

**Geographiedidaktische Forschungen**

Herausgegeben im Auftrag des  
Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V.

von

Michael Hemmer

Yvonne Krautter

Jan C. Schubert

Frühere Herausgeber waren Jürgen Nebel (bis 2017),

Hartwig Haubrich (bis 2013), Helmut Schrettenbrunner (bis 2013)

und Arnold Schultze (bis 2003).

Eva Marie Ulrich-Riedhammer

# Ethisches Urteilen im Geographieunterricht

Theoretische Reflexionen und empirisch-  
rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung  
zum Thema „Globalisierung“

Diese Arbeit wurde als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.) am Institut für Geographie im Bereich Didaktik der Geographie der Justus-Liebig-Universität Gießen (Fachbereich Mathematik, Informatik, Physik und Geographie) angenommen unter dem Titel:

„Ethisches Urteilen im geographiedidaktischen Kontext des Globalen Lernens – eine theoretisch reflexive und empirisch rekonstruktive Studie“.

Gutachter:

Prof. Dr. Rainer Mehren, Justus-Liebig-Universität Gießen

StD PD Dr. Stefan Applis, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Datum der öffentlichen Verteidigung: 20.12.2017

### **Geographiedidaktische Forschungen**

Herausgegeben im Auftrag des Hochschulverbandes für

Geographiedidaktik e.V. von M. Hemmer, Y. Krautter und J. C. Schubert

Schriftleitung: S. Höhnle

Eva Marie Ulrich-Riedhammer:

Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema

„Globalisierung“

© 2017 der vorliegenden Ausgabe:

readbox unipress

in der readbox publishing GmbH | <http://unipress.readbox.net>

Am Hawerkamp 31, 48155 Münster

Münsterscher Verlag für Wissenschaft

© 2017 Eva Marie Ulrich-Riedhammer

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-96163-123-0

## **Vorwort**

Die Arbeit entstand in mehreren Jahren, in denen die initiale Idee zu dieser Arbeit sich in einen Entwicklungsprozess des steten Hinterfragens verwandelt hat.

In diesem haben sich die Perspektiven auf die Fragestellung immer wieder einmal verändert, vor allem auch durch die Nachfragen der Personen, die diesen Prozess begleitet haben.

Danken möchte ich an erster Stelle Herrn Prof. Dr. Rainer Mehren – Lehrstuhl für Didaktik der Geographie der Justus-Liebig-Universität Gießen –, der diesen Prozess in allen Bereichen immer unterstützt, angeregt und in vielerlei Hinsicht gefördert hat.

Mein besonderer Dank gilt auch Herrn Dr. Stefan Applis, unter anderem tätig am Lehrstuhl für Philosophie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, für die bereichernden Gespräche und die Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichtsmaterials. Bedanken möchte ich mich ebenso bei Frau Dr. Juliane Engel – Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur, ästhetische Bildung und Erziehung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg –, die als Expertin für die angewandte Forschungsmethode mit ihrer Expertise und ihrem Engagement den empirischen Teil der Arbeit begleitet hat.

Zudem möchte ich mich bei den Lehrkräften bedanken, die das Treatment umgesetzt haben, besonders bei Frau Martina Mehren, die die Unterrichtsreihe vor und nach der Umsetzung mit mir reflektiert hat.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg bedanken, insbesondere bei Frau Dr. Romy Hofmann für ihr kritisches Hinterfragen in der Forschungswerkstatt und ihre Unterstützung sowie bei den studentischen Hilfskräften, die die Gruppendiskussionen transkribiert haben.

Abschließend möchte ich gerne meiner Familie danken, meinem Mann, meinen Söhnen, meinen Eltern, die diese Arbeit geduldig begleitet und auf unterschiedliche Weise bereichert haben.



## Inhaltsverzeichnis

1	Forschungsanlass und Problemstellung	1
2	Theoretische Grundlagen	11
2.1	Glob(k)alisierung, Geographie und Ethik – Globales Lernen und ethisches Urteilen	11
2.1.1	Glob(k)alisierung als Anlass für ethisches Urteilen	12
2.1.1.1	Globalisierung, Glokalisierung und glokalisierte Lebenswelten	12
2.1.1.2	Ethische Fragestellungen in glokalisierten Lebenswelten	19
2.1.2	Geographie als Anlass für ethisches Urteilen	29
2.1.2.1	Geographie und Ethik	29
2.1.2.2	Leitbilder des Geographieunterrichts und das Aufkommen ethischer Fragestellungen	32
2.1.2.3	Fachverständnis des Geographieunterrichts heute für die Frage der Verortung ethischen Urteilens	38
2.1.3	Globalisierung als Anlass für Globales Lernen und ethisches Urteilen im Geographieunterricht	41
2.1.3.1	Globales Lernen und seine normative Dimension als Anlass für ethisches Urteilen	45
2.1.3.2	Globales Lernen fordert ethisches Urteilen	50
2.2	Ethisches Urteilen – eine theoretische Annäherung	53
2.2.1	Definition in den Fachdidaktiken	53
2.2.1.1	Geographiedidaktik	53
2.2.1.2	Biologiedidaktik	70
2.2.1.3	Blick in weitere Fachdidaktiken	75
2.2.1.4	Globales Lernen	78
2.2.2	Werteeziehung oder ethisches Urteilen?	80
2.2.3	Philosophische Unterscheidungen – Begriffsklärungen und Denkanstöße	93
2.2.3.1	Die Unterscheidung Moral und Ethik	94

## Inhaltsverzeichnis

2.2.3.2	Die Unterscheidung von Normen und Werten	95
2.2.3.3	Unterscheidungen innerhalb der Ethik und ihrer Aufgaben	96
2.2.3.4	Unterscheidungen innerhalb des Urteilens	99
2.2.4	Zusammenfassende Überlegungen für diese Arbeit	104
2.2.4.1	Extensionale Definition: Ethisches Urteilen ist mehr als nur Bewerten mittels Werten	105
2.2.4.2	Intensionale Definition: Eigenschaften von ethischem Urteilen	106
3	Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise	118
3.1	Empirische Erkenntnisse unterrichtlicher Anbahnung	118
3.1.1	Zulassen von doppelter Komplexität	118
3.1.2	Ausbau ethischer Sprachfähigkeit	119
3.1.3	Diskursive Auseinandersetzung	120
3.1.4	Stetes Reflektieren der eigenen Urteilsbildung	121
3.2	Darstellung und Begründung des Treatments	123
3.2.1	Das Treatment im Überblick	123
3.2.1.1	Vorstellung der Grundstruktur	123
3.2.1.2	Begründung der Grundstruktur	126
3.2.1.3	Begründung des Inhalts des Treatments	133
3.2.2	Die einzelnen Unterrichtsstunden	134
3.2.2.1	Allgemeine Begründung der methodischen Vorgehensweise	134
3.2.2.2	Begründete Darstellung der einzelnen Unterrichtsstunden	138
4	Forschungsmethode und -design	176
4.1	Methodologische und methodische Grundlagen	176
4.1.1	Ethisches Urteilen zwischen implizitem und explizitem Bereich	178
4.1.2	Zentralität des Diskurses	184
4.1.3	Einklammerung des Geltungscharakters	186
4.1.4	Forschungsproblem „soziale Erwünschtheit“	187
4.1.5	Rekonstruktivität	189

4.1.6	Verallgemeinerungsfähigkeit	190
4.1.7	Praxeologische Methodologie und methodische Offenheit	190
4.1.8	Begründete Modifikationen dieser Arbeit	192
4.2	Darstellung der Schritte der dokumentarischen Methode	197
4.3	Aussagekraft der dokumentarischen Methode für die Fragestellung	204
4.4	Konkretes Forschungsdesign	208
4.4.1	Samplingprozess	208
4.4.2	Chronologisches Vorgehen	211
4.4.3	Synchrones Vorgehen	217
5	Ergebnisse	221
5.1	Einblicke in die reflektierenden Interpretationen der Gruppe Berg4	221
5.2	Diskursbeschreibungen der Gruppen	238
5.3	Sinngenetische Typenbildung	266
5.3.1	Fallübergreifende komparative Analyse – Herleitung der Typenbildung	266
5.3.1.1	Themenfeld 1: Urteilen über (Nicht)-Handeln in globalisierten Lebenswelten	267
5.3.1.2	Themenfeld 2: Urteilen und Freiheit im Allgemeinen und im Geographieunterricht	291
5.3.1.3	Themenfeld 3: Urteilen und Wissen – beim Thema „Globalisierung“	314
5.3.1.4	Themenfeld 4: Urteilen und Diskussion – beim Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“	338
5.3.2	Darstellung der sinngenetischen Typenbildung im Überblick – die Modi ethischen Urteilens	363
5.3.2.1	Nicht adaptierende Typen	369
5.3.2.2	Adaptierende Typen	376
5.4	Ausblick: Soziogenetische Typenbildung	386

## Inhaltsverzeichnis

6	Handlungsempfehlungen zur Förderung ethischen Urteilens	393
6.1	Wichtige Stellschrauben	394
6.2	Typenspezifische Förderaspekte	415
6.3	Methodische Fragen – die explizite Ebene	419
7	Ausblick: Kritische Würdigung und Anschlussfragen	448
7.1	Kritische Diskussion der Ergebnisse	448
7.2	Forschungsdesiderata	451
	Anhang	457
	Literaturverzeichnis	459

## **Abkürzungsverzeichnis**

AB	Arbeitsblatt
Abb.	Abbildung
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
EA	Einzelarbeit
ESG	Expertenschülergespräch
EVS	European Values Study
GA	Gruppenarbeit
GU	Geographieunterricht
HA	Hausaufgabe
LSG	Lehrerschülergespräch
LV	Lehrervortrag
Min./min.	Minuten
OT	Oberthema
PA	Partnerarbeit
PID	Präimplantationsdiagnostik
SSG	Schülerschülergespräch
SV	Schülervortrag
TA	Tafelanschrift
Ü	Überleitung
UT	Unterthema
V	Vortrag
Wdh.	Wiederholung
WVS	World Values Study



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Entwicklung geographiedidaktischer Leitbilder und -ziele in Koppelung mit ethischen Fragen	33
Abb. 2	Verortung und Art ethischer Fragestellungen in Koppelung an die Leitbilder des Geographieunterrichts	37
Abb. 3	Verortung ethischen Urteilens im didaktischen Modell Globalen Lernens	44
Abb. 4	Der normative Rahmen des Globalen Lernens als Anlass für ethisches Urteilen im Geographieunterricht	49
Abb. 5	Abfolge der Schritte der dokumentarischen Methode	198
Abb. 6	Ablauf der Pilotierung/ Sommer 2012	214
Abb. 7	Ablauf der Hauptstudie/ Herbst 2013	215
Abb. 8	Sinus-Milieus in Deutschland	390
Abb. 9	Sprachspiel der Gruppe Berg5 in Form eines Clusters	437
Abb. 10	Verschiedene Ansätze zum Ausbau ethischer Sprachfähigkeit am Beispiel der Gruppe Berg5	441
Abb. 11	Sprachspiel der anderen Gruppen von Typus 4 in Form eines Clusters	441
Abb. 12	Sprachspiel von Typus 2 in Form eines Clusters	442
Abb. 13	Sprachspiel von Typus 3 in Form eines Clusters	443



## Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Auswahl von Formulierungen normativer Implikationen	46
Tab. 2 Aufbau des Treatments in Bezug zur theoretischen Herleitung	125
Tab. 3 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: erste Doppelstunde	142
Tab. 4 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: erste Doppelstunde	144
Tab. 5 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: zweite Doppelstunde	147
Tab. 6 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: zweite Doppelstunde	149
Tab. 7 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: dritte Doppelstunde	152
Tab. 8 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: dritte Doppelstunde	154
Tab. 9 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: vierte Doppelstunde	161
Tab. 10 Tableau der Gesprächsebenen	167
Tab. 11 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: vierte Doppelstunde	168
Tab. 12 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: fünfte Doppelstunde	170
Tab. 13 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: fünfte Doppelstunde	171
Tab. 14 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: sechste Doppelstunde	173
Tab. 15 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: sechste Doppelstunde	175

## Tabellenverzeichnis

Tab. 16 Unterscheidung der Begriffe nach expliziter und impliziter Ebene I	180
Tab. 17 Unterscheidung der Begriffe nach expliziter und impliziter Ebene II	183
Tab. 18 Unterscheidung der Begriffe nach expliziter und impliziter Ebene III	188
Tab. 19 Unterscheidung der Begriffe nach expliziter und impliziter Ebene IV	189
Tab. 20 Ebenen und Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode	197
Tab. 21 Begriffe zur Beschreibung des Orientierungsrahmens	200
Tab. 22 Modi der Diskursorganisation	201
Tab. 23 Konkretes Vorgehen der Auswertung	216
Tab. 24 Überblick über die Gruppenzusammensetzung	219
Tab. 25 Rück- und Überblick über die Ausprägungen der Themenfelder	364
Tab. 26 Die sinngenetische Typenbildung im Überblick	366
Tab. 27 Typenspezifische Förderaspekte	415
Tab. 28 Die Bewertungen von (Neo)Sokratischem Gespräch und Experten im Überblick	422
Tab. 29 Implementierung ethischer Theorien – Schülerbewertungen im Vergleich zu theoretischen Überlegungen	432
Tab. 30 Gelungene Implementierung ethischer Theorien	433
Tab. 31 Gegenüberstellung diskursiver und klarstellend, ordnender Typen	448
Tab. 32 Vergleich sinngenetischer Typen dieser Studie mit denen von Applis und Hofmann	454

# 1 Forschungsanlass und Problemstellung

*„The metaphor of space  
provides perhaps  
the most familiar entry of geographers  
into substantive questions of ethics“ (PROCTOR 1999: 7).*

Globalisierung kann als Enträumlichung<sup>1</sup> beschrieben werden, Geographie als Wissenschaft vom Raum<sup>2</sup> oder auch als Wissenschaft vom Handeln in diesem und ethisches Urteilen als Urteilen über den Raum, über das Leben darin und das Handeln darin. Auf diese Art verknüpfen sich die Aspekte „Globalisierung“, „Geographie“ und „Ethik“ zunächst.

Globalisierung gilt zudem als Herausforderung, die Bildungsfragen und damit letztlich den Geographieunterricht berührt. Und so wird aus der Verknüpfung Globalisierung, Geographie und Ethik immer mehr eine Forderung an Schule und Unterricht, die mitunter als Forderung nach ethischem Urteilen im Unterricht formuliert wird.

Wenn es nun im Geographieunterricht im Kontext des Globalen Lernens unter dem Leitbild einer Bildung für nachhaltige Entwicklung um die Frage nach einem guten, glob(k)al bedachten, nachhaltigen, verantwortungsbewussten raumbezogenen Handeln geht, ist dieses mitunter auch ethisch-moralisch zu betrachten, ja zu bewerten oder zu beurteilen.

Genauer gefasst stellt sich der Komplex **„Globalisierung als gesellschaftliche Herausforderung-Forderung nach ethischem Urteilen im Geographieunterricht“** folgendermaßen dar:

Als Herausforderung für den Geographieunterricht wird Globalisierung vor allem in einer steten Zunahme der Komplexität gesehen. Diese ist dabei eine doppelte, d. h. sowohl eine faktische (= Komplexität der Sachlage), als auch eine ethische (= Komplexität ethischer Fragestellungen (u. a. MEYER, FELZMANN 2011; OHL 2013; MEHREN et al. 2015)). Aktuell wird diese doppelte Komplexität in den anfangs individuellen Lebenswelten der Schüler<sup>3</sup>, die schließlich aber angesichts einer voranschreitenden Globalisierung mit ihrem Handeln im Raum mit anderen Lebenswelten in Verbindung treten. Die eigene Lebenswelt ist also zunehmend global verortet, was dazu führt, dass das eigene Leben und Handeln im Raum nicht mehr isoliert betrachtet werden kann. Schließlich wird statt von „Globalisierung“ auch von „Glokalisierung“ (ROBERTSON 1995) gesprochen, welche

---

<sup>1</sup> U. a. bei ZIRFAS 2002: 218; vgl. Zitation in Kapitel 2.

<sup>2</sup> Hier sind die verschiedenen Raumbegriffe mitgedacht.

<sup>3</sup> „Aus Gründen der Lesbarkeit wurde im gesamten Buch das generische Maskulinum verwendet, das verallgemeinernd und geschlechtsneutral zu verstehen ist“ (HÖHNLE 2014: V). Dieser Vorgehensweise von Höhnle wird in dieser Arbeit gefolgt.

das Komplexer-Werden der Welt als Zusammenspiel aus lokalen und globalen Entwicklungen noch genauer fasst.

Es sind aber diese globalisierten, also in einem multidirektionalen Wirkungsgefüge verorteten Lebenswelten gerade in ethischen Bereichen von heterogenen Deutungsangeboten geprägt. Vor allem die Herausbildung eines weltweiten Interaktionsraums und damit die „Entstehung neuer Emergenzebenen“ (SCHEUNPFLUG 1996) führt zu einer Verunsicherung im ethischen Urteilen, wie zahlreiche Untersuchungen zeigen (z. B. BENEKER et al. 2013). Binäre Bewertungsmaßstäbe greifen nicht mehr, komplexere Bewertungskriterien bzw. -verfahren sind erst zu finden. Die Fähigkeiten des Urteilens sind nur bedingt entsprechend der Komplexitätszunahme der Welt mitgewachsen (SCHWEITZER 1996: 62 ff.).

Wenn man von der gesellschaftlichen Forderung ausgeht, dass Schule ihren Teil dazu beitragen soll, den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts angemessen zu begegnen, dann muss die ethische Urteilsfähigkeit in der Folge verstärkt unterrichtlich in den Fokus genommen werden. Zwar gilt, dass viele Urteile intuitiv gefällt werden (MARTENS 2006; PIEPER 2007; KRUIP, WINKLER 2010), es gibt jedoch Situationen – und diese nehmen angesichts der Komplexitätssteigerung unserer Welt stetig zu (SCHEUNPFLUG 2001) –, in denen wir mit den nebenbei erlernten Urteilsformen (PIEPER 2007) bei ethischen Fragen an Grenzen stoßen (KRUIP, WINKLER 2010; AMMICHT QUINN 2007), was nicht an einem Werteverlust auf Seiten der Schüler liegt (KRUIP, WINKLER 2010), wie Studien (u. a. JOAS, WIEGANDT 2005; ASBRAND 2009a) zeigen. So bestätigt Asbrand (2009a), dass Jugendliche, die sich im Unterricht mit globalen Themen befassen, die Werte „Gerechtigkeit“ und „Nachhaltigkeit“ teilen, wenn auch auf einer theoretischen Ebene. Und Uphues (2007) zeigt, dass eine zentrale Assoziation mit dem Begriff „Globalisierung“ die „Zunahme weltweiter Gerechtigkeit“ (UPHUES 2007: 168) ist. Damit aber kommen ethische Kriterien ins Spiel, wie Uphues schließlich selbst feststellt und die Reflexion darüber einfordert (ebd.: 164). Die Shell-Studie (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2010) verweist außerdem darauf, was Jugendliche mit Globalisierung verbinden und kommt zu dem Ergebnis, dass Globalisierung überwiegend positiv bewertet wird und mit dem Aspekt der Freiheit etwa im Reisen verbunden wird. Die Shell-Studie von 2015 (SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2015) beschreibt dann die Entwicklung, dass den Jugendlichen 2015 umweltbewusstes Verhalten und politisches Engagement im Vergleich zu den vorherigen Studien wichtiger sind. Macht und hoher Lebensstandard verlieren an Bedeutung, zugleich ist für die Mehrheit der erstmals erfragte Wert „Die Vielfalt der Menschen anerkennen und respektieren“ bedeutsam (ebd.).

In eben diesen Bewertungen oder Zuschreibungen ist jedoch auch ein ethisches Urteilen enthalten. Denn bereits das Bild, das ich von Globalisierung habe (vgl. die erste Unterrichtsstunde des Treatments), ist mitunter auch ein ethisches Urteil, wie sich schon in Hinblick auf die Ergebnisse von Uphues (2007) zeigt.

Nun gilt aber, dass es in einer globalisierten oder genauer einer glocalisierten Welt schwieriger ist, aufgrund von unsystematisch gelernten Moralvorstellungen zu „tragfähigen ethischen Lösungen dieser neuen, komplexen Probleme zu kommen“ (KRUIP, WINKLER 2010; vgl. FUCHS 2010). Entsprechend erscheint intuitives ethisches Urteilen über gute und schlechte Entscheidungen seitens der Schüler in vielen Kontexten der Komplexität des jeweiligen Problems nicht angemessen (ASBRAND 2009a). Dies zeigt sich gerade im Geographieunterricht, wenn doppelt komplexe Themen (= faktisch und ethisch) verhandelt werden (UPHUES 2007; MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010; APPLIS 2012).

Das Problem des unterkomplexen ethischen Urteilens in einer komplexen Welt betrifft dabei in vielen Punkten die Lebenswelt von Schülern. Konsumieren ist nur ein Beispiel eines der Handlungsfelder, in denen die glokale Komplexität für Schüler aktuell wird und zu einer Verunsicherung im Urteilen führen kann, da einfache Urteilsformen nicht mehr greifen. So verwickelt etwa der Kauf eines Kleidungsstückes unmittelbar in glokale Wirkungszusammenhänge. Die Kaufentscheidung hat schließlich Auswirkungen auf nicht im Lokalen befindliche Akteure und Geschehnisse. Diese Kaufentscheidung ist aber gerade heutzutage und dann im Sinne der geographischen Fachfrage nach einem guten Raumhandeln zu beurteilen.

Aus diesen Erkenntnissen heraus wird die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit als wesentlicher Bestandteil eines „zukunftsfähigen Geographieunterrichts“ (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010: 7) gesehen, zumal sich das Fach gezielt mit Mensch-Umwelt-Beziehungen und deren Vernetzung auf unterschiedlichen Maßstabsebenen beschäftigt. Damit erhält ethische Urteilsfähigkeit als in einer glocalisierten komplexen Lebenswelt erst neu zu üübende Fähigkeit ihren Platz in der Geographie als das Fach, das das glokale Mensch-Umwelt-System problematisiert und fragt, wie gutes, verantwortungsbewusstes Raumhandeln aussieht, in einem Raum, der sich – ohne dass man an dieser Stelle den Raumbegriff in seiner Vielfalt thematisieren muss – als glocal beschreiben lässt.

Die Forderungen an die Geographiedidaktik sind gesellschaftlich begründet und im fachinternen Diskurs deutlich artikuliert. Auch in Geographieschulbüchern wird ethisches Urteilen bereits indirekt eingefordert, wenn etwa gefragt wird: „Diskutieren Sie, was Vorrang hat: Die Freiheit des Einzelnen, über die Anzahl der Kinder zu bestimmen, oder die Notwendigkeit, die Geburten zu verringern?“ (BICKEL, JÄKEL & BERNDT 2008: 25).

Es liegen jedoch bisher nur sehr vereinzelt empirische Studien vor, die die Wege zur Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht analysieren, wie Meyer und Felzmann konstatieren: „In der geographiedidaktischen Forschung wurde das Feld der ethischen Urteilskompetenz bisher noch nicht angegangen“ (MEYER, FELZMANN 2010: 128).

Daran hat sich noch nicht viel geändert, wenngleich Meyer und Felzmann die Wichtigkeit der „Förderung der ethischen Urteilskompetenz im Hinblick auf die Teilkompetenz B4 in den Bildungsstandards“ (MEYER, FELZMANN 2011: 137) mit Blick auf Schülerurteile zur Flussversalzung durch Kali-Abbau (ebd.) betonen.

Im Vergleich zur Biologiedidaktik, die dazu zahlreiche empirische Studien vorzuweisen hat, zeigt sich etwa in der Geographiedidaktik, dass zwar oft der praktische Syllogismus Anwendung findet, um die Qualität von Schülerargumentationen zu prüfen und zu fördern (u. a. BUDKE, UHLENWINKEL 2013, MEYER 2015, FELZMANN 2016), belastbare Forschungsergebnisse liegen hierzu jedoch noch nicht vor (vgl. HÖFINGHOFF 2010), was gerade interessant ist, wenn sich aus empirischer Sicht andeutet, dass Bewertungskompetenz fachspezifisch ist (HOSTENBACH, WALPUSKI 2013; STEFFEN 2015: 63).

Die beschriebene Forschungslücke kann im Folgenden in ihrer Bedeutung für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit genauer konkretisiert werden, indem die **Forschungsdesiderata für diese Arbeit** fruchtbar gemacht werden:

1. Applis (2012) legt mit seiner rekonstruktiven Studie zum wertorientierten Geographieunterricht eine erste empirische Studie vor, die sich indirekt mit dem ethischen Urteilen beschäftigt, und an die die vorliegende Studie im Sinne eines kumulativen Forschungsprozesses<sup>4</sup> anschließt. Genauer knüpft diese Arbeit an folgende drei Fragestellungen bzw. Desiderata aus der Liste bei Applis an, die sich wiederum aus seiner empirischen Untersuchung ergibt (ebd.: 282):

- a) „Wie kann der Entstehung von dichotomen Weltbildern bei offenen Lehr-Lernarrangements mit wenig direkten Lehrerinterventionen vorgebeugt werden?“
- b) „Wie lassen sich komplexe Bewertungslogiken, die dichotome Logiken transzendieren ggf. durch Erweiterung des Methoden-Samplings vermitteln und erwerben?“ (vgl. auch APPLIS 2013b: 193).
- c) „Welcher Art müssen Kontakte mit Experten sein, die als besonders effektiv angesehen werden können (beispielsweise Firmenvertreter, Fachwissenschaftler, Ethiker von der Universität)?“

Diese Fragen werden hier verhandelt, wenngleich es *nicht* um die Effektivität der Methoden geht, sondern um die Frage der Modalität, wie dies unten noch genauer zu klären ist.

Als weitere Forschungsdesiderata werden, ohne allerdings auf empirische Untersuchungen zurückzugreifen, in der Geographiedidaktik außerdem Folgende benannt:

2. „Was zeichnet nun ein gelungenes ethisches Urteil in geographischen Kontexten aus? Eine empirisch abgesicherte Antwort [...] kann die Geographiedidaktik zur Zeit nicht liefern“ (MEYER, FELZMANN 2011: 145).

---

<sup>4</sup> Dies geschieht auch mit Blick auf den Befund von Scheunpflug und Uphues (2010). Die Autoren betonen schließlich, dass im Bereich des Globalen Lernens Forschungsarbeiten zu wenig aufeinander bezogen werden (ebd.: 90).

Die Autoren stellen gleichzeitig in Frage, inwiefern die Entwicklung eines Kompetenzmodells zur ethischen Urteilskompetenz aufgrund der Vielzahl an Unterrichtsinhalten und Bereichsethiken überhaupt möglich und sinnvoll sein kann (ebd.), zumal sie dem Kontext eine große Bedeutung zuschreiben. Diese Frage wird in dieser Studie auch aus diesem Grund heraus nicht bearbeitet. Wie sich zeigen wird, geht es in dieser Studie nicht um die Qualität des ethischen Urteilens, sondern zunächst um die Art und Weise und wie sich daraus Fördermaßnahmen ableiten lassen. Gleichwohl leistet diese Arbeit aber eine Vorarbeit für diese Frage (vgl. Kapitel 7), indem sie dem Begriff des ethischen Urteilens nachgeht und fragt, wie dieser in der Geographiedidaktik verstanden wird und wie er, auch mit Blick auf die empirischen Ergebnisse, noch verstanden werden kann. Denn erst, wenn geklärt ist, was ethisches Urteilen im Geographieunterricht heißen kann, kann gefragt werden, wann dieses gelungen ist. Wenn man so will, sucht diese Arbeit implizit eine Antwort darauf.

Für die Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht nennen Meyer und Felzmann (ebd.) schließlich, ohne dass dies selbst empirisch begründet wäre, den praktischen Syllogismus in seiner Verbindung zu bereichsethischen Diskursen (ebd.). Dabei stellen sie die Frage, wann die Schüler schließlich das Aufdecken von Werten und Normen als Urteilkriterien als sinnvoll erfahren, in welcher Weise und in welchem Kontext.

Diese Frage ist hingegen interessant für diese Studie, zumal, wenn Meyer und Felzmann (ebd.) feststellen, dass dieses Aufdecken vermutlich dann als sinnvoll erfahren wird, wenn es nachgeschaltet außerdem um ein Warum-Fragen geht, indem man etwa weiter nachfragt, warum die Umwelt zu schützen ist, und nicht nur darum, den Wert „Umweltschutz“ als solchen zu detektieren. Dieses Vorhaben des Warum-Fragens wird in seiner Sinnhaftigkeit für den Geographieunterricht in dieser Arbeit befragt und in das Treatment integriert.

3. Die Masterarbeit von Höfinghoff (2010) aus der Arbeitsgruppe um Meyer beschäftigt sich als einzige empirisch mit der Anwendung des praktischen Syllogismus im Geographieunterricht. Sie kommt u. a. zu folgenden Schluss:

„Was die ethische Urteilskompetenz im Sinne einer umfassenden Selbstreflexion der eigenen Urteile der SuS betrifft, so kann in dieser Studie keine hinreichende Antwort gefunden werden, auf welchen ethischen Grundfesten die SuS ihre Entscheidung zementieren. Die Perspektive nach innen zu richten und die Schüler ihre eigenen Urteile und Wertverhaftungen in den Blick nehmen zu lassen, wäre ein konsequenter und logischer Folgeschritt aus den hier angestellten Überlegungen“ (HÖFINGHOFF 2010: 63).

In dieser Studie wird aber gerade das in den Blick genommen und zwar indem der Weg des Explizierens des Impliziten gegangen wird, dies aber nicht nur bezüglich des eigenen ethischen Urteilens. Man kann also im Falle der vorliegenden Arbeit von einem sich anschließenden Folgeschritt sprechen.

4. Aus dem Bereich des Globalen Lernens vermerkt Asbrand aufgrund ihrer empirischen Befunde zur impliziten Normativität Globalen Lernens, dass die Frage der Normativität im pädagogischen Bereich noch nicht ausreichend geklärt ist (ASBRAND 2009b: 125). In dem Zusammenhang konstatiert sie mit Blick auf ihre Forschungsergebnisse, dass

„in Konzepten Globalen Lernens ein viel größerer Schwerpunkt auf Wege des ethischen Lernens und der Entwicklung ethischer und politischer Urteilsfähigkeit liegen müsste“ (ebd.).

Als Forschungsrichtung benennt sie u. a., Unterrichtsprozesse zu untersuchen und mittels rekonstruktiver Methoden aus dem Feld der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung mehr in die Tiefe zu gehen (ebd.).

Genau dieser Forderung wird hier gefolgt, wenn es um Wege zur Förderung ethischer Urteilsfähigkeit geht und Unterrichtsprozesse mit Hilfe der dokumentarischen Methode als rekonstruktive Methode aus dem Bereich der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung in ihrer Tiefe analysiert werden.

5. Zudem gilt Folgendes: Ethisches Urteilen wird über zwei Arten von Modellen beschrieben und didaktisch bearbeitet:

- a) Urteilsmodelle, die den Phasenverlauf der Urteilsfindung abbilden und ggf. eine Urteilsüberprüfung beinhalten – durch ein einzelnes Subjekt auf Basis des Sokratischen Philosophierens (für die Philosophiedidaktik z. B. MARTENS 2003; GEBHARD, MARTENS & MIELKE 2004; abgeleitet für die Naturwissenschaften z. B. DULITZ, KATTMANN 1990) oder diskursorientiert in einer geregelten Auseinandersetzung mehrerer Subjekte (TÖDT 1976, 1988)
- b) Urteilsmodelle, die die Qualität des moralischen oder ethischen Urteils in Stufen steigender Komplexität abbilden (grundlegend u. a. KOHLBERG 1995, abgeleitet für die Biologiedidaktik z. B. HÖBLE 2001; REITSCHERT, HÖBLE 2007).

Beide Modellarten werden in den fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungen national (Überblick u. a. bei BECKER 2008) und international (z. B. LABUDE, ADAMINA 2008; CHANG RUNDGREN & RUNDGREN 2010) in verschiedenen Eingrenzungen oder Kombinationen bearbeitet.

Für keinen der beiden Modell- und Untersuchungsbereiche liegen bislang in der Geographiedidaktik empirische Ergebnisse vor.

In der vorliegenden Arbeit wird, wobei dies theoretisch noch zu begründen ist, obgleich es sich aus der unten angeführten Fragestellung unmittelbar ergibt, ein Urteilsmodell aus der Gruppe a ausgewählt, genauer das Urteilsmodell von Tödt, das in der Religionsdidaktik am zentralsten referiert wird. Empirische Arbeiten dazu liegen dennoch nicht vor. An dieser Stelle zeigt sich abermals eine Lücke empirischer Forschung, in die diese Arbeit vorstößt. Es geht in der Folge also nicht um die Frage nach der Stufung ethischen Urteilens etwa in einem Kohlberg'schen Sinne, sondern um die Art und Weise ethischen Urteilens.

Das Urteilsmodell von Tödt wird als Grundstruktur dem Treatment, der vollzogenen Unterrichtsreihe, zu Grunde gelegt und auch den Schülern transparent gemacht. Die Frage, inwiefern diese Struktur sinnvoll ist, kann sich als Frage aus den empirischen Material ergeben, wenn es dafür Relevanzsetzungen der Schüler gibt. Es kann also im Sinne der Abduktion eine Frage dieser Arbeit sein.

6. Ein weiterer Punkt kommt hinzu:

„Bei der Erweiterung von Lernprozessen in eine globale Dimension wird in der schulischen Praxis i. d. R. nicht nach Schülertypen und Milieuzugehörigkeiten gesucht; die Ergebnisse von Jugendstudien stärken jedoch die Erkenntnis, dass die Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern in der Regel weniger uniform sind als vermutet. Diese müssen in ihrer Heterogenität nicht nur wahrgenommen werden, um den individuellen Voraussetzungen und Ansprüchen gerecht zu werden, sondern können bei einer Erschließung durch kommunikative Unterrichtsmethoden zum Ausgangspunkt für Perspektivenwechsel und anspruchsvolle Lernvorhaben werden“ (KMK 2015: 63 f.).

Dieser Einwand wird in dieser Arbeit in dem Sinne berücksichtigt, als gezielt eine Typenbildung vorgenommen wird, wenngleich diese primär sinngenetisch vollzogen wird und nur als Ausblick soziogenetisch auch das Milieu berücksichtigt. Dabei werden die mit einer Typenbildung arbeitenden Studien von Uphues (2007, quantitativ-empirisch zur Perspektive Jugendlicher zum Thema Globalisierung), die Studie von Asbrand (2009a, qualitativ-empirisch zum Wissen und Handeln im Bereich des Globalen Lernens) sowie die genannte Studie von Applis (2012, qualitativ-empirisch zum wertorientierten Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens) einbezogen, an den Punkten, an denen sie für die Fragestellung dieser Arbeit relevant werden.

7. Für den Bereich des Globalen Lernens stellen Scheunpflug und Uphues 2010 fest, dass „systematische Studien, die Aufschluss über tatsächlich erfolgenden Unterricht zum Globalen Lernen“ (SCHEUNPFLUG, UPHUES 2010: 87) geben, fehlen. Wenngleich u. a. mit den Arbeiten von Applis (2012) und Höhnle (2014) Studien dazu gekommen sind, leistet diese Studie hiermit einen weiteren Beitrag in diesem Feld.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ethisches Urteilen zu fördern, von vielen Seiten für den Geographieunterricht gefordert wird, gerade aufgrund der zunehmenden Komplexität der Welt im Kontext von Globalisierungsprozessen. Empirische Arbeiten dazu liegen jedoch nahezu keine vor und insofern ist offen, wie eine Förderung im Geographieunterricht zu gestalten ist. Im Fokus dieser empirischen Arbeit steht aber genau diese Frage nach der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht im Kontext des Globalen Lernens.

Dabei geht es nicht um eine qualitative Stufung des ethischen Urteilens, sondern gefragt wird nach der Art und Weise ethischen Urteilens der Schüler, nach den

## 1 Forschungsanlass und Problemstellung

ethischen Urteilsformen, um daraus Rückschlüsse auf die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit zu ziehen.

Die Studie beschäftigt sich in der Folge mit der Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht, indem sie konkret folgendermaßen fragt:

*Wie kann ethisches Urteilen im Geographieunterricht definiert werden?*

*Welche Modi ethischen Urteilens zeigen sich im Zusammenhang mit einer zum Thema „globale Textilindustrie“ durchgeführten Unterrichtsreihe?*

*Welche Anhaltspunkte für eine Förderung ethischen Urteilens können daraus ersehen werden, wenn man das Globale Lernen und seine Zielsetzungen mit in den Blick nimmt?*

Aus dieser Fragestellung ergibt sich in der Folge eine Dreiteilung der Arbeit in

- a) einen theoretischen Teil, der sich mit inhaltlich-theoretischen Fragen befasst
- b) einen empirischen Teil, der die empirischen Ergebnisse darstellt und interpretiert
- c) einen schlussfolgernden Teil, der daraus Rückschlüsse zieht auf den konkreten Unterricht

Die Arbeit strukturiert sich demnach im Einzelnen, wie folgt:

Ausgehend von den einleitenden Überlegungen (*Kapitel 1*) wird die Frage nach der Verortung ethischen Urteilens im geographiedidaktischen Kontext Globalen Lernens gestellt, wobei dies über eine Verknüpfung der Gegenstandsbereiche „Globalisierung“, „Ethik“ und „Geographie“ erreicht wird, auch in ihren begrifflichen Implikationen. Denn es ist zu fragen, warum Globalisierung für den Geographieunterricht und schließlich sein Konzept des Globalen Lernens Anlass zum ethischen Urteilen gibt (*Kapitel 2.1*), um letztlich eine Idee davon zu bekommen, wie ein Treatment zur Förderung ethischen Urteilens in diesem Kontext anzulegen ist.

Diese Frage der Verortung dient bereits der Annäherung an die Frage nach dem terminologischen Verständnis von ethischem Urteilen, vor allem im Vergleich zum Begriff des Bewertens im Geographieunterricht, die im Anschluss (*Kapitel 2.2*) geklärt wird. Eine Klärung findet statt mittels der genauen Überprüfung der Verwendungsweisen in der Geographiedidaktik, die in einem kurzen Vergleich mit den Verwendungsweisen in anderen Didaktiken erfolgt. Darüber hinaus werden philosophische Denkanstöße zur begrifflichen Verwendungsweise für die Geographiedidaktik gegeben, um schließlich das Verständnis von ethischem Urteilen für diese Arbeit zu beschreiben. Es wird hier insgesamt dem ersten Teil des Untertitels der vorliegenden Arbeit „theoretisch reflexiv“ Rechnung getragen.

Das theoretische Verständnis beeinflusst neben vereinzelt vorliegenden empirischen Ergebnissen maßgeblich die Konzeption des Treatments, die in der Folge dargestellt wird (*Kapitel 3*). Die Darstellung erfolgt sowohl im Überblick skizziert als auch begründend erläutert.

Das Hauptaugenmerk liegt im Folgenden auf dem empirischen Teil der Arbeit.

Die Studie folgt der Idee qualitativer Forschungsmethoden und geht rekonstruktiv vor (vgl. zweiter Teil des Untertitels), indem sie aus Gruppendiskussionen, die im Rahmen des Treatments zum Thema „globale Textilindustrie“ durchgeführt wurden, Modi ethischen Urteilens dokumentarisch nach Bohnsack (u. a. 2014) rekonstruiert sowie typisiert und in Bezug setzt zu den expliziten Relevanzsetzungen der Schüler zur Unterrichtsreihe. Es werden somit ergänzend zu der Betrachtung einer impliziten Urteilebene, Fragen, Forderungen und Wünsche der Schüler an eine ethische Urteilspraxis im Geographieunterricht mitberücksichtigt, die sich auf expliziter Ebene ergeben.

Zunächst wird das konkrete Forschungsdesign (Treatment, Gruppendiskussionen, Auswertung) genauer vorgestellt (*Kapitel 4*). Dazu werden nicht nur die Methode und ihre konkrete Anwendung in diesem Fall erläutert, sondern die Methode wird ebenso in Hinblick auf ihre Passung zur Fragestellung dieser Arbeit begründet.

Anschließend erfolgt die genaue Darstellung der empirisch-interpretatorischen Vorgehensweise anhand von ausgewähltem Datenmaterial (*Kapitel 5*).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden schließlich in einem eigenen Kapitel didaktisch-methodische Stellschrauben der Förderung ethischen Urteilens bezogen auf den geographiedidaktischen Kontext Globalen Lernens sowie an bestimmten Punkten auch auf einen generellen geographiedidaktischen Kontext aufgezeigt (*Kapitel 6*). Dies geschieht ergänzend mit Rückblick auf das Theoriekapitel zur Frage der Definition ethischen Urteilens im Geographieunterricht. Dabei können sich im Sinne eines abduktiven Forschungsprozesses ebenso neue Fragen ergeben.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen werden am Ende schließlich kritisch betrachtet und in ihrer forschungsbedingten Unvollständigkeit auch dahingehend befragt, was sich daraus für weitere Forschungsfragen auftun (*Kapitel 7*).

Als Strukturierungshilfe innerhalb dieser Aufteilung dienen Zusammenfassungen bestimmter Kapitel oder auch Teilkapitel. Sie werden nicht immer gegeben, sondern an den Stellen, an denen eine präzierte Zusammenfassung hinsichtlich der Übersichtlichkeit wichtig erscheint. Dies ist gerade im sich direkt anschließenden theoretischen Kapitel der Fall<sup>5</sup>, das die Aspekte „Globalisierung“, „Geographie“ und „Ethik“ bzw. „Globales Lernen“, „Geographieunterricht“ und „ethisches Urteilen“ in ihrer Verknüpfung beschreibt und terminologisch fasst, und dies über die Metapher des Raumes.

---

<sup>5</sup> Es wird daher ein eigener Unterpunkt 2.2.4 für die Zusammenfassung eingefügt.



## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Glob(k)alisierung, Geographie und Ethik – Globales Lernen und ethisches Urteilen

Es gilt als „bekanntes Phänomen, dass gesellschaftliche Anliegen und Problemlagen in Anforderungen an Bildungsinstitutionen münden“ (Künzli David, Bertschy & Buchs 2013: 280). Das Thema Globalisierung ist sozusagen ein Thema, das für Bildungsinstitutionen im Allgemeinen und in der Schule bzw. im Gymnasium gewissermaßen zum Programm wird<sup>6</sup>.

Fragen, die Globalisierung aufwirft, sind zum Beispiel die „globale[...] Nutzung von natürlichen Ressourcen, [die] gerechte [...] Verteilung von Gütern“ (ebd.: 279) und die Frage „nach angemessener Mobilität“ (ebd.). Bereits in dieser Formulierung fallen die normativen und ethischen Aspekte auf. Von „gerecht“ ist die Rede und von „angemessen“. Während der erste Aspekt sozusagen einen Wert<sup>7</sup> anspricht oder anders gesagt eine ethische Frage, nämlich die Frage nach Gerechtigkeit, steckt in dem Wort angemessen eine normative Komponente, hinter der sich dann ethische Fragen auftun. Schließlich beziehen sich diese Fragen „– unter anderem – auf das moralisch richtige oder gute Handeln“ (Künzli David, Bertschy & Buchs 2013: 279) und „können nicht allein aufgrund von gesichertem Wissen“ (ebd.) beantwortet werden.

„Sie erfordern zusätzlich die Fähigkeit normativ-ethisch zu denken und zu urteilen, sowie die Fähigkeit bei kollidierenden moralischen Pflichten abzuwägen und zu einer ethisch begründeten Entscheidung zu kommen“ (ebd.).

An dieser Stelle kommt also bereits ethisches Urteilen zum Tragen. Dieses wird dann insofern von der Schule gefordert, als man die gesellschaftliche Problematik an die Schule heranträgt. In der Folge wird die Schule in die Pflicht genommen, ihre Schüler fähig zu machen, an diesen Verständigungsprozessen über die globalisierte Welt – auch in ihrer ethischen Dimension – *urteilend* zu partizipieren (BENNER 2012<sup>8</sup>; vgl. für die Geographiedidaktik OHL et al. 2016: 95).

---

<sup>6</sup> Hier kann keine Diskussion von Bildungstheorien und -begriffen geführt werden. Ausgegangen wird jedoch in dieser Arbeit (vgl. so auch SCHREIBER, SCHULER 2005; UPHUES 2007; APPLIS 2012; HÖHNLE 2013; APPLIS 2104d) in Hinblick auf das Globale Lernen von Klafkis Ansatz einer kategorialen Bildung (u. a. KLAFFKI 1975/1991/1999), vor allem in seiner Rückbindung des Bildungsbegriffs an epochaltypische Schlüsselprobleme (vgl. auch ROMMEL 2007: 147), und dies im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik. Dittmer et al. (2016: 99f.), die ihre Betrachtungen zum ethischen Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht in Bezug zu aktuellen Bildungstheorien setzen, orientieren sich, dies nur als weiteres Beispiel, vor allem am Begriff der Krise in ihrer Wirkung auf Bildungsprozesse.

<sup>7</sup> Dass in dieser Arbeit nicht einfach von Werten und einer, an dieser Stelle nicht weiter differenzierten Wertethik ausgegangen wird, wird in Kapitel 2.2.2 näher ausgeführt.

<sup>8</sup> Benner in einem Vortrag auf dem 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Universität Osnabrück, am 14. März 2012, Statement zum Streitgespräch „Wohin geht die empirische Bildungsforschung?“.

Dass Künzli David, Bertschy und Buchs (2013) sowohl von normativ als auch von ethisch sprechen, ist für dieses Kapitel interessant, da auch in diesem Kapitel beides betrachtet wird, und zwar in dem Sinne, als gefragt wird, welche ethischen Fragen das Thema aufwirft und was schließlich das Fach Geographie damit zu tun hat bzw. wie sich der Zusammenhang zwischen dem Fach Geographie, dem Globalen Lernen und einer ethischer Urteilsfähigkeit darstellt. Zum anderen wird über diese Forderung nachgedacht, indem sie in ihrer Normativität auch kritisch beleuchtet wird.

### 2.1.1 Glob(k)alisierung als Anlass für ethisches Urteilen

Die zu Beginn genannten ethischen Fragen zum Thema Glob(k)alisierung<sup>9</sup> können nur exemplarisch sein. Ethische Fragen zu diesem Thema sind vielfältig und kaum jemals abschließend anzuführen. Um jedoch die Anknüpfungspunkte an das Fach Geographie und auch die Einbettung mancher Fragen in das Treatment dieser Studie besser zu verstehen, sollen sie im Folgenden überblicksartig skizziert und in ihren geographiedidaktischen Kontext eingebettet werden.

Bevor dies getan wird, ist ein kurzer Blick auf das Verständnis des verwendeten Begriffsfeldes für die vorliegende Arbeit zu werfen.

#### 2.1.1.1 Globalisierung, Glokalisierung und glokalisierte Lebenswelten

Der Begriff „Globalisierung“ soll an dieser Stelle weder in seiner geschichtlichen noch in seiner vielfältigen Entwicklung dargestellt werden. Vielmehr ist zu überlegen, in welchem Verständnis er Anlass zum ethischen Urteilen gibt bzw. was das Globalisierungsverständnis überhaupt dafür bedeutet.

##### *Globalisierung*

Uphues (2007) zeigt im Kontext seiner geographiedidaktischen Studie verschiedene Definitionen und sieht in den Definitionsversuchen die Gemeinsamkeit im Aspekt des Grenzenlosen liegen, der dabei als prozesshaft beschrieben wird (ebd.: 10). Für die Geographie mit ihrer Perspektive auf ein Mensch-Umwelt-System (s. unten) bedeutet das, damit umzugehen, dass sich „eindeutige Ursache-Wirkungsbeziehungen oder räumliche Begrenzungen auflösen“ (ebd.: 9) und „Geschehnisse [...] sich nicht mehr aus den unzähligen Handlungen von Individuen rekonstruieren [lassen], sondern [...] den Charakter eines komplexen Systems“ (ebd.) haben. Der Komplexität wird dabei eine sachliche, soziale und zeitliche Dimension (z. B. SCHEUNPFLUG 1996) zugeschrieben, wobei das Räumliche als vierte Dimension noch hinzukommt (SEITZ 2002), das schließlich besonders für das Fach Geographie zum Tragen kommt. Komplexität in räumlicher Hinsicht

---

<sup>9</sup> Wenn im Folgenden von Globalisierung gesprochen wird, ist Glokalisierung aber immer mitgedacht. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird nicht immer beides in der Form „Glob(k)alisierung“ bezeichnet.

zeigt sich demnach vor allem in der Unüberschaubarkeit der Interdependenz von Nahhandlung und Fernwirkung (SEITZ 2002), deren Wahrnehmung sich dem lokalen Akteur entzieht.

Es wird Globalisierung für diese Studie daher in Zusammenhang mit drei Schlagwörter gesehen: Grenzenlosigkeit, Prozess, komplexes System<sup>10</sup>/ Komplexität. Diese orientieren sich am Verständnis von Globalisierung aus der und für die Geographiedidaktik.

Dieses Verständnis ist nun mit der Frage nach ethischem Urteilen zu verknüpfen. Dafür sei eine mögliche Definition aus dem pädagogischen Kontext an dieser Stelle betrachtet, da sie die Verbindung von Globalisierung, Geographie und ethischem Urteilen im Zusammenhang mit diesen Stichwörtern deutlich macht. Zirfas (2002) sucht vor dem Hintergrund der Frage von „Globalisierung als Herausforderung für die Erziehung“<sup>11</sup> nach der Definition von Globalisierung nämlich vor allem über den Raum und stellt interessanterweise so den Zusammenhang zur Ethik her, wenn er der Frage nach einer globalen Ethik nachgeht, wobei er Ethik als „eine Reflexion des moralischen Denkens und Handelns“ (ebd. 217) begreift, wie dies auch in dieser Arbeit der Fall ist (vgl. Kapitel 2.2.3.1). Zunächst unterstellt er, dass „unter dem Begriff der Globalisierung zunächst nichts anderes verstanden werden muß, als das Denken<sup>12</sup> in größeren und in *anderen* räumlichen Zusammenhängen“ (ebd.). Es geht also nun auch um das ethische Nachdenken, das sich in diesen veränderten Raumzusammenhängen verwandelt.

Dies spricht Zirfas in der Folge an, wenn er definiert:

„Globalisierung meint primär eine Reflexion kontingenter, komplexer, permissiver, transitorischer und pluraler Räume in nationaler, kultureller, ökonomischer, ökologischer und eben auch: ethischer Perspektive und die damit verbundenen Problematiken der Identität des Individuums, des Sozialen, des Staatlichen, des internationalen Systems von Gesellschaften und des Transstaatlichen, der Menschheit (ALBROW 1998)“ (ebd.: 218).

---

<sup>10</sup> Der Systembegriff orientiert sich hier an den Arbeiten von Rempfler, Uphues (u. a. 2011; 2013) bzw. der Arbeitsgruppe Rempfler, Mehren (geb. Uphues), Hartig, Buchholz & Ulrich-Riedhammer (vgl. u. a. MEHREN et al. 2015), die diesen im Kontext der Validierung eines Kompetenzmodells zur geographischen Systemkompetenz definieren und gebrauchen. System als Begriff lehnt sich hier an das Verständnis der Sozialen Ökologie, „einem interdisziplinären Wissenschaftszweig, der Erkenntnisse der jüngeren Komplexitätsforschung in seine Theorien integriert“ (REMPFLER, UPHUES 2011: 38), an. Es geht um die Überwindung der Dichotomie von Natur- und Sozialsystem, indem beide insgesamt als System betrachtet werden. Prinzipien eines so verstandenen Systems sind „Offenheit, Autopoiesis, Abgrenzung (über die Dichte eines Beziehungszusammenhangs), selbstorganisierte Kritikalität, eingeschränkte Vorhersagbarkeit und Regulation“ (ebd.: 39).

<sup>11</sup> So lautet der Titel des Studienbandes von Wulf und Merkel, in dem der Aufsatz erschienen ist.

<sup>12</sup> Vgl. Uphues (2007: 10). Uphues stellt in Rückgriff u. a. auf Seitz (2002) dar, dass Globalisierung in ihrem Entwicklungsgang eine **gedankliche** (Bewusstseinsbildung) eine räumliche (Ausdehnung) eine zeitliche (Beschleunigung) und eine sachliche (Verdichtung) Komponente hat.

## 2 Theoretische Grundlagen

Er begreift Globalisierung daher primär als „Enträumlichung“ (ebd.), die verschiedene Bereiche betrifft und so gerade auch die Ethik bzw. das ethische Urteilen, das aufgrund der veränderten räumlichen Perspektive herausfordert wird bzw. sich verändert. Wenn also in der Geographie von „Verräumlichung der Moral“ mit der wir „Ordnung in die Welt bringen“ (ERMANN, REDEPENNING 2010: 6; vgl. auch HOFMANN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014: 160) die Rede ist, die das Fach ebenso im Blick hat, so wird in der Folge von Globalisierung die Moral, die einer ethischen Reflexion unterliegt, auch enträumlicht und ist als solche zu betrachten.

An dieser Stelle kommen also die Dimension(en) der Globalisierung ins Spiel, die die Frage nach der Definition von Globalisierung veranschaulichen. Zirfas (2002) spricht zwar nicht wörtlich von Dimensionen, doch verweist seine Aufzählung auf diese. Das Ethische ist dabei eine Dimension unter anderen.

Das bedeutet nun für den Zusammenhang von Globalisierungsverständnis und ethischem Urteilen:

1. Ethisches Urteilen kann als eine Dimension von Globalisierung verstanden werden, die sich durch diesen Prozess der Enträumlichung verändert, komplexer wird. Dies kann als erste Verbindung vom Verständnis von Globalisierung in der Frage nach ethischem Urteilen festgehalten werden.

Betrachtet man in der Folge die in der Geographiedidaktik verwendeten Dimensionen Gesellschaft, Ökonomie, Ökologie/Sicherheit und Kommunikation (vgl. etwa UPHUES 2007), so zeigt sich hier das Ethische nicht als Dimension. Das ethische Urteilen ist nicht Dimension selbst, sondern betrifft das Urteilen in allen Dimensionen bzw. Themen aus diesen Dimensionen. Dabei stehen diese Dimensionen nicht nur unter dem genannten Schlagwort der Grenzenlosigkeit, sondern auch unter dem der Komplexität. Und in dem Sinne wird dann ähnlich wie bei Zirfas (2002) auch in der Geographiedidaktik davon ausgegangen, dass das ethische Urteilen über Themen in diesen Dimensionen, wie etwa die Textilindustrie in ihrer ökonomischen, ökologischen, gesellschaftlichen und kommunikativen Dimension, komplexer wird, bzw. wird von einer doppelten Komplexität gesprochen, einer ethischen und faktischen (vgl. etwa MEHREN ET AL. 2015, siehe genauer Kapitel 2.2), die im Unterricht zu betrachten ist.

Das bedeutet in der Folge für den Zusammenhang von Globalisierungsverständnis und ethischem Urteilen:

2. Ethisches Urteilen bezieht sich, wenn es nicht als eigene Dimension begriffen wird, auf alle Dimensionen von Globalisierung. Diese besitzen in der Folge eine faktische und eine ethische Komplexität, die durch die Globalisierung als Prozess zunimmt.

Zusammenfassend heißt das, dass Globalisierung als Prozess des „Grenzloswerden[s]“ (UPHUES 2007: 10), dessen Handlungen und Geschehnisse sich als komplexes System charakterisieren lassen (ebd.: 11) oder, um den Systembegriff herauszulassen, der einfach als komplex in verschiedenen Dimensionen beschrieben werden kann, ethisches Urteilen komplexer werden lässt sowie überhaupt Anlass zum ethischen Urteilen gibt. Dies gilt gerade, wenn in diesem Charakter des Komplexen ethische Fragen evident werden.

### *Glokalisierung*

In dieser Studie wird schließlich ein weiterer Begriff wichtig. Das ist der der Glokalisierung<sup>13</sup>. Warum?

Glokalisierung (ROBERTSON 1995; BECK 1997) beschreibt die Simultanität und Verquickung von lokalen und globalen Entwicklungen und Handlungen. Schließlich bilden das Lokale und das Globale ein permanentes und systematisches Zusammenspiel. Mit dem Zusatz des Begriffs „Glokalisierung“ zu Globalisierung soll die Steigerung der Komplexität markiert werden, indem der Begriff „Glokalisierung“ dem in vielen Teilen eurozentristisch<sup>14</sup> geprägtem Verständnis von Globalisierung insofern entgegentritt – so auch die Logik bei Robertson (1995) –, indem er das Wechselspiel von Lokal und Global semantisch inkludiert.

Dies erscheint als besonders wichtig für das ethische Urteilen, zumal wenn gilt, dass auch die sprachliche Verwendungsweise Urteilsmomente enthält. So zeigt der Begriff schließlich die Komplexität bzw. die Multidirektionalität des Globalisierungsbegriffs genauer an. Lokalität erhält damit den Status eines eigenen Aspektes, der nicht einfach im Gegensatz zum Globalen begriffen wird (UPHUES 2007: 14). Das Konzept der Glokalisierung von Robertson ist damit eine bestimmte „neue Beobachtungsperspektive“ (ebd.) auf die Welt, die die Gleichzeitigkeit von Phänomenen wie Renationalisierung und globaler Identitätsnivellierung gezielt begrifflich thematisiert. Das Lokale und das Globale werden damit auch terminologisch in ihrer Synkretisierung (vgl. ebd.) erfasst.

In pädagogisch-didaktischer Hinsicht ist der Terminus der Glokalisierung oder in seiner Zustandsbeschreibung auch in seiner Glokazität außerdem hilfreich, wenn man davon ausgeht, dass Schule immer nur im Lokalen verhaftet sein kann (SCHEUNPFLUG 2006: 48) und von dem aus den Blick auf andere, „abstrakte[...] Räume[...]“ (ebd.) wirft. Über den Begriff der Glokazität bzw. als Prozess der Glokalisierung aber kann eine Verknüpfung angestrebt werden.

Glokalisierung als „Beobachtungsperspektive“ (UPHUES 2007: 14) verändert letztlich nicht nur die Wahrnehmung der Welt, sondern zugleich das ethische Urteilen in und über diese Welt, zumal wenn die Wahrnehmung bereits als zum Urteilen

---

<sup>13</sup> Glokalisierung wird in der Dimensionenbeschreibung der Schulprojektstelle Globales Lernen als ein Aspekt unter der Dimension Gesellschaft verortet (vgl. nach UPHUES 2007: 13), betrifft jedoch eigentlich auch alle anderen Dimensionen.

<sup>14</sup> Vgl. auch die Problematik mit eurozentristischen Sichtweisen im KMK (2015: 40).

dazugehörig definiert wird (vgl. etwa DIETRICH 2006; Kapitel 2.2). Letzteres gilt besonders, da De- und Re-Lokalisierung zusammengenommen zur Konsequenz haben, dass sich lokale Kulturen und Denkweisen nicht mehr „im Einigeln gegen die Welt rechtfertigen“ (BECK 1997: 87) können. Schließlich verändert sich der Bezugsrahmen, in dem sich die Bedeutung des Lokalen verorten muss (ebd.).

Für den Geographieunterricht wird nun in Hinblick auf die Anerkennung einer globalen Komplexität und ihren Dimensionen eine Verschiebung des Betrachtungspunktes von global zu global vorgenommen. Die Maßstabsebenen des Mensch-Umwelt-System lokal, global, regional usw. (vgl. DGfG 2014) werden nicht mehr additiv isoliert betrachtet, sondern die räumlichen Ebenen werden in einem fortlaufenden Maßstabswechsel (UPHUES 2007: 158) miteinander verknüpft. Durch den angestrebten steten Maßstabswechsel wird die globale Betrachtung gegenüber einer globalen Perspektive stark gemacht (JAHNKE, RICHTER 2010). Folglich werden geographische Themen aus ihrer Isolation herausgeführt (FUCHS 1998). Dafür werden die einzelnen Themenbereiche um Aspekte ergänzt oder in einen größeren Gesamtzusammenhang gestellt, um eine Brücke schlagen zu können von der globalen Rahmung zu den eigenen Lebenswelten (UPHUES 2007; JAHNKE, RICHTER 2010), die schließlich das ethische Urteilen betreffen.

Damit wird der Begriff der Globalisierung noch um eine Komponente erweitert: den Begriff der Lebenswelt.

### *Glokalisierte Lebenswelten*

Zunächst wird in der Geographiedidaktik gesehen, dass die

„Lebenswelten, in denen sich Kinder und Jugendliche heute bewegen, [...] längst in einen weltumspannenden Zusammenhang eingebettet und weltweit auffindbar“ (UPHUES 2007: 162)

sind. Der Lebensweltbegriff ist dabei sowohl in der Geographiedidaktik als auch gerade im Bereich des Globalen Lernens zentral.

Jedoch gilt, dass der Begriff „Lebenswelt“ in der Geographiedidaktik, zumal er bereits aus einer uneinheitlichen bisweilen mehrdeutigen philosophischen und soziologischen Tradition stammt, vielförmig gebraucht wird, der Bezug zu einem Lebenswelt-Konzept aus der Philosophie oder Soziologie unterschiedlich und bisweilen unklar ist sowie er einen – betrachtet man die Frage nach der Planung von Unterricht – hohen Abstraktionsgrad aufweist (vgl. im Überblick dazu WIESER 2008). Wieser spricht von „etwas diffusen Bezügen zwischen Lebenswelt-Konzepten und geographiedidaktischen Entwürfen“ (ebd.: 140), stellt diese im Überblick dar und fragt schließlich überhaupt nach dem Nutzen.

Doch zeigt sich in der Geographiedidaktik bei aller Verschiedenheit (vgl. u. a. RHODE-JÜCHTERN 2006; SCHMIDT-WULFFEN 1999, 2004; VIELHABER 2000, 2002; zitiert nach WIESER 2008), dass es zumeist im konstruktivistischen Sinne darum geht, Unterschiede der eigenen Lebenswelt zu einer fremden Lebenswelt, die über

Artefakte in den Unterricht gelangt, zu kontrastieren sowie Wahrnehmungen und Perspektiven in ihrem Unterschied von Fremd und Selbst zu erkennen. Lebenswelt gilt als Vorstellung von Akteuren (RHODE-JÜCHTERN 2006 und VIELHABER u. a. 2002). Letztlich geht es um das eigene Leben (WIESER 2008) oder die „Geographie des eigenen Lebens“ (DAUM 1993: 65). Mit diesem Begriff steht in der Geographiedidaktik eine „Erfahrbarkeit“ im Zentrum, fern einer „Vermittlung“ (WERLEN 2002: 13). Festzuhalten bleibt für diese Studie, dass der Begriff hier an diese geographiedidaktischen Überlegungen anschließt, ohne direkt selbst auf ein *bestimmtes* philosophisches oder soziologisches Konzept zurückzugreifen. Im Blick steht die Lebenswelt der Schüler, die nun als glokalisierte gilt, die aber, und das ist nun das Entscheidende, nicht isoliert steht von fremden Lebenswelten, sondern aufgrund einer globalen Perspektive mit diesen verbunden ist. Bei Uphues (2007) ist schließlich ein lebensweltlicher Bezug ein Punkt auf seiner Checkliste für die Konzeption von Unterrichtsreihen im Kontext des Globalen Lernens.

Auch der KMK-Orientierungsrahmen zum Lernbereich Globale Entwicklung spricht vom Wandel der Lebenswelten und begründet über diesen die Zentralität der Aufgabe des Lernbereichs Globale Entwicklung (KMK 2015: 57). In diesem Zusammenhang ist die individuelle Lebenswelt Anknüpfungspunkt an die anderen Ebenen<sup>15</sup>, und zwar die institutionelle und die globale Ebene.

„Die globale Ebene ist heute überall – in unseren Supermärkten genauso wie auf Lampedusa, in den Hightech-Schmieden genauso wie in den Fußballstadien der Champions League. [...] „Es kommt darauf an, Globalisierung und global wirksame Prozesse im Alltag zu erkennen und der Analyse und Bewertung mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung zu unterziehen“ (KMK 2015: 45).

Kontext- bzw. Lebensweltorientierung gelten zudem als eine Leitidee des Orientierungsrahmens, die auch durch ihre Verbindung zur fachdidaktischen Perspektive begründet wird (KMK 2015: 91).

Für die didaktische Perspektive ist die Begrifflichkeit der Lebenswelten nun im Zusammenhang mit der Perspektive der Glob(k)alisierung als Schnittstelle vor allem wichtig, weil sie zweierlei leistet: Zum einen gelten Lebenswelten als Einfallstore des Globalen in die Lebensbereiche vor Ort und zum anderen – und dies erscheint besonders wichtig – werden die Schüler somit als direkt involvierte Akteure erreicht und können so aus der passiv-abstrakten Rolle der Zuschauer heraustreten (FUCHS 2005). Die Schüler werden zu globalen Akteuren, indem sie ihre eigenen Ansprüche (vgl. ebd. 2005) verwirklichen und dabei sowohl globalen Einflüssen unterliegen als auch lokal verursacht globale Wirkungen erzeugen. Die Akteursfrage<sup>16</sup>, die mit dem Lebensweltbegriff hereinkommt, kann sich aber nun als ethische Frage darstellen, das ethische Urteilen hier anknüpfen.

---

<sup>15</sup> Vgl. diese Einteilung nach KMK (2015).

<sup>16</sup> Vgl. zur Akteursfrage Kapitel 2.2.3, sowie Lamprecht und Ulrich(-Riedhammer) (2014).

Schließlich ergibt sich Komplexität in Bezug auf Urteilsprozesse von Schülern in globalisierten Lebenswelten dadurch, dass die Urteilsprozesse nicht mehr lokal und regional begrenzt bleiben, sondern mit einem weltweiten Geschehen in Beziehung stehen und gesetzt werden müssen. Globalisierung der Lebenswelten bedeutet also in Hinblick auf Urteilsprozesse eine Zunahme an Komplexität (ASBRAND 2009a), da neue, genauer globale Relationierungsmöglichkeiten Entscheidungsprozesse zu komplexen Unterfangen des Urteilens werden lassen.

Der Begriff der Lebenswelt in diesem geographiedidaktischen Zusammenhang kann schließlich für diese Studie noch ein weiteres leisten, wenn man ihn abschließend doch in seiner philosophischen Tradition, ausgehend von Husserl (2007), sieht. Auf diese Weise kann über den Begriff neben dem Aspekt des Akteurs eine weitere Verknüpfung zum ethischen Urteilen hergestellt werden. Lebenswelt wird von Unterschieden in der Philosophie abstrahierend verstanden als die Welt, die subjektiv ist, vorwissenschaftlich, erfahrbar. Dies gilt aber nur zunächst. Habermas öffnet diese Lebenswelt, ohne seinen Lebensweltbegriff an dieser Stelle genau zu umreißen, schließlich, indem er von einer intersubjektiven Verständigung als „kommunikatives Handeln“ (HABERMAS u. a. 1983) ausgeht. Der Ethik kommt nun die Aufgabe der „*Verständigung* über eine lebensweltliche Praxis“ (HONECKER 2010: 17; vgl. Aufgaben der Ethik in Kapitel 2.2.3) zu, bei der es um ein Urteilen über und in Lebenswelten<sup>17</sup> geht, die in Hinblick auf eine Globalisierung auf neue Weise geteilt erscheinen können. Sieht man darin außerdem den Aspekt der Sprache als zentral, wie dies mit dem Verweis auf Habermas angelegt ist, ist eine weitere Brücke gebaut. Dies ist der Fall, wenn man ethische Sprachfähigkeit als Teil ethischen Urteilens betrachtet, wie dies noch genauer zu erläutern ist.

Der Terminus der „globalisierten Lebenswelten“ wird damit nicht nur aus didaktischer Perspektive zum inhaltlichen Programm, zumal dieser im Gegensatz zu einem abstrakt verhandelten Phänomen der Globalisierung den Schüler als Akteur einbezieht (JAHNKE, RICHTER 2010), sondern auch aus der Perspektive der Förderung von ethischem Urteilen in diesem Kontext und genauer für die Konzipierung der Unterrichtsreihe:

„Notwendig wird es also, solche Themenaspekte herauszufiltern, die eine Brücke bauen zu dem, was in der Regel ‚globalisierter Alltag‘ oder ‚globalisierte Lebenswelten‘ genannt wird. Betroffenheit durch das Thema und seine gesellschaftliche Bedeutung wird eher erreicht, wenn sich auch der Schüler mit seiner Rolle als Akteur und Beteiligter identifizieren kann. Von hier aus kommt dann die Rückfrage nach den Kräften, den Spielregeln und den ‚Spielern‘ des Globalisierungsprozesses“ (FUCHS 2005: 135; vgl. LAMPRECHT, ULRICH(-RIEDHAMMER) 2014: 91).

In Hinblick auf so verstandene und kontextuell eingebettete globalisierte Lebenswelten werden im Folgenden die ethischen Fragenstellungen, die sich in diesem

---

<sup>17</sup> Vgl. auch insgesamt Schoberth (2012b) „Urteilen und Lebenswelt“.

Zusammenhang auf tun, skizziert. Dies kann in gewisser Weise als didaktische Sachanalyse<sup>18</sup> verstanden werden und schließt zugleich an Applis (2014a) und Applis und Scarano (2014) an, die begründen, dass die Anknüpfung an Debatten in der praktischen Philosophie / Ethik „gewinnbringend“ (APPLIS, SCARANO 2014: 5) sein kann für didaktische Überlegungen, auch im Sinne einer Reduzierung von Komplexität, da sie „Klarheit schaffen“ (APPLIS 2014a: 127) kann. Darüber hinaus gilt für alle folgenden Fragestellungen, dass diese als Werte verstanden für den Geographieunterricht zentral sind, und so die folgende Darstellung auch der Frage zuarbeitet, an was, ob oder auf welche Weise sich ethisches Urteilen im Rahmen eines Globalen Lernens orientieren soll.

### 2.1.1.2 Ethische Fragestellungen in globalisierten Lebenswelten

„Ethische Globalisierung“, so antwortet Guy Verhofstadt 1997 als damaliger Eu-Ratsvorsitzender in einem offenen Brief an die Globalisierungsgegner, deren Fragen er für richtig hält, deren binäres Bewertungssystem und deren Antworten er allerdings kritisiert:

„Ich denke, es macht keinen Sinn, kritiklos für oder gegen die Globalisierung zu sein. Die Frage ist eher, wie alle, auch die Armen, in den Genuss ihrer offenkundigen Vorteile gelangen können, ohne auch die Nachteile erleiden zu müssen. Wann können wir sicher sein, dass die Globalisierung nicht nur einer begrenzten Zahl Glücklicher, sondern der breiten Masse der Armen Gewinn bringt? Nochmals, eure Sorgen als Globalisierungsgegner sind berechtigt. Aber um für diese berechtigten Fragen auch gute Lösungen zu finden, brauchen wir nicht weniger, sondern mehr Globalisierung, wie auch James Tobin sagt. Das ist das Paradox der Antiglobalisierung. Denn Globalisierung kann sowohl zum Guten wie zum Bösen angewandt werden. Deswegen brauchen wir ein weltumspannendes, ethisches Herangehen an die Probleme der Umwelt, der Arbeitsbeziehungen, der Währungspolitik. Mit anderen Worten: Die Globalisierung nicht bremsen, sondern ethisch einbetten, das ist die Herausforderung. Ich möchte es "ethische Globalisierung" nennen [...]“.

Von „ethischem Herangehen“ und „ethisch einbetten“ ist die Rede, in der selbst die ethische Richtung schon angedeutet wird. Ethisch heißt also einerseits sittlich-moralisch gut und andererseits moralisch-reflexiv<sup>19</sup>. Es geht folglich um das ethisch richtige Handeln, die normative Frage also, wie kann eine gute Globalisierung gestaltet werden, und gleichzeitig geht es um das Einbetten des Themas in ethische Fragen. Globalisierung wird sogar in ethische Globalisierung umbenannt. Globalisierung wird also in zwei Richtungen mit Ethik verknüpft. Man könnte ebenso sagen, dass „[e]rst mit den unsozialen und unmenschlichen Auswirkungen der Globalisierung in ihrer neoliberalen Ausprägung [...] mit

---

<sup>18</sup> Auch Felzmann verfährt so, wenn er zu Beginn seines Artikels zur Anwendung des praktischen Syllogismus im Geographieunterricht einen kurzen Einblick in ethische Fragen zum Thema „Verteilungsschlüssel für die Flüchtlinge in der EU“ gibt (vgl. FELZMANN 2016: 28).

<sup>19</sup> Wie „ethisch“ in dieser Arbeit zu verstehen ist, ist dann in Kapitel 2.2.3.1 zu klären.

Beginn des 21. Jahrhunderts wieder verstärkt der Ruf nach ethischem Handeln und ethischer Orientierung laut“ (NEUROHR 2004: 1) wird. Beobachtet wird, dass ethisches Nachdenken, und gemeint ist auch wissenschaftliches ethisches Nachdenken, überhaupt erst wieder im Zusammenhang mit problematischen globalen Entwicklungen aufkommt, nachdem der Existenzialismus dieses fast zum verschwinden gebracht hat (vgl. ebd.). Neurohr spricht in Bezug darauf von „Ethik-Welle“ und Ethik-Boom“ (ebd.: 3; vgl. ähnlich z. B. auch HONECKER 2010: 35)<sup>20</sup>, was bei ihm aber nicht negativ konnotiert ist, sondern als Hoffnungsschimmer interpretiert wird.

Es scheint, dass das Thema insgesamt nicht mehr zu lösen ist von seinen ethischen Implikationen und Fragestellungen, und so wird das Thema selbst zu einem ethischen, wobei es sowohl um das normativ Richtige und Gute, meist Gerechte, geht und gleichzeitig um die ethischen Nachfragen, was denn das Gute und Gerechte im Zusammenhang mit der Globalisierung sei. Die soziale Frage der Globalisierung wird damit zu einer ethisch-moralischen (NEUROHR 2004).

Was aber die genauen ethischen Fragen oder Kristallisationspunkte des Themas sind, an denen schließlich ethisches Urteilen im Geographieunterricht herausgefordert wird, wird im Folgenden erläutert, um die spätere didaktische Umsetzung im Kontext zu verstehen bzw. auch um das in Kapitel 2.2 verfolgte Ziel eines Blicks hinter die scheinbare eindeutigen im Unterricht eingeforderten Werte inhaltlich zu konkretisieren.

Dies wird in Form von ethischen Fragestellungen dargestellt, die vor allem zeigen sollen, welche ethischen Fragen in dem Thema stecken, die dann wiederum im Geographieunterricht evident werden. Oft sind es auch Fragen, die Schüler implizit in ihrem Urteilen beschäftigen können (vgl. Kapitel 7). Es wird daher deutlich auf die geographiedidaktische Anknüpfung verwiesen. Die aktuellen Fragen in der praktischen Philosophie und auch Politik werden dabei teilweise mit angesprochen. Es handelt sich jedoch nicht um die detaillierte Darstellung der einzelnen ethischen Begründungen und ihrer Konkurrenz zueinander, auch wird sich nicht einer Theorie angeschlossen.

Schließlich kann gelten, dass in pluralistischen Gesellschaften

„das Leitziel öffentlicher Bildungsinstitutionen nicht darin bestehen (darf), für eine der in der Gesellschaft und Wissenschaft vertretenen normativen Positionen einseitig Partei zu ergreifen“ (APPLIS, SCARANO 2014: 5).

In der Folge stehen allein die Fragen im Fokus, an denen sich diese Theorien positionieren.

Zirfas (2002: 217) fasst etwa folgende Fragen der Globalisierung als wichtige ethischen Reflexionspunkte zusammen: „Fragen nach den Bedingungen und Möglichkeiten eines Weltethos, Fragen nach dem Umfang, der Legitimation und

---

<sup>20</sup> Vgl. ethical turn bei Lubkoll und Wischmeyer (2009); Vgl. auch Rommel (2007). Rommel spricht von einem großen „Bedürfnis nach Ethik“ (ebd.: 20) heutzutage.

der Durchsetzung von Menschenrechten, Fragen nach der ethischen Einschätzung globaler Probleme, wie die der politischen ökonomischen, kulturellen, technologischen und ökologischen Entwicklung oder auch Fragen nach dem Zusammenhang von lokalen Moralens und universell argumentierenden Ethiken, d. h. Fragen nach der Differenz von Lokalität, Universalität und Universalisierbarkeit“.

Wenn man die Fragen noch genauer betrachten möchte, kann man diese thematisch sortieren und zunächst in zwei Bereiche gliedern. Es ist einerseits immer eine Frage des ethischen Wertes, wie er im Kontext der Globalisierung zu beschreiben, zu definieren und zu begründen ist. Andererseits ist es immer eine Frage der Reichweite des Wertes bzw. die Frage<sup>21</sup>, für wen und wie weit dieser gilt. Zunächst geht es beispielsweise um die Frage, was heißt etwa Gerechtigkeit. Die folgende Frage ist dann, für wen diese gilt. Die beiden Fragen werden im Abschluss oft gekoppelt, d. h. etwa, wie weit gilt dieses Gerechtigkeitsprinzip, wie weit gilt jenes – es geht also geographisch gesprochen am Ende immer um die verschiedenen Maßstabebenen.

Dazu kommt ein dritter Bereich, der sich mit generelleren Fragen wie etwa der Universalisierbarkeit von Moralens richtet.

#### *Frage nach einer globalen Ethik*

In dieser Frage geht es um die Debatte über eine globale Ethik und ihrer Möglichkeiten und Bedingungen. Dabei steht im Fokus die Wechselbeziehung von lokaler und globaler Ethik, bei der es auch immer um die Frage der Universalisierbarkeit geht (vgl. ZIRFAS 2002), die letztlich eine Begründungs- und Legitimationsfrage darstellt und u. a. mit vertragstheoretischen und diskursethischen Ansätzen beantwortet werden kann. Man kann sich an dieser Stelle auch fragen, worin die Unterschiede von globaler und globalisierter Ethik liegen. Darüber hinaus ist es ebenso eine Frage der Notwendigkeit einer globalen Ethik, wobei diese Notwendigkeit noch genauer differenziert wird: In welchem Zusammenhang brauchen wir also eine globale Ethik, eine „gemeinsam anerkannte Werte- und Normenbasis“ (ebd.: 220)?

Man kann insgesamt sehen, dass sich darin die Frage nach Relativismus und Universalismus einer Ethik verräumlicht, im Sinne von lokal und global, und dies im komplexen Wechselspiel.

Konkret gefragt werden kann in der Folge nach „Projekten“ wie Künigs „Weltethos“ (KÜNG 1990).

#### *Geographiedidaktische Anknüpfung:*

In geographiedidaktischen Debatten zeigt sich die Frage der Universalisierbarkeit in Bezug auf eine Werteerziehung oder auch Werteorientierung, wenn es darum

---

<sup>21</sup> Ob man Gerechtigkeit, Freiheit usw. unter dem Stichwort „Werte“ oder besser unter dem Stichwort „Fragen“ verhandelt, ist noch in Kapitel 2.2 zu klären.

geht, ob es gesetzte Normen und Werte geben kann, darf und soll<sup>22</sup>, gerade vor dem Hintergrund kulturanthropologischer Einwände hinsichtlich des Globalen Lernens (vgl. die zahlreichen Hinweise im KMK-Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ 2015). Zugleich werden aber Konzepte, die letztlich auf Ideen einer globalen Ethik beruhen, verhandelt bzw. als Maßstäbe gesetzt, wie etwa die Menschenrechte (DGfG 2014). Ein weiteres Beispiel ist Birkenhauer, der den „Weltethos“ nach Küng als Bildungsziel für den Geographieunterricht (BIRKENHAUER 2000) benennt.

So erweist sich die Frage nach einer globalen Ethik einerseits als Frage in der geographiedidaktischen Debatte, wie sie schließlich auch zum Konzept des Globalen Lernens geführt wird, und zwar im Zusammenhang mit der Frage nach Werterziehung, Werteorientierung<sup>23</sup> und normativer Setzungen. Andererseits zeigt sie sich als Frage nach konsensualen Bestrebungen im Geographieunterricht, wie sie ebenso die Schüler stellen (vgl. Ergebnisteil der Arbeit).

### *Frage der Menschenrechte*

Eine Folgefrage<sup>24</sup> ist schließlich die der Menschenrechte, die Frage ihrer Stellung und Begründung, hinter der sich die Frage der Existenzmöglichkeit einer globalen Ethik verbirgt. Eine weitere Frage, die sich anschließt, liegt außerdem darin zu fragen, wie sich die Menschenrechte in diesem Zusammenhang konzeptionell fassen lassen (APPLIS, SCARANO 2014). Nehmen die Menschenrechte tatsächlich eine „Zwischenstellung zwischen Werten und moralischen Prinzipien“ (ROBINSON 2002: 4) ein? Auf welchem ethischen Fundament lassen sie sich begründen, wie sind sie zu legitimieren? Etwa Weltethos in Küng'scher Manier oder eine andere Form einer globalisierten oder globalen Ethik? Wie stehen die Menschenrechte im Zusammenhang mit Globalisierung und Ethik? Robinson, ehemalige UN-Hochkommissarin für Menschenrechte, gibt *ein* Beispiel für den Zusammenhang und spricht davon, dass „eine ethische und nachhaltige Form der Globalisierung“ eine „Sache der Menschenrechte“ (ebd.: 6) ist, aber auch „die Anerkennung für den gemeinsame Verantwortung für den universellen Schutz der Menschenrechte“ (ebd.). Hierin steckt bereits der zweite Aspekt in der

---

<sup>22</sup> Haubrich (1994: 54 ff.) fragt bereits in den 90er Jahren unter dem Stichwort einer globalen Erziehung nach der Gestalt einer globalen Ethik für den Geographieunterricht. Es geht ihm dabei auch um Letztbegründungen. Die Lösung ist für ihn eine ökozentristische Ethik. Ziel ist das Überdenken der eigenen „Erd-Ethik“ (HAUBRICH 1994: 60) im Rahmen einer globalen Ethik, in der es um eine globale Solidarität gehen muss. Dies wird jedoch von vielen Seiten kritisch gesehen (vgl. LETHMATE 2000).

<sup>23</sup> Vgl. die Begriffsklärung in Kapitel 2.2.

<sup>24</sup> Vgl. zur Verbindung von globaler Ethik und Menschenrechte etwa Zirfas (2002), wobei er Ethik zwar als „Reflexion moralischen Denken und Handelns“ (ebd. : 218) begreift, jedoch die globale Ethik nicht als Reflexion über die Legitimität von Konzepten wie dem Weltethos (KÜNG 1990), sondern als „Erklärung eines moralischen Idealzustandes“ (ebd.) sieht. Die globale Ethik wird bei ihm unter bildungstheoretischen Überlegungen zu einem „dialektische[n] Prozess des ethisch reflektierten Gleichgewichts zwischen Lokalem und Globalem“ (ebd.: 221). Er integriert also, und dies auch bewusst, eine globale Perspektive.

konzeptionellen Frage der Menschenrechte: Wer trägt die Verantwortung für den Schutz? Man kann einfach von gemeinsam sprechen, man kann aber auch weiter fragen. Sind etwa Menschenrechte „als moralische Ansprüche an globale Institutionen“ (APPLIS, SCARANO 2014 bezogen auf POGGE 2011) zu verstehen? Oder gelten sie für einzelne staatliche Institutionen (vgl. APPLIS, SCARANO 2014)?

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Die Bildungsstandards der Geographie (DGfG 2014) sind nur ein Beispiel dafür (vgl. auch APPLIS, HÖHNLE & UPHUES, 2010), wie zentral dieser Referenzrahmen für den Geographieunterricht ist<sup>25</sup> (so auch APPLIS 2015a: 4). Man beachte auch das Stichwort der Menschenrechtserziehung als Element bzw. als pädagogisches Arbeitsfeld Globalen Lernens (SEITZ 2000: 21; vgl. auch SCHAMP 2008: 11), wenngleich Menschenrechtserziehung zumindest in pädagogischer Hinsicht als eigenes Konzept neben dem Globalen Lernen gilt.

Das oben genannte Zitat von Robinson ist noch aus einem anderen Grund interessant. Man sieht daran, dass ethisch und nachhaltig hier additiv aneinandergereiht werden, was zeigt, dass irgendwie auch nicht eindeutig zu sein scheint, wie sich die Nachhaltigkeit in das Thema Globalisierung und Ethik einfügt. Ist die Nachhaltigkeit ein Wert, ist sie eine ethische Frage?

#### *Frage der Nachhaltigkeit*

Globalisierung wird auch in Hinblick auf den Aspekt einer ethischen Globalisierung in der Frage nach dem Sollen als nachhaltige Globalisierung beschrieben. Nachhaltigkeit gilt dann als Leitbild, an denen sich die Gestaltung einer ethischen Globalisierung orientiert.

Der Blick auf „Nachhaltigkeit“, zeigt, dass schon die Definition des Begriffs komplex ist und noch dazu immer auch wertend, d. h. auf bestimmten normativen Kriterien basiert. „Schwammiges Wort“ (MIETH 2003: 86), so beschreibt Mieth die Uneindeutigkeiten.

An dieser Stelle geht es nicht darum, diese Differenzen in ihrer Herkunft aus dem Bereich der Forstwirtschaft aufzuzeigen. Auch in der Geographiedidaktik gibt es schließlich verschiedene Referenzrahmen. Zentral ist etwa das Nachhaltigkeitsdreieck in seinem Bezug auf Ökologie, Ökonomie und Soziales (vgl. u. a. DGfG 2014) oder das Vier-Faktoren-Modell bestehend aus sozialer Gerechtigkeit, ökologischer Nachhaltigkeit, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und politischer Stabilität, worunter etwa auch die Menschenrechte fallen (vgl. bspw. KROSS 2008: 12; auch als Nachhaltigkeitsviereck etwa bei SCHREIBER, SCHULER 2005). Im Folgenden wird von der im Brundtland-Bericht (HAUFF 1987) umschriebenen Definition ausgegangen, da ihre Offenheit den Abwägungsprozess im Sinne eines ethischen Urteilens erst in Gang setzt. Die Definition enthält nicht selbst bereits

---

<sup>25</sup> Vgl. bereits Schrand (1995) unter dem Stichwort der Bedeutsamkeit der Inhalte oder Haubrich (1990), wenn auch noch stark normativ.

zu viele implizit-normative Kriterien, wohl aber zeigen sich explizite Kriterien, die es in ihrer ethischen Dimension (z. B. Was heißt Lebensqualität?) auszu-differenzieren gilt (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER 2014b). Und so zeigt auch Becker (2008), wenn er auf die zu differenzierenden ethischen Dimensionen von Nachhaltigkeit verweist, dass sich Kriterien erst aus der Frage ergeben, was denn erhaltenswert ist und warum.

Die Erd-Charta<sup>26</sup> ist ein Beispiel für einen Versuch, diese komplexen ethischen Kriterien der Nachhaltigkeit aufzuschlüsseln und handhabbar zu machen.

Ein anderes Beispiel gibt Mieth (2003), der im Zusammenhang mit der Frage nach ethischen Aspekten der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. Titel der Publikation) von fünf ethischen Kriterien spricht, die Nachhaltigkeit erst zu einem ethischen Kriterium machen: die Menschenrechtsformel, die Rechte zukünftiger Generationen, das Erhaltenswerte, eine Problemlöserregel, die besagt, dass nicht durch das Problemlösen, die Probleme größer sein sollen als vorher, und schließlich ein Kriterium der Verträglichkeit mit anderen Werten wie Freiheit und Sozialem, wobei Mieth von Gütern spricht. Diese Kriterien ergeben sich dabei aus ethischen Fragen: so etwa das Kriterium des Erhaltenswerten aus der Frage, was zu erhalten wäre.

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Der Geographieunterricht verpflichtet sich auch<sup>27</sup> mit Blick auf das Globale Lernen zur Nachhaltigkeit und gibt diese als Leitbild für die Bewertungskompetenz an, auch wenn es um das Denken in einer globalen Perspektive geht. Globalisierung ist nachhaltig zu gestalten (KROSS 2008: 11). Jedoch zeigt sich, dass Nachhaltigkeit nicht einfach ein Kriterium zur Bewertung liefert (ULRICH-RIEDHAMMER 2014b) bzw. ist. Kross spricht in dem Zusammenhang von einem „disparaten Prozess der Globalisierung“ (KROSS 2008: 11), der „durch das nicht minder disparate(n) Konzept der nachhaltigen Entwicklung“ (ebd.: 11 f.) erst „ethisch und damit auch didaktisch handhabbar“ (ebd.: 12) gemacht werden muss.

### *Frage der Gerechtigkeit*

Die Debatte um die Gerechtigkeit, gesprochen wird vor allem von sozialer Gerechtigkeit, die zugleich als Leitbild, Leitziel, Leitwert usw. einer ethischen Globalisierung benannt werden kann, ist dabei eine der zentralsten. Gerechtigkeit wird in der praktischen Philosophie seit jeher diskutiert, erfährt nun aber in Hinwendung des Faches zu aktuellen Themen erneut eine Diskussion. Dabei ist die Debatte auch immer eine begriffliche.

An dieser Stelle sollen, wie auch in den anderen Fragen, nicht die aktuellen Debatten in der praktischen Philosophie, d. h. die genauen Theorien und

---

<sup>26</sup> <http://www.erdcharta.de/>.

<sup>27</sup> Außerdem im Bereich der Umwelt/Ökologie (u. a. WILHELMI 2006). Wilhelmi verbindet dann nachhaltige Umwelterziehung mit Werteorientierung (vgl. genauer Kapitel 2.2.1.1).

Positionen, um die Frage einer globalen Gerechtigkeit dargestellt werden. Dies würde für diese geographiedidaktische Arbeit zu weit führen<sup>28</sup>. Wichtig ist es aber die zentralen Fragen, die gestellt werden, darzustellen, um daraus mögliche Anknüpfungspunkte für den Geographieunterricht zu sehen.

„Für alle ist die Globalisierung vieler Lebensbereiche eine nicht mehr zu leugnende Tatsache. Doch wie ist sie mit Gerechtigkeit in Verbindung zu bringen? Kann Globalisierung sozial gerecht gestaltet werden? Lässt sich ein Allgemeinwohl bestimmen? Von welchen Gerechtigkeitsprinzipien soll man sich leiten lassen, die universal anwendbar und akzeptiert sind?“ (ABMEIER, DABROWSKI & WOLF 2009: 7), als Leitfragen zu einer interdisziplinären Tagung zum Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“ (vgl. ebd.).

Und man kann weiter fragen: Denn was heißt Gerechtigkeit überhaupt und was heißt in der Folge globale Gerechtigkeit? Wie muss eine globale Verteilungsgerechtigkeit beschaffen sein? Inwiefern heißt in dem Zusammenhang Gerechtigkeit = Gleichheit? Kann es eine globale Gerechtigkeit geben?

Für die letzte Frage sei die Position von Rawls in Zusammenhang mit der Kritik daran erläutert, da diese für die Arbeit (vgl. Konzipierung des Treatments Doppelstunde 4) besonderes Gewicht hat. So geht Rawls (2002) nur bedingt<sup>29</sup> von einer globalen, sondern eher von einer zwischenstaatlichen Gerechtigkeit (so z. B. APPLIS, SCARANO 2014) aus, da er eine globale Gerechtigkeit aufgrund nicht vorhandener Kooperationsmöglichkeiten bzw. fehlender Voraussetzungen nicht für möglich hält. Das zweite Gerechtigkeitsprinzip, das sogenannte Differenzprinzip, hat demnach keine globale Bedeutung. Für die globale Ebene gilt demzufolge also nicht, dass soziale und ökonomische Ungleichheiten so beschaffen sein müssen, dass sie zum größten Vorteil der am schlechtesten Gestellten beitragen. Dies wird jedoch auch kritisch gesehen und globale Gerechtigkeit bzw. das Konzept einer solchen eingefordert. Die Frage also lautet weiterhin: Gelten „egalitäre Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit auch auf globaler Ebene“ (ebd.: 4)? Und wenn ja, welche? Dies wird vor dem Hintergrund kosmopolitischer Argumentationen bejaht, von nationalistischen Begründungsrichtungen eher verneint. Doch muss man hier möglicherweise weiter differenzieren. Und so wird auch weiter gefragt, ob unterschiedliche Gerechtigkeitspflichten eine jeweils unterschiedliche Reichweite besitzen. Außerdem ist zu fragen, inwiefern man im globalen Maßstab überhaupt Gerechtigkeit als Gleichheit<sup>30</sup> setzen kann und darf.

Es geht im globalen Zusammenhang also auch bei diesem Thema immer um die Frage des Maßstabes, die gleichsam ein eigenes Thema bildet.

---

<sup>28</sup> Dies wird aber in der Beschreibung des konkreten Treatments, insofern dann ethische Theorien einbezogen werden, genauer erläutert.

<sup>29</sup> Dies wird jedoch durchaus unterschiedlich gesehen.

<sup>30</sup> Man denke hier etwa an Harry Frankfurts Egalitarismuskritik „Ungleichheit. Warum wir nicht alle gleich viel haben müssen“ (FRANKFURT 2016) und die Diskussion dazu, aufgrund der Neuerscheinung 2016 (vgl. so etwa in der ZEIT: Cammann (2016)).

### Geographiedidaktische Anknüpfung:

Hasse aus der Geographiedidaktik benennt im Kontext des Globales Lernens etwa unter Bezug auf Luhmann (1997) Ungleichheit als „ein konstruiertes Urteil“. Er bezieht sich auf eine Unterscheidungslogik, wie sie in Kapitel 2.2.3 von Bedeutung wird. Soziale Gerechtigkeit gilt im Bereich des Globalen Lernens aber als normative Setzung (APPLIS 2012) und für die Geographiedidaktik und ihre Forschung insgesamt als wichtiger Referenzrahmen bezogen auf eine universale Gerechtigkeit (so auch APPLIS 2015a: 4). Doch wie mit normativen Setzungen umzugehen ist, gerade hinsichtlich der Förderung eines ethischen Urteilens, ist noch zu klären bzw. wie und welchem Gerechtigkeitsbegriff man folgt. Und so wird auch in der Geographiedidaktik diskutiert (s. unten), ob nicht ein eher relativistischer Standpunkt einzunehmen ist (vgl. auch APPLIS 2015a). Applis (2012: 116) integriert in sein Treatment ethische Theorien der Gerechtigkeit, so Aristoteles' Gleichheitsprinzip sowie das Fairness-Prinzip von Rawls. Wilhelmi konzipiert schließlich eine Dilemmageschichte, die den Titel trägt: „Globale Gerechtigkeit – gibt es die?“ (WILHELMI 2010: 39). Applis und Scarano (2014) verweisen in dem Zusammenhang auf die Wichtigkeit, auch aktuelle philosophische Debatten um globale Gerechtigkeit in der Geographie aufzugreifen, zumal, wenn gilt, dass ähnlich wie der Begriff der Nachhaltigkeit der Gerechtigkeitsbegriff disparat ist (ULRICH-RIEDHAMMER 2014b). Für diese Studie wird dies in Form eines (Neo)Sokratischen Gesprächs vollzogen, das nach dem Aussehen globaler Gerechtigkeit fragt und das, wie noch gezeigt und begründet wird, zumindest gedankenexperimentell dennoch auf Rawls zurückgreifen kann.

### *Frage der Verantwortung*

Es geht vorderhand um die Verantwortung für künftige Generationen in einer globalisierten Welt, in der wir auch Einfluss auf künftige Generationen haben, die räumlich – hier können unterschiedliche Raumbegriffen gedacht werden – weit weg sind. In dem Zusammenhang wird gerade auch in bildungstheoretischen Debatten und so auch in der Geographiedidaktik gerne auf Jonas (1984) „Prinzip der Verantwortung“ verwiesen. Auf den ersten Blick mag der Begriff „Verantwortung“ als relativ unumstritten erscheinen, doch ist es die Frage, was damit impliziert ist, bzw. die Frage nach der Reichweite keineswegs.

Und so scheint es auch nur so, dass allgemein akzeptiert ist (MIETH 2003), dass man Verantwortung für zukünftige Generationen trage. Blickt man genauer auf ethische Debatten, so wird doch gefragt: „Verantwortung für die künftigen Generationen: Wohltat oder Anmaßung?“ (MARBURGER, REINHARDT & SCHRÖDER 1998; Titel der Podiumsdiskussion).

Neben der allgemeinen Infragestellung geht es aber auch um Fragen (vgl. MIETH 2003: 83 f.), wie man gegenüber einer fiktiven zukünftigen Generation wissen kann und darf (Einwand des Paternalismus), was diese für Bedürfnisse und Interessen haben, warum diese, da sie eben noch nicht existieren,

überhaupt ein Recht haben können, etwas zu bekommen. Außerdem wird gefragt, wie man wissen kann, was sich auf die heutige Generation auswirkt und außerdem welches denn die notwendigen Güter wären, die etwa erhaltenswert wären, etwa an sich oder für die Generation. Dies kann umso fragwürdiger erscheinen, je mehr man Verantwortung global denkt.

Dazu gibt es wiederum sehr verschiedene ethische Antworten.

Positiv für die Verantwortung gegenüber künftiger Generationen im globalen Kontext und gegen die genannten Einwände argumentieren, ließe sich zum Beispiel mit Mieth (ebd.: 84 f.), dass der Handlungsspielraum der zukünftigen Generation ja dennoch existiert, die Verantwortung nur eine indirekte ist. Außerdem reicht Handeln immer auch in die Zukunft herein, verantwortliches Handeln, wie es etwa auch der Geographieunterricht (vgl. unten) einfordert, blickt dabei immer auch in die Zukunft.

Dazu kommt aber gerade in Hinblick auf eine globalisierte Welt die Frage nach der Reichweite der Verantwortung. Dies ist nicht nur die Frage, wie lange man in die Zukunft vorausschauen muss, sondern das wirft auch den Blick auf die heutige Generation, auf die das eigene Handeln bereits heute Auswirkungen hat, die man aber selbst nur indirekt bewirkt bzw. die eine Reihe weiterer Verantwortlichen mit bewirken.

Das Verantwortungsprinzip bekommt außerdem einen globalen Bezugspunkt, wenn man sich etwa Jonas' „Menschheitsprinzip“ anschaut, was sich dann wiederum auf die Menschenrechte rückbeziehen lässt.

So ist letztlich die Frage nach der Verantwortung im globalen Kontext auch mit der Frage nach den Menschenrechten verknüpft. Gleichwohl ist ein Zusammenhang mit der Frage nach der Nachhaltigkeit zu sehen, etwa, wenn es um die Frage danach geht, was erhaltenswert ist, oder wenn Nachhaltigkeit als Leitbild der zukünftigen Entwicklung der Menschheit begriffen wird. Ähnlich schließt sich auch die Frage nach der Gerechtigkeit an diese an.

**Geographiedidaktische Anknüpfung:**

Im Geographieunterricht stellen sich diese Fragen, wenn es um verantwortungsvolles Handeln geht (vgl. unten) und um das, was erhaltenswert ist. Es wird zum Teil direkt auf Jonas rekurriert<sup>31</sup>, aber auch in Verpflichtungen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und zum Globalen Lernen sind diese Fragen enthalten. Die Klärung von Verantwortlichkeiten in der Frage nach einem guten Handeln z. B. in Hinblick auf ein bestimmtes Konsumverhalten in einer glob(k)alisierten Welt sehen Ohl et. al (2016) als zentral, vor allem auch als Entlastung der Schüler.

---

<sup>31</sup> Birkenhauer (2000) benennt Jonas als zentrale Referenz in pädagogischen Kontexten, vgl. auch Havelberg (1990). Selbst sieht er Jonas kategorischen Imperativ als für den Geographieunterricht zu erweitern durch einen ökologischen Imperativ.

Dieser Fragenkatalog ließe sich weiter fortsetzen, jedoch soll dieser Überblick für diese Arbeit soweit ausreichend sein.

### *Frage der moralischen Verpflichtung*

Aufschlussreich kann es aber sein, wenn man die ethischen Fragen des Themas Glob(k)alisierung in ihrer geographiedidaktischen Anknüpfung nicht nur thematisch, sondern auch über den Begriff der moralischen Pflicht sortiert. Auch hier wird eine Zweiteilung der ethischen Fragen zum Thema Globalisierung abschließend noch einmal deutlich (APPLIS, SCARANO 2014).

Die erste Frage ist schließlich die Frage des Wozu: „Wozu sind die Individuen und kollektiven Akteure/Akteurinnen verpflichtet?“ (APPLIS 2014a: 127, vgl. auch APPLIS, SCARANO 2014) und zwar „angesichts von Hungerkatastrophen und Weltarmut“ (APPLIS, SCARANO 2014: 4). Die Frage der Pflicht entspringt also aus der Wahrnehmung der Probleme der Globalisierung als komplexer Prozess der Enttäuschung. Weitergefragt werden kann außerdem in folgender Form:

Sind die Akteure verpflichtet, verantwortlich zu handeln, und wenn ja, worin genau liegt diese Verantwortung? Sind sie verpflichtet, so zu handeln, dass die Ungerechtigkeiten auf der Welt verringert werden? Usw.

Pflicht bezieht sich aber nicht nur auf ein Handeln, es kann sich genauso auf das Urteilen beziehen.

Sind die Akteure in ihrem ethischen Urteilen bestimmten Prinzipien, etwa einer globalen Gerechtigkeit, verpflichtet? Sind sie verpflichtet ihre Urteile über die globale Welt in ihrer Angemessenheit immer wieder zu hinterfragen?

Es zeigen sich also in dieser allgemeinen, beispielhaften Auswahl, dass sich diese Frage des Wozu einerseits auf die Operatorenbereiche bezieht: eine Verpflichtung kann sich auf Handeln, Urteilen, aber auch Erkennen usw. beziehen. Andererseits fragt das Wozu nach Werten und Normen, nach Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Verantwortung usw.

Konkretisiert man diese Frage nun für einen Moment in Bezug auf das Thema Textilindustrie, liegt es auf der Hand zu fragen: Bin ich verpflichtet, fair einzukaufen, mich über meine Einkäufe zu informieren usw.?

In dieser ersten Frage des Wozu ist die Frage nach der Quantifizierung der Pflicht bereits anlegt, die sich als zweite Frage anschließt.

Die zweite Frage ist schließlich die der Reichweite. Es geht darum, zu fragen, wie weit die Pflicht<sup>32</sup> des Einzelnen und wie weit die institutionelle reicht, die dann wiederum genau zu differenzieren ist, in die Art der Institution. Applis und Scarano sprechen von „individual- und institutionenethischen Fragestellungen“ (ebd.).

Diese Fragen lassen sich ferner ebenso im Thema der Textilindustrie – der thematische Kontext dieser Arbeit – wiederfinden. Sie werden hier jedoch – und

---

<sup>32</sup> Der Begriff der Pflicht wird für diese Studie nicht gewählt, da er wohlmöglich pflichtethische Assoziationen evoziert, die zunächst vermieden werden sollen.

dies auch im Sinne einer Möglichkeit der Generalisierung auf andere Unterrichtsthemen – nicht noch einmal eigens explizit darauf bezogen. Es lässt sich des Weiteren nach dem Verhältnis der angeführten Werte oder Fragen zueinander fragen.

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Es gilt für die Geographiedidaktik, die stets von Werten spricht, beispielsweise bei Meyer, dass Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit als ethische Grundwerte gelten, „die im Begriff der Menschenwürde verankert sind“ (MEYER 2012: 316; angelehnt an PIEPER 2007: 248 f.). Nachhaltigkeit gilt als moralischer Wert, der gleichzeitig auch ein ökologischer Wert ist. Fairness wiederum ist bei ihr ein moralischer Wert und gleichzeitig ein sozialer Wert, genauso wie die kollektive Verantwortung.

Das Verhältnis und die verschiedenen Verständnisweisen können an dieser Stelle nicht weiter differenziert werden, gefragt werden muss aber danach, was das Fach Geographie mit diesen ethischen Fragen oder Werten zu tun hat. Meyers Beschäftigung damit ist an dieser Stelle nur ein weiterer Hinweis darauf, dass dies an sich ein Thema in der Geographiedidaktik ist.

### **2.1.2 Geographie als Anlass für ethisches Urteilen**

Die Frage also nach dem Zusammenhang von ethischen Fragen der Globalisierung und Geographie ist erst noch weitergehend nachzuvollziehen. Wenn man sich nun der Frage nach diesem Zusammenhang über das fachwissenschaftliche und daran gekoppelt an das didaktische Verständnis des Faches nähert, lässt sich schließlich die Forderung nach ethischem Urteilen in der Geographiedidaktik, die in Kapitel 2.2 zu präzisieren ist, besser verstehen und *verorten*.

#### **2.1.2.1 Geographie und Ethik**

Betrachtet man zunächst noch einmal die Verknüpfung von ethischem Nachdenken und Globalisierung, dann ist zu sehen, dass dieser über den Raumbegriff hergestellt werden kann, damit aber kommt die Geographie ins Spiel:

„The metaphor of space provides perhaps the most familiar entry of geographers into substantive questions of ethics“ (PROCTOR 1999: 7).

Inwiefern ist das der Fall?

Zunächst ist das der Fall, wenn es in der Geographie um die Interaktion von natürlichen Bedingungen und gutem, menschlichen Handeln in Hinblick auf den Raum geht und dies gerade vor dem Hintergrund heutiger globaler Entwicklungen:

„Durch richtiges Konsumieren die Welt verändern – dieser Gedanke treibt eine wachsende Gemeinde von Käufern in die Läden“ (HOPPE 2008: 56).

## 2 Theoretische Grundlagen

Dieses Zitat, das sich in das Thema dieser Arbeit auch inhaltlich gut einfügt, nehmen Ermann und Redepenning zum Anlass, den Zusammenhang von Moral<sup>33</sup> und Raum im Kontext des Faches Geographie zu erläutern.

„Schließlich betont ein richtiges Konsumieren in der Welt die Möglichkeiten der Einflussnahme von Verbrauchern ‚hier‘ auf Produktionsbedingungen ‚dort‘ – also auf eine Relationierung unterschiedlicher (Stand)Orte“ (ERMANN, REDEPENNING 2010: 5).

Es ist somit das menschliche Handeln, das Einfluss nimmt auf den Raum<sup>34</sup>, und dieses Handeln soll ein gutes sein, auch im ethischen Sinne, der Raum ist aber in Zeiten von Glob(k)alisierung hinsichtlich seines kausalen Beziehungsgeflechtes komplex. Eine kausale Einflussnahme letztlich festzustellen, bleibt schwierig, wenngleich zumeist nach einer solchen gesucht wird, gerade auch wenn es um moralische Bewertungen geht. Denn eine

„Durchdringung des gesellschaftlichen Alltags von Moralisationen und die Aufnahme und Verstärkung entsprechender moralischer Urteile“ (ERMANN, REDEPENNING 2010)

ist festzustellen. Begriffe wie „moral turn“ (ebd.: 12) tauchen auf.

Die Autoren sehen dabei Begriffe wie „Menschenwürde“, „Umweltschutz“, „Gerechtigkeit“ und „Sicherheit“, die sie als „moralisch aufgeladene“ (ebd.: 5) bezeichnen, als Kriterien der Qualifizierung nach gut und schlecht, die nicht nur für Akteure gelten, sondern eben auch für die räumliche Organisation dieser sowie für Orte und Räume (ebd.). Folglich, und dies ist auch für diese Arbeit interessant, betreffen moralische Urteile einerseits die Akteure im Raum und ihr Raumverhalten, andererseits betreffen sie die Räume selbst. Dies geschieht auf den verschiedensten Maßstabebenen. Kontinente werden zu Problemräumen und Länder zu Klimasündern (ebd.<sup>35</sup>). Beim Thema Textilindustrie ist es einerseits das Handeln von Konsumenten und Produzenten auf allen Maßstabebenen, das moralisch-ethisch<sup>36</sup> bewertet wird, andererseits werden Räume selbst danach bewertet, wenn etwa ganze Länder als sich „schlecht verhaltende Ausbeuter“ etikettiert werden.

Aus dieser Logik heraus ist in der Folge verstärkt auch in der Geographie von einem moral turn<sup>37</sup> die Rede (SMITH 1997; 2000: 5; KORF 2006). Die enge Verbindung von ethischen Fragen mit geographischen Fragen in Bezug auf die heutige

---

<sup>33</sup> Der Begriff „Moral“ wird bei den Autoren, wie folgt, gebraucht: „Wir verwenden in diesem Aufsatz den Begriff Moral für Handlungen und Kommunikationen, die vier Bedingungen erfüllen.“ (ERMANN, REDEPENNING 2010: 17). Diese vier Bedingungen der Autoren sind a) die Bewertung mittels der Unterscheidung gut/schlecht bzw. richtig/falsch, b) die Unterscheidung muss asymmetrisch sein, das Gute ist zu beachten, c) ist darin ein Sollen enthalten, man soll das Gute tun, d) geschieht dies oft automatisiert (vgl. ebd.).

<sup>34</sup> Auf unterschiedliche Raumbegriffe soll hier nicht eingegangen werden.

<sup>35</sup> Vgl. für die Geographiedidaktik etwa Böhn (2013) zur „Raumwirksamkeit von Wertvorstellungen“, ein eigener Artikel im Wörterbuch der Geographiedidaktik.

<sup>36</sup> Zur genauen Begriffsbestimmung für diese Arbeit vgl. Kapitel 2.2.

<sup>37</sup> Vgl. ethical turn bei Lubkoll und Wischmeyer (2009).

Anlage des Faches Geographie wird schließlich von fachwissenschaftlicher Seite immer mehr herausgearbeitet (vgl. z. B. PROCTOR, SMITH 1999; ERMANN, REDEPENNING 2010). Dabei wird festgestellt, dass die Beschäftigung von Geographen mit ethischen Fragen gerade in den 90er Jahren international stark gewachsen ist<sup>38</sup> (PROCTOR 1999: 5: „grown tremendously“<sup>39</sup>).

Ermann und Redepenning stellen 2010 in einem Überblick die verschiedenen Auffassungen dar, die einen Hinweis geben auf den Zusammenhang von Moral/Ethik und Geographie.

Zwei zentrale Ansätze seien dahingehend skizziert:

Smith (2001): „moral geographies“:

„Envisioning and helping to create a better world requires both a contextually sensitive ethics and an ethically informed geography“ (SMITH 2001: 266).

Smith geht grundsätzlich davon aus, dass das Fach Geographie seinen Beitrag zur Verbesserung der Welt leisten soll – ein durchaus auch immer kritisch gesehener Ansatz – und dies mit Blick auf das ethisch Geforderte. Ihm geht es für das Fach Geographie aber nicht nur um eine moralisch-ethische Sensibilisierung, sondern die moralischen Probleme selbst sollen ein wichtiger Bestandteil des Faches sein. Zugleich ist für ihn auch zentral, die „wissenschaftliche Ethik bzw. Moralphilosophie von ihrer Blindheit gegenüber kontextgebundenen sowie sich räumlich manifestierenden Praktiken“ (ERMANN, REDEPENNING 2010: 11) zu befreien.

Sack (1997; 1999; 2001): Zusammenhang von Raum und Moral mit Blick auf Globalisierung:

Sack geht davon aus, dass Globalisierung, zumal in ihren Handlungen von Menschen an einem Ort Auswirkungen auf andere Orte haben, eine „neue geographische Theorie der Moral“ (ERMANN, REDEPENNING 2010: 11) erfordert. Er bindet also die Forderung nach Ethik in der Geographie thematisch an Globalisierungsfragen. Sein *Homo Geographicus* (1997) gründet die menschliche Existenz in Geographie und „moves towards a geographical framework for morality“ (PROCTOR 1999: 5).

An den beiden kurz nachskizzierten Ansätzen ist Folgendes abzulesen:

Ethik lässt sich vor allem an zwei Punkten im Fach Geographie verorten:

1. wenn es um den Raum und um Raumhandlungen geht, die moralisch bewertet werden und
2. wenn es darum geht, diesen Raum zu bewahren oder zu verbessern – ethisch richtig.

---

<sup>38</sup> Vgl. parallel dazu auch in der Geographiedidaktik u. a. Havelberg (1990), Gothaer Forum zum Geographieunterricht 1993.

<sup>39</sup> Hier können zahlreiche Aufsätze in bekannten Fachzeitschriften genannt werden, die dies belegen, allein wenn man die Titel anschaut wie *geography and ethics*; vgl. z. B. die Arbeiten von Proctor und Smith (u. a. 1999) oder Cutchin (2002).

Außerdem gewinnen ethische Fragen an Bedeutung, wenn es um Globalisierung geht, da das lokal individuelle Raumverhalten im globalen Maßstab Auswirkungen zeigt. Hier schließt sich also der Kreis in Hinblick auf Globalisierung als Enträumlichung (vgl. ZIRFAS 2002) und zeigt die Verbindung von Geographie, Globalisierung und Ethik.

Blickt man abschließend in aktuelle, internationale Diskurse zeichnen sich ähnliche Entwicklungen ab. Die International Association for Promoting Geoethics weist mit ihrem neusten Publikationsband auf die Rolle und die Verantwortung der Geowissenschaftler hin (PEPPOLONI, DI CAPUA 2015), zeigt die zunehmend an Ethik orientierte Entwicklung in den Geowissenschaften auf und verdeutlicht, dass es um ethisches Handeln im Raum gehen muss. Im Zentrum steht die Verantwortung der Geowissenschaftler für die Erde und gleichzeitig ihre Möglichkeiten, aktiv zu handeln (ebd.). Neben wissenschaftlichen Beiträgen werden auch Fragen der Didaktik und Fragen der Bildung verhandelt.

Dieser bewusst kurze Einblick in neuere Entwicklungen in der internationalen Fachwissenschaft zeigt die ethische Richtung, die die Fachwissenschaft an bestimmten Punkten einschlägt und an welchen Punkten die Ethik hereinkommt. Dies ist aber nicht nur aufschlussreich an sich, zumal die Entwicklung in der Fachwissenschaft immer auch eine Auswirkung auf didaktische Konzeptionen und Leitbilder hat, sondern aus dieser Entwicklung können ebenso erste Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie ethisches Urteilen im Geographieunterricht verortet und bestimmt werden kann.

### **2.1.2.2 Leitbilder des Geographieunterrichts und das Aufkommen ethischer Fragestellungen**

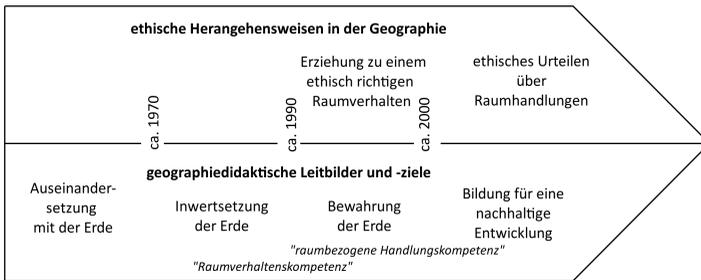
Wenn man im Folgenden ebenfalls einen kurzen Blick auf die Entwicklung in der deutschen Geographiedidaktik und ihre Leitbilder wirft, um das ethische Urteilen im Geographieunterricht weitergehend verorten und daher auch definieren zu können, wird deutlich, wie in Verbindung mit gesellschaftlichen Entwicklungen<sup>40</sup> und der Entwicklung des Faches Geographie die normativ-ethische Komponente immer stärker wird. Einen ersten Hinweis darauf und auf die Koppelung der Leitbilder mit dem Aufkommen ethischer Fragestellungen gibt die Darstellung geographiedidaktischer Leitbilder und -ziele in folgender Form:

---

<sup>40</sup> Man denke hier an den Brundtland-Bericht von 1987 (HAUFF 1987), auf den sich auch die Geographiedidaktik immer wieder beruft, und so die gesellschaftlich in dieser Zeit aufkommende Frage nach sozialer Gerechtigkeit.

## 2.1 Glob(k)alisierung, Geographie und Ethik – Globales Lernen und ethisches Urteilen

Abb. 1 Entwicklung geographiedidaktischer Leitbilder und -ziele in Koppelung mit ethischen Fragen (Quelle: eigene Darstellung; verändert nach KESTLER 2015: 62)



An den Begrifflichkeiten der Leitbilder ist zu sehen, dass sich der Blick auf die Erde von einem eher (er-)klärenden zu einem die Erde, wenn man dies so formulieren will und auch um den Wert-Begriff anzubahnen, eher wertschätzenden verändert. Standen vorher im Geographieunterricht etwa die Verherrlichung von Großbauprojekten und die Darstellung der Techniken der Müllverwertung im Fokus, sind es nun Themen wie die kritische Hinterfragung solcher Projekte und das Problem der Müllvermeidung (Beispiel nach KROSS 1994). Die 90er Jahre markieren damit einen Umbruch. Das Gothaer Forum zum Geographieunterricht 1993 bildet diesen ab, in der Diskussion um das Leitbild „Die Erde bewahren – Fremdartigkeit verstehen und respektieren“, wobei der Aspekt des Bewahrens in dem Sinne diskutiert wird, dass es nicht um „konservierend“ (HAUBRICH 1994: 29), sondern um eine „sustainable development“ (ebd.: 29) geht. Kross spricht im Hinblick darauf vom „Umdenkproze[ss] auf breiter Front“ (KROSS 1994: 21; auf dem Forum) und beruft sich dabei auf die Ethik, nämlich auf das Verantwortungsprinzip von Jonas.

Es kommt also an dieser Stelle die Ethik in dreifacher Hinsicht ins Spiel der Geographiedidaktik. Zum einen durch das Leitbild, das nach einer guten Entwicklung für die Erde fragt, zum anderen durch die Raumverhaltenskompetenz, die als Leitziel des Geographieunterrichts konkret nach einem angemessenen, „erdgerechten“ (KÖCK u. a. 1997: 35) Raumverhalten fragt, das dann bereits 1999 von Schultz (SCHULTZ 1999) in seinem indoktrinativen Charakter kritisiert wird. Die Frage nach dem Raumverhalten wird dabei, abgesehen von der Frage der Normativität, die erst gestellt wird, immer auch als eine ethische verstanden. Drittens wird diese Frage nach dem ethisch-normativ Richtigen in der Geographiedidaktik verantwortungsethisch begründet (vgl. z. B. KROSS 1994) und zwar überwiegend im Sinne der Verantwortung für die Erde, für kommende Generationen usw.

In diesem Zusammenhang taucht ebenfalls die Forderung nach einer globalen Perspektive auf (KROSS 1994: 22). Es deutet sich also bereits jetzt die Verbindung von ethischen Fragen und Globalisierung im Hinblick auf den Geographieunterricht an.

Dieser Umdenkprozess – man könnte auch von Paradigmenwechsel sprechen – wirft zunächst vor allem in geographiedidaktischen Debatten normativ-ethische Fragen auf. Bei Flath wird bereits im Zusammenhang mit dem Forum von 1993 konkret von „ethische[r] Bildung“ (FALTH 1994: 27) gesprochen, die mit den „Zielbereichen geographischer Schulbildung“ (ebd.) „Raumorientierung und Raumverständnis“, „Denk- und Arbeitsweisen der Geographie“ und „Wertverhältnis zum geographischen Raum“ (ebd.) eng verknüpft ist und zwar unter dem Dach eines „Geographische[n] Bild[es] von der Erde, das zum raumwirksamen Denken und Handeln befähigt“ (ebd.), wie dies schließlich auch bildlich in einer Abbildung in Form eines Hauses dargestellt wird. Ethische Bildung trägt das Haus auf einer Stütze mit. In der Beschreibung seiner Abbildung geht es ihm um „Verantwortung für die Erde“ als „Zielbereich“ (FLATH 1994: 28) und um „Werteerziehung“ (ebd.: 28) als „integrierender Bestandteil eines geographischen Bildes von Erde“ (ebd.: 28). Ethische Bildung wird also als Werteerziehung unter dem Leitbild der Bewahrung der Erde verstanden. Begründung ist erneut die ethisch verstandene Verantwortung für die Erde (vgl. in der Fachwissenschaft oben sowie KROSS 1993), die im Zusammenhang mit einem raumwirksamen Denken und Handeln steht, das auch von Flath schon als lokal und global im Text weiter differenziert wird (FLATH 1994).

Ähnlich wird dies bei Havelberg (1990) begriffen. Havelberg spricht zu Beginn zwar noch „von Dreistigkeit, wenn sich ausgerechnet Geographiedidaktiker zum Thema ‚Ethik‘ äußern“ (HAVELBERG 1990: 5). Er sieht schließlich aber das neue<sup>41</sup> Sprechen über Ethik als begründet an, da „auch Geographieunterricht seine Legitimation nicht mehr nur fachlich herleiten kann“ (ebd.) und benennt, was für diese Arbeit besonders von Bedeutung ist, bereits 1990, dass „die Transparenz raumbezogener – insbesondere auch ethischer – Handlungsmotive Gegenstand der Fachdidaktik sein sollte“ (ebd.).

Es geht also immer wieder um Verhalten, Verantwortung und Ethik.

Wird diese Begriffstria in einem globalen Raum gesehen, so ist die Anknüpfung an das Thema der vorliegenden Arbeit erreicht. Geographieunterricht fragt hier schließlich nach einem normativ richtigen, verantwortungsbewussten Raumverhalten im globalen Raum, wodurch die ethischen Fragen der Globalisierung zu Fragen im Geographieunterricht werden, zumal wenn eine „Raumverhaltenskompetenz“ als oberstes Leitziel des Geographieunterrichts gilt (KESTLER 2015: 61).

---

<sup>41</sup> Hier zeigen sich dann Parallelen zur Fachwissenschaft.

Köck verweist in dem Zusammenhang auch auf die ethische Komponente des Begriffs des „Raumverhaltens“ selbst, indem er betont, dass dieser explizit ethisches Verhalten mit einschließt (Köck 1993). „Ethisches Raumverhalten“ (ebd.: 20) berücksichtigt dabei das „Recht aller Menschen auf trotz erdräumlicher Ungleichheit gleichwertige räumliche Lebensbedingungen“ (ebd.) sowie „einen im Interesse gegenwärtiger wie zukünftiger Generationen verantwortungsbewussten und pfleglichen Umgang mit den erdräumlichen Lebensgrundlagen“ (ebd.). Letztlich geht es ihm um einen „raumethischen Imperativ“ (ebd.), der besagt: „Verhalte dich so, da[ss] Du zur Erhaltung oder Wiederherstellung sozial- oder naturräumlicher Systemgleichgewichte beiträgst!“ (ebd.). Diese imperativisch gestaltete ethische Forderung zeigt, dass es in der Geographiedidaktik nun einerseits um eine Forderung einer noch nicht genauer definierten ethischen Kompetenz geht, die auch ein ethisches Sollen beinhaltet, das dann in Art und Weise gerade auch bezogen auf Köck immer wieder auch kritisch betrachtet wird (vgl. SCHULTZ 1997), und andererseits selbst um dahinter stehende ethische Forderungen und Theorien.

Blickt man an dieser Stelle in der Frage, wie die Ethik in den Geographieunterricht kommt, um so die Forderung nach ethischem Urteilen verorten und verstehen zu können, auf den weiteren Verlauf der geographiedidaktischen Entwicklung geht es auf den ersten Blick „nur“ noch um eine Weiterentwicklung der normativ-ethischen Aspekte im Zusammenhang mit einer Stärkung der globalen Perspektive. Jedoch verändert sich der Ansatz, wenn man es genauer betrachtet radikal.

Waren die 90er Jahren (u. a. HAVELBERG 1990; KÖCK 1993; SCHRAND 1995) noch geprägt von der Idee Ethik = Erziehung zu Werten, unter teilweise sehr deutlichen normativen Vorgaben (vgl. etwa HAVELBERG 1990), so verändert sich diese Idee von einem Erziehen zu bestimmten Werten hin zu einem Bewusstmachen von Werturteilen und zu seinem Erziehen zum Werten-Können (WILHELMI u. a. 2007) vor dem Hintergrund der Diskussion um Grade normativer Offenheit<sup>42</sup> bzw. mit der Forderung nach einer solchen. Dies lässt sich sehr gut an der Debatte um die Ökologie-Ethik von Haubrich (1994) zeigen, die Lethmate (2000) als zu normativ kritisiert<sup>43</sup>, in dem er eine analytische Herangehensweise an ethische Fragen fordert, was wiederum von Kross (2000) als Ablehnung jeder Wertorientierung (miss-)verstanden wird, wie dies in Kapitel 2.2.2 genauer dargestellt wird. Es bahnt sich also die Idee einer Kompetenz des ethischen Bewertens an, die nicht eng normativ abgegrenzt ist, jedoch trotzdem in einer bestimmten Normativität verbleibt.

---

<sup>42</sup> Vgl. auch die Diskussion Schultz (1997; 1999) und Köck (1993/1997).

<sup>43</sup> Vgl. auch die Kritik von Schultz an sogenannten „[e]thischen[n] Mega-Formeln als Imperative“ (SCHULTZ 1999: 151).

Das HGD-Symposium 2003 bildet ähnlich wie das Gothaer Forum 1993 die Frage der „bestimmten Normativität“ ab, wenn man die hier geführte Diskussion um das Globale Lernen im Geographieunterricht betrachtet, die sich als Frage der „Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung“ (APPLIS 2012: 9 ff) gestaltet. Das Globale Lernen bestimmt von nun an im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (vgl. ebd.: 7ff.) wesentlich die Fragen nach den Herausforderungen an den Geographieunterricht in Zeiten der Globalisierung. Als neues Leitbild benennt Kestler schließlich nach 2000 die Bildung für nachhaltige Entwicklung, kurz BNE (vgl. oben). Rinschede sieht hingegen das Globale Lernen als neues Leitbild (RINSCHEDER 2007: 31). Im Wörterbuch der Geographiedidaktik (2013) wird dies folgendermaßen gelöst:

„Globales Lernen steht ebenso wie Bildung für nachhaltige Entwicklung unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung“ (SCHRÜFER 2013: 109),

wobei Globales Lernen schließlich als Unterrichtsprinzip verstanden wird (vgl. ebd.). Die nachhaltige Entwicklung und im Zusammenhang damit das Globale Lernen prägen also ab jetzt die Zielsetzungen des Geographieunterrichts und damit die Verortung ethischen Urteilens im Geographieunterricht. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und darin verankert das Globale Lernen fragen schließlich selbst nach „verantwortungsvolle[n]“ (WILHELMI 2010: 37), angemessenem Raumhandlungen, wobei der Handlungsbegriff in dieser Zeit den schließlich kritisch gesehenen Verhaltensbegriff ablöst und ab jetzt das Leitziel markiert und ethischen Nachfragen im Geographieunterricht abermals einen konkreten Ort gibt.

Wenn Ethik aber als Frage nach dem guten Tun begriffen wird<sup>44</sup>, zeigt sie sich als direkte Frage in dieser Konzeption des Geographieunterrichts. Damit erhält die Ethik oder – besser – erhalten ethische Fragen einen Platz im Geographieunterricht und einen Platz im Geographieunterricht im Kontext des Globalen Lernens. Das Gute wird schließlich für den Geographieunterricht diskutiert, jedoch in einem bestimmten Rahmen von Nachhaltigkeit als Leitwert, in dem sich weitere Werte „verstecken“, wie etwa die Gerechtigkeit oder die Verantwortung, an denen sich ethisches Urteilen orientieren soll.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle Folgendes festhalten:

Zum einen erstarkt die Frage nach der Ethik im Zusammenhang mit der Veränderung der Leitbilder und des Fachverständnisses sowie in Hinblick auf das Leitziel der raumbezogenen Handlungskompetenz, zum anderen verändert sich mit diesen Leitbildern zugleich auch immer die Implementierung der Ethik im Fach Geographie. Dies geschieht vor der Folie der Diskussion der Leitbilder, gerade auch in ihre Normativität. So geht man schließlich eher weg von einer Erziehung zu bestimmten Werten in den 90er Jahren hin zu einer Fähigkeit zu werten, aus

---

<sup>44</sup> Auch das Verständnis von Ethik und ihren Aufgaben ist erst noch zu klären (vgl. Kapitel 2.2).

der dann die Bewertungskompetenz der Bildungsstandards wird (DGfG 2014) bzw. eine ethische Urteilskompetenz (FELZMANN 2013a im Wörterbuch der Geographiedidaktik). Diese ist jedoch ebenso an einem Leitbild orientiert bzw. hat sich an diesem zu orientieren, womit abermals eine Normativität hereinkommt, die gleichwohl diskutiert wird. Die globale Perspektive kommt dabei nicht einfach dazu, sondern grundiert das Ganze, verstärkt und verkompliziert zugleich die Ebene des ethischen Nachfragens. Dies lässt sich folgendermaßen illustrieren:



Abb. 2 Verortung und Art ethischer Fragestellungen in Koppelung an die Leitbilder des Geographieunterrichts (Quelle: eigene Darstellung)

Festzuhalten bleibt daher für die aktuelle Situation:

Ethische Fragen lassen sich im Geographieunterricht zunächst dort verorten, wo es um richtige, ethisch gute Handlungen unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung geht, einem Leitbild, das in seiner Normativität wiederum eine ethische Dimension enthält, die angesichts einer globalen Perspektive umso komplexer wird. Betrachtet man in diesem Zusammenhang abschließend die Nationalen Bildungsstandards des Faches Geographie (DGfG 2014) wird hier von einer Verpflichtung des Faches zu BNE und zum Globalen Lernen gesprochen und zwar, und dies ist für die vorliegende Arbeit interessant, „[b]edingt durch seine Inhalte und Funktionen“. Ebenso bedingt durch Inhalte und Funktionen des Geographieunterrichts kommen die ethischen Fragen in das Fach. Diese sollen im Folgenden noch genauer im Fach verortet werden.

### 2.1.2.3 Fachverständnis des Geographieunterrichts heute für die Frage der Verortung ethischen Urteilens

#### *Raumbezogene Handlungskompetenz*

Diese gilt als oberstes Leitziel:

„die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“ (DGfG 2014: 5).

Es wird in der Geographiedidaktik heute immer öfter auch direkt von „gutem“<sup>45</sup>, richtigem raumbezogenen“ Handeln gesprochen (MEHREN ET AL. 2015: 7; OHL 2013; OHL, RESENBERGER & SCHMITT 2016) und dieses als ethisch verstanden. Die Frage nach dem guten Handeln ist, wenn man zum Beispiel Kants Frage „Was soll ich tun?“ betrachtet, eine genuin ethische bzw. eine der praktischen Philosophie zuzuschreibende.

So wird in den Bildungsstandards weiter definiert:

„Die Kompetenzen dieser Bereiche führen ihrerseits im Hinblick auf die Leitziele des Faches nicht nur zu einem Verständnis natürlicher und sozialer Zusammenhänge in verschiedenen Räumen der Erde, sondern auch zu einer reflektierten, ethisch begründeten und verantwortungsbewussten raumbezogenen Handlungsfähigkeit. Die Kompetenzbereiche sind nicht überschneidungsfrei“ (DGfG 2014: 8).

Drei Aspekte werden im Zitat bezüglich der Handlungsfähigkeit genannt: reflektiert, ethisch begründet und verantwortungsbewusst. Alle drei Stichpunkte lassen sich nun mit dem ethischen Urteilen in Verbindung bringen.

→ Daraus ergibt sich als Anknüpfungspunkt an die Frage nach ethischem Urteilen im Geographieunterricht: Was kennzeichnet eine gute Handlung im Kontext eines globalen Raumes? Wann ist eine Handlung in diesem Kontext eine gute Handlung? Welche ethischen Kriterien liegen einer Handlung zugrunde, welchen folgt sie implizit oder explizit? Was heißt in dem Zusammenhang Verantwortung?

#### *Mensch-Umwelt-System*

Das Fach geht aus von der Erde als „Mensch-Umwelt-System unter räumlicher Perspektive“ (DGfG 2014: 10). Geographie gilt als Fach, das sich gezielt mit Mensch-Umwelt-Beziehungen und deren Vernetzung auf unterschiedlichen Maßstabsebenen beschäftigt (KÖCK, REMPFLER 2004). Wenn man nun die Interaktion von natürlichen Bedingungen und menschlichem Handeln in Hinblick auf den Raum untersucht wird, gilt, dass sich menschliches Handeln an Zwecken orientiert, die aber nicht einfach als unabänderlich vorausgesetzt und bewertet werden können. Sie sind „begründungsbedürftig“ (APPLIS 2012: 69). Die Betrachtung von zweckgerichteten Handlungen lässt sich jedoch nie wertfrei führen:

---

<sup>45</sup> Es ist allerdings zu fragen, warum gut in Anführungszeichen gesetzt wird.

„Viele Themen im Geographieunterricht sind wertbeladen. Geographen fragen sich, wie Menschen mit der Erde umgehen sollen. Was ist nachhaltig, tolerierbar, gerechtfertigt oder effizient in der Beziehung zwischen Menschen und räumlicher Struktur oder zwischen Natur und Gesellschaft? Antworten auf diese Fragen haben immer eine normative Grundlage. Ihnen liegen bestimmte Wertmaßstäbe zugrunde“ (VANKAN, ROHWER & SCHULER 2008: 139).

Ähnlich formuliert dies Ladenthin (2010), der allerdings noch einen weiteren Aspekt hinzufügt, die *Conditio Humana*, deren „räumliche und soziale Bedingungen“ (ebd.: 5) die Geographie im wissenschaftlichen Blickpunkt hat. Geographie muss dementsprechend immer auch nach dem guten menschlichen Leben fragen und woran sich dieses ausrichtet (ebd.).

→ Daraus ergibt sich als Anknüpfungspunkt an die Frage nach ethischem Urteilen im Geographieunterricht: Wie begründe ich mein Handeln/das Handeln im Raum letztlich in Bezug auf ein gutes Leben? Mittels eines Rekurses auf Werte? Im Sinne eines ethischen Urteilens?

### *Zentrierungsfach*

Zudem wird Geographie gerne auch als „Zentrierungsfach“ (BÖHN ET AL. 2007) beschrieben, dass vom Prinzip her fächerübergreifend angelegt sei. Ethik wird hier als ein Fach aufgezählt (ebd.). An anderer Stelle wird von einer „breit gefächerten Struktur“ (BAHR 2007: 11) gesprochen, die das Fach so geeignet macht für den „notwendigen fächerübergreifenden Zugang“ (APPLIS 2014a: 104) zu komplexen Themen aus den Bereichen BNE und Globales Lernen.

→ Daraus ergibt sich als Anknüpfungspunkt an die Frage nach ethischem Urteilen im Geographieunterricht: Ethik kann in das ethische Urteilen als fachübergreifender Zugang in das Fach Geographie mit einfließen, das diesen fächerübergreifenden Zugang gerade zu komplexen Themen ermöglicht. Dazu kann das Anknüpfen an ethische Theorien gewinnbringend sein (vgl. APPLIS, SCARANO 2014).

### *Kern geographischer Bildung*

Applis (2014d) beschreibt im Zusammenhang mit der Betrachtung von Bildungstheorien und -begriffen einen „philosophisch-hermeneutische[n] Kern“ (APPLIS 2014: 91) als „Kern geographischer Bildung“ (ebd.) in der Tradition eines aufklärerisch-humanistischen Sinnes (vgl. ebd.). Eine „ethische Persönlichkeitsbildung“ (ebd.) benennt er zudem für den Geographieunterricht als Zielsetzung einer solchen Bildungsarbeit, verstanden als Ausbildung einer „wertorientierten Identität“ (ebd.: 94).

→ Daraus ergibt sich als Anknüpfungspunkt an die Frage nach ethischem Urteilen im Geographieunterricht: Zwar geht es dem ethischen Urteilen, wie es in dieser Studie verstanden wird, primär nicht um das zu bildende Subjekt (vgl. Kapitel 2.2.2), dennoch lässt sich ein Zusammenhang sehen. Applis beschreibt diesen selbst, indem er vermerkt: „Denn das fragende Herangehen an Welt ist

unumgänglich mit Urteilen verbunden, besonders im Geographieunterricht“ (ebd.) und dieses gestaltet sich als ethisches Urteilen, wo es *ethische* Fragen im Herangehen an die Welt berührt.

### *Umgang mit Komplexität*

Im Zusammenhang mit BNE und dem Globalen Lernen im Geographieunterricht wird der Terminus der doppelten Komplexität aus der Biologiedidaktik<sup>46</sup> (BÖGEHOLZ, BARKMANN 2003) für die Geographiedidaktik übernommen (vgl. u. a. OHL 2013; MEHREN et al. 2015). Unter doppelter Komplexität ist, wie bereits mehrfach angedeutet, zu verstehen, dass viele Themen des Geographieunterrichts und vor allem Themen aus den Bereichen „Globales Lernen“ und „BNE“ durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet sind und zwar einer faktischen, d. h. die Sachlage betreffenden und einer ethischen, d. h. die Frage nach dem guten Handeln betreffenden. Bögeholz und Barkmann sprechen an dieser Stelle von „ethischen Unsicherheiten“ (BÖGEHOLZ, BARKMANN 2003), mit denen aber auch im Geographieunterricht umzugehen ist. Aus der als solcher, als immer weiter zunehmenden<sup>47</sup> konstatierten doppelten Komplexität (ebd.; MEYER, FELZMANN 2011) heraus, ergibt sich die zentrale Frage: „Wie kann der Geographieunterricht der zunehmenden (doppelten) Komplexität globaler Sachlagen angemessen begegnen“<sup>48</sup>?

→ Daraus ergibt sich als Anknüpfungspunkt an die Frage nach ethischem Urteilen im Geographieunterricht: Eine Antwort ist die Forderung nach ethischem Urteilen. Es geht um eine Kompetenz, angesichts der doppelt komplexen Welt angemessen zu urteilen (OHL 2013; MEHREN ET AL. 2015), gerade dort, wo globale Wirkungsfüße Thema des Unterrichts sind, Handlungsmöglichkeiten beurteilt werden sollen und nicht eindeutig ist, was eine gute Handlung ist bzw. „unterschiedliche moralische Positionen zu unterschiedlichen Ergebnissen und Handlungen führen“ (OHL 2013: 7).

Wie stark ethische Fragen im Geographieunterricht heutzutage sind und wo sie verortet werden, wird vor dem Hintergrund der doppelten Komplexität einmal mehr deutlich. Im Zusammenhang mit dieser wird ethisches Urteilen in der Geographiedidaktik nicht nur als Herausforderung, sondern zugleich als Verpflichtung gesehen, zumal festgestellt wird, dass mit der Globalisierung des Raumes, die Fähigkeiten des Urteilens in Bezug auf ethisch komplexe Themen nicht mitgewachsen sind (SCHWEITZER 1996: 62 ff.). Doppelt komplexe Themen, die in Hinblick auf ihre globale Strukturierung Urteile zu komplexen Unternehmungen werden lassen, zeigen sich im Geographieunterricht an vielen Punkten. Birkenhauer (2000) benennt etwa „Felder ethischer Raumkompetenzen“, darunter auch

---

<sup>46</sup> Vgl. auch Rommel (2007: 137 f).

<sup>47</sup> Dies wird auch in der Religionsdidaktik festgestellt (SCHOBERTH 2012a).

<sup>48</sup> <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb07/fachgebiete/geographie/bereiche/didaktik>.

Globalisierung. Mildenberger und Rampp (2007) zählen ethisch relevante Gebiete im Geographieunterricht anhand des Leitbegriffs „Nachhaltigkeit“ auf.

Für die Verortung ethischen Urteilens im Geographieunterricht ist abschließend festzustellen, dass in dem Maße, in dem sich der Blickpunkt vom Raum-Erklären zum guten Handeln im Raum verschiebt bzw. beides einen gleichen Stellenwert bekommt (vgl. Leitziele DGfG 2014), die ethische Komponente wächst, je nachdem expliziert wird oder als implizite normative Setzung verbleibt.

Es geht um das Handeln im globalisierten Raum (= geographische, faktische Komponente), das angemessen begründet werden soll und dabei, global bedacht, gut und nachhaltig sein soll (= ethische Komponente gekoppelt an die faktische), wobei darin auch eine Verantwortung für den Raum und seine Menschen liegt (= ethische Komponente gekoppelt an die faktische).

Es wird auch darüber hinaus nach dem Guten gefragt. Ladenthin betont dies mit Verweis auf eine unlösbare Verbindung zu ethischen Fragen, wenn er sagt:

„Ohne eine Antwort auf die Frage zu haben, was denn gute menschliche Lebensbedingungen sind, kann man auch Fragen wie die nach dem Bau eines Staudamms nicht beantworten“ (LADENTHIN 2010: 5).

Es bleibt genauer zu klären, wie dies im Kontext von Globalem Lernen im Zusammenhang mit BNE Anlass gibt für ethisches Urteilen im Geographieunterricht, zumal, wenn Ohl feststellt, dass „gerade Themen der BNE und des Globales Lernens eine stark ethisch-moralische Komponente“ (OHL 2013: 7) besitzen.

### **2.1.3 Globalisierung als Anlass für Globales Lernen und ethisches Urteilen im Geographieunterricht**

Drei Punkte seien zu Anfang genannt:

1. Globales Lernen kann als eine „pädagogische Antwort“ (APPLIS 2012: 27; APPLIS, SCARANO 2014: 3) gesehen werden auf die eingangs genannte Herausforderung der Gesellschaft durch die Globalisierung, die als Folge eine Forderung an die Schule stellt.
2. Globales Lernen hat „immer eine ethische Dimension“ (APPLIS 2012: 27 mit Blick auf KROSS 2004; APPLIS 2014a: 105).
3. Globales Lernen hängt mit ethischem Urteilen schon von vornherein zusammen, da hiermit normative Leitbilder bzw. Ziele verbunden sind (vgl. ASBRAND 2010).

Globalisierung führt zunächst im Sinne des eingangs genannten Phänomens der Forderungen an Bildungsinstitutionen im Geographieunterricht zum Globalen Lernen im Zusammenhang mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Applis (2012) hat das Globale Lernen für die Geographiedidaktik sowohl in seiner Entwicklung für das Fach Geographie als auch mit Blick auf das Thema „Globalisierung als Anlass für Globales Lernen im Kontext der Bildung für

nachhaltige Entwicklung im Geographieunterricht“ (APPLIS 2012: 29) bereits ausführlich dargestellt und kritisch beleuchtet, sodass hier nur Aspekte, die im Zusammenhang für das Verständnis dieser Arbeit wichtig sind, skizziert werden (vgl. ebd. : 28 ff.).

Zunächst sind einige Punkte zur Frage der Stellung und Implementierung des Globen Lernens im Geographieunterricht wichtig.

- a) Es gibt „kein einheitliches Verständnis von Globalem Lernen“ (APPLIS 2012: 28).
- b) Globales Lernen wird unterschiedlich deklariert, u. a. als Unterrichtsprinzip (u. a. UPHUES 2007; FELZMANN 2013a) oder als Themenfeld (so etwa bei OHL 2013). Kross (2008: 13) spricht wiederum von „Leitprinzip“. Im Wörterbuch der Geographiedidaktik wird es allerdings als Unterrichtsprinzip definiert (SCHRÜFER 2013).
- c) Die Grenzen zu anderen Themenfeldern bzw. Konzepten<sup>49</sup> im Bereich Umweltbildung und BNE sind nicht eindeutig<sup>50</sup> (SCHREIBER, SCHULER 2005).
- d) Es existieren verschiedene Umsetzungen und Konzepte zum Globalen Lernen. Zentral ist der KMK-Orientierungsrahmen (2015), aus dem sich einige Unterrichtsmodelle entwickeln, wie etwa primär die Hamburger Unterrichtsmodelle (vgl. Auflistung bei APPLIS 2012 und 2014).
- e) Die Punkte a-d basieren auch<sup>51</sup> auf der Tatsache, dass Globales Lernen sowohl in den Erziehungswissenschaften als auch den Fachwissenschaften existiert. Scheunpflug (Erziehungswissenschaften) und Uphues (Geographiedidaktik) fordern daher einen fachübergreifenden Ansatz (SCHEUNPFLUG, UPHUES 2010: 90 f.).
- f) Je nachdem bezieht man sich auf einen unterschiedlichen Bildungsbegriff. Viele geographiedidaktische Arbeiten berufen sich auf Klafkis Bildungsbegriff (u. a. UPHUES 2007; APPLIS 2012; HÖHNLE 2013; vgl. APPLIS 2014d). Diesem wird auch hier gefolgt, u. a. aufgrund der Rückbindung von Klafkis Bildungsbegriffs an epochale Schlüsselprobleme (vgl. ROMMEL 2007) im Rahmen einer kritischen Konstruktivität.

Eine genaue Darstellung der verschiedenen Konzepte Globalen Lernens wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen, zumal eine solche schon von Applis (2012; 2014) vorliegt. Doch soll über die Fachperspektive der Geographiedidaktik eine Konkretisierung erfolgen.

---

<sup>49</sup> Auch diese Begriffe sind wiederum nicht eindeutig bestimmt. Für BNE wird beispielsweise von Handlungsfeld gesprochen. Es ist auch von Konzept die Rede usw.

<sup>50</sup> Für diese Arbeit wird daher Globales Lernen im Kontext von BNE bestimmt.

<sup>51</sup> Uphues (2007) sieht zwei Gründe für die Heterogenität in der Geographiedidaktik. Zum einen führt er an, dass Globales Lernen nie als didaktisches Programm direkt konzipiert wurde, zum anderen stellt er fest, dass auch der Gegenstand des Globalen Lernens, also die Globalisierung, „in sich sehr komplex und widersprüchlich“ (ebd.: 150) ist. Daher ist eine Zielformulierung Globalen Lernens genauso wie eine Beschreibung von Globalisierung nie „standortunabhängig [...]“ (ebd.) möglich.

Ausgegangen wird zunächst von der Definition aus dem Wörterbuch der Geographiedidaktik:

„Globales Lernen bedeutet die Vermittlung einer globalen Perspektive und hierbei die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln. Sie wird als pädagogische Reaktion auf die zunehmenden Herausforderungen einer globalisierten Welt verstanden. Ziel ist es, unter den Bedingungen einer komplexer werdenden Weltgesellschaft ein verantwortungsvolles Leben unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung führen zu können“ (SCHRÜFER 2013: 109).

Die Definition fasst die in diesem Kapitel nachzuvollziehende Verbindung zunächst zusammen: Globalisierung → Globales Lernen → (ethisches) Urteilen → verantwortungsvolles Leben

Dies alles steht unter dem (normativen) Leitbild der nachhaltigen Entwicklung.

Ethisches Urteilen kommt also in einem ersten Schritt aus dem Globalen Lernen selbst, es wird eingefordert, in einem zweiten Schritt aber kann es sich auch auf die Normativität des Leitbildes, an dem sich das Urteilen zu orientieren hat, sowie auf das Ziel, ein verantwortungsvolles Leben zu führen, beziehen, wie noch zu zeigen ist.

Genauer betrachtet werden soll in diesem Zusammenhang als erstes das genuin geographiedidaktische Modell von Uphues, Höhnle und Applis von 2009. Nicht nur weil es fachspezifisch und auch empirisch (UPHUES 2007) entwickelt wurde, sondern vor allem weil es die Anknüpfungspunkte an die Frage des ethischen Urteilens sichtbar macht.

Das Modell weist zunächst auf die grundlegenden Kompetenzen bzw. Operatoren hin: Erkennen, Bewerten und Handeln. Mit dem Aspekt des Bewertens wird der Hinweis auf ethisches Urteilen gegeben. Bewerten wird schließlich in den Bildungsstandards der DGfG (DGfG 2014) als ethische Dimension aufgefasst (vgl. genauer in Kapitel 2.2.1.1). Wenn man die zentralen Aspekte, die sich um das Bewerten gruppieren, betrachtet, geht es um ein ethisches Urteilen, das einer kulturellen Wertorientierung folgt oder diese beachtet, und sich eine reflexive Standortbestimmung zu eigen macht, in die viele Perspektiven einfließen. Zugleich steht dieses „Bewerten“ in Verbindung mit „Erkennen“ und „Handeln“ und ist somit auch gekoppelt an die anderen Aspekte, wie etwa „Handlungsperspektive“ und „global-räumliche Vernetzung“ oder auch „sachliche Komplexität“ und „lebensweltlicher Bezug“.

Ethisches Urteilen kann nun in diesem Modell und so im Globalen Lernen verortet werden. Wie ethisches Urteilen genau zu definieren ist, ist noch zu bestimmen, doch kann diese Abbildung einen ersten Anhaltspunkt geben. Es erscheint als verzahnt mit dem Bewerten.

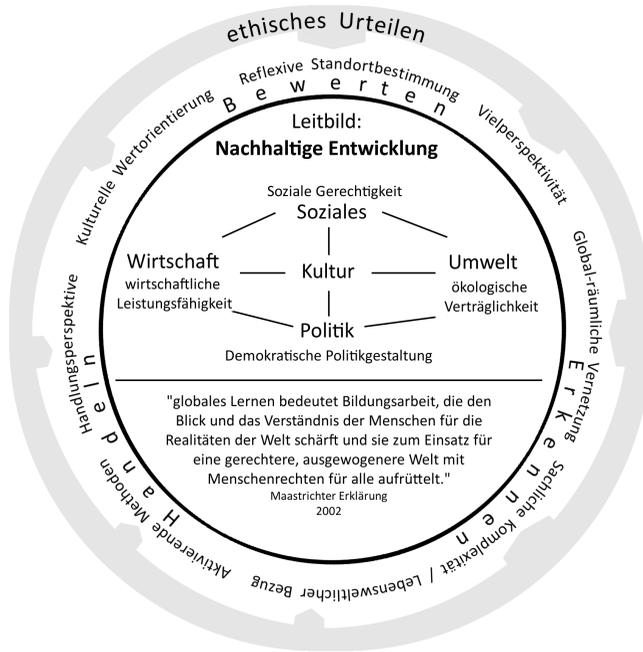


Abb. 3 Verortung ethischen Urteilens im didaktischen Modell Globalen Lernens (Quelle: eigene Darstellung verändert nach Uphues, Höhnle & Applis (2009), zitiert nach Applis (2012: 38))

Im Inneren des Kreises, um den sich das ethische Urteilen dreht, bildet sich die normative Ebene ab. Schlagwörter wie „soziale Gerechtigkeit“, „ökologische Verträglichkeit“, „nachhaltige Entwicklung“, „demokratische Politikgestaltung“, „gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle“ werden genannt. Nach oder besser in eben dieser Ebene ist ethisch zu urteilen. Das Normative bildet hier also den Kern des Ganzen.

Das eigens erweiterte Modell von Uphues, Höhnle und Applis lokalisiert ethisches Urteilen um diesen Kern herum. Gleichzeitig weist das in dieser Weise veränderte Modell außerdem auf die zwei Fragen hin, die für diese Arbeit im Zusammenhang von ethischen Urteilen und Globalem Lernen entscheidend sind. Dies ist zum einen die Frage nach dem normativen Kern in seiner ethischen Dimension und zum anderen nach dem ethischen Urteilen, das als Fähigkeit eingefordert wird.

Dabei kann zunächst gelten, dass die ethische Dimension meistens ähnlich verstanden wird, so unterschiedlich die Konzepte und Begriffsverständnisse auch sind:

„Konzeptübergreifend kann festgehalten werden, dass Globales Lernen immer eine ethische Dimension hat mit dem übergeordneten Ziel des Abbaus oder der Verringerung von Ungerechtigkeiten“ (APPLIS 2014a: 105).

Die in dieser Arbeit nicht erfolgende Darstellung der unterschiedlichen Konzepte zeigt sich für die Fragestellung der Arbeit in der Folge soweit als irrelevant. Der Ort, an dem ethisches Urteilen im Globalen Lernen im Geographieunterricht hinein kommt, ist damit bestimmt:

über die normative Ebene, die sich einerseits im Leitbild und so etwa in der Frage der Gerechtigkeit findet und andererseits in der Forderung nach Bewerten bzw. ethischem Urteilen und (richtigem) Handeln. Gefragt werden kann aber genauer nach der Art und Weise dieser Normativität sowie nach ihrer didaktischen Zielsetzung.

### **2.1.3.1 Globales Lernen und seine normative Dimension als Anlass für ethisches Urteilen**

Als erstes kann gesehen werden, dass zum Teil explizit von „normativ“ gesprochen wird:

Kross (2008: 13) spricht etwa vom „normative[n] Leitbild des Globalen Lernens“, dem sich die Geographiedidaktik verpflichtet (vgl. auch APPLIS 2014a). Ohl et al. sprechen von „normativ“, wenn Werte „gesetzt“ (OHL, RESENBERGER & SCHMITT 2016: 91) werden und dies in Bezug auf die Bildungsstandards.

Zweitens werden die normativen Leitbilder des Globalen Lernens beschrieben:

Mittels der folgenden Tabelle werden einige Beispiel dieser Beschreibungen normativer Implikationen des Globalen Lernens im Kontext von BNE angeführt, bewusst interdisziplinär gestreut und eher zufällig ausgewählt.

Diese Auflistung kann nicht vollständig sein, zeigt aber, was an normativen Setzungen existiert bzw. wie diese formuliert werden, um schließlich zu fragen, wie sich dort ethisches Urteilen verorten lässt. Denn auch wenn die ethische Dimension immer im Sinne der Gerechtigkeitsfrage vorhanden ist, zeigen sich gewisse Unterschiede.

Zusammenfassend fallen als zentrale, ethische Fragen betreffende Begriffe vor allem folgende auf: Menschenrechte, (soziale) Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, ökologische Verträglichkeit, Verantwortung. Zum Teil ist direkt von „Ethik“ oder „ethisch“ die Rede.

Tab. 1 Auswahl von Formulierungen normativer Implikationen (Quelle: eigene Darstellung)

<b>Autor</b>	<b>Bezugsrahmen</b>	<b>Formulierungen normativer Implikationen</b>
Scheunpflug (2001: 92)	Erziehungs- wissenschaften	„Frage nach weltweiter Gerechtigkeit und den wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten eines Zusammenlebens“ „Dabei geht es zum einen um das Über-leben der Einen Welt, zum anderen um das gute Leben heutiger und zukünftiger Generationen“
Venro (2005, zitiert nach 2014: 5)	Verband Entwicklungs- politik Deutscher Nichtregierungs- organisationen	„Nahhorizont der Ethik“ „Übertragung des „Prinzip[s] Verantwortung auf eine weltbürgerliche Perspektive“ „Anwendungsfelder [...] sich für soziale Gerechtigkeit im globalen Maßstab einsetzen, für Corporate Social Responsibility, ethische Geldanlagen, nachhaltiges Konsumverhalten, klimaschonende Mobilität, zukunftsfähige Produktions- und Lebensstile, Schutz natürlicher Ressourcen“
Applis, Höhnle & Uphues (2009; nach Applis 2012: 38)	Globales Lernen, didaktisches Modell	„Nachhaltige Entwicklung“, „Soziale Gerechtigkeit“, „ökologische Verträglichkeit“, „Demokratische Politikgestaltung“, „gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle“ (Letzteres aus der Maastrichter Erklärung 2002)
Venro (2014: 10)	Verband Entwicklungs- politik Deutscher Nichtregierungs- organisationen	„In Bildungsprozessen geht es um ein Leitbild, das mit seinen vier Zieldimensionen der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der sozialen Gerechtigkeit, der ökologischen Verträglichkeit und der demokratischen Politikgestaltung für selbstverantwortetes Urteilen und Handeln Orientierung gibt“.
KMK (2015: 82)	Orientierungs- rahmen Globale Entwicklung	„Identifikation mit grundlegenden Werten, vor allem mit denen, die als universale Menschenrechte verstanden werden“

Normative Momente gibt es dabei aber auf zwei Ebenen: zum einen ist es das Leitbild an sich und zum anderen die Kompetenzen, die sich auf dieses Leitbild als Bewertungssystem beziehen sollen (so auch APPLIS für BNE 2012: 31). Dies wird etwa in dem Zitat von Venro (2014) deutlich. Hier geht es um ein „selbstverantwortetes Urteilen und Handeln“. Das Leitbild gibt dafür die Orientierung.

Diese Art der Normativität kann und wird jedoch von verschiedenen Seiten kritisch gesehen. Und zwar vor allem in dem Punkt, dass – provokativ formuliert – sozusagen die Idee umgesetzt wird, dass durch die „richtige Bildung“ (KÜNZLI DAVID, BERTSCHY & BUCHS 2013: 280) eine „bessere“ (ebd.) Generation erwartet wird.

Aus den Reihen der Geographiedidaktik weisen Ohl et al. (OHL, RESENBERGER & SCHMITT 2016: 95) zu Recht daraufhin, dass der Unterricht nicht Gefahr laufen darf, instrumentalisiert zu werden für Ziele und Handeln, die an erster Stelle politisch anzugehen sind. Wird Nachhaltigkeit nur noch zur privaten Sache, kann das zu einer Überforderung führen, gerade für Schüler. Ohl et al. sprechen von „Ohnmachtserfahrungen“ (ebd.). Es gilt die normativen gesellschaftlichen Anforderungen an Schule und so auch den Geographieunterricht genau in den Blick zu nehmen<sup>52</sup>. Konkret kann dies zunächst heißen, genau zu klären, wo die Verantwortlichkeiten und auch ihre Grenzen liegen (ebd.: 94).

Zum Teil wird eine Normativität daher auch negiert oder sogar abgelehnt.

Applis detektiert (2014) aber richtigerweise in diesen Ablehnungen von als suggestiv und ideologisierend wahrgenommener Normativität, die sich stattdessen an Begriffen wie Hybridität oder Transkulturalität (BUDKE 2008) orientieren, die darin dennoch implizierte Normativität. Schließlich geht es auch hier um die Umsetzung von Gerechtigkeit im globalen Kontext (APPLIS 2014a). Ein Beispiel dafür ist der KMK-Orientierungsrahmen, in dem mehrfach betont wird:

„Dabei ist zu berücksichtigen, dass das zentrale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in der Bildung – anders als in der Politik – nicht ein primär normativ zu verstehendes Nachhaltigkeitsparadigma im Sinne von Leitplanken und definierten Grenzen der Tragfähigkeit ist, sondern in Lernprozessen Orientierung für Analyse, Urteilen und Handeln gibt“ (KMK 2015: 36).

„Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung dient dabei der Strukturierung und Orientierung im Lernprozess und sollte nicht mit seiner normativen Funktion (Leitplanken setzend), die es häufig in der Politik hat, verwechselt werden“ (ebd.: 81).

„Das in der Bildung nicht primär normativ (im Sinne von Leitplanken bzw. definierten planetarischen Grenzen) zu verstehende, sondern Orientierung gebende Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist das zentrale Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ (ebd.: 90).

---

<sup>52</sup> Vgl. auch Hasse (2010): „Globales Lernen“. Zum ideologischen Gehalt einer Leerprogramatik“. Es geht ihm vor allem darum, dass das Globale Lernen in seiner Übertragung aus anderen Bereichen in die Geographiedidaktik den Kern geographischer Bildung im Sinne einer humanistischen verfehlt.

Im gleichen Atemzug spricht der Orientierungsrahmen vom „Rahmen einer (trans)kulturellen Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung“ (ebd.: 81), geht also auch den Weg einer gewissen Negierung von Normativität und der Propagierung von Transkulturalität. Gleichwohl gilt ebenso für den Orientierungsrahmen, was Applis konstatiert, nämlich, dass, auch wenn es sich nach Differenzierung der KMK nur um eine Orientierung und keine Leitplanke handelt, diese sehr wohl auch normativ ist. Liest man weiter im Orientierungsrahmen, ist schließlich unter anderem von der Zieldimension der sozialen Gerechtigkeit die Rede (u. a. ebd.: 36). Soziale Gerechtigkeit steht also genauso im Hintergrund, wenngleich immer wieder die Berücksichtigung einer kulturell bedingten Pluralität betont wird (ebd.). Ganz ähnlich wird im bereits zitierten Papier des Venro (2014: 10) verfahren. Man wendet sich ebenso von „exakt definierten Leitplanken“ (ebd.) einer normativ verstandenen Nachhaltigkeit ab, wenngleich diese dennoch normativ beschrieben wird.

Es existiert also keine wirkliche Form der Loslösung von Normativität, sei sie expliziert oder auch nur implizit vorhanden. Das muss nicht nur kritisch gesehen werden, es kann auch produktiv gesehen werden und in die Frage münden, wie folglich mit einer solchen Normativität umzugehen ist. Dieser Umgang aber stellt sich als eine Herausforderung dar, die in dieser Studie mit der Frage nach ethischem Urteilen angegangen wird. Kross spricht von einer „angemessene[n] Reflexion des ethischen Fundaments unseres Unterrichts“ (KROSS 2004: 2). Doch geht es nicht nur um die wissenschaftliche Reflexion oder die der Lehrkräfte, sondern auch um die angemessene Reflexion der Schüler bzw. mit den Schülern. Wenn nur das Leitbild vermittelt wird, so kann man auch befürchten,

„dass wenn lediglich ‚das Tun des Richtigen‘ Zweck pädagogischen Handelns wird, dies die Entwicklung entscheidender Kompetenzen verhindert. Beispielsweise die Kompetenz, sich selbst an (politischen) Diskursen darüber zu beteiligen, was eine wünschenswerte gesellschaftspolitische Entwicklung in einem bestimmten Handlungsfeld sein soll“ (KÜNZLI DAVID, BERTSCHY & BUCHS 2013 bezogen auf HEID 1998).

Letztere Kompetenz könnte man als ethische Urteilsfähigkeit, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird (vgl. 2.2.4), bezeichnen.

Ob also eine normative Leitplanke oder ein vermutungsweise normativ offener Orientierungsrahmen vorliegt, sei hier dahingestellt. In der immer vorhandenen Normativität werden jedenfalls ethische Fragen evident. Man könnte auch sagen, indem eine normative Dimension gegeben ist, sind zentrale gesellschaftliche Werte (FELZMANN 2013a: 294) berührt, was dann „Werterziehung/ethisches Urteilen“ (ebd.) gewissermaßen auf den Plan ruft.

Folgende Darstellung kann einen ersten Hinweis geben, wie die normative Grundlage Globalen Lernens *produktiv genutzt* Anlässe für ethisches Urteilen im Geographieunterricht liefern kann:

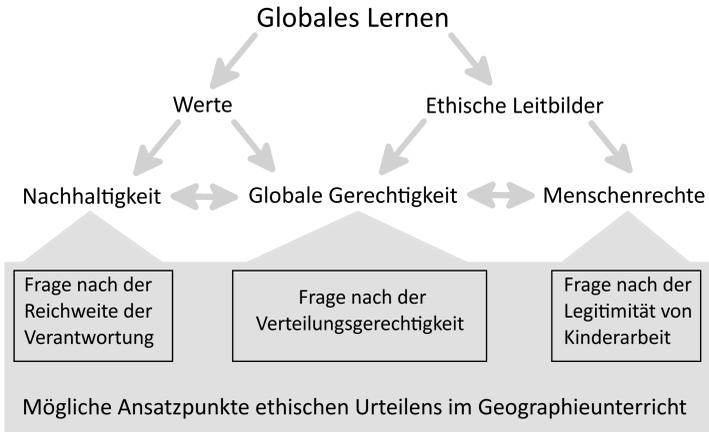


Abb. 4 Der normative Rahmen des Globalen Lernens als Anlass für ethisches Urteilen im Geographieunterricht (Quelle: eigene Darstellung)<sup>53</sup>

Dass Globales Lernen mit seiner normativen Anlage immer eine ethische Dimension hat, die aber im Unterricht als ethische Fragen in das ethische Urteilen integrierbar sind, ist festzuhalten.

Doch inwiefern Globales Lernen mit ethischem Urteilen schon *von vornherein* zusammen hängt, die Forderung nach ethischen Urteilen unmittelbar aus dem Globalen Lernen erwächst, diese Aussage soll schlussendlich noch genauer betrachtet werden. Das ethische Urteilen wird also im Folgenden abschließend im Globalen Lernen verortet. Schließlich erscheint es bemerkenswert, dass im Wörterbuch der Geographiedidaktik im ersten Satz der Definition von Globalem Lernen das Urteilen, wenn auch nicht als ethisch titulierte (SCHRÜFER 2013: 109), genannt wird. Ergänzend sehen Schrüfer und Macamo (2013: 6) „Bewertungskompetenz als grundlegend für Globales Lernen“.

<sup>53</sup> Über den Begriff „ethische Leitbilder“ ließe sich wiederum diskutieren. Er soll hier als Arbeitsbegriff verstanden werden.

### **2.1.3.2 Globales Lernen fordert ethisches Urteilen**

#### *Orientierung und Sicherheit*

Globales Lernen will Schülern „Sicherheit geben und eine zukunftsorientierte Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen [...]. Sicherheit kann aber nur über die Reduzierung von Komplexität hergestellt werden, idealerweise als Ergebnis kompetenter (moralischer) Urteilsbildung“ (APPLIS, SCARANO 2014: 5). So kann die Verbindung des Globalen Lernens zum ethischen Urteilen über den Aspekt der Komplexitätsreduzierung in Hinblick auf das Ziel der Orientierung und Sicherheit hergestellt werden. Der KMK-Orientierungsrahmen, auf den sich die Autoren hier (Ausgabe aber von 2007: 69; für diese Studie in 2015: 87) beziehen, fordert schließlich aus dieser Argumentation heraus selbst eine Kompetenz des Bewertens (vgl. Kapitel 2.2) ein. Zugleich sieht dieser impliziert in dem an Nachhaltigkeit ausgerichteten Globalen Lernen u. a. soziale Gerechtigkeit und ökologische Verträglichkeit als eine Orientierung für „selbstverantwortliches Urteilen“ (KMK 2015: 23). Ethisches Urteilen soll also Orientierung geben. Gleichzeitig soll das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und seine weiteren Implikationen (soziale Gerechtigkeit usw.) eine Orientierung für das Urteilen geben (vgl. KMK-Zitat oben). Ethisches Urteilen soll demnach nicht nur Orientierung geben, sondern sich gleichzeitig selbst an bestimmten normativen Aspekten orientieren. Die Orientierung selbst ist also ebenso normativ. Zudem soll Urteilsfähigkeit Sicherheit in Zeiten ethischer Unsicherheit (BÖGEHOLZ, BARKMANN 2003; OHL 2013) geben, die als Ergebnis einer zunehmend globalisierten Welt gesehen werden kann, wenn gilt, dass die Eindeutigkeit, was gutes Raumhandeln ist, angesichts der Globalisierung verblasst.

Wenn es also um Sicherheit und Orientierung geht, soll ethisches Urteilen mittels Reduzierung der ethischen Komplexität eines geographischen Themas im Bereich des Globalen Lernens etwas dazu beitragen. Ethisches Urteilen ist somit ein Aspekt des Umgangs mit Unsicherheiten der Globalisierung.

#### *Gestaltung der Lebenswelten*

Ein weiterer Aspekt kommt hinzu. Das ist der Aspekt der Gestaltung des eigenen Lebens, der eigenen Lebenswelt, der sich an den Orientierungsaspekt direkt anschließt:

„Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung soll Schülerinnen und Schülern eine Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt sie insbesondere auf den Erwerb grundlegender Kompetenzen für eine entsprechende Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens, gesellschaftliche Mitwirkung und globale Mitverantwortung“ (KMK 2015: 87).

Es geht dabei zum einen um die Gestaltung der eigenen Lebenswelt, es geht aber auch um die Gestaltung der Gesellschaft auf globaler Ebene, in der gleichzeitig eine Verantwortung liegt. Die Gestaltung der globalen Lebenswelt, die unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit geschehen soll, erfordert dabei bestimmte Kompetenzen. Ethisches Urteilen – der KMK-Orientierungsrahmen spricht von Bewerten – ist eine davon<sup>54</sup>.

Urteilend die Welt gestalten (vgl. Kapitel 2.2.4), so könnte man den Zusammenhang an dieser Stelle auf den Punkt bringen.

#### *Der Komplexität angemessen – Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen*

Ein weiterer Aspekt ist der der Angemessenheit des Urteilens. Wichtig sind eine „angemessene[...] Komplexitätsreduktion“ (KMK 2015: 81) und „reflektierte Meinungsbildungsprozesse“ (OHL 2013: 6) im Globalen Lernen, wobei unterschiedliche Bezeichnungen vorliegen. Zentral ist es, eine globalisierte Welt angemessen differenziert zu beurteilen. Die Qualität des Urteilens in Hinblick darauf, was mit einem ethischen Urteil bewirkt wird, steht damit ebenso im Fokus. Man kann hier zurückdenken, an das, was über Moral und Raum gesagt wurde, wenn etwa ganze Länder zu Klimasündern werden. Beobachtet wird in der Geographiedidaktik, dass das Urteilen der Komplexität eben nicht angemessen ist, weil es oft auf einfachen dichotomen Unterscheidungen basiert (APPLIS 2012). Ethisches Urteilen wird im Anschluss daran insgesamt auch als eine Strategie im Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen gedeutet.

#### *Weitere Aspekte*

Globale Bildung als Zuwachs an Reflexionsvermögen<sup>55</sup>

Wenn globale Bildung einen Zuwachs von Reflexionsvermögen meint, wird ethisches Urteilen in der Geographiedidaktik als Teil davon gesehen. Das Reflexionsvermögen wird neben der Vermittlung von Wissen daher in Zusammenhang gebracht mit ethischem Urteilen und zwar als eine Reflexion von Werten (BIRKENHAUER 2004). Dabei geht es um ein Verstehen und nicht um ein Erkennen von sogenannten richtigen Werten. Globales Lernen meint keine Erziehung, sondern eine Bildung, in der sich das ethische Urteilen als ein Punkt herausbildet (vgl. Hasse 2010).

Ethisches Urteilen als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit  
Asbrand konstatiert, wie in Kapitel 1 zitiert, dass

„in Konzepten Globalen Lernens ein viel größerer Schwerpunkt auf Wege des ethischen Lernen und der Entwicklung ethischer und politischer Urteilsfähigkeit liegen müsste“ (ASBRAND 2009b: 125).

---

<sup>54</sup> Vgl. auch die Gestaltungskompetenz u. a. bei de Haan (2008), in der die moralische Urteilsfähigkeit eine Teildimension ist.

<sup>55</sup> Vgl. Hasse (2010): 58.

Dabei sieht sie den Umgang mit Normativität in der Form von ethischem Urteilen als zentrale „Voraussetzung für die angestrebte Handlungsfähigkeit“ (ebd; vgl. auch SCHEUNPFLUG 2001: 6). Ethisches Urteilen wird somit in einen Zusammenhang gesetzt mit dem Aspekt des Handelns, was ebenfalls in der Geographiedidaktik, etwa in den Bildungsstandards (DGFG 2014), üblich ist. Wie allerdings der Zusammenhang von Urteilen und Handeln sich darstellt, ist wiederum ein eigens Thema (vgl. skizziert bei Applis 2012), das hier nicht verhandelt wird. Jedoch soll im Blick behalten werden, dass Urteilen und Handeln miteinander in Verbindung stehen, was eben nicht zuletzt zentral ist sowohl für das Globale Lernen als auch für die Geographiedidaktik in ihrer Frage nach der Handlungskompetenz. Aus dieser Verbindung heraus aber wird ethisches Urteilen abermals wichtig. Nicht zuletzt lässt sich Urteilen selbst als Handeln begreifen.

### Ethisches Urteilen als gesellschaftliche Partizipation

Am Ende erfolgt das Einfordern ethischen Urteilens im Kontext des Globalen Lernens im Sinne der „Befähigung zur gesellschaftlichen Partizipation“ (OHL, RESENBEGGER & SCHMITT 2016: 95). Es geht um die Idee des mündigen Bürgers oder anders auch des Aristotelischen *zoon politikon*. Neuerdings haben dies Dittmer et al. (2016) auch für eine ethische Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften herausgestellt, indem sie betonen, dass „die Partizipationsfähigkeit mündiger Bürgerinnen und Bürger als zentrales Moment von Bewertungskompetenz zu konzeptualisieren“ (DITTMER et al. 2016: 99)<sup>56</sup> ist.

### Zusammenfassung Kapitel 2.1:

Zusammenfassend lässt sich für das Kapitel 2.1 feststellen, dass Globalisierung ethische Fragen aufwirft und oft auch normativ eine ethische Globalisierung eingefordert wird. Dies wirkt sich auf die Anforderungen an die Schule aus, überdies wenn man davon ausgeht, dass Globalisierung oder besser Glokalisierung die Lebenswelt der Schüler maßgeblich betrifft.

Der Geographieunterricht reagiert auf diese gesellschaftlichen Anforderungen, indem er unter normativ geprägten Leitbildern, wie zunächst Bewahrung der Erde und schließlich nachhaltige Entwicklung, zum einen nach einem guten Verhalten bzw. Handeln in einem globalisierten Raum fragt, woraus letztlich die Forderung nach ethischem Urteilen in Hinblick darauf und in Hinblick auf die Komplexität einer globalen Welt erwächst. Zum anderen ist eine Reaktion insgesamt das Globale Lernen im Geographieunterricht, das selbst Anlass ist und gibt zum ethischen Urteilen.

---

<sup>56</sup> Sie verweisen dabei auf die amerikanische Curriculumstheorie, die neben „Schülerrelevanz“ und „Wissenschaftsrelevanz“ als Bezugspunkt auch die „Gesellschaftsrelevanz“ betont (DITTMER ET AL. 2016: 99). Dies ist interessant, zumal die Geographiedidaktik sich teilweise auf diese Referenz beruft und „Gesellschaftsrelevanz“ als eine Begründungsfolie für Lernziele benennt (RINSCHKE 2007: 150).

Dabei ist es zentral, sich der Gefahr überzogener normativer Ansprüche an den Geographieunterricht bewusst zu sein, auch in der Forderung nach ethischem Urteilen im Geographieunterricht. Jedoch kann ethisches Urteilen, je nach dem, wie es verstanden wird, einen produktiven Umgang mit der Normativität des Globalen Lernens ermöglichen.

### **2.2 Ethisches Urteilen – eine theoretische Annäherung**

In den vorherigen Kapiteln wurde immer von ethischem Urteilen und auch Bewerten gesprochen, ohne diese Begriffe aber genauer zu definieren oder zueinander in Bezug zu setzen. Dies wurde bewusst so gehalten, um zunächst das Anliegen im Überblick klar zu machen. Jedoch ist an dieser Stelle die Definition ethischen Urteilens in Hinblick auf eine weitere Präzisierung des Vorhabens von Bedeutung. Dies ist um so entscheidender, als sich im didaktischen Diskurs des ethischen Urteilens meist „philosophische, didaktische und empirische Perspektiven“ (DIETRICH 2007: 30) vermischen, was zum Teil auf Kosten der Präzisierung des Vorhabens geht. „Erkenntnisfortschritte in der Philosophie sind im Wesentlichen begrifflicher Art“ (APPLIS, SCARANO 2014: 5). Dies gilt ebenso für dieses Kapitel.

#### **2.2.1 Definition in den Fachdidaktiken**

Im Folgenden wird zunächst analysiert, wie ethisches Urteilen in der Geographiedidaktik verstanden wird und was dieses Verständnis für unterrichtliche Konsequenzen hat. Darüber hinaus wird ein Blick in die Biologiedidaktik geworfen, da diese eine gewisse Vorreiterrolle spielt, sowie ergänzend in andere naturwissenschaftliche Didaktiken und den Bereich des Globalen Lernens, da dieser kontextuell für diese Studie bedeutsam ist. Zusätzlich wird im Sinne eines weiteren Erkenntnisgewinns auch die definitorische Herangehensweise in Ethik- und Philosophiedidaktik betrachtet.

##### **2.2.1.1 Geographiedidaktik**

Werden in den 90er Jahren unter dem Stichwort „zukunftsfähiger Geographieunterricht“ unter ethischen Gesichtspunkten noch Fragen nach einem „erdgerechten Verhalten[...]“ (u. a. KÖCK 1997: 35) diskutiert, gilt 2010 ethische Urteilskompetenz in der Geographiedidaktik als wesentlicher Bestandteil eines „zukunftsfähigen Geographieunterrichts“ (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010: 7). Und gerade mit der Kompetenz-Diskussion gewinnt das ethische Urteilen an Bedeutung (FELZMANN 2013a). In der Forderung nach ethischer Urteilskompetenz besteht Einigkeit, was darunter zu verstehen ist, ist unterschiedlich. Daher werden im Anschluss überblicksartig die verschiedenen Definitionen dargestellt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin kritisch geprüft werden.

Als erstes lassen sich hinsichtlich der begrifflichen Fixierung ethischer Gehalte und der entsprechenden Kompetenz im Geographieunterricht zwei Nomenklaturvarianten herauslesen, die explizit genannt werden. Zum einen ist von „ethischem“ oder auch „moralischem“ Urteilen oder auch „Urteilskompetenz“<sup>57</sup> bzw. -„fähigkeit“ die Rede und zum anderen wird von „Werteerziehung“, „-vermittlung“, „-bildung“, „-orientierung“ und „Bewerten“ gesprochen, wobei letzteres oft als ein Fähigkeitsäquivalent zum ethischen Urteilen begriffen wird. Teilweise zeigt sich eine Verbindung der beiden begrifflichen Richtungen, wenn von „ethischer Urteilskompetenz“ gesprochen und diese als Rekurs auf Werte verstanden wird bzw. wenn Bewerten als ethisches Urteilen verstanden wird und synonym gebraucht wird.

Betrachtet werden im Folgenden zentrale terminologische Herangehensweisen aus der aktuellen Geographiedidaktik<sup>58</sup>.

### **Kompetenzbereich „Beurteilung/Bewertung“**

#### *a) Bildungsstandards (DGfG 2014)*

Die Terminologie in der Geographiedidaktik zeigt, dass die Bildungsstandards für das Fach Geographie Bewertungskompetenz einfordern bzw. sprechen sie vom „Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung“ (DGfG 2014: 23).

Allgemein wird in den Bildungsstandards eine Verquickung von Bewerten und Urteilen gesehen. Das Bewerten wird als ethischer Bereich auf die Frage der Werte bezogen, das Beurteilen hingegen als nicht ethischer Bereich verstanden, der fachliche Aspekte berührt (vgl. auch COEN, HOFFMANN 2010). Nur das *Bewerten-Können* berührt die ethische Dimension und meint dabei einen Rückbezug auf Werte und Normen. Im Folgenden wird daher nur der Bereich der Bewertung analysiert. Zu diesem Kompetenzbereich gehören die Operatoren Bewerten oder auch das Stellung-Nehmen. Er wird, wie folgt, beschrieben:

„Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme [...], vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können“ (DGfG 2014: 9).

„Schülerinnen und Schüler werden im Geographieunterricht angeleitet, ihre Sach- und Fachurteile mit geographisch relevanten Werten und Normen zu verbinden und so zu fachlich begründeten Werturteilen zu gelangen (B4). Kriterien für Bewertungen liefern dabei z. B. die allgemeinen Menschenrechte sowie der Schutz von Natur und Umwelt.

---

<sup>57</sup> Für diese Arbeit wird nicht von Kompetenz gesprochen, um die Verwechslung mit einer Kompetenzmodelldiskussion zu vermeiden. Es wird immer vom ethischen Urteilen als solchen die Rede sein, zum Teil von ethischer Urteilsfähigkeit. Wenn bisweilen verkürzt von Urteilen gesprochen wird, so ist dies immer auch als ethisches Urteilen gemeint, jedoch dann verstärkt in seiner doppelten Komplexität. In diesem Sinne wird der Begriff des Ethischen im Zusammenhang mit Urteilen auch mehrfach eingeklammert.

<sup>58</sup> Es wird nur mehr auf Artikel rekuriert, die im Kontext von BNE und Globalem Lernen aktuell sind. Es ist nicht als historischer Abriss zu verstehen. Auf frühere Diskussionen rund um Ethik, Werteerziehung usw. im Geographieunterricht (vgl. etwa SCHRAND 1995) wird aber Bezug genommen.

All dies mündet ein in die Prinzipien/das **Leitbild der Nachhaltigkeit** (sustainable development). Das Fach trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit aufbauen, Eingriffe des Menschen in die Natur und Umwelt (z. B. Planung und Bau eines Neubaugebietes/eines Staudamms) nach ihrer ökologischen, sozialen/politischen und wirtschaftlichen Verträglichkeit zu bewerten. Dies schließt subjektive Präferenzen ein; diese sind unvermeidlich, müssen aber offengelegt und begründet werden“ (ebd.: 24).

„Schülerinnen und Schüler können geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit) nennen, geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Flussregulierung, Tourismus, Entwicklungshilfe/wirtschaftliche Zusammenarbeit, Ressourcennutzung) in Hinblick auf diese Normen und Werte bewerten“ (DGfG 2014: 25).

Wie steckt darin ethisches Urteilen bzw. wie und in Hinblick auf welche Kompetenzbeschreibung werden ethische Gehalte verstanden?

Es werden kriteriengeleitete Werturteile als Ziel im Geographieunterricht eingefordert. Die Kriterien liefern die Werte. Diese Werte bzw. Bewertungsmaßstäbe werden auch exemplarisch benannt wie etwa die Menschenrechte. Es geht darum, mittels Werten zu bewerten und so zu Werturteilen zu kommen. All' dies geschieht unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit in seinen drei Dimensionen.

Die Anmerkung über die subjektiven Präferenzen ist außerdem wichtig. Es geht dabei latent um die Frage des Grades der Offenheit der Normativität (vgl. unten).

Eigene Anmerkung

Die Terminologie „Bewertung“ im Unterschied zu „Beurteilung“ erscheint ungünstig, wenn angesichts der Bewertungen wiederum von „Urteilen“ und zum Teil auch von „Beurteilen“ mit Hilfe von „Werten“ (DGfG 2014: 33) die Rede ist. Zu fragen ist auch, ob der Begriff des Bewertens wirklich ethische Fragen im Geographieunterricht abdeckt (vgl. dazu in der Biologiedidaktik unten).

*b) Schrüfer und Macamo (2013)*

An den Bildungsstandards orientieren sich deutlich Schrüfer und Macamo (2013) in ihrem Aufsatz „Entwicklung – eine wertvolle Angelegenheit. Werturteile als Grundlage der Diskussion über „Entwicklungszusammenarbeit“. Wertgebundenheit und Bewertungskompetenz sind die zentralen Begrifflichkeiten.

Folgende zentrale Aussagen in einem Überblick:

- als Grundlage der Bewertung dienen Werte
- Werte sind Orientierungshilfe
- Werte haben eine handlungsleitende Funktion, sie sind uns zugänglich.
- Werte kommen in ethischen Begründungen zum Ausdruck.
- Ausgestaltung der Werte durch Normen

Wie steckt darin ethisches Urteilen bzw. wie und in Hinblick auf welche Kompetenzbeschreibung werden ethische Gehalte verstanden?

Die Fähigkeit liegt darin, die Wertgebundenheit aufzudecken. Werturteile gelten zum Beispiel „als Grundlage der Diskussion über Entwicklungszusammenarbeit“ (ebd.: 2).

Urteilen im moralischen Bereich meint hier Bewerten mit Werten, was wiederum zu Werturteilen führt.

Eigene Anmerkung

Es ist erst zu fragen, ob uns die Werte tatsächlich immer zugänglich sind bzw. inwiefern sie tatsächlich handlungsleitend sind (vgl. Kapitel 4.1).

*c) Coen und Hoffmann (2010)*

Zentrale Begriffe im Text sind: „Wertgebundenheit“ und „-beladenheit“, „wertethische Grundlage“. Darüber hinaus werden Dimensionen einer geographischen Beurteilungs- und Bewertungskompetenz vorgestellt (ebd.: 11). Im Sinne der, wenn auch nicht genannten doppelten Komplexität sind in der Darstellung beide Bereiche zusammen ausgewiesen.

Während sich „Sachbezug“, „Konstruktion“ und „Erkenntnisgewinnung“ auf den Beurteilungsbereich zu beziehen scheint und sich „Perspektivenwechsel“<sup>59</sup> und „Kommunikation“ auf beide Bereiche beziehen können, ist der genannte „Wertebezug“ (ebd.: 11) wohl der Bewertungskompetenz zuzuschreiben.

Darunter wird genannt:

„Aufdecken der Maßstäbe und Kriterien für Entscheidungen im komplexen Mensch-Umwelt-Gefüge und Reflexion der Wertgebundenheit“, „transparente und bewusste Urteilsfindung und Bewertung“ (ebd.).

Neben dem im Text stark gemachten Wertebezug wird wie in den Bildungsstandards auch eine Subjektorientierung betont.

Wie steckt darin ethisches Urteilen bzw. wie und in Hinblick auf welche Kompetenzbeschreibung werden ethische Gehalte verstanden?

Es geht um „Wertegebundenheit und -beladenheit“ (COEN, HOFFMANN 2010: 10), die hinter Standpunkten detektiert und interpretiert werden sollen. Ein wichtiges Stichwort ist das „Aufdecken“. Des Weiteren sprechen die Autoren von „Kriterien und Maßstäben“ (ebd.), die hinter dem Urteilen stehen. Es geht um Transparenz hinsichtlich der „wertethischen Grundlage“ (ebd.).

Eigene Anmerkung

Urteilsfindung und Bewertung werden begrifflich nebeneinandergesetzt und aber auch zueinander gesetzt. Wie genau gehen die Begrifflichkeiten ineinander auf?

---

<sup>59</sup> Der Perspektivwechsel und das Hinterfragen der eigenen Perspektive fallen in den Bildungsstandards dem Beurteilen anheim.

### **Ethische Urteilskompetenz/ ethisches Urteilen/ Werteerziehung/ Wertebildung**

a) Meyer, Felzman und Hoffmann (2010), Meyer und Felzmann (2011)

Meyer, Felzman und Hoffmann sprechen direkt von ethischer Urteilskompetenz, die sie genauer, wie folgt, umschreiben:

„Ein reflektiertes<sup>60</sup> Urteil erfordert die Beachtung und das Hinterfragen verschiedener Perspektiven und Standpunkte. Steigende Urteilskompetenz ist verbunden mit Fachwissen und ethischen Grundlagen, analytischem und multiperspektivischem Denken sowie kommunikativen Fähigkeiten und daher mit Selbstbildung und Bildung des Selbst“ (MEYER, FELZMAN & HOFFMANN 2010: 7).

„Ethische Urteilskompetenz beinhaltet stets die reflektierte Verknüpfung von Sachwissen sowie von subjektiven bzw. gesellschaftlichen Wertvorstellungen“ (ebd.).

An anderer Stelle heißt es (MEYER, FELZMANN 2011: 131):

„Wir verwenden somit den Begriff der ethischen Urteilskompetenz, um deutlich zu machen, dass es dabei vor allem um ein Reflektieren über moralisches Handeln bzw. Entscheiden gehen soll und letztlich geht es u. E. [...] auch um ein Reflektieren über uns Selbst.“

„Ein gelungenes ethisches Urteil zeichnet sich dadurch aus, dass es reflektiert auf einer soliden fachlichen und ethischen Basis getroffen wird, d. h., dass der Urteilende auch über Bewertungsstrukturwissen verfügt, so dass er sich möglichst umfassend bewusst darüber ist, wonach er urteilt bzw. entscheidet, wenn er seinen Standpunkt argumentativ vertritt“ (ebd.: 146).

Unterrichtliche Konsequenzen sind die Dilemma-Methode und vor allem der praktische Syllogismus (vgl. HÖFFINGHOF 2010; u. a. MEYER, FELZMANN 2011; MEYER 2015). Letzterer gilt als „Reflexionswerkzeug“ (MEYER, FELZMANN 2011: 132). In Bezug darauf und in Anschluss an Dietrich 2007<sup>61</sup> sehen Meyer, Felzmann und Hoffmann (2010: 7) als Teilkompetenzen einer hier als ethische Kompetenz benannten Kompetenz: das Wahrnehmen einer Situation als ethisch relevant, das Formulieren präskriptiver Prämissen und ihre argumentative Prüfung (= bewerten), logische Schlussfolgerung und ihre Prüfung (= schließen). Zentral ist der Begriff des Reflektierens, der zugleich auch das Ziel markiert.

---

<sup>60</sup> Die schattierten Hervorhebungen sind von der Verfasserin vorgenommen worden, um die begrifflichen Dominanten herauszustellen.

<sup>61</sup> Dietrich (2007: 35 ff.) führt hier abermals eine eigene Unterscheidung in „ethische Kompetenz“, „Moralitätskompetenz“ und „Moralkompetenz“ ein, die sie als „moralische Kompetenz“ zusammenfasst. Wichtig für diese Arbeit ist die von ihr vorgenommene Unterscheidung zwischen Ethik und Moral, die mit der in dieser Arbeit verwendeten übereinstimmt. Dietrichs ethische Kompetenz kann daher in gewisser Weise als ethische Urteilskompetenz, wie sie hier verstanden wird, übersetzt werden. Vor allem aber zeigt auch diese Unterscheidung die Unterschiedlichkeiten und zugleich auch die Schwierigkeiten einer begrifflichen Einordnung.

Wichtig sind außerdem folgende verbale Zuschreibungen:

- Hinterfragen
- Kommunizieren
- Vielperspektivität
- wiederum reflektierte Verknüpfung von Fachwissen und ethischen Grundlagen, Wertvorstellungen

Außerdem ist von Bedeutung, dass es immer auch um das eigene Selbst geht, und darin zugleich um eine „Verknüpfung von Kognition und Emotion“ (MEYER, FELZMANN 2011: 131). Letztlich wird von den Autoren nicht nur ethisches Urteilen an sich definiert, sondern sie beschreiben ebenso, wann ein solches Urteil gelungen ist: Und zwar, wenn

„es **reflektiert** auf einer soliden **fachlichen** und **ethischen** Basis getroffen wird, d. h., dass der Urteilende auch über **Bewertungsstrukturwissen** verfügt, so dass er sich möglichst umfassend **bewusst** darüber ist, wonach er urteilt bzw. entscheidet, wenn er seinen Standpunkt vertritt“ (ebd. : 146).

Es wird in der Frage, was ein gelungenes ethisches Urteil im Geographieunterricht auszeichnet, am Ende zudem die bereichsethische Komponente angeführt. Als „Komponenten eines (nach formalen) Kriterien vollständigen ethischen Urteils“ (ebd.: 144) werden somit genannt:

- „erkenntnistheoretisches Wissen, insbesondere systematisches Wissen“
- „konkretes Fachwissen“
- „Bewertungsstrukturwissen: u. a. praktischer Syllogismus“
- „Bereichsethisches Strukturwissen: Ökoethik / Naturethik, Wirtschaftsethik“ (ebd.)

Es wird das Urteil hier allerdings als doppelt komplexes, nicht nur als ethisches Urteil beschrieben. Was gewissermaßen die ethische Seite betrifft, geht es vor allem um Wissen ethischer Art.

Wie wird ethisches Urteilen also definiert?

Diese Umschreibungen zeigen zunächst vor allem auf, was ethisches Urteilen an zusätzlichen Kompetenzen oder Fähigkeiten bzw. Dingen benötigt.

Erstens ist ethisches Wissen wichtig:

Die Verknüpfung von ethischen Grundlagen und Wissen, das als Bewertungsstrukturwissen<sup>62</sup> präzisiert wird, wird besonders betont. Es geht also in Anlehnung an die Biologiedidaktik zum einen um ein Wissen über ethische Theorien und zum anderen primär um Verfahrenstechniken wie den praktischen Syllogismus, verstanden auch als ethisches Urteilsmodell (MEYER, FELZMANN

---

<sup>62</sup> Der Begriff stammt aus der Biologiedidaktik (BÖGEHOLZ, BARKMANN 2003), noch weiter ausdifferenziert in HÖBLE 2001). Im Bewertungsstrukturwissen geht es der Biologiedidaktik um Verfahren zur Bewertung von Handlungsoptionen sowie um Kompetenzen zur Auswahl, Gewichtung und Verknüpfung von Entscheidungskriterien (BÖGEHOLZ, BARKMANN 2003).

& HOFFMANN 2010 in Bezug auf DIETRICH 2007). Ethisches Urteilen heißt in der Folge außerdem, Fachwissen und ethisches Wissen zu verknüpfen. Ethisches Fachwissen hat somit eine entscheidende Bedeutung. Dies sagt zunächst selbst noch nichts darüber aus, was ethische Urteilsfähigkeit ist oder sein soll.

Zweitens geht es um bestimmte Tätigkeiten:

Betrachtet man die Forderung nach Reflexion, Hinterfragen und (Viel-) Perspektivität nähert sich die Umschreibung der Frage, was ethisches Urteilen genau bedeuten könnte. Es geht um das Einnehmen einer Metaebene (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010: 9) und das Hinterfragen, Reflektieren der implizierten Werthaltungen hinter den Urteilen, die expliziert werden sollen. Die Metareflexion hat einen zentralen Stellenwert (MEYER, FELZMANN 2011). Es geht mittels des praktischen Syllogismus um das Aufdecken der hinter den Urteilen stehenden Normen und Wertmaßstäbe. Dies ermöglicht ein „vertieftes Verständnis von ethischen Urteilen“ (ebd.: 141).

Drittens ist die eigene ethische Orientierung ein Ziel:

Das ethische Urteilen hat letztlich zum Ziel, Orientierung zu geben, und zu helfen, einen „persönlichen ‚ethischen Kompass‘ (weiter)[zu]entwickeln, der ihnen [den Schülern] in ethischen Situationen hilft, für sich selbst den ‚richtigen‘ Weg zu ermitteln“ (ebd.).

Auch hierin liegt keine eigentliche Definition ethischen Urteilens, sondern eine Beschreibung des Zwecks.

Es geht den Autoren in dem Zusammenhang mit der Frage nach ethischem Urteilen ebenso um eine Verbindung von Kognition und Emotion (vgl. auch APPLIS 2012), die aus einer Kritik an zu kognitiven Zugängen, die emotionale Aspekte beim Fällen von Urteilen nicht berücksichtigen (vgl. auch FELZMANN 2013a; APPLIS 2012), erwächst, wenngleich mit dem praktischen Syllogismus und der Betonung des Wissens die kognitive Seite stark dominiert (APPLIS 2012).

Jedoch hinterfragen die Autoren ihre Aussagen, insofern als sie sich die Frage stellen, ob es nur um einen Rekurs auf Werte und Normen gehen muss und inwiefern es sinnvoll ist, dass der praktische Syllogismus in seiner eher formal-analytischen Art Entscheidungen gewissermaßen im Nachhinein erklärt. Diese kritische Anfrage stellen Meyer und Felzmann (2011), indem sie das Vorgehen mittels des praktischen Syllogismus' anhand von Beispielen in seiner Sinnhaftigkeit für Schüler befragen. Schließlich ist eine zentrale Frage der Implementierung ethischer Aspekte, Theorien und Fragestellungen, inwiefern dies für die Schüler als sinnvoll und nicht als aufgesetzt empfunden wird. Begründungsaufdeckung hat die Gefahr als banal, redundant, „reichlich konstruiert und überflüssig“ (ebd.: 143) empfunden zu werden.

### Die Autoren sehen das

„Einfordern der Formulierung einer Norm und ihrer Begründung auch aus Schülersicht als sinnvoll [...] dann, wenn es innerhalb des betroffenen Kontextes einen bereichsethischen Diskurs dazu gibt“ (ebd.).

Sie betonen also, dass es um mehr gehen muss, als um das Nennen von Werten, dass eher die Frage des Warum, also etwa, warum die Natur zu schützen ist, als die Nennung des Wertes „Umweltschutz“ von Bedeutung ist. Diesen Weg des Warum-Fragens geht bereits Kuttler (1994), die den Schüler im Geographieunterricht Grundpositionen aus der Umweltethik als Lesetexte vorlegt, statt Argumentationen, die sich zwischen Umweltschutz und wirtschaftlichem Wachstum aufspannen. Ebenso schlägt Meyer diese Richtung ein, wenn sie in ihrer Einstiegsphase zum praktischen Syllogismus den Bezug zu Positionen der Naturethik herstellen bzw. Argumente diesen zuordnen lässt (MEYER 2015: 407). Im Zentrum stehen allerdings, wenn man genauer hinschaut, keine Warum-Fragen, sondern ein Zuordnen-Können zu den ethischen Positionen.

Meyer und Felzmann sehen letztlich aber das weitere Hinterfragen der „selbstverständlichen Norm“ (MEYER, FELZMANN 2011: 143) bzw. des Wertes als zentral in Hinblick auf die Frage des Sinns ethischen Urteilens im Geographieunterricht für Schüler. Als weiterführende Fragen nennen die Autoren etwa die Fragestellungen: „Warum sollen im Beispiel Kinderarbeit Arbeitsplätze in Deutschland geschützt werden?“, „Welcher Position ist diese Norm innerhalb der bereichsethischen Diskussion um internationale Gerechtigkeit (*Kosmopolitismus* – *Nationalismus*<sup>63</sup>) zuzuordnen?“, „Argumentiert diese Person kohärent von dieser Position/diesem Wert aus?“ (ebd.: 144).

Ethisches Urteilen ist also hier nicht nur Nennen und Aufdecken von Werten, sondern meint auch ein Fragen nach dem Warum.

### Eigene Anmerkung

Im Vordergrund steht bei den Autoren neben einer kognitiven, formalen Ausrichtung am Ende oft das Subjektive, d. h., „welchen Werten und Normen persönlich Priorität eingeräumt wird“ (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010: 9), der eigene ethische Weg und schließlich die Selbsterkenntnis. Dies ist aber zu hinterfragen, genauso wie zu erörtern bleibt, inwiefern Kohärenz ein wichtiges Kriterium eines gelungenen ethischen Urteilens ist.

### b) Meyer und Felzmann (2010)

Die Autoren zeigen in ihrem Aufsatz „Ethische Urteilskompetenz – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells“ deutlich, wie sie ethische Urteilskompetenz als Begriff verstehen und auf wen sie dabei rekurrieren, nämlich zum einen auf Reitschert et al. (2007: 43) sowie zum anderen auf Dietrich (2007: 38 ff.).

---

<sup>63</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.1.1.2.

Wenn man zunächst darauf blickt, was Reitschert et al. sagen, nämlich:

„Der Begriff ‚Bewertungskompetenz‘ ist etwas unglücklich und irreführend, da eine Bewertung ethischer Probleme ausschließlich den Rückbezug auf Werte beinhaltet. [...] Übergeordnet ist dagegen der Begriff des ‚Urteilens‘, der Sach-/ Machbarkeitsanalysen und Werteanalysen, d. h. die Fähigkeit des Beurteilens und des Bewertens miteinander verknüpft. Darum wird von uns der Begriff der ‚Ethischen Urteilskompetenz‘ vorgeschlagen und [...] verwendet“ (Reitschert et al. 2007: 43),

so zeigt sich, dass sich die Autoren hier vom Begriff der Bewertung abwenden, sich damit auch von den Bildungsstandards entfernen. Wie bereits oben zitiert, folgt diese Definition der Beobachtung, dass das Aufdecken von Werten nicht ausreicht und ein Warum-Fragen dazu kommen muss, wie dies auch für diese Arbeit noch bedeutsam wird.

Die Anlehnung an Dietrich (2007) zeigt ergänzend, dass Meyer und Felzmann einer gezielten Unterscheidung von Moral und Ethik folgen, wie sie auch für diese Studie zentral wird. Diese Differenzierung, die ethische Kompetenz abermals als Reflexions- und Argumentationsfähigkeit ausweist (DIETRICH 2007: 40), betont die Distanzierung davon, dass es nicht um Erziehung zu einer bestimmten Moral geht<sup>64</sup>, nicht um Moralkompetenz also, sondern um eine ethische Urteilskompetenz (MEYER, FELZMANN 2010: 129).

Diese definieren die Autoren, wie folgt:

„Ethische Urteilskompetenz beinhaltet die reflektierte Verknüpfung von Sachwissen auf der einen Seite sowie Wertvorstellungen auf der anderen Seite und ist die Basis für Entscheidungen bzw. Urteilen in Handlungssituationen“ (ebd.: 125).

Die Struktur eines Urteils bzw. Urteilsmodells entspricht wie auch bei Dietrich (2007) dem praktischen Syllogismus in seiner Unterscheidung von deskriptiver und präskriptiver Prämisse. Abgeleitet aus diesem wagen die Autoren das Andeuten von Dimensionen eines geographiedidaktischen Kompetenzmodells ethischen Urteilens. Abgesehen von den Dimensionen, die die deskriptive Prämisse betreffen, schlagen sie für die präskriptive Prämisse die Dimensionen „Kennen und Verstehen von Werten und Normen“, „Wahrnehmen und Bewusstmachen moralischer Relevanz und „ethisches Basiswissen“ (ebd. 130) vor. Die Dimensionen der Conclusio des praktischen Syllogismus lauten hingegen: Bewerten, Entscheiden, Reflektieren bzw. Beurteilen und Urteilen (vgl. ebd.).

---

<sup>64</sup> Sie übertragen die Unterscheidung bei Dietrich (2007) dann auf die Diskussionslinie Haubrich (1994), Lethmate (2000) und Kroß (2000), also auf die Diskussion um Werteerziehung oder Erziehung zu Werten. So fordert Haubrich (1994) eine bestimmte Öko-Ethik, Lethmate wiederum kritisiert dies als „Gesinnungspädagogik“ (Lethmate 2000: 63) und fordert die „Fundierung ethischer Fragen“ (ebd. : 75) auch über eine Anknüpfung an aktuelle Philosophiedebatten (ebd.) Kross (2000) antwortet wiederum auf diesen Vorwurf, indem er betont, man könne nicht alle moralische Erziehung, Werteerziehung, für unmöglich halten.

Wie wird ethisches Urteilen also definiert?

Die zentralen Stichwörter sind auch hier: „Bewusstmachen“, „Reflektieren“, „Werte“, „Wissen“, „praktischer Syllogismus“.

Eigene Anmerkung

Die Dimensionen der Conclusio des praktischen Syllogismus bleiben unklar.

c) Meyer (2011a/b; 2012)

In ihrem Aufsatz zur Wertebildung betont Mayer, Bezug nehmend auf die Forderung der Bildungsstandards,

„dass es weniger darum gehen kann, Werte zu vermitteln, sondern darum, dass Werte vor allem situativ erfahren, diskursiv erschlossen, somit bewusst gemacht und dadurch verinnerlicht werden. Sie sind wesentlicher Bestandteil der Integrität und Identität einer Person“ (MEYER 2012: 315).

„Ethische Bildung zielt somit auf ein Bewusstmachen der eigenen Werthaltungen im Hinblick auf das Handeln mit seinen Folgen ab, wohingegen moralische Bildung sich auf das Tun selbst bezieht“ (ebd.: 317).

„Zur Bildung von Werthaltungen ist bedeutsam, dass diese auf einer Metaebene auch im Zusammenhang mit Normvorstellungen reflektiert werden. Dazu gehört, dass jede Person für sich darüber bewusst wird, welchen Werten und Normen sie Priorität eingeräumt. Ethische Urteilskompetenz bedeutet daher im übergeordneten Sinne, sich selbst bzw. das Selbst zu erkennen und das dadurch (im doppelten Sinne) zu bilden“ (ebd.: 327).

Unterrichtliche Konsequenz ist die Verwendung moralischer Dilemmata, wie sie bei Rhode-Jüchtern (1995), Wilhelmi (2007), Applis (2012) verstanden und verwendet werden, sowie die Anwendung des praktischen Syllogismus'. Auch das Werte-Quadrat von Vankan et al. 2008 wird als Vorbereitung genannt. Insgesamt werden Methoden als günstig gesehen, „die das Denkenlernen mit Geographie (Vankan et al 2008: 139) auf Grundlage einer sozial-konstruktivistischen Didaktik zum Ziel haben“ (Meyer 2012: 326), da sie auch moralische Wertungen beinhalten, wie etwa auch die Mystery-Methode.

Der Wertebegriff ist so gefasst, dass er sowohl ethische, als auch moralische und ökonomische sowie symbolische Werte umfasst. Der Begriff ist damit weiter gefasst als er etwa in den Bildungsstandards erscheint, die sich nach der Ordnung von Pieper (2007) und Meyer (2012) nur auf einen moralischen und einen ethischen Bereich beziehen. In einer Tabelle werden diese bei Meyer (2012) aufgelistet, angelehnt an Pieper (2007: 249). Oben stehend werden etwa als ethische Grundwerte „Freiheit“, „Gleichheit“ und „Gerechtigkeit“ genannt, die im Begriff der Menschenwürde verankert sind (MEYER 2012: 316 f.; PIEPER 2007: 115). Nachhaltigkeit gilt als moralischer Wert und zugleich als ökologischer Wert. Fairness wird von Gerechtigkeit getrennt und ist moralischer Wert und gleichzeitig sozialer Wert, genauso wie die kollektive Verantwortung.

Erneut ist in Bezug auf Wertebildung vom ethischen Kompass die Rede (MEYER 2012: 316, angelehnt an den Begriff Kompass bei PIEPER 2007: 115, vgl. oben).

Wie wird ethisches Urteilen also verstanden?

Im Zentrum steht das Bewusstmachen der Werte oder Werthaltungen, vor allem der eigenen, aber auch im Kontrast und Vergleich zu anderen, auch wenn es um ein „globale[s] Bewusstsein“ (MEYER 2012: 321) geht. Der Begriff des Bewussten ist auch in den Artikeln zum ethischen Urteilen (s. oben) zentral. Ebenso taucht der Begriff der „ethischen Orientierungen“ (ebd.: 318) in dem Zusammenhang auf. Auffällig ist hier der kurze Verweis auf die Trennung von einer moralischen Bildung. Es geht um ein Bewusst-Werden der „eigenen Wertvorstellungen und ethischen Orientierungen“ (ebd.), letztlich um die persönlichen Wertprioritäten als Erkennen des Selbst. Von „Selbsterfahrung“ wird mehrfach gesprochen. Werte sind aber nicht zu vermitteln, sondern zu kommunizieren (ebd.: 323 f.) und zu reflektieren bzw. auch zu analysieren. So ist von „Wertklärung“ (ebd.: 324) die Rede und von der „Analyse präskriptiver Prämissen [...], die in moralischen Argumentationen explizit und implizit genannt werden“ (ebd.: 324).

Wie wird das Verhältnis Wertebildung und ethisches Urteilen bestimmt?

Der Begriff „ethisches Urteilen“ fällt am Rande und scheint als Fähigkeit eingebettet in einige andere Aspekte. Nur am Ende wird er definiert, wie bereits zitiert.

Betrachtet man die bei Meyer (2012) abgebildete Pyramide, die die Wertklärung genauer illustrieren soll, nur in Hinblick auf den Stellenwert des ethischen Urteilens, so scheinen Argumentieren und Urteilen als Fähigkeiten nebeneinander zu stehen. Beide haben etwas mit Ethik und Moral zu tun haben und greifen dabei ineinander greifen. Meyer erläutert dazu, dass die Wertklärung

„durch die Reflexion mit einer Sensibilisierung für gründliches Argumentieren und für gelungenes ethisches Urteilen zur Untermauerung des Überzeugtseins verbunden“ (MEYER 2012: 324)

ist. Auch das ethische Urteilen führt letztlich zur Wertebildung, die die breite Basis darstellt. Ethisches Urteilen erscheint darin als „Kompetenz“ oder auch als „Feld“ (ebd.: 326). Was ein gelungenes ethisches Urteil ist, wird an dieser Stelle nicht näher ausgeführt.

Die ebenso genannten Begriffe „Werteerleben“, „Wertesehen“ und „Wertefühlen“ entstammen dabei einer Tradition der Wertethik nach Scheler (z. B. 1960; vgl. besonders die Ähnlichkeit zu von HILDEBRAND 1969: 134; vgl. auch PIEPER 2007: 245), deren Schwerpunkt auf der fühlenden Komponente liegt. Sie verweisen grundlegend darauf, dass es Meyer immer auch um die affektive Komponente geht. Am Ende benennt sie in Anlehnung an Joas (1999) Wertebildung auf drei Ebenen, nämlich als „Ergriffenwerden und Ergriffensein“, als „Verbundensein“ und als „Überzeugtsein“ (MEYER 2012: 326). Es geht also nicht nur um ein

Bewusst-Machen und Analysieren von Werten, sondern auch um ein Erleben, Verinnerlichen und Erfahren als emotionale Komponente, die auch mit Verweis auf Lind (2009: 25) mehrfach betont wird. Diese steht dabei im Zusammenhang mit dem eigentlichen Ziel der Selbsterfahrung, was mehrmals auftaucht. Am Ende gelten in diesem Zusammenhang als Ziele einer Wertebildung das Erkennen, dass Sachlichkeit und Gründlichkeit wichtige Werte sind, dass u. a. Gerechtigkeit als Tugend wesentlicher Wert ist und dass „Hoffnung, Liebe und Glaube leitende Werte sind“ (MEYER 2012; mit Blick auf HAVELBERG<sup>65</sup> 1990: 11).

Eigene Anmerkung

Ethisches Urteilen ist in seinem Zusammenhang mit Wertebildung weiter zu hinterfragen sowie auch die Verengung auf eine Wertethik. Anfragen gehen auch an die Art und Weise der vorgenommenen normativen Setzungen. Das Warum-Fragen im Sinne ethischen Urteilens wird hier aus den Augen verloren.

*d) Felzmann (2013a)*

Mehr oder weniger endgültig definiert wird ethisches Urteilen schließlich von Felzmann im Wörterbuch der Geographiedidaktik:

„Das ethische Urteilen stellt das Fällen eines Urteiles unter der Reflexion der dabei zugrunde liegenden Werte/ Wertmaßstäbe/ Normen dar“ (FELZMANN 2013a: 294).

„Das ethische Urteilen stellt eine Sonderform des Urteilens dar, nämlich dasjenige in normativen Kontexten“ (ebd.).

Normativer Kontext kann dann etwa das Globale Lernen unter dem Leitbild einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sein.

Wie wird ethisches Urteilen verstanden?

Es geht um den Rekurs auf Werte und Normen. Es gilt Werte und Normen aufzudecken. Felzmann sieht außerdem die

„altersgerechte Explizierung der normativen Dimension einer Problemsituation als wichtige[n] Baustein innerhalb einer breiter verstandenen Bewertungskompetenz“ (ebd.: 295).

Bewerten wird also als ethisches Urteilen verstanden, muss aber daher weiter gefasst werden. Im Zentrum steht das Aufdecken von Werten und Normen.

Eigene Anmerkung

Das Warum-Fragen im Sinne ethischen Urteilens (vgl. aber MEYER, FELZMANN 2011) wird nicht mehr erwähnt. Felzmann (2013: 294) geht im Wörterbuch schließlich von „Werteerziehung/ ethische[m] Urteilen“ aus. Beides wird nebeneinandergesetzt, die genaue Verbindung bleibt aber unklar, d. h. inwieweit es synonym verstanden wird oder an welchen Punkten es unterschieden wird. Geschieht dies alles innerhalb der von ihm auch angeführten Bewertungskompetenz, im Sinne etwa der Bildungsstandards?

---

<sup>65</sup> Havelberg bezieht sich ebenso wie Meyer auf Frankena (1975).

Und wo ist der Vergleichspunkt zu setzen, wenn gilt, dass Bewertungskompetenz breiter gefasst wird (breiter gefasst als?)

Ethisches Urteilen und Bewerten hat jedenfalls bei Felzmann mit Werten zu tun. Werteerziehung wird bei ihm in seiner Ambivalenz zwischen „Erziehung zu bestimmten Werten“ und „Erziehung zum Werten Können“ (FELZMANN 2013a: 294, vgl. auch WILHELMI 2007: 30) dargestellt. Die deutliche Differenzierung bei (MEYER, FELZMANN 2010) wird hier weggelassen bzw. absolut zurückgenommen. Das Hinterfragen der Werte und Normen scheint im Begriff der Reflexion angedeutet, wird aber nicht genauer ausgeführt (vgl. aber dazu MEYER, FELZMANN 2011), was auch der Textsorte „Lexikoneintrag“ geschuldet sein mag.

### **Ethische Urteilskompetenz/Wertorientierung (OHL 2013)**

Ohl benennt „Werteorientierung GU/Förderung ethischer Urteilskompetenz“ (OHL 2013: 6, vgl. ergänzend MEHREN ET AL. 2015) ähnlich wie Felzmann (2013a) mit Schrägstrich als „Prinzip im Umgang mit komplexen und kontroversen Themen“. Im weiteren Artikel werden „wertorientierter Unterricht“ und „Förderung ethischer Urteilskompetenz“ mit Schrägstrich angeführt und gewissermaßen synonym gebraucht. Thematisch wird argumentiert, dass Themen der BNE und des Globalen Lernens eine starke ethisch-moralische Komponente haben und dass es deswegen gilt,

„die jeweils bedeutsamen Werte explizit zu machen, das Bewusstsein von Schülern für deren handlungsleitende Funktion zu schärfen und sie in ihrer differenzierten Urteilsbildung zu trainieren“ (OHL 2013: 7).

Wie genau differenziert zu definieren ist, wird an dieser Stelle nicht ausgeführt. Betrachtet man die Aspekte, geht es also im Zusammenhang mit ethischen Urteilen um

- Explizit-Machen von Werten
- ein Bewusst-Machen, dass Werte handlungsleitend sind.

In Hinblick auf die doppelte Komplexität ist wichtig:

- der Rekurs auf Fachwissen und Werte
- sach- und wertorientiert arbeiten.
- „de[n] Blick dafür zu öffnen, dass unterschiedliche fachliche Grundannahmen und unterschiedliche moralisch Positionen zu unterschiedlichen Ergebnissen und Handlungen führen“ (ebd.)

Ziel ist eine reflektierte Meinungsbildung (ebd.).

Wie ist diese zu fördern?

Es wird auf die Dilemmamethode bei Wilhelmi (2007) und Applis (2012) verwiesen, die gemäß Ohl ethische Urteilsbildung fördert (OHL 2013).

Wie wird ethisches Urteilen definiert ?

Ethisches Urteilen meint, Werte explizit zu machen, ihre Funktion für Handlungsentscheidungen zu beleuchten, auch in ihren Unterschiedlichkeiten.

Eigene Anmerkung

Ist die Gleichsetzung Ethik = Wertethik ausreichend? Wie sind Wertorientierung und ethisches Urteilen zueinander zu definieren?

### Weitere begriffliche Herangehensweisen und Diskussionslinien

#### a) Wertorientierte<sup>66</sup> Urteilskompetenz

Wilhelmi (u. a. 2010)

Im Kontext der Beobachtung von festen Wertkatalogen, wie sie in den Aufträgen an Schulen festgeschrieben werden, geht es Wilhelmi weniger als begriffliche Klärung denn als praktische Umsetzung darum, für den Geographieunterricht zu zeigen: „Nicht die Erziehung zu Werten, sondern die Aufforderung zu werten – das muss Unterricht leisten“ (WILHELMI 2007: 30) und zwar im Zusammenhang mit der Förderung einer „Diskurs- und Urteilsfähigkeit im Rahmen demokratischen Handelns bei Schülern“ (WILHELMI 2007: 30).

Es geht ihm bereits 2004 im Kern um Folgendes:

„Nicht Werte lernen, sondern werten lernen“ (WILHELMI 2004: 31).

Wichtig ist ihm nicht nur die „Klärung einer individuellen Wertekonkurrenz“ (Wilhelmi 2007: 30; vgl. auch Wilhelmi 2006), sondern ebenso geht es ihm um „demokratisch herbeigeführte[...], gemeinschaftlich getragene[...] Entscheidung[en]“ (Wilhelmi 2007: 30). Die Methode dafür ist die Dilemmadiskussion in der Tradition von Kohlberg und bezogen auf die Tradition der Moralstufung, wobei der Aspekt des Demokratischen in der Abstimmung über das Dilemma schließlich zum Tragen kommt.

Wie wird ethisches Urteilen definiert ?

Es geht um eine *moralische* Urteilskompetenz, die sich anhand von Stufen beschreiben und mit Dilemmageschichten üben lässt. Im Zentrum steht das Urteilen mittels Werten bzw. Urteilen als Werten und an Werten orientiert.

Der Begriff der wertorientierten Urteilskompetenz wird nicht direkt definiert. Im Kontext einer geographischen Umweltbildung greift Wilhelmi (2011) aber sowohl den Begriff der ethischen Urteilskompetenz nach Meyer et al. (2010) auf als auch die Kompetenzen „Urteilen“ und „Bewerten“ in Bezug auf Coen und Hoffmann (2010).

---

<sup>66</sup> Der Begriff der Wertorientierung findet sich auch bei Havelberg (1990), wobei Ethik als Erziehungsziel gilt, d. h. Ethik = Werteerziehung. Ebenso findet er sich bei Birkenhauer (2000). Der Begriff ist auch stark bei Applis (u. a. 2012). Applis benennt die Förderung von Wertorientierung im Geographieunterricht als Moralentwicklung (vgl. APPLIS 2014d).

Es geht ihm aber auch in diesem Artikel immer um Wertekonkurrenz und Werten, um individuelles Abwägen und Reflektieren der eigenen sowie auch gesellschaftlichen Werte. Genauer fasst er dies, wie folgt:

„Ethische Urteilskompetenz ist Basis für Urteile und Entscheidungen in Handlungssituationen. Dazu müssen Fachwissen und eigene sowie gesellschaftliche Wertvorstellungen abgeglichen, reflektiert und verknüpft werden“ (WILHELMI 2011: 5).

Erneut zeigt sich auch an dieser Stelle das zentrale Stichwort der Reflexion. Neu sind aber die Verben „abgleichen und verknüpfen“. Während das Verknüpfen wohl in einem Zusammenhang steht mit der Frage nach der doppelten Komplexität, der Verknüpfung von Fachwissen und ethischem Wissen/ Werten, wie es auch in der Arbeitsgruppe um Meyer gesehen wird, ist zu überlegen, was abgleichen meint.

Ethisches Urteilen heißt zusammenfassend: Werten, Werte anwenden und reflektieren.

#### Eigene Anmerkung

Meint das Abgleichen von Fachwissen den Wertvorstellungen entsprechend das Abgleichen der Bewertung des Fachwissens in Zusammenhang mit den Wertvorstellungen? Wird die Bewertung entsprechend abgeglichen?

Dies kann hier nur vermutet werden.

*b) Werteerziehung, die Frage nach Normen und Werten sowie einem strukturierten Werturteil*

#### Ladenthin (2010)

Zentraler Aspekt ist, dass es im Geographieunterricht nicht um Wertevermittlung gehen kann, sondern um Werten und zwar mit Blick auf die Frage nach guten, menschlichen Lebensbedingungen.

„Die Thematisierung von Werten impliziert also immer die grundsätzliche Frage danach, wie die Menschen leben sollten, damit sie menschlich leben können“ (LADENTHIN 2010: 5).

Auch bei ihm blickt durch, dass für das Urteilen Werte nicht ausreichen. In der Form sei auch sein Hinweis, dass aus Werten keine Normen abzuleiten sind, gedeutet (ebd.). Er spricht außerdem von weiteren Kriterien für Wertentscheidungen (vgl. ebd.), die notwendig sind, ohne diese genauer auszuführen.

Sein Wertbegriff beinhaltet ähnlich wie bei Meyer und im geographiedidaktischen Kontext allgemein verbreitet moralische und außermoralische Werte, wobei letztere mit Blick auf Frankena<sup>67</sup> (1975) „am Kriterium des guten Lebens gemessen“ (LADENTHIN 2010: 5) werden. Zudem wechselt er in der sprachlichen Verwendungsweise zwischen Werten als gewissermaßen feste Größen und Dingen, denen einen Wert zugeschrieben wird, sowie der Bewertung und

---

<sup>67</sup> Vgl. die Bezugnahme auf dessen Werteschema auch bei Havelberg (1990), Meyer (2012).

Gewichtung von Werten. Der Prozess des Urteilens kann dann beispielsweise diesem oder jenem einen Wert verleihen: „Erst das Urteil angesichts eines Kriteriums („Nutzen für den Menschen“) verleiht dem Wasser einen Wert“ (ebd.)<sup>68</sup>.

Wie wird ethisches Urteilen definiert?

Letztlich geht es Ladenthin aber auch darum, Werte zu explizieren, etwa am Beispiel des Baus eines Staudammes, Werte zu gewichten und sich dann zu entscheiden, „welchen Wert man tatsächlich realisieren will“ (ebd.). Dies zeigt er in seiner Strukturbeschreibung eines Werturteils in Hinblick auf den Geographieunterricht. Doch bleibt als letzte Frage immer die Frage danach, „wie Menschen leben wollen, was menschliche Lebensbedingungen sind“ (ebd.).

Eigene Anmerkung

Es geht Ladenthin um „wertbezogene Urteile“ (ebd.). Im Vordergrund stehen Werte in sehr unterschiedlich sprachlicher Verwendungsweise. Immer wieder wird aber von „Werten“ als feste Größen und von der Frage, welchen man den Vorzug gibt, gesprochen, zugleich wird den Werten als feste Größen aber indirekt kein Kriteriumsstatus für das Urteilen zugeschrieben, wenngleich aber von „Werturteilen“ gesprochen wird. An anderer Stelle ist so auch immer wieder von „Wertentscheidungen“ die Rede. Kriterien aber sind letztlich auch bei Ladenthin nicht Werte, sondern die Frage „wie die Menschen leben sollten und was sittliches Handeln ist“ (ebd.: 6). Es scheint, dass auch der Wertbegriff zwar im Zentrum steht, die Frage nach den Kriterien für ein Urteilen aber viel weiter geht und erst so zu einer ethischen Frage wird.

### *c) Wertelernen, Werteunterricht*

Rhode-Jüchtern (1995, erneut erschienen 2015)

Es geht ihm um „Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten“ (RHODE-JÜCHTERN 2015: 157) sowie das „Erkennen und Beurteilen von Wertedifferenzen“ (ebd.: 170). Dies sind allgemein zentrale Aspekte einer moralischen Werteerziehung, die für ihn im Fokus steht. Methode ist das Dilemma. Zentraler Bezugspunkt ist Kohlberg<sup>69</sup> (vgl. auch MEYER, FELZMANN 2010; APPLIS 2012).

Wie wird darin von ethischem Urteilen gesprochen?

Der Begriff selbst fällt nicht.

Es wird Urteilskompetenz lediglich als Zielfeld von Wertelernen bzw. als verankert im Aufgabenfeld der Werteerziehung (vgl. ebd.: 167) genannt. Urteilskompetenz bezieht sich darin auf die kognitive Dimension.

---

<sup>68</sup> Diese Art der begrifflichen Verwendung von Werten zeigt sich in der Geographiedidaktik in abermals erweiterter Form bei Haffer, Sprenger & Kremer (2014). Sie sprechen in ihrem Artikel von „Wasserwerte(n)“ (ebd.: 283).

<sup>69</sup> Vgl. so auch bei Meyer und Felzmann (2010) sowie Applis (u. a. 2012).

### Zusammenfassend Teilkapitel 2.2.1:

Vorrang in allen Ansätzen haben Werte und auch Normen<sup>70</sup>, wenn auch die begriffliche Verwendungsweise nicht einheitlich ist. Teilweise ist eine Bezugnahme auf philosophische Ansätze zu sehen<sup>71</sup>, jedoch ist insgesamt aufgrund der Unterschiede und zum Teil auch vagen begrifflichen Verwendungsweisen eine Zuordnung zu ethischen Theorien nicht möglich und auch nicht sinnvoll (vgl. APPLIS 2012: 71). Letztlich steht der Begriff „Wert“ im Zentrum, rekuriert dabei aber in den verschiedenen Ansätzen auf zumeist implizite, unterschiedliche ethische Theorien.

Es vereint aber die meisten Ansätze das Vorhaben, Werte zu explizieren (vgl. ergänzend auch FELZMANN 2016), zu klären, zu reflektieren, zu hinterfragen, um damit eine Orientierung in der Welt besser möglich zu machen. Eine Nähe zu Werteklärvorgängen kann gesehen werden (vgl. ebd.: 69; sowie Applis 2012). Das zentralste Stichwort ist das Bewusst-Machen. Werten wird dabei eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben. Sie werden als prägend für Handlungen beschrieben. Es gilt diese aufzudecken, was dann zum Teil als ethisches Urteilen benannt wird, wenn es darum geht, die Werte hinter dem Urteilen transparent zu machen. Dabei spielt auch der Hinweis auf Vielperspektivität eine zentrale Rolle.

Gleichzeitig wird ethisches Urteilen oft als Weg zum Ziel der Wertebildung oder des Wertelernens verstanden, als ein Baustein dafür. Dies führt teilweise dazu, dass von ethischem Urteilen/Werteerziehung (vgl. u. a. FELZMANN 2013a) gesprochen wird.

Dabei ist man sich überwiegend darin einig ist, dass man nicht zu Werten erziehen kann, sondern zum Werten. Meistens steht im Zentrum das eigene subjektive Präferieren von Werten. Es geht um den Aufbau eigener Werthierarchien und bei Meyer (u. a. 2012) letztlich um das Ziel der Selbsterfahrung.

Am Rande zeichnet sich jedoch immer wieder ab, dass Werte als Kriterien nicht ausreichen, ethisches Urteilen eben nicht gleichzusetzen ist mit Bewerten mittels Werten, sondern dass das Dahinter mitbefragt werden muss (vgl. auch WIATER 1995). Hier werden etwa bereichsethische Anknüpfungspunkte oder die Frage nach Normen und die generelle Frage nach einem guten, menschlichen Leben genannt. Dies ruft schließlich den Begriff der ethischen Urteilskompetenz auf den Plan, der aber dennoch am Wertbegriff festhält bzw. mit Hilfe von diesem definiert wird, wobei dann Werte nur noch dem ethisch-moralischen Bereich zuzuordnet werden. Werte besitzen insgesamt eine Orientierungs- und zugleich

---

<sup>70</sup> Im Folgenden ist verkürzt von Werten die Rede. Dass dabei in der Geographiedidaktik zumeist auch Normen mit angesprochen werden, wird hier nicht jedes Mal eigens erwähnt, aber stets mitgedacht.

<sup>71</sup> Vgl. etwa die Bezugnahme Ladenthins auf eine sogenannte „Wertphilosophie“ (2010: 4) oder Meyers (Meyer 2012) Terminologie in Anlehnung an eine Wertethik eines von Hildebrands. Coen und Hofmann (2010) sprechen selbst von wertethisch.

eine Begründungsfunktion. Der Schwerpunkt liegt meistens auf der kognitiven Komponente (ganz anders aber APPLIS 2012), auf dem argumentativen Begründungsgedanken, wenngleich die Zentralität der emotionalen Komponente (u. a. HASSE 1995; BAHR 2012; APPLIS 2012; APPLIS 2014d) betont wird.

Abschließend sei angemerkt, dass die Begriffe „ethisches Urteilen“ und „Bewerten“ immer unklar im Verhältnis zueinander definiert werden. Zum Teil werden beide Begriffe synonym verwendet, zum Teil wieder getrennt von einander gedeutet (vgl. APPLIS 2014d: 102: „Urteils- und Bewertungskompetenz“). Dies gilt auch für „moralische“ und „ethische Urteilsfähigkeit“ (vgl. „moralische[...]/ethische[...] Urteilsfähigkeit“ (APPLIS 2015b<sup>72</sup>). Eine genaue begriffliche Klärung ist hier soweit noch nicht erfolgt.

### 2.2.1.2 Biologiedidaktik

Der Blick in die Biologiedidaktik wird gewählt, da die Biologiedidaktik zum einen eine Vorreiterrolle in Hinblick auf die Bewertungskompetenz und ihre empirische sowie konzeptionelle Betrachtung bzw. Operationalisierung spielt und da diese zum anderen ähnlich wie die Geographiedidaktik anders aber als die Ethikdidaktik ethisches Urteilen in das Fachverständnis integrieren muss. Zudem verpflichten sich beide Fächer der Nachhaltigkeit und der Verantwortung für die Umwelt (vgl. KMK 2005) und verfolgen damit zum Teil ähnliche Themenstellungen<sup>73</sup>. Darüber hinaus rekurriert die Geographiedidaktik besonders auf die Biologiedidaktik und diese wiederum in Teilen auf die Philosophie- bzw. Ethikdidaktik. Im Folgenden wird das Verständnis von Bewerten oder ethischem Urteilen hinsichtlich eines Erkenntnisgewinns für die Frage der Förderung ethischen Urteilen im Geographieunterricht geprüft.

Zunächst zeigt der Blick in die Bildungsstandards der Biologiedidaktik, dass, anders als in der Geographiedidaktik, unter dem Stichwort „Bewertungskompetenz“ gleichzeitig auch von „ethischer Urteilsbildung“ und „ethischem Bewerten“ (vgl. auch REITSCHERT 2009) gesprochen wird (KMK 2005: 12). Steffen vermerkt mit Blick auf das Einbeziehen von ethischen Werten in die Bewertung in der Biologiedidaktik: „Die Förderung der Bewertungskompetenz von Schülern schließt somit eine ethische Urteilsbildung ein“ (Steffen 2015: 50), womit ethisches Urteilen einen Platz innerhalb der Bewertungskompetenz zu erhalten scheint. Die Operatoren zum Bereich der Bewertungskompetenz lauten „Beschreiben“, „Beurteilen“ und „Bewerten“ (KMK 2005: 15). Aufschlussreich ist an dieser Stelle besonders, dass gezielt das Unterscheiden zwischen deskriptiven und

---

<sup>72</sup> Eine begriffliche Klärung wird hier nicht vorgenommen. Es wird sich aber auch auf Rösch (2009) bezogen, die aber eine Trennung von ethischer und moralischer Urteilsfähigkeit vornimmt (vgl. ebenso DIETRICH 2007, auf die wiederum die Arbeitsgruppe um Meyer und Felzmann wiederholt zurückgreift).

<sup>73</sup> Vgl. Bananenanbau in Costa Rica als Aufgabe zur Frage nach Bewertungskompetenz in der Arbeitsgruppe Bögeholz (GAUSMANN ET AL. 2010).

präskriptiven Prämissen als Kompetenz eingefordert wird (ebd.), wie dies in Anlehnung an die Biologiedidaktik auch in der Geographiedidaktik-Gruppe um Meyer eine Rolle spielt.

### **Wie kommt aber der Begriff des ethischen Urteilens in der Bewertungskompetenz vor?**

Für die Biologiedidaktik konstatierten Reitschert et al., wie bereits im Zusammenhang mit der Arbeitsgruppe Meyer zitiert, schließlich Folgendes:

„Der Begriff ‚Bewertungskompetenz‘ ist etwas unglücklich und irreführend, da eine Bewertung ethischer Probleme ausschließlich den Rückbezug auf Werte beinhaltet. [...] Übergeordnet ist dagegen der Begriff des ‚Urteilens‘, der Sach-/Machbarkeitsanalysen und Werteanalysen, d. h. die Fähigkeit des Beurteilens und des Bewertens miteinander verknüpft. Darum wird von uns der Begriff der ‚Ethischen Urteilskompetenz‘ vorgeschlagen und [...] verwendet“ (REITSCHERT ET AL. 2007: 43).

Ingesamt zeigt sich, dass sich die Biologiedidaktik einerseits vor allem in Kontexten einer Stufung befindet und sich eng anlehnt an die Tradition von Kohlberg (vgl. u. a. HÖBLE 2001; REITSCHERT, HÖBLE 2007a/2007b). Schließlich geht es darum, dass moralisches Urteilen gestuft wird. Zumeist wird gerade in diesen Zusammenhängen von „moralischer Urteilsfähigkeit“ gesprochen (etwa HÖBLE 2001), wobei eine klare begriffliche Trennung von „ethischer“ und „moralischer“ Urteilsfähigkeit in der Biologiedidaktik nicht unbedingt erkannt werden konnte. Andererseits geht es aber auch um Niveaus in der Wahrnehmung des Problems und des ethischen Wissens, d. h. wie die Schüler etwa Begriffe wie „Wert“, „Norm“ und „Moral“ verstehen, was die Wahl der Begrifflichkeit der ethischen Urteilskompetenz verstehbar macht.

### **Wie wird ethisches Urteilen im Zusammenhang mit den Kompetenzmodellen verstanden?**

#### *a) Das „Oldenburger“<sup>74</sup> Modell der ethischen Urteilskompetenz*

Das Modell wurde in bio- und medizinethischen-thematischen Kontext entwickelt.

Ingesamt wird ethische Urteilskompetenz verstanden als „Fähigkeit zu einer bewussten, reflektierten, kritisch hinterfragenden und argumentativ fundierten Urteilsfähigkeit“ (REITSCHERT, HÖBLE 2007b: 126). Es wird gezielt von „Bewertungskompetenz im Sinne einer ethischer Urteilsfähigkeit“ (ebd.: 141) gesprochen, vielleicht auch gerade deshalb, weil es gezielt um Probleme geht, die im öffentlichen Raum ethisch debattiert werden wie zum Beispiel das Thema „Präimplantationsdiagnostik“ (PID).

---

<sup>74</sup> So Dittmer et al. (2016: 103).

## 2 Theoretische Grundlagen

Die Arbeitsgruppe Höhle (REITSCHERT ET AL. 2007, REITSCHERT, HÖBLE 2007a/2007b) entwickelt das Modell zur ethischen Urteilskompetenz, die als solche benannt wird, mittels Vergleich vorhandener Modelle zur Urteilsbildung aus der Biologiedidaktik, vor allem bezogen auf Ansätze aus der Philosophie- bzw. Ethikdidaktik (MARTENS 2003, PFEIFER 2003, DIETRICH 2004) u. a. inklusive Hinzunahme von philosophischen Grundfertigkeiten.

Das Modell umfasst dabei acht Teilkompetenzen

- Wahrnehmen und Bewusstmachen moralisch-ethischer Relevanz eines Problems
- Wahrnehmen und Bewusstmachen der Quellen der eigenen Einstellungen
- Folgenreflexion auf ein Urteil
- Beurteilen unter Berücksichtigung von Fakten, Gründen und Werten
- Bereich ethischen Basiswissens
- Fällen des Urteils selbst
- Argumentieren
- Fähigkeit des Perspektivwechsels, um Sichtweisen anderer auf ein Problem nachzuvollziehen und zu berücksichtigen (REITSCHERT, HÖBLE 2007b: 127; hier nach DITTMER ET AL. 2016: 103).

Empirisch wurde das Modell u. a. von Mittelsten, Scheid und Höhle (2008) und Reitschert (2009) betrachtet. Im Sinne einer „heuristische[n] Hilfe für die schulische und universitäre Empirie“ (REITSCHERT ET AL. 2007: 50) wird es für diese Studie vor allem begrifflich betrachtet.

### *b) Das Göttinger Modell der Bewertungskompetenz*

Das Modell konzentriert sich in thematischer Hinsicht auf die nachhaltige Entwicklung (vgl. u. a. EGGERT, BÖGEHOLZ 2006; BÖGEHOLZ 2007; EGGERT, BÖGEHOLZ 2010; im Überblick STEFFEN 2015). Es wird hier von „Bewertungskompetenz“ gesprochen, die als Fähigkeit verstanden wird:

„sich in komplexen Problemsituationen begründet und systematisch bei unterschiedlichen Handlungsoptionen zu entscheiden, um kompetent am gesellschaftlichen Diskurs um die Gestaltung Nachhaltiger Entwicklung teilhaben zu können“ (BÖGEHOLZ 2007: 209).

Auch geht es darum:

„ökologische Sachverhalte systematisch auf relevante Normen und Werthaltungen zu beziehen“ (BÖGEHOLZ 2000: 219; GROBE, BÖGEHOLZ 2003: 104; BARKMANN, BÖGEHOLZ 2003: 50).

Zudem stehen:

„Reflexion(en) der eigenen Werte und Normen sowie der Werte und Normen anderer im Hinblick auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung“ (EGGERT, BÖGEHOLZ 2006: 183)

im Fokus.

Das Modell wurde vor allem mit Rückgriff auf Entscheidungstheorien (etwa das Modell der Entscheidungsfindung von Betsch und Haberstroh 2005) entwickelt.

Momentan umfasst das Modell vier Teilkompetenzen:

- Kennen und Verstehen von Werten und Normen
- Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung
- Generieren und Reflektieren von Sachinformationen
- Bewerten, Entscheiden und Reflektieren (BÖGEHOLZ 2011)

Empirisch wurde das Modell u. a. von Eggert und Bögeholz (2006/ 2010) betrachtet.

### *c) Der Vergleich der Modelle*

Vergleicht man beide Modelle so zeigt sich, dass diese zunächst unterschiedlichen thematischen Kontexten entstammen, nämlich zum einen medizin- bzw. bioethischen und zum anderen umweltethischen. Es wurde bereits versucht, beide Modelle in den jeweils anderen Kontext zu übertragen (vgl. u. a. BÖGEHOLZ 2007; MEIER, NITSCH 2012), was für diese Studie in Hinblick auf die Übertragung des Modells ethischer Urteilskompetenz in umweltethische Bereiche wichtig ist. Außerdem lassen sie sich in ihren Teilkompetenzen insgesamt aufeinander beziehen (STEFFEN 2015: 64).

Interessant für die Überlegungen ist zudem, dass das Göttinger Modell mit seinem Bezug zur nachhaltigen Entwicklung im Vergleich als in seiner normativen Offenheit eingeschränkt beschrieben wird (STEFFEN 2015: 64). Darüber hinaus ist für diese Arbeit der Verweis von Visser (2014) aufschlussreich, der besagt, dass der Wertefokus im Vergleich zum Abwägen von Handlungsoptionen in bio- bzw. medizinethischen Themen viel höher sei, gerade auch als Dilemmata strukturiert, als in umweltethischen, da das Leitbild ein Konsenswert darstellt.

Im weiteren Vergleich zeigt sich, dass das Oldenburger Modell nicht nur kognitive Dimensionen beinhaltet, sondern auch „motivationale, volitionale und soziale“ (DITTMER ET AL. 2016: 103), zudem auf Basis qualitativer Studien entwickelt wurde (vgl. ebd.). Hingegen inkludiert das Göttinger Modell nur kognitive Dimensionen (vgl. ebd.).

Jedoch kann gelten, dass die Rolle der Ethik in beiden Modellen „explizit und prominent“ (ebd.: 104) ist.

### **Zusammenfassende Betrachtung zum Verständnis von ethischem Urteilen:**

In der Biologiedidaktik ist zu sehen, dass hier Bewertungskompetenz vor allem zwei Aspekte beinhaltet, und zwar zum einen das Begründen von Entscheidungen (eher in umweltethischen Kontexten) als auch das Urteilen mittels vorgegebener Normen und Werte (eher in medizinethischen Kontexten, vgl. HOSTENBACH ET AL. 2011: 264).

Zusammengefasst wird diese Fähigkeit in diesem Sinne bei Mittelsten, Scheid und Höhle als Fähigkeit die

„ethische Relevanz naturwissenschaftlicher Themen wahrzunehmen, damit verbundenen Werte zu erkennen und abzuwägen sowie ein reflektiertes und begründetes Urteil zu fällen“ (HÖHLE 2008: 88).

Im Zentrum stehen zumeist „Fundieren“ und „Begründen“ als zentrale Stichwörter des ethischen Urteilens durch Reflexion und Bezugnahme auf Werte und Normen, deren Abwägen in medizinethischen Kontexten höher gesetzt wird als in umweltethischen, die vor allem auch auf situationsanalytische Entscheidungen abheben.

Der Bereich des ethischen Fachwissens hat einen großen Stellenwert. Zentral ist dieses Wissen für das gute Begründen<sup>75</sup>.

Wie Hostenbach et al. (2011: 272) aber bemerken, erfassen die Kompetenzmodelle (Oldenburger Modell ethischer Urteilskompetenz, Göttinger Modell der Bewertungskompetenz), die vor allem auch für die Evaluation der Bildungsstandards konzipiert wurden, vor allem einzelne fachspezifische Aspekte aus dem Bereich der Bewertungskompetenz in der Biologie. So mögen sie in der Übersicht aufschlussreich für die Klärung des Verständnisses von ethischem Urteilen im Geographieunterricht für die vorliegende Studie, nicht jedoch im Detail einzelner Niveaustufen, zumal die Frage nach einem Kompetenzmodell, seiner Evaluierung und so letztlich die Frage der Messbarkeit nicht Anliegen der Studie ist. An dieser Stelle geht es lediglich um eine begriffliche Klärung ethischen Urteilens. Ergebnisse aus den empirischen Validierungen zu den Modellen fließen jedoch in die empirische Herleitung des Treatments ein.

Im Zentrum ethischen Urteilens steht in der Biologiedidaktik also die Begründung und das Abwägen von Bewertungskriterien. Ziel sind vor allem gut begründete Entscheidungen (vgl. ebd.: 280). Ist das gute Begründen auch ein wesentliches Merkmal ethischen Urteilens in der Geographiedidaktik bzw. soll es das sein? Das ist erst zu klären.

Wichtig ist festzuhalten, dass sich ethisches Urteilen in der Biologiedidaktik an vielen Stellen an klar definierten ethischen Problemen wie etwa der Medizinethik (etwa PID) manifestiert, sich also wesentlich expliziter darstellt als in der Geographie (vgl. dazu auch oben HOSTENBACH ET AL. 2011). Dieser Unterschied ist für diese Frage nicht aus den Augen zu verlieren. Das Explizieren des Impliziten hat also einen anderen Stellenwert in der Geographie, wenngleich die Orientierung an Verantwortung für die Umwelt und an Nachhaltigkeit (vgl. KMK 2005; STEFFEN 2015) sowie einigen Themen ähnlich sind. Wichtig jedoch scheint die Frage nach dem ethischen Basiswissen auch für die Geographie. Diese kann auch als Frage eines Sprachwissens verstanden werden. Geht es doch um die Frage, wie Schüler sich im Reden über ethisches Urteilen verständigen können.

---

<sup>75</sup> Vgl. etwa auch Reitschert. Sie spricht wiederum vom ethischen Bewerten (REISCHERT 2009: 120).

### 2.2.1.3 Blick in weitere Fachdidaktiken

#### *Politikdidaktik und weitere Didaktiken naturwissenschaftlicher Fächer*

Hartmann-Mrochen (2013) hat den Bereich der Bewertungskompetenz in verschiedenen Fachdidaktiken der Naturwissenschaften sowie auch der Politikdidaktik auf das jeweilige Verständnis hin geprüft und stellt zunächst in Bezug auf die Bildungsstandards der Fächer Physik, Chemie und Biologie fest, dass diese „weder in sich noch untereinander einheitlich in ihrer Aussage, was als Bewertungskompetenz verstanden werden soll“ (ebd.: 31), sind.

Für die Politikdidaktik fasst sie aber zusammen, dass hier mehr von Begriffen wie „Urteilskompetenz“ oder „Urteilsfähigkeit“ (ebd.: 17) die Rede ist statt von „Bewertungskompetenz“.

Dies sei auch als weiterer Hinweis darauf zu verstehen, dass begrifflich genau zu betrachten ist, was eigentlich gewollt wird mit Bewertungskompetenz oder ethischer Urteilskompetenz. Zugleich zeigt sich mit dieser Arbeit, dass es zu weit führen würde im Detail auf die weiteren Differenzen im Verständnis von ethischem Bewerten oder Urteilen in den verschiedenen Fächern einzugehen.

Aufschlussreich für die hier getätigten geographiedidaktischen Überlegungen ist aber, was Hartmann-Mrochen in ihrer empirischen Studie zu „Einstellungen und Vorstellungen von Lehrkräften verschiedener Fachkulturen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards“, in der sie mit einer Typenbildung arbeitet, analysiert. So zeigt sie, dass vor allem eine Differenz im Verständnis von *Bewerten als Anwenden* und *Bewerten als Urteilen* besteht. In gewisser Weise lässt sich dies auch in der Geographiedidaktik herauslesen, wenn es um die Frage geht, ob man Werte anwendet oder ob es vorderhand um Urteilen gehen soll, wie dies in der Politikdidaktik, wohl auch aufgrund der langen Urteils-tradition (vgl. ebd.), und in Teilen in der Biologiedidaktik der Fall ist.

Unterschiedlich ist auch, was für das Urteilen wichtig ist. Hartmann-Mrochen stellt so in der Gruppe der Lehrer, die Bewerten als Urteilen verstehen, fest, dass es den Biologielehrern vor allem um eine gute Begründung geht, während es der Politiklehrergruppe eher darum geht, philosophische Texte als „ein Handwerkszeug für das Fällen eines guten Urteils“ (ebd.: 186) zu geben.

Diese Unterscheidung zwischen Urteilen = gutes Begründen und Urteilen = Reflexion mit Hilfe philosophischer Texte und Theorien ist schließlich für die Frage nach dem Verständnis von ethischem Urteilen in dieser Arbeit im weiteren Verlauf entscheidend.

Interessant ist darüber hinaus auch zu fragen, welche Rolle das Fachwissen bei den Lehrern spielt und wie diese Rollenzuschreibung die Bedeutung von Bewerten bedingt, inwiefern also viel Fachwissen auch zu besserem ethischen Urteilen führt.

Aktuell bringen Dittmer et al. (2016) bezogen auf die Fächer Biologie, Vorklinische Medizin, Physik und Chemie jedoch

„Perspektiven ins Spiel, die in den gegenwärtig in den Naturwissenschaftsdidaktiken diskutierten Modelle zur Erhebung und Förderung ethischer Bewertungskompetenz nicht im Zentrum stehen“ (ebd.: 98).

Die Autoren sehen diese in drei Punkten: in der Formulierung eines „explizit politischen Anspruchs“ (ebd.), in der Bezugnahme auf „moralpsychologische und soziologische Bedingungen“ (ebd.) und drittens der bildungstheoretischen Fundierung von Bewertungskompetenz. Ihnen geht es dabei direkt darum, „den Begriff der ethischen Bewertungskompetenz theoretisch zu fundieren“ (ebd.). Die zentralen Stichwörter für diese Punkte sind „Partizipation“, „Intuition“ und „Krise“ (ebd. 102).

Diese Fundierung läuft auch über eine kritische Betrachtung der bisherigen Kompetenzmodelle zur Bewertungskompetenz, d. h. des Oldenburgers, des Göttingers und des ESNaS-Modells<sup>76</sup>. Die wesentliche Kritikpunkte liegen darin, dass im Zentrum der Modelle „die Analyse ethischer Argumentation und die Befähigung zum Perspektivwechsel“ (ebd. 102) steht, Intuitionen im Urteilen aber keine Beachtung finden. Als Leitfaden scheint eine Kritik an einer zu einseitigen rationalen<sup>77</sup> Betrachtung durch, in dem die ethische Reflexion zu einem „akademischen Selbstzweck“ (ebd.) wird und dies unter Berufung auf Fischer<sup>78</sup> et al. (2008). Darüber hinaus ist für die vorliegende Arbeit bedeutsam, dass die Autoren in dem Zusammenhang auf den Ansatz des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen (MICHALIK 2012) verweisen und in dem Zusammenhang auf das sokratische Gespräch (GEBHARD, NEVERS & BILLMANN-MAHECHA 2003), das schließlich einen Kern der für diese Studie konzipierten Unterrichtsreihe bildet.

Auch wenn der Begriff „ethisches Bewerten“ selbst nicht definiert wird, kommt hier als neues Stichwort die „Intuition“ dazu.

---

<sup>76</sup> Das ESNaS-Kompetenzmodell (u. a. HOSTENBACH ET AL. 2011) der Bewertungskompetenz wurde zum Ziel von Large-Scale Assessments im Sinne einer fächerübergreifenden Betrachtung entwickelt und bezieht als Basis die Modelle aus der Biologiedidaktik mit ein. Da es an dieser Stelle allein um eine Verständnis- und Klärungsfrage ethischen Urteilens geht, wird das Modell an dieser Stelle nicht genauer beschrieben. Jedoch werden die empirischen Ergebnisse von Hostenbach und Walspuskis (2013), die im Kontext des Modells Einflussfaktoren auf die Bewertungskompetenz in den Fächer Chemie, Biologie und im außerfachlichen Kontext untersuchen, in diese Arbeit einbezogen (vgl. Kapitel 1 und 4). Zudem zeigen die Autoren, dass Bewertungskompetenz etwas Fachspezifisches ist, was weitere Ausführungen, etwa auch in Hinblick auf Modelle aus der Politikdidaktik, ebenfalls nicht mehr rechtfertigt.

<sup>77</sup> Vgl. bereits Dittmer & Gebhard (2012: 83): „gegen eine einseitige, rationalistisch verengte Diskussion über die Förderung ethischer Bewertungskompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht“.

<sup>78</sup> Fischer (2012) wird auch für diese Arbeit interessant, wenn es um die Frage nach ethischer Klugheit oder ethischem Scharfsinn geht.

### *Philosophie/Ethik<sup>79</sup>- und Religionsdidaktik*

Aus der Vielzahl der verhandelten Definitionen und Ansätze, wird gezielt die Arbeit von Rösch (2009) betrachtet, da diese die Unterscheidung zwischen moralischer und ethischer Urteilskompetenz vornimmt und zwar empirisch fundiert im Kontext der Beschreibung der Teilkompetenzen zur Entwicklung eines Kompetenzmodells für den Philosophie- und Ethikunterricht. Schließlich lassen sich nicht nur in der Geographiedidaktik, sondern ebenso beispielsweise in der Biologiedidaktik beide Begrifflichkeiten finden, die aber nicht unbedingt immer in ihrer Wahl der Begriffe „Moral“ oder „Ethik“ geklärt werden. Zum Teil scheint ein synonyme Gebrauch zu bestehen. Dies stellt auch Fuchs fest, wenn sie bemerkt:

„In unterrichtlichen Zusammenhängen und fachdidaktischen Modellen [...] ist hinsichtlich der Rechtfertigung von Urteilen sowohl von moralischer als auch ethischer Urteilsbildung die Rede“ (FUCHS 2010: 189).

Rösch<sup>80</sup> dagegen differenziert, wie dies auch Meyer und Felzmann im Aufsatz von 2010 tun. Sie spricht zum einen von „moralische[r] Urteilsfähigkeit“ (Rösch 2009: 267) und definiert diese als

„moralische verbindliche Grundpositionen kennen, in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen verstehen und eigenständig begründete moralische Urteile fällen“ (ebd.: 75).

Daneben sieht sie „ethische Urteilskompetenz“ (ebd. 274) als Fähigkeit, „Situationen als ethisch problematisch [zu] erkennen, analysieren, argumentativ gewichten und begründet [zu] urteilen“ (ebd.: 75). Leitend dafür ist ihre Unterscheidung zwischen Moral und Ethik (vgl. ebd.: 274; vgl. auch in Kapitel 2.2.3.1). Jedoch gelten beide Kompetenzen als nicht ohne einander möglich, wenn auch zwei unabhängige Kompetenzraster entwickelt werden (ebd.: 274 & 279; vgl. ähnlich bei DIETRICH u. a. 2007). Hinsichtlich der ersten Kompetenz geht es im Sinne Kohlbergs um eine Stufung dieser Kompetenz und um eine „erzieherische“ (RÖSCH 2009: 272) Förderung. Eine unterrichtlich bewährte Methode dafür ist ihrer Meinung nach das Dilemma.

Was Rösch genau unter ethischer Urteilskompetenz versteht, soll im Folgenden skizziert werden. Dabei gilt, dass dies bereits mit Blick auf die empirischen Ergebnisse ihrer Expertenbefragung geschieht.

Wie wird ethische Urteilskompetenz verstanden?

Es geht darum, Probleme als ethische Probleme zu erkennen und in ihnen die Moral philosophisch zu prüfen (ebd.: 274). Mit der oben genannten Definition folgt Rösch Modellen bzw. Schemata ethischer Urteilsbildung, die Urteilsbildung

---

<sup>79</sup> Die Schrägstrichschreibweise soll der unterschiedlichen Konzeption dieses Faches in den verschiedenen Bundesländern Rechnung tragen.

<sup>80</sup> Warum einmal von Fähigkeit und einmal von Kompetenz gesprochen wird, konnte nicht erschlossen werden bzw. wird dies als synonyme Gebrauch eingestuft.

als Prozess beschreiben, der verschiedene Dimensionen oder Schritte umfasst, die mehr iterativ (u. a. TÖDT 1976; 1988) oder eher nacheinander (u. a. DIETRICH 2007) ablaufen. Wichtig ist, dass dem Urteilen ein Wahrnehmen vorgeschaltet ist bzw. dass das *Wahrnehmen* einen Schritt in der Urteilsbildung bildet, wie dies auch Dietrich (2006) herausstellt. Gemeint ist das Wahrnehmen einer Situation als eine auch ethisch zu reflektierende. Im Folgenden beschreibt Rösch diese Schritte in ähnlicher Weise, wie dies in Kapitel 3 in Bezug auf das Tödt'sche Schema geschieht, das dem Treatment zugrunde gelegt wird.

Rösch spricht zugleich vom ethischen Argumentieren und sieht die Fähigkeit im Gegensatz zur moralischen Urteilskompetenz in Übereinstimmung mit der Expertenbefragung (Rösch 2009: 280) vor allem kognitiv ausgerichtet und schließt daraus, dass die „Förderung ethischer Urteilskompetenz [...] daher vor allem auf die Entwicklung ethischer Kognitionen, auf Rationalität und Intersubjektivität zielen“ (ebd.: 275), wenngleich sie ethischer Urteilskompetenz zumindest eine gewisse emotionale Komponenten zugesteht.

### Eigene Anmerkung

Die Unterscheidung von moralischer und ethischer Urteilsfähigkeit in ihrer gleichzeitigen Verzahnung ist zentral für diese Arbeit. Die Frage ist für den Geographieunterricht aber, inwiefern der Schwerpunkt im ethischen Urteilen auf einem rationalen Argumentieren zu liegen hat.

In der Religionsdidaktik verfährt Fuchs (2010: 189) in ihrer empirischen Studie zur „Bioethische[n] Urteilsbildung im Religionsunterricht“, eine zentrale empirische Referenz dieser Studie, mit Blick auf die Verwendung in den verschiedenen Fachdidaktiken, ähnlich. Sie unterscheidet zwischen einem ethischen Reflektieren (→ ethische Urteilsbildung) und einer meistens in der Kohlberg-Tradition verankerten moralischen Urteilsbildung (vgl. ebd.).

### 2.2.1.4 Globales Lernen

Im KMK-Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung heißt es zum Bewerten zunächst:

- „5. Perspektivenwechsel und Empathie  
...sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung **bewusst** machen, würdigen und reflektieren.
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme  
...durch kritische **Reflexion** zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen **Konsensbildung**, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.
7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen  
...Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen (bei uns und in anderen Teilen der Welt) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen **Bewertungen** kommen“ (KMK 2015: 99).

Zum Übergang vom Bewerten zum Handeln heißt es weiter:

„Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen“ (ebd.).

Weiter wird definiert:

„Es geht im Rahmen interkultureller Begegnung also darum, fremde und eigene Werte zu erkennen, zu hinterfragen und sie so dem Dialog zugänglich zu machen. Dafür sind Fähigkeit und Bereitschaft zu Empathie und Perspektivenwechsel erforderlich, die über die Irritation gewohnheitsmäßiger Weltansichten zu neuen Einsichten und veränderten Einstellungen führen [...]. Bewertungskompetenz bedeutet auch, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, sein universaler Anspruch sowie normative Zuschreibungen hinterfragt, individuell interpretiert und weiterentwickelt werden können“ (ebd.: 94 f.).

Die Kompetenz „Bewerten“ zielt im Lernbereich Globale Entwicklung insgesamt einerseits auf den allgemeinen und z. T. grundlegenden Diskurs über Entwicklungs- und Globalisierungsfragen, ist aber andererseits auch auf die „Beurteilung“ – der Begriff findet sich häufig – konkreter Entwicklungsmaßnahmen ausgerichtet. In beiden Fällen ist ein Bezug auf Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder erforderlich, die einer kritischen Reflexion unterzogen werden und dadurch auch Wege zu einer bewussten Identifikation öffnen sollen (vgl. ebd.). Zudem geht es um ein Hinterfragen des Normativen und nicht nur um einen Bezug auf Werte und Normen.

Das ethische Nachdenken wird schließlich sehr deutlich eingefordert:

„Dabei ist einerseits eine Identifikation mit grundlegenden Werten, vor allem mit denen, die als universale Menschenrechte verstanden werden können, unverzichtbar. Andererseits wäre gerade für Kinder und Jugendliche ein moralischer Rigorismus gefährlich, der die komplexen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Strukturen aus der Betrachtung ausklammert“ (ebd.: 82).

Zentrale Stichwörter sind: „Nachfragen“, „Werte-Erkennen“, „Reflexion“, „Bewusst-Machen“ vor dem Hintergrund von Empathie und Perspektivwechsel. In diesem Stichwortkatalog zeigt sich die Ähnlichkeit zur Geographiedidaktik bzw. anders herum und zusätzlich, wenn man den Referenzrahmen der Menschenrechte betrachtet. Auffällig anders ist aber, dass das Hinterfragen der Normativität des Leitbildes explizit gefordert wird. Was im vorherigen Kapitel als Anlass für ethisches Urteilen im Globalen Lernen angedacht wurde, wird hier also gezielt angemahnt.

### *Wie wird in der Bewertungskompetenz ethische Urteilskompetenz verankert?*

Der Begriff „ethisches Urteilen“ selbst kommt nicht vor. Jedoch erweist sich die Definition von Bewertungskompetenz in ihrem Fokus auf das ethische Nachdenken als weitergehend als ein reines Bewerten mittels Werten.

An dieser Stelle ist die Verwendungsweise ähnlich dem Verständnis in dieser Arbeit, wie dieses noch zu erläutern ist.

Zudem gilt Folgendes:

„Insofern bezieht die Kernkompetenz ‚Partizipation und Mitgestaltung‘ (Kernkompetenz 11, s. Kap. 3.5) die Aspekte Urteilsfähigkeit und Mündigkeit ein, d. h. die Berücksichtigung anderer Perspektiven und die Anerkennung gesetzlicher Grenzen und gültiger Normen bei der Inanspruchnahme von Freiheiten.

In Anlehnung an die französische, britische, deutsche und amerikanische Fachliteratur wird dort neben den Teilkomponenten Wissen, Fähigkeiten, Handeln eine ethische Teilkompetenz berücksichtigt“ (ebd.: 91 f.).

„Das Leitbild einer nachhaltigen globalen Entwicklung ist als solches bereits ethisch „aufgeladen“, weil es ja handlungsorientierend und handlungsleitend sein soll. Insofern ist zu erwarten, dass mehr oder weniger in allen Fächern ethische Fragen aufgeworfen werden“ (ebd.: 300).

Ethisches Urteilen wird also einerseits als querliegend zu allen Fächern und den anderen Kompetenzen gesehen. Das ethische Nachfragen wird, wenn auch nicht als „Urteilen“ benannt, gleichzeitig eigens gefordert und zwar verortet unter dem bereits genannten Gesichtspunkt der Partizipation und der Gestaltung (vgl. Kapitel 2.1.3.2).

Ergänzend spricht Asbrand (2009: 125) für das Globale Lernen von der Zentralität ethischer Urteilsfähigkeit aufgrund ihrer empirischen Ergebnisse. Sie unterscheidet eine ethische von einer politischen Urteilsfähigkeit, jedoch ohne diese näher zu definieren.

### **2.2.2 Werteerziehung oder ethisches Urteilen?**

Will man den Begriff des ethischen Urteilens noch genauer fassen, so ist abschließend ein Blick auf die Unterscheidung zur Werteerziehung wichtig. Benner et al. (2010) verdeutlichen diese Distinktion, wenn sie ihren Aufsatz dahingehend benennen: „Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung“.

Zu fragen ist also außerdem, worin die Unterscheidung von Werteerziehung und ethischer Urteilsfähigkeit liegt und inwiefern sie fundamental ist.

### *Werteerziehung, Wertevermittlung, Wertebildung, Wertorientierung?*

Zunächst ist erneut eine kurze begriffliche Klärung<sup>81</sup> wichtig.

So laufen ebenso innerhalb des Feldes der Werteerziehung verschiedene Begriffe sowohl in der Geographiedidaktik als auch in anderen Fachdidaktiken sowie in erziehungswissenschaftlichen Beiträgen nebeneinander.

Für die Geographiedidaktik ist festzustellen, dass neben Begriffen wie „Werteerziehung“ (vgl. u. a. LADENTHIN 2010; FELZMANN 2013a, OHL 2013) auch von „Wertebildung“ (MEYER u. a. 2012) und „Wertorientierung“ (u. a. APPLIS 2012) gesprochen wird.

Es besteht zunächst ein relativer Konsens darin, dass Werte, wie auch immer der Begriff dann im einzelnen definiert wird, im Geographieunterricht implizit sind bzw. zum Teil auch dezidiert expliziert sind, wie etwa Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit, insofern diese als Werte verstanden werden. Darüber hinaus ist man sich darin einig, dass die impliziten Werte zu explizieren und auch zu reflektieren sind, um somit Bewertungskompetenz zu fördern. Zugleich teilt man die Ansicht, dass es nicht um Wertevermittlung gehen kann, sondern darum, zu werten mittels Werten und Normen im Sinne der Kompetenzdebatte.

Wertebildung, wie Meyer sie versteht, geht primär von der Bildung des Selbst durch Werte und ihrer Klärung aus, während der Aspekt der Wertorientierung auf die den Unterrichtszielen und Inhalten sowie Prozessen (vgl. die Beschreibung der drei Ebenen bei Applis 2012) impliziten Werte und Normen fokussiert, die zu explizieren und vor allem auszuhandeln sind, bei Applis u. a. auch mit Blick auf ethische Theorien. Paraphrasiert definiert könnte man sagen, es geht zum einen um Bildung durch und mittels Werte und zum anderen darum, dass der Geographieunterricht, der in jeden Fall an Werten orientiert ist, dieses Orientiert-Sein-An aushandelt.

Der Begriff der Werteerziehung beinhaltet hingegen, wie Felzmann im Wörterbuch festhält, auch noch den „Aspekt der Erziehung zu bestimmten Werten“ (FELZMANN 2013a: 294), wird aber heute „eher [als] eine ‚Erziehung zum Werten-Können‘ verstanden“ (ebd.). Ebenso weist die Definition des Urteilens als Paraphrase auf den erzieherischen Aspekt<sup>82</sup> hin, der von den anderen Begriffen nicht mehr aufgegriffen wird und somit dem dominierenden Verständnis folgt.

Der Umgang mit Werten ist also, wie sich in der Begriffserklärung aus dem Wörterbuch widerspiegelt, damit noch nicht geklärt.

Die zentrale Stellung aber von Werten in der Geographiedidaktik<sup>83</sup> kann auch an einem weiteren Beispiel aufgezeigt werden. So betont Böhn den Zusammenhang

---

<sup>81</sup> Zum Teil wird auch von Wertorientierung oder von Werteerziehung gesprochen. Die Bezeichnungen in der vorliegenden Arbeit folgen der gängigen Terminologie in der Geographiedidaktik.

<sup>82</sup> Reinhardt aus der Politikdidaktik schlägt etwa, um von dem Aspekt der Vermittlung weg zu kommen, den Begriff der Werte-Bildung vor, mit Betonung der Reflexivität (REINHARDT 1999).

<sup>83</sup> Schultz sieht den „historischen Ort“ (SCHULTZ 1999: 188) des Wert- und Bewertens-Begriffs in der Geographiedidaktik in der Inwertsetzungsgeographie der 70er/80er Jahre.

von Werten und Raum, indem er in einem eigenen Artikel im Wörterbuch der Geographiedidaktik auf die „Raumwirksamkeit von Wertvorstellungen“ eingeht (BÖHN 2013: 295 f.). Er weist jedoch zugleich darauf hin, dass dies zum einen im Unterricht wenig thematisiert wird und zum anderen zum Bereich der Werteerziehung gehört, wobei er sich wiederum keineswegs auf nur ethisch-moralische Werte bezieht.

### *Ethisches Urteilen über richtiges Handeln*

Im Zusammenhang mit Werteerziehung, -bildung und -orientierung und Bewerten geht es immer auch um eine Verbindung mit der Frage nach dem Handeln<sup>84</sup> – eine wesentliche Frage des Geographieunterrichts (vgl. Kapitel 2). Schließlich wird oft das Handeln bewertet oder es wird darüber ethisch geurteilt. Dabei ist in gewisser Weise immer auch die Einflussnahme auf das Handeln bzw. die Frage danach Thema. Dies gilt, gerade wenn man die Bildungsstandards betrachtet, die in ihrer Handlungskompetenz die „Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können“ (DGfG 2014: 9) einfordern oder noch direkter den „Kauf von Fair-Trade-und/oder Ökoprodukten“ (DGfG 2014: 28, vgl. auch Ohl et al. 2016). Köck spricht sogar von „moralischer Handlungskompetenz“, auf die Werteerziehung hin abzielt (Köck 1999: 209). Es wird also die Handlungskompetenz selbst zu einer moralischen.

Dies wirft aber einmal mehr das Problem auf, wohin ich erziehen will, inwiefern ich das kann und inwiefern das auch zulässig ist, zumal Ohl den Geographieunterricht eine Nähe zum sogenannten „Educations for ...“ (OHL et al 2016) zuschreibt (vgl. Kapitel 2). Die Frage des Könnens im Sinne der Frage nach der Willensfreiheit, wie Applis (2012) diese mit Verweis auf Köck angerissen hat (Applis 2012<sup>85</sup>), oder die allgemein, komplexe Frage nach dem Zusammenhang von Urteilen und Handeln steht hier nicht zur Debatte. Weiterhin auf der Suche nach Ort und Art ethischen Urteilens im Geographieunterricht aber ist die Frage nach der normativen Offenheit zu stellen, denn es ist zu fragen, ob sich ethisches Urteilen über Handlungen im Geographieunterricht an etwas ausrichtet und wenn ja, an was (vgl. auch OHL ET AL. 2016). Auch ist zu klären, ob es immer nur ein ethisches Urteilen über Handlungen sein muss.

### *Diskussion um die Grade der normativen Offenheit – Frage an die Werteerziehung*

Dies führt unmittelbar zur Diskussion um die Offenheit wertorientierter Lernprozesse (APPLIS 2012) in der Geographiedidaktik im Zusammenhang mit der Frage

---

<sup>84</sup> Das Thema „Urteilen in Zusammenhang mit Handeln“ ist ein komplexes eigenes Thema, das hier nicht weiter ausgeführt werden kann.

<sup>85</sup> Applis beschreibt den Ansatz der Geographiedidaktik zusammenfassend als „gemäßigte wissensbasiert-konstruktivistische Position, die, [...] Prinzipien von Instruktion und Konstruktion verbindet und so die Zugriffsmöglichkeit auf Wertkonstruktionen gewährleistet“ (APPLIS 2012: 81).

wie im Geographieunterricht mit normativen Setzungen umzugehen ist<sup>86</sup>. Applis (2012) hat dies skizziert und deutet an, dass diese Diskussion im Globalen Lernen und aktiv in der Geographiedidaktik noch nicht weitergehend geführt wurde<sup>87</sup> (vgl. aber neuerdings OHL ET AL. 2016). Hier sei auch deswegen ein genauerer Blick darauf geworfen.

Überspitzt formuliert geht es in der Debatte darum, ob man eine Liste von Werten vorgibt, nach denen sich die Schüler zu orientieren haben, also etwa Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit, oder aber ob alles offen ist. Letzteres würde bedeuten, die Schüler könnten jeden Wert frei wählen bzw. vor allem auch frei nicht wählen. Das heißt zum Beispiel, es würde den Schülern freistehen, sich nicht für Gerechtigkeit oder auch Nachhaltigkeit als Wert zu entscheiden und diesem in ihrer Urteilsbildung zu folgen. Diese Wahl aber markiert den geforderten freien Bewertungsprozess.

Im Zentrum steht somit die Frage, inwieweit das Werten-Können und Aufstellen eigener Werthierarchien frei ist, frei sein kann und wie man letztlich aus dem Dilemma herauskommt, normative Setzungen zu haben und zugleich nicht normativ sein zu wollen bzw. indoktrinierend (vgl. dazu OHL ET AL. 2016) zu werden sowie Pluralität zu berücksichtigen. Ein Kompromiss könnte lauten, Bewerten/ethisches Urteilen<sup>88</sup> ist zum Teil offen. Daraus ergibt sich die Frage, an welchen Punkten und warum an diesen Punkten und an jenen nicht, was dann wiederum normativ zu bestimmen ist.

In der Geographiedidaktik werden zunächst immer wieder bestimmte Werte und Normen gesetzt und als konsensual verstanden. Dafür werden zum Teil Werte von bestimmten Autoren aufgelistet (vgl. Beispiele in RINSCHÉDE<sup>89</sup> zusammengefasst 2007: 31 bezogen u. a. auf HAVELBERG 1990 und bei APPLIS zusammengefasst 2012: 71, vgl. auch BIRKENHAUER 2000).

---

<sup>86</sup> Vgl. in der Biologiedidaktik zusammenfassend Steffen (2015: 53).

<sup>87</sup> Vgl. allerdings die Diskussionslinie von Haubrich (1994), Kritik an Haubrich durch Lethmate (2000) und Kritik an Lethmate durch Kross (2000), ergänzend außerdem Birkenhauer (2000):

Haubrich (1994: 54 ff.) fragt in den 90er Jahren unter dem Stichwort einer globalen Erziehung nach der Gestalt einer globalen Ethik für den Geographieunterricht. Die Lösung ist für ihn eine ökozentristische Ethik. Ziel ist das Überdenken der eigenen „Erd-Ethik“ (HAUBRICH 1994: 60) im Rahmen einer globalen Ethik, in der es um eine globale Solidarität gehen muss. Lethmate (2000) entlarvt Haubrichs Ökoethik anschließend als „ethische und parareligiöse Aufladung des Ökologiebegriffs“ (LETHMATE 2000: 63) und als „Gesinnungspädagogik“ (ebd.), was dann wiederum Kross (2000) in einer Replik auf Lethmate kritisiert, in der er Lethmate zuschreibt, einer „ethische[n] Orientierung“ (KROSS 2000: 376), ja der „Werterziehung“ (KROSS 2000: 375) einen Sinn gänzlich abzuspochen. Jedoch betont Lethmate eigentlich am Ende, was Kross (2000) etwa zu übersehen scheint, dass die Implementierung ethischer Grundlagen in den Geographieunterricht zentral ist, aber eben jenseits romantizistischer Ideen (LETHMATE 2000: 74) darin liegen muss, dass es um ethische Fragen gehen muss, die kritisch zu analysieren sind, um ethische Perspektiven, die sich am aktuellen Diskussionsstand u. a. der Philosophie orientieren (ebd: 75) (vgl. auch BIRKENHAUER 2000), wie dies dann 2014 auch Applis und Scarano formulieren.

<sup>88</sup> Hier werden noch bewusst beide Begriffe angeführt.

<sup>89</sup> Er bezeichnet die aufgeführten Werte zugleich als „Bildungsziele“ (RINSCHÉDE noch 2007: 31).

Aber auch die Bildungsstandards setzen Werte, wie bereits angesprochen (vgl. so auch OHL ET AL. 2016), sowie ebenso das Globale Lernen im Kontext von BNE.

Zugleich besteht aber ein gewisser Konsens darin, dass es nicht um das Vermitteln von Werten gehen soll, sondern um das Erkennen, Erleben und Reflektieren sowie teilweise auch um das Fühlen von Werten und vor allem auch um das Aufstellen individueller Werthierarchien.

Ohl et al. (2016) sprechen, wenn auch nicht direkt im Zusammenhang mit der Debatte um Werteerziehung, sondern hinsichtlich der Frage nach dem „guten“<sup>90</sup> Handeln im Geographieunterricht unter einer politischen Dimension, dieses Dilemma in Bezug auf die Nachfrage nach gesetzten Werten an. Es geht ihnen um das Problem der normativen Offenheit mit Blick auf die Gefahr einer Indoktrination in Bezug auf die Frage nach dem Handeln. Sie bestimmen die für den Geographieunterricht und so auch das Globale Lernen im Kontext von BNE gesetzten Werte zunächst positiv als „Korrektiv“ (ebd.: 91), beschreiben aber die Gefahr der Manipulation und Indoktrination am Beispiel des Fair-Trade-Einkaufens, was gerade für diese Arbeit interessant ist. Schließlich suchen die Autoren nach einem Umgang mit dieser Ambivalenz.

Zu fragen ist in der Folge, wie das Dilemma in der Geographiedidaktik gelöst wird bzw. gelöst werden kann.

**Absolute Offenheit !?**

„Nicht Werte lernen, sondern Werten lernen – das ist die Aufgabe der Schule, dies hat im wahrsten Sinne des Wortes nachhaltige Umweltentwicklung zu leisten. Der Ausgang dabei muss konsequent offen sein: Entscheidet sich eine Schülerin anders, als gewünscht, so ist dies zu akzeptieren; die Entscheidung kann ja jederzeit auch bei Bedarf verändert werden“ (WILHELMI 2004: 31; vgl. auch WILHELMI 2006).

Die zunächst aus dem Kontext gerissene Aussage spricht hier direkt von einer absoluten Offenheit, wie oben skizziert. In der Folge können sich Schüler etwa auch gegen Gerechtigkeit als Wert entscheiden. Es bleibt eine Hoffnung bestehen, dass die Schüler ihre Entscheidung ja immer auch noch „zum Guten hin“ verändern können.

Die Aussage ist auf den ersten Blick eindeutig. Nachhaltige Umweltentwicklung erscheint zunächst implizit als Ziel. Das heißt, es herrscht zumindest implizit keine wirkliche normative Offenheit vor. Zum anderen heißt es „kann bei Bedarf verändert werden“ (ebd.). Ist hier aber eine Veränderung durch Erziehung angelehnt? Und was genau meint Bedarf? Liegt nun ein Bedarfsfall dann vor, wenn eine Missachtung von bestimmten Werten wie soziale Gerechtigkeit geschieht? Genauer klärt sich dies auf, wenn man die Aussage vorher betrachtet:

---

<sup>90</sup> Die Autoren setzen gut in Anführungszeichen.

„Nicht die Vorgabe von Werten und Normen, die die Gesellschaft der Erwachsenen für richtig hält, macht auf Dauer Eindruck auf Jugendliche. Vielmehr ist es die Abwägung unterschiedlicher Wertvorstellungen mit der eigenen, die intensive individuelle Auseinandersetzung, die letztlich trägt! Erst die selbst herbeigeführte Verschiebung innerhalb der Wertekonkurrenz (eigener Konsum, Bequemlichkeit, Komfort, gesellschaftliche Anforderungen, Natur- und Umweltschutz ...) führt zu einer bewussten und tragfähigen Veränderung des Verhaltens“ (WILHELMI 2004: 31, vgl. ähnlich WILHELMI 2006).

Es geht also letztlich um eine selbst initiierte Werteübernahme der richtigen Werte und somit um eine Verhaltensveränderung. Der Zugriff auf das Handeln über das richtige Werten wird damit angesprochen.

Doch liegt damit tatsächlich noch Offenheit vor? Selbst wenn sich ein Schüler (scheinbar?) anders entscheiden darf, ist das Ziel letztlich ja ein anderes.

Applis weist (2014) in dem Zusammenhang außerdem darauf hin, dass eine

„Vermischung der Vorstellung, dass jeder seine eigenen Werte habe (Beschreibung von Tatsachen) mit der Vorstellung, dass jeder seine eigenen moralischen Werte haben sollte (normative Forderung danach, dass jeder normativ universell fordern dürfen sollte, was er subjektiv für richtig hält)“ (ebd.: 101)

in der Geographiedidaktik vorliege. Oft ist in der Folge das Aufstellen von eigenen Werthierarchien als ein Ziel zu lesen bzw. sich der eigenen Werte bewusst zu werden (u. a. bei MEYER 2012).

Es bleibt aber die Frage bestehen, was dann mit den normativen Setzungen geschieht.

Eine scheinbare Offenheit kann schließlich Gefahr laufen, von den Schülern als solche detektiert zu werden.

### Formale Wertethik – Kategorischer Imperativ

„Formale Wertethik“, so lautet die Antwort, die Schrand (1995) gibt, und dies bezogen auf die Frage, inwiefern Erziehung in der Schule und genauer Werteerziehung im Geographieunterricht richtig ist. Zwischen den Gegnern und den Befürwortern von Werteerziehung, eine Frage, die, wie noch zu sehen ist, explizit nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, sieht er sich den „[v]ermittlende[n] Positionen“ (ebd.: 8) zugehörig, die weder eine abgeleitete Erziehung aus Werten für möglich halten, noch gar keine Erziehung in diese Richtung (vgl. ebd.). Wenngleich es in dieser Arbeit nicht um eine Werteerziehung geht, die „auf moralische Handlungskompetenz bzw. moralisches Handeln“ (ebd.: 9) zielt, positioniert sich Schrand dennoch innerhalb der Normativitätsfrage.

Seine Lösung aus dem Dilemma ist die formale Wertethik, die er einer materiellen Wertethik in der Tradition von Aristoteles bis Nicolai Hartmann gegenüberstellt. Sich gegenüber stehen bei ihm ein fester Wertekanon, der für ihn angesichts der pluralen und individualisierten Gesellschaft kaum möglich erscheint (vgl. ebd.), und regulative Handlungsprinzipien, „die sich erst im Vollzug realisieren“ (ebd.). Letzteres erscheint ihm als gute Option.

## 2 Theoretische Grundlagen

Hier verweist er auf Kants kategorischen Imperativ als Mittel der Verallgemeinerung und dies mit Verweis auf Köcks „raumethische(n) Imperativ“ (Köck 1993: 20). Einen Vorteil sieht er darin, dass der Imperativ

„in praktischen Unterrichtssituationen als Prüfkriterium und Regulativ für Wertediskussionen eingesetzt werden kann, indem man bei Werteentscheidungen fragt, ob alle sie auch wollen können“ (ebd.).

Zudem koppelt er dieses Universalitätsprinzip an das Kohlberg'sche Prinzip der Reziprozität (vgl. ebd.). Beide Prinzipien werden von ihm für die Umwelterziehung im Geographieunterricht konkretisiert, verbunden dabei mit dem Einbringen ethischer Positionen zur Umwelt (vgl. ebd.). Es geht ihm letztlich darum, dass die Schüler die Antwort auf die Frage „Was soll ich tun?“ im Sinne dieses Regulativs selber finden, noch dazu ethisch begründet (vgl. ebd.). Die moralische Qualität ihrer Antworten aber bemisst sich an diesen Prinzipien. Freiheit besteht also (nur) innerhalb dieses Regulativs. Das Normative wird auf die Implikationen des kategorischen Imperativs hin verschoben.

Kontroversität und konstruktiv-kritische Auseinandersetzung auf einer Metaebene

Ohl et al. (2016)<sup>91</sup> beziehen sich in ihrer Suche nach einer Antwort auf die Frage des guten Handelns, insbesondere des richtigen Konsumverhaltens mit Blick auf die Gefahr einer Indoktrination. Sie verweisen zunächst auf die Unterscheidung zwischen „ESD 1“ (Education for sustainable development 1) und „ESD 2“ nach Vare und Scott (2007). Während in erstem Fall klar ist, wie nachhaltiges Handeln auszusehen hat – und dieses ist durchaus zu fördern – ist dies im zweiten Fall nicht klar, und dies ist es oft nicht, gerade in Hinblick auf die hohe doppelte Komplexität vieler Themen. Nun sollte, so die Autoren, eher die ESD 2, zu der die ESD 1 als komplementär begriffen wird (OHL ET AL. 2016: 92), im Zentrum stehen und so auch in „offiziellen Bildungsdokumenten“ (ebd.). ESD 2

„ist emanzipatorisch ausgerichtet und zielt auf die Fähigkeiten ab, kritisch über Expertenmeinungen nachzudenken, Ideen nachhaltiger Entwicklung zu prüfen und Widersprüche nachhaltigen Lebens zu sondieren“ (ebd.).

Im Zentrum steht somit ein genaues Hinterfragen des Wertes oder Leitbildes „Nachhaltigkeit“ im jeweiligen Kontext. Dieser wird damit nicht als feststehend zu vermitteln begriffen. Dies gilt besonders mit Blick auf die faktische und ethische Komplexität vieler Themen im Geographieunterricht (vgl. ebd.). Ein Arbeiten nach dem Ansatz von ESD 2 im Geographieunterricht wird als Lösung aus dem Dilemma der Normativität eingefordert und zwar „im Sinne einer ‚ethischen Urteilskompetenz‘ (vgl. Meyer, Felzmann 2010; Ulrich-Riedhammer 2014a)“ (Ohl et al. 2016: 90), die die Gefahr einer „politischen Manipulation“ (ebd.: 94) mindert. Negiert wird der Begriff der Erziehung „zu einem *bestimmten* Handeln“

---

<sup>91</sup> Ohl et al. (2016) verweisen in dem Zusammenhang auf Adorno und die dialektische Vermittlung von Wertorientierung und Wertfreiheit.

(ebd.: 90), betont aber die ethische Urteilskompetenz zu eigenen Handlungsentscheidungen, die als emanzipatorisch beschrieben wird. Allgemein gefasst geht es ihnen um das Reflektieren auf einer Metaebene, die sowohl dahinter stehende Wertmaßstäbe als auch Unsicherheiten etwa in der Debatte um Nachhaltigkeit zu Tage fördern kann (ebd.: 95). Ohl et al. (ebd.) sehen dies schlussendlich als einen konstruktiv-kritischen Zugang, den sie in Hinblick auf fairen Handel skizzieren.

Im Diskurs Universalität herstellen

Applis (2012; 2014) selbst sieht den diskursethischen Aushandlungsprozess (in Anlehnung an HABERMAS 1983 mit Verweis u. a. auf SEITZ 2002) im Sinne des Herstellens von Universalität als Möglichkeit. Der Diskurs, der dabei selbst jedoch auch normative Setzungen unterliegt, kann als „prozedurales Regulativ“ (APPLIS 2014a: 106) betrachtet werden. Der Pluralität von Wertvorstellungen wird damit entsprochen, es wird aber nicht dabei stehen geblieben, da es um eine Verständigung über normative Setzungen geht. Fokussiert wird auf Pluralität und Konkurrenz von individuellen Werten. Wichtig ist zudem,

„dass das Verhandeln von Handlungsentscheidungen ebenso wie von Wertvorstellungen inhaltlich zwar offen ist – insofern können „verschiedene Moralen“ eingebracht werden –, aber unter allgemeinen, rational zustimmungsfähigen Bedingungen verläuft“ (ebd.).

Damit steht auch anders als bei Wilhelmi noch nicht der Zugriff auf das Handeln bzw. der Zusammenhang von Urteilen und Handeln (vgl. etwa auch SCHRAND 1995) im Blick, sondern zunächst das Aushandeln selbst.

Die Offenheit wird hier in ein Prozedural eingebunden, das Leitbilder aushandelt, die in dieser Aushandlung Universalisierbarkeit anstreben.

Inwieweit ist aber diese Offenheit im Unterricht eine tatsächliche bzw. wie ist diese Offenheit zu gestalten?

Die Lösung über den diskursethischen Weg, der gekoppelt an die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung auf einer Metaebene bei Ohl et al. (2016), die je nach dem auch einmal als Regulativ einen kategorischen Imperativ<sup>92</sup> oder andere ethische Theorien einbeziehen kann, scheint zunächst passend zu der noch zu beschreibenden Idee von ethischem Urteilen der vorliegenden Arbeit, zumal hinsichtlich des konsensualen Aushandelns. Jedoch führt dies zu einer weiteren Frage und zwar der Frage, inwiefern der Wert-Begriff dann überhaupt noch im Zentrum stehen kann (wie etwa bei SCHRAND 1995):

---

<sup>92</sup> Dieser ist dann aber weniger als festes Regulativ, sondern eher als mögliches, zu diskutierendes, zu verstehen, eher also als eine ethische Theorie. Sicherlich aber ist er nicht in der Verwendung von Schrand als Messinstrument moralischer Qualität (vgl. SCHRAND 1995: 12) zu gebrauchen.

### *Inwiefern liefern Werte und Normen Kriterien für ethisches Urteilen?*

Im Geographieunterricht stehen Normen und Werte<sup>93</sup> im Zentrum, wenn es um ethisches Urteilen oder Bewerten geht. „Werterziehung“ wird mit Schrägstrich zum „ethischen Urteilen“ gebraucht und dieses wird über den Wertbegriff erklärt als Reflexion von Werten und Normen sowie von Wertvorstellungen, womit die individuelle Interpretation von Werten gemeint ist. Von Bedeutung ist es, die Werte bewusst zu machen und zu explizieren. Die Bildungsstandards setzen bestimmte Werte (OHL ET AL. 2016: 91), nach denen zu bewerten ist.

Aber liefern Werte tatsächlich Kriterien für ethischen Urteilen und inwiefern reicht der Begriff der Werte und der Normen?

Zum Teil wird bereits gewarnt, was wohl passiert, wenn „Gerechtigkeit, Frieden, Freiheit“ nur noch als ‚Werte‘ gehandelt werden“ (FUCHS 2010: 157) und aus ihrem Kontext gelöst würden.

Es gilt, dass etwa Nachhaltigkeit oder Gerechtigkeit, auch wenn man sie als Werte versteht, trotzdem nicht einfach Kriterien für Bewertungen *liefern*, wie in den Bildungsstandards des Faches selbst angedeutet (DGfG 2014) wird und wie in Kapitel 2 gezeigt wurde. Sie sind dafür zu abstrakt und dies auch aufgrund ihres hohen Allgemeinheitsgrades (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER 2014b). Auch reichen sie nicht aus, um die Grundlage eines ethischen Urteils wirklich zu hinterfragen bzw. um in den Diskurs mit den anderen zu treten. Letztlich würde kaum jemand tatsächlich das Ziel einer sozialen Gerechtigkeit in Frage stellen bzw. ist dies im Unterricht auch nicht vorgesehen (vgl. Diskussion um Grade normativer Offenheit), aber zu wissen, dass der Wert „Gerechtigkeit“ hinter den verschiedenen Urteilen stecken mag, hilft auch nicht weiter, um sie in ihrer Unterschiedlichkeit zu erklären. Denn

„[w]as Gerechtigkeit ist, weiß jeder – irgendwie. Untersucht man aber die verschiedenen Anwendungsbedingungen von Gerechtigkeit, wird es schnell kompliziert und kontrovers. Gibt es eigentlich „Gerechtigkeit“ im Singular – oder müsste man nicht eher von „Gerechtigkeiten“ sprechen? [...] Wie kann dann entschieden werden, was *wirklich* gerecht ist? Mit welchen Modellen von Gerechtigkeit kommt man in der Diskussion weiter?“ (zitiert nach ULRICH-RIEDHAMMER 2014b: 293).

Dieses Zitat gibt einen weiteren Hinweis darauf, dass, um die ethische Dimension zu erfassen, der Wert-Begriff bei weitem nicht ausreichen kann bzw. anders formuliert möglicherweise auch als nicht sinnvoll erfahren wird, zumal er unterschiedliche Urteile in ethischen Fragen nicht erklären kann. In Hinblick auf die Nachhaltigkeit fragt etwa Mieth unter dem Titel „Ethische Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (MIETH 2003: 82): „Aber ist das Leitwort [Nachhaltigkeit] an sich schon ein ethisches Kriterium?“.

---

<sup>93</sup> Dies folgt der Tradition, nach der sich die Rede von Werte und Normen als Kriterien ethischen Urteilens „eingebürgert“ (HONECKER 2010: 149) hat. Kriterien meint dabei Beurteilungsmaßstäbe (HONECKER 2010: 149).

Er negiert dies und betont, dass Nachhaltigkeit erst der „Einsicht in notwendige Umweltgüter“ bedarf. „Nachhaltigkeit erhält also ihre kriteriologische Schärfe von den notwendigen Gütern für das Überleben der Menschheit“ (ebd.). Mieth (2003) spricht etwa von fünf ethischen Kriterien, die sich selbst erst aus ethischen Fragen ergeben. So erwächst etwa das Kriterium des Erhaltenswerten aus der Frage, was den erhaltenswert sei (ebd.).

Das bedeutet also, dass es im ethischen Urteilen vielleicht nicht vorderhand um Werte als Kriterien<sup>94</sup>, sondern um ethische Fragen gehen sollte, etwa um Fragen zum Geltungsbereich der Nachhaltigkeit oder der Gerechtigkeit, wie sie in Kapitel 2.1.1.2 skizziert wurden, um schließlich Nachhaltigkeit oder auch Gerechtigkeit als ethisches Kriterium geltend machen zu können (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER 2014b).

Auch Meyer und Felzmann (2011) aus der Geographiedidaktik sehen die Anknüpfung an Diskurse aus den Bereichsethiken als entscheidend dafür an, dass der Rekurs auf Werte von den Schülern als sinnvoll erfahren wird, und so steht auch bei ihnen letztlich die Frage des Warum im Zentrum, also etwa „Warum schütze ich etwa bedrohte Tierarten?“ (vgl. auch KUTTLER 1994). Ebenso betonen Applis und Scarano (2014), dass Geographieunterricht im Bereich des Bewertens „gewinnbringend an Ergebnisse der neueren normativen Debatten der praktischen Philosophie“ (ebd.: 7) anknüpfen kann.

Wenn man das geographische Thema „Eingriffe in die Natur durch den Bau von Infrastruktur“ betrachtet, kann dieses Herangehen es schließlich ermöglichen, von dem immerwährenden dualen Bewertungssystem „Ökologie vs. Ökonomie“ (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER 2014b) wegzukommen. Kuttler regt dies bei diesem Thema bereits mit ihren ethisch-philosophischen Textbeispielen an (1994), die ein Befürworter-Gegner-Argumentationsrollenprinzip meiden und stattdessen Positionen der Umweltethik (vgl. auch SCHRAND 1995) als Unterscheidungen im Urteilen vorlegen.

Heilmann verweist im Zusammenhang mit dem Globalen Lernen auf die Wichtigkeit dieser Fragen, wenn sie von einem

„teaching beyond the technical intentions of global education by asking questions like ‚why do we care?‘ or ‚how are inevitable inequalities rationalized?‘ and not just ‚what is produced and what are the conditions?‘“ (HEILMANN 2007: 102)

spricht. Und Asbrand (2009b) macht sich in diesem Kontext dafür stark, dass die Frage nach Orientierung für Schüler in unserer globalisierten Welt heute mehr leisten muss als Schülern Werte vor Augen zu führen und zu lehren, denen sie auf der Ebene eines kommunikativen Wissens (vgl. Kapitel 5) ohnehin zustimmen (vgl. ASBRAND 2009b: S. 124).

---

<sup>94</sup> Sutor weist darauf hin, dass Werte ursprünglich nicht auch selbst Maßstäbe oder Kriterien der Unterscheidung waren, obwohl sie heute oft so bezeichnet werden (SUTOR 2000: 10 8 f.).

Denn das Wissen über Werte, das sie ohnehin haben, führt sie nicht aus ihrer Unsicherheit (bei Asbrand bezogen auf das Handeln) heraus, im Gegenteil sie sehen, dass diese Werte scheinbar in der Welt nicht umgesetzt werden (vgl. ebd.: S. 125). So führen Begriffe wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit sie in ihrer erkenntnistheoretisch-reflexiven Orientierung (vgl. ebd.) nicht weiter.

Damit wird aber immer deutlicher, dass sich auch eine Definition ethischen Urteilens nicht mit dem alleinigen Rekurs auf Werte zufrieden geben kann.

### *Ethisches Urteilen also jenseits von Werteerziehung?*

Ethisches Urteilen zu erlernen wird vorderhand als Möglichkeit gesehen, die anders als Moralerziehung (vgl. BENNER ET AL. 2010) keine festen Moralansprüche an Schule und Unterricht stellt und auch nicht das moralisch zu erziehende Subjekt in den Fokus rückt (SCHOBERTH 2012b: 295).

Ethisches Urteilen hat, ohne dass es an dieser Stelle weiter definiert wird, anders als eine Werte- oder auch Moralerziehung primär nicht das zu erziehende oder zu bildende Subjekt im Blick (vgl. APPLIS 2014d), das auf etwas hin erzogen werden soll. Es ist so auch nicht unmittelbar mit der Frage konfrontiert, woraufhin es erziehen will. Daher ist ethisches Urteilen von der Anlage her auch nicht in der Gefahr, Schule und Unterricht mit bisweilen überzogenen Moralansprüchen zu überfordern (vgl. ebd; vgl. in Bezug auf die Geographiedidaktik OHL ET AL. 2016), gerade da Moralerziehung primär in Sozialisationsprozessen außerhalb der Schule zu erfolgen scheint (MARTENS 2006: 132) respektive Unterricht nur „ein Moment unter vielen anderen in der moralischen Biographie eines Menschen“ (SCHOBERTH 2012b: 295) ist. Moralerziehung im Sinne der Wertevermittlung bzw. Werteerziehung braucht schließlich ein festes Ziel und wird in ihrer Anlage von Intentionalität und hierarchischer Top-Down-Struktur als nicht unproblematisch (ebd.: 296) bewertet, gerade weil die sichere Vorgabe eines Ziels angesichts der Komplexität der Welt schwierig scheint und man mit Blick auf die erkenntnistheoretische Feststellung über das Fehlen objektiver Wahrheiten fragt: „Erweist sich [...] dann der Konstruktivismus nicht letztlich als „wert-los?“ (MENDL, REIS 2013: 11<sup>95</sup>).

Ethisches Urteilen ist gegenüber einer moralischen Bildung der Persönlichkeit „bescheidener“ (SCHOBERTH 2012b: 295). Wenn ethisches Urteilen heißt, zu allererst einmal in einem Aushandlungsprozess in der Gemeinschaft nachzufragen, welchen moralischen Überzeugungen etwa zuzustimmen ist und warum, können wohlmöglich die „Aporien einer Werteerziehung“ (ebd.) umgangen werden. Ethisches Urteilen ist dabei nicht gleichzusetzen mit Beliebigkeit (AMMICHT QUINN 2007: 26), die sich in einem wertfreien, völlig offenen Raum bewegt, gegründet

---

<sup>95</sup> Mendl und Reis (2013) fragen so in ihrem Aufsatz „Zwischen Ethik und Moral“ nach der Konsequenz des Konstruktivismus für die Ethik.

auf der scheinbaren<sup>96</sup> Erosion aller moralischen Grundfesten. Wichtig ist schließlich, dass ethisches Urteilen mit Werteerziehung „verzahnt“ (ebd.) ist, in eine ähnliche Richtung will und doch einen anderen Weg nimmt.

So zielt ethisches Urteilen im Unterschied gerade nicht auf die Anwendung oder Umsetzung eines ethischen Wissens, sondern auf das Einüben einer Urteilspraxis (SCHOBERTH 2012a: 8), bei der man immer wieder einen Schritt zurücktritt, um „hinter und unter die Oberfläche zu schauen“ (ebd.: 25). Es geht auch nicht um die Anwendung von Normen oder Werten und ihre Übersetzung in ein Handeln, sondern Ethik wird „in [...] der Aneignung und Aktualisierung von Referenzrahmen“ (SCHOBERTH 2012b: 297) konkret. Denn, wie Ammicht Quinn (2007) bemerkt, steht **vor und nach** den Werten, etwas anderes: und das ist das ethische Urteilen.

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass Ethik „sich nicht mit einer Orientierung an Werten und Normen begnügt, sondern den verantwortlich Handelnden vor das Forum kritischen, verantwortlichen Nachdenkens über das, was jeweils dem Menschengerechten entspricht“ (BIEH, JOHANNSEN 2003: 238), stellt. Mit dem Begriff des Ethischen, der wie öfter betont, zunächst noch fern von Werten und Normen liegt, geht es um die Theorie der Moral, als distanzierteres Sehen von Vorhandenem, was auch immer genau dahinter stecken mag: Werte oder Normen, kulturspezifische oder universale Werte, die Frage nach der Reichweite der Verantwortung, die Frage nach einem passenden Gerechtigkeitsbegriff oder die Frage, warum ich die Umwelt schützen muss. Werte sind schließlich nur ein Teil der Ethik. Mit dem Begriff „Ethik“ oder „ethisch“ wird schließlich noch offen gelassen, was reflektiert wird. Es ist erst immer neu zu prüfen, was in der ethischen Reflexion vorkommen kann (ULRICH-ESCHEMANN 1996: 39), die sich damit beschäftigt, wie Menschen in dieser Welt handeln und zurechtkommen. Wird darin etwa die Rede von „Werten“ vorkommen können oder der Begriff der „Verantwortung?“ (ebd.). Erst in der Reflexion wird sich das herausstellen. Es geht aber nicht von vornherein um Werte. Es geht auch nicht um moralische Erziehung im individuellen Sinne (ebd.), die die Person in Hinblick auf etwas, das „universal gilt“ (ebd: 32) und jedem vermittelt werden kann, hin erzieht. Es geht also nicht vorderhand darum, Werte zu bilden (MEYER 2012) und dem Geographieunterricht als Ziel eine „healthy moral education“ (MEYER 2012: 314 zitiert hier LAMBERT 2006: 36) zuzuschreiben<sup>97</sup>. Im Zentrum steht dagegen das Hinterfragen der moralischen Praxis und die Klärung von Begriffen und Kriterien

---

<sup>96</sup> Der damit angesprochene Wertewandel als Bedrohung, der empirisch keinesfalls erwiesen ist (z. B. SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2006), scheint als kulturpessimistische Ansicht oft die Forderung nach Werteerziehung zu evozieren (AMMIGHT QUINN 2007: 25 f.).

<sup>97</sup> Ohl et al. (2016) sehen die Nähe des Faches Geographie zu einer sogenannten „Education for...“, gerade in Zusammenhang mit BNE, die Bewältigungsstrategien für gesellschaftliche Probleme für die Schule entwickeln und Werte vorgeben, nach denen Haltungen und Verhalten zu ändern wären. Die Autoren weisen zugleich auf die Gefahr der Instrumentalisierung, Indoktrination und Manipulation hin.

– und dies als eine politische Aufgabe des mündigen Bürgers. Dieser Vorgang des ethischen Urteilens ist dabei immer ein gemeinsamer (ULRICH-ESCHEMANN 1996: 33). Dass darin auch eine moralische Erziehung zu etwas inhärent ist, ist der Verzahnung beider Wege zuzuschreiben. Moralerziehung ist aber nicht das Ziel und ethisches Urteilen auch nicht (lediglich) Vehikel dazu.

Die Unterscheidung zwischen Werteerziehung oder Moralerziehung und ethischem Urteilen erscheint damit als fundamental, da beide Richtungen je eigene Ziele und Wege verfolgen. Und dies gilt insbesondere auch für die Geographiedidaktik, die sich gerade im Kontext des Globalen Lernens im Zusammenhang mit BNE in einer Zwickmühle befindet. Ethisches Urteilen kann hier gleichsam als Chance gesehen werden, Gefahren wie Indoktrination oder Manipulation zu umgehen, überzogene moralische Ansprüche zurückzuweisen und eine kritisch-konstruktivistische Sichtweise beizubehalten. Dies ist besonders wichtig in Hinblick auf die Frage nach dem guten Handeln etwa im Bereich des Themas „globale Textilindustrie“ (vgl. so auch OHL ET AL. 2016).

Diese Unterscheidung soll dabei keine Wertung beinhalten, wengleich dies implizit immer möglich erscheinen mag. Sie soll also *nicht als Streitfrage* (vgl. so etwa Weiler 1992 in seiner Streitschrift „Ethisches Urteilen oder Erziehung zur Moral?; vgl. auch Schrand 1995) begriffen werden, sondern lediglich im Sinne der Begriffsklärung als weitere Annäherung an die Frage, was ethisches Urteilen heißen kann.

Die Unterscheidung selbst wird aber als fundamental dafür begriffen.

### *Fundamentalität der Unterscheidung in ihrer Konsequenz für diese geographie-didaktische Studie*

Die Fundamentalität dieser Unterscheidung führt dazu, dass in dieser Arbeit eine moralpsychologische Sichtweise (vgl. dazu genauer APPLIS 2012) und so etwa Bezüge zu Stufenmodellen in der Tradition Kohlbergs<sup>98</sup> nicht als Referenzrahmen dienen. Applis (2012: 73) hat in dem Zusammenhang außerdem nicht umsonst auf die Tatsache hingewiesen, dass die Orientierung an Stufenmodellen zur moralischen Urteilsfähigkeit Gefahr laufen können, in ihrer kognitiven Dominanz das Was über das Wie des Lernens zu stellen<sup>99</sup>.

So verstandene moralische Urteilsfähigkeit ist hier aber gerade nicht im Blick, die Differenz wurde aufgezeigt und wird im Anschluss in den philosophischen Unterscheidungen noch einmal vertieft. Insbesondere geht es nicht um eine Stufung dieser Fähigkeit bezogen auf ein zu erziehendes moralisches Subjekt.

Im Blickpunkt steht aber das Wie eines ethischen Urteilens, die Modi, und dies nicht bezogen auf ein moralisches Niveau.

---

<sup>98</sup> Von Applis als eine „strukturen-genetisch-konstruktivistische [...] Piaget-Tradition“ (APPLIS 2012: 72) bezeichnet, an der sich die Geographiedidaktik oft orientiert.

<sup>99</sup> Vgl. aber positiver Einbezug für die Geographiedidaktik von psychologischen Stufenmodellen in Applis und Scarano (2014: 7).

### **Zusammenfassung von Teilkapitel 2.2.2:**

Zu überlegen ist in der Folge, ob man überhaupt noch vom Wert-Begriff ausgehen sollte und nicht primär von ethischen Fragen, in deren Beantwortung sich dann Kriterien des Urteilens dartun, wenn gerade beim doppelt komplexen Thema Globalisierung gilt, dass erst durch das „Aufblättern“ der Werte ethische Kriterien für ein Urteilen gewonnen werden. Es ist so im Unterricht erst zu klären, nach welchen Gerechtigkeitsvorstellungen man urteilt, man urteilen kann bzw. sollte, zumal normative Setzungen nie gänzlich negiert werden können oder sogar sollten. Will man von ethischer Urteilsfähigkeit sprechen, scheint es wichtig, dass an manchen Punkten hinter die scheinbare Eindeutigkeit der für den Geographieunterricht zentralen Werte geblickt wird.

Zudem konnte gesehen werden, dass ethisches Urteilen einen Platz im Geographieunterricht hat, besonders, wenn es um Handlungen geht, die raumwirksam werden, und dies muss sich zunächst gar nicht auf Werte beziehen. Schließlich kann man auch fragen, wann eine Handlung im Kontext etwa einer globalen Textilindustrie eine gute Handlung ist:

Wenn sie gute Folgen hat? Muss ich die guten Folgen aber auch direkt sehen und spüren oder reicht es vielleicht auch, wenn schon der Wille gut ist? Was heißt schließlich guter Wille? Ist der Wille in dem Sinne gut, dass ich mir dessen bewusst bin, dass mein Einkauf auch negative Folgen haben kann? Oder in er in dem Sinne gut, dass ich anders handele, die Folgen dieser Handlung gut sein mögen, aber nicht direkt sichtbar oder wirksam sind, letztlich unüberschaubar bleiben in ihrem Gut-Sein?

Es geht um die diskursive Reflexion auf einer Metaebene, wobei offen ist, was als Reflexionsgegenstand herangezogen wird. Nicht jedoch steht das zu erziehende moralische Subjekt im Zentrum, der Fokus liegt *allein* auf der Frage nach *ethischen Urteilen über ein Thema*.

Dieses Verständnis ethischer Urteilsfähigkeit wird abschließend weiter fundiert.

### **2.2.3 Philosophische Unterscheidungen – Begriffsklärungen und Denkanstöße**

An dieser Stelle wird explizit von philosophischen Unterscheidungen ausgegangen, die zeigen sollen, was über die didaktische Sichtweise hinaus das Denkbare ist. Davon erst ausgehend ist erneut zu fragen, was davon das Wünschbare und Machbare (DIETRICH 2007: 31) für den Geographieunterricht ist. Denn erst diese Art der Begriffsklärung, die fragt, welche Komponenten in einen solchen Begriff eingehen (ebd.: 32), kann zur Frage nach dem, was davon umgesetzt werden soll, führen. Daher wird bewusst der Weg über eine semantisch-philosophische Klärung der Begriffe „Urteilen“ und „Ethik“ bzw. „ethisch“ gewählt – im Sinne einer Begriffsbestimmung als Erkenntnisgewinnung oder auch Denkanstoß für geographiedidaktische Fragestellungen.

### 2.2.3.1 Die Unterscheidung Moral und Ethik

Ethik ist im Unterschied zu Moral<sup>100</sup> zu definieren. Die Unterscheidung von „Moral“ und „Ethik“ ist wichtig, auch wenn beide Begriffe nicht nur etymologisch, sondern auch im Alltag (vgl. FUCHS 2010: 110) sowie im Zusammenhang didaktischer Forschung oft synonym gebraucht werden, und eine strikte Trennung nicht möglich ist (PIEPER 2007: 27). Doch hat die Unterscheidung wichtige Konsequenzen für den hier verfolgten Ansatz (vgl. auch bei RÖSCH 2009).

Die vorliegende Arbeit geht von einer Unterscheidung aus (vgl. auch MEYER 2012), wobei sehr viele verschiedene Unterscheidungslinien existieren<sup>101</sup>, und versteht „Moral“ als „*Inbegriff* moralischer Normen, Werturteile, Institutionen“ (PATZIG 1971: 3; PIEPER 2007: 28), während der Begriff „Ethik“ „für die *philosophische Untersuchung* des Problemereichs der Moral“ (ebd.) vorbehalten wird.

„Ethik“ wird damit als „Theorie gelebter Moral“ (DIETRICH 2007: 36) verstanden, „Theorie“ wiederum in seiner ursprünglichen griechischen Bedeutung als Anschauung, distanzierteres Sehen von Vorhandenem. Ethik ist in dieser Unterscheidung die kritische Reflexionstheorie der Moral (FUCHS 2010: 112), die gerade dort, wo konträre Moralansprüche aufeinandertreffen, gebraucht wird. Moral wird somit als Inhalt, Handeln und Charakter verstanden und Ethik als Reflexion auf die damit verbundenen Begriffe und Begründungen (PIEPER 2007: 17 ff.; MARTENS 2006: 132; DIETRICH 2007: 35 f.; RÖSCH 2009: 274 ff.). Bedeutsam ist das Stichwort der gelebten Moral. Ethik als Reflexionspraxis dieser zielt damit nicht auf ein Abstraktum, sondern, wenn man den Begriff „Lebenswelt“ verwenden will, auf die Lebenswelt(en). Ethik strebt schließlich selbst auf ein eigenständiges Urteilen in moralischen Fragen hin. Damit ist die erste Verbindung zum Urteilen erreicht.

Interessant ist dafür auch die Betrachtung der Aufgabe von Ethik, die als weitergehende Definition von Ethik gesehen werden kann und besonders für das Anliegen dieser Arbeit aufschlussreich ist. Ethik ist demnach „kein Ersatz für moralisches Handeln, sondern erschließt die [...] Struktur solchen Handelns“ (Pieper 2007: 15). In ihrer Beschreibung und Analyse des moralischen Handelns löst sie „den komplexen Bereich des moralischen Handelns“ (ebd.) begrifflich auf und macht ihn den Betrachtern zugänglicher. Es geht der Ethik somit um das klare Erfassen von Konflikten und das kritische Finden des eigenen Standortes in diesen Konflikten. „Die“ Ethik weist dabei nur den Weg und bevormundet nicht (ebd.). „Sie sagt nicht, was das Gute in concreto ist, sondern wie man dazu kommt, etwas als gut zu beurteilen“ (ebd.: 24). Und so kann aus dieser Definition heraus Ethik nicht einfach nur etwas für ein Fach sein, sondern jeder hat sich schon, wenn man so will, ethische Gedanken gemacht, meistens allerdings ohne sie „systematisch als eine zusammenhängenden Theorie zu entfalten“ (ebd. : 17).

---

<sup>100</sup> Hier geht es nicht um die Namensherkunft, vgl. Pieper 2007: 24 ff.

<sup>101</sup> So ist eine weitere gängige Weit Unterscheidung von Ethik und Moral folgende: Ethik als der Frage nach dem guten Leben und Moral als Frage nach Gerechtigkeit (etwa bei HORSTER 2004).

Was Ethik alles umfassen kann, ist viel, dies sind nicht nur Normen und Werte, sondern auch Fragen nach dem guten Handeln, bereichsethische Diskussionen usw. Bezogen auf das Urteilen heißt das, Ethik fällt keine

„moralische(n) Urteile über einzelne Handlungen, sondern analysiert auf einer Metaebene die Besonderheiten moralischer Urteile über Handlungen“ (PIEPER 2007: 24).

Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Es ist genau zu unterscheiden, ob von ethischem oder moralischem Urteilen gesprochen wird und in der Folge auch, um was es letztlich gehen soll:

Um *moralische* Urteilsfähigkeit, bei der das erziehende Subjekt im Zentrum steht und die in der Didaktik immer gekoppelt wird mit einer Stufung, zumeist bezogen auf die Kohlberg'sche Tradition, und oder um *ethische* Urteilsfähigkeit, die im Unterschied dazu, ethische Fragen in geographischen Situationen aushandelt. Zu fragen ist in der Folge auch, ob Bewerten deckungsgleich mit ethischem Urteilen ist, wie dies nicht nur in der Biologiedidaktik in Frage gestellt wird.

### 2.2.3.2 Die Unterscheidung von Normen und Werten

Werte und Normen gelten heute als zentrale Beurteilungsmaßstäbe, Urteilkriterien des Guten (HONECKER 2010: 149). Die Unterscheidung von Wert und Norm ergibt sich dabei aus der Definition dieser:

Werte werden in dieser Studie im Sinne eines „von den Menschen gefühlsmäßig als übergeordnet Anerkannte[n], zu dem man sich anschauend, anerkennend, verehrend, strebend, verhalten kann“ (MENZER o.J., zitiert nach SCHISCHKOFF 1991, Philosophisches Wörterbuch Kröner) gebraucht. Hier wird nur Bezug genommen auf Werte aus dem moralisch-ethischen Bereich (s. Definition oben). Man kann anders formuliert und „[d]idaktisch fokussiert [...] Werte [als] Eigenschaften, die der (einzelne Mensch) Objekten, Ideen und Beziehungen zuordnet“ (Fuchs 2010: 115), begreifen.

Normen gelten dahingehend als mehr oder weniger generalisierte Handlungsanweisungen (vgl. ebd.), die sich auf Werte beziehen können, wenngleich sie nicht unmittelbar ableitbar sind (vgl. LADENTHIN 2010).

„Normativ“ (vgl. rückblickend den Gebrauch in Kapitel 2.1) wird in dieser Arbeit im Übrigen verstanden als vorschreibend in moralisch-ethischen Bereichen.

Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Die Unterscheidung von Wert und Norm wird etwa in der Arbeitsgruppe um Meyer in ihrer Anwendung des praktischen Syllogismus' fruchtbar gemacht. Jedoch ist der Wertbegriff uneinheitlich. Oftmals ist ein weites Verständnis des Begriffes (vgl. etwa MEYER 2012, die u. a. auch symbolische Werte anspricht) zu beobachten. Bewerten, im Sinne von etwas ist wert-voll, etwas wird ein Wert zugeschrieben, wird also auch in nicht-ethischen Bereichen gebraucht.

Diese Ausweitung ebenso wenig wie eine Einteilung von Werten in moralische und ethische oder soziale (vgl. ebd.: 317) wird nicht vollzogen, zumal Werte nicht als Ausgangspunkt gesehen werden. Es deutet sich zudem abermals an, dass der Begriff des Bewertens nicht im Begriff des ethischen Urteilens aufgeht.

### 2.2.3.3 Unterscheidungen innerhalb der Ethik und ihrer Aufgaben

#### *Ethischer Scharfsinn oder ethische Klugheit?*

Pieper (2007) hat schon darauf hingewiesen, dass es um ein Erfassen gehen soll im ethischen Urteilen. Fischer verwendet hierfür den Begriff des Verstehens und setzt ihn im Gegensatz zum Begriff des Begründens (FISCHER 2012). Im Unterschied dazu wird ethisches Urteilen heute aber an vielen Stellen als Fähigkeit verstanden, die Gründe für moralisches Handeln aus der ethischen Theorie abzuleiten (= ethischer Scharfsinn), um damit die gefällten Urteile in Form von Argumenten zu begründen (vgl. ebd.). Dies entspringt zum einen der heutigen „Radikalisierung des Begründungsgedanken“ (TUGENDHAT 1984: 41) und zum anderen auch der Verwechslung von moralischen Urteilen und Handlungsgründen<sup>102</sup> (Fischer 2012). Ethik hat dann allein „die Aufgabe der rationalen, d. h. argumentativen Begründung moralischer Urteile“ (ebd.: 11). In der Folge steht in didaktischen Fragen die Argumentationskompetenz in der Nachfrage nach Konsistenz, Kohärenz und Qualität von Argumenten im Zentrum des Urteilens.

Dies läuft aber gerade auch bei Schülern Gefahr, als abstraktes, theoretisches Begründen im Nachhinein verstanden zu werden (so auch MEYER, FELZMANN 2011), zumal im Geographieunterricht, wenn ethische Theorien implementiert werden sollen, da das mit dem eigenen Urteilen, das ja zunächst intuitiv ist, nichts mehr zu tun zu haben scheint. Schließlich müssen unsere moralischen Überzeugungen nicht erst durch ethische Theorie validiert werden (NIDA-RÜMELIN 2006: 45; vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2013; DITTMER et al. 2016), sie können auch ohne diese auskommen. Man kann dies auch als eine Schwierigkeit mit der Ethik (Honecker 2010) bezeichnen, eben „die Spannung zwischen ethischer Theorie und lebensweltlicher Orientierung“ (ebd.: 18), die sich aus der Tatsache speist, dass „normatives Orientierungswissen ohne Ethik denkbar ist, Ethik aber ohne normatives Orientierungswissen nicht möglich ist“ (ebd.). Und so kann eine derart rationale Moralbegründung auch statt zu Orientierung zu mehr Verwirrung führen angesichts der Vielfalt ethischer Theorien, gerade auch zum Thema Globalisierung.

Ferner gilt, dass die Bedeutung der Emotionen für das Urteilen in moralischen Fragen groß ist, wie dies auch von der empirischen Moralforschung herausgearbeitet wird (FISCHER 2012; für die Geographiedidaktik APPLIS 2012).

---

<sup>102</sup> Man beachte die Differenz: Gründe für moralisches Handeln im Unterschied zur Vergewisserung dieser Gründe mit Urteilen (FISCHER 2012: 13).

Fischer gibt als Beispiel Wörter wie „menschenverachtend“ oder „grausam“ (FISCHER 2012: 15), in denen die emotionale Komponente sichtbar wird. Er fragt in dem Zusammenhang: „Wie soll das moralische Erkenntnis durch Argumente, d. h. durch rein kognitive Operationen, die die logische Beziehung zwischen Urteilen betreffen, herbeigeführt werden?“ (ebd.). Emotionen sind aber im Verständnis einer Ethik im Sinne von theoretisch, logisch oder konsistent begründenden Argumentationen nicht vorgesehen.

An dieser Stelle kann die Unterscheidung von ethischem Scharfsinn und ethischer Klugheit fruchtbar sein.

Bei einer aristotelisch gedachten ethischen Klugheit (vgl. FISCHER 2012) steht im Gegensatz zum ethischen Scharfsinn nicht der Begründungsgedanke an erster Stelle, sondern das genaue Erfassen einer Situation, ein kluges Erwägen der Gründe für die Orientierung in moralischen Fragen statt der rational-abstrakten Konstruktion von Argumenten für moralische Urteile, die der emotionalen Seite einen Platz einräumt. Es geht in erster Linie um ein Verstehen (vgl. ebd.; vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2013).

Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Gerade für den Geographieunterricht scheint der Fokus auf ethischer Klugheit in ihrer emotionalen Komponente wichtig, wenn es darum geht, ethischem Urteilen im Globalen Lernen eine Orientierungsfunktion zuzuschreiben, die nicht weg geht vom Schüler und ihn mit akademischen, noch dazu fachfremden Begründungen im Nachhinein irritiert. Meyer und Felzmann (2011) und Applis benennen die Wichtigkeit der emotionalen Komponente. Applis (2012: 73) bemerkt aber für die Geographiedidaktik kritisch die kognitive Dominanz<sup>103</sup> an und in der Folge ebenso die Orientierung am praktischen Syllogismus (etwa in der Meyer-Arbeitsgruppe). Die Zentralität des guten Begründens des Handelns (vgl. so auch in der Biologiedidaktik) wird in der vorliegenden Studie auch deswegen gegenüber einem Verstehen der ethischen Situation geschwächt.

*Frage nach dem, wie ich leben will und was ich tun soll*

Ethik wird heute oft rein als „Theorie, welches das menschliche Handeln an Kriterien misst“ (HONECKER 2010: 15) bezeichnet. Doch ist die kantische Kernfrage der Ethik, was soll ich tun, nur eine Frage der Ethik. Es kann auch darum gehen, zu fragen, wie ich leben will (ebd.: 18). Es kann also um eine Handlungslehre gehen, um eine Theorie der Lebensführung oder auch um die Theorie über ein gutes, glückliches Leben (ebd.: 15). Rösch etwa sieht den Kern ethischer Urteilsbildung in der „Frage nach dem guten und gerechten Leben des Einzelnen und der Gesellschaft“ (RÖSCH 2009: 274).

---

<sup>103</sup> Vgl. so neuerdings auch in der Didaktik der Naturwissenschaften Dittmer et al. (2016), ebenso unter Berufung auf Fischer (FISCHER ET AL 2008).

### Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Die Frage nach dem Handeln in seiner Raumwirksamkeit steht zunächst im Vordergrund. Doch Inhalte des Globalen Lernens, wie etwa die Gestaltungskompetenz, zeigen, dass es auch um ethisches Urteilen darüber gehen kann, in welcher Welt wir gemeinsam leben wollen. Ladenthin stellt schließlich diese Frage am Ende seiner Beschreibung eines Werturteils: „wie die Menschen leben wollen, was menschliche Lebensbedingungen sind, wie man sie erhalten oder schaffen kann“ (LADENTHIN 2010: 4). Diese Frage gilt ihm als zentral im geographischen Sprechen über die verschiedensten Themen.

### *Wertethik, Diskursethik, angewandte Ethiken*

Bisher wurde immer von „der Ethik“ ausgegangen, was angesichts der Vielzahl ethischer Theorien an dieser Stelle kurz zu differenzieren ist.

Unterscheidungen innerhalb der Ethik, die jedoch nie trennscharf oder letztlich abgeschlossen sind, liegen zum einen im Bereich dessen, was im Zentrum steht (etwa der Begriff des Wertes), und zum anderen im Bereich der Vorgehensweisen (bspw. konsequenzialistisch oder deontologisch, vertragstheoretisch oder diskursethisch). Darüber hinaus wird auch nach verschiedenen inhaltlichen Bereichen differenziert, in der sich Ethik bewegt. Gerne wird in dem Zusammenhang von „angewandter Ethik“<sup>104</sup> oder „Bereichsethik“ im Unterschied zu einer „allgemeinen Ethik“ gesprochen. Gemeint ist „angewandt“ im Sinne eines konkreten lebensweltlichen Bezuges, etwa, indem sich die Medizinethik auf medizinischen Fragen bezieht, wobei auch hier weitere Differenzierungen vorzunehmen wären.

Weitere Unterscheidungen sind an dieser Stelle denkbar. Diese Studie kann sich allerdings nur auf ein paar Eckpunkte konzentrieren.

### Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Applis und Scarano (2014) betonten, dass es für die Bewertung der Handlung im Geographieunterricht fruchtbar sein kann, an Debatten aus der praktischen Philosophie/Ethik anzuknüpfen. Meyer und Felzmann (2011) sehen das Einbringen von bereichsethischen Diskussionen in den Unterricht als wichtig an. Eine zentrale und empirisch noch offene Frage, die auch in dieser Studie integriert ist, ist aber, wie und welche Art ethischer Theorien, d. h. etwa bereichsethische oder allgemeine ethische Theorien (vgl. so etwa Applis 2012, Meyer 2015), einzubringen sind. Zu fragen ist dabei gleichermaßen, inwiefern die begriffliche Kenntnis von Begriffen wie „deontologisch“ oder „präskriptiv“ im Geographieunterricht überhaupt sinnvoll ist. Die Gefahr einer Überfrachtung ist an dieser Stelle besonders im Auge zu behalten.

---

<sup>104</sup> Der Begriff „angewandte Ethik“ ist jedoch auch kritisch zu sehen, da er die Idee zu konnotieren scheint, dass nur diese Arten der Ethik etwas mit der Praxis zu tun haben.

Welche Ethik einem bestimmten geographiedidaktischen Konzept von Werteerziehung, Bewertungskompetenz oder ethischer Urteilskompetenz zu Grunde liegt, verbleibt schon selbst zumeist implizit (anders etwa bei BIRKENHAUER 2000 oder APPLIS 2012). Applis (2012: 71) zeigt diesbezüglich auf, dass die Wertethik, die das Zentrum aller geographiedidaktischen Ansätze zu bilden scheint, nicht als einheitlich zu sehen ist, auch nicht in ihrer Anknüpfung an ethische Theorien.

In der Folge ist im Zusammenhang des Explizierens des Impliziten zu fragen, inwiefern dieser Bezug zu ethischen Theorien in der Geographiedidaktik selbst nicht auch noch genauer zu explizieren ist.

Und: Muss es bei einer Dominanz einer Wertethik bleiben? Können sich nicht Ansätze der Diskursethik, und wenn ja welche, einbringen lassen (u. a. APPLIS 2014a)? Welche ethischen Theorien oder besser „Modi ethischer Urteilsfindung“ (FUCHS 2010: 185) sind für den Geographieunterricht und seine Themen geeignet? Welche ethische Theorien helfen dem ethischen Urteilen im Kontext des Globalen Lernens?

Außerdem: Wie ist es im Sinne der Diskussion um die Grade normativer Offenheit zum Beispiel um einen radikal utilitaristischen ethischen Ansatz bestellt? Ist er im Geographieunterricht zulässig, zu detektieren und ggf. zu kritisieren? Oder wird zum Beispiel eine konsequenzialistische Ethik inklusive einem „deontologische[n] Korrektiv“ (ROMMEL 2007: 500) als Denkrichtung sozusagen „vorgeschrieben“, wie dies Rommel (ebd.) in seiner interdisziplinären Studie zur Frage, wie sich Schüler angesichts moderner Schlüsselprobleme ethisch orientieren bzw. urteilen können, tut. Steckt darin aber nicht wiederum eine Moralerziehung? Auch dies ist noch zu klären.

### 2.2.3.4 Unterscheidungen innerhalb des Urteilens

Nicht berücksichtigt werden kann die Vielzahl aller Unterscheidungsmöglichkeiten<sup>105</sup>. An dieser Stelle geht es nur im Sinne von heuristischen Denkanstößen darum, für geographiedidaktische Überlegungen möglicherweise hilfreiche Unterscheidungen zu identifizieren.

Nicht betrachtet wird etwa die Einteilung in die Bereiche des Urteilens<sup>106</sup>, auch weil hier von der Idee der doppelten Komplexität und der Verquickung unter dem Aspekt des Urteilens von sachlichen und ethischen Urteilsmomenten im Geographieunterricht ausgegangen wird.

In diesem Zusammenhang sei auf die Unterscheidung von deskriptiven und präskriptiven/normativen Urteilen nur verwiesen, die auch in ihrer Detektion mittels des praktischen Syllogismus' in der Arbeitsgruppe um Meyer und Felzmann in

---

<sup>105</sup> Vgl. die Vielzahl philosophischer und psychologischer Urteilslehren; vgl. etwa Unterscheidungen aus der Psychologie bei Felzmann im Kontext der Geographiedidaktik (2013b: 15 f.).

<sup>106</sup> So kann man etwa nach Urteilen in Justiz, Ästhetik usw. unterscheiden (vgl. ZANTWIK 2001: 430 ff. im Historischen Wörterbuch der Philosophie; vgl. anders auch FUCHS 2010: 184).

Anlehnung an Dietrich stark gemacht wird (vgl. die gezielte Beschreibung in FELZMANN 2013b). Sie wird nicht noch einmal eigens ausgeführt, zumal sie für diese Studie nicht im Fokus steht.

Für den Geographieunterricht und seine Überlegungen produktiv können, neben der Unterscheidung von Urteilen als Prozess und dem Urteil an sich, das als Konsequenz aus diesem Prozess wiederum beurteilt werden kann, wohlmöglich folgende Unterscheidungen sein.

### *Bestimmende und reflektierende Urteilskraft*

Es lassen sich eine bestimmende und eine reflektierende Urteilskraft (in Anlehnung an Kant; vgl. genauer in LAMPRECHT, ULRICH-(RIEDHAMMER) 2014), u. a. wie folgt, unterscheiden:

Erstere erklärt einen spezifischen Fall anhand des Subsumierens dieses unter eine als universal geltend verstandene Regel/Gesetz/Prinzip, hingegen interpretiert letztere derlei Regeln/Gesetze/Prinzipien mit Blick auf den vorliegenden Fall und modifiziert die Regeln je nach dem neu (BENNER 2010: 306; BENNER ET AL. 2013: 124 in Anlehnung an Kant; LAMPRECHT, ULRICH-(RIEDHAMMER) 2014). Benner et al. unterteilen demzufolge in ihrer Modellierung moralischer Kompetenz im DFG-Projekt ETiK die moralische Urteilskompetenz in eine bestimmende und eine reflektierende (u. a. BENNER ET AL. 2010/2013). Diese sind dabei nicht gleichzusetzen mit „Deduktion“ und „Induktion“, eine gängige Unterscheidung in der Geographiedidaktik (vgl. LAMPRECHT, ULRICH (-RIEDHAMMER) 2014). Denn anders formuliert kann im Sinne der reflektierenden Urteilskraft auch erst das Allgemeine gefunden werden. Dafür aber braucht es ein Prinzip, das nach Kant nicht aus der Erfahrung stammt, es ist die produktive Einbildungskraft, ein „freies Spiel“ (KANT 1790: 242) der Erkenntniskräfte.

Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Mit aller Vorsicht übertragen auf ein ethisches Urteilen, das in der Geographiedidaktik vornehmlich als das Aufdecken von Werten begriffen wird, kann man ein bestimmendes Urteilen, eine solche Urteilskraft, in der Geographiedidaktik als dominant ansehen. Es könnte aber im Sinne des Hinterfragens von Urteilskriterien und der Grade normativer Offenheit in ethischen Fragen im Geographieunterricht manchmal vielleicht weniger um ein Subsumieren als mehr um ein Auffinden gehen, d. h. um eine reflektierende Urteilskraft.

Dazu kommt mit dem Verweis auf die produktive Einbildungskraft (vgl. genauer Kapitel 3; vgl. neuerdings auch im Bereich der Visuellen Geographien HASSE 2015: 32) ein weiterer Aspekt hinzu. Er ermöglicht gerade im Geographieunterricht, der sich oft mit Themen beschäftigt, die nicht der Erfahrung entlehnt sind, Urteilen im Sinne einer produktiven Einbildungskraft dennoch zu ermöglichen<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> Vgl. ausführlich in Lamprecht und Ulrich(-Riedhammer) 2014 „Urteilsbildung und Einbildungskraft. Zum Fremden im Geographieunterricht“.

### *Urteilen als Akteur oder als Zuschauer*

Mit dem Punkt der produktiven Einbildungskraft zusammen hängt aber nun das Folgende. So ist eine weitere Frage die Frage des Urteilsstandortes. Schließlich gilt es zu überlegen, wer sozusagen besser urteilen kann, der Zuschauer oder der Akteur.

Arendt (1985) etwa geht mit Bezug auf Kant davon aus, dass die urteilende Erschließung der Welt beim Zuschauer liegt (vgl. LAMPRECHT, ULRICH (-RIEDHAMMER) 2014). Sie wählt dafür das Bild des blinden Dichters<sup>108</sup>, „dessen Augen geschlossen sind, um nicht direkt affiziert zu sein“ (LOIDOLT 2008: 5).

Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Auf den Aspekt der Zentralität des Akteurs in der Geographiedidaktik wurde in Kapitel 2.1.1.1 eingegangen und dieser ist auch für das vorliegende Thema der globalen Textilindustrie maßgebend.

Dennoch ist zu fragen, was passiert, wenn nun ein Thema im Geographieunterricht wie „ein Bericht aus einer ‚anderen Welt‘ wirkt und sich keine Brücke zum Alltag und zum Verhalten/Erleben“ (Fuchs 2005: 138; vgl. Ulrich-Riedhammer 2014b: 291) der Schüler bauen lässt, sich Schüler als bloße „Zuschauer“ (FUCHS 2005: 138) fühlen, was geschieht dann mit dem Urteilen?

Die Unterscheidung zwischen Akteur und Zuschauer kann mit Hilfe der produktiven Einbildungskraft konstruktiv zum Tragen kommen, wenn man davon ausgeht, dass auch gerade ein Nicht-direktes-affiziert-Sein von einem Thema oder auch nur dem Gefühl nach ein Nicht-Affiziert-Sein ein Urteilen dennoch oder gerade deswegen ermöglicht.

### *Urteilen aus der Vogel- und Froschperspektive*

Es lassen sich zwei Perspektiven auf das Urteilen unterscheiden, die gerade für eine didaktische Perspektive interessant sind. Dies sind eine „Vogel- und eine Froschperspektive“ (HARTMANN-MROCHEN 2012: 39) auf das Urteilen. „Dabei fokussiert die Froschperspektive darauf, wie jemand selbst urteilt, die Vogelperspektive darauf, wie andere ein Urteil fällen“ (ebd.).

Diese Unterscheidung ist wichtig, wenn man danach fragen will, was ethisches Urteilen heißen soll und was damit eingefordert wird.

In der Froschperspektive geht es schließlich um individuelle Urteile, darum, eigene Wertorientierungen zu betrachten, während aus der Vogelperspektive auch die Sicht auf gesellschaftliche oder gemeinschaftliche Urteilsprozesse möglich ist.

---

<sup>108</sup> Bei Kant ist es das Bild des Richter (LOIDOLT 2008: 5), das, betrachtet man die Interpretation der Augenbinde der Justitia ab dem 16. Jahrhundert als Symbol der Unparteilichkeit, damit vergleichbar ist.

Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Zunächst scheint die Froschperspektive im Zentrum zu stehen. Zu fragen ist aber, inwiefern nicht die Vogelperspektive mehr in den Fokus rücken muss, vor allem, wenn man die folgende Unterscheidung betrachtet:

### *Individuelles Urteilen und intersubjektiv geteiltes Urteilen*

Die Unterscheidung selbst liegt zunächst auf der Hand. Zu fragen ist hier, wie diese beschrieben werden kann und was diese Beschreibung für Konsequenzen hat.

Bei Arendt (1985) etwa, die fragt „Was tun wir, wenn wir urteilen?“ (LOIDOLT 2008: 1), „wobei sie vor allem auf Kant zurückgreift und was an diesem Urteilsbegriff für uns heute von Interesse sein könnte“ (ebd.), kann das Urteilen nur in Hinblick auf eine gemeinsame Welt geschehen. Der Gedanken des Intersubjektiven, wobei sich dieses nicht allein auf das Subjektive zurückführen lässt, ist entscheidend. Zentral ist somit ein Konsensgedanke<sup>109</sup>, in der Frage nach einer gemeinsamen, für alle guten Welt. Es geht gerade nicht um eine subjektive Meinungsbildung über die Welt.

„Ich kann als Mensch nicht außerhalb der menschlichen Gemeinschaft urteilen, ja, ich bin sogar auf sie angewiesen, ihr meine Urteile zu kommunizieren, sie öffentlich werden zu lassen, damit sie überhaupt an Wert gewinnen. Ein idiosynkratisches Urteil, das nicht mitteilbar ist, erreicht nicht einmal den Erscheinungsraum der gemeinsamen Welt bzw. verschwindet sehr schnell wieder aus ihm“ (ebd.: 5, zu Hannah Arendt).

Es geht um einen „kommunizierten Blick auf die Welt“ (LAMPRECHT, ULRICH(-RIEDHAMMER) 2014: 93). Im Gegensatz dazu verbinden sich mit dem Hinweis auf eine individuelle Urteilskraft relativistische Ideen (DIETRICH 2012). Dies verdeutlichen Bemerkungen wie beispielsweise, dass „es letztlich doch jeder selber wissen müsse“ (ebd.: 233). Der Anspruch ethischer Urteilsbildung auf eine intersubjektive Urteilsbildung, mit gewissen Annahmen eine geteilte Rationalität und Universalisierbarkeit, werde dann in Frage gestellt (vgl. ebd.). Dietrich selbst aber fordert eine „intersubjektive Überprüfbarkeit“ entgegen einer „subjektiven Urteilskraft“ (DIETRICH 2008: 65).

Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

In der Geographiedidaktik wird zunächst moniert, dass „eine reine Meinungsäußerung mit einer reflektieren Urteilsfällung verwechselt“ (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010: 7) wird und dieser Unterschied wird herausgestellt. Doch ist fraglich, ob eine individuelle Reflexion im Sinne des Wertaufdeckens ausreichend ist. Tatsächlich ruhen sich Schüler gerne auf der Behauptung aus, dass eben jeder seine subjektive Meinung habe (DRAKEN 2012: 13), haben dürfe und weitere intersubjektive Anstrengungen zu nichts führen (vgl. LAMPRECHT,

---

<sup>109</sup> In Hinblick auf den Begriff „Konsens“ als philosophisch differenter muss angemerkt werden, dass an dieser Stelle nicht auf die genauen Unterschiede eingegangen werden kann.

ULRICH(-RIEDHAMMER) 2014). Gegenwärtig ist es in der Hinsicht im Geographieunterricht üblich, Pro- und Contraargumente in diesem Sinne von den Schülern auflisten zu lassen, in denen sie sich selbst verorten, jeder für sich. Die Erkenntnis aber auch bei ethischen Fragen im Geographieunterricht ist folglich diese, dass es jeder anders sieht. Die Erkenntnis ist damit aber im Grunde immer die gleiche. Die Sinnhaftigkeit aber dieser Erkenntnis ist zu befragen, Urteilen als gemeinsames Urteilen möglicherweise anzubahnen.

### *Urteilen als Unterscheiden*

Wenn man Urteilen zunächst semantisch betrachtet (vgl. insgesamt auch ULRICH, LAMPRECHT 2012), fällt auf, dass Urteilen in der etymologischen Herleitung aus dem Griechischen (gr. *krinein*) bedeuten kann, zu unterscheiden (u.a. BREUER, BUSCH 2014: 236; vgl. auch ULRICH 2012). Mit Urteilen deutet man der Arendt'schen Idee folgend die Welt und beschreibt sie als finit, indem man unterscheidet. Es ist also eine Beschreibung der Welt mittels Unterscheidungen (vgl. ULRICH 2012). Man kann diese Gleichsetzung von Urteilen und Unterscheiden (mit Blick auf ARENDT 1985) auch folgendermaßen zusammenfassen:

„[Es] bewährt sich die Kraft der Urteilskraft erst in der unterscheidenden Wahl, durch die eine Welt (diese und nicht jene) in Erscheinung tritt und Gestalt annimmt – und der Urteilende selbst – für die anderen – als der so (und nicht anders) Wählende“ (LÜDEMANN 2011).

Entsprechend der philosophisch-etymologischen Tradition heißt ethisches Urteilen in der Folge Unterscheidungen zu treffen in Aussagen wie „dies ist unrecht“ (ULRICH 2012: 43; vgl. bei HONECKER 2010 eine Ethik der Unterscheidung).

Für das Urteilen als Unterscheiden lässt sich noch aus einer anderen Begründungsrichtung Zuspruch finden, wenn man die systemtheoretische und konstruktive Sichtweise bei Luhmann (1997) eigens betrachtet. Die Welt also solche ist „nicht einfach auffindbar, sie kann nur konstruiert werden, und dies setzt die Wahl von Unterscheidungen voraus“ (LUHMANN 1997: 156), die durch Beobachtungen gewonnen werden und die kommuniziert werden (vgl. HASSE 2010: 47).

Geographiedidaktische Folgeüberlegungen:

Unterscheidungen beginnen schon mit der Wahl der Überschrift etwa in „Pro- und Contra“ oder in „Fluch oder Segen“ (vgl. die gezielte Ablehnung dieser dichotomen Unterscheidung bei APPLIS, HOFMANN 2016). Dies sind oftmals Unterscheidungen in geographischen Themen, die aber ebenso ethisch relevante Fragen beinhalten, wie das Beispiel Globalisierung zeigt. Binäre Unterscheidungsmuster werden jedoch gleichzeitig in Hinblick auf den Wunsch nach differenzierten Unterscheidungslogiken von den Schülern oft abgelehnt (APPLIS 2012; HÖHNLE 2013). Urteilen als Unterscheiden in Hinblick auf eine gemeinsame Welt verstanden vermeidet binäre Pro- und Contra-Lösungen von individuellen Meinungen. Dabei kann gelten, dass die komplexe Welt über ein Urteilen als

Unterscheiden zu erschließen und so die Komplexität zu reduzieren ist. Dort, wo es der Geographie darum geht, „ein umfassendes ‚Bild der Welt‘ zu vermitteln“ (BÖHN ET AL. 2007: 90), werden Unterscheidungen getroffen, werden Urteile als Unterscheidungen sichtbar. Diese Art philosophischer Denkanstöße fließt nun in die abschließenden Überlegungen zum ethischem Urteilen mit ein, wenn es darum geht, das (philosophisch noch) Denkmögliche oder Denkbare (DIETRICH 2007: 31) mit der Frage des im Geographieunterricht Wünsch- und Machbaren zu verbinden (vgl. in dieser Dreierlogik DIETRICH 2007).

### 2.2.4 Zusammenfassende Überlegungen für diese Arbeit

Übersehen werden darf nicht, dass schon die Wahl der Begrifflichkeiten bzw. ihre Definition eine erste Theoriebildung darstellt, die in dieser Arbeit für die Konzipierung des Treatments tragend ist. Es ist somit eine Notwendigkeit der Klärung der Begriffe für das weitere Vorgehen wie auch für die Konzipierung der Unterrichtseinheit vorhanden. Zwei Bemerkungen vorab:

1. In dieser Studie wird stets von „ethischem Urteilen“ oder von „ethischer Urteilsfähigkeit“ gesprochen. Von „Kompetenz“ wird nicht gesprochen, da nicht der Verwechslung mit der Frage nach der Modellierung eines Kompetenzmodells Nahrung gegeben werden soll. Zugleich wird damit die Debatte um die Kritik am Kompetenzbegriff (vgl. u. a. APPLIS 2012) soweit zumindest ausgeklammert.

2. Es wird zudem mit Blick auf die oben vollzogene, wenn auch nie trennscharfe Unterscheidung von Moral und Ethik gezielt von ethischem Urteilen gesprochen und nicht vom moralischen, auch um eine Verwechslung mit Konzepten und Zielen aus dem Bereich der Moral- und Werteerziehung, um die Kohlberg'sche Stufung herum (vgl. im Überblick dazu etwa BECKER 2008<sup>110</sup>) zu vermeiden. So wird nicht gefragt, auf welcher moralische Stufe sich Schüler in ihrem ethischen Urteilen bewegen, sondern welche Modi von ethischem Urteilen sich überhaupt zeigen und wie daraus Rückschlüsse für eine fachspezifische Besonderheiten berücksichtigende Förderung im Geographieunterricht gezogen werden.

In welcher Bedeutung von ethischem Urteilen ausgegangen wird, wird im Folgenden zusammengefasst und ergibt sich unmittelbar aus der Herleitung in den vorherigen Kapiteln.

Wenn man nach einer Definition fragt, kann man sich an dieser Stelle des sprachphilosophischen Mittels der Unterscheidung zwischen einer „extensionalen“ (= Menge der Aspekte, auf die sich das zu Definierende, das Definiendum, bezieht) und einer „intensionalen“ (= einer auf Charaktereigenschaften des Definiendums blickenden Definition) bedienen.

---

<sup>110</sup> Becker (2008: 125) verortet eine moralische Urteilsfähigkeit als kognitive Fähigkeit innerhalb einer übergeordneten moralischen Kompetenz (vgl. auch DIETRICH 2007).

### 2.2.4.1 Extensionale Definition: Ethisches Urteilen ist mehr als nur Bewerten mittels Werten

Zwei Anmerkungen seien zunächst vorgeschaltet:

1. Die Definition ethischen Urteilens soll nicht selbst noch Fähigkeiten oder Bildungsziele beinhalten, die wiederum zu klären wären, wie etwa Argumentieren oder Bildung des Selbst.
2. Ethisches Urteilen wird nicht als Bewerten reformuliert, denn wie bereits zitiert und hergeleitet gilt:

„Der Begriff ‚Bewertungskompetenz‘ ist etwas unglücklich und irreführend, da eine Bewertung ethischer Probleme ausschließlich den Rückbezug auf Werte beinhaltet. [...] Darum wird von uns der Begriff der ‚Ethischen Urteilskompetenz‘ vorgeschlagen und [...] verwendet“ (REITSCHERT ET AL. 2007: 43).

Diese begriffliche Verwendungsweise wird hier als ethisches Urteilen aufgegriffen vor dem skizzierten Hintergrund, dass es im Urteilen um eine Vielzahl an verschiedenen Bezügen gehen kann und nicht exklusiv um Werte oder Normen. Dass damit auch Werte oder Normen angesprochen werden, ist ein Moment unter anderen. Es kann also um bereichsethische Debatten gehen, um die Frage, wann eine Handlung, etwa im Bereich des Fairen-Einkaufens, überhaupt gut ist, um die Frage, welche Vorstellungen von Gerechtigkeit in einer Frage konkurrieren, um die Frage, ob gewählte Normen einem Allgemeingültigkeitstest standhalten können oder sollen (vgl. SANDER 2014) oder tatsächlich um die Frage von Wertekonkurrenz. Der Wertbegriff wird daher aus der Definition ethischen Urteilen ganz herausgehalten.

Hinsichtlich einer extensionalen Definition kann festgehalten werden, dass sich ethisches Urteilen auf mehr beziehen kann als Bewerten<sup>111</sup>. Die Begriffe sind also extensional nicht deckungsgleich<sup>112</sup>, wie auch Reitschert bemerkt. Und auch Dietrich aus der Ethikdidaktik stellt dies in Bezug auf den Aspekt des Wahrnehmens eines Problems als ethisches fest, wenn sie betont, dass auch das Wahrnehmen zum Urteilen gehört und „[e]thische Kompetenz<sup>113</sup> [...] also nicht [...] in der Kompetenz der Bewertung und ihrer Begründung auf[geht]“ (DIETRICH 2007: 43).

---

<sup>111</sup> Das heißt aber anders formuliert, dass in dem hier angeführten Verständnis von ethischem Urteilen, das was in den Bildungsstandards gefordert wird, integriert ist.

<sup>112</sup> Vgl. so auch indirekt Dietrich, wenn sie definiert: „Ethische Urteilsbildung besteht also nicht nur darin, Normen und Werte, sondern auch die Wahrnehmung in dem Sinne ‚anzuwenden‘, dass beide einander aufrufen und konkretisieren. Darüber hinaus kann ethische Urteilsbildung aber auch mit der Formulierung eines Urteils oder aber mit der Beobachtung eines Handelns einsetzen“ (DIETRICH 2008: 65).

<sup>113</sup> Vgl. Dietrichs Unterscheidungen in Kompetenzen in Fußnote 110. Die Bezeichnung „ethische Kompetenz“ ist zudem ein geläufiger Begriff in der Philosophie- und Ethikdidaktik (vgl. auch MARTENS 2006).

Wenn man an dieser Stelle eine weitere Möglichkeit der Begriffsbestimmung betrachtet, und zwar die der Synonymität, gilt Bewerten also nicht als synonym zum ethischen Urteilen. Reformuliert werden kann Urteilen jedoch, wie gesehen wurde, im Sinne der Suche nach Synonymität als Unterscheiden:

*Ethisches Urteilen heißt Unterscheiden innerhalb ethischer Fragen.*

Dies ist die extensionale Definition (vgl. ULRICH 2012: 43) der vorliegenden Arbeit. Wenn für diese Studie gilt, dass ethisches Urteilen „in der Vielheit ethischer Denkformen“ (BENNER ET AL. 2010: 305) begriffen wird und nicht nur als Rekurs und Reflexion von Werten, so wird dies mit dem Begriff der Unterscheidung aufgefangen.

Mit dieser Begriffswahl bzw. Definition wird zugleich die Frage nach normativen Setzungen insofern ausgespart, als es nicht primär um die inhaltliche Frage geht, woraufhin ich erziehe bzw. nach welchen Werten man bewertet. Es wird in der Folge in der sprachlichen Verwendungsweise auch nicht von Werten als Urteilkriterien ausgegangen, sondern die als solche gehandelten Werte werden als ethische Fragen verstanden.

### **2.2.4.2 Intensionale Definition: Eigenschaften von ethischem Urteilen**

Welche Eigenschaften hat nun ethisches Urteilen? Die folgende Liste wird aus den obigen Darstellungen abgeleitet und ist grundlegend für die Konzipierung des Treatments. Die Reihenfolge der Punkte folgt nur bedingt der Idee einer Hierarchisierung.

#### *a) Ethisches Urteilen als Explizieren des Impliziten*

Ethisch Urteilen heißt an dieser Stelle, das, was hinter dem Urteilen steckt, explizit zu machen, zu detektieren. Es sind immer wieder Hinweise darauf gegeben worden, dass das Aufdecken der Werte, denen ohnehin alle zustimmen oder die ohnehin immer in Konkurrenz bei geographiedidaktischen Problemen stehen (etwa Naturschutz vs. Fortschritt), nicht unbedingt weiter führt, und auch von den Schülern nur in Teilen als sinnvoll oder gewinnbringend erfahren wird und bisweilen eine dichotome Urteilspraxis fördert.

Explizieren des Impliziten, oft wird gerade auch in der Ethikdidaktik von Transparenz gesprochen, kann und soll sich also darüber hinaus bewegen. So kann des Weiteren hinter die Werte geblickt werden, etwa in der Frage, nach welchem Gerechtigkeitsverständnis man urteilt. Hier kann sowohl an bereichsethische als auch an allgemeine ethische Theorien angeknüpft werden, die ggf. eine Orientierungshilfe für Schüler darstellen können, auch zur eigenen Einordnung ihrer Urteilsformen. Es ist aber ebenso eine eigene, sprachliche Klärung ohne unbedingten Rückgriff auf ethische Theorien denkbar, d. h. zum Beispiel kann einfach gefragt werden, was die Schüler unter Gerechtigkeit verstehen.

Zudem kann es wichtig sein, die normativen Setzungen der Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden zu explizieren, gerade auch, um die Gefahr des Gefühls einer Manipulation zu vermeiden. Auch das Explizieren des Urteilsprozesses kann möglicherweise sinnvoll sein.

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Die Transparenz des Urteilens, das was hinter dem Urteilen steckt, sichtbar zu machen und zu kommunizieren, dies kann als Konsens in der Geographiedidaktik gesehen werden. Nicht einheitlich ist dagegen das Verständnis darüber, was denn aufzudecken wäre, vom Wie des Aufdeckens ist an dieser Stelle noch nicht zu sprechen. In der Geographiedidaktik knüpft Applis (2012) an ethische Theorien zur Gerechtigkeit an, Meyer und Felzmann (2011: 144) verweisen auf den Sinn von bereichsethischen Debatten (vgl. auch KUTTLER 1994) sowie auf die Frage der Zuordnung der von den Schülern detektierten Normen zu einer bestimmten Position, etwa im Bereich der internationalen Gerechtigkeit zu Kosmopolitismus oder Nationalismus (vgl. Fragen aus dem Bereich der Natur- und Tierethik im Geographieunterricht MEYER 2015).

Daraus ergibt sich die folgende Eigenschaft von Urteilen:

*b) Ethisches Urteilen als (Hinter-)Fragen nach Kriterien*

Es geht also im Urteilen um ein Hinterfragen der Kriterien hinter der Ebene der Werte (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER 2014a/2014b). Es geht letztlich um die Frage des Warum, wie etwa „Warum schütze ich die Natur?“, „Warum ist etwas erhaltenswert?“, „Warum bin ich verantwortlich?“ „Warum ist Kinderarbeit schlecht und inwiefern ist sie das?“ oder genauer „Warum finde ich die Abnahme der Artenzahl von Fischen in der Donau schlecht?“ Das was in Kapitel 2.1.1.2 aufgezeigt wurde, wird in diesem Punkt nun aktuell.

Ethisches Urteilen setzt zugleich bereits mit dem Fragen selbst ein (vgl. so auch DIETRICH 2008).

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Meyer und Felzmann (2011) deuten an, dass über den praktischen Syllogismus hinaus Fragen<sup>114</sup> des Warum zu stellen sind<sup>115</sup>. Und Ladenthin stellt am Ende seiner Strukturbeschreibung eines Werturteils die Frage nach der Art, wie Menschen leben wollen (LADENTHIN 2010: 5).

---

<sup>114</sup> Vgl. hierzu auch Dietrich, die, wenn auch zunächst in einem anderen Zusammenhang feststellt, „dass ethische Reflexion nicht auf die Begründung von Normen und Werte (den präskriptiven Prämissen) reduziert wird“ (DIETRICH 2006: 180). Diese Feststellung erwächst bei ihr aus der Frage der Methode ethischer Urteilsbildung in der Umweltethik. Es geht in ihrem Aufsatz um den Bau einer Umgehungsstraße.

<sup>115</sup> Die Autoren (MEYER, FELZMANN 2011) fragen auch nach der Kohärenz von Argumenten der Schüler hinsichtlich einer Position, dies soll aber hier nicht getan werden, da es nicht um derlei Qualität von Argumentieren geht.

### c) *Ethisches Urteilen als Diskurs*<sup>116</sup>

Ethisches Urteilen zu erlernen, wird dabei als Möglichkeit gesehen, die sich in die Tradition zur Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit einreihet, nach der es zuerst darum geht, in einem gemeinschaftlichen Dialog nachzufragen, welchen moralischen Überzeugungen etwa zuzustimmen sind und warum, sowie Problemstellungen diskursiv und gleichgestellt zu verhandeln.

Welcher intersubjektiv-kommunikativer, philosophischer Ansatz jeweils zu Grunde gelegt wird, soll hier nicht bestimmt werden. Zentral erscheint die Idee, dass es darum geht, „das Universalisierungsprinzip moralischer Argumentation als ein prozedurales Regulativ zu betrachten“ (APPLIS 2012: 15; APPLIS 2014a: 106; vgl. auch SEITZ 2002: 250 f.), wie dies etwa Seitz unter dem Stichwort eines „transkulturellen Diskurses“ vorschlägt, angelehnt an die Diskursethik von Apel und Habermas. Welche genaue ethische Theorie einer Diskursethik etwa von Habermas oder auch Arendt, die in Teilen ähnlich intersubjektiv angelegte Konzepte verfolgen, ist im Einzelfall zu klären<sup>117</sup>.

Wichtig ist aber, dass auch alle diese Ansätze wiederum nicht ohne implizit normative Setzungen auskommen (APPLIS 2012: 81), die aber ggf. zu explizieren sind.

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Applis (2014a)<sup>118</sup> hat darauf hingewiesen, dass dies etwa auch die Zwickmühle auflöst, in der sich die wertorientierten Ansätze der Geographiedidaktik in der Frage der normativen Offenheit und normativer Leitbilder und Werte befinden, weil somit eine Verständigung unter der Voraussetzungen einer Pluralität möglich wird.

### d) *Ethisches Urteilen als Sprachlernen*

Von Bedeutung ist es, für das Urteilen oder auch im Urteilen eine Sprache zu entwickeln, in der man sich verständigen kann. Dies soll noch keine Forderung nach gutem Argumentieren oder richtigem Kommunizieren beinhalten und schon gleich nicht einen rein formalen Anspruch erheben. Dies soll lediglich aufzeigen, dass Urteilen als Diskurs notwendigerweise einer sprachlichen Verständigung bedarf. Um das Hinter-Fragen nach den Kriterien schließlich zu ermöglichen, ist nicht zuletzt das Erlernen eines Sprachspiels unabdingbar, da bezüglich der gemeinsamen Praxis eines Diskurses eine sprachliche Verständigung unabdingbar ist. So wird ethisches Lernen zum Teil per se als Sprachlernen bzw. als Einüben in eine ethische Sprache verstanden (ULRICH-ESCHEMANN 1996).

Wie diese aber zu gestalten ist, ob als Bewertungsstrukturwissen (= in der Biologiedidaktik das Wissen um Begriffe wie Ethik, Moral, Norm, Wert) oder

---

<sup>116</sup> Der Begriff wird hier tatsächlich in Anlehnung an Habermas (u. a. 1983) begriffen.

<sup>117</sup> Generell ist zu fragen, inwieweit sich auf genau eine ethische Theorie explizit bezogen wird bzw. bezogen werden muss, die dann auch den Schüler explizit gemacht wird bzw. gemacht werden muss.

<sup>118</sup> Hier mit Blick auf Habermas (1982) und den Just-Community-Ansatz nach Kohlberg (1995).

Ähnliches, ist erst zu sehen. Wichtig ist aber, dass mit dem Hinweis auf das Bewertungsstrukturwissen als sprachliches Wissen auch der Aspekt zum Tragen kommt, dass sich sprachliche Verständigung nicht nur aus dem Diskursgedanken ableiten lässt, sondern ebenso aus dem Gedanken des Explizierens des Impliziten. Denn etwas zu explizieren, ja explizieren zu können, heißt immer auch dieses verbalisieren zu können, in Sprache fassen zu können.

Gleichsam kann die Art und Weise, wie etwas versprachlicht wird, selbst ein ethisches Urteil sein, was gerade im Geographieunterricht interessant ist, wenn es darum geht, wie ich etwa über andere Länder und Menschen spreche, die ich betrachte, und wie ich dann wiederum, dies verstanden als ethisches Urteilen, über dieses Sprechen spreche.

Ethisches Urteilen als Sprachlernen speist sich daher aus drei Aspekten: 1. der Verständigung untereinander, 2. dem Explizieren als Verbalisieren des Impliziten und 3. dem Sprechen-über-Etwas als ethisches Urteilen.

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Es werden immer wieder Hinweise auf den Zusammenhang von ethischem Urteilen und Argumentieren<sup>119</sup> und Kommunizieren<sup>120</sup> gegeben. Applis und Scarano (2014) betonen die Wichtigkeit der sprachlich-begrifflichen Differenzierung normativer Aspekte, um „dadurch die moralische Sensibilität und Urteilsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (ebd.: 5). Der sprachliche Aspekt findet ansonsten bisher wenig Berücksichtigung. Offen ist demnach für den Geographieunterricht, wie dieses Sprachlernen auszusehen<sup>121</sup> hat. Er fließt auch deswegen umso stärker in die Konzipierung des Treatments ein.

### *e) Ethisches Urteilen als Urteilen in Hinblick auf eine gemeinsame Welt*

Es zeigt sich noch ein weiterer wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit Urteilen als sprachlicher Diskurs. Interessant scheint in Hinblick auf den normativen Kern Globalen Lernens zudem, dass ein Konsens in der Frage nach einer gemeinsamen Welt im Zentrum stehen muss, da er ohnehin dort steht, und es nicht, will man zugleich von einem dichotomen Pro- und Contra wegkommen, vorderhand um die subjektive Meinungsbildung über die Welt gehen kann, sondern um Inter-subjektivität (RÖSCH 2009: 275; vgl. SCHOBERTH 2012a) und eigentlich darüber hinaus um einen Konsens. Dieser ist jedoch nach philosophischer Differenzierung weniger in einer Diskussion von Meinungen, sondern viel eher in einem Diskurs zu erreichen, der sich an einer gemeinsamen Welt orientiert. So wird hier gesehen, dass Urteilen im Diskurs immer in Hinblick auf eine gemeinsame Welt (ARENDE 1985; vgl. auch ULRICH 2012: 44) geschieht.

---

<sup>119</sup> Vgl. etwa Meyer (2012) sowie in der Biologiedidaktik etwa in den acht Teilkompetenzen im Modell der Arbeitsgruppe um HÖBLE (u. a. 2001).

<sup>120</sup> Vgl. etwa Meyer et al. (2010); vgl. auch Hostenbach et al. (2011).

<sup>121</sup> Vgl. Fuchs (2010: 598 f.).

Im Zentrum steht daher letztlich nicht das Aushandeln von Kompromissen, sondern das Auffinden des Gemeinsamen, das aber in der Weise dann nicht als normative Setzung verstanden wird. Ein gemeinsames Fragen nach dem gemeinsamen guten Leben (vgl. SCHOBERTH 2012d) kann zugleich als

„Entlastung für den Einzelnen, der in der Vielfalt der Optionen überfordert ist, angemessene Urteile auszubilden und der aufgrund der Komplexität, die jetzt-dringliche Situationen ausmachen alleine gelassen würde“ (ebd.: 238), gelten. „Darin zeigt sich die *intersubjektive Dimension* [...] der Frage nach den guten Urteilen“ (ebd.).

Fruchtbar gemacht wird in diesem Zusammenhang des Urteilens teilweise auch für den Unterricht in Anlehnung an Kant das Bestehen des Urteils gegenüber einem Test der Universalisierbarkeit des Normativen: „Kannst du wollen, dass die Regel, die du Deinem Urteil zugrunde legst, zu einem allgemeinen Gesetz wird?“ (SANDER 2014: 76). Damit soll nicht gesagt sein, dass Intersubjektivität (etwa bei Habermas oder Arendt), Konsens in Hinblick auf eine gemeinsame Welt (im Sinne Arendts) und Universalisierbarkeitstest (Kant, Jonas) synonym oder irgendwie identisch sind, schon gar nicht philosophisch betrachtet, aber sie zeigen die Richtung<sup>122</sup> an, die gedacht werden kann und die weggeht von einem Gegeneinander individueller Meinungen. Dass auch Konsens, gerade in Hinblick auf die Frage der Wahrheit, philosophisch unterschiedlich gedacht und auch kritisiert wird, kann im Folgenden nicht weiter differenziert werden.

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Applis konstatiert, dass es in Hinblick auf eine Didaktik des Globalen Lernens um das Mitwirken an einer Konsensbildung gehen muss (APPLIS 2014a: 106 f.; vgl. auch APPLIS, HÖHNLE & UPHUES 2010: 67). Auch sein empirisches Ergebnis der Zentralität von sozialen Aspekten in Lern-Arrangements (APPLIS 2012) in wertorientierten Lernbereichen kann hier integriert werden. Wilhelmi erweitert in seinem Artikel zur „Entwicklung wertorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht“ (2007) seine „Klärung einer individuellen Wertekonkurrenz“ (WILHELMI 2007: 30) „um die Dimension der demokratisch herbeigeführten, gemeinschaftlich getragenen Entscheidung“ (ebd.). Ein kurzer Blick auf den KMK-Orientierungsrahmen zum Lernbereich Globale Entwicklung zeigt darüber hinaus, dass ebenso der Blick auf einen Konsens gefordert wird:

---

<sup>122</sup> Gedacht werden könnte hier auch an das Modell einer Gerechten Gemeinschaft („Just Community“) von Kohlberg, auf das sich auch Applis (2012) mehrfach bezieht, indem es um das Aushandeln von Normen geht. Jedoch ist der Hintergrund weiterhin der einer Moralerziehung und Moralentwicklung bezogen auf Aspekte einer moralischen Stufung. Dieser ist sicher dem ethischen Urteilen, wie es hier verstanden wird auch implizit, gilt jedoch nicht als Ziel, von dem auszugehen ist, zumal es auch nicht um moralisches Urteilen geht, sondern das Analysieren und distanzierte Sehen dieser moralischen Urteile. Zudem wurde das Modell ausgehend von einer Diskrepanz von Urteilen und Handeln entwickelt, ist also in dem Sinne in eine bestimmte Richtung weisend (vgl. ТИЧУ 1998: 136 ff.). Durchaus denkbar ist aber die Übertragung der Idee als Unterrichtsmethode, wenn aber die impliziten Annahmen den Schülern explizit gemacht werden.

„Die Bereitschaft, Herausforderungen anzunehmen, die sich aus einer globalen Perspektive ergeben, erfordert immer wieder das Ringen um einen Grundkonsens in wichtigen Fragen“ (KMK 2014: 81).

### *f) Ethisches Urteilen als Verquickung mit faktischem Urteilen*

Ethisches Urteilen geschieht nie losgelöst von seinen sachlichen Kontexten (u. a. TÖDT 1988; DIETRICH 2008), sondern wird in und mit diesen aktuell. Wichtig ist festzuhalten, dass, auch wenn es in dieser Arbeit um ethisches Urteilen im Geographieunterricht geht, dieses nie als losgelöst vom faktischen Urteilen betrachtet wird, sondern dieses als integriert in eine allgemeine Urteilspraxis im Geographieunterricht erfasst, jedoch innerhalb dieser Urteilspraxis *die ethische Komponente besonders* als zu fördernde wahrnimmt. Wenn im Folgenden von ethischem Urteilen gesprochen wird, dann meint dies die Schärfung ethischer Momente bzw. die Fokussierung auf ethische Fragen in einer allgemeinen Urteilspraxis.

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Die Verbindung von faktischem mit ethischem Urteilen kann als Konsens gesehen werden (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010; MEYER, FELZMANN 2011; OHL 2013; MEHREN ET AL. 2015). Die Frage ist aber, welchen Stellenwert dann eine genaue Trennung deskriptiver und normativer Gehalte haben muss oder kann, zumal diese anders als in der Biologiedidaktik in den Bildungsstandards der Geographiedidaktik auch nicht direkt gefordert wird.

### *g) Ethisches Urteilen als ethische Klugheit*

Die Unterscheidung von ethischem Scharfsinn und ethischer Klugheit wurde oben deutlich gemacht. Ethisches Urteilen wird hier im Sinne einer ethischen Klugheit gedacht, in deren Zentrum nicht das rationale Begründen, sondern ein Verstehen liegt. Daher geht es im Zentrum auch nicht um die Kenntnis beispielhafter ethischer Theorien oder die Anwendung von Schemata ethischer Argumentation (vgl. so auch SCHOBERTH 2012b).

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Ulrich-Riedhammer und Appis (2013) verweisen in ihrem Aufsatz darauf, auch bezogen auf den Aspekt der emotionalen Komponente im ethischen Urteilen.

### *h) Ethisches Urteilen als auch emotionaler und intuitiver Vorgang*

Ethisches Urteilen darf nicht nur als kognitiver Prozess verstanden werden. Ebenso zentral ist die emotionale Komponente, wie zugleich empirische Untersuchungen (vgl. u. a. AMMANN 2007) zeigen.

Die Unterscheidung von moralischer und ethischer Urteilsbildung wird aber häufig gleichgesetzt mit einer hohen Zuschreibung von Emotionalität bzw. einer geringen. Moralischer Urteilsbildung werden in der Folge emotionale Elemente zugeschrieben (RÖSCH 2009), ethischer Urteilsbildung hingegen nicht.

Letztere wird vor allem auf Kognitionen bezogen (RÖSCH 2009; DIETRICH u. a. 2007). Es gibt jedoch auch andere Stimmen (u. a. TÖDT 1988), denen in dieser Arbeit gefolgt wird. Dies kann zudem darüber begründet werden, dass, wenn ethische Urteilsbildung die Moral als Gegenstandsbereich hat, dieser aber wiederum eine hohe emotionale Komponente zugeordnet wird, auch diese nicht ohne eine emotionale Komponente auskommt, zumal, wenn man Ethik als Reflexion auf *gelebte* Moral versteht. Und so kann gelten, dass genauso diese Reflexion nicht „ausschließlich kognitiv“ (RÖSCH 2009: 275) ist. Auf die Verzahnung von Ethik und Moral wurde außerdem hingewiesen (vgl. ergänzend die Abbildung bei MEYER 2012: 325; RÖSCH 2009: 157).

Darüber hinaus und gleichzeitig damit zusammenhängend ist ebenfalls intuitiven Aspekten des Urteilens, intuitivem Urteilen überhaupt, ein Platz einzuräumen (vgl. DITTMER, GEBHARD 2012; DITTMER ET AL. 2016), wenn ethisches Urteilen nicht als akademische Übung erscheinen soll, die fern ist von der Urteilspraxis der Schüler.

**Geographiedidaktische Anknüpfung:**

Dies kann vor allem gelten, wenn man es im Geographieunterricht mit Situationen, die ethisch zu beurteilen sind, zu tun hat, die an sich eine große emotionale Komponente besitzen sowie wenn man sieht, dass sich der Geographieunterricht auch nicht vornehmlich mit ethischen Theorien beschäftigen kann (vgl. insgesamt ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2013). Ferner gilt, dass die Aspekte „Lebenswelt“, „Erfahrbarkeit“ und „Akteur-Sein“ zentral sind, über die schließlich ethisches Urteilen im Geographieunterricht verstanden wird. Alle drei Aspekte aber haben zunächst vor allem auch emotionale Elemente. Applis (2012: 73) verweist so kritisch darauf, dass in der Geographiedidaktik – hier gibt er den Hinweis auf die Anwendung des praktischen Syllogismus in der Arbeitsgruppe um Meyer, die sich an Dietrich orientieren – kognitive Elemente überwiegen und emotionalen Aspekten kein Raum in der Urteilsbildung eingeräumt wird. Dennoch halten auch Meyer und Felzmann (2011: 131) die Verbindung von Kognitionen und Emotionen (vgl. auch HASSE 1995; BAHR 2010) bezogen auf ein als solches benanntes ethisches Urteilen für wichtig.

### *i) Ethisches Urteilen als Wahrnehmen und als Prozess*

Ethisches Urteilen wird oftmals als Prozess beschrieben, der aus verschiedenen Schritten<sup>123</sup> besteht. Die Schritte sind dabei meist ähnlich:

1. Wahrnehmen eines Problems als auch ethisches
2. Beschreiben dieses Problems, auch in Hinblick auf die Sachlage
3. Nachdenken über die Handlungsoptionen
4. Prüfung der dahinter liegenden Kriterien
5. Urteilsentscheid, der dann mitunter erneut geprüft wird<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> Es wird auch von Stufen gesprochen. Der Terminus soll hier jedoch vermieden werden, da die Möglichkeit einer Analogiebildung zur Stufung moralischer Niveaus vermieden werden soll.

Urteilen als Prozess wird dabei je nach dem als Modell des Urteilens, als Schema des Urteilens oder auch als „Verfahren“ (HONECKER 2010: 56) bezeichnet. Die Unterschiede können nicht aufgezeigt werden, wohl aber wird das verwendete Schema (TÖDT u. a. 1988) im Anschlusskapitel genauer vorgestellt. Es wird dabei von Schema gesprochen, auch um die Nähe zur Kompetenzmodelldiskussion zu vermeiden.

Zentral ist, wenn man ethisches Urteilen als Prozess sieht, dass etwa das Wahrnehmen schon zum Urteilen dazugehört. Dabei wird einmal mehr der Unterschied zum Begriff des Bewertens deutlich, der diesen Aspekt nicht mit abdeckt. Urteilen als Prozess zu begreifen kann außerdem im Sinne des Sichtbar-Machens des Urteilens zu Transparenz führen, wenn man den Prozess offenlegt. Zugleich ist die Idee von ethischem Urteilen als auch iterativen Prozess, mit der die Idee einer relativen Unabgeschlossenheit und Revidierbarkeit einhergeht, für das Verständnis von ethischem Urteilen bedeutsam.

Geographiedidaktische Anknüpfung:

Meyer, Felzmann und Hoffmann (2010: 7) verweisen in Anlehnung an Dietrich (2007: 43) darauf, dass das Wahrnehmen schon dazu gehört. Dietrich sieht schließlich eine „[e]thische Wahrnehmungskompetenz [...] als Bindeglied zwischen naturwissenschaftlichen und ethischen Fragestellungen“ (Dietrich 2006: 180), was für die Geographiedidaktik in ihrer Idee von doppelter Komplexität globaler Themen äußerst bedeutsam ist. Zudem ist in den Urteilsschemata, so etwa bei Tödt (1976/ 1988), die doppelte Komplexität eigens berücksichtigt (vgl. auch ULRICH-RIEDHAMMER 2014a/b). Meyer und Felzmann (2011: 142) benennen selbst sechs Schritte eines Urteilsprozesses als Möglichkeit einer Orientierung im ethischen Urteilen (vgl. genauer in Kapitel 3).

### *j) Exkurs – Ethisches Urteilen als Systemdenken*

Ethisches Urteilen wird angesichts einer komplexer werdenden Welt komplexer, wie dargestellt wurde. Dieses Komplexer-Werden wird auch als komplexer werdendes System begriffen. Und so zeigt sich für die Ethik, dass eine Beurteilung komplexer Systeme, mitunter auch eine Ethik für komplexe Systeme, eine Ethik des Systemdenkens fordert, wenn einfache Konzepte nicht mehr greifen. Ein Beispiel dafür, das sich dabei an konkreten globalen Problemen auch des Geographieunterrichts orientiert, sei hier zumindest als Denkanstoß zitiert:

„Many environmental problems in the past have been treated with programmatic means; avoiding pollution via building higher chimneys, carrying local waste to distant territories and escape from apparent environmental damages to recreation areas. The results of this ‚short-sighted philosophy‘ caused displacements of ecological problems from a local to a regional and finally a global level [...]. Unfortunately traditional

---

<sup>124</sup> Vgl. etwa bei Tödt (1988) oder auch in der Biologiedidaktik die Teilkompetenzen der Kompetenzmodelle, bei denen das Wahrnehmen zentral ist, wie etwa bei Reitschert et al. (2007).

## 2 Theoretische Grundlagen

philosophy does not embody theories, principles and norms for the new type of ethics that is demanded here. A novel approach has to differ from the conventional types of abstract deontics as well as from consequentialistic and decisionistic ethics. We can neither stick to the Kantian narrow perspective of anthropocentrism nor agree on the post-Cartesian subject-object dualism any longer. For the very obligation to meet environmental problems is it indispensable to consider the world as interrelated systems. Evidently too that the environmental situation today is extremely complex and widely determined by a human conflict of interests and duties towards other beings and surroundings. An additional difficulty is the problem to find relevant informations about facts and effects of human activities towards the natural environment. These challenges claim for ethical principles as mentioned above. One opportunity to meet them is a concept called ‚macroethics‘ where systems thinking becomes the onset for a theory of environmental ethics“ (KEITSCH 1993: 3).

### Geographiedidaktische Anknüpfung:

Systemdenken oder Systemkompetenz in der Geographiedidaktik – der Begriff System wurde schon in Kapitel 2.1.1.1 definiert – nimmt heute eine zentrale Stellung ein. Zusammengefasst wird diese zum Beispiel beschrieben als „Fähigkeit und Fertigkeit, einen komplexen Realitätsbereich (wie etwa die globale Textilindustrie) in seiner Organisation als System zu identifizieren und modellhaft zu beschreiben, die Funktionen und Verhaltensweisen dieses Realitätsbereichs zu analysieren und dem aufgebauten systemischen Wissen entsprechend adäquat zu handeln“ (REMPFLER, UPHUES 2011: 38, vgl. auch REMPFLE, UPHUES 2013).

Wenn es aber um ein adäquates Handeln geht, das sich an dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung orientiert, das etwa soziale Gerechtigkeit impliziert und über das auch ethisch geurteilt werden soll, dann ist ganz genau zu fragen, welche und wie allgemeine ethische Theorien (vgl. so u. a. bei MEYER 2015) überhaupt eine Orientierung geben können und ob sie hilfreich sind im ethischen Urteilsprozess von komplexen Systemen. Ethisches Urteilen im Geographieunterricht schließlich selbst als Systemdenken zu begreifen, dieser Ansatz einer Idee könnte verfolgt werden. Wie genau sich dies gestalten kann, ist erst zu klären.

### *Versuch der Detektion eigener normativer Annahmen sowie der Bezug zu ethischen Theorien*

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, eigene, zum Teil auch wohl nur implizite normative Annahmen sowie die Bezugnahme auf ethische Theorien darzustellen und weiter zu klären. Vorab ist anzumerken, dass es immer um eine höchst selektive Arbeit mit wissenschaftlichen und in der Folge auch philosophischen Theorien gehen muss, die weder in ihrer Interpretations- noch in ihrer Entwicklungsgeschichte ganzheitlich betrachtet werden können.

Diese Arbeit folgt zum einen vor allem einigen diskursethischen Überlegungen eher Habermas'scher Provenienz, schließt aber hinsichtlich des Urteilens in Hinblick auf eine gemeinsame Welt an Arendt an, auch was den Diskurs angeht. Es lassen sich sicherlich auch Anklänge an die Ideen der Verantwortung in der Folge

von Jonas herauslesen sowie an ethische Richtungen aus dem Bereich einer theologisch geprägten Ethik (vgl. etwa auch der Bezug auf FISCHER 2012). Im Rahmen dieser geographiedidaktischen Arbeit kann dabei nicht auf alle Kritikpunkte etwa an der Konsentstheorie von Habermas usw. eingegangen werden. Es gilt schließlich, philosophische Ansätze als Denkanstöße für ethisches Urteilen im Geographieunterricht zu begreifen, ohne dass diese differenziert dargestellt werden können und ohne dass ihre ganze Rezeptionsgeschichte mit transportiert werden kann (vgl. etwa auch in Bezug auf Rawls in Kapitel 3). Die genaueren Bezüge zu ethischen Theorien, insofern sie in die Konzeption des Treatments eingeflossen sind, werden dann aber in Kapitel 3 dargestellt.

Als normative Implikation kann gesehen werden, dass die Frage der Gerechtigkeit, die in ihrer globalen Möglichkeit wahrgenommen wird, vor allem vertrags-theoretisch<sup>125</sup> betrachtet wird. In dem Sinne stehen auch Ideen von Intersubjektivität im Vordergrund gegenüber individualistischen Ideen – gerade, wenn es um ethisches Urteilen geht.

Gleichzeitig wird versucht, keine engen normativen Setzungen vorzugeben, ebenso wenig wie einer konkreten Theorie einer globalen Gerechtigkeit gefolgt wird, zumindest nicht bewusst zugänglich. Es wird auch nicht eine Idee von Diskursethik vorgegeben. Dennoch verpflichtet sich auch diese Arbeit den Leitbildern des Geographieunterrichts im Sinne der sozialen Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit, die aber nicht als feste Werte, sondern als auszuhandelnde Fragen begriffen werden, mit Blick auf eine gemeinsame Welt, in der die Frage im Zentrum steht, wie wir gemeinsam leben wollen.

Implizite normative Annahmen und Rückgriffe auf ethische Theorien etwa auch sprachphilosophischer Art, die hier nicht expliziert werden, die aber dennoch herauszulesen sind, seinen dem Umstand des Black-Box-Phänomens geschuldet. Dennoch soll, gerade in Hinblick auf die angewandte Forschungsmethode, versucht werden, diese impliziten Annahmen im Verlauf der empirischen Interpretation immer wieder reflexiv anzugehen.

### **Zusammenfassung von Kapitel 2.2.3 und 2.2.4:**

Ethisch wird in dieser Studie gemäß der gängigen philosophischen Unterscheidungspraxis von Moral und Ethik, die Moral als Inhalt, Handeln und Charakter und Ethik als Reflexion auf die damit verbundenen Begriffe und Begründungen (PIEPER 2007: 17ff; MARTENS 2006: 132; DIETRICH 2007: 35f.) begreift, verstanden. Von daher bedeutet Ethik Reflexionspraxis gelebter Moral, die an sich bereits auf ein eigenständiges Urteilen und so „auf die urteilende Erschließung einer »Welt«“ (ULRICH 2012: 44) zielt. Wenn im Folgenden von ethischem Urteilen gesprochen wird, beinhaltet dies die Schärfung ethischer Momente in einer

---

<sup>125</sup> Vgl. die Integration des Rawl'schen Schleier des Nichtwissens in die Methode des (Neo)Sokratischen Gesprächs, jedoch rein gedankenexperimentell (siehe genauer Kapitel 3).

geographischen Urteilspraxis. Die doppelte Komplexität ist damit auch terminologisch verortet.

Urteilen deutet die Welt mittels Unterscheidungen, wie dies bereits in der etymologischen Bedeutung des Wortes Urteilen steckt, und Ethik meint die Reflexion in moralischen Fragen. Daher kommt folgende extensionale Definition zum Tragen:

**Ethisches Urteilen heißt Unterscheidungen zu treffen in ethischen Fragen.**

Dieses Urteilen geschieht aber nicht individuell, indem jeder seine Meinung hat, sondern es geschieht gemeinsam. Dabei ist die komplexe Welt zu erschließen und dies nicht über einen rationalen Erkenntnisprozess, sondern über eine Verständigung im Urteilen in Hinblick auf eine *gemeinsame* Welt (ARENDE 1985; ULRICH 2012: 44), die auch die emotionale Komponente nicht außer Acht lässt.

Diese Definition beinhaltet weder den Begriff des Wertes, noch andere Fähigkeiten wie Argumentieren oder Kommunizieren oder Perspektivwechsel. Ebenso werden übergeordnete oder weiterreichende Ziele wie Selbstbildung nicht benannt. Was man als Handwerkszeug braucht, also etwa Bewertungsstrukturwissen, wird ebenfalls nicht in die Definition ethischen Urteilens aufgenommen, das zudem als nicht deckungsgleich zu Bewerten begriffen wird.

Ein Beispiel aus dem Geographieunterricht soll im Folgenden die zusammenfassende Darstellung der Arbeitsauffassung illustrieren, die letztlich für die Konzipierung des Treatments (= Unterrichtseinheit) maßgebend war.

Ein Blick auf die Titelgebung von Themen in Geographiematerialien zeigt, dass nicht selten Themen mit der Frage „Fluch oder Segen?“ überschrieben werden. Hiermit liegt eine binäre Unterscheidung vor, die die Welt bzw. das Thema bereits vorab als dichotom teilbar beschreibt. Ein Urteil über das Thema im Unterricht ist damit schon vorgegeben. Dass aber diese einfache Unterscheidung als (auch ethisches) Urteil über die Welt (bei manchen Themen) möglicherweise nicht mehr im positiven Sinne des Prinzips didaktischer Reduktion erscheint, sondern verkürzt ist, darauf weisen die Empfindungen von Schülern<sup>126</sup> (APPLIS 2012; APPLIS, HOFMANN 2016) hin. So empfinden Schüler die Dichotomie von gut und böse bzw. von gerecht und ungerecht, Ausgebeuteten und Ausbeutenden an manchen Punkten als zu kurz. Sie sehen, dass die Probleme komplexer strukturiert sind und wollen diese auch als solche wahrnehmen können (vgl. APPLIS 2012; eigene unver. Pilotstudie LAMPRECHT, ULRICH-RIEDHAMMER 2012; vgl. LAMPRECHT, ULRICH(-RIEDHAMMER) 2014).

Wie kommt aber die Empfindung eines zu vereinfachten Urteilens zustande?

Scheinbar ist diese Unterteilung der Welt zu wenig differenziert, die Unterscheidungen zu vereinfacht. Denn es liegen Unterscheidungen vor von Gut und

---

<sup>126</sup> Dies wurde ebenfalls in eigenen Unterrichtsstunden beobachtet, ohne dass dies als empirischer Beleg gesehen wird. Jedoch wurde dahingehend Kritik an dieser Überschrift von Seiten der Schüler geäußert.

Schlecht und moralisch gewendet Gut und Böse. Eine ethische Nachfrage aber, was die Kriterien dahinter sind, bleibt aus.

Die extensionale Definition „ethisches Urteilen als Unterscheiden in ethischen Fragen“, als urteilende Erschließung der Welt (vgl. ULRICH 2012) zu verstehen, ist so betrachtet nicht nur etymologisch richtig, sondern erscheint auch günstig für eine geographiedidaktische Praxis.

Gerade aber das Unterscheiden findet im Unterricht oft nicht statt. So wird ein Urteil demnach zu einem unterkomplexen, wenn es auf nur wenigen oder auch keinen Unterscheidungen basiert. Beispielsweise sind bei der Frage, ob etwas gerecht oder ungerecht ist – eine zentrale Frage in Glokalisierungsdebatten –, zunächst Unterscheidungen innerhalb der Frage, was Gerechtigkeit ist, zu treffen, d. h., Urteilen beginnt erst auf der tieferen Ebene der Reflexion über die Kriterien, nach denen man etwa in gerecht oder ungerecht unterscheidet. Mit dieser Art des Unterscheidens steht aber nicht die eigene Urteilsbildung im Zentrum, sondern die gemeinsame, dabei geht es um ein stetes Reflektieren der gemeinsamen Urteilsbildung und zwar im Sinne eines Fragens nach den Kriterien, die hinter dem Urteil stecken (ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2013; ULRICH-RIEDHAMMER 2014a/2014b).

Intensional betrachtet heißt ethisches Urteilen als Unterscheiden dann:

- die Kriterien des eigenen Urteils im Sinne
- eines Warum-Fragens wahrzunehmen,
- zu explizieren,
- zu hinterfragen
- in einem gemeinsamen, konsensual orientierten Diskurs zu verhandeln,
- zu versprachlichen,
- im Verlauf des Urteilsprozesses sichtbar zu machen,
- dabei auch emotionale Komponenten zuzulassen und nicht vor allem rationale Argumentationen in den Vordergrund zu stellen und
- auch die sachlich-geographische Komponente im Prozess der Betrachtung der Kriterien des ethischen Urteilens zu integrieren.

Darum soll es in der Folge gehen.

Diese Theoriebildung hat im Anschluss konkrete Folgen für die Konzipierung des Treatments und die Wahl der Methoden.

### **3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise**

Neben der Theoriebildung zum ethischen Urteilen, die in Kapitel 3.2 konkret in die Begründung der zugrundeliegenden Unterrichtseinheit (= Treatment) integriert wird, waren auch empirische Forschungsbefunde maßgebend.

#### **3.1 Empirische Erkenntnisse unterrichtlicher Anbahnung**

Im Folgenden werden die empirische Forschungsbefunde dargelegt, die bei der Konzeption des Treatments leitend waren und die Hinweise liefern, wie ethisches Urteilen unterrichtlich anzugehen ist. Die ausgewählten Arbeiten sind dabei notwendigerweise interdisziplinär und international.

Sie können in vier Teilthemen untergliedert werden, die zu Beginn jeweils inhaltlich skizziert werden:

1. Zulassen doppelter Komplexität
2. Ausbau ethischer Sprachfähigkeit
3. Diskursive Auseinandersetzung
4. Stetes Reflektieren der eigenen Urteilsbildung

##### **3.1.1 Zulassen von doppelter Komplexität**

Die im Zusammenhang mit dem Prozess der Glob(k)alisierung beobachtete Zunahme an Komplexität wird als eine doppelte Komplexität beschrieben, d. h., sowohl das faktische Wirkungsgefüge und ihre Beschreibung als auch die damit zusammenhängenden ethischen Fragen werden komplexer. Die faktische Komplexität zeichnet sich durch eine hohe Komplexität der Sachlage aus (BÖGEHOLZ, BARKMANN 2003), während sich ethische Komplexität durch ethische Unsicherheiten und eine ungeklärte Gewichtung möglicher Handlungsziele ergibt (vgl. ebd.; OHL 2013; ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2013a). Die Steigerung der Komplexität in beiden Bereichen beruht dabei auf der Vielfalt und Vernetzung von Einflussgrößen und der Tatsache, dass Wechselwirkungen zunehmend mehrseitig und rückgekoppelt verlaufen (REMPFLER, UPHUES 2011; OHL 2013). Dies führt gerade auch bei den Schülern zu Verunsicherung. Die doppelte Komplexität zuzulassen, ist daher zentral (BÖGEHOLZ, BARKMANN 2003; MENTHE 2006; MEYER, FELZMANN 2010; SCHOBERTH 2012b; APPLIS 2012) und wird explizit für einen Geographieunterricht „mit hohem Bildungswert“ (OHL 2013: 4), der sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellen will, gefordert.

Die hohe Bedeutung der Anbindung von ethischen Fragen an fachspezifische Inhalte wird in der Studie von Herzig (1998) zur Förderung ethischer Urteilsfähigkeit im Informatikunterricht des Gymnasiums als Ergebnis deutlich (vgl. auch MENTHE 2006 zum Chemieunterricht). Aus der Perspektive der Schüler zeigt sich

außerdem, dass diese selbst vereinfachte Bewertungslogiken in diesem Zusammenhang kritisch sehen (APPLIS 2012). Insgesamt äußern Schüler bezüglich der Frage des Zulassens zwar den Wunsch nach komplexeren, bspw. interdisziplinären Herangehensweise bei Themen wie etwa globale Nachhaltigkeit (FENG 2012), jedoch zeigt sich zugleich, dass die Schüler überwiegend unterkomplex bewerten (UPHUES 2007; APPLIS 2012; APPLIS 2013a; APPLIS, SCARANO 2014), und zwar sowohl die faktische Sachlage als auch die ethischen Inhalte. So belegen Obermaier und Schrüfer (2009) bezüglich der doppelten Komplexität des Themas „Globalisierung“, dass beim Beurteilen von Ursachen die globalen Zusammenhänge weitgehend unberücksichtigt bleiben (vgl. auch Studie der European Commission 2007).

In Hinblick vor allem auf die ethische Komplexität in globalen Fragen zeigt sich unterkomplexes Urteilen etwa bei Asbrand (2009), auch wenn Schüler der ethisch-philosophischen Reflexion in der Schule einen hohen Stellenwert zuschreiben (REITEMEYER 2000; Ergebnisse der Pilotierungsstudie unver. LAMPRECHT, ULRICH-RIEDHAMMER 2012; vgl. aber LAMPRECHT, ULRICH(-RIEDHAMMER) 2014). Wichtig für die Frage der doppelten Komplexität scheint ferner der Einfluss von Inhalt und Komplexität ethischer Fallgeschichten auf die Fähigkeit ethischen Urteilens und so die Fähigkeit, ebenso andere ethische Fallgeschichten zu beurteilen (JOHNSON ET AL. 2012). Zentral ist außerdem in Bezug auf ein Zulassen doppelter Komplexität die Rolle der Medien. So ist erkennbar, dass Jugendliche, die sich über globale Fragestellungen regelmäßig in den Medien informieren, über eine signifikant komplexere Einstellung gegenüber Globalisierung verfügen als Jugendliche, die diese Medien nicht nutzen (vgl. UPHUES 2007; HERMANN 2009).

#### **3.1.2 Ausbau ethischer Sprachfähigkeit<sup>127</sup>**

Der Ausbau ethischer Sprachfähigkeit (vgl. insgesamt FUCHS 2010) meint, sich auch in den ethischen Bereichen einer geographischen Frage in die sprachliche Verständigung einzuüben und die Sprache im ethischen Kontext (vgl. ULRICH-ESCHEMANN 1996) besonders sensibel zu gebrauchen zu lernen. Die zentrale Bedeutung des Ausbaus einer ethischen Sprachfähigkeit für die Urteilsbildung zeigt Fuchs (2010) in ihrer empirischen Studie zur bioethischen Urteilsfähigkeit im Religionsunterricht anknüpfend an die Diskussion in der Biologiedidaktik (u. a. HÖßLE 2001; REITSCHERT 2007a), in der sich die Frage herauskristallisiert, ob die

---

<sup>127</sup> Um dieses Hinter-Fragen nach den Kriterien aber zu ermöglichen, ist nicht zuletzt das Erlernen dieses Sprachspiels unabdingbar, da es bezüglich der gemeinsamen Praxis eines Diskurses einer sprachlichen Verständigung bedarf. So wird ethisches Lernen schließlich selbst als Sprachlernen bzw. als Einüben in eine ethische Sprache verstanden (ULRICH-ESCHEMANN 1996). Zudem gilt, dass Sprachbildern in ihrer Verwendung eine ethische Konsequenz bescheinigt wird (KOVÁCS 2009), Sprachlernen im Kontext ethischer Fragen also noch dazu eine größere Sensibilität als in anderen Bereichen erfordert. Dies ist von Bedeutung, gerade wenn es um die Beschreibung eines Problems in seiner doppelten Komplexität, also auch ethischen, geht.

vorhandene, alltägliche Sprache bzw. das Finden eigener Begrifflichkeiten ausreicht oder ob diese durch das Einüben von ethischem Fachvokabular im Sinne eines das Verständnis fördernden Prozesses erweitert werden muss. Als Konsequenz der Integration ethischer Fragestellung und ihrer Artikulation zeigen Lopez et al. (2005), dass Studenten, die in ihrem Wirtschaftsstudium ethische Fragestellungen in ihren Fächer zu artikulieren lernten, eindeutig seltener unethisches Verhalten gutheißen, als Studenten ohne diese Art eines ins normale Studium integrierte Ethikcurriculums. Bienengraber (2002) weist den Zusammenhang zwischen Urteilsfähigkeit und elaboriertem Sprachgebrauch nach, ebenso wie Ruopp et al. (2010). Menthe (2006) schließt ergänzend aus Ergebnissen der Conceptual Change Forschung (u. a. CARAVITA, HALLDÉN 1994; CARAVITA 2001) auf die Bedeutung der verwendeten Sprache für seine Unterrichtsstudie zum Urteilen im Chemieunterricht. Fuchs (2010) konkretisiert dies im Blick auf ihre Ergebnisse, indem sie betont, dass zu Beginn der Unterrichtssequenz das Einführen von ethischen Begriffen aus motivationalen Gesichtspunkten ungünstig ist sowie auch ein Zwischenstopp bei Begrifflichkeiten eher kritisch zu sehen ist. Laub (2011) stellt in Ergänzung fest, dass eine explizite Einbindung reflexiver Wertorientierungsprozesse in Geographie-Schulbücher erst in Ansätzen vorhanden ist, jedoch eine Vielzahl an Werten in geographischen Schulbüchern implizit mitschwingen. Ein Ergebnis ihrer Arbeit ist, dass die Schüler das Explizieren des Impliziten erst mit Hilfe bestimmter Unterrichtskonzepte lernen müssen, da die Schulbücher zu kurz greifen.

Nach der empirischen Fundierung von Unterrichtskonzepten zur Einübung ethischer Sprache gefragt, gilt darüber hinaus, dass die Urteilschemata – so auch das hier gewählte – anpassungsfähig sind an den Kompetenzdiskurs, der im Bereich der Urteilskompetenzmodellierung vor allem von Biologie- (bspw. HÖBLE 2001; BÖGEHOLZ ET AL. 2004) und Ethikdidaktik (vgl. BENNER ET AL. 2010a) geführt wird. Schließlich beruht die theoretische Herleitung der Kompetenzmodelle zum Teil explizit auf der Untersuchung der in den Modellen implizit geforderten Fähigkeiten (vgl. HÖBLE 2001; BÖGEHOLZ ET AL. 2004). Empirische Untersuchungen (vgl. REITSCHERT, HÖBLE 2007a/b; REITSCHERT 2009) im Kontext der Kompetenzmodellierung weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bereits in der Stufe des artikulierten Wahrnehmens der ethischen Relevanz eines Problems ein erheblicher Unterschied bei den Schülern besteht. Daher ist ein Fazit der Studie, dass der Wahrnehmungsphase als *Versprachlichung* des ethischen Problems im Unterricht eine ganz eigene Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muss.

#### 3.1.3 Diskursive Auseinandersetzung

Der Diskurs als Ort der Urteilsbildung in Hinblick auf eine gemeinsame Welt ist entscheidend. Diskursive Auseinandersetzung meint in der Folge, dass Lernen zu Urteilen im selbstgesteuerten Diskurs geschehen muss anstelle einer eher

schematischen Diskussion von Meinungen. Asbrand (2008; 2009a/b) zeigt, dass Möglichkeiten der eigenen Auseinandersetzung zu einem nicht paternalistischen, ethisch reflektierten und solidarischen Urteil über die Weltgesellschaft beitragen (vgl. auch HERZIG 1998; BERTELSMANN STIFTUNG 2007). Die Untersuchungen sowohl von Asbrand (2009a) wie auch von Andreotti und Souza (2008) zeigen aber, dass Partizipation alleine noch keine Überwindung von Paternalismus bedeutet, sondern diese mit Angeboten zur Selbstreflexion eng verflochten sein sollte. Für Unterrichtseinheiten im Bereich Wertorientierung im Geographieunterricht kommt Applis (2012) zu dem Ergebnis, dass Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden sollte, in methodisch auf Selbststeuerung hin ausgelegten Lernarrangements mitzuwirken. Die Jugendforschung zur politischen Bildung macht darüber hinaus deutlich, dass Jugendliche in der Schule und außerhalb im Verlauf ihrer politischen Sozialisation häufig negative Partizipationserfahrungen machen (BERTELSMANN-STIFTUNG 2007). Sie erfahren so eine zunehmende Diskrepanz zwischen „emphatisch vertretenen eigenen bzw. adaptierten Normen [...] und der Resignation zwischen Möglichkeiten zur Veränderung“ (Heinrich 2005: 258f). Als Konsequenz zeigt Bienengraber (2002) auf, dass der Diskurs im Sinne einer gleichberechtigten Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler bzw. den Schülern untereinander zur Festigung eines elaborierten Sprachcodes führt, der wiederum auch in Zusammenhang mit der Urteilsfähigkeit steht. Zum Thema nachhaltiger Konsum stellt die BINK-Studie (BARTH ET AL. 2011) heraus, dass nicht nur die Thematisierung von nachhaltigem Konsum wichtig ist, sondern, dass die Jugendlichen vor allem zur Kritik gesellschaftlicher Produktionsbedingungen anzuregen sind, damit das Thema einen Effekt für Jugendliche hat. Auch wird am Ende der Studie darauf verwiesen, dass die Schulen ihr Potenzial, die Hintergründe des Konsumismus zu thematisieren und auf ein nachhaltiges Konsumverhalten hinzuwirken, bisher zu wenig genutzt haben (vgl. die Begründung der Themenwahl für das Treatment).

#### **3.1.4 Stetes Reflektieren der eigenen Urteilsbildung**

Urteilen als Unterscheiden in Hinblick auf die Kriterien des eigenen Urteils kann als Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung verstanden werden. Hinter das eigene Urteil zu blicken, ist dabei ein steter Prozess. Scheunpflug (2001) zeigt, dass der „erfolgreiche Problemlöser“ mehr Entscheidungen pro Absicht produziert, er denkt umfangreicher nach bevor er handelt, überprüft seine Entscheidung an der ethischen Perspektive und fragt häufig „Warum?“ (SCHEUNPFLUG 2001 im Anschluss an die Studien von DÖRNER 1989; vgl. auch VOLLMER 1993). Menthe (2006) gibt dahingehend abgeleitet aus seiner Studie zum Urteilen im Chemieunterricht den Hinweis zur Unterrichtspraxis, dass es sich als sehr ertragreich erweist, Urteile selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Es geht im Sinne einer Metareflexion darum, die Lernenden mit den Besonderheiten ihrer Urteile zu

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

konfrontieren. Ziel ist es, eine Einsicht in die Entstehungsbedingungen des eigenen Urteils zu erhalten. Der geeignete Weg hierfür ist die Explikation eines Urteilsschemas. Schrüfer (2003) zeigt für den Geographieunterricht, dass das Hinterfragen unterschiedlicher Werthaltungen hohe positive Effekte auf das Verständnis der Schüler für Fremde erzielt. So konnte durch den Unterricht ein gewisses Überlegenheitsgefühl der Schüler gerade gegenüber Menschen aus weniger entwickelten Ländern abgebaut werden (SCHMIDT-WULFFEN 1998; vgl. auch HAUBRICH 2003). Dies erscheint zentral, betrachtet man empirische Befunde aus verschiedenen geographiedidaktischen Forschungen im In- und Ausland (vgl. insgesamt BIRKENHAUER 2000), die zeigen, wie schwierig es ist, Vorurteile gegenüber dem Fremden aufzubrechen und zu reflektieren. Merryfield et al. (2008) zeigen die Bedeutung eines höheren Bewusstseins für stereotype Sichtweisen und Andersartigkeit bei der erfolgreichen Förderung eines globalen Bewusstseins auf Seiten der Schüler in Hong Kong, Japan und den USA. Lautströer (2005) entwickelt ein Unterrichtskonzept, das erfolgreich die Reflexion des eigenen Wertesystems in Bezug auf das globale Beziehungsgeflecht fördert (vgl. auch das Unterrichtskonzept bei HÖßLE 2001).

## 3.2 Darstellung und Begründung des Treatments

Die angeführten empirischen Aspekte, im Folgenden als empirische Förderaspekte benannt, sowie die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 bedingen nun die Konzipierung des Treatments. Wie dieses sich im Einzelnen gestaltet und wie sich darin Theorie und Empirie wiederfinden, wird im Folgenden dargestellt.

### 3.2.1 Das Treatment im Überblick

#### 3.2.1.1 Vorstellung der Grundstruktur

Die Unterrichtseinheit basiert in ihrer horizontalen Grundstruktur auf dem Tödt'schen Schema zur ethischen Urteilsbildung (Tödt 1988). Tödt (1988) geht dabei von sechs Schritten (= Sachmomenten) aus (vgl. angelehnt an SINEMUS, PLATZER 1995):

1. Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung eines Problems als sittliches  
Worin liegt eigentlich das (auch ethische) Problem? Wie lautet die ethische Frage? Wie sehen das die Beteiligten? Wie reagiere ich im ersten Moment?  
= ganzheitliche Wahrnehmung des Problems (geographisch + ethisch)

#### 2. Situationsanalyse

Wie ist das Problem/die Situation entstanden? Welche Faktoren spielen mit hinein? Wie hängen sie zusammen? Welche Tendenzen zeichnen sich ab? Welche Personen und Gruppen sind direkt oder indirekt davon betroffen? Wie ist das Stärkenverhältnis der Betroffenen?

= Beschreibung des Problems im komplexen realen Kontext = Sichtung und bewusste Selektion/Reduktion des realen Kontextes schon als urteilende Erschließung der Welt

#### 3. Beurteilung von Verhaltensoptionen

Welche Vorschläge zur Lösung des Problems gibt es? Wer vertritt diese? Warum? Wie wirken sich die einzelnen Vorschläge auf die Schwächsten aus?

= Beschreibung des Problems im komplexen, realen Kontext = Sichtung und bewusste Selektion/Reduktion des realen Kontextes auch als urteilende Erschließung der Welt

#### 4. Prüfung von Normen, Gütern und Perspektiven

Welche Kriterien stecken hinter den einzelnen Vorschlägen? Welchen kann ich zustimmen? Welchen nicht? Warum? Welche Lösungen ergeben sich, wenn man das Problem aus den Augen zum Beispiel eines bestimmten Philosophen betrachtet? Wie sind diese Lösungen im Blick auf Menschen (Humanverträglichkeit), die Umwelt (Umweltverträglichkeit), das gesellschaftliche Zusammenleben (Sozialverträglichkeit) und andere Verträglichkeiten zu beurteilen?

= Auswahl und kritische Prüfung der Normen für die Wahl der Verhaltensoptionen

5. Prüfung der sittlich-kommunikativen Verbindlichkeit von Verhaltensoptionen  
Welcher Lösungsvorschlag wird den Beteiligten und Betroffenen am meisten gerecht? Wie lässt sich diese Lösung argumentativ bezogen auf die Kriterien des Urteilens vertreten?

= Dieser Schritt verweist auf die zwischenmenschliche Dimension ethisch-moralischen Handelns. Es geht um das Urteilen in Hinblick auf eine gemeinsame Welt (vgl. ARENDT 1985; ULRICH 2012). Es hat nicht nur „eben jeder seine Meinung“. Freiheit meint hier nicht nur eine subjektive, sondern auch eine kommunikative. Alle sind aufgefordert, den Blick darauf zu lenken, was in der von ihm gewählten Verhaltensweise unkommunikativ, d. h. für andere nicht akzeptabel ist.

#### 6. Urteilsentscheid

Für welche Lösung entscheide ich mich bzw. entscheiden wir uns? Welches Urteil liegt damit vor? Welche Folgen hat dieses Urteil für mich persönlich bzw. für die Betroffenen? Können und wollen wir mit diesen Folgen leben?

= urteilende Einsicht und ein willentlicher Entschluss, der den Urteilsprozess zum Abschluss bringt. Der Urteilsentscheid schließt ein, dass der Urteilende sich selbst zu einem Verhalten bestimmt, das seiner Identität und Integrität gerecht wird. Das Urteil impliziert, dass der Urteilende bereit ist, als Betroffener und als Verantwortlicher für die Folgen seines Handelns einzustehen (vgl. SINEMUS, PLATZER 1995).

Das Schema von 1976<sup>128</sup> schließt darüber hinaus mit einer rückblickenden Adäquanzkontrolle ab. Diese wird als 7. Schritt dem Schema von 1988 hinzugefügt (Begründung s. unten).

#### 7. rückblickende Adäquanzkontrolle

Ist die Lösung wirklich eine Lösung? Ist mein Urteil dem Problem wirklich angemessen? Zeigen sich noch *unberücksichtigte* (hier auch geographische) Faktoren?  
= Urteilsentscheide werden oft nur tentativ getroffen. Gerade ethische Entscheidungen werden oft noch einmal rückblickend überdacht.

Wie ist dieses Urteilsschema als Treatment konzipiert?

Dazu zunächst folgender Überblick in Tabelle 2:

---

<sup>128</sup> Das Schema von 1976 lässt die Prüfung der kommunikativen Verbindlichkeit heraus. Diese wird erst in das Schema von 1988 eingefügt. Es ist aber aus theoretischer und empirischer Sicht wichtig (vgl. in der genauen Begründung im Kapitel), diese in die Grundstruktur des Treatments aufzunehmen.

Tab. 2 Aufbau des Treatments in Bezug zur theoretischen Herleitung

<b>Aufbau des Treatments in Bezug zur theoretischen Herleitung</b>	
<b>Thema der Doppel-Stunde</b>	<p>Ein positives, lokales Beispiel                      Textilproduktion und Glo(k)ballisierung</p> <p>Was ist Glo(k)ballisierung?                      Bilder und Bewertungen von Glokalisierung</p> <p>Die glo(k)itale Textilindustrie am Beispiel Indien-USA                      eine Sache von Gewinnern und Verlierern?</p> <p>Was soll ich tun als Produktionsprüfer einer Textilfirma?                      Frage in Zeiten der Glo(k)ballisierung</p> <p>Eine gerechte, glo(k)itale Welt                      Wie soll diese aussehen?</p> <p>Gelingendes ethisches Wirtschaften im Gespräch</p>
<b>Fachliche und ethische Aspekte</b>	<p>1. Problemfeststellung                      2. Situationsanalyse</p> <p>3. Verhaltensalternativen                      4. Normenreflexion</p> <p>5. Prüfung kommunikativer Verbindlichkeit                      6. Urteilsentscheid</p> <p>6. Urteilsentscheid                      7. Rückblickende Adäquanzkontrolle</p>
<b>Schritte ethischer Urteilsbildung nach Tödt</b>	<p>1. Problemfeststellung                      2. Situationsanalyse</p> <p>3. Verhaltensalternativen                      4. Normenreflexion</p> <p>5. Prüfung kommunikativer Verbindlichkeit                      6. Urteilsentscheid</p> <p>6. Urteilsentscheid                      7. Rückblickende Adäquanzkontrolle</p>
<b>Gewichtung der empirischen Förderaspekte</b>	<p>a) Zulassen von doppelter Komplexität                      b) Ausbau ethischer Sprachfähigkeit</p> <p>a) Stetes Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung                      b) Ausbau ethischer Sprachfähigkeit</p> <p>a) Stetes Hinterfragen der eigenen Sprachfähigkeit                      b) Stetes Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung</p>
<b>Methodischer Zugang</b>	<p>Mystery mit ethischer Metareflexion</p> <p>(Neo-) Sokratisches Gespräch</p> <p>Experten-gespräch</p> <p>Urteilen über Urteile</p>

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Die tabellarische Darstellung zeigt, dass jede Doppelstunde Schritten des Urteilsschemas zugeordnet ist oder besser in Hinblick auf diese Schritte konzipiert wurde. Auch wurde im Sinne des iterativen Prinzips (vgl. unten) nicht jede Doppelstunde mit einem Schritt belegt, sondern jeweils zwei Schritte in einer Doppelstunde vollzogen, wobei der jeweils letzte Schritt der Stunde in der darauffolgenden wieder aufgegriffen wurde. Der erste Schritt taucht ebenso in der zweiten Doppelstunde zumindest implizit wieder auf, indem zu Beginn der Stunde ein Rückblick auf die erste Doppelstunde geworfen wird. Dies wird jedoch in der Tabelle aus Gründen der Übersicht nicht eigens angeführt.

Innerhalb der Stunden werden die vier empirisch hergeleiteten Förderaspekte ethischer Urteilsfähigkeit gemäß der Sachmomente des Schemas angebahnt. Alle vier Förderaspekte kommen in jeder Stunde vor, es werden in der Tabelle jedoch nur die zwei jeweils im Zentrum stehenden Aspekte genannt. Die zentralen Aspekte ergeben sich dabei aus der die Stunde dominierenden methodischen Vorgehensweise, die sich wiederum aus dem Urteilsschritt ergibt.

Wie diese Anbahnung in Hinblick auf die vier Förderaspekte im Einzelnen aussieht wird für jede Unterrichtsstunde im Detail in Kapitel 3.2.2 dargestellt und begründet.

Im Folgenden ist zunächst noch genauer zu begründen, warum dieses Schema als horizontale Grundstruktur überhaupt gewählt wurde, also inwiefern es aus Theorie und Empirie begründet werden kann.

#### **3.2.1.2 Begründung der Grundstruktur**

Um Kohärenz in Anlage und Förderung ethischer Urteilsfähigkeit zu erreichen, wurde ein Urteilsschema als Grundstruktur gewählt. Es wurde ein Urteilsschema gewählt, da es zum einen im Sinne des Explizierens des Impliziten den Urteilsprozess transparent macht. Zum anderen kann es gerade in heutigen unübersichtlichen Urteilssituationen wichtig sein, eine Orientierung zu geben, auch wenn man die Zielsetzung von ethischem Urteilen im Kontext des Globalen Lernens im Geographieunterricht betrachtet. Ein Urteilsschema ist dabei im Sinne seiner „gewissen Rezeptstruktur“ als Orientierung (MEYER, FELZMANN 2011) gedacht, weniger als eigenes Lernmoment. Meyer und Felzmann sprechen darüber hinaus davon, dass ein solches Schema „eine umfassende Herangehensweise an das ethische Urteilen [...] ermöglichen“ (ebd.: 142) kann. Das Stichwort „umfassend“ entspricht dabei einerseits der Definition ethischen Urteilens der vorliegenden Studie insgesamt. Darüber hinaus stimmt die Verwendung eines Urteilsschemas im Besonderen mit der Eigenschaft von ethischen Urteilen als Prozess überein. Das Urteilsschema ist eine Möglichkeit, Urteilen als Prozess über mehrere Unterrichtsstunden abzubilden, zu fassen und zugleich zu strukturieren.

Warum aber ist das Tödt'sche Schema adäquat?

Zunächst weisen die gängigen Urteilsschemata<sup>129</sup> (vgl. den Überblick bei BÖGEHOLZ ET AL. 2004: 89; FUCHS 210: 199) in ihrer Grundanlage Ähnlichkeiten auf, zumal sie sich überwiegend an dem Vorgehen „Wahrnehmen“, „Normenreflexion und -abwägung“ sowie „Urteilsentscheid“ orientieren (siehe auch FUCHS 2010: 200; RÖSCH 2009: 275). Dieser Drei- bzw. Vierschritt entspricht auch der Beschreibung der Dimensionen ethischer Kompetenz von Dietrich (2007), nach deren Definition sich in der Geographiedidaktik u. a. Meyer und Felzmann richten, sowie der Begriffsbestimmung in der Biologiedidaktik (vgl. z. B. MITTELSTEN SCHEIN & HÖBLE 2008), zum Teil auch angelehnt an DIETRICH 2007). Die Ähnlichkeit der Schemata deutet zunächst daraufhin, dass ein relativer Konsens über die Grundstruktur des Urteilens trotz mancher Unterschiedlichkeit besteht.

Es lassen sich aber zwei unterschiedliche Richtungen von Schemata kategorisieren. Schließlich zeigt sich

„fächer- und disziplinenverbindend unter eher didaktischer Fokussierung von Lernprozessen der Rekurs auf Argumentationsmodi der philosophischen Tradition, unter eher pädagogischer Fokussierung von Lernprozessen der Rekurs auf Befunde der Entwicklungspsychologie“ (FUCHS 2010: 197 f.)

– zumeist in der Tradition von Kohlberg stehend. Auch Bögeholz et al. (2004: 90 f.) führen in ihrer Systematisierung der Modelle nach 1. ethischer Reflexion<sup>130</sup> und 2. moralischer Urteilsbildung Urteilsschemata aus verschiedenen Fachdidaktiken auf, ohne diese aber nach ihrer Herkunftsdidaktik zu systematisieren. Allein Bögeholz' dritte Kategorie (= Modelle aus dem Bereich der Umweltbildung) ist originär biologiedidaktisch. Zumal sich aber eine starke „fächerübergreifende Rezeption“ (FUCHS 2010: 198), d. h. eine Verwendung von Modellen aus der Ethik im Biologieunterricht wie auch umgekehrt dazutut, ist eine tatsächliche Systematisierung nach Herkunftsdidaktik nicht zwingend bzw. nur in Teilen sinnvoll (vgl. ebd.).

Der Theorie der Arbeit nach lassen sich nun Schemata ausschließen, die den Schwerpunkt nicht auf ethisches Urteilen, sondern auf moralische Urteilsbildung legen und sich dabei implizit oder explizit auf das Kohlberg'sche Modell beziehen<sup>131</sup>.

---

<sup>129</sup> Zum Teil wird von Urteilsmodellen (u. a. FUCHS 2010) gesprochen. Die Begriffe sind an sich identisch, nicht aber zu verwechseln mit den Kompetenzmodellen zum Urteilen bzw. Bewerten. Hier wird um eine Verwechslung zu vermeiden nach Tödt (vgl. ebd.) der Begriff „Schema“ bevorzugt.

<sup>130</sup> Der Begriff „Reflexion“ kann hier in gewisser Weise als synonym zu der in dieser Arbeit verwendeten Begrifflichkeit des ethischen Urteilens verstanden werden (vgl. TÖDT 1988: 22).

<sup>131</sup> Vgl. diese Art der Systematisierung der Urteilsmodelle bei Bögeholz et al. (2004).

In der Geographiedidaktik veröffentlichen Meyer und Felzmann folgendes Schema:

- „1. Wahrnehmung eines Bewertungsproblems  
(Spielt Moral/Ethik im Problem eine Rolle?)
  2. Beschreibung und Untersuchung der Situation  
(Wie ist die sachliche Situation? = Klärung der deskriptiven Prämisse)
  3. Unterscheidung von (möglichen) Perspektiven  
(Wer könnte was warum wollen? = Klärung möglicher Interessen und Entscheidungen)
  4. Prüfung der Konsequenzen  
(Welche Folgen hätten die verschiedenen Urteile?)
  5. Analyse der damit verbundenen Normen und Wertmaßstäbe  
(Wonach könnte wer was entscheiden? = Klärung möglicher Normen und Wertmaßstäbe)
  6. Begründe Urteilsfällung (evtl. mit Einschränkung) mittels Abwägung der Normen und zugrundeliegenden Werte  
(Für welches Urteil entscheide ich mich? Wie begründe ich meinen Standpunkt?)“
- (MEYER, FELZMANN 2011: 142)

Das Schema wird jedoch nicht theoretisch hergeleitet, nicht kontextualisiert, nicht weiter erläutert und nicht in seiner Anwendung gezeigt. Die Fähigkeit des Schemas als geographiedidaktisches wäre noch zu prüfen.

Es ist aber gleichermaßen anschlussfähig an die Grundstruktur der anderen Schemata und so vor allem auch an Tödt. Auffällig ist der eigene Schritt der Prüfung der Konsequenzen, der sich aus einer geographischen Sicht erklären lässt. Es ist jedoch beim Thema Globalisierung schwierig (Stichwörter: „komplexes System“ und „Prozess“), Folgen abzuschätzen. Zudem ist erst ethisch zu klären, inwiefern man sich in seinem Urteil an den Folgen orientiert. Ferner ist dieser Punkt in das bereits erläuterte Schema von Tödt reflexiv integriert.

Das Schema wird aus diesen Gründen nicht gewählt, zumal es sich dabei auch nicht um ein theoretisch ausgearbeitetes geographiedidaktisches Modell des ethischen Urteilens handelt. Da noch dazu die fächerübergreifende Rezeption stark ist und eine richtige Trennung nach Fächern sinnvoller Weise nicht existiert, ist die Wahl eines Modells aus anderen Didaktiken außerdem legitim. Zudem gilt, dass die Schrittfolgen für ein ethisches Urteilen, die aus der Geographiedidaktik von Meyer und Felzmann (2011: 142) vorgeschlagen werden, sich daran anzulehnen scheinen.

Abschließend nach dem Stellenwert des Tödt'schen Schemas in den Fachdidaktiken gefragt, gilt, dass das Schema anpassungsfähig ist an den Kompetenzdiskurs, der im Bereich der Urteilskompetenzmodellierung<sup>132</sup> vor allem von Biologie- und Ethikdidaktik geführt wird, auch wenn die Frage einer Urteilskompetenzmodellierung nicht mehr Teil dieser Arbeit ist. In der Modellierung von Kompetenzstufen

---

<sup>132</sup> Zum Teil wird auch allein von Bewertungskompetenz gesprochen (etwa bei REITSCHERT, HÖBLE 2007a), vgl. aber im Theoriekapitel die Frage der Begriffswahl.

nach Reitschert und Hößle (2007b) wird etwa deutlich, dass die Struktur des Kompetenzmodells in den Phasen des Urteilschemas nach Tödt wiederzufinden ist bzw. umgekehrt sich die Kompetenzkomponenten aus den Phasen des Urteilschemas ableiten lassen. So entsprechen die zwei Komponenten des Wahrnehmens nach Reitschert und Hößle (ebd.) der ersten Phase bei Tödt (1988) und die Komponente des Beurteilens der zweiten Phase bei Tödt (ebd.). Die Komponente der Folgenreflexion spielt eine Rolle im 3. Schritt bei Tödt (ebd.), der Beurteilung von Verhaltensoptionen, während der Aspekt des Perspektivwechsels von Reitschert und Hößle (2007b) in Schritt 4, der Prüfung von Normen, Gütern und Perspektiven, zum Tragen kommt. Das abschließende Urteilen nach Reitschert und Hößle (ebd.) findet sich im 6. Schritt bei Tödt (1988) wieder. Auch für die Kategorienbildung von Urteilsfähigkeit wurde das Schema von Tödt in der Biologiedidaktik (HÖßLE 2001) herangezogen und für die Konzipierung einer Intervention zum bioethischen Urteilen im Unterricht genutzt. Besonders präsent ist es allerdings in der Religionsdidaktik (FUCHS 2010: 198), auch wenn Tödt selbst kein Religionspädagoge war. Zu nennen sind zum Beispiel Schwendemann und Stallmann (2001). Sie arbeiten damit in einem bioethischen Kontext. Interessant erscheint vor allem für die vorliegende Arbeit Bürig-Heinze (2005), die das Schema ebenso für den Aufbau ihrer Unterrichtseinheit zum Thema „Gentechnologie“ als Grundstruktur heranzieht.

Das Schema findet sich jedoch nicht nur in der Religionspädagogik und in der Biologiedidaktik, sondern darüber hinaus in der Umweltbildung im weiteren Sinne. Sinemus und Platzer (1995) sind ein Beispiel dafür, dass sich dieses theoretische Modell für das ethische Urteilen im Bereich der Gentechnik gut eignet.

Das Tödt'sche Schema ist also, kann man sagen, nach wie vor im Schulkontext aktuell. Dies kann jedoch nur als zusätzlicher Grund der Wahl genau dieses Urteilschemas gelten. Wesentlich ist vor allem die Begründung über eine theoretische und empirische Passung zum Projektvorhaben selbst, wie sie im Folgenden erläutert wird.

So entspricht dieses Schema im Besonderen der theoriegeleiteten Definition von ethischem Urteilen, wie sie oben beschrieben wurde, nicht nur weil es sich vom sokratischen Philosophieren her ableiten lässt, sondern gezielt aus folgenden Gründen:

– Tödt geht es vor allem darum, die Struktur des Urteilens transparent zu machen (SINEMUS, PLATZER 1995). Ethisches Urteilen wird als Unterscheiden verstanden, als Sichtbar-Machen (vgl. TÖDT 1988: 29) der Kriterien, nach denen unterschieden und so geurteilt wird. Ziel ist es, „zu größerer Klarheit und Verantwortbarkeit“ (ebd.: 22) über das intuitiv gewonnene sittliche Urteil zu kommen.

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Dass Tödt Urteilen ähnlich versteht, zeigt sich auch, wenn er betont, dass man die Welt

„nicht mit der binären Wertung gut/böse beschreiben“ (ebd.: 32) kann. „Es kennzeichnet unsere heutige Lebenswirklichkeit, dass wir sehr viel mehr als frühere Zeiten durch Probleme bedrängt werden, für die es keine konventionellen, sittlich allgemein gebilligten Lösungsmöglichkeiten gibt. [...] Heute fallen so viele undurchsichtige und neuartige Probleme an, dass es ratsam erscheint, bei der sittlichen Urteilsbildung von den auslösenden Problemen auszugehen und von ihnen nach Kriterien rechten Verhaltens rückzufragen“ (ebd.: 51).

– Die Kriterien des Urteilens will Tödt (vgl. ebd.: 38) dabei außerdem nicht auf den Norm-Begriff beschränkt wissen (vgl. eigene Anmerkungen zum Wert-Begriff und daraus abgeleiteten didaktischen Begriffen). Er spricht hier von Verengung (vgl. ebd.). Ebenso haben etwa Güter und Perspektiven auf die Wirklichkeit (vgl. Benennung von Schritt 4) für das Urteilen eine Bedeutung.

– Zudem ist Urteilen bei Tödt ein gemeinsames Urteilen, gerade weil oft Gruppen von einem Problem betroffen sind und zu einem angemessenen Verhalten aufgefordert werden (vgl. ebd.: 40):

„Die gemeinsame Einsicht in die Verhaltensweisen, die angesichts dieses Problems in dieser Situation zu verantworten wären, erlaubt und gebietet es, das sittliche Urteil als ein gemeinsames zu erarbeiten und zu vertreten. Voraussetzung für diese Auffassung ist, dass Freiheit nicht als Inbegriff der Selbstrealisierung der Subjektivität und nicht als bloße individuelle Selbstbestimmung, sondern als *kommunikative* Freiheit begriffen wird; nämlich so, dass die Individuen die Freiheit der anderen nicht bloß – was dem modernen Rechtsdenken naheliegt – als Beschränkung der eigenen Freiheit erfahren, sondern zugleich als deren Ermöglichung“ (ebd.: 40 f.).

Interessant ist die Ableitung dieser Aussage aus der Verantwortung des Menschen gegenüber Anderem – etwa gegenüber der Umwelt (vgl. zur inhaltlichen Passung des Schemas unten) – heraus und nicht mehr aus der Kantischen Vernunft (vgl. ebd.).

– Das Schema orientiert sich somit am Begriff der Verantwortung und nicht am Begriff der Pflicht. Damit wird stärker die Frage nach der Wirklichkeit mit in den Blick genommen und der formale Aspekt verringert. Dies entspricht der in dieser Arbeit gezielt inhaltlich definierten Fähigkeit des ethischen Urteilens abseits von formalen Beschreibungen.

– Das Schema erwächst aus dem Blick auf sittliches Urteilen über konkrete Probleme, die in „handlungssteuernde Entscheidungen“ (ebd.: 22) münden. Es geht um das methodisch geordnete Nachdenken über die eigenen sittlichen Urteile, was Tödt „*ethische* Reflexion“ (ebd.) nennt, „die dann zur ethischen Theorie führen kann“ (ebd.). Die Unterscheidung „sittlich“ und „ethisch“ bei Tödt ist also ähnlich wie in dieser Arbeit die Differenz von „Moral“ und „Ethik“. „Ethisch“ meint das „geordnete Nachdenken“ (ebd.: 22) über sittliche Urteile, die den

„praktischen Lebensvollzügen“ (ebd.: 50) zugeordnet werden und eher intuitiv gefällt werden (vgl. ebd.: 22; vgl. insgesamt die Begriffsbestimmung bei Tödt ebd.: 50).

– Passend ist außerdem, dass Tödt das Verhalten bzw. die Idee des Urteilens als „Sich-verhalten-zu“ in den Mittelpunkt rückt (ebd.: 54). Wichtig ist Urteilen als ein „relationales Geschehen“ (ebd.). Das meint, dass der Urteilende sein Verhalten gegenüber Mitmenschen, Umwelt usw. prüft und „sich aber auch selbst in den Prozess der Urteilsfindung einbezogen sieht“ (ebd.).

– Abschließend gilt, dass Tödt auch emotionale Elemente im ethischen Urteilen sieht und betont (vgl. auch Rösch 2009: 275).

In Hinblick auf die *empirischen* Annahmen wurde das Schema ethischer Urteilsbildung von Tödt schließlich gewählt, da es die doppelte Komplexität gezielt zum Inhalt hat, aber darüber hinaus dem Ausbau ethischer Sprachfähigkeit im Sinne des Explizierens des Impliziten und der diskursiven Auseinandersetzung einen zentralen Platz einräumt. Zudem ist das stete Reflektieren der eigenen Urteilsbildung in der Gesamtanlage des Schemas verankert.

Wie genau das Schema den empirischen Erkenntnissen unterrichtlicher Anbahnung gerecht wird, ist in der folgenden Auflistung aufgeführt:

– Der Aspekt der Wahrnehmung eines Problems in seiner doppelten Komplexität – Tödt (1988: 30) spricht von „*ganzheitlicher* Wahrnehmung“ – wird explizit hervorgehoben und von daher werden die zwei ersten Phasen (Problemdefinition, Situationsanalyse) begründet. Gezielt werden bei Tödt die sogenannte ethische Kompetenz und die „Sachkompetenz“ (ebd.) in der Problemdefinition und der Situationsanalyse miteinander verknüpft. Dabei ist die Problemdefinition dazu da, die doppelte Komplexität zunächst aufzudecken, also ein Problem nicht nur als technisches, sondern auch als ethisches zu begreifen. Die Situationsanalyse untersucht sehr genau den „realen Kontext“ (TÖDT 1976: 83). Hier kann sich die Analyse der geographischen Sachverhalte gezielt verorten. Das Schema passt an dieser Stelle gut als zunächst fachfremdes Schema für den Geographieunterricht. Phase 3 als Beurteilung von Verhaltensoptionen verbindet die beiden Momente faktischer und ethischer Komplexität abermals. Tödts Schema wird folglich gerade für die Erörterung gegenwärtiger komplexer Zusammenhänge im Unterricht besondere Eignung zugesprochen (SINEMUS, PLATZER 1994), da im Sinne der doppelten Komplexität die ganzheitliche Wahrnehmung eines Problems und die diskursive Urteilsfindung in den Vordergrund gerückt werden (TÖDT 1976; SINEMUS, PLATZER 1994).

– Wesentlich ist außerdem, dass das Schema den Schwerpunkt auf ein schrittweises ethisches Urteilen und nicht auf eine stufenförmige moralische Urteilsbildung im entwicklungspsychologischen Sinne etwa Kohlbergs legt, und somit dem Ausbau ethischer Sprachfähigkeit gezielt einen Platz einräumt. Zentral ist im

Schema die sprachliche Beschreibung eines doppelt komplexen Problems, da in ihr der Verstehensprozess sichtbar wird. Der Artikulation der Wahrnehmung des Problems wird eine große Rolle zugeschrieben.

– Urteilen wird bei Tödt als Diskurs und nicht als Ableitung normativer Verhaltensdirektiven verstanden. Hier kommt der Aspekt der diskursiven Auseinandersetzung in den Blick. Diese Auseinandersetzung bekommt einen eigenen Schritt zugeteilt, wobei zudem gilt, dass im Sinne des Iterativen in allen Schritten Diskursivität enthalten ist. Es wird Schritt 5 eingeführt, der Urteilen als etwas Gemeinsames in den Blick nimmt. Freiheit wird als kommunikativ (vgl. TÖDT 1988: 41) begriffen. Die Notwendigkeit eines „Interaktionsprozesses“ (ebd.) wird gesehen.

– Urteilen wird darüber hinaus als iterativer Prozess verstanden. Einzelne Momente werden mehrfach in unterschiedlicher Reihenfolge zueinander in Beziehung gesetzt und Urteilsaspekte immer wieder hinterfragt. Die reflexive Standortbestimmung begleitet den Urteilsprozess. Leitend ist dafür der Begriff des „Sich-Verhaltens-zu“ (ebd.: 54). Das stete Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung ist gewissermaßen ein Prinzip des Schemas, wie sich vor allem in Schritt 7, der rückblickenden Adäquanzkontrolle, zeigt. Diese, nicht in allen Urteilsschemata von Tödt (vgl. nicht in TÖDT 1988) enthaltene Phase wird in das Schema aufgenommen, da gerade auch von Schülern Urteile oft nur tentativ getroffen werden und die erhöhte Komplexität ein abermaliges Überdenken bzw. Hinterfragen des Urteils notwendig macht. Das Prinzip des Hinterfragens kommt aber etwa auch zum Tragen, wenn die Problemdefinition von Schritt 1 in Schritt 2 durch die Situationsanalyse korrigiert werden kann (ebd.: 32).

– Passung des Urteilsschemas zum Inhalt

Die Orientierung an einer Verantwortungsethik<sup>133</sup> passt zu der normativen Rahmung des Globalen Lernens und dem in diesem Zusammenhang geforderten Unterricht. Tödt führt den Verantwortungsbegriff noch dazu inhaltlich entsprechend aus, wenn er schreibt:

„Im modernen Lebenszusammenhang aber fallen ständig Probleme an, für die keiner oder noch keiner in vollem Umfang zuständig ist. Was sich vielerorts zeigen lässt, tritt zum Beispiel in der ökologischen Krise der Gegenwart deutlich hervor. Hier drängt sich die Frage auf, wer denn sittlich dafür verantwortlich sei, dass künftige Generationen zureichende Lebensbedingungen auf der Erde vorfinden“ (ebd.: 45).

---

<sup>133</sup> Vgl. hierzu die genauere Begründung des Vorzugs der Verantwortungsethik gegenüber einer Pflichtethik angesichts moderner Weltfragen (Tödt 1988: 44 f) bzw. Tödts Koppelung einer Verantwortungsethik an Güter- und Tugendethiken. Man beachte außerdem, dass die Verantwortungsethik bei Tödt eine christliche ist, Tödt aber gleichsam am Beispiel von Max Weber aufzeigt, dass der Begriff der Verantwortung „säkular argumentierender ethischer Vernunft zugänglich“ (ebd.: 45) ist.

Die große Bedeutung der Sachkompetenz und der Beachtung des realen Kontextes (vgl. oben) wird nicht nur allgemein erläutert, sondern immer wieder an Fragen der Globalisierung dargestellt, auch wenn Tödt den Begriff „Globalisierung“ nicht direkt nennt. Wichtig ist ihm vor allem, dass der Blick auf andere Teile der Welt nicht verloren gehen darf im eigenen Urteilen:

„Wer sich auf einer Wohlstandsinsel in unserer Weltzivilisation ganz *normal* nach den Standards seiner Umgebung verhält, erlebt seinen Lebensstil nicht als sittlich problematisch. Aber er entgeht damit nicht dem sittlich schwer erträglichen Sachverhalt, ohne Rücksicht, ja eventuell auf Kosten verelendeter Teile der Weltbevölkerung zu leben, ob er es nun weiß oder nicht“ (ebd.: 55).

Tödt selbst entwickelt das Urteilschema am Beispiel der Diskussion des Ausbaus der Kernenergie (TÖDT 1976). Sinemus und Platzer (vgl. SINEMUS, PLATZER 1995) ziehen es u. a. auch zur Diskussion der gentechnischen Herstellung von Zuckerrüben heran.

#### 3.2.1.3 Begründung des Inhalts des Treatments

Als inhaltlicher Zugang wurde in exemplarischer Weise die globalisierte Textilindustrie gewählt. Es ist nach Hemmer und Hemmer (2010) aufgrund der immanenten Prinzipien wie Aktualität, Alltagsbezug, individuelle Bedeutsamkeit und Selbstthematisierung dahingehend bei der unterrichtlichen Behandlung von einem verstärkten Interesse seitens der Probanden auszugehen. Überdies wird in Anbetracht der theoretischen Präzisierung globaler Lebenswelten der Textilbereich als Möglichkeit gewählt, die Schüler als aktive Akteure in Form von Konsumenten auf diesem Themenfeld zu erreichen (vgl. BARTH ET AL. 2012), zumal davon ausgegangen wird, dass die Involviertheit als Akteur zentral ist, gerade für das Bewerten (so COEN, HOFFMANN 2010: 10). Coen und Hoffmann sprechen in Hinblick auf Beurteilen und Bewerten außerdem davon, dass sich „Themen und Fragestellungen bewährt (haben), die authentische und herausfordernde Probleme, multiple Kontexte mit vielfältigen und kontroversen Perspektiven aufgreifen und keine eindeutigen Lösungen zulassen“ (ebd.), ohne dass diese Aussage allerdings empirisch fundiert ist. Das Thema der glob(k)alen Textilindustrie erfüllt diese Ansprüche. Des Weiteren ist die Studie als Anschlussstudie an Applis (2012) zu denken (vgl. Kapitel 1), der mit diesem Thema operiert. Auch das Stichwort der doppelten Komplexität bedingt die Themenwahl „glob(k)ale Textilindustrie“. So stellt sich die Textilindustrie als faktisch komplex in ihrem globalen Beziehungsgefüge international agierender Teilnehmer dar und zugleich als ethisch komplex, u. a. da nicht einmal mehr eindeutig scheint, wer überhaupt die Verantwortung trägt bzw. tragen kann.

Es ließen sich an dieser Stelle jede Menge Gründe anführen, die sich aus dem Thema Globalisierung an sich und so aus dem Theoriekapitel ergeben, wie etwa

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

– Globalisierung wird nicht mehr ohne Ethik gedacht → prädestiniert als Thema für ethisches Urteilen

– Globalisierung wirft selbst ethische Fragen auf → prädestiniert als Thema für ethisches Urteilen

Die globale Textilindustrie kann dann in diesem Kontext im Sinne des Prinzips der Exemplarität begründet werden.

### 3.2.2 Die einzelnen Unterrichtsstunden

#### 3.2.2.1 Allgemeine Begründung der methodischen Vorgehensweise

Die unter 3.1. angeführten empirischen Erkenntnisse unterrichtlicher Anbahnung waren zusammen mit der in Kapitel 2 erläuterten theoretischen Herleitung für die Gestaltung des Treatments in seiner Gesamtheit sowie für die Konzipierung, vor allem auch der methodischen Vorgehensweisen, der einzelnen Unterrichtsstunden maßgebend.

Zugrunde liegen der Konzeption darüber hinaus allgemeine didaktische Prinzipien (vgl. etwa RINSCHÉDE 2007) wie etwa Methodenwechsel, Schülerorientierung, Anschaulichkeit und Aktualität, die hier nicht extra herausgestellt werden. Besondere Aspekte aber, die im Zusammenhang stehen mit der Unterrichtskonzipierung zum Globalen Lernen oder der Bewertungskompetenz, werden eigens angeführt.

Dies ist zum einen, die empirisch von Uphues entwickelte Checkliste (2007: 163 f.; auch verwendet in APPLIS 2012: 100) zum Globalen Lernen:

#### „1. Begrifflichkeit

Findet der Begriff „Globalisierung“ im Rahmen der Unterrichtseinheit Verwendung?

Wird er in einer umfassenden inhaltlichen Breite dargestellt? Erfolgt eine kritische Betrachtung im Sinne einer Dekonstruktion?

#### 2. Global-räumliche Vernetzung

Werden die globalen Bezüge des Themas deutlich? Erfolgt die Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungsebenen (persönlich, lokal, regional, national und global) und ein regelmäßiger Maßstabswechsel?

#### 3. Sachliche Komplexität

Wird das Thema mit all seinen Facetten dargestellt? Besteht die Gefahr von unzulässig verkürzten Schlussfolgerungen durch die Schüler? Finden unterschiedliche Perspektiven und Interessenslagen gesellschaftlicher Akteure Eingang in die unterrichtliche Auseinandersetzung? Können andere Unterrichtsfächer weitere wichtige Impulse zur Behandlung beisteuern?

#### 4. Reflexive Standortbestimmung

Bringt der Unterricht die verschiedenen Sichtweisen von Menschen aus anderen Kulturräumen und Weltregionen in den Fokus der Betrachtung? Besteht die Möglichkeit (z. B. über das Internet) direkt mit Menschen in anderen Teilen der Welt in Kontakt zu treten? Regt der Unterricht zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Grenzen der eigenen Weltsicht an? Weckt er Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen?

#### 5. Lebensweltlicher Bezug

Setzt der didaktische Zugriff am Interesse und der Lebenswelt des Schülers an? Sind Verbindungen zum Alltag des Schülers, aber auch zu Gleichaltrigen im Ausland möglich? Werden Schilderungen persönlicher Erfahrungen der Schüler zugelassen und gefördert?

#### 6. Methodischer Zugriff

Aktiviert die Unterrichtseinheit zu selbständigem und eigenverantwortlichem Lernen? Ist der Schüler Subjekt seines Lernprozesses? Fördert die Materiallage die Strukturierungskompetenz und das kritische Hinterfragen von Quellen? Spricht der Unterricht vielfältige Erfahrungsdimensionen in einer kohärenten Weise an?

#### 7. Handlungsperspektive

Welche Handlungsmöglichkeiten für das individuelle wie für das kollektive Handeln eröffnet der Unterricht? Werden Grenzen der Eingriffsmöglichkeit auf unterschiedlichen Maßstabebenen diskutiert und realistisch eingeschätzt? Besteht die Möglichkeit der Kooperation mit außerschulischen Gruppen der Zivilgesellschaft? Bietet sich eine lokale Sachlage zur Einübung von Partizipation im politischen Prozess an?

#### 8. Leitbild einer zukunftsfähigen und solidarischen Entwicklung

Werden die verhandelten Themen im Lichte der Leitbilder einer zukunftsfähigen Entwicklung und der weltbürgerlichen Solidarität beurteilt? Wird zur ethischen Reflexion über Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit gegenüber lebenden und zukünftigen Generationen angeregt?“

Interessant ist vor allem der letzte Punkt, der direkt ethische Reflexion einfordert.

Des Weiteren werden die eher allgemeinen Kriterien von Coen und Hoffmann (2010) zur Förderung von Bewerten und Beurteilen berücksichtigt, die aber nicht empirisch belegt sind. Diese seien als Stichpunkte skizziert.

Unterricht, der Beurteilen und Bewerten fördert, soll beinhalten/soll sein:

- „ausgewählte[...] Inhalte im handelnden Umgang mit diesen Inhalten“
- „authentisch und herausfordernde Probleme“
- „multiple Kontexte mit vielfältigen und kontroversen Perspektiven“
- „keine eindeutigen Lösungen“
- eine Ergänzung der objektiven Sicht des „Containers“ und des „Systems der Lagebeziehungen“ durch eine „subjektive Sicht als ‚Kategorie der Sinneswahrnehmung‘ und der ‚Konstruktion‘“
- „aktuell und lebenswelt- und personenbezogen“
- „die Schüler mit ihren Interessen und Alltagserfahrungen einbeziehen“
- „kontroverse Gesprächsanlässe schaffen“
- „lernprozessanregende Aufgaben“ „situiert“ „in einer lohnenden Fragestellung“
- die Bearbeitung der Aufgaben aktiviert „Sachwissen“ und „kooperative Sozialformen“ (COEN, HOFFMANN 2010:10).

Während einige Aspekte eher allgemeiner Art sind bzw. auf auch geographiedidaktische Unterrichtsprinzipien verweisen (etwa RINSCHDE 2007), sind von besonderem Interesse für die Fragestellung zusammengefasst die Aspekte „Kontroversität“, „Sichtweise subjektiv-objektiv“ und „Vielfalt der Perspektiven“.

Ergänzend dazu sei ein Blick in den Methodenpool geworfen, der im Zusammenhang mit ethischem Urteilen in der Geographiedidaktik verhandelt wird. Folgende zwei Methoden dominieren dieses Feld: praktischer Syllogismus (Arbeitsgruppe um Meyer, u. a. MEYER 2015; FELZMANN 2016) und Dilemmadiskussion (APPLIS u. a. 2012; WILHELMI 2007; RHODE-JÜCHTERN 1995/2015). Darüber hinaus wird von Vankan et al. (2008) ein Wertequadrat vorgeschlagen, das jedoch sonst kaum rezipiert ist und für das als Vertiefung wiederum der praktische Syllogismus vorgeschlagen wird.

Nur am Rande erscheinen weitere Ansätze, die das Hinterfragen von Werten mittels ethischer Fragen<sup>134</sup> und das Einbeziehen von ethischen Theorien (KUTTER 1994; APPLIS 2012; MEYER 2015) integrieren.

Für diese Arbeit wird erstens der praktische Syllogismus ausgeschlossen, da er zunächst nicht zu den aufgestellten Ideen ethischen Urteilens passt, insofern er auf der Ebene von Werten und Normen stehen bleibt und insofern der formale Charakter dominant erscheint, der aber vom ethischen Fragen ablenkt. Meyer und Felzmann (2011) fragen schließlich selbst, inwiefern Schüler diese Aufschlüsselung als sinnvoll erfahren, zumal diese auf der Ebene der Werte stehen bleibt<sup>135</sup>. Zudem gilt, dass in der vorliegenden Studie ethisches Urteilen nicht vorderhand als Aufdecken von Werten begriffen wird und sich daher in der Folge auch keiner Methode zum Wert-Aufdecken bedient wird.

Demzufolge fällt ebenso das Wertequadrat (Vankan, Rohwer & Schuler 2008) heraus und dies auch aus einem weiteren Grund, nämlich aufgrund der binären Bewertungsanlage dieser Methode.

Die Dilemma-Methode, als primär im Kontext des moralischen Urteilens verankert, wird dennoch gewählt, jedoch wesentlich erweitert durch eine ethische Metareflexion entsprechend der theoretischen Definition ethischen Urteilens der vorliegenden Studie. Was genau die Gründe dafür sind, wird unten erläutert. Das gewählte Dilemma aber entspricht dem Dilemma von Applis (2012), insofern kann hier tatsächlich von einem kumulativen Forschungsprozess die Rede sein.

Besonders hervorzuheben ist infolgedessen, dass diese Arbeit in ihrer Fragestellung an Applis (2012) anschlussfähig ist und Punkte, die Applis für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten wertorientierten Geographieunterrichts und Globalen Lernens aus den empirischen Ergebnissen nennt, in die Entwicklung des Treatments aufnimmt.

---

<sup>134</sup> Vgl. Meyer und Felzmann (2011), wobei es hier vor allem auch um Kohärenz in der Argumentation geht.

<sup>135</sup> Vgl. so anders Meyer (2015), wenn sie zusätzlich den Einbezug ethischer Theorien vornimmt.

Demnach gilt, dass Lernarrangements zu arrangieren sind,

- die explizite Urteile und implizite in Spannung setzen (APPLIS 2012: 279)
- die auf Selbststeuerung ausgelegt sind (ebd.: 281)
- die es ermöglichen, an Konsensbildung in realen oder semirealen Situationen mitzuwirken (ebd.)
- in denen sich unterschiedliche normative Positionen gegenüberstehen (ebd.) motivationalen und affektiven Aspekten einen Vorrang einräumen, parallel zu kognitiven Aspekten (ebd.)
- die Beispiele gelingender Interaktion der außerschulischen Lebenswelt mit in den Blick nehmen (ebd.)
- nachhaltig systemisches Denken (APPLIS 2012: 281 mit Verweis auf Köck 2004; REMPLER, UPHUES 2010) fördern
- „Möglichkeiten konstruktiver diskursiver Auseinandersetzung“ (APPLIS 2014: 22) schaffen
- die eine Sensibilisierung für das Erkennen von ethischen Fragen in geographischen Kontexten ermöglichen (vgl. ebd.).

Offene Fragen sind für Applis (2012),

- wie sich „komplexe Bewertungslogiken, die dichotome Logiken transzendieren, ggf. durch Erweiterung des Methoden-Samplings vermitteln und erwerben“ (APPLIS 2012: 282) lassen (→ vgl. v. a. 1. und 4. Doppelstunde)
- welcher Art „Kontakte mit Experten sein (müssen), die als besonders effektiv angesehen werden“ (ebd.) (→ vgl. Doppelstunde 5)
- wie „sich Bezüge zu (medialen) Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler herstellen (lassen), die systemische Relationierungen zu Bildwelten erlauben“ (ebd.) (→ vgl. Doppelstunde 1)
- wie können parallel zum Vorrang affektiver Aspekte „kognitive Aspekte (dem fachdidaktischen Zugang Rechnung tragend) in entscheidungsoffener Form gefördert werden“ (ebd.: 281) (→ vgl. Doppelstunde 3)

Auf die genannten Punkte von Uphues (2007), Coen und Hoffmann (2010) sowie vor allem auf die Punkte und Fragen von Applis (2012) wird im Folgenden an entsprechender Stelle immer wieder verwiesen, wenngleich maßgebend für die Konzipierung des Treatments vor allem die theoretische und empirische Herleitung aus der Fragestellung dieser Arbeit war.

### 3.2.2.2 Begründete Darstellung der einzelnen Unterrichtsstunden

Die folgende Darstellung der einzelnen Unterrichtsstunden wird, wie folgt, strukturiert:

1. Zunächst wird die jeweilige zentrale Methode<sup>136</sup> der Stunde aus der Theorie ethischen Urteilens im Überblick begründet.

2. wird die empirische Herleitung im Überblick dargestellt.

Dabei gilt, dass die empirische Herleitung dargestellt wird, indem den einzelnen vier empirisch hergeleiteten Förderaspekten einzelne Aspekte der Stunde zugeordnet werden. Diese werden soweit möglich (vgl. aber Doppelstunde 4) in absteigender Anordnung nach Gewichtung in der Stunde angeführt. Es gilt hier, dass sich der Hauptaspekt der Förderung der Stunde aus der dominierenden methodischen Vorgehensweise ergibt, wobei sich diese wiederum aus der Pasung zu den Urteilsschritten der Stunde herleitet:

Urteilsschritt → dominierende Methode → dominierende empirische Förderaspekte

3. Im dritten Schritt wird der Verlauf der Stunde mit Blick auf genannte theoretische und empirische Punkte im Sinne eines schriftlichen Unterrichtsentwurfes genauer erläutert. Es erfolgt dabei jedoch kein schriftlicher Unterrichtsentwurf unterteilt nach Sachanalyse, didaktischer Analyse usw. (vgl. Planung einer Unterrichtseinheit bei RINSCHÉDE 2007). So werden auch nicht alle Sozialformen, Aktionsformen oder der Einsatz aller Medien im Einzelfall begründet. Dies würde an dieser Stelle zu weit führen. Die begründete Darstellung fokussiert allein auf die zentralen Aspekte der Begründung aus Theorie und Empirie.

Ergänzend dazu wird eingefügt

4. die Zuordnung der Unterrichtsphasen zum Tödt'schen Schema in tabellarischer Form

5. Die Unterrichtsskizzen – auch als Artikulationsschemata bezeichnet – sind, wie ergänzend auch ausgewählte Materialien der Unterrichtsreihe, in den Anhang gestellt, damit die Übersichtlichkeit des Kapitels gewahrt bleibt. Zu diesen sei angemerkt, dass sie so hilfreich wie möglich für die Lehrer gestaltet wurden, sich dabei weitestgehend an die im Allgemeinen übliche tabellarische Darstellung halten sowie den gängigen Bezeichnungen folgen (vgl. z. B. RINSCHÉDE 2007: 453). Zudem gilt, dass die Fragen für die Lehrer nur als mögliche Frageimpulse, als Fragerichtungen, gedacht sind und daher nur bedingt mit einem Operator versehen wurden.

---

<sup>136</sup> Der Begriff „Methode“ meint hier Unterrichtsmethoden als „Methodische Großformen“ (RINSCHÉDE 2007: 176), die im Geographieunterricht eingesetzt werden.

### Die erste Doppelstunde:

Bilder über Globalisierung als moralische Urteile ethisch zu entschlüsseln und dies am Schluss mit Definitionen von Globalisierung zu vergleichen, dies ergibt sich aus dem ersten Hauptschritt des Tödt-Schemas, der Problemdefinition, zumal das Augenmerk gerade auch auf der Wahrnehmung der ethischen Relevanz des Themas liegt.

Zur „Methode“ Bilder und Bewertungen<sup>137</sup> mit Blick auf die Theorie:

Da hier im eigentlichen Sinne keine definierte Methode zum Einsatz kommt, wird der Begriff in Anführungszeichen gesetzt. Leitmedium ist jedoch das Bild.

Globalisierte Bilder<sup>138</sup> als Urteile über Globalisierung bzw. Glokalisierung als Einstiegsstunde zu nehmen, lässt sich abgesehen von dem Ergebnis von Applis (2012; vgl. oben) mit Blick auf die Theorie dieser Arbeit in dreifacher Hinsicht begründen:

#### a) Bilder und globale Lebenswelten

Zum einen ist das Bild in seinem Stellenwert in der glob(k)alisierten Welt enorm hoch. Jeismann bemerkt in Bezug auf Bilder aus Filmen nicht zuletzt: „In Zeiten der Globalisierung sind Bilder mehr denn je eine Währung, in der Kulturen untereinander handeln oder sich voneinander absetzen“ (JEISMANN 2000: o. A.). Abgesehen von dem in dieser Arbeit nicht weiter zu vertiefenden größeren Rahmen wie etwa dem „pictorial turn“ (MITCHELL 1992: 89) und weiteren wissenschaftlichen Rahmungen zur Frage der Bedeutung des Bildes in Globalisierungsprozessen lassen Bilder, wie sich im Zitat zeigt, sich des Eigenen stärker bewusst werden, im Sinne also des Glokalen. Gesprochen wird auch davon, dass kollektive Bilder individuelle innere Bilder prägen (ULRICH-ESCHEMANN 2013). Und so sind Bilder selbst globalisiert, d. h., sie verbreiten sich über digitale Medien global, wobei gilt, dass „der Sinn, der zwischen ihnen und den Betrachtern entsteht, notwendig nicht überall der gleiche“ (FÖRSTER 2011: 336) ist, was sich in den Rahmen einer konstruktivistischen Sichtweise – auch in der Geographiedidaktik (vgl. Arbeiten von JAHNKE u. a. 2012/2013) – fügt.

---

<sup>137</sup> Der Begriff der „Bewertung“ wird hier gewählt, da es hier tatsächlich zunächst um ein Urteilen mittels Werten geht. Auch werden damit die Schüler beim Bekannten abgeholt, bevor das Bekannte dann weiter ausdifferenziert wird. Jedoch werden bereits hier die Werte nicht als Werte verhandelt, sondern diskursiv hinterfragt. Zuletzt sei mit diesem Prozess des Abholens auch den geltenden Bildungsstandards entgegen gekommen.

<sup>138</sup> Der hier verwendete Bildbegriff ist zunächst ein enger Bildbegriff (vgl. Definition bei NÖTHEN, SCHLOTTMANN 2013: 29), der sich auf das konkrete im Unterricht eingesetzte Medium bezieht (= materieller Bildbegriff; vgl. Definition von Bild nach RINSCHKE 2007: 323), dann aber, wenn es um die Interaktion zwischen Bild und Betrachter geht, auch die immateriellen Aspekte des Bildbegriffs im erweiterten Sinne (vgl. zum Bildbegriff insgesamt SACHS-HOMBACH 2002; für die Geographiedidaktik NÖTHEN, SCHLOTTMANN 2013) zulässt, wenn es um die Generierung von mentalen Bildern durch Bilder geht.

#### b) Bilder als moralische Urteile<sup>139</sup> – Ethisches Urteilen als Explizieren des Impliziten

In dieser Sinngenerierung des Einzelnen jedoch liegt nun bei aller Globalisiertheit der Bilder selbst das Urteilende des Einzelnen. Das Bild durchdringt gewissermaßen die eigene Lebenswelt, wird also zum globalen Objekt. Darin steckt aber die urteilende Erschließung der Welt, indem wir Bilder wahrnehmen und mit ihnen die Welt „be“urteilen. Moralisch sind sie, wenn man an die Bilder explizit oder implizit moralische Kriterien heranträgt. Gesprochen wurde schon von den moralischen Bewertungen von Raum (vgl. ERMANN, REDEPENNING 2010) und von bestimmten Orten. Die Auswahl eines Bildes von einem bestimmten Raum ist aber Gegenstand ethischen Urteilens, wenn es darum geht, die impliziten oder expliziten moralischen Kriterien, die mit der Auswahl dieses Bildes für einen Raum einhergehen, explizit zu verhandeln (vgl. so auch in HOFMANN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014). Sich ein Bild von etwas machen, so lautet eine gängige Rede-weise, die eine aktive Komponente enthält (vgl. ULRICH-ESCHEMANN 2013), das Urteilen. Dies gilt gerade für den Geographieunterricht. Applis (2016) konstatiert schließlich für den Geographieunterricht, dass Bildlesekompetenz, Beurteilungskompetenz und ethische Bewertungskompetenz auf komplexe Weise miteinander verbunden“ (Applis 2016 : 189) sind.

#### c) Produktive Einbildungskraft und Bilder

Und so knüpft die letzte Begründung unmittelbar an die zweite an. Wenn der Geographieunterricht die Aufgabe hat, „ein umfassendes ‚Bild der Welt‘ zu vermitteln“ (BÖHN et al. 2007: 90), ist dieses Bild aber zumeist wiederum ein über Bilder vermitteltes Bild. Böhn fasst das Ziel des Geographieunterrichts in der Folge noch genauer. Ziel ist demnach „die Handlungskompetenz des Schülers als Akteur im Raum. Sie wird unter anderem durch Bilder erworben. Weil aber Bilder, seien sie real als Photo, kategorial abstrahiert als Karte, begrifflich oder mental, die Vorstellung über die Realität prägen, kommt gerade heute der Bild-didaktik eine hohe Bedeutung zu“ (ebd.: 100). Bilder spielen folglich eine zentrale Rolle im Geographieunterricht (vgl. NÖTHEN, SCHLOTTMANN 2013; JAHNKE 2013; vgl. insgesamt SCHLOTTMANN, MIGGELBRINK<sup>140</sup> 2015). Sie sind Vermittler der Wirklichkeit<sup>141</sup>. Bei Böhn werden im weiten Sinne unter Bildern nicht nur visuelle, sondern auch sprachliche und mentale verstanden (vgl. BÖHN ET AL. 2007). In geographiedidaktischen Diskursen gilt das Visuelle und Sprachliche als

---

<sup>139</sup> Es sei in diesem Zusammenhang nur auf die ethische Verantwortung des Lehrers (vgl. auch BÖHN et al. 2007: 91) verwiesen, der mit seiner Bildauswahl schon eine auch ethische Richtung vorgibt (vgl. auch Applis 2016). Dieser Verantwortung wird dahingehend Rechnung getragen, dass der Lehrer das Einstiegsbild im Zusammenhang der subjektiven Wahrnehmung als sein eigenes Bild expliziert.

<sup>140</sup> Die Diskussionslinien der „Visuelle[n] Geographien“ (SCHLOTTMANN, MIGGELBRINK 2015) können hier nicht im Detail dargestellt werden.

<sup>141</sup> Das Problem der Konstruktivität von Wirklichkeit wird dabei gesehen (vgl. u. a. BÖHN et al. 2007; JAHNKE 2013).

unterrichtlicher Input, als Vermittler der Wirklichkeit, während das Mentale als der „(vorläufige) Endpunkt des Lernprozesses“ (ebd: 92) definiert wird. Böhn et al. bezeichnen es als ein Problem, dass das Ziel des Unterrichts, die Erkenntnis der Realität des Raumes, aufgrund der Wahrnehmungsdifferenzen nicht erreicht werden kann.

Doch kann dieses Problem, das in der sich dem Lehrenden entziehenden Verbindung von mentalen Bildern besteht, mit Blick auf ethisches Urteilen<sup>142</sup> positiv gewendet<sup>143</sup> werden. Bilder, seien sie als unterrichtlicher Input visuell oder sprachlich, wecken dann lediglich Einbildungskraft:

„Sie zielen gerade nicht auf etwas ab, etwa eben im Sinne der Induktion, sondern initiieren reflektierende Urteilskraft, ermöglichen also eine ganz neue Beschreibung dessen, was vorliegt. Ein Beispiel mag die folgende Idee illustrieren. Es wird etwa das Bild eines indischen Verkehrsknotenpunktes als Einstieg in eine Unterrichtsstunde zu zum Thema Infrastruktur Indiens aufgelegt. Das Einstiegsbild hat dabei die Funktion, zum Thema des Unterrichts hinzuführen. Nach der Idee des Einwirkens auf die mentalen Bilder, von denen oft angenommen wird, sie entsprächen noch nicht der Wirklichkeit oder sind zumindest zu wenig differenziert (vgl. BÖHN et al. 2007), ist also ein bestimmtes Bild vom Lehrenden zu wählen und in Hinblick auf das Thema der Stunde zu betrachten. Die Schüler(innen) sollen also etwa sagen: Das Bild zeigt das Chaos des Verkehrs, fehlende Infrastruktur, zu viele Menschen. Es bleibt aber kein Raum zu sagen<sup>144</sup>, das Bild zeigt eine Ordnung von mehreren Menschen in dichter Drängung. An Ordnung darf hier nicht gedacht werden. Das Bild der Welt steht also schon fest, ist nicht, wie zunächst vermutet, offen“ (LAMPRECHT, ULRICH(-RIEDHAMMER) 2014: 97).

Geht man nun zurück auf Punkt b „Bilder als moralische Urteile“, steckt darin insofern ein moralisches Urteil, als das Chaos auch moralisch bewertet werden kann.

In einer offenen Möglichkeit der Beschreibung jedoch gründet die auf produktiver Einbildungskraft, die neuerdings auch Hasse u. a. auch mit Bezug auf Kant mit der Bildbetrachtung in Verbindung bringt (Vgl. HASSE 2015: 32 f.), beruhende reflektierende Urteilsfähigkeit (vgl. Kapitel 2.2.3.4) nicht in einer vorher bereits festgelegten Einordnung. Diese Möglichkeit kann Unterricht nicht immer geben, sie kann aber gerade auch in Hinblick auf die Förderung von ethischen Urteilen immer wieder ermöglicht werden. Dies soll in der ersten Stunde geschehen.

---

<sup>142</sup> Vgl. zur positiven Bewertung dieser Leerstelle Lamprecht und Ulrich(-Riedhammer) 2014 mittels der Frage nach Urteilen und der Rolle produktiver Einbildungskraft anstelle der Erfahrung.

<sup>143</sup> Dies ist auch der Fall, wenn man die Arbeiten zu Wahrnehmungsgeographie (vgl. u. a. ZITSCHER, HUXOLL 2008) und in dem Zuge dessen die Etablierung von mental maps als wichtigen Bestandteil im Unterricht betrachtet bzw. die Publikationen zur Bildkompetenz (u. a. DICKEL, HOFFMANN 2012).

<sup>144</sup> Dies kritisieren bspw. Stenger (2002) und Ulrich-Eschemann (2013), indem sie auf die starke Funktionalität der Illustration eines Themas, das aber feststeht, zu sprechen kommen, auf ein reines Benutzen von Bildern für einen feststehenden Inhalt/Zweck, der aber eine wirkliche Interaktion von Bild und Betrachter (vgl. ULRICH-ESCHEMANN 2013) nicht zulässt.

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Dabei wird auch der Frage, wie „sich Bezüge zu (medialen) Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler herstellen (lassen), die systemische Relationierungen zu Bildwelten erlauben“ (APPLIS 2012: 282) Rechnung getragen.

Die Frage nach an einer spezifischen, geographischen Bildkompetenz (vgl. JAHNKE 2012) wird hier insofern positiv verhandelt, als der Raumbezug immer erhalten bleibt, wenn es um ein ethisches Urteilen über den globalisierten oder globalen Raum geht.

Zu zeigen ist aber noch genauer, wie in der ersten Stunde die undurchdringbare Wechselbeziehung zwischen äußeren Bildern und produktiver Einbildungskraft als vergleichbar mit der unauflösbaren Durchdringung von implizitem und explizitem Urteilen (vgl. SCHOBERTH 2012a/b) als Chance der Förderung ethischen Urteilens mit Blick auf die empirischen Förderaspekte genutzt wird.

Tab. 3 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: erste Doppelstunde

<b>Empirische Förderaspekte im Allgemeinen</b>	<b>Verortung in der Stunde</b>
Zulassen von doppelter Komplexität	Werte hinter Bildern zu Globalisierung entdecken, Standorte des Urteilens = Dimensionen der Globalisierung, Definitionen von Globalisierung als Bewertungen, mehrere Ordnungssysteme der Bilder
Ausbau ethischer Sprachfähigkeit	Werte definieren
Stetes Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung	Standorte des Urteilens, eigene Definition von Globalisierung und gewähltem Bild als Urteil
Diskursive Auseinandersetzung	Besprechung in der Gruppe, wie Werte verstanden werden

Der Verlauf der Stunde mit Blick auf die theoretische und empirische Herleitung: Bilder, die wir haben und uns machen, sind zugleich Urteile, die oft durch Wertungen von Globalisierung entstehen, und in vielen Teilen tangieren diese Wertungen ethische Fragen. Positive und negative Bewertungen beruhen oft auf bestimmten Werten und – wobei dies entscheidend ist – der Definition dieser Werte, die wiederum von bestimmten Standorten<sup>145</sup> bzw. Perspektiven herrührt. Der Wertbegriff ist also bereits an dieser Stelle nicht ausreichend.

<sup>145</sup> Der Begriff „Standort“ wurde in Absprache mit den Lehrkräften als der bevorzugte vor dem Begriff „Perspektive“ gewählt, da er eine doppelte Komplexität gezielt zulässt. Standort kann somit die ethische Urteilsperspektive meinen, zugleich aber auch den geographisch verortbaren Standpunkt (vgl. auch in der zweiten Doppelstunde).

Insgesamt wird in der ersten Stunde versucht, äußere, vorliegende Bilder mit inneren Vorstellungen, bei aller Einschränkung hinsichtlich der Zugänglichkeit (vgl. Diskussion in Kapitel 4), zu vergleichen oder auch abzugleichen. Zentral ist schließlich im Sinne des Förderaspektes der „Ausbau ethischer Sprache“ und das Explizieren dieses Bereichs des Impliziten, d. h. der ethischen Kriterien hinter den Bildern als Urteile.

In der Folge wird die Wahl eines äußeren Bildes in der gesamten Stunde als explizites Urteilen verstanden, in dem das implizite Urteil zum Teil explizit wird. Dies ist schon zu Beginn der Fall, wenn die Lehrkraft von ihrem Bild von Globalisierung ausgeht und nach Bewertungen fragt. Gezielt wird hier den Schülern das Bild der Lehrkraft als Bild der Lehrkraft vorgestellt und eben nicht als Bild, aus dem die Schüler den Stundeninhalt „Globalisierung“ abzuleiten haben, das also im Sinne einer absoluten Wahrheit<sup>146</sup> Globalisierung darstellt. Der Standort „Ich“ wird nach der Einstiegsphase an die Schüler übergeben, wenn die Schüler selbst wählen, welches Bild für sie Globalisierung darstellt. Es wird dabei versucht, den Auswahlfilter der eigenen Person, also der die Unterrichtseinheit konzipierenden Kraft, soweit wie möglich zurückzunehmen, indem von fünf Suchmaschinen aus dem Internet, die allerdings ausgewählt werden, jeweils die ersten 20 erscheinenden Bilder unter die Schüler verteilt werden. Jede Schülergruppe erhält also 20 Bilder einer benannten Suchmaschine, wobei eine sogenannte grüne Suchmaschine auch darunter ist. Im Sinne des Zulassens der doppelten Komplexität werden die Bilder als Bilder von Globalisierung zunächst auf der Sachebene beschrieben, um im Anschluss als ethische Urteile betrachtet zu werden. Dies gilt ebenso für die Ordnungssysteme der Bilder, die zunächst frei wählbar sind (also auch Sachebene), um später die ethische Ebene und Ordnung explizit zu machen und gleichzeitig die binäre Bewertung positiv-negativ aufzubrechen. Dies geschieht aber nicht über die reine Benennung von Werten, sondern im Sinne des Ausbaus ethischer Sprachfähigkeit und im Sinne der dargestellten Kriteriensuche hinter den Werten mittels einer schriftlich ausformulierten Definition der Werte. Schließlich geht es darum zu fragen, was steckt hinter unseren so postulierten Werten, was sind letztlich die Kriterien des eigenen Urteilens?

Mit Blick auf die Idee des Urteilens als Gemeinsames und der aus der konstruktivistischen Sicht argumentierten Notwendigkeit der Verständigung über Grundkonsense (MENDL, REIS 2013) wird dabei vom reinen Ich-Standort zu einem Wir-Standort gegangen, indem zwei Werte *von einer Gruppe* ausgewählt, definiert und den Bilder an der Tafel als implizite Urteile zugrunde gelegt werden. Das stete Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung wird darüber hinaus mit einer steten Begründung der Wahl, Definition und Zuordnung bestärkt. Das implizite Urteilen wird also explizit auf der Tafel sichtbar gemacht und dabei Schritt für Schritt in seiner doppelten Komplexität detektiert.

---

<sup>146</sup> Der Wahrheitsbegriff kann hier nicht weiter problematisiert werden.

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Schließlich werden die Wert-Begriffe außerdem untereinander verbunden, bis schließlich als weitere Ebene der jeweilige Urteilsstandort hinzukommt, der unter anderem über eine Karte aus den World Values Study bzw. European Values Study (2004) bestimmt wird. Auf der Karte aus diesem Werteatlas wird die Verteilung der Antworten auf die Frage „Wie sollte Ihr Land in Zukunft aussehen? A = Eine Gesellschaft, in der Menschen gleich sind und die Kluft zwischen reich und arm gering ist, egal welche Leistung man erbringt; B = Eine Gesellschaft, in der Menschen konkurrieren und in der Reichtum verteilt ist gemäß der Leistung, die man erbringt“ gezeigt. Es liegt damit sozusagen eine thematische Karte als zentrales Medium im Geographieunterricht vor, die allerdings gewissermaßen ethische Bewertungen zum Thema hat. Damit wird abermals eine Verknüpfung von geographischem Blick und ethischem Urteilen angestrebt bzw. ist diese auch visualisiert.

Bilder als ethische Urteile zu explizieren (= Ausbau ethischer Sprachfähigkeit) und ihren Kontext (= Zulassen doppelter Komplexität) zu beleuchten, soll auf die dargestellte Weise in dieser Stunde angebahnt werden. Der Abschluss der Stunde fügt sich darin insofern ein, als er aus dieser Betrachtung heraus vom Bild als Urteil zum Text als Urteil kommt und ebenfalls an dieser Stelle den Kontext bzw. Standort mit in den Blick nimmt. Zum Abschluss der Stunde wechselt der Standort wieder zum Ich-Standort, allerdings nun eingebettet in einen Urteilskontext. Im Sinne normativer Offenheit wird den Schülern am Ende freigestellt, welche Definition als Urteil sie zu der ihrigen machen, d. h. auch, ob eine globale oder lokale. Zugleich wird mit dieser Definitionsfrage das erste Stichwort auf der Liste von Uphues (2007), die „Begrifflichkeit“, angegangen.

Tab. 4 Überblick über die Zuordnung der Förderaspekte zum Tödt'schen Schema: erste Doppelstunde

<b>Schritt des Urteilsschemas</b>	<b>Phase im Unterricht</b>
Problemfeststellung	Einstiegsphase, Erarbeitungsphase 1 und 2, Sicherung
Situationsanalyse	Erarbeitungsphase 3

#### **Die zweite Doppelstunde**

Das Mystery passt zunächst insgesamt zu dem vollzogenen Hauptschritt des Urteilsschemas nach Tödt, der Situationsanalyse, in der es um eine genaue Situationsanalyse geht. Der fachliche Kontext in seiner systemischen Betrachtung steht im Vordergrund.

#### Zur Methode Mystery mit ethischer Metareflexion mit Blick auf die Theorie:

Insgesamt hat Applis das hier verwendete Mystery mit Blick auf die geförderten Kompetenzen genau dargestellt (vgl. APPLIS 2012: 97 ff.) und gezeigt, dass sich die Mystery-Methode im Fach Geographie „als effektiv erwiesen hat, den Erwerb von Kompetenzen zu unterstützen wie das reflektierende Entwerfen von Handlungslinien“ (ebd.: 280) sowie für die Förderung des produktiven Umgangs mit fachlicher und normativer Unsicherheit (vgl. ebd.; vgl. Stichwort doppelte Komplexität) günstig ist. Die Schüler heben in den Gruppendiskussionen von Applis außerdem folgende Punkte als zentral hervor, die die Wahl der Methode – hier in absteigender Gewichtung für diese Studie angeführt – mit begründen:

- „in der Art und Weise des Sprechens miteinander und der Art und Weise der Berücksichtigung von Informationen werden den Systemzusammenhängen, Teilaspekten des Systems und dem Gesamtsystem Bedeutungen zugewiesen“
- „Die Erkenntnis, dass ein Gesamtsystem trotz verschiedener Betrachtungsperspektiven je verschieden stimmig sein kann, wird ermöglicht.“
- „Mit den Methoden<sup>147</sup> lassen sich komplexe Systeme weltlicher Erscheinungen betrachten, analysieren und diskutieren“.
- „Inhalt und Methodik stehen in einem Sinnzusammenhang zueinander“
- „Der Erwerb eigener Meinungen verschafft Stand- und Urteilspunkte gegenüber komplexen Systemen weltlicher Erscheinungen“
- „Bedeutungen entstehen in der Diskussion miteinander und können als je eigene Meinungen beim Subjekt verbleiben“ (APPLIS 2014c: 21)

Die letzten beiden Punkte werden bewusst nicht an den Anfang gestellt, da sie in ihrer Subjektzentrierung weniger der hier vertretenen Idee ethischen Urteilens entsprechen, obwohl es sich um Bezüge zum Urteilen handelt. Zudem wird der Aspekt des sozialen Lernens, der ein weiterer Punkt bei Applis ist, hier nicht eigens hervorgehoben.

Ferner benennt Meyer die Mystery-Methode als geeignet, da sie auf einem sozial-konstruktivistischen Prinzip beruhe und in ihrer Entscheidungserfordernis auch moralische Wertungen und Gewichtungen beinhaltet (MEYER 2012: 326). Diese gilt es aber auch explizit zu machen und – hier liegt der springende Punkt – die Mystery-Methode durch eine ethische Reflexion zu ergänzen. Das Augenmerk wird in dieser Stunde und so auch in der folgenden Begründung vor allem auf die ethische Reflexion der implizierten moralischen Wertungen innerhalb des Mysterys im Sinne von ethischem Urteilen gelegt, wie sie bereits Schuler (2005: 24) vorschlägt. Das Mystery selbst wurde von Applis (2012) entwickelt. Es wurde aber die Auswahl der Karten in Zusammenarbeit mit Applis reduziert. Ergänzt wurde das Mystery außerdem um eine Ich-Karte als Anstoß für die ergänzte ethische Reflexion und die Frage des eigenen Urteilsstandortes<sup>148</sup> im Vergleich zu einem gemeinsamen Standort.

---

<sup>147</sup> Der Plural ergibt sich aus dem Verweis auf die Dilemmamethode.

<sup>148</sup> Vgl. zum Begriff „Urteilsstandort“ Fußnote 145.

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Zu begründen ist aber noch und zugleich auch nur, wie die Methode in das theoretische Konzept dieser Arbeit passt.

#### a) Ethisches Urteilen als systemisches Denken

„Ethische Erwägungen [werden] erst anspruchsvoll, wo sie über das Identifizieren von Schurken hinausgehen und sich mit den systemischen Vernetzungen [...] auseinandersetzen“ (SCHMID 1991),

so heißt es in der Forderung eines Managers zu fundierten ethischen Fragen für einen besseren Umgang in der globalisierten Welt des Wirtschaftens.

Wenn man nun von dem Punkt der Komplexität und einer angemessenen Reduzierung dieser gerade nicht im Sinne einer auch für Schüler verfälschenden Vereinfachung ausgeht, ist eine Idee dabei, ethisches Urteilen und systemisches Denken im Geographieunterricht zu verkoppeln – und das gerade im Bereich des Globalen Lernens.

Die Mystery-Methode aber gilt allgemein als eine wesentliche Methode des systemischen Denkens und kann ethisches Urteilen als systemisches Denken mittels einer Verknüpfung mit ethischer Reflexion ermöglichen.

#### b) Ethisches Urteilen als Explizieren des Impliziten

Wie Meyer (2012) andeutet und Schuler (2005) hervorhebt, ergeben sich bei der Mystery-Methode eine Reihe moralischer Urteile – Meyer spricht von Bewertungen – gerade im Kontext von Fair-Trade und so auch von globaler Textilindustrie, zumal auch, weil die Themen normativ aufgeladen sind. Und dies gilt, obwohl das Mystery an sich auf den sachlichen Moment des Urteils fokussiert. Oft verbleibt unausgesprochen, wie es zu den Urteilen kommt bzw. welche Urteile überhaupt dahinter stecken.

Im Sinne des ethischen Urteilens aber als Explizieren des Impliziten ist das Aufdecken dieser impliziten Seite zentral. Dies begründet einmal mehr die Koppelung einer ethische Reflexion an das Mystery.

#### c) Ethisches Urteilen als Wahrnehmen

Im Prozess des Urteilens ist auch bei Tödt das Wahrnehmen, das genaue Verstehen des Problems, ein zentrales Moment. Zum ethischen Urteilen gehört also auch die genaue Betrachtung der Situation, die mit dem Mystery nun vorgenommen wird.

#### d) Ethisches Urteilen auf einer Metaebene

Immer wieder ist in geographiedidaktischen Kontexten im Zusammenhang mit ethischen Urteilen von einer Metaebene die Rede (vgl. etwa MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010: 9). Ohl et al. (2016) sehen das Betreten einer Metaebene im Unterricht außerdem als gewisse Überwindungsmöglichkeit eines indoktrinativen Charakters des Unterrichts. Die Metaebene wird hier mit der ethischen Reflexion erreicht und in der Thematisierung von Urteilen auf dem die Unterrichtsstunde abschließenden Fragebogen angerissen.

Tab. 5 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: zweite Doppelstunde

<b>Empirische Förderaspekte im Allgemeinen</b>	<b>Verortung in der Stunde</b>
Zulassen von doppelter Komplexität	Wiederholung der Bildbetrachtung, v. a. Mystery mit ethischer Reflexion
Diskursive Auseinandersetzung	Diskursives Erstellen des Mysterys in der Gruppe, Reflexion der Ich-Karte im Plenum
Stetes Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung	Wiederholung der Bildbetrachtung, Einstieg, Reflexion der Ich-Karte, Fragebogen
Ausbau ethischer Sprachfähigkeit	Wiederholung der Bildbetrachtung, Einstieg, Reflexion der Ich-Karte, Fragebogen

Der Verlauf der Stunde mit Blick auf die theoretische und empirische Herleitung: Der Rückblick zu Beginn der Stunde<sup>149</sup> greift zunächst die erste Stunde wieder auf und vertieft den Aspekt des Explizierens von impliziten Urteilen – hier zunächst noch als Wertungen begriffen, dann aber über die Kriterienfrage zum ethischen Urteilen hin verschoben – anhand der Betrachtung eines weiteren Bildes zum Thema und der Kontextualisierung der verschiedenen Globalisierungsdefinitionen, auch mit Blick auf das Stichwort „Begrifflichkeit“. Diese Vertiefung setzt sich im Einstieg fort, der ebenso wie das Bild zum Rückblick zunächst von dichotomen Vorstellungen ausgeht, um diese dann nach und nach zu transzendieren. Urteilen als Unterscheiden im Sinne des Explizierens des Impliziten und als Hinterfragen der Kriterien steht im Vordergrund. Empirisch gefasst geht es um das stete Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung, das in seiner Explikation den Ausbau der eigenen ethischen Sprachfähigkeit mit in den Blick nimmt. So wird schließlich auf die Werte und ihre als Urteile ausformulierten Definitionen der ersten Stunde zurückgegriffen.

Das Erstellen des Mysterys bildet im Anschluss den Kern der Stunde. Der Ablauf des Mysterys ist bei Applis (2012: 111) genau dargestellt, an dieser Stelle wird folglich vor allem die ergänzte ethische Reflexion näher betrachtet und das Mystery nur skizziert.

<sup>149</sup> Die Phase der Wiederholung dient zudem als Puffer, der jeweils die vorherige Stunde entlasten kann, indem das Ende der letzten Stunde mittels einer Hausaufgabe in der darauffolgenden Stunde angegangen wird (vgl. auch die folgenden Stunden).

Wichtig ist aber, dass auch im Sinne der Tödt'schen Situationsanalyse dem Mystery noch eine Vorwissen aktivierende Erarbeitungsphase vorangestellt wird, die Aspekte der globalen Textilindustrie sammelt.

Im anschließenden Mystery geht es kurz gefasst (vgl. genau dargestellt in der Unterrichtsskizze) um das Ordnen von Karteikarten, die bestimmte Informationen zur globalen Textilindustrie enthalten, in ein eigenes System, um so die Ausgangsfrage(n) zu beantworten. In diesem Fall werden zwei Mysteries bearbeitet und am Ende von den Gruppen miteinander verbunden, was die Komplexität erhöht und das Denken in Systemen darin bestärkt, als zwei Systeme am Ende zu einem größeren System verbunden werden. Die Ausgangsfragen lauten dabei: 1. „Was hat Familie Smith mit den Selbstmorden von Baumwollbauern in Indien zu tun?“ und 2. „Warum kann Yuan ihre Familie nicht sehen, wenn Familie Schmidt am Ende des Monats genügend Geld übrig bleibt, um mit den Kindern ins Freizeitbad zu gehen?“ Diese Rätselfragen, die am Ende einer Geschichte den Impuls für das Erstellen einer Antwort mit Hilfe der Karteikarten geben, verweisen direkt auf die Globalität der Lebenswelten, die hier ebenfalls im Zentrum steht mit der Erarbeitung des Mysteries.

Das Zulassen doppelter Komplexität als System dominiert diese Stunde mit der Methode des Mysteries, wobei die faktische Komplexität im Vordergrund steht oder nach Tödt (1988) die Sichtung der realen Situation bzw. des Kontextes einen großen Raum einnimmt, wie auch Tödt dies für wichtig hält. Die Arbeit in der Gruppe fördert ihrer Anlage nach nebenher die diskursive Auseinandersetzung. Insgesamt ist in hohem Maße systemisches Denken gefordert, dass sich dann mit dem ethischen Urteilen verknüpfen lässt und so zur doppelten Komplexität wird. Schließlich wird der dichotom angelegte Einstieg in der ethischen Reflexion wieder aufgegriffen, um die dichotome Logik zu transzendieren und um die Kriterien des Urteilens aufzudecken. Hier kommt also die ethische Komplexität hinzu, gekoppelt aber an die vorher erarbeitete faktische. Urteilen geschieht hier noch auf einer subjektiven Ebene, ausgehend aber von einem Ich (Ich-Karte), das eingebettet ist in einen realen globalen Kontext. Der Wir-Aspekt wird an dieser Stelle nur durch einen diskursiven Moment etwas angebahnt, erst aber in den folgenden Stunden im Eigentlichen bestärkt. Es wird damit auf das Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung fokussiert.

Dazu wird ein Fragebogen ausgeteilt, der zusammen besprochen wird. Der Fragebogen ist so gestaltet, dass er immer wieder versucht, bekannte Dichotomien (Gewinner, Verlierer, gut/schlecht) aufzubrechen und Kriterien des Urteilens (etwa Schuldzuweisung) zu durchleuchten (vgl. z. B. Frage 5, s. Anhang). Die Frage nach dem Warum des ethischen Urteilens ist zentral. Die Werte stellen dabei nur eine erste Hilfe für die Schüler da und greifen die in Stunde 1 erarbeitete Idee der Abhängigkeit des Urteilens von den Kriterien, die hinter den Werten stehen, wieder auf. Es wird aber bereits von Wertfragen gesprochen, nicht mehr nur von Werten. Ebenso wie im Einstieg wird darüber hinaus ausgehend

von dem auch aus dem Bildungsstandard ggf. geläufigeren oder im Schulkontext häufigeren Begriff des Bewertens/der Bewertungen ausgegangen, um ihn schließlich in einen Begriff des Urteilens zu überführen. Der Ausbau der ethischen Sprachfähigkeit ist diesem Teil der Stunde daher auch abermals inhärent. Die Reflexion mittels Fragebogen soll einerseits gewisse Begrifflichkeiten mitgeben und andererseits die Schüler in ihrem subjektiven Urteilen aus der Froschperspektive abholen, um dann mit Hilfe des Fragebogens als Grundlage ein diskursives Vorgehen des Urteilens aus der Vogelperspektive anzubahnen.

Tab. 6 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: zweite Doppelstunde

<b>Schritt im Urteilsschema</b>	<b>Phase im Unterricht</b>
(Problemfeststellung)	Wiederholung zum Stundenbeginn, Erarbeitungsphase 1
Situationsanalyse	Erstellen und Vorstellen des Mysterys in Erarbeitungsphase 2, Einstieg
Verhaltensalternativen	Ethische Reflexion in Erarbeitungsphase 2

### **Die dritte Doppelstunde**

Die dritte Stunde wird getragen durch eine Dilemmadiskussion mit ethischer Metareflexion. Die Methode wird primär gewählt, da sie zum Hauptschritt dieser Stunde, dem Schritt der Verhaltensalternativen, passt, zugleich aber auch eine erste Normenreflexion, vierter Schritt des Urteilsschemas, anstrebt und zudem in gewisser Weise als Kontrapunkt zur Methode des (Neo)Sokratischen Gesprächs in der folgenden Stunde steht. Zentral ist die beigefügte ethische Metareflexion.

#### Zur Dilemma-Methode mit ethischer Metareflexion mit Blick auf die Theorie:

Applis (2012) hat die hier verwendete Dilemma-Methode mit Blick auf die geförderten Kompetenzen sowohl konzipiert als auch genau dargestellt (vgl. ebd.: 97 ff.) und gezeigt, dass sich die Dilemma-Methode im Fach Geographie „als effektiv erwiesen hat, den Erwerb von Kompetenzen zu unterstützen wie [...] das Herstellen von relativer Übereinstimmung in Abstimmungsprozessen“ (ebd.: 280). Das Dilemma gilt neben dem praktischen Syllogismus als zentrale Methode im Zusammenhang mit Werteerziehung/Bewertung/ethischem Urteilen in der Geographiedidaktik, meist mit Rückgriff auf die Piaget-Kohlberg-Tradition (vgl. so auch WILHELMI 2007). Wilhelmi begründet diesen Zusammenhang von Dilemma und wertorientierten Urteilen, indem er betont, dass Werte „besonders gut in Konfliktsituationen deutlich“ (WILHELMI 2007: 30) werden.

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Das Dilemma hat u. a. das Ziel einer moralischen Sensibilisierung (vgl. hier WILHELM 2007: 30) als Basis für die Bewertungskompetenz (vgl. ebd.).

Das Stichwort „Sensibilisierung“ markiert einen ersten Grund dafür, das Dilemma hier einzufügen. Wenn man die Lernziele des Dilemmas bei Wilhelmi betrachtet, können diese zunächst für die Studie als Grund der Hereinnahme der Dilemma-Methode gelten:

- „Argumente auf ihre Prämissen und Implikationen befragen können“
- „Positionen begründen und vergleichen können“
- „Argumente und Begründungen formulieren und präzisieren können“
- „sich der eigenen Motive, Wertvorstellungen und Normenorientierungen bewusst werden und sie reflektieren können“
- „Positionen, Handlungen und Entscheidungen an ausweisbaren Maßstäben bewerten können“
- „soziale Konflikte, Wert- und Normkonflikte erkennen können“
- „die Pluralität berechtigter Interessen und Positionen erkennen und tolerieren können“
- „Widersprüche zwischen dem als moralisch legitim Erachteten und den Möglichkeiten, dies handlungspraktisch umzusetzen, erkennen können“
- „Konflikte demokratisch austragen können“
- „die eigene Betroffenheit und die anderer wahrnehmen und berücksichtigen können“ (WILHELM 2007: 30 ff.<sup>150</sup>)

Des Weiteren ist für diese Studie nicht primär im Fokus, da nicht in der Definition ethischen Urteilens enthalten, folgender Punkt:

- „Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft entwickeln können“ (ebd.)

Das klingt auf den ersten Blick sehr passend, geht es doch um sprachliche Präzisierung, den Blick hinter Argumente und auch um ein Erkennen. Es ist aber immer genau zu fragen, ob diese Lernziele wirklich in der Dilemma-Methode selbst umgesetzt werden oder doch vor allem in der nachfolgenden Reflexion, falls diese stattfindet. Bei Wilhelmi ist dies der Fall<sup>151</sup>. Er arbeitet dafür mit einer Argumentationstreppe, die eine Wertehierarchie abbildet (vgl. ebd.). Bleibt man jedoch bei der Auflistung der Argumente stehen, bleiben viele der genannten Lernziele unterfüllt. Schließlich ist eine solche Reflexion nicht immer mit vorgesehen, gehört also nicht per se zur Dilemma-Methode.

Die Wahl dieser Methode ist aber abgesehen von dem Blick in die Argumentationen anderer aus dem eigenen theoretischen Verständnis erst noch zu begründen. Es erscheint zunächst kontraintuitiv, das Dilemma als Methode zu wählen, zumal vorher angedeutet wurde, das Dilemma stehe primär dem Kontext der

---

<sup>150</sup> Nach Doppelstein-Osthoff und Schirp (1993: 22). Hier in der Reihenfolge geändert und zwar hierarchisiert entsprechend der theoretischen Definition ethischen Urteilens der vorliegenden Studie.

<sup>151</sup> Vgl. auch Applis, Höhnle und Uphues (2010). Die Autoren benennen im Text den Rückbezug auf ethische Werte und auch die Kategorien dahinter, wie etwa utilitaristische Ansätze, als wichtig. Die Darstellung der Dilemma-Methode aber nimmt dies nicht auf, nur ggf. indirekt, allein auf eine Reflexion der Methode „Dilemma-Diskussion“ wird direkt verwiesen.

Förderung moralischen Urteilens entsprechend im Zusammenhang mit moralpsychologischen Hintergründen und nicht im Kontext ethischen Urteilens. Verwiesen wurde aber ebenso auf die Verzahnung der beiden Urteils momente „moralisch“ und „ethisch“ (vgl. auch Rösch 2009).

Diese Verzahnung wird in dieser Stunde methodisch operationalisiert, indem das Dilemma um eine ethische Meta-Reflexion ergänzt wird, die besonders zentral ist für das theoretische Konzept dieser Arbeit. So wird im Folgenden vor allem die Meta-Reflexion dahingehend begründet:

a) Urteilen als Explizieren des Impliziten und Urteilen als Hinterfragen der Kriterien

Ähnlich wie die Metareflexion zum Mystery geht es hier zunächst um das Aufdecken des Impliziten, um das, was hinter den Argumenten, die genannt werden, an weiteren impliziten Urteilkriterien steckt. Urteilen wird aber in dieser Arbeit darüber hinaus nicht nur als Aufdecken der Urteilkriterien, sondern auch als Hinterfragen dieser Kriterien verstanden. Dies wird nun in der dritten Stunde vollzogen und begründet die Wahl der ethischen Metareflexion, wie sie unten dargestellt wird.

b) Urteilen aus der Frosch- und Vogelperspektive

Zugleich wird am Ende mit der Metareflexion auch die Vogelperspektive auf das Urteilen eingenommen, indem die gemeinsam zusammengetragenen Argumente reflektiert werden. Der Wechsel auf die Vogelperspektive begründet das Hinzunehmen der Metareflexion außerdem.

c) Urteilen aus Sicht des Zuschauers

Das Dilemma selbst bietet die Möglichkeit, Urteilen als Zuschauer zu erproben. Die Schüler sind hier vom Akteur-Sein insofern entkoppelt, als sie einen anderen Akteur beurteilen. Involviert sind sie nur noch als potentielle Konsumenten. Dies steht jedoch nicht im Zentrum. Wenn es also um ein distanzierteres Sehen geht im ethischen Urteilen, dann ist dieses Zurücktreten aus der Akteursrolle hiermit möglich. Diese Distanz ergibt sich auch aus der gewissen Konstruiertheit von Dilemmata<sup>152</sup>.

d) Ethisches Urteilen auf einer Metaebene

In geographiedidaktischen Kontexten (vgl. beim Mystery) wird im Zusammenhang mit ethischen Urteilen oft eine Metaebene eingefordert. Diese wird hier als ethische Reflexion bezogen auf das Dilemma angegangen. Es geht um einen „Metablick“ auf das Dilemma.

Abschließend ist anzumerken, dass die bereits von Applis (2012) im geographiedidaktischen Kontext empirisch betrachtete Methode des Dilemmas abgesehen von den oben genannten Begründungen bewusst ins Spannungsfeld zur Methode des (Neo)Sokratischen Gesprächs gesetzt wurde, um der zentralen Frage des

---

<sup>152</sup> Vgl. dies auch als Kritik an der Methode von Meyer und Felzmann (2011).

Auflösens von Dichotomien mit Hilfe diskursiver Methoden nachzugehen. Die Methoden haben schließlich sehr unterschiedliche Ansätze, wie noch zu zeigen ist.

Tab. 7 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: dritte Doppelstunde

<b>Empirische Förderaspekte im Allgemeinen</b>	<b>Verortung in der Stunde</b>
Stetes Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung	(Ethische) Reflexion über das Dilemma in der Erarbeitungsphase
Ausbau ethischer Sprachfähigkeit	(Ethische) Reflexion über das Dilemma in Erarbeitungsphase, Dilemmadiskussion in der Erarbeitungsphase
Diskursive Auseinandersetzung	(Ethische) Reflexion über das Dilemma in der Erarbeitungsphase
Zulassen von doppelter Komplexität	(Ethische) Reflexion über das Dilemma in der Erarbeitungsphase, Dilemmadiskussion, Einstieg

Der Verlauf der Stunde mit Blick auf die theoretische und empirische Herleitung:

In der Wiederholungsphase zu Beginn der Stunde wird das Auswerten der Fragebögen zu impliziten Bewertungen des Mystery der vorherigen Stunde wiederholt betrachtet, indem auch erneut auf die Wert-Begriffe und die Frage ihrer Definition bzw. sprachlichen Verwendungsweise der allerersten Stunde zurückgegriffen wird. Dies kann zum einen im Sinne des iterativen Prinzips bei Tödt begriffen werden. Zum anderen liegt damit ein Reflektieren der Urteilkriterien vor, indem implizite Kriterien sichtbar gemacht werden.

Der Einstieg selbst geht bereits weg von einer Froschperspektive des Urteilens hin zu einer Vogelperspektive, indem Urteile von anderen Menschen über ein aktuelles Geschehen zum Thema globale Textilindustrie, hier das Beispiel Bangladesch, betrachtet werden. Das Hinterfragen von Urteilen anderer, auch in Bezug auf die verwendeten Kriterien im Sinne des Explizierens des Impliziten, soll hier als Aufwärmphase für Urteilen als distanzierteres Verstehen für die kommende Dilemmadiskussion dienen, die dann die Distanz im ethischen Urteilen nicht über eine Vogelperspektive auf das Urteilen, sondern auf das Handeln anderer schafft. Das subjektive Urteilen aber über das Handeln eines Anderen wird schließlich mit der ethischen Reflexion intersubjektiv transzendiert.

Das in der Erarbeitungsphase zu betrachtende Dilemma ist ein moralisches, das von Applis (2012) in Anschluss an die Lind-Tradition (vgl. u. a. LIND 2006/2009) konstruiert wurde und in dessen Zentrum die Frage steht, ob die Wahrheit im Blick auf die Frage der Konsequenzen zu sagen ist. Die Diskussion fokussiert

dabei vor allem auf den Aspekt der diskursiven Auseinandersetzung, im Anschluss an didaktisch-theoretische und empirische Überlegungen zum Einsatz von Dilemmageschichten im Unterricht (vgl. HÖBLE 2001; FUCHS 2010; APPLIS 2012; vgl. oben). Insgesamt steht zwar die diskursive Auseinandersetzung namentlich in der Doppelstunde als wichtigster Aspekt im Zentrum, zugleich werden aber die Rolle des Zulassens doppelter Komplexität und das Hinterfragen der eigenen Urteilkriterien deutlich. Die Bedeutung des Ausbaus ethischer Sprachfähigkeit wird dagegen in Hinblick auf Dilemmageschichten unterschiedlich gesehen, d. h., inwiefern jenseits individueller, sprachlicher Darstellungen der ethische Diskurs (ethisches) Fachvokabular hervorbringen muss (HÖBLE 2001; FUCHS 2010). Man denke aber an den genannten Zusammenhang zwischen Urteilsfähigkeit und elaboriertem Sprachcode, der nahelegt, auch an diesem Punkt schon einen Ausbau ethischer Sprachfähigkeit zu fördern.

Der Ablauf der Dilemmadiskussion wird an dieser Stelle, zumal diese Methode an sich nicht im Fokus steht und bereits bei Applis (2012) empirisch betrachtet wurde, nicht genauer ausgeführt. Er ist aber für die vorliegende Studie aus der Unterrichtsskizze zu ersehen. Hingewiesen sei jedoch noch auf die stark dichotom angelegte Struktur des Gegeneinander – Applis spricht in seiner Skizze von „Gegenseite“ (APPLIS 2012: 118) – und des Wettbewerbs. So betont Applis gezielt den Wettbewerbscharakter (vgl. ebd.) und verweist auf Debattierwettbewerbe. Es geht um das bessere Argument, wobei nicht geklärt wird, worin dieses „Besser“ besteht, was also wiederum die Beurteilungskriterien dafür sind.

Genau aber um das Explizieren von eben diesen Urteilkriterien geht es für diese Studie in der ethischen Metareflexion, die dem Dilemma hinzugefügt wird. Hier wird dem Ausbau ethischer Sprachfähigkeit in Koppelung mit dem Reflektieren des eigenen Urteilens erneut (vgl. Einstiegsphase) ein Platz eingeräumt, indem in der Metareflexion des Dilemmas implizite Kriterien verbalisiert werden. Explizit werden in dieser Metareflexion die an der Tafel festgehaltenen sich gegenüber stehenden Argumente bzgl. dessen, wie sich ein Produktionsprüfer verhalten soll (vgl. Dilemma im Anhang), genauer betrachtet. Einige dieser Argumente sind schließlich auch moralischer Art.

Diese werden in der weiteren Reflexion als solche nun detektiert *und* ethisch reflektiert. Ein Beispiel einer solchen Detektion wird in Ulrich-Riedhammer und Applis (2013: 16) gegeben. Die Liste der Argumente von Pro und Contra des Dilemmas wird hier geprüft. Wichtig ist, zunächst zu erkennen, dass es auch moralische Argumentationen gibt, etwa direkt, wenn gesagt wird, das ist unmoralisch, oder indirekt, wenn man sagt, das ist seine Pflicht, zu helfen o. ä. Darauf zielt die Frage nach der Stoßrichtung der Argumentation (vgl. Unterrichtsskizze im Anhang; ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2013). Der zweite Schritt ist die Kriteriensuche, die sich nicht nur auf Werte und Normen, sondern auch auf die Fragen hinter den Werten bezieht. Eine Beispielfrage ist etwa, nach einer Verpflichtung zu Handeln oder einer Verpflichtung zur Wahrheit zu fragen.

Zuletzt geht es um eine weitere Klärung der Kriterien unter Bezugnahme auf ethische Begründungslogiken. Hierzu wird eine eigene Folie/Arbeitsblatt vorgelegt zu den ethischen Theorien: Ethischer Egoismus, Christliche Sozialethik, Pflichtethik sowie Utilitarismus (s. Anhang), die kurz an einem Beispiel erklärt werden. Ergänzend wird ein Bezug auf Urteilsstandorte und Wertdefinitionen, also ein Rückgriff auf die erste Stunde, vollzogen.

Wie weit hier in die Tiefe gegangen wird, ist abhängig vom Lehrer und der Unterrichtszeit. Wie weit und wie hier an sich sinnvollerweise in die Tiefe zu gehen ist, ist erst in dieser Studie zu klären (vgl. auch Frage bei ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2103: 26).

Die Abschlussfrage der Stunde greift das Arbeitsblatt der zweiten Stunde und seine letzte Frage wieder auf, indem nun das Urteilen als solches direkt thematisiert wird, sozusagen noch einmal auf eine Metaebene gehoben wird. So wird gefragt, wie man von einem Vorurteil zu einem Urteil kommt, wobei diese allgemeine Frage schließlich in Zusammenhang gestellt wird mit dem Urteilen über das Handeln des Mannes aus dem Dilemma.

Als Hausaufgabe wird das in der nächsten Stunde folgende (Neo)Sokratische Gespräch vorbereitet. Die Hausaufgabe kann auch entfallen, wenn das Erstellen eines Beispiels zur Ausgangsfrage des (Neo)Sokratischen Gesprächs in der Stunde selbst gemacht wird. Dies wurde den Lehrkräften zur Wahl gestellt.

Tab. 8 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: dritte Doppelstunde

<b>Schritt im Urteilsschema</b>	<b>Phase im Unterricht</b>
Verhaltensalternativen	Erarbeitungsphase Dilemma, Einstieg
Normenreflexion	Ethische Metareflexion, Erarbeitungsphase Dilemma, Einstieg

### **Die vierte Doppelstunde**

Hierzu wird die Methode des (Neo)Sokratischen Gesprächs aus der Tradition von Nelson und Heckmann (u. a. NELSON 1970; HECKMANN 1981), wie sie in der Philosophie/ Ethik- (vgl. u. a. HORSTER 1994; RAUPACH-STREY 2000; DRAGEN 2000/2012) und auch Mathematikdidaktik (vgl. u. a. GOLDSTEIN 2000) eingesetzt wird, für die Geographiedidaktik neu operationalisiert, weil sie als Werkzeug zur Reflexion von ethischen Fragen (auch Normen) per se diskursiv ist und weil die konsensuale Ausrichtung der Methode zudem eine Prüfung kommunikativer Verbindlichkeiten – der 5. Schritt des Urteilsschemas – darstellt.

#### Zur Methode (Neo)Sokratisches Gespräch mit Blick auf die Theorie:

Im Kern – die Details werden unten erläutert – geht es darum, eine Ausgangsfrage, die allgemein oder konkreter gestaltet sein kann, konsensual zu beantworten, der Wahrheit<sup>153</sup>, einer Wahrheit, ein Stück weit näher zu kommen. Wichtig ist die ständige intersubjektive Prüfung von geäußerten Urteilen zu der Ausgangsfrage und innerhalb der Ausgangsfrage. Anders formuliert steht im Zentrum, „Urteile zu beweisen, das heißt zu begründen durch Rückführung auf allgemeinere Sätze, aus denen sie abgeleitet werden“ (DRAKEN 2012: 12; RAUPACH-STREY 2002). Das Gespräch wird also per se mit dem Urteilen verbunden. Raupach-Strey spricht etwa von der Stärkung der „Urteilskompetenz“ (RAUPACH-STREY 2002: 51), mitunter gilt die Methode selbst als Methode „kritischer Urteilsprüfung“ (DRAKEN 2012: 11). Im Fokus des Gesprächs steht in dieser Unterrichtsreihe die Frage der Gerechtigkeit, die als Wert verhandelt wird, als Frage aber anzugehen ist, gerade auch um einen indoktrinativen Charakter<sup>154</sup> zu vermeiden. Gefragt wird in der Stunde konkret, wie eine gerechte, glob(k)ale Welt aussehen soll.

Die Methode selbst leitet sich zunächst von der sokratischen Idee der Maieutik ab. In ihrer Weiterentwicklung durch Nelson/Heckmann wird ihr aber der Moment des Autoritären entzogen (YÜCESOY ET AL. 2005). Nicht mehr eine Autorität, so wie beispielsweise Sokrates in den platonischen Dialogen oder dann eine Lehrkraft, bringt die Schüler durch Fragen auf den richtigen Weg des Denkens – man kann an dieser Stelle auch an ein klassisches Lehrer-Schüler-Gespräch denken –, sondern das Nachfragen in einem gemeinsamen, gleichberechtigten Dialog (vgl. RAUPACH-STREY 1997: 151), der auf einem Non-Dogmatismus basiert (RAUPACH-STREY 2000). Aufgrund des Entzugs des autoritären Momentes wird die Methode daher auch oft als Neosokratisches oder (Neo)Sokratisches Gespräch bezeichnet (YÜCESOY ET AL. 2005; BIBER, REGER 2011; in Anlehnung daran MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014), wie dies auch in der vorliegenden Arbeit geschieht. Der wesentliche Unterschied der Methode zu „herkömmlichen“ Diskussionen auch im Vergleich zu Dilemmata besteht also in der Idee des Diskurses miteinander im Gegensatz zu einer Diskussion von Meinungen in Form von Argumenten (etwa Pro- und Contra) gegeneinander.

---

<sup>153</sup> Der Methode geht dabei nicht von einem absoluten Wahrheitsbegriff aus, jedoch von der Idee einer diskursiven Wahrheitssuche. Heckmann beschreibt dies, wie folgt: „Mit dem kritischen Gebrauch, ja mit der Vermeidung des Wortes Wahrheit wird jedoch die Idee der Wahrheit, die das abendländische Denken beflügelt und Wissenschaft und kritisches Denken erst hervorgebracht hat, nicht preisgegeben. Im Gegenteil: eben diese Idee veranlaßt die von ihr Motivierten zu kritischem Selbstverständnis. Im sokratischen Gespräch sind wir von ihr motiviert. Sie veranlaßt uns, die Erfahrung, die wir im sokratischen Gespräch machen, mit Begriffen zu beschreiben, die kritischer Prüfung standhalten“ (HECKMANN 1993: 68 f.).

<sup>154</sup> Hier kann ein Rückbezug auf Ohl et al. (2016) gesehen werden.

Die Methode ist damit als neuralgischer Punkt dieser Studie zu verstehen, da sie zum einen eine neue Methode für die Geographiedidaktik darstellt und da sie zum anderen der Definition ethischen Urteilens dieser Arbeit an den zentralen Punkten folgt, im Sinne einer möglichen Förderung. Es sind dabei vor allem zwei Aspekte des (Neo)Sokratischen Gesprächs, die zum Tragen kommen: die Idee der regressiven Abstraktion und die Idee des Konsens.

#### a) Regressive Abstraktion als begriffliche Klärung – Ethisches Urteilen als Sprachlernen

Grundsätzlich kann man von der „Wichtigkeit begrifflicher Differenzierungen für normative Fragestellungen“ (APPLIS, SCARANO 2014: 4) im Zusammenhang mit dem Thema Globalisierung und mit Blick auf die Debatten in der praktischen Philosophie sprechen, zumal gelten kann, dass „Erkenntnis-fortschritte in der Philosophie [...] im Wesentlichen begrifflicher Art“ (ebd.: 5) sind. Das begriffliche Suchen, die gemeinsame Präzisierung von Begriffen im (Neo)Sokratischen Gespräch folgt dieser Idee mit der regressiven Abstraktion. Alle Meinungen werden kritisch durchleuchtet und dies auch sprachlich, wenn Begriffsverwendungen hinterfragt werden, zumal außerdem der Art der Verwendung von Begriffen eine Konsequenz für das Verständnis der Sache zugeschrieben wird. Es geht hier darum, immer wieder auch die im Gespräch verwendeten Begriffe zu klären. So ist es ein wichtiger Aspekt des Gesprächs das Nachfragen, etwa in dem man fragt: „Du sprichst immer von ‚moralisch schlecht‘, was aber heißt ‚moralisch‘ für dich?“

Das Gespräch geht dabei von Alltagserfahrungen aus, was sich als weitere didaktische Begründung allgemeiner Art identifizieren ließe, sich aber an dieser Stelle für das Sprachlernen als wichtig erweist. So wird die Alltagssprache – wie sprechen wir über etwas? – nach und nach geschärft durch gezieltes Nachfragen, das dann den Ausbau ethischer Sprachfähigkeit in den Blick nimmt. Der Frage danach, wie eine gerechte, globale Welt aussehen sollte, wird nämlich ausgehend von selbst gewählten Beispielen der Schüler nachgegangen. Die Schüler beschreiben für das Thema zunächst Beispiele aus ihrer eigenen Erfahrung in ihrer eigenen Sprachwelt (vgl. ein Beispiel in MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014). Aus diesen Beispielen wird eines als zu diskutieren ausgewählt. Anschließend geht es darum, das Beispiel genau zu verstehen, d. h. die Klärung der darin verwendeten Begriffe, Werte und Überzeugungen. Insgesamt ist es das Ziel, die Urteile herauszuarbeiten, die der Beispielsituation implizit sind, also um die Freilegung von Kriterien, um am Schluss Fragen der Allgemeingültigkeit beantworten zu können mit dem Ziel, einen Konsens aufzufinden. Zum Teil wird gerade in diesem Punkt, d. h. der Einbeziehung der Alltagsbegriffe und ihrer Klärung die Wichtigkeit des Einsatzes dieser Methode in der Schule gesehen (DRAKEN 2012: 16).

Für die vorliegende Studie ist diese Form einmal mehr interessant, da noch zu klären ist, in welcher Form ein Ausbau ethischer Sprachfähigkeit sinnvoll ist, d. h.,

ob es um die theoretische Definition von Fachbegriffen gehen soll, wie Moral und Norm (vgl. so in der Biologiedidaktik), oder ob es eher um den Alltagsgebrauch von ethischen Begriffen gehen kann, der sich nach gemeinsamer Verständigung schließlich als gemeinsames Sprachspiel entwickeln und etablieren kann.

Dabei bleibt man nicht beim konkreten Erfahren, beim Alltagsgebrauch, stehen, da es letztlich um ein Abstrahieren im Sinne einer Verallgemeinerung geht. Die regressive Abstraktion liegt also darin, die impliziten allgemeinen Kriterien nach und nach aufzusuchen und auch sprachlich genau zu betrachten. Vom subjektiven Urteilen wird auf diese Weise zu einem objektiven Urteilen oder besser intersubjektiven Urteilen fortgeschritten.

b) Regressive Abstraktion – Ethisches Urteilen als Explizieren des Impliziten

Das (Neo)Sokratische Gespräch ist in seiner ganzen Anlage selbst darauf ausgelegt, Implizites sichtbar zu machen. Nelson verwendet dafür die Metaphorik des „Erhellens“ (NELSON 1970) des Urteils.

c) Regressive Abstraktion – Ethisches Urteilen als Hinterfragen nach Kriterien

Regressive Abstraktion heißt aber nicht nur begriffliche Klärung als Durchleuchtung der Beispiele und Aufdecken impliziter Aspekte, sondern auch das Auffinden der Kriterien, die implizit sind. Es wird also nicht nur gefragt „was verstehst du darunter?“, sondern auch welche Kriterien dahinter stecken, etwa hinter dem genannten Wert „Gerechtigkeit“ und wie diese Kriterien für uns alle gelten. Dieses Hinterfragen wird hier, zumal die Methode neu ist, selbst zur Frage innerhalb des Gesprächs, geht schließlich aber in weiteren Fragen nach den Kriterien dahinter auf.

b) und c) zusammen entsprechen schließlich der Definition ethischen Urteilens als Unterscheiden in ethischen Fragen.

d) Regressive Abstraktion – Ethisches Urteilen als ethische Klugheit

Es geht in dieser Methode nicht vorderhand um das Argument, das am besten begründet ist, sondern zunächst geht es vor allem darum, das Urteil genau zu verstehen, auch in all' seinen sprachlichen Voraussetzungen.

e) Konsens<sup>155</sup> – Ethisches Urteilen als Urteilen in Hinblick auf eine gemeinsame Welt

Neben der regressiven Abstraktion ist es vor allem auch die Idee des Konsenses der Methode, die ihre Wahl begründet. Mit Rückgriff auf konstruktivistische Lerntheorien wird „eine Hauptforderung an eine Didaktik Globalen Lernen“

---

<sup>155</sup> Die Auffassungen von Konsens etwa bei Arendt (1985), auf die das Urteilen in Hinblick auf eine gemeinsame Welt anspielen mag, sowie etwa bei Habermas, auf dessen Diskursethik im Theoriekapitel ebenfalls auch mit Blick auf Applis 2012 Bezug genommen wurde, und bei Rawls unter dem Stichwort des „overlapping consensus“ (RAWLS 2002), das im weiteren Verlauf der vorliegende Studie noch thematisiert wird, sind keinesfalls deckungsgleich. Im Sinne der begrenzten Möglichkeiten einer geographiedidaktischen Arbeit können diese Differenzen nicht aufgezeigt werden, es geht hier allein um die Stoßrichtung im Sinne eines intersubjektiv geteilten Urteilens.

(APPLIS 2014a: 106) formuliert, nach der „Lernumfelder zu generieren sind, in denen Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben und erproben können, die unterstützend an Konsensbildung mitzuwirken in Situationen, in denen verschiedene Positionen, Weltentwürfe und Interessenskonstellationen einander gegenüber stehen“ (ebd.: 106 f.). Genau darauf liegt der Fokus im (Neo)Sokratischen Gespräch, da es letztlich um das Auffinden eines Konsenses geht, wobei davon ausgegangen wird, dass im Gespräch verschiedene Positionen und Weltentwürfe miteinander im Gespräch sind. Dies ist mit der Einführung von Personenkarten (vgl. genaue Erklärung unten), die die Schüler erhalten und die ihnen eine Rolle zuschreiben (vgl. unten), angelegt.

Es wird aber im Kontext einer Sokratischen Didaktik schließlich folgende Herausforderung angemahnt, der sich das (Neo)Sokratische Gespräch stellen muss:

„Schüler ruhen sich nicht selten auf der Behauptung aus, dass zu Fragen jeder seine eigene Meinung habe und wegen der Unmöglichkeit einer objektiven Klärung auch behalten dürfen müsse. Deswegen sei eine weitere gedankliche und diskursive Anstrengung zu solchen Fragen von vornherein überflüssig und – darin kann diese Einstellung gipfeln – als generelle Zumutung zu verstehen“ (DRAKEN 2012: 13).

Und dies zeigt sich deutlich auch im Geographieunterricht. Die Diskussionen im Geographieunterricht, und gerade auch die, die ethische Aspekte beinhalten, wie etwa Diskussionen um verschiedene Arten des Ausbaus von Infrastruktur, bleiben bei Pro- und Contra-Argumenten stehen, letztlich bei einer binären Bewertungslogik. Die Erkenntnis daraus aber ist im Grunde immer die gleiche, jeder hat eben seine Meinung dazu und bevorzugt andere Argumente, die besser oder schlechter sind. Das kommt einerseits den Schülern entgegen, andererseits aber auch gerade nicht. So wird diese Binarität in der Geographiedidaktik bisweilen schon moniert (APPLIS 2012) und angedeutet, dass im Geographieunterricht oft auf der Meinungsebene verblieben wird und diese dann mit einer „reflektierten Urteilsfällung“ (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN 2010: 7) verwechselt wird.

Das (Neo)Sokratische Gespräch geht nun einen anderen Weg, und dies von vornherein. Es wendet sich gegen die Behauptung, dass eine objektive Klärung nicht möglich sei (vgl. DRAKEN 2012: 13). Es ist der Weg des Miteinander-Denkens-und-Urteilens. Das Gespräch ist ausgerichtet auf Einsichten zum thematisierten Problem, die sich in einem urteilenden Konsens fassen lassen, in dem sich alle ohne Einwände/Eingrenzung wiederfinden können. Es geht damit aber genau um das Urteilen in Hinblick auf eine gemeinsame Welt, mit der Frage, in welcher Welt wir eigentlich leben wollen. Im Zentrum steht ein Konsens, der aufzufinden ist und nicht um einen Kompromiss, dem zuzustimmen ist. Jeder Meinung wird dabei Untersuchungswürdigkeit zugestanden, sodass die in Diskussionen üblichen Konkurrenzmechanismen (s. auch Dilemma) außer Kraft gesetzt werden. Wichtige Voraussetzung für das Gespräch ist dabei die Bereitschaft für eine gemeinsame Suche.

f) Ethisches Urteilen als Diskurs

Das (Neo)Sokratische Gespräch ist an sich und von Beginn an gemeinsamer Diskurs. Urteilen geschieht also als Diskurs bzw. von vornherein im Diskurs.

Folgende Gesprächsregeln werden je nach dem in etwas unterschiedlicher Ausprägung geltend gemacht (hier nach DRAKEN 2012):

**Konstitutive Regeln**

des Sokratischen Gesprächs in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann:

1. Jeder vernunftbegabte Mensch (ohne besondere philosophische Vorbildung) kann teilnehmen
2. Alle Teilnehmer/innen sind gleichberechtigt in ihrem Bemühen um Erkenntnis.
3. Alle Teilnehmer/innen sind zur Begründung ihrer Aussagen verpflichtet.
4. Ausgangspunkt des Gesprächs ist die konkrete eigene Erfahrung (Arbeit am Beispiel).
5. Aus Alltagsurteilen werden die dahinter liegenden Grundsätze gewonnen („regressive Abstraktion“)
6. Alle Teilnehmer/innen streben nach Wahrheit.
7. Der angestrebte Konsens gilt als Indiz für eine „wahre“ Aussage.

**Anforderungen an die Teilnehmer/innen**

am Sokratischen Gespräch in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann:

1. nur eigene Überzeugungen äußern („Autoritäten“ gelten nicht als Begründung)
2. aktives Zuhören gegenüber jedem/r Teilnehmer/in (Zustimmungsfähigkeit überprüfen)
3. Wahrhaftigkeit (bei Nicht-Verstehen Rückfragepflicht)
4. Das „bessere Argument“ soll Standpunktveränderungen ermöglichen
5. Keiner soll um des schnellen Konsenses Willen Zweifel oder Gegenargumente zurückhalten
6. knappe Beiträge zur Sache (nur einen Aspekt, keine „Vorträge“)
7. Klare und verständliche Formulierung aller Aussagen
8. Ernstnehmen aller Personen und Standpunkte im Gespräch (ebd.: 22)

Diese Regeln bzw. Bedingungen wurden für die Unterrichtsstunde eigens konzipiert und zusammengefasst (s. Arbeitsblatt in MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014: 25).

g) Der Einbezug vertragstheoretischer Aspekte – Ethisches Urteile als faire Auseinandersetzung<sup>156</sup>

Das (Neo)Sokratische Gespräch wird nun für die Frage nach der Gerechtigkeit gekoppelt an philosophische Ideen der Vertragstheorie, genauer an den Rawl'schen „Schleier des Nichtwissens“ (RAWLS 1979: 160).

Die Idee, die Gesprächsmethode mit der vertragstheoretischen Idee von Rawls zu verknüpfen, gründet auf zwei Punkten (vgl. auch MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014):

---

<sup>156</sup> Vgl. dazu im Besonderen Mehren und Ulrich-Riedhammer (2014).

Entspricht sie der didaktischen Forderung nach der Schaffung einer konkreten Lernumgebung. Es handelt sich damit um einen narrativen Handlungsrahmen, in dem die Schüler ihr Gespräch führen: „Alle sitzen an einem runden Tisch“. Die Schüler bekommen so das Szenario von Rawls vorgelegt (s. Arbeitsblatt ebd.: 24). Sie wissen nicht, wer sie im Leben sind. Erst am Ende des Gesprächs wird die Rollenidentität aufgedeckt und der Konsens auch im Sinne einer erneuten Prüfung kommunikativer Verbindlichkeiten perspektivisch überprüft.

Mit dieser Idee wird auch – in gewisser Weise zumindest – der Idee der fairen Ausgangssituation<sup>157</sup> (RAWLS 1979) gefolgt, die mit dem Gespräch eine praktische Umsetzung erfährt. Damit entspricht die Koppelung zwei weiteren Aspekten des (Neo)Sokratischen Gesprächs selbst: a. dem Fehlen einer autoritären Direktive und b. der Forderung nach einer Gleichberechtigung im Gespräch.

Die von Rawls später angesichts der Tatsache von Pluralität (WASCHKUHN 2002: 101) entwickelte Idee (RAWLS 2002) eines „overlapping consensus“ kann außerdem herausgelesen werden, wengleich sie den Schülern nicht als Theorem expliziert wird. Es geht darum, dass es unterschiedliche Konzeptionen des Guten gibt,

„die aber – insofern verschiedene Voraussetzungen dennoch zu den denselben Schlussfolgerungen führen können – eine Schnittmenge wesentlicher gemeinsamer Elemente (Grundsätze, Standards, Ideale) [...] enthalten, die operationalisierbar sind in Form eines Katalogs bzw. Kanons an Grundrechten, Grundfreiheiten und Chancen“ (WASCHKUHN 2002: 101).

Dabei wird keine Letztbegründung angestrebt, es bleibt genügend Raum für die je eigenen Lebensperspektiven (vgl. ebd.).

Insgesamt gilt aber, dass der „Schleier des Nichtwissens“ bzw. die Anlehnung an Rawls eher gedankenexperimentell zu verstehen ist. Inwiefern dies aber legitim ist, ist zu diskutieren.

#### h) Ethisches Urteilen als auch intuitiv

Dittmer et al. (2016) ziehen für die Förderung einer ethischen Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften auch das Sokratische Gespräch heran und zwar, nicht nur, weil es „auf eine lebensnahe Auseinandersetzung mit Fragen, die in den Erfahrungen der Gesprächsteilnehmer verankert sind“ (ebd.: 102) zielt, sondern weil in ihm auch intuitive Urteile reflektiert werden (ebd.).

---

<sup>157</sup> Nicht berücksichtigt werden können hier verschiedene Rawls-Interpretationen, die sich dann auch in ihrer Kritik an Rawls, teilweise auch auf dessen eigene Kritik in „Das Recht der Völker“ (RAWLS 2002) beziehen. Rawls ist also nicht gleich Rawls, und dies auch selbst nicht. Gerne wird auch von einem späteren Rawls und einer „pragmatischen Wende“ (vgl. bspw. WASCHKUHN 2002: 101) gesprochen. Der sogenannte „spätere Rawls“ kann aber in dem Punkt des „overlapping consensus“ gesehen werden. Inwiefern die Übertragung und das Zusammenkommen der verschiedenen theoretischen Ansätze hier adäquat ist, ist je nach Ansatzpunkt und Rawls-Interpretation diskutabel, wengleich die Zentralität derlei Diskussion vor dem *Aspekt des Gedankenexperimentellen* für eine geographiedidaktische Arbeit zu verblassen scheint.

Tab. 9 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: vierte Doppelstunde

<b>Empirische Förderaspekte im Allgemeinen</b>	<b>Verortung in der Stunde</b>
Diskursive Auseinandersetzung	Erarbeitungsphase (Neo)Sokratisches Gespräch, Einstieg
Ausbau ethischer Sprachfähigkeit	Erarbeitungsphase (Neo)Sokratisches Gespräch, Einstieg
Stetes Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung	Erarbeitungsphase (Neo)Sokratisches Gespräch, Einstieg
Zulassen von doppelter Komplexität	Erarbeitungsphase (Neo)Sokratisches Gespräch

Es gilt jedoch in diesem Fall, dass kaum von einer absteigenden Anordnung gesprochen werden kann. Diskursive Auseinandersetzung, Ausbau ethischer Sprachfähigkeit und das stete Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung sind als Grundprinzipien des Gesprächs gleichermaßen zentral. Allein das Zulassen doppelter Komplexität ist weniger zentral, da es erscheinen kann, aber nicht auftauchen muss, je nach dem, wie im Gespräch auf geographische Gesichtspunkte Bezug genommen wird. Allerdings wird mit dem Arbeitsblatt zur Beispielerstellung (s. MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014: 27) die Forderung, geographische Gesichtspunkte einzubeziehen, mitgegeben (siehe Beispielfindung unten).

Der Verlauf der Stunde mit Blick auf die theoretische und empirische Herleitung:

Der Einstieg soll für das Thema „Gerechtigkeit“ und die Frage der Kriterien dahinter sensibilisieren. Man kann, wenn man den Urteilsprozess von Tödt innerhalb der Stunde anlegt, was in dieser Stunde möglich ist, auch von dem Wahrnehmen des Problems sprechen, dem ersten Schritt also. Zugleich wird damit ein erster Impuls für die anschließende Beispielsuche gegeben, indem Gerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit thematisiert wird.

Davon ausgehend wird die Frage der Stunde, die zugleich die Frage des Gesprächs ist, formuliert. Wesentlich ist im Folgenden das Vorgehen nach der regressiven Methode der Abstraktion im Diskurs, die die geäußerten Urteile sowohl begrifflich als auch inhaltlich hinterfragt. Dafür werden den Schüler mögliche Nachfragen auf einem Arbeitsblatt an die Hand (ebd.: 25) gegeben.

Der Ablauf wurde bereits bei Mehren und Ulrich-Riedhammer (ebd.: 26 ff.) genau dargestellt und soll nur mehr skizziert werden.

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Zunächst werden folgende Schritte in einem Sokratischen Gespräch vollzogen (angelehnt an DRAKEN 2012: 23):

- Beispielfindung
- Auswahl des Beispiels
- Beispielanalyse
- Diskursive Suche nach wahren Aussagen (regressive Abstraktion im Eigentlichen)
- Gesprächsabschluss

Vorangestellt ist diesem Ablauf die Themenstellung und die Gesprächsvorbereitung, die jedoch hier nicht in den Ablauf des Gesprächs als Schritt (anders bei DRAKEN 2012) eingegliedert wird.

Bevor das Gespräch startet, werden der Ablauf und die Idee des Konsenses, vor allem auch im Unterschied zum Kompromiss, sowie die Gesprächsregeln den Schülern erklärt, zumal die Methode den Schülern neu ist. Dazu bekommen sie das in Mehren und Ulrich-Riedhammer (2014: 24 f.) vorgestellte Arbeitsblatt, das ihnen auch während des Gesprächs eine Hilfe sein kann und das zusammen betrachtet wird.

Was ergänzend dazu kommt, ist das Austeilen von Rollenkarten, die die Schüler in einem verschlossenen Umschlag erhalten. Die Schüler wissen also im gedankenexperimentellen Sinne eines „Schleier des Nichtwissens“ nicht, wer sie sind, aus welcher Position heraus sie diskutieren. Die Ausgangssituation, der Handlungsrahmen, zu diesen Rollenkarten wird ihnen ebenfalls auf dem Arbeitsblatt vorgestellt (ebd.: 24).

Dies können zum Beispiel folgende Rollen (vgl. weitere ebd.: 26) sein:

Du bist 40 Jahre alt,  
wohnst in Angola  
und besitzt sehr viel Land, auf dem Mais angebaut wird.  
Da Mais für die Kraftstoffherstellung exportiert wird, wächst dein Gewinn immer mehr.

Du bist 40 Jahre alt,  
wohnst in Deutschland  
und bist arbeitslos, weil deine Firma Autos nun im Ausland herstellen lässt.  
Du bekommst zur Zeit Hartz IV und musst davon deine drei Kinder versorgen.

Du bist 60 Jahre  
und wohnst in den USA.  
Du bist zur Zeit Wirtschaftsminister.  
Du hast viel zu tun und verhandelst weltweit mit anderen Ländern über Zölle und weitere Regeln zum Welthandel.

Es wurde versucht, die Rollen so zu konzipieren, dass sie kein binäres Bewertungsschema von Welt fördern.

### Beispielfindung

Der Ausgangsfrage wird ausgehend von selbst gewählten Beispielen der Schüler nachgegangen. Die Schüler nennen für das Thema zu Beginn Beispiele aus ihrer eigenen Erfahrung, die je nach dem geographische Gesichtspunkte im Sinne der doppelten Komplexität mit einbeziehen. Ein Beispiel wird den Schülern vorgestellt. Dies kann der Arbeitsauftrag dazu veranschaulichen:

"Beschreibe in einem Beispiel, wie eine gerechte, globale Welt für dich aussieht.

– Beziehe dabei in deine Beschreibung konkrete geographische Beispiele (Länder, Handelsbeziehungen, global agierende Firmen, Arbeitsteilung, weitere Aspekte aus dem Unterricht!) und ggf. persönliche Gerechtigkeitserfahrungen („Diese Note ist aber ungerecht!“ o. ä.) mit ein.

– Du kannst in der Beschreibung auch von Beispielen für Ungerechtigkeit ausgehen und davon ausgehend darstellen, was aber gerecht ist“

Ein Beispiel macht es dir vor:

„Gerecht ist, wenn in der Schule jeder die Note genau entsprechend seiner Leistung bekommt. Das scheint oft schwierig zu sein, doch sollten sich die Lehrer stets darum bemühen. Übertragen auf die Welt ist es so, dass nicht jeder nach seiner Leistung bezahlt wird, so etwa erhalten Arbeiter in Textilfabriken in Asien einen viel zu geringen Lohn verglichen mit ihrer Leistung. Oft zeigt sich nicht einmal ein Bemühen darum, sie gerecht, also nach Leistung, bezahlen zu wollen.

Eine gerechte Welt ist für mich eine, in der jeder, egal wo und egal wer, nach seiner Leistung bezahlt wird und in der sich alle darum bemühen, dies zu ermöglichen“ (ebd.: 27).

Wichtig ist, anzumerken, dass den Lehrkräften zwei Möglichkeiten gegeben werden, wann und wie die Beispielfindung erfolgen kann. Zum einen können die Lehrkräfte diese als Hausaufgabe stellen, um zeitliche Engpässe auszugleichen, und zum anderen können sie auch in der Stunde dafür Zeit geben.

Im Folgenden erzählen die Schüler der Gruppe ihre Beispiele.

Folgender von Schülern geschriebener Text sei exemplarisch illustrierend zitiert:

„Gerecht ist, wenn alle Menschen unter gleichen Bedingungen aufwachsen, eine gleiche Chance auf eine schulische oder berufliche Laufbahn / Ausbildung haben und wenn keiner aufgrund von Vor(ur)teilen be- oder verurteilt wird. Dennoch denke ich, dass ein Mensch z. B. im Berufsleben gerecht behandelt wird, wenn jener einen seiner Arbeit angepassten Lohn erhält. Auch in der Schule ist es nur gerecht, wenn ein Schüler, der sich häufiger meldet, mehr lernt und mehr Leistung erbringt als ein anderer Schüler, eine bessere Note erhält als ein fauler, unmotivierter Schüler.

Ebenfalls denke ich, dass es gerecht ist, wenn ein Arbeiter, der eigentlich mehr leistet als ein Manager, der wegen seines Postens gut bezahlt wird, mehr Lohn bekommt bzw. keinen Hungerlohn.

Gerecht ist demnach, wenn alle Menschen unter gleichen Bedingungen auf die Welt kommen und es in der Hand eines Einzelnen liegt, etwas aus seinem Leben zu machen“ (ebd.).

#### Auswahl des Beispiels

Aus diesen Beispielen wird ein Beispiel als zu diskutierendes ausgewählt. Dies geschieht, da alle Beteiligten in der Methode unerfahren sind, durch die Lehrkraft und nicht nur die Schüler. Dieser wird dazu Hilfestellung gegeben (vgl. Kriterien für Beispielauswahl DRAKEN 2012: 26). Es kann möglich sein (vgl. Hinweise bei MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014), dass die Schüler bereits sensibel sind für die nichtautoritäre Situation der Gleichberechtigung und selbst auswählen wollen in fairer Abstimmung. Falls dies als Forderung im Raum steht, sind die Lehrkräfte jedoch angehalten, dieser nachzugehen. Das ausgewählte Beispiel wird im Anschluss erneut vorgelesen und die Schüler können sich Notizen dazu machen.

#### Beispielanalyse

Anschließend geht es darum, das Beispiel genau zu verstehen, d. h., im Fokus steht die Klärung der darin verwendeten Begriffe und Überzeugungen. Auch ist es das Ziel, die Urteile herauszuarbeiten, die der Beispielsituation implizit sind. Zentral ist also die Freilegung von Kriterien, um im Anschluss Fragen der Allgemeingültigkeit beantworten zu können. Es werden somit zwei Schritte vollzogen, wie im Folgenden zu sehen ist:

##### I. Verstehen des Beispiels:

- a) Was verstehst du (Beispielgeber) unter diesem Wort, Begriff?
- b) Kannst du (Beispielgeber) das noch einmal genauer erklären?

##### II. Interpretation des Beispiels:

- b) Was ist für den Beispielgeber gerecht?
- c) Warum ist das für den Beispielgeber gerecht? Welche Kriterien für Gerechtigkeit stecken hinter dem Urteil des Beispielgebers? (ebd.: 25)

Insgesamt geht es um ein gezieltes Nachfragen. Man bleibt noch eng am Beispiel selbst. Doch das Nachfragen leitet entsprechend der regressiven Abstraktion zur Verallgemeinerung über.

„Diskursive Suche nach wahren Aussagen“<sup>158</sup>/Suche nach Allgemeingültigkeit und Konsens

Von dem so analysierten Beispiel ausgehend wird anschließend nach der Allgemeingültigkeit der herausgearbeiteten Kriterien oder besser nach den Aspekten, die verallgemeinerbar sind, gesucht. Dies geschieht, indem folgendermaßen gefragt wird:

#### **Beispiele für Fragen:**

- a) Gelten die Kriterien für den Beispielgeber uneingeschränkt?
- b) Können die Kriterien/kann die Lösung verallgemeinert werden? Gilt das in allen Fällen?
- c) Welche Folgen ergeben sich dann?
- d) Wie stellt sich die Anfangsfrage nun da?
- e) Konsens: Welchen Punkten aus den Aussagen des Beispiels können alle zustimmen? Gibt es solche Punkte? (ebd.)

---

<sup>158</sup> So Draken (2012: 23).

Es geht also um die Übertragbarkeit des Beispiels und um ein erneutes Hinterfragen vor dem Hintergrund der Allgemeingültigkeit. Ziel dieser Phase des Gespräches ist es, einen Konsens oder konsensuale Punkte über die Ausgangsfrage zu finden, die einer wirklichen inneren Überzeugung entspringen und nicht einem Scheinkonsens gleichkommen.

Falls Zeit ist, kann vor dem Gesprächsabschluss ein weiteres Beispiel betrachtet werden.

#### Gesprächsabschluss

- a) Würdigung des Konsens  
Der Konsens wird abschließend noch einmal betrachtet.
- b) Aufdecken der Rollenkarten  
Der „Schleier des Nichtwissens“ wird nun gelüftet, indem die Schüler ihre Rollenkarten anschauen dürfen. Sie erfahren, wer sie sind.
- c) Kritische Prüfung des Konsens  
Daraufhin wird der Konsens erneut geprüft und gefragt, ob er auch „perspektivisch seine Gültigkeit behält“ (ebd.: 27).
- d) Es können abschließend noch offene Fragen genannt werden.

#### Metagespräch(e)

Das Gespräch kann vom Moderator oder auch den Teilnehmern jederzeit durch die Forderung nach einem Metagespräch unterbrochen werden. In einem Metagespräch können Fragen zum Ablauf, dem Stand der Dinge (s. unten: Protokoll, Gesprächsebenen), zur Methode, zu Befindlichkeiten und Problemen zum Beispiel bzgl. der Gruppendynamik geäußert werden.

Wenn dies zeitlich möglich ist, soll ein Metagespräch auch am Ende des Gesprächs stehen.

Alle Gesprächsphasen oder -runden werden den Schülern als Spielkarten, die für alle sichtbar sind und die alle aufdecken können, visualisiert, damit sie wissen, wo sie gerade stehen. Metagespräche können als Extrarunde von allen Teilnehmer aufgedeckt und somit eingefordert werden.

#### Gesprächshilfen

Metagespräche können auch bei Gesprächsstockungen eine Hilfe sein, ebenso wie die Möglichkeit, die Diskussionsgruppe während des Gesprächs für eine kurze Zeit in Think Pairs aufzuteilen. Dies kann auch eine Entlastung für die Schüler sein, für die der ungewohnt offene Rahmen Unsicherheiten hervorrufen kann. Auch das Think Pair kann von allen Teilnehmern als Karte aufgedeckt und damit eingefordert werden. Des Weiteren können vom Moderator als Gesprächsimpulse Materialien eingesetzt werden.

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Es wurden zum einen die Gerechtigkeitsformeln nach Perelman (1967: 14-20 sowie 26-28) dafür zusammengefasst:

#### Gerechtigkeitsformeln (-Kriterien)

Jedem das Gleiche

Jedem nach seinem Rang

Jedem nach seiner Natur

Jedem nach seinem Einsatz

Jedem nach seiner Leistung

Jedem nach seinem Verdienst

Jedem nach seinen Bedürfnissen

Jedem nach dem ihm vom Gesetz Zugeteilten

Jedem nach seinen Werken (vgl. auch MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014: 26)

Zum anderen wurde aus „Neotopia. Atlas zur gerechten Verteilung der Welt“ (PFRUNDNER 2003) die Karte zur Frage „Wie jedes Land aufgeteilt wäre, wenn alle das Gleiche hätten“ (ebd.: S.34) bereitgestellt. Dazu war es der Lehrkraft möglich, als zusätzlichen Impuls auf Gerechtigkeitsdefinitionen aus der ersten Stunde zurückzugreifen.

#### Gesprächsebenen

Als weitere Hilfe wird ein Gesprächsebenentableau (Tab. 10, vgl. MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014: 28) eingeführt. Indem eine Sokratesfigur immer auf die Ebene gesetzt wird, auf der sich die Gruppe gerade befindet (= rechte Spalte der Tabelle unten), wird der Gruppe sichtbar gemacht, wo sie steht. Schließlich kann es passieren, dass beispielsweise innerhalb der Gesprächsrunde der Verallgemeinerung auf eine subjektive Meinungsebene zurückgegangen wird. Dies kann mit dem Tableau zum einen vor Augen geführt werden und zum anderen auch Anlass sein, das Gespräch wieder auf eine andere Ebene zu heben.

Das Tableau kann von einem Schüler oder dem Moderator bedient werden.

#### Moderator

Der Moderator ist nicht autoritär, sondern steuert das Ganze indirekt.

Folgende Aufgaben bzw. Regeln werden dem Moderator vorgelegt:

Die Rolle bzw. Aufgabe des Moderators (= Lehrer oder Schüler) besteht (vgl. auch MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014) vor allem darin, nicht inhaltlich einzugreifen, aber zu strukturieren. Er bestimmt die Hauptgesprächsrunden (= durch Kärtchen aufdecken). Auch stellt er die momentane Gesprächsebene fest (= Tableaufigur Sokrates verschieben). So kann innerhalb einer Runde das Gespräch ja wieder auf eine andere Ebene rutschen. Die Sokrates-Figur zeigt hier für alle sichtbar an, wo man steht. Es sollte danach wieder auf die der Runde entsprechende Ebene nach einer Zeit gewechselt werden. Dies merkt der Moderator an.

Er wählt außerdem das Beispiel (Beispiele) aus.

Er kann das Gespräch auch durch Metagespräche oder Think Pair entlasten (etwa auch bei Störungen, bei Stockungen).

Er kann zusätzliche Gesprächsimpulse geben, etwa mittels des Atlas' zur gerechten Verteilung der Welt oder der Gerechtigkeitsformeln

Tab. 10 Tableau der Gesprächsebenen (Quelle: zitiert nach MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014: 28)

<b>Gesprächsebene</b>	<b>Was wird gemacht?</b>	<b>Wo befinden wir uns?</b>
Verstehensebene	Es werden Beispiele erzählt, veranschaulicht.	
Meinungsebene (subjektiv)	Es wird nachgefragt, was sprachlich/inhaltlich unklar ist.	
Klärungsebene Kriterienebene	Es wird betrachtet, was dahinter steckt.	
Verallgemeinerungsebene	Es wird diskutiert, was verallgemeinerbar ist.	
Konsensebene (intersubjektiv)	Es werden Übereinstimmungen gefunden.	

#### Protokoll

Der Moderator hält parallel zum Gespräch die Gesprächsschritte stichpunktartig fest (= Verlaufprotokoll) sowie die Ebenen des Gesprächs entsprechend des Tableaus. Beides kann aber auch ein Schüler machen. Im Metagespräch sollten das Protokoll und das Ebenentableau mit einbezogen werden.

#### Umsetzungsschwierigkeiten

Diese liegen für das Gespräch vor allem in der Gruppengröße. Durch die Aufteilung in zwei Gesprächsrunden wird aber eine zu große Gruppe (in der Regel maximal 15 Schüler so NEIBER 1997: 92) vermieden. Die Gruppen werden erst nach der Auswahl des Beispiels getrennt. Der Konsens der einen Gruppe wird am Ende mit dem der anderen verglichen, als weitere kritische Prüfung. Auch das abschließende Metagespräch findet wieder im Plenum statt.

Aus dieser Strukturierung (vgl. andere Möglichkeiten der Umsetzung in MEHREN, ULRICH-RIEDHAMMER 2014) ergibt sich, dass zwei Moderatoren gebraucht werden. Den Lehrkräften wird freigestellt, ob zusätzlich ein Schüler oder ein Kollege als Moderator gewählt wird oder ob eine Lehrkraft beide Gesprächsrunden betreut. Nach Abschluss des Gesprächs ist die Hausaufgabe, das Arbeitsblatt „Gerechtigkeit als Fairness“ (s. Anhang), zu lesen.

### 3 Herleitung der unterrichtlichen Herangehensweise

Es soll an dieser Stelle die Idee von Rawls im Sinne eines Konsenses nach einem gewissen Verständnis, abstrahierend von interpretatorischen Unterschieden, in seiner praktischen Umsetzung gezeigt werden, dem Fair-Trade. Zugleich ist dies die Überleitung zur folgenden Stunde und, wenn man den Arbeitsauftrag betrachtet, auch die Vorbereitung auf die folgende Stunde.

Tab. 11 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: vierte Doppelstunde

<b>Schritt im Urteilsschema</b>	<b>Phase im Unterricht</b>
Normenreflexion	Erarbeitung (Neo)Sokratisches Gespräch, Einstieg
Prüfung kommunikativer Verbindlichkeit	Sicherung (Konsens, Aufdecken Rollenkarten), immer wieder auch im (Neo)Sokratischen Gespräch

### Die fünfte Doppelstunde

Das Expertengespräch kann zunächst als retardierendes Moment vor dem Urteilsentscheid verstanden werden. Der vorher gefunden Konsens wird, bevor er u. U. als Urteilsentscheid wahrgenommen werden kann, einer erneuten Prüfung kommunikativer Verbindlichkeit unterzogen. Die Kommunikation wird nun nach außen gerichtet, aus dem Klassenzimmer heraus.

#### Zur Methode Expertengespräch mit Blick auf die Theorie:

Die Wahl der Methode des Expertengesprächs ließe sich aus einer Vielzahl an geographiedidaktischen Punkten begründen, wie zum Beispiel aus dem methodischen Prinzip der Realbegegnung oder originalen Begegnung, wenn es um einen

„gehaltvollen Kontakt [geht] und zwar so, dass aus einer solchen Begegnung heraus Betroffenheit, Problembewusstsein, Frage- und Infragestellung möglich werden“ (RINSCHKE 2007: 179).

Herausgegriffen werden dabei aber im Folgenden, wie bereits angemerkt, nur diejenigen Aspekte, die für diese Studie die unmittelbare Begründungsbasis bilden.

#### a) Kumulativer Forschungsprozess

Das Expertengespräch wird vor allem gewählt, um damit auf die Ergebnisse von Applis (2012) zu reagieren, der den Bezug zur außerschulischen Wirklichkeit aufgrund der empirischen Ergebnisse seiner Arbeit einfordert, da dieser von den Schülern als positiv wahrgenommen wird. Als offene Fragen aber formuliert er, wie diese Bezüge und konkreter welcher Art der Kontakt zu Experten sein muss. Auf diese Forderung wird hier ebenso im Sinne eines kumulativen Forschungsprozesses reagiert. Gefragt wird nach der Art des Kontaktes mit einem Experten,

indem zunächst ein Experte ausgewählt wird, der als mögliche Identifikationsfigur für die Schüler gelten kann.

Zudem ist ein weiteres Ergebnis aus Applis (2012) empirischer Untersuchung, dass es den Schülern wichtig ist (vgl. auch unveröff. Vorstudie ULRICH-RIEDHAMMER, LAMPRECHT 2012), ebenso positive Beispiele vor Augen geführt zu bekommen, nicht nur negative (APPLIS 2012). Auch dies wird damit aufgegriffen.

#### b) Aspekte Globalen Lernens – Ethisches Urteilen im Kontext der Geographiedidaktik

Zentral ist an dieser Stelle vor allem das Stichwort der Perspektive als Begründungskriterium für die Wahl dieser Methode. Sowohl im Bereich des Globalen Lernens als auch im geographiedidaktischen Bereich<sup>159</sup> des ethischen Urteilens (vgl. Kapitel 2.2.1.1) ist immer wieder von Vielperspektivität die Rede (vgl. so auch APPLIS 2014a). Der Experte soll als eine weitere Perspektivierung des Themas und so des Urteilens gelten, gerade auch in der Frage nach einer objektiven und subjektiven Sichtweise (vgl. auch COEN, HOFFMANN 2010).

Zudem ist der Punkt der Handlungsperspektive (vgl. Liste UPHUES 2007) wichtig. Der Experte kann Handlungsperspektiven aufzeigen und mit den Schülern diskutieren, wobei zugleich ein lebensweltlicher Bezug (vgl. ebd.) hergestellt werden kann.

Insgesamt ist die Wahl des Experten also auch aus der Frage nach der Gestaltung von Unterricht im Bereich des Globalen Lernens herzuleiten.

#### c) Ethisches Urteilen als Diskurs

Das Expertengespräch lässt sich theoretisch aus der vorliegenden Arbeit begründen, vor allem wenn man ethisches Urteilen als Diskurs betrachtet. Es geht dabei um einen Diskurs mit einer Person, der Expertise zugeschrieben wird. Inwiefern der Experte nun als Autorität von den Schülern gesehen wird, ist offen. Das autoritäre Moment kommt jedoch allein durch die Zuschreibung von Expertise hinein und auch durch die Anlage des Gesprächs bzw. den vorangestellten Vortrag. Ob er aber zum Korrektiv des Urteilens wird, ist dann abermals offen.

Dieses Hinzufügen eines gewissen autoritären Moments im Gegensatz zur vorherigen Stunde ist bewusst gewählt.

---

<sup>159</sup> Vgl. darüber hinaus in Biologie- und Ethikdidaktik.

Tab. 12 Überblick über die Verortung der empirischen Förderaspekte: fünfte Doppelstunde

<b>Empirische Förderaspekte im Allgemeinen</b>	<b>Verortung in der Stunde</b>
Stetes Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung	Im Rückblick auf HA und Unterrichtsreihe durch das Gespräch als Perspektive
Diskursive Auseinandersetzung	Gespräch mit dem Experten
Zulassen von doppelter Komplexität	Vortrag des Experten, Gespräch mit dem Experten
Ausbau ethischer Sprachfähigkeit	Ggf. im Gespräch mit dem Experten

Der Verlauf der Stunde mit Blick auf die theoretische und empirische Herleitung:  
Die Stunde beginnt mit dem Vortrag eines Experten, der selbst verschieden faires Klamottenlabel<sup>160</sup> entwickelt und gegründet hat und auch in der Vortrags- bzw. Gesprächspraxis erprobt ist.

Mathias Ahrberg wurde auch als Experte ausgewählt, weil er gewissermaßen keines der anzunehmenden gängigen Vorurteile der Schüler erfüllt, diese zum Beispiel in Hinblick auf sein BWL-Studium wohlmöglich eher erschüttert. In Alter und Habitus sowie in der Art der Kleidung, auch die er selbst produziert, ist Ahrberg nah an den Schülern dran. Es wurde damit bewusst ein Expertenkontakt gewählt, der als mögliche Identifikationsfigur erscheinen und Handlungsperspektiven aufzeigen kann.

Wie sich dies aber in der Folge für die Schüler darstellt, ist erst empirisch anzugehen. Der Vortrag selbst kann zudem im Sinne des Zulassens doppelter Komplexität gesehen werden.

Im Anschluss an den Vortrag des Experten, der ihn und seine Arbeit im Kontext vorstellt, erfolgt ein Gespräch. Dieses ist bewusst ganz offen gestaltet, auch in Anlehnung an die Gesprächskultur der vorherigen Stunde. Die Vorbereitung erfolgt allein durch die Hausaufgabe. Es wurde kein gemeinsamer Fragenkatalog erarbeitet. Dies geschieht gezielt, um die diskursive Auseinandersetzung zu fördern, die je nach dem wie das Gespräch läuft, stark sein kann.

Je nach dem, wie das Gespräch verläuft, kann sich außerdem ethisches Urteilen als ethische Klugheit oder auch als Hinterfragen nach Kriterien sowie in Verquickung zum faktischen Urteilen entwickeln. Vor allem aber ist das Hinterfragen des eigenen Urteils ein zentraler Punkt, da der Experte wohlmöglich

<sup>160</sup> zuletzt 2013 „Ahrberg Cycling Apparel“; <http://ahrberg.cc>.

neue Perspektiven aufzeigt, die den Konsens der vorherigen Stunde und andere eigene (Vor-)Urteile möglicherweise in ein anderes Licht rücken.

Die Hausaufgabe, die aus dieser Stunde für die letzte Stunde folgt, ist die des Urteilsentscheides (vgl. Anhang). Die Schüler entscheiden sich (fiktiv) für ein Textilprodukt eines fairen Labels, das sie aufgrund bestimmter Kriterien wählen. Der Avocado-Store<sup>161</sup> wurde gewählt, da hier zum einen bewusst von Kriterien gesprochen wird und da man diese zum anderen in ihrer Unterschiedlichkeit explizit auswählen kann. Das heißt, man kann sich überlegen, welche Kriterien, etwa CO<sub>2</sub>-Verbrauch oder fairer Handel, einem wichtig oder auch wichtiger sind. Zentral ist im Anschluss die Frage, *warum* die Schüler diese Kriterien auswählen, nicht aber andere. Die Kriterien basieren schließlich auf verschiedenen ethischen Kriterien und geographischen Themen, was abermals dem Zulassen der doppelten Komplexität entspricht. Dies wird dann in der folgenden Stunde sichtbar gemacht werden. Der Urteilsentscheid markiert ebenso wie die anderen Schritte nicht einfach eine Stunde, sondern wird bewusst im Sinne der Iteration auf zwei Stunden verteilt.

Tab. 13 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: fünfte Doppelstunde

Schritt im Urteilsschema	Phase im Unterricht
Perspektive für Prüfung kommunikativer Verbindlichkeit, Urteilsentscheid	Vortrag des Experten Diskussion mit dem Experten
Urteilsentscheid	Hausaufgabe

### Die sechste Doppelstunde

Die letzte Doppelstunde mit Urteilsentscheid und rückblickender Adäquanzkontrolle wählt keine Großmethode bzw. hat auch kein zentrales Medium, wie etwa das Bild. Im Sinne der Schritte nach Tödt geht es um das letztgültige Fällen des Urteils und auch um ein Zurückblicken auf das Urteilen und die gefällten Urteile sowie die Prüfung dieser. Der (Rück)Blick auf das ethische Urteilen erfolgt, um einen vielfältigen Blick auf das Urteilen zu werfen, vor allem über drei Zugänge: Urteile anderer Schüler prüfen (Text), ein eigenes Urteil verfassen (Audio), Zurückblicken auf das erste eigene Urteil (Bild).

<sup>161</sup> <https://www.avocadostore.de>.

Zur „Methode“ (ethisches) Urteilen über Urteile mit Blick auf die theoretische Definition:

Da in dieser Stunde keine definierte Methode im eigentlichen Sinne zum Einsatz kommt, wird der Begriff in Anführungszeichen gesetzt. Das Vorgehen lässt sich insgesamt als Urteilen über Urteile begreifen, das bewusst vielfältige Zugänge und Blickwinkel wählt. Die Begründung der methodischen Vorgehensweise ist dementsprechend.

a) Ethisches Urteilen als Explizieren des Impliziten

Im Zentrum der Stunde steht dieser Aspekt. Aus diesem heraus lassen sich die Explikation des Urteilsschemas in dieser Stunde sowie das Aufdecken von Kriterien hinter den Urteilen begründen.

a) Ethisches Urteilen als Hinterfragen der Kriterien

Dies ist der zweite Aspekt, der die Wahl des methodischen Vorgehens begründet. Immer wieder werden Kriterien von Urteilen hinterfragt, indem sie genannt und in ihrer Relevanz befragt und in einen Kontext gesetzt werden.

c) Ethisches Urteilen als Sprachlernen

Ethisches Urteilen als Sprachlernen bestimmt diese Stunde ebenso zentral, indem immer wieder geübt wird, über Urteile und ihre ethischen Kriterien zu sprechen. Die Prüfung des Urteils ist schließlich vorderhand immer eine (meta-)sprachliche.

d) Ethisches Urteilen in der Vogel- und Froschperspektive

Der Wechsel der Perspektiven erklärt das Vorgehen in dieser Stunde außerdem. So steht der Moment des Prüfens eigener *und* fremder Urteile im Mittelpunkt, wobei beide Perspektiven in einem gegenseitigen Wechselspiel stehen.

e) Vielperspektivität

Vielperspektivität, eine auch für das ethische Urteilen immer wieder gestellte Forderung, begründet die Stunde überdies. Es geht dabei nicht um das Hinzunehmen neuer Perspektiven, wie etwa in der vorherigen Stunde, sondern es geht darum, Urteile aus immer wieder anderen Perspektiven zu beurteilen bzw. alte Urteile vor dem Hintergrund von neuen Perspektiven, die in den vorherigen Stunde gewonnen wurden, zu überprüfen.

f) Metaebene – Ethisches Urteilen als Prozess

Auf die Zentralität einer Metaebene in der Geographiedidaktik wurde bereits bei Mystery und Dilemma verwiesen. Die Metaebene für diese Stunde hebt jedoch nicht nur auf eine zusätzlich ethische Ebene ab, sondern auf eine Metaebene, die das Urteilen selbst zum Thema hat (vgl. in Doppelstunde 2 schon auf dem Fragebogen angerissen), wenn es um die Struktur von Urteilen als Prozess geht und um Urteilen an sich.

Tab. 14 Überblick über die Verortung der empirischen: sechste Doppelstunde

<b>Empirische Förderaspekte im Allgemeinen</b>	<b>Verortung in der Stunde</b>
Ausbau ethischer Sprachfähigkeit	Einstieg, Überleitung, Erarbeitungsphasen 1 und 2
Stetes Hinterfragen der eigenen Urteilsbildung	Erarbeitungsphase 2, Einstieg, Anwendung/Rückblick
Diskursive Auseinandersetzung	Erarbeitungsphase 2
Zulassen von doppelter Komplexität	Einstieg

Die ersten beiden Punkte sind auch in dieser Stunde kaum genau zu hierarchisieren.

Der Verlauf der Stunde mit Blick auf die theoretische und empirische Herleitung:  
Die Stunde ist geprägt von einem steten Wechsel der Perspektiven auf das Urteilen.

Begonnen wird bewusst mit einem sehr konkret gefällten Urteil, dem Urteilsentscheid über die Wahl eines Kleidungsstückes, die als Hausaufgabe gestellt war. Es geht um das Urteil, das man selbst fällt, allein aus dem eigenen Urteilsstandort heraus. Dieser Urteilsentscheid wird nun hinterfragt, indem die Kriterien, die dahinter stehen nicht nur genannt werden, sondern diese auch in ihrem weiteren ethischen Kriterienkontext besprochen werden (vgl. Tafelbild im Anhang). So wird nach dem ethischen Kriterium dahinter gefragt. Warum ist etwa aus ethischer Sicht CO<sub>2</sub> einzusparen, um wen geht es eigentlich, warum will man dies tun? Der Ausbau ethischer Sprachfähigkeit kann hier gezielt verortet werden. Zudem wird dies in einen weiteren geographischen Kontext eingebettet, um einerseits den Aspekt der doppelten Komplexität zu gewährleisten und um andererseits ethisches Urteilen im Geographieunterricht allgemein zu verorten, wenn man so will also einen thematischen Transfer zu vollziehen. Dieses konkrete Urteil wird schließlich einer Adäquanzkontrolle unterzogen, die sich nach der Kontextualisierung ergibt. Der Einstieg vollzieht also im konkreteren Rahmen beide Urteilsschritte als Aufwärmübung.

Bevor gewissermaßen in die zweite „Urteilsprüftrainingsrunde“ eingestiegen wird, wird den Schülern das Urteilsschema von Tödt, nach dem sich die Unterrichtsreihe gerichtet hat, vorgelegt. Dies ist einerseits als Rückblick gedacht, den eine Adäquanzkontrolle braucht, andererseits geht es aber auch um das Explizieren des Impliziten. Auf einer Metaebene steht als Überleitung im Fokus, wie ethisches Urteilen, als Prozess beschrieben, aussehen kann und wie die

Schüler ethisches Urteilen zudem selbst beschreiben würden. Die Frage also, wie ich zu einem Urteil komme, die bereits in der zweiten Stunde angerissen wurde, wird erneut aufgegriffen und vertieft.

Aus dieser Metaebene heraus, die das ethische Urteilen in dieser Stunde noch stärker ins explizite Geschehen heben soll, wird im Sinne der Perspektivenveränderung im Anschluss nun eine Themaweitung angestrebt, in der die zweite „Urteilsprüfrunde“ stattfindet. Vom Thema der globalen Textilindustrie wird zurückgegangen auf das Großthema „Glob(k)alisierung“, das in der ersten Stunde den Einstieg gebildet hat. Vom Konkreten geht es nun zum Abstrakten.

Bevor es jedoch abermals um das eigene Urteilen geht, werden zunächst als weitere Übung und Perspektivveränderung ethische Urteile anderer Schüler, und zwar reale Urteile aus Transkriptauszügen von Applis (2012), zum Thema beurteilt. Diese auch metasprachliche Übung soll helfen, ethische Urteile zu detektieren und einordnen zu lernen. Die Authentizität der Urteile wird als wichtig angesehen, um die Sache auch ernst zu nehmen.

Aus dieser Vogelperspektive wird im Anschluss erneut auf die Froschperspektive gewechselt. Im folgenden Erarbeitungsschritt sollen die Schüler im Bewusstsein eines aktiven (ethischen) Urteilens in time über Globalisierung in Kleingruppen sprechen, wobei sie das Gespräch, also ihren Urteilsentscheid, auf Band aufnehmen. Anschließend geht es darum, ethische Urteilsaussagen aus dem Gespräch zu erkennen und entsprechend des Explizierens des Impliziten zu reflektieren. In gewissem Sinne kann an diesem Punkt auch ein ethisches Urteilen als gemeinsames Urteilen gesehen werden. Zudem kann dies als ein abermaliger Wechsel hin zu einer Vogelperspektive gelten, wenn die Schüler wiederum zu ihren eigenen, subjektiven Aussagen in Distanz gehen. Die Vogelperspektive ergibt sich dann aber vor allem aus der Öffnung des Kleingruppengesprächs hin zum Plenum, dem je nach zeitlicher Möglichkeit das Gespräch vorgespielt wird oder nur die Reflexionslinien vorgestellt werden. Daraus ergeben sich wiederum Momente einer Adäquanzkontrolle.

Eine direkte Adäquanzkontrolle, wie sie vorangehend am konkreten Thema der globalen Textilindustrie bzw. dem Kleidungskauf im Einstieg vollzogen wurde, wird im Anschluss ebenso für das erweiterte Thema „Glob(k)alisierung“ durchgeführt, indem am Ende der Stunde noch einmal auf die Bilder der ersten Stunde zurückgegriffen wird. Vom ethischen Urteil in Form von Aussagen, vorliegend in Textform oder Audioform, wird nun zur bildlichen Form über- bzw. zurückgegangen.

„Sich ein Bild von etwas machen“, so wird (ethisches) Urteilen außerdem beschrieben (vgl. oben; vgl. ULRICH-ESCHEMANN 2013). Anders formuliert, heißt es auch, sich ein Urteil *bilden*. Bilder als Urteile entstehen im Unterricht implizit und sollen an dieser Stelle abermals expliziert werden, indem wie in der ersten Doppelstunde ein Bild zum Thema „Glob(k)alisierung“ ausgewählt wird. Das Bild als auch ethisches Urteil über das Thema soll also in dieser Stunde nochmals

expliziert werden, um abschließend das erste Urteil aus der ersten Stunde in seiner Adäquanz zu überprüfen. Diese Überprüfung soll explizit gemacht werden, indem im Vergleich mit der Wahl des Bildes in der ersten Doppelstunde neue bzw. andere oder aber wiederkehrend die gleichen Kriterien, die zur Auswahl des Bildes geführt haben, erklärt werden. Es muss selbstverständlich das erste (ethische) Bild-Urteil nicht modifiziert werden, sondern kann gleichermaßen eine Bestätigung erfahren. Das stete Hinterfragen der eigenen ethischen Urteilsbildung bildet nicht nur in dieser Phase den Hauptaspekt, sondern zieht sich als roter Faden durch die Stunde.

Tab. 15 Überblick über die Zuordnung zum Tödt'schen Schema: sechste Doppelstunde

<b>Schritt im Urteilsschema</b>	<b>Phase im Unterricht</b>
Urteilsentscheid	Erarbeitungsphase 2, Wiederholung/Einstieg, Erarbeitungsphase 1
Rückblickende Adäquanzkontrolle	Anwendung/Rückblick, Wiederholung/Einstieg, Erarbeitungsphase 2

## 4 Forschungsmethode und -design

### 4.1 Methodologische und methodische Grundlagen und ihr Zusammenhang mit der geographiedidaktischen Fragestellung der Studie

Die Wahl der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (u. a. BOHNSACK 2014; LOOS, SCHÄFFER 2001; PRZYBORSKI 2004) wird im Folgenden für diese Arbeit begründet. Dabei werden die methodologischen und methodischen Grundlagen, soweit sie für diese Forschungsarbeit entscheidend sind und insofern sie für das Verständnis der Methode wichtig sind, erklärt, nicht aber eigens elaboriert, zumal dies außerdem bereits durch die geographiedidaktischen Arbeiten von Applis (2012) und Höhnle (2014) geschehen ist, schon verkürzt bei Hofmann (2015) und Fögele (2016). Die Grundlagen werden pointiert innerhalb der Begründung der Wahl dieser Methode für diese Arbeit erläutert.

Die leitende Frage des Kapitels ist somit: Was kann die dokumentarische Methode als eine Forschungsmethode aus der empirischen Sozialforschung für die Frage nach der Förderung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht (Feld des Globalen Lernens) leisten und wie/warum kann sie dies – methodologisch und methodisch?

Bevor der Frage nachgegangen wird, ist auf einige Herausforderungen (vgl. BALLIS ET AL. 2014) aufmerksam zu machen, die sich aus der Verwendung einer Methode aus der empirischen Sozialforschung für die (geographie-)didaktische Unterrichtsforschung ergeben:

- a) „Der Perspektivwechsel vom Inhalt zu konjunktiven Orientierungsmustern ermöglicht eine präzise Beschreibung habitualisierter Praxis. Gleichzeitig entziehen sich diese empirischen Ergebnisse einer unmittelbaren unterrichtlichen Verwendbarkeit“ (ebd.: 101). „Möglichkeiten, wie derartige empirische Ergebnisse didaktisch aufbereitet werden können“ (ebd.),

sind erst zu erarbeiten. Dies soll für die vorliegende Studie mit Blick auf die in der Geographiedidaktik vorliegenden Arbeiten (v. a. APPLIS 2012; HOFMANN 2015<sup>162</sup>) geschehen.

- b) „Für die fachdidaktische Nutzung der dokumentarischen Methode liegt insofern die besondere Herausforderung darin, sowohl die forschungsmethodisch konsequente Anwendung der Interpretationsschritte wie auch die spezifische Fachbezogenheit des Untersuchungsgegenstands angemessen zu berücksichtigen“ (BALLIS ET AL. 2014: 101).

Dieser Herausforderung werden wir uns im Folgenden zudem stellen.

---

<sup>162</sup> Nicht jedoch Fögele (2016), da es hier um Professionsforschung geht, die in ihrer Anwendbarkeit nicht zur Debatte steht bzw. unstrittig ist.

Zu Herausforderung a:

In der Geographiedidaktik gibt es, wie bereits zitiert, mittlerweile einige Arbeiten, die mit der dokumentarischen Methode arbeiten. So liegt vor allem bei Hofmann (2015) ein mit dieser Studie vergleichbares Forschungsdesign (s. unten) vor, das sich im Feld der Unterrichtsforschung bewegt. Applis, Hofmann und Höhnle (2015) zeigen außerdem auf, inwiefern bzw. wie und wo die Methode für die geographiedidaktische Forschung sinnvoll ist.

Hier werden aus dem Aufsatz die Punkte herausgegriffen, die für die Fragestellung des vorliegenden Forschungsfeldes von Unterrichtsprozessen (nicht aber von Professionsforschung) wichtig sind.

Die Chance der dokumentarischen Methode für die geographiedidaktische Forschung sehen die Autoren vor allem im Zugang zu impliziten Wissensbeständen und zu impliziten Orientierungen, die sie als „wesentlich für den Lernprozess beschreiben“ (ebd.: 246), gerade auch um Probleme der sozialen Erwünschtheit zu überwinden. Ihre abschließende Schlussfolgerung aus der Anwendung der Methode lautet folglich: Es „wird dem Rechnung getragen, dass Lernen nicht allein auf schulisches Lernen beschränkt bleibt, sondern auch Erfahrungen der Lernenden als implizite Wissensbestände in den Unterricht einfließen. Damit können verallgemeinerbare Erkenntnisse für den Geographieunterricht geliefert werden“ (ebd.: 263). Der Aspekt der Verallgemeinerung kommt also noch hinzu. Zentral erscheint ihnen für geographiedidaktische Forschungsfragen die Unterscheidung der Methode in expliziten Werte und implizite Bewertungen (ebd.: 252 f.), wenngleich sie diese vor allem auf Forschungsfragen, die die Änderungen der Werthaltungen und Prä-Post-Untersuchungen sowie soziale Einflussfaktoren betreffen, anwenden.

Zu Herausforderung b:

Dieser wird zum einen durch Schulungen der Verfasserin in Forschungswerkstätten, die von der Forschungsexpertin Dr. Juliane Engel (geb. Lamprecht) geleitet werden (vgl. unten), begegnet und zum anderen werden die empirischen Ergebnisse selbst in einer Forschungswerkstatt besprochen. Damit wird versucht, die Richtigkeit der Anwendung der Methode zu gewährleisten, wie noch zu erläutern ist. Da sich ebenfalls Geographiedidaktiker in den Forschungswerkstätten befinden, ist eine Fremdkontrolle hinsichtlich der spezifischen Fachbezogenheit außerdem gegeben. Die Arbeit unterliegt dabei aber einer Besonderheit, da die Fachspezifität sich gewissermaßen verdoppelt, zumal es um ethisches Urteilen im Geographieunterricht geht. Jedoch wird der Blick in ethische Bereiche immer auf den geographiedidaktischen Kontext bezogen.

Wie im Besonderen der Herausforderung a zu begegnen ist, ist genauer zu klären. Dazu werden im Folgenden die zentralen methodologischen Punkte der dokumentarischen Methode dargestellt, indem sie in ihrer Passung zur Fragestellung des Themas verhandelt werden. Der allgemeine geographiedidaktische

Nutzen, der kurz angerissen wurde, wird für diese geographiedidaktische Studie detailliert beschrieben.

#### 4.1.1 Ethisches Urteilen zwischen implizitem und explizitem Bereich

Im Sinne der spezifischen Fachbezogenheit soll die Wahl der dokumentarischen Methode als erstes aus dem Themenfeld der Arbeit begründet werden. Ethisches Urteilen bewegt sich sehr stark zwischen den Ebenen implizit und explizit (vgl. Schoberth 2012b: 293), also zwischen „mithin unabbildbarer moralischer Bestimmung und expliziter ethischer Argumentation“ (ebd.). Urteilen liegt an sich „an der Schnittstelle von impliziter moralischer Handlungsorientierung und explizitem ethischem Diskurs“ (ebd.: 300). Letzteres ist als didaktischer Zielleitfaden der Unterrichtsreihe zu verorten. Doch bereits die alltägliche Urteilspraxis, die im Unterricht aufgefördert ist, befindet sich im Übergang implizit zu explizit. Der Unterschied explizit zu implizit ist dabei im Sinne des Lernens ethischen Urteilens ein gradueller. Schoberth (ebd.) sieht die Urteilspraxis einerseits im „unreflektierten“<sup>163</sup> habituellen Tun“ (ebd.: 298; vgl. den Habitus-Begriff der dokumentarischen Methode in Fußnote 166), etwa, wenn man ohne länger darüber nachzudenken einem alten Menschen über die Straße hilft oder nicht. Die Gründe für das Handeln sind in diesem Fall zu einem Teil abrufbar, werden aber nicht expliziert, zu einem anderen Teil aber kann sich die moralische Person nicht in ihren ganzen Tiefen bewusst erklären. Der „Explikationsgrad“ (vgl. Begrifflichkeit bei SCHOBERTH 2012b: 298) ist dagegen im Zusammenhang mit juristischen Urteilen besonders hoch. Hier ist das explizite Urteilen sozusagen institutionalisiert (vgl. ebd.). Diese beschriebene Gradualität gilt aber nicht nur für das ethische Urteilen, sondern ebenso für das Lernen ethischen Urteilens. Schließlich wird in Bezug auf die Frage „Wie ethisches Urteilen gelernt werden kann?“ festgestellt, dass ethisches Urteilen an der Grenze zwischen implizit ethischer Orientierung und explizit ethischer Argumentation verläuft. Dabei wird eingefordert, implizite Regeln im Urteilsprozess explizit zu machen (vgl. ebd.), auch wenn dies nur teilweise möglich ist. Die explizite Ebene wird im Unterricht also verhandelt, bzw. soll sie – und dies wird gerade auch in der Geographiedidaktik gefordert – stärker verhandelt werden. Dies ist auch zentral in der Unterrichtsreihe, zumal sie immer wieder an neuralgischen inhaltlichen Punkten das ethische Urteilen explizit hervorhebt, implizites Urteilen aber dennoch stattfindet bzw. sowieso nur in Teilen explizit gemacht werden kann.

Die Wahl der dokumentarischen Methode folgt nun primär aus der Möglichkeit, die sie bietet, explizite und implizite Bereiche untersuchen zu können. Ethisches Urteilen zu lernen auf der expliziten Ebene im Unterricht kann damit gleichermaßen in seinen Grenzbereichen des Impliziten betrachtet werden. Die qualitativ-

---

<sup>163</sup> Diese Begrifflichkeit ist hier keineswegs in einem unterrichtswertenden Sinn zu verstehen. Gemeint ist allein das nicht direkt bewusst gemachte Urteilen.

rekonstruktiven Erhebungs- und Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode als empirische Unterrichtsforschung ermöglichen das Sichtbar-Machen eben dieser impliziten Ebene der Urteilspraxis (BONNET 2009: 224 f.). Anders gesagt, befähigt die Methode den Forscher, die impliziten Orientierungen der Schüler, die bei ihrer Urteilsbildung zum Tragen kommen, zu erkennen.

Diese Möglichkeit ergibt sich aus dem theoretisch-methodologischen Hintergrund, der ähnlich den für ethisches Urteilen geschilderten expliziten und impliziten Bereichen explizite sowie implizite Ebenen ausweist. In der Terminologie der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode wird entsprechend ihres von Mannheim geprägtem wissenstheoretischen Hintergrund zunächst zwischen zwei Wissensbereichen unterschieden, und zwar zwischen einem kommunikativen und einem konjunktiven Wissen (vgl. MANNHEIM 1980: 155 ff.). Das kommunikative oder kommunikativ-generalisierende Wissen – auch als theoretisches oder eben explizites Wissen bezeichnet – meint dasjenige Wissen, das explizierbar ist und über das reflektiert werden kann, etwa wenn die eigene Urteilspraxis beschrieben wird, wenn also jemand die Kriterien, nach denen er urteilt, erklärt. Das konjunktive, auch als „atheoretisch“ oder „implizit“ bezeichnetes Wissen (vgl. BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 269<sup>164</sup>) meint hingegen ein implizites Erfahrungswissen, das die Alltagspraxis im Sinne von impliziten Orientierungen (vgl. etwa auch nicht zugängliche moralische Motive) anleitet. Es wird zugleich handlungsleitend genannt (ebd.: 268) und ist uns selbst nicht zugänglich. Die dokumentarische Methode ist nun besonders an diesem impliziten, handlungsleitenden Wissen interessiert, spricht auch von der Suche nach dem impliziten Orientierungsrahmen der Beforschten (vgl. zu den Begriffen unten).

Ist aber die Terminologie und das Verständnis von explizitem und implizitem ethischen Urteilen im Sinne der Terminologie und Theorie der Forschungsmethode tatsächlich passend?

Es zeigen sich tatsächlich zunächst Differenzen. So verstehen Bohnsack und Nentwig-Gesemann (ebd.: 268) „das praktisch-moralische Wissen als ein handlungsleitendes Wissen“ „als ein *implizites* Wissen, also eines, das von den Akteuren begrifflich selbst nicht expliziert werden kann“ (ebd.). Dabei wird bemerkt, dass jedoch die Explikation in Stellvertretung durch einen Interpreten erfolgen kann. Auf den ersten Blick scheint das dem ethischen Urteilen in seiner hier vorgenommenen Definition zu widersprechen. Ethisches Urteilen ist etwas Explizites, so wie die Ethik überhaupt erst in ihrer Kommunikation Ethik ist, sei es in einer Rechtfertigung, einem Aushandeln oder einer Diskussion, wie dies etwa in der Diskursethik theoretisch festgelegt ist. Zudem gilt, dass im Bereich der Geographiedidaktik gerade das Explizieren-Können ethischen Urteilens gefördert werden soll. Wie ist aber dieser Widerspruch zu verstehen, zu nutzen oder/und aufzulösen?

---

<sup>164</sup> Vgl. Grundbegriffe der dokumentarischen Methode in Bohnsack (2014).

Als erstes ist darauf zurückzukommen, dass auch Schoberth (2012b) schon von habituellen Praktiken spricht, die nur zum Teil expliziert werden können. Es besteht also Einigkeit darüber, dass sich die moralische Person nicht vollständig erklären kann. Implizite Bereiche bleiben bestehen und dies gerade bei Schülern umso mehr, die erst angeleitet werden sollen, explizit ethisches Urteilen im Geographieunterricht zu lernen bzw. zu versprachlichen. Genau aber an diesem Punkt kann die dokumentarische Methode etwas leisten, und zwar die Rekonstruktion der impliziten Ebene, auch wenn diese je nach dem unterschiedlich gesetzt wird, d. h., die Frage der Explizierbarkeit in Bezug auf den Umfang unterschiedlich beantwortet wird. Entscheidend dabei ist, dass implizite Urteilsbereiche nicht nur rekonstruiert werden können, sondern auch „in Relation gesetzt werden [können] zu den (expliziten) intendierten Zielen“ (ebd.: 269) einer Studie, in dem Fall zum ethischen Urteilen und seiner Förderung.

Es zeigt sich aber inhaltliche Passung vor allem dann, wenn in der dokumentarischen Methode die Unterscheidung von impliziten und expliziten Bewertungslogiken vorgenommen wird und somit auch das ethische Urteilen terminologisch verankert wird. Schließlich wird in der Forschungsmethode nicht nur von explizitem und implizitem Wissen gesprochen, sondern gleichzeitig werden Bewertungen und Werthaltungen in diesem Zusammenhang unterschieden.

Tab. 16 Unterscheidung der Begriffe nach expliziter und impliziter Ebene I (Quelle: eigene Darstellung nach Aussagen von BOHNSACK und NENTWIG-GESEMANN 2010: 270 ff.,)

	<b>Explizite Ebene</b>	<b>Implizites Ebene</b>
Art der Wissensbestände	theoretisch-reflexives Wissen	atheoretisches Wissen
Art der Wert-Begrifflichkeit	explizite Bewertungen	Werte oder Werthaltungen
Art der Zugänglichkeit	dem Beforschten zugänglich	dem Beforschten nicht zugänglich, rekonstruierbar

Dabei sind der Theorie der Methode nach Bewertungen auf der expliziten Ebene des theoretischen Wissens zu verorten. Sie stehen gewissermaßen im Text, d. h., sie sind in der Gruppendiskussion wörtlich expliziert. Dagegen werden Werte gemäß Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2010: 270) folgendermaßen definiert:

„Werte sind somit jene positiven und negativen (Gegen-)Horizonte bzw. die Relation zwischen diesen, innerhalb derer der gesamte Erfahrungsraum einer Gruppe, eines Milieus' d. h. bspw. einer Generation oder auch einer Organisationskultur, ‚eingespannt' ist. Sie bilden damit die Horizonte der ‚Totalität' von Weltanschauungen, die – einschließlich der hier angesiedelten *Werthaltungen* – im Unterschied zu den *Bewertungen* nicht Gegenstand des reflektierenden, des theoretischen Bewusstseins ihrer Träger sind: ‚Weltanschauungen sind nicht Erzeugnisse des Denkens', heißt es bei Dilthey (1911, S. 15)".

So definierte Werte und Werthaltungen befinden sich also im Bereich atheoretischer Wissensbestände, leiten also das Gesagte implizit, ohne dass sie explizit versprachlicht werden:

„Es ist diese Ebene des impliziten, stillschweigenden oder »atheoretischen Wissen« als eines die Handlungspraxis orientierenden Wissens, auf der auch die Werthaltungen der beteiligten Akteure angesiedelt sind.“ (BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 270).

Im Gegensatz zu expliziten Bewertungen, wie etwa eine Schüleraussage wie „Die Unternehmen sind schuld“, sind implizite Werthaltungen/ Wertorientierungen<sup>165</sup> in der Diskussion, wie hier ggf. eine Orientierung an Verantwortung, nicht versprachlicht. Damit stehen sie nicht bereit für eine Überprüfung durch die anderen Gesprächsteilnehmer und entziehen sich der Gefahr, beim Gegenüber eine Ablehnung auszulösen (vgl. LUHMANN 1997: 343; BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 270). Der Forscher kann aber die Gruppendiskussion als Text mit Hilfe der dokumentarischen Methode oder genauer mit Hilfe der reflektierenden Interpretation die impliziten Werthaltungen encodieren. Bohnsack und Nentwig-Gesemann sprechen so auch von den „impliziten Codes der Werthaltungen“ (BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 270), wobei die Begriffe „implizite Werte“ und „Werthaltungen“ synonym verwendet werden.

Zurückblickend auf das für das Lernen von ethischem Urteilen Gesagte finden sich somit die Möglichkeiten eines Zugriffs auf implizites ethisches Urteilen wieder, wenn man über dem Verständnis der Werte als „Horizonte der ‚Totalität' von Weltanschauungen“ folgt. Diese impliziten Horizonte aber können genauso auch als Horizonte einer urteilenden Erschließung der Welt gelten, Weltanschauungen als ethische Urteilsformen (vgl. genauer unten).

Für die Interpretation bedeutet dies zunächst einfach, dass zwei Ebenen betrachtet werden können, die als explizites Urteilen und implizites Urteilen beschrieben werden können. Die Transkripte, also die verschriftlichten Gruppendiskussionen als Texte, bilden selbst ab, was die Schüler sagen bzw. was und wie sie explizit urteilen oder eben welche expliziten ethische Urteile im Text erscheinen.

---

<sup>165</sup> Es wird je nach dem auch von Wertorientierungen gesprochen.

Was, d. h., welche Art impliziten Urteilens/Werthaltungen hinter diesen Urteilen stehen, ist dann aus dem Text entsprechend des Vorgehens in der dokumentarischen Methode zu rekonstruieren. Die angemerkte Streitfrage, ob (vgl. die strikte Trennung der dokumentarischen Methode zwischen explizit und implizit) oder auch wie viel (vgl. die Idee der Gradualität im didaktischen Bereich) des Impliziten expliziert werden kann, ist dabei für die Textinterpretation der Diskussion insofern irrelevant, als sich hier das Explizite vom Impliziten deutlich unterscheidet, d. h. das Was des Gesagten vom Wie in der Diskussion, das nicht verbalisiert wird bzw. nicht transkribiert ist. Ob die Beforschten aber grundsätzlich in der Lage sind, Teile der impliziten Bereiche zu versprachlichen, ist dann je nachdem erst in einem weiteren Schritt der Interpretation der Ergebnisse jenseits der angewandten Methode zu sehen. In der vorliegenden Studie wird der Auffassung von Gradualität (vgl. SCHOBERTH 2012b) gefolgt, die zudem beinhaltet, dass ein Explizieren erlernt werden kann im Sinne des Ausbaus ethischer Sprachfähigkeit. Diese Auffassung wird noch dazu dadurch empirisch gestützt, zumal Applis als ein Ergebnis seiner auch auf der dokumentarischen Methode basierenden Studie zum wertorientierten Lernen im Kontext Globalen Lernens festhält, „dass sich die stark dichotome Unterscheidung von explizitem moralischen Diskurs und impliziten, der Reflexion nicht zugänglichen Wertorientierungen, wie sie u. a. von Asbrand (2008; 2009b) verwendet wird, hier nicht findet“ (APPLIS 2012: 191). Er stellt sich aber heraus, dass die weitere Untersuchung der Gradualität explizit-implizit als Forschungsdesiderat aussteht, das in dieser Studie nur am Rande angegangen wird.

Bei Applis (u. a. 2012) wird dabei von impliziten Wertorientierungen gesprochen. Applis unterscheidet an anderer Stelle „explizite und implizite Bewertungen“ (ebd.: 141), die er für seine Untersuchung mittels der dokumentarischen Methode interpretiert. An diesem Beispiel zeigt sich wie vielfältig in der Forschungspraxis die Begrifflichkeiten sind, die aber immer wieder auf die *eine* Unterscheidung rekurrieren und zwar diejenige, die eine explizite Ebene unterscheidet, in der betrachtet wird, was in der Diskussion gesagt wird, von einer impliziten Ebene, die zu rekonstruieren ist, indem gefragt wird, wie etwas gesagt und das Gesagte generiert wird.

Die Verwendung des Begriffs der impliziten Wertorientierungen bei Applis (u. a. 2012) verweist aber auch auf eine weitere Begrifflichkeit in der dokumentarischen Methode, das ist der Terminus der Orientierung.

Es wird damit – wiederum auf einer expliziten und einer impliziten Ebene – Folgendes unterschieden:

Tab. 17 Unterscheidung der Begriffe nach expliziter und impliziter Ebene II (Quelle: eigene Darstellung)

	<b>Explizite Ebene</b>	<b>Implizite Ebene</b>
Art der Orientierungsbegrifflichkeit	Orientierungsschema	Orientierungsrahmen
Art der Wissensbestände	theoretisch-reflexives Wissen	atheoretisches Wissen
Art der Wertbegrifflichkeit	explizite Bewertungen	Werte oder Werthaltungen
Art der Zugänglichkeit	dem Beforschten zugänglich	dem Beforschten nicht zugänglich, rekonstruierbar

Die Unterscheidung zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen – beide werden außerdem als Orientierungsmuster (= Oberbegriff) (BOHNSACK 2011: 132) zusammengefasst – kann weiter erklärt werden:

Orientierungsschemata werden als reflexiv zugänglicher Entwurf des Handelns bezeichnet, es geht um das Wissen um formale und institutionalisierte Praxen (BOHNSACK 1997: 50), an denen sich das Handeln orientiert.

Orientierungsrahmen beschreiben Erfahrungen, die der Einzelne im Laufe seines Lebens selbst erlebt hat und an denen er sein Handeln ausrichtet. Der Orientierungsrahmen als Untersuchungsprinzip der Forschungsmethode ermöglicht es nun, unterschiedliche Aussagen in der Diskussion als Ausdruck ein und derselben dahinter liegenden impliziten Werthaltungsebene zu verstehen.

Oft wird in der Forschungspraxis aber im gleichem Atemzug auch von impliziten Orientierungen gesprochen oder auch nur von Orientierungen. Es zeigt sich abermals eine Vielzahl an begrifflichen Verwendungsweisen. Kutscher etwa untersucht im sozialpädagogischen Bereich der Professionsforschung dann gezielt nur moralische Orientierungen (KUTSCHER 2002; KUTSCHER 2010). Es scheint also in diesem Forschungsfeld ebenso eine Begrenzung auf eine bestimmte Art von Orientierungen möglich, was dann für die Fokussierung auf Modi ethischen Urteilens für die vorliegende Studie noch interessant wird.

Abschließend sei in Hinblick auf die Frage des Passungsverhältnisses zudem darauf hingewiesen, dass etwa Loos und Schäffer – aus dem Bereich der Forschung mittels der dokumentarischen Methode (vgl. etwa BOHNSACK, SCHÄFFER 2007) – herausstellen, dass „was jemand ‚eigentlich‘ wollte, nicht unmittelbar zugänglich [ist], es sei denn, es berichtet jemand über seine Motive und Intentionen“ (LOOS, SCHÄFFER 2001: 62). Damit deuten sie aber die Möglichkeit des Explizierens an. An anderer Stelle beschreiben sie atheoretische

Wissensbestände in einer Gruppe als nicht expliziert und z. T. als nicht explizierbar (vgl. LOOS, SCHÄFFER 2001: 84). Es scheint also auch innerhalb der variierenden Ausprägungen der dokumentarischen Methode bzw. des Gruppendiskussionsverfahren das Explizieren-Können im Vergleich zum Impliziten unterschiedlich gesehen zu werden. Atheoretisch, implizit ist also keineswegs immer gleichzusetzen mit nicht explizierbar, sondern ebenso mit nicht expliziert.

Als letztes sei in Bezug auf das Passungsverhältnis erneut auf den wissenssoziologischen Hintergrund Mannheims verwiesen. Mannheim geht in seinem Interpretationsverständnis des Dokumentsinns bzw. der Rekonstruktion des Habitus von einer „ethisch-moralischen Haltung“ (LOOS, SCHÄFFER 2001: 63) aus (vgl. MANNHEIM 1980), die dahintersteht bzw. macht er das Dokumentarische daran deutlich. Sein Beispiel ist der Akt des Bettelns, der „Akt des Gebens als Ausdruck einer ethisch moralischen Haltung des Gebenden“ (LOOS, SCHÄFFER 2001: 63; MANNHEIM 1964: 106 ff, s. genauer unten). Diese Haltung ist ein Grundmuster, das als Wie auch bei anderen Äußerungen im Hintergrund steht, „auch andere Äußerungen präformiert“ (LOOS, SCHÄFFER 2001: 63). Während bei Mannheim in der dokumentarischen Interpretation der Habitus als eine ethisch-moralische Haltung Grundlage sein „mu[ss]“ (ebd.: 64), sieht erst die Erweiterung des Habitus' bei Bourdieu<sup>166</sup> diesen dann als „Ausdruck einer gesellschaftlich situierten Praxis“ (ebd.: 64; vgl. BOURDIEU 1987: 283) an.

Doch auch Loos und Schäffer (2001: 41) weisen wieder darauf hin, dass kollektive Orientierungen, die ja im Zentrum der dokumentarischen Methode stehen, sich häufig in Normen und Werthaltungen niederschlagen (vgl. ebd.). Es zeigt sich also die Nähe zum hier betrachteten normativen Bereich, in dem Falle des ethischen Urteilens einerseits in der Methodologie selbst und andererseits auch in der Anwendung in der Forschung (vgl. u. a. KUTSCHER 2002; APPLIS 2012).

#### **4.1.2 Zentralität des Diskurses<sup>167</sup> – Selbstläufigkeit und Interpretationsgegenstand**

Der Bereich des atheoretischen Wissens, in dem sich Werthaltungen finden, wird außerdem als konjunktives Wissen bezeichnet, also als ein die Gruppe verbindendes Wissen. Die dokumentarische Methode fokussiert auf diesen Bereich, indem es ihr darum geht, die in einer Gruppe geteilten Orientierungen, also konjunktive, zu rekonstruieren (Kubisch 2010: 254).

---

<sup>166</sup> Die genaue Darstellung der Unterschiede im Habitus-Verständnis ist hier nicht möglich. Es sei darauf verwiesen, dass sich die dokumentarische Methode weitestgehend auf den Habitus-Begriff von Bourdieu (1976) stützt. Bohnsack besagt zudem, dass Habitus weitgehend synonym zu Orientierungsrahmen verwendet werden kann (Bohnsack 2011: 132). In der Geographiedidaktik ist zudem Fögele (2016: 242 f.) schon genauer darauf eingegangen. Bei ihm ist der Habitus-Begriff, anders als für diese Studie, zudem zentral.

<sup>167</sup> Die Begriffe Diskurs und Diskussion werden bei Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2010) in gewisser Weise synonym verwendet. Es ist von Gruppendiskussionen und der Praxis des Diskurses gleichermaßen die Rede. Dieser Vorgehensweise wird sich hier angeschlossen.

Ihr geht es weniger um Differenzen, sondern um konjunktive Erfahrungsräume (vgl. insgesamt BOHNSACK 2014), die im Diskurs entstehen, wenn Menschen etwa eine gemeinsame Sozialisationsgeschichte und Handlungspraxis teilen (vgl. KUBISCH 2010: 254), wie etwa Schüler den gemeinsamen Besuch des Unterrichts (vgl. aber BONNET 2009). Es geht folglich nicht um individuelle Orientierungen, sondern um diejenigen Orientierungen, die von mehreren geteilt werden (BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 273). Gleiche Erfahrungen – etwa im Unterricht gemachte – werden in der Gruppendiskussion aktualisiert: „Eingebunden in denselben (konjunktiven) Erfahrungsraum ‚verstehen‘ sie einander dort unmittelbar, wo diese Erfahrungen relevant werden“ (ebd.). Dies bedeutet gerade nicht, dass diese Erfahrungen expliziert werden, aber dass sie dem Gesagten zu Grunde liegen. Aus diesem Hintergrund der Methode erwächst die Wichtigkeit der Diskurse als Erhebungsinstrument. Dabei ist ein wichtiger Aspekt die Selbstläufigkeit der Diskurse. Dies ist insofern passend, als die diskursive Auseinandersetzung ethischen Urteilens als empirisch belegter Ansatzpunkt zur Förderung ethischer Urteilsfähigkeit einerseits die Unterrichtsreihe selbst formt, sich das Erhebungsinstrument also in die Unterrichtsreihe methodisch einfügt, sich andererseits aber ethisches Urteilen vor allem auf diese Weise zeigt, d. h. im Diskurs, gerade, wenn er selbstläufig ist, wie im Fall der dokumentarischen Methode gewünscht bzw. in dieser Form angelegt. So kann ethisches Urteilen also nach der Unterrichtsreihe durch die Gruppendiskussionen wiederum aktiviert werden. Kutscher bestätigt dies in Bezug auf ihre Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Teams aus der Jugendarbeit: „Durch die diskursive Situation sind die Teilnehmer gefordert, Aussagen zu begründen“ (KUTSCHER 2010: 190).

Mit Geertz kann man sagen, die Methode

„ist deutend; das, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das **Gesagte** eines solchen Diskurses dem vergänglichsten Augenblick zu entreißen“ (GEERTZ 1987: 30).

Zudem ist der Diskurs selbst Gegenstand der Betrachtung, wenn Diskursverlauf und -organisation für die Interpretation betrachtet werden. Die Orientierungen bilden sich schließlich „*prozesshaft*“ (BOHNSACK 2014: 139) im Gespräch, werden im Gespräch aktualisiert. Sie werden nicht expliziert, sondern kommen in Erzählungen zum Ausdruck. Aus der Art und Weise, wie die Gesprächspartner aufeinander eingehen, ergeben sich außerdem weitere Hinweise auf deren Orientierungen (vgl. Schritte der dokumentarischen Methode unten).

### 4.1.3 Einklammerung des Geltungscharakters

Die Einklammerung des Geltungscharakters als methodisches Prinzip (u. a. in Anlehnung an MANNHEIM 1980: 88 ff.; ASBRAND 2010; BOHNSACK 2014) ist für diese Studie noch dazu besonders relevant. Schließlich ist das Thema „Globalisierung“ an sich normativ aufgeladen. Ferner sind die Ziele, die mit dem Globalen Lernen und auch der Förderung von Bewertungskompetenz im Geographieunterricht (vgl. DGfG 2014) verbunden sind, normativ. Darüber hinaus wird gezielt Normatives verhandelt, indem ethisches Urteilen einen Platz bekommt. Wenn man dann – und dies ist hier der Fall – die Frage der geltenden Normativität in Bezug zur Komplexität einer Weltgesellschaft setzt und damit in Abhängigkeit vom Standort des Betrachters sieht (vgl. im Sinne des Doppelt-Komplexen), ist die Beurteilung ob einer Richtigkeit der Beantwortung dieser Frage von keinem Standort aus zu treffen (vgl. ASBRAND 2010: 87). Dies ist im schulischen Sinne einer Leistungsbewertung zwar eine schwierige Idee, für die vorliegende Studie aber umso interessanter, als die Fragestellung weder eine Bewertung der Richtigkeit einer Schüleraussage vornimmt, noch diese im schulischen Sinne bewertet. Es gilt, dass die dokumentarische Methode bei der Interpretation von „einer Bewertung des immanenten Gehalts dessen, was in der Gruppendiskussion gesagt wird“ (ebd.: 88), Abstand nimmt, zumal die gesamte Methode auf dem Wechsel der Betrachtung vom Was (etwa, welche Werte werden genannt) zum Wie (etwa, wie wird über Werte geredet, welche Werthaltungen führen dazu) des Gesagten fußt (vgl. ASBRAND 2010: 89; BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 271), was gerade für das Thema Globalisierung/Globales Lernen wichtig ist, das in seinen sowohl theoretischen als auch handlungspraktischen Bereichen stark mit Bewertungen und Werten „besetzt ist“ (APPLIS 2012: 140).

Der Forscher steht dabei aber vor einem Problem. Denn er kann zunächst aus seinem eigenen Wertekontext nicht heraus und bewertet als Beobachter erster Ordnung unbeobachtet. Werte gehören also in diesem Sinne zum sogenannten Luhmann'schen „blinden Fleck“ (LUHMANN 1990: 85), sie unterliegen der Interpretation latent. Diesen bilden Fleck gilt es aber als Beobachter zweiter Ordnung zu identifizieren, indem ein Wechsel der AnalyseEinstellung „von der Frage, *was* die Werte sind, zur Frage danach, *wie* diese in der kommunikativen oder interaktiven Praxis hergestellt oder verwendet werden“ (BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 271) vollzogen wird. Dies ist „untrennbar“ (ebd.) gekoppelt an die Einklammerung des Geltungscharakters, d. h. „der Suspendierung von Bewertungen hinsichtlich des faktischen Wahrheitsgehalts und der normativen Richtigkeit kultureller und gesellschaftlicher Tatsachen“ (ebd.).

Gerade aber bei dem Thema Globalisierung und ethischem Urteilen ist die Gefahr hoch, bei den Schülerantworten, die, wie Asbrand es nennt, den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit „sympathisch“ (ASBRAND 2009b: 119) sind und dies auch vor dem Hintergrund ethischen Urteilens, den impliziten Orientierungs-

rahmen zu übersehen (vgl. ebd.). Asbrand wehrt dieser Gefahr, indem sie diese Antworten besonders kritisch betrachtet, um „nicht angemessene Bewertungen“ (ebd.) zu vermeiden. Jedoch stellt sie gleichzeitig fest, dass auch der übermäßig kritische Blick wiederum Gefahr läuft, verschobene Bewertungen vorzunehmen (vgl. ebd.).

Es gilt, sich dieser Probleme als Forscher bewusst zu sein und durch die gezielte Arbeit in Forschungswerkstätten immer wieder neu zu hinterfragen (so auch APPLIS, HOFMANN & HÖHNLE 2015: 246). So betonten Bohnsack und Nentwig-Gesemann, dass nicht nur die AnalyseEinstellung selbst wechselt, sondern, dass sich auch der Beobachter zweiter Ordnung immer wieder einer „Kontrolle der Standort- und Wertgebundenheit“ (BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 271) unterziehen muss, wie dies methodisch nicht nur durch die Arbeit in Forschungswerkstätten, sondern ebenso durch das Ersetzen theoretischer durch empirische Vergleichshorizonte (s. unten) geschieht.

##### **4.1.4 Forschungsproblem „soziale Erwünschtheit“**

Ein weiterer Grund für die Wahl dieser Methode ist gerade aufgrund des normativen Gehaltes des Treatments und des Themas an sich die Möglichkeit der Methode, das Problem der sozialen Erwünschtheit weitestgehend zu meiden. Zunächst steht didaktische Forschung und so auch geographiedidaktische Forschung immer wieder vor dem Problem der sozialen Erwünschtheit expliziter Schüleräußerungen bzw. überhaupt der Frage nach der Wertung von Schüleräußerungen in Bezug auf den Forschungsgegenstand etwa mittels eines Fragebogens nach einer Unterrichtseinheit. Es kann hier zu, wie Applis es beschreibt, „fehlgeleiteten Aussagen“ (APPLIS 2014b: 15) kommen, wenn nicht kontrolliert wird, was vielleicht noch hinter der Schüleraussage steht, d. h., welche impliziten Orientierungen ihre Aussagen steuern. Die dokumentarische Methode kann dafür kontrollierend tätig werden, indem sie gezielt implizite Orientierungen mit in den Blick nimmt. Dies ist auch wichtig, wenn im Gespräch Widersprüche in Aussagen der Schüler auftreten.

Und dies ist besonders zentral bei dem Thema dieser Studie. Wenn die Schüler etwa nachhaltigen Konsum als gutes Ziel beschreiben oder bewerten, kann dies einfach sozial erwünscht sein. Die dahinterstehenden impliziten Orientierungen, die erst mit der Methode rekonstruiert werden können, geben aber über die soziale Erwünschtheit hinaus Aufschlüsse.

Bedeutend hierfür ist eine weitere Unterscheidungspraxis in der dokumentarischen Methode. Dies ist die Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt in Anlehnung an Mannheim (vgl. MANNHEIM 1964):

Tab. 18 Unterscheidung der Begriffe nach expliziter und impliziter Ebene III (Quelle: eigene Darstellung; verändert nach APPLIS, HOFMANN & HÖHNLE 2015: 247)

<b>Sinngehalt</b>		<b>Empirische Erfassbarkeit</b>
Immanenter Sinngehalt	Intentionaler Ausdrucksinn	nicht erfassbar
	Objektiver Sinn	thematisch zu reformulieren
Dokumentarischer Sinngehalt		anhand des Diskursprozesses zu rekonstruieren

Mannheim macht dies am Begriff „Hilfe“ deutlich (MANNHEIM 1964: 106 ff.). Zentral ist, dass beim Objektsinn die „Ablösbarkeit von Subjekt und dessen realen Erlebnisstrom“ (ebd.: 107) möglich ist, beim Ausdruckssinn aber gerade nicht.

Der Dokumentsinn hingegen, das Dokumentarische, ist schließlich eine dritte Dimension der Interpretation, wenn sich etwa in der Hilfe, die jemand objektiv gibt und mit der er etwas ausdrücken will, dem der die Hilfe empfangen hat, etwas dokumentiert, zum Beispiel Heuchelei, wie dies Mannheim (ebd.: 108) darstellt: „seine [bezogen auf einen Freund] Tat gilt mir nur als Beleg für sein substantielles Wesen, das ich in ethisch-theoretischer Reflexion als heuchlerisch bezeichne“ (ebd.). Er sieht in dieser dritten Sinnschicht eine wichtige Art des Verstehens (vgl. ebd.: 109). Diese Sinnschicht aber wird, wie unter 1 bereits angemerkt, vorderhand ethisch definiert.

Der dokumentarische Gehalt aber einer Aussage zum nachhaltigen Konsum, der bei Mannheim gerade auch ethisch gefasst ist, interessiert für diese Studie besonders, wenn es darum geht, die implizite Ebene dahinter zu betrachten und die soziale Erwünschtheit, die eine Gefahr gerade dieser Studie ist, zu umgehen. Erfasst wird der dokumentarische Gehalt dabei gerne mit den sprachlichen Formeln „darin dokumentiert sich“ oder „darin zeigt sich“, um ausgehend von der expliziten Ebene auf die implizite zu kommen.

Fögele ergänzt seine tabellarische Unterscheidung der Begriffe der dokumentarischen Methode darüber hinaus um den Aspekt der Handlungsmotive im Sinne von Alfred Schütz (vgl. BOHNSACK 2010: 144 f.; BOHNSACK 2011: 133), der hier aufgegriffen wird, da er genau den Punkt des Umgehens der sozialen Erwünschtheit noch einmal besonderes erfasst.

Indem in der dokumentarischen Methode also unterschieden wird zwischen *Um-Zu-Motiven*, die der „zweckrationalen Konstituierung der Handlungen aus den Entwürfen“ (FÖGELE 2016: 243) dienen und *Weil-Motiven*, die „habitualisierte Konstituierung der Entwürfe aus dem Erleben“ (ebd.) darstellen, wird das Umgehen möglich, indem schließlich der Hintergrund des Weil mitbetrachtet wird.

Tab. 19 Unterscheidung der Begriffe nach expliziter und impliziter Ebene IV (Quelle: eigene Darstellung; angelehnt an FÖGELE 2016: 243)

	<b>Explizite Ebene</b>	<b>Implizite Ebene</b>
Art des Wissens	kommunikative oder kommunikativ-generalisierende Wissensbestände	konjunktive Wissensbestände
Merkmale des Wissens	theoretisch, reflexiv zugänglich	atheoretisch, nicht reflexiv zugänglich, handlungsleitend
Art des Sinngehalts	Immanenter Sinngehalt	Dokumentarischer Sinngehalt
Handlungsmotive	Um-Zu-Motive	Weil-Motive
Art der Wert-Begrifflichkeit	Bewertungen	Werte und Werthaltungen
Art der Orientierungsbegrifflichkeit	Orientierungsschema	Orientierungsrahmen

Die implizite Ebene aber wird nun in der Methode mit Hilfe bestimmter Schritte und Wege rekonstruiert.

#### 4.1.5 Rekonstruktivität

Die dokumentarische Methode ist schließlich für die hier vorliegende Unterrichtsforschung außerdem gerade aufgrund ihres rekonstruktiven Forschungsansatzes von Vorteil, da sie nicht mit der Annahme operiert, „dass Unterricht durch Planungs- und Materialvorgaben vorherbestimmt werden kann“ (BONNET 2009: 222). Sie geht davon aus, „dass sich das Wesen einer Unterrichtsstunde erst durch die Rekonstruktion der in ihr erzeugten (Be-)Deutungen erfassen lässt“ (ebd.). Damit steht sie nicht vor dem Problem, unabhängige Variablen in dem komplexen Gebilde „Unterricht“ finden (vgl. ebd.) oder nach direkten Effekten suchen zu müssen.

Dies ist in der Folge für die Fragestellung dieser Arbeit passend, da es sich nicht um eine Interventionsstudie handelt, die vor und nach der Unterrichtseinheit „ethisches Urteilen“ misst, sondern Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht im Bereich des Globalen Lernens rekonstruiert, um dadurch Ansatzpunkte zur Förderung erkennen zu können. Sie ist dadurch insgesamt hypothesengenerierend angelegt und nicht hypothesen-überprüfend.

#### 4.1.6 Verallgemeinerungsfähigkeit

Die Methode geht davon aus, dass über die sinngenetische Typenbildung von einzelnen Fällen auf grundlegende Strukturen geschlossen werden kann (vgl. auch APPLIS, HOFMANN & HÖHNLE 2015: 244).

Dies ist nicht nur forschungspraktisch interessant, zumal nicht eine Menge an Stichproben gebraucht werden, sondern auch forschungstheoretisch, da sich das Problem der Übertragbarkeit in der Unterrichtsforschung besonders zeigt, in der die Lehrkraft einen entscheidenden Faktor darstellt, wie nicht zuletzt durch die Hattie-Studie (HATTIE 2013) gezeigt wurde.

Aufgrund aber der theoretischen Annahmen der Methode können von einzelnen Fällen abstrahierend allgemeine Aussagen getroffen werden. Und zwar geschieht diese Prüfung einer Generalisierungsmöglichkeit, indem für den einzelnen Fall geprüft wird, ob er „als **modus operandi** oder generative Formel“ (BOHNSACK 2001: 340) gelten kann, d. h., ob es im Vergleich zu anderen empirischen Fällen empirische Fälle gibt, die verschiedene Themen mit diesem Fall vergleichbar verhandeln und die dann zusammenzufassen sind zu einem Idealtypus. Die Suche nach homologen Sinnmustern also führt zur Möglichkeit der Generalisierung.

#### 4.1.7 Praxeologische Methodologie und methodische Offenheit

Zunächst könnte man allein über die „praxeologische Methodologie [...], die die methodologische und methodische Offenheit“ (Bonnet 2009: 236) der Methode schafft, den Einsatz der Methode allgemein begründen. Denn anders gesagt heißt das, dass die praxeologische Anlage der Methode, also die Idee methodisch der Logik der Praxis zu folgen, immer eine Modifikation der Methode an die Praxis erlaubt. Doch sollen die Möglichkeiten der Modifikation der Methode an Fragen der Unterrichtsforschung noch genauer beleuchtet werden.

Applis stellt aufgrund eigener Forschungen mit der dokumentarischen Methode fest, dass diese sich als Methode anbietet, aber für die Anwendung in fachdidaktischen Forschungsbereichen<sup>168</sup> (APPLIS 2014: 22) zu modifizieren ist. Eine genau begründende Darstellung zur Art und Weise der Modifikation liegt jedoch für die dahingehend junge geographiedidaktische Forschung noch nicht vor.

Dies ist im Bereich der Sprachen anders (vgl. u. a. BONNET 2009; BRACKER 2015; BALLIS ET AL. 2014<sup>169</sup>).

Modifikationsmöglichkeiten aus dem sprachdidaktischen Bereich werden an dieser Stelle in Analogie kurz dargestellt, um die Modifikationen, die diese Arbeit vornimmt, in einen Kontext zu den in der aktuellen didaktischen Forschung vollzogenen Varianten zu setzen, wobei lediglich Studien zur Unterrichtsforschung

---

<sup>168</sup> Vgl. als weiteres Anwendungsbeispiel aus der Geschichtsdidaktik etwa Martens (2010).

<sup>169</sup> Ballis et al. (2014) gehen dabei zwar von der Deutschdidaktik aus, gehen jedoch gleichzeitig über diese hinaus (vgl. auch Titelgebung des Aufsatzes „Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für die Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch“) und blicken auf allgemeine didaktische Aspekte.

nicht aber zur Professionsforschung herangezogen werden, da dies an dieser Stelle zu weit führen würde.

Interessant ist besonders die Arbeit von Bracker (2015), die bei Ballis et al. in ihrer „fachdidaktischen Adaption der Dokumentarischen Methode detaillierter beschrieben“ (Ballis et al. 2014: 99) wird. Bracker begründet ihre Adaption selbst mit der Offenheit der Methode (vgl. Bracker 2015: 10 f.). Zentral ist ihre „gegenstandstheoretische Wendung, bei der grundlegend davon ausgegangen werden muss, dass die gestellte Aufgabe bzw. der fachliche Input [...] die Struktur der Diskussion initiiert und maßgeblich steuert“ (BRACKER 2015: 98). Dabei sieht sie eine Verbindung von Orientierungsrahmen der dokumentarischen Methode und den Orientierungen zu fachlichen Inhalten (nach Ballis et al. 2014). Diese gegenstandstheoretische Wendung ist auch für diese Studie interessant, zumal in dieser Studie davon ausgegangen wird, dass die vorherige Unterrichtssequenz als Gegenstand die Diskussion im Nachhinein wesentlich lotst. Bei Bracker (2015) gilt, dass der Text „die alltäglich-lebensweltlichen Sinnstrukturen der Lernenden mit einer objektiven Sinnkonstruktion des jeweiligen Faches“ (Ballis et al. 2014: 100) konfrontiert. Im Zentrum der Betrachtung stehen „diese Konfrontationen und die sich daran anschließenden Aushandlungsprozesse“ (so Ballis et al 2014: 100). Auch dies ist für diese Arbeit wichtig, da alltägliches ethisches Urteilen mit im Unterricht angeregten Sinnstrukturen aufeinandertrifft, was dann auch die Schüler je nach dem in den Diskussionen beschäftigt bzw. was sie aushandeln.

Von Bedeutung ist an dieser Stelle besonders, dass dieser gegenstandstheoretischen Wendung bei Bracker auch eine methodische folgt (vgl. BRACKER 2015; BALLIS ET AL. 2014): die formulierende Interpretation wird aufgewertet gegenüber der reflektierenden, Bracker arbeitet kontrastiv und verzichtet auf eine Typenbildung (BALLIS ET AL. 2014, BRACKER 2015).

Der erste Punkt ist bedeutsam für diese Arbeit, da ebenfalls die explizite Ebene, auf der sich das ethische Urteilen abspielt, mehr Gewicht bekommt (vgl. unten). Auch Bonnet, der die Passung der dokumentarischen Methode für die Unterrichtsforschung verhandelt, bemerkt, dass nicht nur der dokumentarische Sinngehalt betrachtet werden sollte, sondern ebenso der intendierte Ausdruckssinn und der objektive Sinngehalt (BONNET 2009: 224).

Bonnet „konturiert“ (ebd.) schließlich die Begriffe Sinnebenen, Erfahrungsraum, Konjunktivität, Fokussierungsmetapher und Orientierungsrahmen der dokumentarischen Methode im Kontext der Unterrichtsforschung neu.

Dies soll im Folgenden für diese Studie mit Blick auf die vorliegenden didaktischen Modifikationen in ähnlicher Weise geschehen.

#### 4.1.8 Begründete Modifikationen dieser Arbeit

##### *Sinnebenen*

a) Bewertungen und Werthaltungen – Werthaltungen als Urteilsformen

Die zentralste Modifikation geschieht bezüglich der Sinnebenen. Es wird der Begriff der Werthaltung als Urteilsform verstanden und interpretiert. Diese Veränderung soll nicht nur vor der allgemeinen Begründungsfolie einer Offenheit der Methode legitimiert werden, sondern im Detail in ihrer Legitimation beschrieben werden.

Es wurden in den vorherigen Erläuterungen noch explizite Bewertungen/ethische Urteile und implizite Werthaltungen/ethische Urteile nebeneinandergesetzt, um die Terminologie, aus der die hier vorliegende Verwendung kommt, aufzuzeigen und zu begründen. An dieser Stelle wird nun differenziert nicht mehr von expliziten Bewertungen und impliziten Werthaltungen gesprochen, sondern im Sinne der Unterscheidung in Kapitel 2.2 von expliziten ethischen Urteilen und impliziten ethischen *Urteilsformen* bzw. *Modi* ethischen Urteilens.

Dass der Aspekt des Ethischen die Methode gerade auch auf der impliziten Ebene grundsätzlich prägt, wurde bereits angedeutet, und dies noch dazu mit Verweis darauf, dass sogenannte „Dokumentarier“ davon ausgehen, dass sich kollektive Orientierungen oft in Werten und Normen niederschlagen. Mannheim spricht schließlich davon:

„Nichts wird im eigentlich vermeinten Sinn (d. h. mittels intentionaler Interpretation) oder in seinem objektiven Leistungscharakter belassen, sondern alles dient als Beleg für eine von mir vorgenommene Synopsis, die, wenn sie den engeren Kreis des ethisch Relevanten verlässt, nicht nur seinen ethischen Charakter, sondern seine gesamtgeistigen »Habitats« ins Auge zu fassen imstande ist“ (MANNHEIM 1964: 108 f.).

Nun kann man von dieser Erweiterung ebenso wieder zurückgehen auf den Aspekt des Ethischen. Der ethische Charakter des Gesamthabitus wird also herausgegriffen oder besser fokussiert betrachtet.

Dies geschieht etwa auch bei Applis (2012), wenn er an bestimmten Punkten explizite und implizite Bewertungen differenziert und bei Kutscher (2002; 2010), wenn sie moralische Orientierungen – auch verstanden als Orientierungsmuster und -rahmen (vgl. KUTSCHER 2010: 189) – innerhalb des Arbeitsfeldes der Jugendhilfe rekonstruiert.

Wie ist es aber um diese Begrifflichkeiten bestellt in Hinblick auf die Wahl der Begriffe der vorliegenden Studie?

Von der Begrifflichkeit der Werthaltung wird aufgrund der Herleitung in Kapitel 2.2 Abstand genommen. Dies gleicht methodisch einer erneuten Fokussierung auf den ethischen Bereich von Aussagen und so der hier verfolgten Fragestellung, in der betrachtet wird, wie auf der expliziten Ebene ethisch geurteilt wird und wie sich darin bestimmte Urteilsformen, dann zusammengefasst als

Modi ethischen Urteilens, dokumentieren, die sich ebenso anhand anderer ethischer Urteile, Stichwort „Sequenzanalyse“, auf expliziter Ebene als habitualisiert aufzeigen lassen. Dies lässt sich, wie oben angemerkt, auch als Suche nach den impliziten Orientierungen beschreiben, die in der Urteilsbildung zum Tragen kommen.

Die Frage nach dem Wie der Methode konzentriert sich also in der vorliegenden Studie darauf, Homologien im ethischen Urteilen zu erfassen und zusammenzufassen.

Der Begriff der Werthaltung zeigt dabei eine Zusammenfassung genauso an, geht aber noch vom Begriff des Wertes aus. Der Begriff der Urteilsform ersetzt diesen Begriff, verweist aber auf die gleiche implizite Sinnenebene und zwar auf die einer überordnenden, erklärenden Zusammenfassung der explizit geäußerten Urteile.

Ist dies aber tatsächlich möglich?

Erster Einwand:

Kutscher rekonstruiert schließlich moralische bzw. kollektive normative Orientierungen<sup>170</sup> und beschreibt dies folgendermaßen:

„In der empirischen Erhebung werden somit insbesondere Äußerungen, die sich an spezifischen Werten oder Normen orientieren, bzw. „Moralstrukturen“ betrachtet, die sich aus einem spezifischen Umgang mit den behandelten Topoi ableiten lassen.“  
(KUTSCHER 2002: 31 f.).

Ist demnach für diese Studie nicht auch besser von moralischen Orientierungen, Moralstrukturen oder moralischen Urteilen zu sprechen bzw. können, anders gefragt, überhaupt ethische Urteilsformen rekonstruiert werden, wenn man dem hier gefolgten Verständnis<sup>171</sup> von Ethik als Reflexion gelebter Moral festhält? Kann ein reflexiver Moment überhaupt implizit sein?

Es erscheint möglich, wenn man von einer habitualisierten Reflexionspraxis auf Moral ausgeht, die sich als Urteilsform an verschiedenen ethischen Urteilen immer wieder zeigt. Was Kutscher macht, ist im Grunde nicht viel anders, nur anders terminologisch gefasst, wenn sie auf den Begriff der Protomoral bei Bergmann und Luckmann (Bergmann, Luckmann 1999: 27) verweist, die als „Art universeller Grundlage für alles, was an spezifischen Moralien ausdifferenziert ist“ (Kutscher 2002: 71), verstanden wird.

Aus dieser Begriffserklärung rekurrend definiert sie Moral als „gruppen-spezifischer Wertehorizont“ (ebd.), wobei sie sich ergänzend auf Bohnsacks Milieumoral beruft. Ausgehend von der hier verfolgten Theorie, ethisches Urteilen als nicht deckungsgleich mit Bewerten mittels Werten zu sehen, wird

---

<sup>170</sup> Beide Begrifflichkeiten finden sich (vgl. KUTSCHER 2010: 189).

<sup>171</sup> Kutscher (2002: 31 f.) geht dabei von einer etwas anderen Differenz und Definition von Ethik und Moral aus, als sie hier vorgenommen wurde.

der Begriff der Werthaltung mit der der ethischen Urteilsform also in der vorliegenden Studie adäquat ersetzt.

Zweiter Einwand:

Werden, wenn zur Beschreibung dieser ethischen Urteilsformen auch ethisches Vokabular herangezogen wird, nicht eigentlich ethische Theorien an die Interpretation herangetragen und die Interpretation damit vorher festgelegt? Ist die Studie dann noch hypothesengenerierend?

Dass teilweise und behutsam metatheoretische Kategorien zur Beschreibung ethischen Urteilens verwendet werden, wird nur als eine sprachlich präzisierende Beschreibungskategorie gesehen. Der Versuch, implizite ethische Urteilsformen wiederum deskriptiv zu versprachlichen, bedarf einer eigenen Metasprache, die als Hilfsmittel an bestimmten Stellen auf gängige Begriffe aus der ethischen Theorie zurückgreift, ohne dass dabei interpretatorisch von diesen ausgegangen wird.

b) Explizite Ebene – Explizite ethische Urteile

Der expliziten Ebene wird mehr Beachtung geschenkt (vgl. so auch BONNET 2009 und v. a. BRACKER 2015), und zwar genauer den expliziten ethischen Urteilen zum einen und zum anderen auch den expliziten methodischen Betrachtungen und Relevanzsetzungen in Zusammenhang mit explizit geäußerten Theorien zum ethischen Urteilen im Geographieunterricht. Dies geschieht aber immer mit Blick auf die implizite Ebene. Nicht jedoch wird der intendierte Ausdruckssinn (so aber BONNET 2009) mit in den Blick genommen. Bracker (2015) begründet den größeren Stellenwert der expliziten Ebene aus ihrer didaktischen Fragestellung und aus ihrer gegenstandstheoretischen Wendung heraus:

„Fasst man nämlich Fachunterricht grundsätzlich als Ort, an dem eine ausgewählte spezifische Thematik (der fachliche Gegenstand) interaktional zur Disposition gestellt wird, dann ist per se von Interesse, was über diesen Gegenstand zur Sprache kommt und was gerade auch nicht“ (BRACKER 2015: 107).

Dieser Forschungslogik wird in der vorliegenden Studie gefolgt, wengleich diese Studie anders als bei Bracker den Nachvollzug von Unterricht betrachtet. Es sind somit die Relevanzsetzungen der Schüler für die vorliegende Studie aufschlussreich, gerade auch wenn es um das geht, was gerade nicht gesagt wird, sozusagen durch den Rückblickscharakter gefiltert, was als Vor- oder Nachteil gesehen werden kann. Im Sinne der Frage, was bleibt, wird dies hier als Vorteil eingeschätzt, oder besser ohne Wertung als andere Forschungsfrage. Es geht nicht um ein ethisches Urteilen in actione (vgl. Videografie im Unterricht), sondern um ethisches Urteilen post actionem, nicht evaluativ, aber modal betrachtet und zwar im Kontext des Treatments, das mit Hilfe der Aufwertung der expliziten Ebene zudem betrachtet werden kann.

##### *Fokussierungsmetapher oder thematische Relevanz? – Auswahl der Textpassagen*

Zunächst gelten als Auswahlkriterien der zu interpretierenden Textpassagen thematische Relevanz, thematische Vergleichbarkeit und Fokussierungsmetapher (vgl. unten zur formulierenden Interpretation). Diese sind nicht hierarchisch. Im Sinne des Forschungsinteresses jedoch als ein didaktisches wurde der thematischen Relevanz vermehrt Gewicht gegeben.

Zudem werden nicht unbedingt die Eingangspassagen der Gespräche herangezogen, da sich diese oftmals weniger als metaphorisch dicht erwiesen haben, da sie überwiegend den Charakter einer Aufzählung des Geschehens in der Unterrichtsreihe zeigen. Diese Art der Gesprächsaufwärmphase ist aber weniger von Interesse. Allein die Relevanzsetzungen in der Eingangspassage, wie etwa bzgl. des (Neo)Sokratischen Gesprächs, können je nachdem dennoch erste Hinweise geben.

Zugleich gilt (s. unten), dass die theoretisch-reflexiven Passagen mit den narrativen Passagen in Bezug gesetzt werden können. Diese Möglichkeit wird im Fall von Gruppen genutzt, in denen die Schüler zu theoretischen Beschreibungen neigen, zumal wenn gilt, dass sich der Orientierungsrahmen überall zeigt, nur je nach Passage weniger deutlich.

Einbezogen werden zur *Auswahl* der Textpassagen hinsichtlich der thematischen Relevanz ergänzend die moralischen Kommunikationskategorien nach Bergmann und Luckmann (u. a. 1999), die auch Kutscher (2002/2010) zur Analyse in Kombination mit der dokumentarischen Methode heranzieht und die im Rahmen eines DFG-Projektes entwickelt wurden.

Die Autoren gehen primär von „moralische[r] Kommunikation als kommunikative[r] Tätigkeit“ (Kutscher 2002: 70) aus, „in der eine Handlung, ein Leben, ein Individuum, eine kollektive Person nach Kriterien wie ‚gut‘ und ‚böse‘ bewertet wird“ (Kutscher 2002: 70; vgl. Luckmann 1998: 33). Dies kann als erster Hinweis auf die Passagen gelten, die genauer zu betrachten sind, zumal „gut“ und „böse“, wie sich herausgestellt hat, auch für diese Studie ein Kategorienpaar darstellen. Erweitert wird dieses Auswahlmerkmal bezüglich des hier getätigten Verständnisses von ethischem Urteilen dadurch, dass ebenso weitere urteilende Unterscheidungskriterien ethischer Art einfließen können, wie etwa „gerecht“, „ungerecht“ oder auch nicht dichotome Verweise auf ethische Kriterien.

Kutscher (2002/2010), die moralische Orientierungen dokumentarisch rekonstruiert, zeigt darüber hinaus, wie Passagen zu identifizieren sind, die moralisch-normative Äußerungen beinhalten. Sie kombiniert erfolgreich die dokumentarische Methode mit der sprachlichen Analyse von Bergmann und Luckmann. Letztere kann zur Unterscheidung von moralisch-normativen und nicht moralisch-normativen Äußerungen beitragen (vgl. BERGMANN, LUCKMANN 1999; vgl. KUTSCHER 2010), die auch für diese Studie wichtig ist.

Ausgegangen wird von „drei konstitutiven Momenten moralischer Äußerungen“ (KUTSCHER 2010: 193): 1. *Bewertungsleistungen bzw. Wertzuschreibungen*, wobei diese allein noch keine moralische Bewertung darstellen müssen. Sie müssen verbunden sein mit 2. einem *Akteursbezug*, d. h., die Bewertung bezieht sich nicht auf einen Gegenstand oder nur auf eine Handlung, sondern direkt oder immer zumindest indirekt auf einen Akteur oder eine Akteursgruppe. 3. wird den Akteuren eine *Wahlmöglichkeit* bescheinigt. Der letzte Punkt bezieht sich auf die ethische Frage der Handlungsfreiheit verbunden mit der Möglichkeit einer Verantwortungs- bzw. Schuldzuschreibung (vgl. auch BERGMANN, LUCKMANN 1999: 25 ff.).

Diesem Unterscheidungskatalog wird in der vorliegenden Studie als viertes Moment das explizierte Nachdenken über die genannten drei Merkmale im Diskurs hinzugefügt, um der hier gebrauchten Trennung der Begriffe „Moral“ und „Ethik“ zu entsprechen und also ethisches Urteilen auf der expliziten Ebene zu erfassen. Diese vier Momente gelten jedoch für diese Studie nur als *Identifikationshilfen* der Textpassagen und *nicht* als Analyseinstrument der Interpretation.

#### *Konjunktiver Erfahrungsraum*

Bonnet vermerkt dazu:

„Es ist zweifelsohne möglich, den jeweils untersuchten Fachunterricht formal als konjunktiven Erfahrungsraum zu betrachten, weil sich in ihm eine kollektive Praxis vollzieht, durch die die mitgebrachten Orientierungen der Akteure notgedrungen miteinander wechselwirken. Aus Studien zur Partizipation im Fachunterricht (u. a. MEYER, KUNZE & TRAUTMANN 2007) ist aber bekannt, dass sich Lernende dem Fachunterricht in nicht geringem Maße trotz Anwesenheit entziehen. Damit wäre die Bedingung der Verdichtung (s. o.) nicht erfüllt. Für den jeweils untersuchten Fachunterricht kann man somit nicht von vornherein unterstellen, dass der unterrichtliche Erfahrungsraum für die Orientierungsrahmen der Lernenden überhaupt relevant wird – dass er also im eigentlichen Sinne überhaupt ein Erfahrungs- und nicht bloß ein Anwesenheitsraum ist. [...] Gegenstand der dokumentarischen Analyse ist es dann nicht, die konjunktive Kraft des Erfahrungsraums in Form eines kollektiven Orientierungsrahmens lediglich aufzufinden. Vielmehr geht es darum, den Erfahrungsraum und die ihn strukturierenden Orientierungen überhaupt zu rekonstruieren und seine Konjunktivität oder Disparativität festzustellen, sowie in letzterem Fall herauszuarbeiten, in welche tatsächlichen Erfahrungsräume der Anwesenheitsraum Unterricht zerfällt“ (BONNET 2009: 224 f.).

Dies geschieht in der vorliegenden Studie innerhalb der Interpretation der Gruppendiskussionen. Es wird folglich nicht einfach von Konjunktivität ausgegangen, die zu beschreiben wäre, sondern es kann sich grundsätzlich ebenso Diskonjunktivität (vgl. so auch KUBISCH 2010) zeigen. Konjunktivität ist erst aufzufinden.

*Formale Darstellung*

Formal gesehen geht diese Arbeit in der Darstellung der komparativen Analyse einen anderen Weg als Höhnle (2014) und Hofmann (2015). Um eine Art Doppelung zu vermeiden, indem die Homologien einmal von Thema ausgehend und dann wiederum vom Typ ausgehend betrachtet werden, wird die komparative Analyse als Herleitung der Typenbildung bereits so angelegt, dass die Homologien, aus denen dann die Typenbildung hergeleitet wird, schon an dieser Stelle sichtbar werden bzw. ist sie schon nach Homologien, die im Verlauf des Prozesses hervortraten, vorstrukturiert. Die Iterativität des Prozesses soll damit abgebildet werden. Dafür wird der Terminus der „Ausprägung“ als reiner Arbeitsbegriff gewählt, der eine bestimmte Verhandlungsart eines Hauptthemas anzeigt.

*Exmanente Nachfragen*

Sie werden am Ende der Gruppendiskussion gestellt und sind hier hinsichtlich des Forschungsinteresses ausgeweitet. Jedoch werden sie als Fragenpool, aus dem der Moderator angepasst an den Diskurs auswählen kann, verstanden (s. im Detail unten; Anhang).

**4.2 Darstellung der Schritte der dokumentarischen Methode**

Es geht an dieser Stelle<sup>172</sup> um eine rein deskriptive Erklärung der einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode. Betrachtet man die Unterscheidungslogik in implizit und explizit so gilt:

Tab. 20 Ebenen und Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode (Quelle: eigene Darstellung)

<b>Ebene der dokumentarischen Methode</b>	<b>Schritte der dokumentarischen Methode</b>
Immanenter Singehalt: Explizite ethische Urteile	Wörtliche Transkription <sup>173</sup> Thematischer Verlauf Formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngehalt: Implizite ethische Urteilsformen	Reflektierende Interpretation Komparative Analyse Sinngenetische Typenbildung

Wesentlich ist außerdem, dass die hier chronologisch dargestellten Schritte der Methode weniger chronologisch als vielmehr auch synchron vollzogen werden,

<sup>172</sup> Zumal auch in der Geographiedidaktik bereits eingehende Betrachtungen vorliegen (vgl. APPLUS 2012; HÖHNLE 2013; HOFMANN 2015; FÖGELE 2016).

<sup>173</sup> Diese wird im Folgenden nicht erläutert. Vgl. aber in Kapitel 4.4.3 die Transkriptionsregeln.

und zwar, indem entsprechend der Methode bereits sehr früh komparativ gearbeitet wird. Folgende Abbildung soll dies illustrieren:

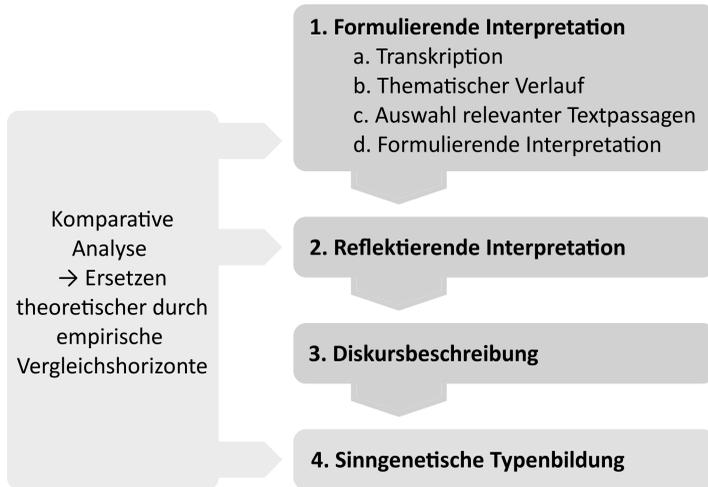


Abb. 5 Abfolge der Schritte der dokumentarischen Methode (Quelle: eigene Darstellung nach FÖGELE 2016: 248)

### *Formulierende Interpretation*

Sie verbleibt auf der Ebene des „immanenten Sinngehalts“ (BOHNSACK 2014: 136). Es geht um das, *was* gesagt wird. Die Diskussion wird als Text nur dahingehend interpretiert, dass Themen als Ober- und Unterthemen formuliert und festgehalten werden und man einen Überblick über den Text gewinnt (vgl. ebd.). Eine gewisse Form der Interpretation liegt vor, da diese Begrifflichkeiten nicht im Text explizit sind (vgl. ebd.). Man kann von der Textsortenlogik her auch von einer strukturierten Textzusammenfassung sprechen. Dabei lässt sich das Vorgehen in folgende Schritte untergliedern (vgl. ebd.: 137):

- Erstellen eines thematischen Verlaufs der Gesamtdiskussion
- Auswahl der Passagen, die für die reflektierende Interpretation herangezogen werden sollen.

Auswahlkriterien sind, ohne dass diese hierarchisch angeordnet sind (vgl. auch BRACKER 2015), die thematische Relevanz für die Forschungsfrage und die thematische Vergleichbarkeit mit Passagen aus anderen Diskussionen. Zudem werden Passagen ausgewählt, die sich unabhängig vom Thema durch eine besondere interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen (vgl. unter 2.).

– Erstellen einer detailliert formulierenden Interpretation der ausgewählten Passagen entsprechend des thematischen Verlaufs

In Kapitel 5.1 wird diese nur zu Beginn exemplarisch illustriert, da die Darstellung der formulierenden Interpretation, wie auch sonst üblich, entfällt. Die formulierende Interpretation wird in der dokumentarischen Forschung als Teil der Auswertung, der zur reflektierenden Interpretation führt, wenn überhaupt, nur beispielhaft angeführt.

##### *Reflektierende Interpretation*

Sie befasst sich mit der Ebene des dokumentarischen Sinngehalts. Es geht darum, *wie* die Themen in einer Gruppe bei einem Fall verhandelt werden, d. h. in Bezug auf welches Orientierungsmuster und auf welchen Orientierungsrahmen (vgl. BOHNSACK 2014: 137). Die reflektierende Interpretation kann zunächst zusammenfassend als „interpretative *Generierung des Orientierungsrahmens*“ (NENTWIG-GESEMANN 2007: 292) der Gruppen beschrieben werden.

Dabei sind die konstituierenden Momente dieses Rahmens (auch konjunktiver Erfahrungsraum) *negative* als auch *positive Gegenhorizonte* sowie deren *Enaktierungen* (auch Enaktierungspotenziale), also die „Umsetzung der Orientierungen in Alltagshandeln“ (BOHNSACK 2014: 138). Implizite Codes der ethischen Urteilsformen werden in der Folge über explizierte negative und positive Gegenhorizonte herausgearbeitet. Die Gegenhorizonte sind dabei als „Horizonte der Selbstverortung“ (BOHNSACK 2003a: 45; BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 270) die zentralen Bausteine des Erfahrungsraumes einer Gruppe bzw. konstituieren sie eben diesen (vgl. BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 270).

Die den Orientierungsrahmen konstituierenden Gegenhorizonte „kommen am prägnantesten in denjenigen Passagen zum Ausdruck, die sich durch besondere interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen, den *sog. Fokussierungsmetaphern*“ (BOHNSACK 2014: 138), vor allem in stark narrativen Passagen. Es werden aber ebenfalls thematisch relevante Passagen betrachtet, wobei gilt, dass Fokussierungsmetaphern mit inhaltlich relevanten Passagen zusammenfallen können. Außerdem können die theoretisch-reflexiven Passagen mit den narrativen Passagen in Bezug gesetzt und somit in die Interpretation eingebunden (vgl. BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN 2010: 272) werden, wenngleich gilt, dass der Orientierungsrahmen in den theoretisierenden Passagen weniger deutlich zum Ausdruck kommt.

Kategorien der Analyse bzw. Begriffe zur Beschreibung des Orientierungsrahmens sind nach Loos und Schäffer (2001: 66 ff) sowie Przyborski (2004: 61 ff.) folgende:

Tab. 21 Begriffe zur Beschreibung des Orientierungsrahmens (Quelle: eigene Darstellung nach SCHÄFFER 2001: 66 ff sowie PRZYBORSKI 2004: 61 ff.)

Proposition:	eine Orientierung <sup>174</sup> /Orientierungsgehalt wird neu aufgeworfen, in der Regel bei einem neuen Thema
Anschlussproposition/ Zwischenkonklusion:	Aufgreifen des Themas leicht verändert, damit Abschließen des alten Themas in Teilen
Elaboration:	Ausarbeitung des Themas/der Orientierung argumentativ, erzählend, exemplifizierend
Formen der Elaboration	
<i>Differenzierung</i>	Einschränkung der Reichweite oder Relevanz einer Orientierung
<i>Validierung</i>	Bestätigung des aufgeworfenen propositionalen Gehalts/der Orientierung
<i>Ratifizierung</i>	Bestätigung, aber (noch) ohne Entschlüsselung des dokumentarischen Sinngehaltes, z. B. „mh“
<i>Antithese</i>	verneinender/gegenläufiger Bezug zur Proposition bei vereinbarter Orientierung zur vorherigen
<i>Opposition</i>	offener Widerspruch zur Proposition, Orientierung zur vorherigen unvereinbar, Inkongruenz
<i>Divergenz</i>	verdeckter Widerspruch, nur scheinbare Vereinbarkeit der Orientierung
Konklusion:	Beendigung eines Themas und auch des Orientierungsgehaltes synthetisch, validierend, generalisierend, formulierend
Formen der Konklusion:	
„echte“ <i>rituelle</i> <sup>175</sup>	Orientierung tritt abschließend zu Tage Abschluss eines oppositionellen Diskurs
Transition/ Transposition:	Konklusion bei gleichzeitigem Ansprechen eines neuen Themas, kann auch als Proposition gelesen werden

<sup>174</sup> Es wird hier auch von Orientierungsrahmen gesprochen.

<sup>175</sup> Przyborski (2004: 61 ff.) unterscheidet hier weitere Formen, die jedoch in dieser Studie nicht herangezogen wurden.

Da man davon ausgeht, dass Orientierungsmuster und -rahmen *prozesshaft* generiert werden, ist es zentral, den *Diskursverlauf* so zu rekonstruieren, wie sich das Gespräch dramaturgisch entwickelt. Ausgegangen wird dabei von der Idee, dass sich die Interakte zueinander entwickeln. Es wird jeweils immer eine Interaktion betrachtet, beginnend bei der Proposition und endend bei der Konklusion. Im Zuge der reflektierenden Interpretation wird demzufolge ergänzend nach der *Diskursorganisation* gefragt. Sie trägt zusätzlich zur Charakterisierung der Besonderheit des Falles bei. Es gilt zu fragen, wie die Sprecher miteinander reden. Reden sie wie aus einem Mund, nehmen sie sich das Wort aus dem Mund oder widersprechen sie sich – scheinbar oder tatsächlich?

Die dokumentarische Methode hat diese Fragen als Untersuchungskategorien systematisiert, wobei gilt, dass es u. a. zwei Systematisierungen gibt. Loos und Schäffer (2001) unterscheiden drei Kategorien, Przyborski (2004) und Bohnsack und Przyborski (2010) unterscheiden mehrere Kategorien. Für diese Arbeit wird der Kategorienbildung nach Bohnsack und Przyborski (2010) gefolgt:

Tab. 22 Modi der Diskursorganisation (Quelle: eigene Darstellung nach Bohnsack und Przyborski 2010: 236 ff.)

<b>Inkludierende Modi</b>	<b>Exkludierende Modi</b>
= bringen gemeinsame Orientierungen zum Ausdruck	= bringen Inkongruenz der Orientierungen zum Ausdruck
parallelisierend Aneinanderreihung von Erzählungen	divergent = verdecktes Gegeneinander
antithetisch = scheinbar sich widersprechendes Gegeneinander	oppositionell = offenes Gegeneinander
univok = Erzählungen wie von einer Stimme, unisono	

Das Besondere des Falles ergibt sich also zunächst durch einen *fallinternen Vergleich*, d. h. aus dem Vergleich thematisch unterschiedlicher Passagen derselben Diskussion (BOHNSACK 2014: 139 f.).

Aus diesem folgt schließlich die Diskursbeschreibung, die aber bereits auch Aspekte eines fallexternen Vergleichs mit einbezieht. Schließlich geht es darum, die theoretischen Vergleichshorizonte allmählich durch empirische zu ersetzen.

### *Diskurs- oder Fallbeschreibung*

Sie wird in der vorliegenden Studie „Diskursbeschreibung“ (ebd.: 141) genannt, insofern es sich um die Analyse von Gruppendiskussionen handelt. In dieser Beschreibung wird die Gesamtgestalt des Falls zusammenfassend dargestellt, d. h., es geht um die Darstellung der zentralen Orientierungen („Inhalt“), die Beschreibung der dramaturgischen Entwicklungen der interpretierten Passagen sowie die Beschreibung der Diskursorganisation („Form“) (vgl. ebd.: 142). Ausgewählte Zitate aus den interpretierten Textstellen werden als Belege einbezogen. Zentral ist es, die betrachteten Einzelaspekte (Inhalt und Form) zu einer Gesamtcharakterisierung zusammenzuführen (vgl. BOHNSACK 2010: 140) – vergleichbar einer Textinterpretation. Dies ist nach Bohnsack (ebd.: 142) maßgeblich für eine runde und dichte Beschreibung (vgl. insgesamt ebd.: 141 f.).

Die Diskursbeschreibung ist in ihrer dominanten Betrachtung des Einzelfalls in den Sozialwissenschaften zugunsten der Typenbildung zunehmend in den Hintergrund geraten (vgl. ebd.: 143), wird jedoch in dieser Arbeit aufgenommen, nicht nur, weil die Methode in der Geographiedidaktik nicht zu verbreitet ist (vgl. Begründung bei HÖHNLE 2013: 163 f.), sondern auch, weil die Besonderheit des einzelnen Diskurses gerade für ethisches Urteilen im Diskurs interessant ist.

### *Komparative Analyse*

Welche implizite Orientierung sich innerhalb eines Falls dokumentiert, kann auf zweierlei Art rekonstruiert werden: Es kann erstens gefragt werden, wie in einem Fall verschiedene Themen verhandelt (fallinterner Vergleich; vgl. oben) werden und sich dabei homologe Orientierungsmuster zeigen und zweitens kann gefragt werden, wie dasselbe Thema in unterschiedlichen Fällen bearbeitet wird (fallvergleichend, fallexterner Vergleich).

Die komparative Analyse fragt, wie dasselbe Thema in anderen Gruppen, in einem anderen Rahmen bearbeitet (BOHNSACK, NOHL 2007: 304) wird. Sie stellt also einen *fallexternen* Vergleich dar. Dies bedeutet, dass die Vergleichshorizonte des Interpretieren durch kontrastierende Fälle empirisch fundiert werden (BOHNSACK 2014: 139), d. h., die gedankenexperimentellen werden ersetzt. Der Vergleich basiert nun nicht mehr auf der Grundlage der

„Vergleichshorizonte der Interpretieren“ (ebd.). „Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist also nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falls selbst, sondern auch an die zunehmende *empirische Fundierung* der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also andere empirische Fallanalysen treten“ (ebd.: 139).

Daher ist die komparative Analyse, die Komparation, bereits auf der Ebene der Fallanalysen bedeutsam, wenn der Fall in seiner Besonderheit betrachtet wird

(vgl. ebd.), d. h., wenn der diesen Fall bzw. diese Gruppe konstituierende Orientierungsrahmen untersucht wird.

Durch den fallübergreifenden Vergleich wird somit zum einen von der Besonderheit des Falls abstrahiert, Stichwort „Generalisierung“, und zum anderen wird die subjektive Sicht und Gebundenheit des Forschers, Stichwort „blinder Fleck“, methodisch kontrolliert (NENTWIG-GESEMANN 2007: 293), die Ergebnisse infolgedessen validiert.

Es gilt, dass bereits auf der Stufe der reflektierenden Interpretation auch ein fallübergreifender (auch fallexterner) Vergleich, die komparative Analyse, mitläuft (vgl. Abb. 5). Schließlich geht es darum, das Charakteristische eines Falls durch den Kontrast zu anderen *realen* Fällen zu beschreiben und *nicht* durch mögliche andere Fälle, d. h. durch Fälle, die sich ein Wissenschaftler vorstellt. Ein frühes Einsetzen der komparativen Analyse ist hier wichtig (vgl. ebd.).

Die komparative Analyse dient schließlich „*der Generierung mehrdimensionaler Typologien*“ (NOHL 2017: 41) und folglich der Generalisierung.

Die Typenbildung selbst erfolgt erst im letzten Schritt, ist aber durch diese bedingt bzw. wird aus dieser gewonnen.

##### *Sinngenetische Typenbildung*

Bei der sinngenetischen Typenbildung ist das Tertium Comparationis nicht mehr das fallübergreifend ähnliche Thema, sondern der fallübergreifende abstrahierte Orientierungsrahmen bzw. Typus (BOHNSACK 2007: 236). bzw. dient das fallübergreifende Thema nun gewissermaßen als Kontrastmittel: „nach dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (ebd.). Die Gemeinsamkeit sind die gemeinsamen Themen.

Die sinngenetische Typenbildung stellt demnach zum einen eine Abstraktion und zum anderen eine Spezifizierung des in der reflektierenden Interpretation gewonnenen Orientierungsrahmens dar (ebd.: 232). Dafür nimmt sie Homologien des Orientierungsrahmens in unterschiedlichen Fällen in thematisch vergleichbaren Passagen im Kontrast zu anderen in den Blick. Das zentrale Prinzip dafür ist, dass auf der Basis eines Fallvergleichs hinsichtlich der als wichtig herausgearbeiteten Themen möglichst ähnliche Fälle zusammengefasst und von möglichst unterschiedlichen abgegrenzt werden (vgl. NENTWIG-GESEMANN 2007: 283). Es werden also Fälle, die hinsichtlich des Orientierungsrahmens bei den ausgewählten Themen übereinstimmen, zu einem Typus zusammengefasst. Auf der Ebene des Typus spielt also die interne Homogenität die zentrale Rolle, minimale Kontraste also. Auf der Ebene der Typologie geht es hingegen um externe Heterogenität, maximale Kontrastivität (ebd.: 296).

Ziel dieser praxeologischen Typenbildung ist es dabei nicht, dass jedem Fall bzw. Einzelfall ein Typus zugeordnet wird, sondern dass „die Fälle in ihren verschiedenen Dimensionen erfasst werden und die im Anschluss konstruierten Typiken dann eine Komposition aus mehreren Einzelfällen darstellen“ (ebd.: 290). Dies

wird als Mehrdimensionalität der Typenbildung (ebd.) bezeichnet. Auch die Typenbildung (vgl. Loos, SCHÄFFER 2001:71) läuft also gewissermaßen ständig mit. Die „Typik (aber), bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt, ist durch das Erkenntnisinteresse eines Projektes vorgegeben“ (BOHNSACK 2007: 237). In diesem Fall ist es die bzw. eine (ethische) Urteilstypologie (vgl. bei BOHNSACK 2007 etwa eine Migrationstypologie).

#### *Soziogenetische Typenbildung*

Die soziogenetische Typenbildung rekonstruiert die kollektiven Erfahrungsräume, die der sinngenetischen Typenbildung zugrunde liegen (vgl. die Beschreibung bei BALLIS ET AL. 2014) bzw. die diese erklären oder sie in ihrer Genese erklären mittels „gesellschaftlich etablierte[r] Dimensionen von Heterogenität“ (NOHL 2012: 171; bezogen u. a. auf BOHNSACK 1989) wie Generation/Alter, Geschlecht und Milieu<sup>176</sup> (Sozial- und/oder Bildungsmilieu). Das bedeutet, sie begründet die Typen in ihrer Spezifität. Es wird daher gefragt, für was die in den Typen herausgearbeiteten Orientierungen, hier fokussiert auf implizite ethische Urteilsformen, typisch sind (NENTWIG-GESEMANN 2007: 296), etwa für ein bestimmtes Bildungsmilieu. Bohnsack (2012) beschreibt mit Verweis auf ähnliche Ergebnisse bei Asbrand (2009a) etwa ein Bildungsmilieu der Gymnasiasten, das sich durch einen „theoretisch-reflexiven Stil“ (BOHNSACK 2012: 133) und „intellektueller Spielerei“ (ebd.: 132) auszeichnet. Wie dieses „eine Bildungsmilieu“ für die vorliegende Studie zu betrachten ist, wird in 5.4. geklärt.

### **4.3 Aussagekraft der dokumentarischen Methode für die Fragestellung**

Eine Methode für eine geographiedidaktische Fragestellung zu wählen, die in der Erziehungswissenschaft generiert wurde und der eine soziologische Fragerichtung inhärent ist, liegt nicht unbedingt auf der Hand. Dargestellt wurde bereits, warum oder besser inwiefern diese Methode für die Fragestellung dieser Arbeit eine adäquate Methode ist. Dies zeigt sich auch an bereits vorliegenden geographiedidaktischen Arbeiten (vgl. APPLIS<sup>177</sup> 2012; HÖHNLE 2014; HOFMANN 2015).

Es soll jedoch darüber hinaus im Einzelnen gezeigt werden, worin die Aussagekraft der Methode für die hier verfolgten Forschungsfragen genau liegt. Im Folgenden werden somit die in 4.2 erläuterten Schritte der Methode dahingehend betrachtet werden, inwiefern sie für die Fragestellung der Arbeit hilfreich sind bzw. welche Aussagekraft sie besitzen und auf welcher Ebene von Aussagequalität sie sich bewegen.

---

<sup>176</sup> Der Milieubegriff der dokumentarischen Methode wird in 5.4 genauer geklärt.

<sup>177</sup> Arbeiten zur Professionsforschung wurden hier nicht beachtet.

### *Explizite Ebene – Rolle der formulierenden Interpretation*

Bonnet (2009: 224) vermerkt, wie bereits skizziert, im Rahmen der Passung der Methode für die Unterrichtsforschung, dass nicht nur der dokumentarische Sinngehalt betrachtet werden sollte, sondern ebenso der intendierte Ausdruckssinn und der objektive Sinngehalt.

Interessant ist für die Arbeit, der es schließlich um konkrete Förderansätze ethischen Urteilens im Geographieunterricht geht, daher zum einen die Frage, wie auf expliziter Ebene geurteilt wird und zum anderen auch die Relevanz der Themen und verhandelten Unterrichtsmethoden sowie deren explizite Bewertungen, kontrolliert durch die impliziten Orientierungen.

Gefragt wird also in diesem Bereich nach:

#### 1. Expliziten ethischen Urteilen

- Wie urteilen die Schüler auf der expliziten Ebene in den Gruppendiskussionen?
- Welche expliziten Urteile in ethischen Fragen im Kontext der Globalisierung werden vorgenommen?

#### 2. Bewertungen des Treatments im Zusammenhang mit ethischem Urteilen

- Von welchen Beispielen erlebter ethischer Urteilspraxis erzählen sie?
- Was berichten, wünschen und erwarten sie vom Unterricht im Hinblick auf die Förderung ihrer ethischen Urteilsfähigkeit?
- Wie diskutieren sie in den Gruppendiskussionen die Unterrichtsarrangements, sowohl im offenen Teil als auch am Ende ihrer selbstläufigen Ausführungen, indem von den Forschern explizit nachgefragt wird?

Diesen Fragen wird in Kapitel 6.3 der Ergebnisinterpretation für die schulische Praxis nachgegangen.

### *Implizite Ebene – Rekonstruktion der impliziten ethischen Urteilsformen*

Angemerkt wurde, dass implizite kollektive Orientierungen, die im Fokus der dokumentarischen Methode stehen, sich den Methodikern nach häufig in Normen und Werthaltungen niederschlagen. Nun wird diese Arbeit, der es um ethisches Urteilen geht, zum einen den Fokus darauf legen, zum anderen wird sie Werthaltungen als ethische Urteilsformen verstehen, die beschreiben, wie geurteilt wird, wenn man so will, also einen Habitus des ethischen Urteilens.

Auf einer expliziten Ebene ethisch zu urteilen, bedeutet schließlich noch nicht, dass die Schüler damit ihre eigene implizite Werthaltung, hier ihre ethische Urteilsform, artikulieren. Diese zeigt sich vielmehr in der Art und Weise, wie sie etwas zum Ausdruck bringen, anhand welcher konkreten Alltagsbeispiele ihre Urteilsform für sie Relevanz gewinnt. Entscheidend ist dabei der Diskurs miteinander oder besser, wie im Diskurs geurteilt wird, wie sich im Diskurs als Interaktion implizit ethische Urteilsformen zeigen.

Hier erfolgt die genaue Rekonstruktion von Modi ethischer Urteilsbildung, die hinter den explizit geäußerten ethischen Urteilen über das Thema Globalisierung stehen.

Dieser Zugang erweist sich für die Untersuchung von komplexen Modi des Urteilens im Geographieunterricht als zentral, um nicht auf der angesprochenen oberflächlichen Ebene des Meinens bzw. der Schüler-Common-Sense-Theorien über die Urteilspraxis zu verbleiben und sie mit der tiefer gelagerten Ebene des Urteilens zu verwechseln. Dies ist deshalb relevant, da gerade im geographiedidaktischen Diskurs moniert wird, dass im Geographieunterricht oft auf der Meinungsebene verbleiben wird (VANKAN ET AL. 2008).

Indem die dokumentarische Methode zwischen der expliziten und impliziten Ebene differenziert und den Diskurs bzw. die Interaktion gezielt in die Interpretation mit einbezieht, kann sie aussagekräftige Ergebnisse darüber liefern. Gefragt wird also:

Welche impliziten ethischen Urteilsformen, zusammengefasst als Modi ethischen Urteilens, zeigen sich

- im expliziten ethischen Urteilen über geographischen Themen und Handlungsaspekten
- im Sprechen über ethisches Urteilen
- im Sprechen und Beurteilen von Unterrichtsmethoden?

Die Modi ethischen Urteilens werden also immer in Bezug gesetzt zu dem, was explizit gesagt wird, sowohl in den Fallbeschreibungen als auch in der komparativen Analyse und Typenbildung. Diese Zusammenschau von explizitem ethischen Urteilen und impliziten ethischen Urteilsformen führt schließlich zur Identifikation von „Stellschrauben“ (vgl. Begriff nach HOFMANN 2015: 261) für die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht.

Nun hat etwa Bracker (2015) in ihrer Modifikation jede Art von Typenbildung weggelassen. Dies soll in der vorliegenden Arbeit nicht nur aus Gründen der Verallgemeinerungsthese nicht geschehen, sondern hat zudem folgende Motive:

##### *Die heuristische Kraft der sinngenetischen Typenbildung*

Es wurde bereits allgemein darauf hingewiesen, „dass sich das Wesen einer Unterrichtsstunde erst durch die Rekonstruktion der in ihr erzeugten (Be-)Deutungen erfassen lässt“ (BONNET 2009: 222) und es wurde der Vorteil qualitativer Methoden für die Unterrichtsforschung (vgl. ergänzend KANWISCHER, RHODE-JÜCHTERN 2002 für die Geographiedidaktik) dargestellt.

Im Sinne dieser Erfassung von erzeugten Bedeutungen nimmt die sinngenetische Typenbildung für die Frage nach Förderaspekten ethischen Urteilens eine zentrale Rolle ein. In ihr liegt schließlich eine starke heuristische Kraft, wie zu zeigen ist.

Die Typenbildung, die (u. a.) zu den Handlungsempfehlungen für den Unterricht führt, dient folglich nicht einfach dem Unterrichtsprinzip der Differenzierung, d. h., sie führt nicht nur zu der Aussage, „jeder Typ ist anders zu bedienen und die unterschiedlichen ‚Bedienungsanleitungen‘ sind aus der Typologie abzuleiten“. Dies ist sicherlich auch ein Aspekt, der wichtig ist, schließlich sind die Schüler abzuholen und die Unterschiede zu berücksichtigen.

Es kommt aber noch eine weitere oder besser eine grundsätzliche Eigenschaft hinzu. Die sinngenetische Typenbildung kann im Sinne der Bedeutungserfassung von Unterricht verstanden werden, in der es darum geht,

„Vermutungen über Bedeutungen anzustellen, diese Vermutungen zu bewerten und aus den besseren Vermutungen erklärende Schlüsse zu ziehen“ (GEERTZ<sup>178</sup> 1987: 30).

Mit der Typenbildung werden Beschreibungen „geliefert“, die auf der Suche nach Stellschrauben zur Förderung ethischen Urteilens Antworten geben können im Sinne einer Heuristik, die sich allerdings ihres blinden Flecks – dies aber gerade im Unterschied zur Dichten Beschreibung bei Geertz (FRIEBERTSHÄUSER 2011: 35) – bewusst ist.

Die Fragen „Wie ist das ethischen Urteilen überhaupt gelagert, welche Modi lassen sich identifizieren?“ führen schließlich auch zu Antworten auf die Fragen, was überhaupt zu fördern ist und welches die Stellschrauben dafür sind angesichts der vorliegenden Beschreibung einer Typologie ethischen Urteilens. In ihrer heuristischen Kraft liegt aber auch die Möglichkeit, Fragen liefern zu können, die vorher noch nicht als Fragen bekannt waren. In diesem Sinne ist die sinngenetische Typologie als interpretative Beschreibung von Bedeutungen zu verstehen und ihre heuristische Kraft als Möglichkeit, die über die alleinige Ableitung von typenspezifischen Handlungsempfehlungen hinausgeht. Die Typenbildung, angelehnt an den Idealtypus bei Weber (vgl. BOHNSACK 2007), der als „Gedankenbild“ „durch Übersteigerung und Vernachlässigung von einzelnen Aspekten der beobachteten Wirklichkeit“ (NENTWIG-GESEMANN 2007: 281) gebildet wird, ist also auch für die Didaktik ein „erklärendes Verstehen“ (WEBER 1980; Angabe nach BOHNSACK 2007: 232). Sie dient nicht nur einer Beschreibung der Typen, sondern hat vor allem einen heuristischen Wert, der zur Hypothesengenerierung oder Theorieentwicklung führen kann, induktiv oder abduktiv (NENTWIG-GESEMANN 2007: 282, 284), in der vorliegenden Studie jedoch abduktiv.

##### *Die Rolle der soziogenetischen Typenbildung?*

Die soziogenetische Typenbildung wird hier bewusst mit Fragezeichen für die Fragestellung dieser Arbeit versehen. Denn inwiefern kann die soziologische Frage der Genese der Typen einer didaktischen Herangehensweise zuträglich sein?

---

<sup>178</sup> Geertz (1987) geht es an dieser Stelle um ein Verstehen kultureller Systeme und ihrer adäquaten Untersuchung.

Man kann auf den ersten Blick ähnlich wie bei der sinngenetischen Typenbildung sehen, dass diese zu einem differenzierten Unterricht führt, der eben beispielsweise Genderaspekte und Milieuunterschiede berücksichtigt. Gerade hinsichtlich der Frage nach ethischem Urteilen scheint das Erklärungspotenzial einer sozio-genetischen Typenbildung demnach zunächst auf der Hand zu liegen.

Ob und inwieweit dies tatsächlich der Fall ist, gilt es aber noch zu klären (vgl. Kapitel 5.4).

#### *Rückschluss auf den Geographieunterricht*

Ist identifiziert und betrachtet, welche Modi ethischen Urteilens sich zeigen, gilt es mit Blick auf diese die unterrichtlichen Merkmale für eine Förderung zu konkretisieren:

Welche Unterrichtsmerkmale zur Förderung ethischer Urteilsbildung im Kontext des Globalen Lernens können somit identifiziert werden?

Auf dem Wege dieser Art der Abduktion sollen letztlich insgesamt Förderaspekte ethischen Urteilens im Kontext des Globalen Lernens benannt werden. Dabei wird es zum einen um inhaltliche Akzentuierungen im Unterricht gehen und zum anderen auch um methodische<sup>179</sup> Punkte der Förderung. Dazu werden außerdem, wenn es am Ende um die didaktischen Schlussfolgerungen geht, die Zielsetzungen des Globalen Lernens in Verbindung mit der Definition ethischer Urteilsbildung in Bezug auf die Ergebnisse erneut betrachtet.

### **4.4 Konkretes Forschungsdesign**

#### **4.4.1 Samplingprozess**

Im Folgenden geht es um die Frage der Auswahl der Schulen und Klassenstufen. Sampling bedeutet die Auswahl bestimmter Fälle unter bestimmten Annahmen, zumal verschiedene Arten von Sampling existieren.

Für die vorliegende Arbeit hat sich, auch in Hinblick auf Erfahrungen aus der Geographiedidaktik (vgl. u. a. HÖHNLE 2014, HOFMANN 2015), das Theoretical Sampling (= theoretisches Sampling) im Kontext der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967) als passend erwiesen. Wesentlich ist, dass die Zahl der Fälle bzw. im quantitativen Bereich der Stichproben nicht von vornherein feststeht und nicht einem Zufallsprinzip folgt. Sie erfolgt schrittweise während der Erhebung und ist orientiert an der wiederum „iterativ entwickelten Theorie“ (STRÜBING 2011: 154). Die Kriterien zur Auswahl werden dabei im Verlauf immer spezifischer. Der Samplingprozess erstreckt sich folglich über den gesamten Zeitraum der Untersuchung. Kriterien zur Auswahl weiterer Fälle werden immer wieder neu bestimmt, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist. Nach Glaser und Strauss ist diese erreicht, wenn keine wesentlichen Homologien oder Varianten mehr beschrieben werden können (vgl. GLASER, STRAUSS 1998: 62 ff.).

---

<sup>179</sup> Zum Methodenbegriff vgl. Fußnote 136 in Kapitel 3.

Dafür werden Fälle miteinander verglichen, die hinsichtlich theoretischer Annahmen entweder bedeutsame Unterschiede oder große Homologien aufweisen (vgl. KELLE, KLUGE 2010: 48). Ähnlichkeiten erklären die theoretische Relevanz einer Untersuchungskategorie, während das Finden relevanter Unterschiede die Varianz dieser aufzeigt (vgl. auch HÖHNLE 2014; HOFMANN 2015). Diese Art des Samplings basiert also nicht auf einer Repräsentativität der Stichprobe für eine bestimmte Gesamtheit, sondern auf der Idee einer „*konzeptuelle[n] Repräsentativität*“ (STRÜBING 2011: 155), d. h., es werden die Fälle erhoben, die alle Eigenschaften und Dimensionen der in der Grounded Theory entwickelten Kategorien abdecken.

Die Merkmale dieses Vorgehens kann man als „iterativ-zyklisch“, „verlaufsoffen“ (ebd.) und „sukzessive“ (ebd.: 156) beschreiben.

Der Vorteil liegt in der offenen Annäherung an den Untersuchungsgegenstand. Auf diese Weise besteht außerdem

„die Chance, nicht nur die Adäquanz der ausgewählten Daten, sondern auch die zu ihrer Gewinnung zu verwendenden Erhebungsmethoden sukzessive zu optimieren“ (ebd.).

Zu Beginn liegt also noch keine eigene empirisch begründete Theorie vor, sodass die erste Auswahl auf bestimmten Vorkenntnissen erfolgt.

Zunächst wurde die Altersgruppe der 16- bis 17-jährigen (10. oder 11. Jahrgangsstufe) gewählt, da zum einen vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Kenntnisse (VRIES 2008) davon auszugehen ist, dass ein größerer Anteil der Jugendlichen bereits in der Lage ist, personenirrelevante, d. h. verallgemeinerbare ethische Urteile zu fällen oder diese nachzuvollziehen<sup>180</sup>. Zum anderen werden in dieser Altersgruppe Fragen des persönlichen Lebensstils im Peerumfeld intensiv bearbeitet (u. a. APPLIS 2012). Durch die Auswahl der Altersgruppe ergibt sich zudem die vorläufige Fokussierung auf die Schulart Gymnasium. Es wurde bewusst kein Stadt-Land-Unterschied angestrebt. Die Begründung dafür orientiert sich einerseits an dem Bedenken, „wie unsinnig es ist, weiter der einfachen Dichotomie von Stadt und Land anzuhängen“ (Lange 1996: 79; vgl. Hofmann 2015: 245) und andererseits an der Tatsache, dass man ein ethisches Urteilen fördern will, das über dichotome Weltunterteilungen hinausgeht, und so die Studie auch selbst nicht diesen anhängen sollte. Außerdem ließen sich (wie bei HOFMANN 2015: 245) aufgrund fehlender Forschung keine weiteren relevanten Kriterien zur Zusammenstellung des Samplings finden. Daher wurde im Sinne des Theoretical Samplings vor allem auf Erkenntnisse der Pilotierung im Besonderen bzgl. Schulart, Klassenstufe und Lehrkraft zurückgegriffen.

---

<sup>180</sup> Vgl. insgesamt die Ergebnisse der strukturalgenetisch-konstruktivistischen moralpsychologischen Forschung der Piaget-Kohlberg-Tradition.

Entsprechend des Samplingverfahrens also werden ausgehend von einer Pilotstudie mit großer Übererhebung – und dies für eine ausreichende Anzahl an Fällen für die komparativen Analysen zur Verallgemeinerbarkeit von Typen –, die aufgrund den ersten Annahmen auf diese Weise erhoben wurde, Kriterien abgeleitet. Diese führten nun mehr für die Hauptstudie dazu, dass an zwei Gymnasien in der 11. Klasse in jeweils vier bzw. fünf Gruppen Diskussionen durchgeführt wurden.

Die Kriterien zur Auswahl der Schüler-Gruppen für die Hauptstudie aus der Pilotstudie ergaben sich, wie folgt:

- zentraler Verbleib in dieser Altersstufe bzw. eine Stufe höher; nicht mehr 10. Klasse wie in Pilotstudie, sondern 11. Klasse → Gymnasium
- Wechsel des Bundeslandes aufgrund institutioneller Vorgaben (Lehrplan)
- Gewöhnung an Methoden

Ein wesentliches Ergebnis der Pilotierung war, dass die Schüler ihre Relevanzsetzungen in den Gruppendiskussionen sehr stark an das Erleben neuer Unterrichtsmethoden (vgl. ergänzend APPLIS 2012) koppeln. So wurde etwa in der Pilotierung viel über die Art der Anlage eines Mysterys diskutiert und über Gruppenarbeit allgemein. Da die Gruppendiskussionen abgesehen von exmanenten Nachfragen aber offen gestaltet werden, ist diese Art der Relevanzsetzung für die Fragestellung der vorliegenden Studie wenig ertragreich. In der Folge wurden daher Lehrkräfte ausgewählt, die viele der Methoden wie etwa das Mystery in den Klassen bereits eingesetzt haben und auch sonst viele offene Methoden anbieten. Lehrkräfte und Klassen sind also in diese Art der Methoden eingewöhnt. Das (Neo)Sokratische Gespräch gehört jedoch auch für die Hauptstudie nicht zu den schon eingesetzten Methoden, da es für den Geographieunterricht neu konzipiert wurde. Dies scheint jedoch der Theorie nach unproblematisch, da das Gespräch durchaus im Fokus dieser Studie steht, zumal es die Ideen zum ethischen Urteilen im Besonderen erfüllt. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die Gewöhnung an Methoden, die mit aufgelösten Unterrichtssituationen arbeiten, auch für das Gespräch als erste Gewöhnung gelten kann.

Die Wahl eines möglichst ähnlichen Samplings ergab sich außerdem daraus, dass Unterschiede im ethischen Urteilen nicht von vornherein durch Unterschiede etwa der Schulstandorte erklärbar sein sollten, zumal hierfür keine ausreichenden Theorien vorliegen. Dagegen war es wichtig, dass sich aufgrund von angennommener Ähnlichkeiten die Modi des ethischen Urteilens eng an das Treatment und seine Durchführung anschließen sollten, da nicht der Kontrast im Urteilen hinsichtlich von Sozialisationsbedingungen u. ä. im Fokus steht, sondern die Frage, wie sich in Bezug auf die Verhandlung des Treatments unterschiedliche Modi ethischen Urteilens zeigen. Kontraste sollten dahingehend eher gemieden werden.

Dies ergab sich für die Hauptstudie über die Wahl von zwei vergleichbaren Schulen bzw. Schulstandorten<sup>181</sup>. Die nicht auf vorher bestimmten Unterscheidungsdimensionen basierte Vergleichbarkeit wurde gesehen in Bezug auf Kriterien zur „Lage der Schule“ und unter anderem dadurch bedingt in Bezug auf das „Schülerklientel“. Der Unterschied, der sich etwa in religiösen Schulen zu nicht-religiösen Schulen zeigen könnte, wurde für diese Studie außerdem ausgespart (vgl. aber im DFG-Projekt ReMU von APPLIS, ENGEL & MEHREN seit 2015).

Hinsichtlich des sukzessiven Samplings wurden aus den Gruppendiskussionen der Hauptstudie acht in das Sampling einbezogen. Die neunte Gruppendiskussion wurde nur ergänzend herangezogen. Kriterium hierfür war vor allem die Selbstläufigkeit der Diskurse gekoppelt an die metaphorische Dichte.

Eine ideale Zahl an Fällen bzw. Gruppen ist der Methode nach nicht festzulegen. Es werden allerdings als Basis drei bis fünf Gruppen empfohlen, mit denen gewöhnlich eine Saturierung zu erreichen ist (LAMNEK 2005, S. 118). Im Bereich der Unterrichtsforschung ist die in dieser Studie vorliegende Zahl der Gruppendiskussionen außerdem vergleichbar mit anderen ähnlich angelegten Forschungsdesigns (vgl. APPLIS 2012; BRACKER 2015; HOFMANN 2015).

Im Sinne einer gewissen Übererhebung bieten die neun Gruppen die Chance, Maximalkontraste zu erheben (vgl. FÖGELE 2016: 235).

#### 4.4.2 Chronologisches Vorgehen

##### *Allgemeine Anlage*

Ein Prä-Post-Design wurde nicht gewählt, da es nicht um die Frage eines Fortschrittes *durch* die Unterrichtsreihe geht, sondern darum, Anhaltspunkte zur Förderung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht im Rahmen des Globalen Lernens überhaupt zu erkennen. Dies geschieht mittels der Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens. Die Fragen dieser Studie sind schließlich abgesehen von der ersten, theoretischen Frage nach der Definition ethischen Urteilens:

1. *Welche Modi ethischen Urteilens zeigen sich im Zusammenhang mit einer zum Thema „globale Textilindustrie“ durchgeführten Unterrichtsreihe?*
2. *Welche Anhaltspunkte für eine Förderung ethischen Urteilens können daraus ersehen werden, wenn man das Globale Lernen und seine Zielsetzungen mit in den Blick nimmt?*

Die Unterrichtsreihe ist folglich als ein Vehikel zur Rekonstruktion (vgl. HOFMANN 2015: 99 f.) zu verstehen, das jedoch selbst bereits auf theoretischen Erkenntnissen und empirischen Ergebnissen zur Förderung basiert (vgl. Kapitel 3). Es geht also *nicht* um das Aufzeigen eines Lerneffektes durch die Reihe, sondern um das

---

<sup>181</sup> Dies war auch in der Pilotierung (eine Schule mit vier Klassen) gegeben.

Suchen von Förderaspekten im Zusammenhang mit der Reihe. Das Treatment wird also nicht im eigentlichen Sinne evaluiert, wohl aber können die Evaluationen, die die Schüler vornehmen, Hinweise liefern.

Hofmann, deren Forschungsdesign analog<sup>182</sup> zu dem dieser Studie verläuft, formuliert diesen Ansatz wie folgt:

„Entsprechend versteht sich die Unterrichtsreihe *nicht* als bewusster Eingriff in die Erfahrungswelt der Jugendlichen, um etwaige Lernresultate nachzuzeichnen. Lernprozesse vollziehen sich oft, »ohne dass der Anlass offensichtlich wäre, schon gar nicht lässt sich der Beginn des Lernens intentional beeinflussen« [...]. In diesem Sinne wäre es gar kontraproduktiv, Lernergebnisse allein anhand des Unterrichtsarrangements festzumachen, da ein Lernen i. e. S. auch erst später einsetzen kann. Vielmehr geht es um das Aufzeigen von *Prozessen der Bedeutungszuweisung*, [...]. Damit wird nicht die Möglichkeit geleugnet, dass Lernen stattgefunden haben kann; doch stehen die dahinterliegenden, impliziten [...] [hier: ethischen Urteilsformen] im Vordergrund dieser Untersuchung“ (ebd.: 196).

Es wird also in dieser Studie nicht der Grad oder die Qualität ethischen Urteilens der Schüler in Bezug zu einer Effizienz des Treatments bewertet, sondern die Typenbildung stellt die Modalität des ethischen Urteilens dar und kann Rückschlüsse auf die Förderung ethischen Urteiles im Geographieunterricht ermöglichen. Das heißt aber nicht,

„dass sich nicht Hinweise auf geeignete Methoden aus den Gruppendiskussionen ergeben können. In der Auswertung wird sich offen den jugendlichen Meinungen genähert, um diese nicht den Bewertungskriterien der Forschenden oder anderer normativer Setzungen zu unterwerfen“ (ebd.: 199).

Eine Stufung ethischer Urteilsbildung im Sinne etwa einer Piaget-Kohlberg-Tradition, indem beispielsweise auch ein Zurückfallen auf eine untere Stufe beschrieben wird, oder etwa die Stufungen diverser Kompetenzmodelle, auf die diese Studie nur definitorisch zurückgreift, bezüglich des Effektes der Unterrichtsreihe wird gezielt *nicht* vorgenommen. Kategorien zur Messung werden ausgespart. Der Stufungs- und Messungsaspekt wird auch mit der Wahl des Forschungsdesigns vermieden. So ist die vorliegende Studie anders als noch die Pilotierung eben gerade nicht als Prä-Post-Design angelegt.

Die vorliegende Arbeit folgt in ihrer Anlage damit zum einen auch einer Forderung von Asbrand, ethische Urteilsfähigkeit im Globalen Lernen in der Tiefe verstärkt zu betrachten, indem Unterrichtsprozesse mit Hilfe rekonstruktiver Methoden erschlossen werden (vgl. Kapitel 1).

---

<sup>182</sup> „Es geht darum, empirisch hergeleitete Modi des Umgangs mit räumlichen Fragen aufzuzeigen und mithilfe der Typenbildung Konsequenzen für Geographieunterricht abzuleiten, um Lehrkräfte jeweils typenspezifisch auf ‚Stellschrauben‘ aufmerksam zu machen, um das übergeordnete Ziel eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Raumkonstruktionen bei Jugendlichen anbahnen zu können“ (APPLIS, HÖHNLE & HOFMANN 2015: 261; vgl. dazu ausführlicher HOFMANN 2015).

Zum anderen entspricht sie der aktuellen Forschungslage der Geographiedidaktik, da hier vor der Frage nach einer Messung ethischen Urteilens noch ein grundsätzlicher Klärungsbedarf bezüglich ethischer Urteilsfähigkeit besteht.

Die Studie könnte in dem Sinne als „explorativ-interpretatorische Fallstudie“ (vgl. BALLIS ET AL. 2014: 100 in Hinblick auf TESCH 2010) beschrieben werden. Die Beschreibung *explorativ* ist im Unterschied zu explanativ und deskriptiv (vgl. DÖRING, BORTZ 2016: 192 f.) für das Design treffend, wenn man sich die Definition im Lehrbuch von Döring und Bortz (ebd.) anschaut, in der Folgendes festgehalten wird:

„Explorative (gegenstandserkundene, theoriebildende) Studien beantworten offene Forschungsfragen und helfen dabei, neue Hypothesen und Theorien zu generieren. Explorative Studien werden oft als nicht oder wenig strukturierte **qualitative** Studien durchgeführt, [...], da dieses Vorgehen offen ist für unerwartete Befunde“ (ebd.: 192).

In diesem Sinne also ist diese Studie explorativ. Die Offenheit ergibt sich vor allem durch die offen strukturierten Gruppendiskussionen.

Wenn man den Fokus aber weniger auf die Art der Forschungsfrage bzw. des Forschungsdesigns als vielmehr auf den Aufbau lenkt, so kann der gewählte Untertitel, der die Unterscheidung in „Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion“ bei Fuchs (2010) aufnimmt, erklärt werden. Damit wird die erste Forschungsfrage nach der Definition ethischen Urteilens im Unterschied zur zweiten Forschungsfrage (s. oben) deutlich terminologisch beschrieben.

Abzugrenzen ist diese Arbeit abschließend von reinen Evaluationsstudien, die sich zum Beispiel mit der Evaluierung einer Intervention befassen (vgl. ebd.: 977 ff.) und nach der Effizienz fragen. Evaluative Momente erscheinen in dieser Studie nicht auf der Ebene des Designs, sondern nur auf der Ebene der Betrachtung der Relevanzsetzungen und Bewertungen des Unterrichts durch die Schüler, insofern die explizite Ebene betrachtet wird. Jedoch ist die Betrachtung der Evaluationen, die die Schüler vornehmen, nicht zu verwechseln mit der Frage nach der Effizienz, da sich diese für diese Studie nach der Effizienz bzw. des Effektes des Treatments hinsichtlich des ethischen Urteilens richten müsste, was jedoch, wie mehrfach angemerkt wurde, nicht der Fall ist. Und dies zeigt sich einmal mehr im Forschungsdesign.

Gut zu verdeutlichen ist dies an der Entwicklung des Designs mittels der Pilotierung.

## Zeitlicher Ablauf

### Pilotierung

Die Pilotierung, die wie oben beschrieben, die Hauptstudie in bestimmten Punkten generierte, war zunächst wie folgt angelegt:



Abb. 6 Ablauf der Pilotierung/ Sommer 2012 (Quelle: eigene Darstellung)

Die Pilotierung lief bereits mit Blick auf das DFG-Projekt ReMU. Das Forschungsdesign gestaltete sich entsprechend anders, d. h., es war noch als Prä-Post-Design „gestrickt“ im Zusammenhang mit der Frage nach Effekten des Treatments. Schließlich wurde eine Typenbildung hinsichtlich der Qualität ethischen Urteilens durchgeführt. Das Treatment wurde dabei nur verkürzt (nur die ersten drei Doppelstunden) durchgeführt, da es zudem primär um die Testung der technischen Vorgehensweise ging.

Die Pilotierung war für diese Studie dahingehend wichtig, um die eigene Fragestellung daraus zu etablieren und so ein an die generierte Frage angepasstes Forschungsdesign zu konzipieren. Im Sinne des sukzessiven Forschungsprozesses konnten durch die Pilotierung folgende Aspekte geklärt werden:

- a) genaue Forschungsfrage und adäquates Design
- b) Auswahl der Fälle im Sinne des Theoretical Samplings
- c) Genaue technische Vorgehensweise

zu a) Aus der Effektfrage wurde die Frage nach grundsätzlicheren Bedeutungszuschreibungen, d. h. eine explorative Vorgehensweise, da noch grundsätzlicherer Klärungsbedarf auf diesem Forschungsgebiet besteht. Aus dem Prä-Post-Design wurde daher ein entsprechendes Design (s. unten) entwickelt. Die Videographie wurde für diese Studie außerdem, auch im Sinne einer Vorarbeit für das DFG-Projekt-ReMU, herausgenommen.

Zu b) siehe Theoretical Sampling.

Zu c) Die Schulung der Lehrkräfte wurde aufgrund der Erfahrungen mit der Pilotierung geändert. Sie erfolgte in der Hauptstudie nicht mehr als Gruppengespräch in einem gemeinsamen Treffen, sondern über persönliche Treffen mit den einzelnen Lehrkräften bzw. telefonisch. Die Schulung der Lehrkräfte setzte sich zudem innerhalb der Durchführung des Treatments fort. Hier lässt sich von einer telefonischen Begleitung der Unterrichtsreihe sprechen.

Die Pilotierung diente auch dazu, das gesamte technische Verfahren sowie den Fragenkatalog der exmanenten Nachfragen zu prüfen. Letzterer wurde für die

Hauptstudie, auch im Sinne der veränderten Forschungsfrage, modifiziert. Es wurde der Aspekt der Medien herausgelassen, da auf diesem in der vorliegenden Studie kein besonderer Fokus liegt. Hinzugenommen wurde, wie unten genauer beschrieben wird, eine Materialhereingabe. Zudem wurden stärker urteilstheoretische Fragen gestellt.

Die Pilotierung erfolgte in einem Gymnasium in Bayern<sup>183</sup>. Alle vier 10. Klassen wurden erhoben. Dazu wurden die Stunden als Doppelstunden umgelegt. Das Treatment wurde innerhalb von sechs Wochen umgesetzt.

An den Stunden selbst wurde aufgrund der Pilotierung nichts verändert. Sie wurden nur durch fakultative Ausschreibungen zeitlich entlastet.

Zusätzliche Pilotierung für das (Neo)Sokratische Gespräch

Ergänzt wurde die Pilotierung durch eine einzelne Pilotierung des (Neo)Sokratischen Gesprächs. Da die methodische Umsetzung des Gesprächs für den Geographieunterricht gänzlich neu ist und eigens konzipiert wurde, wurde die Methode vorab in einer Klasse getestet. Es wurden keine Gruppendiskussionen durchgeführt. Es ging vorderhand darum, je nach den Erfahrungen der Lehrkraft Modifikationen vorzunehmen. Dabei ging es aber nur um kleinere Veränderungen. Die Methode hat, wenn man allein den Aspekt des Funktionierens betrachtet, gut funktioniert.

Hauptstudie

Der zeitliche Ablauf der nun mehr rekonstruktiven, explorativen Forschungsanlage gestaltete sich aufgrund der veränderten Fragestellung, wie folgt:

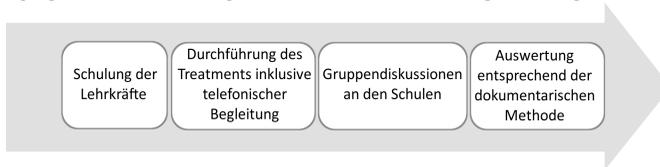


Abb. 7 Ablauf der Hauptstudie/ Herbst 2013 (Quelle: eigene Darstellung)

Die Auswertung entsprechend der dokumentarischen Methode gestaltet sich für diese Studie außerdem, wie folgt:

Zu sehen ist zum einen, wie die Komparation als durchgängiges Moment geschieht und an welchen Punkten im Sinne der Objektivität und damit auch Validität die Ergebnisse zur intersubjektiven Diskussion standen.

<sup>183</sup> Damit eine Rückverfolgung auf die Schüleraussagen ausgeschlossen werden kann, wird kein genauerer Bezug genannt.

Tab. 23 Konkretes Vorgehen der Auswertung (Quelle: eigene Darstellung; angelehnt an BRACKER 2015: 110 ff.)

<b>fallgenuin</b>	<b>fallkontrastiv</b>	<b>intersubjektiv</b>
Erstellung der Transkripte		durch studentische Hilfskräfte und eigene Überprüfung
Erstellung des thematischen Verlaufs Identifizieren interaktiver Passagen und Passagen von thematischer Relevanz	Erster Vermerk von fallvergleichenden interessanten Gemeinsamkeiten/Kontrasten bezüglich der Relevanzsetzungen	durch studentische Hilfskräfte und eigene Überprüfung
Formulierende Interpretation	Erste Verdichtung der fallvergleichenden Themen/ Orientierungsrahmen	Vorstellung und Diskussion in der Forschungswerkstatt
Reflektierende Interpretation	Zweite Verdichtung der fallvergleichenden Themen/ Orientierungsrahmen	Vorstellung und Diskussion in der Forschungswerkstatt Erarbeitung von Teilen gemeinsam in der Forschungswerkstatt
Verschriftlichung der genuinen Fallbeschreibungen	Erster Einbezug von empirischen Vergleichshorizonten	Gegenlesen exemplarischer Fallbeschreibungen durch eine Methodenexpertin
	Verschriftlichung der fallvergleichenden Themen/ Orientierungsrahmen als 1. Interpretationsnachvollzug zur Herleitung der 2. sinngenetischen Typenbildung	Diskussion der Typenbildung in verschiedenen Forschungsgruppen

### 4.4.3 Synchrones Vorgehen

Zu den Gruppendiskussionen:

Im direkten Anschluss an die Unterrichtsreihe der Hauptstudie wurden Gruppendiskussionen nach Bohnsack (2014) geführt. Um die unterschiedlichen Modi des ethischen Urteilens im Zusammenhang mit dem Globalen Lernen in ihrer Eigenlogik zu erheben, wurden die Gruppendiskussionen offen, d. h., die Selbstläufigkeit der Diskurse fördernd, gestaltet. Sie wurden jedoch inhaltlich am Ende durch exmanente Nachfragen (s. Anhang) hinsichtlich des Forschungsinteresses verdichtet (BOHNSACK 2014; LOOS, SCHÄFFER 2001). Wie sich dies genau gestaltet ist im Weiteren zu sehen.

Zur Gestaltung der Gruppendiskussionen:

Die Gruppendiskussionen wurden dabei mit kleineren Abweichungen hinsichtlich des geographiedidaktischen Forschungsinteresses (Begründung s. unten) gemäß den reflexiven Prinzipien der Durchführung von Gruppendiskussionen bei Bohnsack (2014: 225 ff.) vollzogen. Die Moderatoren wurden entsprechend instruiert bzw. waren entsprechend geübt. An diesem Punkt soll dies kurz skizziert werden. Das oberste Ziel, die „Initiierung von Selbstläufigkeit“ (BOHNSACK 2014: 228) der Diskurse, steht dabei zunächst grundsätzlich vor der Schwierigkeit, dass der Moderator zwar initiieren soll, jedoch nicht zu sehr strukturieren darf (vgl. ebd.: 226). Die reflexiven Prinzipien versuchen also, dieses Paradoxon gewissermaßen zu entkräften bzw. zu umgehen:

1. Die Fragen sind immer an die gesamte Gruppe adressiert.
2. Die Fragen sind als Themen zu verstehen. Welche Richtung die Diskussion nimmt, ist offen.
3. Die Fragestellung ist absichtlich sehr vage gehalten.
4. Idealtypisch ist ein Nachfragen erst dann erlaubt, wenn das Thema erlischt, nicht aber, wenn nur eine längere Pause entsteht.
5. Zentral ist, dass die Fragetechnik detaillierte Darstellungen bzw. Erzählungen ermöglicht. Dies ist dabei gekoppelt an das dritte Prinzip, da eine relative Vagheit dies neben direktiven Erzählaufforderungen ermöglichen kann.
6. Immanente Nachfragen innerhalb der Diskussionen beziehen sich auf ein bereits vollzogenes Thema, etwa wenn gesagt wird: „Erklärt mir das noch einmal genauer“. Solche Nachfragen haben Vorrang vor den exmanenten Nachfragen
7. Exmanente Nachfragen werden am Ende, nach Überschreiten des Höhenpunktes der Diskussion, angeführt, d. h., wenn die für die Gruppenteilnehmer zentralen Themen elaboriert worden sind. Die Fragen richten sich nach dem Forschungsinteresse und der Frage der Typenbildung. Hier wird daher Prinzip 6 der Liste außer Kraft gesetzt.
8. Die direktive Phase steht am Ende und meint das Zurück-Kommen auf das, was widersprüchlich war (nach ebd.: 226 ff.)

Aus didaktischer Sicht und im Sinne der hier verfolgten Forschungsfrage ist dabei eine gewisse Abweichung von den in der Sozialforschung üblichen Prinzipien unter Umständen nötig. Eine derart offen gestaltete Gruppendiskussion, wie sie in der Forschungstradition der Sozialwissenschaften üblich ist, kann für die didaktische Fragestellung mitunter schwierig sein, je nachdem, wie sich die Schüler inhaltlich verhalten. Angenommen die Schüler fokussieren über einen langen Zeitraum auf das Aussehen der Lehrerin in der Unterrichtsreihe, so kann die didaktische Fragestellung unter Umständen nicht mehr ausreichend behandelt werden, ein Intervenieren des Diskussionsleiters ist also in diesem Fall nach einer gewissen Zeit nötig. Prinzip 2 wurde also vorab mit einer gewissen Einschränkung als gültig gesetzt. In dieser Untersuchung hat sich jedoch gezeigt, dass es nicht nötig war und das Prinzip nicht außer Kraft gesetzt werden musste. Lediglich in der Gruppe Meer1 zeigt sich, dass ein stärkeres Intervenieren des Moderators vollzogen wurde, da eine Selbstläufigkeit nicht zustande kam, diese wurde daher mit Einschränkung betrachtet (vgl. 5.2). Der besondere Aspekt der Gruppendiskussionen, d. h. die Offenheit hinsichtlich der thematischen Fokussierung konnte also fast durchweg erhalten werden, im Gegenteil lag gerade hierin ein Vorteil gegenüber etwa quantitativen Methoden. Denn worauf sich die Schüler in ihrem Gespräch einpendeln, d. h., welche Aspekte oder Themen der Unterrichtsreihe sie beschäftigen, war für die vorliegende Studie, die zwar nicht die Unterrichtsreihe überprüft, aber nach einer konkreten Förderung ethischen Urteilens fragt, gerade auch im Sinne der Aufwertung der expliziten Ebene interessant. Die Selbstläufigkeit der Diskurse war also gewährleistet. Der Vorrang immanent vor exmanent wurde gewahrt, jedoch war der Teil der exmanenten Nachfragen am Ende im Vergleich ausgebaut, zumal aufgrund der angesprochenen Schwierigkeit, für die angestrebten geographiedidaktische Forschungsfragen auch Material zu generieren. Die exmanenten Fragen am Ende wurden dabei jedoch, um auch an dieser Stelle der Selbstläufigkeit der Diskurse den Vorrang einzuräumen, als Fragenpool zur Auswahl verstanden, der dem Verlauf des Diskurses angepasst wurde. Zeitlich betrug das Verhältnis offen zu gelenkt unterschiedliche Ausmaße. Je nach Diskursverlauf der Gruppen gab es Abweichungen. In der Regel jedoch nahmen die exmanenten Nachfragen nur einen Raum von 1/10 ein<sup>184</sup>. Die exmanenten Fragen wurden dabei mit Hilfe der Pilotierung generiert. Diese sogenannte direktive Phase wurde am Ende platziert, indem die letzte exmanente Frage einen gewissen Widerspruch bzw. eine Provokation für die Schüler darstellen sollte, da die Weltkarte zu Ausgaben im Umweltbereich kontraintuitiv erscheinen kann oder anders formuliert, gängigen Vorurteilen widerspricht. Die Materialhereingabe am Schluss entspricht dabei in gewissem Sinne dem Vorgehen mittels Vignette (vgl. KUTSCHER 2002; 2010; Materialreingabe bei MARTENS 2010).

---

<sup>184</sup> Vgl. Ein ähnliches Vorgehen findet sich in geographiedidaktischer Forschung bei Hofmann (2015).

Eine Gruppendiskussion dauerte anderthalb Stunden. Die Zusammensetzungsvariante war die einer Realgruppe (vgl. andere Möglichkeit bei APPLIS, HOFMANN & HÖHNLE 2015: 248), d. h., die Schülerarbeitsgruppen wurden auch für die Gruppendiskussionen beibehalten. Dies wurde gegenüber einer anderen Zusammensetzung bevorzugt, da angenommen wird, dass sich die Gruppe in ihrer Art der (ethischen) Diskussion schon in gewisser Weise gefunden hat. Dies gilt also im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume und erklärt die unten aufgezeigte Geschlechterzusammensetzung.

Die exmanenten Fragen wurden vorher mit den Moderatoren, die im Sinne der Offenheit des Gesprächs geschult waren, besprochen. Es wurden Aufnahmegeräte eingesetzt.

Die Erhebung erfolgte in zwei Klassen von zwei verschiedenen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Es wurden aus den zwei Klassen (= Berg und Meer) der Oberstufe 4 bzw. 5 Gruppendiskussionen geführt. Dies geschah anonym.

Eine Schülergruppe bestand aus 4-6 Schülern:

Tab. 24 Überblick über die Gruppenzusammensetzung, m= männlich, w= weiblich (Quelle: eigene Darstellung)

<b>Maskierter Gruppenname</b>	<b>Anzahl der Teilnehmer</b>	<b>Geschlecht</b>
Berg1	5	5m
Berg2	4	2m, 2w
Berg3	6	5m, 1w
Berg4	4	4w
Berg5	4	4w
Meer1 <sup>185</sup>	4	3m, 1w
Meer2	4	3m, 1w
Meer3	4	3m, 1w
Meer4	4	2m, 2w

Die Transkription erfolgte durch die geschulten Hilfskräfte des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie an der Universität Erlangen-Nürnberg nach folgenden Vorgaben der dokumentarischen Methode:

---

<sup>185</sup>Nur ergänzend einbezogen.

#### 4 Forschungsmethode und -design

##### „Richtlinien der Transkription

[	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
]	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
<b>nein</b>	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom: entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
( )	Unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

für *biografische Interviews* zusätzlich:

//mhm// Hörersignal des Interviewers, wenn das ‚mhm‘ nicht überlappend ist

##### *Groß- und Kleinschreibung:*

Hauptwörter werden *groß* geschrieben, und bei Neuansetzen eines Sprechers/einer Sprecherin am Beginn eines ‚Häkchens‘ wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. Nach Satzzeichen wird *klein* weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.

##### *Zeilennummerierung*

Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen ist es notwendig, eine durchlaufende Zeilennummerierung zu verwenden. [...]

##### *Maskierung:*

Allen Personen einer Gruppendiskussion wird ein Buchstabe zugewiesen. Diesem wird je nach Geschlecht ‚w‘ (für weiblich) oder ‚m‘ (für männlich) hinzugefügt. Die Zuweisung lautet bei einer Diskussion mit 2 Mädchen und 3 Jungen bspw.: Aw, Bw, Cm, Dm, Em. [...]

Alle Ortsangaben (Straße, Plätze, Bezirke) werden maskiert.

Namen, die in der Gruppendiskussion bzw. den Feedbackgesprächen genannt werden, werden durch erdachte Namen ersetzt. Dabei versuchen wir, einen Ortsnamen aus dem entsprechenden Kulturkreis zu nehmen, bspw. könnte ‚*Mehmet*‘ zu ‚*Kamil*‘ werden“ (BOHNSACK 2014: 253 ff.).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Einblicke in die reflektierenden Interpretationen der Gruppe Berg4

Mit den zunächst angeführten Transkriptausschnitten steht das spätere Thema 4 (vgl. 5.3) „Urteilen und Diskussion – beim Thema Globalisierung und Gerechtigkeit“ im Fokus. Die Ausschnitthaftigkeit entspricht einer exemplarischen Darstellung. Es ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende Interpretation durch Ergebnisse aus anderen Sequenzen des Transkriptes verdichtet wurde (vgl. Anmerkung bei KUTSCHER 2010: 195). Auf diese wird innerhalb der Interpretation durch Angabe der Textstelle verwiesen. Oberster Bezugspunkt der Interpretation ist an dieser Stelle noch die Gesamtcharakteristik des Falles. So folgt aus der reflektierenden Interpretation die Diskursbeschreibung des Falles (Kapitel 5.2).

Die generelle Auswahl der Ausschnitte erfolgte nach dem Vorgehen der dokumentarischen Methode, d. h. aufgrund der erzählerischen Dichte (= Fokussierungsmetapher) und aufgrund der thematischen Relevanz, da sich die Themen auch in anderen Gruppendiskussionen zeigen und somit in eine komparative Analyse einbezogen werden können. Der Fallvergleich wird also entsprechend der Iterativität der dokumentarischen Methode nie gänzlich ausgeblendet. Die Auswahl ist aber hier besonders begrenzt, da es sich um eine *exemplarische Darstellung* handelt, die einen Einblick in die Forschungsarbeit geben soll, nicht aber diese im Ganzen abbilden kann. Diese Selektion ist wiederum thematisch begründet sowie durch die erzählerische Dichte dieser Gruppe.

Für den ersten Transkriptausschnitt wird im Sinne der Exemplarität auch die formulierende Interpretation angeführt. Die reflektierende Interpretation wird in der Folge in diesem nur verkürzt dargestellt. Art und Form der Darstellung orientieren sich an Bohnsack und Nohl (2007: 303 ff.).

#### *Das (Neo)Sokratische Gespräch vor dem Hintergrund gelingenden Unterrichts<sup>186</sup>*

58 Cw ich fand es interessant den Unterricht mal auf so ne Art und Weise  
59 durchzuziehen weil (.) ich mein es waren natürlich Dinge dabei die  
60 wir auch sonst schon gemacht haben mit den Diskussionen und so, aber  
61 natürlich wars auch ne ganz andere Situation für uns Schüler, erst  
62 mal dadurch dass wir überhaupt gefilmt wurden und so (.) und das  
63 war, also was heißt man hatte nen erhöhten Druck aber muss-, man war  
64 eben in ner ganz anderen Situation und ich fands auch gut dass es am  
65 Anfang erst mal ne Eingewöhnungsstunde gab, dass man sich erst mal  
66 wie gesacht dran gewöhnen konnte(.)aber am Ende hat man das auch gar  
67 nicht mehr gemerkt und ich fand das ähm (.) hätte das auch lieber  
68 gehabt wenn uns dieses Schema vorher bekannt gewesen wäre, wie wir  
69 da überhaupt im Gesamten vorgehen weil wir waren da ein bisschen  
70 uninformiert würd ich sagen(.)aber im Endeffekt hats ziemlich gut  
71 geklappt meiner Meinung nach und (.) wir ham auch äh (.) denk ich  
72 das Ziel erreicht von nem Vorurteil auf ein wirklich auf  
73 Informationen basierendes Urteil zu kommen (.) und auch mit dem

<sup>186</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit und des Platzes wird an dieser Stelle ausnahmsweise nicht ganz am Anfang begonnen, es wird aber in der Interpretation auf diesen verwiesen.

## 5 Ergebnisse

74 Expertengespräch wie eben schon gesagt wurde (.) dass das Ganze  
75 überhaupt auch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wurde,  
76 nicht nur aus unserer Sicht als Schüler, sondern auch (.) von nem  
77 Experten (.) oder (.) ja insgesamt aus vie- verschiedenen  
78 Blickwinkeln #00:04:14-6#  
79

80 Dw ja also ähm (.) ich fand jetzt die Unterrichtsreihe dazu, fand ich  
81 auch eigentlich echt gut auch mit den ganzen Diskussionen, nur ähm  
82 wir hatten schon mal so diese eine Diskussion mit dieser  
83 Gegenüberstellung von unserer ((Lachen)) @Klasse@, da hatte das auch  
84 schon @nicht so gut funktioniert@ und da haben wir uns auch  
85 eigentlich wieder nur im Kreis gedreht (.) äh war die ähm (.)  
86 anderen ganzen Diskussionen die waren eigentlich auch also gelungen  
87 würde ich sagen und das G- Expertengespräch fand ich auch richtig  
88 gut (.) ja und das Schema das wär halt am Anfang wirklich gut  
89 gewesen aber (.) am Ende, also wir schreiben jetzt Montag und ich  
90 glaube wir sind eigentlich relativ (.) vorbereitet #00:04:54-0#  
91

92 Aw °relativ° ((Gruppe lacht)) #00:04:55-5#  
93

94 Dw ja natürlich muss man das noch mal lernen  
95

96 Aw L ja  
97

98 Dw L und alles mögliche und vielleicht noch mal lesen (.) ein  
99 Buch aber (2) ich fands nicht (.....) #00:05:02-9#  
100

101 L und ich fand auch gut dass das äh Expertengespräch  
102 ziemlich am Ende war, weil so konnte man sich ja vorher seine eigene  
103 Meinung bilden beziehungsweise von seinen Vorurteilen ein eigenes  
104 Urteil bilden und dann am Ende noch mal ne; die Meinung von nem  
105 Experten hören und dann sein Urteil vielleicht nochmal überdenken  
106 #00:05:18-0#  
107

108 Aw da kann ich nur zustimmen (.) also das sehe ich genauso und welche  
109 Diskussion mir eigentlich so am besten gefallen hat (.) war die ich  
110 weiß jetzt nicht mehr genau wie das hieß aber mit der Sokrates-Figur  
111 @die wir aber nicht benutzt haben@ #00:05:31-1#  
112

113 Cw L ja ((Gruppe lacht)) #00:05:32-0#  
114

115 Aw ähm weil in dieser, also da haben wir auch zwei kleinere  
116 Diskussionsrunden gebildet und da ist halt wirklich jeder zu Wort  
117 gekommen und wir haben auch insgesamt (.) einen Konsens gefunden und  
118 kein Kompromiss, obwohls auch da halt teilweise Schwierigkeiten gab,  
119 dass man dann schon kurz davor war aufzugeben weil wir dachten für  
120 so ein Thema kann es eigentlich keine (.) gute Lösung für alle  
121 Beteiligten geben aber wir haben dann halt trotzdem weiter versucht  
122 irgendwie auf einen Nenner zu kommen (.) und ähm (.) da hätte ich  
123 mir wohl noch ein bisschen mehr Zeit zum Schluss gewünscht  
124 #00:06:02-0#  
125

126 Cw L °ja°  
127

128 Aw L weil wir zum Schluss, also man musste ja dann seine  
129 Personenkarten aufdecken und wir hatten zum Schluss keine Zeit mehr  
130 dann dadurch den Kompro- äh den Konsens zu überarbeiten (.) äh es  
131 gab dann halt trotzdem noch beteiligte die wir vorher nicht bedacht  
132 haben die dann jetzt nicht mit eingeschlossen waren (.) aber ähm  
133 diese Diskussionsform hat mir eigentlich mit am besten gefallen  
134 weil die auch bei uns viel viel besser geklappt hat als diese  
135 frontale @Zwei-Fronten-Diskussion@ sag ich jetzt mal dazu (.) weil  
136 diese @Diskussionsart@ ist wie gesagt bei uns schon mal richtig (.)  
137 daneben gegangen und äh ((Gruppe lacht)) dass es dann zum Schluss  
138 eigentlich mehr oder weniger als Anzicken und Anschreien und (.)äh  
139 auch um persönliche Dinge ging und deswegen, das war jetzt dieses  
140 mal (.) ein bisschen ähnlich dass dann sich über Leute auch lustig  
141 gemacht wurde und s:o und im Endeffekt war das Problem da auch,

## 5.1 Einblicke in die reflektierenden Interpretationen der Gruppe Berg4

- 142 dass wir eigentlich alle mehr oder weniger die gleiche Meinung  
143 hatten, keiner hat sich jetzt extrem für die eine Seite oder extrem  
144 für die andere, sondern immer nur ein bisschen für die  
145 gegensätzlichen Seiten entschieden (.) und zum Schluss haben wir  
146 halt auch alle gemerkt dass wir uns auch alle hätten können auf ähm  
147 die mittlere Position, oder auf Position Null einigen können und  
148 deswegen fand ich diese Diskussion halt auch ein bisschen (.) ja so  
149 an den Haaren herbei gezogen also war jetzt nicht wirklich (.)  
150 weiterbringend, oder für mich jetzt nicht gewinnbringend in dieser  
151 Unterrichtsreihe #00:07:08-8#  
152
- 153 Bw ja und bei dieser Diskussionsform mit dieser Sokrates Figur, wie  
154 grad schon gesagt wurde, am Anfang hab ich mich da auch ein bisschen  
155 gewundert, so ja ihr bekommt nen Umschlag da is was von ner Person  
156 drin den dürft ihr aber erst am Ende aufdecken; dann hab ich mich  
157 gefragt j::a was bringt denn das wenn man am Ende jetzt diesen  
158 Umschlag aufmacht und dann weiß, ja ich bin die und die Person; aber  
159 am Ende fand ich das dann doch gut weil dann hat man auch noch mal  
160 gesehen ob man wirklich so gehandelt hätte wie man vorher den  
161 Konsens beschlossen hat (.) und dann gab es, klar gabs auf jeden Fall  
162 schon Punkte wo man dachte so o.K., so hätte ich jetzt nicht  
163 gehandelt; dass man auch gemerkt hat dass man irgend nen  
164 Blickwinkel, beziehungsweise oder ne A- ähm Perspektive, so  
165 vergessen hat #00:07:47-4#  
166
- 167 Cw also ich finde Globalisierung ist auch ein ziemlich kompaktes  
168 Thema und äh gerade diese verschiedenen Blickwinkel sind ja  
169 ziemlich wichtig und ich denke das mit der Diskussion hat auch  
170 einfach gut geklappt weil man sich von seiner eigenen Meinung äh  
171 sag ich mal so gelöst hat; Man hat ja nicht von seiner eigenen  
172 Position aus geurteilt, ich bin (.) Schülerin und so und so halt  
173 und deswegen sehe ich das so und so, sondern hat versucht egal in  
174 welcher Position man wäre, egal wo man auf der Welt leben würde  
175 egal welchen Beruf man hätte (.) so und so würde ich aus der  
176 Position handeln und ich glaub so kann man auch nur auf diesen  
177 Konsens kommen weil sonst bringt man viel zu sehr seine eigene  
178 Meinung ein (.) ich persönlich äh war bei dem Sokrates Gespräch,  
179 hab die Moderation geführt, und ich fands da schon schwierig (.) äh  
180 nicht meine eigene Meinung mit einzubringen und immer auf dem  
181 neutralen Standpunkt zu bleiben (.) aber ich finde das hat  
182 insgesamt gut geklappt und auch für die Klausur- im Hinblick auf die  
183 Klausur denk ich sind wir insofern gut vorbereitet dass dadurch  
184 dass man sich durch die Diskussion noch mal selber Gedanken machen  
185 muss, also man muss sich auch @so selbst Gedanken machen@, aber (.)  
186 man äh ich find man vertieft das Thema viel mehr wenn man so  
187 Diskussionen macht oder so=ein Expertengespräch hat, als wenn man  
188 jetzt einfach nur stur aus dem Buch irgendwas lesen würde und sich  
189 sacht ja ich fass das jetzt zusammen da schreibe ich mir jetzt  
190 meine Stichpunkte raus und dann lern ich das so durch (.) dieses  
191 persönliche (.) äh finde ich hat man viel größeren ähm Lerneffekt  
192 davon (2) und das hat auch ja mir persönlich sehr viel Spaß gemacht  
193 #00:09:29-2#  
194
- 195 Dw ich fand das auch mit den ähm mit der Reihe zu der Ethik was wir da  
196 hatten, dass wir das besprochen haben mit den moralischen  
197 Vorstellungen, ganz gut weil da hat man noch mal so gesehen dass  
198 nicht jeder auch so handelt wie ich sondern dass es auch andere  
199 Perspektiven gibt und dass andere wahrscheinlich nach anderen  
200 Ethikvorstellungen handeln und (.) das fand ich eigentlich dann  
201 5 ganz gut das auch noch mal so (.) zu sehen #00:09:54-5#

	<b>Formulierende Interpretation</b>	<b>Reflektierende Interpretation</b>
58-78	<p><u>Oberthema:</u> <i>Gutes an der Unterrichtsreihe</i>  <u>Unterthema:</u>  <i>Allgemeine Art</i>                      Videografie zu Beginn:                      Gewöhnung nötig                      Schema über den Ablauf wichtig                      Ziel der Unterrichtsreihe wurde erreicht</p>	<p><i>Proposition durch Cw</i>                      Ein Lernerfolg wird konstatiert, Unsicherheiten darüber ob des Erreichens eines wirklichen Urteils zeigen sich nicht. Sicherheit überwiegt.                      Es scheint bereits hier (vgl. auch Beginn des Gesprächs 05ff.) eine Orientierung am Erfolg (u. a. schulisch) durch (vgl. im Weiteren).</p>
80-90  92-99	<p><u>OT</u><sup>187</sup>: <i>Gutes an Unterrichtsreihe</i>  <u>UT:</u> <i>Insgesamt (Diskussionen) gut</i>                      Gegenüberstellung (Dilemma) hat aber nicht funktioniert, da nur „im Kreis geredet“ (85)  <u>UT:</u> <i>weitere Momente des Gut-Seins</i>                      Gut: Expertengespräch, anderen Diskussionen, Schema vorher wäre wichtig gewesen, Fazit: für Klausur relativ vorbereitet,</p>	<p><i>Elaboration mit Differenzierung durch Dw</i>                      Dw handelt das Thema, was war gut/schlecht, (von der Gruppe initiiert, der Forscher hat nur einen Erzählauftrag gegeben, keine explizite Bewertung eingefordert), eher in Form einer Aufzählung ab. Interessant ist der mit Lachen gesprochene Hinweis auf das Nicht-Funktionieren der Dilemmadiskussion in der Klasse. Das Nicht-Funktionieren, negativer Gegenhorizont zu der Anfangsfrage des Klappens (vgl. 07), weckt eine Erinnerung an eine frühere Diskussion, die aus dem Ruder lief. Die Erinnerung ruft scheinbar etwas hervor, eine Mischung aus unangenehm und aber auch im Nachhinein erheiternden Gefühlen. Diese Erfahrung wird interessanterweise noch einmal aufgegriffen (s. 128 f.), der konjunktive Erfahrungsraum der Gruppe scheint an dieser Stelle erstmals durch. In dieser Schilderung der Schülerin zeigt sich wie auch im weiteren Verlauf der Äußerung eine implizite Orientierung an einem</p>

<sup>187</sup> OT = Oberthema, UT = Unterthema; Die Abkürzungen sind im Abkürzungsverzeichnis angeben.

5.1 Einblicke in die reflektierenden Interpretationen der Gruppe Berg4

		<p>gelingenden, aber auch lerneffektiven Unterricht. Dies lässt sich an den Aussagen verdeutlichen, dass ein Schema zum Beginn wichtig gewesen wäre und dass wiederum auf die Klausur als Zielpunkt rekurriert wird.</p> <p>Das Lachen bezieht sich zustimmend auf die Wortwahl „relativ“ (92), aber nicht abwertend.</p>
101-106	<p><u>UT:</u> <i>sich ein Urteil bilden</i></p> <p>Bw hebt die Stellung des Expertengesprächs und die damit verbundene Möglichkeit von einem Vorurteil zu einem richtigen, wohl bedachten Urteil zu gelangen positiv hervor.</p>	<p><i>Elaboration in Form einer Differenzierung durch Bw</i></p> <p>Auch hier zeigt sich Sicherheit über den Lernerfolg durch die Unterrichtsreihe in der Gruppe. Man ist von einem Vorurteil zu einem Urteil gekommen. Es wird dabei auf die neue Perspektive für das eigene Urteilen durch den Experten rekurriert.</p>
108-111	<p><u>UT:</u> <i>Diskussion mit Sokrates-Figur</i></p> <p>Nach Zustimmung zu Bw erfolgt die Themeneinführung durch Aw, indem die Diskussion als besonders gelungen hervorgehoben wird. Diese explizite Bewertung wird aber noch nicht weiter erklärt. Das Unterthema (Neo)Sokratisches Gespräch wird Oberthema.</p>	<p><i>Transition durch Aw:</i></p> <p>Aw validiert die Aussage von Bw, und zwar den Erfolg, durch die Unterrichtsreihe von einem Vorurteil zu einem Urteil gekommen zu sein (vgl. 71 ff.), in Bezug auf die Stellung des Expertengesprächs. Zudem wird ein neues Thema angesprochen, das (Neo)Sokratisches Gespräch, das sich einreicht in das Oberthema: „Was war gut an der Unterrichtsreihe?“. Es dokumentiert sich eine Orientierung am Effekt im Lernen.</p> <p>Gruppe lacht, signalisiert Zustimmung, zeigt einen konjunktiven Erfahrungsraum. Das Lachen bezieht sich auf das Nicht-Verwenden der Sokrates-Figur. Validierung durch Cw</p>
115-123	<p><u>UT:</u> <i>Gemeinsamkeit im Finden eines Konsenses mit Schwierigkeiten</i></p>	<p><i>Anschlusselaboration durch Aw:</i></p> <p>Die Begründung für die explizite Bewertung, dass die Diskussion gefallen hat,</p>

	<p>Erklärung, warum das Gespräch gefallen hat; Finden eines Konsenses trotz Hürden, da eine gute Lösung für alle schwierig ist: „irgendwie auf einen Nenner zu kommen“ (122), Wunsch nach mehr Zeit Zustimmung durch Cw in 126</p>	<p>impliziert eine Orientierung an Gemeinsamkeit, in der jeder beteiligt ist, zu Wort kommt (s. unten). Dies wiegt mehr als die Schwierigkeiten im Finden eines Konsenses in der Methode, für die letztlich ein technischer Grund mitverantwortlich gemacht wird.</p>
128-151	<p><u>UT</u>: <i>Gegensatz zu Dilemma-Diskussion</i> setzt (Neo)Sokratisches Gespräch in Opposition zu Dilemmadiskussion, Konkurrenz in dieser Diskussion, schon negative Erfahrungen haben sich wieder bestätigt, Problem hier: „Anzicken“ „Anschreiben“ (138) alle haben die gleiche nur ein wenig unterschiedliche Meinung, alle könnten sich gegen → „an den Haaren herbeigezogen“ (149) Kritik also zweierlei: Konkurrenz, Nicht-Weiterführend</p>	<p><i>Weitere Elaboration der Proposition in Form einer Erzählung durch Aw</i>: Hier erscheint zum Thema der negative Gegenhorizont, nämlich die „frontale Zwei-Fronten-Diskussion“, gemeint ist die Dilemmadiskussion. Bereits im Unterricht gemachte Erfahrungen werden kontrastiert zu den jetzigen Erfahrungen. Dabei zeigt sich, dass Dinge im Unterricht, die Konkurrenzmechanismen und Reden über persönliche Dinge im Sinne von Lustig-Machen auslösen, abgelehnt werden. Demzufolge wird diese Diskussionsform, die auf Konkurrenz („Anschreiben“ in 138) angelegt ist, negativ gesehen (vgl. im Gegensatz zu oben, „jeder zu Wort gekommen“ in 116). Das gesamte Thema aber wird vor der Folie diskutiert, dass Unterricht funktionieren und etwas bringen muss („viel viel besser geklappt“ in 134 „weiterbringend“ in 150, „gewinnbringend“ in 150). Der Sinn der Dilemmadiskussion ist für Aw im Gegensatz zum (Neo)Sokratischen Gespräch aber nicht ersichtlich, da keine Differenz in den Meinungen besteht. Sie sieht eine Einigung auf „Position Null“ (147). Lachend gesprochen, die verringert hier den Bedeutungsgehalt. Es zeigt sich hier eine Erfahrung, die alle teilen, die Gruppe</p>

5.1 Einblicke in die reflektierenden Interpretationen der Gruppe Berg4

		<p>lacht.          → Das Gesagte impliziert eine Orientierung an einem Unterricht, der Erfolg und einen Lerneffekt (vgl. das Wort später) hat und der keinen persönlichen Zwist hervorruft bzw. die eigene Person nicht persönlich in Gefahr bringt (vgl. vorherige Elaboration zur expliziten Bewertung der Reihe durch Dw 80)</p>
153-165	<p><u>UT:</u> <i>Umschläge im (Neo)Sokratischen Gespräch</i>          zustimmend          Wundern, Skepsis gegenüber Umschlägen am Anfang, dann aber „doch“ (159) von der Idee überzeugt, bemerkt, dass man so sieht, wie viele Perspektiven man haben kann, Frage, ob Konsens den Umschlägen bzw. Personen darin standhält</p>	<p><i>Elaboration in Form einer Differenzierung durch Bw:</i>          Es erfolgt eine Validierung des Gesagten. Es bleibt ein wenig unklar, auf was sich diese bezieht. Es sieht so aus, als beschäftigte Bw sich auch mit der Frage, ob das Ganze etwas bringt. Auch sie orientiert sich also am gelingenden Unterricht. Das Gelingen bescheinigt sie der Methode aber doch, trotz der anfänglichen Skepsis gegenüber dem Sinn der Umschläge, indem abermals das Bewusstwerden anderer Perspektiven als positiv hervorgehoben wird (vgl. 55 „so von allen Seiten da drauf kucken“, 75 „verschiedenen Blickwinkeln“, )</p>
167-192	<p><u>UT:</u> <i>Blickwinkel auf komplexes Globalisierung</i>          Globalisierung als komplexes Thema, „verschiedene Blickwinkel“  <u>UT:</u> <i>Funktionieren der Diskussion</i>          Diskussion hat geklappt, weil man sich von seiner Meinung „gelöst hat“ (171), „man hat ja nicht von seiner eigentlichen Position aus geurteilt“ (171 f.), dies als Bedingung für Konsensbildung</p>	<p><i>Elaboration in Form einer ergänzenden Differenzierung durch Cw:</i>          Das methodische Thema „Diskussionsform und Erfolg“ wird hier zunächst inhaltlich gewendet, indem Globalisierung als komplexes Thema und als ein richtiges Urteilen darüber im Zusammenhang mit der Methode des (Neo)Sokratischen Gesprächs gesehen werden.          Cw bestätigt implizit das von Bw Gesagte auf die Art, dass sie die Bedeutung der Blickwinkel und der Umschläge in der Methode inhaltlich füllt. Letzteres ermöglicht ihrer Meinung nach ein Lösen</p>

	<p>Auch für Klausur gut, vertieft das Thema, so auch Expertengespräch</p>	<p>von der eigenen Meinung, was ihr zentral für einen Konsens erscheint.          Auch dieses Thema wird vor dem Hintergrund des Lernerfolgs bzw. des Weiterbringens diskutiert. Die Erwähnung der Klausur macht das deutlich (vgl. bereits ganz zu Beginn der Gruppendiskussion 07, erste Themenentfaltung), ebenso wie die – ähnlich der Elaboration durch Aw 128 ff. – Kontrastierung zu anderen Erfahrungen im Unterricht. Hier ist der negative Gegenhorizont aber das Arbeiten und Lernen mit Texten, dem im Gegensatz zu dieser Form der Diskussion und dem Expertengespräch weniger Lerneffekt und Tiefgang des Themas bescheinigt wird. Das Wort „stur“ (188), „lern ich das so durch“ (190), steht außerdem im Gegensatz zu „Spaß“ (192) bei der Diskussion. Es kommt also am Ende noch eine dritte Komponente zur Orientierung an gelingendem Unterricht neben Lerneffekt und dem Aussparen von zu Persönlichem (vgl. Aw) hinzu.</p>
<p>195-201</p>	<p><u>UT</u>: <i>Moralische Vorstellungen</i>          Gut war es, dass man etwas über die moralischen Vorstellungen gehört hat, gut, weil „andere nach anderen Ethikvorstellungen handeln“ (199 f.)</p>	<p><i>Transition durch Dw oder neue Proposition</i>          Es wird der für die Gruppe zentrale Punkt des Kennenlernens verschiedener Perspektiven (vgl. vor allem ab 428) betont, der aber zusammenhängt mit der Orientierung an Gemeinsamkeit (genauer vgl. unten).          Auffällig ist die Verbindung von ethischen Vorstellungen zum Handeln (vgl. auch ähnlich Cw in 273 ff.). Das Wort „noch mal“ (197) deutet auch auf die Sicherheit der Schüler in ihrem Wissen und Urteilen hin.</p>

Diese Gruppendiskussion fokussierte insgesamt, wie auch andere Gruppendiskussionen, schwerpunktmäßig – neben der Frage, wie man zu einem Urteil kommt, mit inhaltlichem Blick auf die moralische Rolle der Firmenchefs – auf das

## 5.1 Einblicke in die reflektierenden Interpretationen der Gruppe Berg4

(Neo)Sokratische Gespräch. Um die ersten Interpretationsergebnisse zu verdichten, wird im Folgenden die exmanente Nachfrage zu den gleichen Themen betrachtet, die zu weiteren Erzählungen im Sinne der Selbstläufigkeit anregte.

Dabei wird, auch zur besseren Übersicht, nur noch die reflektierende Interpretation abgedruckt, wie in der dokumentarischen Forschung üblich.

1360 Ym du hast ebend gesacht ähm du hast diese beiden Methoden verglichen  
1361 die Dilemma-Diskussion und das Neosokratische Gespräch (2) und hast  
1362 dann gesagt das Neosokratische Gespräch hätte dir viel besser  
1363 gefallen (.) weil bei der Dilemmadiskussion käme es immer in diese  
1364 Zweifrontendiskussion #01:05:11-4# (lachen)  
1365  
1366 Aw ja  
1367 Ym vielleicht kannst du das noch mal ein bisschen ausführen #01:05:13-  
1368 5#  
1369  
1370 Aw also ähm gerade bei dieser Zwei-Fronten-Diskussion haben wir halt  
1371 immer das Problem dass man dann (.) mh persönliche Dinge dann mit  
1372 reinbezieht also dass man jetzt sagt ok man kämpft jetzt wirklich  
1373 mehr oder weniger gegeneinander und das muss halt eine Gruppe  
1374 gewinnen (.) und das ist ja nicht äh (.) mh der Sinn dieser  
1375 Diskussion man hat dann halt hinterher dass wenn man dann teilweise  
1376 aus dem Raum raus geht dass man sich dann auch noch so anstinkert  
1377 und ((lachen)) dann halt noch Sachen aus der Diskussion noch mal  
1378 diskutiert (.) was ja sogar förderlich ist aber man hat halt immer  
1379 dieses o.K. wir sind jetzt zwei Gruppen wir müssen uns (.)  
1380 bekriegen mäßig und das ist halt find ich gerade im Unterricht das  
1381 ist störend also wenn dann jemand ein Argument sagt zum Beispiel  
1382 was jetzt nicht so (2) schwerwiegend ist und jemand anders das dann  
1383 niedermacht also das das das finde ich ist keins, kein faire, kein  
1384 faires Mittel irgendwie darüber zu sprechen also das (.) Problem  
1385 war jetzt halt auch gerade in diesem Beispiel oder zu dieser Frage  
1386 die wir halt gestellt hatten ähm dass wir eigentlich keiner extrem  
1387 dafür oder extrem dagegen war sondern wieder nur so ne ganz leichte  
1388 Position bezogen haben und im Endeffekt (.) hätten wir auch (.)  
1389 jeder die gleiche Meinung haben können weil es war ja, wir sollten  
1390 uns ja einschätzen zwischen Minus drei und Plus drei (.) und im  
1391 Endeffekt haben sich alle für Minus eins und Plus eins entschieden  
1392 und zwischen Minus eins und Plus eins liegt Null und da von der  
1393 Null waren einige halt auch nicht weg (.) oder nicht weit weg (.)  
1394 und ähm deswegen war das halt find ich problematisch (.) also man  
1395 (.) hat halt versucht dann für seine Position irgendwelche  
1396 Argumente sich auszudenken die wahrscheinlich auch (.) teilweise  
1397 wirklich gar nicht zutreffen oder nicht plausibel sind (.) allein  
1398 um halt der, den Gegner, oder der gegnerischen Gruppe es halt zu  
1399 zeigen und halt selber als Gewinner dazustehen und das find ich  
1400 halt nicht wirklich weiter bringend da fand ich halt im Vergleich  
1401 dieses Neosokratische Gespräch viel viel besser (.) weil man sich  
1402 da halt #01:06:58-7#  
1403  
1404 Bw L gemeinsam (.) gemeinsam gemacht hatte  
1405  
1406 Aw L gemeinsam genau man hat sich  
1407 gemeinsam Gedanken darüber gemacht und man hat halt nicht  
1408 gegeneinander mehr oder weniger gekämpft mit irgendwelchen  
1409 Argumenten oder Wortgefechten (.) und (.) dieser Konsens das is ja  
1410 auch im Endeffekt etwas was man bei der Globil- Globalisierung  
1411 anstreben muss, dass man keinen Kompromiss sondern einen Konsens  
1412 findet und ich finde bei dieser Zwei-Fronten-Diskussion (.)  
1413 gewinnt halt entweder eine Seite oder man findet nen Kompromiss  
1414 aber keinen Konsens und deswegen hat mir dieses Neosokratische  
1415 Gespräch deutlich besser gefallen und vor allem weil das jetzt auch  
1416 eine Diskussionsform war wie wir das selbst noch nie gemacht haben

## 5 Ergebnisse

1417 im Unterricht (.) es war halt auch wieder was Neues (.) da bin ich  
 1418 halt nicht schon direkt mit der Einstellung rein gegangen o.K. das  
 1419 finde ich jetzt blöd sondern da habe ich mich halt drauf  
 1420 eingelassen weil bei dieser Zwei-Fronten-Diskussion (.) macht man  
 1421 ja auch zu anderen Themen, in Deutsch, in allen möglichen Themen  
 1422 macht man das und in allen Fächern und da bin ich halt dann schon  
 1423 direkt mit der Einstellung rein gegangen o.K. gut (.) es wird jetzt  
 1424 wieder so ein bisschen (.) ja ein bisschen rum brüllen ((lachen))  
 1425 ein bisschen jeder versucht irgendwie wat da rein zu werfen und ja  
 1426 toll @(.)@ #01:07:55-4#  
 1427  
 1428 Cw ja wir haben auch nich, wir waren in einer Gruppe ne?  
 1429  
 1430 Aw L ja genau  
 1431  
 1432 Cw L wir haben  
 1433 auch zwischendurch einfach festgestellt (2) @wir kommen einfach  
 1434 total von der Frage ab die wir am Anfang gestellt haben@ eigentlich  
 1435 waren schon beide Gruppen eigentlich schon der gleichen Meinung (.)  
 1436 aber trotzdem hat halt immer wieder irgendwer ei=n Argument gesucht  
 1437 um zu sagen, ne unsere Gruppe ist besser unsere Gruppe hat gewonnen  
 1438 #01:08:18-6#  
 1439  
 1440 Aq L ja  
 1441  
 1442 Cw L und das is ja (.) nicht Sinn und auch  
 1443 nicht Zweck des Ganzen (.) und (2) ja wir sind auch dann teilweise  
 1444 haben wir uns einfach die ganze Zeit im Kreis gedreht weil (.) dann  
 1445 hat einer ein Argument gesagt (.) von der andern Gruppe wurde das  
 1446 Argument wiederleht (2) dann wurde ei=n anders Argument gebracht  
 1447 und dann hat der genau das gleiche Argument wieder gesucht (.) und  
 1448 dann denkste dir irgendwann so wenn das drei Mal hintereinander  
 1449 passiert ist, ja das hatten wir gerade schon mal aber dann kommt  
 1450 man auch nicht zu nem (.) Ergebnis am Ende, weil halt eine Gruppe  
 1451 immer gegen die andere Gruppe kämpft und man nicht irgendwie  
 1452 gemeinsam versucht (.) ähm (.) ja da ne Lösung für zu finden

1360- 1368 1371- 1403	<p><i>Immanente Nachfrage durch Ym mit Aufforderung zum Erzählen</i></p> <p><i>Proposition durch Aw:</i></p> <p>Die Kriegsmetaphorik im Zusammenhang mit der Dilemmadiskussion, die auch vorher im Transkript schon auftaucht, tritt hier deutlich hervor. Dies wird durch folgende Klasse an Äußerungen sichtbar: „bekriegen“ (1381), „Zwei-Fronten-Diskussion“ (1371, bereits in 135, insgesamt fünf mal in der Diskussion), „gegeneinander“ (1374), „niedermacht“ (1384), „Gegner“ (1399), „gegnerischen Gruppe“ (1399). Die Konkurrenzsituation dieser Diskussionsform wird drastisch geschildert, eine faire Diskussion wird dem Ganzen abgesprochen. Dabei wird der inhaltliche Sinn außerdem negiert, da für einen wenigstens inhaltlichen Kampf Aws Meinung nach unterschiedlichere Ansichten zugrunde liegen müssen, damit wenigstens um etwas gekämpft wird. Dieser sehr deutlich geschilderte negative Gegenhorizont wird außerdem durch den positiven der Gemeinsamkeit und der „Fairness“ – der Begriff taucht mehrfach auf – geformt, der sich als Orientierung an Gemeinsamkeit</p>
--------------------------------	--

	<p>im Verlauf manifestiert.</p> <p>In der Äußerung dokumentiert sich schließlich am Ende, der diese Gruppe außerdem konstituierende Orientierungsrahmen. Es ist die Orientierung am Effekt, genauer aber am effektvollen (gemeinsamen) Handeln. In diesem Fall gilt die Diskussion als Unterrichtsmethode als Beispielfolie.</p>
1405	<p><i>Weiterführung der Elaboration von Aw durch Bw</i></p> <p>Der positive Gegenhorizont der Gemeinsamkeit wird besonders offensichtlich in dem plötzlichen Wechsel des Modus' der Diskursorganisation von dem das Gespräch sonst in großen Teilen prägenden parallelisierenden Modus zum univoken Modus, also dem Sprechen „wie aus einer Stimme“, eben gemeinsam.</p>
1408-1427	<p><i>Elaboration durch Aw</i></p> <p>Das Gemeinsame bestimmt, was hier besonders zu Tage tritt, die gesamte Diskursorganisation der Gruppe. Es wird gezielt immer wieder Rahmenkongruenz sprachlich erzielt, indem das zustimmende Aufgreifen des bereits Gesagten ein diesen Diskurs prägendes Mittel ist. Es handelt sich um parallelisierende und bisweilen univoke Modi der Diskursorganisation, also stets inkludierende Modi. Das Gemeinsame wird betont, indem mögliche Differenzen negiert oder auch gemieden werden. Selbst ein antithetischer, immer noch inkludierender Modus lässt sich gar nicht finden. Die Diskursorganisation an dieser Stelle entspricht also dem Wunsch, den Aw explizit äußert, des „gemeinsam Gedanken“ (1408) machen. Auch der negative Gegenhorizont wird wiederum beschrieben mit Hilfe einer eigenen Kriegsmetaphorik. So ist von „Wortgefechten“ (1410) die Rede. Ein weiterer Gegenhorizont, der bereits (vgl. 176-192) in der Gruppe aufgetaucht ist, ist der sonstige Unterricht. Das ist etwas Neues. Die andere Diskussion wird in allen Fächern mit allen Themen gemacht, d. h. Pro- und Contra, und besonders der Unterricht, bei dem es zu den negativen Erfahrungen mit dieser Diskussionsform gekommen ist. Diese wird schließlich als inhaltlich sinnloses „[R]um brüllen“ (1425) verstanden. Es zeigt sich, dass diese Erfahrungen zu Vorbehalten bzw. Ablehnung gegenüber dieser Diskussionsform im Generellen führt.</p> <p>Erneutes Lachen, hier in Verbindung bzw. aufgrund des dialektal gefärbten Abtuns des Sinns des Gesprächs. Dem Forscher gegenüber wird möglicherweise auch ein Peinlich-Sein bezüglich der Ausdrucksweise empfunden.</p>
1429 ff.	<p><i>Validierung durch Cw in Form</i></p>
1431	<p>Nachfrage nach Gruppenzugehörigkeit, die von Aw in 1431 bestätigt</p>
1434-	<p>wird.</p>

## 5 Ergebnisse

1439	Die Zustimmung von Cw geschieht über das Thema „Sinnlosigkeit der Diskussion aufgrund zu ähnlicher Meinungen und dem Aspekt des Konkurrenzkampfes“. Der geteilte Erfahrungsraum der Gruppe in dieser Gruppendiskussion ergibt sich aus bzw. deckt sich dabei mit dem gemeinsamen Erleben in der gemeinsamen Diskussionsgruppe im Unterricht. Dies wird durch Betonung des Pronomens „wir“ deutlich. Die Interaktion von Aw und Cw setzt sich als gegenseitige Zustimmung fort, nun seitens Aw (1441) .
1441	
1443-1454	<i>echte Konklusion durch Cw</i> Das Fehlen eines Sinns der Diskussion wird nun direkt benannt. Die Gegenhorizonte „Kampf“ und „Gemeinsamkeit“ zeigen sich erneut. Es dokumentiert sich zudem abermals eine Orientierung an einem effektvollen (Handeln) in Gemeinsamkeit.

### *Ethisches Urteilen und Globalisierung*

Im Folgenden werden ergänzend Einblicke in die reflektierende Interpretation des späteren Thema 3, „Urteilen und Wissen – beim Thema Globalisierung“, gegeben, um den Forschungsprozess noch weiter zu verdeutlichen.

428 Ym L dann die Prüfung kommunikativer  
 429 Verbindlichkeit (2) und kucken sozusagen rückblickend (.) die  
 430 Kontrolle (3) du hast ebend gesagt ähm (.) du hattest das Gefühl du  
 431 kommst jetzt vom Vorurteil z- oder bist vom Vorurteil zum Urteil  
 432 gekommen #00:20:31-5#  
 433  
 434 Cw ja  
 435  
 436 Ym vielleicht könntest du das mal ein bisschen ausführen #00:20:31-6#  
 437  
 438 Cw ja (.) ich mein jeder von uns hat tagtäglich mit der Globalisierung  
 439 zu tun auch wenns vielleicht nicht jedem auffällt aber ohne  
 440 Globalisierung sähe die Welt nicht so aus wie sie im Moment  
 441 aussehen würde (.) ähm und jeder bildet sich ja (.) dadurch dass er  
 442 damit zu tun hat auch seine eigene Meinung darüber (.) obwohl er  
 443 vielleicht die (2) Blickwinkel von anderen Personen (.) nicht  
 444 kennt wir (.) kannten vor der Unterrichtsreihe sach ich mal nur  
 445 unsren eigenen Blickwinkel und haben aber dann au- darauf äh auch  
 446 hingearbeitet uns mal die anderen Perspektiven anzukucken und ähm  
 447 sach ich mal jetzt, wir hatten das Beispiel mit den Arbeitern in  
 448 China (.) und ähm (.) deswegen haben wir ja auch versucht ei=nen  
 449 Konsens zu finden nicht ei=nen Kompromiss(.) weil man eben bei der  
 450 Globalisierung, dadurch dass das so=ein kompaktes Thema is, um sich  
 451 da ei=ne Meinung, ei=n Urteil bilden zu können (.) muss man ja  
 452 alle Blickwinkel betrachten(.) und zu Anfang der Unterrichtsreihe  
 453 hatten wir eben nur unseren eigenen Blickwinkel und gegen Ende (.)  
 454 ham wir ähm (2) mehrere Blickwinkel (.) kennen gelernt und dann (.)  
 455 auch teilweise die Mein- oder das Vorurteil (.) das Urteil dann  
 456 geändert #00:21:57-3#  
 457  
 458 Aw ja also dem kann ich halt auch nur zustimmen, von vornherein hat  
 459 man sich halt der, also hat jeder eigentlich, ähm sollte jeder eine  
 460 Meinung zu Globalisierung haben und erst durch diese  
 461 Unterrichtsreihe sind halt teilweise noch positive und teilweise  
 462 aber auch noch sehr viele negative Aspekte (.) ja (.) zum Wissen  
 463 also dazu gekommen und dadurch konnten wir uns dann halt (.)  
 464 eigentlich erst ein Urteil bilden wobei auch selbst diese Urteil

## 5.1 Einblicke in die reflektierenden Interpretationen der Gruppe Berg4

465 natürlich zum Thema Globalisierung (.) auch nicht komplett sein  
 466 kann weil man kann einfach nicht jeden Faktor bei Globalisierung  
 467 bedenken (.) dafür müsste man das glaub ich @studieren als Fach@  
 468 @(.).@ und ähm (.) dadurch dass es halt so viele verschiedene  
 469 Perspektiven gib, gibt es halt auch unendlich viele Urteile die man  
 470 fällen kann (3) ja #00:22:39-0#  
 471

472 Dw ja das war ja am Anfang ähm als wir dann Globalisierung definieren  
 473 sollten hatten wir ja alle überwiegend das Vorurteil das  
 474 Globalisierung so gut ist indem man also alles voran bringt, ja und  
 475 dann durch die ganzen Diskussionen und die ganzen Sachen die wir  
 476 dann(.) gelernt haben oder gesagt bekommen haben, dass es halt  
 477 nicht nur gutes sondern dann halt auch viele negative Aspekte hat,  
 478 dann hat man sich dazu das Urteil eigentlich gebildet dass (.)  
 479 Globalisierung nich nur so super @is@ #00:23:17-9#  
 480

481 Cw ahso ich find das hat das ganze so irgendwie komplett gemacht,  
 482 dadurch dass man sich das alles noch mal, also was heißt alles,  
 483 aber (.) mehrere Blickwinkel dazu angekuckt hat (.) auch wenn man  
 484 natürlich am Ende wie du eben schon gesagt hast (.) klar man  
 485 steht irgendwo selbst (.) im Vordergrund (.) wenn man ein Urteil  
 486 fällt sonst wärs ja auch nicht ein persönliches Urteil aber (2)  
 487 man (2) äh wir ham gegen Ende der Unterrichtsreihe eben auch  
 488 versucht Rücksicht auf andere Positionen zu nehmen (2) und nicht  
 489 so wie am Anfang gesagt, ja ich find das ist so und so und (.) die  
 490 anderen sind da relativ im Hintergrund #00:24:00-5#  
 491

492 Bw das hat man ja auch ge=sehen dass jeder eigentlich sein Vorurteil  
 493 noch mal zu ei=nem, ja was heißt abschließendem Urteil (.), so den  
 494 Unterricht abschließenden Urteil würd ich eher sagen (.) ähm  
 495 verändert hat, weil das war ja das was auch eben schon gesagt  
 496 wurde, mit den Bildern die wir da in der ersten Stunde bekommen  
 497 haben, sollten wir uns jeder eins aussuchen und sagen warum das für  
 498 uns Globalisierung widerspiegelt und am Ende hatte eigentlich fast  
 499 jeder sich ein anderes Bild ausgesucht (.) weil er eben viel  
 500 größeren (.) Blickwinkel auf verschiedene Aspekte hatte und dann  
 501 auch noch das negative mehr wurde als am Anfang zum Beispiel (.)  
 502 vorher ha- hatte ich glaub ich ei=n Bild (2) wo Globalisierung  
 503 (.) durch die Kommunikation durch das Internet dargestellt wurde  
 504 (.) am Ende von der Unterrichtsreihe hatte ich dann ein Bild wo  
 505 man, wo Globalisierung auf der einen Seite positiv und auf der  
 506 anderen Seite negativ dargestellt wurde (.) und das Bild hat auch  
 507 dargestellt dass die negativen Sachen aber immer so zur Seite  
 508 geschoben werden, also dass man sich die, denen gar nicht so  
 509 bewusst wird #00:24:57-5#

428-436	<i>Immanente Nachfrage durch Ym</i> Die immanente Nachfrage impliziert nach einer Rückbestätigung von Cw über die gemachte Aussage eine Erzählaufforderung und initiiert eine selbstläufige Diskussion, in der die Jugendlichen in der folgenden Sequenz elaborierend von ihren Erfahrungen in der Unterrichtsreihe mit dem Zusammenhang Globalisierung und Urteilen erzählen.
438-456	<i>Proposition durch Cw</i> In der Erläuterung von Cw kommt zum Ausdruck, dass die verschiedenen Blickwinkel auf so ein komplexes Thema (sie selbst spricht vorher in 176 ff. von „kompaktes Thema“) wie „Globalisierung“ ausschlaggebend dafür sind, sich ein richtiges Urteil zu bilden. Kritisch sieht sie, dass sich jeder eine Meinung bildet von dem Thema, weil er damit zu tun hat, auch wenn er die Blickwinkel nicht kennt. Cw nimmt

Vgl. 182, v. a. 176	<p>die Klasse davon aber aus, weil jetzt nach der Unterrichtsreihe Einblick in andere Blickwinkel vorhanden ist. Cw sieht dies als Grund für die Änderung des eigenen Urteils. Erneut dokumentiert sich auch hier eine (Selbst-)Sicherheit, wie dies bereits in den Transkriptausschnitten zum ersten Thema zu sehen war. Unsicherheiten in der begrifflichen Verwendung von Meinung, Urteil und Vorurteil sind aber zu sehen. Es zeigt sich, dass „Meinung“, „Vorurteil“ und „Urteil“ unterschieden werden, ein „Urteil“ aber immer noch mehr ist als die anderen beiden Begriffe. Das Anschauen der Perspektiven wird in Kausalität gesehen zum Finden eines Konsenses im Gegensatz zum Kompromiss. Die Wiederholung des Wortes „Blickwinkel“ ist auffällig.</p> <p>Hierin dokumentiert sich ein Verständnis von Unterricht als Mittel, etwas in den Köpfen der Schüler verändern zu können bzw. verändert zu haben. Ein Lernerfolg wird konstatiert, Unsicherheiten darüber ob des Erreichens eines wirklichen Urteils zeigen sich nicht. Sicherheit überwiegt, dies kann auch im Rahmen eines Sozial-Erwünschten evoziert sein. Es dokumentiert sich aber erneut die Orientierung am Effektvollen.</p> <p>Interessant sind zudem die Konjunktionen „obwohl“ (442) und „weil“ (449). Das „Obwohl“ deutet fast schon eine Art einer sich von Anderen absetzenden Empörung an, die fragt, wie man sich ohne andere Blickwinkel überhaupt ein Urteil zu Globalisierung erlauben kann. Das „Weil“ stellt deutlich heraus, dass man verstanden hat, dass es um komplexes Urteilen bei Globalisierung gehen muss. Diese Art der Verwendung der Konjunktionen dokumentiert an dieser Stelle die Sicherheit des eigenen Urteilens, dass man selbst Urteilen kann, eine Orientierung an gesichertem Können.</p>
458- 470	<p><i>Anschlussproposition/Differenzierung der Proposition durch Aw</i></p> <p>Die Proposition von Cw stößt auf explizite Zustimmung durch Aw. Dieses Aufeinanderbeziehen der Interakte in zustimmender Form ist kennzeichnend für die Gruppe (vgl. Diskursbeschreibung) und betont das Gemeinsame. Es zeigt sich in dieser expliziten Elaboration über die Komplexität des Urteilens zum Thema Globalisierung implizit ein Zurücknehmen der Sicherheit im eigenen Urteilen, indem diesem Urteilen eine stete Unabgeschlossenheit zugeschrieben wird. Dass ein Studium, dem jedoch am Ende auch das Hinführen zu einem Richtig-Urteilen-Können wieder etwas abgesprochen wird, hier genannt wird, zeigt die Verbindung von Urteilen und Wissen, die von den Schülern im weiteren Verlauf immer wieder hergestellt wird.</p> <p>Gleichzeitig dokumentiert sich die Orientierung am Effektvollen in der starken Betonung „erst durch diese Unterrichtsreihe“ (460 f.) oder</p>

	<p>„dadurch“ (463). Die Unterrichtsreihe wird positiv gesehen, weil sie einen Effekt hat, in dem Fall eine Veränderung im Urteil. Auch Am scheint eine begriffliche Unterscheidung im Sinne einer Hierarchisierung von Meinung und Urteil, dieser Begriff höherstehend als der andere, vorzunehmen.</p>
472-479	<p><i>Elaboration durch Dw in Form einer Validierung</i></p> <p>Auffällig ist ebenso in dieser Elaboration die explizite Einschätzung des eigenen Urteilens vor und nach dem Unterricht, vorher als Vorurteil und nachher als Urteil. Dies zeigt erneut die Verbindung von Wissen und Urteilen, die die Schüler der Gruppe immer wieder machen. Zugleich wird auch in dieser Elaboration dem Unterricht eine tragende Rolle in der Urteilsbildung zugeschrieben, positiv wird dieser Unterricht gewertet, weil er effektiv ist (vgl. Orientierung am Effekt in verschiedenen Dimensionen in der Gruppe). Außerdem ist dies als Suche nach Wissen als Suche nach Sicherheit zu beschreiben. Wissen gibt Sicherheit. Es dokumentiert sich daran eine Orientierung an Wissen. Eine gewisse binäre Bewertungslogik scheint durch.</p>
481-490	<p><i>Elaboration von Cw in Form einer Differenzierung</i></p> <p>Die binäre Bewertungslogik wird in gewisser Weise zurückgenommen, indem das Bild als nun komplettes Bild („alles“ in 482) von Globalisierung dargestellt wird.</p> <p>Hier zeigt sich die Orientierung an Gemeinsamkeit, indem das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven nicht den Meinungsindividualismus weiter unterstreicht, sondern auch das persönliche Urteil im Zusammenhang sieht.</p> <p>Die gesamte Metaphorik „Hintergrund“ und „Vordergrund“ ist auffällig. Sie markiert die Frage, wie der eigene Standort im Vergleich zu anderen Urteilsstandorten zu sehen ist.</p>
492-509	<p><i>Elaboration durch Bw in Form einer persönlichen Erzählung</i></p> <p>In der Beschreibung von Bw über sein Urteilen in Form der Bildersuche zeigt sich eine andere Logik als eine rein binäre, indem zwei Seiten gesehen werden, die eine Seite aber oft nicht so bewusst ist. Der Effekt der Reihe (nun ein anderes Urteil, ein anders Bild herausgesucht) wird auch hier betont. Der Zusammenhang Urteilen und Wissen aufgrund von Vielperspektivität („viel größeren Blickwinkel auf verschiedene Aspekte“ in 499 ff.) wird hergestellt.</p> <p>Zudem greift Bw indirekt die Aussage von Aw auf, dass ein Urteil nicht abschließend ist, indem er sich interessanterweise korrigiert und die Aussage „abschließendem Urteil“ in ein „den Unterricht abschließenden Urteil“ verändert. Ebenso spricht er vor der Reihe von Vorurteil und nach der Reihe von Urteil – die Unterscheidung Vorurteil- Urteil wird gemacht. Dem Unterricht wird eine zentrale Rolle zugeschrieben.</p>

## 5 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden durch die immanente Nachfrage von Ym weiter verdichtet:

567 Ym L für jeden ist fair, definiert fair oder gerecht  
568 anders (.) isn das dann völlig beliebig? (.) Sondern fair is immer  
569 so wie ich es sehe (.) oder wie der andere es sieht und das is  
570 #00:28:54-8#  
571  
572 Bw j::a (2) gewisse Überschneidungen w- oder Ähnlichkeiten würd ich  
573 sagen gibts da schon immer weil (.) man, jeder hat ja ne grobe  
574 Vorstellung von fair die sich in gewisser Weise (.) irgendwie  
575 ähnlich aber ähnelt; aber wenn man dann mehr ins Detail geht (.)  
576 ich glaub dann ist die persönliche Meinung schon die wichtigere  
577 weil (.) wenn jetzt jemand handelt und für mich das fair ist und  
578 jemand anders sacht ja ne aber der hätte doch so und so handeln  
579 müssen (.) damit das fair ist (.) dann sind da ja auch gewisse  
580 Unterschiede (.) also ich find jetzt nicht man kann sagen (.) eine  
581 ge- bestimmte Definition definiert jetzt das Wort Fair bzw. was fair  
582 ist, und so ist dann auch (.) also ich würd schon sagen dass das  
583 individuell ist aber (.) mit gewissen Ähnlichkeiten bzw.  
584 Überschneidungen #00:29:41-3#  
585  
586 Aw also die Richtung sollte halt eigentlich immer gleich sein bei  
587 diesen Wertevorstellungen jetzt, bei Fairness das war auch das  
588 Problem was wir in dieser Sokrates Diskussionsrunde halt hatten,  
589 dass wir uns darauf einigen mussten, wäre es fair wenn jeder auf der  
590 Welt für jede Arbeit den gleichen Lohn bekommt oder dass da  
591 Abstufungen gemacht werden zwischen den einzelnen Berufen die die  
592 ausüben(.) und das is halt aber schon, die Fairness is halt dass  
593 jeder eine Entlohnung bekommt aber die Frage is dann jetzt wie wird  
594 fair ausgelegt in Bezug auf (.) müssen alle das gleiche verdienen  
595 ist das fair oder ist es fair dass jeder für seine Arbeit den  
596 entsprechenden (.) Lohn bekommt (.) also für die Schwierigkeit oder  
597 (.) für die durch, nach körperliche Anstrengung, wie man da das  
598 halt dann abstuft also das war auch ein Problem was wir halt in  
599 dieser Diskussionsrunde (.) ähm (.) ja was heißt lösen konnten,  
600 wir konnten in diesem Punkt eigentlich mehr oder weniger nur so  
601 kleinen Kompromiss finden weil wir uns dann halt darauf geeinigt  
602 haben dass (.)es darauf angepasst werden müsste (.) was äh für eine  
603 Arbeit man halt (.) vollbringt und nach welchen körperlichen  
604 Anstrengungen das passiert und was für eine Bildung oder was für  
605 ein (.) ähm (.) ja (.) ja Bildungsstandard halt einfach haben muss  
606 um diese Arbeit zu vollf-ähm ausführen zu können (2) aber halt  
607 gerade in diesem Punkt hat man halt gesehen, klar es geht in die  
608 gleiche Richtung, fair muss sein dass eigentlich jeder ein  
609 gewissen Lohn bekommt aber die Frage is halt in wie weit man das wie  
610 umsetzt (.) und das kann man jetzt eigentlich auf alle Sachen  
611 übertragen, das kann man auf Gerechtigkeit übertragen, das kann man  
612 auf Verantwortung übertragen (.)und auf die ganzen anderen Werte  
613 die wir halt durchgesprochen haben (2) die Richtung sollte die  
614 gleiche sein (.) weiß jetzt nicht obs vielleicht skrupellose Banker  
615 gibt die sagen ((lachen) ja es ist fair dass ich weiß ich nicht wie  
616 viele Milliarden (.) noch in meinen letzten zehn Jahren da verdient  
617 habe, das weiß ich nicht wie die das so auslegen würden aber (.)  
618 eigentlich sollte (.) der Konsens, oder sollte (.)so die  
619 Gemeinschaft sagen, in welche Richtung fair geht #00:31:28-0#  
620  
621 Cw °ja°  
622 Ym nicken kann man übrigens nicht äh @(. )@ ((Gruppe lacht)) also @wenn  
623 ihr nicht dann verbalisiert das äh@ #00:31:37-9#  
624  
625 Cw °(Ah so)° (.) äh ja dem stimme ich zu ((Gruppe lacht))

567- *Immanente Nachfrage durch Ym (vgl. exmanenter Fragekomplex IV, im*  
570 *Anhang)*

Als Reaktion auf die vorherige Aussage „jeder definiert fair anders“.

Aufforderung zur Erzählgenerierung

572- *Proposition durch Bw*

584 Die eigene Meinung steht in Bezug zur Gemeinschaft, wird hierarchisch als wichtiger eingeschätzt. Implizit geht es Bw darum, dass einem keiner vorschreiben soll, wie man selbst „fair“ zu definieren hat. Jedoch steht die eigene Meinung nicht einfach neben einer anderen, sondern es ist eine Schnittmenge zu erkennen. An dieser Stelle sei mit Blick auf ein Ersetzen der theoretischen durch empirische Gegenhorizonte bereits angemerkt, dass hier die Orientierung an Gemeinschaft insofern durchscheint, als der absolute Urteilsindividualismus eingeschränkt wird. Dies ist schließlich ganz anders als in Gruppe Berg3, in der einfach jeder ohne Prüfinstanz urteilen kann, wie er mag, und dies ist anders als in Gruppe Meer3, in der zwar auch Gemeinsamkeit anerkannt wird, diese aber am Ende wieder abgesprochen wird (vgl. hier das Schwanken zwischen relativer und absoluter Urteilsfreiheit auf expliziter Ebene).

586- *Elaboration durch Aw in Form einer Exemplifizierung*

625 Aw ergänzt die Aussage durch Bw, indem sie diese normativ wendet und anhand eines Rückblicks auf das (Neo)Sokratische Gespräch illustriert. Das Wort „sollte“ zu Beginn und wiederholt am Ende ist auffällig. Sie verstärkt damit scheinbar die Aussage von Bw, aber eigentlich ist es ein gewisser Widerspruch (vgl. die Herstellung von Gemeinsamkeit im Diskurs insgesamt, vgl. Diskursbeschreibung). Außerdem kommt die Gemeinschaft auch auf expliziter Ebene vor. Es ist die Gemeinschaft, die sagen soll, was gerecht ist. Es ist ein Urteilen in Gemeinschaft gemeint. Diese Äußerung passt zu dem Katalog an Äußerungen, in dem sich die impliziten Orientierung an einem Gemeinsamen dokumentiert. Aw weitete dabei die Frage auf alle Wertvorstellungen aus und zeigt auf, dass ein Konsens im Allgemeinen möglich ist, im Detail ist dann aber noch einmal genauer zu fragen, was gerecht ist. An dieser Stelle taucht zum ersten Mal der „skrupellose Banker“ (614) auf, der von nun an als negativer Gegenhorizont die Gruppe bis zum Ende beschäftigt, an dem sie sich ethisch-moralisch abarbeiten und dessen Werthaltung sie im Verlauf immer differenzierter betrachten. Zustimmung durch Cw in 621 und 625.

## 5.2 Diskursbeschreibungen der Gruppen

Die Diskursbeschreibungen als pointierte Zusammenfassungen der reflektierenden Interpretationen fokussieren auf die gesamte Fallogik, wobei gilt Fall = Gruppe. Ziel ist es, das jeweils Besondere eines Falls in einer dichten Gesamtcharakteristik bezüglich der impliziten Orientierungen und in diesem Fall genauer der ethischen Urteilsformen aufzuzeigen und nicht im nacherzählenden Modus das Gesprochene neu zu formulieren. Von daher werden die Betrachtungspunkte „zentrale Orientierungen / ethische Urteilsformen“, „Diskursverlauf“, und „-organisation“ nicht nacheinander abgehandelt, sondern in ihrer Zusammenwirkung betrachtet. Die Zusammenschau der drei Punkte folgt der Logik des Falls und kann daher unterschiedliche Gewichtungen setzen.

Entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit ist das Ziel dieses Kapitels die Herausarbeitung erster Hinweise auf Konturen eines Orientierungsrahmens bezüglich ethischen Urteilens im Kontext von geographischen Fragestellungen. Daher werden am Ende der Diskursbeschreibungen die Inhalte diesbezüglich noch einmal zusammengefasst, wobei gilt, dass die theoretischen Begriffe im Nachhinein gefunden wurden, um präziser beschreiben zu können. In die Diskursbeschreibung<sup>188</sup>, die als Zusammenfassung der reflektierenden Interpretation auf einem fallinternen Vergleich auf der Basis des Sequenzvergleichs fußt, werden zur empirischen Validierung bereits fallexterne Vergleichshorizonte ergänzend angeführt, zumal die komparative fallübergreifende Analyse immer mitläuft.

### *Gruppe Berg1 – „da haben Kinder dran gearbeitet“*

Die Gruppe setzt sich zusammen aus fünf männlichen Gruppenteilnehmern. Ein zentrales Stichwort ist für die Schüler das „Sich-Gedanken-Machen“ durch die Unterrichtsreihe. Es finden sich zahlreiche Formulierungen wie: „so die Gedanken darüber gemacht“ (Cm 263), „jetzt nach dieser Unterrichtsreihe mehr Gedanken darüber macht“ (Am 356). Später entwickelt sich daraus die Metapher der „Hintergedanken“ (Cm 945) und das Bild, dass man das jetzt im „Hinterkopf“ (Cm 951) hat, dass da Kinderarbeit „mit drinsteckt“ (Cm 948, vgl. auch Bm in 993) in der Kleidung, wenn man einkaufen geht oder, wie Am sagt, „dran denkt da haben Kinder dran gearbeitet“ (1027). Das Thema „Kinderarbeit“ beschäftigt diese Gruppe im Vergleich zu allen anderen Gruppen besonders. Man kann sagen, dass es eigentlich bei jedem neuen Thema wieder auftaucht bzw. eigentlich kein neues Thema aufkommt, nachdem der aufzählende Charakter in der Eingangspassage einmal verlassen wird. Nur das (Neo)Sokratische Gespräch wird als Methode noch nachverhandelt. In der Verhandlung des Themas dokumentiert sich zunächst, wie die Schüler davon betroffen sind, dass sie „auch einen Teil

---

<sup>188</sup> Die direkt aus den Transkripten zitierten Aussagen sind im Sinne von direkten Zitaten nicht in Rechtschreibung und Grammatik angepasst.

dazu beitragen das äh fand ich auch schon ein bisschen erschreckend“ (Am 287-288). Das eigene Ich oder auch ein Wir spielt eine wesentliche Rolle (ganz anders etwa bei Meer3). Diese explizite Äußerung von Am schwingt gewissermaßen implizit mit in den interaktiv und metaphorisch dichten und langen Passagen über Kinderarbeit, in der sich implizit affektive Betroffenheit zeigt. Die Schüler arbeiten sich stark daran ab, dass „wir in der westlichen Welt eigentlich so von der Globalisierung profitieren, aber dafür gleichzeitig andere in anderen Ländern ausgebeutet werden damit wir glücklich sind“ Cm 259-261). Vor allem der Aspekt „damit wir glücklich sind“ taucht immer wieder auf (vgl. etwa „ein gutes Leben zu machen“ von Bm 1261). Man ist dabei man nicht einfach „halt so in einem Zweispalt“ (Cm 312-313, vgl. etwa Gruppe Meer3), sondern spricht auch von einem „inneren Widerspruch“ (Am 269), den man angesichts der Tatsache empfindet, dass man Teil des Systems ist und von anderen profitiert. Die wahrgenommene und sich als starkes Erlebenszentrum einpendelnde Diskrepanz zwischen Norm und Habitus wird für sie zum moralischen Konflikt, der vor allem sie selbst angeht und betrifft. Aufschlussreich ist an dieser Gruppe, dass diese im Zuge ihrer thematisierten Teilhabe am System ihren Einkauf bei H&M stark elaborativ rechtfertigen, indem sie anders als alle anderen Gruppen, die dies thematisieren, H&M mehrfach auch in Schutz nehmen. Die Diskrepanz zwischen Norm und Habitus wird hier versucht aufzubrechen, indem ein Einkauf bei H&M nicht als nur schlecht betrachtet wird. Einmal wird der Experte beschuldigt, dass er „in abfälliger Weise, also nicht abfällig, aber schon so schlecht über H&M C&A und so weiter geredet“ (Cm 393-394) hat, woraufhin Am aber meint „er hatte gute Gründe“ (395-396). Ein anderes Mal wird gesagt, dass man H&M ab jetzt immer mit Kinderarbeit verbindet (vgl. Cm in 959-956: „also ich verbinde H&M immer dann mit Kinderarbeit“). Hier widerspricht nun aber Am, „Die haben aber auch Produkte die nicht aus Kinderarbeit stammen“ (961-962). In dieser Frage ist man sich nur auf der Ebene des kommunikativen Wissens uneinig, Cm stimmt Am im Folgenden dann auch zu. Allerdings zeigt sich in der Frage, ob man handeln kann, schon handelt oder das sowieso nichts macht, immer wieder eine oppositionelle Diskursorganisation, also Rahmeninkongruenzen auf der Ebene des konjunktiven Wissens. Am und Cm teilen mit Bm und Dm oft nicht den Erfahrungsraum, wenn es um die Betrachtung des Handelns geht. Bm und Dm lehnen eine Möglichkeit strickt ab, Am und Cm geben teilweise an, schon zu handeln, handeln zu wollen. Doch auch in der Frage der Rolle des Gedanken-Machens teilt man nicht die gleiche Auffassung: „Aber man denkt darüber nach und manchmal zählt ja auch nur der Gedanke [...] also wenn ich jetzt vor Kleidung stehen würde die (.) aus Kinderarbeit resultiert dann würde ich natürlich darüber nachdenken“ (Am 997-1000). Dm entgegnet in 1003: „So bestimmend wird's nun auch nicht“. Der Aspekt des Nachdenkens, der Hintergedanken, der sich so weit entwickelt, dass man eine Handlung auch als gut beurteilt, die nur einen guten Willen zeigt (so in keiner anderen Gruppe), wird also nicht von allen geteilt.

Der Dissens wird dabei nicht aufgelöst, auch nicht in Bezug auf die Frage, wie man es beurteilt, ob man handeln kann. Nur an einigen Punkten wird Rahmenkongruenz wieder hergestellt. Das Thema „Kinderarbeit“ verbindet die Schüler in seiner Wichtigkeit, aber spaltet sie auch, wenn man die Einflussnahme von sich sowie der Unterrichtsreihe betrachtet. Folgendes Beispiel sei noch zitiert: Am: „also ich für mich würde schon jetzt ein bisschen darauf achten ob ich jetzt Kleidung aus Bangladesch [...] oder sozialverträglicher“ (Am 359-361), Bm daraufhin „ich denke wir sind so der falsche Ansatz“ (Bm 365-366).

Gemeinsam ist aber beim Thema „Kleidung-Einkaufen“ und „Diskrepanz von Norm und Habitus“ immer auch bezogen auf die Frage nach der Kinderarbeit, dass das moralisch herausgeforderte Ich oder auch Wir eine wesentliche Orientierung darstellt. Anders als etwa Meer3 geht die Gruppe im Urteilen immer von sich oder einem Wir aus.

Dabei dokumentiert sich darin gleichsam die Orientierung an einem klaren Ordnungssystem der objektiv geltenden Normen und dies an den unterschiedlichsten Stellen. Auch „Unternehmen müssten sich irgendwie darauf einigen überhaupt so ne ökonomische Produktion sich auf irgendwelche Normen und Werte zu einigen, dass wir halt quasi nur noch ökologische Kleidung hier überall haben“ (Am 454-456).

Einordnen in Form einer Gegenüberstellung ist dafür ein wesentliches Merkmal „wir wollen halt unser Leben so gut wie möglich Geld aus, und andere die sorgen sich dann vielleicht um Arbeit mit Kindern in China und wollen dann vielleicht denen eher helfen anstatt sich selber halt“ (Bm 345-347). An dieser Stelle zeigt sich aber auch, wie Bm aus dem Orientierungsrahmen von Am und Cm (s. oben) fällt. Er enthält sich abermals einer Möglichkeit, zu helfen.

Die Unterrichtsreihe liefert für Am und Cm anders als etwa für Gruppe Berg5 absolute Klarheit. Man weiß nun etwas: „man hat ja jetzt die Vor- und Nachteile gesehen“ (Am 354). Dieser Habitus der Nun-Wissenden wird an vielen Stellen deutlich (vgl. etwa Cm „und am Ende wo man die negativen Folgen sehr deutlich besprochen hat konnte man eben dann auch ein Urteil darüber bilden ob das eben gerecht ist alles oder ungerecht“ 1116-1118), wird in dieser Gruppe jedoch vor allem zum Habitus der Nun-Nachdenkenden: „Da wir denke ich mal nun alle das gleiche denken, jeder weiß was Gerechtigkeit bedeutet“ (Am 1154-1155). Dies gibt Am als Antwort auf die exmanente Frage von Ym, ob sie nun nach der Reihe wüssten (ganz anders aber Gruppe Berg5<sup>189</sup>), was Gerechtigkeit heißt. Bm teilt diesen Habitus der Wissenden, nicht aber den der Nun-Nachdenkenden. Ihn beschäftigt nicht das Nachdenken, sondern die Frage, dass das keinen Effekt auf das Handeln hat. Sein Fazit ist daher auch „ich glaube das Highlight war irgendwie äh man hat dann halt in diesen ganzen Diskussionen gesehen wie unterschiedliche Menschen denken, aber im Endeffekt alle gleich handeln“ (Bm

---

<sup>189</sup> Diese Differenz gibt auch einen Hinweis auf die Frage nach der sozialen Erwünschtheit.

1235-1237). Darüber nachdenken hat für ihn keinen hohen Wert im Vergleich zum Handeln. Hier ist auch der Konfliktpunkt zu Am und Cm zu sehen, überhaupt die Idee, dass nur der Gedanke zählt, kann er nicht teilen. Die implizite Gegenüberstellung von Urteilen/Nachdenken (= guter Wille) und Handeln in ihrer Wertung, was mehr wiegt, ob allein der gute Wille zählt, taucht nur in dieser Gruppe auf, und spaltet sie gleichermaßen in ihrer moralischen Betroffenheit, die sie angeht.

Ethische Kriterien spielen dabei eine Rolle in der Diskussion der Schüler. Sie fungieren zum einen als klares Ordnungssystem für ethisches Urteilen, zum anderen fließen sie in die Begründung von Handlungen mit ein. Anders als etwa Gruppe Meer3 geschieht das Ordnen des Themas „Globalisierung und Textilindustrie“ also vor allem auf einer ethisch-moralischen Ebene. Aufschlussreich ist dafür auch, dass bei dieser Gruppe, was Am und Cm betrifft, anders als bei vielen anderen das Einbringen der ethischen Theorien als positiv bewertet wird, und ein Einordnen möglich war. Ym fasst Cms und Ams Bewertung des Einbringens der ethischen Theorien so zusammen: „erstens hast du gesagt ich hätte es erst mal verstanden und du hast eben gesagt damit konnte man den Paul Meier besser einsortieren“ (Ym 911-913). Am meint im Zuge der Bewertung außerdem, dass er sich nun selbst eher der Pflichtethik zuordnen würde. Bm widerspricht dem erneut, indem er anführt: alle sind Egoisten (vgl. Bm in 880). Neben der Orientierung an einer klaren ethischen Ordnung, in der deutliche Begriffe hilfreich sind, zeigt sich abermals aber auch Rahmeninkongruenz. Die Gruppe kann daher in 5.3 nur unbedingt einem Typus zugeordnet werden.

Implizite ethische Urteilsformen zeigen sich im Heranziehen von ethischen Kriterien in der eigenen Diskussion. Wichtig ist dabei vor allem das Kriterium des guten Lebens, des Glücks, aber auch der Ungerechtigkeit. Die Schuldfrage wird implizit behandelt, wenn es um die Unternehmen geht. Zentral ist es, die Begriffe in eine klare, meist binäre Ordnung zu bringen. Darin dokumentiert sich eine Orientierung an Ordnung und klarem, moralischem Wissen. Objektive Normen und Werte haben beim Urteilen eine deutlich leitende Funktion. Implizit geht es auch darum, was eine gute Handlung ausmacht und inwiefern allein der Gedanke zählt. Der Vergleichshorizont Urteilen/Nachdenken zu Handeln erscheint, allerdings in einem exkludierenden Modus der Diskursorganisation.

*Gruppe Berg2 – „die philosophischen Dinge dahinter“*

Die Gruppe setzt sich aus zwei männlichen und zwei weiblichen Gesprächsteilnehmern zusammen.

Ein kritischer Blick auf oder besser hinter die Dinge ist bei dieser Gruppe ein Habitus, der sich durch den gesamten Diskurs zieht. Man könnte analog zu Berg5 auch von einer impliziten Orientierung an der Wahrheitsfrage sprechen, auch weil die Diskussionen stark inhaltlich sind, und immer wieder zu den Kernfragen der Gruppe zurückgekommen wird, ohne dass auf die Fragen des Moderators geachtet wird. Es gibt allerdings aufschlussreiche Unterschiede in der Betrachtung der Wissensfrage und zudem wird weniger sich gegenseitig relativierend als vielmehr sich gegenseitig bestärkend miteinander diskutiert. Gruppe Berg2 spricht vom Blick hinter die Kulisse. Dieser gelingt ihnen aber, so die Selbstbewertung. Die Diskussteilnehmer von Gruppe Berg2 hinterfragen, schreiben sich aber in diesem Hinterfragen Erfolg zu und somit eine daraus folgende Sicherheit und ein perspektivisches Urteilen (anders Gruppe Berg5).

Diese Orientierung kommt im Diskursverlauf in verschiedenen Sprachwendungen zum Ausdruck, die meistens das Bild des Dahinter-Blickens beinhalten:

„die Philosophischen Dinge dahinter“ (Dm 279); „aus der anderen Sicht dann praktisch noch mal das Ganze aufrollen von hinten“ (Dm 342-343), „so um das besser zu sehen“ (Bw 493), „Ich glaube da ist immer so ein Urteil dahinter“ (Dm 730-731). Die Gruppe bewertet ethische Inhalte auf der expliziten Ebene so, dass „mit diesen Formen von Ethik konnte man sich halt so; eine bessere Position verschaffen“ (Bw 480-481). Besser wird im Sinne von Mehr-dahinter-Sehen verwendet, ist aber auch interessant in Hinblick auf das etwas elitäre Selbstbild der Gruppe (vgl. unten). Positive Bewertung erfährt ebenso an anderen Stellen immer wieder der Einbezug von anderen Perspektiven. Aw und Dm diskutieren so im univoken Modus: Aw 590-591: „eben nicht nur die Leute irgendwo in Afrika sondern halt auch in“, Dm 592: „auf lokal denkste“. Abschließend fällt das Stichwort „Glokalisierung“, auch wenn anders als etwa in Gruppe Berg4 das Wort „Perspektive“ selbst nicht fällt. Zugleich wird das Anführen der Kriterien wie „Ressourcen schonend“ oder „CO2 schonend“, die hinter den Produkten stehen, positiv bewertet (vgl. Bw in 894ff.). Ebenso wird das sprachliche Dahinter-Gucken beim (Neo)Sokratischen Gespräch positiv beurteilt. Wichtig erscheint ihnen, dass man klärt, was „gerecht“ und „fair“ heißt, da man es in der Diskussion zuvor einfach so verwendet hatte (vgl. z. B. Aw in 68-73).

Ganz abgeschlossen ist aber auch für diese Gruppe das Urteilen nicht. So wollen sie wissen, ob der Experte sie nicht auch „vielleicht in eine Richtung lenkt“ (Aw 180-181) und wollen wie Gruppe Berg4 eine weitere Perspektive hören, eine „Gegenmeinung“ (Aw 176, Cm 187) von einem Großkonzern, wie von Aw und Cm mehrfach betont wird (Aw 587, Cm 713).

Auch die Bewertung der Bilder, die in der ersten Stunde gezeigt wurden, passt in diese Fallogik. „Ich fand die meisten Bilder waren so platt“ (Dm 147), woraufhin Cm im 149 einschränkt: „Also ich meine viele davon hatten einen tieferen Hintergrund“.

Der Blick hinter die Kulissen des Gesagten oder Abgebildeten fungiert zugleich auch als Auftrag an andere und zeigt sich als positiver Gegenhorizont, zumal sich ein wesentlicher negativer Gegenhorizont abzeichnet. Dies ist für die Gruppe die Gruppe Berg3: „das war; als hätten sie sich gar keine Gedanken gemacht“ (Cm 558-559). Diese Gruppe schaut ihrer Meinung nach eben gerade nicht hinter die Kulissen. Schließlich hat Berg3 nach Angaben der Gruppe auf expliziter Ebene gesagt: „ja uns ist es egal wir finden Globalisierung gut, wir kriegen Produkte total günstig, und denen geht es schlecht aber wir finden das gut oder irgendwie so;“ (Aw 551-553). Dies wird daraufhin als „hoffnungslos“, „uncool“ (Cm 555) umschrieben. Die Unterrichtsreihe war ja, wenn man diese Gruppe betrachtet, „umsonst“ (Cm 560). Es wird darin auch die Orientierung an klaren, objektiven Normen und Werten dokumentiert, die von allen geteilt werden: „ich denke nicht, dass der Unterricht fördern soll dass wir günstig einkaufen; und dann Leute ausbeuten“ (Cm 581-582) (vgl. auch unten zu den Grundsätzen). Ethisches Urteilen ist überhaupt ein relevantes Thema. Wichtig ist, dass man sich selbst in der Vielfältigkeit der Kriterien zurechtfindet, wie sich im Diskursverlauf immer wieder zeigt: „selbst einordnen zu können in dem Ganzen“ (Cm 281), „wie man das fällt“ [das Urteil] (Dm 284); „sich selbst findet darin“ (Cm 393), „gut dass man das einordnen kann seine Meinung“ (Cm 416), „ich denke das ist schwierig da zu entscheiden was gut und was richtig ist, und was man jetzt; annehmen sollte und was man besser vergessen sollte; also sich da einen eigenen Mittelweg zu durchbrechen irgendwie“ (Dm 742-745), dies bezogen auf das, was der Experte gesagt hat.

Diese Art des (ethischen) Urteilens ist dabei eingebettet in ein sich an verschiedenen Stellen dokumentierendes etwas elitäres Selbstbild der Gruppe (vgl. Formulierung bei Asbrand 2010: 82). Dieses dokumentiert sich einerseits vor allem in Abgrenzungen zu anderen: „Leute die sich mit diesem Thema noch nicht so befasst haben (wie wir“) (Cm 609), „wir als Schüler nehmen jetzt nicht so schnell eine Meinung an“ (Dm 741). Die Gruppe Berg2 grenzt sich dabei zum einen als Gruppe von anderen Schülergruppen ab (Dm153: „vielleicht war das nur für uns so“). Dies folgt auf die Feststellung, dass nur sie die Bilder als platt empfunden haben und richtet sich gegen Berg3. Zum anderen grenzt sie sich als Schülergruppe von anderen, Nicht-Schülern, ab.

Die Gruppe sieht sich und erlebt sich deutlich als Gruppe. Der konjunktive Erfahrungsraum dieser Gruppe ist außerdem ebenfalls aus der Diskursorganisation herauszulesen. Auffällig ist ein oftmals univoker Modus, bei dem immer wieder Worte des anderen aufgegriffen werden oder gemeinsam nach den richtigen Begriffen gesucht wird.

Andererseits dokumentiert sich dieses etwas elitäre Selbstbild auch in den eigenen Zuschreibungen. So bemerkt Cm in 390-392: „vielleicht ist das Problem dass wir schon zu viel darüber wissen, @wissen was da alles hinterstecken kann@“. Angesprochen wird hier erneut das Bild des Dahinter. „Globalisierung ist ja nur das Oberthema; oder Leitthema an das man sich halten kann aber; wenn man irgendwie ein anderes Unterthema findet; weil dass eine Jeans vierzigtausend Kilometer zurücklegt das macht man wirklich schon seit der fünften Klasse“ (Dm und Cm im univoken Modus in 654-659); „ich hab mir über das alles wirklich alles schon darüber Gedanken gemacht“ (Cm 1075-1076).

Man möchte aber mehr wissen, andere Perspektiven haben, bleibt also nicht bei einem „Ich weiß schon alles“ stehen, sondern relativiert dies auch wieder, indem man zeigt, in welchen Bereichen man nichts weiß. Im Diskursverlauf verdichtet sich das elitäre Selbstbild der Gruppe nicht, was diese Wissenszuschreibungen angeht: „Umwelt muss da rein; das ist uns wichtig; also wo ich jetzt gerade nachdenke wie wenig wir darüber eigentlich wissen, weil ökologisch da denkt man eigentlich eher an die Umwelt als an Menschen“ (Cm 990-993; vgl. Cm in 1440: „nur über soziale Aspekte geredet haben“). Dies wird im Anschluss an die positiven Bewertungen vom Aufzeigen der Kriterien hinter der verkauften Kleidung für eine in der Unterrichtsreihe verwendeten Internetseite gesagt. Es dokumentiert sich im Verlauf immer mehr auch ein Streben nach mehr oder vor allem neuem Wissen, dies aber nicht bezogen auf das Thema „globale Textilindustrie“, sondern auf den gesamten Komplex der Globalisierung, über die man urteilt. Negativer Gegenhorizont ist von daher die ewige Wiederholung des Themas „globale Textilindustrie“. Das Thema „Man will Neues wissen, überrascht werden mit neuen Inhalten“ hat eine hohe Relevanz für die Gruppe. Sie kommt im Diskursverlauf unabhängig von den Fragen von Ym immer wieder darauf zurück. Positive Bewertungen erfahren die Dinge, die doch etwas Neues bringen, und zwar allein bezogen auf den Inhalt, nicht auf die Methode, wie etwa das (Neo)Sokratischen Gespräch, wenn „das so für alle Prozesse so verallgemeinert“ (Bw 1056-1057) wird oder wenn es „tiefgreifender“ (Cm 1081) zugeht, wie beim Expertengespräch oder „verknüpfende Antworten“ (Dm 1087-1088) liefert (vgl. auch Aw 1560-156: „nein aber das fand ich zum Beispiel auch interessant; dieses mit Altkleidersammlung das wusste ich noch nicht“ ). Positiv ist das, worüber sie sich neu Gedanken machen müssen, wie etwa auch die Frage, was für sie gerecht ist, die sie stark beschäftigt. Aw kommt so immer wieder auf den für sie aus der Diskussion entstandenen neuen Gedanken des Mindestlohnes zurück.

Es dokumentiert sich in dieser Suche nach neuem Wissen auch eine Suche nach den richtigen Handlungsleitlinien: „weil man dann ja irgendwie so eine Art Grundsatz gefunden hat wo man denn vielleicht; so sein weiteres Denken im Leben in dem Zusammenhang darauf aufbauen kann“ (Aw 1360-1361, bezogen auf das (Neo)Sokratische Gespräch). Negativer Gegenhorizont sind folglich eben die, die sich keine Gedanken machen und die einfach sagen, es ist ihnen egal,

dass man ausbeutet. Schließlich gibt es objektive Grundsätze. Unterricht hat demnach auch eine klare Aufgabe: neue Perspektiven schaffen und richtiges Einkaufsverhalten fördern.

Betrachtet man abschließend den Aspekt der Handlung ist Folgendes anzumerken: Ein Handlungsspielraum wird gesehen. Positive Aussagen zum Handeln bzw. bereits ein Handeln, das vollzogen wurde, wird immer wieder betont: „ich werde mal auf der Internetseite; die coolen Schuhe angucken die er da angehabt hatte (Dm 210-211), „Das hat einem noch mal die Augengeöffnet, was man für Möglichkeiten hat“ (Dm 789-790), „Ich bin dann direkt nach Hause gegangen und hab im Internet geguckt“ (Cm 792). Allein Ym unterstellt am Ende der Gruppe „und warum macht ihr es nicht“ (ym 1166), was an der Stelle der Diskussion eine Unterstellung ist, da das eigene Einkaufsverhalten noch gar nicht zur Debatte stand. Daraufhin wird schon gesagt „was sollen wir den machen“ (Bw 1171) und „kann man nicht viel bewegen finde ich“ (Dm 1172 f.). Das Thema hat aber insgesamt nicht eine so hohe Relevanz wie die allgemeinen Fragen nach Gerechtigkeit.

Implizite ethische Urteilsformen zeigen in Richtung eines diskursiven Aushandelns vor dem Hintergrund wahrgenommener objektiver normativer Werte und Normen. Es beschäftigen die Gruppe die Kriterien, auch die im Unterricht nicht genannten, und was dahintersteht. Vor allem das Kriterium der Gerechtigkeit verhandelt die Gruppe immer wieder. Das Kriterium der Schuld steht dagegen nicht im Zentrum, wird nur am Ende der Diskussion aufgebracht unter dem Begriff der Mitschuld. Binäre Bewertungen stehen nicht im Zentrum des Urteilens. Auf expliziter Ebene ist der Wunsch nach dem Dahinter-Gucken interessant, was sich auf impliziter Ebene im Modus eines Hinter-die-Aussagen-der-Anderen-oder-der-vorgegeben-Unterrichtsinhalte-Blickens zeigt. Es dokumentiert sich eine Orientierung an Diskursivität.

### *Gruppe Berg3 – „Blümchenlösung“*

Die Gruppe setzt sich aus fünf männlichen Gesprächsteilnehmern und einer weiblichen Gesprächsteilnehmerin zusammen.

Gruppe Berg3 pendelt sich thematisch sehr stark auf das gemeinsame Erlebniszentrum der Einschränkung des eigenen Urteils und der Richtigkeit dieses Urteils ein – gekoppelt an die moralische, nur implizit (bedingt) rechtfertigende Einordnung des eigenen Handelns im Zusammenhang mit dem Kauf eines nicht fairen T-Shirts. Die interaktive Dichte zeigt dies, da sie gerade an den Stellen zunimmt, in der die Einschränkung des eigenen Urteils durch die Lehrkraft oder die Klasse elaboriert wird. Auch die Redundanz des Themas verdeutlicht hier die Relevanzsetzungen dieser Gruppe. Die Schüler arbeiten sich daran interaktiv dicht und immer wieder ab.

In der Verhandlung dieser Themen dokumentiert sich zunächst, vor allem in den Teilen, die der Textsorte narrativen Beschreibungen zuzuordnen sind, eine Orientierung an realistischen, handfesten Dingen, gerade auch was die ethisch-moralische Ebene betrifft. Die Umschreibung dafür ist die Metapher „Blümchenlösung“. Dieser negative Gegenhorizont, der auch ein empirischer ist (vgl. Ablehnung durch Gruppe Berg2), steht in Opposition zu einer realistischen, machbaren Lösung. Die Metapher der Blümchenlösung ist ein starker Hinweis auf diese Orientierung, zumal sie die gesamte Diskussion durchzieht. Die Blümchenlösung ist zunächst eine schöne Lösung, die aber realitätsfern ist und nur eben schön aussieht. Man könnte sagen, sie beschönigt und muss erst „erschaffen“ werden (Em in 1069 f.: „Blümchenlösungen ähm zu erschaffen“), sie liegt nicht auf der Hand. Zu fragen ist, was für die Schüler eine schöne Lösung ist. Dies zeigt sich in ihren Beispielen von Urteilen und kann als eine pflichtethische, abwertend auch als „Gutmensch-Einstellung“ (vgl. Wortgebrauch von Ym in anderer Gruppe bezogen auf diese Gruppe) definiert werden. Dies wird dann metatheoretisch in Hinblick auf die Modi des ethischen Urteilens genauer erläutert (vgl. Typenbildung).

Aber auch weitere Bereiche sind von dieser Orientierung geformt. So durchziehen außerdem Äußerungen wie „realistischer“, etwa Am in 1505 f.: „realistischer darüber denken; realistischer darüber handeln“, „handfest“ und „faktisch“ bzw. „Fakten“ die Diskussion. Diese sind neben der Oppositionssetzung zur Blümchenlösung auch gekoppelt an die Schule als Ort dafür, handfeste Themen zu verhandeln. Hier ist ähnlich wie Gruppe Berg4 die weitere Hintergrundfolie der Diskussion das Vorbereitet-Sein auf das Abitur (vgl. Bm 961 ff., Am 975 ff., Dm 1492 ff.). Das Abitur ist dabei nur eine weitere Facette der Orientierung, die anders als in Gruppe Berg4 weniger offen zu Tage tritt und eben nicht an den Effekt geknüpft ist, sondern an das Faktische, Reale, das auch für das Abitur mehr hilft. Ethik gilt der Gruppe hingegen als weiches Thema und wird im Sinne des Orientierungsmusters abgelehnt bzw. nur eingeschränkt akzeptiert (vgl. v. a. die letzten Interakte ab 1492 ff.). Kritik erfährt aufgrund des Orientierungsrahmens also ein Unterricht, der zu wenig handfest, realistisch ist. Der Orientierungsrahmen hat damit zwei Komponenten: zum einen das Faktische, Handfeste, das man lernen und über das man sprechen kann, der dann auch als geeigneter Unterrichtsinhalt bezeichnet wird (= positiver Gegenhorizont), und zum anderen das realistisch, nicht idealistisch Umsetzbare, das eben nicht utopisch in der Umsetzung ist, und dies auch die ethisch-moralische Ebene als Kriterium betreffend (= positiver Gegenhorizont). Schließlich zeigt zum Schluss noch einmal die oben ergänzte Anmerkung von Am in 1505 f., dass sich „realistisch“ nicht nur auf das Lernen, Denken und Diskutieren bezieht, sondern eben auch auf das Handeln, ergo die Umsetzung außerhalb der Schule. Folglich wird das Gespräch mit dem Experten von denen, die das Gespräch als handfest wahrgenommen haben

(„reales Beispiel“ 1527 durch Cm) – hier unterscheidet sich die Wahrnehmung, wie dies auch die Schüler bemerken und positiv zulassen – positiv bewertet.

Die Orientierung an Realität ist in der Gruppe stark. Ein konjunktiver Erfahrungsraum zeichnet sich ab.

Die zweite, damit zusammenhängende dominante implizite Orientierung ist die der Freiheit. Die Verbindung dieser Orientierung zur Orientierung an realistischen Dingen findet sich zunächst in den Beschreibungen der Blümchenlösung. Schließlich gerät man in Misskredit bei den anderen und besonders bei der Lehrperson, wenn man etwas Falsches, also keine „Blümchenlösung“ anführt. In der Schule, und dies wird vielfach geäußert, ist aber eine freie Meinungsäußerung nicht gegeben, eine Orientierung am Realistischen ist nicht möglich, obwohl sie gleichwohl in der Schule möglich sein sollte. Die Schule sollte Realistisches verhandeln, einerseits eben vor allem Fakten und andererseits keine weichen, schönen Lösungen. Diese Orientierung wird zudem in eher theoretisierenden Passagen evident, wenn über die Frage der Subjektivität von moralischen Positionierungen bzw. ihrer Rechtfertigung gesprochen wird, sich also auf einer ethischen Urteilebene bewegt wird. Hier wird der implizite Werthaltungshintergrund der beschreibenden Passagen expliziert, es ist die Idee des kleinen Egoisten, der in Bezug auf das Thema „Globalisierung“ machbare Ziele verfolgt und nicht einfach nur allen helfen will. Diese Orientierung dokumentiert sich aber besonders in der Betonung der Freiheit der eigenen Meinung, des eigenen Urteils in einem ethisch-moralischen Bereich bei gleichzeitiger Abwesenheit einer diese legitimer Weise prüfenden Instanz. Nur man selbst muss vor sich diese Prüfung bestehen, frei von Fremdurteilen, die als nicht legitim sogar verlacht werden, da es keine gemeinsame ethische Wahrheit gibt, von der aus geurteilt werden kann zu diesem Thema des H&M-Einkaufs. Ethische Urteilsformen sind unterschiedlich und müssen in dieser Verschiedenheit auch in der Schule und so beim Thema Globalisierung bestehen bleiben dürfen. Die Folge dieser impliziten Orientierung ist, dass, anders als etwa in Gruppe Berg4, bei diesem Thema kein explizit rechtfertigender Modus zu erkennen ist. Es ist vielmehr eine Erklärung des Verhaltens hinsichtlich der eigenen ethisch-moralischen Maßstäbe. Es geht ihnen um eine Einordnung der eigenen Urteilsform bei zugleich größtmöglicher Sicherheit über die Richtigkeit des eigenen Urteils und der Urteilsfähigkeit, da es jedem frei zusteht, so zu urteilen, wie er möchte (vgl. die Verbindung „Sicherheit im Urteilen und Freiheit“ bei Gruppe Meer3). Dies geschieht, wie man sagen könnte, bei vollem Bewusstsein der möglichen Kritik daran. Dies leitet zur Frage der Diskursmodi über.

Die Gruppe diskutiert insgesamt widersprüchlicher. Dennoch sind die Diskursmodi der Gruppendiskussion inkludierend, allerdings variieren die Modi zwischen einem antithetischen, einem univoken und einem parallelisierenden Modus. Die Gruppe zeigt zwar einen kongruenten Orientierungsrahmen, der aber durchaus im Gegeneinander zum Ausdruck kommen kann. Ein offengelegter Dissens auf

der Ebene des kommunikativen Wissens darf in manchen Punkten sogar bestehen bleiben, wie in der Wahrnehmung des Vortrags von Matthias (vgl. 563 ff.), was auch als Wahrnehmungsproblem erkannt wird. Die gemeinsame Orientierung ist aber davon nicht betroffen. Diese Form der Diskursmodi entspricht dem Orientierungsrahmen „absoluter Freiheit bezogen auf das ethische und moralische Urteilen“ und ist ein weiterer empirischer Beleg für diesen. Man ist frei im Urteilen. Deswegen ist Widerspruch erlaubt. Dies steht im Gegensatz etwa zu Gruppe Berg4, in der Gemeinsamkeit explizit immer wieder betont und im Gespräch aufgesucht wird, und dies oftmals in einem univoken Modus.

Auffällig sind aber die Positionierungen von Am und Aw in der Gruppe. Am scheint die Orientierung an absoluter Freiheit lediglich bedingt zu teilen. Seine Einschränkungsvorläufe der moralischen Freiheit des Einzelnen nimmt er jedoch immer wieder zurück. Es liegt aber keine divergente Diskursorganisation vor, also keine Falschrahmung. Aw ist mit nur sehr vereinzelt Beiträgen in überwiegend theoretisierender oder kurzer Form vertreten, vor allem in der Art eines Validierens von sachlichen Inhalten. Sie lässt sich auf die Erlebniszentren der anderen Gruppenteilnehmer wenig ein. Sie ist zudem die einzige weibliche Teilnehmerin in der Gruppe, die ansonsten aus fünf männlichen Teilnehmern besteht. Die Frage, ob Aw den Erfahrungsraum als konjunktiven teilt, kann daher nur eingeschränkt mit „Ja“ beantwortet werden.

Implizite ethische Urteilsformen liegen im Bereich einer eher ethisch relativistischen Sichtweise. Die Idee einer absoluten Freiheit wird übertragen auf das ethische Urteilen. Festgelegte moralische Werte lehnt die Gruppe auf der expliziten Ebene ab. Jedoch zeigt sich eine implizit geteilte ethische Urteilsform darin, dass Freiheit für alle ein wichtiges Kriterium des ethischen Urteilens ist. Es gilt dabei, dass die Unterscheidungen, die getroffen werden, keineswegs vor allem binär sind. Auch aus dem Kriterium der Freiheit ergibt sich, dass Differenzen zugelassen werden und der Gruppe sogar wichtig sind, ja produktiv erscheinen.

### *Gruppe Berg4 – „in die gleiche Richtung – keine Zwei-Fronten-Diskussion“*

Die Gruppe Berg4 setzt sich aus vier weiblichen Gesprächsteilnehmerinnen zusammen.

Einblicke in die formulierende und reflektierende Interpretation dieser Gruppe wurden in 5.2 gegeben, sodass im Folgenden darauf zurückgegriffen wird.

Es dokumentiert sich zusammenfassend zunächst implizit eine Orientierung am Effektivollen-Erfolgreichen (einer Handlung). Dies betrifft in der Beschreibung einerseits den Aspekt des Lerneffekts bzw. des Unterrichtshandelns allgemein. Der positive Gegenhorizont ist durchgängig der Unterricht, der etwas bringt und zu Lerneffekten führt. Dazu passen unterschiedliche Reihen oder Klassen von

Äußerungen (vgl. Nomenklatur bei BOHNSACK, NOHL 2007: 306): „das Ziel erreicht“ (Cw 72), „viel gebracht“ (Cw 182), „vertieft das Thema viel mehr“ (Cw 186), „viel größeren ähm Lerneffekt“ (Dw 191).

Schon in der Eingangsproposition, die schließlich zentral ist, taucht die Frage der Klausur auf. Auch wird die Vorgabe des Urteilsschemas schon zu Beginn der Unterrichtsreihe als wichtig erachtet, um das Ganze noch effektiver zu machen. Die Grundvoraussetzung von effektivem Unterricht ist, dass etwas klappt. Ein nicht-funktionierender Unterricht wird daher aufgrund der starken Orientierung am Effektvollen von vornherein vehement abgelehnt (vgl. Ablehnung der Dilemma-Diskussion).

Es ist aber stets auch immer der eigene Erfolg/Effekt im Blick. Einerseits wird dieser in Hinblick auf die Schule gesehen. Es geht um das Ansammeln von Wissen, um eben Erfolg in der Schule zu haben bzw. im Leben unter dem Stichwort „später anwenden“ (Bw 258). So wird beispielsweise der Experte auch gerade deswegen als positiv wahrgenommen, weil er die Schüler lobt, dass sie schon viel wissen (vgl. Bw 251 ff.).

Die Orientierung am effektvollen Handeln findet sich aber andererseits ebenso in der Frage des ethischen Urteilens der Schüler wieder. In den inhaltlichen Urteils-passagen, d. h. den Passagen moralischer Positionierungen und dem Nachsinnen darüber, zeigt sich eine Orientierung am Effekt des Handelns. Es geht beständig um die Frage des Handeln-Könnens ohne Effekt und des Nicht-Handeln-Wollens bei Aussicht auf Effekt. Letzteres wird moralisch wesentlich schlechter bewertet. Eine gute Tat ist folglich eine, die nicht nur dem guten Willen entspringt, sondern auch zu guten Ergebnissen führt. Diese Unterscheidungen werden als ethische Unterscheidungskriterien getroffen und auch in Hinblick auf weitere Kriterien und ebenso andere Wert-Fragen wie „Verantwortung“ und „Schuld“ geprüft. Bedeutsam ist die Wendung dieser Sichtweise hin zum Gefühl des Machtlos-Seins im Handeln, das sich an einer Stelle zu einer etwas fatalistischen Weltsicht steigert (vgl. 693 ff. in der Elaboration von Aw). Da kein direkter Effekt gesehen wird in den eigenen Handlungen, wird dann auch nicht gehandelt. Diese Kausalität wird hergestellt. Dieses Nicht-Handeln wird zwar aus ethischer Sicht als noch nicht so schlimm bewertet, aber frustrierend ist es für die Schüler, die immer einen direkten Effekt sehen müssen, sich als selbstwirksam erfahren wollen. Gerade in Bezug auf diese Stelle sind die persönlichen Gefühlsäußerungen des Traurig-Seins darüber stark (vgl. „traurig“ u. a. Cw 735, Aw 833, Cw 873, Aw 908, Bw 949, sowie Aw in 714 „runter gezogen“). Der Zusammenhang Urteilen und Handeln wird bei den Schülern also in der Form artikuliert, dass er nicht erfüllt werden kann. Die Orientierung am Effekt wird schließlich expliziert, wenn es um die Frage der Größe der Schuld in Bezug auf Handeln und Nicht-Handeln geht.

Gekoppelt ist dieses Orientierungsmuster in seinen unterschiedlichen Facetten an eine implizite Orientierung an Gemeinschaft.

Diese zeigt sich bei der Verhandlung verschiedener Themen und betrifft zu unterscheidende Lebensbereiche/ Dimensionen. Zum einen ist es die Gemeinschaft der Klasse. Ein gemeinsames Nachdenken wird betont. Aber zum anderen wird auch auf die Welt als Gemeinsame Bezug im ethischen Urteilen genommen. Der Diskurs der Gruppe ist außerdem selbst auf Gemeinsamkeit angelegt, wie sich im Diskursmodus zeigt. Zu sehen ist eine bewusste Herstellung von Gemeinsamkeit und Gemeinschaft mittels sprachlicher Bezugnahme. Gleichzeitig darf aber die Diskussion nicht zu persönlich werden, indem andere in ihrem Selbst angegriffen oder verlacht werden (vgl. die Kriegsmetaphorik bezüglich der Dilemmadiskussion in 6.1). Urteilen in Hinblick auf die Gemeinschaft zeigt sich auch in der Wiederholung der Wichtigkeit der Beachtung verschiedener Perspektiven, die immer wieder an sehr verschiedenen Stellen vorkommt. Auffällig ist in dem Zusammenhang etwa der Themenwechsel innerhalb der Elaboration von Cw ab 261. Cw kommt, nachdem kurz über den Experten gesprochen wurde, in 271 erneut zurück auf den ihr wichtigen Punkt, dass die „ethischen Gesichtspunkte“ (Cw 271) hinterfragt wurden, indem verschiedene Sichten betrachtet wurden, wie andere Werte definieren und einordnen. Explizit mit „gut“ bewertet wird dann aber im Anschluss, dass das Ganze im Hinblick auf einen Konsens noch einmal betrachtet wird (vgl. Dw 298 f. ).

Es wurde bereits in der reflektierenden Interpretation an bestimmten Stellen darauf hingewiesen, dass die parallele Diskursorganisation auffällig ist, durchbrochen von einigen Stellen im univoken Modus, und zwar sind dies Stellen, die inhaltlich neuralgische Punkte für die Gruppe bilden bzw. stark Positionierungen (überhaupt auffällig für diese Gruppe) beinhalten. Ausgeprägt sind zudem die häufigen Zustimmungen zu dem vorher Gesagten durch Wörter wie „ja“ oder „genau“, besonders aber durch Wortwiederholungen oder Wortergänzungen. Die Interakte sind also sehr oft sprachlich aufeinander bezogen, an wichtigen Stellen unterstreicht der univoke Modus die Orientierung an Gemeinsamkeit, gerade auch wenn gemeinsam nach der richtigen Beschreibung eines Sachverhaltens gesucht wird, der dabei meist im ethischen Sprachbereich liegt. Das Wort „ja“ ist aber nicht immer auch implizit als Zustimmung zu sehen. An manchen inhaltlichen Punkten können so leise, wenn auch nicht tragende Widersprüche verdeckt werden (vgl. etwa CW und Aw 878-880 f. und ansatzweise in Aw 586-619). Die Herstellung von Gemeinsamkeit ist zentral. Die parallele Diskursorganisation erweist sich dabei zum Teil als ein Bemühen um eine solche.

Eine persönliche moralische Positionierung findet dabei immer deutlich statt. Diese ist auch auf das persönliche Empfinden bezogen (vgl. ganz anders Gruppe Meer3), das artikuliert wird.

Im gesamten Diskursverlauf zeigt sich außerdem ein Streben nach Wissen (vgl. Asbrand 2010). Wichtig ist immer, verschiedene Perspektiven auf ein Thema zu haben. Am Ende wird sogar gefordert, doch noch einen H&M-Vertreter einzuladen, um zu klären, ob der wirklich so urteilt, wie die Schüler meinen (vgl. starke

Schulduzuweisung an Firmenchefs in der Gruppe und Entlarvung dieser Meinung als Vorurteil). Die Begriffe „Perspektive“ und „Blickwinkel“ (vgl. Cw 75, CW 78, Bw 164, Dw 199, CW 443, Cw 445, Cw 446, Aw 464, Bw 500, Bw 1175 usw.) durchziehen den gesamten Diskurs. Interessant ist auch die Metapher „Allgemeinblick“ (Cw 391). Dabei ist eine Entwicklung der Feststellung von sicherem Wissen („Wir ham auch äh (.) denk ich das Ziel erreicht von nem Vorurteil auf ein wirklich auf Informationen basierendes Urteil zu kommen“ Cw 71-73), die an dieser Stelle auch mit einer implizite Orientierung an Erfolg zu erklären ist, wobei eine gewisse soziale Erwünschtheit deswegen auch nicht ausgeschlossen ist, und der Aufweichung dieser Sicht hin zu der Feststellung von immer unabgeschlossenen Urteilen, da man nie alle Perspektiven kennen lernen kann. Doch findet diese Gruppe (vgl. ähnlich Gruppe Berg5) einen Weg von dieser Feststellung weg zu Wissen zu gelangen: und zwar gelingt dies entsprechend der Orientierung an Gemeinsamkeit als zentrales Thema über Diskussionen. Die Gruppe bleibt ähnlich wie Gruppe Berg5 nicht bei der Feststellung des eigenen Nicht-Wissens (vgl. anders bei ASBRAND 2010). Anders jedoch als Gruppe Berg5 geschieht dies weniger inhaltlich weitergehend als vielmehr methodisch nach der richtigen Diskussionsform und vielen Perspektiven fragend und diese vom Unterricht einfordernd. Die wiederholte Fokussierungsmetapher über die Gegenüberstellung der Diskussionsformen „Dilemma“ und „(Neo)Sokratisches Gespräch“ kann darüber hinaus die Orientierung an Gemeinsamkeit abschließend zeigen, da das Dilemma für die Gruppe ein Kampf von zwei Fronten darstellt, der (vgl. die Orientierung an Erfolg und Effekt) noch dazu nicht funktioniert: „Aw: da find ich halt nicht wirklich weiter bringend da fand ich halt im Vergleich dieses Neosokratische Gespräch viel viel besser (.) weil man sich da halt Bw gemeinsam (.) gemeinsam gemacht hatte Aw gemeinsam genau man hat sich gemeinsam Gedanken darüber gemacht und man hat halt nicht gegeneinander mehr oder weniger gekämpft“ (Aw 1401-1409). An dieser Stelle dokumentiert sich noch dazu, wie die Diskursorganisation in eine univoke übergeht, das Gemeinsame also noch unterstreicht.

Implizite ethische Urteilsformen liegen im Bereich einer konsequenzialistischen und zugleich verantwortungsethischen Sichtweise. Die implizite Orientierung am Effektivollen lässt sich also auf den ethischen Bereich des Habitus' in diesem Sinne fokussieren. Gutes zu tun ist ein wichtiges Ziel, das aber nur einen Sinn macht, wenn auch die Folgen der Handlung gut sind. Der gute Wille spielt dabei aber auch eine Rolle. So schreibt die Gruppe sich selbst einen guten Willen zu, aber eben keine Aussicht auf Erfolg, weshalb sie dann auch nicht handelt. Dagegen legen sie die global player dahingehend fest, keinen guten Willen zu zeigen, obwohl sie den größten Effekt erzielen könnten. Im Vergleich wiegt dann die moralische Schuld der global player größer.

Das wesentliche Kriterium ethischen Urteilens ist für die Gruppe auf der expliziten Ebene die Kategorie der Schuld. Implizit orientieren sie sich stark an der Frage der Verantwortung und dem Guten einer Handlung. Sie fragen, wer die Verantwortung trägt, wer also die meiste Schuld trägt und wann eine Handlung gut und sinnvoll ist. Dabei steht im Zentrum die Gewichtungsfrage. Es gilt dabei, die Unterscheidungen, die getroffen werden, auch mit einfachen Unterscheidungen (die Großunternehmer sind schuld, sie wollen nichts machen) operieren, die aber an manchen Punkten als solche entlarvt bzw. aufgebrochen werden (Einladung eines solchen Vertreters, ob das wirklich so stimmt). Differenzen werden umgangen, auch wenn Vielperspektivität auf expliziter Ebene eingefordert wird. Eine implizite Orientierung am Konsensualen dokumentiert sich insgesamt, sowie bezogen auf die impliziten ethischen Urteilsformen.

### *Gruppe Berg5 – „es kommt darauf an“*

Die Gruppe Berg5 setzt sich aus fünf weiblichen Gesprächsteilnehmerinnen zusammen.

Für Gruppe Berg5 ist das „In-Frage-Stellen“ der Aussage anderer und in der Gruppe ein wichtiges Merkmal des Miteinander-Sprechens (ähnlich der Zentralität von verschiedenen Perspektiven bei Berg4 und der Metapher der Blümchenlösung bei Gruppe Berg3). Die Eingangspassage der Diskussion zeigt das bereits sehr deutlich, da schon zu Beginn das tragende Merkmal des Diskurses sichtbar wird. Jedoch ist dieses In-Frage-Stellen nicht als Gegen-Etwas oder -Jemanden zu deuten, sondern konsensual, wie sich – und dies im Sinne der dokumentarischen Methode bereits komparativ empirische Vergleichshorizonte betrachtend – im Unterschied zu Gruppe Berg3 herausarbeiten lässt. Das bedeutet, dass die Gruppe an der Relativierung der Aussagen im Sinne einer gemeinsamen Wahrheitsfindung orientiert ist. Es geht um die Wahrheit der Sache. Dieser gemeinsame Orientierungsrahmen, der sich zwischen Wahrheitssuche und Gemeinschaft aufspannt, verdichtet sich im Verlauf des Gesprächs weiter.

Die Wahrheitssuche ist mit einer stark skeptischen Haltung verbunden, auch wenn das zunächst paradox erscheinen mag. Dies ist der Fall, gerade wenn es um die sie stark beschäftigende Frage nach einem guten Urteil geht: „es ist auch häufig so dass wir über die Menschen irgendwo reden die dann das und das machen obwohl wir (.) eigentlich immer noch keine Ahnung davon haben und wir meinen nur weil wir ein paar Arbeitsblätter ge äh lesen haben wissen wir jetzt alles über die Situation der Menschen dort und könne darüber reden und diskutieren (1) obwohl es ja irgendwie nicht so ist weil wir waren nicht da wir haben die Situation selbst noch nicht erlebt und wissen das eigentlich nicht“ (Dw 1356-1364). Bis zum Schluss bleiben in der Diskussion antithetisch formuliert der Zweifel an einem Wissen, auf das man sich in seinem (ethischen) Urteilen

überhaupt verlassen kann. Nur von Ew kommt immer wieder der Einwand: „Ja aber am Ende hatten wir ja wenigstens n bisschen Ahnung“ (Ew31), „mit n paar weniger (.) ich würde schon sagen dass wir nicht (.) ganz so: viele Vorurteile haben wie keine Ahnung in der Einführungsphase oder so“ (Ew 1371-1372), an beiden Stellen bestätigt durch Dw mit „Ja“ (Dw 32, Dw 1373).

Aussagen wie etwa „Wobei das wissen wir auch nicht ne das d- da gehen wir auch einfach von uns aus“ (Ew 55-56) sind paradigmatisch und häufig vorhanden (vgl. auch „das kann man ja auch nicht einfach so sagen weil das entsteht ja aus vielen Sachen“, Bw 18-19, „Ja da haben wir uns vorher so voreilig auf eine Seite gestellt und dann hinterher festgestellt, dass das eben (2) ja (.) nicht ganz so richtig ist“, so Ew in 685-687). An der Diskursorganisation ist auffällig, dass die Interakte eines Themas lang sind. Eine Konklusion erfolgt erst nach einem längeren Infragestellen der Aussagen. Anzumerken ist auch, dass diese Relativierungen nicht oppositionell zum Ausdruck kommen, sondern antithetisch. Die Überlapung im Diskurs bzw. die interaktive Dichte an den Stellen der Wahrheitssuche zeugt außerdem von einem für die Gruppe neuralgischen Punkt.

Der überwiegende Diskursmodus des Univoken belegt ferner das gemeinschaftliche Hinterfragen. Der in seiner Elaboration relativierte Gesprächspartner validiert die Einschränkung im Folgenden. Gemeinsamkeit wird aber immer wieder hergestellt. Die Relativierung der Aussage der Anderen erfolgt dabei in dem Sinne, dass der Andere nicht genug weiß, um darüber angemessen zu urteilen (Ew 577: „Das weißt du doch gar nicht“, wobei Dw in 58 als Kritisierte daraufhin einwilligt „ja gut“). Gleichzeitig wird aber das eigene Wissen als eingeschränkt gesehen, ein Urteil dann nicht vorgenommen („Ja okay das kann ich nicht so einschätzen“, so Ew in 586). Dies geschieht aber auch im gemeinschaftlichen Aushandeln.

Zudem wird stets von einem „wir“ gesprochen: „Vor allen Dingen sagen wir jetzt so leicht, dass wir einfach mal unseren Lohn irgendwie kürzen müssten aber ich glaube wir können das noch gar nicht so nachvollziehen, weil wir noch gar keinen richtigen Lohn haben (.) Ich glaube das kann man erst verstehen, wenn man wirklich (1) arbeitet“ (Ew 213-218).

Diese Orientierung an Wahrheit in Gemeinschaft wird auch markiert durch die Dominanz inhaltlicher Relevanzsetzungen vor methodischen Betrachtungen oder Bewertungen, auch was die Beantwortung exmanenter Fragen angeht. Dies ist in dieser Gruppe im Vergleich zu allen anderen Gruppen besonders auffällig. So wird in den Eingangspassagen der Gruppendiskussionen zumeist auf die erzählgenerierende Frage von Ym erst einmal eine Art bewertender Durchgang durch den Unterricht vorgenommen (zumindest kurz, davon gar nicht abweichend etwa Gruppe Meer4), bevor eine selbstläufige Diskussion, die sich je nach dem auf etwas Bestimmtes fokussiert, zustande kommt. Anders ist dies jedoch in Gruppe Berg5, die sofort inhaltlich einsteigt. Ym bemerkt dies nach den ersten Elaborationen bereits in 76-77 „Also ihr habt ja jetzt schon (.) wahnsinnig viel genannt“.

Diese Gruppe wird gleich inhaltlich, im Fokus steht durchweg das Thema. Das Methodische beschränkt sich auf wenige Zeilen. So erfährt beispielsweise auch das (Neo)Sokratische Gespräch wenig explizite Bewertung, dagegen wird inhaltlich wieder ausführlich auf die Frage der Gerechtigkeit eingegangen und lebhaft diskutiert. Es wird das Gespräch als Methode nur auf die exmanente Nachfrage nach einer Bewertung von Ym in 1534 ff. und 1582 am Ende kurz explizit bewertet. Die Inhalte des Gesprächs bzw. die Frage nach Gerechtigkeit läuft aber schon von Beginn an permanent mit bzw. führt vor allem zu Beginn zu einer langen interaktiv metaphorisch dichten Passage (84-234), in der die Gerechtigkeitsfrage erneut stark diskutiert wird. Ähnlich geschieht dies in Bezug auf die Bewertung des Experten, was auch nur aufgrund einer exmanenten Frage am Ende geschieht. Interessant ist die Art und Weise wie die Bewertung vollzogen wird. Sie fällt vor allem deswegen positiv aus, weil man nachfragen konnte und die Fragen berücksichtigt wurden. Auch andere explizite Nachfragen durch Ym nach Methoden werden immer inhaltlich verhandelt. So schließt sich an diese Gerechtigkeitspassage das Thema „ethische Urteilsformen“ an, die zunächst selbstläufig als Thema eingebracht werden, dann aber von Ym immanent nachgefragt werden. Es erfolgt auch hier keine explizite Bewertung, sondern eine inhaltliche Diskussion der ethischen Theorien, die noch dazu interaktiv und metaphorisch dicht ist (vgl. besonders 318 ff.) und sich als ethisches Aushandeln in Gemeinschaft verstehen lässt. Explizit aber haben die ethischen Theorien der Meinung der Gruppe nach wenig gebracht, wenig, da Skepsis gegenüber einem abschließenden Wissen und Urteilen besteht.

Die Wahrheitssuche wird dabei selten ohne Referenz vollzogen, die das Gesagte unterstützt. Einmal ist es die Lehrkraft (vgl. ganz anders dazu Gruppe Berg3, die in Opposition zur Lehrkraft geht), ein anderes Mal der Experte. Diese Referenzen werden aber auch hinterfragt. Als Referenz reichen der Gruppe eben „ein paar Arbeitsblätter nicht“ (Dw 1395; vgl. so wie es Gruppe Berg4 nicht ausreicht, dass nur ein Experte aus der Fairtrade-Branche zu Besuch kommt).

Man könnte von einer Wahrheitsorientierung in Gemeinschaft sprechen, sie bleibt nicht bei einem Skeptizismus stehen.

Der zentrale Orientierungsrahmen der Gruppe könnte auch als „Streben nach Wissen“ wie bei Asbrand (2010) umschrieben werden, jedoch, wenn überhaupt, nur als „erkenntnistheoretische Grundhaltung“ (ASBRAND 2010: 85), nicht aber zugleich als ethische Handlungsunsicherheit, sondern als Suchen nach Referenzen mittels ethischer Kategorien, um entsprechend zu urteilen. Der Aspekt des Handelns wird schließlich als „ich hab mir vorgenommen etwas zu verändern“ mehrfach umschrieben. Von Unsicherheit lässt sich auch im ethischen Urteilen nur bedingt sprechen. Es ist eher die Feststellung von Komplexität und der Schwierigkeit über andere angemessen (ethisch) zu urteilen, wobei die Diskussionen diese Feststellungen über den Diskurs von ethischen Kategorien auch immer wieder verlassen.

Die Schüler fragen nach Gerechtigkeit, Schuld, Nächstenliebe und Bedürfnisaufschub, beziehen eine Werte- und Normebene immer in die Diskussion mit ein. Auch ist die ständige Herstellung von Gemeinsamkeit in dieser Nomenklatur nicht enthalten. Daher zeigt sich der Vergleich mit Asbrand als für die Gruppe nicht zutreffend.

Implizite ethische Urteilsformen liegen im Bereich einer diskursethischen Sichtweise (anders als Gruppe Berg3, die zwar in einem erkenntnis-theoretischen Sinne diskutieren will, aber nicht davon ausgeht, dass es Werte und Normen mit objektiver Geltung gibt). Das gemeinsame Hinterfragen der objektiven ethischen Werte und Normen wie etwa vor allem Gerechtigkeit (ein neuralgischer Punkt für die Gruppe), aber auch Schuld, Nächstenliebe und Bedürfnisse ist ihr Verfahren des Urteilens. Allerdings unterliegt der Erfolg des Verfahrens einer Skepsis auf expliziter Ebene. Ethisches Urteilen wird auf expliziter Ebene als immer auf zu wenig Wissen basierend, also als dauerhaft verkürzt gesehen, implizit dokumentiert sich aber gerade durchweg eine Orientierung an einem diskursethischen Vorgehen gekoppelt an eine implizite Orientierung an Gemeinschaft/am Gemeinsamen. Die artikulierte Skepsis führt daher auch auf expliziter Ebene nicht zu einer Handlungsunsicherheit – oder besser erlebter Handlungsunwirksamkeit in ethischer Hinsicht.

*Gruppe Meer1 – „ja wir ham halt so Sachen gesammelt [...] die zum Beispiel korrekt sind“*

Die Gruppe setzt sich zusammen aus drei männlichen Gesprächsteilnehmern und einer weiblichen Gesprächsteilnehmerin.

Diese Gruppe ist am wenigsten selbstläufig und kann daher nur am Rande in die Betrachtung mit aufgenommen werden. Der Orientierungsrahmen kann wesentlich an zwei Passagen herausgelesen werden. Zum einen liegt Selbst-äufigkeit zum Thema „faire Kleidung einkaufen“ vor, zum anderen kommt die Vignette aus dem exmanenten Fragenpool zum Einsatz, die dann eine dichte Passage initiiert. Bereits die Eingangspassage dieser Gruppe ist dahingehend interessant, dass bewusst Äußerlichkeiten der Unterrichtsreihe in den Blick genommen werden. „Bunte Sachen im Unterricht“ sagt Bm in 36, woraufhin die Gruppe lacht. Inhalte sind auch später nicht im Blickpunkt. Insgesamt ist es ein eher sachlich feststellender, bisweilen distanzierender oder distanziert wirkender Blick auf die gesamte Reihe zu beobachten, der dazu führt, dass das gesamte Gespräch wenig inhaltlich wird oder da, wo es inhaltlich wird, werden die eindeutigen Inhalte vorgestellt. Die Inhalte werden bis zum Ende hin in einem aufzählenden Modus angeführt: „ja wir ham halt so Sachen gesammelt die zum Beispiel korrekt sind äh gerecht sind“ (Bm 332-333). Diese Aussage ist gewissermaßen ein Paradebeispiel

für die gesamte Gruppendiskussion in ihrer Formulierung. Immer wieder geht es um die genannten Sachen, die aufgezählt werden. Stets wird nur von „man“ gesprochen. Das „Ich“ kommt nicht vor. Ebenso tritt der Partikel „halt“, der auch zu einer nüchternen Darstellungsart beiträgt, gehäuft in allen Redebeiträgen auf. Auffällig ist außerdem, dass „gerecht“ erst an zweiter Stelle gesetzt wird, im intuitiven Wortschatz ist „korrekt“ das primäre Wort. Man bleibt durchweg parallelisierend in der Diskursorganisation, was den Charakter einer Aufzählung abermals unterstreicht. Eine ethisch-moralische Betrachtung steht nicht im Vordergrund. Die Bewertungen der Unterrichtsreihe fallen dann positiv aus, wenn diese als der Ordnung dienend wahrgenommen wird. Dies zeigt sich in der Klasse von Äußerungen wie „unser eigens Bild darauf zuordnen“ (Dw 104), „an der Tafel gesammelt war sich wer sich jetzt wo einordnen könnte“ Bm 130-131). Es dokumentiert sich eine Orientierung an sachlich klar geordneten Dingen. Der feststellende Modus unterstützt diese Interpretation: „sieht man ja auch in der ganzen Welt, dass die Meinungen für Globalisierung unterschiedlich sind“ (Am 201-203), „für die einen Leute Seite is es gut, dass es diese Globalisierung gibt mit dieser Textilproduktion und für die Arbeiter, die da unter diesen Bedingungen arbeiten, is es natürlich nicht so gut und es gibt auch allgemein es ist son Zweispalt finde ich“ (Am 226-230). Dies erscheint in der Art und Weise der Rede noch sehr ähnlich wie im Folgenden bei Meer2, bewegt sich aber im weiteren Verlauf davon weg, da der feststellende Modus der sachlichen, nüchternen Art gar keine Ich-Perspektive zulässt, gerade wenn man eine moralisch-ethische Frage streift. Es finden sich zwar vereinzelt Aussagen wie „dass es so schlimm ist“ (Dw 273-274), aber diese sind wenig vorhanden und nie in „Ich-Form“ formuliert und zudem an der zitierten Stelle aufgrund der exmanenten Nachfrage von Ym hervorgerufen, die interessanter Weise in dieser Diskussion schon sehr früh kommt. Die Fragepositionen und -arten von Ym sind, wie sich auch bei Meer3 zeigt, generell aufschlussreich für die Charakterisierung der Gruppen, da Ym gerne etwas Ethisch-Moralisches hören möchte, wenn aber keine ethisch-moralische Positionierung kommt, wird diese von ihm versucht, herauszulocken (vgl. vor allem Gruppe Meer3). Auch auf die immanente Nachfrage von Ym zu dem umschriebenen (Neo)Sokratischen Gespräch und die Gerechtigkeitsfrage wird nur nacherzählend methodisch geantwortet: „und nachher haben wir dann halt geschaut was wir dann halt für eine Person sind“ (Cm 367-368).

Aufschlussreich ist vor allem, dass das Thema „faire Kleidung“, das selbstläufig initiiert und interaktiv und metaphorisch am dichtesten behandelt wird und somit den Orientierungsrahmen am besten abbildet, im Vergleich zu den sonst kurzen Interakten, auch in dieser Art verhandelt wird. Es bleibt bei der Perspektive „was man halt so macht“. Die Menschen sind Gewohnheitstiere und der Trend geht eben momentan zu Nachhaltigkeit. Auf diese Art verläuft die Diskussion. Es wird darüber hinaus Folgendes festgestellt: „Und dem könnte man ja nur äh dazu beitragen indem man jetzt halt so nachhaltige Kleidung mehr publik

macht“ (Bm 755-761), „das sind ja immer so die Läden wo man rein geht“ (Dw 747-748). Die Referenz ist der „Herr aus Hamburg“ (Am 732), der hier deutlich distanziert bezeichnet wird. Dies erweist sich als ganz anders als in den meisten anderen Gruppen, in denen von „Mathias“ oder „Herr Ahrberg“ die Rede ist oder gemeinsam nach dem Namen gesucht wird.

Die Schüler nehmen die Unterrichtsreihe, ganz anders als etwa Berg3, so wahr, dass sie „jetzt [...] einfach wirklich frei so wie wir entscheiden würden uns entscheiden“ (Am 194-195) konnten. Die Orientierung an einer absoluten Freiheit, in der jeder meint, wie er meint, dokumentiert sich auch in der Antwort auf die diesbezüglich gestellte exmanente Nachfrage: „jeder wirklich seine eigene Meinung zu hat [...] weil die Situationen in denen die Menschen einfach stecken sind einfach vollkommen unterschiedlich wir leben in ganz anderen Verhältnissen als Leute in Äthiopien“ (Am 467-469), „weil ich mein jeder denkt anders darüber was gerecht ist“ (Dw 490-491).

Die Gruppe ist die einzige Gruppe, bei die Vignette der thematischen Karte zum Einsatz kam, die kontraintuitiv zum ethischen Urteilen anregen sollte. Dieser Abschluss des Diskurs' kann im Folgenden die Gesamtcharakteristik noch fundieren, da eine längere selbstläufige Passage vorliegt. Es dokumentiert sich auch darin ein sachlich, feststellender Modus, der das moralisch herausgeforderte Ich Außen vor lässt, wenn man folgende Klasse an Aussagen betrachtet: „weil der Konsument halt das Billigste haben möchte weil wir alle geizig sind“ Am (1162-1163), „die wollen das natürlich nicht“ Bm (1120-1121), „also überraschen tut mich das nicht ich hab mir dat schon so irgendwie so gedacht aber finds halt trotzdem nicht o. k.“ (Cm 1213-1215), „aber ich glaub da werden sich dann viele nicht bewusst, dass sie halt Schuld daran sind“ (Bm 1172-1173). Interessant ist, dass nun durch die Vignette verstärkt Kriterien eines ethischen Urteilens genannt werden, wie etwa Schuld, Geiz, aber sie fungieren nicht als Stichwörter zu einer Diskussion, sondern als Kategorie der Einordnung. Auch scheint an dieser Stelle eine Sicherheit im Wissen und Urteilen durch. Fundieren lässt sich an dieser Stelle auch der Aspekt der Distanz, wenn die Schüler im Zusammenhang mit der Interpretation der Karte sagen: „die haben ja auch die Probleme so direkt vor Ort die sehen das ja auch so in Deutschland wird da jetzt sehen wir ja nicht wie zum Beispiel ne Fabrik einstürzt oder so“ (Dw 1130-1133), was dann im Anschluss noch einmal mit der Beschreibung „direkt vor Ort“ (Dw 1137) im Unterschied zur eigenen Distanz bekräftigt wird. Dies kann in unmittelbarem Unterschied zu der Beschreibung von Meer4 gesehen werden, die einen regelrechten „Schock“ bekommt, wenn sie merkt, dass sie Teil des Systems ist. Betrachtet man außerdem die exmanente Nachfrage danach, wer besser urteilen kann, der Akteur oder der Zuschauer, ist die Antwort der hier betrachteten Gruppe Meer1 deutlich: „der Zuschauer, „der kann halt alle Meinungen sehen“ (Cm 852), „der sich das von außen ankuckt“ (Dw 846). Es ist also die Distanz, aus der geurteilt wird.

Die impliziten ethischen Urteilsformen zu beschreiben, ist nur bedingt möglich, da insgesamt kaum Passagen vorliegen, die moralisch-ethische Fragestellungen zum Thema machen. Es dominiert eine reine, binäre Benennungstendenz, die moralisch-ethische Begrifflichkeiten noch dazu eher meidet: „korrekt“ statt „gerecht“, „nicht okay“ statt „schlecht“ oder „ungerecht“ usw. Auffällig ist, dass aber durch eine thematische Karte ethisch-moralische Begrifflichkeiten angeregt werden. Diese verbleiben aber als Nennungen. Ingesamt lässt sich von einer Orientierung am Sachlich-Klaren sprechen, die verengt auf ethische Urteilsformen als ein distanziert, moralisch-freies Urteilen beschrieben werden kann.

### *Gruppe Meer2 – „ein sehr schwieriges Thema“*

Die Gruppe besteht aus drei männlichen Gesprächsteilnehmern und einer weiblichen Gesprächsteilnehmerin.

Die Eingangspassage zeigt bereits charakteristisch, was diese Gruppe ausmacht. Zum einen ist es das Abhandeln von Dingen in einem kurzen, wenig elaborativ ordnenden Modus, zum anderen ist es das Anführen von vielen Beispielen zur Illustration „sehr interessante Beispiele“ (Bm 27), „hatten halt zum Beispiel“ (Am 32), „zum Beispiel aus Indien“ (Dm 249), „In der Schule zum Beispiel“ (Dm 279), „zum Beispiel bei uns alle im Kurs“ (Bm 354), „zum Beispiel vorher haben wir halt Sahelzone“ (Am 497) „zum Beispiel jetzt wenn man jetzt ähm so ein Baumwollbauer in Indien ist“ (Dm 704-705). Weitere Zitate ließen sich anführen. Zwar findet sich eine Art Aufzählen von Dingen aus der Unterrichtsreihe am Anfang einer Diskussion bei vielen Gruppen, hier ist sie aber in ihren kurz gehaltenen Interakten bezeichnend. Darin entwickelt sich im Lauf des Diskurses eine Orientierung an einer klaren Ordnung, auch was die moralisch-ethische Betrachtung angeht. „Ja also es gab eine Pro- und eine Kontraseite“ (Cw 42), „ich würd sagen dass ähm beide Seiten also um schon ihre Vorteile haben“ (713 Dm).

Alles, was diese Ordnung hinterfragt, wird zunächst als schwierig eingestuft. Äußerungen dazu häufen sich im Zusammenhang von Bewertungen der in der Unterrichtsreihe vollzogenen Methoden. Zum (Neo)Sokratischen Gespräch wird gesagt: „Das war halt ein sehr schwieriges Thema“ (Bm 58) sowie „das wirklich schwer ist für alle [...] ne Lösung zu finden“ (Bm 353-354), zu den ethischen Theorien wird gesagt: „am Ende hat es das alles nur noch ein bisschen schwieriger gemacht“ (Bm 227-228), zur Dilemma-Methode wird angemerkt: „aber das ist halt alles nicht so einfach“ (Dm 187). Berufen wird sich dabei auch auf den Aspekt des Wissens: „es war halt (.) vielleicht ein bisschen wenig was wir wussten um sich auf was zu einigen“ (Bm 63-64) (vgl. auch Dm in 710). Negative Gegenhorizonte sind Momente der Verunsicherung, der Erschwernis des ethischen Urteils. Aufschlussreich ist aber, an welchen Momenten Verunsicherung als solche tatsächlich empfunden wird.

Eine mögliche Verunsicherung führt auch zum Festhalten an der klaren ethischen Ordnung: „weil der einfach nur egoistisch ist“ (259 Dm), „war es halt nicht gut weil er halt ähm das Leben von vielen Menschen aufs Spiel setzt und äh halt nur an sein eigenes denkt“ (Bm 156-157). Zum Teil ist dies auch in Zusammenhang zu sehen, mit einer Art vorsichtiger ethischer Beurteilung. Auffällig sind Wendungen wie „schon richtig“ (Dm 268), wenn man unsichere Bereiche betritt.

Interessant ist, dass diese Gruppe als einzige Gruppe die Rollenkarten des (Neo)Sokratischen Gesprächs, die ansonsten immer positiv bewertet werden, nicht positiv bewertet. Auch wenn das Gespräch bei anderen Gruppen zum Teil widersprüchlich bewertet wird, positiv ist immer, dass es diese Rollenkarten gab. Bei dieser Gruppe allein führt dies zu Aussagen wie: „ich wusste aber auch irgendwie nicht was mit diesen Rollen“ (Cw 395, vorher auch ähnlich von Dm in 337). Die Übernahme der Rolle, also die Übernahme nicht der eigenen Ordnung, führt an diesem Punkt abermals zu Verunsicherung.

Auch in der Art des Sprechens, indem der Unterricht vor allem nachvollzogen wird, die eingebrachten Argumente kurz wiederholt werden, nicht aber entfaltet werden, dokumentiert sich die Orientierung an einer klaren Ordnung. Eine Wiederholung des bereits Gesagten ist eine sichere Art des (ethischen) Urteilens.

Es führt aber diese Orientierung nicht zu einer Ablehnung von Methoden oder Inhalten, die verunsichern. Vielmehr wird etwa das (Neo)Sokratische Gespräch im Vergleich zu manchen anderen Gruppen äußert positiv bewertet: „Ich fand die Methode an sich äh ist ja eigentlich ziemlich gut wenn man da letztendlich auf so eine Definition“ (Dm 450-451) kommt. Es zeigt sich darin auch, dass die Orientierung an einer klaren ethischen Ordnung durchaus konsensual und nicht individualistisch gedacht ist. Das dokumentiert sich in mehreren Stellen. Aufschlussreich ist in Hinblick auf ihre Art des Sicherheitsdenkens im Konsensualen ferner, auf welche Weise Bm vorschlägt, das (Neo)Sokratische Gespräch zu verbessern: „ich finde die Methode gar nicht so schlecht nur ich find da muss sie vielleicht etwas mehr geleitet werden dass man sich erst auf die gemeinsamen Ziele einigt dass man ne gemeinsame Definition hat oder dass eben diese Definition von Anfang an vorgeschrieben ist“ (Bm 442-445). Auffällig ist die Wortwahl „vorgeschrieben“. Das vorgeschriebene ethische Urteil ist also ein positiver Gegenhorizont. Darin fügt sich die in dieser Gruppe an mehreren Stellen auftauchende rechtspositivistische Betonung von Recht und Gesetz: „dafür ist das Gesetz ja auch da um solche Sachen zu klären“ (Bm 436-437).

Wenn man das Anführen von zahlreichen konkreten Beispielen betrachtet, das sich auch in Gruppe Meer4 zeigt, kann das Festhalten an konkreten Dingen auch Sicherheit geben. Auffällig ist am Ende des Diskursverlaufes die Klarheit (vgl. ganz anders in Gruppe Berg5) mit der beschrieben wird, dass man handeln kann: „hier kann man das ändern indem ma sich die T-Shirts von ähm den entsprechenden Labels kauft und da kann man da sag ich mal doch schon so ein Stück weit mit-helfen dass es besser wird“ (Bm 534-536) und Dm in 587-591: „man hat ja auch

ein ziemlich gutes Gewissen dann oder man freut sich dann auch so ein bisschen wenn ich weiß jetzt ich hab damit anderen Leuten geholfen ähm nur weil ich keine Ahnung zwei Euro das ist ja praktisch nichts ähm dass ich damit Leuten geholfen habe dass dann auch ein ziemlich gutes Gefühl und so und das ist dann auch ähm ja äh für viele Leute dann so ein Grund wäre so was zu kaufen“. Die Lösung ist also eindeutig. Der Experte hat dabei mitgeholfen: „hat mir im Prinzip die Augen geöffnet wie einfach das ist solchen Leuten zu helfen“ (Bm 642-643). Auffällig ist an dieser Gruppe, dass das Gespräch mehr oder weniger einen Dialog zwischen Dm und Bm darstellt. Cw kommt nur am Rande mit kurzen Einwüfen vor und auch Am ist wenig vertreten mit Aussagen. Dm und Bm stellen dabei ihre Aussagen nie in Frage. Die parallele Diskursorganisation kann hier für den feststellenden, ordnenden Charakter stehen.

Implizite ethische Urteilsformen liegen im Bereich einer binären Unterscheidung von recht und unrecht, gut und schlecht. Es wird eine Reihe an ethischen Kriterien genannt. Sie erscheinen als eindeutige, klare Kategorien und werden jeweils begründend angeführt, wie etwa das schlechte Gewissen, das als Instanz mehrfach angeführt wird bzw. als Begründung, Gutes zu tun. Insgesamt zieht sich eine implizite Orientierung an klaren, objektiven Werten und Normen, die als Begründungen fungieren und die nicht erschüttert werden sollen.

*Gruppe Meer3 – „Man ist frei, zu entscheiden, ob man Gutes tut.“*

Die Gruppe setzt sich zusammen aus drei männlichen Gesprächsteilnehmern und einer weiblichen Gesprächsteilnehmerin.

Eine sachlich feststellend urteilende Art und Weise, die das eigene Ich wenig moralisch positionierend darstellt und das eigene Ich in die Wertung nur wenig einbezieht, bildet sich ab. Die Gruppe bringt sich selbst nicht in eine ethisch-moralische urteilende Dilemma-Lage, wertet ohne sich zu rechtfertigen, rechtfertigen zu müssen. Sie selbst als Schüler halten sich ethisch urteilend und geographische Sachverhalte moralisch betrachtend bedeckt und halten so ihr moralisches Selbst explizit heraus. Dies steht im Gegensatz zu dem Diskurs der Gruppe Berg4. Eine Orientierung am Sachlichen kann dies erklären: man ist kein schlechter Mensch, wenn man nicht unbedingt aktiv hilft, weil man gerade nicht kann oder es anders gewohnt ist, das führt nicht zu einer Verurteilung.

Jedoch ist diese kurz gefasste Schlussfolgerung über die Gruppe keineswegs auf den ersten Blick zu erkennen. Es zeigt sich, dass sich das Heranziehen einer Reihe von Sequenzen gerade in diesem Fall lohnt. Dies gilt auch, weil – im Sinne der Methode – der Orientierungsrahmen sich bis zum Ende prozesshaft immer weiter verdichtet. Interessant ist außerdem, dass es sich bei den Passagen überwiegend um theoretisierende handelt, die eigentlich nur als Ergänzung in die

Betrachtung einbezogen werden sollen, in diesem Fall aber die Haupttextsorte darstellen, was wiederum den Gesamtfall in seiner Orientierung am Sachlichen charakterisiert.

Im Folgenden wird diese Kurzbetrachtung mit Blick auf den Orientierungsrahmen nachvollzogen:

Der Satz von Dw „Fakten wie es einfach ist“ (Dw in 1101 f.; vgl. auch Cm in 1171 „Ja is ja auch einfach Fakt“) dokumentiert die eine Facette des Orientierungsrahmens. Es ist wie in Gruppe Berg3 nicht nur eine Orientierung an Freiheit, sondern diese ist gekoppelt an eine Orientierung am Faktischen. Diese Orientierung wird aber anders als in Gruppe Berg3 weniger expliziert, als vielmehr zeigt sie sich vor allem implizit im Wie des Sprechens über eine Sache, indem Urteile als Tatsachenfeststellungen gefällt werden und der technische Modus der Darstellung von Problemen überwiegt. Die schlagwortartige Bewertung der faktischen Urteile mit ethischen Kategorien wurde bereits angesprochen und fällt auch dem Moderator Ym auf. Er hat zur Folge, das Ym zunehmend moralisierend wird in seinen Fragen. Er möchte eine Positionierung ethisch-moralischer Art erreichen. Schließlich sagt er: „Bin ich mal n bisschen ketzerisch [...] jetzt gibt's jedem Supermarkt ja Transfair Produkte Schokoriegel die sind vielleicht dreißig Cent teurer als der Mars-Riegel (1) und trotzdem macht ihr es nicht“ (Ym 880-888). Dennoch bleibt die Gruppe, oder gerade deswegen, in einem sachlichen Modus, der weder das eigene Ich noch eine ethisch-moralische Positionierung einbringt. Eine binäre Bewertungslogik trägt außerdem zu diesem Charakter des Sachlichen bei. Dies kommt in Aussagen wie beispielsweise „es gibt halt positive und negative Seiten“ (Am in 1112 ff; vgl. auch Am in 158.) oder „es gibt halt nur diese Argumente für und dagegen“ (Cm in 1173 ff.) zum Ausdruck. Es zeigt sich aber auch im Wie des ethischen Urteilens, wenn „arm“ und „reich“, „gut“ und „schlecht“ gegenüber gestellt werden – aber eben schlagwortartig.

Der Diskursmodus wechselt zwischen einem parallelisierenden und einem univokalen, ist dabei stets inkludierend. Der parallelisierende Modus überwiegt, was der Orientierung der Gruppe an nüchterner Sachlichkeit entspricht, indem Inhalte nebeneinander gestellt werden.

Es dokumentiert sich außerdem eine Orientierung an Freiheit, einer individuellen Freiheit. Die Orientierung scheint zunächst zwischen einer absoluten Freiheit und einer relativen zu changieren, doch auf der impliziten Ebene zeigt sich schließlich die Dominanz der absoluten Freiheit, die sich auch zum Ende hin auf der expliziten Ebene verdichtet. Dies ist besonders auch im ethischen Urteilsbereich zu erkennen, auch wenn sich dieser kaum explizit als solcher zeigt (vgl. hierzu die Identifikation der Bereiche in Kapitel 4 und die Geltung dieser für die vorliegende Arbeit). Erich Kästners Satz „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“, im Hinblick auf diese Gruppe betrachtet, kann dies anschaulich erläutern. Die Grundaussage der Gruppe ist schließlich: Es ist möglich, etwas Gutes zu tun, das auch hilft. Ob man das auch möchte, ist jedem selbst überlassen. Wenn man es nicht tut, ist

das nicht schlecht, da jeder selbst entscheiden muss, „ob man da ob man das jetzt als so: schlimm beurteilt oder ob man so damit leben kann“ (Dw in 1103 ff.). Denn „man kann ja dann selber entscheiden, ob man sich das jetzt so annimmt, dass man jetzt etwas verändern muss, aber ich, dass sind ja eigentlich nur Fakten, wie es einfach ist“ (Dw in 1099 ff.). Gutes-Tun wird dabei gleichgesetzt mit Fair-Trade-Einkaufen. Ein direkter Effekt des eigenen Einkaufs wird gesehen. Jedoch ist es auch nicht schlecht, wenn man nicht auf diese Art einkauft, wenn man kein Geld hat oder es zu aufwändig ist. Auffällig ist die Bewertung immer nur in die positive Richtung der Handlung. Eine negative Bewertung eines Akteurs, etwa von Firmenproduktionen oder dem eigenem Verhalten (vgl. anders etwa Gruppe Berg4 oder Berg2), wird nicht vorgenommen. Es wird nur sehr allgemein von schlimmen, heftigen oder schlechten Umständen bzw. Produktionsbedingungen gesprochen. Es finden sich kaum expliziert negative Gegenhorizonte. Die Häufigkeit des Wortes „gut“ ist auffällig. „Gut“ wird dabei nur ansatzweise gleich „gerecht“ gesehen und als einfache binäre Bewertung im Unterschied zu „schlecht“ gebraucht. Sicherheit herrscht im Urteilen darüber, was gut ist, es wird kein Bezug zur im (Neo)Sokratischen Gespräch reflexiv erfolgten Gerechtigkeitsfrage (vgl. im Rückblick auf das (Neo)Sokratische Gespräch in 235 ff., v.a 252 ff.) und der Schwierigkeit ihrer Beurteilung hergestellt, was Ym indirekt kritisiert (vgl. 564 ff.), wenn er seine immanente Nachfrage stellt, warum die Schüler so klar sagen können, was gut bzw. schlecht ist, aber nicht, was gerecht ist. Aber dies ist zu verstehen, wenn man ohne zu werten bedenkt, dass Freiheit im Urteilen letztendlich, d. h. implizit, nicht aber in allen Teilen explizit, in der Gruppe dominiert, so kann einfach jeder selbst sagen, was gut für ihn ist. Die Gerechtigkeitsfrage hingegen wurde im Unterricht in Hinblick auf eine gemeinsame Welt gestellt, also nicht individualisierend, was deswegen Widerspruch in der Gruppe zu Folge hat, ein Widerspruch, der sich auf expliziter Ebene auch in der Frage der Einschränkung der eigenen Freiheit fortsetzt, nicht aber handlungsleitend wird. Das heißt, auf impliziter Ebene wird die eigene Freiheit nicht als eingeschränkt gesehen.

Beginnt man die theoretischen Gegenhorizonte bereits an dieser Stelle durch empirische zu ersetzen, indem zusätzlich die Ergebnisse zu den Gruppen Berg4 und Berg3 in die Betrachtung einfließen, die als starke Kontraste gesehen werden können, so finden sich Aspekte des ethischen Urteilens in Gemeinschaft, tendenziell zu einem Ausgleichenden – mit den Worten von Gruppe Berg3 zu sprechen einer „Blümchenlösung“ – zu finden, auch wird eine Effektorientierung angesprochen, beide sind aber keineswegs selbst Orientierung, werden nicht handlungsleitend. Hier ist es gerade nicht das Gefühl des Machtlosen, es ist die Möglichkeit des Effektes der Handlung (vgl. u. a. 947 ff.) da, dennoch ist es an einem selbst, ob man das nun will oder nicht, ob man zu bequem ist oder nicht. Der Modus der Freiheit zeigt sich an dieser Stelle im Handeln und Urteilen als absolut. Es bildet sich jedoch ein Modus einer Freiheit heraus, die nicht als ein

Gegen-etwas-Anderes aufgefasst werden muss (vgl. anders als Berg3), sondern, da ihre Möglichkeit in der Schule – nicht aber bei den Eltern – gegeben ist, in ihrer Richtigkeit betont wird. (Ethisches) Urteilen ist frei, vollzieht sich aber in einem guten Austausch miteinander, jedoch ohne Lenkung und Zwang. Daher ist das eigene Ich autonom. Rechtfertigung nicht wirklich nötig. Das Urteil darüber, was ethisch „gut“ ist, ist, anders als zu sagen, was „gerecht“ ist, – eine Gleichsetzung der Wörter wird nicht vorgenommen – sicher zu treffen. Diese expliziten Bewertungen von Handlungen, die gut sind, werden aber nicht handlungsleitend. Gerade bei Dw ist die Tendenz zu solchen ethischen Bewertungen auffällig, die das Gemeinsame, Helfende sucht, aber nicht handlungsleitend werden lässt. Anders ist dies mit dem Faktischen, Sachlichen, Pragmatischen, das sich als handlungsleitend erweist und sich gegen die explizite Bewertung sperrt, Gutes tun zu müssen, auch wenn es Effekt hat und auch wenn man es – anders als Gruppe Berg4 denkt – tun kann. Es bleibt optional. Eine exkludierende Diskusorganisation kann im Sinne einer Divergenz in der Gruppe zwischen Am und Dw in Teilen gesehen werden.

Implizite ethische Urteilsformen bewegen sich im Bereich der Idee einer absoluten Freiheit, die das Ich in seinem auch ethischen Urteilen als autonom versteht, wobei zu der Autonomie auch gehört, dass man ethisch-moralische Aspekte sowie auch sich selbst als Akteur nicht thematisieren muss. Binäre Bewertungen sind stark vertreten. Unterscheidungen werden nur im Hinblick auf gut und gerecht angeführt, sie werden nicht elaboriert. Insgesamt dokumentiert sich eine Orientierung am Sachlich-Pragmatischen, die fokussiert auf ethische Urteilsformen ebenso als Urteilsfreiheit des Optionalen beschrieben werden kann.

#### *Gruppe Meer4 – „noch n Beispiel“*

Die Gruppe setzt sich zusammen aus zwei männlichen Gesprächsteilnehmern und zwei weiblichen Gesprächsteilnehmerinnen.

Auch hier zeigt sich die Eingangspassage als sehr bezeichnend für diese Gruppe. Zwar könnte man davon ausgehen, dass das Aufzählen von Dingen aus der Unterrichtsreihe am Anfang einer Diskussion sozusagen auf der Hand liegt, jedoch zeigt sich im Vergleich mit allen anderen Fällen, dass dies nur in diesem Fall in dieser Form auftritt (in einer schwächeren Form noch in Gruppe Meer2, die aber der Typologie nach den Typ mit Meer4 teilt). Alle anderen Fälle bewegen sich rasch von einer Aufzählung weg bzw. fangen, wie im Fall von Berg5, gar nicht mit einer solchen an. Diese Form der Vorstellung dessen, wie es ist und im Unterricht gemacht wurde, zeigt bereits die Orientierung an einer klaren, auch ethischen Ordnung. Es gibt Vor- und Nachteile, das Thema ist eben zwiespältig (vgl. Am in 10). Es ist eindeutig, was falsch und richtig ist: „wir ham eigentlich mehrheitlich

dafür gestimmt dass es falsch ist weil man ja die nicht so arbeiten lassen kann“ (Am 36 -37). Die Klarheit der Ordnung wird dabei durch illustrierende, lebensnahe Beispiele verdeutlicht. Gut am Unterricht waren für sie dann auch vor allem die Beispiele aus dem Alltag: „also gut fand ich dass halt auch mit diesem Vortrag da fand ich so ganz gut weil man da halt auch so n bisschen was man jetzt so persönlich auch mal nich immer nur so Theorien und halt das mit den ähm Beispielen fand ich gut“ (Bw 797-799). Es könnten aber noch mehr Beispiele sein, um sich ggf. auch anders verhalten zu können. Der Wunsch danach wird geäußert. Aber nicht nur werden Beispiele explizit als positiv bewertet, sondern auch im eigenen Darstellungsmodus sind Beispiele aus dem Alltag wichtig. Sie werden stets zur Illustrierung angeführt: „so n Beispiel“ (Bw 25), „noch n Beispiel“ (Am 32), „wie zum Beispiel“ (Bw 42), „zum Beispiel“ (Dm 336), „zum Beispiel“ (Am 366), „zum Beispiel“ (Bw 381) usw. Wichtig sind den Schülern lebensnahe Beispiele, die betroffen machen, die moralisierende Seite darf und muss durchaus angesprochen werden. Darin dokumentiert sich außerdem eine Orientierung am Affektiven. Es ist auch eine Art des „Schockiert-Werden-Wollens“, sich nicht zu langweilen, zu finden: „immer so langweilig so ja schlechte Arbeitsbedingungen da gehts wieder der halben Weltbevölkerung schlecht so denkt man so ja hab ich jetzt auch schon tausend mal gehört“ (Cw 770-771). Man empfindet sich selbst schließlich schon als „abgehärtet“ (Dm 683) oder „abgestumpft“ (Dm 688) oder ein Thema ist negativ, wenn es ein „stumpfes Thema“ (Dm 805) ist. Dies wird auch als Grund gesehen, warum man nichts tut. Oder man bezeichnet sich auch wieder als nicht betroffen: „man ist halt selber erst glaub ich auch immer so das Problem das man selbst nie so richtig betroffen [...] weil man selber persönlich klingt jetzt vielleicht blöd aber für einen ist das ja kein Nachteil ist ja eher so für die Anderen und weil man da so wenig Bezug zu hat und das halt auch schon öfter gehört hat“ (Bw 695-698“). Auffällig ist, dass dies eben als Problem umschrieben wird. Moralisierende Nachfragen sind für die Gruppe daher auch kein Anfechtungsgrund, sondern scheinen für sie dazu zu gehören bzw. empfinden sie gerade nicht als „nervig“, wie Ym (fragt nach „angenervt“ vom moralischen Zeigefinger in 703) vermuten lässt, sondern als wichtig und förderlich. Betroffenheit ist eine Voraussetzung, wobei diese von den Schülern in ihrer zweifachen Bedeutung verhandelt wird: affektiv und real betroffen von Auswirkungen, im Sinne eines Akteurs im System. Implizite ethische Kategorien stehen für die Gruppe dagegen nicht im Zentrum der Diskussion, sondern sind Teil ihres Ordnungssystems, das „gut“ und „schlecht“ klar identifizieren kann. Das eigene Ich mit seinem Empfinden und seiner Betroffenheit und der Frage des Standortes steht im Vordergrund: „in manchen Situationen verurteilt man sich selber“ (Dm 708), „deswegen sollten wir uns selber fragen ob das von uns gerecht ist“ (Am 158-159), nicht aber die Schuldfrage als Gewichtungsfuge (vgl. so in Berg2, Berg4 und Berg5). Implizit zeigt sich der Wunsch danach, affektiv angesprochen werden von etwas, um

daraus möglicherweise auch eine Motivation zu bekommen, etwas zu verändern. Auch vor der Frage des eigenen Nichthandelns ist dies der Fall.

Diese wird dahingehend beantwortet, dass man keine Wirkung seines Handelns sieht und keine Möglichkeiten. Man benennt sich als schockiert, aber Handeln ist nicht möglich. Die Schüler erleben es aber wiederum nicht als frustrierend, dass man sich als nicht-selbst-wirksam erlebt. Das Zentrum des Erlebens bildet schließlich nicht das Verändern des Handelns, sondern das, was je nach dem schon vorliegt: Betroffenheit und Wissen um die Zustände. Eine Sicherheit im Wissen nun nach der Unterrichtsreihe wird gegen Ende des Diskurses bezeichnet: „hat halt dann eigenes Spektrum wo man so dran gedacht hat hat man dann erweitert und wurde auch so aufmerksam gemacht was eigentlich noch sehr wichtig ist“ (Dm 561-563). Man weiß nun alles: „man sieht auch die Hintergründe was alles schlecht ist und man kann das jetzt alles besser beurteilen weil man jetzt alle Perspektiven kennt“ (Am 754-756). Diese hier sozial erwünscht anmutenden Aussagen zeigen implizit die Orientierung an klarer Ordnung, die nun mit Wissen weiter bestätigt wurde. Implizit positive Werthaltungen zeigen sich gegenüber Dingen, die man neu und vor allem anschaulich illustriert erfahren hat (vgl. 767 ff. oben).

Auch die Diskursorganisation unterstreicht das Gesagte. Die additive Illustration geschieht dabei parallelisierend. Auffällig ist vor allem, dass die Interakte als Abfolge der vier Gruppenteilnehmer vorliegen, d. h. zu einer Proposition oder Frage von Ym gibt jeder ein Beispiel. Die Diskussion ist an sich wenig selbstläufig, was neben vielen Gründen auch daran liegen mag, dass die Inhalte für sie nicht zur Diskussion stehen, sondern so stimmen, wie sie verhandelt wurden. Auffällig bei dieser Gruppe ist das häufige Lachen, das an den Stellen entsteht, an denen sich etwas in Form einer Selbstentlarvung zeigt, sei es das eigene Nichtwissen oder und vor allem das eigene Nichthandeln. Dies wird bereits bei der Einführung des Themas durch Ym deutlich. Das Lachen lässt sich als Unsicherheit oder auch als Sprechen über etwas ihnen Unangenehmes deuten. Als unangenehm kann es gelten, weil dieses Thema für sie nicht relevant für eine Diskussion ist (siehe oben), sie nun aber darüber sprechen sollen.

Man könnte zunächst hinsichtlich der sprachlichen Darstellung und ordnenden Gegenüberstellung mancher Sachverhalte meinen, dass eine große Ähnlichkeit zu Meer3 besteht, jedoch verschwindet diese im Verlauf des Diskurses bzw. bereits in einzelnen Interakten, wenn die Gruppe moralische Betroffenheit versprachlicht und ihre zunächst ironisierende Distanzierung vom Gegenstand aufgibt (vgl. etwa den Wechsel diesbezüglich in der Textstelle 228-272). Die moralisierenden Nachfragen von Ym führen so zunächst ähnlich wie bei Meer3 zu einer erklärenden Feststellung, wie es sich verhält, ganz anders als Meer3 wird aber schließlich vom eigenen Ich ausgegangen, dass sich als betroffen offenbart.

Implizite ethische Urteilsformen bewegen sich zwischen einem Betroffen - Sein und einem Nicht-Betroffen-Sein. Man könnte von einer impliziten Ethik der Betroffenheit sprechen. Eine „Ethik der Betroffenheit über die Folgen des Handelns“ (HUBER 1990: 152-154) wird teilweise als Anfang einer Verantwortungsethik gesehen oder auch als Bedingung für diese (HUBER 1990: 152-154). Dies zeigt sich in gewisser Weise bei den Schülern. Ethische Kategorien stehen für die Gruppe dabei nicht im Fokus der Elaboration, sondern sind Teil ihres Ordnungssystems, das sie „gut“ und „schlecht“ klar identifizieren lässt und an dem sie sich insgesamt orientieren.

### 5.3 Sinngenetische Typenbildung

#### 5.3.1 Fallübergreifende komparative Analyse – Herleitung der Typenbildung

Der in 5.2 schon an verschiedenen Stellen angemerkte Vergleich der Gruppen untereinander wird nun ausführlich dargestellt. Vom Besonderen eines Falls wird also an dieser Stelle im Vergleich mit anderen empirischen Fällen abstrahiert bzw. werden die Ergebnisse von 5.2 validiert und ggf. modifiziert (vgl. NENTWIG-GESEMANN 2007: 295). Es wird dabei jeweils auf die Diskursbeschreibungen rekurriert, an neuralgischen Stellen der Validierung und ggf. Modifikation. Das Tertium comparationis ist das Thema: Zu fragen ist, wie dasselbe Thema in anderen Gruppen verhandelt wird, um daraus die Typenbildung im Sinne einer Zusammenfassung homologer Orientierungen bei mehreren Gruppen im Kontrast zu homologen Orientierungen bei anderen Gruppen zu generieren. Für diese Abstraktion des Orientierungsrahmens wurden thematisch vergleichbare Passagen aus mehrere Gruppendiskussionen auf gemeinsame Orientierungen hin analysiert (vgl. Vorgehen ebd.: 293).

Die Auswahl der Textstellen<sup>190</sup> basiert auf den nicht hierarchischen Kriterien „metaphorisch und „interaktiv dicht“ und „thematisch relevant“. Die Themen ergeben sich dabei aus den Relevanzsetzungen der Schülergruppen, selbstläufig initiiert und teilweise zusätzlich immanent oder exmanent nachgefragt. Es werden von allen neun Gruppen-Transkripte<sup>191</sup> herangezogen. Ausgegangen wird bei dem jeweiligen Thema von der Gruppe, bei der das Thema besonders interaktiv und metaphorisch dicht verhandelt wurde und ein starkes Erlebenszentrum war. Die Anordnung erfolgt bereits im Sinne der Zusammenfassung von Homologien. In dem Zusammenhang wird von „Ausprägung“ der Homologien in einem Thema, ein für diese Arbeit gewählter Arbeitsbegriff (vgl. die Anmerkungen zur Modifikation in Kapitel 4), gesprochen.

---

<sup>190</sup> Es werden, wenn es um die fallinterne oder weitere fallexterne Fundierung geht, aus Platzgründen nicht immer alle Interakte abgedruckt.

<sup>191</sup> Von Gruppe Meer2 allerdings nur ergänzend, da diese wenig selbstläufig war.

Aus neun Gruppendiskussionen konnten vier zentrale Themen extrahiert werden, die von allen Jugendlichen verhandelt werden. Die Benennung der Themen ist bereits ein interpretatorischer Schritt. Bevorzugt wird der Terminus „Themenfeld“, da es sich um jeweils facettenreiche Themen handelt.

Folgende Themenfelder werden verhandelt:

1. Urteilen<sup>192</sup> über (Nicht-)Handeln – in globalisierten Lebenswelten
2. Urteilen und Freiheit –
  - a) im Allgemeinen
  - b) im Geographieunterricht
3. Urteilen und Wissen – beim Thema „Globalisierung“
4. Urteilen und Diskussion – beim Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“

Die vier Themenfelder werden im Folgenden anhand von Transkriptausschnitten<sup>193</sup> illustriert, um daraus zu ersehen, wie das Thema in anderen Gruppen verhandelt wird, um davon ausgehend im nächsten Schritt die Typen abzuleiten. Es wird sowohl fallextern als auch fallintern kompariert mit einer Rückschau auf die ersten Ergebnisse der Diskursbeschreibungen.

Die Anordnung der zu Ausprägungen zusammengefassten Homologien folgt dabei der Logik des Themenfelds und der Art und Weise, in der es verhandelt wurde, d. h.: Wie spannen sich Maximalkontraste auf und welche Themenfacetten zeigen sich und in welcher Zentralität zeigen sie sich?

### 5.3.1.1 Themenfeld 1: Urteilen über (Nicht-)Handeln in globalisierten Lebenswelten

Das homologe Muster des ethischen Urteilens über die Diskrepanz zwischen dem, was normativ richtig ist, und dem, was tatsächlich bezüglich des Einkaufsverhaltens getan wird oder werden kann, zeigt sich bei allen neun Gruppen als selbstläufiges Thema. Je nachdem ist es aber von größerer oder kleinerer Bedeutung, je nachdem sind ethische Kriterien tragend, werden reflexiv verhandelt oder benannt.

---

<sup>192</sup> Es wird hier bewusst nicht (nur) von ethischem Urteilen gesprochen, um die Verquickung von sachlichen und ethischen Urteilsmomenten im Geographieunterricht, die sich je nach dem bei den Schülern zeigt, terminologisch verorten zu können. Im Verlauf des weiteren Textes wird je nach dem, wo der Schwerpunkt der Schüler liegt, von Urteilen, (ethischem) Urteilen oder ethischem Urteilen gesprochen.

<sup>193</sup> Es wird nicht unbedingt die Eingangspassage herangezogen, da sich hier oftmals eher ein Warmlaufen in den Diskussionen zeigte im Sinne eines Aufzählens der im Unterricht gemachten Dinge (anders HÖHNLE 2014, HOFMANN 2015). Es wurden aber unterschiedliche Stellen im Diskursverlauf ausgewählt für den fallinternen Vergleich. Aufschlussreich ist allerdings, wenn dieser aufzählende Modus zu Beginn gar nicht verlassen wird oder wenn er sich tatsächlich gar nicht zeigt (vgl. Anmerkungen an entsprechender Stelle). Meist jedoch ist ein Wechsel von einer Aufzählung hin zu einer Erzählung nach einer Weile zu sehen.

Inhaltlich geht es einerseits um die Beurteilung des eigenen Einkaufs und die Verhandlung der Frage, warum man nicht fair einkauft, nicht handelt, aber auch um den Komplex „Verbraucher-Läden-Arbeitnehmer-Unternehmen-Medien“, wobei der letzte Aspekt eher marginal verhandelt wird.

Das Thema spannt sich je nach Orientierungsrahmen zwischen der Frage der Schuld sowie weiteren Kriterien ethischen Urteilens und der klaren, nicht unbedingt rechtfertigenden Feststellung, dass man selbst eben nicht fair einkauft, auf. Das Thema wird je nachdem selbst initiiert und ist ein starkes Erlebenszentrum oder aber es wird durch Ym nachträglich forciert, gerade dann, wenn das Thema nicht moralisch abgehandelt wird. Die Frage nach der Selbstwirksamkeit wird teilweise gestellt und teilweise auch als „frustrierend“ erlebt.

### *Ausprägung 1: Als Schuldfrage*

Die Schuldfrage steht bei einigen Gruppen im Mittelpunkt der Bearbeitung dieses Themenfeldes und gilt zugleich als ein zentrales Thema dieser Gruppen.

In folgendem Ausschnitt von Berg5 wird diese diskursiv verhandelt. Die Frage, wer letztlich „Schuld“ trägt, bleibt als Frage bestehen, indem weitergefragt wird, wer eigentlich handeln kann. Die Konklusion in 557 f. zeigt, dass die Frage noch offen ist für die Schüler. Sie vollziehen auch gleichermaßen eine Wendung (Transition) zum konkreten Verändern der Lage hin. In der Abhandlung der Frage werden ethische Kriterien deutlich: Schuld, Verantwortung (an dieser Stelle nur implizit), Egoismus (auch implizit), Gerechtigkeit. Verhandelt wird die Zuordnung der Kriterien einerseits zu den Akteuren und andererseits zu den Sachverhalten. Das eigene Ich bzw. ein Wir wird in das Thema stets eingebracht.

### **Berg5 – selbstläufig initiiert:**

454 Ew: Also wir haben da irgendwie nicht so die Möglichkeit (1)  
455 von unserem Taschengeld (.) es sei denn wir sparen nen  
456 Jahr  
457 All: @(.)@ #00:29:54#  
458 Bw: Ja ich find es kommt auch darauf an ob man jetzt immer  
459 Markenklamotten kauft (.) und immer viel Geld ausgibt dann  
460 find ich kann man natü rlich auch solche Klamotten kaufen  
461 (.) aber wenn man jetzt eher immer (1) no-name trägt sag  
462 ich jetzt mal (.) dann wird man ja nicht darauf umsteigen  
463 weil ne Hose für 90 Euro ist jetzt eben schon viel Geld  
464 Dw: Ja (.) aber ich glaube es ist auch einfach so dass wir  
465 viel zu viel kaufen also was wir eigentlich überhaupt  
466 Ew: LjaJ  
467 Dw: nicht @brauchen (.) das ist auch jedem klar@  
468 Ew: LjaJ  
469 Cw: LjaJ  
470 Ew: Ja eben (.) da mü sste man vielleicht einfach mal weniger  
471 sich kaufen dann könnte man sich das vielleicht doch  
472 leisten  
473 Dw: Lja ebenJ  
474 Bw: Lja das stimmtJ  
475 Aw: ja  
476 Ew: Das ist auch wieder egoistisch von uns weil wir viel

477 Cw:  $\downarrow$ Aber wer ist schuld, (.) wir sind schuld $\downarrow$   
 478 Dw:  $\downarrow$ @(.)@ wir $\downarrow$   
 479 Ew: Auswahl haben (.) wollen (.) und nicht jeden zweiten Tag  
 480 Cw:  $\downarrow$ ja $\downarrow$   
 481 Ew: das gleiche anziehen wollen  
 482 Bw: Aber eigentlich könnten Unternehmen ja auch die  
 483 Arbeitsbedingungen und sowas n bisschen bessern zumindest  
 484 und dann die Preise eben ein bisschen ähm erhöhen (1) dann  
 485 würde man immer ein bisschen mehr bezahlen aber trotzdem  
 486 wären die Arbeitsbedingungen besser  
 487 Aw: Ja (.) aber dann mü ssen die Firmen auch wissen dass äh  
 488 wenn die die Preise erhöhen (.) dass dann auch die  
 489 gleichen Käufer blei- also kommen und das funktioniert  
 490 Bw:  $\downarrow$ ja(.) eben $\downarrow$   
 491 Aw: nur wenn das jede Firma macht wenn das generell steigt (.)  
 [...]

532 Cw: Ja wir sind schuld ganz ehrlich  
 533 Bw:  $\downarrow$ ja $\downarrow$   
 534 Dw: Ja @(.)@  
 535 Ew: findste auch nicht,  
 536 Dw: das wir Schuld sind,  
 537 Ew: ja  
 538 Dw: doch  
 539 Ew: ok  
 540 Cw: doch oder,  
 541 Ew: ja schön  
 542 Bw:  $\downarrow$ Ich find aber nicht dass wir zu 100% Schuld- ich sind  
 543 weil-  
 544 Dw: Nein natü rlich nicht  
 545 Ew:  $\downarrow$ ne:: $\downarrow$   
 546 Bw: Weil wenn die Unternehmen wie gesagt die Preise eben ein  
 547 bisschen erhöhen würde also ich würde das trotzdem noch  
 548 kaufen (.) auf jeden Fall  
 549 Cw: Okay du aber du bist ja jetzt nicht wirklich (1) arm oder,  
 550 Dw:  $\downarrow$ egoistisch, $\downarrow$   
 551 Cw: nein @(.)@  
 552 Cw:  $\downarrow$ @(.)@ $\downarrow$   
 553 Bw: ja okay stimmt (.) wenn man jetzt wirklich wenig Geld  
 554 hätte dann (.) hätte man ein Problem  
 555 Cw:  $\downarrow$ wär auch ungerecht (1) oder, $\downarrow$   
 556 Bw: ja (.) ja stimmt  
 557 Ew: Ja dann muss man das ganze Staatssystem ändern dass die  
 558 Leute die wenig arbeiten (.) können aus irgendwelchen  
 559 Gründen oder die wenig verdienen dass die trotzdem  
 560 irgendwelche Zuschüsse kriegen (.) und dann fragt man sich  
 561 wieder woher das Geld soll und dann fragt man sich (1) ob  
 562 man eine Milliarde- Millionärssteuer einführen soll

Der Modus des gegenseitigen In-Frage-Stellens und dann wieder Validierens<sup>194</sup> ist ein Merkmal dieser Gruppe, das sich auch in diesem Abschnitt wieder zeigt. Es kann als erster Hinweis für die Orientierung an einem gemeinsamen Aushandeln gelten (vgl. auch in Themenfeld 2 und 4).

<sup>194</sup> Der Modus der Validierung als Merkmal dieser Gruppe zeigt zwar die Einigkeit, die jedoch auch antithetisch zustande kommt (vgl. auch Diskursbeschreibung).

## 5 Ergebnisse

Die Schuldfrage als Zuweisungsfrage ist der wesentliche Punkt beim Urteilen über das eigene (Nicht)-Handeln. Das eigene (Nicht)-Handeln wird gerechtfertigt und danach moralisch quantifizierend beurteilt, auch andere Akteure werden beurteilt. Kriterium dafür ist auf der expliziten Ebene die Schuld und auf der impliziten Ebene die Frage der Verantwortung.

Berg5 geht dann soweit und stellt sich am Ende des Diskurses an den Anfang der „Wirkungskette“, die man hier als Schuldkette begreift:

Berg5 – exmanent nachgefragt:

1311 Cw: Ich äh war vorher auch der Meinung dass die (.) großen  
1312 deutschen Konzerne sage ich mal die ihre Produktion:: (.)  
1313 ins Auslan:d (.) abgeben sage ich mal ähm (.) die  
1314 Schuldigen sind und dabei habe ich ü berhaupt nicht bedacht  
1315 dass wir selber die Konsumenten (.) die Vorstellung haben  
1316 Ew: L@(.)@J  
1317 Cw: die die Firma dann im Ausland umsetzen will um uns es dann  
1318 Recht zu machen (.) also natü rlich wollen die Profit das  
1319 ist klar aber wir wollen ja auch zufrieden sein und (.)  
1320 wir spielen finde ich auch ne richtig- wirklich große  
1321 Rolle (.) und stehen vielleicht sogar ganz am Anfang  
1322 dieser (.) Wirkungskette (4) #01:07:41#

Die Teilnehmer der Gruppe sehen sich als Konsumenten, die Unternehmen beeinflussen können. Ein Vorher und Nachher wird auf die Unterrichtsreihe bezogen. Es dokumentiert sich Betroffenheit in der betonten Aussage „wir selber“.

Auch für Gruppe Berg2 wird das Thema als eine klärende Gewichtungfrage verhandelt, die je nachdem beantwortet wird oder auch offenbleibt. Das heißt, es wird gefragt, wer trägt wie viel Schuld und warum:

Berg2 – selbstläufig initiiert:

1583 Ew: L Ja wir sind ja quasi auch uns kann man ja auch die  
1584 Vorwürfe als Konsumenten; wir gehören ja dazu dass wir das fördern  
1585 durchs Kaufen; sind ja nicht nur die Unternehmen Schuld;  
1586 Cm: L Aber ich  
1587 Dm: finde man darf sich nicht so; komplett die Schuld geben weil die  
1588 Aw: Unternehmen, also theoretisch haben es die Unternehmen einfacher die  
1589 Sache zu drehen als die Menschen; die Menschen müssten alle  
1590 zusammen, die Gesellschaft an einem Strang ziehen die Unternehmen  
1591 könnten einfach; es würde reichen wenn von allen großen Marken  
1592 würden vier große Unternehmen fünf große Unternehmen daran ziehen;  
1593 könnte man schon so viel ändern, aber bei den Menschen ist das halt  
1594 ein bisschen anders; also ich denke es ist natürlich haben wir eine  
1595 Mitschuld aber die ist wesentlich schwerer zu; (.) wie sagt man; (.)  
1596 beheben; weiß nicht;  
1597 L Das hat der Matthias auch gesagt vom  
1598 Expertengespräch dass keiner sich irgendwie traut den Vorreiter zu  
1599 spielen, dass dann die kleinen Unternehmen dann auch irgendwie  
1600 mitziehen würde; dass man dann da alleine steht und; da ein bisschen  
1601 untergeht im Gegensatz zu den anderen;  
1602 L aber ich finde das dann  
1603 trotzdem wichtig also, gerade weil wir so eine Mitschuld haben, oder

1604 weil es uns einfach auch betrifft, in eigentlich jeder Hinsicht;  
 1605 dass wir uns da Gedanken darüber machen; und dass wir dann vor allen  
 1606 auch in der Schule lernen halt was es da für Seiten gibt und so;  
 1607 also dass man auf jeden Fall nicht die Schuld so von sich weg  
 1608 schiebt; und sagt ja ich kann eh nichts ändern; weil das Argument  
 1609 kam ja auch in dieser Dilemma-Diskussion, dass wenn jeder sagt ja  
 1610 ich kann eh nichts ändern dass dann auch nichts geändert wird?

Die Bemessung der Größe der Schuld ist dabei hier noch direkter die Frage der Verantwortung. Wie viel Verantwortung man trägt, bemisst sich wiederum am Effekt. Insgesamt ist auch der Aspekt der Veränderung für die Bewertung der Schuld wichtig. Wer das größere Veränderungspotenzial hat und nichts tut, trägt auch die größere Schuld (vgl. Berg4 unten). Eine Möglichkeit der Veränderung wird aber gesehen und schon sehr konkret beschrieben: vier oder fünf Unternehmen würden reichen (1591 f., vgl. bei Beispiel Berg5 557 f.). Diese Orientierung an einem konkreten Tun (vgl. auch bei Themenfeld 4 zur Bewertung des (Neo)Sokratischen Gesprächs), Selbstwirksamkeit diskutierend, zeigt sich bei diesem Themenfeld bei dieser Ausprägung. Der gute Wille alleine ist aber nicht ausreichend. Die Passage ist in ihrer starken Betonung einzelner Wörter auffällig. Es ist ihnen wichtig und es betrifft sie. Man sieht sich in der moralischen Verpflichtung. Man sollte im Grunde nicht sagen, dass man nichts ändern kann. Dies wird als Wegschieben der Schuld verstanden.

Die implizite Orientierung am Gemeinsamen dokumentiert sich an dieser Stelle in der Frage des Miteinander-Handelns.

Diese Orientierung zeigt sich bei dieser Gruppe in der Form, als es ihnen um ein Mitziehen und eine Mitschuld, um ein „an einem Strang Ziehen“ geht. Im Gegensatz dazu ist es alleine schwierig, man steht alleine da und geht unter. Diese Gegenüberstellung wird gemacht. „Allein Handeln“ ist der negative Gegenhorizont.

**Berg2 – immanent nachgefragt:**

1716 Cm: L Das ist die  
 1717 Mitschuld; (.) die Mitschuld ist das;  
 1718 Aw: L Ich finde aber das ist dieser  
 1719 Teufelskreis; das wir; jetzt also bei mir ist das so meine Mutter  
 1720 kauft ein und die muss darauf achten dass die nicht, also wir können  
 1721 uns das nicht leisten dann immer, irgendwie Fair-Trade-Schokolade zu  
 1722 kaufen weil die ja schon einfach teurer ist;  
 1723 Bw: L Die schmeckt ja auch gar  
 1724 nicht so gut; ich kaufe das was mir schmeckt,  
 1725 Aw: L Natürlich könnten  
 1726 wir uns das leisten; aber das ist dann ja so man muss dann abwägen ob  
 1727 man entweder dann selber auf was verzichtet; damit es den Leuten gut  
 1728 geht, oder und das ist dann die Mitschuld;  
 1729 Bw: L Aber die meisten Leute  
 1730 kaufen ja auch die Sachen die die schon kennen;  
 1731 Cm: L Genau das ist halt  
 1732 die Mitschuld, aber ich denke die größere Schuld die liegt bei den  
 1733 größeren Unternehmen dass die das nicht in ihr Sortiment nehmen, weil  
 1734 dadurch könnten die viel mehr bezwecken als wenn ich jetzt hier

## 5 Ergebnisse

1735 dreihundert Meter laufe; das ist meine ich gerade mit der Mitschuld  
1736 dass die wesentlich geringer ist als die Schuld der Unternehmen; der  
1737 großen, das ist halt das was ich hier mit rausgenommen habe aus der  
1738 Unterrichtsreihe;

Der wiederholte Begriff der Mitschuld in diesem Ausschnitt zeigt den Gewichtungaspekt in dieser Frage erneut. Wichtig ist, dass man auch selbst schuld ist, aber nicht eben nur, und dass man die Schuld nicht wegschiebt. An dieser Stelle wird noch ein anderer Akteur eingeschoben: die eigene Mutter. Die Metapher des Teufelskreises zeigt aber, dass man sich als nicht selbstwirksam wahrnimmt, man kommt da nicht heraus. Wer aber letztlich mehr Schuld trägt, ob die Unternehmen, wie an dieser Stelle, oder vorher auch die Konsumenten, bleibt die zentrale Frage, die auch ihr ethisches Urteilen über ein (Nicht-)Handeln ihrerseits bis zum Schluss bestimmt bzw. rechtfertigt. In dem Sinn, in dem sie nicht viel ausrichten können, sind sie auch moralisch entlastet, da sie nicht so viel „bezwecken“ können. Der Gedanke, die eigene Schuld gewissermaßen zu verringern, indem man sein Verhalten verändert, ist bei diesen Gruppen als Frage nach der Möglichkeit der eigenen Einschränkung vorhanden. Hier gibt es je nach Stelle in der Diskussion (vgl. prozesshafte Entwicklung des Orientierungsrahmens) unterschiedliche Akzentsetzungen. An dieser Stelle werden in Gruppe Berg2 die Pole, in denen sich diese Frage bei dieser Gruppe bewegt, artikuliert: „Ich kaufe das, was mir schmeckt und das, was ich kenne sowie das, was bequem zu erreichen ist“ oder aber „ich wäge ab und verzichte womöglich“.

Das Abwägen im Sinne eines Aushandelns zeigt sich dann in der Diskussion der Schuldfrage auch allgemein:

**Berg2 – selbstläufig initiiert:**

1739 Dm: L Du bist nicht so ( ) oder  
1740 Cm: L Nee ich bin mit  
1741 Schuld aber; ich finde die Unternehmen können wesentlich mehr  
1742 machen;  
1743 Ym: Gut dann bedanke ich mich, sind wir durch, herzlichen Dank, und einen  
1744 schönen Nachmittag;

Die Schuld kann man aber letztlich nicht wegschieben, man macht sich folglich mitschuldig. Die implizite Orientierung am Effektivollen, verengt auf die Betrachtung ethischer Urteilsformen, eine Orientierung am Gutsein der Folgen einer Handlung ist dabei leitend und führt auch zum Schlusswort.

Gruppe Berg4 wird im Vergleich in ihrer Schuldfrage gewissermaßen heftiger, anklagender. Zum einen zeigen sie sich stark in ihrer Betroffenheit über das Erlebnis der Handlungsunwirksamkeit bzw. der Mitschuld und zum anderen als moralisch anklagend gegenüber den Unternehmen. Da die reflektierende Interpretation dieser Gruppe in der Arbeit vorliegt, sei nur auf die Textstelle 857-938 und deren ausführliche Darstellung verwiesen. Im Folgenden werden ein paar Stichpunkte daraus erneut nachskizziert bzw. zitiert:

Ich bin moralisch verpflichtet, anders einzukaufen. Zugleich liegt darin eine Zuschreibung von Machtlosigkeit. Es zeigt sich eine Abarbeitung in einem rechtfertigenden Modus, der immer wieder die eigene Position und die Schwierigkeit dieser herausstellt. Die Gefühlsbeschreibung „traurig“ zeigt die starke Betroffenheit. Sie wird oft wiederholt. Sicherheit über die eigene moralische Integrität dokumentiert sich darin, dass man so handeln würde, hätte man das Geld (vgl. ganz anders Gruppe Berg3). Effektvoll handeln ist aber eben nicht möglich. Insgesamt dokumentiert sich eine Orientierung am Effektvollen auch bezüglich ethischer Urteilsformen. Der Wille ist da, aber weil der Effekt nicht vorhanden ist, wird auch nicht gehandelt. Effektvoll handeln wird „von oben“ ausgebremst, was zum Wort „traurig“ führt. Dies ist gekoppelt an die Orientierung am Gemeinsamen. Die Wiederholung des Pronomens „jeder“ macht dies u. a. deutlich. Hier dokumentiert sich eine Verantwortungszuschreibung. Hauptverantwortlich und damit zusammenhängend, auch hauptschuldig und moralisch gering zu achten ist der, der effektvoll handeln *kann*, es aber nicht tut. Eine gute Tat ist also vor allem eine, die auch Erfolg hat. Es ist aber ein Handeln bei Vorliegen eines Könnens moralisch vorgeschrieben (man ist eine moralische Gemeinschaft). Dies zeigt sich nicht nur explizit, sondern ferner implizit in der wiederholten Gefühlsäußerung „traurig“. Es liegt darin eine Enttäuschung über die moralische Gesinnung von Menschen, die in Leitungspositionen von Firmen sitzen. Es ist eine Ernüchterung darüber, dass Menschen als Menschen so sein können. Implizit scheint ein Menschenbild durch, das dem Menschen eine – möglicherweise im Sinne der später explizit geäußerten christlichen Sozialethik (vgl. 1197) als Hintergrund – als Moralwesen begreift und dabei Gerechtigkeit nicht beliebig auslegen kann, sondern in Hinblick auf eine gute Welt. Die explizite Bewertung von „schlecht“ wird interessanterweise mit dem Bild „in ein schlechtes Licht rücken“ differenziert. Auch interessant ist das Wort „abstempeln“. Das äußere Bild wird als Urteil empfunden.

#### Zusammenfassung Ausprägung 1:

Gut ist eine Handlung vor allem, wenn sie auch Wirkung zeigt. Man handelt selbst nicht oder noch nicht (wenn man später mehr Einfluss und Geld hat), weil man den Effekt als zu gering erachtet und gleichsam auch die Verantwortung und explizit zumeist auch die Schuld als geringer im Vergleich mit den Unternehmen. Die Orientierung am Effektvollen (vgl. auch in Themenfeld 4) führt zur ethischen Beurteilung einer Handlung in diesem Kontext, explizit nach dem Kriterium der Schuld, implizit nach dem der Verantwortung (dahinter wiederum steht die Handlungsfreiheit bzw. der Handlungsspielraum).

Es dokumentiert sich zudem eine Orientierung an Gemeinschaft (hier Urteilen und Handeln in Gemeinschaft).

→ Ethisches Urteilen explizit: Schuldfrage; z. T. Verantwortung; implizit: Verantwortung, Bewertung einer Handlung nach Folgen und z. T. gutem Willen

### *Ausprägung 2: Als Frage der Einordnung und Betroffenheit*

In dieser Ausprägung ist zentral, dass man sein (Nicht)-Handeln in das gelernte Ordnungsschema ethischer Kategorien einordnet bzw. einordnen kann. Es bleibt dabei durchgängig bei einer Gegenüberstellung von guten und schlechten Seiten. Paradigmatisch ist dafür bereits die Eingangspassage von Gruppe Meer4:

#### **Meer4 –selbstläufig initiiert:**

10 Am: Ja wir hatten halt das Thema Globalisierung da ham wir halt über die Zwiespaltigkeit geredet  
11 dass es natürlich den technischen Fortschritt gibt jedoch auch die damit verbundene  
12 Umweltverschmutzung und dann ham wir geguckt wie man das eindämmen kann also wie man die  
13 Umwelt schonen kann. (1) #00:01:08-2#  
14  
15 Bw: Und dann hatten wir auch noch äh welche Städte oder Länder halt so generell welche Bereiche  
16 denn besonders viele Nutzen daraus ziehn also grad die Industriestaaten weil die ja (unv.) in  
17 den armen Ländern dann ganz viel produzieren und die so n bisschen ausbeuten und dass die halt  
18 ganz viel Profit daraus machen und gar nicht mehr so gucken ob das überhaupt noch so  
19 menschenwillig ist und ähm die Entwicklungsländer dass die da eigentlich überhaupt keinen  
20 Nutzen von haben sondern dass die nur total ausgebeutet werden (2) #00:01:38-2#  
21  
22 Cw: Ja und wir ham uns dann daran geguckt die Vor- und Nachteile und ähm halt wie ähm (2) (unv.)  
23 Globalisierung (1) \*lacht\* ok (2) #00:01:50-4#  
24  
25 Bw: Hmm dann hatten wir auch noch so n Beispiel mitm T-shirt also wir hatten so explizit so  
26 Textilproduktion dass ähm die Baumwolle in der USA subventioniert wird und dass die deswegen  
27 die indischen Bauern dann nicht mithalten können und dass deswegen halt dann ganz viele  
28 Selbstmord begehen und dass in den Industrieländern halt die Leute immer nur ganz billige  
29 Kleidung haben wollen und sich aber gleichzeitig auch über die schlechten Arbeitsbedingungen  
30 beschweren aber eigentlich nicht viele (unv.) was machen (6) #00:02:25-0#  
31  
32 Am: Ja dann hatten wir glaub ich noch n Beispiel da war ein Beauftragter oder n Beaufachtiger in  
33 den Entwicklungsländern wo die produziert haben da ham die halt unter der Menschenwürde  
34 gearbeitet und er musste entscheiden ob er seinen Job riskiert und das verrät oder ob er  
35 stillschweigt und die so arbeiten lässt und dann ham wir darüber eine Diskussion geführt ob  
36 das richtig oder falsch ist und wir ham eigentlich mehrheitlich dafür gestimmt dass es falsch  
37 ist weil man ja die nicht so arbeiten lassen kann (1) #00:02:54-5#

Elaboriert werden in diesem Abschnitt zunächst allgemein die zwei Seiten von Globalisierung, eben Vor- und Nachteile, die „Zwiespältigkeit“. Es wird sozusagen das ethische Ordnungssystem vorgestellt, „gut“ und „schlecht“ auch inhaltlich gefüllt. Es gibt Ausgebeutete und Ausbeutende. Das ethisch Kriterium „menschenwillig“, „Menschenwürde“ wird als Begründung dafür genannt, warum man „die nicht so arbeiten lassen kann“. Es zeigt sich eine klare Beurteilung des ethischen Sachverhalts, noch aus einer gewissen distanzierenden Betrachtung.

Was ergibt sich daraus für die Frage des eigenen (Nicht)-Handelns?

Zunächst ist die Einordnung des eigenen Handelns klar vorzunehmen:

#### **Meer4 – selbstläufig initiiert:**

156 Am: Ja natürlich sind wir als Verbraucher da natürlich auch Schuld weil wir halt immer die  
157 billigsten Preise wollen deswegen würden wir wahrscheinlich noch nicht mal 10€ mehr  
158 zahlen deswegen kaufma halt die schlechten Produkte und deswegen sollten wir uns selber  
159 fragen ob das von uns gerecht ist (3) #00:11:53-9#

„Natürlich“ sind sie als Schüler schuld, das steht anders als in Ausprägung 1 nicht zur Diskussion. Hier ist erneut zu erkennen, wie ethische Kriterien, ganz anders als etwa bei Gruppe Meer3, immer wieder zur Einordnung benannt werden, dabei aber nicht zur Diskussion stehen. Die Rede ist von „schlechten“ Produkten, hier moralisch verstanden, und von „gerecht“. Es bleibt aber in der Gruppe bei einem „sollten wir uns selber fragen“. Das Fragen geschieht jedoch nicht. Das Thema setzt sich anders fort, nicht in einer Diskussion ethischer Kategorien, sondern in einer weiteren Feststellung der Ordnung des Systems. Die Begründung des eigenen Nichthandelns läuft dann über die selbst entwickelte Ordnungsidee des Systems:

**Meer4 – immanent nachgefragt:**

208 Cw: Ich glaub man selber hat auch immer im Kopf dass man einfach in dem System von der Globalisierung  
 209 eigentlich auf der in Deutschland auf der positiven Seite steht und wenn man dann sich n T-Shirt oder  
 210 so kauft und selbst wenn man dann informiert wurde und die Hintergründe darüber weiß dass man einfach  
 211 trotzdem sich denkt dass man davon (unv.) denkt ich bin der einzige wenn ich jetzt das eine T-Shirt  
 212 jetzt kauf das verändert doch sowieso nichts ob ich mich änder dann müssten Andere das machen (1)  
 213 also man sieht sich in dem System selber einfach viel zu klein als dass man denkt man könnte  
 214 irgendwas ändern (10) \*lachen\* (3) #00:15:00-6#

Die Begründung bezieht sich auf ein „zu klein im System“, also das Selbstwirksamkeitsargument. Interessant ist aber, dass dieses hier über den Gedanken der Ordnung hervorgebracht wird. Das heißt, es wird gefragt, „wo stehe ich in der Ordnung, und zwar wo auf der positiven Seite“.

Es bleibt aber nicht bei einer Begründung über ein „man ist zu klein“, sondern diese wird im Folgenden zu einem „ich“.

**Meer4 – immanent nachgefragt:**

228 Bw: Weil direkt man davon ja einfach nichts (1) so ich würd jetzt denken wenn ich jetzt das eine  
 229 T-Shirt kaufe da (2) merkt man ja einfach nicht so das finde ich #00:15:54-4#  
 230  
 231 Dm: Ja auch ohne die Unterrichtsreihe wär ich da ga nicht drauf gekommen dass (unv.)  
 232 A: // Hand vorm Mund //  
 233 D: wär ich ga nich drauf gekommen dass das äh so schlimm ist eigentlich  
 234 \*räuspfern\* ja und vor allem man hats halt nicht mitgekriegt und des is halt immer dann (unv.)  
 235 bequem (unv.) wenn man guckt und im Internet und weiß wieviel Geld man hat und dann versucht  
 236 man halt äh so viel wie möglich (1) was dafür zu kriegen und achtet halt man nicht so  
 237 unbedingt auf dass das jetzt n umweltfreundliches T-Shirt ist sagen wirs mal so (2) #00:16:25-  
 238 8#  
 239 Bw: Vor der Unterrichtsreihe wusst ich auch nicht dass das bei Textilien so extrem sind ich dachte  
 240 das wärn immer so diese gefälschten Sachen und so \*lacht\* die halt so alle (1) in der Türkei  
 242 oder so verkauft werden und dachte das ist eher so bei Lebensmitteln und so das Problem (1)  
 242 und also auf die Ideen wär ich so früher nicht gekommen was da alles so vorher passiert (2)  
 243 #00:16:48-1#  
 244  
 245 Cw: Ja und ich glaub auch (unv.) wie das vorher schon gesagt wurde einmal mit diesem  
 246 Wirkungsgefüge wo man selber steht und dass halt Bauern vielleicht in einem Land Selbstmord  
 247 begehen weil die halt durch ihre Ernte von Baumwolle einfach nichts mehr verdienen und dann  
 248 war das ja schon so n kleiner Schock wenn man merkt man ist in dem System selber sozusagen  
 249 drin und man ist selber beteiligt daran dass irgendwo anders äh Menschen Selbstmord begehen  
 250 wenn man selber ähm etwas billiger kaufen möchte (7) #00:17:27-4#

## 5 Ergebnisse

Das Ich wird eingebracht und man expliziert sich als geschockt über die schlimmen Umstände, die man durch die Unterrichtsreihe kennengelernt hat, vor allem darüber, dass das Einkaufsverhalten gewissermaßen zum Selbstmord von anderen Menschen führt. Tatsächlich erkennt man sich nun als betroffen und dies in der doppelten Bedeutung des Wortes. Erneut ist auch an dieser Stelle der Gedanke tragend, dass man selbst im Wirkungsgefüge der globalen Textilindustrie eine Rolle einnimmt, die sich auswirkt. Das System und die Auswirkungen stehen im Vordergrund der Explikation. Es dokumentiert sich eine Orientierung an einordnenden Vorstellungen. Die Wirkungskette wird nicht als Schuldkette thematisiert, sondern als Gefüge an sich, in dem man steht und in dem das eigene Handeln zu schlechten Folgen führt.

Was aber wird aus der Diskrepanz von Norm und Habitus, die Ym der Gruppe vor Augen führt und die sie auch persönlich betrifft?

Meer4 – immanent nachgefragt:

```
252 Ym: Ym: Ist das nicht n Widerspruch was du jetzt sagst eben hast du gesagt man ist zu klein um
253 handeln zu können und jetzt sagst du man merkt man ist Teil des System und verant
254
255 Cw: // ääh also //
256 Ym: L: in der Verantwortung sozusagen wenn wenn die Bauern sich in Indien umbringen
257 #00:17:42-2#
258
259 Cw: Merken tut mans schon aber ich glaub einfach dass wenn man (1) man sieht sich halt selber da
260 drin nie so wirklich im in diesen großen Ganzen drin und ähm ich weiß nicht (1) wenn wenn man
261 aufgeklärt wurde denk ich mal man hat das im Hinterkopf aber man denkt sich halt egal wie
262 schlimm die Sachen sind die passieren dass man halt alleine nicht wirklich was dagegen tun
263 könnte und ich denk mir auch wenn ich iwas kauf ach komm wenn ich das wenn ich das jetzt mach
264 dann ist schon nicht so schlimm wenn das alle machen würden dann nicht aber halt des is (unv.)
265 so ein großes System (3) #00:18:23-1#
266
267 Bw: und irgendwie sind das ja auch so viele Leute also man weiß ja dass man irgendwo so da drin
268 steht aber irgendwie wenn man selber also klar wens viele machen bewegt das immer sowas aber
269 irgendwie denkt man sich dann so einfach dass man es oft gar nicht so daran denkt wenn man so
270 shoppen geht dann würd ich irgendwie auf solche Ideen nicht kommen aber da denkt man ja
271 irgendwie so an was anderes dann (1) so was einem da gut gefällt und nicht ja wo ist denn
272 jetzt hier so n Bioladen von außen würd man die ja auch einfach nicht so schnell erkennen (1)
273 glaub ich (8) #00:18:57-8#
```

Der moralische Konflikt wird auch moralisch ordnend gelöst: Die Handlung eines Einzelnen bewegt nicht viel Positives und eben auch nicht so viel Negatives im System. Das heißt, die Folgen meiner Handlung sind „schon nicht so schlimm“. Das vorherige „zu klein“ wird nun zu einem „so groß“. Der Systemgedanke wird von Bw im Folgenden zur Begründung aufgegriffen. Das Merkmal „zu groß“ wird zu „so viele“. Bw „rettet sich“ gewissermaßen aus der Diskrepanz, indem sie sich auf die Ebene „das ist schwierig so Läden zu finden“ zurückzieht. Der moralische Konflikt wird also in Form einer Einordnung versucht zu lösen, ein rechtfertigender Modus ist zu erkennen.

Fallextern fundieren lässt sich diese Ausprägung der ethischen Einordnung und Betroffenheit mit folgenden Ausschnitten:

**Berg1 – selbstläufig initiiert:**

284 Em Also ich meine jeder wusste ja; schon von Anfang an dass äh es in  
 285 manchen Ländern es den Leuten schlechter geht als hier; aber dass  
 286 man erst durch diese Unterrichtsreihe ähm so wirklich realisiert,  
 287 dass wir auch einen Teil dazu beitragen; das (.) äh fand ich auch  
 288 schon ein bisschen erschreckend; weil in den Medien wird es ja  
 289 immer gesagt wenn es den westlichen Ländern für die Ärmeren  
 290 einsetzen und äh aber eigentlich läuft es ja nur darauf hinaus  
 291 dass ähm die ausgebeutet werden; wenn man ehrlich ist;  
 292 Ym Ist das so?  
 293 Em Ja  
 294 Am L Ja  
 295 Cm L Ja ist so  
 296 Ym Du hast eben gesagt wir wollen auf nichts verzichten?  
 297 Am L Rein  
 298 theoretisch, ja denke ich mal; manche sind ja auch darauf  
 299 angewiesen dass sie ja eben billige Kleidung bekommen; manche  
 300 haben nicht so viel Geld; wie jetzt andere;  
 301 Cm L Wie die Martina in diesem Beispiel  
 302 Am L Hab  
 303 gerade marokkanisch verstanden  
 304 Cm L @(. )@  
 305 Ym Du bist Marokkaner?  
 306 Am L @Gehört hier glaube ich nicht rein, schneiden  
 307 wir raus;@ ähm (.) ja wie gesagt, manche sind darauf angewiesen  
 308 dass sie halt eben billige Kleidung kaufen, und dann die haben  
 309 gar keine andere Wahl, als denen dann; diese Unternehmen dann  
 310 halt eben zu unterstützen; ja will noch jemand was dazu sagen,  
 311 Cm L Ja ich sehe das  
 312 ja genauso das ist ja immer das Problem; es steht halt so in  
 313 einem Zwiespalt weil man einerseits, den anderen Leuten  
 314 vielleicht helfen oder gar nicht will dass sie zum Beispiel  
 315 Kinder arbeiten müssen aber andererseits wenn man was verändern  
 316 will dann müsste man halt den ein oder anderen Euro mal mehr für  
 317 ein T-Shirt mehr ausgeben; aber viele sind dazu halt nicht  
 318 bereit; und das sehe ich so als das Problem,

Es zeigt sich die Benennung eines Schockiert-Seins durch die Unterrichtsreihe, die gekoppelt ist an eine Beschreibung der Ordnung, wer ausbeutet und wer ausgebeutet wird. Darin stimmen alle deutlich überein. Bezeichnend ist die Ansage „das ist ja immer so das Problem“ mit dem Pro- und Contra, der Zwiespalt eben (vgl. Eingangspassage Meer4). Es wird aber versucht, diesen zu umgehen.

Die Diskrepanz von Norm und Habitus wird hier noch stärker als generelles Problem fixiert bzw. als solches eingestuft.

Ein weiterer Versuch, die Diskrepanz aufzulösen, neben dem der Einordnung, lässt sich darin sehen, dass man bemerkt, dass man das Problem nun im Hinterkopf hat und nun einkauft, indem man nun daran denkt „da haben Kinder dran gearbeitet“ (vgl. dazu genauer die Fallbeschreibung von Berg1 zum „sich nun Gedanken machen“):

**Berg1 – immanent nachgefragt:**

1025 Am: Also bei dem Beispiel jetzt, Globalisierung Kinderarbeit etc. nein;  
 1026 ganz ehrlich nein; man kauft ja im Endeffekt doch noch die Kleidung

## 5 Ergebnisse

1027 auch wenn man nur dran denkt da haben Kinder dran gearbeitet;  
1028 Cm: L Ja von dem  
1029 Gedanken stoppt (.) man auch keine Kinderarbeit  
1030 Am: L wird man nicht beeinflusst  
1031 Cm: L also man muss schon  
1032 auf jeden Fall man müsste irgendwas anders machen; handeln, aber wie  
1033 wir schon ein paar Mal gesagt haben dass wir selber einfach gar nicht  
1034 so viel verändern können, das ist einfach das Problem,

Erneut zeigt auch hier die Fixierung „das ist einfach das Problem“ (vgl. auch Meer4). Bei dieser feststellenden Einordnung bleibt man in diesem als moralisch wahrgenommenen Konflikt.

### Zusammenfassung Ausprägung 2:

Die Orientierung an einer klaren, ethischen Ordnung führt dazu, dass die Diskrepanz von Norm und Habitus als ein fest installiertes Problem in der ethischen Ordnung wahrgenommen wird, bei der sich „gut“ und „schlecht“ gegenüberstehen.

Gutes und schlechtes Handeln kann klar bezeichnet werden.

Es dokumentiert sich eine Orientierung am persönlichen Betroffensein. Die Diskrepanz wird als ein moralischer Konflikt wahrgenommen. Man ist schockiert, aber das eigene (Nicht)-Handeln obliegt der gegebenen Ordnung „groß-klein“, man kann nichts machen. Selbstunwirksamkeit wird aber nur angeführt, nicht elaboriert.

Dies führt auch nicht zu einer artikulierten Frustration, betroffen ist man nur von den vor Augen geführten Umständen. Man kauft nun ein, indem man das im Hinterkopf hat.

→ Ethisches Urteilen explizit: binäre Bewertungen „gut-schlecht“, ethische Kriterien werden genannt und geordnet; implizit: Schuld, Verantwortung, z. T. Orientierung am guten Willen (Berg1 „allein der Gedanke zählt“)

### Ausprägung 3: Als Frage der Rechtfertigung vor mir selbst

Der zentrale Punkt dieser Ausprägung ist, dass man das Nicht-Handeln *nur* vor sich selbst rechtfertigen muss, vor dem eigenen Gewissen also. Eine Verurteilung durch andere ist nicht zulässig, da man die Geltung objektiver Normen und Werte bestreitet bzw. diese erst einmal zur Debatte stellt. Das Thema wird als Thema der Verteidigung der eigenen Ansicht gegenüber den anderen initiiert. Es ist nicht zentral für diese Gruppe, da es jedem selbst überlassen ist. Es wird aber im Unterricht an sie herangetragen, was sie bisweilen etwas nervt.

### Berg3 – selbstläufig initiiert:

592 Am: L Ja nen  
593 objektiven Vortrag, ich mein wie gesagt das is für mich  
594 persönlich kein Geheimnis dass die Leute da schlechte  
595 Arbeitsbedingungen haben, das da auch Kinder arbeiten, aber das

### 5.3 Sinngenetische Typenbildung

596 also für mich persönlich ändert sich jetzt nichts daran, wenn er  
597 das sagt, weil er das so schrecklich findet, ich mein das ist nicht  
598 gut, aber wenn man jetzt so auf die Masse guckt, keiner bezahlt  
599 einfach wenn er jetzt zwei T-shirts hat, fast selbe Qualität das  
600 eine für fünf das andere für fünfzehn nimmt jeder das für fünf;  
601 deswegen muss man das nicht unbedingt sagen oder auch in der Schule  
602 beibringen,  
603 Dm: L Also ich find es is wichtig mal drüber aufgeklärt  
604 worden zu sein, dass da eben schlechte Bedingungen sind und sowas;  
605 aber wie eben gesagt ich finde einmal in der Schulkarriere reicht  
606 das halt, weil jeder von uns weiß wie die Arbeitsbedingungen sind  
607 und ich fand das Gespräch jetzt gut, ich fand mal des is was  
608 anderes, ähm aber ich find's einfach nich so gut dann noch ne  
609 komplette Unterrichtsreihe da drüber zu mach'n weils einfach  
610 Standard is; es is jedem bekannt; und all sowas; und die Lehrer  
611 wollen dann, oder (.) die meisten Schüler bringen dann immer solche  
612 Blümchenlösungen mit ein; die dann halt als richtig angenommen  
613 werden, die die Lehrer auch gerne hören, aber das Problem is halt;  
614 diese Blümchenlösungen sind so unrealistisch; und ich kann mich  
615 auch nicht damit anfreunden immer Blümchenlösungen zu schreiben  
616 aber; meine Lösungen sind dann korrupt,  
617 Am: L @(.)@  
618 Dm: L Ähmm  
619 nicht korrupt, meine Lösungen sind einfach grob und dann wird das  
620 so als Stammtischniveau abgestempelt;  
621 Am: L Ja das hatten wir schon  
622 öfter; (.) Stammtischniveau

Ein-schlechtes-Gewissen-Machen ist für Am nicht der richtige Weg, um fair einzukaufen. Er betont, dass der Vortrag aus seiner Wahrnehmung so gewesen ist. Er lässt damit andere Wahrnehmungen zu (anders vorher Bm, hier nicht abgedruckt), sieht es perspektivisch. Dies ist paradigmatisch für diese Gruppe (vgl. Diskursbeschreibung), dass man in der eigenen Diskussion in der Gruppe unterschiedliche Meinungen auf der Ebene des kommunikativen Wissens bestehen lässt, anders als eben in der Klasse, Stichwort „Blümchenlösung“. Denn von dieser wird eine „Blümchenlösung“ erwartet. Das Kriterium für die Beurteilung des Experten ist, ob er moralisierend war oder – das ist der positive Gegenhorizont der Gruppe – objektiv eine Darstellung von Fakten (vgl. Themenfeld 3) geboten hat. Die Bewertung des Gesprächs als „gut“ und mit Blick auf den positiven Gegenhorizont des Neuen<sup>195</sup>, der bei Schülern sonst oft auftaucht (vgl. auch APPLIS 2012), ist widersprüchlich zu Dm, da hier der Aufklärungsaspekt über Fakten, den Am nicht sieht, an dem sich aber die Gruppe insgesamt orientiert, gesehen wird und die Schule in der Folge als Ort dafür zugelassen wird. Jedoch sollte das Ganze inhaltlich nicht zuviel Raum einnehmen – nun bezogen auf das Thema „Globalisierung“ allgemein. Am Ende erfährt das Thema eine Wendung,

---

<sup>195</sup> Bei der Auswahl der Gruppen (vgl. Kapitel 4) wurde darauf geachtet, dass die Methoden bzw. das Grundprinzip des selbstorganisierten Lernens und Diskutierens in Gruppen überwiegend schon erprobt sind, um den Gegenhorizont „neu vs. alter Unterricht“ zu vermeiden, da dieser für diese Fragestellung nicht relevant ist, jedoch in Schülergruppen aufgrund ihrer Neigung zu expliziten Bewertungen des Unterrichts oft vorkommen kann.

## 5 Ergebnisse

indem Dm die Frage nach der richtigen Lösung in einer Diskussion bzw. in der Diskussionskultur der Klasse anspricht (vgl. genauer in Themenfeld 2, Stichwort „Blümchenlösung“). Es zeigt sich darin eine Orientierung an realistischen Lösungen, die sich im Laufe des Gesprächs immer weiter manifestiert, an dieser Stelle aber erstmals durchscheint. Der negative Gegenhorizont sind schöne Lösungen, die aber unrealistisch sind, umschrieben mit der Metapher der „Blümchenlösungen“, die von nun ab wiederholt in der Diskussion aufgegriffen wird (vgl. unten). Bezogen wird dies auf eine Bewertung durch den Lehrer. Die Schüler fühlen sich von den Lehrern unverstanden in ihren Urteilen, die als „korrupt“ abgewertet werden, wobei Dm diesen Ausdruck aufgrund des Lachens von Am noch einmal sprachlich korrigiert. Die Metapher, die diese Abwertung („abgestempelt“) seiner Urteilsformen im Folgenden beschreibt, ist „Stammtischniveau“. Offenbar ein Ausdruck von der Lehrkraft. Die Orientierung an einem freien Urteilen dokumentiert sich außerdem. Die Metapher der „Blümchenlösung“ wurde an dieser Stelle noch einmal eigens ausführlich dargestellt, da sie dann für alle Themenfelder dieser Gruppe tragend ist. Hier entwickelt sie sich aus der Frage nach dem fairen Einkauf.

Fallintern lässt sich der Orientierungsrahmen, der sich zwischen den Gegenhorizonten „realistisch, objektiv“ und „unrealistisch, subjektiv“ aufspannt, im Folgenden fundieren.

Berg3 – selbstläufig initiiert, auf die vorangegangene Frage von Ym geht die Gruppe nicht ein:

1183 Em: L Ja das  
1184 ist ja wieder ein anderer Blickwinkel, wer aus welcher Sicht man jetzt  
1185 die Sachen betrachtet; man kann ja nicht sagen dass jetzt jemand im  
1186 Unrecht ist oder dass der was Ungerechtes macht, wenn ich jetzt bei H&M  
1187 mir ein T-shirt kaufe das ist ja nicht ungerecht, kann man ja nicht so  
1188 sagen,  
1189 Am: L Also für dich ist es ja nicht ungerecht; für den  
1190 Betrachter ist es dann wieder gerecht;  
1191 Em: L Aber wenn du mal so guckst;  
1192 für den (.) für den Fabrikarbeiter ist es ja auch nicht schlecht wenn  
1193 ich das kauf; ich mein der arbeitet so oder so, ist halt dann die Frage  
1194 ob er Geld bekommt oder nicht;  
1195 Am: L Is auch in Hinblick  
1196 auf Kinderarbeit; irgendwie also die Kinder (wenn wir jetzt unsere  
1197 Eltern haben) haben die Kinder keine Arbeit mehr; die Geschwister  
1198 sterben vielleicht, die Eltern schaffen das dann nicht mehr, irgendwie  
1199 ist es dann schlechter, als wenn wir jetzt die Kinder arbeiten lassen  
1200 was dann für uns eigentlich moralisch nicht vertretbar ist; es ist halt  
1201 ne sehr schwierige Situation;  
[...]  
1237 Em: L Ja niemand;  
1238 Das sagen wir doch die ganze Zeit,  
1239 Cm: L Ja  
1240 Em: L Das es halt ne Sache ist  
1241 die ich mit mir selber ausmachen muss, ob ich jetzt damit klar  
1242 komme oder nicht, und ich mein wenn ich jetzt jemanden  
1243 verurteilen würde; wenn ich mir jetzt nen billig T-shirt gekauft

1244 hab; würd ich drüber lachen °einfach°;  
 1245 Am: L Weil's trotzdem korrekt ist was  
 1246 er macht; also das verstößt ja jetzt nicht gegen irgendwelche  
 1247 Gesetze,  
 1248 Dm: L Des kommt ja auf ihn an; ob er's moralisch für sich  
 1249 vereinbaren kann ein billiges T-shirt zu kaufen; ja oder nein;

Es kommt immer auf den Blickwinkel an, auf den Standort des Urteilens. Die Diskrepanz von Norm und Habitus beim Einkaufen als Schuldzuweisungsfrage zu verstehen, ist für die Gruppe nicht zulässig. Verurteilen basiert schließlich implizit auf der Frage der Schuld, „wenn du das machst, bist du schuld, wenn es anderen schlecht geht bzw. damit machst du etwas Schlechtes“, vgl. oben das Stichwort „moralisierend“. Dies wird von sich gewiesen. Es geht um die Frage, ob man es vor sich selbst verantworten kann. Als Instanz der Beurteilung des Handels wird lediglich das Gesetz als legitim eingestuft. Es wird dabei explizit von „moralisch“ gesprochen, die Diskrepanz also auch explizit als moralische verstanden, aber die Antwort liegt im Individuellen, nicht in der Gesellschaft (anders etwa als Ausprägung 1).

Das Ganze wird aber gleichzeitig mit Hilfe ethischer Kriterien diskursiv verhandelt. Bei H&M einzukaufen, ist nicht ungerecht. Und dies wird aber nicht nur als nicht „unrecht“ verstanden, da es nicht gegen Gesetze verstößt, sondern auch als ethisches Kriterium, da Kinderarbeit nicht nur schlecht ist (vgl. auch bei Themenfeld 2). Es zeigt sich, dass binäre Bewertungen von Kinderarbeit in „schlecht“ oder „gut“, oder Bewertungen eines Einkaufs als „gerecht“ oder „ungerecht“ für die Gruppe nicht greifen. Es wird abgewogen, dass es sogar schlechter ist, wenn die Kinder keine Arbeit mehr haben. Ethisches Urteilen zeigt sich außerdem als perspektivenabhängig, bzw. kommt es auf den Blickwinkel an, ob Kinderarbeit wirklich unmoralisch ist.

Das Thema wird als normativ aufgeladenes insgesamt ein wenig als nervig empfunden (vgl. auch Themenfeld 2): „das sagen wir doch die ganze Zeit“ und auch in seiner binären Bewertung von „gut“ und „schlecht“ abgelehnt (vgl. auch Textstelle 640, Themenfeld 1) bzw. mit der Idee der „Blümchenlösung“ bearbeitet.

Es dokumentiert sich hier eine Orientierung an absoluter Urteilsfreiheit, die sich als Widerstand gegen Urteile von außen formiert. Die starke Äußerung „drüber lachen“ bringt das zum Ausdruck (vgl. dann genauer Themenfeld 2).

Fallintern fundieren lässt sich diese, wie folgt:

**Berg3 – exmanent nachgefragt:**

1447 Ym: L Wenn ihr immer das zu teuer Argument  
 1448 anführt wo ihr doch eigentlich davon überzeugt seid, ähm heißt  
 1449 das dass ihr, stellt euch vor ihr studiert habt nen Job seid was  
 1450 passt grade Betriebswirt oder äh Windkrafttechniker, ähm das  
 1451 heißt mit dreißig oder Mitte dreißig kauft ihr die Sachen dann,  
 1452 Dm: L Ne  
 1453 ich würd sagen; wir wer- oder ich weiß es für mich also ich bin  
 1454 jetzt dadurch hoffentlich kein schlechterer Mensch, aber ich  
 1455 weiß es für mich; dass ich immer das kaufen werde was mir grad

## 5 Ergebnisse

1456 gefällt, was ich wirklich cool find und was ich auch garantiert  
1457 anziehen werde; und da wird ich nicht drauf gucken ob da jetzt  
1458 Fairtrade drauf steht oder nicht; wenn Fairtrade draufsteht und  
1459 es mir wirklich gefällt dann werde ich es mir auch holen; aber  
1460 nicht aus dem Grund weil's Fairtrade ist sondern weil's mir  
1461 wirklich gefällt;

Ym fragt am Ende noch einmal implizit moralisierend nach dem Einkaufsverhalten in Zukunft. Im Vergleich zu allen anderen Gruppen ist auffällig, dass man offen sagt: „Das mach ich auch dann nicht, oder zumindest nicht, weil es fair trade ist“. „Ich weiß es für mich“, ist das Wichtige oder „ich finde es cool“. Implizit zeigt sich, wie man sich gegen das Normative – etwas ironisch wird darauf angespielt, dass man „hoffentlich kein schlechterer Mensch“ ist – sperrt, auch wenn man dieses auch teilt, wie Ym schon anmerkt und wie sich im Weiteren zeigt:

**Berg3 – selbstläufig initiiert:**

[...]  
1421 das irgendwie zu kaufen; da hast du Recht,  
1422 Dm: L Aber ich unterstell dir  
1423 jetzt mal; dass du das nicht nur wegen dem Fairtrade gekauft  
1424 hast; dass du das garantiert nicht aus nur aus dem Grund Ah ich  
1425 such jetzt mir ein Fairtrade T-shirt raus, ok das;  
1426 Am: L Ich hab  
1427 nicht gezielt danach gesucht aber das Fairtradeprodukt sah genau  
1428 gleich aus; war halt 20 Euro teurer; es ging um ne Hose und ich  
1429 hab dann halt die teurere genommen "weil drauf Fairtrade stand";  
1430 aber ich ja (.) ich würd's auch nicht machen wenn's mein eigenes  
1431 Geld wär; weil ich einfach noch kein eigenes Einkommen hab;

Am, der in der Gruppe (vgl. Diskursbeschreibung) eine gesonderte Stellung hat, gibt an, gezielt fair einzukaufen. Dm aber möchte die allein gute Gesinnung entlarven. Es ist eben genau das, was die Gruppe stört, eine Gut-Mensch-Einstellung, die für sie oft eine scheinheilige ist (vgl. Blümchenlösung bei Themenfeld 2) bzw. ineffektiv, wenn sie keine reale Lösung, keine reale Handlung darstellt. Vorausgegangen war diesem Abschnitt, der die Konklusion beinhaltet, ein Hin- und Her in der Frage, ob man nun einkauft, weil es fair ist, wenn man Geld hat oder ob die Unterrichtsreihe etwas verändert hat, was negiert wird:

**Berg3 – selbstläufig initiiert:**

1370 Dm: L Also man hätte jetzt nie gesagt; also  
1371 ich find gut dass ich billige T-shirts haben kann; für mich ist  
1372 es toll; ich komm damit total klar dass die Kinder da  
1373 ausgebeutet werden; also ich find das echt prima dass ich billig  
1374 T-shirts krieg; das hätt man da so nie sagen können,  
1375 Am: L Aber ich  
1376 glaube die Meinung hatte ich glaube die hatte wirklich keiner;  
1377 und äh  
1378  
1379  
1380 01:11:15  
1381 Cm: L Man muss im Endeffekt sagen; eigentlich ist ja dadurch dass  
1382 sich jeder die billigen T-shirts kauft; so'n bisschen schon  
1383 dieser Meinung; jeder weiß dass es Alternativen gibt grade jetzt

1384 wegen dieses Unterrichtsbesuchs da, von der von dem  
 1385 Fairtradeorganisationsgründer, aber trotzdem, ich geh mal davon  
 1386 aus keiner aus diesem Kurs hat sich irgendwie aus nem  
 1387 Fairtradehandel ein Kleidungsstück besorgt; und von daher  
 1388 kannste schon davon ausgehen dass jeder froh ist dass er billig  
 1389 T-shirts bekommt;

1390 Am: L Jeder ist froh darüber ja, aber ich denke wir haben  
 1391 vor allem darüber nachgedacht; dass also erstens dass wir danach  
 1392 suchen könnten nach ner anderen Produktion und ich glaub einfach  
 1393 keiner hat das gemacht weil wir damit zufrieden waren dass wir  
 1394 die Fairtradeprodukte kaufen können; aber jetzt nach der  
 1395 Unterrichtsreihe meiner Meinung nach; hab ich jetzt lieber mehr  
 1396 darüber nachgedacht und jetzt seh ich's auch mehr; jetzt  
 1397 entscheide ich mich manchmal sogar für das Fairtradeprodukt; (  
 1398 );

1399 Dm: L Diesen Gedanken hatte man auch vorher schon, ähm einfach  
 1400 weil wir das Thema schon so oft hatten; man hat schon oft oder  
 1401 einem wurde schon oft die Frage gestellt das T-shirt oder das T-  
 1402 shirt, und ich find auch im Moment ises aktuell klar man denkt  
 1403 darüber nach weil wir grad die Unterrichtsreihe hatten, aber in  
 1404 einem Monat hat man wieder ein anderes Thema und dann denkt man  
 1405 gar nicht mehr drüber nach welches T-shirt man sich holt; und  
 1406 dann nimmt man einfach das billigere; auch wenn man davor steht,

1407 Cm: L Ich  
 1408 unterstell dir jetzt auch mal, du hast eben gesagt ich hätt dann  
 1409 vielleicht mal zum teureren (gegriffen); das du das niemals  
 1410 machen wirst; unterstell ich dir jetzt einfach mal so weil; weil  
 1411 man das einfach schon oft genug hat, man denkt darüber nach man  
 1412 weiß dass es eigentlich nicht richtig ist und dass man das  
 1413 anders machen könnte; aber man wird's einfach niemals tun weil  
 1414 man einfach geizig ist, muss man einfach mal zugeben; @(.))@

Aufschlussreich sind die Wendungen „man muss im Endeffekt sagen“, „man hätte das so nie sagen können“ und „muss man einfach mal zugeben“. Es dokumentiert sich implizit eine Orientierung an Ehrlichkeit<sup>196</sup>, die schon vorher in der Unterstellung von Dm an Am zu sehen war. Am wird in seiner Ansage, „ich würde das schon einkaufen“, dahingehend in die Enge getrieben, zuzugeben, dass er doch nicht wirklich handelt und wenn ja, nicht nur, weil es fair trade ist. Nervig ist für diese Gruppe normative Scheinheiligkeit. Sie selbst geben direkt an, dass sie eben nicht handeln werden, weil man eben „geizig“ ist. Auffällig ist auch die Zurückweisung der normativen Setzung, die man genau kennt, noch dazu gekoppelt an das Einräumen einer Handlungsmöglichkeit, das die Zurückweisung umso stärker macht. Man denkt darüber nach, man weiß es, man könnte es anders machen, aber man macht es nicht. Und dies ist nicht bezogen auf die Gruppe, sondern auf die gesamte nicht-handelnde, aber urteilende Gemeinschaft. Denken und Handeln wird bei dieser Gruppe oft zusammen gesehen, letzteres höher bewertet.

<sup>196</sup> Dies ist in der Diskursbeschreibung noch nicht enthalten, da dies erst in der komparativen Analyse deutlich wurde.

**Zusammenfassung Ausprägung 3:**

Die Diskrepanz von Norm und Habitus wird als moralisch aufgeladen und nervig empfunden.

Die implizite Orientierung an Ehrlichkeit und absoluter Freiheit im ethischen Urteilen führt zur Verurteilung von moralischen Verurteilern und Schönrednern, die sagen, sie handeln, und tun es dann doch nicht.

Die Geltung objektiver Normen und Werte wird abgesprochen bzw. zumindest in Frage gestellt.

→ Ethisches Urteilen explizit: abwägend, jenseits binärer Bewertungen; implizit: vor dem Hintergrund absoluter Urteilsfreiheit und Selbstverantwortung. Die implizite Werthaltung „Ehrlichkeit“ zeigt sich.

*Ausprägung 4: Ohne thematisierten Konflikt*

Die Ausprägung ist markiert mehr oder weniger durch die Abwesenheit einer ethisch-moralischen Betrachtung der Diskrepanz. Man könnte meinen, das Thema ist nicht besonders zentral, aber das Gegenteil ist der Fall. Es bleibt durchweg bei einer sachlichen Betrachtung der Problemlage, die aber durchaus selbstläufig und dicht elaboriert wird. Dieser Modus bringt mit sich, dass das eigene Ich darin nur wenig vorkommt. Zentral ist der Verbraucher an sich.

Es liegt dabei kein rechtfertigender Modus vor. Im Vordergrund steht die Elaboration von konkreten Lösungen. Die implizite Orientierung an sogenannten realen Tatsachen kann dies erklären. Die Suche nach Lösungen in der Diskussion der geographischen Sachlage dominiert etwa Gruppe Meer3.

Die folgenden Ausschnitte sollen das Wie des Urteilens und den Orientierungsrahmen deutlich machen.

**Meer3 – selbstläufig initiiert:**

441 Cm: Ja es geht ja aber nicht nur unbedingt um den Arbeitslohn den  
442 die kriegen sondern halt auch unter den Bedingungen die die  
443 (.) arbeiten (.) und das kann man ja auch (.) n bisschen mit  
444 Geld regeln wenn halt n bisschen mehr (.) der Firmenbesitzer  
445 kriegt dann kann er halt (.) Sicherheits ähm Bedingungen  
446 erhöhen oder zum Beispiel dass die mit Schutzhandschuhen  
447 arbeiten können und so weiter (.) dass ist ja hinterher auch  
448 nicht jetzt so: riesig teure Investition die eigentlich auch  
449 möglich wäre (4)  
450 Am: Ja aber den Verbraucher interessiert ja am Ende (.) was er  
451 zahlt (1) und (2) trotz diesen (1) und dann will er (.)  
452 trotzdem diese vier Euro oder °sag ich° sparen (.) aber wenn  
453 er jetzt die mehr bezahlen würde dann könnte man halt (.)  
454 höhere Löhne zahlen und bessere Arbeitsbedingungen schaffen  
455 (1) und ich glaub wenn man das äh (.) vor Augen geführt kriegt  
456 wäre man °auch bereit den- der diesen Preis als Verbraucher zu  
457 bezahlen° (1)  
458 Cm: Ja auf jeden Fall

Im theoretisierenden Modus wird beschrieben, wie man das konkret praktisch machen kann, die Veränderung. Wichtig ist, dass die Bedingungen für die Menschen besser werden. Es wird betont, dass es machbar ist und die Menschen bereit wären, obwohl anfänglich im Widerspruch zu Cm auf das Sparverhalten der Menschen hingewiesen wird. „Das vor Augen geführt“-Bekommen ist hier das Entscheidende. Diese Betrachtung der Sachlage ist paradigmatisch für diese Gruppe. Sie betrachtet die Diskrepanz ausschließlich<sup>197</sup>, indem sie über konkrete Lösungen nachdenkt. Wie konkret das Ganze wird, zeigt sich, wenn es darum geht, „dass die mit Schutzhandschuhen arbeiten“. Interessant ist, dass effektives Handeln in dieser Gruppe als möglich beschrieben wird bzw. Lösungen gesehen werden:

### Meer3 – selbstläufig initiiert:

473 Em: Mhm das Problem ist ja denke ich mal dass ähm (.) dass die  
 474 Firmen ja trotzdem noch also die großen Firmen sag ich jetzt  
 475 mal (.) ähm (.) dass die ja trotzdem noch äh (.) so  
 476 produzieren werden immer versuchen bill- möglichst billig zu  
 477 bleiben (.) möglichst viel Gewinn daraus zu äh fahren und ich  
 478 glaube wenn man als Einzelner ähm (.) jetzt Fairtrade Sachen  
 479 sag ich jetzt mal äh (.) sich nur noch holt (.) ist das zwar  
 480 (.) klar ist das gut aber (.) es bringt ja noch nicht  
 481 wirklich viel da müssen ja wirklich die Firmen (.) ja was  
 482 dran machen dass die halt ähm diesen kleinen Aufpreis  
 483 sozusagen meinetwegen (.) von diesen zwei drei Euro (1) bez-  
 484 ähm ähm mehr dass sie- die T-Shirts mehr kosten aber dass das  
 485 dafür (.) den Arbeitern oder der Umwelt besser geht ähm (.)  
 486 m:üssen die ja machen sag ich jetzt mal also (.) ich denke  
 487 mal nicht dass (.) äh alle Menschen auf einmal ähm (.) nur  
 488 noch Fairtrade-Sachen kaufen können oder werden (.) ähm so  
 489 dass die dann gezwu- äh dass die großen Firmen gezwungen  
 490 werden dazu äh (.) das zu machen das müssen sie eigentlich ja  
 491 von sich aus oder vom Staat (.) aus geregelt machen (1)  
 492 #00:26:28#

493 Dw: Ja aber daran würden die ja dann sehen dass die Menschen  
 494 wenigstens bereit sind dass die dafür mehr Geld ausgeben  
 495 würden und dann der- (.) die Firmen hätten dadurch ja auch  
 496 keinen Nachteil (.) und vielleicht auch sogar einen Vorteil  
 497 weil dann vielleicht (.) mehr da einkaufen würden weil die  
 498 dann ja wissen dass äh (.) die das zu- (.) ähm unterstützen  
 499 dass die Menschen es besser haben und dann (.) wenn die ed-  
 500 eben (.) die Kosten die dadurch mehr entstehen wenn die dann  
 501 einfach dadurch den Prei- also den Preis darum erhöhen (.)  
 502 dann machen die ja nicht weniger Gewinn (.) dann ist es ja  
 503 (.) also dann hat das ja keine Nachteile eigentlich für die  
 504 (5)

505 Cm: Ja ich glaub dass Problem ist einfach dass man (.) bei so ner  
 506 großen Masse an Menschen (.) dass bewegen müsste (.) halt  
 507 Fairtrade-Sachen zu kaufen (1) und ich glaube nicht dass es  
 508 möglich ist so viele Leute dazu zu begeistern (1) ja es wird  
 509 halt extrem schwer würde das sein

<sup>197</sup> Dies ist in anderen Gruppen teilweise auch zu finden.

Das Argument, dass der Einzelne nicht viel machen kann, wird eingebracht, aber keineswegs als Schuldfrage diskutiert. Es wird gemeinsam überlegt, was denn die Lösung wäre: das Ganze vom Staat regeln zu lassen oder eine ökonomische Win-Win-Situation anzustreben. Diese Ideen werden als Lösungsansätze benannt. Die Aussage „klar ist das gut, aber“ zeigt die stark sachliche Orientierung in der Gruppe, die bereits angesprochen wurde. Die moralisch-ethische Ebene ist für die Diskussion nicht von Belang. Es zeigt sich außerdem eine Sicherheit, zu wissen, was gut ist, gleichzeitig wird das Verhalten, wenn man nicht nach diesem „gut“ handelt, da praktisch-technische Probleme dagegen stehen, nicht als „moralisch schlecht“ „verteufelt“. Die Verantwortung wird den Firmen bzw. dem Staat zugeschrieben, da diese als „große Akteure“ mehr ausrichten können. Dies wird wiederum aber in einem technischen, feststellenden Modus beschrieben ohne eine starke Wertung. Die Macht der Verbraucher wird gesehen. Das von Bm beschriebene Problem wird von Dw wiederum technisch aufgelöst und es wird ökonomisch argumentiert. Cm schränkt die Aussage der Machbarkeit von Dw insofern ein, als er die Menschen weniger dafür bereit sieht. Es wird das Problem weiterhin in einem sachlich-praktischen Modus verhandelt. Am Ende bleibt bestehen „das Problem ist einfach“, es zu lösen „extrem schwer“. Argument hierfür ist nicht die moralische Gesinnung der Menschen, sondern ihre Anzahl.

Wenn das konkrete persönliche Einkaufsverhalten dann doch zum Thema wird, bleibt es eine Feststellung, dass man eben nicht einkauft, die aber keineswegs in einem rechtfertigen Modus geschieht und noch dazu nie selbst initiiert wird.

### Meer3 – immanent nachgefragt:

836 Bm: Also ich glaub (.) würd's sowas hier in der Nähe (.) viel  
 837 geben (.) würde ich glaube ich schon darauf achten  
 838 beziehungsweise auf jeden Fall ähm mich mehr damit  
 839 beschäftigen oder mehr da- da:- danach (.) also (.)  
 840 überlegen ähm (.) ob man das jetzt machen möchte oder nicht  
 841 weil (2) man ja schon Gutes eigentlich damit tut wenn man äh  
 842 (1) wenn man sich solche Sachen kauft ähm (.) aber wirklich  
 843 v:- hier in der Nähe gibt's ja glaub ich- (.) gibt's so n  
 844 Laden hier in Glückshafen, ich glaub  
 845 Dw: L<sub>ne</sub>J  
 846 Cm: L<sub>mhmm</sub>: ((vern.))  
 847 Bm: eher ich- glaub eher nicht  
 848 Cm: Ich glaub er meinte irgendwie so in Großstädten ab  
 849 Bm: L<sub>ja genau</sub>J  
 850 Cm: hunderttausend Leute oder gibt's meistens so n Laden aber  
 851 Bm: Ja und-  
 852 Dw: L<sub>ja</sub> und dann wahrscheinlich auch nur einen (.) und  
 853 dann (1) weiß ich nicht und dann (.) also wenn erstmal die  
 854 Möglichkeit (.) nur solche Sachen zu kaufen- also da gibt's  
 855 halt noch nicht so viele Möglichkeiten außer jetzt halt  
 856 diese Internet (.) ähm Shops oder halt jetzt in den  
 857 Großstädten dann mal so vereinzelt welche (.) aber (.) ja  
 858 weiß ich nicht (.) dann: (.) ist es- ist ja einem das  
 859 wahrscheinlich auch schon wieder viel zu großer Aufwand also

860 (2) ja ich würde jetzt nicht extra bis irgendwo (.) keine  
 861 Ahnung in der Weltgeschichte rumfahren nur dass ich mir da  
 862 jetzt da einen Pulli kaufen kann der halt (1) äh (.) Fair  
 863 Trade ist oder so

Interessant ist die Wendung „ob man das jetzt machen möchte oder nicht, weil man ja schon Gutes eigentlich damit tut“. Handeln oder Nicht-Handeln wird zwar in einen moralischen Kontext gesetzt, ist aber optional und wird nicht moralisch bewertet. Es wird auch nicht als von außen so bewertet wahrgenommen. Man muss sich also nicht verteidigen. Auch wenn man einen Laden vor der Tür hätte und das genannte Aufwandsargument nicht mehr greift, ist es optional. Selbstwirksamkeit ist in dieser Ausprägung meistens vorhanden. Wendungen wie „wenn man fair einkauft, macht man etwas Gutes“ finden sich öfter. „In der Weltgeschichte“ verdeutlicht dabei die Größe des Aufwandes, den man empfindet.

Aufschlussreich ist die Reaktion von Ym auf diese Orientierung am Sachlichen. Ym fühlt sich im Verlauf der Diskussion mehr und mehr zu moralisierendem Nachfragen herausgefordert. Die Reaktionskette von Ym beginnt mit der Frage, ob die Schüler selbst den Shop des Experten schon angeschaut haben (hier nicht abgedruckt 762), wird mit der Frage verstärkt, ob sich am Einkaufsverhalten der Schüler etwas geändert hat (827 f. hier nicht abgedruckt), auf die die Schüler dann mit den Aussagen des oben genannten Textausschnitts antworten. Das Ganze kulminiert in der Frage, die explizit als „moralischer Zeigefinger“ deklariert wird, warum sie nicht fair kaufen, wobei dies in dem Zusammenhang eine Unterstellung ist, da Ym nicht wissen kann, ob die Schüler nicht doch faire Schokolade kaufen. Wenn man von der Theorie der Interakte ausgeht, in der jeder Sprechakt den anderen bedingt, können diese Fragen als Reaktion auf den Modus der Schüler interpretiert werden, gerade wenn man die Frage in Bezug zu den Interakten vorhersieht. Diese Aussagen, wie die oben genannte in 860 f., scheinen Ym zu „reizen“. Die Fragen von Ym entstammen so nicht dem exmanenten Fragenpool, sind nicht direkt immanent und sind suggestiv, zumal es keineswegs das Ziel oder die Pflicht war, dass sich die Schüler selbst moralisch positionieren müssen bzw. dieses Thema überhaupt behandeln müssen.

Interessant ist für die Interpretation und die Frage nach dem Orientierungsrahmen sowie daran anknüpfend die Betrachtung der Modi ethischen Urteilens die jeweilige Reaktion der Schüler:

**Meer3 – exmanent nachgefragt:**

880 Ym: Bin ich mal n bisschen ketzerisch und so der eine hat jetzt  
 881 gesagt naja es gibt halt die Läden auch nicht hier (.) der  
 882 andere hat gesagt naja es ist auch eben auch nicht zwei drei  
 883 Euro teurer sondern dreißig Euro teurer etc (.) ähm jetzt  
 884 habt ihr alle glaube ich in den letzten Wochen irgendwann  
 885 mal n Schokoriegel gekauft (.) jetzt gibt's in jedem  
 886 Supermarkt ja Transfair Produkte Schokoriegel die sind  
 887 vielleicht dreißig Cent teurer als der Mars-Riegel (1) und  
 888 trotzdem macht ihr es nicht (2)

## 5 Ergebnisse

889 Dw: Ja: (1)  
890 Ym: Obwohl es ja dein Argument es ist in der Nähe ihr habt ne  
891 Cm: LIch weiß-J  
892 Ym: Auswahl und es ist nur dreißig Cent teurer (.) und trotzdem  
893 macht ihr es nicht (.) warum nicht,  
894 Dw: Ich- ja: ich glaub auch dass man das macht weil man einfach  
895 (.) das so gewohnt ist (.) dann also wenn man (1) weiß ich  
896 nicht also (.) man ist es halt so gewohnt und dann: (.)  
897 denkt man also wenn ich jetzt einkaufen gehe dann gehe ich  
898 halt- dann denke ich ja jetzt nicht bei jedem Produ- Produkt  
899 darüber nach wo es jetzt hergestellt wurde oder wie  
900 hergestellt wurde (.) also dann denkt man irgendwie n  
901 bisschen praktischer (1) aber  
902 Bm: Ja ich ich gl-  
903 Dw: Lja also man- man weiß (.) dass man  
904 (1) eigentlich jetzt auch den anderen (.) Riegel kaufen  
905 könnte aber (.) ich weiß nicht dann (.) macht man das  
906 irgendwie trotzdem

Es zeigt sich der Verbleib im sachlichen Aushandeln. Das eigene Ich kommt in diesem wiederum nur sporadisch vor. Die implizit geforderte Einsicht bzw. Rechtfertigung wird nicht „geliefert“. Man ist das so gewohnt, man denkt praktisch, „man macht das irgendwie trotzdem“.

In folgender Aussage zeigt sich dies noch verstärkt:

**Meer3 – exmanent nachgefragt:**

976 Am: "Das ist aber auch" irgendwo wieder ne Frage sag ich mal (.)  
977 der Marke (.) ich sag mal: die (1) Menschen sind schon so:  
978 (.) Gewohnheitstiere und (.) wir kaufen auch da: wo wir das  
979 sag ich mal gut finden (.) und wenn da: (2) wenn ich das  
980 jetzt: (.) keine Ahnung also vielleicht mag das ja gut sein  
981 aber wir kennen es nicht und machen es dann auch nicht  
982 deswegen (3)

Das Gewohnheitsargument wird als allgemeine Formel für Menschen angeführt. Erneut taucht ein „vielleicht mag das ja gut sein“ auf, dass zwar als annähernd ethische Betrachtung genannt wird, aber diese führt zu keiner Wertung des betrachteten eigenen Handelns, zu keiner Diskussion oder Ähnlichem, es wird lediglich festgestellt. Fair-Einkaufen ist eine gute Tat, aber unpraktisch. Hier taucht dann doch einmal ein „wir“ und ein „ich“ kurz auf.

Verdichtet werden kann diese implizite Orientierung an einem sachlichen Herangehen, an konkreten Lösungen, eine implizite ethische Urteilsform, die das Gut-Sein als eine Option sieht, mit folgendem Ausschnitt:

**Meer3 – selbstläufig initiiert:**

785 Dw: ähm die waren aber auch schon ganz schön teuer? (.) aber ich  
786 mein wenn man dann weiß dass: (.) warum die so teuer sind  
787 dann:: (2) wird man das Geld vielleicht ausgeben (.)  
788 also (.) weiß ich jetzt nicht aber dass ist ähm (2)  
789 Bm: L@ (.) @J  
790 Dw: Ja dafür muss man erstmal wissen dass es sowas gibt weil:  
791 (.) also vorher hätte ich jetzt nicht gewusst dass es sowas  
792 gibt und dann- weil das gibt's ja eben auch nur im Internet

793           (.) da muss man da ja schon (.) extra nach suchen wenn man  
 794           jetzt so irgendwie durch die Stadt geht und da n Laden sieht  
 795           dann (.) geht man da halt rein und wenn man da was schön  
 796           findet dann kauft man was aber man weiß halt nicht dass es  
 797           (.) also wenn's da vielleicht irgendwann n Laden gäb und man  
 798           da Sachen schön findet dann wird man da vielleicht auch mehr  
 799           von kaufen aber so muss man ja extra nach dem Laden suchen  
 800           (1) ja  
 801   Bm: Ich glaub auch dass das n Unterschied ist äh:m (.) obs jetzt  
 802           so n Laden jetzt in der Stadt gibt sag ich jetzt mal ähm wo  
 803           es wirklich nur so Fair Trade äh (.) Sachen gibt (.) ähm wo  
 804           man halt sozusagen direkt sieht (.) äh dass es wirklich (.)  
 805           gut ist (.) was man da macht (.) ähm aber wenn jetzt einfach  
 806           nur so n Laden wär (1) wo die Kleidung einfach nur teuer ist  
 807           (.) und man weiß jetzt nicht ob das jetzt ähm (.) Fair Trade  
 808           war oder nicht ähm (.) glaube ich ist man dann halt auch  
 809           nicht bereit dafür äh (.) mehr Geld dafür auszugeben wenn  
 810           man dass- wenn man- wenn einem das gar nicht so bewusst-  
 811           wenn man jetzt genau auf der Seite ist (.) äh dann weiß man  
 812           halt w- äh (.) w::arum die teurer sind vielleicht die Sachen  
 813           (.) und ähm (2) aber sonst (.) wenn das jetzt da (.) ja  
 814           sonst wüsste man das halt nicht und dann glaube ich wär auch  
 815           (.) wären halt auch nicht alle so bereit dafür (.) mehr (.)  
 816           auszugeben #00:43:51#  
 817   Cm: Also ich find eigentlich auch noch so n bisschen schade dass  
 818           die Sachen halt (.) so: viel teurer sind als jetzt in nem  
 819           anderen Laden (.) obwohl ja von der Theorie her (.) muss man  
 820           halt irgendwie nur ein zwei drei Euro                   mehr

Der Einkauf des T-Shirts wird außerdem unter dem Aspekt des sachlichen Wissens (vgl. Themenfeld 3) verhandelt. Die Schlussfolgerung wiederum in der Man-Perspektive ist folgende: Wenn man es weiß, wird man es vielleicht machen. Wissen steht am Anfang des fairen Einkaufens, dies wird allgemein auch auf einen selbst bezogen. Man muss eben direkt wissen und sehen, dass es gut ist. Wissen führt zur Bereitschaft. Die Theorie ist also, dass man nur ein wenig mehr Geld ausgeben muss. Aber es bleibt bei einer Betrachtung, die sie selbst nicht in einen moralischen Konflikt bringt.

Es dokumentiert sich in der Gruppe eine implizite Orientierung am Sachlich-Praktischen.

Fallextern fundieren lässt sich diese durch Meer1:

**Meer1 – exmanent nachgefragt:**

732   Am: der Herr aus Hamburg hat zum Beispiel auch gesagt ein Euro  
 733           mehr pro Kleidungsstück würde den Leuten in den armen  
 734           Ländern sag ich mal sehr helfen weil die dann schon für die  
 735           Verhältnisse da ziemlich viel verdienen und auch über die  
 736           Runden kommen und nicht in Slums wohnen müssen #00:26:11-7#  
 737  
 738   Dw: und der Mann meinte auch dass so die meisten sind ja auch so  
 739           Gewo::hnheitstiere und wenn man dann zum Beispiel so immer  
 740           zu H&M geht und die dann auf einmal alles drei Euro sag ich  
 741           mal teurer machen und dann Fairtrade halt alles machen da  
 742           würde da trotzdem würden da nicht so viele weniger dann hin  
 743           gehen weil #00:26:29-1#

## 5 Ergebnisse

744  
745 Ym: L mhm ((bejahend))  
746  
747 Dw: L is ja trotzdem dann noch so gleiche Kleidung  
748 und (.) das sind ja immer so die Läden wo man rein geht da  
749 wird man das dann auch nicht ändern (.) meinte er noch  
750 #00:26:37-7#  
751  
752 Bm: der Trend geht ja auch momentan so generell zu  
753 Nachhaltigkeit allein ja schon mit diesem (.) ä:h (.) mit  
754 Ökostrom und so was halt ist ja jetzt an der Zeit dass die  
755 Menschen sich halt auch darüber Gedanken machen und dem  
756 könnte man ja nur (.) äh dazu beitragen indem man jetzt halt  
757 so nachhaltige Kleidung mehr #00:26:56-3#  
758  
759 Ym: L mhm ((bejahend))#00:26:57-5#  
760  
761 Bm: L publik macht mehr verkauft (4) wär die  
762 Zukunft sicherer #00:27:04-0#

Diese Stelle ist zunächst paradigmatisch für diese Ausprägung, weil zum einen ein gewisses In-Distanz-Setzen zu dem im Unterricht Behandelten sichtbar wird, wie sich in „der Herr aus Hamburg“ erahnen lässt, und zum anderen durch das Anführen von auf Referenzen bezogenen Argumenten, die stets sachlicher und allgemeiner Natur bleiben. Das eigene Ich wird durchweg ausgespart. Das Thema wird als „der Experte meinte das“ abgehandelt oder aber man bezieht sich auf einen allgemeinen Trend, bezieht sich also auf Wissen und Tatsachen. Es ist an der Zeit, dass man sich Gedanken macht. Das Nicht-Handeln wird als Gewohnheit umschrieben und keineswegs elaboriert.

### Zusammenfassung Ausprägung 4:

Es dokumentiert sich eine Orientierung an einer sachlichen, geographischen Einordnung der Problemlage. Moralische Wertungen entfallen soweit. Zum einen wird konkret nach Lösungen gesucht, zum anderen wird der eigene Einkauf als allgemeines Einkaufsverhalten erklärt. Die ethische Komponente wird darin, wenn überhaupt, eher nur erwähnt. Es wird stets gesagt, dass Fair-Trade gut ist und Umwelt und Arbeitsbedingungen besser macht, nicht aber wertend festgestellt, dass ein anderes Verhalten schlecht ist.

→ ethisches Urteilen explizit: kurze Nennung, dass etwas gut ist, keine negativen Bewertungen von Handlungen; Implizit: Urteilsform der optionalen wertfreien Handlungsfreiheit

#### Zusammenfassung von Themenfeld 1:

Es verdichten sich die Hinweise auf unterschiedliche Modi ethischen Urteilens, wenn man die impliziten ethischen Urteilsformen hinsichtlich der wahrgenommenen Diskrepanz von Urteilen und Handeln betrachtet.

Folgendes dokumentiert sich bei der Abarbeitung an diesem Thema:

- Aushandeln der Schuldfrage, Orientierung an der Verantwortungsfrage
- sachliche, klare, nicht moralisch rechtfertigenden Feststellung, Orientierung am Sachlichen
- persönliche Betroffenheit, Orientierung an vorgegebener klarer ethischer Ordnung
- normativ aufgeladenes Thema führt zu Widerstand, Orientierung an Selbstverantwortung, absoluter Freiheit, Ehrlichkeit

#### Geographiedidaktisch gewendet:

- Das im Geographieunterricht verhandelte sachliche Wirkungsgefüge wird ethisch zu einem Schuldgefüge, das diskutiert wird, bei unterschiedlich impliziten Werthaltungen, die nicht unbedingt expliziert werden.
- Implizite normative Setzungen im Geographieunterricht können zu Widerstand führen oder werden nicht als solche wahrgenommen.
- Vorgegebene ethische, binäre Ordnungsschemata können eine Orientierung sein, aber auch eine „Abwägungsbremse“.
- Zusammenhang von ethischer Urteilsform und Handlungswirksamkeit?

### **5.3.1.2 Themenfeld 2: Urteilen und Freiheit im Allgemeinen und im Geographieunterricht**

#### a) Im Allgemeinen

Das Thema entwickelt sich zumeist aus Themenfeld 1, indem weiter gefragt wird, wer denn darüber urteilt, wie ich handele, und ob man einfach frei ist, zu urteilen, wie man möchte. Als exmanente Nachfrage wird das Thema zusätzlich verdichtet. Wichtig ist in dieser Verhandlung je nach Gruppe außerdem die Frage, wie ich mit meinem Urteil im Verhältnis zu den anderen stehe. Es geht also auch um die Frage, ob es objektiv geltenden Normen und Werte gibt, an denen man sich orientiert bzw. orientieren sollte. Zur Debatte steht immer auch, wie und ob ein moralisierender Zeigefinger wahrgenommen wird, und dies gerade auch bei Thementeil b.

#### b) Im Geographieunterricht

Diese Themenfacette entwickelt sich aus der ersten dieses Themenfeldes. Hier liegt das Augenmerk auf der Aufgabe von Geographieunterricht und -lehrern sowie der Rolle der Schule. Auch das Elternhaus wird in diesem Zusammenhang teilweise als (je nachdem positiver oder negativer) Gegenhorizont benannt. Dieses Thema vollzieht sich stark bewertend, wobei sich je nachdem zum einen

unterscheidet, wer im Zentrum der Bewertung steht und somit den wichtigsten Urteilsraum für die Schüler bildet bzw. bilden sollte, zum anderen auch wie diese Bewertung ausfällt, d. h., ob in dem Urteilsraum Urteilen so möglich ist, wie unter a verhandelt, oder ob moralisiert wird bzw. moralisiert werden darf oder sogar muss.

*Ausprägung 1: nicht verurteilen*

Das Thema ist das zentrale Thema von Gruppe Berg3 und findet sich auch an vielen Stellen implizit, wenn es nicht explizit verhandelt wird. In der Gruppe Berg3 geht es um die Verteidigung der Freiheit, ihrer Urteilsfreiheit gegenüber der Lehrerin und den Mitschülern. Dafür ist die Metapher der „Blümchenlösung“, wie in Diskursbeschreibung und Themenfeld 1 bereits angesprochen, besonders zentral.

**Thementeil a)**

**Berg3 – selbstläufig initiiert:**

832 Em: L Mm Ich find ethisches also ethisches Handeln  
833 is was sehr subjektives, auch wenn es wir hatten diese vier  
834 Prinzipien wie man ethisch handeln kann aber; für jeden is des halt  
835 immer bisschen was anderes, und deswegen find ich kann man das  
836 nicht in so ner allgemeinen Diskussion verallgemeinern, ob das  
837 jetzt gerecht is oder nicht gerecht für die Arbeiter ist; weil der  
838 eine hat halt da seine Werte, der andere da,

Hier wird die Auffassung deutlich gemacht, die sich im Folgenden implizit zeigt. Ethisches Urteilen ist subjektiv, jeder hat seine Werte. Ein Konsens ist nicht möglich. Der Gegenhorizont „subjektiv“, der sich auch in Themenfeld 1 bereits gezeigt hatte, zeigt sich erneut als Gegensatz zu „verallgemeinern“. Positiv ist „subjektiv“ im Folgenden belegt, wenn man sein subjektives Urteil bestehen lassen konnte, ohne dass es objektiviert wird. Die subjektive Sichtweise von anderen aber darf nicht als die richtige Lösung übergestülpt werden, wie sich weiter fundieren lässt.

**Berg3 – exmanent nachgefragt:**

1202 Ym: L Also  
1203 kann jeder seine eigene Meinung haben und so tun und handeln wie er  
1204 will; wenn er's vor sich selber rechtfertigen kann,  
1205 Em: L Ja  
1206 L @(. )@  
1207 Em: L Also ich glaub schon, es hört sich jetzt blöd an irgendwie wenn  
1208 man das so hört;  
1209 Cm: L @(. )@  
1210 Em: L aber ich mein,  
1211 Dm: L Ein paar Grundsätze muss  
1212 man schon haben nach denen man handelt; also (.) aber sonst finde  
1213 ich das eigentlich; paar Regeln muss es natürlich geben, aber  
1214 eigentlich schon;  
1215 Am: L Des is einfach nach den heutigen Grundgesetzen,  
1216 es is einfach so wenn man des dann moralisch also vor sich  
1217 vertreten kann, dass es moralisch nicht komplett unkorrekt ist,

1218 jetzt  
1219 Cm: L Wer beurteilt das denn,  
1220 Am: L Das ist ne gute Frage, @(..)@ ja ich  
1221 meine das wär jetzt das glaub ich Grundgesetz in dem Falle; wenn  
1222 man z. B. jetzt, das krasseste Beispiel nimmt dass man jetzt nicht  
1223 so rechtsradikale Gedanken haben soll, und das dadurch dann  
1224 begründen kann, das finde ich dann nicht ok, weil's dann einfach  
1225 gegen die Gesetze spricht,  
1226 Cm: L Du hast ja vorhin gesagt äh dass wenn  
1227 es nicht gegen die Gesetze spricht und moralisch nicht komplett äh  
1228 unvertretbar ist; wenn's nicht gegen die Gesetze spricht ist ja  
1229 klar dass es rein theoretisch erlaubt wär, aber was ist dann  
1230 moralisch unvertretbar,  
1231 Am: L Was ist denn für dich moralisch  
1232 vertretbar,  
1233 Cm: L Ja  
1234 Am: L Oder halt für die Gesamtheit (.) ich mein;  
1235 Cm: L Ja wer  
1236 beurteilt das denn? Das sieht doch jeder anders;  
1237 Em: L Ja niemand;  
1238 Das sagen wir doch die ganze Zeit,  
1239 Cm: L Ja  
1240 Em: L Das es halt ne Sache ist  
1241 die ich mit mir selber ausmachen muss, ob ich jetzt damit klar  
1242 komme oder nicht, und ich mein wenn ich jetzt jemanden verurteilen  
1243 würde; wenn ich mir jetzt nen billig T-shirt gekauft hab; würd ich  
1244 drüber lachen °einfach°;  
1245 Am: L Weil's trotzdem korrekt ist was  
1246 er macht; also das verstößt ja jetzt nicht gegen irgendwelche  
1247 Gesetze,  
1248 Dm: L Des kommt ja auf ihn an; ob er's moralisch für sich  
1249 vereinbaren kann ein billiges T-shirt zu kaufen; ja oder nein;

Bezeichnend ist die Aussage, dass man es mit sich „selber ausmachen muss“. Als moralische Instanz, die Verhalten ethisch beurteilen darf, ist man nur selbst zuständig, nicht die Gemeinschaft, wie im Verlauf festgestellt wird. Man muss es nur vor sich vereinbaren können, dann kann es „moralisch nicht komplett unkorrekt“ sein. Lediglich das Gesetz scheint noch eine Instanz zu sein, die aber mit Moral nicht unbedingt etwas zu tun haben muss. Es zeigt sich hier eine rechtspositivistische Auffassung. Rechtsradikal zu sein, ist nicht okay, weil es gegen die Gesetze spricht. Das Problem, dem diese Gruppe gegenübersteht, ist, dass verlangt wird, dass man sich moralisch für sein Handeln rechtfertigen muss, weil andere es als unmoralisch beurteilen, diese aber der eigenen Auffassung nach keine Legitimation dazu haben bzw. die Notwendigkeit einer Rechtfertigung überhaupt nicht gegeben ist bzw. nicht erlaubt ist.

Darin dokumentiert sich eine Orientierung an einer absoluten Freiheit im Urteilen, die die Geltung objektiver Normen und Werte zumindest zur Debatte stellt. Zwar Lachen die Schüler, wenn man sie daher verurteilt, aber es nervt sie und beschäftigt sie, wie man im Folgenden sieht, gerade die Einschränkung ihrer Freiheit im Urteilen durch implizite normative Setzungen, nicht nur durch den Experten, wie bereits gesehen, sondern auch durch die Lehrkraft.

Thementeil b)

Berg3 – selbstläufig initiiert:

Der folgende Abschnitt ist die Fortsetzung aus dem Abschnitt aus Themenfeld 1.

623 Bm: L Das war dann aber auch  
 624 Stammtischniveau ( ) @(.)@  
 625 Dm: L Ja natürlich, es war es war nich auf also  
 626 wir ham bisschen rumgeblödel; aber wir ham jetzt nicht diese Oh  
 627 die Welt ist so toll warum schenken wir nicht jedem eine Million  
 628 Euro dann geht's auch allen Leuten gut Lösung; sondern wir reden  
 629 dann auch mal bisschen ernster über die Themen und all sowas, aber  
 630 das kommt dann halt nicht so gut an;  
 631 Am: L Ja die von; ähh unsere Lehrerin  
 632 die wollte des dann einfach nicht hören, und dann ham wir dafür  
 633 Ärger bekommen dass wir uns einfach so unterhalten; ( ) @(.)@ ( ( )  
 634 ) Ja also ich fand das zum Teil bisschen überzogen von der Lehrerin  
 635 Bm: L  
 636 Ja das stimmt, das is äh glaub ich bei der Unterrichtsreihe nochmal  
 637 besonders deutlich geworden, ähm oder vielleicht lag das auch an  
 638 unserer Lehrerin eben; das äh die eben eine Lösung eine  
 639 schöne Lösung haben wollte, und wie der ( ) schon gesagt hat; so  
 640 auch wenn man dann mal gesagt hat; ja Kinderarbeit vielleicht ist  
 641 das gar nich ähh so schlecht oder so falsch, dann kamen aus dem  
 642 Kurs schon die ersten Schreie und die Lehrerin hat dann auch  
 643 komisch geguckt, ähh also ich weiß nicht das ist schon bisschen  
 644 störend;  
 645 Dm: L Grad bei dieser Diskussionsrunde die wir hatten; wo wir  
 646 dann Stellung beziehen sollten zu nem Mann; der eigentlich äh  
 647 Tester is und die Firmen überprüfen sollen wie,  
 648 Am: L Der Wirtsschaftsprüfer  
 [...]  
 690 Dm: L Ja des  
 691 war dann so wer hat die schönste Blümchenlösung von allen,  
 692 Cm: L @(.)@  
 693 Em: L  
 694 Ja da kam dann; in meiner Gruppe war da so; dann hat jemand nen  
 695 Vorschlag gebracht dass man doch das Geld der Welt so; zusammen in  
 696 einen Topf werfen soll und das jeder dann die gleiche Menge  
 697 rausbekommt; und dann ich hab halt nen bisschen andere  
 698 Wertvorstellungen bei sowas, und dann sitz ich halt da und denk so;  
 699 so'ne Lösung kann man ja nicht ernst meinen und das is ja nicht das  
 700 Ziel des Unterrichts;

Das ihnen zugeschriebene Stammtischniveau wird zunächst eingestanden, jedoch mit dem erneuten Hinweis auf den negativen Gegenhorizont der schönen Lösungen. An dieser Stelle wird solch eine Lösung anhand eines Beispiels konkretisiert. Dies verdeutlicht den Werthaltungshintergrund, der später als egoistisch expliziert wird, aber mit der Orientierung am Realistischen verbunden ist. Hier wird die Opposition der Gruppe gegenüber der Lehrkraft und auch gegenüber den anderen Schülern (vgl. auch 652) insofern beschrieben, als der Schüler seine Gruppe über die anderen stellt. Sie reden „ernster“ als die Schönlöser, eben realistischer. Daher kann man auch nicht glauben, dass die es wirklich „ernst“ meinen. Was im Unterricht also geschieht, ist für diese Gruppe nicht ernst,

sondern eine Art Spiel, eine Utopie, wie später auch gesagt wird, als negativer Gegenhorizont zu „ernst“. Mit der Realität hat das für sie nichts zu tun.

Die Metapher der „Blümchenlösung“ (vgl. Diskursbeschreibung) ist ein sich immer wiederholender negativer Gegenhorizont dieser Gruppe. Gemeint sind pflichtethisch orientierte Lösungen, die für die Gruppe unrealistisch sind. Die Gruppe stört sich an den impliziten normativen Setzungen im Unterricht allgemein und hier am Beispiel des Dilemmas und am (Neo)Sokratischen Gespräch, da es sie in ihrer Freiheit, andere Wertvorstellungen zu verhandeln, einschränkt. In ihrer Gruppe ist die Freiheit gegeben. Antithetisch (zw. Am und Dm) kommt der konjunktive Erfahrungsraum zu Geltung. Man darf sich auf der Ebene der expliziten Bewertung uneinig darin sein, wie man den Vortrag des Experten bewertet (vgl. Themenfeld 1), weil es schließlich von der Wahrnehmung abhängt, ob man diesen als subjektiv moralisch indoktrinierend oder objektiv erklärend empfindet. Letzteres ist aber für alle die bevorzugte Herangehensweise (konjunktiv). Negativ bewertet werden vor dem Hintergrund der Orientierung an einer absoluten Freiheit im Urteilen, das dann als subjektives bestehen bleiben sollte, auch, dass man in den Diskussionen nicht frei war, sondern vorher festgelegt wurde (vgl. dazu Themenfeld 4). Auffällig ist die starke Wortwahl „Schreie“, die das Entsetzen der anderen über die Wertvorstellungen der Gruppe verdeutlichen soll oder anders ausgedrückt, die starke normative Setzung der Anderen. Gleichzeitig dokumentiert sich aber der Wunsch nach einem differenzierten Urteilen, jenseits einer binären Bewertung (hier am Beispiel der Kinderarbeit, vgl. Themenfeld 1). Kinderarbeit ist nicht einfach nur schlecht oder gut. Dieser Wunsch nach differenziertem ethischen Urteilen zeigt sich auch implizit, in eigenen ethischen Urteilsformen, die binären Bewertungen wenig Raum geben.

Die Orientierung an einer absoluten Freiheit im Urteilen, frei von festgelegten Werten, und an einer eher individualistischen Orientierung dokumentiert sich auch im Folgenden und kann von daher fallintern fundiert werden.

### Berg3 – immanent nachgefragt:

1363 Aw: @(.)@ Ja also ähm; das ich find ähm das ist meistens so; dass das  
 1364 dass man; ja ich mein das ist ja eigentlich normal in ner  
 1365 Diskussion dass ähm es immer bisschen so Gegenmeinungen gibt  
 1366 sozusagen; aber es ist schon oft so dass so ähm Tabuthemen gibt und  
 1367 so; ähm wo man dann schnell ähm sozusagen abgeschreckt is darüber  
 1368 zu reden; und ähm dass ist sozusagen der negative Aspekt  
 1369 bei so ner ähm bei so ner Diskussion;  
 1370 Dm: L Also man hätte jetzt nie  
 1371 gesagt; also ich find gut dass ich billige T-shirts haben kann; für  
 1372 mich ist es toll; ich komm damit total klar dass die Kinder da  
 1373 ausgebeutet werden; also ich find das echt prima dass ich billig  
 1374 T-shirts krieg; das hätt man da so nie sagen können,

„Man hätte nie sagen können“, mit diese Aussage fordern die Schüler implizit eine absolute Offenheit gerade im explizit ethischen Urteilen, in der es theoretisch auch möglich ist, an sich Unmoralisches gut zu finden, auch wenn

man das selbst nicht tut. Diskussionen in der Schule sind für sie stets durch Tabuthemen eingeschränkt, „man darf nicht alles sagen“, was sie negativ bewerten.

**Zusammenfassung Ausprägung 1:**

Negativ bewertet wird das Ethische auf der expliziten Ebene, da es ihrer Meinung nach nur subjektiv ist und im Unterricht Fakten darzustellen sind. Subjektives Urteilen muss aber zugleich als solches bestehen bleiben und ist nicht objektivierbar bzw. darf nicht auf allgemein geltende Werte, die es zudem nur bedingt gibt, bezogen werden, Stichwort „Blümchenlösung“. Die Schule ist kein Ort für ein offenes ethisches Urteilen.

Es dokumentiert sich darin eine implizite Orientierung am Sachlichen, Realistischen, an Fakten (vgl. Themenfeld 3).

→ Ethisches Urteilen explizit: subjektiv, Ablehnung binärer Bewertungen; implizit dominiert eine Tendenz zu ethischem Relativismus, „anything goes“, zumindest theoretisch muss jedes ethische Urteil möglich sein, eine Idee absoluter Urteilsfreiheit liegt dem eigenen Urteilen zugrunde.

*Ausprägung 2: in eine gemeinsame Richtung als Programm*

Freiheit im Urteilen ist ein Thema, das die Gruppen immer wieder selbstläufig beschäftigt. Es wird aber auch exmanent nachgefragt. Das Gemeinsame steht hier im Mittelpunkt.

Thementeil a)

Berg4 – selbstläufig initiiert:

Dieser Ausschnitt wurde schon in Kapitel 5.1 betrachtet. Er wird an dieser Stelle noch einmal als Transkriptausschnitt abgedruckt, um das Gesagte zu verdeutlichen.

586 Aw: also die Richtung sollte halt eigentlich immer gleich sein bei  
587 diesen Wertevorstellungen jetzt, bei Fairness das war auch das  
588 Problem was wir in dieser Sokrates Diskussionsrunde halt hatten,  
589 dass wir uns darauf einigen mussten, wäre es fair wenn jeder auf  
590 der Welt für jede Arbeit den gleichen Lohn bekommt oder dass da  
591 Abstufungen gemacht werden zwischen den einzelnen Berufen die die  
592 ausüben(.) und das is halt aber schon, die Fairness is halt dass  
593 jeder eine Entlohnung bekommt aber die Frage is dann jetzt wie wird  
594 fair ausgelegt in Bezug auf (.) müssen alle das gleiche verdienen  
595 ist das fair oder ist es fair dass jeder für seine Arbeit den  
596 entsprechenden (.) Lohn bekommt (.) also für die Schwierigkeit oder  
597 (.) für die durch, nach körperliche Anstrengung, wie man da das  
598 halt dann abstuft also das war auch ein Problem was wir halt in  
599 dieser Diskussionsrunde (.) ähm (.) ja was heißt lösen konnten,  
600 wir konnten in diesem Punkt eigentlich mehr oder weniger nur so  
601 kleinen Kompromiss finden weil wir uns dann halt darauf geeinigt  
602 haben dass (.)es darauf angepasst werden müsste (.) was äh für eine  
603 Arbeit man halt (.) vollbringt und nach welchen körperlichen  
604 Anstrengungen das passiert und was für eine Bildung oder was für

605 ein (.) ähm (.) ja (.) ja Bildungsstandard halt einfach haben muss  
 606 um diese Arbeit zu vollf-ähm ausführen zu können (2) aber halt  
 607 gerade in diesem Punkt hat man halt gesehen, klar es geht in die  
 608 gleiche Richtung, fair muss sein dass eigentlich jeder ein  
 609 gewissen Lohn bekommt aber die Frage is halt in wieweit man das wie  
 610 umsetzt (.) und das kann man jetzt eigentlich auf alle Sachen  
 611 übertragen, das kann man auf Gerechtigkeit übertragen, das kann man  
 612 auf Verantwortung übertragen (.)und auf die ganzen anderen Werte  
 613 die wir halt durchgesprochen haben (2) die Richtung sollte die  
 614 gleiche sein (.) weiß jetzt nicht obs vielleicht skrupellose Banker  
 615 gibt die sagen ((lachen) ja es ist fair dass ich weiß ich nicht wie  
 616 viele Milliarden (.) noch in meinen letzten zehn Jahren da verdient  
 617 habe, das weiß ich nicht wie die das so auslegen würden aber (.)  
 618 eigentlich sollte (.) der Konsens, oder sollte (.)so die  
 619 Gemeinschaft sagen, in welche Richtung fair geht #00:31:28-0#  
 620  
 621 Cw: °ja°

Die Orientierung am Konsensualen, an einem Urteilen in Gemeinschaft zeigt sich bei dieser Gruppe sehr deutlich. Auf expliziter Ebene ist die Beobachtung einer ähnlichen Urteilsrichtung wichtig, die sich auf alle Werte bezieht, die man offensichtlich teilt und die in der Unterrichtsreihe besprochen wurde. Die implizite Orientierung an der Geltung objektiver Normen und Werte ist zu sehen.

Die Werte sind Werte der Gemeinschaft. Die Gemeinschaft soll sagen, „in welche Richtung“ „fair“ geht. Die Wiederholung des Wortes „Richtung“ zeigt aber auch, dass es ein gemeinsames Aushandeln ist, dass die Definition nicht abgeschlossen ist. Es geht also auch um eine kommunikative Freiheit (Begriff nach Tödt 1988). Der „skrupellose Banker“ als negativer Gegenhorizont ist dabei keine Option. Er irritiert eher, da er doch die Wertvorstellungen, die alle teilen, möglicherweise nicht teilt. Diese Orientierung am ethischen Urteilen in Gemeinschaft lässt sich im Folgenden fallintern fundieren

#### Berg4 – selbstläufig initiiert:

Dieser Ausschnitt wurde bereits in Kapitel 5.1 betrachtet. Er wird an dieser Stelle daher nicht noch einmal im kompletten Interaktemodus abgedruckt.

1400 [Aw:]zeigen und halt selber als Gewinner dazustehen und das find ich  
 1401 halt nicht wirklich weiter bringend da fand ich halt im Vergleich  
 1402 dieses Neosokratische Gespräch viel viel besser (.) weil man sich  
 1403 da halt #01:06:58-7#  
 1404  
 1405 Bw: L gemeinsam (.) gemeinsam gemacht hatte  
 1406  
 1407 Aw: L gemeinsam genau man  
 1408 hat sich gemeinsam Gedanken darüber gemacht und man hat halt nicht  
 1409 gegeneinander mehr oder weniger gekämpft mit irgendwelchen  
 1410 Argumenten oder Wortgefechten (.) und (.) dieser Konsens das is ja  
 1411 auch im Endeffekt etwas was man bei der Global- Globalisierung  
 1412 anstreben muss, dass man keinen Kompromiss sondern einen Konsens  
 1413 findet und ich finde bei dieser Zwei-Fronten-Diskussion (.)  
 1414 gewinnt halt entweder eine Seite oder man findet nen Kompromiss

## 5 Ergebnisse

Die Orientierung am Konsensualen und einer kommunikativen Freiheit bezüglich des Urteilens zeigt sich erneut, gerade durch den negativen Gegenhorizont der Zwei-Fronten-Diskussion, der in dieser Gruppe sehr stark und immer wieder metaphorisch dicht auftaucht. Diese Passage zeigt auch sehr gut, wie die Diskursorganisation des Univoken hier das Gemeinsame noch betont. Gemeinsam Gedanken machen ist zentral für diese Gruppe, ohne Gefechte und Fronten. Übertragen wird das Ziel von Diskussionen auf das Thema Globalisierung.

Meer4 – exmanent nachgefragt:

Dieser Ausschnitt wurde bereits in Kapitel 5.1 betrachtet. Er wird an dieser Stelle daher nicht noch einmal im kompletten Interaktemodus abgedruckt.

1192 Cw: L weil wir so (.) weiß nicht, ich  
1193 persönlich kann jetzt sagen ich hab mich am Ende, wir sollten uns  
1194 ja dafür entscheiden welches auf uns zutrifft (.) wie gesacht ich  
1195 bin der Meinung das überschneidet sich und so, fand das ist von  
1196 Situation zu Situation anders aber ich hab mich am Ende für die  
1197 christliche Sozialethik entschieden weil (.) äh (3) so bin ich  
1198 aufgezozen worden (.) ich bin selbst Christin also (.) is halt so  
1199 und auch ich find auch ähm in Deutschland selbst im allgemeinen  
1200 wird man so nach der äh christlichen Sozialethik aufgezozen in der  
1201 Schule oder sonst so #00:59:51-9#  
1202  
1203 Aw: sollte man zumindest meinen dass man so aufgezozen wird, ich denk  
1204 jetzt irgendwelch:e Firmenchefs bei H&M würden eher nach dem  
1205 Egoismus handeln aber (.) is halt also in unseren (.) ja  
1206  
1207 Bw: L Köpfen drin  
1208 @(.)@  
1209  
1210 Aw: L unseren Situationen denk ich haben viele danach  
1211 gehandelt weil man halt immer diesen Gedanken hat o.K. ich muss den  
1212 Armen irgendwie helfen, ich muss die irgendwie schützen (.) und  
1213 deswegen hat man halt auch eigentlich s:o (.) gehandelt oder so  
1214 geurteilt (3) °oder°? #01:00:20-5#  
1215  
1216 Cw: ja (2) also  
1217  
1218 Ym: warum habt ihr immer diesen Gedanken die Firmenchefs nicht  
1219  
1220 Aw: weil die geldgierig sind @(.)@ ((Gruppe lacht)) #01:00:30-4#  
1221  
1222 Dw: das ist doch auch ein Vorurteil ne  
1223  
1224 Bw: L und egoistisch  
1225  
1226 Aw: @is ein Vorurteil wir müssen zu nem Urteil kommen@ ((Gruppe  
1227 lacht)) #01:00:37-1#

Die Zuschreibung des Urteilskontexts mittels der christlichen Sozialethik dokumentiert erneut die Orientierung am Gemeinsamen und nicht am Trennenden. Implizit geht man davon aus, dass nicht jeder einfach anders urteilt und handelt, sondern die Richtung ähnlich ist (Ärmeren zu helfen ...).

Zwar sieht Gruppe Berg4 am Beispiel, dass es Ausnahmen gibt, aber diese fungieren gerade als negativer Gegenhorizont (vgl. auch Berg2 gegen Gruppe Berg3), der eigentlich nicht sein darf. Zwar wird das auf immanente Nachfrage von Ym lachend als Vorurteil entlarvt, aber die Schuldzuschreibung an die H&M-Manager und ihre Skrupellosigkeit zeigt sich vorher stark. Man ist irritiert über die fehlende Moral, und das auch hier, „sollte man meinen“.

Diese implizite Orientierung an einem konsensualen Urteilen, wiederum auch univok dargebracht, und die Orientierung an kommunikativer Freiheit zeigen sich ebenso in zwei weiteren Gruppen. Sie lässt sich also fallextern fundieren.

Es ist jedoch die Beschreibung des Gemeinsamen verschieden, d. h. die Feststellung darüber, wer in der Gemeinschaft ist und wer gewissermaßen nicht mehr der Urteilsgemeinschaft angehört. Jedoch verändert sich diese Ansicht in den Diskussionen auch je nach Verlauf. Eine Gemeinschaft, wie auch immer diese letztlich genau aussieht, teilt dabei ihre Ethik im Urteilen.

Insgesamt finden sich verschiedene Begrifflichkeiten<sup>198</sup>, wie etwa Ethik, Moral, Werte.

#### Berg5 – selbstläufig initiiert:

959 Ew: Lalso ich dachte dass Ethik einfach sowas wie  
 960 Gerechtigkeit ist (.) dass man eben auf alle Schichten  
 961 achtet und dann (.) ethisch entscheidet also das heißt ja  
 962 (1) ja (.) gerecht entscheidet (.) richtig entscheidet (2)  
 963 #00:51:59#  
 964 Ew: Moral (.) nach der Moral oder so ok  
 965 Ew: Lja genau (.) moralisch ja richtigJ  
 966 Ew: Ja dann ist das doch ein Überbegriff wie Moral  
 967 Bw: Ja genau (2)  
 968 Ew: Das Problem ist ja (.) das haben wir letztens schon  
 969 festgestellt (.) dass das dann wieder unterschiedliche (.)  
 970 ähm Moral\_ale gibt (.) je nach Kultur (1) die unterscheidet  
 971 sich hier garantiert (1) äh zu der in (2) Kasachstan  
 972 Dw: @(. )@  
 973 Ew: @würd ich jetzt mal sagen@  
 974 Bw: Und das sieht ja auch jeder anders also es hat ja nicht  
 975 jeder die gleiche Moral dass man jetzt sagt man muss armen  
 976 Leuten helfen (.) und manche sagen ja die sind die ja  
 977 selbst Schuld oder so  
 978 Ew: Ja  
 979 Cw: Ja  
 980 Bw: Deshalb (2)  
 981 Cw: Aber ich würd unserer Gesellschaft hier doch (1) sozusagen  
 982 die: (.) gleiche Moral zuschreiben ich weiß nicht ob man  
 983 das so sagen kann (.) dass (.) ähm auf jeden Fall (.) ähm  
 984 darauf bedacht sind den Ärmeren in den Entwicklungsländern  
 985 zu helfen  
 986 Dw: Ja das ist halt auch diese christlich-soziale Ethik  
 987 Cw: dass wir doch- genauJ  
 988 Ew: LjaJ  
 989 Dw: weil (.) ja  
 990 Cw: Das wir deren äh::m (1) menschliche:: also deren

<sup>198</sup> Zur Frage des Erlernens von Begrifflichkeiten siehe Kapitel 6.

## 5 Ergebnisse

991 Bedürfnisse eher (2) °wie sagt man° eher:  
992 Dw: Lberücksichtigt, J  
993 Cw: berücksichtigen möchte als (.) die die wir vertreten  
994 Ew: Lmhm ((zust.)) J  
995 Cw: also so würde ich äh die Kultur (.) und die Gesellschaft  
996 hier einschätzen.  
997 Dw: mhm:: ((zust.))

Die „gleiche Moral“ wird zugeschrieben. Ein ähnliches Urteilen wird im Kulturellen gesehen. Implizit zeigt sich die Orientierung an Gemeinschaft, hier auch in Abgrenzung zu anderen. Überschriften wird das Ganze ähnlich wie bei Berg4 mit einem Titel, nämlich der aus der Unterrichtsreihe genommenen ethischen Theorie der christlichen Sozialethik. Entscheidend ist der Modus des Aushandelns, antithetisch und dann wieder univok nimmt man langsam von der Idee der „Moralen“ Abschied hin zu der Moral, Ärmern zu helfen, menschliche Bedürfnisse zu berücksichtigen. Die christliche Sozialethik wird hier mit eigenen Worten reformuliert und wird als die Ethik ihrer eigenen Urteilsgemeinschaft zugeschrieben.

Wer aber eben aus dieser Urteilsgemeinschaft, die auf objektiv einsehbaren Normen und Werten basiert, herausfällt, wird diskreditiert, bzw. führt ein anderes Urteilen zu Irritationen (vgl. Gruppe Berg4 Irritation über den „skrupellosen Banker“, im Sinnes eines „Wie-kann-der-nur-so-etwas-machen-und-denken?“). Gemeinschaft kann sich also auch in Abgrenzung zu anderen ausdrücken.

### Berg2 – exmanent nachgefragt, aber selbstläufig initiiert:

543 Aw: Also ich fand das ganz interessant dass einem vielleicht klar  
544 geworden ist wenn man jetzt nur liest, Ethischer Egoismus man würde  
545 ja jetzt nicht sagen; ja ich handle nach Egoismus aber dass man; ja  
546 teilweise schon erstmal denkt; ja werden dann für uns die Preise  
547 teurer oder so, das ist ja im Prinzip Ethischer Egoismus, und dann  
548 wird man sich vielleicht erst mal so bewusst darüber warum man jetzt  
549 irgendwie denkt also warum man so ein Urteil fällt oder so, und ich  
550 fand das auch ganz interessant dass, Schüler aus unserem Kurs am  
551 Ende der Unterrichtsreihe dann auch gesagt haben ja ist uns egal wir  
552 finden Globalisierung gut, wir kriegen Produkte total günstig, und  
553 denen geht es schlecht aber wir finden das gut oder irgendwie so;  
554 Cm: L Ja  
555 war ja hoffnungslos (.) es war uncool;  
556 Aw: L Ja aber trotzdem  
557 Ym: Warum war das hoffnungslos,  
558 Cm: L Ja wie die das gesagt haben das war; als  
559 hätten sie sich gar keine Gedanken gemacht; als wäre die Reihe  
560 umsonst gewesen; oder das wird die halt wirklich nicht interessieren  
561 Aw: L  
562 ja aber das ist ja auch so;  
563 Cm: L Dass die das nicht interessiert,  
564 Aw: L ja  
565 Cm: L Ich  
566 weiß nicht ob das nur so dahin gesagt war, oder ob die das ( )  
567 bei einem von den beiden kann ich es mir auf jeden Fall nicht  
568 vorstellen;

Als „hoffnungslos“ werden die umschrieben, die sich keine Gedanken machen. Auch zeigt man sich erschrocken darüber, dass es ihrer Meinung nach Schüler zu geben scheint, die es gut finden, moralisch „schlecht“ zu handeln. Es geht um die Schülergruppe (Berg3), die die Geltung objektiver Werte in Frage stellt (vgl. auch Diskursbeschreibung). Auffällig ist auch hier der univoke Modus. Man stärkt das eigene gemeinsame Urteil, das man über eine andere Gruppe fällt, damit einmal mehr, bzw. grenzt sich als Urteilsgemeinschaft von den anderen, ab. Das bereits angesprochene „Wie-können-die-nur-so-etwas-machen-und-denken?“ dokumentiert sich an dieser Stelle erneut. Der negative Gegenhorizont sind die, die etwas gut finden, was doch objektiv als moralisch schlecht gilt. Die Unterrichtsreihe war demnach vergeblich, weil sie diese Gruppe nicht auf die richtige Bahn gelenkt hat. Erklärt werden kann dies nur so, dass diese Gruppe nicht wirklich darüber nachdenkt und sie daran nicht interessiert ist. Dies sorgt auch hier für Irritation. Man ist sich nicht sicher, ob das nur so gesagt wurde. Dies erweist sich in der Gruppe Berg3 tatsächlich als richtige Vermutung, da diese im offenen Widerstand, teilweise auch vor allem provozierend gegen normative Setzungen vorgeht, ohne diese Setzungen nicht doch auch für sich in Anspruch zu nehmen.

Das Urteilen in Hinblick auf die Gemeinschaft wird also auch in Form einer Kritik an denen, die dieser Urteilsgemeinschaft doch angehören müssten, aber sich nicht als zugehörig zeigen, evident. In diesem Sinne wird Urteilen in Gemeinschaft zum Programm. Sich in die Urteilsgemeinschaft zu integrieren, wird schließlich von anderen eingefordert. Die Gruppe Berg4 fordert dies von den global player, wenn gesagt wird: „auch diese Menschen sollten eigentlich nach moralischen Vorstellungen handeln“ (vgl. Textausschnitt 900-901 in der Diskursbeschreibung), wobei eine beliebige Auslegung von Fairness nicht gilt. Die Schüler, so auch besonders Gruppe Berg4, sehen sich jeweils als die schon danach Urteilenden, auch wenn sie ihr Urteil teilweise als noch offen ansehen.

Diese implizite und zum Teil auch explizierte Forderung nach Urteilen in Gemeinschaft wird dann expliziter zum Programm, wenn es um die Aufgaben des Geographieunterrichts und der Schule geht, wobei das Thema nur marginal gestreift wird und keineswegs im Fokus steht. Daher wird es im Folgenden knapper dargestellt.

Thementeil b)

Bei Berg2 ist diese Forderung implizit an Gruppe Berg3 gerichtet (vgl. Textbeispiel „Hoffnungslos“).

Das Thema „Hoffnungslos“ setzt sich schließlich nach immanenter Nachfrage von Ym folgendermaßen fort:

## 5 Ergebnisse

### Berg2 – immanent nachgefragt:

570 Cm: L  
571 Ja; weil ich denke dass die Unterrichtsreihe; (.) ja also mit dazu  
572 gedacht war; dass wir; (.) diese Strukturen erkennen, was da  
573 abläuft, und merken dass das halt nicht ganz richtig ist; und so wie  
574 die das jetzt rübergebracht haben haben die das nicht so richtig  
575 mitbekommen dass da was nicht so richtig ist, @(.)@ an der ganzen  
576 Sache; also dass da Leute ausgebeutet werden während es uns besser  
577 geht; deshalb meine ich dass die Unterrichtsreihe nicht so viel  
578 gebracht hat man hätte natürlich auch einen Vertreter von H&M  
579 einladen können, aber nein wir haben ja einen; Grüne-Moden-Vertreter  
580 eingeladen; und deshalb denke ich dass die Unterrichtsreihe mehr in  
581 die Richtung geht; weil ich denke nicht dass der Unterricht fördern  
582 soll dass wir günstig einkaufen; und dann Leute ausbeuten (3)  
583 wolltest du was sagen,

Die normativen Setzungen der Unterrichtsreihe werden als zentrales Programm benannt. Man soll merken, dass das nicht „ganz richtig ist“, hier im ethischen Sinn gemeint, wie sich bei der Elaboration mit Blick auf Ausbeutung und Besser-Gehen zeigt. Es ist eindeutig, was der Unterricht bewirken soll, eben das Verändern des Verhaltens. Man ist nicht frei und soll dies auch in seinem Urteil nicht sein. Darin dokumentiert sich abermals die implizite Orientierung an ethischen Kriterien, die die Urteilsrichtung vorgeben. Die Schlussfolgerung ist, dass die Reihe nichts gebracht hat, weil sie dieses Ziel nicht erreicht hat. Es gab Leute, die das „nicht so richtig mitbekommen haben“. Darin dokumentiert sich zudem eine Orientierung an objektiv geltenden Normen und Werten. Die Aufgabe der Unterrichtsreihe war es demnach, diese Werte und Normen zu erkennen und im Handeln etwas zu bewirken.

Berg5 formuliert dies am Ende folgendermaßen:

### Berg5 – exmanent nachgefragt:

1343 Ew: kann man ja fast auf jedes Thema in Erdkunde (.) da muss man  
1344 überall irgendwie beurteilen (1) #01:08:48#  
1345 Bw: Aber das hat man ja generell in Erdkunde (.) in jedem Thema  
1346 irgendwie so jetzt nicht nur Globalisierung ja  
1347 Ew: ja ja  
1348 Cw: Man muss ja auch beson- (.) sorry (2) man muss ja auch  
1349 Ew: Und das-  
1350 Cw: besonders auf die Moral(.)vorstellungen aller Beteiligten  
1351 achten und ich find dass es in Erdkunde besonders häufig der  
1352 Fall  
1353 Aw: Ja

Urteilen im Geographieunterricht wird mit „auf die Moralvorstellungen aller Beteiligten achten“ verbunden. Dem Fach wird dies auf expliziter Ebene als besonders häufig zugeschrieben. Erkannt wird, dass dies viele Themen im Geographieunterricht betrifft. Eine ethische Sensibilisierung ist also vorhanden. Das Achten ist etwas, das als selbstverständlich aufgefasst wird, selbstverständlich auch als im Unterricht zu vollziehen (vgl. dazu ganz anders die Reaktion auf die exmanente Nachfrage in Gruppe Berg3).

**Zusammenfassung Ausprägung 2:**

Es zeigt sich eine implizite Orientierung am Gemeinsamen, nicht am Trennenden, aber auch an Gemeinschaft. Hier sind nicht alle eingeschlossen, sondern die, die die Werte teilen, wobei der Begriff nicht selbst fällt. Ausgeschlossen werden die, die die Werte nicht teilen oder nicht zu teilen scheinen. Von diesen ist man noch dazu irritiert, wenn sie der Urteilsgemeinschaft eigentlich angehören (etwa Argument: gleiche Kultur, christliche Sozialethik in Deutschland).

Diese Orientierung hängt zusammen mit einer Orientierung an kommunikativer Freiheit (nach TÖDT 1988; vgl. Kapitel 4). Es geht um ein gemeinsames Auffinden von ethischen Kriterien.

→ Ethisches Urteilen: explizit: christliche Sozialethik; Implizit vollzieht sich Urteilen in Hinblick auf eine gemeinsame Welt. Die Basis sind objektiv geltende Werte, deren Bedeutung aber auszuhandeln ist.

Zwischen diesen Maximalkontrasten der absoluten Freiheit und der kommunikativen zeigen sich weitere Orientierungen in der Bearbeitung dieses Themas:

*Ausprägung 3: wir haben die gleiche Meinung oder nerven muss es*

Das Thema ist für die Gruppen dieser Ausprägung nicht zentral, da es anders als etwa bei Berg3 oder aber auch bei Berg4 nicht zur Debatte steht (aber ähnlich bei Ausprägung 4). Es taucht eher indirekt auf oder wird exmanent nachgefragt.

Thementeil a)

Man macht überwiegend die Erfahrung, dass zu dem Thema sowieso alle die gleiche Meinung haben.

**Berg1 – selbstläufig initiiert und immanent nachgefragt:**

766 Ym: L °Dann erzählt mir doch mal°  
 767 Cm: Wie war das denn; also unsere Gruppe wir waren; (.) wir haben uns  
 768 doch fast wieder die gleichen Bilder genommen, immer noch so gedacht  
 769 wie wir eigentlich am Anfang gedacht haben dass; Globalisierung  
 770 eigentlich so mehr negative Folgen hat als positive, und so haben  
 771 wir uns dann auch dementsprechend an den Bildern orientiert; ich  
 772 weiß jetzt nicht wie das bei den anderen Gruppen war; die da  
 773 vorgestellt haben  
 774 Ym: Warum hattet ihr jetzt wieder die gleichen Bilder? Also am Ende der  
 775 Unterrichtsreihe?  
 776 Cm: L Weil wir halt am Ende immer noch so der gleichen  
 777 Meinung waren dass (.) nachdem wir auch das Problem jetzt die  
 778 Probleme der Kinderarbeit und so behandelt haben(.) wir waren halt  
 779 immer noch der Meinung dass Globalisierung (.) so Gewinner und  
 780 Verlierer hat, aber dass die negativen Folgen oder ja die negativen  
 781 Folgen hält mehr, also überwiegen als die positiven;

[...] [Hier folgt eine Proposition zu technischen Aspekten bezüglich der Qualität der Aufnahme der Gespräche auf Tonband in der 6. Doppelstunde. Darauf bezieht sich Bm mit seiner Elaboration, wie folgt:]

## 5 Ergebnisse

802 Bm: Hätte man vielleicht auch anders regeln können dass mit das die  
803 Gruppen einfach so diskutiert hätten, dass die die Hauptargumente  
804 dann einfach aufgeschrieben hätten dann die Blätter einfach so  
805 weitergegeben hätten; wobei jetzt wars- wobei mir aufgefallen ist  
806 wir haben ja erst diskutiert, haben dann unsere Argumente noch so  
807 festgehalten, und als wir dann mit der anderen Gruppe getauscht  
808 hatten also die Argumente von der anderen Gruppe bekommen haben  
809 waren die echt relativ identisch also wir hatten eigentlich alle so  
810 die gleiche Meinung von der Globalisierung, so ist bei allen so fast  
811 das gleiche rausgekommen

Die Aufteilung der Welt nach positiven und negativen Seiten bleibt nach der Unterrichtsreihe die gleiche, auch wenn diese Gruppen (siehe die anderen Themenfelder) immer auf expliziter Ebene sagen, sie können nun besser beurteilen, da sie nun alle Perspektiven kennen. Urteilen und Freiheit wird nicht zum Thema, da der Fokus darauf liegt, dass die Meinungen zum Thema Globalisierung nicht so stark auseinandergehen. Das „jeder hat halt seine Meinung“ wird hier nicht erwähnt, man teilt eher die Erfahrung von Konsensualität. Da das ethische Urteil, sei es in Form von ausgesuchten Bildern oder genannten Meinungen, gleich ausfiel – „das ist gut“, „das ist schlecht“ – muss es nicht um die Frage der Freiheit im Urteilen gehen. Sie wird also nicht zum Programm (vgl. anders Ausprägung 2), da Differenzen für diese Ausprägung nicht überwiegen. Gruppe Berg1 stellt dann sogar fest, dass sie ja einen Konsens gefunden haben (vgl. Themenfeld 4). Darin dokumentiert sich eine Orientierung am Vereinenden, der Fokus der Wahrnehmung liegt im Gemeinsamen. Das Wort „gleich“ taucht in Gruppe Berg1 in diesem Zusammenhang sehr oft auf.

Fallintern fundieren lässt sich dies, wie folgt:

### Berg1 – exmanent nachgefragt:

1143 Ym: Wenn ich euch jetzt fragen würde, ob ihr alle sagen könntet was eine  
1144 gerechte Textilproduktion ist; könntet ihr das, wer (.) würden alle  
1145 das gleiche sagen,  
1146 Am: L Also ich denke mal schon dass wir das sagen  
1147 könnten aber ob es dann wieder realisierbar ist ist wiederum die  
1148 Frage,  
1149 Ym: Aber sagen könntet ihr das;  
1150 Am: L Ich denke schon ja;  
1151 Ym: L Woran würdet ihr das  
1152 fest machen, und worin glaubst du dass alle anderen mit dir  
1153 übereinstimmen würden?  
1154 Am: Da wir (.) denke ich mal alle gleich denken, jeder weiß was  
1155 Gerechtigkeit bedeutet, jeder weiß was eine Textilindustrie ist, wie  
1156 sie derzeit existent ist in diesen Entwicklungsländern; und hier als  
1157 Gegenbeispiel, also ich würde schon sagen dass es jeder hier gleich  
1158 definieren würde oder ähnlich, sagen wir mal so; (2) ich denke mal  
1159 jeder ist gegen diese Kinderarbeit bzw. Unterbezahltheit in den  
1160 Entwicklungsländern die sind ja alle von den Großkonzernen abhängig;

Auf expliziter Ebene nachgefragt, wird gesagt, dass alle das Gleiche denken. Aufschlussreich ist an diesen Interakten sind Aussagen wie „jeder weiß was Gerechtigkeit bedeutet“ (vgl. anders etwa Gruppe Berg5) und „jeder ist gegen diese

Kinderarbeit“ (vgl. anders Berg3). Das ethische Urteil aller ist also klar und war eigentlich von vornherein klar. Gerechtigkeit besteht darin, dass jeder weiß, dass Kinderarbeit ungerecht ist – man beachte auch die Formulierung „diese Kinderarbeit“ (vgl. ganz anders Gruppe Berg3). Die Betonung von „alle“, „jeder“ und „ähnlich“ ist dafür außerdem auffällig. Die Urteilsgemeinschaft wird deutlich angesprochen. Es geht aber nicht um eine aushandelnde Gemeinschaft, sondern um eine, die genau weiß, was richtig und falsch, wer gut und böse ist. Es steht daher im eigentlichen Sinne nicht die Gemeinschaft, sondern das Gemeinsame im Fokus. Die Pauschalität der Aussagen über ethische Fragestellungen bzw. die Herstellung einer klaren Ordnung ist auch hier paradigmatisch, dokumentiert die Orientierung an klaren ethischen Ordnungsschemata, die vorgegeben sind bzw. auf der Hand liegen. Urteilsfreiheit und somit das Gewicht der eigenen Meinung muss nicht so stark sein oder zur Debatte stehen, da sowieso alle das Gleiche denken.

Fallextern fundieren lässt sich diese Orientierung am Gemeinsamen, an dem sie Vereinenden, zunächst wie folgt.

#### Meer2 – exmanent nachgefragt:

463 Dm: Ja wenn man halt ähm (.) man hat halt wirklich was ähm wenn man dann halt zu ner  
 464 Definition kommt worauf=hm (.) worauf alle sich halt einlassen und man ist sich halt  
 465 mit ähm weiß nicht fünfundzwanzig Leuten im Kurs komplett einig und äh alle sind damit  
 466 zufrieden also wenn man sowas dann findet ist das ja super weil alle sich damit super  
 467 vereinbaren können nur (.) z=halt zu so einer Definition zu kommen ist halt schwer

Die Formulierungen „alle sich halt einlassen“, „einig“, „alle sind damit zufrieden“ und „alle sich damit super vereinbaren können“ sind in dieser Häufung in der Aussage des hier nicht als Interakt abgedruckten Ausschnitts<sup>199</sup> auffällig. Dass alle 25 Leute wirklich „komplett“ miteinander das gleiche Urteil fällen, ist für Dm sehr reizvoll, wie sich an der Betonung zeigt. Es ist aber vor allem nicht nur reizvoll, sondern möglich.

Diese Orientierung lässt sich darüber hinaus fallextern verdichten.

#### Meer4 – exmanent nachgefragt:

620 Cw: Ich (2) ich glaub jetzt so wirklich richtig nicht weil ähm (1) so richtig gute  
 621 Lösungsansätze am Ende glaub ich die vielleicht wirklich für ne gerechte Welt ähm  
 622 sprechen hatten wir jetzt am Ende auch nicht weil am Ende ist es dann immer so dass  
 623 jeder eigentlich sozusagen der soziale Christ sein möchte und halt dafür ist aber  
 624 eigentlich ähm dann jeder doch lieber (1) insgeheim egoistisch ist und (1) das ist  
 625 eigentlich das Problem und wirklich dass wir da so ne Lösung hatten also wir ham schon  
 626 besprochen wie man ähm alles besser machen kann aber so ne Komplettlösung (1) sozusagen  
 627 ähm Globalisierung revolutionieren hatten wir jetzt auch nicht (1) #00:45:04-3#  
 628  
 629 Bw: Ich find auch irgendwie man denkt ja immer so ja ich möcht später dann mal reich werden  
 630 dann kann ich auch ganz viel spenden aber wenn man dann so reich werden will erstmal  
 631 dann mussman ja so wie diese Konzerne dann ist man dann ja eigentlich total schlecht  
 632 eigentlich so aber wenn man halt nicht so viel hat dann will man auch nicht so viel  
 633 abgeben so find ich (1) deswegen (unv.) bisschen und die Ansätze ham auch nicht so

<sup>199</sup> Da Gruppe Meer2 nur sehr wenig interaktiv dicht, wenig selbstläufig agiert.

## 5 Ergebnisse

634 geholfen fand ich weil die warn alle so n bisschen komisch so grad des mit dem Egoist  
635 oder irgendwas gabs noch mit Pflichten und ja ich weiß auch nicht mehr genau wie das  
636 ging aber ich fand da ham die jetzt nicht so geholfen (11) #00:45:51-7#

Dass bei jedem, der ein sozialer Christ sein möchte, das Urteilen sozusagen in die gleiche Richtung geht, wird angesprochen. Es liegt für diese Gruppe auf der Hand. Es ist der Zwiespalt, den alle teilen, dass man „insgeheim“ Egoist ist und sozialer Christ sein möchte. Die Geltung objektiver Werte ist also klar, wenn sie auch als Wertkonflikt auftreten kann. Insgesamt zeigt sich bei dieser Ausprägung, dass das Thema nicht als Freiheitsthema auftaucht, sondern in der Betonung des gleichen Urteils die Themenfacette der Geltung objektiver Normen und Werte im Vordergrund steht.

In diesem Ausschnitt der Gruppe Meer4 wird außerdem Unterricht als Hilfe der Einordnung in diese Wertkonflikte gesehen oder eben als keine Hilfe. Hier werden diesbezüglich die ethischen Theorien bewertet. Sie können beim Einordnen eben nicht helfen, da sie den Zwiespalt, in dem man sich befindet, nicht abdecken. Die Orientierung aber am Unterricht als Orientierungshilfe<sup>200</sup> scheint sich vor allem für Thementeil b zu dokumentieren.

### Thementeil b)

Auf den Geographieunterricht und seine Aufgabe hin betrachtet, ist der moralische Zeigefinger in der Folge zulässig bzw. wichtig, wobei er nicht als Verurteilung wahrgenommen wird.

Der moralische Zeigefinger wird eher positiv bewertet, da er zum Denken anregt:

### Meer4 – exmanent nachgefragt:

714 Bw: Also nervig fand ich ich fands vielleicht auch sogar eher gut wenn man so auf sowas halt  
715 vorher nie geachtet hat wenn man jetzt vielleicht dann mal so shoppen geht oder so dann  
716 denkt also ich hätte da früher auf solche Gedanken wär ich irgendwie gar nicht gekommen  
717 einfach und ich find das auch nicht so schlimm man würd jetzt ja nicht so von den andern  
718 so nieder gemacht oder so war ja bei allen mehr oder weniger das selbe Problem eigentlich  
719 und würd ja nicht so gesagt oh das ist aber schlimm was du jetzt wieder gemacht hast das  
720 hat man ja eher so selber bei sich gemerkt ohne dass mans dass es einem halt vorher  
721 aufgefallen ist (1) #00:51:45-9#  
722 Am: Ja ich seh das auch eher als so n Denkanstoß dass man neue Perspektiven gezeit kriegt  
723 dass man sich auch verbessern kann und dass man halt (1) sich ähm neu orientieren kann  
724 (3) #00:52:02-3#  
725  
726 Ym: Ja ich hab euch ja jetzt eben erzählt in der Einleitung dass wir das in mehreren Schulen  
727 durchführen wir hatten beispielsweise auch mal Schüler die dann gesagt haben naja (1) sie  
728 fandens so ganz nervig weils immer so um die um diese gute gerechte Welt geht (2)  
729 #00:52:19-9#  
730 Dm: (unv.) da ich find das eigentlich sogar wichtig dass das so n bisschen nervig ist weil  
731 sonst kommt man da ja irgendwie nie drauf wenn man das einmal kurz sagt ja hmm ok und mh  
732 ja guckt man dann doch nicht nach und dann (unv.) isses auch schon wieder vergessen und  
733 wenn man das jetzt äh grade auch in der Schule in so nem breiteren Thema wo man sich  
734 wirklich mehrere Wochen intensiv damit befasst find ich jetzt nicht unbedingt dass das  
735 nervig ist sondern einfach dass das (unv.) das muss so breit aufgefasst wär also äh (1)

---

<sup>200</sup> Diese Erkenntnis erwächst erst aus der komparativen Analyse und ist in den Diskursbeschreibungen noch nicht enthalten.

### 5.3 Sinngenetische Typenbildung

736 vielfältig gemacht werden weil man sonst irgendwie gar nicht dazu verleitet wird darauf  
737 zu achten und das sonst relativ schnell wieder vergessen ist #00:53:00-1#  
738  
739 Cw: Ich find dass des ja auch irgendwie so n also es is ja jetzt nicht so (unv.) n nurn  
740 Nebenthema es ist ja immer so dass eigentlich im Prinzip will man so aufs selbe  
741 rauskommen das ist ja egal in welchem Fach des is halt so das man dann das halt schon  
742 wieder liest und dass es dadurch lernt mans ja und dass es halt so dass man deswegen ja  
743 auch manchmal so kein Bock auf Schule hat sag ich mal weil man dann halt schon wieder das  
744 immer so macht und immer was lernt aber deswegen muss man ja auch zur Schule gehn denn  
745 klar nervts irgendwann aber es liegt jetzt nicht so am Thema sondern des is ja eigentlich  
746 immer so dass man des tausend mal liest egal worums jetzt geht (6) #00:53:36-9#

Auffällig in der Frage von Freiheit und Urteilen ist die Häufung von Wörtern wie „verbessern“ und „verleitet“. Dem Unterricht wird eine klare Rolle zugeschrieben: er soll etwas verändern in der eigenen Orientierung, er muss nerven, und dies nicht nur, damit man etwas lernt, sondern auch, damit man anders auf die Dinge schaut. Es geht also nicht um die Freiheit, sondern Unterricht soll verleiten oder auch anleiten. Unterricht ist also Orientierungshilfe für das eigene Urteil, letztlich aber kommt „man so aufs selbe raus“. „Globalisierung“ als Thema bzw. „globale Textilindustrie“, das in vielen anderen Gruppen (vgl. auch stark bei Gruppe Berg2) schon als „alt“ abgestempelt wird, was dann jeweils unterschiedliche Konsequenzen hat, wird in seiner Wiederholung, auch eben normativer Art, gerade positiv eingestuft. Dies zeigt sich auch fallextern.

#### Meer2 – exmanent nachgefragt:

495 Dm: Hm ich fands eigentlich ne ziemlich gute Sache dass wir sowas mal im Unterricht  
496 durchgenommen haben so: weil sonst bestell- äh beschäftigt man sich ja so stupide mit  
497 einem bestimmten Thema zum Beispiel vorher haben wir halt Sahelzone gemacht oder so dann  
498 nimmt man das Thema halt durch ähm (.) was n so nebenbei gesagt gar nicht mal so  
499 uninteressant war so nicht um das schlecht zu machen naja auf jeden Fall ähm (.) find ich  
500 das auch so mal ganz wichtig dass man auch mal über sowas redet wie Gerechtigkeit weil  
501 ähm (.) ja (2) Globalisierung ist jetzt halt auch so ein großes Thema bei- auf der Welt  
502 jetzt halt momentan viele Länder auch wachsen und so (.) ähm dass dann auch die  
503 Gerechtigkeit irgendwo nicht auf der Strecke bleiben darf und so viele Leute halt nicht  
504 benachteiligt werden dürfen und ich glaub sowas ist dann ziemlich wichtig wenn man zum  
505 Beispiel jetzt wieder das Beispiel mit dieser Textilfabrik in Indien sehen dass die Leute  
506 dann halt ähm auch ein gewissen Recht haben auf bestimmte Dinge so Grundrechte sag ich  
507 mal und ähm ja dass man die Leute da nicht benachteiligen darf also ich find dass das ein  
508 ziemlich wichtiges Thema ist #00:29:46-9#  
509

510 Ym: Mhm (2) #00:29:48-2#

511

512 Bm: A: Iso ich find das jetzt (.) auch ganz gut weil man dann sich seine eigene Meinung dazu  
513 hat dann erschließt man sich das Thema auch selber so ein bisschen find ich und da: nn  
514 bekommt man wirklich auch was davon mit was da wirklich los ist weil wenn man jetzt  
515 einfach nur (.) am Fernseher sitzt und dann kommen Nachrichten und dann ja da ist wieder  
516 irgendwo ne Fabrik eingestürzt (.) moa interessiert mich nicht ich stell mal weiter ich  
517 sag mal da kann man dann nicht so dem ausweichen da m- bekommt man dass dann mit und dann  
518 hört man halt nicht nur eben das was man hören will und ich find das auch gut dass wir in  
519 der Reihe auch besprochen haben was wir dagegen machen können (.) also da war auch jemand  
520 bei uns der hat einen Vortrag da drüber gehalten wie das ist der hat auch selber eigene  
521 Labels rausgebracht mit den Kleidern und (.) hm der hat uns dann auch gezeigt wie man da  
522 drauf achten kann dass man sich auch ich sag mal faire Sachen kaufen kann wo die ähm (.)

## 5 Ergebnisse

523 hm Bauern in Indien sag ich mal auch ne eigene Existenz (.) von bekommen würden  
524 #00:30:51-9#  
525  
526 Cw: Mh ich find man hat auch durch die Unterrichtsreihe erstmal gemerkt wie viele Menschen so  
527 ungerecht behandelt werden eigentlich also vorher war mir das gar nicht so bewusst wie  
528 vie:1 da eigentlich so unterdrückt werden in Fabriken und so #00:31:01-8#

„Sowas“ in Zeile 495 bezieht sich auf die Nachfrage von Ym, ob es gut war, ethisch daran zu gehen und Gerechtigkeit und Wahrheit im Unterricht zu besprechen. Dies wird positiv bewertet. Ein negativer Gegenhorizont ist dagegen, wenn etwas „stupide“ ist, so zum Beispiel ein Thema, das man nur durchnimmt. Hier wird die Wichtigkeit des Themas (vgl. auch bei Ausprägung 4) „Gerechtigkeit“ im Zusammenhang mit dem Thema „Globalisierung“ gesehen. Klar ist, wohin das Urteil geht: „man darf sie nicht benachteiligen“.

Aufschlussreich ist die Aussage von Bm, in der der Gegenhorizont der Medien zum Unterricht aufgemacht wird. Von den Medien hört man sich nur an, „was man hören will“, wie extra betont wird. Es zeigt sich also auch, dass Unterricht sozusagen nerven muss. Man kann nicht weiterschalten. Freiheit also ist nicht das Thema. Es ist gerade anders, es ist gerade das Gute, dass die Freiheit des Weiterschaltens nicht vorhanden ist, sondern der Unterricht die Richtung des Guten klar aufzeigt bzw. auch eine Verhaltensveränderung bewirken kann, die wiederum aber eben abhängig ist vom Aufmerksam-Gemacht-Werden, vom Nerven. Unterricht soll also und muss normativ sein bei klaren objektiven Werten und Normen, auch in Bezug auf das Urteil, das dann bei allen ähnlich ausfällt.

### Zusammenfassung Ausprägung 3:

„Urteilen und Freiheit“ taucht als Freiheitsthema nur indirekt auf und zwar in dem Zusammenhang, dass es den Schülern klar ist, dass alle das gleiche meinen und wie man urteilt. Im Vordergrund steht die Themenfacette der objektiv geltenden Werte und Normen. Diese kann auch als Zwiespalt von Werten, die aber alle teilen, vorkommen. Die Schüler verlangen aber in diesem Zwiespalt, der von ihnen als deutliches Ordnungsschema wahrgenommen wird, vom Unterricht Orientierung, danach wird Unterricht bewertet. Ein Konsens ist etwas, was die Schüler positiv bewerten. Der Aspekt „jeder hat halt seine Meinung“ ist nicht Thema.

Es dokumentiert sich eine implizite Orientierung am Gemeinsamen im Urteilen.

→ Ethisches Urteilen: explizit: binäre Bewertung „gut“ (christliche Sozialethik) und „schlecht“ (Egoismus), wobei ein Konflikt von Werten als feststehend gesehen wird; implizit geschieht das Urteilen vor der Anerkennung objektiver Werte und Normen, die alle teilen.

*Ausprägung 4: Es gibt halt Pro und Contra.*

Das Thema ist nicht zentral, da man die Unterrichtsreihe so wahrnimmt, dass man die absolute Freiheit im (ethischen) Urteilen hatte, ohne normative Vorgaben. Es finden sich aber im Ganzen immer wieder klare Bezugnahmen auf dieses Thema:

## Thementeil a)

## Meer3 – selbstläufig initiiert:

554 Cm: Ja ich fand auch gut einfach dass er ne neutrale Position  
 555 hatte (.) und nicht gesagt hat ja da ist alles schlecht wie  
 556 die produzieren kauft jetzt bei uns so nach dem Motto  
 557 Dw: °@(.)@°  
 558 Cm: sondern er hat das halt ganz neutral dargestellt und hat  
 559 halt (2) ja so dass sich halt jeder seine Meinung bilden  
 560 könnte die dann natürlich eigentlich klar ist weil man sieht  
 561 ja dass es schlecht ist (.) was (.) wie halt die meisten  
 562 produzieren (1) ja aber er hat halt noch so die  
 563 Möglichkeit offen gelassen (8)

Der Experte wird dahingehend als „gut“ bewertet, dass er eine neutrale Position eingenommen hat, eben nicht moralisiert hat. Wichtig ist Cm auch, dass sich jeder noch selbst sein Urteil bilden konnte. Aufschlussreich ist die Wendung „die dann natürlich klar ist“. Darin dokumentiert sich eine Sicherheit im ethischen Urteilen, „man sieht ja, dass es schlecht ist“. Gleichzeitig aber bleibt die Freiheit bestehen, anders zu urteilen, Stichwort „offen“, was den Gruppen dieser Ausprägung sehr wichtig ist.

## Meer3 – exmanent nachgefragt:

1098 Dw: Lja ich find das ist ja einfach- also man nicht ja  
 1099 dann selber (1) man kann ja dann selber entscheiden ob man  
 1100 sich das jetzt so annimmt das man (.) jetzt was verändern  
 1101 muss (.) aber ich- dass sind ja eigentlich nur Fakten wie  
 1102 es einfach ist und dann muss man sich halt (.) ja (.)  
 1103 selber entscheiden ob man (1) da (1) ob man das jetzt als  
 1104 so: schlimm beurteilt oder ob man so damit leben kann aber  
 1105 es ist ja jetzt nicht so dass da irgendwie (.) n Vorwurf  
 1106 jetzt dabei war dass wir solche Sachen kaufen also das war  
 1107 ja jetzt nicht so (.) also (.) war eigentlich nicht so (2)  
 1108 Am: Wolltest du was sagen,  
 1109 Bm: Ne sag du @(.)@  
 1110 Am: L°okay°J  
 1111 Dw: L@(.)@J  
 1112 Am: Ja aber wir sind (.) es gibt halt positive und negative  
 1113 Seite (.) und wir haben sowohl die positive als auch die  
 1114 negative Seite gleich behandelt also ich fand da jetzt  
 1115 nicht (.) dass uns da irgendwie da n Vorwurf gemacht wurde  
 1116 oder gesagt wurde ja ihr macht alles da falsch @ihr müsst  
 1117 das ändern@ (.) also wir haben auch durchaus °die°  
 1118 positiven Aspekte besprochen deswegen fand ich (.) also  
 1119 den- hatte ich diesen Eindruck jetzt nicht (5)  
 1120 Bm: Ja mir geht's genauso @eigentlich@ (.) also (2)  
 [...]
 1132 Dw: Ne ich fand das eigentlich gut weil man sich dann eben

## 5 Ergebnisse

1133 selber ne Meinun- ne Meinung bilden konnte und einem nicht  
1134 gesagt wurde ja das ist die richtige Meinung (1) so: muss  
1135 man das machen (.) und so:: dass wir jetzt die positiven  
1136 und die negativen Seiten gesehen haben hat halt (1) also  
1137 dann konnten wir halt gucken wie wir das beurteilen und  
1138 (.) unsere eigene Meinung- Meinung darüber bilden und dann:  
1139 (.) als das war dann:- ich fand auch gut dass das eben  
1140 nicht so n: (.) stumpfes Textlesen war wo dann halt im Text  
1141 stä- stand was- wie das ist und (.) weiß ich nicht also ich  
1142 find das besser so weil (.) dann einem nicht so  
1143 vorgeschrieben wird was man quasi (.) zu denken- oder zum  
1144 Beispiel (1) dann hat man- kriegt- so sonst ist das so  
1145 quasi so dass man im Unterricht so vorgeschrieben: (.)  
1146 kriegt was- wofür man in einer Klausur argumentiert also  
1147 dass man da (.) klar auch n bisschen die eigene Meinung mit  
1148 einbringt aber (1) dann: im Unterricht (.) dann:: zum  
1149 Beispiel dass man immer nach jeder Stunde sagt (.) dass ist  
1150 hilfreich oder nicht hilfreich (.) und dass man dann (.)  
1151 weist du dass man dann ne Klausur schreiben musst dass es  
1152 (.) eben so ist wie man es im Unterricht besprochen hat und  
1153 dann ähm (1) ja und sonst (1) also dann kann man: (.) in  
1154 der Klausur nicht so richtig seine eigene Meinung  
1155 einbringen (1) und so kann man das e- so ist es irgendwie:  
1156 kann man sich besser ne eigene Meinung bilden (1) also da  
1157 hat man dann in der- kann man dann in der Klausur auch (.)  
1158 eben besser sagen was für einen selber wichtiger ist und  
1159 nicht so wie man das im Unterricht vorgeschrieben (.)  
1160 bekommen hat

Es gilt, dass man nicht nur selbst entscheiden kann, ob man handelt. Man entscheidet auch frei, ob man das, die Faktenlage, als „schlimm beurteilt“. Zentral sind die Fakten, die sagen, wie es sich verhält. In der Weise wie der Experte wird auch die Unterrichtsreihe wahrgenommen. Sie hat keine Wertungen vorgenommen, sie war nicht moralisierend. Ein moralischer Konflikt ist für die Schüler aber sowieso nicht vorhanden, da man ethisch frei urteilt. Auch über die eigene (moralische) Betroffenheit – Stichwort „annehmen“ – kann man selbst entscheiden. Es wurden den Schülern einfach nur beide Seiten vor Augen geführt, wobei diese feststehen: „es gibt halt positive und negative Seiten“, man hat nun „die positiven und negativen Seiten gesehen“. Es zeigt sich eine Sicherheit im Wissen darüber, was gut und schlecht ist, dies wird nicht weiter elaboriert. Der negative Gegenhorizont, der sonstige Unterricht, ist der, in dem die Meinung „vorgeschrieben“ ist oder wird, wie mehrfach betont wird. Positiv wird aber gewertet, dass man sich selbst eine Meinung bilden kann. „Selbst“ ist hier ein zentrales Wort. „Für einen selber wichtig“, dies ist dominierend, darin dokumentiert sich eine Orientierung an einer Freiheit im Urteilen, das subjektiv geschieht.

Meer1 – fallextern fundiert, selbstläufig und exmanent nachgefragt:

467 Am: weil die Situationen in denen die Menschen einfach stecken  
468 sind einfach vollkommen unterschiedlich wir leben in ganz  
469 anderen Verhältnissen als Leute in Äthiopien  
470

### 5.3 Sinngenetische Typenbildung

471 Ym: L mhm ((bejahend))  
472  
473 Am: L oder  
474 auch in Japan #00:16:39-1#  
475  
476 Ym: L mhm ((bejahend))  
477  
478 Am: L zum Beispiel und ich glaube  
479 dass die ganz andere an- j:::a teilweise ganz andere Ansichten  
480 haben #00:16:44-5#  
481  
482 Ym: L mhm ((bejahend))  
483  
484 Am: L zu den a- zu den Punkten als  
485 wir jetzt hier in Deutschland #00:16:47-9#  
486  
487 Ym: mhm ((bejahend)) (8) könnte man jetzt sagen dass des ne  
488 verkürzte Sicht ist jeder hat seine eigene Meinung #00:17:02#  
489  
490 Dw: joa eigentlich schon weil ich mein jeder denkt anders darüber  
491 was gerecht ist (.) also von daher (.) also ich glaub schon  
492 dass Gerechtigkeit zum Beispiel für mich was anderes ist als  
493 zum Beispiel für XY #00:17:14-6#  
494  
495 Ym: mhm ((bejahend)) #00:17:15-3#  
496  
497 Am: für den einen ist die Nächstenliebe wichtiger für den anderen  
498 ist es ((lachen in der Gruppe)) die eigene Person wichtiger  
499 #00:17:22-2# ((lachen))

In einem feststellenden Modus wird dargelegt, dass jeder einfach eine andere Meinung hat. Zunächst wird dies von Am noch in Gegenüberstellung von verschiedenen Ländern so gesehen. Dies wird wiederum sachlich erläutert, indirekt bezogen auf geographische Inhalte. Die Verhältnisse sind unterschiedliche, was zu anderen Ansichten führt. Exmanent nachgefragt, hat dann jeder seine Meinung zu ethischen Fragen bzw. hat jeder eben andere Werte. Auch diese Feststellung ist wertungsfrei, wenn auch das Lachen der gesamten Gruppe andeuten mag, dass diese Gleichstellung von Nächstenliebe und Egoismus (implizit) der normativen Setzung des Gegenübers wohl nicht entspricht.

Thementeil b)

Es wird die Schule als positiver Urteilsraum wahrgenommen.

Auch in der Fokussierung des Themas auf die Rolle der Schule ist wertungsfreie Optionalität im Entscheidungsprozess das Kriterium der Bewertung.

Meer3 – selbstläufig initiiert:

1036 Am: Also ich glaub auch (.) die Schule (2) kann das gar nicht  
1037 mit der Zeit die sie hat (.) komplett die Meinung ändern  
1038 oder die Gewohnheiten ich glaube das muss von einem selber  
1039 kommen (2) die kann es nur anregen und ob man es dann macht  
1040 muss man halt selber entscheiden (2) also ich fi- (.) also  
1041 in der Zeit kann man das nicht ändern (.) ich will da jetzt  
1042 auch nicht was weiß ich nur weil meine Mutter sagt du  
1043 sollst keinen: was weiß ich keine Fanta

## 5 Ergebnisse

1044 Bm: L°@(. )@°J  
1045 Am: @trinken@ @(. )@ und dann: änder ich das ja auch nicht  
1046 Dw: L@(. )@J  
1047 Am: direkt (.) also man braucht da auch Zeit für um was zu  
1048 verändern °und die Zeit hat die Schule einfach nicht°  
1049 Bm: Ich glaub das wird auch nicht das Ziel sein @dass@  
1050 irgendwie die Schule Gewohnheiten oder so verändert sondern  
1051 ja wie du schon gesagt hast es muss ja von sich selbst aus  
1052 kommen (.) dass man (1) dass man nicht einfach gesagt  
1053 bekommt ja du musst das jetzt so machen sondern dass man  
1054 auch weiß warum man das macht und äh (.) ja (2)  
1055 Am: Ja ich glaub auch also es sollte nicht das Ziel der  
1056 @Schule sein@ zu ändern sondern vielleicht die  
1057 Cm: L@(. )@J  
1058 Am: Möglichkeiten aufzeigen (.) und wenn man dann überzeugt ist  
1059 kann man ja was selber ändern aber jetzt sag ich mal dahin  
1060 gelenkt zu werden dass ist gar nicht die Aufgabe der Schule  
1061 @(. )@ (6) #00:55:22#  
1062 Cm: Ja vielleicht hätte man auch in der Unterrichtsreihe  
1063 nochmal über so mit Fakten (.) was machen können zum  
1064 Beispiel (.) ich hatte mal n Vortrag über Fair Trade

Interessant ist das Einbringen des Beispiels „Fanta“. Die Familie versucht, Verhalten zu verändern, aber man entscheidet auch hier selbst. Zentral ist, dass man weiß, warum man etwas tut. Schließlich braucht man dazu am Ende noch mehr Fakten. Die Faktenlage ist also entscheidend für das Urteilen, ob man handelt, das frei geschehen soll. Es dokumentiert sich die Orientierung an einer Urteilsfreiheit, die sich auf Fakten beruft.

### Meer3 – exmanent nachgefragt:

1201 Bm: Ich glaube auch an der Schule wird das dann deutlich (.)  
1202 besser oder ähm (1) oder mit der Unterrichtsreihe ist das  
1203 deutlich besser aufgearbeitet als pff das jetzt in der  
1204 Familie sein (.) und auch deutlich unterschiedliche (.)  
1205 oder mehr Meinungen (.) und ähm (1) da (.) ich glaub nicht  
1206 dass das in der Familie ähm (.) erstens kann man das ja  
1207 nicht vorschreiben und ich denke mal so Globalisierung äh  
1208 (1) ist ja wie du schon gesagt hast das ist auf jeden Fall  
1209 n richtig wichtiges Thema (1) ähm (.) und da find ich auch  
1210 wichtig dass das in der Schule gemacht wird (.) ja  
1211 Dw: Ja ich find auch man kann sich in der Schule irgendwie  
1212 besser: in dann ne wirklich eigene Meinung bilden weil ich  
1213 finde man (.) mit der Familie über irgendwas redet (.) oder  
1214 über irgendwas redet dann: (1) argumentieren die Eltern ja  
1215 quasi nur für ihre Ansicht und dann: (.) wird man so quasi  
1216 gezwungen die gleiche Ansicht zu haben (.) und hier in der  
1217 Schule (1) gucken wir das halt einmal- also beleuchten das  
1218 alles so quasi einmal von: (.) al- also nicht allen Seiten  
1219 aber von mehreren Seiten (.) und wir können uns dann eben  
1220 ne eigene Meinung bilden (.) und ja von zuhause (.) ja da  
1221 wird einem quasi so ne Meinung mitgegeben die man dann hat  
1222 (.) also weil man eben nicht so: (.) was von anderen Seiten  
1223 betrachtet hat und das hatten wir ja jetzt schon dadurch  
1224 auch dass dieser Experte da war und (.) ja (.) ich finde  
1225 dann kann man sich besser ne eigene Meinung bilden (3)

Hier zeigt sich erneut der Gegenhorizont der Familie, diesmal noch deutlicher als ein negativer zur Schule. Urteilsfreiheit ist in der Schule gegeben, die die Sache vor allem von allen Seiten beleuchtet. Die Meinung bildet man sich dann selbst. Dies ist anders als in der Familie, in der die Meinung „mitgegeben“ wird. Es stehen also „Familie, Urteil mitgeben“, und „Schule, Urteil frei bilden“ gegeneinander.

Fallextern fundieren lässt sich dies im Folgenden:

Meer1 – fallextern fundiert, selbstläufig:

186 Am: also ich fand das eigentlich immer ziemlich gut weil  
 187 eigentlich in der Schule kommt man ja immer auf den einen  
 188 Punkt den der Lehrer haben möchte(.) hinaus  
 189 Ym: L mhm ((bejahend))  
 190  
 191 Am: L und jetzt  
 192 konnten wir einfach wirklich frei so wie wir entsch-  
 193 entscheiden würden uns entscheiden und da hat man halt gesehen  
 194 dass man mit dem Kurs auch auf keine wirkliche Meinung kommt  
 195 die alle vertreten

Hier sind positiver und negativer Gegenhorizont „vorschreiben“ und „frei entscheiden“ identisch wie bei Meer3, allein die Zuordnung ist es nicht. „Vorschreiben“ wird der Schule und dem Lehrer zugeordnet, „frei entscheiden“ der Unterrichtsreihe. Zentral ist aber auch an dieser Stelle, dass die Unterrichtsreihe aufgrund der Freiheit im Urteilen positiv bewertet wird. Urteilsfreiheit zeigt sich als ein durchaus zentrales Bewertungskriterium dieser Gruppen, auch wenn das Thema nicht weitergehend elaboriert wird, was auch daran liegen kann, dass die Freiheit als gegeben wahrgenommen wird (anders bei Berg3). Die Betonung „wirklich frei“ verdeutlicht dies um so mehr und zeigt ein Mal mehr, wie wichtig Freiheit im Urteilen ist. Die Möglichkeit eines Konsenses wird zudem negiert, was sich in beiden Gruppen auch mehrfach zeigt (hier nicht abgedruckt).

Zusammenfassung Ausprägung 4:

Es zeigt sich, dass freies ethisches Urteilen ein immer wieder auftauchendes Kriterium ist, von dem aus die Unterrichtsreihe bewertet wird. Dieses wird als gegeben wahrgenommen, da die Fakten neutral dargestellt wurden und man selbst entscheiden konnte, ob man etwas als schlimm beurteilt, ob man eher der Nächstenliebe oder dem Egoismus verpflichtet ist.

Jeder hat seine Meinung, die er sich bildet, sie soll nicht vorgeschrieben sein. Ein Konsens ist nicht möglich.

Eine Orientierung am Faktischen und an einer absoluten Freiheit im Urteilen dokumentiert sich.

→ Ethisches Urteilen: explizit: jeder hat seine Meinung, kann die Fakten selbst bewerten. Zentral für das Urteilen sind neutral dargestellte Fakten; Implizit beruft sich ethisches Urteilen auf die absolute Freiheit im Urteilen.

### Zusammenfassung von Themenfeld 2:

Es dokumentieren sich unterschiedliche Modi ethischen Urteilens in Anhängigkeit von der ethischen Urteilsform in Bezug auf die Freiheit, die als Thema auch explizit verhandelt wird bzw. in ihrer Einschränkung als moralischer Zeigefinger wahrgenommen wird.

- Orientierung an einer absoluten Freiheit, Geltung objektiver Werte fraglich, Freiheit im Geographieunterricht nicht vorhanden
- Orientierung an einer absoluten Freiheit oder jeder für sich urteilend, an Fakten orientiert, Freiheit im Geographieunterricht vorhanden
- Orientierung am Gemeinsamen im Urteilen, objektive Werte annehmend, Geographieunterricht als Orientierungshilfe
- Orientierung am Konsensualen, an kommunikativer Freiheit, objektive Werte verhandelnd annehmend, Geographieunterricht als Urteilsraum

### Geographiedidaktisch gewendet:

- Explizieren der impliziten Idee von Urteilsfreiheit im Allgemeinen
- Explizieren impliziter normativer Setzungen beim Thema „Globalisierung“
- Orientierungshilfen in einem Zwiespalt beim Thema „Globalisierung“
- Frage an das Wünschbare in Bezug auf freies ethisches Urteilen im Geographieunterricht und der Rückblick auf die unterschiedlichen Orientierungen. Jeder hat halt seine Meinung?

### **5.3.1.3 Themenfeld 3: Urteilen und Wissen – beim Thema „Globalisierung“**

Ein weiteres Thema ist die Frage, welche Rolle das Wissen für das ethische Urteilen beim Thema „Globalisierung“ spielt und wie das Wissen sich formen sollte. Die Schüler beschäftigen sich mit dem Zusammenhang „Wissen und Urteilen“ zum Thema „Globalisierung“. Einerseits geht es um die Quantität des Wissens für das Urteilen, das sie sowieso haben, oft unter dem Aspekt „schon wieder das Thema ‚globale Textilindustrie‘“, oder auch nach der Unterrichtsreihe haben. Es kommt aber ein weiterer Aspekt zum Tragen. Das ist die Frage nach der Art des Wissens für ein gutes Urteilen. Zur Debatte stehen die von den Schülern angeführten Gegenbeispiele: Fakten vs. Ethik sowie je nachdem der Wunsch nach anschaulichen Beispielen oder Informationen. Die Schüler fragen sich also zum Thema „Globalisierung/globale Textilindustrie“ nach der Unterrichtsreihe, welches Wissen wichtig ist und ob sie nicht sowieso schon alles wissen, um gut zu urteilen oder ob sie sowieso nichts wissen und nie richtig urteilen können. Auf expliziter Ebene wird danach gefragt, was man zum Urteilen braucht und was man in der Folge am Geographieunterricht bzw. der Unterrichtsreihe schätzt. Das Thema bezieht sich also an vielen Stellen sehr konkret auf den Geographieunterricht und die durchgeführte Unterrichtsreihe. Implizit zeigen sich je nachdem ein

Streben nach Wissen<sup>201</sup> oder eine Orientierung an gesichertem Wissen, wobei weitere Nuancen zu sehen sind, wie sich im Folgenden genauer zeigen lässt.

*Ausprägung 1: „Stichhaltiger Stoff“<sup>202</sup> – die nach realistischen Fakten Fragenden*

Gruppe Berg3 tendiert dazu, sich mehr klare Informationen zu wünschen, weniger das Ethische, das eher als negativer Gegenhorizont fungiert, wie dies bereits in der Eingangspassage selbstläufig angesprochen wird. Ethik ist damit nicht Aufgabe des Geographieunterrichtes. Die Gegenüberstellung „Ethik-Fakten“ findet sich immer wieder im gesamten Diskursverlauf in kurzen Interakten.

**Berg3 – selbstläufig initiiert:**

112 Bm L Hmm; also für mich war das aber  
 113 persönlich, ähm bisschen zu sehr auf diese Ethik bezogen; also  
 114 ich hätte da lieber irgendwie bisschen mehr Infomationen; oder  
 115 bisschen mehr Inhalte vermittelt bekommen; vor allem auch im  
 116 Blick; mit Blick auf die kommenden Klausuren; also mich macht das  
 117 bisschen unruhig dass wir vom Inhalt her so verhältnismäßig wenig  
 118 jetzt gemacht haben; ähh ja,  
 119 Aw L Ja, also es stimmt schon, ich fand  
 120 die Methode, also die Methode fand ich an sich ziemlich gut, aber  
 121 man hatte ziemlich wenig Informationen die man so wirklich einbauen  
 122 konnte, auch als Argumente, sondern man musste sich eigentlich,  
 123 fast immer selber überlegen, also natürlich hat man grade von  
 124 dieser ähm Sache mit der Supermarktverkäuferin und so; hatte man  
 125 paar Informationen; was ähm die Rechte und so betrifft; bei der  
 126 Produktion; aber sonst hat's da schon bisschen an Informationen  
 127 gefehlt;

Hier werden Ethik und Informationen bzw. Inhalte gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung ist nur einerseits bezogen auf die Klausur, und andererseits auch auf die Argumente, die es mit Informationen zu füllen gilt. Urteilen bzw. das Vertreten der Meinung wird verknüpft mit dem Einbau von Informationen in die Argumente. Es dokumentiert sich eine Orientierung an klaren Informationen, die sich im Folgenden fallintern fundieren lässt:

**Berg3 – selbstläufig initiiert:**

1123 Am: L Das fand ich  
 1124 mal allgemein eigentlich gut, also so (.) die ganzen Gegensätze  
 1125 aufgeführt zu bekommen, wie fair unfair ich mein es gäbe noch ein  
 1126 paar andere noch so; Nachhaltigkeit und Raubbau und solche Sachen,  
 1127 ich fand's äh is'n nette Informationen; gut dass man's gelernt  
 1128 hat,  
 1129 Em: L Also bei handfesten Sachen wie Nachhaltigkeit und  
 1130 Raubbau (finde ich das eigentlich nicht schlecht), aber wenn man

<sup>201</sup> Asbrand gibt im fallübergreifenden Vergleich zu außerschulischen Gruppe an, dass das Thema „Wissen und Globalisierung“ als Gegenstand des Diskurses typisch schulisch ist (ASBRAND 2010: 87). Sie bezeichnet einen abstrakt-kognitive Reflexion oder Denkweise außerdem als für Gymnasiasten typisch. Dass es hier aber Nuancen gibt, ist in dieser Studie möglich, aufzuzeigen (vgl. dann Typenbildung) bzw. dass es in wichtigem Zusammenhang mit der Frage des ethischen Urteilens steht.

<sup>202</sup> Am in 976, hier nicht abgedruckt, erneuter Interakt zu dem Thema „weniger Ethik, mehr Fakten“. Das Zitat hier erfolgt vor dem Hintergrund, dass es nichts Neues ist und es nichts für das Abitur hilft.

## 5 Ergebnisse

1131 jetzt sowas hat wie gerecht und ungerecht; fände ich jetzt aus der  
1132 Sicht eines amerikanischen Kapitalisten, der wird halt das als  
1133 gerecht empfinden dass er so viel Geld macht, weil er natürlich  
1134 auch was dafür tut, und wenn jetzt jemand sagt du sollst aber nur  
1135 nen Bruchteil von deinem jetzigen Gehalt verdienen, weil das halt  
1136 vom Aufwand her oder im Vergleich zu anderen wäre es dann halt  
1137 gerecht, ist es für ihn aber ungerecht; deswegen ist das, das kann  
1138 man nicht so festmachen was gerecht ist;  
1139 Am: L das hängt immer vom  
1140 Blickwinkel des Betrachters ab; also was du sagst oder was das  
1141 chinesische Kind oder was der Kapitalist sagt; also glaub ich dass  
1142 der Unterschied ist; so seh ich das zumindest,  
1143 Ym: L Und was heißt das  
1144 für'n Unterricht dann? (.) Wenn du sagst das kann man nicht  
1145 sozusagen objektiv bestimmen,  
1146 Em: L Dass das dann halt verlorene Zeit  
1147 ist wenn man über sowas redet;  
1148 Am: L ham wir ja gemerkt wir ham ja alle  
1149 ne eigene Meinung gehabt und kamen auf keinen klaren realen  
1150 Konsens;

Interessant ist die Wendung „nette Informationen“ (1127). Es ist nicht ganz eindeutig, inwieweit dies ironisch gemeint ist. Es zeigt sich aber, dass es eben nur wenig Informatives gab, Objektives, nach dem die Schüler aber eben fragen. Erneut zeigt sich die Gegenüberstellung von „handfest“ „objektiv“ als positiver Gegenhorizont zu „nicht festmachen“, „keinen klaren realen“. Diese Wendungen tauchen im gesamten Diskursverlauf immer wieder auf. Die Orientierung an handfesten, klaren Sachen führt einerseits dazu, dass man danach den Unterricht bewertet. Die Diskussion über Gerechtigkeit war, weil es etwas zu Subjektives ist, „verlorene Zeit“. „Handfeste Sachen“ wie „Nachhaltigkeit und Raubbau“ werden dagegen als „gut“ bewertet. Aufschlussreich ist, dass das als handfest wahrgenommen wird, was einer Diskussion nicht unterzogen wurde, so etwa die Nachhaltigkeit. Unterricht hat also die Aufgabe Wissen, das klar ist, zu vermitteln. Unterricht soll aber nicht das, was nach Meinung der Schüler nur subjektiv zu beurteilen ist, in den Blick nehmen, also keine ethischen Fragen, wenn man diese nicht „festmachen“ kann, wie eben die Frage der Gerechtigkeit, zumal diese (vgl. Themenfeld 2) frei zu beurteilen und nicht objektivierbar ist. Auffällig ist an dieser Stelle außerdem die Wortwahl „festmachen“, da diese sich auch in der Formulierung als Gegensatz zu „handfest“ erweist. „Festes Wissen“ ist somit der positive Gegenhorizont.

Die Orientierung an einem freien, subjektiven Urteilen dokumentiert sich abermals. Noch deutlicher zeigt sich dies in folgender Passage:

### Berg3 – exmanent nachgefragt:

1500 Am: L Ich würd mich da  
1501 anschließen; es war grundsätzlich einfach zu lang; vor allem in  
1502 vielen Punkten; wir hätten mehr Zeit zum ( ) setzen müssen; ne  
1503 Stunde mehr und weniger auf ne Diskussion die einfach kein Ende  
1504 findet; und vielleicht auch realistischer darüber denken;  
1505 realistischer darüber handeln; und aber sonst fand ich das war  
1506 ein; is halt so wie wenn man jedes Mal über Globalisierung recht

1507           interessant;  
 1508 Aw           L Ich fand das Gespräch mit äh Matthias war tatsäch-  
 1509           also war wirklich interessant; und ähm ich fand's jetzt so  
 1510           viel zu lang die ganze Unterrichtsreihe, ähm allerdings hätte man  
 1511           für so eine Länge die Prioritäten bisschen anders setzen müssen  
 1512           find ich; also nicht nur halt diese Ethik; sondern halt auch mehr  
 1513           Fakten und so; und äh zwar trotzdem auch diskutieren aber halt so  
 1514           nen bisschen mehr mischen müssen sozusagen; dann kann man des auch  
 1515           bisschen länger machen; vielleicht trotzdem nicht ganz so lange,  
 1516           aber ähm halt so nen bisschen die Prioritäten anders setzen;

An dieser Stelle zeigt sich die Orientierung am Realistischen, an Fakten, die als Gegenhorizont zur Ethik fungieren, und diese Orientierung durchzieht alle Gruppendiskussionen immer wieder in der Gegenüberstellung: „realistischer“, „Fakten“ vs. „diese Ethik“. Die Betonung ist überdies auffällig, vor allem aber ein gewisses In-Distanz-Setzen zu ethischen Fragestellungen, indem von „diese Ethik“ gesprochen wird. Der Unterricht wird schließlich danach bewertet, inwiefern er Fakten gebracht hat und realistisch war. Bei dem Experten Mathias sind sie sich in der Gruppe beispielsweise uneins darüber, ob der Experte eher subjektiv moralisierend war oder objektive Fakten gebracht hat (vgl. genauer in der Diskursbeschreibung), je nachdem aber wird er als gut oder schlecht bewertet.

In diesem Zusammenhang der Bewertung wird der gesamten Unterrichtsreihe, ganz anders als bei anderen Ausprägungen, kein Mehrwert zugeschrieben, da man zu wenig neue Informationen bekommen hat, und die wenigen Fakten über Globalisierung eben schon kennt und darüber Bescheid weiß. Ihre Frage ist, wie das Wissen mit dem Urteilen zusammen hängt:

### Berg3 – exmanent nachgefragt:

1054 Em:           L Ja also wenn man das so betrachtet; bin ich jetzt z. B.  
 1055           jetzt bei der Bundestagswahl, als Thema; da muss ich mir ja auch  
 1056           ein Urteil bilden; und hätt ich jetzt diese Unterrichtsreihe  
 1057           letztes Jahr gehabt, dann hätte das halt kein Unterschied gemacht;  
 1058           finde ich zumindest; also ich würd da nicht anders urteilen als  
 1059           ich's jetzt tue,  
 1060 Ym:                           L Warum,  
 1061 Em:                           L Weil das halt; ich find das war alles  
 1062           so, man kann ja nicht jemanden durch nen paar Texte durch so nen  
 1063           paar Theorien wie Leute beurteilen beeinflussen dass der jetzt  
 1064           auch so urteilt; weil ich hab ja so, ich weiß ja wie ich urteil,  
 1065           und wenn da jetzt ein Text steht aber du kannst auch so urteilen;  
 1066           urteil ich ja nicht so wie des da steht, das is ja in mir drin das  
 1067           is ja mein Charakterzug, deswegen (.) man nimmt das so zur  
 1068           Kenntnis, man kann vielleicht auch in der Schule das so ähm  
 1069           benutzen um wieder ein paar Blümchenlösungen (.) ähm zu  
 1070           erschaffen; was weiß ich; aber so für'n Alltag ist das nicht zu  
 1071           gebrauchen;  
 1072 Aw:                           L Ich find auch das irgendwie; also ähm das hängt davon  
 1073           ab wann man urteilt; also wenn's jetzt umso alltägliche ähm  
 1074           Entscheidungen geht, die man ja alle paar Sekunden eigentlich  
 1075           trifft, dann macht man das einfach so ohne wirklich, darüber  
 1076           nachzudenken, und das ist ja auch grade sowas, wenn man jetzt  
 1077           einkaufen gehen würde; dass man dann meistens den Preis sieht und

## 5 Ergebnisse

1078 dass dann direkt kauft; und jetzt nicht noch (.) stundenlang  
1079 darüber nachdenkt was jetzt für Pro und Contraargumente gibt; ähm  
1080 und das vielleicht bei größeren wichtigeren Entscheidungen, ähm  
1081 mal helfen könnte mal darüber nachzudenken wie man jetzt urteilt  
1082 und ob das sinnvoll ist, aber im Großen und Ganzen glaub ich nicht  
1083 dass das wirklich was geändert hat; weil man viele Entscheidungen  
1084 einfach so; sozusagen aus'm Bauch heraus so trifft, und das kann  
1085 man glaub ich nicht nachhaltig viel beeinflussen;  
1086 Am: L Ich glaub das  
1087 haben wir vorher schon lange gelernt, wie man (schreibt) wie man  
1088 urteilt was halt was es bei Pro und Contra (drauf ankommt) das  
1089 haben wir glaub ich schon in der achten Klasse oder wenn nicht  
1090 schon vorher gelernt; das war jetzt vielleicht nochmal ne  
1091 Unterstützung dass wir das nochmal ins Gedächtnis rufen; aber ich  
1092 möchte dein Beispiel nochmal aufgreifen weil ähm; das mit der  
1093 Bundestagswahl, ich hätte auch genauso wie wir jetzt auch wenn ich  
1094 jetzt noch zehn verschiedene Pro- und Contra( ) gehört hätte;  
1095 ich weiß ja was ich machen möchte;  
1096 Cm: L Ich glaub nicht dass man das  
1097 durch die Unterrichtsreihe gelernt hat sich besser ne Meinung zu  
1098 bilden sondern dass man generell in Fächern wie Erdkunde das lernt  
1099 wenn man viel diskutiert, in Mathe wird das jetzt nicht so  
1100 passieren dass man dann über die richtige Lösung diskutiert  
1101 sondern da gibt's einfach ne klare Antwort, und dass man in  
1102 Fächern wie Erdkunde oder Sozialwissenschaften oder so Fächern wo  
1103 man wirklich dann Diskussionen führt wo's verschiedene Meinungen  
1104 und verschiedene Lösungswege gibt; das man dabei generell lernt  
1105 sich da irgendwie ne Meinung zu bilden; aber jetzt nicht durch die  
1106 Unterrichtsreihe (.) alleine;  
1107 Dm: L Speziell bei dem Thema war's jetzt  
1108 so; dass hat man schon aus allen Blickwinkeln einmal hinterfragt;  
1109 und hat überall schon mal hinter geguckt und; man hatte sich schon  
1110 dazu ne Meinung gebildet und man hat das auch schon vorher im  
1111 Unterricht gemacht und darum finde ich jetzt nicht; dass ich mir  
1112 jetzt; dass ich jetzt dadurch anders denke als vorher weil man das  
1113 eben schon aus allen Blickwinkeln betrachtet hat; fand ich jetzt;

Schule ist sozusagen nicht der Raum für Urteilen. Wissen wird in der Schule vermittelt, nicht aber um dann außerhalb (Stichwort „Bundestagswahl“) gut urteilen zu können. Die Gegenüberstellung „Schule und Alltag“ wird stark gemacht. Erneut taucht die Metapher der „Blümchenlösung“ auf, die auf die Schule bezogen wird. Auffällig ist besonders die Wortwahl „erschaffen“. Es wird also etwas neu gebildet, was dem Alltag, der Realität, gar nichts bringt. Es steht damit im Gegensatz zum Gewünschten, Realen, Realistischen.

Interessant ist zudem die Wendung „das is ja in mir drin das is ja mein Charakterzug“, das ist also subjektiv, lässt sich nicht objektivieren. Das heißt, wenn man nun gewissermaßen – und auf das wird hier angespielt – ethisches Wissen (hier am Beispiel der Theorien) anführt, ist das wiederum nicht hilfreich, da eine Objektivierung gar nicht möglich ist. Noch dazu sind sie ja die Wissenden:

„Ich weiß ja was ich machen möchte“. Diese Aussage ist da gewissermaßen paradigmatisch. Das urteilende und wissende Ich ist der Ausgangs- und Endpunkt. Urteilen wird insgesamt entsprechend des Stils in der Schule als „Pro- und

Contra-Listen aufstellen“ umschrieben, ist aber getrennt vom realen Alltag. Aw führt schließlich an, dass das Aufstellen von Pro- und Contra-Listen nicht hilft, zumal man sowieso bereits weiß, was man möchte. Das kann man sowieso bereits. Die Unterrichtsreihe wird also dahingehend beschrieben, dass sie die bekannten binären Bewertungsstrukturen wiederholt. Am greift diesen Aspekt auf und betont, dass es eben keine Hilfe ist, auch wenn man das „stundenlang“ oder schon „lang“ macht. „Ich weiß ja was ich machen möchte“, das ist schließlich das Fazit. Die Schüler sind also die Wissenden, auch im Urteilen, wenn es um das geht, was in der Schule gewünscht wird. Diese Betrachtung wird schließlich auf die Frage der Diskussionen und ihren Sinn ausgeweitet (vgl. dazu Themenfeld 4). Auffällig ist, dass das Kennenlernen von verschiedenen Blickwinkeln und das Hinterfragen auch mit der Frage verbunden werden, ob es das Denken verändert. Ein Dahinter-Gucken („hinter geguckt“, „hinterfragt“) wird eingeräumt, wichtig aber ist, zu betonen, dass man nun nicht anders denkt. Es zeigt sich darin abermals, wie wichtig es ist, klarzustellen, dass Unterricht nicht das eigene Urteil tangiert. Es zeigt sich, wie stark die Unterrichtsinhalte als normative Setzungen verstanden werden, die sie beeinflussen sollen und dies aber ihrer Meinung nach nicht sollen. Das Stichwort „beeinflussen“ findet sich schließlich konkret bei Aw. Es dokumentiert sich also auch an dieser Stelle eine starke Orientierung an absoluter Urteilsfreiheit in einem Sich-zur-Wehr-Setzen gegen normative Bevormundung, die stark empfunden wird.

#### Zusammenfassung Ausprägung 1:

In der Schule sollen Fakten vermittelt werden und realistisch gedacht werden. Urteilen geschieht individuell, ist subjektiv, sollte nur außerhalb der Schule geschehen, da sich Schule mit ihrer blümchenartigen Einflussnahme raushalten sollte. Wissen und Urteilen aus der Schule ist aber gleichermaßen nicht relevant für Urteilen außerhalb der Schule. Urteilen in der Schule heißt, Pro- und Conralisten zu erstellen. Sicherheit im Urteilen auch über Globalisierung<sup>203</sup> zeigt sich. Es dokumentiert sich darin eine implizite Orientierung an absoluter Urteilsfreiheit, am Individuellen, sowie verknüpft mit dieser eine Orientierung an Fakten, am Realistischen.

→ Ethisches Urteilen: explizit im Alltag oft aus dem Bauch heraus, subjektiv, in der Schule als Pro- und Contra-Listen, sollte am Realistischen ausgerichtet sein, nicht am Idealistischen; implizit: subjektiv, relativistisch, absolute Urteilsfreiheit

<sup>203</sup> Das Thema wird in der Gruppe auch als „zum zehnten Mal durchgekaut“ (so z. B. Am in 1001, hier nicht abgedruckt) umschrieben, und das in den verschiedenen Fächern.

*Ausprägung 2: Ich weiß, dass ich nichts weiß. – die Wissen Suchenden*

Diese Ausprägung des Themas wird dominiert durch die Frage: „Wie komme ich zu gesichertem Wissen über Globalisierung/globale Textilindustrie, damit ich gut (ethisch) urteilen kann?“ Die Bilanz sieht so aus, dass man eigentlich immer zu wenig weiß. Zentrale Stichwörter sind „Perspektive“ bzw. „Blickwinkel“. Viele Blickwinkel, wobei man – leider – nie alle einholen kann, sind zentral für das eigene Urteilen. Ein weiteres Stichwort ist das stete „Hinterfragen“ des eigenen Urteils. Bisweilen ist man skeptisch, ob man überhaupt urteilen kann.

Gruppe Berg5 ist dabei besonders skeptisch. Dies zeigt sich auch im eigenen ständigen In-Frage-Stellen und wieder Validieren (vgl. Diskursbeschreibung). Es dokumentiert sich darin aber außerdem ein Modus des gemeinsamen Aushandelns.

Das Thema ist in dieser Gruppe besonders zentral und wird gleich zu Beginn selbstläufig initiiert:

**Berg5 – selbstläufig initiiert**

- 13 Bw: Ja das war ja auch da sollte man sich ja ne Meinung darüber  
 14 bilden (l) ob das jetzt gerecht ist wenn die Arbeiter in  
 15 China da dann mehr dann da arbeiten als wir hier in  
 16 Deutschland also gegen  
 17 Dw: Lmhm ((zustimmend))  
 18 Bw: geringere Löhne (.) das kann man ja auch nicht einfach so  
 19 sagen weil das entsteht ja aus vielen Sachen  
 20 Cw: Hat die nicht sogar am Ende gesagt man kann sich gar kein  
 21 Urteil bilden (.) am Ende der Unterrichtsstunde man soll  
 22 sich gar kein Vorteil bilden und so  
 23 Aw: Lja //Dw: ja// ich  
 24 glaube darum gings dass man (.) das wir vorher immer  
 25 irgendwelche blöden Urteile //Dw: ja// äh fällen weil wir  
 26 darüber nicht richtig nachgedacht haben oder nicht genug  
 27 Informationen haben um das wirklich einschätzen zu können;  
 28 Dw: Ja (.) das man einfach sich ein Urteil bildet ohne überhaupt  
 29 irgendwie Ahnung @zu haben@  
 30 Bw: Ja  
 31 Ew: Ja aber am Ende hatten wir ja wenigstens n bisschen Ahnung  
 32 Dw: Ja  
 33 Cw: Am Ende okay aber Anfang ganz ehrlich wir hatten keine  
 34 Ew: Lja:;)   
 35 Cw: Ahnung (.) oder, //Aw, Bw: ja// bei diesem Schaubild mit

Der bedeutendste Punkt der Unterrichtsreihe ist für sie die Urteilsbildung. Die Aussage „das kann man ja auch nicht einfach so sagen, weil das entsteht ja aus vielen Sachen“ ist dabei paradigmatisch. Zum einen beinhaltet die Aussage den Aspekt, dass man letztendlich nicht einfach ethisch urteilen kann (bezogen auf die Frage der Gerechtigkeit) und zum anderen, dass das Urteil von vielen Sachen abhängt. Nachdenken und Informationen gehören dazu. Es wird ein Vor und Nach der Unterrichtsreihe gesehen, wenn auch mit verbleibender Skepsis darüber, ob man nun ein wenig Ahnung hat. Die Aussage der Lehrerin „man kann

sich gar kein Urteil bilden“ hat ein großes Gewicht in dieser Gruppe. Es ist interessant, dass diese Aussage zu Beginn angeführt wird.

Fallintern fundieren lässt sich dieses Hinterfragen des eigenen Wissens für ein angemessenes (ethisches) Urteilen beim Thema „Globalisierung“ auch im Folgenden:

**Berg5 – selbstläufig initiiert:**

40 Bw: Ja ((lachen der anderen)) ja wir hatten ja auch dieses  
 41 Arbeitsblatt wo man sagen sollte ob man jetzt Mitleid mit  
 42 diesen Arbeitern hatte oder nicht (.) und ich hab dann (.)  
 43 erst angekreuzt dass ich Mitleid mit den habe weil das ja  
 44 schon schlimm ist wenn die die ganze Zeit für so geringe  
 45 Löhne arbeiten müssen (1) aber dann war letztendlich die  
 46 Lösung (.) dass das ja so sein muss (.) weil die Leute sie  
 47 hier in Deutschland gering bezahlt werden auch diese  
 48 billigen Textilien kaufen müssen (.)  
 49 also gibt's halt einfach gar keine Lösung  
 50 Aw: LJa in dem FallJ Lja und weil die  
 51 ansonsten gar keine Arbeit hätten  
 52 Bw: Ja genau //Cw, Dw: richtig//  
 53 Aw: L(genau ) gesagt das die lieber  
 54 eine Arbeit haben die schlecht bezahlt wird als gar keine  
 55 Ew: Wobei das wissen wir auch nicht ne das d- da gehen wir auch  
 56 einfach von aus //Dw: ja// da sagt auch keiner ja (.) habt  
 57 ihr mal überlegt ob das vielleicht gar nicht stimmt (2) das  
 58 hat auch Frau Simons ((Name geändert)) gesagt

Die Überlappung im Diskurs bzw. die interaktive Dichte zeugt von einem für die Gruppe neuralgischen Punkt. Der Diskursmodus des Univoken und Antithetischen im Wechsel belegt das gemeinschaftliche Hinterfragen. Dies wird aber auch jetzt nicht ohne Referenz vollzogen, die das unterstützt. Es ist wiederum die Lehrkraft (vgl. Ganz anders dazu Gruppe Berg3, in Opposition zur Lehrkraft). Letztendlich schreiben sich die Schüler zu, nicht zu wissen, was andere in anderen Ländern wollen. Sie beobachten, dass sie ihren Urteilsstandort schließlich nie verlassen können und im Urteilen stark von sich ausgehen, von ihrer (Wert-)vorstellung. Der Habitus des In-Frage-Stellens ist an dieser Stelle sehr deutlich zu sehen.

Ähnlich im Folgenden zugleich konsensual unterstützend und relativierend:

**Berg5 – selbstläufig initiiert:**

82 Dw: Nein (.) @ist es nicht@  
 83 Cw: Ist es auch nicht  
 84 Ew: Also ich find das kommt darauf (.) ähm klar kann man  
 85 erstmal sagen ja jeder (.) also ich find man könnte das  
 86 so ein bisschen verallgemeinern äh jeder (1) ähm (.)  
 87 kriegt soviel wie er vielleicht verdient hat also (2) ich  
 88 wei- also das hört sich so böse an aber ähm ich find das  
 89 auch ungerecht wenn man äh wie ich gerade schon gesagt  
 90 habe wenn jemand ganz viel gearbeitet hat und äh (.) sich  
 91 total in irgendwas reingehängt hat und dann auch was  
 92 erreicht hat dass das dann (.) ähm das der genau soviel  
 93 kriegen soll wie jemand der es überhaupt nicht verdient  
 94 hat weil der sich überhaupt nicht angestrengt hat und der

## 5 Ergebnisse

95 da irgendwie reingerutscht ist dass der doch irgendwie zu  
96 Geld kommt und das finde ich irgendwie ungerecht  
97 #00:16:46-1# (3) ja also das finde ich (1) ist für mich  
98 so ungerecht

Die Relativierung der sich gegenseitig validierenden Aussagen von Dw und Cw durch Ew erfolgt auch relativierend, indem die Aussage durch die Wiederholung in 96-98 deutlich als nur aus Ews Sicht urteilend dargestellt wird. Dass Ew als Skeptiker in der Gruppe nicht alleine dasteht, sondern dass diese Art der Wahrheitssuche einen gemeinsamen Orientierungsrahmen bildet, kann belegt werden (vgl. genauer in der Diskursbeschreibung). Hier wird die Gerechtigkeitsfrage, die für diese Gruppe sehr zentral ist (vgl. ganz anders Berg3 in Ablehnung), erneut diskutiert. Ew startet an dieser Stelle den Versuch einer Verallgemeinerung, die der Gruppe auch insgesamt möglich scheint. Am Ende aber schränkt er diese Verallgemeinerung insofern wieder ein, als er auf eine subjektive Sicht „ist für mich so“ zurückgeht. Es dokumentiert sich also wiederum Skepsis gegenüber dem bereits gefällten Urteil.

Die Relativierung der Aussage des Anderen erfolgt oft in dem Sinne, dass der andere nicht genug weiß, um darüber angemessen zu urteilen. Gleichzeitig wird aber das eigene Wissen als eingeschränkt gesehen, ein Urteil dann nicht vorgenommen. Dies geschieht aber auch im gemeinschaftlichen Aushandeln:

### Berg5 – selbstläufig initiiert:

573 Ew: Lja aber stell mal vor du rackerst dir das ganze Leben  
574 ab (.) arbeitest wie ne Bekloppte  
575 Cw: Lja ok  
576 Dw: Ja das tun aber total viele einfach nicht  
577 Ew: Das weißt du doch gar nicht (.) zum Beispiel Ärzte (.) zum  
578 Teil die arbeiten (1) sogar samstags  
579 Dw: Lja gut Ärzte (.) aber Ärzte sind ja  
580 auch keine Millionäre unbedingt #00:33:43#  
581 Bw: ne (.) also wenn ( ) (.) hat man das  
582 Dw: Ldie haben viel Geld aber Millionäre sind die nicht  
583 ?: L( )  
584 Bw: Als Millionär hat man das Geld glaube ich eher geerbt also  
585 (.)  
586 Ew: Ja okay das kann ich nicht so einschätzen

Die Aussage „das weißt du doch gar nicht“ taucht nochmals auf, erweist sich als wesentlich bzw. die Aussage, „das kann ich nicht so einschätzen“. Es zeigt sich also bei Berg5 implizit eine gemeinsame Suche nach wahren Aussagen beim Thema „Globalisierung“ im Sinne einer Feststellung von Nicht-Wissen und Wissen, aber vor allem in der Gerechtigkeitsfrage.

Der zentrale Orientierungsrahmen der Gruppe könnte auch als „Streben nach Wissen“ wie bei ASBRAND (2010: 85) umschrieben werden, jedoch, wenn überhaupt, nur als „erkenntnistheoretische Grundhaltung“ (ebd.), nicht aber zugleich als ethische Handlungsunsicherheit (vgl. ebd.), sondern als Suchen nach Referenzen mittels ethischer Kategorien, um entsprechend zu urteilen. Der Aspekt des Handels wird schließlich als „ich hab mir vorgenommen etwas zu

verändern“ mehrfach umschrieben (nicht abgedruckt, da nicht von thematischer Relevanz, vgl. aber Diskursbeschreibung).

Fallintern fundieren lässt sich dieser Orientierungsrahmen im Folgenden:

**Berg5 – exmanent nachgefragt:**

900 Ew: Ja und dass man bei dem Urteilen (.) nicht nur das Wissen  
 901 hat sondern dass man so vielleicht im Kopf oder für sich  
 902 selber ähm (1) dann so die Diskussion (.) so: durchgeht weil  
 903 ich find das- fördert das auch nochmal so seinen eigenen  
 904 Standpunkt- nur wenn man jetzt gut informiert ist  
 905 Aw: L<sub>mhm</sub> ((zust.))J  
 906 Ew: heißt das noch lange nicht das man (.) jetzt auch ein gutes  
 907 Urteil trifft (.) weil man vielleicht darauf  
 908 Aw: L<sub>ja</sub>J  
 909 Ew: fokussiert ist was man so in dem ersten Moment denkt aber  
 910 wenn man dann die Diskussion weiter durchführt im Kopf dass  
 911 man dann irgendwie vielleicht feststellt dass ähm (1) gegen  
 912 die eigene Meinung die man sich zuerst gebildet hat  
 913 vielleicht auch andere (1) ähm Argumente (.) vorhanden sind  
 914 und dass man sich dem Bewusst wird und dann finde ich ist  
 915 das immer nochmal ne andere (2) ja nen (.) ne andere (1) ein  
 916 anderes Ergebnis wenn man dann nochmal diese Diskussion im  
 917 Kopf durchgeführt hat finde ich (3) ja und zu dem Vortei-  
 918 Vorurteilen würde ich noch hinzufügen dass man ähm (2) eben  
 919 (2) urteilt nach den eigenen (.) ähm (.) Gegebenheiten  
 920 sozusagen (1) also wenn wir das Beispiel nehmen mit den ähm  
 921 (1) ähm (.) mit den Arbeitern in China oder Indien die eben  
 922 wenig Geld verdienen (.) da würden wir sagen ja das ist  
 923 total ungerecht (1) ähm (.) die müssen eigentlich viel mehr  
 924 verdienen (1) aber ähm wir wissen ja gar nicht genau (.) f-  
 925 was in welchen (.) äh Umständen die da leben und wie das  
 926 aussehen würde wenn die diesen Job eben nicht haben (.) also  
 927 (1) dass man sich so in ne andere Lage versetzen muss je  
 928 nachdem was man da (1) ur- worüber man urteilt (1)#00:50:05#  
 929  
 930 Ew: Ja deshalb ist es ja auch so schwierig weil es (.) einfach  
 931 fast unmöglich ist sich in jede Lage versetzen zu können  
 932 Ew: L<sub>ja</sub>J  
 933 Ew: oder sich beziehungsweise jede Lage anzugucken (3)

Gut informiert zu sein, reicht nicht für gutes Urteilen. Auffällig ist die Gleichsetzung in der Bewertung, gut informiert und gut urteilen. Der Zusammenhang wird also aufgeweicht. Es fehlt für das (ethische) Urteilen noch etwas bzw. steht dem etwas im Weg. Abermals wird nämlich das Nicht-Wissen und nicht angemessen Urteilen-Können dahingehend erklärt, dass man seinen Urteilsstandort nie verlassen kann („urteilt nach den eigenen Gegebenheiten“) und sich nicht „in jede Lage versetzen“ kann. Auch jede Lage anzuschauen gelingt nicht, also jeden Blickwinkel zu betrachten. Diskussionen führen weiter (vgl. dann Themenfeld 4), führen über das Wissen hinaus. Man geht sie im Kopf noch einmal durch, das hilft schon, aber eben nur, um die eigene Meinung zu revidieren, zu verbessern, aber das Qualitätsmerkmal „gut“ trägt ein Urteil deswegen noch nicht. Die Skepsis bleibt. Es dokumentiert sich die Orientierung an einer Skepsis im (ethischen)

Urteilen und Wissen. Der univoke Modus unterstreicht hier den gemeinsamen Erfahrungsraum. In Ergänzung dazu abschließend:

**Berg5 – exmanent nachgefragt:**

1354 Dw: Also ich glaube eigentlich (.) äh wer::den im  
1355 Erdkundeunterricht oft Vor(.)urteile ausgeräumt aber (.) es  
1356 ist auch häufig so dass wir über die Menschen irgendwo  
1357 reden die dann das und das machen obwohl wir (.)  
1358 eigentlich immer noch keine Ahnung davon haben und wir  
1359 meinen nur weil wir ein paar Arbeitsblätter ge äh lesen  
1360 haben wissen wir jetzt alles über die Situation der  
1361 Menschen dort und können darüber reden und diskutieren (1)  
1362 obwohl es ja irgendwie nicht so ist weil wir waren nicht da  
1363 wir haben die Situation selbst noch nie erlebt und wissen  
1364 das eigentlich nicht  
1365 Ew: Ja-  
1366 Bw: mhmm ((zust.))  
1367 Ew: Und wir fangen bei jeder Unterr- neuen Unterrichtsreihe mit  
1368 neuen Vorurteilen an würde ich mal sa- also vielleicht  
1369 Dw: <sup>!ja!</sup>  
1370 Ew: mit n paar weniger (.) ich würde schon sagen dass wir nicht  
1371 (.) ganz so: viele Vorurteile haben wie keine Ahnung in der  
1372 Einführungsphase oder so  
1373 Dw: Ja

Die Skepsis über das richtige Urteilen bleibt bis zum Ende. Betont wird, dass sie das „eigentlich nicht“ wissen, die Situation nie richtig beurteilen können. Die Betonungen sind auffällig. „Die“ Menschen, diese Beschreibung, die oft als Urteilsbeschreibung angeführt hat, wird an dieser Stelle in ihrer Negation angeführt. Über „die da“ zu urteilen, ist eben auf angemessene Weise nicht wirklich möglich. Es ist die Unmöglichkeit, über jemanden zu urteilen, über den man nur ein paar Arbeitsblätter liest. Interessant ist, dass nun auch Diskutieren nichts mehr bringt. Es bleibt dabei, dass man die Situation nicht kennt, weil man nicht dort war und keine Erfahrung hat. Urteilen wird also letztlich auch mit Etwas-selbst-Erfahren in Verbindung gebracht. Diese Erfahrung aber ist im Unterricht schlechthin nicht möglich, Urteilen bleibt abschließend sehr schwierig. Das Fazit am Ende ist, dass man eigentlich zu wenig weiß. Darin sind sich alle einig. Die Einschränkung „mit ein paar weniger Vorurteilen“ von Ew fungiert dabei gewissermaßen am Ende als Entlastung für sie selbst und schreibt zugleich der Unterrichtsreihe eine gewisse Urteilsfunktion zu.

Fallextern fundieren lässt sich diese Orientierung an Nicht-Wissen bzw. der Habitus des Strebens nach Wissen durch die Textstelle 438-509 von Gruppe Berg4, die bereits in der reflektierenden Interpretation dieser Gruppe abgedruckt und besprochen wurde.

Zentral ist vor allem das Betrachten aus verschiedenen Blickwinkeln, die aber nie genug sein können. Der Unterrichtsreihe wird dabei ähnlich wie bei Berg5 ein positiver Effekt auf ein komplexes Urteilen zugeschrieben.

Im Folgenden werden bestimmte Teile aus Kapitel 5.1 zitiert bzw. nachskizziert, die Interakte werden nicht mehr als solche abgedruckt. Hervorgehoben sind Aspekte, die für den Fallvergleich besonders interessant sind.

438-456: In der Erläuterung von Cw kommt zum Ausdruck, dass die verschiedenen Blickwinkel auf so ein komplexes Thema (sie selbst spricht von „kompakt“) wie Globalisierung ausschlaggebend dafür sind, sich ein richtiges Urteil zu bilden. Kritisch sieht sie, dass sich jeder eine Meinung bildet von dem Thema, weil er damit zu tun hat, auch wenn er die Blickwinkel nicht kennt. Cw nimmt die Klasse davon aber aus, weil jetzt nach der Unterrichtsreihe Einblick in andere Blickwinkel vorhanden ist. Sie sieht dies als Grund für die Änderung des eigenen Urteils. Unsicherheiten in der begrifflichen Verwendung von „Meinung“, „Urteil“ und „Vorurteil“ sind zu sehen. Es zeigt sich, dass „Meinung“, „Vorurteil“ und „Urteil“ unterschieden werden, ein „Urteil“ aber immer noch mehr bedeutet als die anderen beiden Begriffe. Das Anschauen der Perspektiven wird in Kausalität gesehen zum Finden eines Konsenses im Gegensatz zum Kompromiss. Die Wiederholung des Wortes „Blickwinkel“ ist auffällig.

458-470: Das Aufeinanderbeziehen der Interakte in zustimmender Form ist kennzeichnend für die Gruppe (vgl. Diskursbeschreibung) und betont das Gemeinsame. Es zeigt sich in dieser expliziten Elaboration über die Komplexität des Urteilens zum Thema „Globalisierung“ implizit ein Zurücknehmen der Sicherheit im eigenen Urteilen, indem diesem eine stete Unabgeschlossenheit zugeschrieben wird. Dass ein Studium, dem jedoch am Ende auch das Hinführen zu einem Richtig-Urteilen-Können wieder etwas abgesprochen wird, hier genannt wird, zeigt erneut die Verbindung von Urteilen und Wissen, die von den Schülern immer wieder hergestellt wird.

Gleichzeitig dokumentiert sich die Orientierung am Effektivollen in der starken Betonung „erst durch diese Unterrichtsreihe“ oder „dadurch“. Sie wird positiv gesehen, weil sie einen Effekt hat, in diesem Fall eine Veränderung im Urteil.

472-479: Auffällig ist auch an diesem Punkt die explizite Einschätzung des eigenen Urteilens vor und nach dem Unterricht, vorher als Vorurteil und nachher als Urteil. Dies zeigt erneut die Verbindung von Wissen und Urteilen, die die Schüler der Gruppe immer wieder machen. Auch wird ebenso in dieser Elaboration dem Unterricht eine tragende Rolle in der Urteilsbildung zugeschrieben, positiv wird dieser Unterricht gewertet, weil er effektiv ist (vgl. Orientierung am Effekt in verschiedenen Dimensionen in der Gruppe). Es dokumentiert sich daran eine Orientierung an einem Suchen von Wissen.

481-490: Die binäre Bewertungslogik wird in gewisser Weise zurückgenommen, indem das Bild als nun komplettes Bild („alles“, oder zumindest relativ viel) von Globalisierung dargestellt wird.

Hier zeigt sich die Orientierung an Gemeinsamkeit, indem das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven nicht den Meinungsindividualismus weiter unterstreicht, sondern auch das persönliche Urteil im Zusammenhang sieht.

Die Metaphorik „Hintergrund“ und „Vordergrund“ ist auffällig. Sie markiert an dieser Stelle die Frage, wie der eigene Standort im Vergleich zu anderen Urteilsstandorten zu sehen ist.

492-509: In der Beschreibung von Bw über sein Urteilen in Form der Bildersuche zeigt sich eine differenzierte Logik als eine binäre, indem zwei Seiten gesehen werden, die eine Seite aber oft nicht so bewusst ist. Der Effekt der Reihe (nun „ein anderes Urteil“, „ein anders Bild herausgesucht“) wird auch hier betont. Der Zusammenhang „Urteilen und Wissen“ aufgrund von Vielperspektivität („viel größeren Blickwinkel auf verschiedene Aspekte“) wird hergestellt.

Zudem greift Bw indirekt die Aussage von Aw auf, dass ein Urteil nicht abschließend ist, indem er sich interessanterweise korrigiert und die Aussage „abschließendem Urteil“ in ein „den Unterricht abschließendes Urteil“ verändert. Auch hier spricht er vor der Reihe von „Vorurteil“ und nach der Reihe von „Urteil“ – die Unterscheidung „Vorurteil-Urteil“ wird gemacht.

Beide Gruppen sehen den Zusammenhang von Urteilen und Wissen und beschreiben gleichzeitig ihre Skepsis, ob das Urteil je abgeschlossen werden kann. Sie verharren aber in dem Sinne nicht in der Skepsis, indem sie miteinander die ethischen Fragen erneut aushandeln. Sie sagen nicht einfach „jeder hat seine Meinung“ oder „das wissen wir nicht“, sondern diskutieren, wenn sie auch bis zum Ende anführen, dass ein richtiges, gutes Urteil nie wirklich möglich ist oder anders ausgedrückt, ein Urteil nie abgeschlossen ist. Sie schreiben sich nach der Unterrichtsreihe ein gewisses Mehrwissen und ein besseres Urteilen, zumindest für diese Inhalte zu, jedoch mit großen Einschränkungen. Denn es fehlen immer noch Blickwinkel, bzw. kann man nie aus seinem Urteilsstandort heraus. Der Unterricht hat das schon richtig gemacht, aber er kann nie alle Perspektiven aufzeigen. Das sind aber eben die Stichworte: „Perspektiven“ und „Blickwinkel“, diese zu betrachten und in das eigene Urteil zu integrieren, darauf liegt der Fokus. Das eigene Urteilen wird nicht individualistisch gewendet, sondern bildet sich gemeinsam im Wissensaustausch, auch in den Diskussionen, wobei Berg5 das Gemeinsame eher antithetisch findet und Berg4 eher univok/konsensual. Von Unsicherheit im ethischen Urteilen lässt sich nur bedingt sprechen, es ist eher die Feststellung von Komplexität und der Schwierigkeit über andere angemessen zu urteilen, wobei die Diskussionen diese Feststellungen über den Diskurs von ethischen Kategorien auch immer wieder verlassen. Die Schüler fragen schließlich nach Gerechtigkeit, Schuld, Nächstenliebe und Bedürfnis-aufschub, beziehen eine Werte- und Normebene in die Diskussion mit ein<sup>204</sup>.

Dabei bleiben sie immer auf der Suche nach weiteren Perspektiven auf das Thema, sind also produktiv orientiert, und zeigen sich nicht als in Frustration darüber, dass „ich weiß, dass ich nichts weiß“, verharrend.

---

<sup>204</sup> Dies sagt noch nichts aus über die Qualität dieses Einbezugs im Sinne einer Wertung.

Fallextern fundieren lässt sich diese implizite Orientierung an einem Suchen nach Wissen, das sich in Vielperspektivität und Austausch formiert, auch durch eine weitere Gruppe, die im Anschluss nur kurz dargestellt wird.

#### Berg2 – selbstläufig initiiert:

989 Cm: L ja und jetzt wo wir es gerade sagen;  
 990 (.) Umwelt muss da rein; das ist uns wichtig; also wo ich  
 991 jetzt gerade nachdenke wie wenig wir darüber eigentlich  
 992 wissen, weil ökologisch da denkt man eigentlich eher an die  
 993 Umwelt als an Menschen; also ich jetzt zumindest aber; (.)  
 994 wir haben fast alle nur an die Arbeitsbedingungen gedacht

Zum Thema „Urteilen über Globalisierung“ gehören also noch weitere Perspektiven. Für diese Gruppe ist es die Umwelt, die zu wenig betrachtet wurde. Auch wünscht sie sich (vgl. Diskursbeschreibung) zum Experten noch eine Gegenmeinung zu hören, wie dies auch Gruppe Berg4 mehrfach fordert. Die eine Meinung vom Experten soll also durch einen zweiten Blickwinkel, einen H&M-Vertreter, wiederum kontrastiert werden.

In diesem nie abgeschlossenen Einholen möglichst vieler Perspektiven aus verschiedenen Richtungen dokumentiert sich die Suche nach Wissen, es ist dabei eine Orientierung an Vielperspektivität. Von daher ist auch die negative Wertung von Gruppe Berg2 zu verstehen, dass man schon wieder globale Textilindustrie durchnimmt (vgl. in der Diskursbeschreibung, hier nicht abgedruckt).

#### Zusammenfassung Ausprägung 2:

Es zeigt sich Skepsis darüber, ob man genug weiß, um über so ein komplexes Thema wie „Globalisierung“ zu urteilen. Die Skepsis lähmt aber nicht, sondern man urteilt diskursiv gemeinsam (Orientierung an Gemeinsamkeit), auf der Suche nach einer objektiven Wahrheit, wenngleich man weiß, dass man die eigene Urteilsperspektive nie verlassen kann.

Dabei fehlen immer wieder weitere Perspektiven auf das Thema oder auch eigene Erfahrungen. Man möchte noch mehr Perspektiven und betont, dass das Urteil, das allerdings nie komplett sein kann, immerhin soweit anzureichern ist. Nach dem Aspekt der Vielperspektivität wird die Unterrichtsreihe bewertet. Sie wird positiv bewertet.

Es dokumentiert sich eine Orientierung an Vielperspektivität und gemeinsamer Wahrheitssuche.

→ Ethisches Urteilen: explizit beruft man sich auf verschiedene Perspektiven und die Erfahrung, fragt nach Urteilsstandorten; implizit: gemeinsame, objektive Werte, aber ggf. nicht zu übertragen auf Menschen, die außerhalb der Urteilsgemeinschaft stehen: Wo liegt die Grenze der Urteilsgemeinschaft?, ethisches Urteilen als stetes Hinterfragen

*Ausprägung 3: Das ist doch klar. – die Wissenden*

Für die Gruppen dieser Ausprägung ist eindeutig, dass sie Wissen haben, um über das Thema „Globalisierung/globale Textilindustrie“ urteilen zu können. Das Thema ist vor dem Hintergrund dieser Sicherheit im Urteilen nicht zentral.

Dieses Themenfeld wird ähnlich wie die anderen Themenfelder dieser Gruppen aufgespannt, indem nur die Man-Perspektive gewählt wird.

**Meer3 – selbstläufig initiiert:**

677 Am: Also man hat auf jeden Fall (2) Schattenseiten @und@ die  
678 positiven Seiten kennengelernt (1) und man- dann konnte man  
679 sich halt seine Meinung bilden ich denke mal vorher wusste  
680 man jetzt nicht so viel (.) zu seiner Meinung (1) und  
681 konnte die aber gar nicht richtig vertreten (.) und jetzt  
682 kann man sich halt (.) kann- kann man (.) sich ne Meinung  
683 bilden (1) und die auch dementsprechend vertreten (.) weil  
684 man ja ges- jetzt (.) n Überblick darüber gekriegt hat wie  
685 die Situation ist (.) also denke ich schon dass das was  
686 gebracht hat (13)

An dieser Stelle ist die Konklusion zu sehen, die dann über eine immanente Nachfrage zur Frage des Wissens im zweiten Textausschnitt<sup>205</sup> (s. unten) führt. Die Aussage „vorher wusste man jetzt nicht so viel zu seiner Meinung“ ist für diese Gruppe entscheidend. Wissen, um richtig zu urteilen, ist nun vorhanden. Man muss etwas wissen, nicht nur um zu urteilen, sondern auch um seine Meinung zu vertreten. Man weiß nun, wie es sich wirklich verhält, und zwar gibt es gute und schlechte Seiten. Die binäre Bewertung ist eindeutig und hinreichend für ein Urteil. Darin dokumentiert sich Sicherheit im Wissen und Urteilen, die sich vor allem im Folgenden zeigt:

**Meer3 – immanent nachgefragt:**

696 Dw: Äh::m (2) ja also (1) dann hat man eben doch so nochmal so  
697 ne andere Meinung gehört (.) wei:l ähm (3) ja (1) also der  
698 wusste natürlich erstmal (.) nochmal so n paar Sachen mehr  
699 (.) die da ähm noch so (.) geholfen haben so ne Meinung  
700 sich darüber zu bilden (.) und (2) ja dann hat man bei- bei  
701 dem konnte man dann ja eben so sehen was man schon dagegen  
702 machen kann (1) und im Unterricht haben wir dann so  
703 besprochen was man machen könnte dann gabs da aber so  
704 (Touristen ((extrem genuschelt)) oder ähnliche Probleme  
705 das umzusetzen (.) und da hat man dann irgendwie gesehen  
706 dass (1) also (.) da schon manche Sachen gehen (1) und (1)  
707 ja (2)  
708 Bm: Ja ich glaube auch so n Experte der ist halt (.) viel mehr  
709 im Thema drin als jetzt ne Lehrerin die so (1) n ganz: (.)  
710 so weites Feld sozusagen ähm (.) an Wissen braucht und er  
711 äh (2) k- kannte sich natürlich dann halt mehr dann aus und  
712 ähm (.) konnte vielleicht auch mehr ähm (.) mehr sagen dazu  
713 (1) und äh (1) vielleicht auch mehr aus eigener Erfahrung

---

<sup>205</sup> Die Zwischenzeilen 687-691 wurden aus Platzgründen ausgespart. Es handelt sich hier vor allem um Zustimmungen der anderen Gruppenteilnehmer.

### 5.3 Sinngenetische Typenbildung

714 sprechen als so ne Lehrerin die vielleicht ähm (.) darüber  
715 was @gelesen hat@ aber (.) äh sonst vielleicht auch nicht  
716 viel mehr (1) ähm ja (6)

717 Am: Ja @(.)@  
718 Dw: @(.)@  
719 Am: @(.)@ ich seh das genauso (.) also der Lehrer hat ja (.)  
720 breites Spektrum an Wissen sag ich mal was er (.)  
721 vermitteln soll und dann kann der gar nicht so n z- (.) ins  
722 Detail gehen oder dieses Detailwissen unbedingt haben (.)  
723 deswegen fand ich das ziemlich gut jetzt n Experten da:zu  
724 zu holen der (.) arbeitet da jeden Tag drin der we- (.) der  
725 kennt da Details und konnte die uns dann auch gut  
726 vermitteln (1) und (.) deswegen fand ich das ziemlich gut  
727 dass man Experten eingeladen hat °weil° (.) er hat einfach  
728 äh viel mehr Informationen kriegen können

729 Bm: Und ich finde auch viel aktuellere Information also jetzt  
730 so n Lehrer oder so äh (.) wenn man da jetzt in  
731 irgendwelchen Lehrbüchern (.) Informationen hat die  
732 vielleicht äh schon fünf sechs Jahre alt sind (.) äh s-  
733 seien auch nur vier (.) ähm (.) dann sieht man halt  
734 vielleicht auch mal noch diesen Wandel nochmal n bisschen  
735 ähm wie das jetzt Momentan wirklich ist und äh (2) ja ob  
736 sich das halt noch verschlimmert hat oder es besser  
737 geworden ist weil ähm (1) es hat sich ja so angehört als äh  
738 (.) so fand ich es auf jeden Fall (.) dass ähm dass sich  
739 das eben schon n bisschen in die Richtung bewegt hat dass  
740 es äh (1) jetzt immer m:- fairer wird sozusagen dass mehr  
741 solche Labels gibt zum Beispiel die ähm (1) die darauf  
742 achten und auch die damit ähm (.) mit diesen (.)  
743 @Auszeichnungen@ äh (.) ja arbeiten wollen und daruaf halt  
744 auch achten (2) #00:40:54#

745 Cm: Ja: ich glaub das war auch ziemlich wichtig (.) dass er  
746 halt in dieser Branche drin war (.) es hätte ja auch ein  
747 Experte kommen können (.) der sich quasi von außen (.) das  
748 immer angeschaut hat irgendwelche Artikel durchforstet hat  
749 sich zwar auch dann gut damit auskennt (.) aber halt nicht  
750 so genau: (.) weiß wie das halt intern funktioniert weil er  
751 halt noch nie da gearbeitet hat (1) und das finde ich auch  
752 glaube ich ziemlich wichtig dass der halt diese (.) quasi  
753 Insider@informationen@ hatte (1)

754 Dw: Ja weil die Lehrer haben ja immer nur so quasi (.) das  
755 theoretische Wissen aber die wissen (.) halt nicht wie das  
756 in der Praxis umgesetzt wird und der (.) ja der macht das  
757 ja also der hat das ja- der arbeitet das ja (.) damit ja  
758 jeden Tag und dann (1) ähm kann er das auch besser  
759 beurteilen was geht und was nicht geht (1) so weil der eben  
760 dieses (.) weil er das eher so praxisnäher (.) hat

Die von Ym exmanent nachgefragte Gegenüberstellung von Lehrerin und Experte wird hier unter dem Aspekt des Wissens artikuliert, wobei auch die Art des Wissens für die Meinungsbildung genauer elaborient wird. Gegenüber stehen sich bei den Schülern „Detailwissen“, Wissen aus eigener „Erfahrung“, praktisches Wissen, „viele aktuellere Informationen“ (= hat der Experte), „breites Spektrum an Wissen“, Wissen „von außen“ gegenüber „theoretischem Wissen“, „alt“ „in irgendwelchen Lehrbüchern“ (= Wissen des Lehrers).

Dabei wird der Lehrer nicht negativ gesehen, sondern in seiner Professionsbeschränkung. Darin zeigt sich die Orientierung der Gruppe am Fakten-Wissen. Zentral sind viele Informationen. Diese hatte der Experte. Es geht aber zugleich um ein Wissen, das praxisnah sein soll, nicht theoretisch. Dies ist für sie auch zentral, um zu urteilen, und ist für sie das Kriterium den Unterricht zu beurteilen. Ihr Urteilen läuft dann über das Abwägen eben dieser Informationen (vgl. Themenfeld 1). Der Insider kann außerdem „besser beurteilen“, welche Handlungen möglich sind. Die Opposition von außen und innen wird über den Aspekt des praktischen Wissens im Zusammenhang mit dem Urteilen aufgemacht. Es dokumentiert sich darin eine Orientierung an einem praktischen Wissen<sup>206</sup>, das sich aus vielen Informationen speist. Urteilen greift darauf zurück. Die Schüler können sich nun eine Meinung bilden, haben noch einmal eine andere gehört. Sie sind sich in ihrem Urteil sicher, wie sich fallintern im Folgenden fundieren lässt.

Ym scheint dies zu bemerken, wenn er seine immanente Nachfrage in 564 f. formuliert (s. unten). Er kritisiert implizit die Sicherheit der Bewertung mit „gut“ und „schlecht“, die unabhängig von der durch die Gruppe vorgenommenen Artikulation eines Wissens über die Schwierigkeiten um die Gerechtigkeitsfrage, vollzogen wird. Auf was Ym ebenso zu reagieren scheint, ist die Sicherheit im Urteilen bei gleichzeitiger Abwesenheit eines In-Frage-Stellens der eigenen, ethischen Urteilsbildung bzw. des eigenen Verhaltens bzw. vor allem des Wissens:

### Meer3 – immanent nachgefragt:

564 Ym: Du hast gerade gesagt äh (2) damit jeder sich seine Meinung  
565 bilden kann das ist ja eigentlich klar man sieht ja dass es  
566 schlecht ist (.) wieso könnt ihr da sagen (.) jeder- es ist  
567 klar das ist schlecht (.) und am (.) vor einer halben Stunde  
568 in diesem Gespräch konntet ihr nicht sagen was gerecht ist  
569 wieso könnt ihr sagen was schlecht ist aber nicht was  
570 gerecht ist (2)  
571 Dw: Ja weil- also weil- (.) man was Schlechtes ist sind ja dann  
572 so die Probleme und dann (.) um für die Probleme halt (.) ne  
573 Lösung zu finden da muss man ja n:: ne gerechte Lösung  
574 finden (.) also weil- (.) ja um jetzt in Entwicklung- (.)  
575 Entwicklungsländern helfen zu können dann müsste man ja::  
576 (.) dann vielleicht (.) von den ähm reicheren Ländern dass  
577 die dann erstmal (1) die unterstützen finanziell aber dann  
578 vielleicht (.) dass finden dann vielleicht manche für die  
579 ähm (.) reicheren nicht so gerecht ja also dass die Lösung  
580 halt (1) ich finde eher dass- also man- es ist schwer ne so  
581 ne- Lösung zu finden womit sich halt alle zufrieden geben  
582 können (2) #00:31:35#  
583 Am: Also mein weiß halt dass das jetzt nicht (.) unter: (.)

<sup>206</sup> In diesem Abschnitt zeigt sich bei dieser Gruppe außerdem wieder, dass für sie Handlungsmöglichkeiten den Informationen nach möglich sind: „man konnte dann ja schon eben so sehen was man dagegen machen kann“. Es ist an sich schon etwas „fairer“ geworden. Die Frage nach dem Handeln wird in dieser Studie nur am Rande betrachtet.

584 optimalen Bedingungen da alles hergestellt wird aber (.) um  
 585 (1) die Bedingungen zu schaffen (2) müsste man ja auch  
 586 erstmal Geld investieren (.) also die Länder müssten  
 587 vielleicht auch Infrastruktur schaffen damit man das  
 588 überhaupt machen könnte (.) und das können sich teilweise  
 589 (.) die Länder nicht leisten in denen halt produziert wird  
 590 (1) und dann müsste man ja: finanziell Unterstützung geben  
 591 (.) und ich glaub (.) da si- is sind jetzt unbedingt die  
 592 reichen Leute nicht (.) zu bereit oder (.) die reichen  
 593 Länder jetzt unbedingt (.) da so viel Geld rein zu (1)  
 594 investieren (.) und (.) deswegen ist das schwierig (.) die  
 595 Gerechtigkeit da (1) äh (2) aus einem (1) °ja (.) jetzt hab  
 596 ich mich verfranzt°

Aufschlussreich ist, wie diese möglicherweise etwas provozierende Frage beantwortet wird. „Schlecht“ wird mit Problemen verbunden, „gerecht“ mit der konkreten Frage nach einer Lösung. Es wird hier nicht theoretisch überlegt, was gerecht ist, sondern wie das praktisch umzusetzen ist bzw. konkret, wie man das machen müsste; „investieren“, „Infrastruktur“. Abermals wird in dieser Elaboration die Orientierung an praktischem Wissen im Urteilen sichtbar, die ethische Komponente des Themas wird kaum elaboriert. Es geht vor allem darum, was man machen muss, was im Detail verhandelt wird. Wissen wird also angeführt, das notwendig ist, um eine Lösung zu finden, um Ungerechtigkeit aus der Welt zu schaffen, nicht aber wird diese diskursiv befragt. Die Orientierung an einem praktischen Wissen, bei dem das Ethische als Wissen um eine binäre Logik verstanden wird (vgl. Abschnitt vorher) und eindeutig ist, zeigt sich also auch im eigenen Darstellungsmodus des Feststellenden.

Fallextern fundiert lässt sich diese Orientierung, wie folgt:

Meer 1 – exmanent nachgefragt:

226 Am: es gibt für die einen Leu- eine Seite is es gut dass es  
 227 diese Globalisierung gibt mit dieser Textilproduktion und  
 228 für die Arbeiter die da unter diesen Bedingungen arbeiten is  
 229 es natürlich nicht s:o (.) gut und es gibt auch allgemein es  
 230 ist son Zwiespalt finde ich #00:09:15-3#  
 231  
 232 Ym: mhm ((bejahend))  
 233  
 234 Dw: ja also das richtige Bild von der Textilproduktion ist ja  
 235 dass viele gar nicht wissen oder auch gar nicht sehen wollen  
 236 wie das eigentlich da wirklich ist weil ich mein da ist  
 237 Kinderarbeit die haben Niedriglöhne die sind da nicht  
 238 richtig die ham keine guten Arbeitsverhältnisse  
 239  
 240 Ym: L mhm ((bejahend))  
 241  
 242 Dw: L und äh das wissen  
 243 halt viele nicht oder wollen halt auch nicht wissen und ja  
 244 deshalb also ham viele nicht das richtige Bild von der (.)  
 245 Textilproduktion denk ich #00:09:39-9#

Man weiß, wie es „da wirklich ist“, von daher kann man das auch beurteilen (vgl. etwa ganz anders Gruppe Berg5). Die Fakten dafür sind klar: Kinderarbeit (vgl. anders Gruppe Berg3 ), Niedriglöhne, keine guten Arbeitsverhältnisse. Viele wissen es aber nicht oder wollen es nicht sehen, daher können sie nicht richtig urteilen. Das Bild von Globalisierung passt demzufolge nicht. Außerdem ist die binäre Bewertung je nach Perspektive klar, der Zwiespalt wird dabei auch als vorhandene Tatsache festgestellt. Auf diesen Zwiespalt wird aber im Folgenden nicht eingegangen, da es das richtige Bild von Globalisierung schon gibt, das gegeben ist, wenn man auch die negativen Folgen sieht. Man weiß also, wie die Fakten sind, kennt die beiden Seiten der moralischen Medaille, und zeigt sich als sicher im Urteilen, das sich an Fakten hält.

#### Zusammenfassung Ausprägung 3:

Man kennt die beiden Seiten, die es gibt, und spricht über die Sachlage, die man nun besser kennt. Wissen, das theoretisch ist, ist weniger zentral, ebenso ethische Fragestellungen, die nicht negativ gewertet werden, aber de-thematisiert erscheinen. Ziel ist die Lösung des Problems.

Es dokumentiert sich darin eine Orientierung an praktischem Wissen, das konkret sagt, wie man ein Problem löst.

→ Ethisches Urteilen: explizit: binäre, eindeutige Bewertungslogik; konkretes Handeln vor ethischem Abwägen; implizit: orientiert an Fakten. Ethisch Urteilen heißt, zu wissen, was die positiven und negativen Seiten sind.

#### *Ausprägung 4: Das hat mich angesprochen. – die nach Beispielen Fragenden*

In dieser Ausprägung zeigen sich zwei Aspekte. Zum einen wird Unterricht danach bemessen, was er für den Alltag bringt, was man an Wissen für das Urteilen aus dem Unterricht zieht (vgl. ganz anders Berg3). Vor diesem Hintergrund wird der Unterricht bewertet. Zum anderen wird Unterricht in dem Zusammenhang vor allem dann positiv bewertet, wenn viele konkrete Beispiele vorkommen. Diese sollen die Schüler persönlich ansprechen. Sie sollen sie aber in ihrem Urteilen nicht verunsichern, sondern in das ethische Ordnungsschema passen. Ethische Fragen sind also wichtig, wenn sie für den Alltag wichtig sind.

#### Meer 4 – selbstläufig initiiert:

754 Am: Ja man hat ja halt jetzt viele neue Perspektiven man kennt alles genauer man sieht auch die  
755 Hintergründe was alles schlecht ist und man kann das jetzt alles besser beurteilen weil man  
756 jetzt alle Perspektiven kennt und nicht die aus unserer Sicht weil man die ja sonst nur  
757 kennt und dadurch verbessert sich das halt (1) #00:54:18-5#  
758

759 Dm: und ganz wichtig dafür warn halt die Beispiele die wir hatten also zum Beispiel die Bei-  
760 spiele jetzt von den ausgebeuteten Baumwollbauern in Indien oder den schlecht bezahlten  
761 chinesischen Arbeitern also da sind die Beispiele auch ganz wichtig dass man die andere  
762 Perspektive kennen lernt weil wenn man da jetzt nur liest ja die ham da schlechte Bedingun-  
763 gen anstatt wirklich mal vielleicht auch Bilder zu sehen oder eigene Erfahrungsberichte von

### 5.3 Sinngenetische Typenbildung

764 solchen Leuten das ähm also sonst krigt man das ja gar nicht so mit sonst kann n einfacher  
765 Text der da so beschreibt kann das nicht so rüberbringen wie jetzt was aus der eigenen  
766 Perspektive (1) #00:54:58-0#  
767 Cw:hm ja auch so Sachen ich hätte jetzt auch nicht so gedacht dass da so viele sind die deswe-  
768 gen Selbstmord begehen weil die halt so hoch verschuldet sind äh wusst ich auch gar nicht  
769 dass die verschuldet sind überhaupt also ich fand das mit den Beispielen auch wichtig weil  
770 (1) sonst isses halt irgendwie immer so langweilig so ja schlechte Arbeitsbedingungen da  
771 gehts wieder der halben Weltbevölkerung schlecht so denkt man so ja hab ich jetzt auch schon  
772 tausend mal gehört \*lacht\* aber was dann da so wirklich so schlimm ist merkt man halt eher  
773 wenn man so an Bildern oder halt so Beispielen oder so (3) #00:55:31-7#

Fazit ist, dass man jetzt alles besser beurteilen kann, weil man nun „alle Perspektiven“ kennt. Man weiß nun also alles, kennt die Hintergründe und kann nun besser urteilen (vgl. anders Ausprägung bei Berg5, man weiß nie alles). Entscheidend ist, warum man nun mehr weiß.

Zentral dafür sind vor allem die Beispiele. Diese gelten als Perspektiven. Gegenübergestellt werden „Texte lesen“ (negativer Gegenhorizont) vs. „Bilder anschauen“ und „Erfahrungsberichte lesen“ (positive Gegenhorizonte). Für das bessere Urteilen der Schüler oder hier eher für ihre ethische Sensibilisierung geht es also um die Veranschaulichung der Umstände. Es ist aber nicht nur der Veranschaulichungsaspekt darin enthalten, sondern auch die Frage der Realität und der Betroffenheit, wie sich dann vor allem beim Thema „Selbstmord“ zeigt. Man merkt es erst durch die realen Beispiele, ist davon betroffen, bekommt das nun mit. Negativer Gegenhorizont sind die Texte, in denen nur das steht, was man schon „tausend Mal“ gehört hat. In dieser Gruppe zeigt sich der Aspekt, dass man neues Wissen haben will, insofern, als man um noch etwas als schlimm beurteilen zu können, betroffen sein will von dem Thema, dafür muss es aber etwas Neues aufzeigen. Es dokumentiert sich darin eine Orientierung an dem, was anschaulich ist und anspricht, damit man Umstände überhaupt noch als schlimm beurteilt. Abgestumpft ist der negative Gegenhorizont, wie sich im Folgenden noch zeigt. Beispiele gelten als Perspektiven, Urteilen ist gut möglich, wenn man diese hat (vgl. hierzu weitere Belege in der Diskursbeschreibung).

Fallintern fundieren lässt sich dies folgendermaßen:

**Meer4 – exmanent nachgefragt:**

680 Dm:Vor allem man ist ja auch durch Medien des kommt ja ganz oft dass irgendwelche schlimmen  
681 Dinge passieren und des is halt so oft da wird dann n bisschen drüber berichtet und dann  
682 isses auch schlimm und dann is wieder weg und dann kommt schon wieder das Neue da ist man  
683 auch irgendwann (2) wie n bisschen abgehärtet dass man halt denkt jaaa schon wieder  
684 irgendwas und deswegen find ich dass des wichtig ist dass man auch äh (1) irgendwie nicht  
685 unbedingt (1) ja dass man so ansetzt dass man wirklich diese auch diese faire Welt Läden und  
686 sowas wenn man da auf das Beispiel wieder eingeht dass man sowas n bisschen mehr verbreitet  
687 wo man dann auch ohne großen Aufwand so betreiben den wo man dann auch nicht oft immer für  
688 bereit ist weil man ja halt wie gesagt schon n bisschen abgestumpft ist aber dass man  
689 einfach das dann trotzdem macht weils äh für einen selber auch grade ähm günstig ist wenn  
690 der wenn man da zum Beispiel guckt und man findet das was tolles das man da auch kaufen kann  
691 und äh nicht dass man da jetzt unbedingt groß was für machen muss dass man und grade nur zum  
692 Beispiel jetzt das T-Shirt kauft (1) #00:49:52-2#

Unterricht und Medien werden hier (vgl. ähnlich bei Themenfeld 2: „bei Medien kann man weiterschalten, bei Unterricht nicht“) in gewisser Weise gegenübergestellt. Wenn in den Medien wieder etwas kommt zum Thema „Globalisierung/globale Textilindustrie“ (hier wird dies nur im Kontext verhandelt, das Thema wird nicht mehr genannt), ist man schon „abgehärtet“. Auch Schlimmes macht dann nicht mehr betroffen, dass sollte aber nicht so sein. Selbst das Neue, vorher noch positiver Gegenhorizont, muss so gestrickt sein, dass es die Schüler noch erreicht (vgl. Stichwort „nerven“ Themenfeld 2). Unterricht sollte also woanders ansetzen, Beispiele bringen und auf Beispiele eingehen, damit man etwas tut. „Abgestumpft“ sein, eben nicht mehr persönlich von etwas getroffen werden, ist hinderlich und wird an diesem Beispiel als Handlungsbremse eingestuft. Man möchte aber noch persönlich erreicht werden, um überhaupt zu urteilen, und wird dies durch die Unterrichtsreihe:

Dies lässt sich im Weiteren fallextern fundieren.

#### Berg1 – selbstläufig initiiert:

38 Fm: Ja was ich gut fand äh dass der Unterricht halt so ein bisschen  
 39 anschaulicher gestaltet war (.)jetzt auch außerhalb der  
 40 Gruppenarbeiten haben wir auch viel halt gemacht was sich halt (.)  
 41 ja halt aktuelle Situation halt bezieht und nicht halt eben nur  
 42 Texte gelesen oder sowas  
 43 Bm: Ja zum Beispiel dieser Referent dieser Matthias oder so der hat das  
 44 halt nochmal diese Ansicht die wir halt im Unterricht quasi  
 45 entwickelt haben, nochmal aus so einer anderen Sicht  
 46 wiedergespiegelt weil er sich halt in dieser Branche Textil und so  
 47 halt besser auskennt und dann konnte man halt quasi unsere Ansichten  
 48 mit seinen vergleichen, und äh der konnte das halt besser  
 49 widerspiegeln was jetzt gut daran ist und was °schlecht daran ist°;  
 [...]  
 284 Em: Also ich meine jeder wusste ja; schon von Anfang an dass äh es in  
 285 manchen Ländern es den Leuten schlechter geht als hier; aber dass  
 286 man erst durch diese Unterrichtsreihe ähm so wirklich realisiert,  
 287 dass wir auch einen Teil dazu beitragen; das (.) äh fand ich auch  
 288 schon ein bisschen erschreckend; weil in den Medien wird es ja immer  
 289 gesagt wenn es den westlichen Ländern für die Ärmeren einsetzen und  
 290 äh aber eigentlich läuft es ja nur darauf hinaus dass ähm die  
 291 ausgebeutet werden; wenn man ehrlich ist;

Auch in diesen Textstellen sind beide Aspekte enthalten, die positive Bewertung von Anschaulichkeit, die gleich in der Eingangspassage genannt wird, und die in Zusammenhang mit dem negativen Gegenhorizont „nur Texte gelesen“ steht. Urteilen wird wie bei Gruppe Meer4 als perspektivisch wahrgenommen, auch in der Form, dass man durch den Vergleich aller Perspektiven auf die richtige Antwort darüber kommt, was gut und schlecht ist. Betont wird dann im weiteren Verlauf ebenso, dass man schon vorher eigentlich alles wusste. Dieser Aspekt des Schon-Wissens über das Schlimme an Globalisierung wird hier erneut mit der Unterrichtseinheit verglichen, die die Schüler aber trotz dieses Wissens noch „erschrecken konnte“. Man „realisiert“ es erst jetzt, wie betont wird. Die Medien fungieren ebenso an dieser Stelle in gewisser Weise als negativer Gegenhorizont,

da sie nicht genau zeigen, wie schlimm die Ausbeuterei eigentlich ist. Dass man Teil des Systems ist, macht betroffen.

Darin dokumentiert sich eine Orientierung am Affektiven, am Betroffensein-Wollen, von dem aus die Unterrichtsreihe bewertet wird und das als Voraussetzung für Urteilen gilt. Die Facetten dieser Ausprägung lassen sich durch eine dritte Gruppe weiter verdichten.

#### Meer2 – selbstläufig initiiert:

27 Bm: Ja:: wir hatten in der Unterrichtsreihe auch sehr interessante Beispiele (.) die hat er  
28 die haben das auch ziemlich gut veranschaulicht find ich und hm (.) hm anhand der  
29 Beispiele dann sich den Unterricht zu erschließen ist finde ich auch ne ziemlich gute  
30 Taktik gewesen (8) #00:02:22-0#  
31  
32 Am: Ja wir hatten halt zum Beispiel au:ch (.) das Beispiel mit ähm einmal mit zwei Farmern  
33 zwei Baumwollfarmern einer in Indien und einer in (.) äh Texas (.) ja und da haben wir  
34 halt auch festgestellt dass (.) es den Bauern in Indien halt v- viel schlechter geht und  
35 die halt auch alle Selbstmord begehen °ja° #00:02:47-8#

Hier wird ebenso gleich zu Beginn auf expliziter Ebene das Verwenden von Beispielen positiv bewertet. Man erschließt sich etwas durch die Beispiele, eben das Bild über die Situation, dass es den Bauern viel schlechter geht.

Der Selbstmord (aus Doppelstunde 2) beschäftigt auch diese Gruppe. Wichtig ist an dieser Stelle, dass man durch das Beispiel des Selbstmordes merkt, wie schlecht es den Menschen wirklich geht.

#### Meer2 – exmanent nachgefragt:

487 Am: A(m): Ja ich denke man hat halt im Unterricht wenn man das so durchgenommen hat (.)  
488 wirklich auch mal ne klare Sicht da drüber bekommen wie das so aussieht in unserer  
489 Gesellschaft also auf der We::lt (.) ja und wenn man halt nur so im Alltag bekommt man  
490 halt leider nicht so viel mit vo::n von dieser Gerechtigkeit oder halt Ungerechtigkeit  
491 (.) joa (5) #00:28:46-3#  
492  
493 Ym: Wie sehen die anderen (.) das #00:28:47-7#  
494  
495 Dm: Hm ich fands eigentlich ne ziemlich gute Sache dass wir sowas mal im Unterricht  
496 durchgenommen haben so:: weil sonst bestell- äh beschäftigt man sich ja so stupide mit  
497 einem bestimmten Thema zum Beispiel vorher haben wir halt Sahelzone gemacht oder so dann  
498 nimmt man das Thema halt durch ähm (.) was n so nebenbei gesagt gar nicht mal so  
499 uninteressant war so nicht um das schlecht zu machen naja auf jeden Fall ähm (.) find ich  
500 das auch so mal ganz wichtig dass man auch mal über sowas redet wie Gerechtigkeit weil  
501 ähm (.) ja (2) Globalisierung ist jetzt halt auch so ein großes Thema bei- auf der Welt  
502 jetzt halt momentan viele Länder auch wachsen und so (.) ähm dass dann auch die  
503 Gerechtigkeit irgendwo nicht auf der Strecke bleiben darf und so viele Leute halt nicht  
504 benachteiligt werden dürfen und ich glaub sowas ist dann ziemlich wichtig wenn man zum  
505 Beispiel jetzt wieder das Beispiel mit dieser Textilfabrik in Indien sehen dass die Leute  
506 dann halt ähm auch ein gewissen Recht haben auf bestimmte Dinge so Grundrechte sag ich  
507 mal und ähm ja dass man die Leute da nicht benachteiligen darf also ich find dass das ein  
508 ziemlich wichtiges Thema ist #00:29:46-9#  
[...]  
530 Ym: Mhm #00:31:01-9#  
531  
532 Bm: Und ich fand das auch gut weil dieses Thema halt nicht so ganz theoretisch war wie die  
533 anderen weil sonst bespricht man ja immer was hat dann die ganzen Probleme da dran

## 5 Ergebnisse

534 festgestellt kann aber von sich aus nichts ändern und hier ist das halt hier kann man das  
535 ändern indem man sich die T-Shirts von ähm den entsprechenden Labels kauft (.) und da  
536 kann man da sag ich mal doch schon so ein Stück weit mithelfen dass es besser wird  
537 #00:31:24-5#  
538  
539 Y Mhm (4) #00:31:29-4#  
540  
541 Dm: Hm ja ich fand das auch ziemlich wichtig weil (.) äh wenn man sonst so in den Laden geht  
542 ich (.) geh in Laden kauf mir ein T-Shirt das ist halt so was alltägliches was ganz  
543 normal ist also auch so selbstverständlich dass ich halt ähm einfach in den Laden gehen  
544 kann mir ein T-Shirt kaufen kann und wenn man jetzt mal so darüber geredet hat (.) was in  
545 so einem kleinen- (.) was in so einem T-Shirt so für ne ganze Geschichte steckt und von  
546 so so ein ganzer Weg das so ein T-Shirt mal zurücklegt (.) und dass dann so nur so diese  
547 kleinen Dinger sind auf die man achten muss ähm (.) um in so einer eigentlichen  
548 alltäglichen Sache so einfach mir Kleidung zu kaufen die ich dann anziehe so Leuten  
549 helfen kann dann ist das eigentlich auch schon ne ziemlich gute Sache (.) also auch  
550 wirklich mal was Sinnvolles in der Schule also dass man neben der Ausbildung die man halt  
551 für sein eigenes Leben braucht auch vielleicht sogar (.) Dinge lernt mit denen man dann  
552 direkt (.) ä- ä- aktiv anderen Leuten helfen kann #00:32:14-2#

Die negativen Gegenhorizonte von Meer4 und auch Berg1 – „abgestumpft“, „Texte lesen“ – sind bei Meer 2 „stupide“, „durchnehmen“, „theoretisch“. Positiver Gegenhorizont ist aber Anschauliches, das etwas anstößt, weil es betroffen macht, und das in Form von Beispielen<sup>207</sup> besseres Urteilen ermöglicht. Ethische Inhalte werden dazu gezählt oder genauer die Frage der Gerechtigkeit. Bewertungshintergrund ist die eigene Alltag. Und so wird das Behandeln von ethischen Fragen als für den Alltag positiv bewertet, wenn diese, wie in diesem Fall, dann direkt aufzeigen, wie es ist auf der Welt und, dass man etwas machen kann. Zum Bild von der Welt gehört beim Thema „Globalisierung“ für sie auch die Gerechtigkeit und dies, weil es ihnen wichtig ist, da für sie klar ist: „man darf die Leute da nicht benachteiligen“. Hier geschieht in der Schule aber vor allem deswegen etwas „Sinnvolles“, weil es als Thema im Alltag direkt umgesetzt werden kann. „Aktiv anderen Leuten helfen“, gerecht handeln also, ist das Kriterium, also eine Ethik, die sich praktisch umsetzen lässt. Das Thema „Ethik“ war also für die Schüler gerade nicht theoretisch, sondern praktisch. Nicht theoretisch ist es aber auch noch aus einem weiteren Grund. Und zwar weil man die ganze Geschichte gesehen hat, die da dahintersteckt, also ein anschauliches Beispiel hatte. Man hat nun eine „klare Sicht“ darauf bekommen, wie es so aussieht in der Gesellschaft, in der Welt. Die Schule vermittelt also das Bild von der Welt draußen, stößt das ethische Urteilen an. Der Gegenpol ist der „Alltag“, in dem man ethische Fragestellungen nicht mitbekommt. Nicht-Mitbekommen kann als Variante zu „tausend Mal“ (Gruppe Meer4) und „nicht realisiert“ (Gruppe Berg1) gelesen werden.

Ethisch-praktisches Wissen zu vermitteln und dieses gut zu illustrieren, ist zentral für das Urteilen.

---

<sup>207</sup> Die Gruppen reden selbst mittels Bezugnahme auf viele Beispiele (vgl. Diskursbeschreibungen von Meer2, Meer4 und Berg1).

Zusammenfassung Ausprägung 4:

Wichtig ist, dass man berührt wird von anschaulichen Beispielen. Persönliche Beispiele oder Narrationen vom T-Shirt sollen im Fokus stehen. Sie sind gut, wenn sie betroffen machen, Ungerechtigkeiten und Schlimmes aufzeigen, die Schüler erreichen, die sich selbst oft als abgestumpft bezüglich des Themas beschreiben. Urteilen braucht besonders aber anschauliche Beispiele.

Die Unterrichtsreihe hat die Schüler erschreckt. Sie hat viele Beispiele aufgezeigt, man kennt nun alle Perspektiven und weiß noch besser, was gut und schlecht ist. Eine Orientierung an einem praktischen Urteilswissen, das einen betrifft (affektive Komponente), zeigt sich. Dahingehend wird Unterricht bewertet, ob er stupide war oder aufgerüttelt hat.

→ Ethisches Urteilen: explizit: Beispiele von guten und schlechten Handlungen und daher klare Sicht darauf, was gut und schlecht ist; implizit ethisches Urteilen ist gekoppelt an ein persönliches Betroffen- und Berührt-Sein von den Umständen.

Zusammenfassung von Themenfeld 3:

Die Schüler thematisieren den Zusammenhang „Wissen über Globalisierung/ globale Textilindustrie und (ethischem) Urteilen“ in unterschiedlicher Form und Stärke. Auf impliziter Ebene scheint sich ein Zusammenhang zwischen Wissensorientierung und ethischer Urteilsform abzubilden.

→ Wissen für das Urteilen weiter suchend, Orientierung an Vielperspektivität

→ Wissen nach der Unterrichtsreihe für das Urteilen habend, wenn dieses im Rahmen einer klaren ethischen Ordnung aufgebaut wurde, Orientierung an gesicherter ethischer Ordnung

→ Wissen nach der Unterrichtsreihe habend, urteilen können, Orientierung am praxisnahen Faktenwissen

→ Schulwissen als Faktenwissen getrennt von ethischem Urteilen im Alltag, Urteilen orientiert an der Realität, Orientierung an realitätsnahem Faktenwissen, nicht am „Idealistischen“

Geographiedidaktisch gewendet:

→ Das Thema „Globalisierung“ ist bei einigen Schülern oft stark als „sowieso immer zu komplex“ gespeichert. Dies kann möglicherweise zu „man kann sowieso nicht urteilen“ führen oder zu der Forderung von Vielperspektivität. Letztere kann nicht hoch genug geschätzt werden.

→ Ethik im Geographieunterricht wird z. T. als negativer Gegenhorizont zu Fakten gesehen. Die Verbindung von beiden wird von einigen nicht gesehen. Die Gefahr des Gefühls, dass Ethik dem Thema nur übergestülpt wird, muss „gebannt“ werden.

→ Die Empfindung über das eigene Wissen bzw. der diesbezügliche Habitus und ethische Urteilsform hängen zusammen (ohne dies als unbedingt kausal zu setzen). Daraus sind unterschiedliche Rückschlüsse zu ziehen.

→ Es zeigt sich auch immer die Möglichkeit, die ethische Komponente angesichts geographischer Sachverhalte auszuklammern. Was ist hier das Wünschbare?

#### **5.3.1.4 Themenfeld 4: Urteilen und Diskussion – beim Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“**

Das Thema spannt sich als Themenfeld zwischen der Betrachtung des (Neo)Sokratischen Gesprächs sowie der erneuten Diskussion der Inhalte als auch der Bewertung dieses Vorgehens auf – vor dem Hintergrund der Frage, welchen Sinn Diskussionen allgemein machen. Die Dilemma-Diskussion als zweite Diskussionsform kommt darin insofern vor, als sie in Bezug gesetzt wird zum (Neo)Sokratischen Gespräch und oft als Gegenbeispiel für eine Diskussion angeführt wird. Die expliziten Bewertungen geschehen dabei vor dem Hintergrund der Sinnfrage und der Orientierung an Freiheit im Urteilen.

Verknüpft ist dieses Themenfeld also mit dem Themenfeld 2 insofern, als die Idee des Konsensualen ein Aspekt des (Neo)Sokratischen Gesprächs ist, der von mehreren Typen einer Bewertung unterzogen wird.

Ob eine eher beschreibende oder eine eher bewertende Elaboration des Themas vorliegt, ist von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich und gleichzeitig kennzeichnend für die Gruppe bzw. dann die Ausprägungen selbst.

Das (Neo)Sokratische Gespräch ist in den meisten Gruppen bereits in der Eingangspassage von Relevanz und erzeugt nachher selbst bei geteilter Orientierung auf expliziter Ebene Widerspruch in der Bewertung und zum Teil auch in der Wahrnehmung bzw. Beschreibung. Die starke Verhandlung dieses Themas kann auch so erklärt werden, da es sich um eine neue Methode handelt. Wie APPLIS (2012) und wie auch die Pilotierung für diese Studie zeigen, ist das Neue und sind besonders neue Methoden einer Unterrichtsreihe ein wichtiger Relevanzpunkt für die Schüler. Dass aber dieses Thema starken Widerspruch hervorruft, ist wiederum aus Sicht der dokumentarischen Methode bezeichnend, da ihr Augenmerk besonders auf Punkten des Widerspruchs liegt.

Ausgehend aber vom (Neo)Sokratischen Gespräch wird schließlich auch allgemein nach dem Sinn von Diskussionen für die Urteilsbildung gefragt.

##### *Ausprägung 1: an sich gut, jeder hat aber seine Meinung*

In Gruppe Meer3 ist die Relevanzsetzung<sup>208</sup> des (Neo)Sokratischen Gesprächs auffällig. In dieser Gruppe erzeugt die Methode bei den Schülern Widerspruch. In dieser Gruppe geht es um einen Widerspruch zwischen dem Prinzip des Findens

---

<sup>208</sup> Das Gespräch darüber beginnt bei 49 und endet in 299. Es wird selbstläufig initiiert, dann aber durch immanente Nachfragen des Moderators Ym gestützt bzw. gefördert.

eines Konsenses und der Unmöglichkeit, diesen zu finden, da jeder seine Meinung hat.

### Meer3 – selbstläufig initiiert – Eingangspassage:

79 Dw: Ja (.) weiß ich nicht ich find das: (1) ja weil ich das  
 80 cool fand mit den: (.) dass man das da jeder so was anderes  
 81 war und dass man dann nicht wusste wer man ist aber (.)  
 82 dann trotzdem (1) ja weiß ich nicht (.) das fand ich  
 83 irgendwie cool (3) @(. )@  
 84 Cm: Ja auch so ne Diskussion denk ich mal ist ja auch (.) immer  
 85 ziemlich gut um: das (.) ja zu besprechen und vielleicht  
 86 auch ne andere Meinung (.) sich zu holen (.) von den  
 87 anderen ähm wie die das sehen (.) und ja dann versuchen auf  
 88 den gleichen Nenner zu kommen, (2) geht dann eigentlich  
 89 immer relativ (.) also ist zwar schwer in dem Fall jetzt  
 90 gewesen mit Gerechtigkeit (.) aber ähm (1) trotzdem war gut  
 91 ja wie gesagt wenn man die anderen äh (.) Blickwinkel auch  
 92 mal sieht (3) #00:04:26#  
 93 Am: Ja (.) ich find das äh Prinzip fand ich auch ganz gut (.)  
 94 nur (1) das äh Thema Gerechtigkeit zu diskutieren war sehr  
 95 schwer an sich weil jeder einfach ne andere Auffassung von  
 96 Gerechtigkeit alleine hat (.) das sollten wir ja erstmal  
 97 dann in: der Diskussionsrunde klären (.) und da @hatten wir  
 98 dann schon@ äh (1) kleine Auseinandersetzungen weil  
 99 Dw: L°@(. )@°J  
 100 Am: jeder halt ne andere Auffassung davon hatte (.) und als wir  
 101 dann das Problem gelöst hatten dann (.) gab's wieder  
 102 andere Ansichten: und (.) eigentlich konnte man jetzt  
 103 nicht auf eine Lösung kommen (.) deswegen hat die  
 104 Diskussion vielleicht ein bisschen dann auch ins leere  
 105 Ym: geführt (4)  
 106 Dw: Nicken kann man nicht sehen oder hören viel besser also  
 107 L@(. )@J

„Cool“ war das mit den Umschlägen und an sich mal die Meinungen das anderen zu hören. Aber das „auch mal sieht“ ist sozusagen „halt“ ausreichend. Von daher wird das Gespräch auch nicht zu negativ gewertet, sondern eher verallgemeinert sachlich eingeordnet „so ne Diskussion is ja denk ich mal auch immer ziemlich gut“. Positiv ist, dass man die Meinungen der Anderen gesehen hat. Es zeigt sich aber doch ein Widerspruch in der Bewertung. Das Prinzip, auf einen Nenner zu kommen wird als an sich gut bewertet, aber nicht für das Thema „Gerechtigkeit“. Hier vertritt eben jeder eine andere Auffassung. Dieser Gruppe geht es auch an dieser Stelle um das konkrete Lösen von Problemen. Daher wird schließlich gesagt, dass die Diskussion vielleicht etwas „ins Leere geführt“ hat bzw. ja führen muss, weil jeder einfach ne andere Meinung hat, auch wenn man das Prinzip gut findet. Es zeigt sich, dass diese Bewertung des Gesprächs aus der Orientierung an praxisnahem Wissen zu erklären ist, aber nicht nur.

Hinter der Bewertung der Diskussionen, die dahingehend wichtig sind, dass es mal gut ist, andere Meinungen zu hören, steht noch etwas Anderes. Die Idee, dass „jeder halt ne andere Auffassung“, ist eine wichtige Feststellung in der Gruppe (vgl. auch Diskursbeschreibung).

Sie behindert eigentlich den Konsensgedanken des Gesprächs, das deswegen auch ins Leere geführt hat. Die Bewertung fällt allerdings nicht nur negativ aus, da die Freiheit im Urteilen ja gegeben war (vgl. Themenfeld 2). Jede Auffassung konnte gehört und vertreten werden, was als wichtig eingestuft wird:

Meer3 – immanent nachgefragt:

144 Am: Ja weil jeder hat ja ne andere Auffassung von Gerechtigkeit  
 145 (.) ich sag jetzt mal:: (.) was weiß ich äh die (.) gut  
 146 positionierten die Geld haben die sagen vielleicht wir  
 147 möchten das behalten (.) möchten jetzt nichts abgeben und  
 148 jetzt vielleicht äh (.) andere sag ich mal: °afri-°  
 149 afrikanische Länder: wo die jetzt oftmals nicht so viel  
 150 Geld haben (.) die möchten ja gerne Unterstützung erhalten  
 151 und da sind dann ja (.) von denen die äh Ansichten was  
 152 gerecht wäre Unterschiedlich  
 153 Bm: Aber dafür hatten wir die Umschläge °oder nicht° (1) dass  
 154 da dann jeder also dass keiner wusste ähm (.) welchem Stand  
 155 ((jemand hustet)) er angehört hat  
 156 Am: Ja: (.) aber wir hatten ja jedes (.) wir hatten ja schon  
 157 Dw: L<sub>n</sub>- (.) ne<sub>J</sub>  
 158 Am: die beiden Seiten die es gibt vor Augen und deswegen  
 159 Bw: L<sub>ja</sub><sub>J</sub>  
 160 Am: wussten wir jetzt auch nicht wofür wir uns entscheiden  
 161 sollten  
 162 Dw: Ja und außerdem hat da trotzdem jeder seine eigene Meinung  
 163 und so w- ist er von sich selber ausgegangen also wie wir  
 164 jetzt im Leben sind hat dann trotzdem jeder seine eigenen  
 165 Meinung darein gebracht also jetzt (2) ja (2) @(. )@ (3)

Der Widerspruch in der Bewertung setzt sich fort. Es zeigt sich, dass die als cool bewerteten Umschläge nicht davon abgehalten haben, dass einfach das „Jeder hat seine Meinung“ dominiert, was dann auch logisch erklärt wird und binär geographisch eingeordnet wird. Auffällig und zugleich paradigmatisch ist die Wendung „wir hatten ja schon die beiden Seiten, die es gibt, vor Augen“. Diese Gruppe, die sich in Themenfeld 3 als Wissende herausstellt, ist also auch im Diskurs wissend. Man kennt die beiden Seiten ja schon, daher diskutiert man sowieso nicht mehr wie auf einem unbeschriebenen Blatt, sondern kann nur diese beiden Seiten wieder reproduzieren. Auch bringt man das Eigene einfach immer mit. Man geht immer von sich aus. Daher ist so eine Diskussion eigentlich unmöglich.

Die Diskussion wird dahingehend weiter bewertet:

Meer3 – selbstläufig:

183 Am: Ja: (.) wenn man anfängt @jeden Begriff@ zu diskutieren (.)  
 184 ich glaube dann sch- entstehen auch diese Missverständn-  
 185 also ach nicht Missverständnisse diese unterschiedlichen  
 186 Meinungen erst (1) also man kann ja jetzt sagen gerecht ist  
 187 alle haben das Gleiche (1) aber wenn man dann halt über die  
 188 (.) äh Seiten aufgeklärt wird dann hat man dann doch andere  
 189 (.) Ansichten (2) nachher (.) was Gerechtigkeit überhaupt  
 190 ist (7) #00:09:30#

Hier<sup>209</sup> wird der Diskussion der Begriffe der Sinn sozusagen abgesprochen. So ein Gespräch produziert gewissermaßen mehr unterschiedliche Meinungen. Die vorherige Sicherheit wird sozusagen gestört. Dass ist wiederum störend für die Schüler, aber nicht nur. Man hat also doch andere Ansichten darüber. Dies wird erneut als eine sachliche „Aufklärung“ über den Sachverhalt dargestellt. Der ethische Sachverhalt enthält die Seiten, die es eben gibt.

Die Schüler der Gruppe bleiben bis zum Schluss in der Bewertung des Gesprächs am Hin- und Her-Springen:

**Meer3 – immanent nachgefragt:**

196 Cm: Ja ich glaub das war insofern schon gut dass man sich halt  
197 (.) damit intensiv beschäftigt hat (.) dann halt hat m- hat  
198 man auch erstmal gemerkt wie kompliziert das eigentlich ist  
199 (.) und das man halt nicht unbedingt zu einem Ergebnis  
200 kommt aber (.) im Endeffekt hatte dann glaube ich doch  
201 jeder seine eigene Meinung dann (2)

Das (Neo)Sokratische Gespräch wird abschließend so betrachtet, dass man das mal sieht, wie kompliziert es ist. Das Urteil, die eigene Meinung bleiben aber ausgeblendet. Man ist darin frei. Das Gespräch tangiert das nicht.

Die implizite Orientierung an einer Freiheit im Urteilen wird hierdurch nicht negativ berührt, da sie nicht ausschließt, dass man mal andere Meinungen hört.

Dieses Betrachten der Diskussionen als an sich gut – jeder hat „halt“ seine Meinung, die auch möglich war, zu äußern (vgl. Themenfeld 2) – ist kennzeichnend. Gefragt nach dem Wie des Erzählens fällt das eigene Ich auch (vgl. andere Themenfelder) an dieser Stelle heraus: man beschreibt, wie es gelaufen ist.

Fallextern fundieren lässt sich dies wie folgt:

**Meer1 – selbstläufig initiiert:**

167 Bm: L es war halt einfach nicht möglich da  
168 nen Kompromiss zu finden  
169  
170 Dw: L ja  
171  
172 Ym: L mhm ((bejahend))  
173  
174 Bm: L um hier zu sagen dass wenn er das zu  
175 einem Arbeitgeber sacht ist es komplett richtig und wenn ers  
176 nicht sacht das ist dann komplett falsch (.) das hatte immer  
177 alles irgendwelche Punkte noch (.) von ner anderen Seite  
178 dann w:::odurch es halt keine komplett richtige oder  
179 komplett falsche Entscheidung geben konnte #00:07:16-9#  
180  
181 Ym: mhm ((bejahend)) (3) und wie war das dann so (.) für euch  
182 (2) mit da jetzt irgendwie du hast grad gesagt keine  
183 richtige Entscheidung (.) oder so k- keine komplett richtige  
184 Entscheidung #00:07:31-0#

<sup>209</sup> Dies wird vorher auch bezogen auf die Dilemmadiskussion, die einfach zu noch mehr Meinungsverschiedenheiten geführt hat (so Cm in 124, hier nicht abgedruckt).

## 5 Ergebnisse

185  
186 Am: also ich fand das eigentlich immer ziemlich gut weil  
187 eigentlich in der Schule kommt man ja immer auf den einen  
188 Punkt den der Lehrer haben möchte(.) hinaus  
189  
190  
191 Ym: L mhm ((bejahend))  
192  
193 Am: L und jetzt  
194 konnten wir einfach wirklich frei so wie wir entsch-  
195 entscheiden würden uns entscheiden und da hat man halt  
196 gesehen dass man mit dem Kurs auch auf keine wirkliche  
197 Meinung kommt die alle vertreten

Explizit als „gut“ bewertet wird die Tatsache, dass man bei den Diskussionen (vorher zum (Neo)Sokratischen Gespräch, hier nicht abgedruckt) wirklich frei entscheiden konnte. Dabei kommt man eben gerade nicht zu einem gemeinsamen Punkt, hier als Kompromiss oder Punkt vom Lehrer artikuliert. Dass man am Ende ohne komplett richtige Entscheidung dasteht, ist gerade das Positive. Positiv ist, dass eben offen bleibt, was die richtige Entscheidung ist. Das Fazit sind ebenso in diesem Transkriptausschnitt die Meinungsverschiedenheiten, die man „halt“ hat. Diese sachlich positiv wertende Feststellung kann sich einerseits aus einer impliziten Orientierung an Freiheit und andererseits einer Orientierung am Sachlichen (vgl. kein moralischer Konflikt Themenfeld 1) erklären lassen. Ein Hinweis ist auch die Art der Elaboration bei beiden Gruppen, die eher einer äußerlichen Beschreibung des im Unterricht Durchgeführten gleicht. Inhalte werden in der Diskussion nicht mehr vertieft.

### Zusammenfassung Ausprägung 1:

Diskussionen werden als „schon gut“ bewertet, wenn man mal die Meinungen anderer hört.

Auf einen Konsens zu kommen ist dabei nicht möglich. Jeder hat seine Meinung und konnte sie auch äußern. Die Diskussionen waren ein gewissermaßen neutraler Meinungs austausch.

Darin dokumentiert sich eine Orientierung an einer individuellen Freiheit im Urteilen sowie eine Orientierung am Sachlichen.

→ Ethisches Urteilen: explizit: jeder hat seine Meinung, implizit: subjektiv, frei

### Ausprägung 2: Schwierigkeiten

Die Bewertung der im Unterricht gelaufenen Diskussionen ist stark verbunden mit dem Erleben der eigenen Handlungsunfähigkeit bei den Diskussionen und den Schwierigkeiten. Diese Erfahrung der Schwierigkeit der Diskussion und das Erleben nur eingeschränkter Handlungsfähigkeit, die sich, wenn auch anders, sowohl bei der Dilemma-Diskussion als auch bei der Bewertung des (Neo)Sokratischen Gespräch zeigt, verbindet sich dabei mit der Orientierung an einem klaren, schon vorgeschriebenen Ordnungsgefüge.

**Meer2 – selbstläufig initiiert, immanent nachgefragt:**

442 Bm: Ich find die Methode gar nicht so schlecht (.) nur ich find da muss sie vielleicht etwas  
 443 mehr geleitet werden dass man sich erst auf die gemein- meinsamen Ziele einigt dass man  
 444 ne gemeinsame Definition hat oder dass eben diese Definition schon von Anfang an  
 445 vorgeschrieben ist (.) weil (.) dann würd man auch zu einem Ergebnis kommen mit dem alle  
 446 sich abfinden können dann (.) macht das find ich auch Sinn #00:25:58-5#  
 447  
 448 Ym: Wie sehen die anderen das (.) wie haben die anderen die Methode erlebt (.) #00:26:05-7#  
 449  
 450 Dm: Hm ich fand die Mehtode an sich äh (.) ist ja eigentlich ziemlich gu::t wenn man da  
 451 letztendlich auf ähm (.) also es war ja dann man sollte ja dann so ne Definition finden  
 452 die für alle (.) gut (.) ist oder mit der alle sich äh vereinbaren können ähm und wenn  
 453 man dann letztlich auf so eine Definition gekommen wäre wär das ja äh (.) wärs ja richtig  
 454 gu::t weil ähm halt alle damit einverstanden sind nur ähm das ist halt schwer bei dieser  
 455 Methode (.) halt dass alle damit einverstanden sind wo es ja auch bei uns dann  
 456 gescheitert ist weil ähm (.) irgendwo dann (.) immer jemand da war der mit einem kleinen  
 457 Fitzel dann ein Problem hatte und sagt ne das find ich aber so nicht richtig und äh (.)  
 458 ja deswegen ist das so n ist das ne sch- relativ schwere Methode aber wenn man auf ne  
 459 Lösung kommt find ich ist das ne ziemlich gute Methode (2) #00:26:55-3#  
 460  
 461 Ym: Mhm (.) was äh was findest du da konkre:t dran gut #00:26:58-8#  
 462  
 463 Dm: Ja wenn man halt ähm (.) man hat halt wirklich was ähm wenn man dann halt zu ner  
 464 Definition kommt worauf=hm (.) worauf alle sich halt einlassen und man ist sich halt mit  
 465 ähm weiß nicht fünfundzwanzig Leuten im Kurs komplett einig und äh alle sind damit  
 466 zufrieden also wenn man sowas dann findet ist das ja super weil alle sich damit super  
 467 vereinbaren können nur (.) z=halt zu so einer Definition zu kommen ist halt schwer

Der Wunsch dieser Gruppe nach mehr Struktur bzw. die Orientierung an Dingen und Strukturen, an denen man sich festhalten kann, führt bei der expliziten Bewertung zu der Einschätzung des (Neo)Sokratischen Gesprächs als zu wenig geleitet. Der konsensuale Aspekt hingegen wird positiv herausgestellt, das Gespräch insgesamt als eher sinnvoll eingestuft.

Ein Konsens wird als möglich gewertet, aber als schwierig. Es werden von Cm direkt Verbesserungsvorschläge gemacht. Aufschlussreich ist, dass man mehr geleitet werden will. Das Stichwort „vorgeschrieben“ ist auffällig und ganz anders als in anderen Gruppen positiv besetzt, gerade weil es in Opposition zu „wirklich frei“ steht. Das Kriterium des „Sinns“ taucht auch hier auf. Eine Diskussion, die Sinn macht, ist eine, wenn man auf eine Lösung kommt. Dies ist aber schwierig. Im Zentrum bei dieser Gruppe steht, dass man es als schwierig erlebt hat und sich selbst als nicht handlungswirksam.

Das Gemeinsame ist aber dennoch ein anzustrebendes Ziel. Das wird von allen betont und sehr positiv gesehen. „Super“, „richtig gut“, so fallen die Bewertungen über den konsensualen Aspekt aus.

**Meer2 – fallintern fundiert:**

176 Dm: Hm=ja war halt so=n die hat sich halt immer mehr so ein bisschen gezo::gen am Anfang äh  
 177 (.) ich mein man musste auch die Gruppen dann gleichmäßig aufteilen weil es sonst ein  
 178 bisschen doof ist wenn einer auf der einen Seite steht und sagt der hat sich richtig  
 179 entschieden und dann äh der Rest des Kurses auf der anderen Seite steht und sagt (.) nee  
 180 das war falsch was er gemacht hat (.) und ähm ja dann kamen auch teilweise so die

## 5 Ergebnisse

181 gleichen Argumente so weil auch (.) das ist ja nicht immer ganz einfach wenn man dann so  
182 auf der anderen Seite steht obwohl man eigentlich gar nicht für diese Seite ist und das  
183 ist ja immer einfacher wenn man seine Ei- für seine eigene Meinung argumentiert und dann  
184 hat sich die Diskussion halt so ein bisschen gezogen (.) weil man musste ja auch  
185 Lösungsansätze suchen das war auch die Aufgabe und das war dann auch nicht so ganz  
186 einfach weil ähm (.) halt a- auf beiden Seiten ein Risiko besteht f- wie er sich  
187 entscheidet und dann haben wir halt auch noch Lösungsansätze gesu:cht aber das ist halt  
188 alles nicht so einfach und dann hat sich die Diskussion so ein bisschen gezogen

Ein richtiges Gegeneinander oder ein „einer gegen alle“ darf es nicht geben. Der Aufbau der Dilemma-Diskussion hat zwar ihrem Ordnungsschema entsprochen, aber das Diskutieren außerhalb der eigenen Seite und das Eintreten für eine andere Seite, für die man gar nicht ist, hat sich als schwierig erwiesen. Der Aspekt des Gegeneinanders ist ihnen also strukturell nicht entgegengekommen. Implizit zeigt sich die Orientierung an einem Gemeinsamen, die im vorherigen Ausschnitt noch deutlicher zu sehen ist. Auch steht die Schwierigkeit im Vordergrund dieser Elaboration, die hier nur als Validierung der ersten Passage ohne Interakte abgedruckt wird. Zentral ist, dass man es als schwierig empfindet, nicht die eigene Meinung zu vertreten und eine Lösung zu finden, wenn es doch Pro und Contra gibt. Es sorgt für Verunsicherung. Man hat sich als handlungsunwirksam erlebt.

Klare, v. a. auch moralische Ordnungsschemata für die eigene Orientierung, die die Gruppe braucht, sind also für diese Gruppe bei beiden Diskussionstypen nicht gegeben. Die Bewertung der Diskussionen mit dem Begriff „Sinn“ ist allerdings für das (Neo)Sokratische Gespräch dort zu sehen, wo es um etwas Gemeinsames geht.

Fallextern fundieren lässt sich dies sich dokumentierende Orientierung an struktureller Klarheit mit Hilfe von Ausschnitten aus Gruppe Meer4.

Das (Neo)Sokratische Gespräch ist vor allem für Gruppe Meer 4 zentral und ist ein Erlebenszentrum. Es erzeugt Widerspruch. Dieser liegt auch hier darin, dass man die Möglichkeit eines Konsenses sieht, aber zugleich auch die Schwierigkeit dahin zu kommen bzw. dass es im Unterricht nicht funktioniert hat.

### Meer4 – immanent nachgefragt:

461 Ym: Hat euch das nicht überrascht dass ihr nicht auf eine Definition von gerecht kommt? (2)  
462 #00:31:56-3#  
463  
464 Bw: Schon irgendwie aber über sowas hat man sich irgendwie nie Gedanken gemacht dann denkt  
465 man so ja für alle Essen bis se satt werden und das ist ja auch irgendwie bei jedem  
466 anders und man will dann ja auch irgendwie nicht so Sachen essen die nicht so lecker  
467 schmeck- aber über sowas hat man sich irgendwie noch nicht so Gedanken gemacht dass man  
468 so des is halt unfair aber wenn alle genug Essen hätten aber dass man des so definieren  
469 muss so minimal genau irgendwie hab ich mir darüber nicht so Gedanken gemacht eigentlich  
470  
471 Dm: Und jeder hat auch andere Schwerpunkte wo er besonders denkt dass gerecht sein muss und  
472 äh der versteift sich dann mehr auf das Thema und die Andern denken halt dass äh also  
473 der eine sagt ja dass äh alle das gleiche Essen kriegen und alle genug Essen kriegen ist  
474 immer wichtig und dann sagen die Andern nein es ist wichtiger wenn alle medizinische  
475 Versorgung kriegen und dann die behandeln dann alle so ihre Themen und dann wird auch n

476           bisschen aneinander vorbei geredet und (1) ja dann kommt man halt nicht mehr auf einen  
477           Nenner alle zusammen vor allem bei ner großen Runde ist das dann schwierig (4)  
478  
479           Cw: Und ich glaub auch dass am Anfang hat man sich halt so vorgestellt jeder äh liest jetzt  
480           so vor wie er ne gerechte Welt findet dann nehm wir von jedem die guten Gesichtspunkte  
481           raus stelln die zusammen und dann is ja so schon relativ fertig aber wenn dann sich  
482           sozusagen der Lehrer einwendet und dann so fragt bei einem Gesichtspunkt ja was äh wären  
483           dann die Nachteile davon oder so und man diskutiert dann darüber und man merkt dann ok  
484           das ist gar nicht mal so gut dann is es wieder das Problem dass man einfach gar nicht  
485           bedenkt dass vielleicht alles was man positiv sieht irgendwo auch wieder negativ ist und  
486           dass ist halt das schwierige da dran dass man einfach gar nicht äh durchblicken kann wie  
487           jetzt wie man das jetzt aufbauen soll oder wie die halt wirklich aussehen soll weil  
488           irgendwie so richtig geht das gar nicht war letztlich mein Fazit (1)

Man ist überrascht davon, dass man keine einheitliche Vorstellung von Gerechtigkeit hat. Das Schwierige ist dann, auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Dass andere etwas Anderes sagen und dass man etwas zumindest genau definieren soll und es nicht kann, wird als neue Erfahrung beschrieben. Ob man letztendlich zu einem Konsens kommen kann, ist irgendwie nicht so klar. Es geht möglicherweise „nicht so richtig“, was eine neue Erfahrung ist. Es wird nicht ganz negiert, aber es ist schwierig. Implizit zeigt sich, dass die klare Sicht auf die Frage, was gerecht ist, nicht „mehr“ vorhanden ist. Der Durchblick ist nicht mehr da, weil das Ordnungsschema „gut-schlecht“ nicht mehr funktioniert. Die Handlungsunwirksamkeit oder besser noch eine Verunsicherung zeigt sich. Man hat das Gespräch nicht als etwas Gemeinsames erlebt. Jeder hat für sich sein Thema behandelt und es ging aneinander vorbei. Die Elaboration setzt sich weiter in dieser Form fort. Implizit führt die Orientierung an einem klaren ethischen Ordnungssystem zur expliziten Bewertung der Diskussionen (vgl. auch Bewertung der Beispiele, Themenfeld 3).

Die Bewertung bleibt dabei widersprüchlich, was auch Ym feststellt, wenn er sagt:

**Meer4 – immanent nachgefragt:**

523           Ym: Du hast grade im letzten Satz gesagt die Diskussion führt zu nichts da kommst zu nichts  
524           eben als ich euch gefragt hatte an welcher an welche Stunde erinnert ihr euch noch oder  
525           habt ihr die genannt (2) #00:36:35-7#  
526  
527           Bw: Ja also Diskussion da erinnert man sich eigentlich eher so dran weil man mehr mitmacht  
528           irgendwie und einem ja auch irgendwie dann mehr angehn als wenn man immer nur so Zettel  
529           hat da liest man da halt dann so wertet das so aus aber so ne Diskussion dann merkt man  
530           ja eher wie man dann auch so noch richtig in die Sache involviert ist weil so grad so bei  
531           Globalisierung hat man ja eigentlich recht viel mit zu tun und grad wenn das dann  
532           irgendwie so ne Diskussion ist die so elendig geht \*lacht\* und dann \*lacht\* am Ende  
533           irgendwie ja da erinnert man sich dann halt eher so dran als wenn man so stumpf  
534           irgendwelche Sachen auswertet (6) #00:37:17-7#

Ein weiterer Aspekt ist hier wieder zentral: es ist der des Angehens (vgl. Themenfeld 3, betroffen sein bei Beispielen), des Involviertseins. Diskussionen berühren einen mehr, gerade bei dem Thema „Globalisierung“ (vgl. auch Themenfeld 1, Systemgedanke). Der Gegenhorizont „stumpf“, der für diese

## 5 Ergebnisse

Gruppe zentral ist, wird auch beim Thema „Diskussionen“ gesetzt. Die Orientierung an einem persönlichen Betroffensein ist also auch für die Bewertung von Diskussionen mit ausschlaggebend.

Letztendlich wird die Sinnfrage von Diskussionen bzw. des (Neo)Sokratischen Gesprächs in dieser Gruppe konsensual gesehen positiv entschieden, wenn auch die beschriebene Verunsicherung im Urteilen negativ gewertet wird:

### Meer4 – immanent und exmanent nachgefragt:

535 Ym: Nehmt Ihr denn was mit aus dieser Diskussion? (6) #00:37:27-0#

536

537 Cw: Ich Ich schon weil ähm eigentlich sieht man dann dass ähm welche Vorstellung andere Leute  
538 davon also so haben und welche man selber hat und ähm weil eigentlich denkt man ja immer  
539 man hat die eigentlich so selber die schon die richtige Vorstellung und dann hört man  
540 halt noch andere und dann kriegt man noch andere Gesichtspunkte mit und deswegen ich find  
541 Diskussion da ist man eigentlich immer ganz gut weil man sich da mehr engagiert und auch  
542 eigentlich so versucht auch die Anders zu überzeugen von den eigenen Gesichtspunkten oder  
543 halt versucht überzeugt zu werden (1) #00:38:03-9#

544

545 Bw: Also ich find man nimmt so an Wissen vielleicht mit aber das ändert jetzt so eigentlich  
546 nichts weil irgendwie würd ich jetzt ja selbst wenn ich jetzt so weiß dass es schwer ist  
547 ne gerechte Welt zu machen so bringt mir im Alltag ja jetzt nicht so viel irgendwie des  
548 ist ja oft so dass man dann wieder irgendwie so was hört so grad so bei so wenn so  
549 richtig schlimme Sachen passieren dann regen sich erst alle Leute so mega auf dass das ja  
550 gar nicht geht und so und ändern aber eh eigentlich alle nichts (1) also die meisten (4)  
551 und dass da ja auch so n bisschen so dass man jetzt zwar irgendwie weiß dass das so  
552 schwer ist ne gerechte Welt zu machen aber (unv.) ja so schön \*lacht\* was soll man jetzt  
553 oder womit kann man jetzt so alleine jetzt ja wirklich nichts dran ändern also wüsst ich  
554 jetzt auf jeden Fall nicht wie (7) #00:39:00-3#

555 Ym: Ihr habt eben gesagt man konnte sich nicht drauf ver- verständigen was denn jetzt gerecht  
556 ist ist es dann in Ordnung dass jeder sozusagen einfach sagt ich hab meine Meinung von  
557 Gerechtigkeit und du deine? (2) #00:39:13-7#

558

559 Dm: Naja ich glaub dafür war die Diskussion so unter ganz gut weil man auch dann mehr auf  
560 andere Gesichtspunkte eingegangen ist und man hat halt dann eigenes Spektrum wo man so  
561 dran gedacht hat hat man dann erweitert und wurde auch so aufmerksam gemacht was  
562 eigentlich noch sehr wichtig ist was man wo man vorher gar nicht so dran gedacht hat und  
563 dadurch wurde man halt durch die Mitschüler dann gezwungenermaßen eigentlich äh zum  
564 Nachdenken angeregt und ich find auch dass man sich da hinterher noch son bisschen  
565 Gedanken drüber gemacht hat aber (1) nja bei ähm umfassenden Thema und an eine gerechte  
566 Welt zu machen (1) man kann müssen man müsste sich schon auf einen Punkt äh also wo man  
567 wirklich versuchen könnte was zu machen das sollte man auch machen und ähm man aber in  
568 ist ja (1) alleine nicht dazu in der Lage jetzt auf einmal die ganze Welt gerecht zu  
589 machen (1) #00:40:06-3#

Die Gruppe bleibt wie Gruppe Meer2 in der Bewertung unentschieden. Zum einen wird das Diskutieren positiv gesehen, weil man andere Gesichtspunkte sieht. Diese dürfen einen sogar überzeugen, also (vgl. anders Berg3) in seinem Urteil verändern, das man vorher als richtig wahrgenommen hatte. Es ist jedoch dann negativ, wenn es als lähmend und für den Alltag (vgl. Gegenüberstellung von Alltag und Unterricht auch bei Themenfeld 2 und 3 in dieser Gruppe) bzw. vor allem für das Handeln nichts bringt. Man weiß jetzt, dass es schwer ist, bezieht sich dabei auf das Handeln. Bw geht weg von der Diskussion, sondern für

ihn steht das Handeln vor dem Urteilen im Vordergrund. Dm kommt auf das Thema „(Neo)Sokratisches Gespräch“ zurück und validiert das von Cw Gesagte, indem er sein Stichwort „Gesichtspunkte“ aufgreift, auch unter dem Motto „vorher und nachher“. Der Sinn wird gesehen im Zum-Nachdenken-Gezwungen und zwar von den Mitschülern, was positiv gewertet wird. Das Nachdenken wird auch als nachhaltig beschrieben, indem es weitergeht. Letztendlich ist das Konsensuale die Lösung, man müsste sich einigen, denn allein kommt man nicht weiter. Insgesamt zeigt sich bei beiden Gruppen also eine Orientierung an einem gemeinsamen Urteilen.

**Zusammenfassung Ausprägung 2:**

Die Gruppen bewegen sich zwischen der bisweilen überraschenden Feststellung, dass es schwierig bis nahezu unmöglich ist, sich zu einigen, und der Idee, dass es doch gut wäre. Das Erleben, dass es schwierig ist, steht im Vordergrund. Das (Neo)Sokratische Gespräch wird als Überraschung erlebt, da man eben nicht so einfach nach „gut“ und „schlecht“ sortieren kann und nicht schnell einen Konsens findet, daher sollte es mehr geleitet werden. Handlungsunwirksamkeit führt dann auch zu negativen Bewertungen des Gesprächs, wenngleich Diskussionen ein großer Lerneffekt zugeschrieben wird, zumal man persönlich davon betroffen ist.

Darin dokumentiert sich eine implizite Orientierung an einer gemeinschaftlichen Urteilsbildung, eine Orientierung an einer klaren ethischen Ordnung sowie eine Orientierung an einem persönlichen Angehen.

→ Ethisches Urteilen: explizit: ein Konsens wäre super, ist aber schwierig, wenn sich die binäre Logik auflösen soll; implizit: Urteilen in eine gemeinsame Richtung

**Ausprägung 3: Konsensualität**

Urteilen und Diskurs wird von dieser Gruppe immer mit Blick auf das Gemeinsame beschrieben. Das heißt, die implizite Orientierung an Gemeinsamkeit ist hier entscheidend für die explizite Bewertung der Diskussionen.

Eine deutlich positive Bewertung auf expliziter Ebene erfährt das (Neo)Sokratische Gespräch. Es wird von Gruppe Berg4 schon zu Beginn elaboriert und wird dann im Verlauf der Gruppendiskussion immer wieder als Frage nach Konsens und als ein erneutes Hinterfragen von Gerechtigkeit thematisiert.

In Bezug auf die explizit positive Bewertung des (Neo)Sokratischen Gesprächs (s. unten) ist zunächst von Bedeutung, dass festgestellt wird, dass die Meinungen nicht weit auseinandergingen, das Gemeinsame also schon vorher angelegt war (vgl. auch 1436 f., hier nicht abgedruckt).

### Berg4 – exmanent nachgefragt:

1344 Cw: L ich find auch im Groben und  
1345 Ganzen hatten wir insgesamt in unserer Lerngruppe ne  
1346 ziemlich einheitliche Meinung was Globalisierung angeht  
1347  
1348 Aw: joa

Da die Transkriptauszüge bereits in Kapitel 5.1 vorliegen, werden sie im Folgenden nicht noch einmal abgedruckt. Es wird die Interpretation zu Themenfeld 4 jedoch gezielt noch einmal eigens formuliert.

Gruppe Berg4 elaboriert das Thema mit einem deutlich negativen Gegenhorizont, der Dilemma-Diskussion, und einem klaren positiven Gegenhorizont, dem (Neo)Sokratischen Gespräch. Die Kriegsmetaphorik (vgl. dazu auch reflektierende Interpretation in Kapitel 5.1) illustriert diese Gegenüberstellung, bei der die Dilemma-Methode mehrfach (auch schon zu Beginn der Diskussion) als „Zwei-Fronten-Diskussion“ (vgl. 1371) dargestellt wird. Damit wird sie als nicht sinnvoll bewertet, da es nur „gegeneinander“ (1374) ging, man mit „Wortgefechten“ (1410) „gekämpft“ (1409) hat und sich „bekriegen“ (1381) musste und das Ziel lediglich darin bestand, zu sehen, wer „besser“ (1438) ist und wer am Ende „gewonnen“ (1439) hat. Aus dieser negativen Deskription wird der positive Gegenhorizont deutlich, die Orientierung am Konsensualen offensichtlich, und dies nicht nur in positiver Darstellung („gemeinsam (.). gemeinsam gemacht“ (1405), „gemeinsam genau man hat sich gemeinsam Gedanken darüber gemacht“, hier auffällig im univoken Diskursmodus und mit Betonung), sondern auch ex negativo, wenn der Dilemma-Diskussion, wie die Schüler sie erlebt und wahrgenommen haben, Fairness abgesprochen wird (vgl. 1384 f.). Interessant ist außerdem die Rückkoppelung der methodischen Frage an das Thema „Globalisierung“. Der Sinn des Findens eines Konsenses hat bei ihnen mit dem Inhalt zu tun. Das Finden eines Konsenses ist gerade beim Thema „Globalisierung“ (vgl. auch schon in reflektierender Interpretation 167) wichtig.

Die Dilemma-Diskussion hat sich dagegen im Kreis gedreht, gerade auch deswegen, weil sie dem Empfinden der Schüler nach oppositionell angelegt ist, die Schüler allerdings eher sehen, dass sie eine einheitliche Meinung zum Thema „Globalisierung“ haben. Die Struktur der Dilemma-Diskussion ist daher nicht zielführend. Es hat ihrer Meinung nach nicht funktioniert, sich im Kreis gedreht und sich als Gefecht mit Argumenten als wenig sinnvoll erwiesen.

Ein weiterer Aspekt der positiven Bewertung des (Neo)Sokratischen Gesprächs, das aufgrund der sich dokumentierenden Orientierung am Konsensualen, an Gemeinschaft, so positiv bewertet wird – ein Aspekt, der aber nicht im Fokus steht –, ist das Neue, das als Gegenhorizont das Alte hat. Dies ist bei dieser Ausprägung zentral für die Bewertung gemeinschaftlich vs. gegeneinander (bei anderen Ausprägungen Alltag vs. Schule oder realistisch vs. idealistisch). Das Alte ist in dem Fall die Dilemma-Diskussion, die man auch in Deutsch und in anderen

Fächern führt bzw. eher allgemein das Aufstellen von Pro- und Contra-Listen (vgl. dazu ähnlich Gruppe Berg3, Berg1, die das als etwas Altes erleben), was sich auch fallextern fundieren lässt (s. unten). Dieser Orientierung kommt die binäre Bewertungslogik nicht entgegen, da sie einerseits wahrnehmen, dass alle eher ähnlich urteilen, und zweitens, dass es bei der Globalisierung um einen gemeinsamen Weg gehen muss, der am Ende als Lösung artikuliert wird.

Diese in Gruppe Berg4 interaktiv und metaphorisch dichten Passagen (vgl. weitere in Kapitel 5.1.) zeigen den Orientierungsrahmen sehr deutlich.

Fallextern fundieren lässt sich diese Orientierung am Konsensualen, am Gemeinsamen und an der Gemeinschaft folgendermaßen:

Gruppe Berg2 diskutiert die Dilemma-Methode ähnlich, sogar in vergleichbarer Metaphorik („Kreuzmanöver“), als negativen Gegenhorizont:

**Berg2 – selbstläufig initiiert:**

305 Cm: L Genau; (.) über das Gespräch (.) haben wir ja jetzt  
 306 schon lange gesprochen, (.) ist halt auch (.) im Kreis gelaufen  
 307 ein bisschen; aber ich meine das war natürlich auch beabsichtigt;  
 308 gehe ich mal davon aus,  
 309 Ym: L welches,  
 310 Cm: L Das mit dem Prüfer; also das (.) die  
 311 Aspekte positiven negativen und die Folgen; (.) also ich glaube das  
 312 konnte man absehen dass das so endet wie bei uns; dass sich das  
 313 auch einfach (.) alles nur wiederholt  
 314 Bw: L ja ist einfach die eigene Meinung  
 315 von einem wie man die vertritt, (.) deshalb wiederholt sich das ja  
 316 immer wieder,  
 317 Dm: L (Ja gut ich finde das waren jetzt auch) nicht nur  
 318 Wiederholungen;  
 319 Cm: L Nee klar  
 320 Dm: L am Anfang die erste, wie lange haben wir  
 321 es gemacht, fünfundzwanzig Minuten;  
 322 Bw: L die ersten ging das; aber dann haben  
 323 die anderen auch von der anderen ihre Meinung geändert,  
 324 Cm: L und dann  
 325 kam kurz (Kreuzmanöver)  
 326 Aw: L@(.)@  
 327 Cm: Das Schwierige ist halt denke ich dass sich jeder in den; sowohl  
 328 auf der einen Seite als auch auf der anderen gesehen hat; weil man  
 329 Argumente auf einen und auf der anderen Seite (.) deshalb ist das  
 330 sinnlos rüberzugehen oder sitzen zu bleiben kann man beides machen  
 331 weil das beides zum Selben hinausläuft;

Das eher negative konnotierte „Im-Kreis-Gelaufen“ ist eine gängige Umschreibung, die viele Schülergruppen zur Bewertung von Diskussionen heranziehen (vgl. auch Berg4 etwa in dieser Ausprägung). Weitere Formulierungen fügen sich ein und verdichten den negativen Gegenhorizont: „Wiederholungen“, „zum Selben hinausläuft“. Die Bewertung der Wiederholung wird von Dm allerdings in seiner negativen Seite eingeschränkt. Der Aspekt, dass man beide Seiten gesehen hat, der bei anderen Ausprägungen gerade als positiv erscheint, wird negativ gesehen. Die Dichotomie wird indirekt kritisiert, wenn auch nicht ganz deutlich

## 5 Ergebnisse

wird, worin sie besteht. Sie scheint sich aber an der Struktur der beiden Seiten festzumachen. Als „Kreuzmanöver“ wird dies außerdem bezeichnet. Die Bewertung läuft zudem erneut über die Frage des Sinns („sinnlos“).

Ganz ähnlich diskutiert auch Gruppe Berg5 vor allem den Aspekt des Gegenüberstellens bei dieser Methode:

### Berg5 – selbstläufig initiiert:

1435 Bw: Naja ist ja auch egal aber ich finde das auch auf jeden Fall  
1436 dass man (.) äh bei so ner Diskussion sich ja immer so auf  
1437 eine Seite schlägt (.) aber eigentlich sich gar  
1438 Cw: L ja zum Beispiel<sup>↓</sup>  
1439 Bw: nicht wirklich entscheiden kann  
1440 Ew: Ja  
1441 Bw: Weil man das gar nicht richtig einsehen kann  
1442 Ew: Und bei der Diskussion waren wir beide auch ähm (.) hatten  
1443 wir (.) genau diese (.) äh hatten wir null angeben  
1444 Bw: Lmh  
1445 genau<sup>↓</sup>  
1446 Ew: dass wir nicht links und nicht rechts

Auch die Metaphorik „sich auf eine Seite schlagen“ ist ähnlich. Es geht darum, dass man die Einteilung auf zwei Seiten nicht als günstig bewertet bzw. dass man sich entscheiden muss, obwohl man das nicht kann. Hier kommt erneut die Skepsis, die besonders für diese Gruppe bezeichnend ist, durch: „weil man das gar nicht einsehen kann“. Es fehlt eigentlich die Information, um zu urteilen (vgl. Themenfeld 3). Das Binäre erfordert aber, dass man eine Seite wählen muss, was negativ gewertet wird vor dem Hintergrund eines Habitus der „Wissen für das Urteilen Suchenden“. Dies beruht auf der Idee, dass man sowieso nie alles einsehen kann,

Gruppe Berg2 elaboriert die in Gruppe Berg4 angeführte genannte Koppelung der Methode an das Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“ als positiven Gegenhorizont außerdem noch weitergehend:

### Berg2 – exmanent nachgefragt:

1041 Aw L Ok  
1042 also dass man sich so Gedanken darüber macht; (.) wie da dieses was  
1043 da gerecht ist ob das gerecht ist dass das an die  
1044 Lebenshaltungskosten angepasst ist, oder ob man jetzt sagt überall  
1045 müssen genau die gleichen Bedingungen herrschen, also ich fand das  
1046 gut dass wir da mal so darüber gesprochen haben und uns da auch  
1047 Gedanken darüber gemacht haben, was für uns selber dann  
1048 letztendlich gerecht heißt,  
1049 Bw L ja aber sonst haben wir eigentlich nur immer  
1050 über Textil geredet;  
1051 Cm L ja das ist jetzt ja wurscht,  
1052 Bw L ja aber das war eigentlich  
1053 nur auf ein Thema bezogen; das war ja ( ) bei diesem  
1054 neosokratischen Gespräch haben wir das alles verallgemeinert; das  
1055 fand ich gut dass wir nicht nur auf dem Punkt Textilfabrik  
1056 geblieben sind sondern das so für alle Prozesse so verallgemeinert  
1057 haben und; wie die Aw schon gesagt hat mit Mindestlohn und so;

Die Verallgemeinerung der Thematik bzw. der Wunsch, nicht immer nur „Textilindustrie“ zu behandeln – ein auch in vielen anderen Gruppen auf expliziter Ebene erwünschtes Ziel – wird hier im (Neo)Sokratischen Gespräch als erfüllt gesehen. Das Gemeinsame also liegt außerdem in einer das Thema übergreifenden Ausrichtung. Die Objektivierung wird positiv gewertet (ganz anders etwa Berg3).

Dies lässt sich im Folgenden außerdem sehen:

#### Berg2 – selbstläufig initiiert:

1317 Cm: L das ist halt immer so eine Typfrage nä, zum Beispiel  
 1318 ich, kann mich einfach nicht damit anfreunden wenn ich weiß dass das  
 1319 nicht geht, dann bin ich nicht motiviert und wenn Leute sagen ist mir  
 1320 egal ich mach das jetzt so die Aufgabe,  
 1321 Bw: L Kommt auch auf die Leute in  
 1322 einer Gruppe an; zum Beispiel manche die nichts sagen die man so; ja  
 1323 komm sag was die man so locken muss; dann ist das auch schwieriger  
 1324 mit denen in ein Gespräch zu kommen und dann ist man wieder; wenn man  
 1325 nicht von jedem die Meinung hört ist man wieder auf dem Weg einen  
 1326 Kompromiss mit den Leuten zu finden die; sich halt beteiligen aber;  
 1327 also sonst halt dass man immer wieder in die verschiedenen Ebenen  
 1328 gerutscht ist, wenn man gerade mal am Anfang war dann wieder in dann  
 1329 war man wieder in der dritten und dann ist man wieder zum Anfang  
 1330 gekommen, (.) also ich finde, sonst war das gut dass man das so  
 1331 allgemeiner fassen konnte nochmal; zurückgreifen konnte und nicht das  
 1332 bezogen auf einen speziellen Punkt sondern; das halt allgemein  
 1333 gefasst hat; das fand ich da sonst eigentlich sinnvoll;

„Etwas verallgemeinern“, „von einem Kompromiss weggehen“ sind an dieser Stelle Aspekte des positiven Gegenhorizontes. Dagegen steht der Kompromiss, in dem nicht alle Meinungen eingebunden sind. Es dokumentiert sich darin erneut eine Orientierung an Gemeinschaft und am Gemeinsamen. Die Meinung aller soll Gehör finden, damit es sinnvoll ist.

Eine Einschränkung in der positiven Bewertung, die sich abermals an der Sinnfrage ausrichtet, erfährt das (Neo)Sokratische Gespräch im Zusammenhang mit der Schwierigkeit, einen Konsens zu finden, was sich aus der Orientierung dieser Gruppe am Effektvollen (vgl. Diskursbeschreibung) ergibt.

Schwierigkeiten, auf einen Konsens zu kommen, liegen bei dieser Ausprägung außerdem darin begründet, dass man das in der Schule nicht macht, sondern Pro- und Contra-Argumentation bzw. ein Kompromiss-Finden (vgl. v.a Berg4 1421-1423, oben, vgl. Berg5 1436, oben) gewöhnt ist:

## 5 Ergebnisse

### Berg2 – immanent nachgefragt:

1296 Bw: L Wir haben da ja auch schon  
1297 zu gesagt; es war halt schwierig einen Konsens zu finden, wir sind  
1298 immer eigentlich so; darauf gezielt so einen Kompromiss von allen  
1299 zu finden; und wir haben das nie so allgemein gefasst, sondern

Im Gegensatz dazu wird das (Neo)Sokratische Gespräch als etwas insgesamt in der Schule Neues gesehen (vgl. erneut Berg4 in 1421-1423, oben), eben unter dem Aspekt der Verallgemeinerung:

### Gruppe Berg5 – exmanent nachgefragt:

1584 Dw: Also es war etwas Neues was wir bisher noch nicht gemacht  
1585 hatten so (.) in keinem Unterricht auch im  
1586 Erdkundeunterricht nicht aber (.) ähm (1) ich glaube wir  
1587 hätten mehr Zeit dafür gebraucht (.) also die eine Stunde  
1588 die wir dafür Zeit hatten war einfach echt zu wenig (1)  
1589 Cw: mhm ((zust.)) (2)

Das Neue wird angeführt auf die exmanente Nachfrage hin und nicht nur als neu im Geographieunterricht gesehen. Der Wunsch nach mehr Zeit (vgl. auch an anderen Stellen bei diesen Gruppen) zeigt die positive Erfahrung mit diesem Gespräch, die sich aus der Orientierung am Gemeinsamen erklären lässt.

Abschließend sei dafür folgendes Fazit aus Gruppe Berg2 zitiert:

### Berg2 – immanent nachgefragt:

1357 Ym: Hat denn diese; ich sage mal Denkfigur, dass man sozusagen keinen  
1358 Kompromiss, findet sondern einen Konsens; hat euch das persönlich  
1359 weitergebracht; (.) in eurem Denken;  
1360 Aw: Fand ich schon weil man dann ja irgendwie so eine Art Grundsatz  
1361 gefunden hat, wo man dann vielleicht; so sein weiteres Denken im  
1362 Leben in dem Zusammenhang darauf aufbauen kann;

Die explizite Bewertung der Konsens-Findung wird darüber hinaus in Bezug auf das Leben im Allgemeinen, oft auch als „echtes Leben“ deklariert, aufgebaut. Auch wenn oder gerade weil die Bewertung hier von Ym forciert wird, kann sie den Unterschied zu den anderen Ausprägungen in ihrer Redeweise markieren, da die Verbindung zum „echten“ Leben eben gerade nicht negiert, sondern im Gegenteil extra betont wird. Die Formulierung der Denkfigur von Ym wird schließlich zum Grundsatz umformuliert. Diese Bewertung hängt auch zusammen mit der Bearbeitung von Themenfeld 2 und 3 „Urteilen und Freiheit“ bzw. „Urteilen und Wissen“ dieser Gruppen und den sich dokumentierenden Orientierungen. Man urteilt in Gemeinschaft, die Freiheit ist kommunikativ, die Schule ist ein Ort dafür, der auch mit Blick auf das eigene Leben bearbeitet wird

**Zusammenfassung der Ausprägung 3:**

Das Ziel, einen Konsens zu finden, und nicht gegeneinander zu argumentieren oder sich auf eine Seite schlagen zu müssen, wird für die Schüler als sehr willkommene Idee gesehen, die sie als „neu“ in der Schule deklarieren. Auch das darin beinhaltete Objektivieren findet Gefallen. Dabei wird die Methode als sehr passend für das Thema „Globalisierung“ gesehen. Positive Bewertung findet die Methode auch, weil sie in ihren Augen funktioniert hat und einen Effekt hatte.

Negativ bewertet werden aber Methoden, die einer binären Bewertungslogik folgen. Vor allem die Dilemma-Diskussion wird vor diesem Hintergrund daher negativ bewertet.

Darin dokumentiert sich die Orientierung am Gemeinsamen und an Gemeinschaft. Man kann auch von Konsensualität sprechen.

→ Ethisches Urteilen: explizit: an Gemeinschaft orientiert; implizit basiert es auf objektivierbaren Werten und Normen, die es gemeinsam zu definieren gilt.

**Ausprägung 4: Wichtig mit anderen Menschen zu diskutieren, aber es muss offen sein**

Die Metapher der „Blümchenlösung“ ist nur ein Aspekt in diesem Themenfeld, d. h. die Thematisierung von „Realismus vor Idealismus“ sowie von offener und eingeschränkter Urteilsfreiheit. Der andere Aspekt besteht in der Beschreibung der Wichtigkeit von komplexen Urteilsmöglichkeiten und so der Ablehnung binärer Bewertungslogiken. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann eine Bewertung der Diskussionen, die im Allgemeinen als wichtig erachtet werden. Das (Neo)Sokratische Gespräch erfährt in diesem Zusammenhang eine widersprüchliche Bewertung und wird eingehend thematisiert. Es ist ein starkes Erlebenszentrum, dem auch die Metapher der „Blümchenlösung“ entspringt, die sich dann aber auch auf die Dilemma-Diskussion und andere Themenfelder ausweitet.

Die stark an absoluter Freiheit und Realistischem orientierten Schüler bewerten die Diskussionsmethoden dahingehend und elaborieren das Thema „Diskussionen“ auch in allgemeiner Form. Sie sind schließlich damit befasst, aufzuzeigen, wie es in der Schule anders laufen müsste.

**Berg3 – selbstläufig initiiert und immanent nachgefragt:**

1139 Am: L das hängt immer vom  
 1140 Blickwinkel des Betrachters ab; also was du sagst oder was das  
 1141 chinesische Kind oder was der Kapitalist sagt; also glaub ich dass  
 1142 der Unterschied ist; so seh ich das zumindest,  
 1143 Ym: L Und was heißt das  
 1144 für'n Unterricht dann? (.) Wenn du sagst das kann man nicht  
 1145 sozusagen objektiv bestimmen,  
 1146 Em: L Dass das dann halt verlorene Zeit  
 1147 ist wenn man über sowas redet;  
 1148 Am: L ham wir ja gemerkt wir ham ja alle  
 1149 ne eigene Meinung gehabt und kamen auf keinen klaren realen

## 5 Ergebnisse

1150 Konsens;  
1151 Cm: L Ich finde aber das trotzdem wichtig dass man ((Sirenen))  
1152 einfach mit anderen Menschen darüber diskutiert, und äh kann ja  
1153 auch passieren dass sich bei manchen die Meinung ändert wenn man  
1154 sich einfach mit anderen austauscht das heißt jetzt äh für mich  
1155 nicht dass nur weil man keine gemeinsame Lösung finden kann dass  
1156 man nicht mehr diskutieren soll; das äh hilft ja auch keinen  
1157 weiter; man soll sich auf jeden Fall austauschen und so viel da,  
1158 davon von dem Gespräch da mitnehmen wie möglich,  
1159 Am: L Seh ich jetzt  
1160 auch so? Ich find's nicht komplett dass man das überhaupt komplett  
1161 sein lassen sollte, aber wir ham's zu lang gemacht, wir hätten das  
1162 früher beenden sollen;

Die Orientierung an absoluter Urteilsfreiheit (Aussagen wie „hängt immer vom Blickwinkel des Betrachters ab“, „keine gemeinsame Lösung finden kann“) und am Realistischen („keinen klaren realen Konsens“) zeigt sich erneut in diesem Ausschnitt. Diese Orientierung dokumentiert sich in Aussagen zur Frage des Sinns von Diskussionen. Diskutieren und Meinungsaustausch werden somit auf expliziter Ebene als wichtig eingestuft, Diskussionen aber, denen eine Objektivierung zu Grunde liegt, werden als „verlorene Zeit“ eingestuft, auch wenn der zeitliche Aspekt am Ende etwas umgewertet wird, indem die Zeit einfach als „zu lang“ gewertet wird. Dieser Aspekt der Zentralität des Meinungsaustausches ist für die Betrachtung der folgenden Textausschnitte im Blick zu behalten, da absolute Urteilsfreiheit und Meinungsindividualismus nicht zur Isolation führen, sondern im Gegenteil gerade trotzdem zu einem Austausch, der allerdings entsprechend gestaltet sein muss.

Auffällig ist im Weiteren zunächst, dass auch diese Gruppe wie Gruppen der Ausprägung 3 die Dilemma-Diskussion als negativen Gegenhorizont beschreibt:

### Berg3 – selbstläufig initiiert:

190 Am: L Was ich an dieser Unterrichtsreihe  
191 eigentlich ziemlich schlecht fand, muss ich jetzt ganz ehrlich  
192 sagen; war diese ganz riesengroße Diskussion, wo wir diese beiden  
193 Seiten hatten; äh wo halt die einen gesagt haben, dieser  
194 Wirtschaftsprüfer hat halt Recht und die andere Seite unrecht, weil  
195 ungefähr nach ( ) haben wir uns nur noch im Kreis gedreht, und  
196 die ham des dann trotzdem noch zwanzig Minuten weitergemacht, und  
197 ich bin dann auch irgendwann rübergegangen, weil ich der Meinung  
198 war, dass die andere Seite einfach bessere Argumente hatte, aber;  
199 das hat sich immer wieder alles eigentlich wiederholt; vielleicht  
200 ein anderes Füllwort, aber immer das gleiche irgendwie; vor allem  
201 ein bisschen zu langwierig,  
202 Bm: L Ich glaub nen Moderator wär  
203 da nicht schlecht gewesen; der(.) °äh vermittelt oder neue Punkte  
204 gibt°  
205 Am: L Oder vielleicht mehr Informationen allgemein, wir ham ja nur  
206 son paar bekommen  
207 Cm: L Es war vielleicht auch bisschen der falsche  
208 Ansatzpunkt da einfach beim Produktionsprüfer; weil irgendwie, die  
209 Fehler zu suchen oder so; sondern es müsste irgendwie viel; weil da  
210 kann ja ne Einzelperson ja nich viel machen; da müsste ja äh; der



## 5 Ergebnisse

646 dann Stellung beziehen sollten zu nem Mann; der eigentlich äh  
647 Tester is und die Firmen überprüfen sollen wie,  
648 Am: L Der Wirtschaftsprüfer  
649 Dm: L Der  
650 Wirtschaftsprüfer; wie die Firmen des handhaben mit Kinderarbeit  
651 und sowas; äh da konnt man halt fand ich nich offen seine Meinung  
652 sagen weil man sonst gleich vom ganzen Kurs einen drüber gekriegt  
653 hätte;

Dieser Ausschnitt zeigt nun, wie die Metapher der „Blümchenlösung“ auch mit der Dilemma-Diskussion verbunden wird. „Nicht offen seine Meinung sagen“, dieser für die Gruppe starke negative Gegenhorizont wird im Zusammenhang mit der Aussage, dass die Lösung eine „schöne“ sein muss (Stichwort „Blümchenlösung“), schließlich der Dilemma-Diskussion zugeschrieben. Auffällig ist die Umschreibung „drüber gekriegt“, die an dieser Stelle an die Kriegsmetaphorik der Ausprägung 3 erinnert. Auch die „Schreie“ fügen sich gewissermaßen darin ein.

Die Einschränkung in der eigenen Meinung wird dabei inhaltlich am Thema „globale Textilindustrie“ erklärt und verbleibt nicht auf einer formalen Ebene. Es geht um die Betrachtung des Themas „Kinderarbeit“, die die Gruppe aus einer binären Bewertungslogik herausheben möchte<sup>210</sup> (vgl. auch Themenfeld 1), ihr aber ihrer Wahrnehmung nach nicht zugestanden wird, und zwar weder von der Lehrerin noch vom Kurs, noch von der Unterrichtsreihe selbst. Dies gilt dann nicht nur für die Unterrichtsreihe im Allgemeinen oder das (Neo)Sokratische Gespräch, sondern auch für die Dilemma-Diskussion.

Jedoch wird dieser negative Gegenhorizont der Dilemma-Diskussion eben nicht gegen den positiven Gegenhorizont des (Neo)Sokratischen Gesprächs gesetzt, wie dies ins Besondere bei Gruppe Berg4 der Fall ist. Das Gespräch erfährt seine eigene Elaboration, bei der sich die Gruppe stark in Widersprüche verstrickt, und sie deutlich zu Diskussionen reizt:

### Berg3 – selbstläufig initiiert:

654 Aw: L Des war auch schwer dann; ähm bei dieser Konsensfindung;  
655 kamen dann ganz schnell irgendwo so Lösungen; die wären zwar  
656 theoretisch total super gewesen, aber es sind einfach  
657 Am: L sind  
658 nicht machbar  
659 Aw: L Ja genau sind einfach nicht machbar, und ähm da seh  
660 ich dann auch nicht wirklich den Sinn drin, also natürlich kann  
661 man drüber diskutieren was jetzt eine optimale Welt wär; aber ich  
662 seh einfach nicht den Sinn darin was man davon tatsächlich nachher  
663 praktisch hat; ähm wenn man sich dann äh eigentlich das  
664 Kommunismus total super ist, es aber nicht machbar is, also ähm;  
665 gerade das fand ich bei dieser Diskussion irgendwie bisschen  
666 schwierig;

---

<sup>210</sup> Pro- und Contraargumente aufzustellen, das wird von den Schülern außerdem in dem Zusammenhang als alt und schon tausendmal in der Schule gemacht wahrgenommen. Dies ist für sie kein Gewinn für das (ethische) Urteilen (vgl. Themenfeld 3, Aw und Am in 1079-1995).

### 5.3 Sinngenetische Typenbildung

667 Am: L Des is die Frage ob die; ob das nicht das Ziel der  
668 Diskussion war dass wir rausfinden dass es halt wirklich  
669 unmöglich ist diese utopische Welt zu bilden aber; also ich würd  
670 mich anschließen dass es äh vielleicht ein bisschen zu detailliert  
671 gelaufen aber; aber in gewisser Weise war's schon notwendig das  
672 wir alle mal merken das es eigentlich überhaupt nicht leicht zu  
673 ändern ist;

674 Cm: L Ich fand auch bei diesen neosokratischen Gespräch da;  
675 dass es überhaupt erst mal schwer war sich da reinzusetzen, in  
676 so nen komplett in eine komplett theoretische Welt quasi, wo man  
677 weiß es wird niemals möglich sein, und am Ende dieser Diskussion  
678 wird der Vorschlag auch eben kaputt gemacht; aber äh man muss  
679 jetzt quasi irgendwas äh sagen was äh eine gerechte Welt für einen  
680 wär; auch wenn man weiß dass es nicht möglich is und dann es dann  
681 einen eigentlich auch gar nicht weiterbringt jetzt auch in der  
682 Unterrichtsreihe irgendwie; einfach diese Stunde fand ich da in  
683 der Diskussionsrunde (.) ja ich will jetzt nicht sagen sinnlos  
684 aber, (.) schon @(.)@

685 Am: L Da würd ich mich anschließen, die war also  
686 ich mein wir hätten's anreißen können so'nen bisschen für zehn  
687 Minuten; kurz sagen können das und das ist dafür das dagegen, im  
688 Endeffekt kommen wir da nicht raus, aber wir haben das viel zu  
689 detailliert gemacht; das hat dann am Ende echt genervt,

690 Dm: L Ja des  
691 war dann so wer hat die schönste Blümchenlösung von allen,

692 Cm: L @(.)@

693 Em: L

694 Ja da kam dann; in meiner Gruppe war da so; dann hat jemand nen  
695 Vorschlag gebracht dass man doch das Geld der Welt so; zusammen in  
696 einen Topf werfen soll und das jeder dann die gleiche Menge  
697 rausbekommt; und dann ich hab halt nen bisschen andere  
698 Wertvorstellungen bei sowas, und dann sitz ich halt da und denk  
699 so; so'ne Lösung kann man ja nicht ernst meinen und das is ja  
700 nicht das Ziel des Unterrichts;

Zunächst stehen sich zwei Gegenhorizonte gegenüber, die die Folie für die Bewertung des Gesprächs bilden. Den negative Gegenhorizont beschreiben Wörter wie „nicht machbar“, „theoretisch“, „optimale“, „nicht möglich“, „utopische“, oft bezogen auf die Welt. Dagegen stehen Wörter des positiven Gegenhorizontes wie „praktisch“ oder eben, wenn auch nur in Negation genannt, „machbar“.

Darin dokumentiert sich abermals eine Orientierung am Realistischen, am Umsetzbaren. Vor dieser Gegenüberstellung wird das Gespräch zunächst abgewertet, als „sinnlos“ eingestuft. Die Diskussion bringt einen nicht weiter, weil sie für die Realität, für die Umsetzung in der realen Welt, nichts bringt. In diesem Ausschnitt wird allein der Erkenntnis der Schwierigkeit, die aus diesem Gespräch gewonnen wurde, eine gewisse Notwendigkeit eingeräumt. Es wird das Gespräch aber wiederum auch inhaltlich betrachtend bewertet. „Gerechtigkeit als Gleichheit“ wird als objektiver Wert, der für alle gelten kann, als „Blümchenlösung“ gekennzeichnet. Die Geltung objektiver Werte wird implizit abgesprochen. „Wir kommen da nicht raus“, so formuliert es Am, wobei der Bezug letztlich unklar bleibt. Die Metapher der „Blümchenlösung“ (vgl. zur Interpretation der Metapher insgesamt die Diskursbeschreibung), die sich durch die gesamte

Gruppendiskussion zieht, betrifft dabei zwei Orientierungen, d. h. diejenige der Freiheit, insofern als Nicht-Blümchenlösungen von den Schülern und der Lehrkraft nicht zugelassen werden (vgl. erster Textauschnitt), und diejenige des Faktischen, insofern diese Lösungen den negativen, idealistischen Gegenhorizont markieren. Der letztgenannte Aspekt kommt zum Tragen.

Diese Elaboration wird abschließend gekoppelt an die Frage, was Unterricht eigentlich soll (vgl. Themenfeld 2 und 3) bzw. konkret an die Frage, inwiefern normative Setzungen zulässig sind. Es gibt allerdings Widerspruch in der Bewertung des Gesprächs in der Gruppe. Dieser liegt in der bis zum Ende nicht ganz geklärten Frage bezüglich des Zieles des Gesprächs, wie bereits Am in 667 f. nachfragt, ob denn das Ziel die Utopie<sup>211</sup> sei.

**Berg3 – selbstläufig initiiert – Fortsetzung:**

701 Aw: L Das war auch mit den; ähm also  
 702 wir hatten ja so Kärtchen, ähm wo draufstand wen wir ähm; also wer  
 703 wir sind sozusagen die wir ja vorher nicht gesehen haben; und ähm  
 704 grade weil wir die nicht gesehen haben und uns dann eigentlich mit  
 705 dieser Position gar nicht so wirklich identifiziert haben; find  
 706 ich dass wir ähm; deshalb eigentlich alle aus unserer Sicht dann;  
 707 oder fast alle zumindest würd ich sagen; aus unserer Sicht eher  
 708 dass ähm da argumentiert haben; und ähm und dann die andere Seite  
 709 teilweise so'nen bisschen; ähm beim Denken zu kurz gekommen ist;  
 710 also ich hab den Sinn bei diesen Karten nicht; also da hat man  
 711 dann nachher draufgeguckt; ähm und dann überlegt wie das jetzt aus  
 712 der eigenen Sicht diese Lösung gewesen wär vielleicht, aber ähm  
 713 aber so richtig verändert hat das jetzt meine Argumentation glaub  
 714 ich nicht;

715 Am: L Der Sinn dieses Gesprächs war eigentlich zu sagen; wir  
 716 finden einen Konsens der wirklich aus jeder Position die's gibt,  
 717 gut is; also auch von den reichen Öl:scheich und auch von dem  
 718 kleinen chinesischen Kind was dann da irgendwas machen muss; und  
 719 dass äh war an sich eigentlich eine gute Idee und die Karten fand  
 720 ich eigentlich auch gar nicht mal so schlecht; nur halt diese  
 721 allgemeine Sinnlosigkeit das überhaupt zu schaffen, das is ja  
 722 eigentlich unmöglich, und das hätten wir kürzer fassen können;

723 Bm: L  
 724 Ich fand die Idee an sich auch gut? Also mit den Karten und den  
 725 (Personen), Ich hätt's noch interessant gefunden das noch  
 726 weiterzuführen, also äh dann äh wenn man am Ende irgendwie  
 727 vielleicht ein Konsens gefunden hat oder so, so unwahrscheinlich  
 728 wie der auch sein mag, ähm sich dann nochmal mit den einzelnen  
 729 Personen auseinanderzusetzen; die man dann darstellt, und dann  
 730 nochmal den Konsens zu prüfen ob das sinnvoll is oder nicht;

731 Am: L  
 732 Stimmt das haben wir gar nicht gemacht,

733 Bm: L Das hat mir bisschen  
 734 gefehlt am Ende, also dann hatten wir diesen Konsens, und der war  
 735 (.) bei uns glaub ich auch (.)tatsächlich eher weniger  
 736 wahrscheinlich und sinnvoll;

---

<sup>211</sup> Vgl. zur Frage von Utopie, Globalem Lernen und ethischem Urteilen Kapitel 6.

Zunächst ist das Stichwort wieder das „Verändern“. Ähnlich wie in Themenfeld 3 nehmen die Schüler auch an dieser Stelle wahr, dass Urteilen im Unterricht und so die Diskussionen primär etwas an ihrer Meinung beeinflussen, ja verändern sollen. Urteilen im Unterricht, hier als „Argumentieren“ bezeichnet, heißt, das eigene Urteil zu beeinflussen und zu verändern, was aber, wenn man so will, nicht „gelingt“. Die eigene Sicht, aus der man nicht herauskommt, wird erneut stark gemacht. Die Karten (vgl. Erklärung in Kapitel 4), die im Sinne des Rawl'schen „Schleiers des Nichtwissens“ angelegt waren, werden in ihrem Sinn nicht nachvollzogen. Am widerspricht nun aber genau an diesem Punkt Aw, indem er diesen Blick aus jeder Position auf die Sache als „gut“ bewertet und das eigentliche Ziel des Gesprächs erklärt. Er spricht am Ende dem Ganzen aber wieder den Sinn ab, da es ihm unmöglich ist, einen Konsens zu finden. Bm validiert Am darin und geht sogar noch einen Schritt weiter. Die Unmöglichkeit eines Konsenses wird nämlich von ihm eingeschränkt. Man kann vielleicht einen Konsens finden und diesen dann überprüfen. Seine Elaboration ist in diesem Punkt widersprüchlich zu der Aussage von Am. Bis zum Ende steigert sich dies dahingehend, dass Bm sogar sagt, ihm habe Zeit gefehlt, Zeit, den Konsens zu prüfen. Dies steht dann in direktem Widerspruch zu der Aussage der verlorenen Zeit im oberen Textausschnitt, wie sich auch in der Konklusion zeigt:

#### Berg3 – selbstläufig initiiert:

764 Am L  
 765 Aber dabei war eigentlich die Aufgabenstellung der Sinn der Sache  
 766 dass wir das neutral umsetzen; dass wir uns trotzdem überlegen; bei  
 767 jeder Argumentation sagen; ob ich ( ) und ich fand  
 768 eigentlich die Idee richtig gut von diesen Gesprächen, hätten wir  
 769 jetzt auch noch weiterführen können wie er gesagt hat; aber da hat  
 770 Frau ( ) @das einfach abgebrochen@ und dann fand ich des irgendwie  
 771 in gewisser Weise wieder sinnlos;  
 772 Dm L Aber man muss sagen  
 773 sie hat's abgebrochen weil die Stunde zu Ende war;  
 774 Am: L @(. )@  
 775 Dm: L Ja ok  
 776 wir hatten zu wenig Zeit;

Die explizite Bewertung wird noch einmal gesteigert zu einem „richtig gut“, wobei „gut“ auch noch hervorgehoben ist. Wie aber kommt die positive Bewertung genau zustande bzw. was genau wird positiv bewertet?

In den oberen Abschnitten sind dies die Personenkarten. In diesem Textausschnitt wird dies dann überordnend zusammengefasst als „neutral“. Auch an dieser Stelle steht die Umsetzung im Fokus. Der Blickwinkel auf die Sache findet also irgendwie auch Gefallen, wenn auch die Widersprüchlichkeit bestehen bleibt, die auch Ym nicht verborgen bleibt:

#### Berg3 – immanent nachgefragt:

777 Ym: L Das hab ich jetzt noch nicht  
 778 verstanden, du hast eben hast du gesagt und jetzt auch grade

## 5 Ergebnisse

779 wieder dass du das neosokratische Gespräch eigentlich sinnlos  
780 fandest, und dann davor haste aber grade gesagt du fandest die  
781 Idee aber eigentlich richtig gut und hättest gerne noch  
782 weitergemacht,  
783 Am: L Ja also ich find's einfach nur; auf ner gewissen  
784 Weise ziemlich sinnlos dass wir ne Aufgabe bekommen; die (.) in  
785 ner realen Welt nicht lösbar is, die Idee is nicht so schlau; aber  
786 allgemein so ein Gespräch zu machen und uns alle zusammen das  
787 Gleiche denken; und dann in ne Position gesteckt zu werden; die  
788 wahrscheinlich ich glaub alle Karten; fast alle Karten, bis auf  
789 vier fünf sechs Karten; waren nich wären nicht damit einverstanden  
790 gewesen was da rauskam; weil die einfach viel zu wenig Geld  
791 hätten; also viel weniger verdienen würden; und dann aus dieser  
792 Sicht dieser eigentlichen neutralen Sicht dann diese ( ), und  
793 dann nochmal diesen Konsens zu überprüfen; ich glaub da hätten  
794 fast, also sehr viele hätten gesagt damit sind wir nicht mit  
795 einverstanden, und wenn da so'nen Kleinbauer is; in keine Ahnung  
796 wo; und dann durch diesen Konsens; nicht das kriegt was man  
797 eigentlich haben möchte oder braucht, äh ist das natürlich eher  
798 schlecht und ich würd's ändern; und äh hätten wir das noch  
799 weitergeführt, hätten wir das wahrscheinlich noch so gemacht das  
800 wir irgendwann dann; das ne Gruppe gesagt hätte wir sind dafür wir  
801 sind dagegen und dann mit Argumenten uns dann so befeuert hätten;

Ym fasst zusammen, wie widersprüchlich die Bewertung des Gesprächs bleibt, hier bezogen auf Widersprüche in den Aussagen von Am. Als „sinnlos“ wird bewertet, dass es nicht um eine reale Umsetzung ging, sondern in der Wahrnehmung der Schüler um eine utopische, nicht lösbare Idee der schönen Lösungen. Sinnvoll erscheint ihm aber, die Meinungen der anderen zu hören und zu diskutieren. Zentral ist erneut das Stichwort der „neutralen Sicht“, ein Konsens wird in Aussicht gestellt. Wie ist neutral in diesem Kontext zu verstehen? Neutral kann als eine Position gedeutet werden, die so angelegt ist, dass man aus der Sicht der Person frei urteilen kann, insofern, als etwa der Kleinbauer seine Werte hat und diese ihn so urteilen lassen, wie er eben urteilt. Die Lehrerin und der Kurs allerdings scheinen dies der Meinung der Gruppe (vgl. in den oberen Textausschnitten) nach nicht zuzulassen, es muss eine schöne Lösung her.

Die Konklusion ist dann aufschlussreich. Auch diese Diskussion endet, so die Vermutung, aber mit einer Schlacht der Argumente (Stichwort „befeuert“, man denke zurück an die Kriegsmetaphorik von Ausprägung 3), wird also nicht konsensual funktionieren.

Diese Uneindeutigkeit ist bei allen Gruppenteilnehmern der Gruppe Berg3 zu sehen. Die Bewertung geht insgesamt in die Richtung „eher sinnlos“, gleichwohl waren die Karten „gut“ und der damit erzielte Blickwinkel auf das Ganze. Der Zwiespalt aber in der Bewertung speist sich aus der Orientierung an absoluter Freiheit von normativen Setzungen sowie am Realistisch-Faktischem als auch aus der Orientierung an einem wirklichen, echten, nicht normativ bereits begrenzten Austausch der Meinungen untereinander.

Zusammenfassung Ausprägung 4:

Die stark an absoluter Freiheit und Realistischem orientierten Schüler bewerten die Diskussionsmethoden dahingehend und elaborieren das Thema „Urteilen und Diskussion“ auch in allgemeiner Form, da sie damit befasst sind, aufzuzeigen, wie es in der Schule anders laufen müsste, eben ohne normative Setzungen.

Klar scheint für sie in ihrer individualistischen Orientierung, dass es keine gemeinsame Lösung geben kann. Das (Neo)Sokratische Gespräch ist demnach zunächst sinnlos, auch weil es in der Frage der Machbarkeit nicht punkten kann. Vor dem Hintergrund aber, dass wirklich freie Diskussionen allgemein wichtig sind, gewinnt das Gespräch in seinem Prinzip des Blicks auf das Ganze Sympathie, wenn auch die normative Setzung durch die Klasse und Lehrerin hier im Weg steht.

Auffällig ist, dass auch diese Gruppe die Dilemma-Diskussion als negativen Gegenhorizont beschreibt, vor allem weil sie einer binären Bewertungslogik zu folgen scheint.

→ Ethisches Urteilen: explizit: nicht binär, komplex, freier Meinungs austausch;  
implizit: keine objektiven Werte

Zusammenfassung von Themenfeld 4:

Diskutieren ist wichtig, darin sind sich alle irgendwie einig. Wie dies aber in der Schule umgesetzt wird bzw. umzusetzen ist und inwiefern dies das eigene Urteilen oder das Urteilen in Gemeinschaft betrifft, ist unterschiedlich.

- „Jeder hat seine Meinung“ ist die zentrale Aussage, diese Freiheit hatte man in allen Diskussionen im Unterricht; Orientierung an einer individuellen Freiheit im Urteilen → alle Diskussionen waren gut, man konnte einmal die Meinung der Anderen hören, das (Neo)Sokratische Gespräch wird widersprüchlich bewertet; sehr gut = freie Meinungsäußerung, negativ = Konsens ist unmöglich.
- Festhalten an einer klaren ethischen Ordnung, die alle teilen, binäre Bewertungslogik; Ethik der Betroffenheit; Orientierung an einer gemeinschaftlichen Urteilsbildung → das (Neo)Sokratische Gespräch wird als „an sich gut“, vor allem aber als „schwierig“ bewertet; die Dilemma-Diskussion wird als „gut“ bewertet, zumal sie persönlich ist.
- gemeinsames Urteilen steht im Mittelpunkt; Orientierung am Gemeinsamen und an Gemeinschaft → das (Neo)Sokratische Gespräch wird positiv bewertet, die Dilemmadiskussion negativ.
- Suche nach einem echten, freien Meinungs austausch, keine binären Bewertungslogiken; Orientierung an absoluter Urteilsfreiheit und am Realistischen, → das (Neo)Sokratische Gespräch wird vor allem negativ, aber auch positiv bewertet; die Dilemmadiskussion wird negativ bewertet.

Geographiedidaktisch gewendet:

→ Pro- und Contra-Listen und die Dilemma-Diskussion in diesem Zusammenhang werden im Geographieunterricht als sehr gängig wahrgenommen und nicht unbedingt als weiterführend. Ein Grund dafür ist die binäre Bewertungslogik, die manche Schüler als Einschränkung empfinden, anderen kommt sie aber gerade entgegen. Wie ist damit umzugehen?

→ Eine Folge des ersten Punktes ist, dass das (Neo)Sokratische Gespräch in seiner konsensualen Anlage als etwas sehr Neues empfunden wird. Die Idee des Konsensualen, wenn sie denn leitend sein soll, muss immer wieder eingeübt werden. Urteilsstandorte und die Möglichkeit der Verallgemeinerung der eigenen Meinung sind immer wieder zu thematisieren.

→ Implizit normative Setzungen zeigen sich besonders stark in Diskussionsmethoden. Diese explizit zu machen und ggf. zurückzunehmen, könnte hilfreich sein.

→ Verfolgt das (Neo)Sokratische Gespräch eine Utopie? Kann das Lernen an Utopien für das Globale Lernen im Zusammenhang mit ethischem Urteilen ertragreich sein? Wie müssen solche Utopien thematisiert werden?

### 5.3.2 Darstellung der sinngenetischen Typenbildung im Überblick – die Modi ethischen Urteilens

Aus der im vorherigen Kapitel dargestellten fallinternen und fallexternen komparativen Analyse wird im Folgenden die sinngenetische Typenbildung hergeleitet, auch wenn dieser Schritt im Eigentlichen zeitgleich erfolgt, wie man an der Darstellungsform in 5.2 (bereits nach Homologien sortiert) sehen kann. Die dort dargestellten Homologien werden im folgenden interpretatorischen Schritt in eine Nomenklatur eingepasst.

Die „Ausgangs- oder *Basistypik*, also jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt, ist durch das Erkenntnisinteresse eines Projektes vorgegeben“ (BOHNSACK 2007:237, vgl. so auch HOFMANN 2014). In diesem Fall geht es folglich um eine ethische Urteilstypik. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen lassen sich in diese Typik einordnen (vgl. bei BOHNSACK 2007: 237 Sphärendifferenz in die Migrationstypik).

Als grundlegender Kontrastmoment für die Typenbildung (*tertium comparationis*) erweist sich der Aspekt der Adaption impliziter ethischer Inhalte (Wertvorstellungen) der Unterrichtsreihe, was mit der Frage der Freiheit im ethischen Urteilen an sich und in der Schule einhergeht sowie mit der Frage nach dem Zusammenhang von Wissen und Urteilen, konkretisiert in den Themen „Diskussionen als Methode“ und „eigenes Einkaufsverhalten“. Grundsätzlich lassen sich also zwei Arten von Typen ethischer Urteilstypik unterscheiden. Dies ist zum einen der adaptierende Schülertypus, der sich wiederum durch zweierlei Modi der Adaption charakterisieren lässt, und zum anderen der nicht adaptierende Schülertypus, der sich abermals durch zwei verschiedenen Modi der Nicht-Adaption beschreiben lässt, die sich aus der Frage nach der ethischen Urteilsform ergeben.

Zunächst werden die Typen in ihrer Herleitung dargestellt, die zeigt, wie sich aus den vier Themenfeldern in ihren unterschiedlichen „Ausprägungen“ aus Kapitel 5.3.1 vier verschiedene sinngenetische Typen zusammenfassen lassen, im Sinne des Wechsels des *Tertium Comparationis*.

Daraus ergibt sich in Kurzform in Tabelle 25 folgendes Bild, wobei gilt, dass die grau hinterlegte Zahl die Zuordnung zum jeweiligen Typus (1-4) anzeigt, entsprechend der Nummerierung, wie sie dann in Tabelle 26 und im Folgenden vorgenommen wird.

Die beiden Übersichtstabellen 25 und 26 werden aus satztechnischen Gründen auf den nächsten beiden Doppelseiten abgedruckt.

Tab. 25 Rück- und Überblick über die Ausprägungen der Themenfelder

	<b>Themenfeld 1</b>	<b>Themenfeld 2</b>
<b>Ausprägung 1</b>	<p>Die implizite Orientierung (im Folgenden O.) am Effektvollen führt zur ethischen Beurteilung einer Handlung, explizit nach dem Kriterium der Schuld, implizit nach dem der Verantwortung Es dokumentiert sich zudem eine O. an Gemeinschaft.</p>	<p>Subjektives Urteilen muss als solches bestehen bleiben und ist nicht objektivierbar bzw. darf nicht auf allgemein geltende Werte, die es zudem nur bedingt gibt, bezogen werden, Stichwort „Blümchenlösung“. Die Schule ist kein Ort für ein offenes ethisches Urteilen. Es dokumentiert sich darin eine implizite O. am Sachlichen, Realistischen, an Fakten.</p>
<b>Ausprägung 2</b>	<p>Die O. an einer klaren, ethischen Ordnung führt dazu, dass die Diskrepanz von Norm und Habitus als ein fest installiertes Problem in der ethischen Ordnung wahrgenommen wird. Es dokumentiert sich eine O. am persönlichen Betroffensein.</p>	<p>Es zeigt sich eine implizite O. am Gemeinsamen. Hier sind nicht alle eingeschlossen, sondern nur die, die die Werte teilen. Ausgeschlossen werden die, die die Werte nicht teilen oder nicht zu teilen scheinen. Von diesen ist man noch dazu irritiert. Diese O. hängt zusammen mit einer O. an kommunikativer Freiheit.</p>
<b>Ausprägung 3</b>	<p>Die implizite O. an Ehrlichkeit und absoluter Freiheit im ethischen Urteilen führt zur Verurteilung von moralischen Verurteilern und Schönrednern, die sagen, sie handeln, und tun es dann doch nicht.</p>	<p>Die Schüler verlangen in einem klaren Wertezwiespalt, der von ihnen als deutliches Ordnungsschema wahrgenommen wird, vom Unterricht O. Es dokumentiert sich eine implizite O. am Gemeinsamen im Urteilen.</p>
<b>Ausprägung 4</b>	<p>Es dokumentiert sich eine O. an einer sachlichen, geographischen Einordnung der Problemlage. Moralische Wertungen entfallen soweit. Zum einen wird konkret nach Lösungen gesucht, zum anderen wird der eigene Einkauf als allgemeines Einkaufsverhalten erklärt.</p>	<p>Es zeigt sich, dass freies ethisches Urteilen ein immer wieder auftauchendes Kriterium ist. Dieses wird als gegeben wahrgenommen, da die Fakten neutral dargestellt wurden und man selbst entscheiden konnte. Jeder hat seine Meinung, die er sich bildet. Eine O. am Faktischen und an einer absoluten Freiheit im Urteilen dokumentiert sich.</p>

Themenfeld 3	Themenfeld 4
<p>In der Schule sollen Fakten vermittelt werden und realistisch gedacht werden. Wissen und Urteilen aus der Schule ist nicht relevant für Urteilen außerhalb der Schule. Urteilen in der Schule heißt, Pro- und Conralisten erstellen.</p> <p>Es dokumentiert sich darin eine implizite O. an absoluter Urteilsfreiheit, am Individuellen, sowie verknüpft mit dieser eine O. an Fakten, am Realistischen.</p>	<p>Auf einen Konsens zu kommen ist nicht möglich. Jeder hat seine Meinung und konnte sie auch äußern. Die Diskussionen waren ein gewissermaßen neutraler Meinungs austausch.</p> <p>Darin dokumentiert sich eine O. an einer individuellen Freiheit im Urteilen sowie eine O. am Sachlichen.</p>
<p>Es zeigt sich Skepsis darüber, ob man genug weiß, um zu urteilen. Die Skepsis lähmt aber nicht, sondern man urteilt diskursiv gemeinsam (O. an Gemeinsamkeit).</p> <p>Es dokumentiert sich außerdem eine O. an Vielperspektivität und gemeinsamer Wahrheitssuche.</p>	<p>Die Gruppen bewegen sich zwischen der Feststellung, dass es schwierig ist, sich zu einigen, und der Idee, dass es doch gut wäre. Das (Neo)Sokr. Gespräch wird als Überraschung erlebt, da man nicht einfach nach „gut“ und „schlecht“ sortieren kann.</p> <p>Es dokumentiert sich eine implizite O. an einer gemeinschaftl. Urteilsbildung, eine O. an einer klaren ethischen Ordnung sowie eine O. an einem persönlichen Angehen.</p>
<p>Man kennt die beiden Seiten, die es gibt, und spricht über die Sachlage, die man nun besser kennt. Wissen, das theoretisch ist, ist weniger zentral, ebenso ethische Fragestellungen, die nicht negativ gewertet werden, aber de-thematisiert erscheinen. Ziel ist die Lösung des Problems.</p> <p>Es dokumentiert sich darin eine O. an praktischem Wissen, das konkret sagt, wie man ein Problem löst.</p>	<p>Das Ziel, einen Konsens zu finden, und nicht gegeneinander zu argumentieren, wird für die Schüler als sehr willkommene Idee gesehen. Auch das darin beinhaltetete Objektivieren findet Gefallen.</p> <p>Darin dokumentiert sich erneut eine O. am Gemeinsamen und an Gemeinschaft.</p>
<p>Wichtig ist, dass man berührt wird von anschaulichen Beispielen. Urteilen braucht besonders aber anschauliche Beispiele. Man kennt nun alle Perspektiven und weiß noch besser, was gut und schlecht ist.</p> <p>Eine O. an einem praktischen Urteilswissen, das einen betrifft (affektive Komponente), zeigt sich.</p>	<p>Klar scheint für, dass es keine gemeinsame Lösung geben kann. Das (Neo)Sokratische Gespräch ist demnach zunächst sinnlos. Vor dem Hintergrund aber, dass wirklich freie Diskussionen allgemein wichtig sind, gewinnt das Gespräch in seinem Prinzip des Blicks auf das Ganze Sympathie.</p> <p>Auffällig ist, dass auch diese Gruppe die Dilemma-Diskussion als negativen Gegenhorizont beschreibt, vor allem weil sie einer binären Bewertungslogik zu folgen scheint.</p>

Tab. 26 Die sinngenetische Typenbildung im Überblick

wollen/können implizite Wertinhalte der Unterrichtsreihe nicht adaptieren: Nicht adaptierende Typen	wollen/können implizite Wertinhalte der Unterrichtsreihe adaptieren: Adaptierende Typen
<p>Typus 1 sachlich-darstellend klärende Betrachtung</p> <p>„das sieht man ja auch in der ganzen Welt dass die Meinungen für Globalisierung unterschiedlich sind“ (Meer1, 201-203)</p>	<p>Typus 3 gefühlstbetont-ordnend klare Konformität</p> <p>„und dann ich hab halt nen andere geleitet werden dass man sich erst auf die gemeinsamen Ziele einigt [...] oder dass eben diese Definition schon von Anfang an gut geht, oder und das ist dann man ja nicht ernst meinen“ (Meer2, 442-445)</p>
<p>Typus 2 liberalistisch-debattierend offener Widerstand</p> <p>„aber das ist dann ja so man muss dann abwägen ob man entweder dann selber auf was verzichtet; damit es den Leuten gut geht, oder und das ist dann die Mitschuld“ (Berg2, 1726-1728)</p>	<p>Typus 4 perspektivisch-suchend kritische Zustimmung</p>
<p><b>1. Urteilen über (Nicht-)Handeln in globalisierten Lebenswelten</b></p> <p>Es wird sachlich „nüchtern“ festgelegt, dass man eben nicht einstellt, dass es sich moralisch zu verhalten eben so verhält, wird als fester Zustand beschrieben.          → Fair-Trade als Option des freiwählbaren Handelns          → Nicht fair einzukaufen, ist nicht zu verurteilen</p> <p>Eine klare moralische Ordnung wird zwischen guten und schlechten Handlungen bzw. Verhalten aufgestellt. Es zeigt sich dabei eine persönliche Betroffenheit.          → Gutes tun, heißt, fair einzukaufen</p>	
<p><b>2. Urteilen und Freiheit im Allgemeinen und im Geographieunterricht</b></p> <p>a) Jeder entscheidet wie er mag. Die Opposition zu anderen ist wichtig. Das eigene Urteil darf aus dem „konventionellen Rahmen“ fallen.</p> <p>a) Man entscheidet zwischen klaren moralischen Kriterien mit Blick auf Gemeinschaft. wird auch erwartet. Ziele sind miteinander zu verhandeln.</p>	

b) Freiheit in der Unterrichtsreihe war gegeben. Die Wichtigkeit der Freiheit wird betont. → Jeder hat seine Meinung und konnte sie frei äußern.

b) Auf der expliziten Ebene bewertet man die Unterrichtsreihe als gut, da man nun eine klare Sicht auf die Dinge hat. Zu verbessern ist Unterricht da, wo man sich im Urteilen als „zu frei“ erlebt. → Alle Schüler urteilen mit dem gleichen Blick auf das, was gut und schlecht ist.

### 3. Urteilen und Wissen – beim Thema „Globalisierung“

Man weiß genug, um richtig zu urteilen. Die Fakten dazu sind klar. Wichtig ist, dass das Wissen praktisch orientiert ist. → Faktenwissen

Der Unterricht hat alle Perspektiven für das Thema gezeigt. Zentral für das Thema sind vor allem persönliche Beispiele, die aufmitteln. → reale Fakten, keine Ethik

→ viele Perspektiven, Hinterfragen

### 4. Urteilen und Diskussion – beim Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“

Kriterium der Bewertung ist, ob eine Diskussion zur praktischen Lösung realer Probleme etwas beiträgt. Das Gespräch wird bewertet: positiv = die Meinungsäußerung, dass ein Konsens grundsätzlich unmöglich ist, die Diskussion keine Probleme löst. → Diskussionen, die Probleme lösen

Man will einen normativen Meinungsaustausch, aber in der Schule, gerade beim Thema globaler Gerechtigkeit, nicht möglich scheint. (Neo)Sokratische Gespräch erregt schonlich angesprochen hat. Explizite Bewertung des (Neo)Sokratischen Gesprächs als eher sinnvoll. Es sollte aber vorher feststehen, was der Konsens ist. → normativ geleitete Diskussionen

Diskussionen werden an einer binären Bewertungslogik bewertet. Das Dilemma wird als Gerechtheit geht. Das (Neo-)Sokratische Gespräch wird explizit als gut und sinnvoll bewertet, da es zum einen um ein Hinterfragen geht, auch der der wertet, und zum anderen weggeht von einem Gegenüber. → konsensuale Diskussionen, die vieles hinterfragen

Im Folgenden werden die sinngenetischen Typen zusammenfassend anhand der zentralen Themen (= Dimensionen), die sich aus der fallübergreifenden komparativen Analyse abduktiv ergeben haben, beschrieben. Den Referenzrahmen bilden die vier Themen aus Kapitel 5.3.1. Je nach Typus werden die Themenfelder mit mehr oder weniger großer Intensität bearbeitet. Je nach Typus wird das Thema anders bearbeitet, wie sich dies in 5.3.1 gezeigt hat. Dies ist wiederum aufschlussreich für den Typus selbst.

Die Typusbeschreibung erfolgt als Form der Zusammenfassung der thematischen Dimensionen aus Kapitel typspezifisch. Transkriptauszüge werden, wenn überhaupt, nur noch pointiert verwendet, um eine Doppelung zu vermeiden. Die Transkriptauszüge werden von daher nicht mehr unbedingt als Interakte (diese schon vorhanden im vorherigen Kapitel) angeführt. Sie dienen nur der Veranschaulichung.

Als Kategorien zur Beschreibung werden bewusst metatheoretische Begrifflichkeiten verwendet, um eine Einordnung in den didaktischen Kontext zu erleichtern, dennoch bleibt das Vorgehen abduktiv.

Es ist vorab deutlich zu machen, dass es sich bei der Typenbildung *gerade nicht* um Niveaustufen des ethischen Urteilens (vgl. Stufung moralischen Urteilens bei Kohlberg oder Kompetenzmodelle und ihre Dimensionen) handelt, sondern um Unterschiede bezüglich der Modalität des Urteilens. Auch die Reihenfolge der Typen impliziert keine Steigerung im Niveau oder Ähnliches.

Dazu seien drei Hinweise angeführt:

1. Es zeigt sich etwa, dass das Argument, dass faire Kleidung zu teuer ist, bei allen Typen bei Themenfeld 1 aufkommt, nur ist der Umgang sehr unterschiedlich. Konsensuale Orientierungen und subjektiv-liberalisierende Orientierungen führen zu sehr verschiedenen Erklärungs- oder auch Rechtfertigungsansätzen für das eigene Nicht-Handeln (vgl. unten). Zum einen sind also auf expliziter Ebene Argumente bei allen Typen zu finden, die, wenn man das Niveau betrachtet oft genug nicht reflektiert werden. Entscheidend ist, dass sie aus unterschiedlichen Orientierungen betrachtet unterschiedlich verhandelt werden. Noch dazu ist dies interessant, da es sich um ein Argument handelt, dass man, wenn man die normative Perspektive Globalen Lernens betrachtet, vielleicht gerade nicht „haben will“.

2. Am Beispiel Typus 2 und Typus 4 kann außerdem verdeutlicht werden, dass gerade die zwei Typen, von denen man bezüglich dieser normativen Perspektive ausgehend sagen könnte<sup>212</sup>, dass der eine Typus wünschenswert (vgl. DIETRICH 2007, das Wünschbare) (= Typ 4) und der andere aber nicht wünschenswert wäre (= Typ 2), auf einem qualitativ betrachtet ähnlich hohem<sup>213</sup> Niveau urteilen,

---

<sup>212</sup> Dies steht aber zur Diskussion.

<sup>213</sup> Genauere Angaben zu den Kriterien der Beurteilung der Qualität sollen hier nicht gemacht werden, da dies hier nicht im Fokus steht.

wenn man in diesen Typen Gruppe Berg3 und Berg5 vergleicht. Ihre Orientierungen unterscheiden sich aber stark.

3. Ein anderes Beispiel ist der Vergleich innerhalb von Typus 4. Wenn man eine Niveaubetrachtung anlegen wollte, dann wären im Vergleich Berg2 zu Berg4, vor allem aber zu Berg5 viel weniger differenziert urteilend, d. h. viel weniger Unterscheidungen anführend. Genauso verhält es sich bei Typus 3. Berg1 urteilt im Vergleich zu Meer4 wesentlich differenzierender.

Zentral ist die Differenz von adaptierenden und nicht adaptierenden Typen. Innerhalb dieser zwei Typen lassen sich jeweils zwei Untertypen unterscheiden, die im Folgenden genauer beschrieben werden.

### 5.3.2.1 Nicht adaptierende Typen

Diese Typen verbindet eine starke Orientierung an sachlich, realitätsnahen Dingen, die im Geographieunterricht verhandelt werden. Ethische Inhalte werden entweder wenig thematisiert bzw. nicht moralisch-ethisch gewendet oder werden auf expliziter Ebene abgelehnt, wenn gleich die ethischen Inhalte dann stark diskutiert werden, jedoch vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern objektive Normen und Werte Geltung haben. Dahinter steht bei beiden eine Orientierung an absoluter Freiheit im ethischen Urteilen, die sich dort stärker zeigt, wo sich offener Widerstand gegen die ethische Urteilshandhabung im Unterricht regt.

#### **Beschreibung des Typus 1 – sachlich-darstellend/nicht adaptierend**

Dieser Typus betritt das Feld einer ethisch-moralischen Betrachtung nur am Rande, bleibt eher bei einer sachlichen klarstellenden Betrachtung des geographischen Themas. Moralische Konflikte innerhalb des Themas „globale Textilindustrie“ werden nicht als solche mit ethischen Kriterien betrachtet, sondern in Form einer Feststellung der eigenen Freiheit im Urteilen und der neutrale Darstellung der Unterrichtsreihe. Das eigene Ich spielt auf expliziter Ebene keine Rolle, wird nicht als moralisch herausgefordert thematisiert. Es geht um das, was an sich gemacht wird. Die Formulierung „man“ ist häufig zu finden und ein Rekurrieren auf reale Quellen.

Der Unterricht wird zudem oft aus einer gewissen Distanz betrachtet, die etwa durch Betonung der schönen bunten Bilder, die wichtig waren, zum Ausdruck kommt. Auch wird der Unterricht selbst als neutral darstellend empfunden und somit positiv bewertet.

Ethisches Urteilen vollzieht sich auf expliziter Ebene als schlagwortartig, binäre Bewertung oder besser Benennung. Implizit zeigt sich die absolute Freiheit als zentrale ethische Urteilsform. Ethik ist also bei weitem kein Hauptthema für die Schüler.

Ingesamt kann auch von einem Typus ethischen Urteilens gesprochen werden, der sich in einer klärenden Betrachtung bewegt.

*Themenfeld 1: Urteilen über (Nicht-)Handeln – in globalisierten Lebenswelten*

Typus 1 macht Widersprüche zwischen Norm und Habitus, Fair-Einkaufen und Nicht-Fair-Einkaufen, nicht zum Inhalt der Diskussion. Der Konflikt Norm-Habitus wird als Konflikt nur festgestellt, nicht aber bearbeitet, da er für diesen Typus für die Diskussion im Geographieunterricht keinen Konflikt markiert (vgl. im Unterschied dazu Typus 3), vor allem keinen moralischen Konflikt, der sich auf ethische Kategorien der Urteilsbildung beziehen müsste. Die Orientierung an einer neutral-sachlichen Sichtweise kann dies erklären. Es wird sachlich festgestellt, dass man eben nicht einkauft. Es obliegt der freien Optionalität. Dass es sich eben so verhält, wird als fester Zustand beschrieben. Die implizite Orientierung am Sachlich-Pragmatischen ist entscheidend. Eine persönliche Betroffenheit wird in der Diskussion zumindest nicht thematisiert:

– „die (1) Menschen sind schon so: (.) Gewohnheitstiere [...] keine Ahnung also vielleicht mag das ja gut sein aber wir kennen es nicht und machen es dann auch nicht deswegen“ (Meer3, 977–982)

– „und der Mann meinte auch dass so die meisten sind ja auch so Gewo::hnheitstiere“ (Meer1, 738–739)

– „das ist das Problem halt eben dass es überhaupt noch existent ist, mit der Kinderarbeit“ (Berg1, 650–651).

Diese unumstößlich wirkenden Aussagen sind paradigmatisch für diesen Typ. In der feststellenden Form anthropologischer Gegebenheiten ist Raum für eine Diskussion nicht vorgesehen. Die ethische Kategorie des Guten hat die Form einer Benennung oder Bewertung von geographischen Inhalten, wie das Existieren von Kinderarbeit als Problem.

Das Thema 1 entfaltet sich dabei wenig. Eine Referenz wird zum Teil angegeben. Zentral ist außerdem, dass das eigene Ich immer herausgelassen wird, selbst wenn es von Ym herausgefordert wird, sich moralisch zu positionieren. An der Stelle, an der Ym ketzerisch wird, kann man sagen die Schüler entziehen sich einem moralischen Zugriff, bleiben ihrem Modus treu.

Ein sich etwas distanzierender Blick ist dafür außerdem paradigmatisch. Er lässt sich in diesem Themenfeld in den Formulierungen sehen, wie „der Herr aus Hamburg“ (Meer1, 732) für den Experten.

*Themenfeld 2: Urteilen und Freiheit – im Allgemeinen und im Geographieunterricht*

a) Im Allgemeinen

Ein moralischer Konflikt entsteht auch deswegen nicht, da die Orientierung an einer ganz offenen Urteilsfreiheit hier greift. Jeder darf meinen, was er eben meint. Die Ebene des Subjektiven steht im Vordergrund, führt aber anders als bei

Typus 2, der eine offene Urteilsfreiheit einfordert und produktiv nutzt, dazu, dass kein Konflikt gesehen wird. Man fühlt sich auch nicht eingeschränkt in seiner Freiheit, da man die Unterrichtsreihe als neutrale Darstellung von Sachverhalten wahrnimmt. Die folgende Stelle kann das noch einmal paradigmatisch zeigen: „das sieht man ja auch in der ganzen Welt dass die Meinungen für Globalisierung unterschiedlich sind“ (Meer1, 201-203).

b) Im Geographieunterricht

Von diesen Kriterien ausgehend wird beurteilt, ob diese Freiheit im Unterricht gegeben war. Diese wird als gegeben gesehen. Normative Setzungen der Unterrichtsreihe werden nicht als solche empfunden. Die Unterrichtsreihe wird wahrgenommen als sachliches Nebeneinander von Meinungen. Auch der Experte wird positiv bewertet, da er eine neutrale Position einnimmt und die Möglichkeit der eigenen Meinungsbildung offen lässt:

„sondern er hat das halt ganz neutral dargestellt und hat halt ja so dass sich halt jeder seine eigene Meinung bilden konnte die dann natürlich eigentlich klar ist weil man sieht ja dass es schlecht ist“ (Meer3, 560-561).

Der negative Gegenhorizont ist dabei teilweise die Familie, in der normative Setzungen sehr wohl empfunden werden, und dann auch als negativ. Vorschreiben lassen, wie man sich zu verhalten hat, darf die Schule eben nicht, in der Familie wird dies als negativ eingestuft.

*Themenfeld 3: Urteilen und Wissen – beim Thema „Globalisierung“*

Typus 3 geht nicht davon aus, dass er zu wenig weiß, um zu urteilen, ihm geht es mehr darum, Wissen zu bekommen, das praktisch ist. Negativer Gegenhorizont ist Wissen das theoretisch ist und sich nicht eignet, um Probleme zu lösen. Das Thema „Wissen für das Urteilen“ ist daher nebensächlich, da es weiterführend (Frage der Gerechtigkeit) zum einen theoretisch erscheint und zum anderen das Wissen schon vorhanden ist oder durch den Unterricht vermittelt wurde. Man kennt (nun) die guten und die schlechten Seiten, das ist eindeutig, weiter dahinter zu gucken, ist nicht sinnvoll, sonder eher irreführend bzw. verwirrend.

„Vorher wusste man nicht so viel zu seiner Meinung“ (Meer3, 679-680), diese Aussage ist gewissermaßen paradigmatisch. Man hat nun mehr Informationen und kann noch besser urteilen. Denn Urteilen auch zu ethischen Fragen läuft über die Fakten- oder Sachlage, die zur eigenen Meinung führt bzw. eine Einordnung in gut und schlecht ermöglicht. Und die Fakten sind klar: Kinderarbeit ist schlecht, Niedriglöhne sind nicht gut und die Arbeitsverhältnisse auch nicht. Wie aber ist dieses offensichtliche Problem zu lösen? Die Frage steht bei diesem Typus immer im Fokus.

*Themenfeld 4: Urteilen und Diskussion – beim Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“*

Das Thema „Diskutieren“ kommt zwar vor, aber nur am Rande. Diskutieren wird als wichtig bewertet, da man die anderen Meinungen „halt mal“ hört. „Im Endeffekt hatte dann glaube ich doch jeder seine Meinung“ (Meer3, 200-201), das ist das Fazit und zugleich ein zentraler Punkt in der Gruppe. Die eigene Meinung muss stets bestehen bleiben, danach wird der Unterricht bewertet. Wichtig ist die Neutralität des Unterrichts, die der Unterrichtsreihe aber zugeschrieben wird, woraus eine positive Bewertung folgt.

Das (Neo)Sokratische Gespräch wird aber im Widerspruch bewertet. Der Widerspruch besteht darin, dass man seine Meinungen frei äußern konnte (positiv erlebt) und das man aber nicht auf einen Konsens kommen kann, grundsätzlich nicht (negativ erlebt).

Die Textstellen, in denen es über Diskussionen geht, sind allesamt vor allem theoretisierend und den Ablauf beschreibend. Ethische Inhalte werden nicht erneut diskutiert. Bewertungskriterium ist außerdem immer die Frage, ob die Diskussion praktische Probleme löst.

**Der Modus ethischen Urteilens ist ein benennender beim Vergleich im sachlichen Urteilen.**

**Beschreibung des Typus 2 – liberalistisch-debattierend/nicht adaptierend**

Dieser Typus zeigt offenen Widerstand gegenüber der ethischen Herangehensweise der Unterrichtsreihe. Er empfindet den Konflikt von Norm und Habitus nicht als stark für sich, aber als stark normativ-urteilend aufgeladen, was er als störend empfindet. Er geht dieses Thema immer wieder an. Ethik wird als Inhalt im Geographieunterricht explizit abgelehnt. Dies ist aus der Orientierung an faktischen, umsetzbaren Dingen zu erklären. Tragend ist für diesen Typus die Unterscheidung von einer pflichtethischen Einstellung hin zu einer eher liberalisierenden Einstellung. Liberalistisch, das Wort wird dafür neu bestimmt, meint also die starke Orientierung an einer individuellen Urteilsfreiheit, einer absoluten, in der echte Debatten solche sind, in der jede Meinung wirklich bestehen bleiben darf. Die Blümchenlösung ist hier die signifikante und in ihrer Dichte äußert starke Metapher, die jedes Themenfeld anders bestimmt.

Ingesamt kann auch von einem Typus ethischen Urteilens gesprochen werden, der sich in einem offenen Widerstand bewegt.

*Themenfeld 1: Urteilen über (Nicht-)Handeln – in globalisierten Lebenswelten*

Dass man keine fairen Sachen einkauft, ist für diesen Typus auch nicht als Thema per se wichtig, sondern dient dem Typus als Folie für die Verteidigung seiner Freiheit, verbunden im genannten, liberalistischen Sinne mit der Idee der

Selbstverantwortung. Ich allein muss mein Handeln vor mir selbst verantworten können.

„Das es halt ne Sache ist, die ich mit mir selbst ausmachen muss, ob ich damit klar komme oder nicht, und ich mein wenn ich jetzt jemanden verurteilen würde; wenn ich mir jetzt nen billiges T-Shirt gekauft hab; würd ich drüber lachen °einfach“ (Berg3, 1241-1244).

Diese Äußerung entsteht zunächst als Reaktion auf Äußerungen der anderen Schüler und auch der Lehrerin, die als Verurteilungen (s. unter Themenfeld 2) wahrgenommen werden. Von daher ist die Vehemenz der Äußerung zu erklären.

„Ne ich würd sagen; wir wer- oder ich weiß es für mich also ich bin jetzt dadurch hoffentlich kein schlechterer Mensch, aber ich weiß es für mich; dass ich immer das kaufen werde was mir grad gefällt, was ich wirklich cool find und was ich auch garantiert anziehen werde; und da wird ich nicht drauf gucken ob da jetzt Fairtrade drauf steht oder nicht; wenn Fairtrade draufsteht und es mir wirklich gefällt dann werde ich es mir auch holen; aber nicht aus dem Grund weil’s fairtrade ist sondern weil’s mir wirklich gefällt;“ (Berg3, 1453-1461).

Im Vergleich zu allen anderen Gruppen betonen sie an dieser Stelle – an anderen wiederum nicht, dass sie auch nicht fair einkaufen werden, wenn sie einmal Geld verdienen. Dies ist vor allem als Reaktion auf die wiederum moralisierende Frage von Ym zu verstehen, die dieser Antwort vorausging.

Zu sehen ist daran, wie genervt die Schüler von der normativen Aufgeladenheit des Themas („Schreie“ der Mitschüler, wenn die Gruppe keine Blümchenlösung bringt) sind, das für sie als solches in der Schule keinen Platz hat. Das eigene Verhalten hat sich in der Schule und auch sonst nicht einer ethischen Urteilsinstanz zu unterziehen, schon gleich gar nicht, wenn es nur um idealistisches Gerede geht. Dafür wird der Begriff der „Blümchenlösung“<sup>214</sup> generiert, die als negativer Gegenhorizont zu realistischen Lösungsansätzen immer wieder genannt wird. Es zeigt sich offener Widerstand gegen normative Setzungen.

#### *Themenfeld 2: Urteilen und Freiheit im Allgemeinen und im Geographieunterricht*

##### a) Im Allgemeinen

Das Thema kennzeichnet die Gruppe an sich. Es ist ihr Hauptthema, ein starkes Zentrum des Erlebens. Themenfeld 1 empfinden sie dagegen eher als aufgezwungenes Thema, das sie im Zuge von Thema 2 aber diskutieren. In diesem Themenfeld dokumentiert sich die implizite Orientierung an absoluter Freiheit im Urteilen besonders, die implizit bei Themenfeld 1 bereits deutlich wurde. In den interaktiv und metaphorisch dichten Passagen zum Thema „Blümchenlösung“ zeigt sich, wie die Schüler ihre Freiheit verteidigen, da sie „nicht offen“ (Berg3, 1251) ihre Meinung sagen können. Es ist für sie eine Freiheit, in der jedes

---

<sup>214</sup> Eine detaillierte Bedeutungsanalyse der Metapher befindet sich in der Diskursbeschreibung von Berg3.

ethische Urteil bestehen bleiben darf. Objektiv geltende Normen und Werte werden eher abgesprochen bzw. sollen vor allem nicht vorgeschrieben werden. Zentral ist für sie zu sagen: „wer beurteilt das denn? Das sieht doch jeder anders;“ (Berg3, 1236).

„Ich find ethisches also ethisches Handeln is was sehr subjektives, auch wenn es wir hatten diese vier Prinzipien wie man ethisch handeln kann aber; für jeden is des halt immer bisschen was anderes“ (Berg3, 832-835).

Das Absprechen von objektiven Normen und Werten dokumentiert sich zum einen in theoretisierenden Passagen, wenn über die Frage der Subjektivität von moralischen Positionierungen bzw. ihrer Rechtfertigung gesprochen wird, zum anderen aber auch in Passagen, in denen sie selbst ethisch urteilen. Für sie ist wichtig, dass nicht vorgeschrieben ist, alle müssen gut handeln und gerecht sein. Man darf eben auch sagen könne, dass jeder Mensch doch auch wie so ein „kleiner Egoist“ (Berg3, 919) ist. Eine gewisse Verlogenheit ist es, die die Schüler hier einem idealistischen Gerde unterstellen. Es dokumentiert sich eine Orientierung an Ehrlichkeit.

#### b) Im Geographieunterricht

Im Unterricht empfinden sie anders als in der Gesellschaft, in der es nur ein paar Gesetze gibt, die aber nicht als Einschränkung empfunden werden, eine starke Einschränkung in ihrem ethischen Urteilen. Das Thema ist nun das eigentlich dominante, die Verteidigung ihrer Freiheit und die Erklärung, dass sie eventuell andere Wertvorstellungen haben dürfen: „und dann ich hab halt nen bisschen andere Wertvorstellungen bei so was“ (Berg3, 697-698).

Es geht ihnen also darum, dass die Kriterien für ihr ethisches Urteilen nicht festgeschrieben sind.

So fühlt man sich dann auch verurteilt, wenn man andere Wertvorstellungen äußert – hier in auffällig univoker Diskursorganisation:

„verurteilt und man fühlt sich nicht ernst genommen manchmal“ (Berg3, 1277), „verurteilt“ (Berg3, 1279) „das äh die eben eine Lösung eine schöne Lösung haben wollte, und wie der ( ) schon gesagt hat; so auch wenn man dann mal gesagt hat; ja Kinderarbeit vielleicht ist das gar nich ähh so schlecht oder so falsch, dann kamen aus dem Kurs schon die ersten Schreie und die Lehrerin hat dann auch komisch geguckt“ (Berg3, 638-643).

Ingesamt beschäftigt diesen Typus ethisches Urteilen als Thema in Zusammenhang mit Freiheit sehr stark, da der Typus diese gerade nicht als gegeben sieht. Es gibt demnach nicht wenige „*Tabuthemen*“ (Berg3, 1367) im Geographieunterricht. Interessant ist, dass dieser Typus tatsächlich selbst viele Unterscheidungen im Urteilen aufzeigt (vgl. so auch hier in Bezug auf die Kinderarbeit) und von einer binären Bewertungslogik im Geographieunterricht zum Thema „Globalisierung/globaler Textilindustrie“ weggehen möchte.

*Themenfeld 3: Urteilen und Wissen – beim Thema „Globalisierung“*

Die Blümchenlösung umschreibt dieses Thema dahingehend, dass sich realistische und idealistisch-utopische Inhalte gegenüber stehen. Idealistisch und realistisch sind ihre Antonyme. Für die Bearbeitung dieses Themas heißt das, dass unterschieden wird zwischen „stichhaltige[m] Stoff“ und „Ethik“. Man möchte im Geographieunterricht Fakten haben, mehr Informationen bekommen. Die Orientierung an einer absoluten Urteilsfreiheit entzieht die Domäne des persönlichen Urteilens in ethischen Fragestellungen der Schule insofern, als dass hier keine Freiheit gegeben ist und vielleicht auch nicht gegeben sein kann. Die Gegenüberstellung von Ethik und Fakten ist stark und stark dichotom. Es geht dabei um ethisches Urteilen von geographisch konkreten Sachverhalten, Probleme in der Welt, die gelöst werden sollen. Man möchte mehr Wissen, um zu realistischen Lösungen zu kommen. Dem Typus geht es um das Umsetzbare. Was nicht umsetzbar ist, lehnt er als utopisch ab: „realistischer darüber denken; realistischer darüber handeln“ (Berg3, 1505). Auch ethisches Urteilen muss sich am Realistischen als Kriterium orientieren.

Zur Debatte steht bei diesem Typus nicht die Frage, ob sie genug wissen, um ethisch zu urteilen, auch der Habitus von Wissenden ist nicht zu sehen, da das Thema kein Thema ist, weil ethisches Urteilen über persönliche Bereiche nicht Teil der Schule sein sollte. Das Thema „Wissen“ wird also insofern behandelt, als es zu der Frage führt, was sollte Geographieunterricht beim Thema „Globalisierung“ tun, eben Fakten nennen, nicht ethisches Urteilen thematisieren. Ethisches Urteilen aber, wenn es stattfindet, sollte sich an diesen realen Fakten orientieren mit Blick auf eine umsetzbare Lösung.

Die Orientierung an realistischen, realen, handfesten, umsetzbaren Dingen führt zu den expliziten Bewertungen der in der Unterrichtsreihe vollzogenen Methoden: gut war der Experte etwa, da er ein „*reales Beispiel*“ (Berg3, 1527) ist, widersprüchlich aber wird er dahingehend bewertet, ob er subjektiv moralisierend (= negativ) war oder einen objektiven Vortrag (= positiv) gehalten hat. Negativ bewertet werden dahingehend auch das (Neo)Sokratische Gespräch sowie die Dilemma-Methode (s. unten), zumal sie weiche, ethische Fragen stellen und subjektiv moralisierend erscheinen.

*Themenfeld 4: Urteilen und Diskussion – beim Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“*

Man könnte im Sinne einer logischen Schlussfolgerung meinen, Diskussionen hält dieser Typus für überflüssig. Jeder urteilt, wie er mag und fertig. Dies ist jedoch nicht der Fall, was den Wert der dokumentarischen Methode in der abduktiven Herangehensweise einmal mehr sichtbar macht.

Diskussionen und so der Austausch mit Anderen haben einen wichtigen Wert im Finden der eigenen Meinung und wenn es darum geht, eine wirklich machbare Lösung zu finden, wenn das gewissermaßen das Ziel ist. Der Austausch muss

allerdings wirklich frei sein und darf nicht von vornherein normativ eingeschränkt sein.

Die Orientierung am Realistischen und an der absoluten Freiheit kann die Bewertungskriterien der Methoden im Unterricht dieses Typus' erklären. Das (Neo)Sokratische Gespräch ist ein zentrales Thema, nicht nur weil es eine neue Methode ist, sondern auch, weil es die Metapher der „Blümchenlösung“ formt und zum anderen, weil es in Widersprüche verwickelt. Stark negativ wird bewertet, dass es im Gespräch um eine schöne Lösung, die noch dazu utopisch erscheint, gehen muss:

„also diese Vorschläge die da zusammenkamen waren halt schon ziemlich unrealistisch teilweise; wenn man für sich dann nen etwas realistischeren rausgesucht hätte, dann konnt der halt da nicht gewinnen, weil der zwar realistisch war aber nicht soo schön wie die anderen; und somit is man hat man sich dann auf einen unrealistischen geeinigt und dann hat dieses unrealistische dann weitergeführt; und das fand ich in gewisser Weise bisschen sinnlos; weil man kann sich doch lieber was realistischeres raussuchen und das dann ausführen, um wirklich mal ne Lösung für's Problem zu finden anstatt sich jetzt mit irrealen Lösungen Auseinanderzusetzen“ (Berg3, 810-821).

Auch ist ein Konsens nicht möglich. Positiv aber, wobei der Aspekt, in dem das Positive liegt, nicht ganz eindeutig wird, erscheint die Idee der Neutralität, dass man seine Sicht verlässt und das Problem neutral löst, in dem man nicht weißt, wer man ist.

Positiv ist so die Idee an sich, die allerdings im Unterricht nicht umgesetzt und noch dazu normativ eingeschränkt wurde.

Als Einschränkung empfinden sie dann vor allem auch die Dilemma-Diskussion und dies besonders deswegen, da ihre als alt empfundene binäre Bewertungslogik für das Thema zu kurz greift.

### **Der Modus ethischen Urteilens ist ein freiheitlicher.**

#### **5.3.2.2 Adaptierende Typen**

Die Geltung objektiver Normen und Werte steht für diese Typen nicht zur Debatte. Je nachdem aber werden diese Kriterien als auszuhandelnde oder als eindeutige verstanden. Das sagt aber nichts über die Qualität des Urteilens aus, sondern lediglich über die Herangehensweise. Implizit zeigen sich ethische Urteilsformen, die konsensual bestimmt sind. Persönliche Betroffenheit über die „schlimmen Umstände“ ist bei beiden Untertypen zu sehen, steht aber je nachdem mehr oder weniger im Zentrum für das ethische Urteilen.

#### **Beschreibung des Typus 3 – gefühlsbetont-ordnend/adaptierend**

Der Typus der klaren Konformität ist zunächst den adaptierenden Typen zuzuordnen, da sich eine Adaption der impliziten normativen Setzungen der

Unterrichtsreihe zeigt. Für diesen Typus liegt die Geltung objektiver Werte und Normen auf der Hand, der Zwiespalt, indem man sich bei dem Thema „Globalisierung“ befindet ist klar. Eindeutig ist, was und warum etwas gut oder schlecht ist. Die Orientierung aber in diesem Zwiespalt soll der Unterricht liefern, was er je nachdem auch tut. Wird aber die ethische Ordnung durch Unterrichtsmethoden eher gestört, erfahren diese eine negative Bewertung. Der Typus zeigt sich darüber hinaus auf expliziter als moralisch betroffen und fordert diese Betroffenheit bzw. ein Betroffen-Sein-Wollen auch vom Unterricht ein. Sie ist ihm zentral für das (ethische) Urteilen.

Ingesamt kann auch von einem Typus ethischen Urteilens gesprochen werden, der sich in einer klaren Konformität bewegt.

*Themenfeld 1: Urteilen über (Nicht-)Handeln – in globalisierten Lebenswelten*

Die persönliche Betroffenheit steht im Vordergrund. Es ist klar, wie man urteilt, d. h., wer gut und wer böse ist. Der Zwiespalt steht also nicht zur Diskussion. Man ist aber geschockt von den Umständen. Dass man selbst im System steht und andere „deswegen“ Selbstmord begehen, bewegt die Schüler. Man nimmt sich aber selbst eher als handlungsunwirksam wahr, was wiederum aber nicht betroffen macht, da die Ordnung gewissermaßen eine feste ist:

„so n kleiner Schock wenn man merkt man ist in dem System selbst sozusagen drin“ (Meer4, 247-248).

Im Zentrum der Verhandlung des Themas steht also das eigene Ich, das sich in das feste System oder auch Wirkungsgefüge der Globalisierung/globalen Textilindustrie einfügt. Gute und schlechte Handlungen und ihre Auswirkungen sind in diesem Wirkungsgefüge eindeutig. Die Diskrepanz von Norm und Habitus ist für sie zwar ein moralischer Konflikt, der sie betroffen macht, der aber, indem er als generelles Problem eingeordnet wird, an Stärke verliert: „das ist einfach das Problem“ (Berg1, 1034).

In der Folge wird die Handlungsunwirksamkeit benannt, aber nicht weiter elaboriert. Auch führt sie zu keiner artikulierten Frustration. Schließlich gilt, dass man das Bewusstsein über die schlechten Seiten nun nach der Unterrichtsreihe hat („sich nun Gedanken machen“). Wenn man dies metatheoretisch umschreiben möchte, positionieren sie sich an diesem Punkt gesinnungsethisch. Dies fügt sich in die sich dokumentierende Orientierung am Affektiven, die dieses Themenfeld im Sinne eines Betroffenseins und einer Empathie für die „Ausgebeuteten“ bestimmt. Das Gefühl bestimmt das Urteilen, das Gefühl für die Anderen, die Armen, ist aber schon ein positiver Handlungsschritt.

*Themenfeld 2: Urteilen und Freiheit im Allgemeinen und im Geographieunterricht*

a) Im Allgemeinen

Das Thema ist für diesen Typus nicht zentral, da man die Erfahrung macht, dass sowieso alle die gleiche Meinung zum Thema „Globalisierung“ haben, zumal auf

der Hand liegt, was gut und was schlecht ist. Und dies gilt als eine artikulierte Erfahrung von Konsensualität. Die Frage der Freiheit im ethischen Urteilen muss also gar nicht erst aufkommen. Die Gleichheit im Wertesystem ist die dominierende Wahrnehmung in den Beschreibungen über Urteilen und Globalisierung. Wörter wie „alle“, „jeder“ und „gleich“ tauchen damit sehr oft auf. Freiheit im ethischen Urteilen kann also durch Gleichheit im ethischen Urteilen ersetzt werden. Urteilen ist noch dazu sicher, da es eben eindeutig ist: „Da wir (.) denke ich mal alle gleich denken, jeder weiß was Gerechtigkeit bedeutet, jeder weiß was eine Textilindustrie ist, wie sie derzeit existent ist in diesen Entwicklungsländern; und hier als Gegenbeispiel, also ich würde schon sagen dass es jeder hier gleich definieren würde oder ähnlich, sagen wir mal so; (2) ich denke mal jeder ist gegen diese Kinderarbeit bzw. Unterbezahltheit in den Entwicklungsländern die sind ja alle von den Großkonzernen abhängig“ (Berg1, 1154-1160).

#### b) Im Geographieunterricht

Nach dem Geographieunterricht und seiner Aufgabe gefragt, gilt demzufolge, dass das Wertesystem, das die Schüler als das einer christlichen Sozialethik allen zuschreiben, in der Schule und im Geographieunterricht beim Thema „Globalisierung/globale Textilindustrie“ vermittelt werden sollte. Der Unterricht soll dazu verleiten (vgl. Meer 4, 736) etwas zu tun, dafür muss er „n bisschen nervig“ (Meer 4, 730) sein. Der moralische Zeigefinger, ein Eingriff in die eigene Urteilsfreiheit, wird sozusagen gerade eingefordert. Normative Setzungen sind erwünscht. Die Geltung objektiver Werte und Normen ist eindeutig. Unterricht wird dabei eine Orientierungsfunktion für den Alltag zugeschrieben. Diese Zuschreibung gilt als Kriterium der Bewertung der Unterrichtsreihe. Die eigene ethische Urteilsfreiheit sollte also gewissermaßen eingeschränkt werden.

#### *Themenfeld 3: Urteilen und Wissen – beim Thema „Globalisierung“*

Wenn eindeutig ist, was gut und schlecht im ethischen Sinne bedeutet bzw. gerecht und was ungerecht ist, was heißt das dann für das Themenfeld Wissen und Urteilen? Deutlich wird dies an folgendem Zitat:

„Es hat eigentlich relativ viel gebracht also man konnte ja an diesem Prüfer beispielsweise sehen was auf ihn zutrifft und; man könnte natürlich jetzt auch (.) mal gucken wie wir denken also; wo wir uns einordnen würden (.) vielleicht würde ich mich eher zur Pflichtethik zählen lassen; dass ich halt eben später halt eben, ja wenn ich später nen Beruf habe dass ich auch das mache was der Beruf von mir abverlangt“ (Berg1, 870-876).

Die Inhalte der Unterrichtsreihe und auch die Methoden werden danach bewertet, ob sie Wissen, das der Einordnung in ihr ethisches Urteilssystem dient, erbracht haben oder anders gesagt, dafür ein Mehrwert waren. In diesem Fall werden die ethischen Theorien, die im Übrigen von den meisten anderen Gruppen als wenig hilfreich eingestuft werden, positiv bewertet.

Die Unterrichtsreihe hat alle Perspektiven und Hintergründe aufgezeigt und „man kann das jetzt alles besser beurteilen weil man jetzt alle Perspektiven kennt“ (Meer4, 755-756). Zentral aber ist nicht der Begriff der Perspektivität (vgl. anders Typus 4), sondern im Fokus stehen die Beispiele aus dem Unterricht. Sie sind wichtig, da sie betroffen machen, einen aufgrund ihres Veranschaulichungsaspektes noch einmal aufrütteln, damit man etwas noch als schlimm beurteilt, ohne abgestumpft zu sein. Man möchte angesprochen werden. Die affektive Orientierung zeigt sich also an dieser Stelle. Negativ wird bewertet, wenn Unterricht, vor allem wenn man dort nur Texte liest, oder auch Medien, wenn man einfach weiterschalten kann, nicht mehr ansprechen beim doch schon alten Thema „Globalisierung“, dessen gute und schlechte Seiten man eben kennt. Unterricht wird dabei erneut (vgl. Themenfeld 2) eine Orientierungsfunktion für den Alltag zugeschrieben.

*Themenfeld 4: Urteilen und Diskussion – beim Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“*

Diskussionsmethoden werden vor dem Hintergrund der Orientierung an Gemeinschaft und der Orientierung an einer klaren ethischen Ordnung bewertet. Das Thema „Globalisierung“ steht für diesen Typus eindeutig in der binären Bewertungslogik: gut vs. schlecht. Die Frage der Gerechtigkeit wird ebenso nicht als offene gesehen, sondern als Einordnung von gerecht und ungerecht. Die Methode des (Neo)Sokratischen Gesprächs irritiert daher dieses Ordnungssystem, in der Folge erlebt man sich als handlungsunwirksam. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht demnach die Schwierigkeit einen Konsens zu finden, auch wenn man diesen als „super“ empfinden würde: „man hat halt wirklich was ähm wenn man dann halt zu ner Definition kommt worauf=hm (.) worauf alle sich halt einlassen [...] und äh alle sind damit zufrieden also wenn man sowas dann findet ist das ja super weil alle sich damit super vereinbaren können“ (Meer2, 463-467).

Man wünscht sich im Sinne der Orientierungen an Gemeinschaft und ethischer Ordnung, dass das (Neo)Sokratische Gespräch mehr gleitet wird, damit man zu einem Konsens kommt. Ein zentrales Stichwort ist das Vorschreiben. Die gemeinsame Definition sollte schon von Anfang an „vorgeschrieben“ (Meer2, 445) sein. Die in Themenfeld 2 angesprochene Einschränkung der Freiheit im ethischen Urteilen ist also auch für diese Methode wünschenswert.

Vor diesem Hintergrund wird folglich die Dilemma-Diskussion als gut bewertet, da sie der binären Bewertungsstruktur entspricht, man sich auf einer Seite einordnen kann und noch dazu persönlich vom Beispiel des Prüfers angesprochen wird (vgl. Themenfeld 3).

**Der Modus ethischen Urteilens ist ein in ein gegebenes Werteschema einordnender.**

### **Beschreibung des Typus 4 – perspektivisch-suchend/adaptierend**

Dieser Typus wird durch die Unterrichtsreihe besonders zu inhaltlichen Gesprächen gereizt. Auch Methoden werden in ihrer inhaltlichen Passung zum Thema „Globalisierung“ bewertet. Die ethischen Kriterien stehen zur Debatte und auch die Frage eines wirklichen (ethischen) Urteilens und Wissens, also eine Art des Fragens nach Wahrheit. Das Hinterfragen ist der Diskussionsmodus dieses Typus'. Dieses wird zudem als Methode aus dem Unterricht gesehen, die zum Thema „Globalisierung“ dazu gehört, ebenso wie die ethischen Kriterien, die in die Diskussionen einbezogen werden. Das In-Frage-Stellen des eigenen (ethischen) Urteilens und Wissens wird zum Programm, führt aber nicht zur Resignation. Ethische Kriterien stehen im Fokus der Diskussionen, methodisch-sachliche Betrachtungen tauchen nur am Rande auf. Zentral ist das Diskutieren der gemeinsamen Wertvorstellungen und die Frage, warum sie nicht alle teilen, wenn sie doch alle teilen. Implizite Werte der Unterrichtsreihe werden dahingehend adaptiert, als sie in der genauen Definition und in der Reichweite ihrer Geltung für alle Menschen diskutiert werden. Die Orientierung am Konsensualen (alle bestimmen die Richtung der Werte als ethische Fragen gemeinsam) ist stark und zeigt sich dabei in den Themenfelder in unterschiedlichen Facetten. Insgesamt kann auch von einem Typus ethischen Urteilens gesprochen werden, der sich in einer kritischen Zustimmung bewegt.

#### *Themenfeld 1: Urteilen über (Nicht-)Handeln – in globalisierten Lebenswelten*

Das Wirkungsgefüge der globalen Textilindustrie wird als Schuldgefüge verhandelt. Im Fokus steht die Gewichtung der Schuld und das Hinterfragen der Moral der Unternehmen, die diesen Typus irritiert. Dieser geht davon aus, dass alle in einer gewissen Urteilsgemeinschaft die gleiche Moral haben. Von daher versteht er nicht, wieso die Unternehmen so handeln, zumal sie der gleichen Urteilsgemeinschaft anzugehören scheinen. Die Beurteilung des eigenen Handelns versieht dieser Typus auch mit dem Begriff der Schuld oder auch der „Mitschuld“ (z. B. Berg2, 1717) . Die Gewichtungsfrage wird explizit mit Hilfe des Kriteriums der „Schuld“, teilweise auch mit Kriterien wie „Verantwortung“ und „Gerechtigkeit“, versucht zu beantworten. Implizit geht es aber immer um die Frage der Verantwortung. Die Frage bleibt aber am Ende offen. Es ist letztlich nicht abschließend zu beurteilen. Daher wird hier von Versuch gesprochen. Darin liegt durchaus nicht immer bereits komplexes ethisches Urteilen, sondern zunächst geht es um Schuldzuschreibungen, die sich auf ethische Kriterien berufen, die aber nur an manchen Stellen expliziert werden. Es zeigt sich so, dass einige Teilnehmer dieses Typus davon ausgehen, dass eine Handlung nur dann gut ist, wenn sie Erfolg hat. Die Größe der Schuld bemisst sich also am Veränderungspotential. Wenn ich viel verändern kann und nichts tue, ist dies die größere Schuld. Welche ethische Kriterien dahinter stehen, wird nicht weiter expliziert. Sie als Schüler haben daher weniger Schuld, zumal sie wenig verändern

können. Dies beschäftigt diesen Typus aber stark in einem rechtfertigenden Modus. Die Diskrepanz von Norm und Habitus zeigt sich also für diesen Typus als ein starker moralischer Konflikt.

Dies dokumentiert sich auch darin, dass sich dieser Typus als persönlich davon betroffen zeigt, dass man ein Teil des Schuldgefüges ist. Das Wort „traurig“ taucht in diesem Zusammenhang mehrfach auf. Traurig ist man aufgrund der Wahrnehmung der eigenen eingeschränkten Handlungswirksamkeit und traurig ist man aber auch über die moralische Gesinnung mancher Menschen:

„das finde ich auch wieder traurig dann so (.) also weil auch in diesen Führungs- und Chefetagen von solchen Konzernen müssen ja eigentlich Menschen sitzen die (.) die wissen (.) äh wie es halt in Asien jetzt zum Beispiel zugeht und auch diese Menschen sollten eigentlich nach moralischen Vorstellungen handeln und sollten auch diese (.) gerecht definieren, also jetzt nicht sagen ja ich leg ja fair so und so aus und deswegen mach ich das auch so und so, sondern auch diese Menschen sollten sich im Klaren sein was dadurch eigentlich(.) passiert auf der Welt und dass dadurch die Welt (.)“ (Berg4, 896-905).

Eine implizite Orientierung an Gemeinschaft, am gemeinsamem Urteilen dokumentiert sich einerseits darin, andererseits wird auch das Handeln als nur in Gemeinschaft sinnvoll beschrieben.

Diese Orientierung zeigt sich noch etwas deutlicher im folgenden Themenfeld.

#### *Themenfeld 2: Urteilen und Freiheit im Allgemeinen und im Geographieunterricht*

##### a) Im Allgemeinen

„Urteilen und Freiheit“ ist ein Thema, dass sich durchweg konsensual gestaltet. Objektive Normen und Werte gelten. Sie werden als gemeinsame gesehen, die für die Schüler im Bereich der „christlichen Sozialethik“ – wobei sie diesen Begriff aus der Unterrichtsreihe übernehmen – liegen. Es gibt damit keine absolute ethische Urteilsfreiheit. Schließlich werden Menschen, die der ethischen Urteilsgemeinschaft, die teilweise als kulturell bedingt gesehen wird, angehören, nicht aber entsprechend urteilen, verurteilt. Das ist einmal der „skrupellose Banker“ (Berg4, 614) und zum anderen eine Gruppe aus dem Kurs, wie in Themenfeld b dargestellt wird.

Es ist aber nicht einfach eine normative Setzung zu befolgen, sondern, das, was gerecht oder ungerecht ist, ist auszuhandeln. Es geht um die Richtung, in die es gehen soll:

„die Richtung sollte die gleiche sein (.) weiß jetzt nicht obs vielleicht skrupellose Banker gibt die sagen ((lachen) ja es ist fair dass ich weiß ich nicht wie viele Milliarden (.) noch in meinen letzten zehn Jahren da verdient habe, das weiß ich nicht wie die das so auslegen würden aber (.) eigentlich sollte (.) der Konsens, oder sollte (.) so die Gemeinschaft sagen, in welche Richtung fair geht“ (Berg4, 614-619).

„Gemeinsam“ ist ein Wort das generell oft auftaucht. Ein Gegeneinander wird stark negativ erlebt. Dass es aber um ein Aushandeln geht, zeigt sich dann in den Themenfelder 3 und 4, wenn (ethisches) Urteilen als nie abgeschlossenes und diskursives wahrgenommen wird. Dass es darum geht, dokumentiert sich aber ebenso im eigenen Diskursmodus, der durch das gegenseitige In-Frage-Stellen und Hinterfragen gekennzeichnet ist. Metatheoretisch lässt sich hier der Tödt'sche Begriff der kommunikativen Freiheit (Tödt 1988) anbringen: „Die gemeinsame Einsicht in die Verhaltensweisen, die angesichts dieses Problems in dieser Situation zu verantworten wären, erlaubt und gebietet es, das sittliche Urteil als ein gemeinsames zu erarbeiten und zu vertreten. Voraussetzung für diese Auffassung ist, dass Freiheit nicht als Inbegriff der Selbstrealisierung der Subjektivität und nicht als bloße individuelle Selbstbestimmung, sondern als *kommunikative* Freiheit begriffen wird; nämlich so, dass die Individuen die Freiheit der anderen nicht bloß – was dem modernen Rechtsdenken naheliegt – als Beschränkung der eigenen Freiheit erfahren, sondern zugleich als deren Ermöglichung“ (zitiert in Kapitel 4, TöDT 1988: 40 f.).

b) Im Geographieunterricht

Die im positiven Sinne eingeschränkte Freiheit, die in einem kommunikativen Moment liegt, gilt insbesondere auch für den Unterricht und so gezielt das Thema „globale Textilindustrie“. Denn es geht um eine „gemeinsame Einsicht“ (TöDT 1988, s. oben). Dass einige im Unterricht aber aus dem Rahmen der Urteilsgemeinschaft fallen, wird demnach negativ gewertet: „Ja wie die das gesagt haben das war; als hätten sie sich gar keine Gedanken gemacht; als wäre die Reihe umsonst gewesen;“ (Berg2, 558-560).

Ein anderes Stichwort in dem Zusammenhang ist „hoffnungslos“ (Berg2, 555). Unterricht ist vergeblich, wenn er nicht das (ethische) Urteilen verändert, wenn es denn in die falsche Richtung geht. Hier geht es in die falsche Richtung, wenn einige Schüler scheinbar sagen, dass es ihnen egal ist, ob sie fair einkaufen und es damit anderen schlecht geht. Es gibt also objektive Werte und Normen, die im Unterricht so gemeinsam ausgehandelt werden sollen, dass am Ende alle darin übereinstimmen bzw. dass das alle schon Einigende aufgefunden wird. Das ist das Ziel. Dies wird schließlich gezielt auf das Fach Geographie hin konkretisiert:

„Man muss ja auch beson- (.) sorry (2) man muss ja auch [...] besonders auf die Moral(.)vorstellungen aller Beteiligten achten und ich find dass es in Erdkunde besonders häufig der Fall“ (Berg5, 1348-1352).

Die Orientierung am Gemeinsamen, an Gemeinschaft dokumentiert sich in diesem Themenfeld sehr deutlich. Und diese Orientierung an einer kommunikativen Freiheit in Gemeinschaft ist auch für die Frage nach Urteilen und Wissen wichtig.

*Themenfeld 3: Urteilen und Wissen – beim Thema „Globalisierung“*

„Ich weiß, dass ich nichts weiß“, so könnte der Titel dieses Themenfeldes lauten. Das Wissen um das eigene Nichtwissen beim Thema „Globalisierung/globale Textilindustrie“ und demzufolge das Wissen um die Unzulänglichkeit des eigenen Urteils sind Themen, die besonders im Fokus stehen. Ein gewisser Wahrheits-skeptizismus wird deutlich. Zu was aber führt dieser?

Er führt nicht zu einer Frustration, sondern zu einem Aushandeln und In-Frage-Stellen. Man begibt sich auf die Suche nach wirklichen (ethischen) Urteilen zum Thema „Globalisierung“. Der Diskursmodus ist der eines sich gegenseitig immer wieder hinterfragenden. Man ist aber gemeinsam auf der Suche nach der Wahrheit<sup>215</sup>.

Aussagen wie „das weißt du doch gar nicht“ (Berg5, 577) oder „das kann ich nicht so einschätzen“ (Berg5, 586) sind paradigmatisch.

Dass ein Urteil aber ihrer Meinung nach niemals abgeschlossen sein kann, ist eine wichtige Erfahrung, die dieser Typus als gemeinsame teilt. Dies wird immer mit Blick auf das Thema „globale Textilindustrie“ elaboriert, inhaltlich wird hier argumentiert. Für diesen Typus ist diese Unabgeschlossenheit im ethischen Urteilen dem Thema inhärent. Angemessene ethische Urteilsbildung über das Thema „Globalisierung“ ist schließlich ein zentrales Thema, das die Schüler gezielt für den Geographieunterricht beschäftigt:

Also ich glaube eigentlich (.) äh wer::den im Erdkundeunterricht oft Vor(.)urteile ausgeräumt aber (.) es ist auch häufig so dass wir über die Menschen irgendwo reden die dann das und das machen obwohl wir (.) 1358 eigentlich immer noch keine Ahnung davon haben und wir meinen nur weil wir ein paar Arbeitsblätter ge äh lesen haben wissen wir jetzt alles über die Situation der Menschen dort und können darüber reden und diskutieren (1)obwohl es ja irgendwie nicht so ist weil wir waren nicht da wir haben die Situation selbst noch nie erlebt und wissen das eigentlich nicht“ (Berg5, 1354-1364)

Wir „wissen das eigentlich“, diese Aussage umschreibt den zentralen Erfahrungsraum pointiert. In der Folge werden aber nicht resignative Töne deutlich, diese sind dann eher bezogen auf das Handeln, sondern produktive. Wünsche werden geäußert, es wird diskutiert und man sucht gemeinsam nach einem wahren Urteil. Das „Eigentlich“ in dem Satz lässt also einen (ethischen) Urteilsspielraum zu.

Vom Unterricht verlangt dieser Typus folglich für die Annäherung an ein angemessenes Urteilen Vielperspektivität. Gut informiert zu sein reicht gerade nicht für gutes Urteilen. Es geht um „Perspektiven“ und „Blickwinkel“, dies sind Stichwörter, die immer wieder auftauchen. Auch die Übernahme von Perspektiven, also sich eben in andere oder in die Lage vor Ort hineinzusetzen, ist zentral.

<sup>215</sup> Hier wird in gewisser Weise bewusst von Suche nach Wahrheit gesprochen, da die Frage der Wahrheit als philosophische Frage durchaus als Frage der Schüler erscheint.

Hier kommt schließlich auch das Urteilen aufgrund von Erfahrung ins Spiel. Von da her wird der Unterricht bewertet. Es gab viele Perspektiven, aber noch nicht genug. Man möchte beispielsweise neben der Perspektive des Experten auch die Perspektive eines H&M-Vertreters einholen. Und dieses Einholen von Perspektiven ist ebenso niemals abgeschlossen. Für diesen Typus ist es stets von Bedeutung, „aus der anderen Sicht dann praktisch noch mal das Ganze aufrollen von hinten (Berg4, 324-325). „Dahinter-Schauen“ und das „Hinterfragen“ sind somit weitere Umschreibungen für die Suche nach der Wahrheit.

Andere Blickwinkel haben aber auch die Mitschüler. Diese gilt es zu beachten und einzuholen. Sich gemeinsam ein Urteil zu bilden steht für die Schüler im Zentrum: „gemeinsam genau man hat sich gemeinsam Gedanken darüber gemacht“ (Berg4, 1407). Dies wird deutlich positiv bewertet (vgl. dazu vor allem Themenfeld 4) und gleichsam in den Gruppendiskussionen selbst wiederum vollzogen.

Eine wichtige Perspektive bilden aber für das Thema – immer wieder wird also inhaltlich argumentiert – außerdem ethische Fragestellungen. Es geht darum, „dass man das auch noch dazulernt, die philosophischen Dinge dahinter (Berg2, 279). Erneut wird das Bild des „Dahinter-Schauens“ gewählt, das beispielhaft beschreibt, was für diesen Typus besonders gilt, nämlich, dass ethische Gesichtspunkte im Geographieunterricht sehr positiv bewertet und als wichtig empfunden werden, wie sich dies an vielen Stellen zeigt. Informationen reichen ihnen für das Urteil nicht, sie brauchen Perspektiven und eben auch die ethische.

### *Themenfeld 4: Urteilen und Diskussion – beim Thema „Globalisierung und Gerechtigkeit“*

Dieser Habitus des ständigen Hinterfragens bzw. des In-Frage-Stellens des eigenen Wissens für das Urteilen führt dann auch zur Bewertung des (Neo)Sokratischen Gesprächs:

„ich find sonst macht man sich über diese (.) Definitionen von den Begriffen einfach nicht so viele Gedanken, man benutzt die Wörter sacht ja das is gerecht, das ist fair, wenn das man dann mal hinterfragt wird, dann steht man da, ja was @versteh ich eigentlich da drunter@ also das fand ich schon äh (.) gut (.) auf jeden Fall“ (Berg4, 324-327).

Allein von diesem Typus wird dieser Aspekt des Hinterfragens von Begriffen herausgegriffen und dann positiv bewertet.

Diskussionen gelten mit Blick auf Themenfeld 3 außerdem allgemein als wichtig, da man die Perspektiven der Mitschüler bekommt.

Es führt schließlich vor allem die Orientierung an gemeinsamem Urteilen zur Bewertung der Diskussionen. Das (Neo)Sokratische Gespräch steht im Fokus, wird je nach Gruppe zum Teil eher inhaltlich stark nachvollzogen und zum Teil eher methodisch positiv bewertend betrachtet. Es ist insgesamt ein starkes

Erlebenszentrum für diesen Typus. Man macht die positive Erfahrung eines Versuchs, gemeinsam zu urteilen:

„gemeinsam genau man hat sich gemeinsam Gedanken darüber gemacht und man hat halt nicht gegeneinander mehr oder weniger gekämpft mit irgendwelchen Argumenten oder Wortgefechten (.) und (.) dieser Konsens das is ja auch im Endeffekt etwas was man bei der Global- Globalisierung anstreben muss, dass man keinen Kompromiss sondern einen Konsens findet und ich finde bei dieser Zwei-Fronten-Diskussion (.) gewinnt halt entweder eine Seite oder man findet nen Kompromiss aber keinen Konsens und deswegen hat mir dieses (Neo)Sokratische Gespräch deutlich besser gefallen“ (Berg4, 1407-1416).

Stark negativ bewertet wird zum Teil die Dilemma-Diskussion, da sie für diesen Typus ein Gegeneinander (vgl. mehrfach erörterte Kriegsmetaphorik) darstellt, das ihrer Orientierung am Gemeinsamen nicht entgegen kommt. Es wird inhaltlich argumentiert. Beim Thema „Globalisierung“ muss es um eine gemeinsame Sache gehen. Das (Neo)Sokratische Gespräch entspricht dieser Orientierung. Noch dazu wird es positiv bewertet, da es die Möglichkeit eines Objektivierens bietet, das angestrebt wird. Objektive Werte und Normen gelten schließlich für diesen Typus, wenn auch als gemeinsam auszuhandelnde.

Es ist somit zum einen das Gegeneinander, das diesen Typus an der Dilemma-Diskussion stört, und zum anderen kommt ihnen auch die binäre Bewertungslogik von Pro- und Contra nicht entgegen, da ihrer Auffassung nach das Urteil zu Globalisierung bei ihnen allen, als Urteilsgemeinschaft, ähnlich ausfällt. Die Aufstellung von immer neuen Pro- und Contra-Listen wird von den Schülern zudem als alte, immer schon in der Schule praktizierte Methode thematisiert, die unter anderem das Auffinden eines Konsenses schwierig macht.

**Der Modus ethischen Urteilens ist ein konsensualer, diskursiver.**

## 5.4 Ausblick: Soziogenetische Typenbildung

Die Frage nach der soziogenetischen Typenbildung, d. h. nach der Genese von Orientierungen, soll im Folgenden als Ausblick angegangen werden.

Zu fragen ist, wie sich die Entstehung der vorliegenden Typen durch den Blick auf Alter, Geschlecht oder Milieu erklären lässt und inwiefern diese Erklärung für die hier verfolgte Fragestellung sinnvoll ist.

Bereits in den vorherigen Studien aus der Geographiedidaktik mittels der dokumentarischen Methode (u. a. HÖHNLE 2014; HOFMANN 2015) wurde nur auf Ansätze dieser Art der Typenbildung verwiesen, gerade auch mit Blick auf die Fragestellung als geographiedidaktische und nicht sozialwissenschaftliche. Der Erkenntnisgewinn für die Geographiedidaktik steht zur Debatte. FÖGELE spricht etwa von einem „geringen Ertrage[s] soziogenetischer Typenbildungen im Rahmen fach- bzw. geographiedidaktischer Forschung mithilfe der dokumentarischen Methode“ (FÖGELE 2016: 269).

Die Frage ist also, welche Erkenntnis das Wissen von der Genese von Orientierungen als Erklärung für die Orientierungsrahmen im Geographieunterricht bringt.

Diese Frage soll an dieser Stelle für diese Studie eigens aufgegriffen werden, indem gefragt wird, inwiefern die Frage nach der Genese der Modi ethischen Urteilens der Geographieschüler für die Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht sinnvoll sein kann und wie die Förderung ethischen Urteilens je nach der Antwort auf die Frage nach der Genese von Orientierungen gestaltet sein kann.

### Alter

Betrachtet man zunächst den Altersaspekt, so gelangt man schnell wieder in Bereiche einer Stufung moralischer Urteilsfähigkeit. Will man dies im Sinne des ethischen Urteilens aber umgehen, könnte gefragt werden, inwiefern die Modi ethischen Urteilens in den Alterstufen variieren. Zeigen sich also etwa auch in der 5. Klasse ähnliche Modi – d. h., ist etwa ein Typus des liberalistisch-debattierenden vorhanden –, aus denen dann Rückschlüsse auf das ethische Urteilen gezogen werden können, und sind diese Rückschlüsse dann anderer Art als die für die Oberstufe?

Die Frage ist im Sinne der Differenzierung nach Klassenstufen – eine wesentliche Frage auch für die Geographiedidaktik – sicherlich sinnvoll. In diesem Forschungsdesign ist sie nicht angelegt, da nur die Oberstufe betrachtet wurde.

Es scheint allerdings letztlich eine Abgrenzung von der Betrachtung moralischer Entwicklung für diese Fragestellung schwierig und mitunter nur bedingt möglich und sinnvoll. Wie letztlich ein Forschungsdesign dazu aussehen könnte, etwa auch prozessanalytisch, ist eine in dieser Arbeit nicht zu verhandelnde eigene Frage.

## Gender

Ebenso wäre beim Genderaspekt im Sinne dieser Studie eine Trennung zur moralischen Stufung bzw. allgemeiner Entwicklung vorzunehmen<sup>216</sup>.

Zugleich aber gibt diese Forschungsrichtung der Moralentwicklung einen Hinweis auf die Frage nach dem Sinn der Frage nach einer geschlechterspezifischen Genese der Modi ethischen Urteilens. So zeigt u. a. Nunner-Winkler (1995) in der Frage nach einer geschlechtsspezifischen Ethik, dass sich die Unterschiede bei Frauen und Männern hinsichtlich der Kohlberg'schen Stufung (vgl. GILLIGAN 1985) aufheben, wenn die berufliche Sozialisation vergleichbar ist (vgl. KOHLER-SPIEGEL 2015: „Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ethisches Lernen und Gender?“). Insgesamt zeigt Nunner-Winkler in ihrer empirischen Studie zumindest für den untersuchten Bereich, „dass Geschlechtszugehörigkeit nicht die ihr zugeschriebene Erklärungskraft besitze“ (NUNNER-WINKLER 1995: 85), gerade wenn es um die Frage nach der ethischen Argumentation geht. Zum Beispiel überwiegt Betroffenheit von einem Konflikt den Geschlechterunterschied (NUNNER-WINKLER 1995; vgl. auch KOHLER-SPIEGEL 2015).

Hieraus kann sich ein erster Zweifel an dem Erkenntnisgewinn der Frage nach den Genderaspekten im Sinne der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht ergeben. Die Frage nach der Genese der Orientierung in Hinblick auf Genderaspekte ist aber auch nur bedingt sinnvoll, wenn man, wie heute oft üblich, nach dekonstruktivistischer Vorgehensweise „die Zweigeschlechtlichkeit als Denk- und Wahrnehmungskonstrukt“ (KOHLER-SPIEGEL 2015: 76) entlarvt und flexiblere „Konstrukte von Geschlecht“ (ebd.) einfordert, zumal wenn man betrachtet, dass das Geschlecht sozialisationsbedingt „entsteht“ (vgl. ebd.) und wenn man die Gefahr von Klischeebildungen vermeiden will. Es lässt sich diese Frage also auch nicht ohne nochmalige Klärung des Genderbegriffs angehen, was an dieser Stelle aber zu weit führen würde.

Betrachtet man die Studie von Asbrand so ist kennzeichnend für „gymnasial und männlich“ eher eine „ausgeprägte Reflexionspraxis wie Unsicherheit in erkenntnistheoretischer und handlungspraktischer Hinsicht“ (ASBRAND 2009b: 125). Als weiblich erweist sich eher ein „konstruktiverer Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität“ (ebd.).

Man könnte daran anschließend, ähnlich wie Höhnle (2014: 291) dies tut, aus dieser Untersuchung Differenzen zwischen Jungen und Mädchen im Sinne von *Ansätzen* sehen, wenn man die Gruppen Berg3 vs. Berg4 und Berg5<sup>217</sup> als Opposition von eher debattierenden, den Dissens betonenden Orientierungen

---

<sup>216</sup> Man denke hier etwa an Studien zur Entwicklung der Moral der Frauen von Gilligan (u. a. 1985) im Anschluss an Kohlberg.

<sup>217</sup> Das hier reine Mädchengruppen entstanden sind, ist dem Forschungsdesign geschuldet, dass der Idee von Realgruppen folgt.

der Jungen (Berg3<sup>218</sup>) zu konsensualen Orientierungen der Mädchen (Berg4 und Berg5) begreift. Dies soll und kann hier aber nicht geschehen, auch weil das Ergebnis durch die Gruppe Berg2, die geschlechtergemischt und konsensual orientiert ist, relativiert wird und im Sinne der oben beschriebenen flexibleren Konstruktion von Geschlecht die Vermeidung einer Klischeeverhaftung zentral erscheint.

Nohl, aus dem Arbeitsbereich der dokumentarischen Methode, stellt schließlich selbst fest, dass die „Überführung einer theorie- bzw. erfahrungsgeliteten Suchstrategie, die sich an gesellschaftlich etablierten Dimensionen von Heterogenität orientiert, in eine soziogenetische Typologie“ (NOHL 2012: 171) nicht immer gelingt. Einen wichtigen Grund dafür sieht er genau darin, dass es Forschungsbiotope gibt, „für die in der Gesellschaft noch keine [...] Differenzkategorien vorhanden sind bzw. für die die etablierten binären Schematismen (Männer – Frauen, Migranten – Einheimische, Junge – Alte) und andere Unterscheidungen (etwa nach Bildungsmilieus) sich als (im wahrsten Sinne des Wortes) nicht sinnvoll erweisen“ (ebd.). Nohl spricht also genau die hier verhandelte Sinnfrage an. Während die Milieufrage in ihrer Sinnhaftigkeit für diese Studie erst noch zu klären ist, scheint sich die Genderfrage in der Art darzustellen, dass die etablierte Dichotomie männlich-weiblich für ethisches Urteilen wohlmöglich eher weniger greift. Die Betrachtung der Genese der Modi ethischen Urteilens bezüglich der Genderfrage erweist sich in ihrer Erkenntnis für die Förderung ethischen Urteilens, soweit das von diesem Standpunkt aus zu sehen ist, als wohlmöglich wenig weiterführend, wenn man zusätzlich den Rahmen „Geographieunterricht“ betrachtet – wenngleich die Geographiedidaktik neuerdings auch mit Genderfragen operiert.

Wenn man abschließend zusätzlich die Bedingung des Geschlechts durch die Sozialisation betrachtet, erscheint diese Fragestellung außerdem wenig begründet. Hingegen stellt sich vielleicht dann gerade die Frage nach dem Milieu.

### Milieu

Asbrand (2010: 88), deren soziogenetische Typenbildung eine klare sozialwissenschaftliche Erklärungsidee verfolgt (ASBRAND 2009a/b), spricht zunächst vom „Bildungsmilieu Gymnasium“<sup>219</sup> im Unterschied zu anderen Milieus (vgl. auch BOHNSACK 2012: 132). Nun kann dieses Milieu aber, wenn man die Ergebnisse dieser Studie sieht, weiter differenziert werden, auch wenn man auf den Aspekt zurückblickt, dass selbst Unterricht nur bedingt als konjunktiver Erfahrungsraum gelten kann, sondern erst durch die Analyse also solcher

---

<sup>218</sup> Aw fällt hier (vgl. Kapitel 5.2) nur mit vereinzelten Redebeiträgen in eher theoretisierender, validierender Form im Vergleich zu ihren fünf männlichen Mitstreitern auf. Ein konjunktiver Erfahrungsraum, der Aw einschließt, kann also nur sehr bedingt gesehen werden.

<sup>219</sup> Die Frage nach verschiedenen Milieus von Gymnasien als solche wurde in dieser Studie gezielt nicht angegangen, da zwei Schulen mit einem ähnlichen Milieu ausgewählt wurden. Differenzen innerhalb könnten also eher als nicht schulspezifisch interpretiert werden.

bewiesen werden muss (BONNET 2009). Auch für den Aspekt „Milieu“ sind entsprechend der Kapitelstruktur daher zwei Fragestellungen zu verfolgen:

1. Inwiefern besitzt die Frage nach dem Milieu einen Erkenntnisgewinn, hat sie also Erklärungskraft für die Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht?
2. Wie kann Milieu erhoben werden?

Zu 1.: Zunächst fordert Applis:

„Für künftige Studien sollte darauf jedoch nicht verzichtet werden, da auf Grund der Forschungslage (vgl. z. B. ASBRAND 2008; HÖHNLE 2014; LAMPRECHT, ULRICH-RIEDHAMMER 2014) angenommen werden kann, dass milieuspezifische Voraussetzungen für die Effekte von Lehr-Lernarrangements im Feld des Globalen Lernens von Bedeutung sind“ (APPLIS 2014a: 120).

Aus dem Kontext des Globalen Lernens scheint sich also die Milieufrage als wichtige zu erweisen.

Einen weiteren Hinweis können gegebenenfalls die Sinus-Milieus<sup>220</sup>, dafür geben, Milieu und ethisches Urteilen zusammen zu betrachten. Die Sinus-Milieus sind eine eine groß angelegte Zielgruppentypologie des Markt- und Sozialforschungsunternehmens Sinus, die regelmäßig aktualisiert wird. Die Sinus-Milieus werden dabei folgendermaßen beschrieben:

„Die Sinus-Milieus liefern ein wirklichkeitsgetreues Bild der soziokulturellen Vielfalt in Gesellschaften, in dem sie die Befindlichkeiten und Orientierungen der Menschen, ihre Werte, Lebensziele, Lebensstile und Einstellungen sowie ihren sozialen Hintergrund genau beschreiben. Mit den Sinus-Milieus kann man die Lebenswelten der Menschen somit „von innen heraus“ verstehen, gleichsam in sie „eintauchen“. Mit den Sinus-Milieus versteht man, was die Menschen bewegt und wie sie bewegt werden können. Denn die Sinus-Milieus nehmen die Menschen ganzheitlich wahr, im Bezugssystem all dessen, was für ihr Leben Bedeutung hat“<sup>221</sup>.

Die Sinus-Milieus fungieren an dieser Stelle – abstrahierend von kritischen Anfragen an dieses Konstrukt – als Beispiel dafür, dass die Untersuchung von einem Zusammenspiel von sozialer Lage und (Wert-)Orientierungen, wobei der Begriff keineswegs gleichzusetzen ist mit demjenigen der dokumentarischen Methode, möglich und aufschlussreich sein kann. Mit dem Stichwort „Werte“ und etwa auch mit der Benennung eines Milieus als „Hedonisten“ (vgl. die folgende Abbildung) können dabei auch Formen ethischen Urteilens mitgedacht werden. Schließlich wird zugleich davon gesprochen, dass nach „Werthaltungen gruppiert“<sup>222</sup> wird. Ohne dass der Begriff wiederum eins zu eins zu übertragen wäre auf Begriffsbedeutungen, wie sie in dieser Studie definiert wurden, sind hier dennoch, wie dies in der Ausführung der Milieus zudem deutlich wird,

---

<sup>220</sup> Dieser Hinweis entstammt einem Gespräch mit Dr. Stefan Applis.

<sup>221</sup> <http://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland/>

<sup>222</sup> ebd.

Modi ethischen Urteilens – wie sie in dieser Arbeit verstanden werden – mit enthalten. Und zwar geht es um Modi, die in Verbindung gebracht werden mit der Dimension „Soziale Lage“ (vgl. <sup>223</sup>).

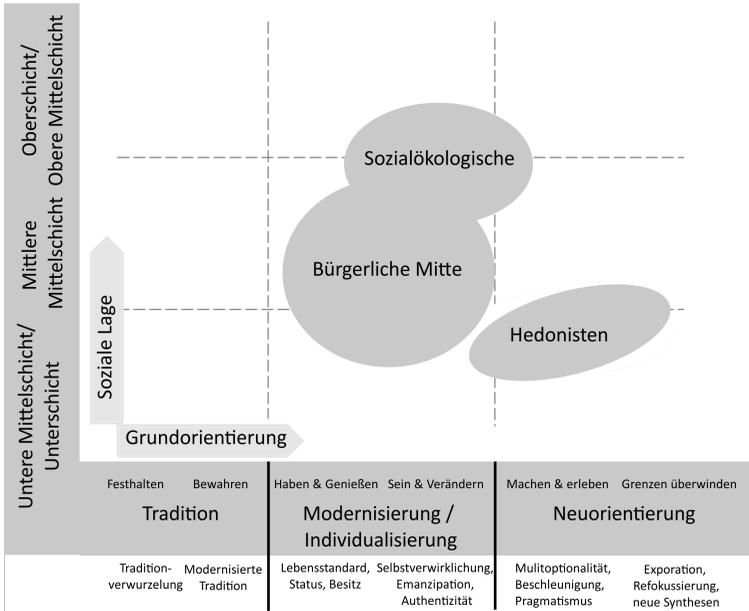


Abb. 8 Sinus-Milieus in Deutschland (Quelle: eigene Darstellung nach Sinus Akademie<sup>224</sup>)

Aus der sozialen Lage, die in etwa dem Sozialmilieu, nicht unbedingt dem Bildungsmilieu<sup>225</sup> im Sinne der dokumentarischen Methode entspricht, und der Grundorientierung ergeben sich die Sinus-Milieus.

Ein Milieu sind zum Beispiel die sogenannten „Sozialökologischen“, die sich eher im Bereich der Mittleren Mittelschicht bis Oberen Mittelschicht finden und deren

<sup>223</sup> <http://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland/> [7.6.2017]

<sup>224</sup> ebd.

<sup>225</sup> Der Milieu-Begriff ist hier nicht gleichzusetzen mit dem der dokumentarischen Methode. Milieu meint hier die Gruppen, die sich aus dem Zusammenspiel von sozialer Lage und Grundorientierung ergeben. Eher vergleichbar ist die Soziale Lage. Denn in der dokumentarischen Methode kann zunächst das Sozialmilieu bzw. sozialräumliches Milieu oder/und das Bildungsmilieu gemeint sein (BOHNSACK 1989; NOHL 2012). Milieus sind nach Bohnsack (2014) dadurch charakterisiert, dass „ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (BOHNSACK 2014: 113). Zentrales Stichwort ist das des konjunkativen Erfahrungsraumes nach Mannheim (MANNHEIM 1980). Der Begriff des Milieus ist in der dokumentarischen Methode jedoch ebenfalls einer Entwicklung unterworfen (vgl. Darstellung bei WELLER, PFAFF 2013) sowie unterschiedlich, was an dieser Stelle nicht im Detail dargestellt werden kann. Weller und Pfaff sprechen so von der „Vielfalt aktueller dokumentarischer Milieuforschung“ (ebd.: 59).

Grundorientierung vor allem im Bereich der Individualisierung zu finden ist, wenn es um Selbstverwirklichung, Emanzipation und Authentizität geht.

Es scheint, wie beispielsweise und zugleich nicht nur diese Studie aufzeigt, ein Zusammenspiel von ethischen Urteilen und sozialer Lage/Milieu zunächst abbildbar, ohne hier unbedingt von Kausalität sprechen zu wollen, und die Betrachtung der Genese der Modi ethischen Urteilens im Vergleich zu den anderen beiden Aspekten möglich bzw. auch aufschlussreich zu sein, zumal und gerade *weil* sie zugleich von der Erklärung moralischer Entwicklung weggeht.

Zu fragen bleibt aber, inwiefern die Frage nach der Genese etwas zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht beitragen kann.

Die Betrachtung der Genese hat Erklärungskraft für das Vorhandensein der Modi, aber nur bedingt für die Gestaltungskraft von Unterricht. Wie wirkt sich auf Fragen der Unterrichtsgestaltung die Kenntnis davon aus, dass ein Schüler aus der Bürgerlichen Mitte, wie die Sinus-Milieus eine Gruppe beschreiben, ggf. im ethischen Urteilen eher an individueller Freiheit orientiert ist? Löst sich diese Wahrnehmung nicht eher von dem durchgeführten Unterricht ab und betrachtet nur mehr sozialwissenschaftlich die Gesellschaft im Mikroskop der Geographieschüler?

Applis (2014b: 17) spricht von der Wichtigkeit der Untersuchung des Zusammenhangs von Milieu und Effekt von Lehr-Lernarrangements im Kontext des Globalen Lernens mit Verweis auch auf die für diese Studie getätigte Pilotierung. Jedoch geschieht dies im Zusammenhang mit der Frage des Effektes von Lehr-Lernarrangements. In dieser Studie aber steht, anders als noch im Prä-Post-Design der Pilotierung, nicht die Frage des Effektes (vgl. dazu DFG-Projekt ReMU) im Vordergrund, sondern die Frage der Bedeutungszuschreibung im Zusammenhang mit dem Treatment. Daher ist die Anlage dieser Studie in dem Sinne nicht mit der Milieufrage zu koppeln.

Zu 2.: Wollte man aber dennoch die Genese über die Milieufrage erheben, wie wäre das anzugehen?

Zunächst wäre der genaue Begriff von „Milieu“ zu klären, gerade auch, wenn es darum gehen soll, ein Milieu „Gymnasiasten“ (u. a. BOHNSACK 2012) weiter zu differenzieren. Weller und Pfaff etwa fordern die Überwindung eines Milieubegriffs, „der in erster Linie an die Sozialstruktur der Gesellschaft gekoppelt ist“ (WELLER, PFAFF 2013: 70), und fordern stattdessen einen Milieubegriff, der sich öffnet „für den Bezug auf [...] informelle Gruppen in unterschiedlichen sozialen Kontexten“ (ebd.).

Im Rahmen der vorliegenden Studien aus der Geographiedidaktik und in Gesprächen mit den Autoren wurde dazu festgestellt, dass die Erhebung der Sozialdaten der Schüler mittels Fragebögen nur bedingt aufschlussreich ist, zumal das Milieu, so erfasst, dann doch zu ähnlich ist (vgl. auch die Begründung bei FÖGELE 2016: 259). Hilfreich wäre es eher, (biographische) Einzelinterviews für

jeden Idealtypus durchzuführen (vgl. ebd.; Kapitel 7.2), was als Anschlussstudie für diese Arbeit denkbar wäre.

Es bleibt allerdings im *geographiedidaktischen* Kontext weiterhin zu fragen, ob sich die Untersuchung der Genese von Modi ethischen Urteilens, die etwa im Bereich der Milieus für ethisches Urteilen im Kontext des Globalen Lernen interessant sein mag, nicht zu weit von der eigentlichen Frage entfernt, also der Frage nach der Gestaltung von Geographieunterricht. Wesentlich, so scheint es, bleibt doch, und dies gilt dann für die vorliegende Studie, die Modi des ethischen Urteilens an sich in ihrer Unterschiedlichkeit im Kontext des durchgeführten Unterrichts zu betrachten, also etwa eine Orientierung an individueller Freiheit im ethischen Urteilen im Kontext des Treatments und seinen einzelnen Aspekten zu sehen. Somit scheint aufs Ganze gesehen die sinngenetische Typenbildung in ihrer heuristischen Kraft und ihrer Anbindung an den Unterricht und der erfolgten Bedeutungszuschreibung angemessener und aufschlussreicher zu sein.

## 6 Handlungsempfehlungen zur Förderung ethischen Urteilens

Die Ergebnisse könnten zunächst einfach dazu führen, im Sinne des Unterrichtsprinzips der Differenzierung für jeden Typus eine Art Katalog, von dem aus er abgeholt werden soll, zu entwickeln. Dies wird im zweiten Schritt versucht.

Als erstes soll die heuristische Kraft der Typenbildung genutzt werden, um die allgemeinen Stellschrauben (vgl. HOFMANN 2015, vgl. Kapitel 4) der Förderung ethischen Urteilens im geographiedidaktischen Kontext des Globalen Lernens und teilweise darüber hinaus, vor allem inhaltlich<sup>226</sup>, aufzuzeigen, und dies besonders in ihrer Fachspezifität.

In einem dritten Schritt soll, wie in Kapitel 4 erläutert, zusätzlich die explizite Ebene dahingehend stärker mit in den Blick genommen werden und so die expliziten Bewertungen der methodischen Schritte. Das heißt es geht um die Frage, von welchen Beispielen erlebter Urteilspraxis die Schüler erzählen. Dies wird dann zum einen kontrastiv mittels der Typenbildung vollzogen, aber zum Teil wird auch das Gemeinsame bei allen Gruppen gesucht (vgl. BRACKER 2015).

Folgender Dreischritt wird also vollzogen:

1. Wichtige Stellschrauben im Allgemeinen
2. Typenspezifische Förderaspekte
3. Methodische Ansatzpunkte

Vorab sei angemerkt, dass die empirisch fundierten Förderaspekte, die zur Erstellung des Treatments geführt haben, nicht automatisch angeführt werden. Schließlich handelt es sich nicht um eine Hypothesenprüfung, sondern um eine Hypothesengenerierung. Wenn sie aber angeführt werden, dann als neue Hypothese, jedoch als Rückgriff in bereits angeführter Formulierung. Entsprechend der Theorie der dokumentarischen Methode werden somit „*gegenstandsbezogene* theoretische Kategorien (also die Ergebnisse anderer empirischer Untersuchungen und theoretischer Überlegungen) erst am Ende einbezogen“ (BOHNSACK 2014: 88).

Ziel ist es, mit der Verknüpfung von Empirie und Theorie die Stellschrauben der Anbahnung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht, vor allem beim Thema „Globalisierung“, zu identifizieren, um daraus Konsequenzen zu ziehen. Es wird die Typenbildung also an theoretische Diskurse und theoretische Begriffe angeschlossen, um sie für die Frage der Anbahnung noch weitergehend zu befragen. Die Ergebnisse oder besser die Rückschlüsse aus der Empirie, wie sie hier im Einzelnen und zusammengefasst dargestellt wurden, beziehen sich dabei je nachdem konkret auf den Kontext des Globalen Lernens, gehen aber auch über diesen hinaus und beziehen sich auf den Geographieunterricht im Allgemeinen.

---

<sup>226</sup> Inhaltliche und methodische Schlussfolgerungen zieht auch Appis unter Betrachtung einer durchgeführten Unterrichtsreihe mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Vgl. APPIS 2013a: 106).

## 6.1 Wichtige Stellschrauben

*Ansatzpunkt: Explizieren des Impliziten*

Es zeigt sich, dass die Stärkung des Explizierens der impliziten ethischen Kriterien im Geographieunterricht nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Dies ergibt sich interessanterweise aus der Typenbildung in ihrem Kontrast an sich. Sensibilisierung für ethische Kriterien in einem geographischen Urteilsprozess kann im eigenen Sinne der Schüler oder auch im Sinne des Wünschbaren in Bezug auf komplexeres Urteilen gedacht werden. Je nachdem empfinden es die Schüler implizit selbst als störend, dass implizite Normsetzungen im Bereich des Globalen Lernens (Orientierung an einer scheinbar bestimmten Form von Gerechtigkeit usw.) nicht zur Debatte stehen (Typus 2) (Fall a = im eigene Sinne der Schüler). Im anderen Fall (Fall b = im Sinne des Wünschbaren) ist es möglich, dass die Schüler zum einen ethische Aspekte in geographischen Sachverhalten übersehen (Typus 1) oder zu schnell einfach übernehmen, Stichwort „Fluch und Segen von Globalisierung“ (Typus 3), was ihr Urteilen dann beeinflusst. Zudem gilt, dass dann, wenn ethisches Urteilen auf expliziter Ebene stark verhandelt wird, die impliziten Kriterien des Urteilens, nicht sichtbar gemacht, oft zum Gefühl des Unwissens bezüglich des ethischen Urteilens führen können (Typus 4).

Während die letzten drei Punkte bekannt erscheinen, ist der Fall a anschließend noch einmal genauer in Augenschein zu nehmen.

Typus 2 deckt die Blümchenlösung als implizite Werthaltung auf, die er als störend empfindet und die ihn zum offenen Widerstand aufruft. Der Konflikt aber, der hier vor allem zwischen Typus 2 und 4 bzw. der Lehrerin existiert, kann deswegen nicht inhaltlich ausgetragen werden, weil er implizit bleibt bzw. weil die ethischen Kriterien und Urteilsformen implizit bleiben. Denn warum wird dieser Typus 2 der Blümchenlösung als hoffnungsloser Fall bezeichnet? In dem Fall zeigt sich, dass Typus 2 außerdem bezüglich seiner ethischen Urteilsform missverstanden wird.

Wenn man aufgrund der Ergebnisse zum Beispiel das (Ne)Sokratische Gespräch, an dem sich dieser Widerstand vor allem entzündet, in seiner strukturellen Anlage noch einmal betrachtet, sucht dieses Gespräch aus der Sichtweise von Typus 2 einen Konsens im Konsens der normativen Setzungen des Geographieunterrichts. Die Offenheit des Normativen empfinden sie in der Folge als erheblich eingeschränkt, wenngleich hierzu *keine* Vorgabe gemacht wurde. Die als Einschränkungen erlebten Setzungen kommen zunächst von den Schülern und auch von der Lehrkraft selbst, sie sind nicht methodischer Art. Die Methode gibt jedoch selbst „Konsens“ und „Gerechtigkeit“ als Normsetzung vor.

Was könnte das in der Folge für das ethische Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Es könnte als erstes bei der Normsetzung „Konsens“ und „Gerechtigkeit“ angesetzt werden, in dem diese offengelegt und diskutiert werden, was in der strukturellen Anlage des Gesprächs etwa mit einem Metagespräch möglich ist.

Vor allem scheint somit das Explizieren des Impliziten konkret zu werden. Hier muss es schließlich darum gehen, die eigene ethische Urteilsform beschreiben können, um so die Konfliktlinien markieren zu können und den Konflikt austragen zu können im Sinne eines diskursiven Aushandelns. Dies gilt auch für die Lehrkraft, die die Explikation ihrer Urteilsform nicht schuldig bleiben darf, wenn sie sich in diesem Geschehen, anders als vorgesehen, positioniert.

Wie diese Offenlegung methodisch genau geschehen kann – an dieser Stelle ist etwa einfach von Diskussion die Rede – , ist noch zu klären (siehe auch unten), auch inwiefern dies gekoppelt ist an eine ethische Sprachfähigkeit.

Ein erster konkreter Schritt könnte sein, den normativen Charakter in der Fragestellung zu vermeiden: „Eine gerechte, glob(k)ale Welt – Wie soll diese aussehen?“. Die Sollens-Formulierung ist ungünstig gewählt, besser wäre von einem Kann zu sprechen.

Ein weiterer Punkt könnte sein, dass man immer wieder die impliziten Normsetzungen mit den Schülern zusammen entlarvt, was ethischen Urteilen einmal mehr als stete Reflexion der Moral definiert. In Diskussionen können diese immer wieder als das Aufdecken einer zweiten Ebene, ähnlich wie dem Aufsetzen der „geographischen Brille“, trainiert werden, die immer mal wieder zum Vorschein kommen sollte, ohne dass sie eine Doppelstunde als eigenes Thema einnehmen muss. Der Widerspruch muss dabei nicht aufgelöst werden, sondern die Konfliktlinien müssen benannt werden. Es zeigt sich schließlich auch, was zu explizieren ggf. notwendig ist, wenn man ethisches Urteilen als Unterscheiden nach Kriterien versteht. Es sind die ethischen Urteilsformen, die an diesem Punkt auf bestimmten Unterscheidungen und Annahmen basieren.

Es zeigt sich schließlich, was möglicherweise auf der Hand liegen mag, dass ethisches Urteilen nicht plötzlich mit einer neuen Methode, wie etwa dem Dilemma, dem (Neo)Sokratisches Gespräch oder dem praktischen Syllogismus, anfängt oder sich darin erschöpft.

### Theorierückbezug

Die Forderung des Explizierens des Impliziten ist zumindest in der Geographie-didaktik ein Konsens, sofern sich das Explizieren auf Werte bezieht. Am Beispiel des Konflikts zwischen Typus 4 und 2, der sich vor allem am (Neo)Sokratischen Gespräch entzündet, konkretisiert sich dieses Aufdecken nun als zentral aus Sicht der Schüler. Konkret wird es außerdem, indem sich zeigt, dass einerseits die ethischen Urteilsformen der Beteiligten zu explizieren sind, um ein Gespräch überhaupt zu ermöglichen und dass andererseits aber auch die Normsetzungen methodischer Art zu explizieren sind, die dann jenseits von Werten stehen.

Dies wird etwa am Beispiel des Konsenses deutlich, wenn erst zu fragen ist, ob ein Konsens, wenn man ihn als Normsetzung versteht, möglich ist.

Als ein Aspekt der bezüglich der ethischen Urteilsformen zur Explikation gebracht werden sollte, zeigt sich in dem Zusammenhang folgender:

*Ansatzpunkt: Freiheit im ethischen Urteilen und die Frage der normativen Offenheit*

Das Thema hat sich, gerade auch als Form von Subjektiv-Objektiv-Überlegungen, im Kontext des Themas der globalen Textilindustrie als stark erwiesen. Je nach Typus wird es unterschiedlich verhandelt. Die Schüler arbeiten sich immer wieder daran ab, ob sie subjektiv, frei urteilen und wie wichtig das ist (Typus 1 und vor allem 2), ob das Urteil etwa durch Wissen oder Diskurs objektivierbar ist (Typus 3 und 4), und daran, ob die Subjektivität ausreichend, zulässig oder sogar unzulässig ist.

Was könnte das in der Folge für das ethische Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Wenn es zunächst um die Frage der Freiheit im ethischen Urteilen geht und die Grade normativer Offenheit, so sollten im Geographieunterricht auch im Sinne des ersten Punktes dieser Überlegungen dieses Thema als Thema immer wieder aufgegriffen werden. Ohne hier selbst normativ-didaktischen Vorgaben nachzugeben, ist das Thema als Thema an sich an neuralgischen Punkten zu explizieren. Dies kann auch wichtig sein, um Konflikten, wie den oben aufgezeigten, zu begegnen, denn letztlich liegen dem Konflikt auch verschiedene Urteilsformen bezüglich der Urteilsfreiheit im Allgemeinen und konkret im Geographieunterricht zu Grunde, die nicht zur Diskussion gestellt werden, woraus aber der Konflikt erwächst. Es soll dabei nicht um eine Auflösung des Konfliktes gehen, aber um ein Aufzeigen der Konfliktlinien, die sich scheinbar vor allem an diesem Thema auf tun.

Wichtig ist dabei auch, gemeinsam zu fragen, ob es sich um eine scheinbare Freiheit des ethischen Urteilens im Geographieunterricht handelt. Denn daran stört sich dieser Typus 2 und an diesem Typus stört sich dann wiederum Typus 4. Vorstellbar sind etwa Ideen, wie die Präambel des Lehrplans, Schulbücher oder Ziele Globalen Lernens daraufhin einmal mit den Schülern zu prüfen.

Neben dieser allgemeineren Reflexion ist es für den konkreten Unterricht wichtig, vor dem Hintergrund der deutlichen Beschäftigung der Schüler mit der Subjektiv-Objektiv-Thematik im Zusammenhang mit ethischen Urteilen genau zu überlegen, um welche Urteilsperspektive es geht oder gehen soll, wenn man bestimmtes Material oder Methoden anwendet, gerade bei normativ aufgeladenen Themen, wie im vorliegenden Fall. Handelt es sich um die Hereingabe einer subjektiven Sichtweise, die den Anschein von Objektivität hat? Warum handelt es sich bei diesem Text um eine objektive Sichtweise?

Kann diese auch als subjektive wahrgenommen werden? Was ist die Absicht dahinter, versteckt vielleicht doch moralisierend?

Fragen dieser Art kann sich die Lehrkraft je nachdem entweder vorher stellen und die Überlegungen dann gezielt in der Klasse äußern, oder aber diese Überlegungen werden im Unterricht mit den Schülern zusammen angestellt. Es werden dann sozusagen ähnlich einer kritischen Medienreflexion die Quellen (Texte, Expertenaussagen, usw.) dahingehend geprüft und diskutiert.

Theorierückbezug:

Auch Asbrand (2010: 85) arbeitet eine Beschäftigung mit der Frage nach Subjektivität und Objektivität in ihrer Gymnasiastengruppe im Zusammenhang mit Globalisierung und gesichertem Wissen heraus. Dort ist sie allerdings an den Wahrheitsgehalt gekoppelt und nicht an die Frage der Urteilsperspektive, die für die vorliegende Studie dann oft verbunden ist mit der Frage der Veränderung des eigenen Urteils.

Die Frage ist neben der Frage der Förderung nach wie vor die Frage nach dem Wünschbaren, gewissermaßen dem Ziel, der Definition ethischen Urteilens (= erste Fragestellung dieser Arbeit). Bei Applis (2012) wird beispielsweise in einer Gruppe „subjektiv“ als allzu emotional beschrieben, d. h., Unterricht sollte ihrer Idee nach nicht betroffen machen wollen aus einer subjektiven Sichtweise heraus vor dem Hintergrund des normativen Charakters. Dies kann für Typus 2 gelten, gerade aber nicht für Typus 3 und auch nicht für Typus 4. Die Beschäftigung mit der Subjektiv-Objektiv-Frage zeigt sich also immer wieder und noch dazu als disparat und im vorliegenden Fall als wichtig in der Frage nach dem ethischen Urteilen.

Ethisches Urteilen wurde in dieser Studie in seinem basalen Sinn als Unterscheiden in ethischen Fragen definiert. Es wurde zudem von Urteilen als Urteilen in Hinblick auf eine gemeinsame Welt, die urteilend erschlossen wird, ausgegangen. Zudem stand die Tödt'sche Idee der kommunikativen Freiheit (vgl. TÖDT 1988: 40) dahinter, die weg geht von einer reinen Subjektivität.

Es wurde aber auch gezeigt, dass in der Geographiedidaktik, wie sich dies auch in Tagungen darstellte, teilweise ethisches Urteilen in seinem absoluten freien Gang postuliert wird: Wählt die Werte, die ihr wollt und ordnet sie an. Applis verweist zurecht auf die noch weiter zu führende Diskussion um die Offenlegung der Normativität und die „Grade normativer Offenheit“ (APPLIS 2012: 42) sowie auf die Diskussion in der Geographiedidaktik zwischen eher normativen und normenrelativistischen Sichtweisen (vgl. APPLIS 2015a).

Die Grade aber sind es, die auch die Schüler umtreibt. So wird zunächst die scheinbare Offenheit von den Schülern entlarvt. Es regt sich Widerstand, Widerstand aber in zweierlei Richtung, gegen eine wirkliche Offenheit und gegen eine scheinbare Offenheit. Neben dem Aufdecken normativer Setzungen ist bezüglich einer Freiheit im Urteilen didaktisch zu klären, inwiefern Intersubjektivität,

konsensuale Bestrebungen, die Idee in Hinblick auf eine gemeinsame Welt zu urteilen, das Wünschbare wäre, gerade vor dem Hintergrund der Scheinbarkeit der Offenheit.

Die Orientierung an einer subjektiven Meinung erweist sich als stark (vgl. auch APPLIS 2012; APPLIS 2013b „Orientierung an Autonomie“), prägt die Schüler in vielerlei Hinsicht. Dies wurde auch in der Theorie dargestellt, wenn zitiert wurde, dass sich Schüler gern auf der Subjektivität von Meinungen ausruhen. Hier anzusetzen, wenn dies ein Ziel sein sollte für den Geographieunterricht im Kontext des Globalen Lernens gerade mit Blick auf seine nicht zu negierenden normativen Setzungen, wäre notwendig und zugleich eine Möglichkeit, indoktrinäre Momente und Fragen, inwiefern die Schüler so und so urteilen sollen, also etwa nicht utilitaristisch oder relativistisch, auszuschließen. Es geht also darum, das ethische Urteilen aus der Subjektivität zu heben ohne moralisierend zu werden. Der Moment des Normativen verschiebt sich dann auf die Gemeinschaft, die aushandelt.

*Ansatzpunkt: Erleben der Veränderung des Urteils*

Die Unterrichtsreihe wird insgesamt, an diesem Punkt kann von der Typenbildung zunächst abgesehen werden, so eingeschätzt, dass es im Grunde auch darum geht, das eigene Urteil zu ändern, ja zu beeinflussen.

Je nach Typus wird dies unterschiedlich aufgefasst bzw. bewertet. Typus 1 sieht keine Einflussnahme, Typus 2 wehrt sich gegen diese, Typus 3 ordnet sich in diese ein und Typus 4 sieht diese als wichtig an.

Normativität wird also auch in diese Richtung wahrgenommen, wenngleich dies im Sinne des ethischen Urteilens *gezielt nicht* die Absicht der Reihe war, da es immer nur um das Ausdifferenzieren des ethischen Urteilens sprachlich, explizit, reflexiv, diskursiv ging im Unterschied zu einem moralischen Urteilen im Sinne einer Subjekterziehung.

Was könnte das in der Folge für das ethische Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Es wäre im Geographieunterricht, gerade wenn er sich in stark normativen Bereichen bewegt, zu verdeutlichen, dass es an bestimmten Punkten vorderhand nur um ethisches Urteilen als komplexes Unterscheiden geht. Wenn es also um die Förderung von ethischem Urteilen geht. So sollte dieses an verschiedenen Stellen als explizite Übung verstanden werden, deren Kriterien im Sinne von Komplexität, Unterscheidungslogik usw. den Schülern als Kriterien sichtbar gemacht werden, und die mit einer Veränderung normativer Art (noch) nichts zu tun hat bzw. von dieser deutlicher getrennt wird.

Theorierückbezug:

Es wurde ethisches Urteilen von moralischem Urteilen und seiner Förderung dahingehend unterschieden, dass ersteres nicht auf eine Veränderung der

Werhaltung oder Moral abzielt, also nicht erzieht auf ein Wohin. Die Schüler nehmen auch das hier verhandelte ethische Urteilen als ein Erziehen auf etwas wahr. Diese Trennung scheint für die Schüler also nicht vorhanden, da für sie der Geographieunterricht in dieser Thematik immer dem Generalverdacht der Beeinflussung zu unterliegen scheint.

Ist also eine Trennung, wie sie hier vorgenommen wurde, nicht möglich oder für den Geographieunterricht obsolet?

Im Gegenteil, so ist die Schlussfolgerung dieser Arbeit. Gerade hinsichtlich des ständigen Verdachts der normativen Einflussnahme kann ethisches Urteilen, in dem es „nur“ darum geht, Kriterien auszudifferenzieren, eine Entlastung von Normativität leisten, wenn es dementsprechend konturiert ist. Darüber hinaus wurde die Verzahnung beider Urteilsaspekte angesprochen und diese Verzahnung wird hier gerade wahrgenommen. Ethisches Urteilen als reflexiv eigenständige Form des Urteilens im Geographieunterricht einzuführen, ist in Anbetracht dessen tatsächlich erst einzuüben, eigens anzugehen und scheint sich hier in seiner Wichtigkeit der Unterscheidung einmal mehr als ethisches und nicht moralisches Urteilen zu definieren.

*Ansatzpunkt: Transzendieren von Dichotomien*

Es wurde in der Unterrichtsreihe bewusst im Anschluss an Applis 2012 versucht, Dichotomien nicht einfach aufzulösen, sondern diese kriteriengestützt zu beleuchten, ja in Teilen zu relativieren.

Wie sich dann aber auch unten am Beispiel des Einkaufens zeigt, ist das Transzendieren von Dichotomien überhaupt nur bedingt als Reflexion im Nachhinein möglich. Typus 2 wehrt sich schließlich überhaupt gegen ein Aufstellen von Dichotomien und scheint so den Versuch des Transzendierens ebenso wenig wahrzunehmen wie Typus 4, der die Dichotomien ebenso als Hindernis erlebt, diese aber als frustrierend beschreibt. Typus 3 erfährt das Transzendieren im Nachhinein eher als Irritation und Typus 1 nimmt dieses nicht als solches wahr.

Was könnte das in der Folge für das ethische Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Für die Anlage im Unterricht regt sich der Verdacht, dass ein Transzendieren im Nachhinein, also etwa eine ethische Metareflexion nach Mystery und Dilemma oder nach der Beschreibung eines binär bewerteten Bildes zur Globalisierung, nicht günstig verankert ist, zumindest dann nicht, wenn dies den Regelfall bildet. Es scheint, dass die Form der Aufteilung in Gut und Böse, Pro- und Contra auch in dieser Reihe so dominant ist, dass eine Reflexion darüber im Anschluss an die Diskussion nicht mehr wahrgenommen wird (vgl. in allen Gruppen kaum Relevanzsetzungen dazu).

Das heißt in der Folge, dass es vielmehr darum gehen muss, die binäre Anlage einer Unterrichtseinheit überhaupt zu vermeiden ist, im Sinne etwa von 1. ‚was ist schlecht daran?‘ und 2. ‚wie kann man sich dann gut verhalten?‘ (Experte),

und auch binäre Bilder usw. eher auszusparen sind. Es gilt im Unterricht allgemein, dass eine binäre Bewertungsstrukturierung, etwa auch in Pro- und Contra, gerade beim ethischen Urteilen immer öfter ganz zu meiden ist. Das Konsensuale zu trainieren, könnte eine Möglichkeit sein, indem es um die Frage geht, in was für einer Welt wir gemeinsam leben wollen. Das Verfahren, eine vorher angelegte Form der Binarität im ethischen Urteilen am Ende zu transzendieren oder auch zu dekonstruieren (vgl. so in Unterrichtsstunde 2 etwa) scheint also nicht günstig.

Theorierückbezug:

Applis (2012) fragt, „[w]ie lassen sich komplexe Bewertungslogiken, die dichotomen Logiken transzendieren [...] durch Erweiterung des Methoden-Samplings vermitteln und erwerben?“ (APPLIS 2012; vgl. Kapitel 1). Es scheint, dass ein Transzendieren nicht über einen Ablauf, der, salopp gesprochen, folgendermaßen beschrieben werden kann: ‚so urteilt ihr dichotom, lasst es uns nun transzendieren‘, laufen kann. Im Gegensatz dazu ist es wichtig, dass das Dichotome selbst umgangen wird. „Globalisierung, Fluch oder Segen?“, diese bereits zitierte Frage, ist also grundsätzlich zu meiden.

Dies gilt allgemein, aber besonders für die Frage nach dem Einkaufsverhalten. Applis und Hofmann (2016) konstatieren neuerdings in ihrem Artikel „Ist Zuwanderung gut oder schlecht oder ist das die falsche Frage?“ vor dem Hintergrund von faktischer und ethischer Komplexität, dass es die falsche Frage ist. Es geht also angesichts ethischen Urteilens darum, die Fragen schon von vornherein anders zu stellen, um binäre Bewertungslogiken zu vermeiden, da sich diese im Nachhinein kaum transzendieren lassen, vor allem nicht, wenn man Typus 1 und 3 im Blick hat.

*Ansatzpunkt: Das richtige Handeln*

Auch wenn hier nicht die Frage nach dem Zusammenhang von Urteilen und Handeln Thema ist, so ist das ethische Urteilen über gute Handlungen ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit, da es ein wesentliches Thema der Schüler ist.

Die in *allen* Typen weiterhin vertretende dichotome Betrachtung von richtigem und falschem Handeln, und dies im moralischen Sinne vom Guten und Bösen, was etwa das Einkaufen angeht, führt je nach Typus zu einer sich von diesem Bewertungssystem distanzierenden (Typus 1), dieses Bewertungssystem kritisch betrachtenden (Typus 2), dieses Bewertungssystem als gegebenes wahrnehmenden und annehmenden (Typus 3) oder als frustrierend erfahrenden (Typus 4) Verhandlung. Handlungsmöglichkeiten werden vor allem dann gesehen, wenn das Dichotome als gegeben gesehen wird. Typus 1 und Typus 3: Fair einkaufen = Gut, Unterricht hat Lösungen gezeigt, war positiv, praktisch orientiert. Für Typus 1 aber bleibt das Gute das Optionale.

Die Unterscheidung „Gut und Böse“ erweist sich somit an dieser Stelle als zentral und viel zentraler als die Unterscheidung „gerecht und ungerecht“ (vgl. dazu auch Kategorie der Schuld).

Was könnte das in der Folge für ethisches Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Es ist noch viel deutlicher zu machen, dass sich gut oder, besser noch, sich bestmöglich zu verhalten, ein Weg ist, ein Bemühen, nicht ein Alles- oder Nichts-Prinzip. Kaufe ich bei H&M ein, bin ich eben ein schlechter Mensch. Das ist mir egal oder es frustriert mich, dass ich nichts tun zu kann und ich fühle mich schlecht. Kaufe ich fair, tue ich etwas Gutes. Diese je nach Typus spezifischen Aussagen basieren auf der impliziten Annahme eines Alles oder Nichts, je nach impliziter ethischer Urteilsform führen sie aber zu unterschiedlichen Aussagen. Diese sollten gerade in ihrer Frustration über die Dichotomie oder als Widerstand dagegen ernst genommen werden. Ethisches Urteilen über das eigene Handeln könnte und sollte anders aussehen, und dies nicht nur aus Sicht der Lehrenden, sondern auch als Bedürfnis der Schüler.

Angedacht war zwar mit der Betrachtung von Rawls' Differenzprinzip, ein Alles oder Nichts etwas auszuhebeln, doch war diese Betrachtung auch als „Betrachtung im Nachhinein“ verankert.

Zunächst ist also bei der Grundanlage anzusetzen.

Erst zu lernen, was alles schlecht läuft, und danach zu lernen, wie man es gut machen kann, ist ungünstig. Ethisches Urteilen als Unterscheiden muss also *von Vorherein* auf mehr Unterscheidungen als auf „gut und böse“ zurückgreifen.

Folgende Möglichkeiten werden gesehen:

- Die Handlungsfrage kann entlastet oder besser differenziert werden, wenn Geographieunterricht nicht aus dem Blick verliert, dass ethisches Urteilen sich auch auf die Frage nach dem guten Leben, auf die Frage, wie wir leben wollen und sollen, beziehen kann, die vor oder ergänzend zur Handlungsfrage dazu kommen kann.
- Entlastung von einem Alles-oder-Nichts-Prinzip könnte auch über die Klärung von Verantwortlichkeiten kommen, die sich dann aber vor allem auch an das Thema Schuld anschließt (vgl. unten).
- Des Weiteren kann die Handlung an sich betrachtet werden (s. unten).
- Die Grundanlage ist zu verändern, etwa indem überhaupt vom fairen Handel ausgegangen wird, der dann auch kritisch zu beleuchten ist und von dem aus betrachtet wird, wie globale Textilindustrie läuft.

Theorierückbezug:

Ohl et al. (2016) verweisen auf die Gefahr der Indoktrination gerade bei diesem Thema und sehen ethisches Urteilen in dem hier verhandelten Sinne als Ausweg. Es zeigt sich aber, dass ethisches Urteilen noch genauer in seinem Vorgehen zu definieren ist. Es muss selbst von Vorherein an anderen Punkten der Bewertung

ansetzen. Es soll von vornherein kein dichotomes Bild fördern, sondern gleich Differenzierungen im Unterscheiden einbeziehen.

Ohl et al. (ebd.) betonen zudem die Klärung von Verantwortlichkeiten als wichtig. Dies kann hier in einem Zusammenhang gesehen werden.

Applis (2012: 247) beschreibt ein Erproben von Vergleichshorizonten der Schüler am Beispiel von der absoluten Moral des Forderns eines An-Sich-Richtigen versus einer quantifizierenden Moral der Nützlichkeit. An dieses Erproben kann man im Sinne eines ethischen Urteilens anschließen.

Auch Tödt hält für sein Urteilsschema fest, dass „es im sittlichen Urteilsentscheiden gegenüber Problemen immer um Verhaltensalternativen geht, die auch ein Mehr oder Weniger an Ungutem enthalten oder enthalten können“ (TÖDT 1988: 32). Diese Sichtweise, dass es „keine Wahl zwischen eindeutig gut und eindeutig ungut, sondern nur ein Abwägen“ (ebd.) gibt, ist aber im Unterricht zu stärken.

Ergänzend dazu sei auf eine Befürchtung in den Erziehungswissenschaften aufmerksam gemacht. Hier wird zur Frage der Normativität im Globalen Lernen angemahnt, „dass wenn lediglich ‚das richtige Tun‘ Zweck pädagogischen Handelns wird, dies die Entwicklung entscheidender Kompetenzen verhindert, beispielsweise die Kompetenz, sich selbst an (politischen) Diskursen darüber zu beteiligen, was eine wünschenswerte gesellschaftspolitische Entwicklung in einem bestimmen Handlungsfeld sein soll“ (KÜNZLI DAVID, BERTSCHY & BUCHS 2013: 280 bezogen auf HEID 1998; vgl. auch VARE, SCOTT 2007). Letztere Kompetenz könnte man dann als ethische Urteilsfähigkeit, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, bezeichnen, die den Blick auch auf die Frage nach dem guten Leben (vgl. so etwa LADENTHIN 2010: 5 für den Geographieunterricht) lenkt (vgl. die Unterscheidung in Kapitel 2.) und die sich hier reformulieren lässt. Diese Befürchtung kann somit in ihrer Berechtigung hier nachvollzogen werden.

Hingewiesen wurde auch auf eine formale Wertethik, wie sie zum Beispiel Schrand (1995) als Lösung der Normativitätsfrage einfordert. Der kategorische Imperativ in der Frage nach dem Handeln kann an dieser Stelle möglicherweise als Regulativ und zugleich ethisch-theoretischer Input für die Schüler als sinnvoll begriffen werden, wenngleich dies noch eher für den folgenden Punkt gilt und auch dessen eigene Normativität nicht zu unterschätzen ist.

*Ansatzpunkt: Effekt, Urteilen und Handeln*

Der vorherige Ansatzpunkt lässt sich über Ergebnisse dieser Studie noch genauer fassen, indem Folgendes in Betracht gezogen wird:

Eine gute Handlung ist für Typus 4 etwa nur eine, wenn es einen Effekt hat, wie sich dies implizit auch bei Typus 1 zeigt. Typus 3 geht eher von seiner Betroffenheitslogik aus, aus der heraus auch das Nachdenken über das Handeln schon „gut“ sein kann. Typus 2 wehrt sich gegen die Zuschreibung vom Schlecht-Sein durch Nicht-Handeln und dabei auch gegen dichotome Bewertungslogiken,

sowohl der Handlungsbewertung als auch der Bewertung von Kinderarbeit. Diese Betrachtungen können auch als implizite ethische Klassifizierung einer guten Handlung gelesen werden. Es fragt also nicht nur etwa ein Thomas von Aquin, wie und wann ich eine Handlung als „gut“ beurteile<sup>227</sup>.

Was könnte das in der Folge für das ethische Urteilen im Geographieunterricht heißen?

An bestimmten Punkten könnte zu klären sein, und dies im Sinne des Explizierens des Impliziten, der Vermeidung von Indoktrination, des Transzendierens von Dichotomien und vor allem auch der Entlastung von der Frage nach *dem* richtigen Handeln, ob und warum dies gut ist und worin dieses Gut-Sein besteht, etwa in der Absicht, in den tatsächlichen Folgen oder in den erwarteten Folgen.

Ich kaufe nicht fair ein. Dies wird als schlecht bewertet. Warum?

Ich kaufe nicht fair ein, weil es nicht viel oder nichts bewirkt, es also nicht gut ist? Ist das so?

Die Effektargumentation, die an sich eine gängige ist, könnte hier im Sinne des ethischen Urteilens jenseits von dichotomen Bewertungen genutzt werden.

Auch die weiteren gängigen Schülerargumente (vgl. auch ASBRAND 2009a/b; APPLIS 2012) „zu teuer“, „zu bequem“ könnten in diesem Kontext beleuchtet werden.

Hier würde also die Vermeidung eines Alles-oder-Nichts-Prinzips über ethisches Urteilen zur Frage nach einer guten Handlung laufen.

Urteilen selbst schon als Handlung zu begreifen (vgl. Kapitel 3) kann zudem in diese Betrachtungen einbezogen werden, gerade auch wenn man Typus 3 anschaut.

Theorierückbezug:

Applis (2012: 194) arbeitet ebenfalls eine „Logik der Effektivität“ heraus, die er aber nicht als Quantifizierungslogik des Guten interpretiert, sondern als ökonomische Logik, was sich in dieser Studie als typusspezifisch unterschiedlich erweist.

Handlungskompetenz ist eine wesentliche, wenn nicht die zentrale Kompetenz, die besonders den Geographieunterricht ausmacht. Hier kann eine Koppelung mit ethischer Urteilsfähigkeit gesehen werden, die nicht über die Frage des Zusammenhangs von Urteilen und Handeln (vgl. etwa ASBRAND 2009a/b und APPLIS 2012) läuft bzw. fragt, ob gehandelt wird oder das Handeln beeinflusst wird (vgl. aber als mögliche Anschlussfrage in Kapitel 7.2), sondern über die Frage, *wie und wann* ich eine Handlung als gut bewerte. Schließlich gilt, dass diese Frage die Schüler alle stark beschäftigt und die im Sinne des Explizierens des Impliziten aufgegriffen werden könnte, dabei aber im Sinne des ethischen Urteilens ohne ein Erziehen auf etwas hin, sondern im Sinne der Schärfung der ethischen Klugheit.

---

<sup>227</sup> Hier soll selbst keine eigene ethische Theorie des Handelns aufgezeigt werden.

Hier könnte dann der kategorische Imperativ, wie in Schrand (1995) auch für Fragen der Umwelterziehung im Geographieunterricht postuliert, interessant sein. An dieser Stelle wäre er weniger als festes Regulativ einzusetzen, sondern als mögliches, das erst zu besprechen wäre, in dem gefragt: Ist mein Handeln ist also dann gut, wenn es dem kategorischen Imperativ entspricht?

*Ansatzpunkt: Kategorie der Schuld – Und wo bleibt die Gerechtigkeit?*

Eng zusammen mit dem vorher geschilderten Komplex „Dichotomien-Urteilen über Einkaufsverhalten“ hängt die Kategorie der Schuld.

Die Frage der Schuld ist eine der zentralen, wenn man so will, ethischen Kriterien der Schüler. Wenn in dieser Studie in ethischen Kriterien diskutiert wird, dann ist es der Begriff der Schuld, der explizit fällt, implizit als gesetzt gesehen wird oder/und implizite und explizite Kriterien nach sich zieht. Schuld ist als solche nicht explizit Thema der Unterrichtsreihe, anders als die explizit genannten Wertbegriffe (vgl. v. a. erste Doppelstunde) und der Diskurs über Gerechtigkeit (vierte Doppelstunde), was dies besonders interessant macht.

Man könnte in der Folge meinen, Begriffe wie „Gerechtigkeit“ und „Verantwortung“ stünden im Vordergrund, gerade in dieser Unterrichtsreihe (an diesem Punkt scheint wohl eine implizite Vorannahme der Autorin durch), die eine ganze Stunde der Gerechtigkeitsfrage widmet. Es ist aber vor allem der Begriff der „Schuld“, der explizit durchschlägt, obgleich er im Treatment nur in Zusammenhang mit dem Fragebogen am Ende des Mysterys einmal auftaucht. An dieser Stelle deutet sich an, dass sich die methodische Idee einmal mehr als adäquat erweist, Relevanzsetzungen der Schüler als Hinweise zu nehmen, gerade auch, indem betrachtet wird, was die Schüler nicht sagen (vgl. BRACKER 2015).

Typus 4 verhandelt die Schuldfrage explizit, Typus 2 sieht sich von dieser angegriffen, bezieht sich auf diese implizit, Typus 1 wird dieser Frage durch den Moderator ausgesetzt, lässt diese aber nicht für sich gelten, und Typus 3 kann sich hier einordnen und auch eine klare Lösung finden.

Mit der Schuldfrage im Zusammenhang stehen dann implizit andere ethische Kriterien, wie die Frage nach Verantwortung und auch nach Gerechtigkeit bzw. allgemein nach dem Guten, dahinter wiederum die Fragen nach der Handlungsfreiheit. Dies alles aber sind Fragen, die auf der expliziten Ebene nicht relevant werden. Das Thema „Gerechtigkeit“ wird zwar im Nachvollzug des (Neo)Sokratischen Gesprächs erneut diskutiert, aber nur im Sinne des gegebenen Gesprächszusammenhangs und nicht im Sinne eines „Transfers“ auf andere Themen.

Was könnte das in der Folge für das ethische Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Es deutet sich zunächst an, dass dieses starke Abarbeiten an der Kategorie der Schuld aus der geographischen Idee der Wirkungskette bzw. besser des Wirkungssystems entspringt, in denen die Akteure klar benannt werden.

Den Akteuren wird nun mehr oder weniger Schuld zugeschrieben, je nach Handlungsspielraum und Effekt im Wirkungssystem. Benannt wird je nach Typus, dass man das durch die Reihe erst so und so betrachtet. Je nachdem wird die Frage, wer am meisten Schuld trägt, unterschiedlich beantwortet. Und auch die Rückschlüssen auf die Quantifizierung der Schuld, die man aus der Unterrichtsreihe zieht, sind verschieden. Es manifestiert sich also auch im Zusammenhang mit der Unterrichtsreihe im Begriff der Schuld die dominante Unterscheidung von Gut und Böse im moralischen Sinne. Die Frage der Gerechtigkeit, die sich eher nur im Nachvollzug des (Neo)Sokratischen Gesprächs zeigt, scheint sich im Vergleich daraus nicht zu ergeben, was interessant ist.

Aus dem vorher Gesagten des Explizierens des Impliziten kann man hierfür zunächst simpel ableiten, dass die Kategorie der Schuld als solche expliziert werden sollte, da es hier um starke, oft binäre oder stereotype Zuschreibungen geht.

Genauer aber zeigt sich, dass ein Unterscheiden hinter dem Kriterium der Schuld wichtig ist, wenn man von einer Förderung ethischen Urteilens sprechen will *und* vor allem, wenn man die Schüler in dem abholen will, was sie ethisch verhandeln und was sie angeht.

Es könnte sich als günstig erweisen, um einen Zusammenhang herstellen zu können und gleichzeitig die Kategorie der Schuld differenzierter zu betrachten, eben *nicht* von der Frage der Gerechtigkeit auszugehen, sondern über die Frage der Schuld „Gerechtigkeit“ und „Verantwortung“ zu verhandeln, was man dann vielleicht als Abholen der Schüler bezeichnen kann.

Die Kategorie der Schuld auf ihre impliziten Kriterien abzufragen, kann bei impliziten Kriterien wie „Verantwortung“ und „Gerechtigkeit“ ansetzen, und kann, je nach Ausweitung, auch Kriterien wie „Handlungsfreiheit der Akteure“ und die Bewertung einer guten Handlung (s. oben) einbeziehen, auch um die Schüler zu entlasten. Ethisches Urteilen kann also auch eine Entlastungsfunktion haben.

Zugleich ist es wichtig, diese Frage nicht nur auf die subjektive Rolle hin, sondern auch auf andere Akteure und das Gesamtsystem hin zu reflektieren. Es geht nämlich um Schuldzuschreibungen, die die Schüler auch für das Gesamtsystem vornehmen. Zentral ist die Quantifizierung der Schuld, wie diese aber zustande kommt, bleibt unbefragt. Das jedoch stört dann gerade Typus 2 und auch Typus 4, wenn er ethisch frustriert zurückbleibt.

„Schlecht“ einzukaufen, heißt für viele Schüler Schuld oder Mitschuld auf sich zu laden, „gut“ einzukaufen, diese zur verringern. Die ethischen Kriterien dahinter stehen nicht im Fokus bzw. ein In-Frage-Stellen dieser Sichtweise. Auch wenn sie im Unterricht beleuchtet wurden, wird kein Zusammenhang hergestellt.

„Gerechtigkeit“ bezogen auf eine globale Ebene erscheint wohlmöglich zu abstrakt, um im Sinne von ethischem Urteilen als praktischem Vollzug in den Gruppendiskussionen relevant zu werden, zumal man selbst ja im positiven Sinne im System existiert. Anders ist es mit der Schuldfrage, in der man gewissermaßen negativ involviert ist.

Theoretischer Rückbezug:

Hasse stellt fest, dass eine wie auch immer aussehende Weltgesellschaft „weder erfahrbar, noch erlebbar“ (HASSE 2010: 47) ist. Die Abstraktion aber einer solchen führt möglicherweise auch zur Betonung der Schuldfrage, die unmittelbarer erfahren wird, als die Frage nach einer Weltgerechtigkeit.

Es wäre also aufgrund der Ergebnisse zu fragen, ob ein „Bedürfnis nach fairen Arbeitsbedingungen“ (SCHWARZ 2010: 20) mit einem eigenen Bedürfnis nach „Geschlechtergerechtigkeit“ (ebd.) tatsächlich verknüpft wird.

Applis (2013b) geht gesondert in einem Artikel den Erzählungen von Gerechtigkeit nach, auch weil er in seinem Treatment die ethischen Theorien von Aristoteles und Rawls direkt verankert hat. Doch verbleiben die Schüler in dem gewählten Ausschnitt (ebd: 186 f.) einer Gruppe, in theoretischen allgemeinen Aussagen darüber, ob Gerechtigkeit etwas mit Globalisierung zu tun, eine Frage, die noch dazu vom Diskussionsleiter aufgeworfen wird.

Als wichtige Fragen wurde in Kapitel 2, die Frage der Verpflichtung von Akteuren und die Frage, in welchem Verhältnis die Pflichten zueinander stehen (vgl.<sup>228</sup> Fragen von APPLIS, SCARANO 2014), benannt. An diesen Fragen arbeiten sich die Schüler in der Schuldfrage stark ab, explizit oder implizit. Es scheint wichtig, diese Fragen der Verpflichtung als Schuldfrage gestellt im Unterricht zu verhandeln, wie dies Ohl et al. (2016), allerdings ohne empirisch Betrachtung, im Sinne der Klärung der Verantwortlichkeiten feststellen. Empirisch wird dies gestützt durch Applis (2012) und explizit durch Applis (2013b). Auch bei Asbrand (2009), die sich zwar nicht mit dem ethischen Urteilen, sondern der Frage der Handlungspraxis im Kontext des Globalen Lernens beschäftigt, wird als ethische Reflexion die Thematisierung von „Schuld“ im Zusammenhang mit dem Thema „Konsumieren“ benannt (ASBRAND 2009b: 124). Es erscheint diese Kategorie daher einmal mehr als wesentlicher Bearbeitungspunkt der Schüler, der im Unterricht im Sinne der Förderung ethischen Urteilens angegangen werden sollte.

Tödt beschreibt diese Kategorie „Schuld“ in seinem Schema ebenfalls und wie folgt: „Ungutes bewusst in Kauf zu nehmen, impliziert Schuld, es unbewusst anzurichten, verwickelt objektiv in Schuld, weswegen der Umgang mit *Schuld* zu einem fundamentalen Problem sittlicher Existenz wird“ (TÖDT 1988: 32). Als fundamental rückt die Kategorie „Schuld“ also auch hier in den Fokus. In diesem Zusammenhang stellt Tödt außerdem die Zentralität der Situationsanalyse heraus, die auch von der Binarität der Sichtweise wegführen soll (vgl. ebd.). An diesem Punkt kommt das Fach Geographie ins Spiel, das bereits die Situationsanalyse, in dieser Unterrichtsreihe das Mystery, so anlegen kann, dass die Frage mit hineinkommt.

---

<sup>228</sup> Vgl. auch Applis (2012: 246) mit seinem Verweis auf Seitz (2002) in Hinblick auf die Grenzen individueller Verantwortung.

*Ansatzpunkt: Wissen – Nichtwissen*

Als eine der wichtigsten Stellschrauben erweist sich interessanterweise die Frage des Wissens. Bereits Asbrand hatte in ihrer Typologie zu „Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft“ (ASBRAND 2010) einen Typus des typischen Gymnasiasten bezüglich Fragen zu Globalisierung und dem richtigen Einkauf abgegrenzt von außerschulischen Milieus. Dies folgte der soziogenetischen Frage: Wofür ist ein Typus typisch? Dieser Typus ist bei Asbrand markiert durch ein „Streben nach Wissen vor dem Hintergrund der Reflexion über das eigene Nichtwissen“ (ebd.: 85).

Nun lassen sich auf sinngenetischer Ebene aber Unterschiede in der Frage der Stellung von Wissen der Gymnasiasten aufzeigen und *vor allem* lässt sich diese Frage in einem gewichtigen Zusammenhang mit der Förderung ethischer Urteilsfähigkeit aufgrund der empirischen Ergebnisse sehen. Je nachdem ist nämlich unterschiedlich zu sehen, ob die Schüler ihr Wissen anzweifeln oder nicht. Je nachdem ist auch das Streben nach Wissen stärker oder schwächer und je nachdem vollzieht sich ethisches Urteilen.

So gibt es Gruppen, die – nicht unbedingt elitär im Vergleich zu anderen – immer wieder betonen, dass sie viel darüber wissen. Bei einigen ist dies in der Selbstzuschreibung *bereits vor* der Reihe der Fall (Typus 1), vor allem da sie genügend Fakten kennen, und bei anderen ist dies *nach* der Unterrichtsreihe der Fall (Typus 3). Im ersten Fall führt die Haltung „ich weiß sowieso schon vorher alles, das Thema war nicht neu“ zu einer Benennung von Sicherheit im Urteilen. Im zweiten Fall wird diese Sicherheit sich selbst nach der Unterrichtsreihe zugeschrieben bzw. die Unterrichtsreihe wird danach bewertet. Führt diese zu einer Verunsicherung, wird dies negativ gewertet, führte diese, was überwiegend der Fall war, zu einer Versicherung, wurde dies positiv bewertet. Urteilen in ethischen Fragestellungen bleibt in beiden Fällen allein binär oder, allgemeiner ausgedrückt, schnell stehen, was primär nicht wertend gemeint ist.

Typus 4 hingegen ist nun tatsächlich vergleichbar dem Habitus des Strebens nach Wissen bei Asbrand (2009a/b), der dazu führt, dass man das eigene Nichtwissen reflexiv als gegeben annimmt und aber *auch* reflexiv bearbeitet. Man bleibt aber nur zum einen Teil bei einem „Ich weiß, dass ich nichts weiß, also kann ich nie richtig urteilen“<sup>229</sup> stehen. Zum anderen Teil verlangt man nach einer Lösung dieses Problems. Diese heißt zum einen „mehr Perspektiven“, „Urteile perspektivieren“, und zum anderen werden ethische Urteile selbst als „relativ“, als „an die Situation angepasst revidierbar“ bezeichnet. In diesem Sinne spannt sich das Feld Wissen-Nichtwissen-Urteilen auf.

---

<sup>229</sup> Für diese Studie steht anders als bei Asbrand nicht das Handeln im Fokus. Asbrand beschreibt etwa diesen Habitus des Strebens nach Wissen als „ethische und erkenntnistheoretische Grundhaltung“ (ASBRAND 2010: 85) ihrer Gruppe Apfel, die als Reflexion von Nichtwissen zu Handlungsunsicherheit führt.

Typus 2 lässt sich in dieses so einordnen, dass er mehr Fakten will, weniger Ethisches, um besser zu urteilen, während er auf impliziter Ebene ethische Kriterien stark in das Urteilen einbezieht. Sicherheit im Urteilen zeigt sich auch bei diesem Typus. Typus 1 und 2 sind sich ihres Urteils also sicher, auch aufgrund der Subjektivität dieses Urteils. Typus 3 und 4 zeigen sich je nachdem als versichert, aber aus unterschiedlichen Gründen: Typus 3, wenn das binäre Schema durch Unterrichtsinhalte durchbrochen wird und Typus 4, weil es so vieles gibt, was zu berücksichtigen wäre, so viele Perspektiven. Die Unsicherheit, ohne dass dies wertend zu verstehen ist, zumal man dies hier eher positiv verstehen könnte, speist sich auch durch die Anfrage an intersubjektive Nachvollziehbarkeit.

Was könnte das in der Folge für ethisches Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Im Sinne der Förderung ethischer Urteilsfähigkeit ist der Aspekt „Wissen-Nichtwissen“ anzugehen. Es müsste ein Mittelweg gefunden werden, zwischen Wissen auch mal Erschüttern, um ethisches Urteilen zu fördern/zu differenzieren und Wissen Versichern, um ethisches Urteilen zu fördern/zu differenzieren, je nachdem.

An dieser Stelle wird die Verknüpfung von faktischem und ethischem Urteilen als Frage für die Förderung ethischen Urteilens aktuell.

Je nachdem ist also die Sicherheit im Faktenwissen-Urteilen anzugehen und je nachdem die Unsicherheit im Faktenwissen-Urteilen, um ethisches Urteilen überhaupt zu initiieren bzw. zu differenzieren bzw. als nicht einfach „offen“ gelten zu lassen, ohne selbst wieder zu einer Verunsicherung zu führen.

Ein erster Anhaltspunkt, der sich noch dazu auch auf expliziter Ebene in den Diskussionen bei allen Typen findet, könnte der Aspekt „Das Thema war schon so bekannt“ sein. In unterschiedlicher Formulierung taucht immer wieder Folgendes auf: „Globalisierung ist ja nur das Oberthema; oder Leitthema, an das man sich halten kann aber; wenn man irgendwie ein anderes Unterthema findet; weil dass eine Jeans vierzigtausend Kilometer zurücklegt das macht man wirklich schon seit der fünften Klasse“ (Berg2, Dm und Cm im univoken Modus 654-659) oder „Standardthema“ (Berg3, 496). Als „abgestumpft“ dem gegenüber bezeichnet sich dann Typus 3, dessen Fokus mehr auf der affektiven Seite liegt.

Das Thema der globalen Textilindustrie, das vor allem auch im Sinne einer Anschlussstudie an Applis gewählt wurde, sollte im Sinne der Förderung ethischen Urteilens andere Aspekte von Globalisierung beinhalten. Neue Facetten des Themas könnten dann eine Sicherheit im faktischen Wissen zunächst aufbrechen, Kriterien auch des ethischen Urteilens überhaupt notwendig machen.

Gleichzeitig kann darauf geachtet werden, dass man in dem Thema konkrete Situationen benennt, in denen Entscheidungen in ethischen Fragen tatsächlich getroffen werden, nicht einfach offenbleiben, da man noch nicht alles weiß.

Das Thema in seiner geographischen Vernetzung anhand von illustrierenden Beispielen darzustellen reicht dazu nicht aus, sondern es müssen Beispiele von realen, nicht nur konstruierten (vgl. Dilemma) Entscheidungen erneut überprüft werden, in denen tatsächlich ethische Urteilsfähigkeit gefordert wird. Das heißt es müssen eine die ethische Urteilsfähigkeit neu herausfordernde Lernarrangements geschaffen werden, in denen altbekannte Kategorien nicht mehr greifen oder neu hinterfragt werden müssen, aber so, dass tatsächlich ein Urteil am Ende stehen muss und ein Urteil nicht einfach als schwierig oder unmöglich deklariert wird.

Theorierückbezug:

Der Umgang mit Wissen und Nichtwissen (SCHEUNPFLUG, SCHRÖCK 2002; APPLIS 2012: 246) gilt als Kompetenz, die es gerade im Kontext des Globalen Lernens im Geographieunterricht zu fördern gilt.

Wie verhält sich dies zur Förderung ethischen Urteilens?

Asbrand (2009a/b) stellt in ihrer Untersuchung und schließlich aufgrund der soziogenetischen Nachfrage in einem erziehungswissenschaftlichen Projekt zum Globalen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Milieu des Gymnasiums insgesamt fest, dass eine zentrale Eigenschaft der Rahmenorientierung im Milieu des Gymnasiums u. a. eine Reflexion über das eigene begrenzte Wissen ist. Zudem sieht sie darin einen Habitus des Strebens nach Wissen und bei außerschulisch engagierten Gymnasiasten auch einen Habitus der Wissenden als rekonstruierbar gegeben (ASBRAND 2010: 81). Im ersten Fall ist die entscheidende Frage „Wie kann man gesichertes Wissen über globale Zusammenhänge bekommen?“ (ASBRAND 2010: 85) und im zweiten Fall, im Fall der Wissenden, gehört zu der Gruppe ein elitäres Selbstbild. Dies stand bei der Untersuchung dabei allerdings im Zusammenhang mit dem Aspekt des Handelns, nicht des Urteilens. Auch Applis (2012; 2013a) spricht von einem „Streben nach komplexen Wissensbeständen“ (APPLIS 2013a: 107).

Beide Habitusprägungen nach Asbrand sind nun in Verbindung mit ethischem Urteilen zu finden. Es zeigen sich jedoch Orientierungen dazwischen<sup>230</sup>. Ein elitäres Selbstbild (vgl. ASBRAND 2010) ist aber nur bei Berg2 in Ansätzen herauszulesen (vgl. Diskursbeschreibung).

Interessant ist, dass die Schüler der vorliegenden Untersuchung selbst den Zusammenhang von Wissen über Globalisierung/Textilindustrie mit ethischem Urteilen setzen und thematisieren. Das Thema zeigt sich also auf expliziter Ebene verbalisiert und auf impliziter Ebene scheint sich ein Zusammenhang zwischen Wissensorientierung und ethischer Urteilsform abzubilden, die verschiedene Herangehensweisen erfordert (vgl. dazu 7.2).

---

<sup>230</sup> Applis führt den „Wunsch nach einer differenzierten Betrachtung der Umstände“ an (APPLIS 2012:249). Dies gilt jedoch in der vorliegenden Studie nur je nach Typus.

Ein weiterer theoretischer Rückbezug kann dafür aufschlussreich sein. So erstellt Hartmann-Mrochen (2013), die die Einstellungen von Lehrkräften zur Bewertungskompetenz von Biologielehrkräften auch mit Hilfe der dokumentarischen Methode untersucht, eine sinn genetische Typologie, die ebenfalls einen gewissen Zusammenhang zwischen der zugeschriebenen Bedeutung von Fachwissen sowie dem Umgang damit und der Idee von Bewerten als Anwenden oder als Urteilen abbildet. Vereinfacht ausgedrückt, geht es den am Faktischen orientierten Lehrkräften eher um Bewerten als Anwenden, während Lehrkräfte, die das Faktische nur eingeschränkt in den Fokus rücken, Bewerten als Urteilen wahrnehmen.

Wenn sich also an diesem Thema die Frage der Verknüpfung von faktischem und ethischem Urteilen mit Blick auf das Stichwort der doppelten Komplexität auftut, dann können Rückschlüsse gezogen werden. Diese sind jedoch immer auch mit der Frage nach dem im Geographieunterricht Wünschbaren verknüpft, d. h. mit der Frage, was „ethisches Urteilen“ heißen soll.

So betrachtet lässt sich also schlussfolgern, dass den Typen (Typus 1 und 2), die die Zuschreibung von Fachwissen sehr hoch schätzen für das Fach Geographie ethisches Urteilen in diesem Fach weit weg erscheint, sie dieses teilweise sogar ablehnen. Hier muss eine langsame Anbahnung erfolgen. Typus 4 wiederum sieht das Wissen immer als Nichtwissen, was ihm ethisches Urteilen als sinnvoll erscheinen lässt, aber nicht im Konstatieren der Unmöglichkeit des Urteilens enden darf, sondern ethische Urteilsbildung im Wissen um eine „prinzipielle Ungewissheit ethischer Reflexion“ (DIETRICH 2008: 77) ermöglichen muss, die Kriterien für den Umgang mit dem Nichtwissen entwickelt. Dietrich (ebd.) spricht in ihrem Artikel über „Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick“ in dem Zusammenhang auch von einer „Steigerung der Ungewissheiten durch die Rückbindung an die Theoriebildung der Angewandten und Allgemeinen Ethik“ (ebd.: 73). Für den Geographieunterricht ist in Hinblick auf diesen Typus zu überlegen, inwiefern also das Einbringen ethischer Theorien (vgl. unten) sinnvoll ist.

Typus 3 wiederum findet, dass das Wissen im Unterricht so angelegt sein sollte, dass klare eindeutige Urteile nach gut und böse möglich sind. Einzubeziehen in diese Schlussfolgerung ist die Funktion ethischen Urteilens im Globalen Lernen als Orientierungs- und Sicherheitsfunktion (vgl. 2.1.3.2).

Wenn man dem gewissen geographiedidaktischen Konsens der Verknüpfung von faktischem und ethischem Urteilen folgt (etwa OHL 2013; MEHREN et al. 2015) und Beurteilen und Bewerten weniger getrennt als vielmehr zusammengehend sieht, was auch in dieser Arbeit herauszulesen ist, dann ist diese Unterschiedlichkeit interessant. Dafür scheint möglicherweise die richtige Anlage der Situationsanalyse im Sinne Tödtts wieder zentral zu werden, d. h. in ihrer klaren Verknüpfung von Faktischem und Ethischem, die je nachdem anzugehen ist.

Mit dem Aspekt „Wissen und Nichtwissen“ hängt schließlich derjenige der „Vielperspektivität“ zusammen. Viel Wissen ist bei einigen Schülern schließlich verbunden mit dem Einholen von vielen Perspektiven, was sich aber auf der expliziten Ebene bewegt, die schließlich in 6.3 betrachtet wird.

Zudem ist der Punkt aber mit dem folgenden verknüpft, denn je nachdem, welche Orientierung sich in Bezug auf Wissen-Urteilen zeigt, ist auch die Integration ethischer Fragestellungen zu sehen.

*Ansatzpunkt: Ethische Fragestellungen in richtiger Verknüpfung mit geographischen Themen*

In diesem Ansatzpunkt lassen sich nun gewissermaßen die vorherigen Stellschrauben bündeln.

Es hat sich gezeigt, dass ethische Kriterien, die an die Hand gegeben werden, um ethisches Urteilen zu differenzieren, je nach Typus nur dann überhaupt eine Chance haben, wenn ihnen Sinnhaftigkeit zugeschrieben wird. Dies scheint zunächst trivial, erweist sich aber für ethisches Urteilen im Geographieunterricht, das sozusagen noch „dazu kommt“ und zunächst nicht fachgenau erscheint, dennoch als wesentlich. Ethisches Urteilen im Geographieunterricht wird nicht als per se sinnvoll eingeschätzt, anders etwa als das Karten-Lesen.

Es gilt dabei, dass es nicht nur allgemein um das Funktionieren und den Sinn von Methoden (vgl. unten) geht, sondern es zeigt sich in dem Treatment aufgrund seiner Wahrnehmung ein Balanceakt zwischen Ethik-Überstülpen und Ethik-Erkennen.

Typus 2 lehnt Ethik explizit ab, orientiert sich aber im Urteilen stark daran, setzt Ethik in der Schule jedoch mit normativen Vorgaben gleich. Typus 4 will mehr davon, sieht ethische Fragen als wesentlich, auch in ihren normativen Vorgaben. Typus 1 ist zufrieden, weil jeder für sich entscheiden kann. Typus 3 erwartet ethisch eine Lösung und Sicherheit. Diese Unterschiede sind auch zu erklären mit Blick auf die Orientierungsunterschiede in der Frage, ob Schule eine Rolle in der Urteilsbildung zugeschrieben wird und wie stark der positive Gegenhorizont, „das richtige Leben“, gemacht wird.

Was könnte das in der Folge für ethisches Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Ethisches Urteilen sollte nie als Labeln im Nachhinein konzipiert sein (→ Anhaltspunkt „Transzendieren von Dichotomien“). Zu klären ist auch, ob ethisches Urteilen vorderhand als ein Sich-irgendwo-einordnen-Können begriffen werden sollte, worin ein gewisser Sicherheits- oder Orientierungsaspekt (vgl. Kapitel 2.1.3.2) liegt. Hier ist in der Folge zu prüfen, inwiefern Ethik bzw. ethische Theorien im Geographieunterricht eine reine Benennungsfunktion haben. Ethisches Urteilen muss sich im Unterricht vielmehr aus dem Fachverständnis entwickeln. Gefragt wird nach einem guten Handeln in Raum, was erweitert werden kann, nach dem guten Leben im Raum. Die ethischen Fragen sind aus

dem Thema zu entwickeln. Für ihre Beantwortung können dann Hilfsmittel, etwa ethische Theorien oder auch klärende Gespräch, herangezogen werden.

Es scheint wichtig, immer wieder zu examinieren, ob die Fragen aus dem Unterricht erwachsen. Ist etwa die Frage des (Neo)Sokratischen Gesprächs aus dem Unterricht erwachsen? Ist die Frage des Dilemmas daraus erwachsen?

In beiden Fällen muss dies eher negiert werden. Die Dilemmafrage ist per se konstruiert und stellt ethisch gesehen vor allem die Frage nach Lüge und Wahrheit. Die Frage des (Neo)Sokratischen Gesprächs scheint auch, gerade in ihrem Allgemeinheitscharakter, aufgesetzt. Ebenso ist die Frage der Gerechtigkeit, so deutet es sich an, möglicherweise für die Schüler selbst weniger genuin als etwa die Verhandlung der Schuldfrage oder damit und mit dem Handeln zusammenhängend die Frage der Verantwortung und ihrer Reichweite. Wenn ethische Fragen also dazu kommen, dann ist im Sinne der allmählichen Förderung ethischen Urteilens von Fragen auszugehen, die für die Schüler näherliegen, um erst im Anschluss Fragen, die dem Thema als geo-graphisches Thema für die Schüler nicht gleich inhärent erscheinen, anzugehen.

Wie diese Fragen methodisch anzugehen sind, ist zu überlegen. Schließlich entwickeln sich aus der Frage des Ethik-Überstülpens besonders die methodischen Fragen, wie auch die Frage der Förderung der Sprache im ethischen Urteilen, die in 6.3 betrachtet werden. Auf den ersten Blick erscheinen stark formalisierte Methoden, die einem strengen Korsett folgen, von dem aus ethische Aspekte benannt werden, weniger geeignet, da auch hier die Gefahr der Wahrnehmung eines Ethik-Überstülpens gegeben ist.

Theorierückbezug:

Bereits Meyer und Felzmann (2011) fragen danach, wann die Schüler etwa das Vorgehen nach dem praktischen Syllogismus als relevant erachten und ob es nicht eher um ein Warum-Fragen gehen muss, anstatt in einem erst zu erlernenden Schema Werte benennen zu lernen.

Der Wahrnehmungsphase eines ethischen Problems wird sowohl bei Tödt als auch in der Biologiedidaktik empirisch betrachtet eine wichtige Rolle zugeschrieben (vgl. auch DIETRICH 2008). Dies lässt sich nun in Hinblick auf die empirischen Ergebnisse für Fragen nach der Integration ethischer Fragen in den Geographieunterricht dahingehend konkretisieren als typenspezifisch die Integration zum einen eine unterschiedlich große Rolle spielt (bspw. für Typus 1 wesentlich, für Typus 2 wesentlich im Sinne eines nicht moralisierenden Geschäftes, da sonst Ablehnung) und zum anderen davon abhängig ist, wie die folgenden ethischen Gehalte der Stunde wahrgenommen werden. Der Wahrnehmung und Erkennung eines ethischen Problems in einer geographischen Fragestellung muss also auch deswegen viel Beachtung geschenkt werden, wenn es um die Frage der Relevanzbewertungen der Behandlung der ethischen Fragen im sich anschließenden Unterricht geht, zumal vom Fachverständnis der Schüler

je nach Typus Ethik eher dazu kommt als genuin dazu gehört und Faktenwissen auch für das Urteilen im Vordergrund (Typus 1 und 2) steht. Dies ist dann etwa für die Einführung von ethischen Theorien interessant (s. unten).

Es wurde die Unterscheidung zwischen ethischem Scharfsinn oder ethischer Klugheit als Denkanstoß für die Frage nach der Definition des ethischen Urteilens aufgezeigt, ethische Klugheit bevorzugt.

Dies lässt sich nun im Sinne der Einbettung ethischen Urteilens als wichtig begreifen, wenn man von den Schülern ausgeht, denen eine wohlmöglich eher akademisch angehauchte Übung rationalen Begründens ferner liegt als der Aspekt des Verstehens im Sinne der ethischen Klugheit. Zugleich wird ethisches Urteilen bereits da gesehen, wo gefragt wird. Auch rückblickend auf die Schuldfrage geschieht also schon dort ethisches Urteilen, wo gefragt wird. An diesem Fragen ist aber anzusetzen.

Hiermit kann also der Vorzug, der dem ethischen Verstehen und Fragen gegenüber einem logischen und konsistenten ethischen Argumentieren eingeräumt wird, empirisch begründet gegeben werden. Meyer und Felzmann (2011), die immer wieder nach Konsistenz im Urteilen fragen und diese als Bewertungskriterium sehen, auch in ihrer Anwendung des praktischen Syllogismus<sup>231</sup>, folgen eher dem Sinn eines ethischen Scharfsinns, was Applis (2012) bereits kritisch sieht, wenngleich auch aus anderen Gründen, die sich aus dem Einbezug von affektiven Aspekten speisen.

In diesem ethischen Verstehen aber haben dann auch Emotionen einen Platz (FISCHER 2012) (Typus 3). Zudem ist dem intuitiven Urteilen<sup>232</sup> Raum zu geben, auch für die Reflexion dieses (vgl. u. a. DITTMER ET AL 2016). Das intuitive Urteilen dabei aber nicht als Gegenüber zu einem etwaigen akademischem Hinterfragen zu sehen, ist zentral.

### *Ansatzpunkt: Affekt*

Es lassen sich eher affektive und eher kognitive Urteilsformen unterscheiden. Diese Unterscheidung ist abgesehen von ihrer Trivialität hinsichtlich der Frage nach Modi ethischen Urteilens, also für die Typologie, aber nicht tragend.

Typus 3 orientiert sich etwa an einer „Ethik der Betroffenheit“ und Typus 4 verhandelt offen seine Gefühle, ist „traurig“ über amoralisches Verhalten.

---

<sup>231</sup> Dies geschieht in Anlehnung an Dietrich, die den praktischen Syllogismus im Unterschied zu Meyer und Felzmann aber gerade nicht als Deduktion, sondern als „sprachpragmatisch flexible Argumentationsstruktur“ (DIETRICH 2008: 65) begreift und zeigt, wie das Schema nicht als einfaches Schema anwendbar ist, sondern wie es erweitert werden muss.

<sup>232</sup> Dies kann dann auch gelten, wenn man, wie dies hier aber nicht geschehen ist, im Anschluss (vgl. 7.2) nach einem Urteils-Handlungszusammenhang fragt. „Intuitionen sind zwar fehlbar, machen aber handlungsfähig“ (DITTMER et al. 2016 mit Bezug auf KAHNEMANN 2012), so konstatieren Dittmer et al.

Was könnte das in der Folge für ethisches Urteilen im Geographieunterricht heißen?

Vor allem im Sinne der Frage des Ethik-Überstülpens kann die affektive Seite in ihrer Bedeutung für das ethische Urteilen beschrieben werden. Betroffenheit wird im Gegensatz zu Abgestumpft-Sein gesetzt und evoziert je nachdem ethische Positionierungen oder nicht. Wenn ethisches Urteilen also aus dem Geographieunterricht erwachsen soll, dann für manche Typen über affektive Zugänge, wie diese schon mit dem Dilemma und auch über die Beispiele im Mystery angelegt waren.

Affektive Zugänge müssen aber ihrer etwaigen Gefahr des moralischen Zeigefingers gegenwärtig bleiben, gerade wenn man Typus 2 betrachtet.

Man könnte sich vorstellen, ob es nicht auch interessant wäre, an Wörtern wie „traurig“ oder „grausam“ anzusetzen, und sie in ihrer Bewertung ethisch zu reflektieren. Hier wäre allerdings zu beachten, dass dies wiederum ein kognitiver Schritt ist oder sein kann.

Theorierückbezug:

Applis betont mit Verweis auf weitere Studien die Zentralität der Affektivität (vgl. auch SCHRAND 1995 unter dem Stichwort „Betroffenheit“) im wertorientierten Geographieunterricht und schreibt Mystery und Dilemma dahingehend positive Effekte zu (APPLIS 2012: 258). In dieser Arbeit wurde zudem bereits auf Fischer (2012) verwiesen, der unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem alltäglichen Sprachgebrauch („grausam“ oder „menschenverachtend“), wie sie sich ebenfalls in dieser Studie vor allem bei Typus 3 wiederfinden, zeigt, wie Emotionen im Urteilen im Sinne des Verstehens statt Begründens auftauchen und wichtig sind.

Inwiefern ist das aber auch für ethisches Urteilen im Geographieunterricht zutreffend?

Es konnte gezeigt werden, dass die affektive Seite im ethischen Urteilen für den Geographieunterricht für manche Typen wichtig ist, anders als in manchen theoretischen Beschreibungen (vgl. Kapitel 2), gerade auch *um* ethisches Urteilen als in den Geographieunterricht eingebettet zu begreifen. Für diese Typen ist ein ethisches Urteilen ohne ein Affiziert-Sein wenig möglich, wobei erst noch zu untersuchen wäre, ob für die Schüler ein Affiziert-Sein immer gleichzusetzen ist mit einem Akteur-Sein.

Zu fragen ist, wie andere Themen, bei denen die affektive Seite weniger leicht angesprochen werden kann, dahingehend konzipiert werden müssen, wenn es um ethisches Urteilen geht.

Dieses Thema ist aber ein eigenes Thema, das zu groß ist, als dass es in dieser Studie genauer untersucht werden konnte und sollte, zumal es eher in psychologischen Bereichen liegt. Betrachtet man einen zu diesen Bereichen gehörigen Hinweis, so sei auf die affektive Seite als Balanceakt hingewiesen. Schließlich

kann emotionale Betroffenheit sowohl eine gesteigerte Diskussionsbereitschaft als auch Abwehrmechanismen evozieren (FUCHS 2010, 2011; in Bezug auf LIND 2006), wie auch in der Geographiedidaktik eine Übersteigerung der Betroffenheitslogik kritisch gesehen wird (vgl. u. a. SCHRAND 1995).

## 6.2 Typenspezifische Förderaspekte

Tab. 27 Typenspezifische Förderaspekte

	<b>Typus 1</b>	<b>Typus 2</b>	<b>Typus 3</b>	<b>Typus 4</b>
Explizieren des Impliziten	zentral, erst anzubahnen	das im Unterricht implizit Normative ist zu diskutieren, weiter auszu-differenzieren	erst anzubahnen, Sinnhaftigkeit der Differenzierung	weiter auszu-differenzieren, Sprachfähigkeit
Wissen Nichtwissen	+ Nichtwissen Verunsicherung im Wissen	+ Fakten differenziertes Bild von Kinderarbeit z. B.	+ Wissen – Nichtwissen - Balance, jedoch leicht zu irritieren	+ Wissen in Form von Perspektiven + Sicherheit im Schon-Wissen geben
Schuldfrage	im Sinne der Sensibilisierung als Frage, die möglich ist	als Frage der Setzung im Unterricht zu diskutieren, in ihrer Binarität aufzuheben	weg von Dichotomien	ethisch anzureichern, auszudifferenzieren
Transzendieren von Dichotomien	erst anzubahnen	zentral als Wunsch der Schüler vor dem Hintergrund ihrer Orientierung	ohne Überforderung	aber nicht als Auflösung der Urteils-möglichkeit

Im Folgenden werden von den in Kapitel 6.1 erläuterten Aspekten *diejenigen* ausgewählt, die sich typenspezifisch so differenzieren, dass sich daraus typenspezifische Förderansätze ergeben. Jedoch gilt, dass die dahingehend ausgewählten vier Punkte mit den anderen, in 6.1 genannten Punkte zusammenhängen. Dies ist beispielsweise in dieser Form der Fall:

1. Explizieren des Impliziten → Freiheit im Urteilen/normative Offenheit
2. Wissen und Nichtwissen → Affekt, ethische Fragestellung in richtiger Verknüpfung, Erleben der Veränderung des eigenen Urteils
3. Schuldfrage → Frage nach dem richtigen Handeln → Handeln und Effekt
4. Transzendieren von Dichotomien → Frage nach dem richtigen Handeln → Handeln und Effekt

Die vier Punkte werden zunächst im Überblick dargestellt, um daraus typenspezifische Förderaspekte bzw. Fragen an Anforderungen an diese formulieren zu können. Sie werden je nachdem in ihrer Zentralität für den Typus oder/ und in ihrer Modalität dargestellt.

Für die Erarbeitung von Unterricht, der an bestimmten Stellen Momente der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht beinhaltet, könnten in Hinblick auf die Tabelle 27 u. a. folgende Fragen oder Hinweise, die dann in Kapitel 6.3 aufgegriffen werden, leitend sein:

*Typus 1:*

→ Sensibilisierung für ethische Fragestellungen

– Sind Zugänge über geographisch faktische Dinge zu wählen, wie etwa eine Karte, die scheinbar rein sachlich ist, aber ethische Fragen aufwirft? Ist dann eher kontraintuitiv vorzugehen im Sinne einer Erschütterung des gesicherten ethischen Urteilens, wie in dieser Studie mit dem Einsatz der Karte in den exmanenten Nachfragen?

– Sind Zugänge eher über vorderhand methodisch gesonderte Methoden ethischen Urteilens anzugehen?

→ Erschütterung im Wissen

Kann und darf dieses immer einmal wieder irritiert werden, zum Beispiel indem die scheinbar klare Sachlage durch Vorenthalten von Informationen die scheinbar sichere ethische Urteilsbasis am Ende untergräbt?

*Typus 2:*

→ Offenlegung von Normativität,

Wie kann eine Offenlegung geschehen, ohne dass das Fach Geographie überfordert wird?

Möglicherweise ist eine grundlegende Diskussion zu Beginn der entsprechenden Themen sinnvoll, auf die dann zurückgegriffen werden kann, um nicht immer wieder einen Art Anschlussdiskussion an jedes Thema zu haben.

→ „Wert der Freiheit“

- Wie kann dieser im Zusammenhang mit der Offenlegung „ermöglicht“ werden?
- Wie ist es um konsensuale Diskurse bestellt? Bedarf es hier nicht auch einer weiteren geographiedidaktischen Klärung?

*Typus 3:*

→ „Ethik der Betroffenheit“<sup>233</sup>

Wie ist von affektiven Bewertungen, die dichotom verlaufen, zu einem differenzierten Urteilen zu kommen, das mehr Unterscheidungen einbezieht, ohne wiederum nur kognitiv zu sein?

Hinweis: Im Sinne der ethischen Klugheit ist von einem ethischen Urteilen als rationalem Begründungsgeschehen einmal mehr abzusehen.

→ Erschütterung der Dichotomien

Wie kann ein Transzendieren laufen, ohne dass es aufgrund von Bewertungsaspekten wie „schwierig“ oder „irritierend“ abgelehnt wird?

Hinweis: Es kann die Idee einer Nachfragekultur entwickelt werden, mit Hilfe derer die Schüler explizite ethisch-moralische Bewertungen im Geographieunterricht, etwa in einem laufenden Unterrichtsgespräch zu einem Thema, erkennen können und nachfragen, was sie bedeuten. Dies gilt sozusagen als Implementation der Idee des (Neo)sokratischen Gesprächs in den laufenden Unterricht. Dies könnte auch für Typus 1, aber auch für Typus 2 und 4 aus unterschiedlichen Gründen gut sein (vgl. im weiteren Verlauf).

*Typus 4:*

→ Ethische Begriffe schärfen

Ist dies mit ethischen Theorien eher zu erreichen als über eine rein alltags-sprachliche Klärung?

→ Umgang mit ethischem Urteilen im Nichtwissen

Wie kann ethisches Urteilen mit einem immer unabgeschlossenen Wissen als sinnvolle, sich auch im „echten Leben“ als solche vollziehende Praxis erlebt werden? Wie können echte Urteilssituationen im Unterricht eingefordert werden?

Unterrichtliche Ideen sind daraus erst zu entwickeln und zu prüfen, wie dies dann im folgenden Kapitel geschieht.

Hier soll nur ein erstes Beispiel gegeben werden, an dem sich die Differenzierung zeigen lässt, auch und gerade **in Veränderung** zum Treatment. Das Beispiel ist dabei als *erstes Gedankenspiel* zu verstehen.

---

<sup>233</sup> Verantwortungsethik als Ethik der Betroffenheit angesichts der Globalisierung und des globalisierten Handelns, so beschriebene Begriffsbildung in Huber (1990).

### Erstes Gedankenspiel

Es wurden im Treatment das dichotome Bild „Globalisierung-Gewinner-Verlierer“ und im Anschluss ein Bild von „H&M-Einkäufern als Verlierer?“ als Einstieg gezeigt. Dies wäre in Folge der genannten Stichpunkten „Transzendieren von Dichotomien“ usw. nicht beizubehalten, sondern ein anderer Versuch wäre folgender:

Gezeigt wird nur die je nachdem fingerte Zeitungsartikelüberschrift „H&M wird human.“

In der Folge muss der Begriff „human“ erst geklärt werden, um die Überschrift und das Thema der Stunde zu verstehen. Diese Klärung ist notwendig, im Sinne der Klärung eines zum Teil vielleicht auch unbekanntes oder aus anderen Kontexten wie dem Deutschunterricht bekannten Begriffs. Es geht zunächst nur um ein Verstehen, auch alltägliches Verstehen, um der Logik des Erwachsens aus dem Unterricht zu folgen.

Die Überschrift allein fordert also aus dem Unterricht eine Klärung. Human ist eine weniger alltäglich klar erscheinende Bewertung, wie etwa „Verlierer“, und sie ist zugleich ethisch genauer bzw. alltäglich und ethisch.

Dem sachlichen Typ wird sozusagen vor das Sachthema die ethische Frage gestellt. Inwiefern H&M human wird, ist immer noch durch Sachinfos, die dann die zentralen geographischen Inhalte mit aufnehmen, zu klären oder auch abzuwägen (Typus 2). Man könnte dafür auch Material hereingeben, das Kinderarbeit als Kriterium des Humanen darstellt, was Diskussionsstoff liefern kann. Das Ordnungsschema „gut und böse“ von Typus 3 wird so, wenn man so will, zugunsten von Typus 2 durchbrochen, Verunsicherung aber durch eine kriteriengeleitete Klärung dessen, was „human“ bedeutet, vielleicht vermieden. Typus 4 darf abwägen, muss sich aber auf explizierte ethische Kriterien berufen, die dann im zweiten Schritt als Material an die Hand gegeben werden. Es geht um genaues ethisches Urteilen als Unterscheiden.

Der eine Satz kann ausreichend sein für eine Stunde, die

- erstens eine alltägliche Begriffsklärung von „human“ vornimmt im Sinne der auch ethischen Sprachfähigkeit,
- die zweitens Kriterien von „human“ als alltäglichen Begriff nennt,
- die drittens Kriterien von „human“ über geographisches Faktenwissen und ethische Theorien prüft und ggf. revidiert.

Viertens könnte ein abschließendes, konkretes Urteil gefordert werden, indem gefragt wird, ob eine Auszeichnung des Humanen an H&M gehen darf (Typus 4).

Dies ist in einer einfachen LSG<sup>234</sup>-PA-LSG-Struktur möglich. Denkbar wäre dies aber, und dies auch im Sinne des systemisch ethischen Nachdenkens, als ein Mystery.

Inwiefern sich eine Fingierung als gut erweist, ist aber zu erproben.

---

<sup>234</sup> Siehe Abkürzungsverzeichnis; LSG = Lehrer-Schüler-Gespräch, PA = Partnerarbeit.

Wenn hier explizit keine methodische Differenzierung vorgenommen wurde, nur eine inhaltliche, so ist diese erst im Anschluss anzugehen.

### 6.3 Methodische Fragen – die explizite Ebene

Folgende Fragen, die in Kapitel 4 bezüglich der Frage nach der Aussagekraft der methodischen Schritte der dokumentarischen Methode formuliert wurden – und dies in Hinblick auf die drei in Kapitel 1 genannten zentralen Forschungsfragen –, sollen an dieser Stelle eine Leitfunktion haben:

1. Von welchen Beispielen erlebter Urteilspraxis erzählen die Schüler?
2. Was berichten, wünschen und erwarten sie vom Unterricht im Hinblick auf die Förderung ihrer Urteilsfähigkeit?
3. Wie diskutieren sie in den Gruppendiskussionen die Unterrichtsarrangements, sowohl im offenen Teil als auch am Ende ihrer selbstläufigen Ausführungen, indem von den ForscherInnen explizit nachgefragt wird?

Ergänzend kommen jene Fragen in den Blick, die sich in Anschluss an Applis (2012; vgl. Kapitel 1), stellten:

„Wie kann der Entstehung von dichotomen Weltbildern bei offenen Lehr-Lernarrangements mit wenig direkten Lehrerinterventionen vorgebeugt werden?“

„Wie lassen sich komplexe Bewertungslogiken, die dichotome Logiken transzendieren [...] durch Erweiterung des Methoden-Samplings vermitteln und erwerben?“

Im Konkreten:

„Welcher Art müssen Kontakte mit Experten sein, die als besonders effektiv angesehen werden können (beispielsweise Firmenvertreter, Fachwissenschaftler, Ethik-Lehrende von der Universität)?“ (ebd.)

Diesen Fragen noch einmal gesondert nachzuspüren, darum soll es im Anschluss gehen, auch im Sinne einer letztlichen Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse in didaktischer Hinsicht. Dabei geht es gemäß des Forschungsdesigns und der Forschungsfragen nicht um Effektivität, sondern – anders als Applis dies in der Frage und auch für Dilemma und Mystery formuliert – um Bewertungslogiken der Akteure. Es werden also im Sinne der Aufwertung der Betrachtung der expliziten Ebene, wie auch Bonnet (2009) und Bracker (2015) im sprachdidaktischen Kontext verfahren, obige Fragen betrachtet. Dies geschieht jedoch vor der Folie der oben angeführten Ergebnisse und vor allem der impliziten Orientierungen im Allgemeinen und der impliziten ethischen Urteilsformen im Konkreten. Je nachdem wird dafür auf eine typenspezifische oder davon abstrahierend auf eine typenübergreifende Ebene Bezug genommen.

Im Überblick werden also die expliziten Inhalte zusammenfassend dargestellt, um hier möglicherweise zusätzlich konkrete unterrichtliche Herangehensweisen zu extrahieren und diese in Zusammenhang zu setzen mit den Ergebnissen aus 6.1. und 6.2.

Dazu sei vorab Folgendes stichpunktartig festgehalten:

- Alle Gruppen und so auch alle Typen bewerten den Experten positiv. Allein in der Frage des moralischen Zeigefingers ist man sich teilweise nicht einig, auch wie dieser zu bewerten ist, was dann wiederum typenspezifisch ist. Es ergibt sich aber hieraus ein weiterer zentraler Wunsch der Schüler:
- Der Wunsch nach Vielperspektivität für ethisches Urteilen ist zentral, wenn er auch je nach Typ unterschiedlich in Hinblick auf das Treatment beantwortet wird.
- Das (Neo)Sokratische Gespräch erzeugt in den meisten Gruppen widersprüchliche Bewertungslogiken in dem Sinne, dass hier keine eindeutige Bewertung möglich scheint. Man ist sich untereinander oder auch mit sich selbst nicht einig in der Bewertung. Dies ist einerseits typenspezifisch, andererseits in manchen Gruppen auch Thema, an dem sich Inkongruenz im Orientierungsrahmen zeigt. Eine einfach typenspezifische Einteilung greift gerade nicht. Selbst dort (Typus 2), wo das Gespräch zunächst auf große Ablehnung stößt, wird es dann auch wieder positiv bewertet. Fast durchweg positiv werden die Rollenkarten bewertet, nicht aber bei Typus 3.
- Die ethischen Theorien werden in der Form, wie sie im Treatment gegeben werden, von fast allen Gruppen und so auch ordnenden<sup>235</sup> Typen als „Nennung im Nachhinein“ erfahren, die selbst wenig aufschlussreich und zu generalisierend ist.
- Die erste Doppelstunde „Bilder als Urteile“ bekommt ein durchweg positives Feedback. Sie wird aber wenig elaboriert betrachtet und daher auch hier nicht genauer analysiert.
- Das Mystery erfährt ebenso keine besondere Relevanzsetzung, was dem Kriterium der „Gewöhnung an Methoden“ aus dem Theoretical Sampling entsprechen mag. Das Dilemma erfährt seine Relevanzsetzung zum einen durch die Gegenüberstellung zum (Neo)Sokratischen Gespräch und zum anderen durch Diskussionen allgemein. Da die Methoden „Mystery“ und „Dilemma“ zudem bei Applis (2012) genau betrachtet und gerade auch in ihrem affektiven Gehalt positiv bewertet werden, werden sie im Folgenden nicht weiter verhandelt.
- Diskussionen erscheinen allen Schülern als zentral. Sie sind aber stets gekoppelt an die Sinnfrage.
- „Ethik“ als Begriff, der aber nicht als solcher eingeführt wird, wird nicht gewusst. Man orientiert sich in der Erklärung eines solchen an dem Fach, das es in der Schule gibt, oder an Begriffen wie „Moral“. Dieses alltägliche Begriffsverständnis erklärt die ethische Herangehensweise jedoch in ihrer Weise zutreffend.

---

<sup>235</sup> Hier scheint eine weitere Vorannahme der Autorin durch.

– Das Urteilsschema von Tödt wird in seiner Explikation am Ende als nachgeschoben wahrgenommen.

– Allgemeines Bewertungskriterium ist fall- und typusübergreifend neben allgemeinen Sinnfragen, die in Bezug stehen zu den impliziten Orientierungen, der Aspekt der Stumpfheit. Es geht darum, ein Thema nicht „stumpf“ anzugehen. „Stumpf“ hat dabei in seiner Metaphorik folgende Bedeutungen, die die Schüler wiederum typusspezifisch dem Wort im Kontext zuschreiben: „eintönig“, „nur textlich“, „nur frontal“, „ohne persönliche Erfahrungen von anderen oder von ihnen selbst“. Für das ethische Urteilen im Konkreten wird dies aktuell in den Aspekten „Betroffen sein, um zu urteilen“ und „Erschüttert werden im Wissen, um zu urteilen“. Diese wurden jedoch bereits in Kapitel 6.1 betrachtet.

#### *Zum (Neo)Sokratischen Gespräch:*

Die oft hohe Relevanzsetzung des Gesprächs, das vor allem methodisch oder genauer methodologisch reflektiert wird, das aber, je nach Typus, anhand dieser Reflexion auch inhaltlich noch einmal nachvollzogen wird (Typus 2 und Typus 4), lässt sich im Sinne der vorherigen Annahmen (vgl. Kapitel 4) zunächst so erklären, dass es sich um eine neue Methode handelt. Als neu erfahren die Schüler vor allem die Idee des Konsenses, da sie im Unterricht nur Pro- und Contra oder Kompromisse gewöhnt sind.

Hervorgehoben wird dahingehend die Utopie oder auch einfach die Schwierigkeit, aber Besonderheit einen Konsens zu finden. Das Gespräch wird also vor allem in seiner Methodologie nach Sinn befragt.

Zentral ist in allen Gruppen die Frage:

– Ist ein Konsens wünschenswert, einfach nur schwierig, nicht pragmatisch oder gar utopisch? Die Antwort fällt typenspezifisch aus.

Die zweite Frage, inwiefern dahinter eine normative Setzung idealistischer Art steht, wird dann nur von Typus 2 gestellt.

#### *Zum Experten*

Allgemeine übergreifende Kriterien für alle Typen sind der Praxisbezug, was als wenig Neues wie überraschendes Ergebnis erscheint, ebenso wie der Wunsch nach positiven Beispielen (vgl. so auch APPLIS 2012).

Darüber hinaus erweist es sich im Zusammenhang mit ethischem Urteilen im Feld des Globalen Lernens tatsächlich als zentral, dass der Experte gängige Vorurteile konterkariert und Identifikation stiften kann.

Typenspezifisch, also in Hinblick auf differente implizite ethische Urteilsformen, ergeben sich aber für die Frage weitere aufschlussreiche Punkte. Je nachdem ist der Experte (für das eigene ethische Urteilen) gut aufgrund der Neutralität, der Objektivität, der Wissenserweiterung, der Betroffenheit, des Involviertseins oder der Perspektivierung.

Da die beiden genannten Methoden eine hohe Relevanzsetzung bei den Schülern zeigen, werden sie in der folgenden Darstellung noch einmal genauer betrachtet. Individuelle Bewertungslogiken werden hier zugunsten der dominanten Homologien nicht berücksichtigt.

Einen ersten Überblick dazu kann Tabelle 28 geben:

Tab. 28 Die Bewertungen von (Neo)Sokratischem Gespräch und Experten im Überblick

Methoden	Typus 1	Typus 2	Typus 3	Typus 4
(Neo)-Sokratisches Gespräch	allgemein im Widerspruch	negativ, im Widerspruch	im Widerspruch	kein Widerspruch
	<u>Positiv:</u> Schleier des Nichtwissens	<u>Positiv:</u> Schleier des Nichtwissens <i>alle</i> sagen ihre Meinung	<u>Positiv:</u> Idee Konsens	<u>Positiv:</u> insgesamt positiv bewertet, vor allem der Konsens
	<u>Negativ:</u> nicht umsetzungs-, handlungspraktisch orientiert	<u>Negativ:</u> Blümchenlösung, Utopie, Konsens unmöglich	<u>Negativ:</u> schwierig, zu viel hinterfragt, verwirrt, fehlender Alltagsbezug	<u>Negativ:</u> zum Teil Schwierigkeit, weil Frage des Gesprächs zu groß
Experte	gut, weil <i>viele Informationen</i> und <i>neutral</i>	gut, weil <i>objektiv, sachlich</i> <u>aber:</u> uneins in der Frage: War das eine subjektive oder objektive Sichtweise? Sollte <i>objektiv</i> <sup>236</sup> sein falls subjektiv, moralischer Zeigefinger, dann negativ	gut, weil <i>persönlich</i> nahe gebracht	gut, weil er <i>involviert</i> ist, <i>Perspektive</i> <u>aber:</u> Gegenmeinung fehlt

<sup>236</sup> Dieser Typus arbeitet sich auch im Allgemeinen stark an der Dichotomie subjektiv-objektiv ab – vor der Folie einer Orientierung an Freiheit im Urteilen.

*Geographiedidaktische Rückschlüsse zu beiden Methoden:*

→ Das (Neo)Sokratische Gespräch ist eine Methode, die widersprüchliche Bewertungen erzeugt. Ist sie daher abzulehnen oder nur ggf. zu modifizieren? Wenn man von den Ideen ethischen Urteilens als gemeinsames Urteilen ausgeht, wenn man von dichotomen Bewertungslogiken weggehen will und dies nicht über ein reines Transzendieren der Dichotomien im Nachhinein erreichbar erscheint, kann das Gespräch allein von seiner Anlage her sinnvoll sein.

Es zeigen sich typenspezifische Bewertungslogiken, die aber neben allgemeineren und methodischen Modifikationen wie beispielsweise das Weglassen des Gesprächsebenentableaus vor allem Folgendes fordern:

- a) die Idee dahinter genauer zu reflektieren und zu diskutieren
- b) normative Offenheit zu geben (experimental) oder den normativen Rahmen in seinen Schranken zu reflektieren wie etwa Lehrplanpräambeln, Ideen Globalen Lernens

Wenn man betrachtet, dass das Transzendieren von Dichotomien im Nachhinein, dass also angehängte ethische Reflexionen wenig relevant erscheinen, so wird hier diesem Vorgehen weiterhin Sinn zugeschrieben, wenn man dies als eine eigene Herangehensweise sieht, die von vornherein nicht als Gegeneinander angelegt ist und deren Ziel es ist, den (auch ethischen) Sprachgebrauch zu fördern.

Jedoch ist die Fragestellung zu überdenken. Ein solches Gespräch sollte kleinere Fragen behandeln, die direkt aus dem Unterricht erwachsen. Denkbar wäre es auch, Elemente aus dem Gespräch, etwa das Nachfragen nach Begriffen, in die alltägliche Unterrichtsgespräche zu integrieren oder Metagespräche einzuführen, die immer implizit Normatives aufdecken.

Deutlich wurde in vielerlei Hinsicht, dass die Schüler, so auch die expliziten Bewertungen von Typus 4, nur Pro- und Contra gewohnt sind, und dies nicht nur im Geographieunterricht. Konsensuale Bestrebungen sind ihnen fremd. Sie erscheinen vielen aber gerade als wünschenswert, weil sie das gängige Gegeneinander von Pro- und Contra durchbrechen, bei dem nur das, warum auch immer bessere Argument, zählt. Dies gilt aber nur da, wo der Konsens nicht selbst als normative Setzung erlebt wird (Typus 2). Wenn man davon ausgeht, dass das Globale Lernen in seinen normativen Setzungen selbst konsensual zu verstehen ist, bleibt aber doch zu fragen, ob dies nicht im Sinne des Globalen Lernens zu fördern ist. Ethisches Urteilen zu differenzieren, macht hier den Konsens notwendig. Dies, so scheint es, bedarf einer weiteren geographiedidaktischen Klärung.

→ Der Experte ist zunächst unumstritten, auch in der Art des Einsatzes. Jedoch gibt der starke Verhandlungsmoment der Subjektiv-Objektiv-Differenz, der vor allem in Typus 2 wichtig ist, der aber auch andere Gruppen angeht (siehe

Themenfeld Urteilen und Freiheit), Anlass zu fragen, was der Experte für eine Stellung einnimmt, bzw. kann diese wiederum mit den Schülern verhandelt werden. Der Wunsch nach einer weiteren Perspektive, etwa eines H&M-Vertreters bei Typus 4, entstammt dabei einer Orientierung an intersubjektiver Urteilsfindung.

Deutlich wird, wie der Experte als Perspektive gesehen wird und wie dessen Bewertung je nachdem von der impliziten ethischen Urteilsform hinsichtlich der Aspekte „Freiheit“ und „Subjektiv-Objektiv-Differenz“ abhängt.

Ein weiteres Evaluationskriterium der Schüler für den Experten, das sich daraus ergibt, ist die Veränderung im Urteilen, die zum Teil als „moralischer Zeigefinger“ gekennzeichnet wird, oder allgemein gesprochen als besagter indoktrinärer Charakter erscheint. Er wird aber dem Experten abgesprochen. Diese Ex-negativo-Erwähnung dieses Kriteriums kann die Zentralität des Kriteriums für die Schüler unterstreichen.

Es könnten nun diese zwei Bewertungskriterien auch im Zusammenhang mit dem Explizieren normativer Offenheit mit den Schülern geklärt werden. Denn zu fragen ist, was der Experte im Unterricht bei diesem Thema soll und macht:

Kommt er aus dem Bereich der nachhaltigen Bekleidungsbranche, ist zu klären, inwiefern der Experte

- nur erklärt,
- auch aufklärt,
- auch aufklärt in einem normativen Sinne
- und ob er dies auch darf.

Das Konterkarieren mit bspw. einem H&M-Vertreter im Unterricht kann den Moment des Indoktrinären außerdem vielleicht schwächen, in dem Fall möglicherweise auch ein Moment, der dem Lehrer zugeschrieben wird, indem ihm eine bestimmte Absicht unterstellt wird, warum er den Experten eingeladen hat. Unterrichtspraktisch ist das genau zu überlegen. Bedenkt man die Frage des Transzendierens von Dichotomien an dieser Stelle erneut, so scheint auch sinnvoll, Unternehmen zu betrachten, die Ethik-Codes (vgl. etwa Puma) entwickeln, auch wenn diese in sich vielleicht nicht eindeutig zu bewerten sind.

Betrachtet man abschließend den Typus, der das Indoktrinäre als zulässig empfindet oder sogar als wichtig fordert, Stichwort „Unterricht muss dann auch mal nerven“ (= Typus 4), so mag dieser Typus mit Hilfe einer gewissen Offenlegung des Indoktrinären, diese Forderung als obsolet oder aber gerade als wichtig für sich bewerten oder abwägen.

### *Zu Diskussionen*

Negative Gegenhorizonte, die sich durch alle Gruppen und auch Typen ziehen, sind: „Langwierig“, „tot diskutiert“, „im Kreis drehen“, was wiederum als nichts Neues erscheinen mag. Dies bezieht sich im vorliegenden Fall konkret aber sowohl auf die Dilemmadiskussion also auch auf das (Neo)Sokratische Gespräch. Zugleich schreiben alle bezüglich des (ethischen) Urteilens – abgesehen von unterschiedlichen Orientierungen im Wissen und der Art des Wissens in Zusammenhang mit dem Urteilen – Diskussionen einen hohen Stellenwert zu, was sozial erwünscht sein kann, aber mit Blick auf eine Orientierung am Weggehen von Dichotomien und der eigenen Diskursivität zumindest für die Typen 2 und 4 eher auszuschließen ist<sup>237</sup>.

Zu fragen ist in der Folge, wenn ethisches Urteilen als diskursiv verstanden wird, die Schüler eine hohe Diskussionsaffinität zeigen, dabei aber die Sinnfrage immer stark ist, wie Diskussionen angelegt werden können, die ethisches Urteilen als Diskurs und im Diskurs fördern, ohne aber als „Sich-im-Kreis-Drehen“ wahrgenommen werden.

Die Frage nach der Konsensualität in Hinblick auf die Sinnfrage wurde schon gestellt.

Hier sei ein anderes Bewertungskriterium der Schüler hinzugezogen: *Utopie oder Realität?*

Das Utopische ist ein negativer Gegenhorizont bei diesem Thema für viele Schüler, der sich gerade beim (Neo)Sokratischen Gespräch immer wieder findet, wenngleich die Anlage des Gesprächs zunächst eigentlich anders gedacht war. Die Schüler fragen sich, ob man bei dem Gespräch erkennen sollte, dass es eine Utopie ist, dass eine gerechte Gesellschaft eine Utopie ist, was wiederum auch positive Bewertungen erfährt. Jedoch zeigt sich bei allen Diskussionen, dass diese einen praktischen Umsetzungsansatz haben sollten, zumindest am Ende. Dies ist je nach Typus stärker ausgeprägt oder anders eingebettet.

Das Lernen an Utopien, was durchaus eine didaktische Idee<sup>238</sup> ist, man denke etwa an Zukunftswerkstatt oder Szenario-Methode, scheint eine Ablehnung zu erfahren.

Auch wenn der utopische Charakter zunächst für das (Neo)Sokratische Gespräch nicht mitgedacht war, zeigt sich hier, wie er als solcher empfunden wird, und dies negativ, bei gleichzeitig positiver Betrachtung des Gesprächs. Utopisch erscheint es einerseits einen Konsens zu erreichen, von dem Hintergrund der Negierung

---

<sup>237</sup> Vgl. dazu auch die Untersuchung von Uphues (2007: 176): „Von besonders nachdrücklichem positivem Einfluss auf die Gesamteinstellung sind das gesellschaftspolitische Interesse, welches sich im Nachrichtenkonsum und der Diskussionsaffinität manifestiert, sowie die höhere Schulbildung (Schulart und Jahrgangsstufe)“.

<sup>238</sup> Gerade die Idee der Zukunftswerkstatt findet sich in vielen Bereichen Globalen Lernens. Vgl. ergänzend das Lernen an Utopien bei Bretschneider, J. und Launhardt, W. (2015).

von Intersubjektivität. Zum anderen aber wird „Utopie“ dem gesamten Vorhaben bescheinigt, das mit der Umsetzung in der realen Welt nichts zu tun hat (Typus 1, Typus 2 und auch Typus 4).

Eine Schlussfolgerung könnte sein, nur noch umsetzungsorientierte Diskussionen zu versuchen, wie sie von Schülern für den Geographieunterricht gewünscht werden. Ein Einwand ist aber, dass, wie auch die Schüler selbst feststellen, die Probleme der Welt kaum im Unterricht zu lösen sind, dies wäre also abermals ein utopisches Unterfangen.

Zwei Schlussfolgerungen sind denkbar:

1. In Diskussionen Probleme als Probleme stehen zu lassen, etwa im Sinne von Pro- und Contra;
2. Diskussionen dann erst recht auch als Verhandeln von Utopien zu zulassen.

Schlussfolgerung 2 erscheint auf den ersten Blick kontraintuitiv, gegen den Schülerwunsch. Schließlich tun sich die Schüler, wie sich auch hier zeigt, schwer mit Utopien und dem Sinn dahinter. Je mehr sie praktisch orientiert sind, umso schwerer tun sie sich mit Utopien. „Leere Diskussionen“ sind für sie solche, die eben keinen Bezug zur Realität und praktischen Lösungsmöglichkeiten haben. Sie sind zu meiden. Im Fall des (Neo)Sokratischen Gesprächs liegt es zudem daran, dass eine Idee von Utopie unterstellt wird, diese aber nicht als solche explizit wird bzw. an sich nicht als solche angelegt war.

An dieser Stelle könnte als erstes der Sinn vom Lernen an Utopien im Zusammenhang mit dem Globalen Lernen dem entgegengesetzt werden, wie er sich auch im vielfältigen Einsatz von Zukunftswerkstätten in diesem Bereich zeigt. Eine Entfaltung der Thematik „Lernen an Utopien und Globales Lernen“ würde für diese Arbeit zu weit führen. Wichtig ist aber, zu fragen, was sich daraus für die Frage nach der Förderung ethischen Urteilens im Kontext des Globalen Lernens ergibt.

Dazu sei zunächst ein Zitat hinweisend:

„Hätten sich etwa die protestierenden BürgerInnen in der DDR nach Expertenprognosen gerichtet, dann hätten sie erkennen müssen, dass – aus Expertensicht – ihr Protest keine realistische Chance gehabt hätte. In diesem Sinne kann ich – an Negts [...] These anknüpfen, daß nur noch Utopie realistisch ist. Visionen sind realistischer, als das Festhalten an den scheinbar unveränderbaren Fakten, da sie Zukunft gestalten“.<sup>239</sup>

So formuliert dies Burow (2000), der die Zukunftswerkstatt in ihrer didaktischen Chance in der Tradition von Jungk beschreibt. Das bedeutende Stichwort ist an dieser Stelle das der Gestaltung. Gestaltungskompetenz und Globales Lernen, urteilend die Welt gestalten, auf diesen Zusammenhang wurde bereits in Kapitel 2.1.3.2 eingegangen. Es liegt also einerseits das ethische Urteilen im Bereich der

---

<sup>239</sup> <http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/theorien/Zukunftswerkstatt-lang.pdf>.

Gestaltung als auch andererseits die Idee des Globalen Lernens. Das Lernen an und mit Utopien könnte hier eine Verknüpfung erreichen.

Im Falle des (Neo)Sokratischen Gesprächs wäre es wichtig, dieses explizit in einen utopischen Rahmen einzubetten, etwa als Phantasie/Utopiephase, die zweite Phase der Zukunftswerkstatt in ihrer Tradition nach Jungk. Zentral ist es, mit den Schülern den Sinn von produktiven Utopien, wie er im Zitat deutlich wurde, zu erarbeiten. „Utopie“ ist im Sinne Jungks als ein völlig freies Denken in einem gänzlich offenen Möglichkeitsraum zu begreifen, entgegen jedem linearen Denken von Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (vgl. ebd.). Die Idee dies als „eine Art *polis* im Kleinen, eine konkrete Möglichkeit, sich aus der Individualisierungsfalle zu befreien“ (ebd.), zu begreifen, scheint dann zum (Neo)Sokratischen Gespräch zu passen, wenn man Jungks Wunsch nachspürt, dass die Teilnehmer in dieser Phase von persönlichen Interessen absehen. Es geht darum, der Phantasie im gemeinsamen Diskurs – Burow spricht von „Dialog“ (ebd.) – freien Lauf lassen, ohne zunächst nach Realität zu fragen.

Diese kommt erst, wenn man den Phasen der Zukunftswerkstatt folgt, mit der Umsetzungsphase wieder hinein und könnte dem eigentlichen Wunsch der Schüler entsprechen.

Ob man nun methodisch an dem (Neo)Sokratischen Gespräch festhält, sei hier dahingestellt.

Wichtig scheint aber folgendes Ergebnis:

- Explizite Utopien, deren Sinn mit den Schülern genau verhandelt wird, können eine Chance sein.
- Ethisches Urteilen ist im Kontext des Globalen Lernens als gestaltend einzubetten.
- Diskussionen können, werden sie in einen utopischen Rahmen gesetzt, der als sinnvoll erfahren wird, einen anderen Sinn erfahren.
- Wichtig ist eine klare Trennung von Utopie- und Umsetzungsphase.
- Eine Sensibilisierung dafür ist für alle Typen erst anzubahnen.

*Ansatzpunkt: Vielperspektivität – Art der Wissenserweiterung*

Applis kann nachweisen, dass „sich bei den Schülerinnen und Schülern des Treatments Effekte in den Bereichen Urteils- und Bewertungskompetenz [zeigen], was für ein vielperspektivisches Herangehen an entsprechende Fragestellungen im Geographieunterricht spricht“ (Applis 2012: 247). Mit Hinweis auf einen Transkriptauszug kommt er zu dem Ergebnis, „wie Vielperspektivität auf inhaltlicher Ebene zu Sicherheit führen kann, wenn die Vielheit von Standpunkten aus der Lerngruppe selbst hervorgebracht wird“ (ebd.). Mit Blick auf ethisches Urteilen dieser Studie und der Frage unterrichtlicher Förderung, die das Treatment von Applis erweitert hat, lässt sich fragen, wie dies mit ethischem Urteilen und seiner Förderung zusammenhängt.

Es zeigt sich zunächst, dass Vielperspektivität differenziert werden kann.

Appis führt an: „aus der Gruppe selbst hervorgebracht“. Dies ist aber nur eine Möglichkeit, die die Schüler sehen, und die sie je nachdem auch kritisch sehen, gerade dann, wenn sie normativ subjektiv erscheint (Typus 4) oder normativ vorschreibend (Typus 2).

Insbesondere wird auch der Wunsch nach weiteren Perspektiven deutlich, wie vor allem nach den Perspektiven von Experten, die überwiegend als objektiv Wissende gesehen werden.

Implizit zeigt sich in vielen Aussagen der Schüler von Typus 3 und 4 sowie 1 diesbezüglich ein „Rollenbild“ von Schule oder Lehrkraft als Wissensvermittler.

Vielperspektivität erweist sich darüber hinaus weitestgehend als Konsens in der Geographiedidaktik, wie dies in den Definitionen von Bewerten und ethischem Urteilen in Kapitel 2.1.1.1 herausgearbeitet wurde.

Hier kann dahingehend festgehalten werden:

Vielperspektivität wird auch von den Schülern stark mit ethischem Urteilen verkoppelt.

Es wird aber diese rückblickend auf das Treatment vor dem Hintergrund von unterschiedlichen Orientierungen unterschiedlich bewertet. Bezüglich der Objekt-Subjekt-Differenz und der Frage des Wissens stellen sie einerseits die Frage nach der Art der Perspektiven und andererseits die Frage nach einem Genug, also ob man genügend Perspektiven hätte (ja sagt Typus 3, nein sagt Typus 4).

Für die Frage der Förderung ethischen Urteilens erscheint die Frage nach der Art der Perspektiven zentral. Vielperspektivität ist aber dahingehend nicht einfach als klares, eindeutig immer gutes Allheilmittel zu begreifen, sondern für den Geographieunterricht genauer zu erklären. Dazu können Fragen folgender Art gestellt werden:

Welche Art von Perspektive kommt mit einem bestimmten Text oder einem Experte usw. für das ethische Urteilen herein?:

- Eine „gute“ Sicht auf „schlechte“ Dinge aus subjektiver Sicht? Oder umgekehrt?
- Eine objektive Sicht auf die Dinge, die ethisches Urteilen in seiner Binarität konterkariert?
- Oder ist es eine subjektive Perspektive mit objektivem Anschein und kann sie als solche wahrgenommen werden?

Inwiefern diese Fragen von der Lehrkraft für sich oder in der Klasse geklärt werden, ist je nachdem zu entscheiden, wie das Explizieren des Expliziten eine Rolle in dem Moment des Unterrichts spielen kann und soll.

Nicht aus den Augen zu verlieren ist aber, dass die Schüler die Frage der Subjektiv-Objektiv-Differenz bzw. auch die Frage nach oder die Negierung von Intersubjektivität stark beschäftigen.

In diesem Zusammenhang kann zunächst auch das Einführen von ethischen Theorien gesetzt werden, nämlich wenn diese als Perspektiven verstanden werden.

Werden sie aber auch als solche registriert, bzw. liegt darin ihr Sinn für die Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht?

#### *Ethische Theorien*<sup>240</sup>

Die expliziten Bewertungen der ethischen Theorien, wie sie in diesem Treatment eingeführt wurden, sind dafür eigens interessant, zumal die Frage der Integration ethischer Theorien da ist bzw. als Forderung existiert. Letzteres gilt, wenn man etwa Applis und Scarano (2014) betrachtet oder wenn man die Umsetzungen in der Geographiedidaktik bei Applis (2012) und Meyer (2015) sieht.

Folgendes wurde festgestellt:

Die Schüler sind sich im Grunde einig darin, dass die angeführten Theorien eher „nur ein Name im Nachhinein“ sind. Sinn wird ihnen eher dann zugeschrieben, wenn es sich um den diskursiven Typus 4 handelt, nicht aber, wenn es der einordnende Typus 3 ist. Dies ist aufschlussreich, da dies kontraintuitiv erscheinen mag, wenn man die Forscherlogik hier explizit machen will.

Der einordnende Typus sieht diese gerade nicht als Hilfe für die Einordnung, sondern eher als Hilfe für die Entscheidungsfindung, die aber damit erschwert wurde. Das Erschweren, ein genereller negativer Gegenhorizont dieses Typus, kommt an diesem Punkt also erneut zum Tragen.

Typus 4 hingegen sieht die Theorien eher als Hilfe zur Einordnung im Nachhinein, aber auch als Anstoß zum Hinterfragen des eigenen Urteils. Gesehen werden sie außerdem im Zusammenhang mit der Veränderung des Urteils, bis sie schließlich als Perspektiven in ihrer Pauschalität kritisiert werden.

Interessant ist an diesem Vergleich für die Frage nach der Integration ethischer Theorien als erstes, dass diese Theorien unterschiedlich in ihrer Aufgabe gesehen werden:

- als Einordnung des eigenen Urteils
- als Anstoß zur Reflexion des eigenen Urteils im Sinne von Perspektiven
- als nur eine Benennung oder auch Begründung des eigenen Urteils, indem Sinne als das Kind nun eben einen Namen hat.
- als Anstoß zur Veränderung des eigenen Urteils

Es zeigt sich, dass über diese Punkte noch einmal genauer nachzudenken ist, also darüber, welchen Zweck die Integration ethischer Theorien im Geographieunterricht genau erfüllt bzw. erfüllen soll. Die Anlage der Studie, die in ihrer

---

<sup>240</sup> Als ethische Theorien werden hier Hereingaben von ethischen Positionen bezeichnet, diese können sowohl grundlegender Art sein, als auch aus Bereichen der angewandten Ethik stammen. Vgl. so auch Fuchs (2010).

Offenheit auch so angelegt war, dass sie neue Fragen genießen kann, beweist hier ihre explorative Möglichkeit.

Dies gilt auch, wenn man sich den letzten Kritikpunkt anschaut:

Kritikpunkt allgemeiner Art, ein gängiges Evaluationskriterium von Schülern, ist schließlich auch das Vorbeigehen am realen Leben. Urteilen wird in der Hinsicht als eine Mischung aus Theorie und einem an die Situation angepasstes Urteilen aus dem Bauch heraus verstanden.

Gehen ethische Theorien, zumindest wie sie in dieser Studie eingesetzt wurden, im Geographieunterricht also tatsächlich vorbei an Urteilspraktiken der Schüler? Zunächst hat sich der Einsatz der Theorien in diesem Treatment als noch nicht ganz adäquat erwiesen, da er eher als Ethik-Überstülpen wahrgenommen wurde.

Die Passung in den Geographieunterricht scheint sich nämlich aus zweierlei zu ergeben:

1. aus der Frage nach der impliziten und explizit didaktischen Zielsetzung ethischer Theorien für die Förderung ethischen Urteilens. Es sind vermutlich verschiedene denkbar. Die Frage muss aber für den Unterricht klar beantwortet sein;
2. aus der Stellung der ethischen Theorien innerhalb der geographischen Fragestellung, also genuin, ergänzend, einführend, ordnend usw.

Die Punkte 1 und 2 sind dabei nicht unabhängig voneinander zu denken.

Betrachtet man nun in Hinblick auf 1 und 2 ergänzend den Einsatz von ethischen Theorien bei Applis (2012) und bei Meyer (2015) als auch ergänzend bei Kuttler (1994) so zeigt sich:

– Bei Applis (2012) findet sich die Anwendung von Gerechtigkeitsprinzipien (Aristoteles und Rawls) auf das im Zusammenhang mit dem Mystery erarbeitete Themengebiet oder genauer auf die an der Textilindustrie beteiligten Interessen. Es handelt sich damit also in einem gewissen Sinne auch um eine Reflexion *im Nachhinein*. Die explizite didaktische Zielsetzung ist die des Anwendens, die implizite kann als Reflexionsanstoß vermutet werden oder auch im Sinne des Explizierens des Impliziten und des Transzendierens von Dichotomien.

In den abgedruckten Transkriptauszügen findet sich ein Hinweis auf eine explizite Bewertung durch die Schüler (APPLIS 2012: 225 f.). Ohne den Transkriptauszug noch einmal wiedergeben zu wollen, wird hier eine positive Bewertung deutlich, die im Anschluss an die geäußerten Kriterien der Einordnung auf zwei Seiten und der genauen Bestimmung von gerecht und ungerecht steht. Insgesamt wird dies bezogen auf ein Verstehen der Bedeutung von Gerechtigkeit.

An dieser Stelle kommt also ein weiteres Kriterium hinzu: das Verstehen (von Wert-Begriffen).

– Bei Meyer (2015) werden Argumentationen zur Intensivtierhaltung von Schweinen mit dem praktischen Syllogismus hinterfragt. Dazu werden ethische Theorien zunächst *an den Anfang* gestellt. Diese sollen auf einen Artikel aus dem „Spiegel“ zur Schweinehaltung bezogen werden. Es geht vor allem um ein Zuordnen von Positionen, wie sich dies auch am Ende der Stunde zeigt, wenn nach dem praktischen Syllogismus die Argumente wiederum auf die naturethischen Positionen am Anfang rückblickend eingeordnet werden sollen. Dominanz hat also das Einordnen von Urteilen, mit der Frage, ob das ethisch vertretbar ist. Dies wurde nicht empirisch befragt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen aber darauf hin, dass ein „Labeln“ im Nachhinein, also ein reines Einordnen, weniger günstig ist. Inwiefern dies aber im Falle Meyers so zu sehen ist, dann jedoch bei einem Rückbezug tatsächlich noch vorliegt, ist zu fragen, zumal die zentrale Frage schließlich die der ethischen Vertretbarkeit ist.

– Bei Kuttler (1994) dienen die Grundpositionen der Umweltethik als Grundlage zur Diskussion in einem Planspiel. Sie sind sozusagen direkt *Gegenstand der Erarbeitungsphase* (vgl. auch SCHRAND 1995). Als explizit didaktische Zielsetzung werden diese Grundpositionen als Möglichkeit des Weggehens von einem Pro-Contra bzw. von „Ökologie vs. Ökonomie“ begriffen, und als solche, die auch nach dem Warum fragen. Eine mögliche implizite didaktische Zielsetzung bezüglich der hier differenzierten Möglichkeiten liegt also im Transzendieren von Dichotomien. Eine empirische Untersuchung hierzu liegt nicht vor. Ethische Theorien werden in diesen drei in der Geographiedidaktik publizierten Beispielen an drei verschiedene Stellen gesetzt und verfolgt, so zum Teil vermutet, unterschiedliche Zielsetzungen.

Zurückblickend auf die betrachteten expliziten Bewertungen der Schüler ist zu fragen:

Was sollen und können ethischen Theorien also letztlich leisten und wie können sie das, wenn man nicht an der Urteilspraxis der Schüler vorbei gehen will?

Setzt man die Ideen und Bewertungen der Schüler dieser Studie zu den ethischen Theorien neben die angeführten theoretischen Überlegungen, so ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 29 Implementierung ethischer Theorien – Schülerbewertungen im Vergleich zu theoretischen Überlegungen

<b>Explizite Bewertungen der Schüler</b>	<b>Theoretische Überlegungen</b>
als Einordnung des eigenen Urteils – meist negativ <sup>241</sup>	Explizieren des Impliziten, ethische Sprachfähigkeit
als Anstoß zur Reflexion des eigenen Urteils im Sinne von Perspektiven – positiv	+ entgegen von Dichotomien, Transzendieren
als nur eine Benennung des eigenen Urteils, indem Sinne als das Kind nun eben einen Namen hat – negativ	ethische Sprachfähigkeit, ethische Klugheit statt ethischem Scharfsinn
als Anstoß zur Veränderung des eigenen Urteils – je nach Typ positiv oder negativ	normative Offenheit – Einschränkung!?!?
Verstehen, was etwas bedeutet – positiv	Hinterfragen der Kriterien, Warum-Fragen

Eine positive Bewertung erfahren die Theorien bei Applis (2012) zudem, wenn es darum geht, zu verstehen, was Gerechtigkeit bedeutet, was in dieser Studie bei Typus 4 und je nachdem Typus 3 (Stichwort „klare Sicht auf Gerechtigkeit“) für das (Neo)Sokratische Gespräch positiv bewertet wurde.

Dass ethische Theorien an den Schülern vorbeigehen, entfernt von ihrer Lebenswelt, diesem Einwand kann man also mit Blick auf die Ergebnisse begegnen, ohne allgemeine Fragen nach der Bedeutung des Unterrichts für Orientierungen im „realen“ Leben berühren zu müssen.

Betrachtet man dafür in der Folge die Kriterien der Bewertung, die theoretischen Überlegungen, die didaktischen Zielsetzungen und die Frage der Stellung der ethischen Theorien im Geographieunterricht zusammen, so ergibt sich dieses Bild eines positiven Einsatzes:

---

<sup>241</sup> Nur nicht bei Typus 1. Hier werden die ethischen Theorien im Sinne der Orientierung an Informationswissen positiv bewertet.

Tab. 30 Gelungene Implementierung ethischer Theorien

<b>Schüler- bewertung</b>	<b>Didaktische Zielsetzung</b>	<b>Theoretische Anknüpfung</b>	<b>Stellung im Unterricht</b>
positiv	reflexiv, verstehen helfen, perspektivierend z. T. Orientierung gebend	Transzendieren von Dichotomien, Hinterfragen des Warums, Urteilen als Unterscheiden	Genuin in der Problemlage

Das Stichwort „Orientierung gebend“ scheint nun nicht nur für einen einordnenden Typus 3 wichtig, sondern auch einem Typus 4, der immer wieder auf das Unwissen rekurriert. Wenn man ethische Theorien nach ihrer Sinnhaftigkeit und Zielführung für den Geographieunterricht befragt, dann dürfen ethische Theorien nicht zu noch mehr Ungewissheiten führen (vgl. so DIETRICH 2008).

Die Stellung im Unterricht ist dabei davon abhängig, inwiefern sie im Sinne des Erwachsens der Theorien aus der genuinen Problemlage wahrgenommen wird. Man denke an das Beispiel von Kuttler (1994), in dem ein Pro- und Contra gleich von vornherein umgangen wird und somit von Beginn an verschiedene Urteilspraktiken in Form von ethischen Theorien – aus dem Bereich der sogenannten angewandten Ethik – betrachtet werden, die per se Gegenstand der Erarbeitung sind.

Interessant ist ergänzend, wie Fuchs (2010) die Frage nach dem Einsatz ethischer Theorien mit der Gefahr der ethischen Urteilsbildung als „rein individualisierte“ (FUCHS 2010: 596) in Verbindung bringt, indem sie mit Blick auf eine Vermeidung dieser Gefahr ethische Theorien als „Ethik für Schüler“ statt „Ethik der Schüler“ (ebd.: 597) einfordert<sup>242</sup>, und dies als Ergebnis einer differenzierten empirischen Untersuchung zur bioethischen Urteilsbildung im Religionsunterricht.

Schließlich stellt sie auch die Frage, wann von den Schülern die Verwendung ethischer Theorien als „relevant erachtet werden“ (ebd.: 598). Dies scheint ein weiteres Kriterium zu sein, das sich bei Typus 4 als Anstoß zur Reflexion des eigenen Urteils im konsensualen Bedeutungsfeld wiederfindet. Wenn in dieser Studie beobachtet wurde, dass die Orientierungen an individuellem Urteilen bei manchen Typen (v. a. Typus 2) stark sind, aber zugleich wegzugehen ist, von verkürzten individuellen dichotomisierenden Urteilen, können somit die ethischen Theorien eine weitere Legitimierung für ihren Einsatz erfahren, der jedoch einer steten inhaltlich-didaktischen Überprüfung bedarf (ebd.: 598; hier dekontextualisiert).

<sup>242</sup> Angelehnt an Schweitzer (SCHWEITZER 2003: 18) und seiner Differenzierung in „Theologie mit Kindern“ und „Theologie für Kinder“. Letztere ist dann fern einer Deduktion aus der akademischen Theologie.

Diese kann sich an den oben genannten Fragen und Aufgabenmöglichkeiten orientieren. Fuchs spricht dafür eine empirische Überprüfung an, die an dieser Stelle nur als Anschlussfrage (vgl. Kapitel 7.2) gestellt werden kann. Zudem verweist sie ebenso auf die Zentralität der Kontextualisierung ethischer Theorien. Hier ist die immer zu stellende Frage der Vergleichbarkeit empirischer Studien aufschlussreich. Ethische Theorien scheinen schließlich zunächst dort leichter oder besser kontextualisiert, wo sie dem Problem direkt inhärent sind, wie etwa im Fall von Fuchs bei bioethischen Themen, wie dies auch für die Biologiedidaktik gilt. Für den Geographieunterricht scheint eine Kontextualisierung zunächst ferner oder auch schwieriger.

Jedoch zeigen sich auch dabei zwei unterschiedliche Arten oder Stufen der Kontextualisierung:

- a) Das geographische Thema steht in engen Zusammenhang mit der angewandten Ethik. Beispiel: Umweltethik.
- b) Das geographische Thema steht in keinem engen Zusammenhang mit der angewandten Ethik. In ihm ergeben sich ethischen Fragestellungen allgemeinerer Art, z. B. die Frage nach der Gerechtigkeit oder die Frage nach der Verantwortung.

Eine Einbettung ethischer Fragestellungen, die einem Ethik-Überstülpen entgegen geht, indem ethische Theorien hinzugezogen werden, muss eine Kontextualisierung also je nachdem stärker selbst leisten, stärker als etwa in der Biologie<sup>243</sup>. Im Fall des Treatments erscheint eine Kontextualisierung noch nicht ausreichend gelungen.

Fuchs verweist nun dahingehend ebenfalls auf die Stellung der ethischen Theorien im Unterricht oder der Unterrichtsreihe und geht auf eine „motivationspsychologische [...]“ (ebd.) Begründungsebene. Bezogen auf ein sehr lebensweltliches Thema im Unterricht sieht sie die Stellung ethischer Theorien zu Beginn der Unterrichtsthematik als wenig sinnvoll (vgl. aber MEYER 2015).

Auch einen „Zwischenstopp“ (FUCHS 2010: 598) sieht sie je nachdem eher kritisch, vor allem wenn es um einen eher emotionalen Typus der Betroffenheit geht, für diese Studie also bezüglich des ethischen Urteiles Typus 3.

An dieser Stelle kann ergänzend hilfreich sein, wie die Schüler die Vorstellung des Tödt'schen Urteilsschema wahrnehmen, das in der letzten Stunde vorgestellt, befragt und weiter erarbeitet wird. Dieses Schema wird in seiner Stellung auch als ein im Nachhinein wahrgenommen. Wenn man dieses als ethische Theorie sehen will und es vorderhand vor allem um ein Verstehen geht, dann ist dieses zu Beginn als Leitfaden an die Hand zu geben. Dies wurde bewusst nicht gemacht, um nicht zu Beginn zu viel Theorie zu haben. Es scheint aber gerade auch dem Typus 3 eine umgekehrte Logik wichtig.

---

<sup>243</sup> Vgl. aber auch hier die wachsende Bedeutung der Kontextualisierung, etwa Dittmer et al. (2016 104): „Kontextsensitive Systematisierung ethischer Entscheidungsprobleme“.

Es gilt also weiterhin, dass sich dies als Anschlussfrage dieser Studie herausstellt, wobei gleichzeitig immer zu fragen ist, welche Aufgabe die ethischen Theorien erfüllen sollen. Sollen sie primär Eingang „in den Begründungshorizont der Lernenden“ (ebd.) finden oder das Urteilen als Unterscheiden schärfen, eine Orientierung für die Schüler geben?

Ein weiterer Rückschluss neben der Zentralität der genauen Frage der *Zielführung* und *Stellung* ethischer Theorien für ein komplexes ethisches Urteilen im Geographieunterricht könnte mit Blick auf die anderen Ergebnisse sein, dass diese im Sinne der ethischen Sprachfähigkeit Einsatz finden sollten. Auch Fuchs (2010) setzt ethische Theorien und ethische Sprachfähigkeit in einen Zusammenhang und spricht vom Ausbau der vorfindlichen Schülersprachfähigkeit „unter Verwendung von Fachvokabular und ethischen Theorien“ (ebd.: 598).

In den Diskussionen wurden die Begrifflichkeiten aus den im Treatment angebrachten ethischen Theorien an vielen Stellen zur Beschreibung von Urteilsverhalten eingesetzt. Typus 2 bezieht sich etwa wiederholt auf den ethischen Egoismus und Typus 4 auf die christliche Sozialethik. Dies ist an dieser Stelle nicht evaluativ gemeint, sondern als Hinweis auf die Frage der Zielführung des Einsatzes von ethischen Theorien.

Zu fragen ist, wenn ethische Theorien verwendet werden, inwiefern sie einen Beitrag zum eigenen ethischen Sprachgebrauch liefern können. Aus den vorherigen Ergebnissen scheint es zunächst, dass dieser Sprachgebrauch nicht Zweck an sich sein darf, sondern seinen Zweck im Verstehen, Klären und Kommunizieren des Urteils haben muss, wenn es um ethisches Urteilen als Unterscheiden geht. Doch ist das tatsächlich der Fall?

#### *Ethische Sprachfähigkeit – Begrifflichkeiten*

Für die Betrachtung der Sprachfähigkeit geht es nun nicht mehr um die Wünsche der Schüler auf expliziter Ebene bzw. um ihre Bewertungen, sondern um das Wie des Sprechens an sich.

Der unten stehende Transkriptausschnitt wurde für diese Betrachtung ausgewählt, da er zum einen explizit sprachliche Betrachtungen enthält, die aufschlussreich sein können, und zum anderen aus Typus 4 stammt, dem aber erneut nicht unterstellt werden sollte, dass er einer qualitativen Wertung der Typen unterliegt und ethisch diskursiv ohnehin gut ist, sondern dessen Suchen nach Sprache möglicherweise Hinweise liefern kann. Da es sich um eine exmanente Nachfrage handelt, wird zudem dem zweiten Teil der anfangs gestellten Fragen nachgegangen:

Wie diskutieren die Schüler in den Gruppendiskussionen die Unterrichtsarrangements, sowohl im offenen Teil als auch am Ende ihrer selbstläufigen Ausführungen, *indem von den ForscherInnen explizit nachgefragt wird?*

Um jedoch die sinngenetische Typenbildung und so das Spezifische dieses Typus nicht aus den Augen zu verlieren, wird auf diese durch Kenntlichmachung der Themenfelder und die sich darin dokumentierenden Orientierungen Bezug genommen, auch um sie später mit den Aussagen anderer Typen kontrastieren zu können.

Berg5 – exmanent nachgefragt:

935 Ym: Und was wäre dann ein ethisches Urteil, (2) ihr habt ja  
936 jetzt über Vorurteile und- und Urteilen gesprochen (.) was  
937 ist denn dann ein ethisches Urteil,  
938 Bw: Ich würd sagen wenn man auf jede Seite (.) eben genauso  
939 viel (1) ja genauso viel darauf achtet wie auf ne andere  
940 (1) aber dafür müsste man eben die ganzen Seiten erstmal  
941 kennen lernen und genau darüber Bescheid wissen (1)  
942 Dw: Also ethisches Urteilen ist ja wenn man (1) nach einem::  
943 bestimmten Vorsatz oder einer bestimmten Theorie handelt  
944 so wie wir das schon erklärt hatten mit dem ethischen  
945 Egoismus und dem Utilitarismus und so (.) und wenn man  
946 halt sich daran hält wenn man sich vielleicht darü ber  
947 Gedanken gemacht hat und dann immer danach handelt (3)  
948 Ew: mhm ((zust.)) (2) °ja° (3) °tja° (2) ich wu'rd- also ich  
949 kenn mich bei dem Thema Ethik nicht so aus aber gibt es da  
950 nicht (.) unterschiedliche (1) also mehrere oder ist das  
951 so ein (.) Überbegriff (1) also ich würd- ich hätte jetzt  
952 eher gesagt dass man alle Ethiken beachten muss bei einem  
953 Urteil aber ich kann da jetzt nicht genau sagen welche es  
954 da gibt (1) ich meine es ist gibt ja- ist ja n Unterschied  
955 ob das (1) also ich kann mir vorstellen dass es n  
956 ethischen Egoismus gibt und n n ethischen irgendwie n  
957 Gegensatz oder so dazu; (2) mhm? Kann mir da jemand  
958 helfen,  
959 Bw: Lalso ich dachte dass Ethik einfach sowas wie  
960 Gerechtigkeit ist (.) dass man eben auf alle Schichten  
961 achtet und dann (.) ethisch entscheidet also das heißt ja  
962 (1) ja (.) gerecht entscheidet (.) richtig entscheidet (2)  
963 #00:51:59#  
964 Ew: Moral (.) nach der Moral oder so ok  
965 Bw: Lja genau (.) moralisch ja richtig  
966 Ew: Ja dann ist das doch ein Überbegriff wie Moral  
967 Bw: Ja genau (2)  
968 Ew: Das Problem ist ja (.) das haben wir letztens schon  
969 festgestellt (.) dass das dann wieder unterschiedliche (.)  
970 ähm Moralen gibt (.) je nach Kultur (1) die unterscheidet  
971 sich hier garantiert (1) äh zu der in (2) Kasachstan  
972 Dw: @ (.)@  
973 Ew: @würd ich jetzt mal sagen@  
974 Bw: Und das sieht ja auch jeder anders also es hat ja nicht  
975 jeder die gleiche Moral dass man jetzt sagt man muss armen  
976 Leuten helfen (.) und manche sagen ja die sind die ja  
977 selbst Schuld oder so  
978 Ew: Ja  
979 Cw: Ja  
980 Bw: Deshalb (2)  
981 Cw: Aber ich würd unserer Gesellschaft hier doch (1) sozusagen  
982 die: (.) gleiche Moral zuschreiben ich weiß nicht ob man

### 6.3 Methodische Fragen – die explizite Ebene

983 das so sagen kann (.) dass (.)ähm auf jeden Fall (.) ähm  
 984 darauf bedacht sind den Ärmern in den Entwicklungsländern  
 985 zu helfen  
 986 Dw: Ja das ist halt auch diese christlich-soziale Ethik  
 987 Cw: ↳dass wir doch- genau↳  
 988 Ew: ↳ja↳  
 989 Dw: weil (.) ja  
 990 Cw: Das wir deren äh::m (1) menschliche:: also deren  
 991 Bedürfnisse eher (2) °wie sagt man° eher:  
 992 Dw: ↳berücksichtigt,↳  
 993 Cw: berücksichtigen möchte als (.) die die wir vertreten  
 994 Ew: ↳mhm ((zust.))↳  
 995 Cw: also so würde ich äh die Kultur (.) und die Gesellschaft  
 996 hier einschätzen.  
 997 Dw: mhm:: ((zust.))

#### Legende:

- = Themenfeld auf der expliziten Ebene
- = darin dokumentiert sich eine implizite Orientierung an<sup>244</sup>
- = Finden einer Sprache auf der expliziten Ebene

Das Finden eigener Begrifflichkeiten dieser Gruppe hinsichtlich eines ethisch-moralischen Bereiches lässt sich zunächst folgendermaßen darstellen.



Abb. 9 Sprachspiel der Gruppe Berg5 in Form eines Clusters

Es zeigt sich, dass einerseits verschiedene Tätigkeiten definiert werden. Denn im Grunde wird die Frage des Moderators insofern erweitert, als vom Urteilen schließlich zur Ethik an sich gegangen wird. Ethik/ ethisches Urteilen ist zunächst verbunden mit Tätigkeiten: handeln, entscheiden und achten bzw. sich Gedanken machen. Für diese wird die Ethik als Maßstab benannt: als Theorie/ Vorsatz, als richtig an sich oder als Gerechtigkeit. Eher theoretischer Art einer

<sup>244</sup> Je nachdem zeigt sich eine implizite Orientierung am Streben nach Wissen, das nie vollständig erscheint, und eine Orientierung am Konsensualen.

Begriffsbestimmung sind dann die Aspekte „Überbegriff“ oder „Synonymität mit Moral“.

An diese begriffliche Suche schließen sich in der Gruppe im Folgenden Fragen bezüglich einer Art Universalethik an: Was für eine Ethik/Moral gibt es? Bezug nehmend darauf wurde bereits vorher ethischer Egoismus und Utilitarismus namentlich benannt. Gibt es einen Plural von Ethik und Moral und wenn ja, wer teilt *eine* Ethik? Inwiefern ist dies von der Kultur oder der Gesellschaft abhängig? Die letzte Frage wird bejaht und für die eigene Gesellschaft eine christlich-soziale Ethik (vgl. Orientierung am Konsensualen) benannt und beschrieben, indem es um Hilfe geht und auch um die Frage eines menschlichen Lebens.

Es lassen sich folgende Beobachtungen zusammenfassen:

1. Die Schüler können eigene begriffliche Definitionen finden.
2. Diese Definitionen zeigen viele Facetten eines auch in der Wissenschaft unterschiedlich definierten Begriffs, gehen nicht einfach an diesem vorbei.
3. Die Schüler finden gemeinsam ein Sprachspiel, in dem sie sich verstehen.
4. Missverständnisse liegen hier nicht vor oder können gemeinsam geklärt werden.

Was lassen sich aus diesem beobachteten eigenen Sprachspiel der Gruppe, das sich diskursorganisatorisch betrachtet zudem zum Teil als univok erweist, für Schlussfolgerungen ziehen?

Zunächst stimmen die Beobachtungen mit Fuchs (2010) überein:

„Wiederum vermögen die Lernenden [...] im Diskurs offensichtlich eigene Begrifflichkeiten zu finden und im Sinne einer grundsätzlichen ethischen Sprachfähigkeit zu nutzen“ (FUCHS 2010: 588 f.).

Schließlich gilt festzuhalten, dass die Begriffe „Moral“, „Ethik“ und auch „Norm“ und „Wert“, die in der Biologiedidaktik als „ethisches Basiswissen“ bezeichnet werden, im Treatment nicht eigens zur Debatte standen, geschweige denn definiert wurden. Allein die ethischen Theorien des Utilitarismus usw. wurden als solche besprochen und am Ende das Tödt'sche ethische Urteilsschema als Frage nach dem ethischen Urteilen. Der Begriff „ethisch“ tauchte sozusagen immer wieder im Kontext auf.

Nun können diese Beobachtungen zunächst folgender Forderung aus der Biologiedidaktik, die sich auch in der Geographiedidaktik teilweise wiederfindet, gegenübergestellt werden:

„Ohne ein Verständnis von bestimmten im ethischen Urteilsprozess relevanten Begriffen z. B. ‚Moral‘, ‚Ethik‘, ‚Norm‘ oder ‚Wert‘ fällt eine angemessene Argumentation oder eine argumentative Genauigkeit schwer“ (REITSCHERT 2007: 38).

Schließlich sieht Reitschert es als didaktische Konsequenz, das

„mehrdimensionale Verständnis zentraler Begrifflichkeiten von z. B. Moral, Wert, Norm transparent [zu] machen und [zu] reflektieren“ (REITSCHERT 2009: 330).

Das Verständnis der Schüler unterliegt dabei in ihrer Studie aber zum einen einer Stufung im Sinne der moralischen Entwicklung, gerade was den Begriff „Moral“ angeht. Zum anderen fußt dieses Verständnis bzw. die Stufung auf qualitativen, leitfadenstrukturierten Interviews, die nach dem allgemeinen Verständnis der Begriffe der einzelnen Schüler fragen und in denen auch Missverständnisse in den Begrifflichkeiten auftauchen, wie etwa, wenn Werte nur als Messwerte verstanden werden (REITSCHERT, HÖBLE 2007b; 2009).

In den Diskussionen der Schüler der vorliegenden Studie zeigt sich, dass *im Diskurs* ein Verständnis der Begriffe erreicht wird, das *nicht* missverständlich und auch nicht etwa an wissenschaftlichen Definitionen vorbeigeht, so etwa Ethik als Moral, Ethik als Gerechtigkeit, Ethik als Frage nach dem Handeln. Es zeigt sich aber auch, dass es *den Diskurs braucht*. Im Diskurs finden die Schüler zu einem Verstehen. Entscheidend ist, dass es nicht um eine Stufung moralischer Niveaus geht (vgl. anders REITSCHERT 2009), also darum, auf welcher Stufe die Schüler stehen, sondern zu fragen ist, wie sie mit den Begriffen umgehen und unterscheiden können. Letzteres wird zunächst als gelingend angesehen, wie sich dies auch bei den anderen Typen zeigt.

Ist aber ethische Sprachfähigkeit anknüpfend an diese, um mit Fuchs (2010) zu sprechen, grundsätzliche ethische Sprachfähigkeit weiter auszubauen?

Ist dem ethischen Basiswissen, dem auch die Arbeitsgruppe um Meyer im Anschluss an die Biologiedidaktik folgen, somit auch für die Geographiedidaktik ein großer Stellenwert zuzuschreiben?

Und wie sieht es mit dem Transparent-Machen der Begrifflichkeiten im Sinne Reitscherts aus?

Zunächst sei noch einmal auf den Unterschied zwischen Geographie- und Biologiedidaktik verwiesen. Selbst dort, wo umweltethische Aspekte in der Geographie zum Tragen kommen, sind die ethischen Fragen weniger genuin als in der Biologiedidaktik, etwa wenn es um Präimplantationsdiagnostik (PID) geht, die per se eine bereichsethische Debatte darstellt. Ethik dem Fach Geographie nicht „überzustülpen“ und dabei, das ist an dieser Stelle ebenso entscheidend, das Fach nicht zu „überfordern“, ist daher noch stärker zu beachten, gerade wenn man die Relevanzsetzungen der Schüler einbezieht. Ethisches Basiswissen bezüglich dieser Begriffe als grundlegend für eine genaue Argumentation zu sehen, wird daher aber nicht nur aufgrund dieser Differenz für die Geographiedidaktik kritisch gesehen. Vor allem ist dies aus dem Ergebnis zu begründen, dass die Schüler sich in ihrem Sprachspiel verstehen und die im Kontext des laufenden Unterrichts artikulierten Begriffe wie „Ethik“ und „Wert“ begreifen. Sie können genau beschreiben, worum es geht.

Wenn es ein Ziel ist, diese vorfindliche Sprache weiter auszubauen, dann gilt es, sich eher der Idee des Transparent-Machen im Sinne des Explizierens des Impliziten anzuschließen, wobei in diesem Transkriptausschnitt sehr viel expliziert ist. Dies gilt jedoch nicht vor dem Hintergrund eines Verständnisses einer

begründenden Argumentation, die angemessen ist<sup>245</sup>, sondern vor dem Hintergrund eines Verständnisses von ethischem Urteilen als genauem Unterscheiden. Wie schon angemerkt, steht in der Folge im Zentrum das Aufsetzen einer ethischen Brille im laufenden Unterricht, die bei der Verwendung von Begriffen wie „moralisch“ (vgl. etwa in Argumenten im Dilemma, s. Artikel ULRICH-RIEDHAMMER, APPLIS 2013) stoppt und diese, falls wichtig für den Zusammenhang, detektiert. Dieses Vorgehen sollte im Kontext des Unterrichtsgeschehens diskursiv über das Alltagsverständnis laufen. Es kann aber je nach Fähigkeit jederzeit durch die Hereingabe von theoretischen Konzepten, wie etwa verschiedene Moraldefinitionen, unterstützt werden. Ergänzend zu diesem Punkt sei auf Dietrich (2006) verwiesen, die anhand des geographienahen Themas „Ausbau einer Umgehungsstraße“, den von der Arbeitsgruppe Meyer immer wieder auch mit Bezug auf Dietrich aufgegriffenen praktischen Syllogismus dahingehend erweitert, dass auch dieser die Begriffe klären muss, die verwendet werden:

„Die Auseinandersetzung darüber, ob die Umgehungsstraße Natur zerstört oder nicht, ist müßig, solange beide Parteien nicht geklärt haben, ob sie überhaupt dasselbe unter »Natur« und unter »zerstören« verstehen“<sup>246</sup> (DIETRICH 2006: 183).

Wenn man sich abermals die Abbildung 9 oben anschaut, so kann der Ausbau ethischer Sprachfähigkeit letztlich nicht nur an den immer wieder genannten Begriffen „Wert“, „Norm“, „Moral“, „Ethik“ ansetzen (= Ansatz 1 des Ausbaus ethischer Sprachfähigkeit, vgl. Abb. 10), sondern ebenso an den Begriffen „Handeln“ oder „Gerechtigkeit“ als Begriffe (= Ansatz 2 des Ausbaus ethischer Sprachfähigkeit; vgl. Abb 10), die hier im Diskurs genannt werden und zugleich als ethische Fragen auch aus dem Kontext „Geographie“ (vgl. Geographie etwa als Fach der Handlungskompetenz) erwachsen.

Schließlich zeigt sich, dass etwa in Gruppe Berg5 eher ein Ausbau im Sinne von Ansatz 2 nötig ist, weil in dieser Gruppe viel mehr implizit bleibt. Dies wird nicht nur an der Schuldfrage deutlich, sondern ist genauso im obigen Transkript zu sehen, wenn man beispielsweise die Aussagen zu menschlichen Bedürfnissen betrachtet. „Was heißt in dem Zusammenhang für dich ‚menschlich‘?“, so könnte gefragt werden. Wenn hier also ethische Begrifflichkeiten in den Raum gestellt werden, so scheint eine Nichtexplizierung des Dahinter dem Urteilen zu fehlen.

---

<sup>245</sup> Vgl. so auch die gängige Definition in der Biologiedidaktik, was das Bewerten und Urteilen angeht in Kapitel 2.1.1.2.

<sup>246</sup> Eine Anwendung dieser einbezogenen, ethischen Sprachreflexionen konnte in der Geographiedidaktik bisher nicht entdeckt werden.

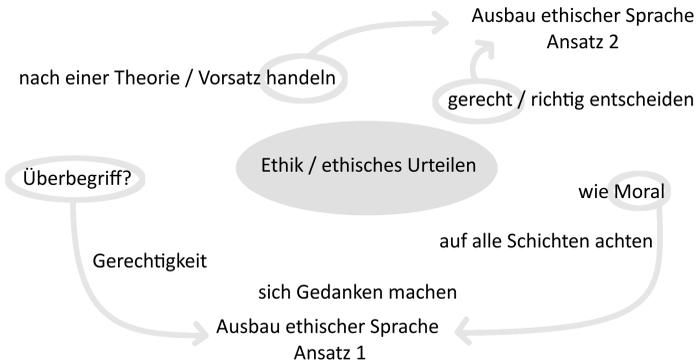


Abb. 10 Verschiedene Ansätze zum Ausbau ethischer Sprachfähigkeit am Beispiel der Gruppe Berg5

Kritisch zu fragen ist in der Folge, ob das Augenmerk vor allem auf einer Differenzierung oder genauen Beschreibung der theoretischen Begriffe „Ethik“ und „Moral“ liegen sollte (= Ansatz 1). Die Leitfrage bezüglich der Suche nach dem richtigen Ansatz eines Ausbaus ethischer Sprachfähigkeit könnte also lauten: An welchen Stellen fehlt dem ethischen Urteilen im Geographieunterricht etwas, wenn man die genannten Begriffe nicht explizit definiert und diskutiert oder, anders gefragt, wann trägt diese Explikation zum ethischen Urteilen etwas bei? Wenn man für die Beantwortung dieser Leitfrage nach der Übertragbarkeit fragt, so zeigt sich erstens, dass dieses Finden eines Sprachspiels auch für die anderen Gruppen von Typus 4 gilt, in deren Diskurse sich folgende begriffliche Verwendungen finden:

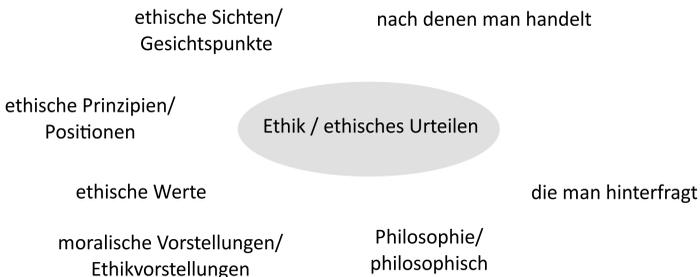


Abb. 11 Sprachspiel der anderen Gruppen von Typus 4 in Form eines Clusters

Neu im Vergleich zum Cluster von Gruppe Berg 5 sind Assoziationen wie „Werte“ und „Philosophie“. Jedoch zeigen sich auch an dieser Stelle die vier bereits genannten Beobachtungen:

1. Die Schüler können eigene begriffliche Definitionen finden.
2. Diese Definitionen zeigen viele Facetten eines auch in der Wissenschaft unterschiedlich definierten Begriffs, gehen nicht einfach an diesem vorbei.
3. Die Schüler finden gemeinsam ein Sprachspiel, in dem sie sich verstehen.
4. Missverständnisse liegen hier nicht vor oder können gemeinsam geklärt werden.

Ein diskursives Verstehen ist somit zu erkennen.

Nun kann an dieser Stelle der Einwand der qualitativen Wertung eingebracht werden, indem Typus 4 als ethisch diskursiv hochstehend eingeschätzt wird im Vergleich zu den anderen. Dies ist jedoch, wie mehrfach betont wurde, falsch, gerade auch im Vergleich zu Typus 2. Dieser Verdacht kann außerdem entkräftet werden, indem das begriffliche Verstehen der anderen Typen skizziert wird.

Insgesamt ergibt sich auch bei den anderen Gruppen das Bild eines sich gemeinsam auf ein Verständnis einpendelndes Vorgehen, dass je nach Typus unterschiedlich gelagert ist. Es lässt sich, wie folgt, differenzieren:



Abb. 12 Sprachspiel von Typus 2 in Form eines Clusters

Auch hier wird Ethik mit Handeln verbunden. Es geht um das Betrachten des richtigen Handelns. Es liegt ein soweit klares Verständnis vor. Überwiegend wird, wie in der Abbildung zu diesem Typus dargestellt, eine Differenz von Ethik als objektives Draufschaun von Außen und Moral als eigene, individuelle Moral gesehen. Zugleich wird Ethik dann oft als diese eine „Ethik“ bezeichnet, die die eigene Moral beurteilt. Diese von diesem Typus somit als normative Einschränkung erlebte „Ethik“ wird vor der Folie einer Orientierung an Urteilsfreiheit abgelehnt, zumal von diesem Typus nur das Gesetz als äußere Instanz einer Beurteilung der Moral anerkannt wird. Der letzte Satz der Gruppendiskussion lautet dann entsprechend verkürzt „Ethisches Handeln passt nicht in die Schule rein“ (Berg3, 1535-1538).

Wenn oben gefragt wurde, inwiefern die genaue Begriffsbestimmung von Ethik und Moral etwas zum ethischen Urteilen beitragen kann, dann erweist sich dies

für diesen Typus als wichtig. Die im Unterricht selbst nicht weitere verbalisierte Idee, dass sich ein rein subjektives Moralverständnis einer intersubjektiven Überprüfung entzieht, führt hier zum Konflikt. Aber auch an diesem Punkt geht es um eine aus dem Unterricht situativ erwachsene Frage, die sich aus dem Begriffsverständnis erklären lässt, hinter der aber eine viel grundsätzlichere Frage steht. Daher ist auch hier das Begriffsverständnis nicht um seiner selbst willen zu sehen, sondern in seinem Beitrag zum ethischen Urteilen.

Wenn Typus 2 auch aufgrund seines begrifflichen Verstehens gegen „die Ethik“ vorgeht, so wird diese Bewertung zu einer positiven bei Typus 3, gleichermaßen gekoppelt an das begriffliche Verständnis von Ethik/ethisch, das sich in der folgenden Form abbilden lässt:

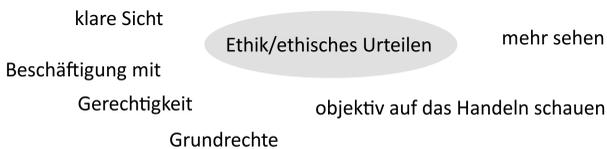


Abb. 13 Sprachspiel von Typus 3 in Form eines Clusters

Wenn man nun Typus 2, 3 und 4 rückblickend betrachtet, so lässt sich einerseits ein relativer Konsens sehen, der Ethik als Hinterfragen des Handelns oder Entscheidens sieht, was wiederum etwas mit dem Guten und dem Gerechten zu tun hat. Ethik wird eine objektive Perspektive zugeschrieben. Interessant ist die Klärung des Begriffs an den Punkten, wo diese Perspektive als negativ normativ gewertet wird. An dieser Stelle wird ein Ausbau ethischer Sprachfähigkeit im Sinne der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht als wichtig gesehen, wenn die Frage nach dem Handeln sich über die Begriffe „Moral“ und „Ethik“ in ihrer Subjekt-Objekt-Differenzierung erklären lässt. Dies gilt gerade auch vor dem Hintergrund der Frage, was wir tun, wenn wir ethisch urteilen üben, und dies im Sinne der Differenz von Moralerziehung und ethischem Urteilen.

Insgesamt zeigen die Schüler im Diskurs also ein gemeinsames Verstehen der Begrifflichkeiten, das im Rahmen des Geographieunterrichts nicht per se einer weiteren theoretischen Untermauerung bedarf, gerade vor dem Hintergrund einer Kompetenzorientierung, die von Basiswissensideen weggeht.

Zu Typus 1 sei abschließend bemerkt, dass sich die Begrifflichkeiten „ethisch/moralisch“ kaum oder gar nicht finden. Interessant ist, dass sie, auch wenn sie von Ym genannt werden, nicht wieder aufgegriffen werden. Nur an zwei kleinen Stellen von drei Gruppendiskussionen wird das Begriffsfeld mit „Entscheidungen richtig treffen“ und „sich ethisch korrekt verhalten“ assoziiert, also wiederum

ähnlich verstanden. Die Abwesenheit dieser Begrifflichkeiten begründet jedoch einmal mehr diesen Typus als solchen, bei dem zudem das ethisch Korrekte das Optionale bleibt.

Insgesamt operieren, davon abgesehen, alle Gruppen mit den eingeführten Begriffen ethischer Theorien an unterschiedlichen Stellen. Ethische Theorien als Ausbau ethischer Sprachfähigkeit zu begreifen, kann somit positiv als Ansatz bewertet werden im Sinne einer Erweiterung des Sprachspektrums.

## **Zusammenfassung als Resümee von Kapitel 6**

Was aber bleibt?

Dieser Frage soll in der Form einer von Einzelaspekten abstrahierenden Zusammenfassung nachgegangen werden, indem auf einen möglichen, dreiteiligen Einwand geantwortet wird.

Dreiteiliger Einwand: Überforderung des Geographieunterrichts, der Schüler und der Lehrer?

Sind nicht mit oben Gesagtem alle überfordert, d. h. der Geographieunterricht hinsichtlich seiner strukturellen und inhaltlichen Anlage, Lehrer, die nicht auch ethisch ausgebildet sind, je nachdem aber eine „ethische Orientierung als Teil der persönlichen und professionellen Identität“ (APPLIS 2014d: 104) zeigen, und Schüler, die dahingehend keine Vorübung haben?

Hier soll der Gefahr einer akademischen Leerformelbildung Folgendes entgegengesetzt werden:

1. Zur Unterrichtsüberfrachtung:

Ethisches Urteilen muss, so zeigt es sich, immer aus dem Geographieunterricht, wie er sich aktuell vollzieht, erwachsen. Dazu scheinen nicht unbedingt Extra-Methoden wie das Dilemma<sup>247</sup> oder das (Neo)Sokratische Gespräch wichtig, zum Teil sogar eher hinderlich zu sein, wenn man Aspekte wie Konstruiertheit und Überforderung betrachtet. Zentral ist, dass die ethischen Fragestellungen, die sich im Unterricht ergeben, in dem Moment, wo sie evident werden, explizit verhandelt werden und werden *können*.

Wie kann es aber zu diesem Können kommen, wenn nicht primär methodisch gefragt wird?

Dies scheint eher über das allgemeine Einüben in das Aufsetzen einer ethischen Brille<sup>248</sup> im Geographieunterricht sinnvoll, also unbedingt über extra aufwändige methodische Konzepte, wie etwa auch das (Neo)Sokratische Gespräch.

Was aber ist zu üben?

Ethische Fragen zu erkennen und zu formulieren und schließlich darin zu unterscheiden.

---

<sup>247</sup> Dieser Hinweis ist losgelöst von dem gezeigten Effekt der Methode im Bereich des Moralischen und Moralisch-Affektiven in Hinblick auf einen wertorientierten Geographieunterricht (Applis 2012).

<sup>248</sup> Die Metapher „Brille“ entstammt aus der Geographiedidaktik selbst.

Dies kann allmählich über die Entwicklung einer Nachfragekultur geübt werden. Wie die Fragen zu beantworten sind, d. h. in welcher Tiefe und mit welchen Mitteln, ist erst ein zweiter Schritt, der aber dahingehend je nach Frage klären muss, ob ethische Theorien sinnvoll sind, ob die Beantwortung diskursiv-konsual geschehen kann, darf oder soll. Dies kann je nach Fragesituation und auch je nach Lehrer und Lehrervermögen und -vorlieben geklärt werden.

Zentral ist, dass die Fragen aus dem Unterricht erwachsen, wie in diesem Fall die Schuldfrage oder auch die Frage nach der Reichweite der Verantwortung, nach einer guten Handlung und damit einhergehend die Frage nach der Freiheit im Urteilen in dieser Thematik. Die Gerechtigkeitsthematik erscheint oft eher als nachgeschaltet und kann als – um mit den Schülern zu sprechen – „weitere Sicht“, oder – um theoretisch zu sprechen – im Sinne eines weiteren Explizierens des Impliziten, als Hinterfragen der Kriterien gedacht werden.

## 2. Zur Lehrerüberforderung

Das Einüben in diese ethische Brille kann zunächst auch nur ein gemeinsames Suchen von Sprache mit den Schülern bedeuten, die den Lehrer auch mit einbezieht. Wenn Hilfen für diese Sprache nötig sind als Beitrag zu einer Förderung im ethischen Urteilen, kann der Lehrer an bestimmten Punkten Ergänzendes einfügen, selbst auf ethische Theorien zurückgreifen, wenn sie im Verstehen der Frage und der Unterscheidungen im Urteilen helfen. Denkbar wäre natürlich jederzeit auch das Hinzuziehen eines Ethik-Experten in den Unterricht.

Im Gespräch können also zunächst der schon eingübte Lehrer und schließlich auch die Schüler die im Gespräch verwendeten Begriffen, die je nachdem ethische Fragen betreffen, befragen. Es geht darum, eine Nachfragekultur zu entwickeln. Diese kann dann einmal methodisch als (Neo)Sokratisches Gespräch eigens gesetzt werden, wenn das im Bereich des Möglichen liegt.

Applis' Ergebnisse (u. a. 2014d; 2015b) zur Frage von Orientierungen von Geographielehrkräften in wertorientierten Bereichen der Geographie ließen sich hier integrieren. Dies kann in dieser Studie aber nicht mehr geleistet werden. Verwiesen sei aber auf das so konstatierte Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen Bildungsanspruch der Lehrkräfte und den institut-onellen Rahmungen (vgl. ebd: 102 f.), etwa auch den Lehrplanvorgaben. Die Reflexion im „normalen“ Unterricht scheint eine Richtung zu sein, die also keine eigene „ethische“ Methode benötigt.

## 3. Zur Schülerüberforderung und -sinnerfahrung:

Ethisches Urteilen soll Orientierung geben und Sicherheit im Globalen Lernen. Sind hierfür aber formal korrekte ethische Argumentationen das Entscheidende? Dies wurde bereits kritisch gesehen und begründet. Es bleibt also auch für die Schüler das Zentrale, ethische Fragen als solche zu sehen und zu verstehen, wie sie aus dem Unterricht erwachsen.

Außerdem sollten folgenden Funktionen ethischen Urteilens, und dies gerade auch im Kontext Globalen Lernens, Beachtung finden:

- Ethisches Urteilen als Entlastung, indem Schuld- und Verantwortungsfragen nicht unausgesprochen bleiben.
- Ethisches Urteilen als mögliche Deindoktrination, indem Handlungen in ihrem Gutsein hinterfragt werden.

Das allmähliche Einüben wäre von der Unterstufe an denkbar und zu entwickeln, kann aber aufgrund der Anlage des Forschungsdesigns in der vorliegenden Studie nicht beschrieben werden.

Anstelle dessen kann aber das Konzept einer „ethischen Brille im Geographieunterricht“ illustriert werden.

### Zweites Gedankenenspiel:

Ethische Brille im Geographieunterricht  
– Nachfragekultur statt Extra-Methode

Man kann sich an dieser Stelle viele geographische Themen vorstellen. Exemplarisch wird das Thema „Bevölkerungswachstum“ beschrieben, auch im Sinne eines thematischen Transfers. Anstoß dazu gab die Frage im Terra-Geographieschulbuch 10 (BICKEL, J., JÄKEL, B. & BERNDT, C. 2008: 25): „3 Diskutieren Sie, was Vorrang hat: Die Freiheit des Einzelnen, über die Anzahl der Kinder zu bestimmen, oder die Notwendigkeit, die Geburten zu verringern?“.

Abgesehen davon, dass zu fragen ist, inwiefern so eine Frage tatsächlich sinnvollerweise überhaupt ohne ethische Theorien verhandelt werden kann, und abgesehen von dem hier tatsächlich deutlich sichtbaren ethischen Gehalt der Frage, sei Folgendes angedacht:

Das Thema der Stunde ist die Ein-Kind-Lösung in China. Folgt man den Fragen 1 und 2 aus dem Terra-Buch zum Text im Schulbuch (vgl. ebd.) – vollzieht man also eine ganz „klassische Stunde“ –, so ist mit der ersten Frage die Bevölkerungsentwicklung zu klären. Im Anschluss geht es darum, die Maßnahmen der Bevölkerungspolitik in China ab 1980 zu bewerten und zu beurteilen (ebd.). Es werden dabei die Operatoren der Bildungsstandards (DGfG 2014) genannt, wengleich offen ist, ob in diesem Fall konkret auf diese Bezug genommen wurde und sie also in diesem Sinne zu verstehen sind.

Wenn man sich nur als ein Beispiel die im Text genannte Maßnahme „staatlich erzwungene[...] Schwangerschaftsabbrüche[...]“ (BICKEL, J., JÄKEL, B. & BERNDT, C. 2008: 24) anschaut, ein schon sehr offensichtlich ethisches Thema<sup>249</sup>, kommen hier sicherlich moralische Bewertungen und ethische Urteile mit in die Diskussion hinein.

---

<sup>249</sup> Auf unterschiedliche Grade der Kontextualisierung ethischer Fragen im Geographieunterricht wurde bereits hingewiesen.

Diese könnte sich in Aussagen zeigen, wie:

„Das darf man nicht.“ „Das ist moralisch verwerflich“. „Das ist nicht richtig, unmenschlich.“ „Das ist menschenverachtend.“

An diesen kann nun angesetzt werden zu fragen: Warum ist das unmenschlich? Was heißt für dich „unmenschlich“, was „moralisch“?

Dies kann als Aufsetzen einer ethischen Brille methodisch vom ersten Gang der Diskussion abgesetzt werden. Das bedeutet zunächst ganz simpel, dass an der Tafel nicht die Bewertungen stehen bleiben, sondern ihre Erklärungen.

Dieses Warum-Fragen bezieht sich zunächst nicht auf den Wert, der dahintersteht (vgl. so die dritte Frage aus dem Terra-Buch; ebd.: 25), sondern fragt primär nur nach dem Alltagsverständnis als

1. ethisches Unterscheidungstraining
2. ethisches Sprachtraining

im Sinne der ethischen Sensibilisierung.

Will und kann man einen Schritt weitergehen, so können jederzeit ethische Konzepte hinzugezogen werden, wie etwa die Menschenrechte, die auch die Bildungsstandards (DGfG 2014) als Bezugsrahmen nennen. Das ist jedoch im Sinne der Wahrnehmung eines ethischen Problems und der Sensibilisierung an dieser Stelle, anders als etwa bei Frage 3 des Terra-Buchs, noch nicht genuin zentral. Zudem müssten erst Fragen bezüglich der Aufgabe von bestimmten ethischen Theorien an dieser Stelle beantwortet werden: Sollen sie hier das Explizieren des Impliziten fördern, die ethische Sprache weiter ausbauen oder Orientierung im Urteilen geben? Wie zu sehen ist, ist dies aber der zweite Schritt, der dann auch an Unterrichtsgegebenheiten sowie Lehrer- und Schülervermögen anzupassen ist.

Typusspezifisch gefasst könnte es für Typus 1 um eine erste Sensibilisierung, für Typus 2 um ein Befragen der Normativität, für Typus 3 um ein Ansetzen beim Affektiven (Stichwort „menschenverachtend“) und für Typus 4 um Ausdifferenzierungen gehen.

Diese Art der Sensibilisierung kann nun auf andere Themen angewandt werden. Dies sind vielleicht auch Themen, in denen der ethische Gehalt weniger offensichtlich ist.

## 7 Ausblick: Kritische Würdigung und Anschlussfragen

### 7.1 Kritische Diskussion der Ergebnisse

Es scheint zunächst die heuristische Kraft im Aufzeigen-Können grundsätzlicher Stellschrauben das Vorgehen hier zu rechtfertigen.

Zugleich gilt aber, dass erstens jede Empirie einer Interpretation unterliegt und jede Interpretation einer gewissen Subjektivität. Zweitens ist ein weiterer genereller Kritikpunkt der der Generalisierung. Methodisch ist diese im Sinne der Idealtypenbildung gegeben oder abgesichert, jedoch ist auch daran wiederum in allgemeiner Form Kritik zu üben, was auch in Hinblick auf die vorliegende Arbeit jederzeit geschehen kann.

Konkret lassen sich aber aus Sicht der Forschenden diese allgemeinen Kritikpunkte bei dieser Studie, wie folgt fassen und verteidigen.

#### 1. Zur Subjektivität

Sowohl Typenbildung als auch Diskursbeschreibungen, sowie Teile der reflektierenden und formulierenden Interpretationen wurden in Forschungswerkstätten intersubjektiv besprochen bzw. auch gemeinsam erarbeitet, gerade auch was die Bezeichnung der Typen angeht, die in vieler Hinsicht auch kritisch zu sehen ist. Bezüglich der Bezeichnungen der Typen wurde versucht, durch die Angabe weiterer begrifflicher Varianten kritisch wertende Momente weiter auszuschalten.

Es sind davon abgesehen immer auch andere Beschreibungen der Typen und Einteilungen denkbar, und dies gerade im Sinne des „Kontrast[s] in Gemeinsamkeit“ (BOHNSACK 2014: 145) und der Validität der „Generierung einer Typik“ (ebd.: 144), zumal diese „nur dann gelingt, wenn sie zugleich mit den anderen, auch möglichen – d. h. an der Totalität des Falles mit seinen unterschiedlichen Dimensionen oder Erfahrungsräumen gleichermaßen ablesbaren – Typiken herausgearbeitet wird“ (ebd.: 145). Je nachdem, was den Hintergrund bildet (vgl. ebd.), wird etwas anderes deutlicher.

Hier wäre es auch möglich gewesen, Typus 2 + 4 und Typus 1 + 3 einander gegenüberzustellen, wenn man als Basisorientierung die Diskursivität zugrunde gelegt hätte, wie dies im Folgenden dargestellt wird:

Tab. 31 Gegenüberstellung diskursiver und klarstellend, ordnender Typen

Diskursive Typen		Klarstellend, ordnende Typen	
<u>Typus 1</u> (ehemals 2) liberalistisch	<u>Typus 2</u> (ehemals 4) konsensual	<u>Typus 3</u> (ehemals 1) sachlich	<u>Typus 4</u> (ehemals 3) affektiv

Dies hat sich jedoch in Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit als nicht günstig erwiesen.

Ein weiterer Versuch, die Subjektivität herunterzuregulieren, war der, die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen deutlich von diesen abzusetzen und als *mögliche* Schlussfolgerung darzustellen, die also in ihrer ausschließlich der Forscherlogik folgenden Art kenntlich gemacht wurden. Es können also sicherlich da und dort auch andere Schlussfolgerungen gezogen werden bzw. die vorliegenden kritisch gesehen werden, was je nachdem auch davon abhängig ist, welches Konzept ethischen Urteilens man verfolgt.

## 2. Verallgemeinerbarkeit

Die Methode geht von Idealtypen aus. Generalisierung ist methodisch vorgesehen. Dennoch sei hier auf Hofmanns Hinweis verwiesen, die Multi-perspektivität statt Objektivität für ihre Studie stark macht.

„Das bedeutet, dass – auch vor dem Hintergrund eines theoretical samplings – so viele Ausprägungen von Seiten der Jugendlichen wie möglich sowie Sichtweisen anderer Forschender in der Interpretation zu berücksichtigen sind (Validität)“ (HOFMANN 2015: 413 f.).

Diesem Hinweis hat sich die Analyse der vorliegenden Studie angeschlossen.

## 3. Qualitätskriterien ethischen Urteilens

Es kann gelten, dass wertende Momente nie ganz auszublenden sind, gerade auch nicht, was die Formulierungen angeht. Es wurde zwar versucht, jede Art der Wertung (der urteilt gut etc.) zu vermeiden, dies ist aber sicherlich nicht an allen Punkten ganz gelungen. Jede Formulierung kann schließlich in der Interpretation durch den Leser wiederum an gewissen Punkten als implizite Wertung gelesen werden. Allerdings wurden die Formulierungen mehrfach durch die Forschungswerkstatt überprüft.

Schließlich gilt für diese Arbeit im Sinne der qualitativen Forschung, dass es darum geht die „Beforschten“ bzw. hier das Urteilen der Beforschten zu *verstehen*, nicht aber in objektivem Sinne zu bewerten.

## 4. Alles einfach eine Frage der Intelligenz?

Obwohl nicht nach der Stufung ethischen Urteilens im Sinne von Qualitätsniveaus gefragt wurde, sondern nach der Modalität, stellt sich auch an dieser Stelle die Frage, ob nicht jedes Ergebnis ohnehin mit der Frage der Intelligenz verkoppelt ist. Diese Frage ergab sich gerade auch in der Forschungswerkstatt bezüglich anderer geographiedidaktischer Arbeiten, die mit dieser Methode arbeiten.

Ein Hinweis als Antwort auf diese große Frage soll hier neben dem Verweis auf das Absehen von Stufungsfragen für diese Studie gegeben werden:

Hostenbach und Walspuskis (2013), die im Kontext eines Modells zur Bewertungskompetenz Einflussfaktoren auf die Bewertungskompetenz in den

Fächern Chemie, Biologie und im außerfachlichen Kontext untersuchen, zeigen in diesem Rahmen, dass kognitive Fähigkeiten geringen Einfluss auf die Bewertungskompetenz haben (STEFFEN 2015: 63). Jedoch wäre dies, d. h. die Abhängigkeit vom Faktor „Intelligenz“, im spezifischen geographiedidaktischen Kontext erst als Anschlussfrage zu klären.

##### 5. Weitere Einflussfaktoren

Neben der Intelligenz scheint vor allem die sprachliche Begrenztheit der Teilnehmer (vgl. auch HOFMANN 2015) ein nicht von der Hand zu weisender Faktor, gerade wenn man den Ausbau ethischer Sprachfähigkeit betrachtet. Das darf auch für diese Arbeit sicherlich nicht außer Acht gelassen werden. Jedoch wurde die Typenbildung nicht nach Qualität der Sprache vorgenommen, sondern nach der Art des Sprechens, die zudem gezielt methodisch mittels der Diskursorganisation in den Blick kommt. Teilnehmer, die sich vielleicht auch deswegen zurücknehmen, werden dann methodisch kontrolliert betrachtet bzw. Gruppendiskussionen herausgenommen.

Weitere Aspekte wie die Unplanbarkeit von Unterricht, auch was die Teilnahme aller Schüler an allen Stunden angeht, sind ebenso bei der Betrachtung und kritischen Hinterfragung der Ergebnisse zu sehen. Da es sich aber um die Betrachtung der Herstellung eines konjunktiven Erfahrungsraumes handelt, fällt zumindest der Faktor der steten Teilnahme in der Bedeutung etwas zurück. Was die Umsetzung des Treatments angeht, wurde den Lehrkräften vermittelt, dass sich aus dem konkreten Unterricht auch andere Fragen oder Gespräche entwickeln können, denen dann Vorrang einzuräumen ist. Ebenso wurden Zeitpufferaufgaben und Varianten angemerkt. Zudem wurde deutlich gemacht, dass jederzeit auch methodische oder inhaltliche Dinge, die sich plötzlich als Brüche darstellen, verändert werden können. Dies ist methodisch möglich bzw. unproblematisch, da die dokumentarische Methode nicht davon ausgeht, „dass Unterricht durch Planungs- und Materialvorgaben vorherbestimmt werden kann“ (BONNET 2009: 222), sondern, „dass sich das Wesen einer Unterrichtsstunde erst durch die Rekonstruktion der in ihr erzeugten (Be-)Deutungen erfassen lässt“ (ebd.; vgl. Kapitel 4).

##### 5. Trivialität der Typenbildung und der Ergebnisse

„Mögen die rekonstruierten zentralen Orientierungen Jugendlicher auf den ersten Blick trivial erscheinen, bspw. aus dem Grunde, dass ein Streben nach Eigennutz, Erfolg, Macht oder Gewohnheit als grundlegende menschliche Grundantriebe gesehen werden können [...], so gilt es hier noch einmal zu betonen, dass die Ergebnisse aus der Typenbildung themenspezifisch auf die Modi der Rauman eignung der Jugendlichen zurückgeführt werden können, sich damit also zwar allgemein, aber gleichzeitig in Bezug zu raumrelevanten Fragen ergeben“ (HOFMANN 2015: 402).

Dieser Aussage gilt es sich hier anzuschließen, bezogen auf die Modi ethischen Urteilens. Zugleich wurde durch die Einbeziehung der gezielten Betrachtung der

expliziten Ebene versucht, auch geographiedidaktisch spezifischer zu werden, die Ergebnisse auf den Unterricht hin zu konkretisieren. Mögen in der vorliegenden Arbeit manche Ergebnisse wiederum trivial erscheinen, wie etwa die Gedankenspiele, so fußen sie doch auf einer empirischen Herangehensweise. Zentral erscheint so vor allem die Idee, der Logik der Genuinität der ethischen Fragen und ihrer begrifflichen Klärung zu folgen.

6. Ist das noch Geographie?

Es wurde immer versucht, von der Logik des Faches her zu denken und immer wieder auf die Logik des Faches zurückzugehen, wenngleich mit dem ethischen Urteilen zugleich ebenfalls zunächst fachfremd anmutende Aspekte eingeflossen sind.

## 7.2 Forschungsdesiderata

Ein Ziel rekonstruktiver Verfahren besteht schließlich in der Hypothesen-Generierung. Indem man sich dem Feld der Forschung offen nähert, aus Sicht der Schüler empirisch fragt, können sich daraus neue Fragen und Themen ergeben, die relevant sind (vgl. HOFFMANN 2015: 414).

Anschlussfragen, die sich aus der Studie ergeben, gerade auch in Hinblick auf ihren zwangsläufig selektiven Charakter, werden folgende gesehen:

*Fragen inhaltlicher Art*

1. Stufen ethischen Urteilens, Kompetenzmodellierung

Hier geht es tatsächlich um eine Stufung ethischen Urteilens.

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang erneut nach dem Verständnis ethischen Urteilens, d. h., nach welche Kriterien das ethische Urteilen dann stufbar ist bzw. in welche Dimensionen. Denkbar scheinen etwa

- Urteilen als Unterscheiden, messbar im Sinne der Zahl und Ausdifferenzierung
- Sprachliche Genauigkeit, Grade der Explikation
- Erkennen ethischer Fragen, Nachfragekultur entwickeln
- Kontextabhängigkeit der Qualität oder der Art ethischen Urteilens (vgl. REITSCHERT 2009)

Es wurde immer wieder auf die verschiedenen Grade der Verankerung ethischer Fragen im Geographieunterricht hingewiesen im Zusammenhang mit der Genuinität ethischer Fragen und dem Ethik-Überstülpen. Gefragt werden kann, inwiefern sowohl die Modi also auch die Qualität ethischen Urteilens vom Kontext abhängen.

2. Ethische Urteilstypen und Handeln im Kontext des Globalen Lernens

Asbrand (u. a. 2009a/b; MARTENS, ASBRAND 2009) und in Teilen Applis (2012) gehen dieser Frage nach. Sie beziehen sich dabei auf einen Zusammenhang von Wissen

und Handeln. Applis (2012) verweist bezüglich seiner Ergebnisse auf Studien zum Umweltverhalten, in denen „Kenntnisse“, „Einstellungen“ und „tatsächliches Verhalten“ keinen engen Zusammenhang aufweisen, wie es auch in dieser Studie zu Tage trat und wie man dies auch anthropologisch verorten kann, d. h., dass Verantwortlichkeit mit Aufwand-Nutzen und Bequemlichkeit in Konkurrenz tritt (vgl. BRAUN 1983: 44; BRAUN 2004: 4; APPLIS 2012: 259). Als Orientierung arbeitet Applis (2012: 261) außerdem einen gewissen Fatalismus heraus, der in dieser Arbeit in Typus 4 zu finden ist. Asbrand und Martens konstatieren ergänzend:

„[Es] zeigt sich, dass die Reflexionspraxis der Jugendlichen nicht handlungsfähig macht [...]. Im Gegenteil, die moralische Kommunikation, das Abwägen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten und ihrer Risiken vergrößert die Unsicherheit der Jugendlichen, was zu tun sei“ (MARTENS, ASBRAND 2009: 205).

Schon hingewiesen wurde in dem Zusammenhang auf ein darauf bezogenes sogenanntes Gymnasiasten-Milieu etwa im Kontrast zu außerschulischen Milieus, das sich durch einen stark reflexiv-kognitiven Zugang zum Thema auszeichnet.

Es lassen sich schließlich aus dieser Arbeit aber Unterschiede in diesem Milieu herausarbeiten. Dies trifft nun nicht nur für eine ethische Urteilstypik zu, sondern scheint auch für einen Urteilshandlungszusammenhang zu gelten. Auch wenn die Studie diesen soweit ausgeklammert hat, da er nicht Teil der Forschungsfrage war, lassen sich erste Anzeichen für eine weitere Differenzierung hinsichtlich eines Zusammenhangs an dieser Stelle nennen, wenn man auf die Modi ethischen Urteilens und Handlungszuschreibungen blickt.

Es zeichnet sich zunächst folgendes Bild ab:

Typus 4, der alles zu verstrickt sieht, Schuld zuweist, je nachdem Handeln einräumt, oft aber immer die Unwirksamkeit nachschiebt.

Typus 3, der sein moralisches Ich einordnet auf einer klaren ethischen Ebene, sieht Lösungen eher klarer. Äußerungen wie „man kann helfen“, „so kann man handeln“ „Unterricht war praktisch orientiert“ häufen sich hier.

Typus 2 entzieht sich einer Beeinflussung des eigenen Verhaltens, da er dies ohnehin an sich beobachtet, ohne dass er das unbedingt ablehnt, aber wenn es aus dem Unterricht indoktrinativ zu kommen scheint, dann schon.

Typus 1, der einen moralischen Konflikt nicht thematisiert, sieht sein Nicht-Handeln einfach im Bereich des Optionalen, neben anderen Optionen, fair=gut zu handeln.

Typus 4 und 2 geraten in einen Konflikt. Typus 4 missversteht in gewisser Weise Typus 2, auch weil sie sich darin unterscheiden, dass Schule nur für Typus 4, nicht aber für Typus 2 ein „orientierungsrelevanter Lebensbereich“ ist (ASBRAND 2010: 91), wie Asbrand zu ihrer Gruppe (*Apfel*) zur Frage nach Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft im Kontext des Globalen Lernens aus erziehungswissenschaftlicher Sicht feststellt. Die Gruppe „Apfel“ entstammt dabei dem Milieu Gymnasium und steht im Vergleich zu außerschulischen Milieus.

Aus der oben genannten typialen Beschreibung könnten erste Rückschlüsse gezogen werden. Jedoch müsste ergänzend eine Anschlussstudie angelegt werden, die den Zusammenhang zwischen ethischem Urteilen und Handeln auch vor dem Hintergrund moralpsychologischer Sichtweisen genauer untersucht, der in dieser Arbeit nicht zur Debatte stand. Dafür wäre zudem eine Methodenerweiterung sinnvoll, die quantitative Aspekte mit beinhaltet. Ebenso denkbar wäre eine metaanalytische Herangehensweise, die darauf fokussiert.

3. Die Frage nach Sinn und Zweck sowie Art und Stellung des Einführens ethischer Theorien<sup>250</sup> ist eine eigene Frage. Sie ist eher als Prä-Post-Design denkbar, wenn gefragt werden soll, inwiefern die ethischen Theorien in den individuellen Urteilsprozess mit einfließen. Wenn gefragt werden soll, wann sie von den Schülern als relevant erachtet werden, sind hingegen verschiedene Arten und Stellungen solcher Theorien in unterschiedlichen Interventionen zu analysieren.

4. Die soziogenetische Frage nach dem Milieu kann gestellt werden, wenn nach dem Effekt von Interventionen gefragt wird (vgl. APPLIS 2014b; Kapitel 6.4), um so Abhängigkeiten zu bestimmen. Dies ist aber nicht über Fragebögen möglich, sondern zum Beispiel mittels biographischer Einzelinterviews für jeden Typus.

An diese inhaltlichen Fragen schließen sich also unmittelbar die methodischen Fragen an bzw. sind ohnehin mit diesen verknüpft.

#### *Fragen methodischer Art*

Hier kann es im Sinne von Anschlussvorgehen an diese Arbeit um folgende Verfahrensweisen gehen:

##### 1. eine Erweiterung durch eine metaanalytische Vorgehensweise

Das heißt, es könnten andere Typenbildungen geographiedidaktischer Studien betrachtet und mit der vorliegenden verglichen werden, um weitere Erkenntnisse im Hinblick auf die Probanden-Gruppe daraus zu ziehen.

Wäre das legitim?

Der Blick auf das metaanalytische „Äpfel-Birnen-Problem“ (DÖRING, BORTZ 2016: 903), dem „Inkommensurabilitätsproblem“ (ebd.), als ein Problem der Metaanalyse<sup>251</sup>, dass also Äpfel mit Birnen verglichen würden, könnte *auf den ersten Blick* zum einen insofern umgangen werden, wenn nur Studien hinzugezogen werden, die Geographieschüler im Gymnasium in den oberen Klassen betrachten. Zum anderen kann, wenn man anders vorgeht, gelten, dass man im Vergleich von Äpfel und Birnen Aussagen über „Obst“ (ebd.) erhält, was auch aufschlussreich sein kann.

<sup>250</sup> Dies betonen Dittmer et al. auch für die Didaktik der Naturwissenschaften, Dittmer et al. (2016: 102).

<sup>251</sup> Weitere können in diesem Rahmen nicht angegangen werden.

Zur Illustration dieser Fragestellung sei ein erster vergleichender Blick der geographiedidaktischen Studien von Applis (2012) und Hofmann (2015) mit der vorliegenden Studie gewagt:

Tab. 32 Vergleich sinngenetischer Typen dieser Studie mit Applis (2012) und Hofmann (2015)

<b>Applis (u. a. 2012; 2014a: 121)</b>	<b>Hofmann (2015: 360)</b>	<b>Ulrich-Riedhammer (2017)</b>
<u>Funktional-sachlicher Typus</u> (Orientierung an Weltbezogenheit komplexer Wissensordnungen)	<u>Schülertypus 1</u> tradierend z. B. Differenzen vermeidend Regeln in der Schule sind verpflichtend	<u>Typus 1</u>  sachlich-darstellend klärende Betrachtung
<u>Aktional-sozialer Typus</u> (Orientierung an Selbstständigkeit und Sozialbezogenheit)	<u>Schülertypus 2</u> konventionalisierend z. B. Differenzen verdeckend, Befolgen vorgegebener Strukturen im Schulraum	<u>Typus 3</u> gefühlbetont-ordnend klare Konformität
	<u>Schülertypus 3</u> emanzipierend Differenzen einräumend bekannte Strukturen müssen überdacht werden	<u>Typus 4</u> perspektivisch-suchend kritische Zustimmung
<u>Autonom-individualistischer Typus</u> (Orientierung an Selbstbezogenheit und Entwicklung der Individualität)	<u>Schülertypus 4</u> opponierend z. B. Differenzen fokussierend negative Orientierung an Vorgaben im Schulraum	<u>Typus 2</u> liberalistisch-debattierend offener Widerstand

Man könnte schon vorsichtig erste Vergleiche ziehen, wobei zu beachten ist, dass die Tabelle in ihrer Ordnung und Selektion bereits eine erste Interpretation vornimmt, etwa wenn man die letzte Zeile betrachtet. Dies soll hier nicht geschehen. Jedoch kann und soll diese Tabelle veranschaulichen, warum eine solche Metaanalyse, wenn sie denn methodisch genau kontrolliert wird, möglicherweise weitere Erkenntnisse liefern kann.

## 2. eine Erweiterung der Methode durch quantitative Methoden

An diesem Punkt geht es um die Frage der Messbarkeit von ethischem Urteilen beispielsweise als Kompetenzmodellierung etwa im Sinne eines large-scale-assessment.

## 3. eine Erweiterung mit Hilfe einer relationalen Typenbildung

Nohl beschreibt den Erkenntnisgewinn relationaler Typenbildung, wie folgt: „Statt also (wie mit der soziogenetischen Typenbildung) sinnhafte Verbindungen zwischen Orientierungsrahmen und kollektiven Erfahrungsräumen zu suchen, werden diese sinnhaften, d. h. regelmäßigen Beziehungen (Relationen) zwischen den Orientierungsrahmen der beiden Typiken bzw. Dimensionen rekonstruiert“ (NOHL 2013: 57).

Die relationale Typenbildung kann damit eine „Alternative oder Ergänzung zur soziogenetischen Perspektive“ (ebd.: 43) liefern, gerade wenn die soziogenetische Rückführung auf etablierte gesellschaftliche Dimensionen (vgl. auch NOHL 2012) nicht greift<sup>252</sup>.

„In Anbetracht des bislang geringen Ertrages soziogenetischer Typenbildungen im Rahmen fach- bzw. geographiedidaktischer Forschung mithilfe der Dokumentarischen Methode erscheint das Verfahren der relationalen Typenbildung als fruchtbare Erweiterung“ (FÖGELE 2016: 269).

Dies sei hier angemerkt mit Blick auf Kapitel 5.4.

## 4. eine Erweiterung der Methode durch die Integration von Videographie

Dies wurde schon für die Pilotstudie dieser Arbeit erprobt und ist im DFG-Projekt ReMU verankert. Hieran lässt sich ethisches Urteilen in Aktion sehen und nicht rückblickend. Zudem ergeben sich weitere Kontrastierungs- und Vergleichsmöglichkeiten und so eine Erkenntniserweiterung durch das, was das Bild zusätzlich zeigen kann, etwa den Gesichtsausdruck im Vergleich zur ethischen Positionierung.

## 5. „eine Integration von Hypothesenprüfung und Rekonstruktion“ (BONNET 2009: 240)

Es geht darum, Fragestellungen der Unterrichtsforschung zu konkretisieren. Es wären also die Ergebnisse dieser Arbeit zum Beispiel als Hypothesen erneut einer Überprüfung zu unterziehen.

Beispiel: Inwiefern führt etwa das Transparent-Machen, das Explizieren des Impliziten, zu einem wie auch immer noch zu bestimmenden besseren ethischen Urteilen?

---

<sup>252</sup> Dies ist eben auch oft in den erziehungswissenschaftlichen Studien der Fall, gerade bezüglich Geschlecht und Generation (vgl. zum Beispiel LAMPRECHT 2012: 215).

Letztlich ist aber an allen diesen Fragen zu sehen, dass auch diese nur geklärt werden können, wenn klar und bestimmt ist, wie *ethisches Urteilen* genau zu verstehen ist – die erste Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, die ethisches Urteilen als Unterscheiden in ethischen Fragen herleitet, betrachtet und definiert.

Ethische Fragen aber kommen tatsächlich an vielen Punkten über die Metapher des Raumes, wie dies einleitend zitiert wurde, in den Geographieunterricht hinein, ethische Fragen, in denen und an denen Urteilen als Unterscheiden verstanden geschieht.

Das Erkennen und Fragen dieser ethischen Fragen im Sinne des ethischen Urteilens ist erst noch als genuin im Geographieunterricht – und dies nicht nur im Kontext des Globalen Lernens – zu verankern, das Bearbeiten der Fragen dann erst in einem weiteren Schritt zu reflektieren.

Wie dies geschehen kann vor dem Hintergrund eines bestimmten Verständnisses von ethischem Urteilen, dazu wurden einige *Stellschrauben* als Rückschlüsse (3. Forschungsfrage) der empirischen Ergebnisse (2. Forschungsfrage) aufgezeigt und je nachdem typusspezifisch differenziert.

Dies sind u. a.:

- Ausgehen von genuinen ethische Fragen der Schüler – auch als Entlastung der Schüler: z. B. aus der Schuldfrage als erlebte Frage der Schüler → die Gerechtigkeitsfrage
- Hohen Abstraktionsgrad von ethischen Fragen auf globaler Ebene beachten
- Sprachreflexive Klärung ist zentral, auch über das Alltagsverständnis, ggf. unter Rückbezug auf ethische Theorien bei genauer Klärung ihrer didaktischen Zielsetzung
- Eigene Methoden zum ethischen Urteilen weniger zentral als die Integration der ethischen Fragen in den Geographieunterricht
- Richtige Einbettung ethischer Fragen als zentrale Frage und Frage der Unterschiede in der Kontextualisierung allgemeiner und angewandter Ethik
- Keine dichotome Struktur, statt Transzendieren von Dichotomien im Nachhinein
- Vielperspektivität im Globalen Lernen als Frage der Urteilsperspektivität zwischen Subjektivität und Objektivität
- Intersubjektives Urteilen im Sinne des Globalen Lernens langsam anbahnen, da die Schüler Subjektivität gewohnt sind.

Diese Stellschrauben gilt es noch „festzuziehen“.

## **Anhang**

Das Material der Unterrichtseinheit, auf das in der vorliegenden Arbeit verwiesen wurde, kann auf der Homepage zu dieser Buchreihe unter <http://geographiedidaktische-forschungen.de/> angesehen und heruntergeladen werden.



## Literaturverzeichnis

- ABMEIER, K., DABROWSKI, M. & WOLF, J. (2009): Vorwort. In: ABMEIER, K., DABROWSKI, M. & WOLF, J. (Hrsg.): Globalisierung und globale Gerechtigkeit. Paderborn: Schönigh, S. 7-9.
- ALBROW, M. (1998): Auf dem Weg zu einer globalen Gesellschaft? In: BECK, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 411-434.
- AMMANN, C. (2007): Emotionen – Seismographen der Bedeutung. Ihre Relevanz für die christliche Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.
- AMMIGHT QUINN, R. (2007): Vom Wert der Bildung. In: AMMIGHT QUINN, R. ET AL. (Hrsg.). Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-29.
- ANDREOTTI, V., SOUZA, M. (2008): Learning to Read the World Trough Other Eyes. Derby: Global Education.
- APPLIS, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten: Selbstverlag HGD.
- APPLIS, S. (2013a): Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. In: Geographie und ihre Didaktik, 41 (3), S. 105-122.
- APPLIS, S. (2013b): Erzählungen von globaler Gerechtigkeit – Untersuchung von Problemfeldern wertorientierten Lernens im Geographieunterricht mit der dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 4 (2), S. 175-195.
- APPLIS, S. (2014a): Zur Diskussion der normativen Gehalte im Globalen Lernen in allgemeiner Pädagogik und Geographiedidaktik. In: SCHWARZ, I., SCHRÜFER, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster: Waxmann, S. 101-134.
- APPLIS, S. (2014b): Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 37 (1), S. 13-20.
- APPLIS, S. (2014c): Die soziale Dimension des kommunikativen Aushandelns von Gerechtigkeitsfragen. In: Geographie aktuell und Schule, 36 (208), S. 15-23.

- APPLIS, S. (2014d): Ethische Persönlichkeitsbildung aus geisteswissenschaftlicher und geographiedidaktischer Perspektive. Vorstellungen von Geographielehrkräften zu geographischer und schulischer Bildungsarbeit – Ergebnisse eines Projektes empirisch – rekonstruktiver Forschung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5 (4), S. 90-111.
- APPLIS, S. (2015a): Ein Vergleich kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen für das interkulturelle und wertorientierte Lernen im Geographieunterricht. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik, 43 (1), S. 2-26.
- APPLIS, S. (2015b): Moralische Urteilsfähigkeit, Bewertungen und Werthaltungen. Möglichkeiten qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansätze für die Philosophie- und Ethikdidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik des Philosophie- und Ethikunterrichts, 38 (1), S. 82-93.
- APPLIS, S. (2016): Perspektiven fachdidaktischer Unterrichtsforschung in den Kompetenzbereichen Beurteilung und Bewertung. Eine Grundlegung möglicher Forschungslinien für geographiedidaktische Forschungsprojekte. (Rahmenschrift zu Habilitation).
- APPLIS, S., HÖHNLE, S. & UPHUES, R. (2010): EU-Exportsubventionen aus der Perspektive deutscher und ghanaischer Milchbauern – Die Dilemmadiskussion als Methode des Globalen Lernens. In: Geographie heute 281/282, S. 66-73.
- APPLIS, S., HOFMANN, R. (2016): „Ist Zuwanderung gut oder schlecht?“ oder ist das die falsche Frage? In: Praxis Geographie 2016(2), S. 4-8.
- APPLIS, S., HOFMANN, R. & HÖHNLE, S. (2015): Zur dokumentarischen Methode in der geographiedidaktischen Forschung. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M.: Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Münster: Lit, S. 243-268.
- APPLIS, S., SCARANO, N. (2014): Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralpädagogik – eine Annäherung – Zur Einbeziehung philosophischer und moralpädagogischer Überlegungen in die unterrichtliche Behandlung von Prozessen der Globalisierung. In: Geographie und Schule, 208, S. 3-7.
- ARENDT, H. (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Herausgegeben und mit einem Essay von BEINER, R. München: Piper.
- ASBRAND, B. (2008): Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 1 (31), S. 4-8.

- ASBRAND, B. (2009a): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 1). Münster: Waxmann.
- ASBRAND, B. (2009b): Rekonstruktive Sozialforschung als Forschungsstrategie im Umgang mit der impliziten Normativität Globalen Lernens. In: HORNBERG, S., DIRIM, I., LANG-WOJTASIK, G. & MECHERIL, P. (Hrsg.): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 111-127.
- ASBRAND, B. (2010): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema ‚Globalisierung‘. In: BOHNSACK, R., PRZYBORSKI, A. & SCHÄFFER, B. (Hrsg): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, 2. Auflage., Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 75-92.
- BAHR, M. (2007): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Praxis Geographie 37 (9), S. 10-12.
- BAHR, M. (2010): Kooperatives Lernen im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, 40 (12) S. 4-5.
- BALLIS, A., PENZOLD, M., SCHERF, D. & SCHIEFERDECKER, R. (2014): Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. In: Didaktik Deutsch, 19 (37), S. 92-104.
- BARKMANN, J., BÖGEHOLZ, S. (2003): Kompetent gestalten, wenn es komplexer wird. In: „21“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung, 3, S. 49-52.
- BARTH, M., FISCHER, N., MICHELSEN, G. & RODE, H. (2012): Bildungsorganisationale Konsumkultur als Kontext jugendlichen Konsumlernens. In: DEFILA, R., DI GIULIO, A. & KAUFMANN-HAYOZ, R. (Hrsg.): Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Schwerpunkt "Vom Wissen zum Handeln - Neue Wege zum Nachhaltigen Konsum" (S. 247-263). München: Oekom.
- BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? (= Edition zweiter Moderne). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BECKER, G. (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim: Beltz.

- BENEKER, T., TANI, S., UPHUES, R. & VAART, R. VAN DER (2013): Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands. In: *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22 (4), 322-336.
- BENNER, D. ET AL (2010): Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte – und Tugenderziehung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4, S. 304-312.
- BENNER, D. NIKOLOVA, R., V. HEYNITZ, M., IVANOV, S. & TSCHERNJAJEW, M. (2013): Normativität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Ansatz, erste Ergebnisse und vorläufige Modellierungen im DFG- Projekt ETiK. In: FUCHS, T., JEHLE, M. & KRAUSE, S. (Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 121-137.
- BERTELSMANN-STIFTUNG (2007): *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- BERGMANN, J., LUCKMANN, T. (1999): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Band I: *Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation*. Wiesbaden: Opladen.
- BETSCH, T., HABERSTROH, S. (2005): *Current Research on Routine Decision Making: Advances and Prospects*. In: BETSCH T., HABERSTROH S. (Hrsg): *The Routines of Decision Making*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, S. 359–376.
- BIEBER, T., REGER, N. (2011): *Kommunikation und Ethik. Anregungen für einen kompetenzorientierten Ethikunterricht. Handreichung für Haupt-/Mittelschule, Realschule und Gymnasium [schulartübergreifend]*. Wolnzach.
- BIEHL, P., JOHANNSEN, F. (2003): *Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch*. Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BIENENGRÄBER, T. (2002): *Vom Egozentrismus zum Universalismus. Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilskompetenz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- BICKEL, J., JÄKEL, B. & BERNDT, C. (2008): *Terra. Geographie 10. Gymnasium Bayern*. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- BIRKENHAUER, J. (2000): *Ethische Orientierung – Werteorientierung*. In: *Geographie und Schule*, 22 (124), S. 10-15.

- BIRKENHAUER, J. (2004): Wem gehört die Welt? Wertorientierung im globalen Lernen. In: KROSS, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. (= Geographiedidaktische Forschungen, 38). Weingarten: Selbstverlag HGD, S. 25-32.
- BÖHN, D. (2013): Raumwirksamkeit von Wertvorstellungen. In BÖHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S.295-296.
- BÖHN, D., FRICKEL, J., HAMANN, B., DIETERSBERGER, T., GÖLLER, J., LIST, U., STALLHOFER, B. (2007): Bilddidaktik im Geographieunterricht. In: Bodensteiner, P., Pöppel, E. & Wagner E. (Hrsg.): Wissensgenese an Schulen. Beiträge einer Bilddidaktik. Sonderausgabe 1, S. 98-102.
- BÖGEHOLZ, S. (2000): Entwicklung ökologischer Urteilskompetenz als zentrales Anliegen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Ein Forschungsvorhaben im Rahmen des BLK-Programm „21“. In: KAPPEN, L., HÖRMANN, G. (Hrsg.): „Ökosystemforschung und Ökosystem- Management“, Verhandlungen GfÖ, Band 30. Berlin: Parey, S. 219.
- BÖGEHOLZ, S. (2011): Bewertungskompetenz im Kontext Nachhaltiger Entwicklung: Ein Forschungsprogramm. In: HÖTTECKE, D. (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Potsdam 2010. Münster: LIT, S. 32-46.
- BÖGEHOLZ, S., BARKMANN, J. (2003): Ökologische Bewertungskompetenz für reale Entscheidungssituationen: Gestalten bei faktischer und ethischer Komplexität. In: DGU-Nachrichten, Jahreshft 2003, 27/28, S. 44-53.
- BÖGEHOLZ, S. ET AL. (2004): Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 10, S. 98-115.
- BÖGEHOLZ, S. (2007): Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In: Krüger, D., Vogt, H. (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin: Springer, S. 209-220.
- BOHNSACK, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, R. (1997): „Orientierungsmuster“. Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: SCHMIDT, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, S. 49–61.

- BOHNSACK, R. (2001): Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: HUG, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Baltmannsweiler: Schneider, 326-345.
- BOHNSACK, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. & NOHL, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225-254.
- BOHNSACK, R. (2011): Orientierungsmuster. In: BOHNSACK, R., MAROTZKI, W. & MEUSER, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 132-133.
- BOHNSACK, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsforschung. In: SCHITTENHELM, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer, S. 119-154.
- BOHNSACK, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationstudie zur Peer-Mediation an Schulen. In: BOHNSACK, R., PRZYBORSKI, A. & SCHÄFFER, B. (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 267-284.
- BOHNSACK, R., NOHL, A.-M. (2007): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. & NOHL, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.303-307.

- BOHNSACK, R., PRZYBORSKI, A. (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: BOHNSACK, R., PRZYBORSKI, A. & SCHÄFFER, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 233-248.
- BOHNSACK, R., SCHÄFFER, B. (2007): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. & NOHL, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309-324.
- BONNET, A. (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: ZQF 10. Jg., Heft 2/2009, S. 219-240.
- BOURDIEU, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main.
- BOURDIEU, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main.
- BRACKER, E. (2015): Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- BRAUN, A. (1983): Umwelterziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine vergleichende Betrachtung theoretischer Erziehungspostulate mit Kenntnissen, Einstellungen und praktizierten Handlungsweisen 15- bis 16-jähriger Schüler. Frankfurt am Main.
- BRAUN, A. (2004): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten – Aufgabenfeld und Forschungsstand der Geographiedidaktik. In: Geographie und Schule, Jg. 26, H. 152, S. 2-8.
- BUDKE, A. (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: BUDKE, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht (= Potsdamer Geographische Forschungen 27), Potsdam.
- BRETSCHNEIDER, J., LAUNHARDT, W. (2015): Lernen an Utopien, Praxis Politik 2015, 11 (1), S. 8-13.
- BUDKE, A., UHLENWINKEL, A. (2013): Argumentation. In: ROLFES, M., UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Braunschweig: Westermann, S.11-16.
- BÜRIG-HEINZE, S. (2005): Mensch macht Mensch. Christliche Ethik und Gentechnologie. (Religionsunterricht praktisch, Sekundarstufe II). Göttingen: V & R.

- BUROW, O.-A. (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CAMMANN, A. (2016): Wie teilt man den Kuchen auf? Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2016/13/ungleichheit-harry-g-frankfurt-essay> [20.03.2017].
- CARAVITA, S., HALLDÉN, O. (1994): Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4 (1), S. 89-112.
- CARAVITA, S. (2001): A re-framed conceptual change theory: Commentary. *Learning and Instruction*, 11, S. 421-429.
- CHANG RUNDGREN, S.-N., RUNDGREN, C.-J. (2010): SEE-SEP: From a separate to a holistic view of socioscientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), Article 2. Verfügbar unter [https://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v11\\_issue1\\_files/changsn.pdf](https://www.ied.edu.hk/apfslt/download/v11_issue1_files/changsn.pdf) [6.3.2017].
- COEN, A., HOFFMANN, K. W. (2010): Beurteilen und Bewerten. Schlüsselkompetenzen eines modernen Geographieunterrichts. In: *Praxis Geographie*, H. 5, S. 10-11.
- CUTCHIN, M. P. (2002): Ethics and geography: continuity and emerging synthesis. In: *Progress in Human Geography* 26 (5), S. 656-664.
- DAUM, E. (1993): Überlegungen zu einer "Geographie des eigenen Lebens", In: HASSE, J., ISENBERG, W. (Hrsg.): *Vielperspektivischer Geographieunterricht*. = *Osnabrücker Studien zur Geographie* 14, S. 65-70. Osnabrück.
- DGfG – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hrsg.) (2014): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. 8., aktualisierte Auflage. Berlin: DGfG.
- DIETRICH, J. (2004): Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik. In: ROHBECK, J. (Hrsg.): *Ethisch-philosophische Basiskompetenz, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 5, Dresden: Thelem, S. 65-96.
- DIETRICH, J. (2006): Zur Methode ethischer Urteilsbildung in der Umweltethik. In: ESER, U., MÜLLER, A. (Hrsg.): *Umweltkonflikte verstehen und bewerten: Ethische Urteilsbildung im Natur- und Umweltschutz*. München: oekom, S. 177-193.

- DIETRICH, J. (2007): Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In: AMMICH QUINN, R. ET AL. (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30-51.
- DIETRICH, J. (2008): Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick. In: BENK, A., THOMAS, P. (Hrsg.): Negativität und Orientierung. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 65-77.
- DIETRICH, J. (2012): Ethische Urteilskraft – methodologische Überlegungen aus argumentationstheoretischer Perspektive. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 2/2012, Schwerpunktheft "Angewandte Ethik und Urteilskraft". S. 233-24
- DICKEL, M., HOFFMANN, K. W. (2012): Mit Bildern umgehen – Zwischen Spielraum und Festlegung. In: Geographie und Schule 34, 199, S. 12-19.
- DILTHEY, W. (1911): Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung im metaphysischen System. In: FRISCHEISEN-KÖHLER, M. (Hrsg.): Weltanschauung. Berlin, S. 3-51.
- DITTMER, A., GEBHARD, U. (2012): Stichwort Bewertungskompetenz: Ethik im naturwissenschaftlichen Unterricht aus sozial-intuitionistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 18, S. 81-98.
- DITTMER, A., GEBHARD, U., HÖTTECKE, D. & MENTHE, J. (2016): Ethisches Bewerten im Naturwissenschaftlichen Unterricht. Theoretische Bezugspunkte. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 22, S. 97-108.
- DÖRING, N., BORTZ, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin: Springer.
- DÖRNER, D. (1989): Die Logik des Misslingens. Hamburg: Rowohlt.
- DOPPELSTEIN-OSTHOFF, P., SCHIRP, H. (1993): Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Soest: Soester Verlag-Kontor.
- DRAKEN, K. (2000): Eignet sich das Sokratische Gespräch für die Schule? Überlegungen aus der Sicht des Philosophieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe. In: KROHN, D., NEIBER, B. & WALTER, N. (Hrsg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. »Sokratisches Philosophieren« Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, 6, Frankfurt am Main, S. 68-89.

## Literaturverzeichnis

- DRAKEN, K. (2011): Wie frag' ich bloß? Von Sokratischer Gesprächsmotivation und Kompetenzorientierung im Unterrichtsgespräch. In: EU, Ethik und Unterricht: Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik / Werte und Normen / LER / Praktische Philosophie; 4(11): „Gespräche“. Velber: Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, S. 48 – 52.
- DRAKEN, K. (2012). Arbeitskreis Sokratisches Gespräch und politische Willensbildung. Verfügbar unter [http://www.fv-philo-hh.de/material/Draken\\_AK\\_Reader.pdf](http://www.fv-philo-hh.de/material/Draken_AK_Reader.pdf) [4.5.2017].
- DULITZ, B., KATTMANN, U. (1990). Bioethik. Fallstudien für den Unterricht. Stuttgart: Metzler.
- EGGERT, S., BÖGEHOLZ, S. (2006): Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 12, S. 199–217.
- EGGERT, S., BÖGEHOLZ, S. (2010): Students' Use of Decision Making Strategies With Regard to Socioscientific issues – An Application of the Rasch Partial Credit Model. Science Education 94 (2), S. 230–258.
- EKD (1997): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Verfügbar unter <http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/gem-texte/gt009.rtf> [3.6.2017].
- ERMANN, U., REDEPENNING, M. (2010): Gute Räume – schlechte Räume? Zum Verhältnis von Moral und Raum in der Geographie. In: Geographische Revue, 12 (1), S. 5-20.
- EUROPEAN COMMISSION (2007): Europeans and Development Aid. Special Eurobarometer. Verfügbar unter [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_280\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_280_en.pdf). [4.5.2017]
- EUROPEAN VALUE STUDY (2004): verfügbar unter <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu> [3.6.2017].
- FELZMANN, D. (2013a): Werteerziehung/ethisches Urteilen. In: BÖHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S. 294-295.
- FELZMANN, D. (2013b): Das Bewerten bewerten. Klausuraufgaben zur Beurteilungs- und Bewertungskompetenz. In: Geographie und Schule, 35 (206), S. 15-22.

- FELZMANN, D. (2016): Ein Verteilungsschlüssel für die Flüchtlinge in der EU? Mit Hilfe des praktischen Syllogismus Urteile analysieren und fällen. *Praxis Geographie*, 46 (1), S. 28-33.
- FENG, L. (2012): Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really now? *Environmental Education Research*, 18(1), S. 31-43.
- FISCHER, J. (2012): Verstehen statt Begründen. Warum es in der Ethik um mehr als nur um Handlungen geht. Stuttgart: Kohlhammer.
- FISCHER, J., GRUDEN, S., IMHOFE, E. & STRUB, J.-D. (2008). Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.
- FÖGELE, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. *Rekonstruktive Typenbildung I Relationale Prozessanalyse I Responsive Evaluation*. (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 61). Münster: Selbstverlag HGD.
- FÖRSTER, T. (2011): Neue Medien – Neue Wege. Imagination und das Leben der Bilder in Afrika. In: Paul, A. T., Pefini, A. & Rehbein, B. (Hrsg.): *Globalisierung Süd*. Wiesbaden: Springer. S. 333-359.
- FLATH, M. (1994): Die Erde bewahren – Leitbild für den Geographieunterricht?. In: FLATH, M., FUCHS, G. (Hrsg.): *Die Erde bewahren – Fremdartigkeit verstehen und respektieren*. Erstes Gothaer Forum zum Geographieunterricht 1993. (= Geographische Bausteine, Neue Reihe, H. 39, Pädagogische Schriften, H. 1.), Gotha: Perthes, S. 24-28.
- FRANKENA, W. K. (1975): *Analytische Ethik. Eine Einführung*. München: DTV.
- FRANKFURT, H. G. (2016): *Ungleichheit. Warum wir nicht alle gleich viel haben müssen*. Berlin: Suhrkamp.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (2011): *Dichte Beschreibung*. In: BOHNSACK, R., MAROTZKI, W. & MEUSER, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 33-35.
- FUCHS, G. (1998). "Global denken lernen?" – Die didaktische Kategorie für Globalisierung? In: FLATH, M., FUCHS, G. (Hrsg.): "Globalisierung" – Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha: Perthes, S. 66-84.
- FUCHS, G. (2005): Globalisierung verstehen? Ansätze und Wege zu "global denken lernen". In: ENGELHARD, K. OTTO, K. H. (Hrsg.): *Globalisierung: Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung*. Münster: Waxmann, S. 133-161.

- FUCHS, M. E. (2010): Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion. (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 43). Göttingen: V&R unipress.
- GAUSMANN, E., EGGERT, S., HASSELHORN, M., WATERMANN, R. & BÖGEHOLZ, S. (2010): Wie verarbeiten Schüler/innen Sachinformationen in Problem- und Entscheidungssituationen Nachhaltiger Entwicklung? Ein Beitrag zur Bewertungskompetenz. Projekt Bewertungskompetenz. In: KLIEME, E., LEUTNER, D., KENK, M. (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 56) Weinheim: Beltz, S. 204-215.
- GEBHARD, U., MARTENS, E. & MIELKE, R. (2004): Ist Tugend lehrbar? – Zum Zusammenspiel von Intuition und Reflexion beim moralischen Urteilen. In: ROHBECK, J. (Hrsg.): Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Dresden: Thelem, S. 131-164.
- GEBHARD, U., NEVERS, P. & BILLMANN-MAHECHA, E. (2003): Moralizing trees: Identity, anthropomorphism and children's relationships to nature. In: CLAYTON, S., OPOW, S. (Hrsg.): Identity and the natural environment. The psychological significance of nature. Cambridge: MIT, S. 91-112.
- GEERTZ, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 696). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GILLIGAN, C. (1985): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: DTV.
- GOLDSTEIN, M. (2000): Wir mußten selber denken. Ein Sokratisches Experiment im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 8 und 9 einer Hauptschule. In: KROHN, D., NEIBER, B. & WALTER, N. (Hrsg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. »Sokratisches Philosophieren« Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, 6, Frankfurt am Main, S. 48-54.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: Huber, S. 51-83.
- GROBE, F., BÖGEHOLZ, S. (2003): Förderung der Bewertungskompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II am Beispiel der Streuobstwiese. In: Erkenntnisweg Biologiedidaktik, S. 103-119.

- HAAN, G. DE (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., Haan, G. de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-44.
- HABERMAS, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HAFFNER, S., SPRENGER, S. & KREMER, K. (2014): Wasserwerte(n) Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Museum. In: MÜLLER, M. M., HEMMER, I. & TRAPPE, M. (Hrsg.): Nachhaltigkeit neu denken. Rio + X: Impulse für Bildung und Wissenschaft. München: Oekom, S. 283-298.
- HARTMANN - MROCHEN, M. (2013): Zwischen Notengebung und Urteilsfähigkeit. Verfügbar unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2013/6223/pdf/Dissertation.pdf>, [25.3.2017]
- HASSE, J. (1995): Emotionalität im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, 17 (96) S. 13-17.
- HASSE, J. (2010): „Globales Lernen“. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: SCHRÜFER, G., SCHWARZ, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 4), Münster: Waxmann, S. 45-62.
- HASSE, J. (2015): Das Bild – ein visuelles Medium. In: SCHLOTTMANN, A., MIGGELBRINK, J. (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern. (= Sozial- und Kulturgeographie, Band 2). Bielefeld: Transcript, S. 31-47.
- HATTIE, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Baltmannsweiler: Schneider.
- HAUBRICH, H. (1990): Die Menschenrechte im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule 12 (65), S. 15-21.
- HAUBRICH, H. (1994): Globale Aspekte der geographischen Erziehung. In: FLATH, M., FUCHS, G. (Hrsg): Die Erde bewahren – Fremdartigkeit verstehen und respektieren. Erstes Gothaer Forum zum Geographieunterricht 1993. (= Geographische Bausteine, Neue Reihe, H. 39, Pädagogische Schriften, H. 1.) Gotha: Perthes, S. 52-63.
- HAUBRICH, H. (2003): Meine Zukunft in Europa. Schüleransichten aus Ungarn, Tschechien, Polen und Slowenien. In: Geographie heute, 124, S. 37-42.

## Literaturverzeichnis

- HAUFF, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.
- HAVELBERG, G. (1990): Ethik als Erziehungsziel des Geographieunterrichts. In: Geographie und Schule 12 (65), S. 5-15.
- HECKMANN, G. (1981): Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover: Schroedel.
- HECKMANN, G. (1993): Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt am Main: dipa.
- HEMMER, I., HEMMER, M. (2010): Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis (Band 46). Weingarten: HGD (Selbstverlag).
- HEID, H. (1998): Ökologische Pädagogik? Kritische Anmerkungen zu den Voraussetzungen umweltpädagogischen Denkens und Handelns. In: BORELLI, M., RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, III: Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen, Hohengehren: Schneider, S. 3-25.
- HEILMAN, E. E. (2007): (Dis)Locating Imaginative And Ethical Aims Of Global Education. Philosophy and Education, 1 (16) S. 83-104.
- HEINRICH, M. (2005): Bildung und Nachhaltige Entwicklung: Empirische Studien zur SchülerInnensichtweisen. Münster: MV.
- HERMANN, M. C. (2009): Politische Weltbilder Jugendlicher in der Mediendemokratie: Eine interdisziplinäre Analyse am Beispiel von Wahlkampfkommunikation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HERZIG, B. (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 268). Münster: Waxmann.
- HILDEBRAND, D. VON (1969): Die Idee der sittlichen Handlung – Sittlichkeit und ethische Werterkenntnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HÖFINGHOFF, M. (2010): Flucht nach Europa – Eine qualitative Studie zum ethischen Urteilen von SchülerInnen in einem bevölkerungsgeographischen Kontext. Masterarbeit im Fach Geographie bei Prof. Dr. Christiane Meyer. Verfügbar unter <https://www.didageo.uni-hannover.de/44.html> [4.5.2017]
- HOFMANN, R. (2015): Urbanes Räumen. Pädagogische Perspektiven auf die Raumeignung Jugendlicher. Bielefeld: Transcript.

- HOFMANN, R., ULRICH-RIEDHAMMER, E. M. (2014): Die Konstruktion (inter-)kultureller Räume als moralisch-ethische Urteile. In: SCHWARZ, I., SCHRÜFER, G. (Hrsg.), Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Münster: Waxmann, S. 155-170.
- HÖHNLE, S. (2014): Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven Münster. (= Geographiedidaktische Forschungen Band 53). Münster: Selbstverlag HGD.
- HÖßLE, C. (2001): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik. Innsbruck: StudienVerlag.
- HONECKER, M. (2010): Evangelische Ethik als Ethik der Unterscheidung. Mit einer Gesamtbibliographie von Martin Honecker. (= Ethik im theologischen Diskurs, Band 20). Berlin: Lit.
- HOPPE, R. (2008): Der Kunde als Krieger. In: Der Spiegel 36, S. 56-62.
- HORSTER, D. (1994): Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- HORSTER, D. (2004): Was soll ich tun? Moral im 21. Jahrhundert. Leipzig: Reclam.
- HOSTENBACH, J. et al. (2011): Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 17, S. 261-288.
- HOSTENBACH, J., WALPUSKI, M. (2013): Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Bewertungskompetenz im Fach Chemie. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 19, S. 129-158.
- HUBER, W. (1990): Sozialethik als Verantwortungsethik. In: Konflikt und Konsens. Studien zur Ethik der Verantwortung. München: Kaiser, S. 152-154.
- HUBER, H. (2006): Mill: Utilitarismus. Vorlesung SoSe2006. Verfügbar unter: <http://www.huber-tuerkeim.de/Mill%20-%20Utilitarismus.pdf> [3.6.2017].
- HUSSERL, E. (2007): Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II, Das Problem der Lebenswelt, Ditzingen: Reclam, S. 220-292.
- JAHNKE, H., RICHTER, J. (2010): Glocalisierte Schülerwelten: Individuelle Erkundungen globalisierter Orte in der eigenen Lebenswelt. Geographie heute, 285, S. 43-47.
- JAHNKE, H. (2012): Geographische Bildkompetenz? Über den Umgang mit Bildern im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, 34 (195), S. 27-35.

## Literaturverzeichnis

- JAHNKE, H. (2013): Bildauswertung/Bildanalyse/Bildinterpretation. In: BÖHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S. 30-32.
- JEISMANN, M. (2000): Die Mutter aller Blenden. So wird Wahn zu Wirklichkeit: Wie Völker sich im Film erfinden. Frankfurter Allgemeine Zeitung, [6.3.2000].
- JOAS, H. (1999): Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- JOAS, H., WIEGANDT, K. (2005): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt am Main: Fischer.
- JOHNSON, J. F., BAGDASAROV, Z., CONNELLY, S., HARKRIDER, L., DEVENPORT L.D., MUMFORD, M.D. & THIEL, C.E. (2012): Case-Based Ethics Education: The Impact of Cause Complexity and Outcome Favorability on Ethicality. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: An International Journal*, 7(3), S. 63-77.
- JONAS, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Freiburg (Schweiz).
- KAHNEMAN, D. (2012): Thinking fast and slow. London: Penguin Books.
- KANT, I. (1790): *Kritik der Urtheilskraft*, AA Bd. V. Verfügbar unter <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa05/> [4.5.2017].
- KANWISCHER, D., RHODE-JÜCHTERN, T. (2002): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. *Geographiedidaktische Forschungen*, Bd. 35. Nürnberg.
- KAYER, J., HAGEMANN, U. (2010): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Hohengehren: Schneider.
- KEITSCH, M. M. (1993): Ethical Consequences of Systems Thinking in Industrial Ecology and their Relation to Environmental Philosophy, Norwegian University for Science and Technology. Verfügbar unter [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/242673/122173\\_FU\\_LLETEXT01.pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/242673/122173_FU_LLETEXT01.pdf) [8.5.2017].
- KELLE, U., KLUGE, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Heidelberg: Springer
- KESTLER, F. (2015): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KLAFKI, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

- KLAFKI, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktivistische Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KLAFKI, W. (1999<sup>1</sup>): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, J., Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergm. U. Helb., S. 13-14.
- KMK-KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf) [8.5.2017].
- KMK-KULTUSMINISTERKONFERENZ (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung 2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Zusammengestellt und bearbeitet von Hannes Siege und Jörg-Robert Schreiber (bis 2008 Dieter Appelt). Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf) [6.3.2017].
- KÖCK, H. (1993): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen – Der fachimmanenten Beitrag des Geographieunterrichts zum Lebensalltag des Einzelnen und Funktionieren der Gesellschaft. In Geographie und Schule, 84, S. 14-27.
- Köck, H. (1997): Raumverhaltenskompetenz in der Kritik und die Frage nach möglichen Leitzielalternativen. In: FRANK, F., KAMINSKE, V. & OBERMAIER, G. (Hrsg.): Die Geographiedidaktik ist tot, es lebe die Geographiedidaktik. Festschrift zur Emeritierung von Josef Birkenhauer. (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie, Bd. 8). München: Selbstverlag.
- KÖCK, H., REMPFLER, A. (2004): Erkenntnisleitende Ansätze. Schlüssel zur Profilierung des Geographieunterrichts. Mit erprobten Unterrichtsvorschlägen. Köln: Aulis.
- KOHLBERG, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Aufsatzsammlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KOHLER-SPIEGEL, H. (2015): Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ethisches Lernen und Gender. In: ENGLERT, R., KOHLER-SPIEGEL, H., NAURATH, E., SCHRÖDER, B. & SCHWEITZER F. (Hrsg.): Ethisches Lernen. Jahrbuch der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, S. 76-86.
- KORF, B. (2006): Geographien der Moral. In Geographische Zeitschrift 94 (1), S. 1-14.

- KOVÁCS, L. (2007): *Medizin – Macht – Metaphern. Sprachbilder in der Humangenetik und ethische Konsequenzen ihrer Verwendung.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KROSS, E. (1994): Die Erde bewahren – die neue Leitidee für den Geographieunterricht. In: FLATH, M., FUCHS, G. (Hrsg): *Die Erde bewahren – Fremdartigkeit verstehen und respektieren. Erstes Gothaer Forum zum Geographieunterricht 1993.* (= Geographische Bausteine, Neue Reihe, H. 39, Pädagogische Schriften, H. 1.), Gotha: Perthes, S. 16-23.
- KROSS, E. (2000): Ökologische Bildung ohne Moral? In: *Die Erde 131 (H4)*, S. 374-377.
- KROSS, E. (2004): Globales Lernen als Aufgabe im Geographieunterricht. In: E. KROSS (Hrsg.): *Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.* (= Geographiedidaktische Forschungen, 38). Weingarten: HGD Selbstverlag, S. 199-221.
- KROSS, E. (2008): Globalisierung als Thema des Geographieunterrichts. In: SCHAMP, E. W. (Hrsg): *Handbuch des Geographieunterrichts Band 9 Globale Verflechtungen*, Köln: Aulis, S. 8-18.
- KRUIP, G., WINKLER, K. (2010): Moraltheoretische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens. In: GISBERTZ, H., KRUIP, G. & TOLKSDORF, M. (Hrsg.): *Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann, S. 15-56.
- KUBISCH, S. (2010): Differenz(re)konstruktionen – Dokumentarische Evaluationsforschung in der Sozialen Arbeit. In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. (Hrsg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis.* Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 252-266.
- KÜNG, H. (1990): *Projekt Weltethos.* München: Piper.
- KÜNZLI D. CH., BERTSCHY, F. & BUCHS, CH. (2013): Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft – Umgang mit normativ-ethischen Fragen im Rahmen einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: WANNACK, E., BOSSHART, S., EICHENBERGER, A., FUCHS, M., HARDEGGER, E. & MARTI, S. (Hrsg.): *4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten.* Münster: Waxmann, S. 279-286.
- KUTSCHER N. (2002): *Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe.* Bielefeld: Bielefeld University.

- KUTSCHER, N. (2010): Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: BOHNSACK, R., PRZYBORSKI, A. & SCHÄFFER, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opalden & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 189-201.
- KUTTLER, M. (1994): Grundpositionen der Umweltethik. Lesetexte für einen fächerübergreifenden Unterricht. In: Praxis Geographie 24 (12), S. 37-39.
- LABUDE, P., ADAMINA, M. (2008): HarmoS Naturwissenschaften: Impulse für den naturwissenschaftlichen Unterricht von morgen. Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (3), S. 351 – 360.
- LADENTHIN, V. (2010): Werterziehung im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, 5 S. 4-6.
- LAMBERT, D. (2006): What's the point of teaching Geography? – In: BALDERSTONE, D. (Hrsg.): Secondary Geography Handbook. Sheffield: Geographical Association, S. 30-37.
- LAMNEK, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflag. Weinheim: Beltz.
- LAMPRECHT, J. (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAMPRECHT, J., ULRICH(-RIEDHAMMER), E. M. (2014): Urteilsbildung und Einbildungskraft. Zum Fremden im Geographieunterricht. In: SCHOBERTH, I. (Hrsg.): Urteilen lernen II. Ästhetische, politische und eschatologische Perspektiven moralischer Urteilsbildung im interdisziplinären Diskurs. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, S. 89-124.
- LANGHE, A. (1996): Kinderalltag in einer modernisierten Landgemeinde. Befunde und weiterführende Überlegungen zur Untersuchung der Lebensführung von Kindern. In: Honig, M-S., Leu, H. R., Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, Weinheim/München: Juventa, S. 77-97.
- LAUB, J. (2011): Raum und Wertewandel: Die Bedeutung des Wertewandels für die gesellschaftliche Konstruktion geographischen Wissens. Veröffentlichte Dissertation, FU Berlin.

## Literaturverzeichnis

- LAUTSTRÖER, A. (2005): Förderung von Bewertungskompetenz durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Kiel. Verfügbar unter [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=980916283&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=980916283.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=980916283&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=980916283.pdf) [30.01.2012].
- LETHMATE, J. (2000): Ökologie gehört zur Erdkunde – aber welche? In: Die Erde, 131 (1), S. 61-79.
- LIND, G. (2006): Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologieunterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule. S. 55 (1), S. 10-16.
- LING, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenburg.
- LOIDOLT, S. (2008): Sich ein Bild machen. Das ästhetische Urteilen als politisches Urteilen in der Kant – Lektüre von Hannah Arendt. Verfügbar unter [http://www.academia.edu/276766/\\_Sich\\_ein\\_Bild\\_machen\\_.Das\\_asthetische\\_Urteilen\\_als\\_politisches\\_Urteilen\\_in\\_der\\_Kant-Lektüre\\_von\\_Hannah\\_Arendt](http://www.academia.edu/276766/_Sich_ein_Bild_machen_.Das_asthetische_Urteilen_als_politisches_Urteilen_in_der_Kant-Lektüre_von_Hannah_Arendt) [1.7.2013].
- LOOS, P., SCHÄFFER, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Springer.
- LOPEZ, Y. P., RECHNER, P.L. & OLSON-BUCHANAN, J.B. (2005): Shaping Ethical Perceptions: An Empirical Assessment of the Influence of Business Education, Culture, and Demographic Factors. Journal of Business Ethics, 60, S. 341-358.
- LUBKOLL, C. & WISCHMEYER, O. (2009): Ethical Turn? Geisteswissenschaften in neuer Verantwortung. (= Ethik-Text-Kultur, Bd. 2). München: Wilhelm Fink.
- LUCKMANN, TH. (1998): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh: Bertelsmann.
- LÜDEMANN, S. (2011): Untersuchungen zu Hannah Arendts nachgelassenen Schriften. Verfügbar unter <https://exzellenzcluster.uni-konstanz.de/5380.html> [24.3.2017].
- LUHMANN, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster und zweiter Teilband. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- MANNHEIM, K. (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. (= Soziologische Texte, Band 28). Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- MANNHEIM, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MARBURGER, P., REINHARDT, M. & SCHRÖDER, M. (1998): Die Bewältigung von Langzeitrissen im Umwelt- und Technikrecht. 13. Trierer Kolloquium zum Umwelt- und Technikrecht vom 11. Bis 12. September 1997 (Umwelt- und Technikrecht 43), Berlin.
- MARTENS, E. (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.
- MARTENS, E. (2006): Ethische Kompetenz als Bildungsziel in Schule und Hochschule. In: HÜGLI, A. & THURNHERR, U. (Hrsg.): Ethik und Bildung. Ethique et formation. (= Hodos – Wege bildungsbezogener Ethikforschung in Philosophie und Theologie, Band 4). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MARTENS, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik). Göttingen: V und R.
- MARTENS, M., ASBRAND, B. (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10, (2) S. 201-217.
- MEHREN, M., ULRICH-RIEDHAMMER, E. M. (2014): Das (neo)sokratische Gespräch im Geographieunterricht. Auf der Suche nach einem Konsens. In Geographie aktuell & Schule 36 (208) S. 24-29.
- MEHREN, M., MEHREN, R., OHL, U. & RESENBERGER, C. (2015): Die doppelte Komplexität geographischer Themen – Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. In: Geographie aktuell & Schule 37 (216), S. 4-11.
- MEHREN, R., REMPFLER, A., ULRICH-RIEDHAMMER, E. M., BUCHHOLZ, J. & HARTIG, J. (2015): Wie lässt sich Systemdenken messen? Darstellung eines empirisch validierten Kompetenzmodells zur Erfassung geographischer Systemkompetenz. In: Geographie aktuell & Schule, 215, S. 4–15.
- MEIER, M., NITSCH, A. (2012): Miesmuschel vs. Pazifische Auster. Ein Duell im Wattenmeer. Praxis der Naturwissenschaften 61 (4), S. 6-14.

- MENDL, H. & REIS, O. (2013): Zwischen Ethik und Moral. In: BÜTTNER, G, MENDEL, H. REIS, O. & ROOSE, H. (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 4: Ethik, Hannover: Lusa, S. 11-32.
- MENTHE, J. (2006): Urteilen im Chemieunterricht – eine empirische Untersuchung zum Einfluss des Chemie- unterrichts auf das Urteilen von Lernenden in Alltagsfragen. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Mathematisch- Naturwissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Osnabrück: Der Andere.
- MERRYFIELD, M. M., LO, J. T.-Y. & KASAI, M. (2008): Worldmindedness: Taking Off the Blinders. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(1), S. 6-20.
- Meyer, C., Felzmann, D. (2010): Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells. In: *Geographie und ihre Didaktik*, 3, S. 125-132.
- MEYER, C., FELZMANN, D. & HOFFMANN, K. W. (2010): Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: *Praxis Geographie*, 5, S. 7-9.
- MEYER, C. (2011a): Werte-Bildung und Wertebewusstsein als wesentliche Grundlagen ethischen Urteilens und moralischen Handelns. Verfügbar unter [http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Werte\\_oktober\\_2011.pdf](http://www.didageo.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Werte_oktober_2011.pdf) [23.3.2012].
- MEYER, C. (2011b): Werte-Bildung zur ethischen Orientierung. Beziehungen und Bedeutungen auf dem Hiroshima-Gedenkhain in Hannover. In: *Unimagazin-Zeitschrift der Leibniz-Universität Hannover*, 3/4, S. 44-47.
- MEYER, C., FELZMANN, D. (2011): Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe. In: Meyer, C.; Henry, R. & Stöber, G. (Hrsg.): *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. Braunschweig: Westermann, S. 130–146.
- MEYER, C. (2012): Wertebildung und Wertebewusstsein zur Werte-Bildung. In: HAVERSATH, J. B. (Hrsg): *Geographiedidaktik. Theorie-Themen-Forschung*. Braunschweig: Westermann. S. 314-329.
- MEYER, C. (2015): Ethisches Urteilen am Beispiel der Intensivtierhaltung von Schweinen: Argumentationen mit dem Praktischen Syllogismus hinterfragen (Sekundarstufe I und II). In: REINFRIED, S., HAUBRICH, H. (Hrsg.): *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen, S. 406-409.

- MEYER, M., KUNZE, I. & TRAUTMANN, M. (2007): Schülerpartizipation im Englischunterricht. Opladen: Barbara Budrich.
- MICHALIK, K. (2012): Fragen und Philosophieren im Fachunterricht. Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzips. In: NEIBER, B., VORHOLT, U. (Hrsg.): Kinder philosophieren. Berlin: Lit, S. 37-54.
- MIETH, D. (2003): Ethische Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sonderdruck aus: CANSIER, D. , DWOROG, E. & KIRSCH, S. (Hrsg.): Herausforderung Umwelt. Wissenschaftliche Zielkonzeptionen und ihre Umsetzung. Marburg: Metropolis-Verlag.
- MILDENBERGER, G., RAMPP, B. (2007): Ethisch-philosophische Fragen im Fächerverbund Geographie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde. In: AMMICHT QUINN, R., BADURA-LOTTER, G., KNÖDLER-PASCH, M., MILDENBERGER, G. & RAMPP, B. (Hrsg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 243-258.
- MITCHELL, W. (1992): The Pictorial Turn, In: Art Forum, 3, S. 89-95.
- MITTELSTEN SCHEID, N., HÖBLE, C. (2008): Bewerten im Biologieunterricht: Niveaus von Bewertungskompetenz. Erkenntnisweg Biologiedidaktik, 6, S. 87-104.
- NEIBER, B. (1997): Das Sokratische Gespräch im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. In: KROHN, D., NEIBER, B. & WALTER, N. (Hrsg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. (= Sokratisches Philosophieren, Band 4)., Frankfurt am Main: dipa, S. 88-102.
- NELSON, L. (1970): Die sokratische Methode. Gesammelte Schriften in neun Bänden, Bd. I.. Hamburg: Meiner, S. 269-316.
- NENTWIG-GESEMANN, I. (2003): Man muss sich Zeit lassen für seinen eigenen Prozess und für den Prozess der Kinder. Alltagspraxis und Orientierungen von Krippenerzieherinnen im Wandel. In: ANDERSEN, S. ET AL. (Hrsg.): Vereintes Deutschland. Ein politisches Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 173-194.
- NENTWIG-GESEMANN, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. & NOHL, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-302.

- NEUROHR, W. (2004): Globalisierung und Ethik – Die soziale Frage als eine ethisch-moralische Frage. Verfügbar unter <http://wilhelm-neurohr.de/publikationen/themen/menschenrechte-globalisierung-und-eine-welt-politik/globalisierung-und-ethik-die-soziale-frage-als-eine-ethisch-moralische-frage> [30.9.2016].
- NIDA-RÜMELIN, J. (2006): Gibt es ein Problem ethischer Begründungen?: In: SCARANO, N., SUAREZ, M. (Hrsg.). Ernst Tugenhats Ethik. München: Beck, S. 31-59.
- NÖTHEN, E., SCHLOTTMANN, A. (2013): Bild. In: BÖHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann, S. 29-30.
- NOHL, A.-M. (2012): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: SCHITTENHELM, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-182.
- NOHL, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- NOHL, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- NUNNER-WINKLER, G. (1995): Gibt es eine weibliche Moral? In: NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, München: Campus, S. 147-161.
- ÖKUMENISCHE INITIATIVE EINE WELT E.V. (2003): Die Erdcharta. Verfügbar unter [http://erdcharta.de/fileadmin/Materialien/Erd-Charta\\_Text.pdf](http://erdcharta.de/fileadmin/Materialien/Erd-Charta_Text.pdf) [8.5.2017].
- PEPPOLONI, S., DI CAPUA, G. (2015): Geoethics: the Role and Responsibility of Geoscientists. London: The Geological Society. Special Publication No. 419. Introduction S. 1-4.
- OBERMEIER, G., SCHRÜFER, G. (2009): Personal concepts on „Hunger in Africa“. International Research in Geographical and Environmental Education, 18(4), S. 245-251.
- OHL, U. (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: Praxis Geographie, 3, S. 4-8.

- OHL, U., RESENBERGER, C. & SCHMITT, TH. (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In: BUDKE, A., M. KUCKUCK (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Steiner, S. 89-96.
- PATZIG, G. (1971): Ethik ohne Metaphysik. Göttingen: V & R.
- PERELMAN, C. (1967): Über die Gerechtigkeit. München: Beck.
- PFEIFER, V. (2003): Didaktik des Ethikunterrichts: Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart: Kohlhammer.
- PFRUNDER, M. (2003): Neotopia. Atlas zur gerechten Verteilung der Welt. Zürich: Limmat.
- PIEPER, A. (2007): Einführung in die Ethik. Sechste, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: A. Francke.
- POGGE, T. (2011): Weltarmut und Menschenrechte. Kosmopolitische Verantwortung und Reformen. Berlin: De Gruyter.
- PROCTOR, J. D. (1999): Introduction: overlapping terrains. In: PROCTOR J. D., SMITH, D. M. (Hrsg.): Geography and Ethics. Journeys in a moral terrain. London/New York: Routledge. S. 1-16.
- PROCTOR, J. D., SMITH, D. M. (1999): Geography and Ethics. Journeys in a moral terrain. London/New York: Routledge.
- PRZYBORSKI, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer.
- RAUPACH-STREY, G. (1997): Grundregeln des Sokratischen Gesprächs. In: KROHN, D., NEIBER, B. & WALTER, N. (Hrsg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. »Sokratisches Philosophieren« Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, B. IV, Frankfurt am Main, S. 145-162.
- RAUPACH-STREY, G. (2000): Die Bedeutung der Sokratischen Methode für den Ethikunterricht. In: KROHN, D., NEIBER, B. & WALTER, N. (Hrsg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. »Sokratisches Philosophieren« Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, B. VII, Frankfurt am Main, S. 90-104.
- RAUPACH-STREY, G. (2002): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster: Lit.
- RAWLS, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- RAWLS, J. (2002): Das Recht der Völker. Berlin: de Gruyter.
- REINHARDT, S. (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. (= Schriften zur politischen Didaktik, Bd. 14). Opladen: Leske + Budrich.
- REITMEYER, U. (2000): Ethik im Unterricht: Eine hochschuldidaktische Studie zum Vermittlungsverhältnis von Bildungstheorie, Allgemeiner Didaktik und Unterrichtspraxis. Münster: Waxmann.
- REITSCHERT, K. (2007): Bioethisches Schülerurteil im Spannungsfeld von Biologie, Philosophie und Religion. Ein Problemaufriss am Beispiel der Präimplantationsdiagnostik. AUFbrüche, Hausnachrichten des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts, 2, S. 33-40.
- REITSCHERT, K., LANGLET, J., HÖBLE, C., MITTELSTEN SCHEID, N. & SCHLÜTER, K. (2007): Dimensionen von Bewertungskompetenz. MNU, 60 (1), S. 43-51.
- REITSCHERT, K., HÖBLE, C. (2007a): Zur Struktur der Bewertungskompetenz in der Sek. I – Ein Beitrag zur Konkretisierung eines Kompetenzmodells im Bereich der Bioethik. Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften. Internationale Tagung der Fachgruppe Biologiedidaktik im VBIO – Verband Biologie, Biowissenschaften & Biomedizin. Abstractband, S. 59-62.
- REITSCHERT, K., HÖBLE, C. (2007b): Wie Schüler ethisch bewerten – Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek.I. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN), 13, S.125-143.
- REITSCHERT, K. (2009): Ethisches Bewerten im Biologieunterricht: Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sekundarstufe I. Hamburg: Dr. Kovac.
- REMPFLER, A., UPHUES, R. (2011): Systemkompetenz im Geographieunterricht: Die Entwicklung eines Kompetenzmodells. In: MEYER, C. (Hrsg.): Geographische Bildung: Kompetenzen in Forschung und Praxis. Gemeinsames Symposium des GEI und HGD, (S. 36-48). Braunschweig: Westermann.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht. Geographie und Schule 17 (96), S. 17-27.

- RHODE-JÜCHTERN, T. (2006): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 18) Wien.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2015): Kreative Geographie: Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik. Schwalbach: Wochenschau.
- RINSCHEDI, G. (2007): Geographiedidaktik. Paderborn: Schönigh.
- ROBERTSON, R. (1995): Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M., LASH, S. & ROBERTSON, R. (Hrsg.): Global Modernities. London: Sage, S. 25-44.
- ROMMEL, H. (2007): Normenkonflikte und Abwägungsprozesse. Moderne Schlüsselprobleme in der ethischen Bildung. Freiburg/München: Karl Alber.
- ROBINSON, M. (2002): Ethik, Menschenrechte und Globalisierung. Verfügbar unter [http://www.weltethos.org/1-pdf/20-aktivitaeten/deu/we-reden-deu/Rede\\_Robinson\\_deu.pdf](http://www.weltethos.org/1-pdf/20-aktivitaeten/deu/we-reden-deu/Rede_Robinson_deu.pdf) [20.03.2017].
- RÖSCH, A. (2009): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Zürich/Berlin: Lit.
- RUOPP, J., SCHWEITZER, F. & WAGENSOMMER, G. (2010): Wertebildung im BRU: Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 62(2), S. 129-139.
- SACHS-HOMBACH, K. (2002): Bildbegriff und Bildwissenschaft In: GERHARDUS, D., ROMPZA, S. (Hrsg.): kunst – gestaltung – design, Heft 8, Saarbrücken: Verlag St. Johann 2002. S. 3-26.
- SACK, R. D. (1997): Homo Geographicus. A Framework for Action, Awareness and Moral Concern. Baltimore/London: John Hopkins.
- SACK, R. D. (1999): A sketch of a geographic theory of morality. Annals of the Association of American Geographers 89 (1), S. 26-44.
- SACK, R. D. (2001): The geographic problematic: moral issues. Norsk Geografisk Tidsskrift 55 (3), S. 107-116.
- SANDER, W. (2014): Mündige Bürger – Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politisch-moralische Urteilsbildung im Unterricht möglich? In: SANDER, W. IJELBRINK, CH. & BRÜGGEN, F. (Hrsg.): Urteilsbildung – eine lösbare pädagogische Herausforderung. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise. (Urteils-Bildung, Band 2). Münster: Lit, S. 73-94.

## Literaturverzeichnis

- SCHAMP, E. W. (2008): Globale Verflechtungen in der geographischen Forschung. In: SCHAMP, E. W. (Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts, Band 9, Globale Verflechtungen, Köln: Aulis, S. 1-7.
- SCHELER, M. (1960): Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Bern: Francke, 5. Auflage.
- SCHEUNPFLUG, A. (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19 (1), S. 9-14.
- SCHEUNPFLUG, A. (2001): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: HERZ, O., SEYBOLD, H. J. & STROBL, G. G. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske u. Budrich. S. 87-100.
- SCHEUNPFLUG, A. (2006): Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? Zu den Grenzen der Lernfähigkeit. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29 (1), S. 45-48.
- SCHEUNPFLUG, A., SCHRÖCK, N. (2002): Globales Lernen. Stuttgart: Aktion Brot für die Welt.
- SCHEUNPFLUG, A., UPHUES, R. (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: SCHRÜFER, G., SCHWARZ, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag.(Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 4), Münster: Waxmann, S. 63-100.
- SCHISCHKOFF, G. (Hrsg) (1991): Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Kröner.
- SCHLOTTMANN, A., MIGGELBRINK, J. (2015): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern. (= Sozial- und Kulturgeographie, Band 2). Bielefeld: Transcript.
- SCHMID, B. (1991): Auf der Suche nach der verlorenen Würde. Verfügbar unter [http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/component?option=com\\_docman/task/doc\\_view/gid,413/](http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/component?option=com_docman/task/doc_view/gid,413/) [12.3.2015].
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1998): Leben in Afrika – (k)ein Kinderspiel? Lebensverhältnisse und Visionen afrikanischer Jugendlicher: Ein Arrangement für einen interkulturellen Projektunterricht in der 5. Bis 8. Jahrgangsstufe (Band 15). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.

- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999): Schüler- und Alltagsweltorientierung im Erdkundeunterricht. Gotha: Perthes.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (2004): Schülerorientierter Erdkundeunterricht – Gemeinsam mit den Schülern oder an ihnen vorbei? In: VIELHABER, C. (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 17). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, S. 63-76.
- SCHOBERTH, I. (2012a): „In zweifelhaften Fällen entscheide man sich für das Richtige.“ Urteilen lernen als Herausforderung ethischer Bildung. In: SCHOBERTH, I. (Hrsg.): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung. Göttingen: V & R. S. 9-18.
- SCHOBERTH, W. (2012b): Urteilen und Lebenswelt. In: SCHOBERTH, I. (Hrsg.): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung. Göttingen: V & R. S. 291-302.
- SCHOBERTH, I. (2012c): Urteilen lernen. Einleitende Reflexionen, Perspektiven und Orientierungen in religionspädagogischer Perspektive. In: SCHOBERTH, I. (Hrsg.): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung. Göttingen: V & R. S. 25-40.
- SCHOBERTH, I. (2012d): Zur Urteilspraxis von Kindern und Jugendlichen. Religionspädagogische und religionsdidaktische Zugänge. In: SCHOBERTH, I. (Hrsg.): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung. Göttingen: V & R, S. 230-249.
- SCHRAND, H. (1995): Werteerziehung im Geographieunterricht. Probleme und Möglichkeiten. Geographie und Schule 17 (96), S. 7-12.
- SCHREIBER, J.-R, SCHULER, S. (2005): Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Praxis Geographie, 35 (4), S. 4-10.
- SCHRÜFER, G. (2003): Verständnis für fremde Kulturen: Entwicklung und Evaluierung eines Unterrichtskonzeptes für die Oberstufe am Beispiel von Afrika. Veröffentlichte Dissertation, Bayreuth: Universität Bayreuth.
- SCHRÜFER, G. (2013): Globales Lernen. In: BÖHN, D., OBERMAIER, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig: Westermann. S. 109-110.
- SCHRÜFER, G., MACAMO, E. (2013): Entwicklung – eine wertvolle Angelegenheit. Werturteile als Grundlage der Diskussion über „Entwicklungszusammenarbeit“. geographie heute, 34 (309), S. 2-7.

## Literaturverzeichnis

- SCHULER, S. (2005): Mysterys als Lernmethode für Globales Denken. Ein Beispiel zum Thema „Weltmarkt für Zucker“. Praxis Geographie 4, S. 22-27.
- SCHULTZ, H.-D. (1997): Mit oder gegen die Natur? Die Natur ist, was sie ist, und sonst gar nichts. Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, 49 (7/8), S. 296-302.
- SCHULTZ, H.-D. (1999): „Inwertsetzung“, „Bewahrung“ oder „erdgerechtes Verhalten“? Zur Leitbilddiskussion in der Geographiedidaktik. In: SCHMIDT-WULFFEN, W. D., SCHRAMKE, W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. (= Perthes Pädagogische Reihe. Sonderband) Gotha: Perthes, S. 181-192.
- SCHWARZ, I. (2010): Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: SCHRÜFER, G., SCHWARZ, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 4), Münster: Waxmann, S. 12-25.
- SCHWEITZER, F. (1996): Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule. In: ADAM, G., SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen: V & R, S. 62-129.
- SCHWEITZER, F. (2003): Was ist und wozu Kindertheologie? In: BUCHER, A., BÜTTNER, G, FREUDENBERGER-LÖTZ, P. & SCHREINER, M. (Hrsg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 2, Stuttgart: Calwer, S. 9-18.
- SCHWENDEMANN, W., STALLMANN, M. (2001): Ethik für das Leben. Calwer Material Sekundarstufe I und II. Stuttgart: Calwer.
- SEITZ, K. (2000): Bildung in weltbürgerlicher Absicht: Umriss einer pädagogischen Konzeption „Globalen Lernens“. In: FÜHRING, G., BURDORF-SCHULZ, J. (Hrsg.): Globales Lernen und Schulentwicklung. Reader zur Fachtagung im November 1999 in Berlin-Lichterfelde. Münster: Comenius- Institut, S. 17-15.
- SEITZ, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck Konzeption & Koordination Klaus Hurrelmann & Mathias Albert. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (2010): Jugend 2010. 16. Shell-Jugendstudie. [http://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922\\_zusammenfassung\\_shellstudie2010.pdf](http://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2010.pdf) [6.3.2017].

- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (2015): Jugend 2015. 17. Shell-Jugendstudie. [http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/\\_jcr\\_content/par/expandablelist\\_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf](http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf) [Stand: 6.3.2017].
- SINEMUS, K., PLATZER, K. (1994): Vom wertfreien Raum zur verantworteten Wissenschaft. Teil 3: Eine ethische Theorie sittlicher Urteilsfindung nach Heinz-Eduard Tödt. *BIOforum* 18, H. 1, S. 241-245.
- SINEMUS, K., PLATZER, K. (1995): Vom wertfreien Raum zur verantworteten Wissenschaft. Teil 5: Eine ethische Theorie sittlicher Urteilsfindung nach Heinz Eduard Tödt – am Beispiel der gentechnischen Herstellung rizomaniarésistenter Zuckerrüben. *BIOforum*. 18, H. 3, S. 66-75.
- SMITH, D. (1997): Geography and ethics: a moral turn? *Progress in Human Geography*, 21 (4), S. 583-590.
- SMITH, D. (2000): *Ethics in a World of Difference*. Edinburgh: Edinburgh University.
- SMITH, D. (2001): Geography and ethics: progress, or more of the same? *Progress in Human Geography* 25 (2), S. 261-268.
- STEFFEN, B. (2015): Negiertes Bewältigen. Eine Grounded-Theory-Studie zur Diagnose von Bewertungskompetenz durch Biologielehrkräfte. (= Biologie lernen und lehren, Band 9, Hrsg von Angela Sandmann und Philipp Schmiemann). Berlin: Logos.
- STENGER, U. (2002): Zur Bildungsfunktion von Bildern. *Ethik und Unterricht*, 1, S. 15-19.
- STRÜBING, J. (2011): Theoretisches Sampling. In: BOHNSACK, R., MAROTZKI, W. & MEUSER, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S.154-156.
- SUTOR, B. (2000): Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft – Ethik als Dimension politischer Bildung. In: BREIT, G., SCHIELE, S. (Hrsg): *Werte in der politischen Bildung*. (Didaktische Reihe, Band 22), Schwalbach: Wochenschau, S. 108-120.
- TESCH, B. (2010): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 38). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- TICHY, M. (1998): Die Vielfalt des ethischen Urteils. Grundlinien einer Didaktik des Faches Ethik / Praktische Philosophie. Bad Heilbrunn:Klinkhardt.
- TÖDT, H. E. (1976): Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsbildung. Zeitschrift für Evangelische Ethik, 20, S. 81-93.
- TÖDT, H. E. (1988): Perspektiven theologischer Ethik. München: Kaiser.
- TUGENDHAT, E. (1984). Antike und moderne Ethik. In: TUGENDHAT, E. (Hrsg.): Probleme der Ethik, Stuttgart, S. 33-56.
- UPHUES, R. (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. (=Geographiedidaktische Forschungen, Band 41), Weingarten: Selbstverlag des HGD.
- ULRICH, E. M & LAMPRECHT, J. (2012): Vom Vor-Urteilen zum ethischen Urteilen in einer globalisierten Welt – eine didaktisch-empirische Frage an den Geographieunterricht. In: UPHUES, R., PINGOLD, M. (Hrsg.): Jenseits des Nürnberger Trichters – Ideen für einen zukunftsorientierten Geographieunterricht. Tagungsband zum 15. bayerischen Schulgeographentag vom 12. – 14.10.2012 in Nürnberg. Erlangen-Nürnberg. S. 77-81.
- ULRICH, H. G. (2012): Explorative Ethik. In: SCHOBERTH, I. (Hrsg.): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung. Göttingen: V & R, S. 41-59.
- ULRICH-ESCHEMANN, K. (1996): Biblische Geschichten und ethisches lernen. Analysen – Beispiele – Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ULRICH-ESCHEMANN, K. (2013): Ethik im Bild – zeigen, sehen und sprechen als ethisches Handeln. In: BÜTTNER, G., MENDEL, H., REIS, O. & ROOSE, H. (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Band 4: Ethik. Hannover: Siebert, S. 92-106.
- ULRICH-RIEDHAMMER, E. M., APPLIS, S. (2013): Ethisches Argumentieren als Herausforderung. Die Vielperspektivität globaler Fragestellungen dargestellt am Beispiel der Textilproduktion. Praxis Geographie, 43 (3), S. 24-29.
- ULRICH-RIEDHAMMER, E.M. (2014a): Ethisches Urteilen in einer globalisierten Welt – Theoretische Klärung und didaktische Anregungen. Geographie aktuell & Schule, 36 (208), S. 8-14.
- ULRICH-RIEDHAMMER, E.M. (2014b): Die ethische Dimension von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit im Geographieunterricht mitdenken. In: MÜLLER, M. M., HEMMER, I. & TRAPPE, M. (Hrsg.): Nachhaltigkeit neu denken. Rio + X: Impulse für Bildung und Wissenschaft. München: Oekom, S. 291-298.

- VANKAN, L., ROHWER, G. & SCHULER, S. (2008): Diercke Methoden – Denken lernen mit Geographie: Braunschweig: Westermann.
- VARE, P., SCOTT, W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), S. 191-198.
- VERBAND ENTWICKLUNGSPOLITIK DEUTSCHER NICHTREGIERUNGSORGANISATIONEN E.V. (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Verfügbar unter [http://venro.org/uploads/tx\\_igpublikationen/2014-Diskussionspapier\\_Globales\\_Lernen.pdf](http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf) [22.3.2017].
- VERHOFSTADT, G. (1997): Offener Brief des EU- Präsidenten an die Globalisierungsgegner. Verfügbar unter <http://derstandard.at/723829/Offener-Brief-des-EU--Praesidenten-an-die-Globalisierungsgegner> [19.9.2016].
- VIELHABER, C. (2000): Geschichten von Lebenswelten und Weltbildern. Tragfähige Er- schließungsperspektiven für eine kritische Geographiedidaktik? *GW-Unterricht* 77. S. 44-51.
- VIELHABER, C. (2002): Überlegungen zur Konstruktion neuer Lebensräume und Lebenswelten. In: REIF, E. & SCHWARZ, I. (Hrsg.): *Falsche Grenzen, wahre Hindernisse*. Wien: Mandelbaum. S. 93-113.
- VISSER, E. (2014): Die Diagnose der Bewertungs-kompetenz durch schriftliche Aufgaben im Biologieunterricht. (=Didaktik in Forschung und Praxis, Band 75). Hamburg: Dr. Kovac.
- VOLLMER, G. (1993): Was können wir wissen? In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (Hrsg.): *Funkkolleg Der Mensch: Anthropologie heute*. Studieneinheit 19. Beltz: Weinheim, S. 1-65.
- VRIES, FRANK DE (2008): Entwicklung von Urteilsfähigkeit im Jugendalter. *Erziehungskunst*, 7/8, S. 707-802.
- WAGNER, W., HELMKE, A. & SCHRADER, F.-W. (2009): Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (Sonderheft 12), S. 183-204.
- WASCHKUHN, A. (2002): *Grundlegung der Politikwissenschaft*. München: Oldenburg.
- WEBER, M. (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft*. (5. Rev. Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck (Original 1922).

- WEILER, H. (1992): Ethisches Urteilen oder Erziehung zur Moral. Teil 1. Opladen: Leske +Budrich.
- WELLER, W., PFAFF, N. (2013): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der Habitualisierung. In: LOOS, P., NOHL, A.-M., PRZYBORSKI, A. & SCHÄFFER, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 56-74.
- WERLEN, B. (2002): Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. Praxis Geographie, 200, S. 12-15.
- WIESER, C. (2008): Beziehungen zwischen Lebenswelt und Lernen. Eine Untersuchung zur Semantik, Verwendung und Problemen einer zentralen Denkfigur der Geographiedidaktik. In: DOBLER, K., JEKEL, T. & PICHLER, H. (Hrsg.): kind:macht:raum. Heidelberg: Wichmann, S. 143-153.
- WILHELMI, V. (2004): Vom Umweltbewusstsein zum Umweltverhalten – Unterrichtsstrategien auf dem Prüfstand. Geographie und Schule, 26 (152), S- 31-37.
- WILHELMI, V. (2006): Nachhaltigkeit und Umwelterziehung. Leitbilder des Geographieunterrichts. Praxis Geographie 36 (2), S. 4-8.
- WILHELMI, V. (2007): Die Entwicklung wertorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht. Praxis Geographie 37 (7-8), S. 30-33.
- WILHELMI, V. (2010): Wo soll das hinführen? Urteilsfindung mit der "Dilemma-Methode". Praxis Geographie, 40 (5), S. 37-39.
- WILHELMI, V. (2011): Geographische Umweltbildung weiterdenken. Auf dem Weg zu kompetentem Handeln. Praxis Geographie 41 (2), S. 4-8.
- YÜCESOY ET AL. (2005): Die Methode der neosokratischen Gesprächsführung. Verfügbar unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/ethik/Neo-Sok.pdf>, [24.7.2013].
- ZANTWIJK, VAN T. (2001): Urteil. In: RITTER, J., GRÜNDER, K. & GABRIEL, G. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 430-435.
- ZIRFAS, J. (2002): Globale Ethik. In: WULF, CH., MERKEL, C. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster: Waxmann, S. 217-237.

ZITSCHER, B., HUXOLL, B. (2008): Wahrnehmungstheoretische Ansätze in der Humangeographie. Imageanalysen, Landschaftsinterpretation. München: Grin.

Internetadressen ohne Angabe eines Autors:

<http://www.erdcharta.de/> [ 06.06.2013].

<https://www.uni-giessen.de/fbz/fb07/fachgebiete/geographie/bereiche/didaktik> [22.3.2017].

<http://ahrberg.cc>. [29.3.2017].

<https://www.avocadostore.de> [29.3.2017].

<http://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland/> [30.1.2017].

<http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/theorien/Zukunftswerkstatt-lang.pdf> [03.06.2017].

[http://www.ethik-werkstatt.de/Rawls\\_Theorie\\_der\\_Gerechtigkeit.htm#Fairness](http://www.ethik-werkstatt.de/Rawls_Theorie_der_Gerechtigkeit.htm#Fairness) [30.1.2017].

<http://chartsbin.com/view/533> \ [23.7.2017].