



Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens

Documentary Method–Reflecting Possibilities of a Qualitative-Reconstructive Research Method for Examining Value-Oriented Learning in the Geography Classroom

Stefan Applis 

Zitieren dieses Artikels:

Applis, S. (2013). Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 41(3), S. 105-122. doi 10.18452/24617

Quote this article:

Applis, S. (2013). Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 41(3), pp. 105-122. doi 10.18452/24617

Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens

Stefan Applis

Documentary method - Reflecting possibilities of a qualitative-reconstructive research method for examining value-oriented learning in the geography classroom

The presented research project wants to contribute to the reflection of possibilities of value-oriented learning in the geography classroom and to its evaluation within the framework of qualitative-reconstructive research. In this context a new research method (documentary method) that is complex enough to cover the field of value-oriented learning in an evaluative way is introduced to geography education. This means incorporating explicit value-based judgments as well as implicit value-based orientations – a distinction which other qualitative approaches, e.g. qualitative content analysis, do not accomplish.

Keywords: value-oriented learning, qualitative-reconstructive research, global learning, value-based judgments and orientations, responsive-evaluation

1 Die dokumentarische Methode als Forschungsmethode für die Geographiedidaktik

Der vorliegende Artikel nimmt sich zum Ziel, die dokumentarische Methode in der Ausarbeitung Ralf Bohnsacks (BOHNSACK 2003a; BOHNSACK u.a. 2001a; LOOS u.a. 2001; PRZYBORSKI 2004; BOHNSACK u.a. 2006; BOHNSACK u.a. 2010a) hinsichtlich ihrer theoretischen und methodologischen Grundlagen kurz zu erläutern und deren Anwendung als Evaluationsinstrument für die Geographiedidaktik zu begründen. Die Methode entwächst, wie andere qualitative Ansätze empirischer Sozialforschung (auch: Objektive Hermeneutik, Qualitative Inhaltsanalyse), dem Symbolischen Interaktionismus (BLUMER 1973), nach dem soziale Interaktionsprozesse, hier schulisches Lernen, als „wechselseitiges, aufeinander bezogenes Verhalten von Personen und Gruppen unter Verwendung gemeinsamer Symbole [verstanden wird], wobei eine Ausrichtung an den Erwartungen der Handlungspartner aneinander erfolgt“

(LAMNEK 1995a, S.47) – insofern werden Schülerinnen und Schüler als aktiv an der Gestaltung von Lernprozessen Beteiligte verstanden. Im Gruppendiskussionsverfahren als Evaluationsinstrument bringen sie sich als am Lernprozess beteiligte Experten ein (vgl. *response evaluation*, STAKE 2000; PATTON 2000, S. 427).

Die dokumentarische Methode hat sich im Rahmen von Forschungsprojekten zur Rekonstruktion von Orientierungen Jugendlicher bewährt (BOHNSACK u.a. 1995; SCHÄFFER 1996; 2003, BREITENBACH 2000, NOHL 2001a; FRITZSCHE 2003; STREBLOW 2005) und ist bereits im schulischen Kontext (LÄHNEMANN 2006) und im Untersuchungsfeld zum Globalen Lernen als hypothesengenerierendes Verfahren über schulische Konstruktions- und Lernprozesse Jugendlicher eingesetzt worden (ASBRAND 2009).

Mit der dem Artikel zu Grunde liegenden Arbeit (APPLIS 2012) wird erstmals eine fachdidaktische Studie zum wertorientierten Lernen vorgelegt, bei der die dokumentarische

Methode zur Anwendung kam. Hierzu wurde ein Unterrichtstreatment durchgeführt, innerhalb dessen sich die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit ökonomischen, ökologischen, sozialen und ethischen Fragestellungen auseinandersetzten, die sich aus der globalisierten Textilproduktion ergeben (zum didaktisch-methodischen Konzept vgl. APPLIS 2012, S. 97ff.). Da die Lernarrangements selbststeuernd und im Peermilieu diskursiv angelegt sind, konfrontieren sich die Jugendlichen in weiten Bereichen wechselseitig selbst mit Wertansprüchen – methodisch im Zentrum stehen Mystery-Methode und Dilemmadiskussionsmethode. Als Evaluationsergebnisse wurden Antworten auf folgende Bereiche von Fragen angestrebt:

- a) Wo und wie dokumentiert sich Lernen in eingesetzten Unterrichtstreatments (aus Schülerperspektive/Lehrerperspektive/Forscherperspektive)?
- b) Welche habituellen Haltungen lassen sich auf Schülerseite in Bezug auf bestimmte Fassungen oder Anforderungsstrukturen des Unterrichts rekonstruieren?
- c) Wie integrieren Jugendliche normative Problematisierungen ihrer Weltentwürfe und angebotene Handlungsoptionen unter z.B. globaler Perspektive oder Umweltperspektive in ihre Weltentwürfe?
- d) Welche inhaltlichen und methodischen Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für wertorientierten Geographieunterricht ziehen?

Im wertorientierten Geographieunterricht geht es um die Vermittlung/Diskussion/Reflexion von Haltungen gegenüber Mitmenschen und Umwelt (in sozialwissenschaftlicher Terminologie um Orientierungsmuster/Orientierungsrahmen/Habitus). In der Geographiedidaktik wird die Hypothese vertreten, dass (sowie ob und wie) auf diese Haltungen durch unterrichtliche Intervention Zugriff genommen

werden kann (vgl. z.B. Diskussion um Inhalte und Methoden der Umwelterziehung und des wertorientierten Geographieunterrichts, Konzept der Raumverhaltenskompetenz, Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung als Bezugssystem für Analyse und Bewertung), d.h. es wird ein Wissens-Handlungszusammenhang unterstellt (vgl. Urteils-/Bewertungskompetenz). In der Geographiedidaktik wird bislang aber nur von wenigen Autoren die Bedeutung moralischer Affekte und Orientierungen grundlegend behandelt (vgl. v.a. KÖCK 2005, 2006; HASSE 1995, 2010; RHODE-JÜCHTERN 1995). Es dominieren im gegenwärtigen Diskurs fast ausschließlich Vorschläge, die die theoretischen Kognitionen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum von Aufgabenentwicklungen setzen (moralische/ethische Urteilsfähigkeit/Bewertungskompetenz, vgl. MEYER u.a. 2010, BUDKE u.a. 2011, BUDKE 2012). Worin das Potenzial eines Forschungsansatzes liegt, der die Agierenden ihre Lernerfahrungen selbst formulieren lässt und die Unterscheidung zwischen Werturteilen und Werthaltungen reflektierend rekonstruiert, soll am folgenden Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion kurz skizziert werden.

Dass auf der Textoberfläche des Gesagten z.B. angeführt wird, die Unterrichtsinhalte in der Schule hätten „kaum noch Bezug zur Realität“ (Z. 30f.), dass gleichzeitig aber den im Treatment behandelten Unterrichtsthemen hoher Realitätsbezug zugewiesen wird, obwohl sie sich nicht unterscheiden von solchen, die im sonstigen Unterricht behandelt werden („angenommen wir hätten des jetzt in Geo oder Wirtschaft aufgeschrieben mit Globalisierung“, Z. 31), stellt auf expliziter Ebene einen Widerspruch dar. Wie kann dieser aus Forscherperspektive verstanden werden? Im hier vorgelegten Beispiel konnten durch den dokumentarischen Ansatz aus der gesamten Diskussion dieser Gruppe an impliziten Orientierung-

16 **B (m)** : Naja ich fand irgendwie-: ja. Des is schon besser. Die
 17 Gruppenarbeit dies halt-: irgendwie dieses mehr (.) irgendwie des-
 18 : is einfach-: es macht erstens mehr Spaß mit den andern auch noch
 19 was zusammen zu machen. Und früher hatten wir ja auch-: ich glaub
 20 ich weiß-: ich glaub ich weiß noch in der 5. und 6. Klasse so war
 21 es-: war des-: war des auch ganz anders der Unterricht. Wir hatten
 22 viel mehr Gruppenarbeit. Viel mehr irgendwelche (.) Sachen die wir
 23 mal mit m Partner machen mussten oder zusammen. Und jetzt is es
 24 eigentlich wirklich nur noch (.) der Lehrer steht vorne schreibt
 25 irgendwas an die Tafel und man schreibts ab. Und dann muss mers
 26 halt auswendig lernen. Und (.) jetzt da so hier mal n paar Plakate
 27 erstellen. Mal am Computer was arbeiten oder son Portfolio-: des
 28 hilft ja auch mal für die Zukunft weiter. //mhm// Und is auch n
 29 bisschen besser als nur jetzt irgendwelche Sachen auswendig lernen.

30 **C (m)** : Ich find im Unterricht was wir da aufschreiben des hat kaum noch
 31 Bezug zur Realität. Also wenn wir des jetzt-: angenommen wir hätten
 32 des jetzt in Geo oder Wirtschaft aufgeschrieben mit Globalisierung.
 33 Ja diese Nachteile Vorteile. Nja schön. Und des hätt mer dann
 34 gelernt. Aber wenn (wir uns): jetzt mit dem Thema selber befassen
 35 und solche Sachen wie Ausbeutung der Arbeiter. Und wie viel
 36 Prozent jetzt von dem Preis vom Bananenimport geht jetzt wirklich an
 37 irgendwelche Firmen und wie viel an die Arbeiter. Des hätten wir
 38 nie gelernt. Und wenn wirs gelernt hätten dann wärs-: hättts ein
 39 nicht so (.) ähm ge-: hättts ein nich so wirklich intressiert. Und
 40 jetzt kann man solche Sachen-: die hat man jetzt eigentlich für
 41 immer gelernt. Und nich nur für die nächste Stunde wies
 42 normalerweise läuft. //mhm//

gen Wünsche nach Akzeptanz im schuli-
 schen Lernen und Bedürfnisse nach Freude
 am Lernen sowie Wünsche nach gemeinsa-
 mem Lernen (Freude an der Auseinander-
 setzung miteinander), selbst gestaltetem
 Lernen und zukunftsorientiertem Lernen
 rekonstruiert werden; emotionale Aspekte
 stellen also bedeutsame Faktoren dar. Zu-
 dem wird hier ein Thema initiiert, das im
 Verlauf der gesamten Gruppendiskussion
 von dieser Gruppe ausdifferenziert wird
 – das Streben nach komplexen Wissensbe-
 ständen. Die Jugendlichen definieren sich
 feststellbar über Wissen, haben das Gefühl,
 nicht genug zu wissen, und empfinden ein-
 seitige Darstellungen als unterkomplex; zu-
 dem deutet sich an, dass Unterricht oftmals
 als zu stark problemorientiert empfunden

wird, dass die negativen Aspekte von The-
 men dominieren

Wenn der Unterschied zwischen explizi-
 ten Wissensbeständen und impliziten Ori-
 entierungen nicht methodisch kontrolliert
 untersucht wird, kommt man zwangsläufig
 zu fehlgeleiteten Aussagen im Bereich des
 wertorientierten Lernens und es werden
 unterkomplexe didaktische Konsequen-
 zen für die Anlage von Unterrichtsarrange-
 ments gezogen.

2 Grundlagen zur Methodologie und meta- theoretische Integration

Ein Grundproblem sozialwissenschaftli-
 cher Forschung ist die Klärung der Frage,
 ob empirisch erhobene Daten für einen
 jeweiligen Fall spezifisch sind (Emergenz)

oder ob über den Fall hinaus verallgemeinerbare Aussagen gemacht werden können (Repräsentanz). Für das Erheben von Daten über Gruppendiskussionen stellt sich die Frage, ob eine Gruppendiskussion in der Emergenzperspektive etwas enthält, das über diese hinausweist. Daran schließt sich die Frage an, ob aus Gruppendiskussionen rekonstruierte Prozesse, z.B. Lernprozesse innerhalb eines Lernarrangements, für den einen Fall spezifisch und insofern nur temporär gültig sind (Prozessthese) oder ob die in konkreten Gruppen herausgearbeiteten Beschreibungen, Meinungen und Orientierungen auf übergeordnete Strukturen verweisen (Strukturthese). Eine Überwindung dieser Dichotomien wird in dem auf die dokumentarische Methode MANNHEIMS (1964) zurückgreifenden metatheoretisch-integrativen Ansatz BOHNSACKS (grundlegend BOHNSACK u.a. 1988) geleistet, in dem „Gruppendiskussionen von Realgruppen als ‚repräsentative Prozessstrukturen‘ verstanden werden, in denen sich Muster dokumentieren, [...] [die] auf kollektiv geteilte ‚existentielle Hintergründe‘ der Gruppen“ (LOOS u.a. 2001, S.21) insofern verweisen, als in ihnen kollektive Orientierungsmuster zum Ausdruck kommen (s.o.).

Die Wissenssoziologie MANNHEIMS (1964; 1980) bietet zur Erschließung von in Texten – wie Transkripten von Gruppendiskussionen – geäußerten Beschreibungen, Erzählungen, Meinungen, Bewertungen oder Werthaltungen die Unterscheidung zwischen atheoretischem Wissen und Wissensbeständen an, die als explizites kommunikatives oder theoretisches Wissen bezeichnet werden können. Theoretisches Wissen wird z.B. explizit, wenn der äußere Sinngehalt von Handlungen oder Normen und Wertvorstellungen erklärt wird. Athe-

oretisches Wissen entstammt hingegen unseren impliziten Wissensbeständen. Es ist Wissen, über das wir in unserer Handlungspraxis verfügen, ohne dass wir es im Alltag darlegen und erklären müssen. MANNHEIM spricht hier von Wissen konjunktiver Erfahrung, weil es Menschen verbindet, die es in einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung anwenden. Ziel der sozialwissenschaftlichen Untersuchung ist es für den Forscher, den Orientierungsrahmen¹ von Texten und Handlungen in der dokumentarischen Interpretation zu rekonstruieren, also an das zu gelangen, was hinter den expliziten Äußerungen, wie etwa Urteilen oder Bewertungen, steht. Dieses ‚Dahinter‘ wird als Dokumentsinn bezeichnet, weil dieser aus dem Text als Dokument erst rekonstruiert werden muss und zwar unter Bezugnahme auf die Handlungspraxis des Diskurses zwischen den Beteiligten an der Gruppendiskussion.

Für mögliche geographiedidaktische Studien bedeutet dies also, zu trennen zwischen dem, was die beteiligten Schülerinnen und Schüler an Beschreibungen, Bewertungen oder Wertaussagen aus theoretischen Wissensbeständen (z.B. Grundprinzipien nachhaltiger Produktion, Konzepte verantwortlichen Konsums, Konzepte Fairen Handels, Konzepte von Interkulturalität) in ihren Diskursen oder Erzählungen kommunizieren, d.h. z.B. als sozial erwünscht vermutete Wertäußerungen und die dahinter liegenden impliziten Werthaltungen; gleiches gilt für die Schüleraussagen zur eingesetzten Unterrichtsmethodik. Die dahinter liegenden Orientierungen, die den konjunktiven Erfahrungsräumen Schule, Unterricht, Peer-Lebenswelt usw. entstammen, können erst unter Anwendung der Forschungsmethode rekonstruiert werden.

¹ Der sozialwissenschaftliche Begriff des Orientierungsrahmens oder Habitus ist nicht zu verwechseln mit der Begriffsverwendung z.B. im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung; letzterer ist ein theoretisches bildungspolitisches Konzept, ersterer fasst die Wertorientierungen, habituellen Orientierungen von Subjekten, die sich in positiven und negativen Gegenhorizonten und Enaktierungspotentialen in Texten dokumentieren.

Aus der Anwendung der dokumentarischen Methode ist ein Praxisfeld dokumentarischer Evaluationsforschung entstanden, das theoretisch und methodologisch fortschreitend fundiert wird. Zentral ist, dass es in der Evaluation nicht nur um die Bewertungen und Werte der Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Praxisfeldes geht – hier die Schülerinnen und Schüler, die am Unterrichtsprozess teilgenommen haben und die Lehrperson, die diesen begleitet hat –, auch Evaluatoren und Evaluatorinnen, hier Didaktiker und Forscher, müssen sich selbst dem Problem der Bewertung und Beurteilung stellen, auch deren Werthaltungen sind im Rahmen der Analyse zu beachten. Dies geschieht, indem die Forscher und Forscherinnen fortschreitend ihre Ergebnisse in Workshops mit Forschenden aus anderen Fachrichtungen diskutieren. Objektive Hermeneutik und Qualitative Inhaltsanalyse orientieren sich meist an einem eingeschränkten Konzept von Konstruktivismus, wenn die Forschenden das von den Akteuren vorgebrachte explizite Wissen, welches lediglich die theoretischen Wissensbestände umfasst, wörtlich nehmen. Das im Anschluss an die Wissenssoziologie MANNHEIMS als implizites Wissen bezeichnete handlungsleitende Erfahrungswissen, das der Handlungspraxis Struktur gibt und damit Realität herstellt, ist über eine Rekonstruktion des theoretischen Wissens aber nicht zugänglich.

3 Konsequenzen für die Geographiedidaktik: Zur notwendigen Differenzierung von Bewertungen und Werthaltungen

Explizite Wissensbestände wie Leitbilder der Nachhaltigen Entwicklung, des Globalen Lernens oder der Umweltbildung zeichnen sich durch Wert- und Normorientierung aus. Viele geographiedidaktische Arbeiten setzen sich das Ziel, das Ausbilden, Einüben und Anwenden von Kompetenzen zu ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen, sich begründet und sys-

tematisch in geographisch relevanten Situationen zu entscheiden und sie zu befähigen, „potentiell in konkreten Handlungsfeldern sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu Lösungen von Problemen beizutragen“ (DGFG 2007, S. 26). Die Erhöhung von Handlungsbereitschaft soll über die Vermittlung von Urteils-/Bewertungskompetenz und Handlungskompetenz herbeigeführt werden. So sollen sich Schülerinnen und Schüler z.B. „in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen (z.B. Kauf von Fair-Trade- und/oder Ökoprodukten, Patenschaft, Verkehrsmittelwahl, Müllvermeidung)“ (DGFG 2007, S. 28).

Bei Werten im normativen Sinne handelt es sich um bewusste oder unbewusste Orientierungsstandards, von denen sich Individuen oder Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen. Werte in einer Gesellschaft ändern sich (Wertewandel). Wenn sich verschiedene Werte widersprechen, kann es zu einem Wertekonflikt kommen. Bewertungen im Normativen sind Urteile, die menschliches Handeln positiv oder negativ bewerten, also billigen oder missbilligen; außerdem werden auch Urteile über moralische Verpflichtungen, Motive, Absichten oder Verhaltensdispositionen von Personen oder Gruppen gefällt, ebenso über moralische Ideale, Utopien und normative Menschenbilder. Eine Eigenart moralischer Urteile ist es, dass sie Allgemeingültigkeit oder universale Gültigkeit fordern (BIRNBACHER 2003, S. 12 u. 30). In diesem Feld bewegen sich alle Ansätze wertorientierten Lernens wie wertorientierter Geographieunterricht, Umwelterziehung, Globales Lernen usw.

In wissenssoziologischer Terminologie wird der Unterschied zwischen Werthaltungen und Bewertungen im Anschluss an MANNHEIM und LUHMANN folgenderma-

ßen gefasst: Bewertungen finden auf der theoretisch-reflexiven Oberflächenebene expliziter (theoretischer) Wissensbestände statt und sind in ihrem ‚wörtlichen Sinngehalt‘ somit der empirischen Forschung leicht zugänglich. Werthaltungen jedoch gehören zu den impliziten (handlungspraktischen) Wissensbeständen und bleiben als tiefer in die Handlungspraxis eingelassenen Ebene implizit: „Anders als Wahrheiten werden Werte im Kommunikationsprozess nicht durch Behauptungen eingeführt, die dann bestritten oder geprüft werden können, sondern durch Unterstellungen“ (LUHMANN 1997, S. 343). Werthaltungen werden also nicht als Oberflächentext in den Diskurs eingebracht, sondern finden sich z.B. im Medium von (metaphorischen) Beschreibungen oder im Entfalten von positiven oder negativen Gegenhorizonten, wie (Fremd-)Konstruktionen der unterstellten Motive, Absichten, Haltungen, Orientierungen oder Lebensentwürfe anderer. Bohnsack bezeichnet diese positiven oder negativen Gegenhorizonte als „Horizonte der Selbstverortung“ (BOHNSACK 1989, S. 26 ff.; 2003, S. 45 u. 135 f.), die das Individuum oder die Gruppen aus ihren je verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen als Orientierungsrahmen mitbringen.

Die in diesem Artikel vorgestellten kurzen Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern entstammen einem Unterrichts-Treatment zum Globalen Lernen, das sich die Aufgabe setzt, Wirkungen im Übergangsbereich zwischen explizitem theoretischen und implizitem atheoretischen Wissensbereich anzuregen. Da sich sowohl die Inhalte um Themenfelder drehen, zu deren Beurteilung das Einbeziehen ethischer Werte relevant ist, als auch die behandelten Konzepte explizite ethische Beurteilungen von Sachverhalten aus dem Themenfeld Globalisierung/ Globales Lernen enthalten, sind die theoretischen Wissensbestände im Verlauf der

Unterrichtseinheit kommunikativ durchgehend explizit. So soll es bei den Schülern, in Abhängigkeit von ihren je subjektiven impliziten Wertorientierungen, zu einem Vergleichen zwischen den kommunizierten expliziten theoretischen Wissensbeständen und ihren je eigenen theoretischen Wissensbeständen und impliziten Orientierungen kommen.

4 Das Gruppendiskussionsverfahren im Rahmen der dokumentarischen Evaluationsforschung

Die Gruppendiskussion lässt sich als Verfahren definieren, „in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (LOOS u.a. 2001, S. 13). Ihr Zustandekommen ist von außen initiiert und das Ziel ist ein Austausch über ein Thema in einer Weise, als ob keine Diskussionsleitung anwesend wäre; setzt man das Gruppendiskussionsverfahren als Evaluationsinstrument ein, muss zwischen einem ersten Teil unterschieden werden, in dem die Gruppen ihre eigenen Themen finden, und einem zweiten Teil, der im engeren Sinne als evaluativer Teil verstanden wird, in dem die Diskussionsleitung die Beteiligten bewusst auffordert zu theoretisieren, zu bewerten, zu erklären und zu argumentieren (NENTWIG-GEESEMANN 2010, S. 65ff.). Von der Textsorte her gesehen ist die Gruppendiskussion dementsprechend nicht einheitlich, also keine reine Diskussion im Sinne eines ausschließlichen Austausches von Argumenten, es finden sich ebenso Passagen biographischen oder handlungsbezogenen Erzählens, gemeinsamen Erinnerns, wechselseitigen Ergänzens u.a. Ziel der Gruppendiskussionen ist es also, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrer Sprache die für sie im Zusammenhang mit den Lehr- und Lernprozessen wichtigen Themen selbst besprechen. Über eine Eingangsfrage wird

zunächst nur der allgemeine thematische Rahmen festlegt. Diese lautete in der diesem Artikel zu Grunde liegenden Untersuchung etwa folgendermaßen: „Ihr habt euch ja nun einige Zeit mit dem Thema Globalisierung auseinandergesetzt. Wie waren denn eure Erfahrungen dabei? Vielleicht erzählt ihr einfach mal, wie das für euch gewesen ist!“ Während der Diskussion ist das oberste Ziel die Herstellung von Selbstläufigkeit. Um freies Sprechen zu erzeugen, sollen die folgenden Prinzipien zur Durchführung von Gruppendiskussionen angewandt werden (zusammengefasst nach LOOS u.a. 2001, S. 52ff.):

- Fokussierung auf die Erzeugung von Selbstläufigkeit: Relevanzsysteme derjenigen zur Sprache kommen lassen, die Gegenstand des Forschungsinteresses sind;
- Beziehen immanenter Nachfragen auf von der Gruppe eingeführte Themen: Nachfragen in der Eingangsphase ausschließlich zur Generierung von Erzählungen und Beschreibungen, Provokation argumentativer Stellungnahmen vermeiden;
- Themen vorschlagen und nicht Propositionen vorgeben: z.B. keine Fragen nach Gründen für Handeln stellen: „Warum habt ihr/habt ihr nicht ...?“;
- gesamte Gruppe ist Adressat der Forscherintervention: Fragen nicht an einzelne Personen, sondern an das Kollektiv richten;
- demonstrative Vagheit bei der Fragenformulierung: Wie ist das so bei euch mit ...?;
- Einsatz von Fragereihen: Teilnehmende selbst über Relevanzsetzungen entscheiden lassen
- Verzichten auf Eingreifen in die Verteilung der Redebeiträge: Diskussionsbeiträge ihre Themen abschließen und Verteilung der Redebeiträge selbst organisieren lassen.

Die Beteiligten sollen durch dieses Vorgehen im ersten Teil der Gruppendiskussion relativ frei sein, „sich auf gemeinsame Erlebniszentren einzupendeln und diese in selbst gestalteter Dramaturgie erzählerisch aufzufalten“ (NENTWIG-GEESEMANN 2010, S. 68). In der Phase des exmanenten Nachfragens werden dann, sobald das immanente Potenzial der Gruppe erschöpft scheint, die Themen angesprochen, die noch nicht von der Gruppe bearbeitet wurden, aber für das Forschungsinteresse relevant sind. Dieser Teil wird in der dokumentarischen Evaluationsforschung als evaluativer Teil bezeichnet. In diesem Teil geht es nun um das Generieren von theoretisierenden, argumentierenden und bewertenden Beiträgen, wobei sich in den Gruppen dann meist weitere Phasen immanenter Auseinandersetzung ergeben, die zeigen, dass das immanente Potenzial der Gruppe noch nicht erschöpft war.

In Kurzprotokollen im direkten Anschluss an die Durchführung der Gruppendiskussionen erhalten die Gruppen Codenamen, die Teilnehmenden werden mit Buchstaben und Geschlecht (m/w) gekennzeichnet (im Uhrzeigersinn der Sitzposition z.B. A(m), B(w), C(w)...) gekennzeichnet, zudem werden Informationen zu charakteristischen Sprechweisen aufgenommen (z.B. stottern, laut, leise, prägnante Diskussionsbeiträge). In der dokumentarische Methode kommt ein mittleres Niveau der Detaillierung der Transkription zur Anwendung (zur Transkription siehe LOOS u.a. 2001 nach BOHNSACK 1999, S. 233ff.).

5 Dokumentarische Interpretation und Diskursanalyse

Die Arbeitsschritte lassen sich in formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation und komparative Analyse und Typenbildung aufgliedern. Die dargestellten Arbeitsschritte sind im Sinne des *Theoretical Sampling* (GLASER u.a. 1979) als ein

Grundprinzip qualitativer Sozialforschung so zu verstehen, dass Datenerhebung, Interpretation und theoretische Reflexion nicht in voneinander abgetrennten Phasen aufeinander folgen, sondern miteinander in zyklischer Form verbunden sind. Die Auswertung einer Gruppendiskussion kann und sollte also zur empirischen Modifikation der Fragestellung und den in den Diskussionen anzusprechenden Themen führen. Diskursanalyse wird im Rahmen der dokumentarischen Methode als Analyse der sprachlichen Interaktion der Beteiligten verstanden.

Formulierende Interpretation

Hierbei erfolgt ein paraphrasierendes Formulieren der ausgewählten Passagen. Dabei entsteht eine thematische Feingliederung. Die Analyseeinstellung des formulierenden Interpretierens ist auf den immanenten Sinngehalt gerichtet, das heißt auf das, was im Gespräch inhaltlich diskutiert wird. Es geht dabei z.B. um das Erfassen folgender Fragen: Was sind die Themen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die gemeinsamen Erfahrungen im Rahmen der Unterrichtseinheit? Welche Beschreibungen von thematischen oder methodischen Zusammenhängen werden gemacht? Welche Argumentationen werden von den Schülerinnen und Schülern vorgebracht? Welches theoretische Wissen wird im Rahmen der Gruppendiskussionen wiedergegeben?

Reflektierende Interpretation

Der so genannte Dokumentsinn hingegen belegt, wie ein Text oder eine Handlung konstruiert ist, das heißt, in welchem Orientierungsrahmen (BOHNSACK 2003, S. 135) eine Problemstellung bearbeitet wird. Ziel der wissenschaftlichen Untersuchung ist es also, den Herstellungsprozess (d.h. die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussionen führen Themen ein, behandeln diese, schließen sie ab oder lassen

sie offen und wechseln zu anderen Themen) bzw. den Orientierungsrahmen (d.h. die konjunktiven Wissensbestände, die Menschen aus einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung verbinden) von Texten und Handlungen verbal zu explizieren unter Rekurs auf die Handlungspraxis der Teilnehmenden der vorliegenden Studie.

Die Analyseeinstellung des reflektierenden Interpretierens ist auf den dokumentarischen Sinngehalt gerichtet, das heißt darauf, wie etwas gesagt wird. Hier kommen fallinterne (andere Stellen aus derselben Gruppendiskussion) und fallexterne Vergleichshorizonte (Textstellen aus anderen Gruppendiskussionen) ins Spiel. Orientierungsrahmen sind in diesem Sinne empirisch valide, wenn sie von anderen Orientierungsrahmen zum selben Thema abgrenzbar sind, die die Problemstellung auf andere Art und Weise behandeln: „Deshalb ist der Vergleich mit anderen Fällen, in denen dieselben Themen auf eine andere Art und Weise behandelt werden, für die dokumentarische Methode konstitutiv“ (NOHL 2008, S. 12).

Rekonstruktion der Diskursorganisation

Im Rahmen der reflektierenden Interpretation wird eine Rekonstruktion der Diskursorganisation erstellt, d.h. die Art und Weise, wie die Sprecher aufeinander Bezug nehmen, wird erschlossen. Grundlegend ist die These Mangolds, dass die Gruppenmeinungen „gleichsam arbeitsteilig vorgebracht [werden]. Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr passt ein Diskussionsbeitrag zum anderen. Eine Zerlegung dieses kollektiven Prozesses der Meinungsäußerung in die Ansichten der einzelnen Sprecher ist vielfach unmöglich. Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“

(MANGOLD 1960, S. 49).

Ziel der Rekonstruktion der Diskursorganisation ist es, eine Antwort auf die folgenden Fragen zu finden: Werden bestimmte Orientierungen in der Gruppe geteilt? Handelt es sich überhaupt um eine Gruppe? Ist Kollektivität in den angenommenen konjunkturellen Erfahrungsräumen verankert? D.h. „können die Mitglieder im Diskurs fraglos auf alltäglich geteilte Erfahrungen zurückgreifen oder spielt sie sich eher auf einer nicht erfahrungsbasierten, theoretischen Ebene ab“ (LOOS/SCHÄFFER 2001, S. 66)? Wie wird Zusammengehörigkeit erfahren? Wie wird gemeinsames Handeln – z.B. Auseinandersetzung mit einem gesetztem Lerngegenstand – gedeutet?

In Bezug auf diese Fragestellungen werden repräsentative Textstellen als Fokussierungsmetaphern bezeichnet; darunter wird formal eine Passage mit hoher metaphorischer, interaktiver Dichte angesehen; zu deren Identifikation kann engagierte Teilnahme als zumindest recht zuverlässiger Indikator gelten. Inhaltlich versteht man darunter eine Textstelle, in der der übergreifende Orientierungsrahmen der Gruppe zum Ausdruck gebracht wird, weil die Diskutanten hierbei ein Thema finden, bei dem sie über einen eigenen Orientierungsrahmen verfügen, wie an folgendem Beispiel deutlich wird. Hier wird – noch ergebnisoffen – von der Gruppe versucht, die aus der Unterrichtseinheit stammen-

- 128 D(w): Aber es wissen ja viele-: also denk ich mal. Oder die meisten.
- 129 ?(w): L Aber ich
- 130 glaub-:
- 131 A(w): L Aber so genau wissen des die Leute nicht.
- 132 E(w): Aber sie wissen dass es-:
- 133 A(w): L Nich unbedingt gut is.
- 134 E(w): Ja. Dass die Arbeiter dort nich viel Geld kriegn. Aber es geht ja
- 135 trotzdem jeder zu H&M.
- 136 A(w): L Ja-:
- 137 E(w): Also wir gehn ja jetzt trotzdem alle noch zu H&M. @.@
- 138 ?(w): L Ja.
- 139 E(w): Obwohl wirs jetzt genauer wissen was da is.
- 140 A(w): Also ich wusste-: also ich weiß ja nich wies den andern Leuten
- 141 geht. Aber ich wusste des zum Beispiel nie im Leben so genau. Ich
- 142 wusste zwar dass es vielleicht net so toll is (.) und dass es den
- 143 Arbeitern in China net so gut geht aber: dass es so extrem is
- 144 wusst ich nich. Und-: ich denk es is zumindest n Anfang für ne
- 145 Veränderung wenn ma des weiß. Und des-: also ich glaub einfach
- 146 dass es viele Leute noch nich wissen-:
- 147 ?(w): L Ja!
- 148 A(w): Noch nich genau wissen.
- 149 C(w): Ja.
- 150 ?(w): Ja.
- 151 E(w): Ja. Genau wusstn wir ja davor denk-: keiner weiß es so genau aber
- 152 halt-:
- 153 H(w): L Ja aber man weiß schon ungefähr des und des also dass es
- 154 ihnen schlecht geht aber wen intressiert? Mir gehts gut. Ich kauf
- 155 meine Klamotten beim H&M.
- 156 ?(w): Ja.

den neuen expliziten Wissensbestände mit den gemeinsam geteilten Orientierungen in Übereinstimmung zu bringen.

Ziel der Diskussion ist es gewissermaßen, dass die Gruppe sich selbst im Wechselspiel auf den Begriff bringt in dem Sinne, dass sie sich darüber verständigt, wie sie sich selbst innerhalb der thematisierten Fragen- und Problemstellungen vor ihrem geteilten Erfahrungshorizont orientierend verortet. Der Diskurs kann oppositionell (Gruppe kann auf keine gemeinsamen Erfahrungen rekurren), konkurrierend bzw. antithetisch (man wetteifert um eine möglichst genaue Differenzierung gemeinsamer Anschauungen) oder parallelsierend (Aneinanderreihung von Beispielen) erfolgen.

Komparative Analyse und Typenbildung

Die komparative Analyse hat in der dokumentarischen Methode angesichts der Standortgebundenheit des Interpretieren die Funktion, „den je eigenen Vergleichshorizont systematisch durch den in der empirischen Analyse erarbeiteten [zu] ersetzen“ (Loos u.a. 2001, S. 71). Die Vergleichshorizonte werden empirisch rekonstruiert und in ihrer Offenlegung intersubjektiv überprüfbar. Bei der Fallanalyse unterscheidet man zwischen der fallexternen und der fallinternen komparativen Analyse. Auf diese Weise werden explizite und implizite Orientierungen der Forschenden methodisch kontrolliert.

In Bezug auf komparative Analyse und Typenbildung stellen sich in einer fachdidaktischen Evaluationsstudie wie der zu Grunde gelegten (APPLIS 2012) z.B. folgende Fragen: Was ist das Typische des ausgewählten Einzelfalls (hier die Teilnahme an einem Unterrichtskonzept zum Globalen Lernen)? Welche (milieuspezifischen) Erfahrungsdimensionen sind rekonstruierbar? Welche handlungsleitenden Orientierungen, welche Praxisstrukturen stehen in

welchem Zusammenhang mit welchen Erfahrungsräumen und sind insofern typisch? Und schließlich: Wie können die gewonnenen Erkenntnisse aktiv zu einer Gestaltung und Verbesserung von Praxis eingesetzt werden?

Die Typenbildung folgt dem Modell des Idealtypus nach WEBER: Der Idealtypus (entsprechend der jeweiligen zu Grunde gelegten Dimension des konjunktiven Erfahrungsraums) „wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch den Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht vorhandener Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankengebilde nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar, es ist eine Utopie, und für die historische Arbeit erwächst die Aufgabe, in jedem einzelnen Falle festzustellen, wie nahe oder wie fern die Wirklichkeit jenem Idealbilde steht“ (WEBER 1968, S. 191). In der dokumentarischen Analyse wird zwischen sinngenetischer und soziogenetischer Typenbildung (vgl. NOHL 2008, S. 13f.) unterschieden. Unter sinngenetischer Typenbildung versteht man das Herausarbeiten und Typisieren unterschiedlicher Orientierungsrahmen, innerhalb derer die Bearbeitung der Problemstellung in der Gruppe erfolgt (z.B. verschiedene Bewertungslogiken, mit deren Hilfe im vorliegenden Fall normative Forderungen bezüglich des Konsumverhaltens bearbeitet werden). Daran schließt sich die soziogenetische Typenbildung an (z.B. generationsspezifische Problematik). Auf diesem Weg soll eine mehrdimensionale Typenbildung zur Bestimmung der Grenzen und Reichweite einzelner Typiken erfolgen, um besser generalisierungsfähige empirische Aussagen zu treffen. In

den einzelnen Gruppendiskussionen werden sich also mehrere Typiken im oben definierten Sinne finden, etwa auch milieuspezifische oder geschlechtsspezifische Orientierungen.

6 Ergebnisse der Studie

In der dem Artikel zu Grunde gelegten Studie (APPLIS 2012) konnten drei Schülertypen (im Folgenden lediglich ausschnittsweise dargestellt) als sinngenetische Typen rekonstruiert werden, die auf verschiedene Weise komplexe Aufgaben mit globalen Themenstellungen bearbeitet haben. Dabei ließen sich drei Erfahrungsräume und Themenfelder rekonstruieren, bezüglich derer sich Art und Gewichtung der Erarbeitung von Typus zu Typus unterscheiden: die Bedeutung der Lehrerrolle, die Bedeutung der SchülerInnen-Interaktion und die Art der Bearbeitung komplexer Wissensordnungen.

Typus 1 – Aktional-sozialer Typus

Für diesen Typus ist es wichtig, sich im Organisieren und im Erarbeiten von selbst gewählten Lerninhalten ausprobieren zu können; die Erfahrung von an Handlungspraxis orientierter Gemeinschaft in Unterrichtsprozessen ist generell von großer Bedeutung. Soziale resp. sozial-ethische Bewertungslogiken dominieren bei der Erarbeitung aller oben genannter Themenfeldern.

Die hierarchische Grundstruktur von

Unterricht verhindert aus der Sichtweise dieses Typus gelingende Unterrichtsprozesse, weil der Lehrer keine Lehr-Lernarrangements jenseits der Grundelemente des hierarchisch-dichotomen Unterrichtskonzeptes (Wissenshoheit der Lehrperson, Bewertungshoheit der Lehrperson, Frontalunterricht) bereitstellt, wie im folgenden Ausschnitt der Gruppe 10christian2(m) zum Ausdruck kommt:

Die fallübergreifend rekonstruierbare starke Orientierung am eigenen Tun kommt zum einen implizit in der Wertschätzung der im Rahmen der Unterrichtseinheit erarbeiteten Produkte und zum anderen darin zum Ausdruck, dass die Auseinandersetzung miteinander im Diskurs für sich wert geschätzt wird. Explizite Bewertungen erfolgen in den Diskussionen der Gruppen, aus denen der Typus 1 rekonstruiert wurde, vor allem zu erfahrener Lehrerrolle. Wie im folgenden Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe 10christian1 zu sehen ist, wird übliches, aus dem Erfahrungskontext der Gruppe stammendes Lehrerverhalten („so Frontalunterricht“, Z. 10) in Gegenhorizonten stark negativ attribuiert: es werde einem „alles so vorgebetet“ (Z. 12), vom Lehrer werden die Schwerpunkte (Z. 18) vorgegeben, man könne nicht auf das „eingehen, was einen so wirklich interessiert“ (Z. 21f.). Dieser Typus wehrt sich in der Bewertung der Lehrerrolle gegen das dichotome Konzept, dass einer allein ent-

- 1131 **E (m)**: Freiarbeit einfach mal. Des-: des-: es wurd nicht gesagt-: es gibt
 1132 keine Optimallösung. Hat er auch ah gleich gesagt der Herr Z es
 1133 gibt Individuallösungen. //mhm// Also jedes-: alles hat irgendwo
 1134 seine Richtigkeit. Sei=s des Plakat. Sei=s (.)des andere. //mhm//
 1135 Aber die würden auch anders ähm funktioniern die Plakate. Denk ich
 1136 mal. //ok//
 1137 **D (m)**: Und dann ham wirs halt untereinander erklärt und des war halt
 1138 schon cool irgendwie zu sehen wie die anderen gearbeitet ham.
 1139 **B (m)**: Oder wie die anderen von dem Thema gedacht ham. Und dann denk man-
 1140 : dann denkt man ah so kann mer des ja auch sehen von der Seite.
 1141 Und nicht nur von der Seite von der-: wo wir des betrachtet haben.
 1142 //mhm// 00:47:48-3

- 4 **A (m)** : Also ich fand eigentlich dieses freie Arbeiten: sehr gut. Ma hatte zwar
 5 immer so ne Grundaufgabe. Aber letztendlich wars dann trotzdem einm
 6 überlassen wie mas des jetztat rausfindet und sich des aufteilt selbst
 7 untereinander. Und ich find wenn=ma des selber erarbeitet (.) merkt=ma
 8 sich das wesentlich eher als wenn des jetzt irgendn Lehrer von sich
 9 gibt unds einm erklärt.
- 10 **B (m)** : Also des war auf jedn Fall besser also so Frontalunterricht weil man
 11 einfach selbst was gemacht hat und es wurde einen nicht alles so
 12 vorgebetet sozusagen. //mhm//
- 13 **C (m)** : Man konnte ja auch da entscheiden was einem selber wichtig ist oder
 14 ähm also wichtig von Unwichtigem selber unterscheiden. Wobei im
 15 Unterricht man einfach nur das kriegt was man lernen muss. //mhm//
- 16 **B (m)** Ja man konnte seine eigene Meinung auch gut einbringen. Also besser
 17 als jetzt im normalen Unterricht würd ich jetzt sagen in den Diskussionen.
- 18 **A (m)** : Vor allem man konnt halt auch irgendwie so seine eigenen Schwerpunkte
 19 mit rein setzen. So wenn du jetztat im Unterricht sitzt dann lernst du
 20 genau des eine (.) und da is=es erst mal egal ob dich des intressiert
 21 oder nicht. Und jetztat in dem Projekt da konnte ma dann eben (.) auf
 22 des genau eingehen was einen so wirklich intressiert hat. Und des hat
 23 dann auch nen größren Lerneffekt. (5)

scheiden könne, was wichtig und interessant sei, und es dann den anderen (den hierarchisch untergestellten Schüler) einseitig vermitteln dürfe:

Als Ertrag der SchülerInnen-Interaktion können folgenden Inhalte rekonstruiert werden: Spaß oder Freude am eigenen und gemeinsamen Tun, Wettkampferleben, Erleben von persönlichem und gemeinsamen Lernen und Kennenlernen von anderen Perspektiven (vgl. Applis 2012, S. 225ff).

Typus 2 – Funktional-sachlicher Typus:

Die Jugendlichen aller untersuchten Gruppen definieren sich über einen intellektualisierenden Weltzugang und haben das Gefühl, nicht genug über Vorgänge in der außerschulischen Welt zu wissen; bei Typus 2 steht diese Orientierung im Zentrum. In Bezug auf die Einschätzung der Rolle von Schule und Lehrer, bspw. in der Forderung nach Realitätsbezug von Lerninhalten, zeigt sich eine klare Zukunftsorientierung der Jugendlichen.

Der Lehrer soll hierbei also seine Autorität als Instanz zur Vermittlung von

Wissen und Weltzugang nicht aufgeben, sondern sinnvoll erfüllen, damit man etwas für die eigene Zukunft lernt; gleichberechtigte Interaktionsordnungen zwischen Schülern und Lehrern werden zumindest in dem Sinne als Grundlage für gelingende Lehr-Lernprozesse angesehen, als dass darin wechselseitige Wertschätzung zum Ausdruck kommt. Zum anderen muss der Lehrer, um Zugang zu Wissen zu ermöglichen, auch über dirigistische Kompetenzen verfügen: Er muss Arbeitsprozesse anleiten und begleiten können, wie im folgenden Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe HB1_Gruppe2(w) zum Ausdruck kommt, indem auch der Praxisbezug (Orientierungswissen) der Wissensinhalte behandelt wird.

Wissen vermag zu Einsichten zu führen, welche Verhaltensänderungen nach sich ziehen können. Hierin kommt eine positive Orientierung an den Möglichkeiten schulischer Wissensvermittlung zum Ausdruck. Ob eine solche Möglichkeit besteht, hängt von der Art der Erarbeitung ab (den verwendeten offenen, kooperativen und

- 285 **D (w) :** Also lohnen würd sichs meiner Meinung nach auf alle Fälle weil
 286 selbst wenn von dreißig Schülern in einer Klasse jetzt zwei darüber
 287 nachdenken reicht des schon was um auf lange Sicht gesehn etwas zu
 288 verändern und dass dann irgendwann mal irgendwann alle nachdenken
 289 mal über so was
- 290 **E (w) :** **L** Wobei die Frage ist wiederum wie man des in der
 291 Schule macht weil wenn mans so macht wie wirs etzt gemacht haben
 292 dann denk ich würde des schon ziemlich viel bringen aber wenn mans
 293 jetzt wieder nur an die Tafel schreiben würde dann denk ich mal dass
 294 dann nicht so erfolgreich wäre
- 295 **A (w) :** **L** Hängt von der Klasse ab
- 296 **D (w) :** **L** Es gibt
 297 bestimmt viele Klassen bei denen würde des sehr viel wirken
- 298 **A (w) :** aber meine Klasse ist eine Chaotenklasse
- 299 **D (w) :** **L** meine auch ((lachen und
 300 seufzen))
- 301 **A (w) :** meine Klasse ist eine tolle Chaotenklasse da würde des gar nichts
 302 bringen da würden alle nur auf Durchzug stellen (.) des wär dann
 303 total egal
- 304 **D (w) :** **L** Hm ja (.) bei meiner auch.
- 305 **E (w) :** **L** Bei meiner auch.
- 306 **A (w) :** oder wir bräuchten eine Autoritätsperson (ironisch gesprochen) eine
 307 Autoritätslehrerin lehrkraft lehrer ()
- 308 **B (w) :** Also ich glaub auch dass die Unterrichtsform die jetzt wir gemacht
 309 haben eher dafür geeignet ist da so nen Anstoß zu geben als etzt der
 310 typische Aufsatz Warum sollte man darüber nachdenk wo seine Kleidung
 311 herkommt (lachen))
- 312 **B (w) :** also ich glaub da @ (2) @ da wär der Erfolg ziemlich klein (.) also da
 313 wär wär des etzt @eher geeignet@ (2)

diskursiven Verfahren wird hohe Wirksamkeit zugeschrieben gegenüber individualisierten Verfahren). Vor allem aber hängt der Erfolg davon ab, ob die Lehrkraft in der Lage ist, den Ablauf der Verfahren zu organisieren. In den Äußerungen der Schülerinnen kommen auf impliziter Ebene eine starke positive Orientierung am Wissenserwerb zum Ausdruck, denen negative Erfahrungen misslingender Autoritätswahrnehmung entgegen stehen („wir bräuchten eine Autoritätsperson [...] Autoritätslehrerin lehrkraft lehrer“, Z. 306f.).

Typus 3 – Autonom-individualisierender Typus:

Implizit wünschen sich die Jugendlichen fallübergreifend Unabhängigkeit. Auf der Ebene der Unterrichtsinhalte drückt sich dies bspw. im Ablehnen von starken normativen Forderungen aus: Die Jugendlichen wollen auch Beispiele für gelingende Mensch-Mensch- und Mensch-Umwelt-Interaktionen kennenlernen, um zu autonomen Einschätzungen von Vorgängen in der außerschulischen Welt gelangen zu können:

- 102 **D(m)**: Aber da is auch schon wieder des Thema Ausbeutung mehr im
 103 Vordergrund. Und nicht irgendwie was andere Sachen. Wie zum
 104 Beispiel kulturelle (.) ähm ja Sachen.
 105 **B(m)**: Aber des is doch trotzdem intressant wenn jetzt-:
 106 **D(m)**: **L** Ja aber-: aber
 107 trotzdem man könnte halt auch die andern Sachen halt auch noch
 108 reinkriegen
 109 **B(m)** von den kulturellen Sachen (hört): man mehr als von der
 110 Ausbeutung. Da kannst du ja jeden Tag die (.) Zeitung lesen.
 111 **D(m)**: Aber trotzdem kann ma ja auch was darüber lernen.
 112 **E(m)**: Ja auch mal so-: so Hintergrundwissen

Wie bereits mehrfach angeführt wurde, zeigt sich auf expliziter und impliziter Ebene, dass Schulunterricht oftmals als zu einseitig im Sinne von negativ problemorientiert empfunden wird (vgl. u.a. APPLIS 2012, S. 171ff., 198ff.). Mit dieser einseitigen - und damit unterkomplexen - Anlage von Wissensordnungen in Unterrichtsinhalten, welche mit dichotomen normativen Implikationen verbunden sind, setzen sich die Jugendlichen, die Typus 3 zugeordnet werden können, differenziert auseinander: Es werden gemeinsam komplexe moralische Logiken im Diskurs entwickelt (vgl. ausführliche Interpretationen APPLIS 2012, S. 189ff., 203ff., 334ff., 237ff.):

- Logik der Effektivität: Moral, pointiert formuliert, muss sich auch rechnen, d.h. einer ökonomischen Logik folgen. Verantwortung zu übernehmen macht entsprechend um so mehr Sinn, je mehr

man damit bewirken kann oder je mehr für einen selbst das Erlangen eines Vorteils möglich ist; ob Effektivität im moralischen Konsum vorliegt, muss einer Prüfung unterzogen werden dürfen, das Labeln von bestimmten Produkten als moralisch an sich gut reicht als Begründung nicht aus.

- Logik der Gleichberechtigung/Logik der Anerkennung der Rechte anderer: Sozialität als Ausdruck wechselseitiger Abhängigkeit hat einen hohen Verpflichtungscharakter, weil man selbst nicht in Verhältnissen mangelnden Schutzes von Grundrechten leben möchte.
- Logik der Autonomie: Verantwortungsübernahme sollte vor allem aus eigener Entscheidung heraus erfolgen; zu starker (auch moralisierender) Druck kann Verantwortungsübernahme behindern und darf als Begründung dafür dienen, Verantwortungsübernahme abzulehnen.

- 407 **Y**: @.@ Ok. Ähm und wie schätzt ihr jetzt so für euch selbst die
 408 Möglichkeit ein da was zu verändern? 00:21:33-4
 409 **C(w)**: Als einziger kann man da nichts verändern. Es müsst-: es muss
 410 sein-:
 411 **A(w)**: **L** Ja mit-: mitwirken-:
 412 **C(w)**: die Ma-: die Masse kann nur was verändern. Weil wenn ich jetzt sag ok
 413 ich kauf jetzt nur noch im glore ein. Dann freun sich die Arbeiter dass
 414 sie Geld bekommen aber des sin-: als einziger Mensch kann man
 415 einfach nich so viel kaufen dass es dann einfach allen Arbeitern in
 416 China gut geht. //mhm// Es müssten einfach-:
 417 **A(w)**: **L** Aber-:
 418 **C(w)**: Die Masse muss es einfach bestimmen

419 A(w): L Aber die Masse besteht aus
 420 einzelnen Personen und da muss jede einzelne Person irgendwas
 421 machen. Und auch wenn sich die einzelne Person vielleicht blöd
 422 vorkommt weil sie meint sie is alleine (.) glaub ich einfach
 423 dass man von sich selber aus einfach anfangen muss. Und entweder
 424 des entwickelt oder des entwickelt sich nich. Was mer halt
 425 irgendwie-:

426 B(w): Und ich glaub mittlerweile is man in dieser Frage nicht mehr
 427 alleine wie des is mit den Arbeitern. Ich glaub es gibt schon (.)
 428 ähm genügend ähm Gruppen sag ich jetzt mal oder so die sich auch
 429 dafür einsetzen. Aber ich muss auch sagen (.) dass es-: ich find
 430 ich-: für mich dann doch irgendwo anstrengender is sich für die
 431 ähm (.) sag ich jetzt mal äh ((räuspern)) für mich anstrengender is
 432 des Geld herzubringen um jetzt da im glore einkaufen wie einfach in
 433 H&M zu rennen und sich n fünf Euro Top zu holen und wieder raus zu
 434 gehn. //mhm//

435 F(w): Ich finde halt das was mich auch noch halt irgendwie stört oder
 436 warum ich jetzt nich da hin gehen würde wär weil ich überhaupt
 437 net sicher sein kann ob des Geld dann wirklich bei denen
 438 ankommt-:

439 A(w): L Ja genau des is des Problem! Des hat nämlich meine
 440 Mutter auch gemeint-: des is-: was die zum Beispiel bei fair
 441 trade verkaufen is zum Teil einfach-: oder des Geld-: den
 442 Geldbetrag den die verlangen da verlangen die selber zwei
 443 Drittel. Und gut an die Arbeiter geht schon mehr im Gegensatz zu
 444 normalen Produkten aber dafür verdienen die Geschäfte auch
 445 wieder viel viel viel viel mehr und da weiß mer eben-: wie gsagt
 446 es stimmt schon du hast kei-: du hast als Konsument keine-:
 447 keine Ahnung wie viel davon ankommt und wer was behält an dem
 448 Geld-: von dem Geld her.

Hierin verbindet sich der an Autonomie und Individualität orientierte Wunsch nach Erfahrung von Selbstwirksamkeit mit dem Wunsch nach Verwertbarkeit von schulischen Wissensbeständen im außerschulischen Kontext. Die Bearbeitung der Fragestellung erfolgt in einem souveränen, sich vom normativen Impetus der Diskussionsleiterintervention distanzierenden Modus: In einer klaren Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis werden mögliche Einwände gegen ein persönliches Engagement über verantwortliches Einkaufsverhalten in intellektualisierender Weise erarbeitet, wobei die genannten Logiken der Verantwortung bedient werden.

7 Fazit

Typusübergreifend kann festgestellt werden, dass beim Entwurf künftiger Unterrichtseinheiten wertorientierten Geographieunterrichts und Globalen Lernens verstärkt berücksichtigt werden sollte, es Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, in methodisch auf Selbststeuerung und Kooperation hin ausgelegten Lehr-/Lernarrangements an Konsensbildung in realen oder semirealen Situationen mitwirken zu können, in denen sich verschiedene normative Positionen gegenüberstehen.

Nach den vorliegenden Ergebnissen aus den Bereichen der moralpsychologischen und moralpädagogischen Forschung muss, will man die Kompetenzbereiche

Beurteilung/Bewertung und Handlung ansprechen, moralische Urteilsfähigkeit in sozialen Kontexten handlungsorientiert gefördert werden, damit das Erleben reflektierend-diskursiver Auseinandersetzung mit moralischen Affekten unter Gleichhaltigen ermöglicht wird (vgl. APPLIS/ULRICH-RIEDHAMMER 2013). So kann die Ausbildung eines reflektierten Selbstkonzeptes angeregt werden, das sich bewusst über das Einbeziehen von Werten und Normen in Entscheidungsprozessen versteht. Für das Fach Geographie wird im diesem Artikel zu Grunde liegenden Unterrichtskonzept (APPLIS 2012, S. 97ff.) entsprechend auf Theorien und Methoden der strukturgene-tisch-konstruktivistischen Piaget-Tradition zurückgegriffen, um deren Wirksamkeit im Fachunterricht zu untersuchen (vgl. APPLIS 2012, S. 42ff. u. S. 57ff.).

Die Studie kann über die rekonstruktive Interpretation mit Hilfe der dokumentari-schen Methode zeigen, dass sich Vergleichs-horizonte bei Schülerinnen und Schülern durch das Arbeiten in komplexen unter-richtlichen Lehr-Lernarrangements ver-ändert haben, dass – insofern Handeln als

Bewertungshandeln betrachtet wird – Modi der Bewertung und Bewertungslogiken von Handeln komplexer geworden sind. Ferner lässt sich aufzeigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Notwendigkeit komplexer Betrachtungsweisen von Welterscheinungen und Vorgängen in der Welt bewusst gewor-den sind. Damit ist auch auf die Komplexität der Alltagspraxis unterrichtlichen Handelns in dem Sinne Einfluss genommen worden, dass fallübergreifend rekonstruiert werden konnte, dass die Jugendlichen komplexe, ko-operativ ausgerichtete unterrichtliche Ver-fahren bei der Behandlung von Globalisie-rungsphänomenen in Folge der Erlebnisse im Treatment bevorzugen. Explizite und im-plitzite Wissens- und Verhaltensstrukturen wurden durch die unterrichtliche Interven-tion, die auf Überlegungen zum wertorien-tierten Lernen aus der Geographiedidaktik, auf ausgewählten theoretischen Konzepten aus dem Bereich des Globalen Lernens und auf grundlegenden theoretischen und prak-tischen Konzepten aus Moralpädagogik und Moralpsychologie basiert, zueinander in ein Spannungsverhältnis gesetzt, um Lernpro-zesse anzuregen.

Literatur

- APPLIS, S./ULRICH-RIEDHAMMER, M. (2013): Ethisches Argumentieren als Herausforderung. In: Praxis Geographie. H. 3, S. 24-29
- APPLIS, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten.
- ASBRAND, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster.
- BIRNBACHER, D. (2003): Einführung in die analytische Ethik. Berlin.
- BLUMER, H. (1971): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek b. Hamburg, Bd. 2, S. 80-88.
- BOHNSACK, R., MANGOLD, W. (1988): Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen.
- BOHNSACK, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.

- BOHNSACK, R., NENTWIG-GEESEMANN, I., NOHL, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- BOHNSACK, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- BOHNSACK, R., PRZYBORSKI, A., SCHÄFFER, B. (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- BOHNSACK, R., NENTWIG-GEESEMANN, I. (Hrsg.) (2010a): Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen.
- BOHNSACK, R. (2010b): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode: In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GEESEMANN, I. (Hrsg.) (2010a): Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 23-62.
- BREITENBACH, E. (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen.
- BUDKE, A., UHLENWINKEL, A. (2011): Argumentieren im Geographieunterricht – Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. In: MEYER, C., HENRÏ, R., STÖBER, G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in der didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig, S. 114-129.
- BUDKE, A. (2012): Argumentationen im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik* 40, S. 23-34.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Berlin.
- FRITZSCHE, B. (2003): Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. Opladen.
- HASSE, J. (1995): Emotionalität im Geographieunterricht. *Geographie und Schule* 17, H. 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)*. Münster, S. 45-62.
- KÖCK, H. (2005): Dispositionen raumbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten. In: *Geographie und ihre Didaktik* 33, S. 94-104, 113-133.
- LÄHNEMANN, C. (2009): *Freiarbeit aus der SchülerInnenperspektive*. Wiesbaden.
- LAMNEK, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken*. Weinheim.
- LOOS, P., SCHÄFFER, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen.
- LUHMANN, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd.1 u. 2*. Frankfurt a. M.
- MANGOLD, W. (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt a. M.
- MANNHEIM, K. (1952): *Wissenssoziologie*. In: MANNHEIM, K.: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a. M., S. 227-267. (Original: 1931 In: VIERKANDT, A. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Soziologie*. Stuttgart, S. 659-680.)
- MANNHEIM, K. (1964): *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*. In: MANNHEIM, K. (Hrsg.): *Wissenssoziologie*, S. 91-154. Neuwied.
- MANNHEIM, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.
- MEYER, C., FELZMANN, D., HOFFMANN, K. (2010): *Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts*.

- In: *Praxis Geographie*, H. 5, S. 7-9.
- NENTWIG-GEESEMANN, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: BOHN-SACK, R., NENTWIG-GEESEMANN, I. (Hrsg.) (2010a): *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen.
- NOHL, A.-M. (2001): *Migration und Differenzenerfahrung*. Opladen.
- NOHL, A.-M. (2008): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- PATTON, M. Q. (2000): Utilization-Focused Evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L., MADDAUS, G. F., KELLAGHAN, T. (Eds.): *Evaluation models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, Dordrecht, London, S. 425-438.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): *Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht*. In: *Geographie und Schule* 17, H. 96, S. 17-27.
- SCHÄFFER, B. (1996): *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen.
- STAKE, R. E. (2000): Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L., MADDAUS, G. F., KELLAGHAN, T. (Eds.): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, Dordrecht, London, S. 343-362.
- STREBLOW, C. (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher*. Opladen.
- WEBER, M. (1968): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: WEBER, M. (1968), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hrsg. v. J. Winckelmann. Tübingen.

Autor:

Dr. Stefan Applis

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Lehrstuhl für Didaktik der Geographie

stefan.applis@gmx.de