its-the-end-of-the-world-as-we-know-it-schulpflicht-vs-versammlungsfreiheit/> (20.10.2019)
- Henkenborg, P. (2001): Zur Philosophie des Politikunterrichts. Zum Kern politischer Bildung in der Schule. In: *sowi-online Journal*. <https://www.sowi-online.de/node/1320> (25.06.2021)
- Henkenborg, P. (2012): Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie – der Dreiklang von Analysieren, Urteilen und Handeln. In: *zdg* 3(2). S. 28–50.
- Hong, M. (2019): Ein unbequemes Grundrecht. In: *Legal Tribune Online*. 16.05.2019. <https://www.lto.de/recht/hintergruende/h/70-jahre-gg-versammlungsfreiheit-artikel-8-unbequemes-grundrecht/> (25.11.2019)
- Jun, U. (2013): Typen und Funktionen von Parteien. In: *Niedermeyer, O. (Hg.)*. S. 119–144.
- Kegel, A. (2018a): Wiedenkst du Politik. Zur Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs. Springer VS, Wiesbaden.
- Kegel, A. (2018b): Der didaktische Politikbegriff als Hilfe zur Unterrichtsplanung. In: *Politik unterrichten* 33. S. 39–41.
- Kegel, A. (2020): Wie lauten Eure Fragen? Problemorientierte Leitfragen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: *GW-Unterricht* 159(3). S. 44–51.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4. Aufl. Julius Beltz, Weinheim.
- KMK (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf (25.11.2019)
- Lange, D. (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* 57(3). S. 431–439.
- Meyer, T. (2010): Was ist Politik? 3. Aufl., Springer VS, Wiesbaden.
- Meyer, M. & H. Meyer (2007): Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert. Julius Beltz, Weinheim.
- Nolte, P. (2011): Von der repräsentativen zur multiplen Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–2. S. 5–12.
- Niedermeyer, O. (Hg.): *Handbuch Parteienforschung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Ohl, U. (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: *Praxis Geographie* 3. S. 4–8.
- Pohl, K. (2014): Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke. 2. Aufl., Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- 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. 109–117.
- Richter, S. (2016): Zivilgesellschaft – Überlegungen zu einem interdisziplinären Konzept. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 08.03.2016. http://docupedia.de/zg/richter_zivilgesellschaft_v1_de_2016 (20.10.2019)
- Römmele, A. (2019): Parteien, nutzt den Impuls. In: *Zeit Online*. 09.04.2019. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-04/parteipolitik-politikverdrossen-jugend-fridays-for-future-debattenkultur> (20.10.2019)
- Sander, W. (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. 3. Aufl., Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Sartori, G. (2005): Party Types, Organisation and Functions. In: *West European Politics* 28. S. 5–32.
- Schank, Ch. & A. Lorch (2018): Der Nachhaltigkeitsbürger in der sozioökonomischen Bildung. Überlegungen zu einem wirtschaftsethisch fundierten sozioökonomischen Bildungsziel. In: *Engartner, T., Ch. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*. Springer VS, Wiesbaden. S. 215–241.
- Schmiederer, R. (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.
- Scholz, L. (2009): Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterrichts. 2. Aufl., Wochenschau-Verlag, Schwalbach/ Ts.
- Schwartz, M. A. (2010): Interactions between Social Movements and US Political Parties. In: *Party Politics: an international journal for the study of political parties and political organizations* 16(5). S. 587–607.
- Schneekloth, U. & M. Albert (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: *Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

- Sitte, Ch. (2014): Politische Bildung im Geographieunterricht. In: *Geographie aktuell & Schule*. Jahrgang 36. S. 29–33.
- Sommer, M. et al. (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. In: *ipb working papers 2/2019*. Ipb, Berlin.
- Thomas, C. S. (2001): Studying the Political Party-Interest Group Relationship. In: ders. (Hrsg.): *Political Parties and Interest Groups. Shaping Democratic Governance*. Lynne Rienner Publishers, Boulder, Colorado/ London. S. 1–23.
- Vielhaber, Ch. (2001): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Institut für Geographie und Wirtschaftskunde, Wien. S. 333–355.
- Walter, F. (2011): Die starken Arme legen keine Räder mehr still. In: Klatt, J. & F. Walter (Hrsg.): *Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement*. Bielefeld. S. 7–32.
- Wiesendahl, E. (2006): *Mitgliederparteien am Ende? Eine Kritik der Niedergangsdiskussion*. VS Springer, Wiesbaden.
- Winter, T. v. (2013): Parteien, Verbände und Bewegungen. In: Niedermeyer, O. (Hg.). S. 387–412.
- Wlasak, J. & P. Wlasak (2018): Praktische Umsetzung von gendersensibler Bildung für nachhaltige Entwicklung im GW-Unterricht am Beispiel „Nachhaltiger Konsum“. In: *GW-Unterricht* 149(1). S. 49–60.

Michael Lehner*, Inga Gryl** & Dominik Gruber***

Fachdidaktik

Problemorientierter Unterricht \neq Problemorientierter Unterricht

Erprobung einer immanent-kritischen Problemorientierung anhand sozialgeographischer Themen

* michael.lehner@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Geographie & Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

*** dominik.gruber@stud.uibk.ac.at, Institut für Soziologie, Forschungszentrum Social Theory, Universität Innsbruck

eingereicht am: 25.03.2021, akzeptiert am: 23.06.2021

In diesem Artikel stellen wir unterschiedliche Zugänge zum problemorientierten Unterrichten gegenüber und diskutieren ihre Eignung hinsichtlich der Ansprüche, die sich aus Besonderheiten sozialgeographischer Themen ergeben. Erste diesbezügliche theoriebasierte Annäherungen vertiefen wir im Zuge einer empirisch angereicherten Debatte. Die so geführte Diskussion stärkt unsere Auffassung, dass eine immanent-kritische Problemorientierung dem besonderen Charakter sozialgeographischer Themen eher entspricht als dies etwa Zugänge über „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki) oder über das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) (Dewey) ermöglichen.

Keywords: Problemorientiertes Lehren & Lernen (POL), Dewey, epochaltypische Schlüsselprobleme, Klafki, Reflexivität, Problemorientierung, immanente Kritik, sozialgeographische Probleme

Problem-oriented teaching and learning \neq Problem-oriented teaching and learning testing of a problem-oriented teaching and learning based immanent-critique with a focus on social-geographic topics

With this article we compare different approaches of problem-oriented teaching and learning. Our driving question focuses on their suitability to particularities of social geographic topics. Based on first empirical tests, we take the view that an attempt based on immanent critique meets the demands better than approaches like Klafki's key-problems (“epochaltypische Schlüsselprobleme”) or the problem-based teaching and learning inspired by Dewey.

Keywords: problem-based teaching and learning (POL), Dewey, key problems (“epochaltypische Schlüsselprobleme”), Klafki, reflexivity, problem orientation, immanent critique, social-geographic problems

1 Einleitung & Fragestellung

Sozialgeographische Problemstellungen zeichnen sich nicht nur durch bestimmte thematische Schwerpunkte¹, sondern auch durch einen besonderen Charakter

¹ Trotz unterschiedlicher Theorieschulen lässt sich die thematische Ausrichtung auf eine Verbindung aus gesellschaftlichen Verhältnissen und raumbezogenen Prozessen bzw. Strukturen zurückführen. Einen aufschlussreichen theoriegeschichtlichen Überblick aus der Perspektive einer handlungstheoretischen Sozialgeographie, die für die gegenwärtige Geographiedidaktik in weiteren Teilen prägend ist, stellt etwa Werlen (2008) bereit.

aus, wodurch sie sich von physisch-geographischen Themen unterscheiden lassen (vgl. zu sozialgeographischen Problemen im Unterricht z. B.: Budke & Glatter 2013). In diesem Beitrag werden wir uns insbesondere auf ihren kontingenten Charakter konzentrieren – was auch sogleich einige Herausforderungen mit sich bringt. Anders als bei physisch-geographischen Themen führt eine Suche nach (strikten) *Gesetzmäßigkeiten* oder *Notwendigkeiten* bei sozialgeographischen Themen schnell auf Irrwege. Das Bestehende ist bei sozialgeographischen Themen immer nur eine Möglichkeit unter anderen und geht nicht aus einer Notwendig-

keit hervor, sondern ist fundamental wandelbar (vgl. Adorno 2012: 229; Koivisto und Lahtinen 2010).²

Diese Vorannahme hat auch für die unterrichtliche Praxis weitreichende Folgen. Wollen wir dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen und Problemstellungen gerecht werden, so können wir uns mit Beschreibungen des Gegebenen nicht zufriedengeben, sondern müssen gleichzeitig immer seine Wandelbarkeit mitthematisieren. Die zentrale Frage dieses Beitrags lautet: Inwiefern werden prominente Ansätze des problemorientierten Unterrichts dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen gerecht? Neigen diese Ansätze also dazu das Bestehende festzuschreiben, oder werfen sie Licht auf die Wandelbarkeit des Bestehenden?

In einem ersten Schritt werden wir unterschiedliche Zugänge zur unterrichtlichen Problemorientierung diskutieren. Wir konzentrieren uns dabei auf Klafkis Ansatz der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“, den wir vom „Problemorientierten Lehren und Lernen“ (POL) nach Dewey abgrenzen. Durch diese Gegenüberstellung werden einige Vor- bzw. Nachteile der jeweiligen Ansätze deutlich. Dies dient uns als Grundlage für die Entwicklung einer eigenen problemorientierten Perspektive, welche den Ansprüchen einer sozialgeographischen Problematisierung bestimmter sozialgeographischer Themen eher gerecht werden soll. Der Ansatz, den wir vorschlagen, baut auf einem immanent-kritischen Verfahren auf, welches die Potentiale der beiden anderen Ansätze in sich aufhebt und weiterentwickelt.

In einem zweiten Schritt wenden wir uns einer empirischen Fallstudie zu. Dadurch können die theoretischen Überlegungen anhand eines unterrichtsbezogenen Beispiels verdeutlicht werden. Hierfür werten wir Erfahrungen aus, die wir gemeinsam mit Studierenden der Universität Duisburg-Essen im Umgang mit unterschiedlichen Zugängen der unterrichtlichen Problemorientierung gesammelt haben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden abschließend in Hinblick auf ihren Anspruch, dem kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen gerecht zu werden, reflektiert.

2 Hypothesenbildung: Unterschiedliche Zugänge der Problemorientierung

Wie in der Einleitung angedeutet, diskutieren wir in diesem Abschnitt unterschiedliche Zugänge der un-

terrichtlichen Problemorientierung, wobei wir uns auf Klafkis Ansatz der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ bzw. auf das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) nach Dewey beziehen. Im Zuge dieser Gegenüberstellung werden wir unterschiedliche Stärken und Schwächen dieser Ansätze herausarbeiten. Dies dient uns als Grundlage, um eine Alternative vorzustellen: ein Verfahren **immanent-kritischer Problemorientierung**³.

2.1 Klafki: „epochaltypische Schlüsselprobleme“

Ein in der deutschsprachigen Debatte sehr bekannter Ansatz einer unterrichtlichen Problemorientierung geht auf Wolfgang Klafki zurück. Klafki erlangte bereits durch seine Dissertationsschrift große Bekanntheit (siehe näher Porsch 2016: 102 ff.). Jedoch wurde auch bereits früh an einigen Aspekten seiner Theorie Kritik laut, insbesondere in Verbindung mit seinem Ansatz der *kategorialen Bildung* (vgl. Klafki 1959, 1975 insb. S. 25–45). Unter anderem wurde Klafki ein (**lehrplantheoretischer**) **Konservatismus** vorgeworfen: Dieser Vorwurf lässt sich auf ein „Fehlen einer eigenständigen materialen Bestimmung von ‚Bildung‘ und [...] auf eine] unzureichende Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht“ (ebd.: 90) zurückführen. Diese Kritik betont also letztlich, dass Klafkis bildungstheoretische Überlegungen seiner frühen Phase eher dabei helfen, aus *vorgegebenen* „Bildungsinhalten“ einen Bildungswert bzw. „Bildungsgehalt“ (Klafki 1964: 9) freizulegen. Sie sind jedoch weniger hilfreich, um curriculare Vorgaben zu hinterfragen („Fehlen einer eigenständigen materialen Bestimmung von ‚Bildung‘“).

Im Kontext der Student*innenbewegungen der späten 1960er-Jahre veranlassten Klafki diese Einwände zu einer *kritischen Wende*, wobei er seinen Ansatz der *kategorialen Bildung* zur „kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Klafki 1976) umgestaltete. Für unsere Analyse ist hierbei Klafkis Abkehr von einem klassischen Wissenskanon hin zu einem „Problemkanon“ (Klafki 2005: 5) zentral. Entscheidend an dieser Form der Problemorientierung ist die Auffassung, dass Probleme nun „als eine der zentralen inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ (ebd.) gedacht werden. Es handelt sich dabei jedoch nicht um irgendwelche Probleme. Vielmehr soll sich Lehren und Lernen an *zentralen* gesellschaftlichen Problemen orientieren. Klafki bezeichnet solche Probleme als „epochaltypische Schlüsselpro-

² Ein Beispiel hierfür ist etwa der europäische Binnenmarkt: Seine gegenwärtige Form und Durchsetzung ist klarerweise eine Möglichkeit, geht nicht aus einer Notwendigkeit hervor, und ist damit als ein kontingentes Verhältnis auszufassen.

³ Viele dieser Vorüberlegungen gehen auf Lehner, Gryl & Gruber (in Vorbereitung) zurück, wo wir die unterschiedlichen theoretischen Zugänge und die Konzeption des später folgenden Mietbeispiels umfassender diskutieren.

bleme“⁴ (Klafki 2007: 56). Ziel eines solchen „Problemunterrichts“ (Meyer und Meyer 2007: 129) ist letztlich ein vertieftes Problembewusstsein. Bei dieser Form der Problemorientierung geht es also weniger um ein unmittelbares Lösen von Problemen, sondern um das aufklärende Potential von sog. Schlüsselproblemen:

„Und selbst dann, wenn sie [die Schüler*innen] eben diesen Tatbestand noch nicht selbst formulieren können oder könnten oder als vermeintlich selbstverständlich oder als unbeeinflussbares Schicksal hinnehmen würden – Umweltzerstörung, Hunger in den Entwicklungsländern, Kriege, Arbeitslosigkeit bestimmter Menschen und Menschengruppen, Vorurteile gegenüber Menschen anderer Kulturen, anderer Hautfarbe usw., naive Technikbegeisterung –: Schule hat immer auch den Auftrag, Aufklärung über noch nicht Bewußtgewordenes, noch Unbefragtes, noch vermeintlich Selbstverständliches zu leisten, sofern daraus Folgen für heutiges und späteres Handeln, vor allem Folgen für andere Menschen resultieren oder resultieren können“ (Klafki 2005: 5).

Pech (2005) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass Klafkis Aufklärungsanspruch „außeninitiiert“ ist und von einem „überlegenen Standpunkt“ der Lehrperson ausgeht. Anstatt diesen starken Top-Down-Charakter einer so gedachten Problemorientierung zu kritisieren, verteidigt er diesen hingegen: „Doch Aufklärung bleibt außeninitiiert, Aufklärung kann nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen und Aufklärung beinhaltet, dass induktives Lernen, also ein Lernen, das seinen Ausgangspunkt in den

⁴ Eine ausführliche Diskussion und Auflistung der vorgeschlagenen Schlüsselprobleme lässt sich etwa bei Klafki (2007: 56–69) finden. Klafki betont immer wieder, dass seine Darstellung der zentralen Probleme offen und nicht abgeschlossen sei. Trotzdem soll hier seine Auflistung angeführt werden, um einen Eindruck zu vermitteln: „die Friedensfrage“ (ebd.: 56–58), „die Umweltfrage“ (ebd.: 58 f.), „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd.: 59), „die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (ebd.: 59 f.), oder „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität [...] – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen“ (ebd.: 60). Äußerst optimistisch scheint uns auch Klafkis Auffassung, dass so etwas wie ein Konsens über einen „Problemkanon“ möglich sei (bzw. ließe sich auch über das implizite Konsensverständnis diskutieren, welches etwa über *Curriculumkommissionen* herzustellen sei): „Nun setze ich bei meinem Vorschlag voraus, daß ein weitgehender Konsens über die gravierende Bedeutung solcher Schlüsselprobleme diskursiv – z. B. in der didaktischen Diskussion oder in Curriculumkommissionen – erarbeitet werden kann, nicht aber, daß das auch hinsichtlich der Wege zur Lösung solcher Probleme von vornherein notwendig ist.“ (Klafki 2005: 5)

Subjekterfahrungen verortet, nicht ausreicht für ein ausreichendes Verständnis von Welt“ (Pech 2005: 3).

2.2 Dewey: „Problemorientiertes Lehren & Lernen“ (POL)

Diese Auffassung, dass „Aufklärung [...] nur von einem ‚überlegenen‘ Standpunkt erfolgen“ könne, lassen sich durch Deweys Überlegungen, die er in „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 1916) anstellte, kontrastieren. Wobei vertreten wird, dass nicht nur *zur* Demokratie, sondern auch gewissermaßen *demokratisch* erzogen werden solle (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung). Aus den Überlegungen Deweys ging das „Problemorientierte Lehren und Lernen“ (POL) hervor: „Der Begriff des problemorientierten Lernens und Lehrens ist in den letzten Jahren zum Leitkonzept eines Selbstständigkeit fördernden, kognitiv aktivierenden Unterrichts bzw. der Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen in Schulen und Hochschulen geworden“ (Reusser 2005: 159).

Für unsere Diskussion ist hierbei von entscheidender Bedeutung, dass eine solche Lernumgebung weniger hierarchisch gestaltet ist und eine Mitgestaltung der Schüler*innen stärker zugelassen und beansprucht wird. Die Problemstellung bzw. -inszenierung dient dabei als Impuls, um einen Lernprozess anzuregen. Durch die unterrichtliche Probleminszenierung wird auf eine Lücke verwiesen, die durch forschendes Lernen geschlossen werden soll. Der Lerngegenstand wird in einem derart eingeleiteten Lösungsprozess gewissermaßen von den Schüler*innen und Lehrer*innen gemeinsam hervorgebracht. Dabei verändert sich die Rolle der Lehrperson – etwa im Kontrast zu Klafkis Zugang – vom Instruieren zur tutoriellen Unterstützung⁵.

Während das auf Dewey zurückgehende POL im Hinblick auf die Lehr-Lern-Prozessstruktur vielversprechend wirkt, vertreten wir die Position, dass das POL nicht ohne weiteres auf sozialgeographische Problemstellungen anwendbar ist. Um dies zu verdeutlichen, versuchen wir die implizite Problemauffassung des POL herauszuarbeiten. Wir werden also im Folgenden darlegen, wie durch POL Probleme „gedacht“ werden.

⁵ Es ist zu betonen, dass es eine Vielfalt an Zugängen zum POL gibt. So lässt sich prototypisch etwa von einem „Wissens-Anwendungs-Paradigma“ (Reusser 2005: 160) sprechen. Bei diesem Zugang zum POL zielt der Lösungsprozess stärker auf eine Anwendung und Sicherung bereits erworbenen Wissens und Fähigkeiten. Demgegenüber lässt sich das „generische Problemlösen“ (ebd.) anführen, bei dem im Unterricht neues Wissen durch das Problemlösen generiert werden soll. Für weitere praxisorientierte Erläuterungen soll hier vorerst auf Moust, Bouhuijs und Schmidt (2007) und Weber (2004) verwiesen werden, wobei wir auch in diesem Beitrag noch auf konkrete Anätze zur Umsetzung des POL zurückkommen werden.

2.3 Unterschiedliche Problemauffassungen

In der didaktischen Literatur zum POL wird oft von einem schemenhaften Lösungsprozess ausgegangen. Dabei wird der Prozess des Problemlösens meist in einzelne Schritte gegliedert (vgl. Barrows 1985; Gräsel 1997; Mandl & Krause 2001; Reusser 2005; Weber 2004); worauf wir im Detail noch zurückkommen werden. Da jedoch diese einzelnen Schritte meist nicht näher begründet, sondern nur beschrieben werden, beziehen wir uns vorerst auf Dewey, um das implizite Problemverständnis des POL näher zu bestimmen. Besonders deutlich lässt sich Deweys Problemauffassung in seiner *Logik* im Kapitel „Die Struktur der Forschung“ (Dewey 2016: 127–48) erkennen. In diesem Zusammenhang diskutiert er beispielhaft einen Brand in einem Versammlungsraum:

„Wenn in einem überfüllten Versammlungsraum Feueralarm gegeben wird, sind viele Dinge im Hinblick auf die Tätigkeiten, die zu einem glücklichen Ergebnis führen können, unbestimmt. Man kann sicher herauskommen, oder man kann zertrampelt werden und verbrennen. Das Feuer ist freilich durch einige feste Eigenschaften charakterisiert. Es ist zum Beispiel *irgendwo*. Dann sind die Gänge und die Ausgänge an bestimmten Stellen. Da sie in ihrer Existenz festgelegt oder bestimmt sind, besteht der erste Schritt bei der Problemstellung darin, sie in der *Beobachtung* festzulegen. Es gibt andere Faktoren, die, selbst wenn sie nicht ebenso zeitlich und räumlich fixiert sind, gleichwohl beobachtbare Bestandteile sind; zum Beispiel das Verhalten und die Bewegungen anderer Mitglieder des Publikums. Alle diese beobachteten Bedingungen zusammengenommen machen ‚die Tatsachen des Falles‘ aus. Sie bilden die Bedingungen des Problems, weil sie Bedingungen sind, mit denen gerechnet werden muss oder die bei jeder relevanten Lösung, die vorgeschlagen wird, in Rechnung gestellt werden müssen.“ (ebd.; Herv. i. O.)

Das Entscheidende für unsere Diskussion ist nun, dass im Rahmen des POL die Bedingungen, welche ein Problem strukturieren oder auch hervorbringen, als bloße „Tatsachen“ (ebd.) dargestellt werden. Dieses Problemverständnis kann im Brandfall oder auch beispielsweise bei einer Dürre hilfreich sein. Solche Problemauffassungen haben die Eigenschaft, dass Problemursachen in einem „*Außen*“ verortet werden. Ist also der Brand oder die Dürre ohne menschliches Zutun verursacht, so lässt sich von „externen Prob-

lemen“ bzw. „Problemen erster Natur“⁶ (vgl. Jaeggi 2014: 243 ff.) sprechen. In diesem Sinne werden Bedingungen von Problemen als „Tatsachen des Falls“ anerkannt und es kann möglichst rasch und effizient nach Lösungen gesucht werden. Jedoch ermöglicht eine solche Problemauffassung **vorerst**⁷ keinen sozialgeographischen Zugang, da bei sozialgeographischen Problemen auch immer gesellschaftliche Verhältnisse eine Rolle spielen.

Einem solchen **externen Problemverständnis**, welches Problembedingungen als „erste Natur“ darstellt, lässt sich ein **reflexives Verständnis von Problemen** gegenüberstellen. Hier werden Problemursachen und somit auch damit verbundene Bedingungen unmittelbar auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgeführt. Wenn wir beispielsweise mit einer Mieterhöhung konfrontiert sind, lässt sich aus dieser Perspektive die Bedingung des Problems (Mieterhöhung) nicht nur als eine „Tatsache des Falles“ erkennen, sondern als eine *gesellschaftlich hervorgebrachte* „Tatsache“ auffassen. Die Problembedingung wird nicht als erste Natur, sondern als „zweite Natur“ (Adorno 2003: 355; vgl. in Verbindung mit dem Konzept der „Verdinglichung“ Lukács 1977: 99) dargestellt. In diesem Sinn lässt sich von „reflexiven Problemen zweiter Ordnung“ (Jaeggi 2014: 245) sprechen. Reflexiv (rückbezogen) ist diese Problemauffassung, da die mit der Problemstellung einhergehenden Bedingungen auf gesellschaftliche Verhältnisse zurückgeführt werden, aus denen die Problemstellung überhaupt erst hervorgeht. So können Probleme letztlich auch als Symptome von gesellschaftlich hervorgebrachten Problembedingungen bzw. -ursachen verstanden werden.

Insbesondere im Hinblick auf eine Lösungsfindung erscheint uns eine Reflexion des impliziten Problemverständnisses als zentral. Werden Problembedingungen, die gesellschaftlich konstituiert sind, bei der Lösungsfindung nicht auch mitdiskutiert und als potentielle Problemursachen untersucht, sondern vorweggenommen – als wären sie „feste Bestandteile“ (Dewey 2016: 136), so wird stillschweigend eine

⁶ Eine solche Problemauffassung lässt unbeachtet, ob das Problem durch weitere menschliche Handlungen gefördert oder gehemmt wurde – etwa im Falle des Brandes durch die Verwendung leicht brennbarer oder brandhemmender Materialien im Bau des Versammlungsraums.

⁷ Es ließe sich allerdings argumentieren, dass Probleme, die sich als externe Probleme darstellen, *immanent werden* können und somit zu einem sozial(geographisch)en Problem werden: Wenn beispielsweise die Dürre mehrere Jahre in Folge wiederkehrt und keine Maßnahmen (z. B. Speicherbau) ergriffen werden, weil die Dürre etwa als Strafe Gottes aufgefasst wird (vgl. Jaeggi 2014: 245 f.). Hier zeichnet sich nun ein Zusammenhang zwischen externen Problemursachen und gesellschaftlichen Verhältnissen ab, wodurch der Fall auch potentiell als sozialgeographisches Problem erachtet werden kann.

Anpassung an das Gegebene gefördert.⁸ Ein externes Problemverständnis in Verbindung mit sozialgeographischen Themen, bei denen immer auch gesellschaftliche Verhältnisse eine Rolle spielen, fördern aus unserer Sicht ideologisches Denken⁹. Diese Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen von Problemauffassungen (externe Probleme bzw. reflexive Probleme zweiter Ordnung) führt uns nun zu unserer ersten Frage, der wir in der folgenden Fallstudie näher nachgehen werden:

Frage 1: Impliziert das POL eine Problemauffassung, die eine Diskussion von *Problembedingungen* tendenziell behindert und somit kontingente Problembedingungen als feste Bedingungen – als „Tatsachen des Falles“ – vorwegnimmt?

2.4 Immanente Kritik und reflexive Problemorientierung

Frage 1 kann darauf hinauslaufen, dass sich POL nicht ohne weiteres für die Auseinandersetzung mit sozialgeographischen Problemstellungen eignet, insofern im Zuge des POL, Bedingungen von Problemen vorweggenommen werden, anstatt sie in einen reflexiven Zusammenhang mit der Problemstellung zu bringen. Der beschriebene kontingente Charakter sozialgeographischer Probleme verlangt hingegen nach einem Rückbezug der Problemstellung auf die Problembedingungen, da deren Problembedingungen – anders als bei der „externen Problemauffassung“ angenommen – gesellschaftlich hervorgebracht werden und somit veränderbar sind. Wie aber lässt sich eine reflexive Problemorientierung fördern, ohne einen „überlegenen Standpunkt“ und ein starkes Top-Down-Verhältnis, was wir bei Klafki kritisiert haben, einzuführen? Wie also lässt sich das Potential des POL – die schüler*innenseitigen Partizipationsmöglichkeiten bei abgeflachteren Hierarchien – bewahren, aber trotzdem eine reflexive Problemorientierung fördern?

⁸ Während Dewey in dem Brandbeispiel etwa einen *objektiven* Charakter („Tatsachen des Falles“, „feste Bestandteile“) von Problemen betont, lässt sich auch herausarbeiten, dass Dewey einen interpretativen Charakter von Problemen anerkennt: „Die Erkenntnis, dass eine Situation der Forschung bedarf, ist der erste Schritt der Forschung. [...] Wenn man herausfindet, *welches* das Problem und die Probleme sind, deren Erforschung sich angesichts einer bestimmten problematischen Situation empfiehlt, ist man mit der Forschung auf bestem Wege.“ (Dewey 2016: 134f.). Während Jaeggi in ihrem Problemverständnis über Deweys Ansatz hinausgeht (insbesondere hinsichtlich einer expliziten Strukturreflexivität) (vgl. Jaeggi 2014: 240ff.), werden wir im weiteren Verlauf dieses Beitrags vertreten, dass die Problemauffassung in der didaktischen Literatur zum POL (etwa im Siebenschrittmodell) in puncto Reflexivität hinter Deweys Ansatz zurückfällt.

⁹ Für unser Verständnis von Ideologie und Ideologiekritik vgl. Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung.

Wir sind der Auffassung, dass hierbei ein immanent-kritisches Erschließen sozialgeographischer Lerngegenstände helfen kann. Für unsere Diskussion ist etwa der besondere Anspruch, auf dem ein immanent-kritisches Verfahren basiert, anschlussfähig: **Immanente Kritik**¹⁰ geht aus einer „Einheit von Analyse und Kritik“ (Jaeggi & Celikates 2017: 117) hervor. Damit wird beansprucht, dass durch eine bestimmte Art von Auseinandersetzung mit einem Gegenstand – durch eine bestimmte Art von Analyse – auch ein vertieftes Problembewusstsein (Kritik) gefördert werden kann. Um dieses Zusammenspiel von Deskription und Evaluation (vgl. Jaeggi & Celikates 2017: 7) darzustellen, soll im Folgenden auf ein aktuelles Beispiel von immanenter Kritik eingegangen werden.

Im Frühjahr 2019, in einer Zeit, in der Demonstrationen gegen den „Mietwahnsinn“ stattfanden und eine Berliner Initiative¹¹ forderte, große Immobilienkonzerne zu „enteignen“, um sie in eine Anstalt öffentlichen Rechts zu überführen, veröffentlichte Sabine Nuss ihre Auseinandersetzung mit der Idee des Privateigentums. Für unsere Diskussion ist ihre Verfahrensweise, also in welcher Form sie ihre Kritik am Privateigentum vorbringt, von Interesse.

In einem ersten Schritt fragt Nuss nach Argumenten, die für das Privateigentum sprechen: Die Institutionalisierung des Privateigentums gehe mit dem Versprechen einher, für eine höhere Motivation der Wirtschaftssubjekte, einen effizienteren Umgang mit Ressourcen und letztlich für eine Mehrung des Wohlstandes zu sorgen.¹² In einem weiteren Schritt versucht

¹⁰ Immanente Kritik wird klassischerweise auf Hegel zurückgeführt. Sie hat ihre Ausarbeitung bei Marx und ihre Weiterentwicklung insbesondere in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule gefunden. (vgl. Jaeggi & Celikates 2017: 115). Immanente Kritik wird seit einigen Jahren wieder verstärkt diskutiert, wobei insbesondere metakritische Zugänge zu nennen sind, die u.a. versuchen die Verfahrensweise zu systematisieren und die weitreichenden Voraussetzungen zu klären (Jaeggi 2014, 2016; Romero 2014; Särkelä 2018; Stahl 2013, 2014).

¹¹ Die Kampagne wird in den sozialen Medien unter dem Hashtag #dwenteignen diskutiert, wobei „dw“ auf den Immobilienkonzern Deutsche Wohnen verweist, welcher auf Basis des Artikel 15 des deutschen Grundgesetzes gegen Entschädigung „*vergesellschaftet*“ werden solle (vgl. insb. Artikel 15 Absatz 1 Satz 1 GG). Bei näherer Betrachtung handelt es sich bei dieser Kampagne weniger um eine Kampagne, die auf „Enteignung“ (vgl. Artikel 14 Absatz GG) zielt, was beispielsweise beim Bau von Autobahnen durchgesetzt wird, als vielmehr um eine Vergesellschaftungskampagne (vgl. hierzu näher „gute Enteignung, böse Enteignung“, Nuss 2019: 9 ff.)

¹² In ihren eigenen Worten: „Das Versprechen des Privateigentums beruht auf der Annahme, dass die Wirtschaftssubjekte, wenn sie sich die Früchte ihrer Arbeit privat, das heißt exklusiv, aneignen können, motivierter seien. Diese höhere Motivation sei wichtig, da die Ressourcen, gemessen an der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse, knapp seien. Das erfordere einen ‚wirtschaftlichen‘, also effizienten Umgang mit ihnen. Das private Ei-

Nuss dieses Versprechen zu überprüfen und stellt Zusammenhänge mit dem Scheitern dieses Versprechens her. Sie spricht auf Basis dieses Zusammenhangs von einem „vergifteten Versprechen“: „Das Versprechen des Privateigentums ist insofern vergiftet, als die ihm innewohnende Dynamik einen relevanten Teil der Bevölkerung systematisch vom Wachstum des gesellschaftlich geschaffenen Reichtums ausschließt – relativ (der Anteil an diesem wachsenden Reichtum geht zurück) und zuweilen auch absolut.“ (Nuss 2019: 40)

Nuss führt hier, ganz im Sinne der vorhin angesprochenen „Einheit von Analyse und Kritik“, den Gegenstand, den Sie beschreibt (Institutionalisierung von Privateigentum), in eine bestimmte Form eines Widerspruchs über. In Anbetracht des Zusammenhangs zwischen Wirtschaftswachstum und ungleicher Entwicklung – ein Zusammenhang zwischen dem Versprechen der Wohlstandsmehrung und dessen teilweisen Scheiterns im Sinne ungleicher Entwicklung, also dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs – erscheint der untersuchte Gegenstand „vergiftet“. Für unsere Diskussion ist nun entscheidend, dass dieser Widerspruch eine bestimmte Qualität aufweist, wodurch sich immanente Kritik von anderen Formen der Kritik unterscheiden lässt.

Um dies zu verdeutlichen, soll das Konzept der *internen Kritik* von jenem der *immanenten Kritik* abgehoben werden. Zunächst ein Beispiel für interne Kritik: Einer Gemeinschaft, die sich zu den Menschenrechten bekennt, jedoch politische Gefangene foltert, kann vorgeworfen werden, einem Selbstwiderspruch zu unterliegen. Das Charakteristische an dieser Kritik ist, dass ein Maßstab für die Kritik gewählt wird, der bereits anerkannt ist (Verbot der Folter oder grausamer, unmenschlicher Behandlung). Da der Maßstab der Kritik nicht etwa von außen an den Gegenstand der Kritik angelegt wird – wie dies bei „externer Kritik“ (Jaeggi 2014: 261) der Fall wäre, sondern bereits als gültig erachtet wird, gewinnt interne Kritik ihre Überzeugungskraft: Wer will sich schon vorwerfen lassen, seinen eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden? Der Nachteil dieser Kritikform ist darauf zurückzuführen, dass man auf Normen angewiesen ist, die bereits anerkannt sind. So

gentum sichere die individuelle Freiheit, die für die Entfaltung der Effizienz nötig sei. Die Wirtschaftssubjekte müssten zum Beispiel frei sein im Festsetzen der Preise, in der Bezahlung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, in der Wahl ihres Standorts, in der Art und Weise ihrer Produktion, in der Suche nach dem besten Wettbewerbsvorteil und in vielem anderen mehr. Der Staat soll nur für einen entsprechenden Ordnungsrahmen verantwortlich sein. Grundsätzlich gilt in dieser Anschauung: je weniger staatliche ‚Fesseln‘ für das Privateigentum, desto freier die Preisbildung, desto effizienter der Markt, das wiederum führe zu mehr Wirtschaftswachstum und dieses komme allen zugute.“ (Nuss 2019: 19)

hat interne Kritik eher eine Reparationsfunktion, sie bewahrt bestehende Normen. Deshalb wird interner Kritik vielfach ein eher konservativer Charakter und ein Mangel an transformativem Potential attestiert (vgl. ebd.).

Wie wir bei Nuss gesehen haben, basiert *immanente Kritik* auch auf anerkannten Normen oder Idealen (Versprechen des Privateigentums). Der dargestellte Zusammenhang zwischen Anspruch und gegenläufiger Verwirklichung reicht bei immanenter Kritik jedoch tiefer als bei interner Kritik. Während im Fall der internen Kritik diese durch ein Befolgen des Anspruchs (Menschenrechte einhalten) besänftigt werden kann, trifft bei immanenter Kritik das Gegenteil zu: Gerade durch das Befolgen des Anspruchs („Wohlstandsmehrung durch Institutionalisierung des Privateigentums“ Nuss 2019: 40) kommt es zu ungleicher Entwicklung, also dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs. Durch immanente Kritik wird also nicht aufgezeigt, dass der Anspruch nicht befolgt wird, sondern, dass gerade durch das Befolgen des Anspruchs dieser nicht erfüllt werden kann. Mit immanenter Kritik werden also Zusammenhänge hergestellt, die aufzeigen, dass ein Befolgen anerkannter Normen oder Ideale zu einer „systematischen Frustration“ (Stahl 2013: 417) dieser Ansprüche führt. In diesem Sinne weisen solche *immanenten Widersprüche* über die anerkannten Normen oder Ideale, aus denen sie hervorgehen, hinaus und bergen transformatives Potential, ohne jedoch dabei Überzeugungskraft zu verlieren. Die Verfahrensweise immanenter Kritik, wie sie Jaeggi (2014) beschreibt, lässt sich modellhaft folgendermaßen darstellen (Abb. 1).

Im Folgenden werden wir wieder auf die unterrichtliche Problemorientierung zurückkommen und näher herausarbeiten, inwiefern immanente Kritik helfen kann, um ein reflexives Problembewusstsein zu fördern.

2.5 Zusammenfassung unterschiedlicher Ansätze von problemorientiertem Unterricht: über, mit oder durch Probleme Lehren und Lernen?

Die bisherige Debatte lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Klafkis Zugang des „Problemunterrichts“ mittels „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ zielt auf ein vertieftes Problembewusstsein. In derartigen Lernumgebungen geht es in erster Linie um einen vertieften Einblick in zentrale gesellschaftliche Probleme. Daher sprechen wir bei solchen Lernarrangements von einem Lehren und Lernen *über* Probleme. Während wir beim Lehren und Lernen *über* Probleme einen Mangel an schüler*innenseitiger Mitgestaltungsmöglichkeiten am Lernprozess durch den starken Top-Down-Charakter kritisch anmerken

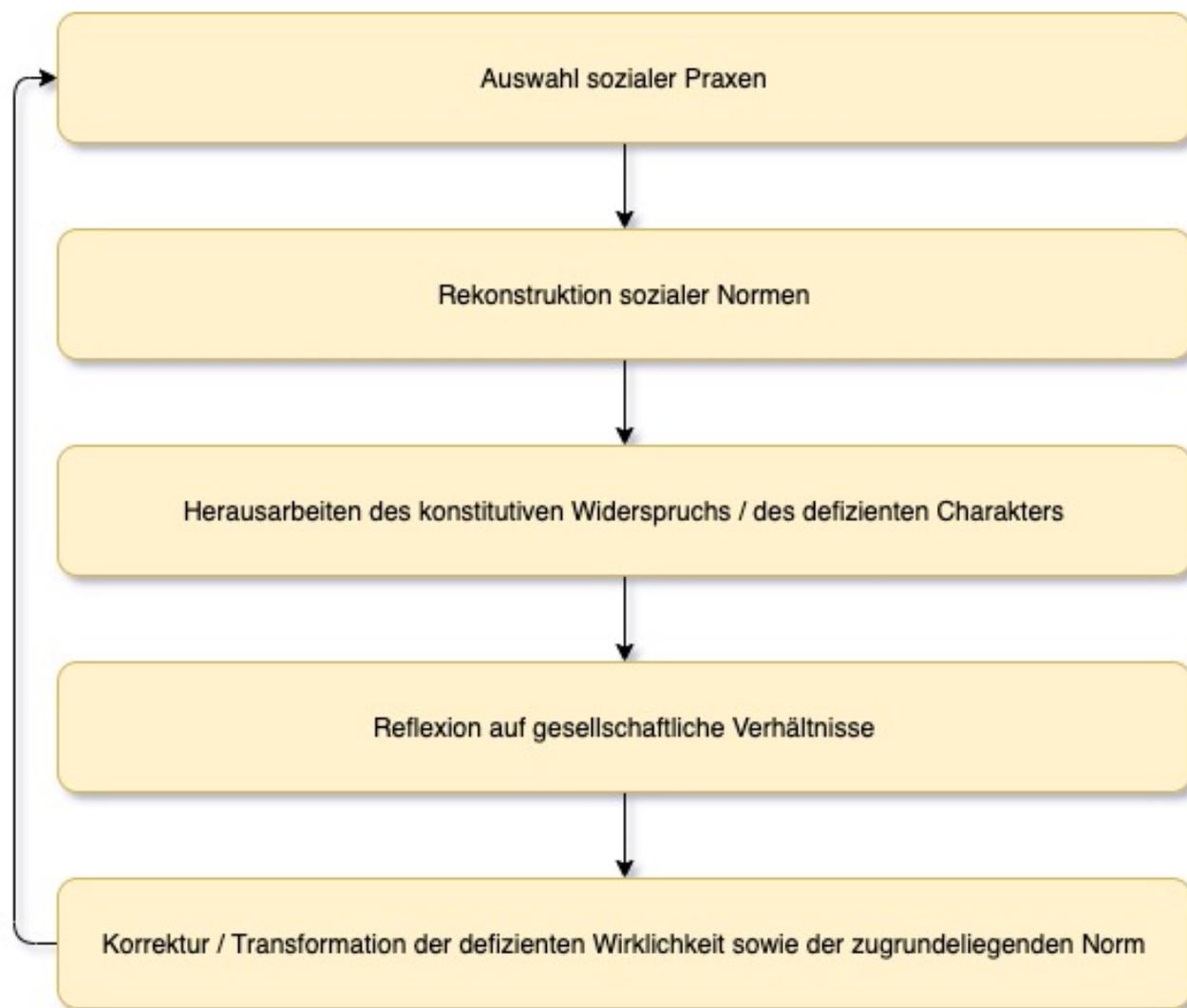


Abb. 1: Von Jaeggi vertretene Verfahrensweise immanenter Kritik (eigene Darstellung, nach Jaeggi 2014: 286ff.)

möchten¹³, lässt sich dies durch das an Dewey angelehnte POL maßgeblich abmildern.

Beim POL dient eine Probleminszenierung als Impuls für einen Lernprozess, indem die Schüler*innen den Lerngegenstand mit-hervorbringen. Durch ein solches forschendes Lernen wird eine stärkere Partizipation am Lehr-Lern-Prozess ermöglicht und gefordert. Da das Lernen in der Auseinandersetzung mit der Problemstellung stattfindet, sprechen wir bei derartigen Lernumgebungen von einem Lehren und Lernen *mit* Problemen. Der Nachteil solcher Lerner-

¹³ Diese eventuell weitreichend wirkende Kritik an Klafki ist kein Novum dieses Beitrags, sondern wird bereits seit über einem Jahrzehnt diskutiert, wie dies etwa Meyer und Meyer – die Klafkis Ansatz nahestehen – im folgenden Zitat auf den Punkt bringen: „Vielmehr müssten aus unserer Perspektive die **Lerner** mit ihrem kritisch-konstruktiven Potenzial und mit ihren Interessen und Handlungsmotiven viel stärker in den Blick der Planung kommen, als dies bei Klafki der Fall ist. Sie kommen bei ihm durchgehend nur als **Objekte** der didaktischen Bemühungen und nicht als **Subjekte** didaktischer Prozesse, nicht mit ihrer didaktischen Kompetenz in den Blick.“ (Meyer & Meyer 2007:112; Herv. d. Verf.)

rangements ergibt sich jedoch – wie wir noch zeigen werden – durch eine tendenziell unhinterfragbare Problemsetzung und die damit verbundene kritisierte Problemauffassung, wodurch sich derartige Zugänge kaum für einen Umgang mit sozialgeographischen Problemen eignen.

Demgegenüber möchten wir ein immanent-kritisches Erschließen von Lerngegenständen anführen. Wie wir diskutieren konnten, lassen sich durch immanente Kritik, immanente Widersprüche aufzeigen. Solche Widersprüche bieten Einblicke in ein Problemfeld. Jedoch wird ein Problem im Medium des Widerspruchs nicht einfach vorgegeben, sondern muss selbst erst noch erschlossen werden, da das *Problem als Widerspruch* reflexiv verfasst ist, womit sich die Problemstellung in einem Zusammenhang mit Problembedingungen zeigt. Dadurch – so unsere zweite These – lässt sich eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lern-Prozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht. Diese Problemauffassung ent-

Tab. 1: Unterschiedliche Ansätze der Problemorientierung (eigene Darstellung; nach Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung)

	Probleminszenierung	reflexives Problembewusstsein	Partizipation am Lehr-Lern-Prozess
L&L über Probleme (z. B.: epochaltypische Schlüsselprobleme – Klafki)	Problem dient als Lerngegenstand	Zielt auf vertieftes Problembewusstsein – nicht notwendig reflexiv	Eher unterbunden, da „außeninitiiert“, von „überlegenem Standpunkt“
L&L mit Problemen (z. B.: POL – Dewey)	Problem dient als Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen	Problembewusstsein wird nicht vertieft	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht
L&L durch Probleme (z. B.: Problem als Widerspruch)	Problem wird selbst zum Problem; dient sowohl als Lerngegenstand im Sinne eines über Probleme L&L als auch als reflexiver Ausgangspunkt im Sinne eines mit Problemen L&L	Reflexives Problembewusstsein wird gefördert	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht

spricht – so unsere These – dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher als jene des POL – ohne jedoch einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen. In diesem Sinne soll gleichzeitig ein Lehren und Lernen über Probleme wie auch mit Problemen ermöglicht werden, was wir als Lehren und Lernen durch Probleme bezeichnen.

Frage 2: Lässt sich durch ein immanent-kritisches Erschließen von Lehrgegenständen eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lern-Prozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht, was dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher entspricht – jedoch ohne einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen?

3 Methode & Forschungsdesign

Um die beiden Fragestellungen, die wir entlang der Diskussion unterschiedlicher Zugänge zur Problemorientierung aufwerfen konnten, empirisch angereichert nachgehen zu können, haben wir mit Studierenden die jeweils gleiche Problemstellung einmal entlang des POL und darauffolgend immanent-kritisch behandelt. Das Design dieser Fallstudie – welches wir im Folgenden noch im Detail vorstellen – konnten wir im Wintersemester 2020/21 an der Universität Duisburg-Essen im Zuge einer Lehrveranstaltung mit 22 Teilnehmenden durchführen.

Bei der Wahl der Problemstellung haben wir zum einen den diskutierten Charakter sozialgeographischer Probleme berücksichtigt¹⁴ und zum anderen haben wir uns mit der Wahl des Themenbereichs an die

¹⁴ D. h. es handelt sich nicht um Probleme, welche sich vordergründig als externe Probleme darstellen, wie etwa ein Brand im Veranstaltungssaal oder eine Dürre – insofern diese nicht in einen Zusammenhang mit menschlichem Handeln gebracht werden kann.

Kernlehrpläne angelehnt¹⁵. In diesem Sinne entscheiden wir uns für eine Probleminszenierung aus dem Bereich des Wohnens, welche folgendermaßen lautet:

„Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“

Diese Problemstellung wurde entlang der unterschiedlichen didaktischen Zugänge (POL bzw. immanent-kritisches Erschließen) bearbeitet. Die von den Studierenden behandelten Aufgabenstellungen liegen uns in schriftlicher Form vor. Die Daten, die so erhoben wurden, haben wir mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015; Schreier 2012) (Primärverfahren) ausgewertet, wobei die Erstellung der inhaltlichen Kategorien deduktiv-induktiv (vgl. Gläser-Zikuda 2005) durch offenes Kodieren¹⁶ (vgl. Kuckartz 2018; Schreier 2012) erfolgte. Zur weiteren Auswertung der systematisierten Daten führten wir teilweise eine Typenbildung (vgl. Kuckartz 2018) (Sekundärverfahren) durch.

Während wir die Auswertung im Sinne des beschriebenen systematischen Verfahrens durchführen konnten, weist diese Fallstudie in der Erhebung forschungspragmatisch bedingte Limitationen auf. In diesem Zusammenhang ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass es sich um kein Kontroll- oder Vergleichsgruppendesign handelt, sondern alle Studierenden der Lehrveranstaltung erst die Problemstellung entlang des

¹⁵ Budke und Glatter (2013) stellen eine aufschlussreiche Diskussion über die Verankerung sozialgeographischer Themen in Kernlehrplänen für den Geographieunterricht bereit. Auf Basis der Lehrplananalyse bei Budke und Glatter (2013: 495) lässt sich unsere Probleminszenierung etwa mit der „sozialgeographischen Fragestellung der Kernlehrpläne für den Geographieunterricht der Klassen 7–10“ (ebd.), „Wie lassen sich raumbezogene Interessenskonflikte erklären und lösen?“ (ebd.) in Verbindung bringen.

¹⁶ Beim offenen Kodieren wird das Material mit W-Fragen (z. B. Was wird besprochen, etc.) konfrontiert, um es analytisch aufzuschlüsseln und zu durchdringen (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016).

POL bearbeiteten und *anschließend* die gleichen Studierenden die Problemstellung aus der besprochenen immanent-kritischen Perspektive erneut behandelten. Darüber hinaus sind auch Versuchsleiter*inneneffekte, die sich im Kontext der Lehrveranstaltung ergeben können, nicht auszuschließen. Diese Limitationen werden wir in der Zusammenfassung berücksichtigen.

3.1 Datenerhebung zur Frage 1

Um Frage 1¹⁷ anhand empirischer Daten vertiefend zu diskutieren, wurden Aufgabenstellungen entworfen, die wir aus der der Literatur zum POL ableiten konnten und die im Zuge der genannten Lehrveranstaltung in Kleingruppen bearbeitet wurden. In der Literatur zum POL lassen sich etwa Ansätze, die sich enger an einem *Schema* des Problemlösens orientieren (Barrows 1985; Gräsel 1997; Mandl & Krause 2001; Reusser 2005) von Ansätzen unterscheiden, die in der Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses offener sind und eher auf *Phasen* des Problemlösens abheben (aus der Sachunterrichtsdidaktik: Beinbrech 2015; aus der Geographiedidaktik: Roberts 2013).

Auf Grund dieser Vielfalt von Ansätzen mussten wir uns für ein Modell entscheiden, um die Aufgabenstellungen zu formulieren. Obwohl uns für die unterrichtliche Praxis die weniger straff strukturierten Phasenmodelle eher überzeugen¹⁸, lehnen wir uns für diese Untersuchung an einem Schemenmodell an, da uns die spezifischere Strukturierung eine genauere Datenauswertung ermöglichen soll. Konkret lehnen wir uns für diese Untersuchung an das Siebenschrittmodell von Reusser (2005) an, welches wie folgt dargestellt werden kann:

Tab. 2: Schritte des Problemlösungsprozesses
(nach Reusser 2005; eigene Darstellung)

1	Problemstellung / -inszenierung
2	Problemdefinition und Problemanalyse
3	Hypothesenbildung
4	Überprüfung
5	Modifikation / Operationalisierung
6	Finalisierung einer Problemlösung
7	Sicherung des Lernertrags bzw. Arbeitsrückschau

Für die anschließende Datenauswertung waren für uns besonders die Lösungsansätze aus Schritt 3 und

¹⁷ Frage 1: Impliziert das POL eine Problemauffassung, die eine Diskussion von Problem*bedingungen* tendenziell behindert und somit kontingente Problembedingungen als feste Bedingungen – als „Tatsachen des Falles“ – vorwegnimmt?

¹⁸ In Anlehnung an Roberts (2013) vertreten wir hinsichtlich der schematischen Modelle die folgende Auffassung: „Auch wenn diese Abfolge sinnvoll ist, so sollte sie nicht zu einer Zwangsjacke werden.“

die finalen Problemlösungen aus Schritt 6 von Interesse. Den Fokus der Auswertung richteten wir auf die Qualität der Lösungsansätze, wobei wir der Frage nachgegangen sind, ob die Bedingungen des Problems tatsächlich – wie wir thesenhaft auf Basis der theoriegeleiteten Diskussion zu den unterschiedlichen Problemauffassungen annehmen – als *feste* Bestandteile des Problems vorweggenommen oder im Zuge des Problemlösungsprozesses auch mitdiskutiert werden und somit als *veränderbar* erscheinen.

3.2 Datenerhebung zur Frage 2

Um Aufgabenstellungen zu entwerfen, die eine empirisch angereicherte Diskussion von Frage 2¹⁹ ermöglichen, konnten wir uns weniger auf didaktische Literatur beziehen. Stattdessen haben wir uns hier auf jüngere Literatur zum Ansatz „immanente Kritik“ gestützt (Jaeggi 2014, 2016; Romero 2014; Stahl 2013). Als einen ersten Schritt, der das Hervorbringen von immanenten Widersprüchen unterstützen soll und somit einen Perspektivwechsel von vermeintlich *festen* Bedingungen von Problemen hin zu veränderbaren Bedingungen vorbereiten soll, schlagen wir vor, im Zuge der Darstellung den **konflikthaften Charakter des Problems** hervorzuheben²⁰.

Um den konflikthaften Charakter von Problemen zu betonen, sollte aber nicht nur auf verschiedene Interessen, die sich widersprechen, verwiesen werden. Vielmehr können Konflikte auch stärker als strukturell verankerte Phänomene gedacht werden. In diesem Fall werden Konflikte als Erscheinungen von sich widersprechenden gesellschaftlichen Dynamiken begriffen. Fraser und Jaeggi (2020) verwenden in diesem Kontext die Metaphern des „Vordergrundes“ und des „Hintergrundes“ (ebd.: 49), womit sie auf hintergründige strukturelle Bedingungen, oder „tiefenstrukturelle Dysfunktionen“ (ebd.: 90) verweisen, welche vordergründige Konflikte vorantreiben. Sie legen also

¹⁹ Frage 2: Lässt sich durch ein immanent-kritisches Erschließen von Lehrgegenständen eine Problemorientierung fördern, die sowohl eine schüler*innenseitige Partizipation am Lehr-Lernprozess, wie auch ein vertieftes Problembewusstsein ermöglicht, was dem beschriebenen Charakter sozialgeographischer Probleme eher entspricht – jedoch ohne einer starken Top-Down-Struktur in Lernarrangement zu bedürfen?

²⁰ Bei einer Problemauffassung, wie dies bei der externen Problemauffassung der Fall ist (vgl. das Brand-Beispiel in Anlehnung an Dewey), lässt sich nicht sinnvoll von einem Interessenskonflikt sprechen. Insofern der Brand tatsächlich ohne menschliches Verschulden ausgebrochen ist – etwa durch einen Blitzschlag (trotz Vorkehrungen, wie Blitzableiter, etc.) – wäre es widersinnig von einem Interessenskonflikt zu sprechen, welcher dann ja zwischen Veranstaltungsbesucher*innen und dem Blitz bestehen würde. Sozialgeographische Probleme hingegen – so lässt sich zumindest mit kritischen Gesellschaftstheorien argumentieren – weisen einen konflikthaften Charakter auf.

einen Zusammenhang zwischen vordergründigen Konflikten und hintergründigen gesellschaftlichen Verhältnissen nahe. Im zweiten Schritt soll es also darum gehen, die erkannten Akteur*innen in ihren *sozialen Rollen*, also die „Charaktermasken“ (Marx, MEW 23: 100) zu diskutieren. Konflikte erscheinen so durch **strukturelle Dynamiken** begünstigt. Ein geeignetes Medium, um solche strukturellen Dynamiken herauszuarbeiten, ohne dabei in einen Struktur determinismus zu verfallen, ist der Widerspruch. Der zweite Schritt zielt in diesem Sinne darauf, immanenten Widersprüchen, die sich aus strukturellen Bedingungen ergeben und Konflikte begünstigen, herauszuarbeiten.

Ein solcher immanenter Widerspruch entspringt einer Analyse des Gegebenen, jedoch – so die These – lässt er gleichzeitig über das Bestehende hinausblicken, da sich durch den Widerspruch „tiefenstrukturelle Dysfunktionen“ erkennen lassen²¹. Um dieses Potential zu heben, zielt die Aufgabenstellung des dritten Schritts auf die Formulierung einer Fragestellung, die vom immanenten Widerspruch abgeleitet wird. Die zentrale These hierbei ist, dass eine so hervorgebrachte Fragestellung das „Framing“ (vgl. Matthes 2009), welches die Problemstellung impliziert, durchbricht. Wir gehen also davon aus, dass die Problembedingungen, die die Problemstellung implizieren, an diesem Punkt in einem reflexiven Zusammenhang mit der Probleminszenerierung stehen. Kurzgefasst: Es sollte sich ein „reflexives Problembewusstsein“ (vgl. Abschnitt 2.3) in dieser Fragestellung erkennen lassen. Ein solches Problembewusstsein erachten wir als Voraussetzung für einen mündigkeitsorientierten „Problemunterricht“ (Meyer & Meyer 2007: 129), da erst dadurch der mit der jeweiligen Probleminszenerierung gesetzte „Problemframe“ (vgl. Altheide 1997) diskutierbar wird.

Wir möchten allerdings eine so gedachte immanentkritische Problemorientierung nicht einfach auf der Ebene eines geschärften Problembewusstseins enden lassen, sondern auch eine Lösungsorientierung ermöglichen. Die Herausforderung, die sich hierbei stellt, führt erneut zum kontingenten Charakter von sozialgeographischen Problemen zurück: Bei solchen Problemen gibt es schlicht nicht die eine zwingende Lösung. Trotzdem möchten wir bei unseren Überlegungen hinsichtlich einer Strukturierung einer solchen Debatte um geeignete Lösungen auch nicht in einer Beliebigkeit verhaftet bleiben. Kontingenz zu berücksichtigen soll für uns nicht bedeuten, dass Lösungsansätze unterschiedlicher Qualitäten vermeintlich gleichberechtigt nebeneinander angeführt werden können.

²¹ Um das transformative Potential zu betonen, lässt sich etwa mit Adorno argumentieren: „Das Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, [ist] bereits Index des Richtigen, Besseren.“ (Adorno 1963: 793)

Um dieses Spannungsverhältnis – einerseits dem Anspruch der angesprochenen Kontingenz gerecht zu werden und andererseits nicht in Beliebigkeit zu verfallen – zumindest abzumildern, schlagen wir eine Strukturierung von Lösungsansätzen vor, und zwar entlang einer Matrix verschiedener „Lösungsqualitäten“. In diesem Sinne legen wir nahe, die unterschiedlichen Lösungsansätze nach der Tiefe der Analyse zu unterscheiden. Hierfür schlagen wir drei Kategorien vor:

- Problembedingungen werden vorweggenommen: Wenn etwa nicht nach möglichen Problemursachen gefragt wird, sondern Lösungsvorschläge entlang bestehender Bedingungen erarbeitet werden. (z. B. die Mieterhöhung durch Sparen in anderen Lebensbereichen bewältigen)
- Problembedingungen werden kompensiert: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird, diese aber nicht behoben werden, sondern nur ausgeglichen, also kompensiert werden. (z. B. Wohnbeihilfe: Marktprinzipien werden beibehalten, jedoch kompensiert)
- Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt: Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird und auch versucht wird diese zu beheben. (z. B. Hinterfragen einer profitorientierten Wohnungsvergabe, wie dies bei den Forderungen nach Vergesellschaftung von Immobilienkonzernen der Fall ist)

Diese Matrix suggeriert nun einerseits eine Wertung: Je tiefergehend die Analyse, desto besser der Lösungsansatz; andererseits relativieren wir diese Wertung, indem wir beim jeweiligen Lösungsansatz nach Potentialen und Grenzen fragen. So lassen sich die unterschiedlichen Lösungsansätze in ein Verhältnis zueinander bringen und es kann sich beispielsweise zeigen, dass Lösungsansätze, die einer weniger tiefreichenden Analyse entspringen, zwar unmittelbare Handlungsoptionen ermöglichen – da sie etwa unter gegebenen Bedingungen bereits möglich sind – jedoch an Problemursachen nichts verändern. So soll eine qualitative Unterscheidung der Lösungsansätze ermöglicht werden, ohne dabei etwaige Ambivalenzen ausblenden zu müssen.

Tab. 3: Matrix der Lösungsqualitäten
(eigene Darstellung, nach Lehner, Gruber & Gryl, in Vorbereitung)

	Lösungsansatz	Potentiale	Grenzen
Tiefe der Analyse ↓	Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)		
	Problembedingungen werden kompensiert		
	Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt		

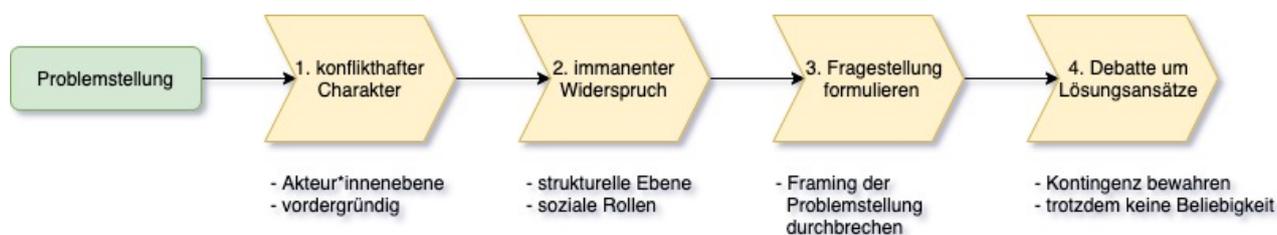


Abb. 2: Datenerhebungsprozess zu Frage 2

Die hier dargestellten vier Schritte der Datenerhebung, auf die wir im Zuge der Diskussion der Ergebnisse vertiefend zurückkommen werden, lassen sich vorerst folgendermaßen zusammenfassen (Abb. 2).

4 Analyse und Diskussion der Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zu Frage 1: Schweigen zum Bezugsrahmen

Ausgehend von der genannten Probleminszenierung: „Deine Freundin gerät zunehmend unter Druck, da es ihr immer schwerer fällt, die steigenden Mietkosten

zu tragen. – Was würdest du ihr raten?“, wurden auf Basis des Siebenschrittmodell des POL von Studierenden unterschiedliche Lösungsansätze hervorgebracht. Diese Lösungsansätze konnten wir den folgenden drei Kategorien zuordnen: Entweder zielen die Lösungsvorschläge auf ein „höheres Einkommen“, auf „geringere Ausgaben“, oder auf eine Kombination dieser Ansätze. Die Kategorie „geringere Ausgaben“ haben wir zusätzlich in drei Unterkategorien unterteilt: „sparsamere Lebensführung“, „Kostensenkung durch Kooperation“, bzw. „Kostensenkung durch Konflikt“. Das so erarbeitete Kategoriensystem stellen wir in folgender Tabelle in Kombination mit exemplarischen Beispielen für die jeweilige Kategorie dar:

Tab. 4: Categoriesystem & exemplarische Beispiele

Kategorie	Exemplarische Beispiele
Höheres Einkommen	„Aufstockung von Stunden“, „Aufnehmen von Nebenjob“, „Jobwechsel (besser bezahlte Anstellung)“, „zusätzlicher Nebenjob“
Geringere Ausgaben	
• Sparsamere Lebensführung	„Verkauf von Auto & Umstieg auf ÖPNV“, „Lebt die Person in dieser Wohngegend möglicherweise über ihre Verhältnisse?“, „Möglicherweise umziehen in eine günstigere Wohnung“, „Sparplan erstellen (Möglichkeiten der Kostenersparnis in anderen Alltagsbereichen, z. B. Freizeitgestaltung)“
• Kostensenkung durch Kooperation	„Gründung von Wohngemeinschaft“, „Lösung mit dem Mieter finden (Gespräch)“, „Mietkostenaufschub mit Vermieter aushandeln“
• Kostensenkung durch Konflikt	„Unterstützung durch den Mieterschutzbund“, „rechtliche Grundlage der Mieterhöhung prüfen“
Kombination höheres Einkommen & geringere Ausgaben	„die Alternativen bestehen grundsätzlich darin, entweder die Mietkosten zu reduzieren oder das eigene Einkommen zu steigern“, „Hat die Freundin kurzfristig nicht ausreichend Geld zur Verfügung, um die Mietkosten zu finanzieren (z. B. durch Kurzarbeit), wäre es eine Möglichkeit, dass sie sich einen Nebenjob sucht oder mit ihrem Vermieter (ggf. mit der Unterstützung durch den Mieterschutzbund) eine Absprache trifft.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Zuge des POL Lösungsansätze hervorgebracht wurden, die auf ein höheres Einkommen bzw. auf geringere Ausgaben zielen. Die Problembedingung (gestiegene Mietkosten) wird in keinem Lösungsvorschlag als gesellschaftlich hervorbracht mitberücksichtigt. Lösungsansätze, die auf ein höheres Einkommen bzw. auf geringere Ausgaben zielen, hinterfragen die gestiegenen Mitkosten nicht. Im Gegenteil, der gesellschaftlich hervorbrachte Bezugsrahmen in Form der Mieterhöhung wird vorweggenommen und als „Tatsachen des Falles“ (Dewey 2016: 135), als „fester Bestandteil“ (ebd.: 136) des Problems erachtet²². So wird letztlich eine Internalisierung der Problembedingungen gefördert.

Es lässt sich also festhalten, dass diese Erhebung die Auffassung stützt, dass ein klassisches problemorientiertes Lehren und Lernen (POL) kaum einen Beitrag leisten kann, um die „Bedingungen der Möglichkeiten“ (Fraser & Jaeggi 2020: 52) einer Diskussion zuzuführen. Um dies zu ermöglichen müssten die sieben Schritte des POL (vgl. Tab. 2) noch um einen Schritt ergänzt werden, der eine Reflexion eines Zusammenhangs zwischen Problemstellung und Problembedingung fördert – um eine Problematisierung der Problemstellung selbst zu ermöglichen.

Letztlich stützt die Erhebung jedoch also die These, dass Unterrichtsumgebungen, die nach dem POL ausgerichtet werden, kaum einen Beitrag leisten können, um einen solchen reflexiven Zusammenhang zwischen Problemstellung und Problembedingungen herzustellen. Durch solche Lehr-Lernumgebungen werden viel eher bestehende Bedingungen behandelt, als wären sie „Tatsachen des Falles“ – als wären sie natürlich gegeben und unveränderbar. Insbesondere im Zusammenhang mit dem diskutierten Charakter sozialgeographischer Problemstellungen (vgl. 2.3) laufen solche didaktischen Zugänge Gefahr zu Ideologien zu gerinnen, da sie gesellschaftliche Verhältnisse und die daraus resultierenden Probleme tendenziell reproduzieren. Im Umgang mit sozialgeographischen Problemen zeichnet sich durch diese Erprobung hingegen ab, dass das POL letztlich eine Anpassung an gegebene Verhältnisse durch eine implizite Vorwegnahme von Problembedingungen *fördert*, was eine *mündigkeitsorientierte Bildung* untergräbt.

²² Bei Lösungsansätzen, wie „Mietkostenaufschub mit Vermieter aushandeln“ scheint es zwar auf den ersten Blick, als würden die Bedingungen des Problems (Mieterhöhung) hinterfragt werden. Letztlich wird hier viel eher um Kulanz gebeten, also auf ein Entgegenkommen gehofft, was die Problembedingungen wiederum implizit anerkennt und nur auf eine Ausnahme zielt. Dies trifft auch auf Lösungsansätze, wie „rechtliche Grundlage der Mieterhöhung prüfen“, zu. Hier wird ebenfalls die Problembedingung nicht diskutiert, sondern nur überprüft, ob diese auch ordnungsgemäß sei.

4.2 Ergebnisse zu Frage 2: reflexives Problembewusstsein

Anders als beim vorhin diskutierten POL soll eine immanent-kritische Gestaltung von Unterrichtsumgebungen helfen, die „Bedingungen der Möglichkeiten“ – also den mit der Probleminszenerierung gesetzten Bezugsrahmen – mitzudiskutieren. Diesem Anspruch folgend, wurde die gleiche Problemstellung mit **veränderten Aufgabenstellungen** erneut behandelt.

In einem ersten Schritt²³ wurde die Problemstellung von den Studierenden auf einen konflikthaften Charakter untersucht. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeitsphase sind alle sehr ähnlich und beschreiben durchwegs einen Interessenkonflikt zwischen Vermieter*in und Mieterin, wie dies exemplarisch ein Auszug einer der Kleingruppen nahelegt: „Die Problemstellung beschreibt einen Konflikt zwischen dem Vermieter und der Mieterin.“ Auf dieser vordergründigen Akteur*innenebene aufbauend, konnten wir im Plenum diskutieren, welche Institutionen oder sozialen Praktiken diesen Konflikt begünstigen bzw. vermitteln. Im Zuge dieser Diskussion einigten sich die Studierenden auf den *Wohnungsmarkt* als soziale Institution, die diesen Konflikt konstituiert und vermittelt. Die soziale Praxis, Wohnungen nach Marktlogiken zu vermitteln, bildet so den Ausgangspunkt für eine vertiefende Gruppenarbeitsphase, um diese Form der Verteilung von Wohnungen auf immanente Widersprüche²⁴ zu untersuchen.

Um sich den Ergebnissen dieser Arbeitsphase systematisch anzunähern, lässt sich vorerst festhalten, dass alle Gruppen eine *Wahlfreiheit nach subjektiven Kriterien* als Vorteil des Wohnungsmarktes herausstellen, was folgendes Zitat exemplarisch darstellen soll: „Durch den institutionalisierten Wohnungsmarkt besteht ein umfangreiches Wohnungsangebot, aus dem jede oder jeder das für sie oder ihn beste und

²³ Während wir uns in diesem Beitrag auf die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse konzentrieren, besprechen wir die einzelnen Arbeitsschritte in einem anderen Beitrag detaillierter (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, insbesondere Kapitel 5).

²⁴ Die einzelnen Arbeitsschritte, welche die immanente Kritik unterstützen sollen, zielen in einer ersten Phase auf die Vorteile bzw. das „Versprechen“ (vgl. die Kritik des Privateigentums von Nuss (2019) aus Abschnitt 2.4), welche mit der sozialen Institutionalisierung von Marktlogiken bei der Verteilung von Wohnraum einhergehen. Die Arbeitsschritte der zweiten Phase zielen auf das Scheitern dieses Versprechens. Es wird also untersucht, ob sich dieses Versprechen tatsächlich realisieren lässt. Abschließend wurde der Blick auf mögliche Zusammenhänge zwischen dem Versprechen und seinem Scheitern gerichtet. Erst wenn der Versuch das Versprechen der sozialen Praxis zu realisieren, auch in einen Zusammenhang mit dessen Scheitern gebracht werden kann, lässt sich von einer „systematischen Frustration“ (Stahl 2013: 417), von einem „vergifteten Versprechen“ (Nuss 2019: 40), oder eben von einem „immanenten Widerspruch“ (Jaeggi 2014: 295) sprechen.

passendste Angebot auswählen kann. Es können verschiedene Prioritäten oder Abneigungen berücksichtigt werden.“ Diesen Vorteil bringen alle Gruppen mit Varianten von Unsicherheiten hinsichtlich einer Realisierung dieser Wahlfreiheit in Verbindung. So zeigt sich die soziale Praxis Wohnungen nach Marktlogiken zu verteilen im Spannungsfeld: Es wird einerseits zwar eine Wahlfreiheit nach subjektiven Kriterien ermöglicht, die Realisierung einer solchen Wahl ist jedoch andererseits aus unterschiedlichen Gründen ungewiss. Die Gründe, welche von den Studierenden hierzu herausgearbeitet wurden, betreffen hauptsächlich die Finanzierbarkeit der Wohnungswahl, jedoch darüber hinaus auch weitere Kriterien, wie Herkunft oder Hautfarbe, was in folgender Tabelle dargestellt werden soll:

Tab. 5: Wohnungsmarkt im Spannungsfeld zwischen Wahlfreiheit und Unsicherheit – Varianten der Unsicherheiten

Kategorien	Exemplarische Beispiele
Finanzierbarkeit und Klassismus (Diskriminierung aufgrund einer sozialen Position)	„Freie Wohnungswahl nach subjektiven Kriterien ist abhängig vom Eigenkapital“ „Mieterinnen und Mieter sind eigentlich dazu im Stande eine Wohnung nach ihren subjektiven Präferenzen frei zu wählen. Diese Freiheit wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass sich nicht jeder Mensch oder jede Gruppe jede Wohnung leisten kann, wodurch die Wohnungswahl durch das zur Verfügung stehende Kapital in gewisser Weise begrenzt wird.“
Intersektionale Zugänge	„Viele Kriterien sind ausschlaggebend für die Chance eine Wohnung zu bekommen, auch nicht zu beeinflussen (Hautfarbe, Migrationshintergrund, Familienstand, Ausstrahlung...)“

Im Sinne von Frage 2 lässt sich in den studentischen Beiträgen auch ein vertieftes Problembewusstsein erkennen – oder genauer: ein *reflexives Problembewusstsein*. Anders als beim POL wird die Bedingung des Problems (Mieterhöhung) nicht einfach vorweggenommen, sondern in einen Zusammenhang mit der Problemstellung gebracht. Mögliche Problemlösungen werden so nicht mehr nur innerhalb des Bezugsrahmens diskutiert, welcher mit der Problemstellung gesetzt wird („Problemframing“). Durch das immanent-kritische Erschließen lässt sich somit nicht mehr nur über Möglichkeiten diskutieren, die den Problembedingungen gerecht werden, sondern auch über die „Bedingungen der Möglichkeiten“ selbst.

So lässt sich die Suche nach potentiellen Lösungen für unser Mietbeispiel ausdehnen. Mit diesem erweiterten Fokus, der nun auch gesellschaftliche Be-

dingungen hinterfragbar macht, sollten auch Ansätze diskutierbar werden, die über Lösungsvorschläge hinausgehen, welche sich in einer individuellen Anpassung an gegebenen Verhältnissen erschöpfen – wie etwa Vorschläge, die auf ein höheres Einkommen oder eine sparsamere Lebensführung zielen. Dieser erweiterte Fokus zeichnet sich in den Fragestellungen ab, welche die Studierenden von den erarbeiteten immanenten Widersprüchen ableiten konnten. Der neue Problemlösungsprozess lässt sich also durch Fragestellungen ergänzen, die auch die „Bedingungen der Möglichkeiten“ hinterfragen, wie beispielsweise: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“

Neben neuen Fragestellungen, welche die Studierenden entlang der aufgeworfenen Widersprüchlichkeiten ableiten konnten, konnte die besprochene „Matrix der Lösungsqualitäten“ (vgl. Abschnitt 3.2) diese erweiterte Diskussion unterschiedlicher Lösungsvorschläge zusätzlich strukturieren. In der abschließenden Gruppenarbeitsphase wurde versucht, zu den drei Kategorien der „Matrix“ (vgl. Tab. 3) entsprechende Lösungsansätze zu erarbeiten. Bei der ersten Kategorie „Problembedingungen werden vorweggenommen“ wurden Vorschläge angeführt, die denen des POL ähneln. Es handelt sich dabei um Ansätze, die entweder auf ein höheres Einkommen oder eine sparsamere Lebensführung zielen – also Lösungsansätze, die den Problembedingungen gerecht werden. Die zweite Kategorie der Matrix geht über diese Ansätze hinaus. Bei Vorschlägen dieser Kategorie werden Problembedingungen (z. B. Mieterhöhung) zwar berücksichtigt, allerdings wird nicht versucht sie grundlegend zu ändern, sondern es geht um Ansätze, die die Auswirkungen mildern bzw. kompensieren. Die Studierenden haben für diese Kategorie beispielsweise auf Ansätze, wie „sozialer Wohnungsbau“, oder „Betzuschussung von Geringverdienenden (Wohngeld)“ verwiesen.

Während sich die Ergebnisse der Studierenden bei diesen ersten beiden Kategorien inhaltlich durchaus ähneln, divergieren die Ansätze hinsichtlich der dritten Kategorie der „Matrix der Lösungsqualitäten“ stärker. Bei dieser Kategorie geht es darum, Ansätze anzuführen, welche die „Bedingungen der Möglichkeiten“ grundlegend hinterfragen. Es geht gewissermaßen darum – salopp formuliert – über neue Spielregeln nachzudenken, also grundlegend über die soziale Praxis Wohnungen nach Marktlogiken zu vermitteln hinauszudenken. Aufgrund der stärker divergierenden Lösungsansätze dieser Kategorie, sollen diese im Folgenden auch näher diskutiert werden.

Um aus den Lösungsvorschlägen der Studierenden für dieses immanent-kritische Modell der Problemorientierung zu lernen, versuchen wir diese dritte Kategorie systematisch zu erschließen. Um also potentielle Schwächen dieses Verfahrens sichtbar zu machen, unterscheiden wir Lösungsansätze, die der eigenen Fragestellung (z. B.: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“) gerecht werden, von Ansätzen, die nicht an die eigene Fragestellung anschließen. Für den ersten Fall lassen sich Beispiele anführen, die der Forderung der Initiative #dwenteignen (vgl. Abschnitt 2.4) ähneln. Hierbei wird in der Tendenz eine auf Profit ausgerichtete Vergabe von Wohnraum grundlegend hinterfragt, wie dies beispielsweise eine Gruppe stichwortartig formuliert: „Anpassung der Güterverteilung[,] Verstaatlichung von Wohnraum“. Bei Lösungsansätzen der zweiten Kategorie lässt sich feststellen, dass ein Teil der selbstformulierten Fragestellung (z. B. freie Wohnungswahl) möglicherweise vernachlässigt wurde. Dies lässt sich etwa bei Lösungsansätzen, wie „Kleinere Wohnungen“, oder „Zuweisung von Wohnraum“ vermuten (vgl. Tab. 6).

Gleichzeitig möchten wir diese Einteilung auch relativieren und betonen, dass auf Grund der stichwortartigen Antworten viele Fragen offen bleiben und wir letztlich nicht einschätzen können, welche Überlegungen den Formulierungen vorausgegangen sind (z. B. potentielle Fragen der Nachhaltigkeit, soziale Kriterien der Zuweisung bei begrenztem Wohnraum). Hier bedürfte es etwa noch zusätzlicher Interviews, um diese Unterscheidung besser treffen zu können. Für unsere Diskussion des immanent-kritischen Modells der Problemorientierung ist jedoch bedeutender, dass sich ein Verbesserungspotential für die Verfahrensweise abzeichnet. Auf Grund der potentiellen Schwierigkeiten, die diese letzte Phase der immanent-kritischen Problemorientierung birgt, schlagen wir vor, die Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten durch zusätzliche Materialien zu ergänzen – beispielsweise durch eine *Presseschau*. Diese kann etwa Zeitungsartikel, Podcasts, usw. umfassen, die Ansätze, welche zur jeweiligen Problemstellung bereits öffentlich diskutiert werden, darstellen. Eine solche Zusammenstellung unterschiedlicher Lösungsvorschläge kann die abschließende Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten vereinfachen und anreichern. Bei der Zusammenstellung der Beiträge ist jedoch darauf zu achten, dass alle Kategorien der „Matrix der Lösungsqualitäten“ vertreten sind²⁵.

²⁵ Einen solchen Ansatz haben wir etwa für ein immanent-kritisches Erschließen des Schengen-Raums entwickelt (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, in Vorbereitung)

Tab. 6: Qualitative Einordnung von Lösungsansätzen, die Problembedingungen grundlegend hinterfragen – unter Vorbehalt

Kategorien	Exemplarische Beispiele
Wird der eigenen Fragestellung gerecht	„Anpassung der Güterverteilung[,] Verstaatlichung von Wohnraum“ „Verstaatlichung von Wohnungen“
Schließt nicht an die eigene Fragestellung an	„Gemeinsames Wohnen als System“ „Kleinere Wohnungen“ „Zuweisung von Wohnraum“ „obligatorische Vermittlung über eine zentrale Sammelstelle / Institution“

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der erste Teil der Fallstudie sollte zeigen, dass sich das klassische POL nicht ohne weiteres auf sozialgeographische Problemstellungen übertragen lässt. Es wird dem in der Einleitung angesprochenen kontingenten Charakter sozialgeographischer Themen nicht gerecht, da es die „Bedingungen der Möglichkeiten“ vorwegnimmt und eben nicht dazu beiträgt, sie einer Diskussion zugänglich zu machen. Die Bedingungen, die mit der Problemstellung gesetzt werden, lassen die daraus ableitbaren Möglichkeiten (z. B. sparsamere Lebensführung) tendenziell als *notwendig* erscheinen und weniger als Resultat gesellschaftlich hervorgebrachter Verhältnisse. Einem Bildungsanspruch, der sich an Mündigkeit orientiert – darauf wollen wir mit allem Nachdruck hinweisen – kann dies nicht genügen.

Demgegenüber lässt sich eine immanent-kritische Problemorientierung anführen. Im zweiten Teil der Fallstudie zeichnet sich ab, dass ein immanent-kritisches Erschließen von Themen und Problemstellungen das Potential birgt, in diesem entscheidenden Punkt über das POL hinauszugehen – ohne jedoch wie bei Klafkis „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ einem paternalistischen Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden zu verfallen (vgl. „Paternalismus“ bei Pokraka & Gryl 2017; 2018). Auch wenn auf Basis dieser Untersuchung – aufgrund der besprochenen Limitationen bei der Durchführung – noch keine endgültigen Aussagen zu treffen sind, deutet sich bereits hier an, dass ein immanent-kritischer Ansatz einen reflexiven Zugang zu inszenierten Problemstellungen ermöglicht, also die „Bedingungen der Möglichkeiten“ einer Diskussion zuführt. Hinweise dafür lassen sich etwa in den neu hervorgebrachten Fragestellungen erkennen, wie beispielsweise: „Inwiefern kann die Verteilungslogik so gewährleistet sein, dass auf der einen Seite die freie Wohnungswahl besteht und auf der anderen Seite, die Sicherheit dieser gegeben ist?“

Das besondere dieser von den Studierenden durch immanente Kritik hervorgebrachten Fragestellungen ist, dass sie das Bestehende nicht nur (implizit) als wandelbar auffassen, sondern bereits eine charakteristische Stoßrichtung aufwiesen, welche über das Bestehende hinausweist. Es wird hier „nicht dogmatisch die Welt antizipier[t], sondern erst aus der Kritik der alten Welt die neue [gesucht]“ (Marx & Engels, MEW 1: 344). Das heißt, einerseits ist diese Form der Kritik nicht dogmatisch. Andererseits ist sie aber auch nicht beliebig. So versucht dieser Ansatz das Bestehende nicht in *irgendeiner* Weise zu ändern. Vielmehr wird an bestimmten Punkten angesetzt – und zwar an jenen, an denen das Gegebene sich konflikthaft oder dysfunktional zeigt. Zentral ist dabei der gelegte Fokus der Methode; der auf dem Widerspruch zwischen dem Anspruch des Bestehenden und dessen systematischen Scheiterns (z. B. freie Wohnungswahl bei relativen bzw. absoluten Ausschluss dieser Wahlfreiheit). Ein solches Spannungsverhältnis kann eine fruchtbare Grundlage für die Suche nach neuen sozialen Praktiken oder neuen Lösungsansätze bieten.

In der konkreten Durchführung der immanent-kritischen Problemorientierung wurden besonders an diesem Punkt auch Schwächen der immanent-kritischen Verfahrensweise sichtbar. Während die von den Studierenden hervorgebrachten Fragestellungen vielversprechende Stoßrichtungen aufweisen, haben sich Schwierigkeiten in der konkreten Ausgestaltung von Lösungsansätzen abgezeichnet, die grundlegend über das bestehende hinausgehen (vgl. Tab. 6, Diskussion zur 3. Kategorie der „Matrix der Lösungsqualitäten“). Trotz Ungewissheiten, die diese Untersuchung offen lassen muss, zeichnet sich ab, dass es bei der konkreten Ausgestaltung von Lösungsvorschlägen besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Diesbezüglich könnten beispielsweise Recherchehinweise oder ergänzende Materialien hilfreich sein.

Außerdem könnte das Potential der „Matrix der Lösungsqualitäten“ noch stärker genutzt werden, um Studierende bzw. Schüler*innen in ihrem (Selbst-)Verständnis als „politisches Subjekt“ (Mitchell 2018) zu fördern. Derzeit ermöglicht es die Matrix, Lösungsqualitäten entlang der Kategorien „Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)“, „Problembedingungen werden kompensiert“, bzw. „Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt“ zu unterscheiden. Durch die zusätzliche Ebene der jeweiligen Vor- bzw. Nachteile der einzelnen Lösungsvorschläge lassen sie sich gegeneinander abwägen. Hierfür gibt es allerdings keine letztgültigen Kriterien, was eine Subjektposition nicht nur ermöglicht, sondern auch nach ihr – im Sinne einer politischen Positionierung – verlangt. Dieser Einladung zur subjektiven Positionierung könnte

etwa in einer abschließenden Fishbowl-Diskussion noch mehr Raum geboten werden. So ließe sich die – durch die immanent-kritischen Problemorientierung ermöglichte – Kontingenzerfahrung noch vertiefen.

Acknowledgement

We acknowledge support by the Open Access Publication Fund of the University of Duisburg-Essen.

6 Literatur

- Adorno, T. W. (2003): Eingriffe, Stichworte, Anhang. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Altheide, D. L. (1997): The News Media, the Problem Frame, and the Production of Fear. In: *The Sociological Quarterly* 38(4). S. 647–68.
- Barrows, H. S. (1985): How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. Springer, New York.
- Beinbrech, C. (2015): Problemorientierter Sachunterricht. In: Kahlert, J. (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. UTB, Bad Heilbrunn. S. 398–403.
- Budke, A. & J. Glatter (2013): Sozialgeographische Probleme im Unterricht. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann, Braunschweig. S. 491–99.
- Dewey, J. ([1916] 2011): *Demokratie und Erziehung*. Beltz, Weinheim.
- Dewey, J. (2016): *Logik: die Theorie der Forschung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fraser, N. & R. Jaeggi (2020): *Kapitalismus – Ein Gespräch über kritische Theorie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Gläser-Zikuda, M. (2005): Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: Mayring, P. & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz, Weinheim. S. 286–97.
- Gräsel, C. (1997): *Problemorientiertes Lernen: Strategiewendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Hogrefe, Göttingen/Seattle.
- Jaeggi, R. (2014): *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp, Berlin.
- Jaeggi, R. (2016): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, R. & T. Wesche. (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 266–99.
- Jaeggi, R. & R. Celikates (2017): *Sozialphilosophie: eine Einführung*. C. H. Beck, München.
- Klafki, W. (1959): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Beltz, Basel.

- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *Widerstreit Sachunterricht* (4). S. 1–10.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag, Basel.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz, Basel.
- Lehner, M., I. Gryl & D. Gruber (in Vorbereitung): *Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik*.
- Lukács, G. (1977): *Geschichte und Klassenbewußtsein*. Luchterhand, Neuwied.
- Mandl, H. & U.-M. Krause (2001): *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München, München.
- Marx, K. & F. Engels (1973): *Marx Engels Werke*. Dietz, Bonn.
- Matthes, J. (2009): *Framing-Effekte: Zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Einstellungen der Rezipienten*. Nomos, Baden-Baden.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz, Basel.
- Meyer, M. A. & H. L. Meyer (2007): *Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz, Weinheim.
- Mitchell, K. (2018): *Making Workers: Radical Geographies of Education*. Pluto Press, London.
- Moust, J., P. Bouhuijs & H. Schmidt (2007): *Introduction to Problem-Based Learning: A Guide for Students*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Nuss, S. (2019): *Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums*. Dietz, Berlin.
- Pokraka, J. & I. Gryl (2017): *KinderSpielRäume. Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit*. In: *zdg, Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8(2) S. 79–101.
- Pokraka, J. & I. Gryl (2018): *Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus*. In: *Kartographische Nachrichten* 3. S. 140–146.
- Porsch, R. (2016): *Einführung in die Allgemeine Didaktik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Waxmann, Münster/New York.
- Reusser, K. (2005): *Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23(2). S. 159–82.
- Roberts, M. (2013): *Problemlösendes Lernen im Geographieunterricht*. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0: Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann, Braunschweig. S. 123–33.
- Romero, J. M. (2014): *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Transcript.
- Särkelä, A. (2018): *Immanente Kritik und soziales Leben: selbsttransformative Praxis nach Hegel und Dewey*. Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Sage, London.
- Stahl, T. (2013): *Immanente Kritik: Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Campus-Verlag, Frankfurt am Main.
- Stahl, T. (2014): *Die normative Grundlage immanenter Kritik. Sozialontologische Überlegungen zum Potenzial sozialer Praktiken*. In: Romero, J. M. (Hg.): *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Transcript, Bielefeld. S. 31–58.
- Stamann, Ch., M. Janssen & M. Schreier (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 17(2016). DOI: 10.17169/FQS-17.3.2581.
- Weber, A. (2004): *Problem-based learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. h.e.p.-Verlag, Bern.
- Werlen, B. (2008): *Sozialgeographie: eine Einführung*. UTB, Bern.

Ulrike Ohl* & Fabian Pettig**

Was können wir aus Krisen lernen? Reflexion der Verflechtungen der Corona-Pandemie und der Klimakrise

* ulrike.ohl@geo.uni-augsburg.de, Institut für Geographie, Universität Augsburg

** fabian.pettig@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

eingereicht am: 15.06.2021, akzeptiert am: 02.08.2021

Sowohl die Corona-Pandemie als auch die Klimakrise verdeutlichen: Die menschliche Gesundheit ist untrennbar mit der planetaren Gesundheit verbunden. Den hierin liegenden Herausforderungen und Fragen nach der Notwendigkeit einer sozial-ökologischen Transformation widmet sich die virtuelle Podiumsdiskussion des ‚Thementags Klimawandel‘ auf der geographischen Fachtagung #GeoWoche2021. Dort diskutieren die Geograph*innen Elke Hertig, Thomas Loster, Luisa Neubauer und Patrick Sakdapolrak die Fragestellung „Was können wir aus der Corona-Pandemie für den Umgang mit der Klimakrise lernen?“ In diesem Beitrag werden Möglichkeiten aufgezeigt, diese Diskussion (als Liveübertragung am 07.10.2021 oder im Nachhinein als Videoaufzeichnung) in den Geographie- und GW-Unterricht einzubinden. Das Unterrichtsmaterial bietet Schüler*innen im Sinne politischer Bildung Gelegenheiten, um Gemeinsamkeiten, Verflechtungen und Herausforderungen der Krisen fachlich zu erschließen, eigene Standpunkte zur Fragestellung der Diskussion zu etablieren und das Expert*innengespräch kritisch zu reflektieren.

Keywords: Corona, Klimakrise, Planetare Gesundheit, Sozial-ökologische Transformation, Politische Bildung

What can we learn from crises? A reflection on the interconnectivity of the COVID-19 pandemic and the climate crisis

Both the COVID-19 pandemic and the climate crisis illustrate: Human health is inextricably linked to planetary health. This connectedness refers to challenges of our time and to the need for a social-ecological transformation, to which the virtual panel discussion of the ‘theme day climate change’ at the geographic symposium #GeoWoche2021 is dedicated. There, geographers Elke Hertig, Thomas Loster, Luisa Neubauer and Patrick Sakdapolrak discuss the question „What can we learn from the pandemic for coping with the climate crisis?“. This paper presents opportunities to incorporate this discussion (as a live broadcast on 07.10.2021 or afterwards as a video recording) into geography and GW lessons. The teaching material offers students – in the sense of political education – the opportunity to learn about the commonalities, interconnections and challenges of the crises, to establish their own points of view on the question of the discussion and to critically reflect on the expert discussion.

Keywords: corona, climate crisis, planetary health, social-ecological transformation, political education

Corona-Pandemie, Klimakrise und planetare Gesundheit

“Both crises are testing our resilience and humanity in extreme ways. [...]. Yet it remains to be seen whether societies and governments around the world are willing to take up the challenge that climate change poses as vigorously as they are addressing coronavirus. In fact, it is a matter of intergenerational social justice.” (Vinke et al. 2020: 6)

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel widmet sich dem Zusammenhang der Corona-Pandemie und der Klimakrise, diskutiert deren Verflechtungen, Gemeinsamkeiten und Herausforderungen, und reflektiert unterschiedliche Standpunkte und mögliche zukunftsfähige Strategien anhand der Einbindung einer virtuellen Podiumsdiskussion in den Unterricht.

Die Klimakrise wird zunehmend auch als Gesundheitskrise diskutiert, da „die menschliche Gesundheit, Tiergesundheit und eine gesunde Umwelt eng mitein-

ander verbunden“ sind (Liedtke et al. 2020: 79). Der Lancet-Bericht¹ aus dem Jahr 2020 verdeutlicht die umfassenden Verknüpfungen von Gesundheit und Klimawandel (vgl. Watts et al. 2021): Lebensräume von Mensch und Tier rücken aufgrund menschlicher Einflüsse enger zusammen und steigern die Wahrscheinlichkeit der Übertragung tierischer Erreger auf den Menschen; die globale Ernährungssicherheit ist angesichts zunehmender Dürreperioden und aufgrund von Bränden gefährdet; Hitzewellen, die für bestimmte Menschen als Gesundheitsrisiko einzustufen sind, treten häufiger und stärker auf. Diese Zusammenhänge verdeutlichen, dass Strategien des Klimaschutzes unmittelbar auch der Gesundheitsförderung dienen.

Bestimmte Regionen und Bevölkerungsgruppen zeigen sich dabei weniger resilient, d.h. widerstands- und anpassungsfähig, gegenüber Pandemie und Klimakrise. Diese Tatsache kann nicht losgelöst von globalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen gedacht werden, wie durch das Konzept der „imperialen Lebensweise“ verdeutlicht wird (vgl. Brand & Wissen 2017). Dieses Konzept beschreibt, dass „das bessere Leben, das [...] bestimmten Menschen an spezifischen Orten [...] [möglich ist], die Untergrabung der Lebensbedingungen anderer Menschen an anderen Orten voraussetzt“ (ebd.: 61). In anderen Worten: Der hohe Lebensstandard eines gewissen Teils der Weltbevölkerung wird zu Lasten von Mensch und Natur andernorts überhaupt erst ermöglicht und fortwährend reproduziert. Auf die Corona-Pandemie bezogen werden etwa angesichts unterschiedlicher Pandemieerläufe (bspw. mit Blick auf den Zugang zu Impfstoffen im Globalen Norden gegenüber dem Globalen Süden) auch Fragen nach globaler Verantwortung und Gerechtigkeit laut.

Die Corona-Pandemie hat uns deutlich vor Augen geführt, dass ein *business as usual* keine zukunftsfähige Option ist und es einen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel auf unterschiedlichen Ebenen braucht. So kann die Pandemie auch als Zäsur im Denken und damit als Chance verstanden werden, soziale, institutionelle, wirtschaftliche, technologische und kulturelle Systeme mit Blick auf den Erhalt planetarer Gesundheit und globaler Gerechtigkeit, i. S. einer sozial-ökologischen Transformation, zu prüfen, neuzudenken und umzugestalten (vgl. Paula & Mar 2020). Dies wirft Fragen nach der Verantwortung des*der Einzelnen und den Grenzen individueller Verantwortung

¹ Der Lancet Countdown ist ein jährlich erscheinender Bericht zu den gesundheitlichen Folgen des Klimawandels, an dessen Erstellung 120 Vertreter*innen von 35 akademischen Institutionen und EU-Agenturen beteiligt sind. Eine anschauliche Übersicht zum Bericht ist unter <https://www.lancetcountdown.org/2020-report/> einsehbar.

angesichts global verflochtener Nicht-Nachhaltigkeit auf, die nach einem grundlegenden systemischem Wandel verlangt.

Vor diesen Hintergründen widmet sich die zentrale Podiumsdiskussion auf der #GeoWoche2021 der Frage, was wir aus der Corona-Pandemie für den Umgang mit der Klimakrise lernen können. Die virtuelle Fachtagung für Geograph*innen aus unterschiedlichen Bereichen (Wissenschaft, Praxis, Schulbildung) ist das Alternativformat für den pandemiebedingt ausgefallenen Deutschen Kongress für Geographie 2021. Auf dem Podium diskutieren Elke Hertig, Professorin für regionalen Klimawandel und Gesundheit (Universität Augsburg), Thomas Loster, Dipl. Geograph (ehemals Rückversicherung Munich Re), Luisa Neubauer, Klimaaktivistin (Fridays for Future), und Patrick Sakdapolrak, Professor für Bevölkerungsgeographie und Demographie (Universität Wien). Die Vertreter*innen bilden damit unterschiedliche Zugänge der Geographie wie auch unterschiedliche Gruppen ab (Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen, Student*innen, Aktivist*innen).

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel verfolgt das Ziel, die Podiumsdiskussion in den Geographie- und GW-Unterricht zu integrieren. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit, die Diskussion am 07.10.2021 live zu verfolgen und eigene Wortmeldungen einzubringen, oder mit einer Aufzeichnung der Diskussion zu arbeiten. Die Unterrichtsmaterialien bieten den Schüler*innen die Gelegenheit, sich fachlich auf die Podiumsdiskussion vorzubereiten, diese aktiv zu verfolgen und im Nachgang zu reflektieren. Der Idee einer emanzipatorischen Nachhaltigkeitsbildung folgend, wird das Anliegen verfolgt, Schüler*innen eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Expert*innenmeinungen zu ermöglichen und hierüber eigene, begründete Standpunkte zum Zusammenhang von Klima- und Covid-19-Krise sowie den daraus resultierenden individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu formulieren. Im Sinne kritischer politischer Bildung zielt das Beispiel darauf ab, über eigene Wortmeldungen an der Expert*innendiskussion zu partizipieren und Expert*innenwissen kritisch zu prüfen. Damit geht es im Beispiel zentral um die Teilhabe an der gesellschaftlichen Aushandlung einer sozial-ökologischen Transformation.

Unterrichtsbeispiel

Zur Einbindung der Podiumsdiskussion in den Geographie- und GW-Unterricht werden drei Bausteine für je eine Unterrichtsstunde formuliert, die unterschiedlich eingesetzt werden können (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Unterrichtsverlauf zur Einbindung der Podiumsdiskussion

Baustein	Schwerpunkt	Inhalte	Material
1	Vorbereitung	Problemzusammenhänge und inhaltliche Grundlagen erarbeiten; zu Kernthesen der Diskutant*innen positionieren	M1, M2, AB1 (M3–M5)
2	Podiumsdiskussion (Live/Aufzeichnung, ggf. Hausübung)	an der Podiumsdiskussion teilnehmen; Argumentationen nachvollziehen und reflektieren; anschließend erneut zu Kernthesen positionieren	AB2 (M6)
3	Diskussion und Reflexion	Expert*innenpositionen kritisch reflektieren, eigene Thesen formulieren und die beiden Krisen in einen größeren Bedeutungszusammenhang einordnen	M7

Sofern eine Teilnahme an der Live-Übertragung realisiert wird, bietet das Unterrichtsbeispiel die Möglichkeit, gemeinsam mit den Schüler*innen Wortbeiträge zu erarbeiten und diese in die Live-Diskussion einzubringen. Die Podiumsdiskussion wird nach der Live-Übertragung am 07.10.2021 als Aufzeichnung zur Verfügung gestellt.² Es besteht somit auch die Möglichkeit, die Diskussion als Hausübung anzusehen bzw. Ausschnitte gemeinsam im Unterricht anzusehen und die Reflexion direkt anzuschließen. Das Material zur Umsetzung eignet sich für beide Varianten.

Baustein 1: Vorbereitung der Podiumsdiskussion

Im Einstieg beschreiben die Schüler*innen eine **Grafik** zum Rückgang der Treibhausgasemissionen seit 1990 (angegeben in CO₂-Äquivalenten) (M1). Anschließend formulieren sie unter Bezug auf die Überschrift („Deutschland hat das Klimaziel für 2020 erreicht – dank Corona“) mögliche Gründe, die sich für diese Entwicklung anführen lassen. Auf der Hand liegt vor allem die Reduktion des Individualverkehrs (sowohl PKW als auch Flugzeug) im Zuge der Corona-Bestimmungen, bspw. durch die Zunahme an Home-Office-Konzepten.

Anschließend bietet sich eine Diskussion darüber an, ob diese Art von Verzicht auch nach der Pandemie eine mögliche, realistische und aus Sicht der Schüler*innen wünschenswerte Strategie für den Klimaschutz ist. An passender Stelle kann die Lehrkraft als Impuls ein **Zitat** des Untergeneralsekretärs der Abteilung für Wirtschaft und Soziales der Vereinten Nationen, Liu Zhenim, in den Blick rücken. Darin wird die Corona-Pandemie als eine Art Training für den Umgang mit der weitaus umfassenderen Klimakrise charakterisiert, was zu weiteren Diskussionsbeiträgen inspirieren kann (M2). Anhand des Zitats kann unter Bezug auf die Formulierung „transitions needed to build a healthier, more resilient and more sustainable world“

auch das Konzept der (sozial-ökologischen oder Großen) „Transformation“³ eingeführt werden, welches sicherlich auch in der Podiumsdiskussion erwähnt wird.

Das Zitat wirft zugleich auf einer allgemeineren Ebene die Frage nach den Gemeinsamkeiten beider Krisen auf, auf die die Lehrkraft nun die Aufmerksamkeit lenken und zugleich über die stattfindende Podiumsdiskussion informieren kann: „Die meisten Menschen sind vermutlich nicht bereit, ihr Leben lang den gleichen Verzicht zu üben wie während der ‚Lockdowns‘. Aber vielleicht können wir doch einiges aus den Erfahrungen mit der Pandemie lernen, was uns für den Umgang mit der Klimakrise helfen kann. Genau darum geht es in einer Podiumsdiskussion, die Expert*innen bei der #GeoWoche2021 führen bzw. führten. Doch welche Gemeinsamkeiten haben die beiden Krisen denn überhaupt? Nennt gemeinsame Merkmale der beiden Krisen, die euch einfallen. Erklärt, inwiefern diese Merkmale tatsächlich auf beide Krisen zutreffen.“ Folgende Gemeinsamkeiten können die Schüler*innen möglicherweise aufgrund ihres Vorwissens nennen und erläutern: beide Krisen haben eine **globale Dimension** – alle Teile der Erde sind (unterschiedlich stark) davon betroffen; deshalb ist zum Umgang mit beiden Krisen eine **internationale Zusammenarbeit** wichtig; beide Krisen sind verursacht oder verstärkt durch den **nicht-nachhaltigen Umgang der Menschen mit der Natur** (Klimakrise: anthropogener Treibhauseffekt, Coronakrise: z. B. Verringerung der Lebensräume von Wildtieren, dadurch steigende Gefahr, sich bei infizierten Wildtieren anzustecken).

Auf dieser Grundlage können nun die Leitfragen der Unterrichtssequenz formuliert werden: *In welchem Zusammenhang stehen beide Krisen? Was kann man aus der Corona-Pandemie für den Umgang mit der Klimakrise lernen?*

² Die Aufzeichnung wird über den Youtube Kanal der #GeoWoche2021 abrufbar sein: <https://www.youtube.com/channel/UCucvV1JKCLsaoU9qjZ8kBWw>

³ Das Konzept der ‚Großen Transformation‘ beschreibt einen epochalen Umbruchprozess auf unterschiedlichen Ebenen (u. a. Ökologie, Technologie, Ökonomie ...) zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Mit dem Zusatz ‚sozial-ökologisch‘ wird die Richtung dieses Wandels skizziert – in Richtung einer gerechten und nachhaltigen Zukunft.

In der anschließenden Unterrichtsphase vertiefen die Schüler*innen ihre fachliche Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten beider Krisen sowie mit möglicherweise übertragbaren Lösungsstrategien anhand von **Informationstexten** (M3, vgl. Aufgabe 1 auf dem Arbeitsblatt). Diese greifen Inhalte auf, die den aktuellen wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskurs zur Frage, was wir aus der Pandemie für den Umgang mit der Klimakrise lernen können, prägen. Da dieser Diskurs wiederum sehr aktuell und dynamisch ist, stellt das Material zwangsläufig eine Auswahl denkbarer Argumentationen dar. Ggf. bietet sich eine zusätzliche eigene Recherche an, um die jeweils aktuellsten Diskussionsstränge zu integrieren.

Auf dieser Grundlage setzen sich die Schüler*innen anschließend mit **Kernthesen**, die die Teilnehmer*innen der Podiumsdiskussion im Vorfeld der Veranstaltung formuliert haben (M4), auseinander. Entsprechend ihrer individuellen Sichtweisen, ihres Vorwissens und unter Bezug auf die Inhalte von M3 beurteilen und begründen sie anhand eines **Meinungsstrahls** (M5), wie stark sie den unterschiedlichen Thesen zustimmen (vgl. Aufgaben 2 und 3 auf dem Arbeitsblatt). Im Plenum können die individuellen Zuordnungen verglichen und diskutiert werden. Dies soll die Schüler*innen bei ihrer persönlichen Meinungsbildung unterstützen und sie dazu motivieren, an der Live-Übertragung der Podiumsdiskussion teilzunehmen bzw. deren Aufzeichnung anzusehen. Zu diesem Zweck formulieren sie nun (individuell, in Gruppen oder gemeinsam im Plenum) nach ihrem persönlichen Interesse **eigene Fragen und Kommentare**, die sie gerne in die Diskussion einbringen möchten bzw. würden (vgl. Aufgabe 4 auf dem Arbeitsblatt).

Baustein 2: Podiumsdiskussion

Die Schüler*innen sehen sich die Podiumsdiskussion (als Liveübertragung oder als Aufzeichnung) an, bringen sich bei einer Teilnahme an der Liveübertragung mit ihren vorbereiteten Wortbeiträgen ein und identifizieren Aussagen der Diskussionsteilnehmer*innen, die hinsichtlich ihrer vorbereiteten eigenen Fragen und Kommentare relevant sind (vgl. Aufgabe 5 auf dem Arbeitsblatt). Zur Vorbereitung der gemeinsamen Reflexion im Plenum (Baustein 3) notieren sie Argumente aus der Diskussion, die sie als besonders oder gar nicht überzeugend einschätzen (vgl. Aufgabe 6 auf dem Arbeitsblatt).

Im Anschluss an die Podiumsdiskussion nehmen sie, wieder anhand eines **Meinungsstrahls** (M6), eine erneute Beurteilung der im Vorfeld erarbeiteten Kernthesen der Diskussionsteilnehmer*innen vor.

Sie erläutern und begründen im Sinne einer aktiven Meinungsbildung unter Bezug auf die Inhalte der Podiumsdiskussion, ob und weshalb sie (keine) Veränderungen hinsichtlich ihrer Zuordnungen vorgenommen haben (vgl. Aufgabe 7 auf dem Arbeitsblatt).

Baustein 3: Reflexion der Podiumsdiskussion

Schritt 1

In der Klasse wird gesammelt, bei welchen Thesen sich die Beurteilungen der Schüler*innen besonders deutlich verändert haben (vgl. vorbereitende Aufgabe 7 auf dem Arbeitsblatt). Dazu kann z. B. für jede These abgefragt werden, bei wie vielen Schüler*innen sich besonders deutliche Veränderungen in Richtung einer noch stärkeren oder geringeren Zustimmung ergeben haben. So wird deutlich, welche Thesen interessant für die Reflexion sind. Letztere bezieht sich auf die Frage, aus welchen Gründen sich die Einschätzungen verändert haben. Dabei kann sowohl auf der inhaltlichen Ebene argumentiert werden (z. B. Benennung besonders überzeugender oder wenig überzeugender Argumente der Diskussionsteilnehmer*innen, Beleuchtung neu erkannter inhaltlicher Zusammenhänge oder aufgelöster Missverständnisse) als auch auf die Überzeugungskraft einzelner Diskutant*innen fokussiert werden (z. B. auch unter Berücksichtigung von Sympathie oder Körpersprache).

Schritt 2

Auf Grundlage dieser intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema der Podiumsdiskussion können die Schüler*innen nun ihre persönliche Antwort auf die zweite Leitfrage der Unterrichtseinheit wie auch eine eigene Kernthese formulieren. Der Arbeitsauftrag lautet: Wir haben uns nun den Gemeinsamkeiten und Verflechtungen der beiden Krisen und möglicherweise übertragbaren Umgangsweisen gewidmet. Verfasse vor diesem Hintergrund nun

- a) deine persönliche Antwort auf die zweite Leitfrage der Unterrichtssequenz: „Was kann man aus dem Umgang mit der Corona-Pandemie für den Umgang mit der Klimakrise lernen?“ (5 Sätze).
- b) eine eigene, präzise Kernthese, um deinen Standpunkt griffig zu verdeutlichen. Schreibe diese auf ein großes Blatt, das du im Klassenzimmer aufhängst.

Jede*r Schüler*in erhält nun vier Klebepunkte (alternativ können die Punkte auch aufgemalt werden), die frei auf die Thesen der Mitschüler*innen verteilt werden können und Zustimmung ausdrücken. Abschließend kann ein Austausch über die so deutlich gewordenen Einschätzungen stattfinden.

Schritt 3

Den Abschluss der Unterrichtssequenz stellt eine Diskussion zum Zusammenhang zwischen Corona- und Klimakrise anhand einer in den sozialen Medien häufig geteilten **Karikatur** dar (M7). Anders als zuvor werden dabei nicht die Gemeinsamkeiten oder Lösungsstrategien aufgrund der Erfahrungen mit einer Krise für den Umgang mit einer anderen Krise diskutiert, sondern die weitergehenden Verflechtungen beider Krisen in den Blick genommen. Es soll verdeutlicht werden, wie die Klimakrise unmittelbar mit der planetaren und damit menschlichen Gesundheit zusammenhängt. Die Schüler*innen beschreiben die Karikatur, bevor diese interpretiert wird und Kernaussagen gemeinsam bestimmt werden. Drei zentrale Aspekte lassen sich herausarbeiten: Kurzsichtigkeit bei der Krisenbewältigung (verdeutlicht durch die Sprechblase), Kausalität der Krisen (verdeutlicht durch die Abfolge der Wellen), Gefahrenpotenziale der Krisen (verdeutlicht durch die unterschiedliche Wellenhöhe). Abschließend nehmen die Schüler*innen kritisch zu den zentralen Aussagen der Karikatur Stellung und ordnen diese – auch vor dem Hintergrund der Podiumsdiskussion – ein.

Literatur

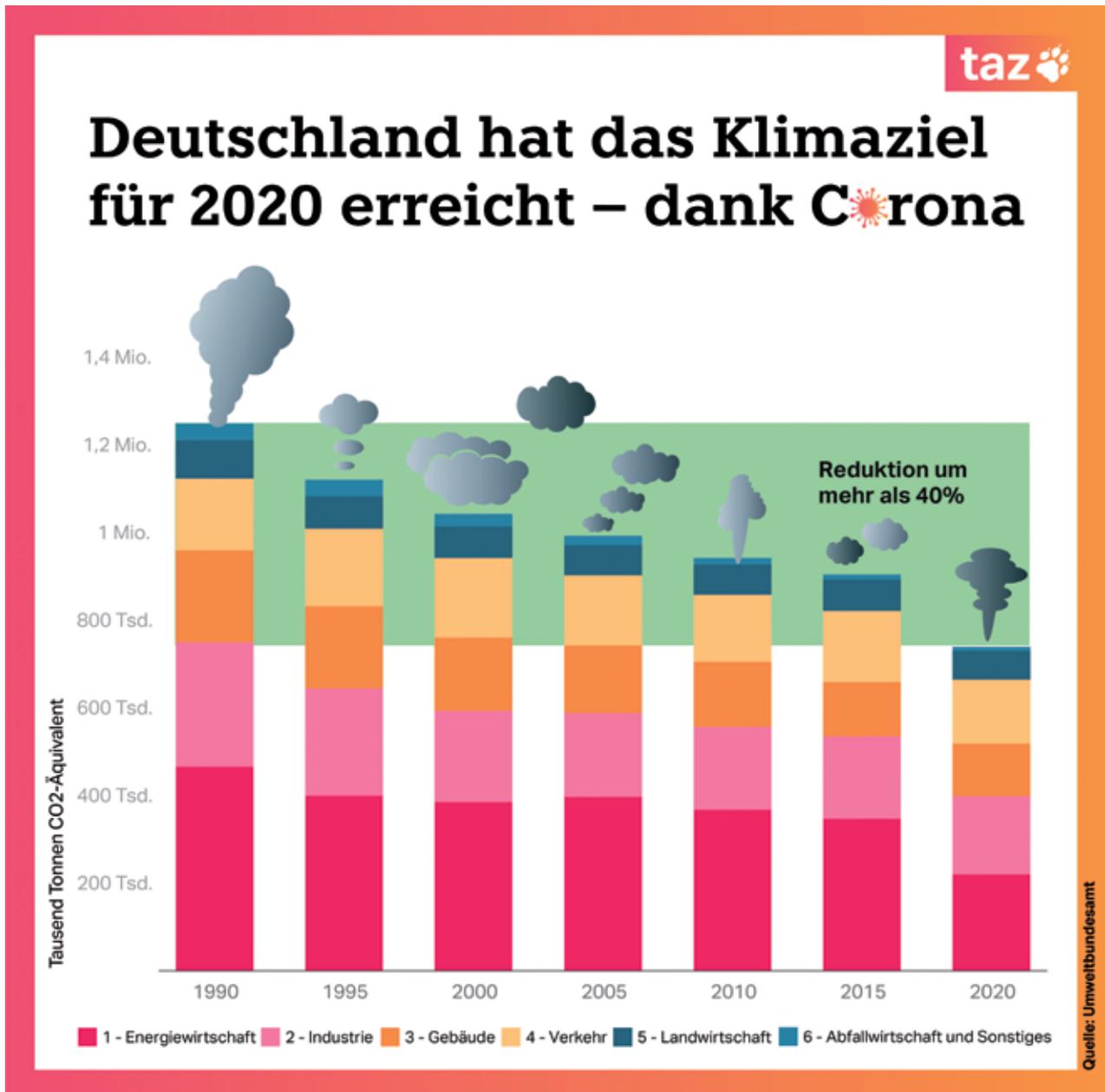
Brand, U. & M. Wissen (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. oekom, München.

- Künzel, V. & L. Schäfer (2020): Fünf Lehren aus der Coronakrise. *Katastrophenmanagement und gesellschaftliche Widerstandsfähigkeit*. In: oekom e.V. – Verein für ökologische Kommunikation (Hrsg.): *Die Coronakrise. Stimulanz für die Große Transformation?* oekom, München. S. 63–68.
- Lenton, T., H. Held, E. Kriegler, J. Hall, W. Lucht, S. Rahmstorf & H. J. Schellnhuber (2008): Tipping elements in the Earth's climate system. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 105(6). S. 1786–1793. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0705414105>
- Liedtke, T. P., C. Hornberg & T. Mac Call (2020): One Health. In: oekom e.V. – Verein für ökologische Kommunikation (Hrsg.): *Die Coronakrise. Stimulanz für die Große Transformation?* oekom, München. S. 76–81.
- Paula, N. de & K. A. Mar (2020): Ist das Coronavirus „gut“ für den Klimawandel? Die Frage geht am Thema vorbei. Potsdam. <https://www.iass-potsdam.de/de/blog/2020/03/coronavirus-klimawandel> (05.06.2021)
- PIK (Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung) (2019): *Kipppunkte im Klimasystem. Eine kurze Übersicht*. Potsdam. <http://www.pik-potsdam.de/~stefan/Publications/Kipppunkte%20im%20Klimasystem%20-%20Update%202019.pdf> (07.06.2021)
- Vinke, K., S. Gabrysch, E. Paoletti, J. Rockström & H. J. Schellnhuber (2020): Corona and the climate: a comparison of two emergencies. In: *Global Sustainability* 3(e25). S. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1017/sus.2020.20>
- Watts, N., M. Amann, N. Arnell, S. Ayeb-Karlsson, A. Costello et al. (2021): The 2020 report of The Lancet Countdown on health and climate change: responding to converging crises. In: *The Lancet* 397(10269). S. 129–170. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32290-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32290-X)



Materialien für den Unterrichtseinstieg

M1 | Corona als Katalysator des Klimaschutzes?



(taz; 28.03.2021 via Instagram)

M2 | Der Umgang mit der Pandemie als Übung für den Umgang mit der Klimakrise?

Im Vorwort des *Sustainable Development Goals Report 2020* schreibt Liu Zhenim, Untergeneralsekretär der Abteilung für Wirtschaft und Soziales der Vereinten Nationen:

“Our collective response to the pandemic can serve as a ‘warm-up’ for our preparedness in preventing an even larger crisis – that is, global climate change, whose effects are already becoming all too familiar. Governments and businesses should heed the lessons learned from this wake-up call to formulate the kinds of transitions needed to build a healthier, more resilient and more sustainable world.” (UN 2020: 3)

Quelle: UN (2020): The Sustainable Development Goals Report 2020. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf> (05.06.2021)

Arbeitsblatt 1: Vorbereitung der Podiumsdiskussion

Was können wir aus der Corona-Pandemie für den Umgang mit der Klimakrise lernen?

Aufgaben:

1. Ihr habt euch überlegt, was die Corona-Pandemie und die Klimakrise gemeinsam haben. Lest nun die Informationstexte (M3) und vergleicht eure eigenen Ideen mit den Informationen aus M3. Markiert dazu mit einer Farbe die dargestellten Gemeinsamkeiten und solche Argumente, die auch in euren Ideen enthalten waren, und mit einer anderen Farbe die wichtigsten für euch neuen Informationen.
2. Die Expert*innen, die an der Podiumsdiskussion teilnehmen werden, haben schon vor der Diskussion Kernthesen zur Frage formuliert, was wir aus der Corona-Pandemie für den Umgang mit der Klimakrise lernen können (M4). Lest die acht Thesen und ordnet sie dann auf dem Meinungsstrahl (M5) zu. *Hinweis zum Meinungsstrahl: Überlegt, welcher These ihr wie stark zustimmt. Wenn ihr einer These sehr stark zustimmt, schreibt ihr das entsprechende Kürzel (z. B. „EH 2“, „TL 1“) sehr weit links auf den Meinungsstrahl. Je weniger ihr einer These zustimmt, desto weiter rechts schreibt ihr das entsprechende Kürzel auf den Meinungsstrahl.*
3. Wählt nun zwei Thesen aus, die ihr besonders interessant findet und die ihr an unterschiedlichen Stellen auf dem Meinungsstrahl verortet habt. Begründet für diese beiden Thesen eure Zuordnungen jeweils schriftlich in zwei bis drei Sätzen. Bezieht dabei die Informationen aus M3 und euer eigenes Vorwissen mit ein.
4. Welche Fragen oder Kommentare zum Thema der Podiumsdiskussion kommen euch nun selbst in den Sinn? Formuliert eine oder mehrere Wortmeldungen (Fragen, Kommentare), mit denen ihr euch in die Podiumsdiskussion einbringen könnt.

M3 | Corona- und Klimakrise: Fünf Gemeinsamkeiten

1. Bei beiden Krisen spielen sog. „Kippunkte“ eine Rolle

Beide Krisen machen rasches Handeln erforderlich, weil in beiden Fällen *Kippunkte* erreicht werden können. Ein Kippunkt (engl. *tipping point*) ist ein kritischer Grenzwert, an dem eine kleine zusätzliche Störung zu einer qualitativen Veränderung im System führen kann (vgl. Lenton et al. 2008; PIK 2019). Es ist also der Moment, in dem sich eine bisherige Entwicklung durch bestimmte Ereignisse und Rückkopplungen stark verändert oder beschleunigt; dabei können unumkehrbare Prozesse in Gang gesetzt werden.

Wenn die globalen Temperaturen weiter ansteigen, so können zum Beispiel die Permafrostböden, also die dauerhaft gefrorenen Böden der Polarregionen und einiger Gletschergebiete, tauen. Diese enthalten, davon gehen Wissenschaftler*innen aus, „wahrscheinlich 50 % des gesamten im Boden gespeicherten Kohlenstoffs weltweit“ (PIK 2019). Dieser Kohlenstoff stammt aus den Überresten von Tieren und Pflanzen, die seit der letzten Eiszeit dort eingelagert wurden. Als Folge des Tauens wird der in den Permafrostböden eingeschlossene Kohlenstoff von Mikroorganismen abgebaut und freigesetzt. Es gelangen also große Mengen von Kohlenstoffdioxid und Methan in die Atmosphäre, wodurch die Erderwärmung deutlich verstärkt wird. Als Beispiel für einen möglichen Kippunkt bei der Corona-Pandemie wird eine die Anzahl der Krankenhausbetten übersteigende Anzahl von Erkrankten genannt (vgl. Künzel & Schäfer 2020: 64). Wie es sich in der dramatischen Situation in Indien im Frühling 2021 zeigte, können durch die Überlastung des Gesundheitssystems unkontrollierbare Folgen entstehen.

2. Beide Krisen verdeutlichen und verschärfen Ungleichheiten in und zwischen Staaten

Staaten und Regionen, die über eine größere Finanzkraft verfügen, können negative gesellschaftliche und wirtschaftliche Auswirkungen von Krisen abfedern: „Länder mit funktionierenden sozialen Sicherungssystemen und finanziellen Stoßdämpfern wie Notfallbudgets und Eventualkrediten sind besser in der Lage, ihre Wirtschaft und verwundbare Gruppen zu schützen“ (Künzel & Schäfer 2020: 66). In der Coronapandemie stellten die reichen Staaten z. B. den Wirtschaftsbetrieben umfassende Finanzhilfen zur Verfügung oder schafften es in kürzerem Zeitraum, dass größere Teile ihrer Bevölkerung geimpft wurden.

Ärmere Menschen, die am Rand der Gesellschaft leben und die (wie häufig in den Ländern des Globalen Südens) keine staatlichen Hilfen erhalten, sind besonders krisengefährdet, da sie geringe oder keine finanziellen Polster oder Zugänge zu Risikoversicherungen haben. Sie sind durch die Krisen existenziell bedroht (z. B. aufgrund eines Jobverlusts durch die Coronapandemie oder wenn sie wegen steigender Trockenheit nicht mehr die gleichen Ernteerträge erzielen können). Maßnahmen müssen auf Hilfen abzielen, die die *Resilienz* (also die Widerstandskraft gegen Krisen) in bestimmten Regionen und unter bestimmten Bevölkerungsgruppen stärken. Um die Ungleichheiten zwischen Staaten nicht weiter zu verschärfen, sind im Sinne globaler Gerechtigkeit bei beiden globalen Krisen gemeinsame, internationale Strategien anstelle von nationalen Alleingängen erforderlich.

3. Wissenschaftliche Erkenntnisse bilden das Fundament für einen zielführenden Umgang mit beiden Krisen

Nur die Wissenschaft mit ihren Methoden der Erkenntnisgewinnung kann die Ursachen und Wirkungen der beiden Krisen systematisch erfassen und die jeweiligen Risiken abschätzen. Auf dieser Grundlage können Strategien des Umgangs entwickelt werden. Für beide Krisen gilt dabei, dass sich auch Wissenschaftler*innen nicht immer völlig einig sind und dass auf dem Weg zu wissenschaftlichen Erkenntnissen immer auch gewisse Unsicherheiten auftreten können. Schließlich gehört zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung immer auch dazu, dass mit dem Aufkommen neuer Verfahren bzw. Informationen, bestimmte Erkenntnisse unter Umständen auch neu bewertet und ggf. überarbeitet werden müssen. Dennoch zeigte sich in der Coronakrise: „Länder, in denen die wissenschaftlichen Erkenntnisse ernst genommen und früh zur Handlungsgrundlage gemacht wurden, konnten die Coronakrise effektiver eindämmen“ (Künzel & Schäfer 2020: 64). Mit Blick auf den Klimawandel sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse sehr umfassend und inzwischen gut abgesichert. In den Sachstandsberichten des Weltklimarats IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) sind diese dargestellt.

4. Bei beiden Krisen stellt sich die Frage nach einem angemessenen Handeln jeder*jedes Einzelnen einerseits und nach angemessenem politischem Handeln andererseits

Wie können Lösungsansätze im Umgang mit Krisen aussehen? Wie die Corona- und die Klimakrise zeigen, stellt sich diese Frage sowohl für jede*n Einzelne*n (was kann ich selbst tun?) als auch übergeordnet auf der politischen Ebene (welche Regelungen und Strategien werden in der Politik getroffen und verfolgt?). Jede*r Einzelne kann etwa durch das Einhalten der AHA-Regeln zur Eindämmung der Coronapandemie beitragen; auf politischer Ebene werden z. B. Entscheidungen hinsichtlich Kontaktbeschränkungen wie auch zur Umsetzung der Test- oder der Impfstrategie getroffen – die dann wieder jede*n Einzelne*n betreffen.

Klimafreundliches Handeln der*des Einzelnen kann sich z. B. in geringem Fleischkonsum, der Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs oder dem Verzicht auf Flugreisen zeigen. Die übergeordneten klimarelevanten Entscheidungen, etwa zur jeweiligen Energie-, Verkehrs- oder Landwirtschaftspolitik, werden auf politischer Ebene getroffen. Lösungsorientierte Veränderungsprozesse müssen bei beiden Krisen also sowohl auf einer individuellen als auch auf einer systemisch-politischen Ebene ansetzen.

5. Schutz und Anpassung als bedeutsame Lösungsansätze

Im Umgang mit der Klimakrise werden in der Wissenschaft und in der Politik *Schutzmaßnahmen* und *Anpassungsmaßnahmen* voneinander unterschieden:

Klimaschutz (engl. *mitigation*) zielt darauf ab, die weltweiten Treibhausgasemissionen deutlich zu senken, da ein weiterer Temperaturanstieg auf der Erde schwerwiegende Konsequenzen für Mensch und Umwelt hätte. Beispiele für Schutzmaßnahmen in Deutschland sind die Förderung erneuerbarer Energien (u. a. Ausstieg aus der Kohleenergie), der Ausbau des öffentlichen Personennahverkehrs oder die Wiedervernäsung, d. h. das Ergreifen von Maßnahmen zur Anhebung des Wasserstandes, von Mooren.

Klimaanpassung (engl. *adaptation*) bezeichnet bestimmte Strategien, um Ökosysteme, die Gesellschaft und die Wirtschaft widerstandsfähiger zu machen gegenüber den bereits jetzt spürbaren oder absehbaren Auswirkungen des Klimawandels. Zu diesen Auswirkungen zählen z. B. eine Zunahme von Extremwetterereignissen in vielen Teilen der Erde, der Anstieg des Meeresspiegels, in Deutschland z. B. regionale Hitzebelastung, Wasserknappheit oder steigende Hochwassergefahr. Beispiele für Anpassungsmaßnahmen in Deutschland sind z. B. Hochwasserschutz- und Waldumbauprogramme oder die Anlage von Grünflächen in Städten.

Auch im Umgang mit der Coronakrise greift man auf Schutz- und Anpassungsmaßnahmen zurück: Schutzmaßnahmen zur Verringerung der Ausbreitung des Virus sind z. B. die „AHA-Regeln“ oder Impfungen und Teststrategien. Auf einer grundsätzlicheren Ebene kann auch der Schutz der Lebensräume von Wildtieren als Schutzmaßnahme gegenüber Pandemien angesehen werden, da so vermieden werden kann, dass Viren von Wildtieren auf den Menschen übertragen werden. Anpassungsmaßnahmen sind z. B. der Ausbau der Behandlungskapazitäten von Krankenhäusern oder die Entwicklung von Medikamenten und Impfstoffen.

Quellen:

Künzel, V. & L. Schäfer (2020): Fünf Lehren aus der Coronakrise. Katastrophenmanagement und gesellschaftliche Widerstandsfähigkeit. In: oekom e.V. - Verein für ökologische Kommunikation (Hrsg.): Die Coronakrise. Stimulanz für die Große Transformation? oekom, München. S. 63-68.

Lenton, T., H. Held, E. Kriegler, J. Hall, W. Lucht, S. Rahmstorf & H. J. Schellnhuber (2008): Tipping elements in the Earth's climate system. In: Proceedings of the National Academy of Sciences 105(6). S. 1786-1793. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0705414105>

PIK (Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung) (2019): Kippunkte im Klimasystem. Eine kurze Übersicht. Potsdam. <http://www.pik-potsdam.de/-stefan/Publications/Kippunkte%20im%20Klimasystem%20-%20Update%202019.pdf> (07.06.2021)

M4 | Kernthesen der Teilnehmer*innen der Podiumsdiskussion

Prof. Dr. Elke HERTIG, Professorin für regionalen Klimawandel und Gesundheit (Universität Augsburg)



Kurzporträt: Nach ihrem Geographiestudium wurde Elke Hertig (EH) im Fach Klimatologie an der Universität Würzburg promoviert, anschließend habilitierte sie am Geographischen Institut der Universität Augsburg.⁴ Seit 2019 ist sie Professorin für Regionalen Klimawandel und Gesundheit an der Medizinischen Fakultät der Universität Augsburg. Sie beschäftigt sich u. a. mit den gesundheitlichen Auswirkungen von Wetter, Luftschadstoffen und Klima unter Fortgang des Klimawandels.

These „EH 1“ („EH“ steht für „Elke Hertig“ – auch die folgenden Kürzel sind immer die Initialen der Expert*innen): „Nach Bewältigung der Pandemie werden die Menschen wieder in ihre alten Verhaltensmuster zurückkehren und genauso konsumieren, Urlaubsreisen unternehmen, etc. Die Bewältigung der Klimakrise bleibt reine Fiktion, wenn nicht maßgebliche Transformationsprozesse in Gang kommen.“

These „EH 2“

„Die menschliche Gesundheit kann nur geschützt werden, wenn wir die Natur schützen. Ohne eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung werden Klimawandel und Pandemien uns immer stärker treffen.“

Thomas LOSTER, Diplom-Geograph (Hochschule für angewandte Wissenschaften München)



Kurzporträt: Der Diplom-Geograph Thomas Loster (TL) ist Experte für Klimawandel, Naturgefahren, Entwicklungszusammenarbeit und nachhaltige Entwicklung. Er vertritt die Rückversicherung Munich Re und deren Stiftung bei über 20 Weltklimagipfeln. Als Fachmann für Entwicklungszusammenarbeit lehrt er an der Hochschule für angewandte Wissenschaften in München. Sein Thema dort: Nachhaltige Lösungen für globale Herausforderungen.

These „TL 1“:

„Wenn wir uns streng an das Pariser Abkommen halten, verschwenden wir wertvolle Zeit und gefährden unser Klima nachweislich. Wir brauchen starkes, rasches Handeln, top-down und gut verschränkt mit bottom-up.⁵ Sonst kriegen wir das Wunschklimate nicht hin.“

⁴ „Promovieren“ bedeutet einen Dokortitel zu erwerben; die „Habilitation“ ist eine an die Promotion anschließende weitere wissenschaftliche Qualifikation auf dem Weg zur Professur.

⁵ Im Kontext der Diskussionen um die Klimakrise bezeichnen top-down-Ansätze klimapolitische Bestrebungen von oben, also bspw. auf internationaler Maßstabsebene konkrete Verpflichtungen für einzelne Staaten abzuleiten (z. B. das 1,5 °C-Ziel). Bottom-up-Ansätze hingegen beschreiben Innovations- sowie Veränderungsprozesse von unten, also bspw. auf lokaler oder regionaler Maßstabsebene, die klimaschützende oder -anpassende Wirkung entfalten. Hierunter fallen bspw. klimaneutrale Verfahren oder Produkte.

These „TL 2“:

„Es ist hochriskant, wenn Länder in Zeiten von Corona extreme Versprechen für CO₂-Reduktionen machen, für die es noch nicht einmal Prozesse und realistische Pfade gibt.“

Luisa NEUBAUER, Klimaaktivistin (Fridays for Future)



Kurzporträt: Luisa Neubauer ist Klimaaktivistin und eine der Hauptorganisator*innen der *Fridays for Future*. Sie setzt sich für die Ziele der Klimapolitik ein, die im Übereinkommen von Paris von 2015 formuliert sind, und vertritt wachstumskritische Positionen. 2020 schloss sie ihr Studium des Faches Geographie an der Universität Göttingen mit dem Bachelor of Science ab.

These „LN 1“

„Zu Beginn der Pandemie sagte man mit Blick auf das Klima, dass #Corona beweisen würde, dass man Krisen bewältigen kann, wenn man will. Jetzt stellen wir fest, dass Bewältigen-Wollen nicht ausreicht. Man muss es auch können. Das kann mit der #Klimakrise noch richtig heiter werden.“ (<https://twitter.com/luisamneubauer/status/1380468274597658627>; 09.04.2021)

These „LN 2“

„Wir erleben einen ‚Jetzismus‘, also eine Gegenwartsversessenheit in neuer Qualität. Das ist nicht wirklich hilfreich, wenn es darum geht sich vor zukünftigen Krisen zu schützen.“ (https://rp-online.de/politik/deutschland/luisa-neubauer-interview-wir-koennen-nicht-gesund-bleiben-in-einer-kranken-umwelt_aid-56416237; 24.02.2021)

Prof. Dr. Patrick SAKDAPOLRAK, Professor für Bevölkerungsgeographie und Demographie (Uni Wien)



Kurzporträt: Patrick SAKDAPOLRAK hat in Heidelberg Geographie studiert und in Bonn promoviert. Seit 2016 ist er Professor für Bevölkerungsgeographie und Demographie an der Universität Wien. Er beschäftigt sich mit dem Umgang mit Risiken von verwundbaren Gruppen im Globalen Süden. Ein besonderer Fokus seiner Forschung liegt auf dem Thema Migration im Kontext des globalen Umweltwandels.

These „PS 1“

„Trotz des politischen Versprechens den Post-Pandemie Wiederaufbau grün und nachhaltig zu gestalten, ist die Rückkehr zum *business as usual* ein wahrscheinliches Szenario. Damit ist auch die Erreichung der nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) ernsthaft in Gefahr.“

These „PS 2“

„Die Corona-Pandemie wird die Finanzierungslücke für die notwendigen Anpassungsanstrengungen gegen über den Folgen des Klimawandels vergrößern. Bei gleichzeitiger Corona-bedingter Schwächung der Anpassungsmöglichkeiten der Bevölkerung, wird sich die Ungleichheit in der Betroffenheit gegenüber Klimafolgen global weiter verstärken.“

M5 | Meinungsstrahl: Welcher These der Expert*innen stimmst du vor der Podiumsdiskussion wie stark zu?

Schreibe die Kürzel für die einzelnen Thesen an die passende Stelle auf dem Strahl.

ich stimme
sehr stark zu



ich stimme
gar nicht zu

Arbeitsblatt 2: Podiumsdiskussion und Reflexion

Aufgaben:

- Schaut euch die Podiumsdiskussion an.
Sofern ihr an der *Liveübertragung* teilnehmen könnt, bringt euch mit euren vorbereiteten Fragen und Kommentaren in die Diskussion ein (voraussichtlich können nicht alle Wortbeiträge auch tatsächlich vom Moderator aufgegriffen werden) und notiert stichwortartig dazu passende Aussagen der Diskussionsteilnehmer*innen. Falls ihr die *Aufzeichnung der Podiumsdiskussion* anschaut, notiert stichwortartig Aussagen der Diskussionsteilnehmer*innen, die hinsichtlich eurer vorbereiteten Fragen und Kommentare wichtig sind.
- Notiert mindestens drei Argumente aus der Diskussion, die euch besonders überzeugt haben, und mindestens drei, die euch weniger überzeugt haben.
- Ordnet die Kernthesen aus M4 nach der Podiumsdiskussion erneut auf einem Meinungsstrahl (M6) an. Erläutert in Stichworten unter Bezug auf die Inhalte der Podiumsdiskussion, ob und warum sich Veränderungen bei euren Zuordnungen ergeben haben.

M6 | Meinungsstrahl: Welcher These der Expert*innen stimmst du nach der Podiumsdiskussion wie stark zu?

Schreibe die Kürzel für die einzelnen Thesen an die passende Stelle auf dem Strahl.

ich stimme
sehr stark zu

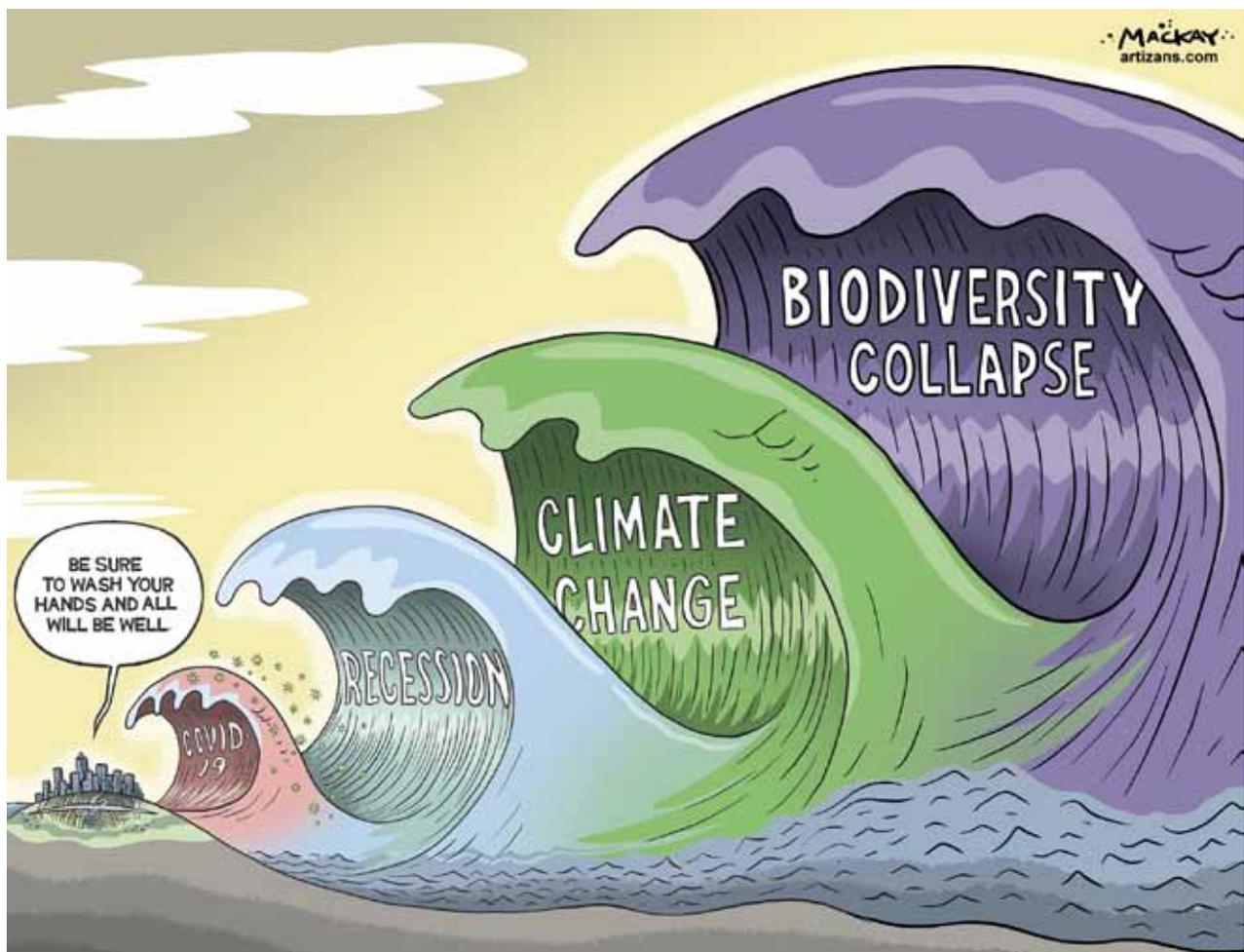


ich stimme
gar nicht zu

Material für die weiterführende Diskussion

M7 | Zusammenhänge multipler Krisen

(Graeme MacKay / Artizans.com; 15.09.2020 via Facebook)



Maria Hofmann-Schneller*

Wirtschaftliche Bildung konkret – insert.schule.at

* maria.hofmann-schneller@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

Sie wollten schon immer noch bessere wirtschaftliche Bildung in Ihrem GW-Unterricht anbieten, aber die Umsetzung ist zu komplex und aufwändig, und das Interesse Ihrer Schüler*innen eher gering? Die Website <https://insert.schule.at/> bietet ein umfangreiches Repertoire konkreter Unterrichtsbeispiele, das Sie dabei unterstützt, diese Herausforderung anzugehen.

Wer oder was ist INSERT?

INSERT ist eine Abkürzung und bedeutet „International Research Network for Socio-Economic Education and Reflection“. INSERT ist ein Projektnetzwerk, das aus einer Initiative der Fachgruppe *Geographische und Sozioökonomische Bildung* (GESÖB) der *Österreichischen Geographischen Gesellschaft* (ÖGG) hervorgegangen ist. Ein Netzwerk aus engagierten Lehrkräften, GW-Fachdidaktiker*innen und Studierenden erarbeitet gemeinsam innovative Unterrichtsbeispiele samt Materialien zur sozioökonomischen Bildung, erprobt diese im Unterricht und stellt sie anschließend auf der Projekt-Website als *Open Educational Resource*, also kostenfrei, allen Interessierten zur Verfügung.

Wie bei jedem Unternehmen entstehen auch bei diesem Projekt Kosten, wie etwa zum Betrieb der Website, der Layoutierung etc., die nur mit Hilfe von Sponsoren bewältigt werden können. So wurden die Unterrichtsbeispiele dankenswerterweise von der Arbeiterkammer Wien (Themenfelder Arbeitswelt und Gesellschaft) und vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Themenfelder Haushalt, Konsum und Geld und Finanzen) gefördert. Unsere Fördergeber*innen nehmen keinen Einfluss auf die inhaltliche oder methodische Umsetzung, sie sind nur daran interessiert, dass möglichst alle Schüler*innen Zugang zu einer ausgewogenen sowie schüler*innen- und lebensweltorientierten wirtschaftlichen Bildung erhalten.



WIRTSCHAFTLICHE BILDUNG

An wen richtet sich das Projekt?

Die Zielgruppe von INSERT sind zunächst die Schüler*innen der Sekundarstufe I, also der Mittelschulen und Unterstufen der Gymnasien, da in dieser Altersstufe nach Meinung vieler Kolleg*innen der Zugang zur wirtschaftlichen Bildung auf so manche Hindernisse stößt. Es stellte sich jedoch bald heraus, dass nach dem durchschlagenden Erfolg von INSERT v. a. im Bereich *Geld und Finanzen* weiterer Handlungsbedarf sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II gegeben ist. Das daran anschließende Projektnetzwerk *INSERT-Money* soll diese Lücken schließen, was nur durch einen weiteren Sponsor, die Österreichische Nationalbank (OeNB), möglich ist. Neben der umfassenden Unterstützung dieses Hauptsponsors beteiligen sich dankenswerterweise auch die AK Wien und die AK Tirol an *INSERT-Money*. Die ÖGG hilft bei der finanziellen Abwicklung des Gesamtprojekts.



International Research Network
for Socio-Economic Education
– Money and Finances

Welchen konkreten Nutzen habe ich durch dieses Projekt für meinen Unterricht?

Die Projektnetzwerke INSERT und INSERT-Money bieten zu vielen von den GW-Lehrplänen der Sekun-

darstufe I und II geforderten sozioökonomischen Zielen Unterrichtsbeispiele samt Materialien. Diese werden in die schon vorher erwähnten fünf Themenfelder untergliedert, um die Suche nach geeigneten Beispielen zu erleichtern:

- Arbeitswelt
- Gesellschaft
- Haushalt
- Konsum
- Geld und Finanzen

Am Ende der Projektlaufzeit werden es weit über 80 sein, die wir natürlich auch aktualisieren!

Aufbau der Lehr- und Lernarrangements:

Alle Unterrichtsbeispiele folgen einer vergleichbaren Struktur, die einen raschen fachdidaktischen Überblick erlaubt. Diese umfasst:

- den konkreten Lehrplan-Bezug (für die Sekundarstufe I auch zum neuen GW-Lehrplan 2023/24),
- den Kontext zur sozioökonomischen Bildung,
- die Konkretisierung des Themas,
- Grob- und Feinlernziele (inkl. Anforderungsbereiche),
- Methoden (mit Links zum Nachlesen),
- Überlegungen zur Vorbereitung,
- den Ablauf des Unterrichtsbeispiels,

- alle Materialien zum Download,
- Lösungsvorschläge,
- Literatur,
- Erfahrungen und Adaptionshinweise (infolge der Pandemie konnten nicht alle Lehr- und Lernarrangements bereits vor der Veröffentlichung in mehreren Klassen erprobt werden; das wird nachgeholt, wenn der Präsenzunterricht wieder durchgehend möglich ist).

Orientierung auf der Website:

Die Website <https://insert.schule.at/> gibt Ihnen Informationen über die GESÖB-Fachgruppe, die Intentionen der Projektnetzwerke INSERT und INSERT-Money, das Projektteam und die mitwirkenden Lehrpersonen sowie das Unterrichtsmaterial. Sie können sehr rasch die bereits fertigen Unterrichtsbeispiele geordnet nach den fünf Bereichen bzw. nach den Schulstufen abrufen und diese downloaden.

Das Projektteam dankt den Sponsoren AK Wien und AK Tirol, der OeNB und dem BMSGK sehr herzlich, und hofft, dass diese Website für Ihren integrierten geographisch-wirtschaftlichen Unterricht interessante und spannende Vorschläge liefert und wünscht viel Erfolg bei der Umsetzung! Wir freuen uns auch auf Ihre Rückmeldung an: christian.fridrich@phwien.ac.at.



Impressum und Offenlegung

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

Vereinsvorstand: Heidrun Edlinger (Kassierin), Christian Fridrich (Obmann), Thomas Jekel (Obmann-Stv.), Lars Keller (Obmann-Stv.), Alfons Koller (Schriftführer), Herbert Pichler (Schriftführer-Stv.), Anna Oberrauch (Kassierin-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 Steigerdruck GmbH, **STEIGER DRUCK** Axams, Tirol (www.steigerdruck.at)

Verlag: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Verlagsort: Wien

Herausgeber/innen und Redaktion:

Christian Fridrich, Fachbereich Geographische und Sozioökonomische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien

Thomas Jekel, c/o Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

Lars Keller, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Alfons Koller, Fachbereich GW, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

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

Mitherausgeberin:



Layout: Josef Aistleitner, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Lektorat: Katharina Wöhs

© 2021 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.

Umschlagfoto: Ina Voshage, Universität Passau

Kontakt und Einreichung von Beiträgen:

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

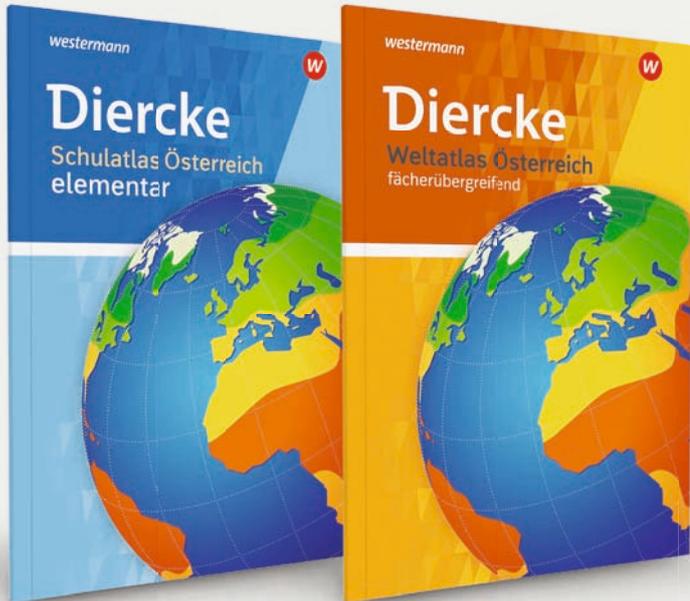
E-Mail: office@gw-unterricht.at

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 redaktionsexternes Doubleblind-Review-Verfahren. Beiträge der Kategorie Service & Kontrapunkt werden redaktionsintern begutachtet.

Unsere Atlanten für Ihren Unterricht



Diercke elementar

- Maßnahmen zur Sprachförderung wie Textbausteine und Bildkarten
- Orientierungsgloben
- Methodenseiten zur Kartenarbeit



Diercke Weltatlas Österreich fächerübergreifend

- Für alle Fächer – ideal für den fächerübergreifenden Unterricht
- Karten zu geografischen, geschichtlichen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen und naturwissenschaftlichen Themen



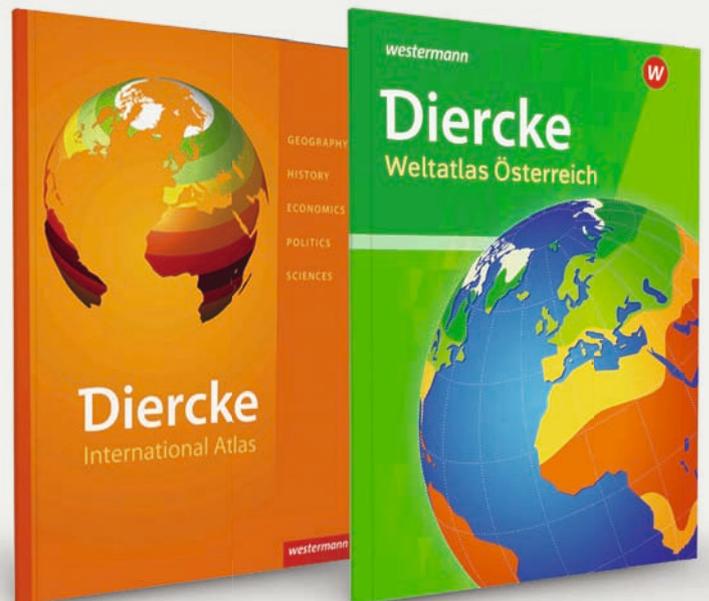
Diercke International Atlas

- Englischsprachig – ideal für den bilingualen Unterricht
- Schwerpunktthemen englischsprachiger Länder



Diercke Weltatlas Österreich

- Ausführlicher Österreichteil
- Alle Karten in einheitlichen Maßstabsreihen
- Zahlreiche Erschiebungshilfen und Einstiegskarten



Unter westermanngruppe.at/landing/diercke-atlanten finden Sie umfangreiches digitales Material als Gratis-Download.

Sie haben Fragen?

Sie erreichen uns unter service@westermanngruppe.at oder 0800 50 10 14.



unterwegs

Das Konzept, das funktioniert

- ✓ Ein Thema – eine Doppelseite – ein Arbeitsblatt
- ✓ Methoden- und Kompetenzorientierung
- ✓ Durchgehend dreifach differenzierte, im Unterricht erprobte Aufgaben



Lehrwerk-Online

Band 3 und 4 für das Schuljahr 2022/23 bestellbar.

Jetzt neu: Arbeitsheft 3 und 4

Erklärfilme

Begriffserklärungen wichtiger Fachbegriffe

interaktive Übungen

Bildergalerien



Das E-Book mit dem Plus

Das interaktive Schulbuch mit direkt verlinkten Zusatzmaterialien. So wird Lehren und Lernen wirklich digital.

- Multimediale Anreicherung passend zum Thema
- Intuitiv und ohne Einführung sofort einsetzbar
- Übersichtliche Struktur für mehr Lernerfolg

Band 3 und 4 in Kombination mit E-Book+ über die Schulbuchaktion für das Schuljahr 2022/23 bestellbar.

NEU



SBNR 200155 (Band 3)
SBNR 200156 (Band 4)



NEU: m€ins – DIE FINANZ-MANAGEMENT-APP JETZT IN DEN STORES VERFÜGBAR



Jetzt downloaden!

m€ins



**EURO-LOGO-TOUR
FINANZBILDUNG AN IHRER
SCHULE**

Nachdem die Euro-Logo-Tour im letzten Semester online durchgeführt werden musste, hoffen wir, ab Herbst 2021 Ihre Schule wieder vor Ort besuchen zu dürfen. Alle Termine und Infos, auch zur Euro-Logo-Online-Challenge als digitale Alternative, finden Sie unter folgendem Link:

Jetzt anmelden!

EURO-AKTIV-ONLINE: FINANZ-BILDUNG FÜR SCHULKLASSEN

In diesem Online-Programm für die Sekundarstufe II werden interaktive Workshops zu den Themen Preisstabilität, Bargeld und Umgang mit Geld angeboten. Es ist somit eine ideale Ergänzung zum Klassenunterricht und für das Homeschooling.

Hier geht's zur Anmeldung!

