

Politische Bildung im Geographieunterricht



Geographie

Franz Steiner Verlag

Herausgegeben von
ALEXANDRA BUDKE und MIRIAM KUCKUCK

Politische Bildung im Geographieunterricht
Herausgegeben von Alexandra Budke
und Miriam Kuckuck

Politische Bildung im Geographieunterricht

Herausgegeben von Alexandra Budke
und Miriam Kuckuck



Franz Steiner Verlag

Umschlagabbildung: © underworld

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2016

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-11321-2 (Print)

ISBN 978-3-515-11325-0 (E-Book)

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort von *Miriam Kuckuck & Alexandra Budke* 9

Alexandra Budke

Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht 11

KAPITEL 1

Didaktische Ansätze für die Politische Bildung im Geographieunterricht

Hans-Dietrich Schultz

„Staatsbürgerkunde“ und Geographie: Zur Geschichte eines Scheiterns
(Schwerpunkt Weimarer Republik) 27

Anke Uhlenwinkel

Das Konzept der staatsbürgerlichen Verantwortung
in der geographischen Bildung 37

Mirka Dickel

Der Sprung ins Denken. Geographie als Politische Bildung 47

Inga Gryl & Alexandra Budke

Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel?
Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht 57

Jana Pokraka, Denise Könen, Inga Gryl & Thomas Jekel

Raum und Gesellschaft: Spatial Citizenship als Integration
von Medien-, geographischer und Politischer Bildung 77

Ulrike Ohl, Claudia Resenberger & Thomas Schmitt

Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln
im Geographieunterricht 89

<i>Leif O. Mönter & Sabine Lippert</i> Entpolitierte Entwicklungsländer? Gedanken zur Behandlung von Armutsursachen im Geographieunterricht.....	97
--	----

KAPITEL 2

Fachwissenschaftliche Ansätze für die Politische Bildung im Geographieunterricht

<i>Paul Reuber</i> Politische Geographie im Erdkundeunterricht – Möglichkeiten und Perspektiven	109
---	-----

<i>Boris Braun & Alexander Follmann</i> Gewässerrenaturierung und Naturschutz im Stadtraum. Eine Betrachtung aus Sicht der politischen Ökologie	119
---	-----

<i>Manfred Rolfes</i> Sicherheit, Kriminalität und Raum. Überlegungen zu politischen (bildenden) Potenzialen räumlicher Präventionspraktiken im Geographieunterricht.....	129
--	-----

<i>Anke Strüver</i> Zur Verschränkung gesellschaftlicher Raumkonstruktionen und territorialer Konflikte am Beispiel Zypern	141
--	-----

KAPITEL 3

Empirische Forschungsarbeiten zur Politischen Bildung

<i>Alexandra Budke, Miriam Kuckuck & Maik Wienecke</i> Realisierungen der Politischen Bildung im Geographieunterricht. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Geographielehrkräften	155
---	-----

<i>Georg Stöber</i> Behandlung von Konflikten im Geographieunterricht: Ein Beitrag zur Politischen Bildung?.....	167
--	-----

Christian Dorsch, Nina Grünberg, Detlef Kanwischer & Oliver Wolff
Mündigkeit und LehrerInnenbildung in fächer- und
phasenübergreifender Perspektive. Eine curriculare Fallanalyse
der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik/Wirtschaft 177

Veit Maier & Alexandra Budke
Politische Bildung durch Planungsaufgaben – Ein Vergleich
deutscher und britischer Geographieschulbücher 187

Sonja Schwarze, Gabriele Schrüfer & Gabriele Obermaier
Kritische Reflexion von Raumwahrnehmungen als Beitrag
der Geographie zur Politischen Bildung. Empirische Untersuchungen
und Konsequenzen für den Unterricht am Beispiel „Afrika“ 199

Andreas Eberth
Partizipation junger Zivilgesellschaften in den Slums von Nairobi –
ein Beitrag zur Politischen Bildung im Geographieunterricht..... 211

KAPITEL 4

Unterrichtspraktische Vorschläge

Günther Weiss
Kollektiv bindende Entscheidungen im Geographieunterricht
vorbereiten und treffen..... 223

Marco Lupatini
Die Behandlung von Kontroversen im Geographieunterricht 229

Autorinnen und Autoren 235

VORWORT

Miriam Kuckuck & Alexandra Budke

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zeigen sich an aktuellen Vorkommnissen und Berichterstattungen und werden auch zukünftig das Leben in einer globalisierten Welt prägen. Terroranschläge des sogenannten Islamischen Staates, die Auseinandersetzungen in der Ost-Ukraine oder im Gazastreifen belegen die Brisanz geopolitischer Konflikte. Auch die Auswirkungen der globalen Klimaveränderungen zählen zu den Herausforderungen unseres Jahrtausends. Ferner zeigen Armut, Hunger, Migration und der Ausbruch von Epidemien, dass die Welt eng miteinander verbunden ist und Ursachen und Folgen ebenso komplex sind wie die Bestimmung von beteiligten Akteuren. Die Lösung der genannten Probleme ist für die Gesellschaft von großer Bedeutung und durch die Schulbildung sollten die SchülerInnen Kompetenzen entwickeln, um zukünftig zur Lösung der Probleme im Kontext demokratischer Prozesse beitragen zu könnten. Dabei kann das Fach Geographie durch Politische Bildung einen Beitrag leisten, da viele der genannten Herausforderungen genuin geographische Themen und Inhalte sowie Lernfelder im Geographieunterricht darstellen. All diesen Problemfeldern ist gemein, dass sie einen räumlichen Bezug haben und auch komplexe Sachverhalte beinhalten. Ziel des Geographieunterrichts ist es unter anderem, diese für Schülerinnen und Schüler sichtbar, erfahrbar und bewertbar zu machen. Zudem sollten sie Handlungsoptionen kennenlernen und kreative Lösungsfindungen üben. Die Politische Bildung als Teil des (Fach-)Unterrichts findet sich nicht nur in den Vorgaben der Kultusministerkonferenz und den Kerncurricula der einzelnen Fächer wieder, sondern auch in den Nationalen Bildungsstandards für das Schulfach Geographie.

In diesem Buch werden didaktische Ansätze, aktuelle Inhaltsfelder sowie historische und aktuelle Analysen zur Politischen Bildung im Fach Geographie vorgestellt. Das Buch richtet sich an ForscherInnen der Geographiedidaktik, LehrerInnen und Studierende. Es gliedert sich nach dem Einführungsartikel in vier Kapitel, die jeweils unterschiedliche Ansätze der Politischen Bildung vorstellen.

Im *ersten* Kapitel werden theoretische Arbeiten zu didaktischen Ansätzen der Politischen Bildung im Geographieunterricht vorgestellt. Zunächst zeigt *Hans-Dietrich Schultz* auf, welche Bedeutung die Politische Bildung in der Vergangenheit innehatte; als Schwerpunkt behandelt er die Staatsbürgerkunde im Geographieunterricht der Weimarer Republik. Anschließend diskutiert *Anke Uhlenwinkel* das Konzept der staatsbürgerlichen Verantwortung als Teil modernen Geographieunterrichts. *Mirka Dickel* thematisiert die Veränderung gesellschaftlicher Raumverhältnisse anhand eines nigerianischen Romans und bietet Beispiele für eine unterrichtspraktische Umsetzung dar. *Inga Gryl und Alexandra Budke* disku-

tieren das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung unter dem Fokus der Politischen Bildung. *Jana Pokraka, Denise Könen, Inga Gryl und Thomas Jekel* stellen den Ansatz der spatial citizenship vor und explizieren dadurch die Integration von Geomedien in die Politische Bildung. *Ulrike Ohl, Claudia Resenberger und Thomas Schmitt* gehen der Frage nach, inwiefern Politische Bildung im Geographieunterricht ein normatives Bildungskonzept sein sollte. Zum Abschluss des Kapitels gehen *Leif Mönter und Sabine Lippert* auf den Zusammenhang von Politischer Bildung und der didaktischen Aufarbeitung von Entwicklungsdisparitäten ein.

Das zweite Kapitel behandelt aktuelle Ansätze der geographischen Fachwissenschaft für die Politische Bildung im Geographieunterricht. *Paul Reuber* stellt Möglichkeiten und Perspektiven der Politischen Geographie für den Geographieunterricht vor. *Boris Braun und Alexander Follmann* zeigen anhand zweier Raumbeispiele Potentiale der Politischen Ökologie für die Politische Bildung auf. *Manfred Rolfes* diskutiert anhand der Themen Sicherheit und Kriminalität die Bedeutung Politischer Bildung. Die Bedeutung der dekonstruktivistischen Perspektive wird von *Anke Striver* am Beispiel des Zypern-Konfliktes dargestellt.

Im dritten Kapitel werden empirische Forschungsarbeiten zur Politischen Bildung präsentiert. *Alexandra Budke, Miriam Kuckuck und Maik Wienecke* zeigen anhand einer Interviewstudie, welche Bedeutung die Politische Bildung für LehrerInnen hat und wie diese im Geographieunterricht umgesetzt wird. *Georg Stöber* legt dar, wie in Geographielehrplänen und -schulbüchern Konflikte dargestellt werden, und folgert daraus didaktische Umsetzungsvorschläge. *Christian Dorsch, Nina Grünberg, Detlef Kanwischer und Oliver Wolff* stellen anhand eines interdisziplinären Forschungsprojektes die Bedeutung der Mündigkeit bei der Umsetzung der Politischen Bildung im Kontext der LehrerInnenbildung an der Universität vor. Es schließt eine Schulbuchanalyse an, in der *Veit Maier und Alexandra Budke* vergleichen, wie Politische Bildung in deutschen und britischen Geographieschulbüchern mittels Planungsaufgaben realisiert wird. *Sonja Schwarze, Gabriele Schrüfer und Gabriele Obermaier* stellen die Bedeutung von Raumwahrnehmungen am Beispiel „Afrikas“ als Beitrag zur Politischen Bildung vor. *Andreas Eberth* thematisiert gesellschaftliche Partizipationsprozesse am Raumbeispiel Nairobi und deren Inwertsetzung im Geographieunterricht.

Das vierte Kapitel beinhaltet zwei unterrichtspraktische Vorschläge. *Günther Weiss* beschreibt eine Unterrichtssequenz zu Windkraftanlagen, mit der die Entscheidungskompetenzen der SchülerInnen gefördert werden sollen. *Marco Lupatini* stellt die Einbindung von Kontroversen im Geographieunterricht vor, um die Politische Bildung zu fördern.

POTENTIALE DER POLITISCHEN BILDUNG IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Alexandra Budke

Migration, Braunkohleabbau, Wasserproblematik, internationale Konflikte – die Liste zukunftsrelevanter, aktueller und kontrovers diskutierter Themen, welche zentrale gesellschaftliche Herausforderungen darstellen und daher im Geographieunterricht behandelt werden, ließe sich noch sehr weit fortsetzen. Obwohl all diese Themen eine politische Dimension haben und Geographieunterricht selbst dann politisch bildend ist, wenn diese nicht explizit angesprochen wird (Vielhaber, 1993, S. 47)¹, finden sich erstaunlich wenige fachdidaktische Ansätze, welche sich mit der Politischen Bildung im Geographieunterricht beschäftigen und eine Antwort darauf geben könnten, welche fachspezifischen Ziele verfolgt, welche Kompetenzen bei den SchülerInnen gefördert werden sollen, welche Themen und Unterrichtsprinzipien sich eignen. Tatsächlich nimmt das Fach seine eigenen politischen Fragestellungen sehr selten explizit wahr (Fassmann, 2006). Auch in den nationalen Bildungsstandards finden sich nach Sitte (2014) nur wenige Bezüge zur Politischen Bildung. Für die weitgehende Vernachlässigung dieser Fragestellungen könnten das Legitimations-, das Ziel- und das Umsetzungsproblem ausschlaggebend sein, welche im Folgenden kurz erläutert werden.

1. GRÜNDE FÜR DIE VERNACHLÄSSIGUNG DER POLITISCHEN BILDUNG

1.1 Das Legitimationsproblem

Erdkunde war seit jeher ein Fach, das politisch-erzieherische Funktionen erfüllte, was sich u.a. in der „Kolonialgeographie“ des Kaiserreichs oder in der „vaterländischen Erdkunde“ der Jahre vor und nach dem Ersten Weltkrieg ausdrückte (Schramke, 1978; 1985). Auch in der jüngeren Geschichte hat es dazu beigetragen, staatliche Ideologien der Diktaturen im Nationalsozialismus und in der DDR zu verbreiten. Durch vorgegebene politische Weltansichten sollte die Loyalität und Unterstützung der Massen gewährleistet und die Macht der Regierenden gefestigt werden. Durch die Behandlung des „eigenen“ Landes sowie „fremder“ Länder,

¹ Grundlage kann die Herkunft, Sozialisation und die Erfahrungen der Lehrenden sowie deren unterschiedliche Bedeutungszuweisungen des Politischen sein.

sollten staatliche Identitäten sowie Freund- und Feindbilder anderer Staaten und Kulturen erzeugt werden.

Selbst während der Weimarer Republik wurde durch den Geographieunterricht Nationalismus verbreitet und die völkische Lebensraumpolitik des „Dritten Reiches“ vorbereitet (siehe Schultz in diesem Band). Während des Nationalsozialismus versuchten viele SchulgeographInnen, das Fach durch eine Betonung der nationalsozialistischen Erziehung aufzuwerten, und integrierten rassistische und faschistische Elemente in den Unterricht. Es wurde auch durch die Überarbeitung von Richtlinien und Schulbüchern eine „völkische Lebensraumkunde“ etabliert (Heske, 2008, S. 359). Schultz, der eine historische Analyse der im Geographieunterricht vermittelten Länderkunde zwischen 1800 bis zum Ende des Paradigmas in der BRD Ende der 1960er Jahre vornimmt, kommt zu folgendem Schluss:

So bleibt als Resümee nur, dass der Geographieunterricht kein Korrektiv des aggressiven Machtstaats war. Im Gegenteil: Mit seinem von der Gesellschaft abgekoppelten Staatsverständnis, seiner völkisch-nationalen Gemeinschaftsideologie und seinem geo-darwinistischen Welt- und Geschichtsbild hat er wesentlich mit dazu beigetragen, die realen Katastrophen mental auf den Weg zu bringen. (1999, S. 44)

Im Rahmen der ideologischen Erziehung in der DDR sollten die SchülerInnen im Sinne des Sozialismus/Marxismus erzogen werden. Im Kontext der Diktatur war keine freie und kritische Meinungsäußerung erwünscht, sondern sogenannte „parteiliche Wertungen“. Mittels Schwarzweiß-Darstellungen, durch die u.a. in Geographieschulbüchern die Erfolge der sozialistischen Staaten den Problemen der kapitalistischen Länder gegenübergestellt wurden, sollten einheitliche geopolitische Leitbilder vermittelt werden, um so normierte „sozialistische Überzeugungen“ bei den SchülerInnen hervorzurufen (Budke, 2007). Die vorgeschriebene Ideologievermittlung wurde nach Angaben befragter Lehrkräfte zwar in unterschiedlicher Intensität im Geographieunterricht durchgeführt, freie Unterrichtsgestaltung und die Thematisierung systemkritischer Aspekte konnten allerdings aufgrund der sehr detaillierten und verbindlichen Lehrplanvorgaben und den vorgeschriebenen Unterrichtsmaterialien (vor allem das Schulbuch) nicht verwirklicht werden (Budke, 2010).

Da sich die Geographie wie auch die Geographiedidaktik ihrer Geschichte lange Zeit wenig bewusst war und die eigene Bedeutung bei der Ideologievermittlung negiert hat, wird sie von Gerhard Hard (2003) als eine „Disziplin der Weißwäscher“ bezeichnet, die, um als „Volkswissenschaft“ überleben zu können, sich durch einen „systemnotwendigen Opportunismus“ auszeichne. Dies bedeutet:

eine Orientierung an kurzfristigen partikularen Vorteilen, eine Selbstausslieferung der Disziplin an die wechselnden politischen Umstände und Außensuggestionen, ein durch intellektuelle Skrupel fast ungetrübter Weltanschauungskonsum und eine fast animalische Witterung für die gerade herrschenden (oder heraufziehenden) politwirksamen Zeitgeist-Fraktionen. (Hard, 2003, S. 152)

Die Erfahrungen der politischen Instrumentalisierung führten sowohl in der Nachkriegs- (Schramke, 1978, Schultz, 1999) als auch in der Nachwendezeit dazu, dass der politische Gehalt des Faches negiert wurde und LehrerInnen versuch-

ten, möglichst „unpolitischen“ Unterricht zu machen. So geben LehrerInnen aus der ehemaligen DDR vermehrt an, dass sie sich in der Wendezeit auf die Vermittlung physisch-geographischer Inhalte konzentriert hätten, da es ihnen möglich erschien, diese unpolitisch zu behandeln (Budke, 2010).

Ein Grund für die aktuelle Vernachlässigung der Politischen Bildung im Geographieunterricht könnte demnach darin liegen, dass angenommen wird, das Fach habe vor dem geschichtlichen Hintergrund jede Legitimation verloren, politisch zu bilden.

1.2 Das Zielproblem

Nach den Schulgesetzen der deutschen Bundesländer ist Politische Bildung als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer zu sehen, hier das Beispiel Baden-Württemberg:

§1

Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

[...]

(2) Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler [...] zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen, die im einzelnen eine Auseinandersetzung mit ihnen nicht ausschließt, wobei jedoch die freiheitlich-demokratische Grundordnung, wie in Grundgesetz und Landesverfassung verankert, nicht in Frage gestellt werden darf, auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln [...]

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, 2015)

Generell hat die Schulbildung in Deutschland die Ziele, dass die SchülerInnen das demokratische System verstehen und wertschätzen lernen sowie Kompetenzen erwerben, welche sie dazu befähigen, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Als politisch mündige BürgerInnen sollen sie u.a. kritisches Bewusstsein, Urteils- und Argumentationsfähigkeiten erwerben und diese für Entscheidungen und Handlungen einsetzen können.

Durch politische Bildung fördert die Schule bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren. (GPJE, 2004, S. 9)

Der Definition von Politischer Bildung als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer (siehe Schulgesetz Baden-Württemberg, §1, Abs. 2; GPJE, 2004, S. 9) scheint zu widersprechen, dass es in vielen Bundesländern spezielle Unterrichtsfächer wie „Politik“, „Sozial-“ oder „Gemeinschaftskunde“ gibt, welche die Politische Bildung als Schwerpunkt vermitteln sollen.

Es besteht Unklarheit darüber, wie der fachspezifische Anteil der Politischen Bildung im Fach Geographie/Erdkunde in Abgrenzung zur Politischen Bildung in

anderen Fächern aussehen könnte, was ein weiterer Grund für die Vernachlässigung sein könnte.

1.3 Das Umsetzungsproblem

Eng mit dem Zielproblem ist das der Umsetzung verbunden. Wenn die fachspezifischen Ziele nicht klar sind, können kaum geeignete Themen identifiziert und adäquate Methoden und Medien entwickelt werden, um Politische Bildung in den Geographieunterricht zu implementieren. Damit wurde bisher auch nicht ausreichend diskutiert, welche Kompetenzen genau durch Politische Bildung im Geographieunterricht vermittelt werden sollen. Aus diesem Grund gibt es kaum entsprechende Unterrichtsmaterialien, welche speziell für den Geographieunterricht entwickelt wurden. Zudem haben die fachwissenschaftlichen Themen und Ansätze der Politischen Geographie bisher nur einen untergeordneten Stellenwert in geographischen Curricula.

Zudem verhindern ungünstige Rahmenbedingungen wie die Überfrachtung der Lehrpläne, die geringe Bedeutung des Faches in der Stundentafel oder das Doppelseitenprinzip der Schulbücher² die intensive und komplexe Bearbeitung geographischer Themen. Dies kann dazu führen, dass multiperspektivische Betrachtungen, komplexe Argumentationen, vertiefte Bewertungen und Diskussionen von Handlungsoptionen, welche zur Ausbildung politischer Mündigkeit zentral sind, im Geographieunterricht nicht ausreichend stattfinden (siehe auch Budke, Kuckuck & Wienecke in diesem Band). Dies äußert sich u.a. darin, dass in Geographieschulbüchern kaum Aufgaben zu finden sind, welche Argumentations-, Bewertungs-, oder Planungskompetenzen der SchülerInnen fördern (Budke 2011, Maier & Budke in diesem Band).

Germ (2009) bemängelt zudem die geringe fachliche Professionalisierung österreichischer Lehrkräfte zur Umsetzung der in den Curricula zu findenden Zielen der Politischen Bildung, was möglicherweise ebenso für deutsche Lehrkräfte zutreffend ist, wie Interviews mit Lehrkräften nahelegen (Budke, Kuckuck & Wienecke in diesem Band).

Mönter und Schlitt (2013) sehen zusätzlich ein „Konfliktpotential“ zwischen der häufig geforderten Werteerziehung und dem Ziel politische Mündigkeit zu fördern.

2 Deutsche Geographieschulbücher sind in der Regel so aufgebaut, dass jedes Thema auf einer Doppelseite präsentiert wird. Damit kann jeweils nur eine sehr begrenzte Anzahl von Informationen dargeboten werden, was dazu führen kann, dass die Themen nur oberflächlich behandelt werden.

2. NEUE WEGE FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Im Folgenden soll kurz andiskutiert werden, welche möglichen Lösungen es für die skizzierten Probleme geben könnte. Weitere Ansätze finden sich in den Beiträgen dieses Bandes.

2.1 Legitimierung – Politische Bildung in der Demokratie

Aus der Geschichte des Faches könnte man auch folgern, dass die Geographiedidaktik eine besondere Verpflichtung hat, sich mit Politischer Bildung auseinanderzusetzen und zu definieren, was diese im Kontext einer Demokratie ausmacht.

In einer Demokratie gehen Macht und Herrschaft vom Volk aus, was bedeutet, dass die einzelnen BürgerInnen durch ihre Entscheidungen und Handlungen die Politik beeinflussen können. Eine Aufgabe der Schulbildung in demokratischen Staaten ist es daher, ein grundlegendes Verständnis von Demokratie zu vermitteln und die SchülerInnen im Sinne „politischer Mündigkeit“ (GPJE, 2004, S. 9) zu befähigen, eigene politische Urteile zu fällen, um an der Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens partizipieren zu können. Die Bedeutung von staatsbürgerlicher Verantwortung in der geographischen Bildung wird im Beitrag von Uhlenwinkel in diesem Band weiter ausgeführt. Sander definiert das Ziel der Politischen Bildung wie folgt:

Ihre Aufgabe in der Demokratie ist es vielmehr, die Politik, die in nicht demokratischen Gesellschaften alleinige Angelegenheit von Macht- und Herrschaftseliten ist, allen Bürgerinnen und Bürgern als Feld für eigenständiges und kompetentes Urteilen und Handeln, zu erschließen. (2007, S. 44)

Dürr, Ferreira Martins und Spajić-Vrkaš (2001, S. 11) betonen, dass Demokratien „gut informierte, verantwortungsbewusste, engagierte und kritische Bürgerinnen und Bürger braucht“, woraus sich die Bedeutung der Demokratieerziehung im Schulunterricht ergibt. Durch diese sollen die SchülerInnen lernen Verantwortung für gesellschaftliche Angelegenheiten zu übernehmen und damit die Demokratie „zu leben“.

Um die Politische Bildung im Unterricht umzusetzen, wurden 1976 auf einer Tagung der PolitikdidaktikerInnen der „Beutelsbacher Konsens“ erarbeitet. Die formulierten Prinzipien gelten bis heute und werden von VertreterInnen der Politischen Bildung allgemein akzeptiert, auch wenn sie nicht formal beschlossen wurden:

- Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, SchülerInnen im Sinne erwünschter Meinungen zu überwältigen und damit an der selbstständigen Urteilsbildung zu hindern.
- Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

- Gebot der Förderung von Analyse- und Interessendurchsetzungskompetenz: Die/der SchülerIn muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre/seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer/seiner Interessen zu beeinflussen (Wehling 1977, S. 179f.).

Gerade vor dem historischen Hintergrund, sollte sich das Fach Geographie/Erdkunde seiner Verantwortung für Politische Bildung im Sinne von Demokratieerziehung bewusst sein und dazu beitragen, dass die SchülerInnen die im Unterricht behandelten zentralen gesellschaftlichen Zukunftsprobleme verstehen und bewerten können. Zudem sollten demokratische Handlungsoptionen bekannt sein, Entscheidungen argumentativ begründet werden können und die Entwicklung kreativer Lösungen geübt werden.

2.2 Ziele Politischer Bildung im Geographieunterricht

Bisher wurden allgemeine Ziele der Politischen Bildung vorgestellt, wie sie fachübergreifend gültig sind. Die Aufgabe der Geographie im Kontext der Politischen Bildung wird häufig auf der Grundlage des Verständnisses des Faches als Raumwissenschaft definiert. Dabei ist Sitte (2014, S. 30) zuzustimmen, der darauf hinweist, dass Politik im Raum stattfindet und der Raum ein wichtiges Objekt von Politik ist.

Der politische Gehalt des Faches Geographie (und Wirtschaftskunde) liegt in der Auseinandersetzung des heranwachsenden Menschen mit der gesellschaftlichen Entwicklung und der damit verbundenen räumlichen Wirklichkeit, die sich in ungleich verteilten räumlichen Verfügbarkeiten, Nutzungen und Inwertsetzungen äußert. (Vielhaber, 1989, S. 26)

Daran anknüpfend kann die fachspezifische Aufgabe im Kontext der Politischen Bildung in der Offenlegung der Beziehungen zwischen Gesellschaft und Raum und in der Entwicklung von Mündigkeit zu ihrer Analyse und Bewertung sowie zur verantwortungsbewussten Gestaltung von Räumen definiert werden.

Aus dieser generellen Zielsetzung kann abgeleitet werden, dass Politische Bildung einerseits einen Einfluss auf die *inhaltliche Auswahl und thematische Schwerpunktsetzung* im Geographieunterricht haben sollte und andererseits auch als *Unterrichtsprinzip* angesehen werden kann, welches die Unterrichtsgestaltung und damit die Entwicklung von Argumentations-, Bewertungs- und Handlungskompetenzen zentral betrifft (siehe Abbildung 1).

Um die Verbindungen zwischen Gesellschaft und Politik offenzulegen, sollten die *Unterrichtsinhalte* so gewählt werden, dass *politische Strukturen* als Rahmenbedingungen für raumbezogenes Handeln und zur Erklärung für bestimmte Raumstrukturen offensichtlich werden. In diesem Zusammenhang können Fragestellungen behandelt werden, welche die unterschiedlichsten Politikbereiche wie u.a. Umwelt-, Bildungs-, Migrations-, Familien- oder Wirtschaftspolitik betreffen und bei denen verschiedene Institutionen und politische Verfahren wie z.B. die Bürgerbeteiligung bei der Stadtplanung eine Rolle spielen können. Dabei sollten

auch Unterschiede zwischen demokratischen und undemokratischen Systemen offengelegt werden. Im geographischen Kontext sollten Politikbereiche („policy“)³ und politische Verfahren („polity“) wie Gesetze oder Institutionen jedoch nicht losgelöst von aktuellen raumbezogenen Fragestellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens behandelt werden. Diese weisen in der Regel einen hohen Grad an Komplexität auf, da neben politischen auch wirtschaftliche, soziale und ökologische Aspekte in ihrer systemischen Verbindung zu betrachten sind. Es kann z.B. die Gestaltung von verschiedenen Räumen bei der Behandlung von Planungsthemen untersucht werden. Es kann u.a. thematisiert werden, wo eine Windkraftanlage errichtet werden soll (vgl. auch Weiss in diesem Band), wie räumliche Disparitäten abgebaut werden können oder welchen Einfluss bestimmte städtebauliche Leitbilder auf die Stadtentwicklung haben/hatten.

Es sollte im Unterricht nicht nur auf politische Strukturen, sondern auch auf *Prozesse* der gesellschaftlichen Gestaltung von Räumen eingegangen werden. SchülerInnen erkennen dann, dass es in der Regel bestimmte Akteursgruppen gibt, welche in umkämpften Räumen unterschiedliche Nutzungsinteressen verfolgen und unterschiedlich große Machtressourcen zu ihrer Durchsetzung zur Verfügung haben. Häufig ergeben sich dadurch raumbezogene Konflikte. Durch die Thematisierung von typischen Aushandlungsprozessen können die SchülerInnen einen Einblick in den Prozess der politischen Gestaltung („politics“) und immanente Willensbildungs- und Entscheidungsvorgänge bekommen. In diesem Kontext kann auch die Entstehung bestimmter (strategischer) Raumbilder thematisiert sowie untersucht werden, „wie Raum in unterschiedlichen Prozessen eingesetzt wird“ (Jekel & Gryl, 2013, S. 91). Es kann im Unterricht z.B. thematisiert werden, welche Bilder eines bestimmten Raums von verschiedenen Akteuren kommuniziert werden, wie sich ein raumbezogener Konflikt, z.B. um Stuttgart 21, entwickelt hat oder wie man einen schulnahen Raum unter Berücksichtigung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen anders gestalten könnte. Wenn auf die politische Dimension der geographischen Themen bewusst geachtet und diese sichtbar gemacht wird, können die SchülerInnen ihre Kompetenzen im Bereich des Fachwissens vertiefen und ein besseres Verständnis aktueller Problemstellungen erlangen. Zudem können sie erkennen, wie Räume in demokratischen Systemen gestaltet werden und welche eigenen Einflussmöglichkeiten sie haben. Sie erfahren zudem die Verwobenheit der dem Geographieunterricht zugrundeliegenden Raumdimensionen (Wardenga, 2002), wenn „Raum“ einerseits in seiner physisch-materiellen Dimension als endliche und teilweise umkämpfte Ressource, die unterschiedlich gesellschaftlich gestaltet und genutzt werden soll, und andererseits als Element individueller Wahrnehmung und sozialer Kommunikation behandelt wird. Jekel und Gryl (2013, S. 96) sehen es in diesem Sinne als Aufgabe des Geographieunterrichts an, eine differenzierte Sichtweise auf Raum in die Politische Bildung einzubringen.

3 „Politics“, „policy“ und „polity“ sind drei Begriffe der Politikwissenschaft für unterschiedliche Aspekte von Politik (Schubert & Klein 2016).

Um den allgemeinen Zielen der Politischen Bildung zu entsprechen, muss die Politische Bildung allerdings zudem als *Unterrichtsprinzip* aufgefasst werden, welches andere Prinzipien in sich integriert (siehe Abbildung 1).

Um die gesellschaftliche Relevanz des Unterrichts zu gewährleisten, sollten gesellschaftliche Schlüsselprobleme (Schmidt-Wulffen, 1994; Klafki, 1993) behandelt werden. Vor allem der Klimawandel und die räumlichen Disparitäten werden als gesellschaftliche Probleme definiert, welche die SchülerInnen zentral betreffen (werden) und welche im Geographieunterricht aufgearbeitet werden sollten (Schultz, 2013, S. 60ff.). Die Behandlung „von zentralen und aktuellen Entwicklungsfragen der Menschheit“ erfordert es, dass die Themen in ihrer Komplexität und Multiperspektivität im Unterricht erschlossen werden (Bürgler & Reuschenbach, 2013, S. 27).

Daher ist neben der Problemorientierung der Perspektivenwechsel (Rhode-Jüchtern, 1996) von Bedeutung. An gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen von Räumen sind in der Regel unterschiedliche Akteure beteiligt und verschiedene Sicht- und Handlungsweisen müssen im Unterricht erschlossen werden. Aus den konträren raumbezogenen Interessen resultieren häufig Konflikte, welche im Unterricht durch Konfliktorientierung sichtbar gemacht werden sollten. Es kann als ein Merkmal von Demokratien angesehen werden, dass sie Konflikte regeln und Streitkulturen ausbilden, wohingegen totalitäre Regime Konflikte eher unterdrücken (Reinhardt, 2012, S.77). Durch die Thematisierung von in pluralistischen Gesellschaften unvermeidlichen Konflikten um Räume und Ressourcen können SchülerInnen typische Konfliktmuster verstehen und demokratische Prozesse bei der Austragung von Konflikten kennenlernen. Dabei sollten die Handlungen der Akteure im Konflikt im Zentrum des Interesses stehen, die nach Reuber (2001, S. 80ff.) von ihrer Biographie, ihren Normen und Zielen, den räumlich gebundenen Strukturen und Ressourcen, deren subjektiven Konstruktionen sowie den soziopolitischen Institutionen beeinflusst werden.

Eng verknüpft mit der Konfliktorientierung ist die Kontroversität, da durch die Behandlung von mindestens zwei unterschiedlichen raumbezogenen Sichtweisen mit deren entsprechenden Argumentationsmustern der jeweilige Konflikt offengelegt werden kann. Dabei sollten jeweils typische gesellschaftliche Akteure mit ihren unterschiedlichen Ansichten behandelt werden, um zentrale gesellschaftliche Kontroversen für die SchülerInnen verständlich werden zu lassen. Zudem sollte den SchülerInnen die Möglichkeit der eigenen Beurteilung, argumentativen Begründung und persönlichen Meinungsbildung gegeben werden, wobei SchülerInnen nicht im Sinne erwünschter Meinungen überwältigt werden sollen (GPJE, 2004, S. 12). Damit SchülerInnen der Gefahr entgehen, indoktriniert und manipuliert zu werden, sollten sie zudem Fähigkeiten zur kritischen Reflexion auf der Basis unterschiedlicher (Geo-)Medien im Geographieunterricht erwerben.

Wird die Politische Bildung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung zugrunde gelegt, können die SchülerInnen ihre Kompetenzen im Bereich der Kommunikation und Argumentation, der Methoden, der Bewertung und Handlung im Sinne der nationalen Bildungsstandards (DGfG, 2014) erweitern, welche ebenfalls für die Entwicklung von Mündigkeit zentral sind.

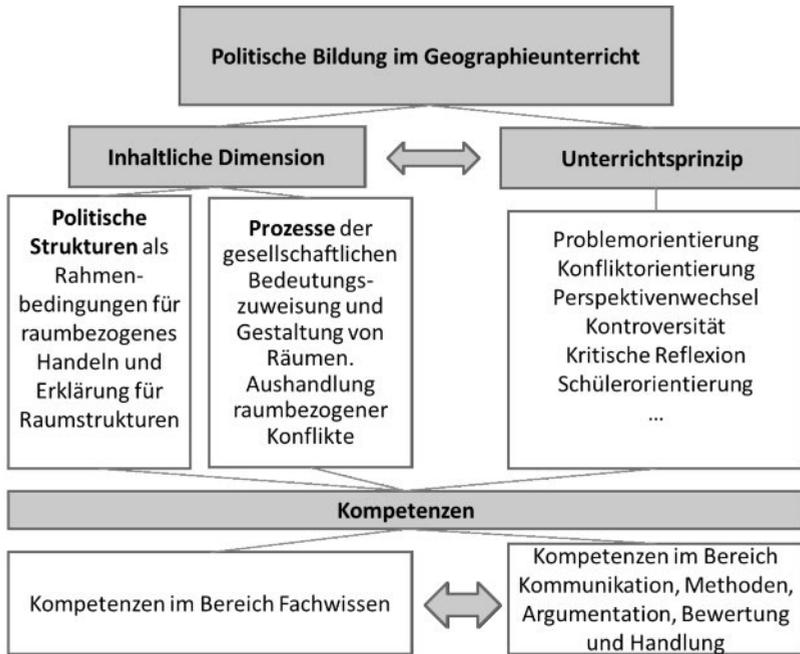


Abbildung 1: Dimensionen und Ziele der Politischen Bildung im Geographieunterricht (eigene Darstellung)

2.3 Ansätze zur Umsetzung Politischer Bildung im Geographieunterricht

Um die Relevanz von politischen Strukturen und Prozessen bei aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen offenzulegen, können bereits entwickelte humangeographische Ansätze für den Geographieunterricht fruchtbar gemacht werden. Zur inhaltlichen Ausschärfung wäre es möglich, eine ganze Reihe von Themen, welche von der aktuellen Politischen Geographie, die sich besonders der Analyse des Spannungsfeldes zwischen Raum und Macht widmet (Reuber, 2001, S. 78), für den Unterricht aufzuarbeiten. Räumliche Zusammenhänge politischer Konflikte, politische Auseinandersetzungen um räumliche Ressourcen oder neue politische Strukturen und raumbezogene Aushandlungsprozesse im Kontext der Globalisierung könnten verstärkt behandelt werden (Reuber, 2005; Reuber in diesem Band). Die Ansätze der *critical geopolitics* könnten genutzt werden, um mit den SchülerInnen geopolitische Leitbilder zu entschlüsseln und kritisch zu hinterfragen (Ó Tuathail, 1998). Ebenfalls könnten Themen der politischen Ökologie (siehe Braun & Follmann in diesem Band) oder der Kriminalgeographie (siehe Rolfes in diesem Band) eine stärkere Bedeutung im Unterricht bekommen. Bürgler und Reuschenbach (2013, S. 30ff.) definieren einige Leitfragen, anhand derer das Potential der (fachwissenschaftlichen) Themen für die Politische Bildung untersucht werden kann. Wichtig ist in jedem Falle, eine lebensweltliche Anbindung des Themas

zu finden und auf die Interessen der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen (Fassmann, 2006). Um den Zielen der Politischen Bildung im Kontext der Demokratie gerecht werden zu können, muss zudem gewährleistet werden, dass die Themen in ausreichender Komplexität behandelt werden können, sodass unterschiedliche Aspekte, räumliche Dimensionen und konträre Bewertungen der zentralen Akteure sichtbar werden können. In diesem Sinne müssten auch die Unterrichtsmedien überarbeitet werden, die einzelne Themen umfangreicher darstellen, Material aus verschiedenen Perspektiven und verstärkt anspruchsvolle Argumentations-, Bewertungs- und Planungsaufgaben anbieten müssten.

Darüber hinaus sollte die Politische Geographie stärker als Unterrichtsprinzip berücksichtigt werden. Das darin häufig angewandte Verfahren der Dekonstruktion kann auch im Unterricht dazu genutzt werden, gesellschaftliche Diskurse, Raum- und Konfliktbeschreibungen aus der Sicht unterschiedlicher Akteure zu entschlüsseln (Strüver in diesem Band; Jekel & Gryl, 2013, S. 98). Dabei sollten auch methodische Fähigkeiten zur Analyse und kritischen Reflexion unterschiedlicher (Geo-)Medien genutzt werden, wie dies auch der Ansatz der *spatial citizenship* vorsieht (Pokraka, Könen, Gryl & Jekel in diesem Band).

Bei der Thematisierung von raumbezogenen Konflikten müssen die Akteure identifiziert und auch deren sprachliche Konstruktionen der Konflikte und der betroffenen Räume im Unterricht behandelt werden (Kuckuck, 2014, S. 191). Dabei sollten verstärkt die Fähigkeiten der SchülerInnen zur Argumentationsrezeption gefördert werden. Die Argumentation ist nicht nur eine wichtige didaktische Methode für das Verständnis von fachlichen Zusammenhängen und Sichtweisen der zentralen AkteurInnen, sondern sie kann auch die Kompetenzen der SchülerInnen zur Meinungsbildung, Kompromissfindung und Wertereflexion fördern (Budke & Meyer, 2015, S. 14). Die Argumentation stellt eine wichtige Kulturtechnik dar, welche während der Schulbildung fächerübergreifend vermittelt werden sollte, damit sich die SchülerInnen an demokratischen Aushandlungsprozessen u.a. um die gesellschaftliche Gestaltung von Räumen beteiligen können. Die Argumentation kann auch dazu genutzt werden, im Unterricht die Vor- und Nachteile verschiedener raumbezogener Handlungsoptionen zu beurteilen und Lösungsmöglichkeiten zentraler gesellschaftlicher Probleme zu diskutieren. Dabei sollte auch auf zugrundeliegende Normen und Werte eingegangen werden. Im Sinne des Überwältigungsverbots sollten den SchülerInnen weder Werte, Meinungen noch konkrete Handlungen vorgegeben werden, solange diese mit dem Grundgesetz vereinbar sind (siehe auch Ohl, Resenberger & Schmitt in diesem Band). Auf diese Weise könnte der Geographieunterricht dazu beitragen, dass die SchülerInnen eigenständige Meinungen bilden, kommunizieren und begründen können, ihre Identität festigen und sich zukünftig an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen beteiligen können.

FAZIT

Die Relevanz der Politischen Bildung im Geographieunterricht anzuerkennen, bedeutet nicht nur der historischen Verantwortung, sondern vor allem dem Auftrag zur gesellschaftlichen und persönlichen Bildung der SchülerInnen gerecht zu werden. Dabei sollten die Potentiale des Faches stärker genutzt werden, welche in der Aktualität sowie dem SchülerInnen- und Alltagsbezug bei der Behandlung von raumbezogenen gesellschaftlichen Schlüsselfragen liegen.

LITERATUR

- Budke, A. (2007). Unterrichtsinhalte im Geographieunterricht der DDR – Ergebnisse einer Schulbuchanalyse. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Elementarisierung im Schulbuch* (S. 155–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budke, A. (2010). „Und der Zukunft abgewandt...“ – Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR. Göttingen: V & R Unipress.
- Budke, A. (2011). Förderung von Argumentationskompetenzen in aktuellen Geographieschulbüchern. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 253–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Bürgler, B. & Reuschenbach, M. (2013). *Mit-WELT-Bestimmen. Politische Bildung im Geografieunterricht*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2014). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag DGfG.
- Dürr, K., Ferreira Martins, I. & Spajić-Vrkaš, V. (2001). *Demokratie-Lernen in Europa*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Fassmann, H. (2006). Wie politisch ist die Geographie? – Zum Verhältnis GW und PB. *GW-Unterricht*, 101, 5–10.
- Germ, A. (2009). Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Alltagsverständnis, Disziplinverständnis, Bildungsauftrag und Ökonomisierung – Unterrichten im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Saarbrücken: VDM.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf*. Verfügbar unter: <http://www.gpje.de/Bildungsstandards.pdf> [03.05.2016].
- Hard, G. (2003). Die Disziplin der Weißwäscher. Über Genese und Funktionen des Opportunismus in der Geographie. In Ders. (Hrsg.), *Dimensionen geographischen Denkens. Aufsätze zur Theorie der Geographie. Band 2* (S. 133–172). Göttingen: V & R Unipress (= Osnabrücker Studien zur Geographie. Band 23).
- Heske, H. (2008). „...und morgen die ganze Welt...“ Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus. Norderstedt: Books on Demand.
- Jekel, T. & Gryl, I. (2013). Geographie, Geoinformation und Politische Bildung. In I. Juchler (Hrsg.), *Kompetenzen in der Politischen Bildung* (S. 91–103). Schwalbach: Wochenschau-Verlag (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Band 9).
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute. *Pädagogische Welt*, 47, 98–103.

- Kuckuck, M. (2014). *Konflikte im Raum - Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht*. Münster: Monsenstein und Vannerdat (= Geographiedidaktische Forschungen. Band 54).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2015). *Schulgesetz für Baden-Württemberg*. Verfügbar unter: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/e2n/page/bsbawueprod.psm!/?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGBW1983pG2&doc.part=X&doc.price=0.0#jlr-SchulGBW1983pG2 [06.05.2016].
- Möner, L.O. & Schlitt, M. (2013). Politische Bildung im Geographieunterricht. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z* (S. 218–220). Braunschweig: Westermann.
- Ó Tuathail, G. (1998). Introduction. Thinking critically about Geopolitics. In G. Ó Tuathail, S. Dalby & P. Routledge (Eds.), *The Geopolitics Reader* (S. 1–12). London u.a.: Routledge.
- Reinhardt, S. (2012). *Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Reuber, P. (2001). Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie. In P. Reuber & G. Wolkersdorfer (Hrsg.), *Politische Geographie: Handlungsorientierte Ansätze und critical geopolitics* (S. 77–92). Heidelberg: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität.
- Reuber, P. (2005). Globalisierung aus Sicht der Politischen Geographie. In K. Engelhard & K.-H. Otto (Hrsg.), *Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung* (S. 21–31). Münster: Waxmann.
- Rhode-Jüchtern, T. (1996). *Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept*. München: Oldenbourg.
- Sander, W. (2007). Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 13–47). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 476).
- Schmidt-Wulffen, W. (1994). Schlüsselprobleme als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, 24 (3), 13–15.
- Schramke, W. (1978). Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzepts. In Gesellschaft zur Förderung regionalwissenschaftlicher Erkenntnisse (Hrsg.), *Geographie als politische Bildung. Beiträge und Materialien für den Unterricht* (S. 9–46). Göttingen: Geographische Hochschulmanuskripte (= Geographische Hochschulmanuskripte. Band 6).
- Schramke, W. (1985). Geographie. In W. Sander (Hrsg.), *Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip*. Stuttgart: Metzler.
- Schubert, K. & Klein, M. (2016). *Das Politiklexikon*. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Dietz.
- Schultz, H.-D. (1999). Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In H. Köck (Hrsg.), *Geographieunterricht und Gesellschaft* (S. 35–47). Nürnberg: Selbstverlag HGD (= Geographiedidaktische Forschungen. Band 32).
- Schultz, H.-D. (2013). Didaktische Ansätze. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht* (S. 55–62). Braunschweig: Westermann.
- Sitte, C. (2014). Politische Bildung im Geographieunterricht. *Geographie aktuell & Schule*, 36 (208), 29–35.
- Vielhaber, C. (1989). Politische Bildung als gesellschaftliches Postulat: ein paradigmatischer Maßstab für eine kritische Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“? In Ders. (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht* (S. 23–55). Wien: Institut für Geographie der Universität Wien (= Material für die Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Band 3).

- Vielhaber, C. (1993). Politischer Geographieunterricht – Das Unbewußte bewußt Machen. In J. Hasse (Hrsg.), *Vielperspektivischer Geographieunterricht* (S. 45–56). Osnabrück: Selbstverlag des Fachgebietes Geographie im Fachbereich Kultur- und Geowissenschaften der Universität Osnabrück (= Osnabrücker Studien zur Geographie. Band 14).
- Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute*, 200, 8–11.
- Wehling, H.G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.

