



Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells

**Ethical Judgement Competence in Geographical Education – Theoretical
Foundations for the Design of a Competence Model**

Christiane Meyer , **Dirk Felzmann**

Zitieren dieses Artikels:

Meyer, C., & Felzmann, D. (2010). Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht - theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 38(3), S. 125-132. doi 10.18452/25533

Quote this article:

Meyer, C., & Felzmann, D. (2010). Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht - theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 38(3), pp. 125-132. doi 10.18452/25533

Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells

Christiane Meyer, Dirk Felzmann

Ethical judgement competence in geographical education – theoretical foundations for the design of a competence model

Valuation is one of the six areas of competences, which are proclaimed in the Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate (DGFG 2008). In this article some relevant theoretical considerations about ethical judgement in geography class are outlined. This includes aspects from philosophy, especially concerning the structure of an ethical argument, from developmental psychology and from geographical education. Competence models for ethical judgement in biological education are presented and possible implications for a competence model in geographical education are discussed.

Keywords: ethics, morals, ethical judgement competence, competence model

1 Einleitung

Im Folgenden wird der Begriff „ethische Urteilskompetenz“ in Anlehnung an REITSCHERT, u.a. (2007, S. 43) und DIETRICH (2007, S. 38ff.) zugrunde gelegt. 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. In diesem Sinne nimmt sie eine zentrale Stellung im Hinblick auf zentrale, fachübergreifende Anliegen des Geographieunterrichts wie Umweltbildung, interkulturelles Lernen, entwicklungspolitische Bildung, globales Lernen sowie Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. DGFG 2008, S. 7) ein.

In diesem Artikel werden die theoretischen Grundlagen für ein Kompetenzmodell zur ethischen Urteilskompetenz im Geographieunterricht skizziert, wobei philosophische, entwicklungspsychologische, geographiedidaktische und andere fachdidaktische Ansätze berücksichtigt werden.

2 Der philosophische Blickwinkel

Von philosophischer Seite hat DIETRICH (2007) Grundzüge einer möglichen Verbindung zwischen Moral und Ethik einerseits und Kompetenz andererseits skizziert. Sie schlägt vor, den Begriff der moralischen Kompetenz als übergeordneten, allgemeineren Begriff zu verwenden und als wesentliche Dimensionen Moralitätskompetenz, Moralkompetenz und ethische Kompetenz zu unterscheiden (DIETRICH 2007, S. 35f.).

Unter Moralitätskompetenz könne die Fähigkeit verstanden werden, „überhaupt eine durch Normen und Werte regulierte Praxis aufzubauen“. Hierfür sind vorrangig auch als Kompetenzen fassbare Fähigkeiten wie Argumentieren und Perspektivenübernahme (DIETRICH 2007, S. 36) nötig.

Unter Moral wird ein „gelebtes System von Werten und Normen“ verstanden. Moralkompetenz bedeutet entsprechend die „Fähigkeit, sein Handeln bzw. sein Leben nach einer bestimmten Moral (...) auszurichten“ (DIETRICH 2007, S. 37). Im Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung oder in den demokra-

tischen Grundwerten kommt beispielsweise ein solches System zum Ausdruck.

Ethik als philosophische Teildisziplin wird als Theorie der Moral und somit als Reflexion auf Moral verstanden. Ethische Kompetenz ist „die Fähigkeit philosophisch auf Moral zu reflektieren und diese Fähigkeit mit dem Ziel der begründeten Handlungsorientierung kritisch-argumentativ zu prüfen“ (DIETRICH 2007, S. 40).

Als Grundmodell ethischer Urteilskompetenz kann der praktische Syllogismus herangezogen werden (DIETRICH 2007, S. 40ff.). Dabei untergliedert sich die Argumentation in eine präskriptive bzw. vorschreibende Prämisse (z. B. Natur soll nicht zerstört werden.), eine deskriptive bzw. beschreibende Prämisse (z. B.: Durch den Bau einer Umgehungsstraße wird Natur zerstört.) und einen fallbezogenen präskriptiven Schluss bzw. eine Conclusio (z. B.: Also soll die Umgehungsstraße nicht gebaut werden.). Ethische Kompetenz wird auf Basis der Struktur des praktischen Syllogismus in drei Teilkompetenzen untergliedert: „1. die Fähigkeit zur Wahrnehmung einer Situation als ethisch relevanter mit der dazu gehörigen begrifflichen und empirischen Prüfung der Situationsbeschreibung (wahrnehmen), 2. die Fähigkeit zur Formulierung von einschlägigen präskriptiven Prämissen zusammen mit derer begrifflicher und argumentativer Prüfung (bewerten) sowie 3. die Fähigkeit zur logischen Schlussfolgerung und deren begrifflicher wie argumentativer und empirischer Prüfung (schließen)“ (DIETRICH 2007, S. 40f.).

3 Der entwicklungspsychologische Blickwinkel

In der Entwicklungspsychologie haben Versuche moralische Urteilsfähigkeit zu kategorisieren und diese Kategorien gemäß Entwicklungsstufen zu hierarchisieren eine große Tradition. Grundlegend für diese Art von Kompetenzmodellen sind die auf Piagets

Theorie der stufenartigen Entwicklung des logischen Denkens aufbauenden Arbeiten von KOHLBERG (1976). Kohlberg und seine Mitarbeiter präsentierten ihren unterschiedlich alten Probanden dilemmatische Entscheidungssituationen und forderten von ihnen Begründungen für ihre Entscheidungen (nach GARZ 2006, S. 91ff.). Auf Basis der ermittelten Begründungen isolierten sie sechs verschiedene Stufen des moralischen Urteilens, die sich wieder drei Ebenen einer zunehmenden Autonomie in der Begründung zuordnen lassen (KOHLBERG 1976, S. 38ff.).

Nach Kohlberg können innerhalb einer individuellen Entwicklung nur maximal diese sechs Stufen gefunden werden und kann die nächst höhere Stufe nur von der darunter liegenden Stufe aus erreicht werden (KOHLBERG 1976, S. 49f.).

Selman entwickelte mit der gleichen Methode und den teils gleichen Daten eine Stufenfolge der sozialen Perspektivenübernahme (SELMAN 1984, S. 59) mit fünf Stufen, die von einer egozentrischen, undifferenziierten Perspektive zu einer gesellschaftlichen oder Tiefenperspektive reichen (SELMAN 1984, S. 50ff.). Die Entwicklung eines bestimmten Stadiums der sozialen Perspektivenübernahme geht nach KOHLBERG (1976, S. 36) der Entwicklung eines Stadiums des moralischen Urteilens voran.

Kohlberg schuf mit der sogenannten „+1“-Methode ein methodisches Verfahren zur Entwicklungsförderung der moralischen Urteilskompetenz: Ausgehend von einer Diagnose der aktuellen Entwicklungsstufe der moralischen Urteilsfähigkeit werden den Lernern Dilemmata und damit verbundene spezielle Fragen präsentiert, die ein Springen auf die nächst höhere Stufe fördern sollen. U.a. LIND (2002) hat dieses Verfahren weiterentwickelt und empirisch überprüft.

4 Der geographiedidaktische Blickwinkel Die deutschsprachige geographiedidakti-

sche Literatur hatte ihren Schwerpunkt im Kontext Geographieunterricht und Ethik bisher im Bereich Werteerziehung oder ethische Erziehung (vgl. HAVELBERG 1990, SCHRAND 1995). Konkret wurden als Lernziele für den Geographieunterricht etwa ethisches Raumverhalten (KÖCK 1993, S. 20) oder Verhalten im Sinne einer ökozentrischen Ethik (HAUBRICH 1994, S. 57) gefordert. LETHMATE (2000) kritisierte unter der übergeordneten Frage nach dem Verhältnis von Ökologie und Erdkunde solche „bloße ‚Postulaten-Ethik‘ ohne Umsetzbarkeit in faktische Moral“ (LETHMATE 2000, S. 74) und den darin steckenden unreflektierten Physiozentrismus mit dem Verdacht eines falschen Harmonismus (LETHMATE 2000, S. 63). Stattdessen fordert er u.a. Probleme wie den ökologischen Fehlschluss, kryptonormative Begriffsverwendungen oder ökologische Dilemmata zu thematisieren (LETHMATE 2000). Die durch Lethmates Artikel ausgelöste Diskussion drehte sich auch in zentralen Punkten um den Umgang mit Moral und Ethik im Geographieunterricht (vgl. z.B. KROSS (2000) und andere Diskussionsbeiträge in <http://www.die-erde.de/Heft4/2000>).

Im Sinne der Terminologie nach DIETRICH (2007) kann diese Diskussion auch als eine Diskussion darüber gelesen werden, ob Geographieunterricht vorrangig moralische Kompetenz oder - wie von Lethmate gefordert - ethische Kompetenz fördern sollte. Auch WILHELMI (2007, S. 30) fordert etwa, dass (Geographie-)Unterricht nicht die Erziehung zu Werten, sondern die Aufforderung zu werten leisten müsse. Zu einem solchen Ansatz im Sinne einer ethischen Kompetenzförderung sind im deutschsprachigen Raum Unterrichtskonzepte von u.a. WILHELMI (2007), RHODEJÜCHTERN (1995) und dem LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1991) auf Basis des Dilemma-Diskurs nach Kohlberg, von VANKAN et al. (2007) auf Basis ei-

ner Werteanalyse und von KUTTLER (1994) auf Basis eines Kennenlernens und Reflektierens von Werten entwickelt worden.

HAVELBERG folgte 1990 anhand einer nicht-repräsentativen Abonnentenbefragung von Geographie und Schule: „Über Ethik - oder ethische Zielsetzungen - im Unterricht wird allgemein wenig oder nicht geredet, trotzdem wird Wertorientierung im Unterricht insgesamt für wichtig gehalten“ (HAVELBERG 1990, S. 14). Inwieweit der (fach-)didaktische Diskurs und die Entwicklung von Unterrichtsangeboten seitdem daran etwas änderte, ist unbekannt.

Mit den Bildungsstandards für das Fach Geographie wird mit dem Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung nun verbindlich ethische Kompetenz eingefordert: Gemäß der vierten Teilkompetenz sollen die Schülerinnen und Schüler über die „Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Sachverhalte/Prozesse unter Einbeziehung fachbasierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten“ (DGFG 2008, S. 26) verfügen.

In der englischsprachigen Geographiedidaktik wird das Konzept der *citizenship education* mit Wertebildung verknüpft: „(...) the only ‚good causes‘ for geography (or citizenship) education are the goals of healthy moral education, in which students are encouraged to ask questions, feel comfortable with scepticism and adopting a cautious approach to complexity, but feel enabled to make judgements of merit“ (LAMBERT 2006, S. 35). Hierzu liegen z.B. Unterrichtsmodelle vor, die auf dem Dilemma-Diskurs basieren (MCPARTLAND 2001, WOOD, u.a. 2007). STANDISH (2009) kritisiert die Betonung von *global issues* mit dem Ziel der *citizenship education* im Geographieunterricht, weil ein solcher Unterricht seiner Meinung nach im Wesentlichen unreflektierte Einstellungsänderungen anstrebe. Stattdessen fordert er

mit Bezug auf GERSMEHL (2005) die Vermittlung von geographischen Theorien und Methoden als zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. GERSMEHL (2005) selbst sieht jedoch in *value judgements* neben *words and images* und *geographic theory* einen der drei zentralen Stränge des Geographieunterrichts, wobei es darum gehe, verschiedene Perspektiven auf einen Raum und die dazugehörigen Werturteile bewusst zu machen und die Bereitschaft zu ihrer Akzeptanz zu fördern. Dabei sei ein Balanceakt zwischen relativistischen und dogmatischen Positionen zu vollziehen.

5 Modellierung von Bewertungs- bzw. Urteilskompetenz

In der geographiedidaktischen Forschung wurde das Feld der ethischen Urteilskompetenz bisher noch nicht angegangen. In den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken haben sich hingegen in den letzten Jahren zahlreiche Dissertationen mit Bewertungs- oder Urteilskompetenz auseinandergesetzt (u. a. MENTHE 2006 in Chemiedidaktik, EGGERT 2008, MITTELSTEN SCHEID 2008 und REITSCHERT 2009 in Biologiedidaktik) und es laufen zudem fachübergreifende Forschungsprojekte zur Förderung von Bewertungskompetenz (z. B. zum Klimawandel unter Kooperation von Physik-, Chemie-, Biologie- und Politikdidaktik, vgl. EILKS, u.a. 2009).

Im Folgenden beschränken wir uns auf ausgewählte Arbeiten aus der Biologiedidaktik, die den Weg zur Modellierung und Niveaustufung beschrritten haben.

REITSCHERT, u.a. (2007) entwickelten ein Modell ethischer Urteilskompetenz auf der Basis von Unterrichtsmodellen zur Förderung der moralischen Urteilskompetenz im Biologieunterricht, benötigter philosophischer Grundfertigkeiten und der Ethikdidaktik. In diesem Modell werden folgende Dimensionen voneinander unterschieden: 1. Wahrnehmen und Bewusstmachen der

eigenen Einstellung, 2. Wahrnehmen und Bewusstmachen moralischer Relevanz, 3. Beurteilen, 4. Folgenreflexion, 5. Urteilen, 6. ethisches Basiswissen. Durch den gesamten Prozess der ethischen Urteilsbildung ziehen sich die Dimensionen Perspektivenwechsel und Argumentieren. Eine vierstufige Niveaueinteilung innerhalb der einzelnen Dimensionen erfolgte für die Dimensionen 1.-5. in Anlehnung an die Niveaueinteilung von Bybee unter Berücksichtigung von Selmans Stufung der Perspektivenübernahme und unter Berücksichtigung erster Ergebnisse aus dem Dissertationsprojekt von REITSCHERT (REITSCHERT, u.a. 2007, S. 46).

Am Beispiel eines moralischen Dilemmas zur Präimplantationsdiagnostik (PID) hat REITSCHERT in ihrer Dissertation (2009) anhand 17 leitfadenstrukturierter Interviews mit Hilfe eines Mischverfahrens aus deduktiver und induktiver Kategoriengewinnung Stufungen für die einzelnen Dimensionen (abgesehen vom Urteilen) herausgearbeitet. Auch MITTELSTEN SCHEID hat in ihrer Dissertation (2008) das Modell zugrunde gelegt. Sie fokussierte ihre Forschung auf die zweite und dritte Dimension (s. o.) sowie auf das Argumentieren und den Perspektivenwechsel. Dabei entschied sie sich für standardisierte Leitfadeninterviews (jeweils 36 Schüler/-Innen einer achten und zehnten Klasse eines Gymnasiums), in denen die Daten anhand der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv und induktiv gewonnen und nachfolgend mit quantitativen Methoden analysiert wurden (MITTELSTEN SCHEID 2008, S. 116). Sie resümiert, dass das Kompetenzstrukturmodell für die Evaluation von Strukturen und Niveaus von Bewertungskompetenz geeignet ist (MITTELSTEN SCHEID 2008, S. 359).

Im Hinblick auf Bewertungskompetenz im Kontext nachhaltiger Entwicklung wurde ebenfalls ein Kompetenzstrukturmo-

dell (EGGERT, BÖGEHOLZ 2006) entwickelt. Zentrale Teilkompetenzen sind dabei: a) Generieren und Reflektieren von Sachinformationen, b) Bewerten, Entscheiden und Reflektieren, c) Kennen und Verstehen von Werten und Normen sowie d) Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung.

EGGERT (2008) hat in ihrer Dissertation innerhalb der Dimension Bewerten, Entscheiden und Reflektieren empirisch den Umgang mit Entscheidungsstrategien modelliert bzw. operationalisiert. „Die empirischen Ergebnisse konnten zeigen, dass die entwickelten Testitems raschskalierbar sind und dass das entwickelte Testinstrument hinreichend reliabel und valide ist“ (EGGERT 2008, S. 131). Dabei zeigte sich, dass ein offenes Aufgabenformat für die Messung geeignet ist. Zudem kann das Testinstrument in mehreren Jahrgangsstufen eingesetzt werden.

6 Ausblick

Im Hinblick auf die Modellierung eines Kompetenzmodells zum Kompetenzbereich Bewertung/Beurteilung im Geographieunterricht ergibt sich daraus:

- Im Zentrum eines solchen Kompetenzmodells steht die ethische Urteilskompetenz und nicht die Moralkompetenz.
- Ethisches Urteilen lässt sich mit Hilfe des praktischen Syllogismus strukturieren.
- Ethische Urteilskompetenz und speziell die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme unterliegt einer - möglicherweise stufenartigen - Entwicklung.
- Diese Entwicklung lässt sich fördern.

Dass viele geographische Unterrichtsthemen eine moralisch problematische Komponente haben, steht außer Frage (EDWARDS 2002, S. 36; RHODE-JÜCHTERN 1995, S. 22). Dass die Reflexion der moralischen Problematik Thema des Geographieunter-

richts sein soll, scheint zumindest in der deutschsprachigen Geographiedidaktik Konsens zu sein. BIRKENHAUER (2000, S. 14) etwa skizzierte 29 „Felder ethischer Raumkompetenz im Geographieunterricht“.

Fraglich ist jedoch, inwieweit diese Probleme eine eigene Spezifität besitzen, was also das spezifisch Geographische an einem Kompetenzmodell zur ethischen Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht wäre.

Gemäß des praktischen Syllogismus resultiert ein ethisches Urteil aus einer deskriptiven und einer präskriptiven Prämisse (s. o.). Kohlbergs Dilemmata und die damit konstruierten Kompetenzstufen basieren auf Problemen, die bezüglich ihres präskriptiven, also moralischen Gehaltes, hoch komplex sind, bezüglich ihres deskriptiven, also faktischen Gehaltes, aber sehr einfach strukturiert sind.

Auch viele bioethische Probleme, an denen das Kompetenzmodell von REITSCHERT, u.a. (2007) entwickelt wurde und mit denen dieses Kompetenzmodell durch REITSCHERT (2009) und MITTELSTEN SCHEID (2008) überprüft und weiterentwickelt wurde, zeichnen sich durch eine fachlich eher leicht verständliche Struktur aus. Gleichzeitig ist aber auch hier die moralische Komplexität sehr hoch.

Sehr viele ethisch relevante Themen des Geographieunterrichts zeichnen sich aber wahrscheinlich aufgrund ihrer komplexen Problemstruktur durch eine hohe sowohl moralische als auch faktische Komplexität aus. Sie ähneln in Inhalt und Struktur weitgehend den von BÖGEHOLZ, BARKMANN (2005) vorgestellten Aufgaben aus dem Bereich Nachhaltiger Entwicklung, die von den Autoren als doppelt komplex (BÖGEHOLZ, BARKMANN 2005, S. 212) charakterisiert wurden.

Damit gewinnen der Umgang mit Fachinformationen und das erkenntnistheoretische Wissen um die Aussagekraft dieser Fachinformationen eine hohe Bedeutung

innerhalb der Entwicklung dieses Kompetenzmodells. Gleichzeitig ist eine enge Verknüpfung mit anderen Kompetenzen, etwa zum systemischen Denken oder zum Argumentieren, gegeben.

Bei der Entwicklung eines Modells zur ethischen Urteilskompetenz im Geographieunterricht ist daher zu analysieren, ob es ein themenunabhängiges Kompetenzmodell geben könnte, etwa das Modell von REITSCHERT, u.a. (2007), oder ein spezifisches für Themen mit einer doppelten Komplexität oder gar ein spezifisches für speziell geographische Themen.

Unter Berücksichtigung der vorangestellten theoretischen Überlegungen sowie der Forschungsergebnisse zur Modellierung könnte ein Kompetenzmodell zur ethischen Urteilskompetenz auf Basis der Struktur des praktischen Syllogismus, eventuell in der differenzierteren Struktur nach

TOULMIN, RIEKE, JANIK (1984), entwickelt werden. In Bezug auf die deskriptive Prämisse könnte dabei berücksichtigt werden, welche Personen in geographisch relevanten Entscheidungssituationen wo und wie betroffen sind (unter Berücksichtigung der Dimensionen Generieren und Reflektieren von Sachinformationen bzw. Perspektivenübernahme und Folgenreflexion). Zur präskriptiven Prämisse könnte überlegt werden, welche Werte und Normen für die Betroffenen relevant sind bzw. sein könnten (Dimensionen Kennen und Verstehen von Werten und Normen bzw. Wahrnehmen und Bewusstmachen moralischer Relevanz und ethisches Basiswissen). In Bezug auf die Conclusio könnte reflektiert werden, welches Urteil mit welcher Begründung gefällt wird (Dimensionen Bewerten, Entscheiden und Reflektieren bzw. Beurteilen und Urteilen).

Literatur

- BIRKENHAUER, J. (2000): Ethische Orientierung – Werteorientierung. In: *Geographie und Schule* 22, H. 124, S. 10-15.
- BÖGEHOLZ, S., BARKMANN, J. (2005). Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. In: KLEE R., SANDMANN, A., VOGT, H. (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik*. Innsbruck, S. 211-224.
- DGfG – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2008): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. Bonn.
- DIETRICH, J. (2007): Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In: AMMICHT-QUINN, R., BADURA-LOTTER, G., KNÖDLER-PASCH, M., MILDENBERGER, G., RAMPP, B. (Hrsg.): *Wertloses Wissen? Fachunterricht als ethische Reflexion*. Bad Heilbrunn, S. 30-51.
- EDWARDS, G. (2002): Geography, culture, values and education. In: GERBER, R., WILLIAMS, M. (Hrsg.): *Geography, Culture and Education*. Dordrecht, S. 31-40.
- 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. 177-197.
- EGGERT, S. (2008): *Bewertungskompetenz für den Biologieunterricht. Vom Modell zur empirischen Überprüfung*. (Dissertati-

- on) Göttingen. In: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/eggert/eggert.pdf>
- EILKS, I., HÖTTECKE, D., FEIERABEND, T., MROCHEN, M., HÖSSLE, C., KELLINGHAUS, H., MENTHE, J. (2009): Der Klimawandel vor Gericht - Die Förderung ökologischer Bewertungskompetenz von Jugendlichen. In: HÖTTECKE, D. (Hrsg.): Chemie- und Physikdidaktik für die Lehrerbildung. Münster, S. 413-415.
- GARZ, D. (³2006): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden.
- GERSMEHL, P. (2005): Teaching Geography. New York, London.
- 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. Gotha, S. 52-63.
- HAVELBERG, G. (1990): Ethik als Erziehungsziel des Geographieunterrichts. In: Geographie und Schule 12, H. 65, S. 5-15.
- KOHLBERG, L. (1976): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: EDELSTEIN, W., OSER, F., SCHUSTER, P. (Hrsg.; 2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel, S. 35-61.
- KÖCK, H. (1993): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen - der fachimmanente Beitrag des Geographieunterrichts zum Lebensalltag des Einzelnen und Funktionieren der Gesellschaft. In: Geographie und Schule 15, H. 84, S. 14-22.
- KROSS, E. (2000): Ökologische Bildung ohne Moral? (Diskussionsbeitrag zum Artikel von J. Lethmate: Ökologie gehört zur Erdkunde - aber welche?). In: Die Erde 131, H. 4, S. 374-377.
- KUTTLER, M. (1994): Grundpositionen der Umweltethik - Lesetexte für einen fächerübergreifenden Unterricht. In: Praxis Geographie 24, H. 12, S. 37-39.
- LAMBERT, D. (2006): What's the point of teaching geography? In: BALDERSTONE, D. (Hrsg.): Secondary Geography Handbook. Sheffield. S. 30-37.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1991): Schule und Weiterziehung - ein Werkstattbericht. Erfahrungen und Materialien aus dem Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen „Demokratie und Erziehung in der Schule - Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit“. Soest, S. 73-79.
- LETHMATE, J. (2000): Ökologie gehört zur Erdkunde - aber welche? Kritik geographiedidaktischer Ökologien. In: Die Erde 131, H. 1, S. 61-79
- LIND, G. (²2002): Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin.
- MCPARTLAND, M. (2001): Theory into Practice: Moral dilemmas. Sheffield.
- MENTHE, J. (2006): Urteilen im Chemieunterricht - Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Chemieunterrichts auf das Urteilen von Lernenden in Alltagsfragen. (Dissertation) Osnabrück.
- MITTELSTEN SCHEID, N. (2008): Niveaus von Bewertungskompetenz. Eine empirische Studie im Rahmen des Projekts „Biologie im Kontext“. Tönning.
- REITSCHERT, K., LANGLET, J., HÖSSLE, C., MITTELSTEN SCHEID, N., SCHLÜTER, K. (2007): Dimensionen Ethischer Urteilskompetenz - Dimensionierung und Niveaunkretisierung. In: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht 60, H. 1, S. 43-51.
- 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.
- 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.
- SCHRAND, H. (1995): Werteerziehung im Geographieunterricht. Probleme und Möglichkeiten. In: Geographie und Schule 17, H. 96, S. 7-12.
- SELMAN, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M.
- STANDISH, A. (2009): Global Perspectives in the Geography Curriculum. Reviewing the moral case for geography. London, New York.
- TOULMIN, S., RIEKE, R., JANIK A. (1984): An introduction to reasoning. New York
- VANKAN, L., ROHWER, G., SCHULER, S. (2007): Diercke Methoden - Denken lernen mit Geographie. Braunschweig.
- WILHELMI, V. (2007): Die Entwicklung wer-teorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 37, H. 7-8, S. 30-33.
- WOOD, P., HYMER, B., MICHEL, D. (2007): Dilemma-based Learning in the Humanities. London.

Autoren:**Prof. Dr. Christiane Meyer**

Leibniz Universität Hannover
meyer@didageo.uni-hannover.de

Dirk Felzmann

Leibniz Universität Hannover
felzmann@didageo.uni-hannover.de