



Die ethische Brille aufsetzen – zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht

To Put on the Ethical Glasses – Asking How to Support Ethical Judging in Geography Lessons

Eva Marie Ulrich-Riedhammer 

Zitieren dieses Artikels:

Ulrich-Riedhammer, E. M. (2018). Die ethische Brille aufsetzen - zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 46(4), S. 7-32. doi 10.18452/20763

Quote this article:

Ulrich-Riedhammer, E. M. (2018). Die ethische Brille aufsetzen - zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 46(4), pp. 7-32. doi 10.18452/20763

Die ethische Brille aufsetzen – zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht

To Put on the Ethical Glasses – Asking How to Support Ethical Judging in Geography Lessons

Eva Marie Ulrich-Riedhammer

Zusammenfassung

Ziel des Artikels ist es, ein Konzept zur Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht zu entwickeln, und dies unter Einbezug empirischer Daten. Der Artikel knüpft hierfür an eine Dissertationsstudie zum ethischen Urteilen im Geographieunterricht an, lenkt den Blick dabei aber auf die expliziten ethischen Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich dieser zeigt der Artikel zunächst, wie und warum an die Schülerfragen angeschlossen werden kann und sollte. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund der Definition ethischen Urteilens im Geographieunterricht und nicht ohne konkret zu fragen, ob etwa ethische Theorien oder bestimmte ethische Fachbegriffe im Zentrum stehen müssen. Aus dieser Betrachtung heraus wird nach und nach ein Konzept zur Förderung ethischen Urteilens entwickelt, das sich in einer Stufung denken lässt und das dem Einwand einer Überforderung des Geographieunterrichts versucht, Rechnung zu tragen. Diese Stufung des Konzeptes, das die Bezeichnung „ethische Brille“ erhält, wird soweit konkretisiert, dass eine Anwendung möglich wird. Die Stufung lässt sich sowohl auf verschiedene Klassenstufen als auch auf verschiedene Lernniveaus einer Lerngruppe beziehen. Die dokumentarische Methode, die als empirisches Erhebungsinstrument dient, arbeitet dieser Konzeptionalisierung zu, indem es mit ihrer Hilfe möglich ist, sowohl explizite Urteile als auch implizite ethische Urteilsformen zu betrachten. Letztere können in ihrer Generalisierung und Abstraktion das Konzept weitergehend begründen. Der Artikel fokussiert aber für die Konzeptionalisierung der „ethischen Brille“ auf die explizite Ebene.

Schlüsselwörter: ethisch-geographische Komplexität, ethisches Urteilen, ethische Theorien im Geographieunterricht – ethische Brille

Abstract

The aim of the article is to develop a concept which supports ethical judging in Geography lessons. This will be achieved by looking at empirical data. The article continues therefore a doctor thesis about ethical judging in Geography lessons, by focussing on the explicit ethical questions of the pupils in this study. Concerning these ethical questions, the article talks first about how and why one can and has to keep on to these questions in lessons of Geography. This will be done not without discussing the definition of ethical judging in Geography lessons. One further thing to ask is, if ethical theory or the knowledge of certain ethical terms are important to help the pupils answering their questions. From this point a concept of ethical judging will be developed which can be divided into steps of judging and which considers the problem that Geography lessons are not ethic lessons. The steps of this concept, called "ethical glasses", will be concretized, so that they can be applied. These steps can be referred to different ages in school and to different learning stages in one group of learning. The empirical method, which is used, is the so called "dokumentarische Methode". This method makes it possible to analyse explicit and implicit ethical judging. This article is zooming into explicit ethical judging but using the implicit level to explain and justify the developed concept to a greater extent.

Keywords: ethical-geographic complexity, ethical judging, ethics in Geography, ethical glasses

1 Einleitende Überlegungen

Man kann die Forderung nach ethischem Urteilen im Geographieunterricht kurz gesagt von zwei Punkten aus betrachten, zum einen von der Kompetenzerwartung im Geographieunterricht und zum anderen von den Themen des Geographieunterrichts ausgehend.

Wenn man die Forderung zunächst mit Blick auf die Kompetenzerwartung im Geographieunterricht näher beleuchtet, so ist einerseits empirisch belegt, dass Urteilen in normativen Bereichen schnell bei einem binären Pro und Contra stehen bleibt und dass der Unterricht noch weit entfernt ist von einem komplexen ethischen Urteilen (APPLIS, 2012). Andererseits wird auf theoretischer Ebene ethische Urteilsfähigkeit für den Geographieunterricht eingefordert (MEYER, FELZMANN & HOFFMANN, 2010; OHL, RESENBERGER & SCHMITT, 2016). Eine Förderung ethischer Urteilsfähigkeit wird als dringend notwendig angesehen, weil das Fach immer stärker in seiner Verknüpfung mit ethischen Fragen wahrgenommen wird, was sich auch in den Bildungsstandards des Faches zeigt. Auf diese Weise wird die geographische Frage nach einem richtigen Handeln im Raum gerade in letzter Zeit immer mehr zu einer Frage nach einem guten Handeln im Raum (OHL, 2013; MEHREN, MEHREN, OHL & RESENBERGER, 2015; OHL et al., 2016), wobei dieses gut normativ verstanden wird, auch wenn keine genaue Definition von gut vorgenommen wird. Gut steht aber jeweils in Verbindung mit den Stichworten *gerecht*, *nachhaltig*, *verantwortungsvoll* (OHL, 2013; MEHREN et al., 2015; OHL et al. 2016; vgl. genauer ULRICH-RIEDHAMMER, 2018).

Wenn aber dieses Fragen nach einem guten Raumhandeln im Geographieunterricht

im ethischen Sinne geschehen soll, ist zu untersuchen, wie ein solches Fragen aussehen muss, damit es nicht verkürzt erscheint und außerdem dem Gegenstand, den das Urteilen betrifft, angemessen ist.

Damit zeichnet sich der zweite Ausgangspunkt ab, von dem aus man die Forderung nach ethischem Urteilen und zugleich die Fragestellung, die sich daraus ergibt, verstehen kann, nämlich die Themen des Geographieunterrichts. Ein Beispiel ist das Thema *Globalisierung*. Dieses wird als komplexes Thema gesehen, mit dem angemessen umzugehen ist, wobei sich die Komplexität aus den Charaktermerkmalen *Grenzenlosigkeit*, *Prozess* sowie *System* (UPHUES, 2007; ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) ergibt. Angemessener Umgang heißt, dass das Thema in seiner Komplexität zu betrachten ist, und zwar in seiner doppelten (OHL, 2013), d.h. in seiner sachlichen und ethischen Dimension. Hier wird also vom Thema aus gedacht und gefordert (vgl. auch die Herleitung der Forderung ethischen Urteilens über die Verortung im Geographieunterricht in ULRICH-RIEDHAMMER (2018). Der Begriff der doppelten Komplexität stammt dabei aus der Biologiedidaktik (BÖGEHOLZ & BARKMANN, 2003), die in der Frage des ethischen Urteilens im Unterricht schon eine Bandbreite an empirischer Forschung aufzuweisen hat (auch mit Blick auf andere Naturwissenschaften, z.B. bei HOSTENBACH et al., 2011; DITTMER, GEBHARD, HÖTTECKE & MENTHE, 2016).

Beide Perspektiven führen zur Forderung nach einer Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht, die sich in den Bildungsstandards unter dem Begriff *Bewertungskompetenz* (DGfG, 2017) wiederfindet

oder in einigen fachdidaktischen Artikeln unter der Begrifflichkeit „ethische Urteilskompetenz“ (MEYER & FELZMANN, 2010; MEYER et al. 2010). Die Forderung in der Geographiedidaktik, gerade auch im Bereich des Globalen Lernens, wird dabei vom Stichwort der „Zukunftsfähigkeit“ (MEYER et al., 2010, 7) unterstützt und dies nicht zuletzt auch im gesellschaftlichen Rahmen eines *ethical turns*, der Rede von einer ethischen Globalisierung und der Entwicklung einer ethischen Fragerichtung in der Geographie (ERMANN & REDEPENNING, 2010).

In diesem Beitrag soll es nun darum gehen, zu klären, wie ethisches Urteilen im

Geographieunterricht definiert und in der Folge gefördert werden kann. Dafür werden die Ergebnisse aus einer Dissertationsstudie (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) an bestimmten Punkten weitergedacht, um einer Antwort auf die Frage nach der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht näher zu kommen. Der Artikel fokussiert dazu, anders als die Dissertation, auf die expliziten ethischen Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern und zeigt, wie und warum daran angeknüpft werden sollte. Schließlich wird mit Blick auf diese Fragestellungen ein Konzept zur Förderung ethischen Urteilens entwickelt.

2 Auf der Suche nach einer Definition ethischen Urteilens im Geographieunterricht

Der Aspekt *im Geographieunterricht* muss dabei jeder Überlegung zur Frage nach einer Definition ethischen Urteilens im Geographieunterricht stets vorausgehen. Dies mag auf den ersten Blick banal erscheinen, doch auf den zweiten Blick erweist sich dies als ebenso komplex wie grundsätzlich, zumal, wenn man die bisherigen Definitionen in der Geographiedidaktik betrachtet. Schließlich ist an dieser Stelle auch zu prüfen: Was genau wird eigentlich gefordert und was genau soll gefördert werden?

Wenn man nach einer Definition in der Geographiedidaktik sucht, dann kann man sich zunächst am Wörterbuch der Geographiedidaktik orientieren, da es dort konkret um Definitionen geht, anders als in Artikeln zu diesem Thema, denen eher ein beschreibender Charakter innewohnt. Was dabei sofort auffällt, ist, dass FELZMANN (2013, 294) von „Werteeziehung/ethische[m] Urteilen“

spricht. Es werden also in der Definition zwei Begriffe nebeneinandergesetzt, die, wie noch zu zeigen ist, zwei eigene Dinge darstellen und deren Trennung wichtig ist, auch wenn man die empirischen Ergebnisse (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) betrachtet (vgl. ebenso APPLIS, 2012). Schaut man sich die Definition von FELZMANN (2013, 294) genauer an, so kann man daran einen weiteren Aspekt zeigen, nämlich die Beschränkung ethischen Urteilens auf Werte, Wertmaßstäbe und Normen, wie dies dann auch den Begriff der Bewertungskompetenz tut: „Das ethische Urteilen stellt das Fällen eines Urteiles unter der Reflexion der dabei zugrundeliegenden Werte/Wertmaßstäbe/Normen dar“. Warum aber kann von Beschränkung und Trennung gesprochen werden? Dieses kann mit Hilfe der Dissertationsstudie von ULRICH-RIEDHAMMER (2018) theoretisch begründet und empirisch belegt werden.

2.1 Zur Frage der Beschränkung der Definition auf Werte und Normen

Die Beschränkung auf Werte und Normen passt theoretisch nicht zum Urteilsbegriff (siehe im Detail ULRICH-RIEDHAMMER, 2018). Ethisches Urteilen ist weder gleichzusetzen mit Bewerten noch ist Bewertungskompetenz darauf zu verengen (vgl. auch in der Biologiedidaktik REITSCHERT et al., 2007). Der Urteilsbegriff geht darüber hinaus. Es kann, muss aber nicht um Werte gehen, sondern es können auch einfach Warum-Fragen oder Inwiefern-Fragen im Vordergrund stehen, wie zum Beispiel „Warum oder inwiefern bin ich moralisch verpflichtet?“ (siehe in dieser Art auch bei MEYER & FELZMANN, 2010). Zudem kann gefragt werden, was noch dahintersteckt, z.B. emotionale Momente, unterschiedliche Sprachverständnisse.

Dies lässt sich empirisch belegen, wenn man die Narrationen der Schülerinnen und Schüler (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) betrachtet, in denen es beispielsweise um Schuldfragen geht oder um die Frage, inwiefern eine Handlung gut ist. Diese Fragen können aber im Unterricht nicht angemessen angegangen werden, wenn ethisches Urteilen auf eine Werte-Ethik beschränkt bleibt.

2.2 Zur Frage der Unterscheidung von moralischem und ethischem Urteilen

Theoretisch ist diese Frage folgendermaßen zu beantworten: Ethisches Urteilen hat im Unterschied zum moralischen Urteilen nicht das Subjekt im Blick, sondern es geht um ein Verstehen der ethischen Gemengelage, und dies vor dem Hintergrund der Unterschei-

dung von Moral und Ethik (z.B. nach PIEPER, 2007), die jedoch oft nicht gesehen wird. Ethik gilt damit als Reflexionspraxis gelebter Moral (vgl. auch ULRICH-RIEDHAMMER, 2018, 94): „Die Ethik sagt nicht, was das Gute *in concreto* ist, sondern wie man dazu kommt, etwas als gut zu beurteilen“ (PIEPER, 2007, 24).

Empirisch lässt sich nun zeigen (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), dass eine Trennung beider Urteilsarten, wenngleich eine Verzahnung von beiden hier keineswegs negiert sei, für die Schülerinnen und Schüler wichtig ist, gerade wenn es um einen Typus (späterer empirischer Typus 2) geht, der sich gegen Moralvorschriften wehrt. Gleichzeitig wird aber anhand der Empirie auch deutlich, wie stark der Geographieunterricht diese Gleichsetzung mit einer Moralerziehung beibehält, auch wenn die Diskussion um eine normative Offenheit eine alte und der Wunsch danach stark ist, dem moralischen Zeigefinger zu entkommen (OHL et al., 2016). Ein ethisches Urteilen, das fern einer Subjekterziehung ist, sind die Schülerinnen und Schülern überhaupt nicht gewohnt, obwohl sie für viele wünschenswert ist. Nun ist aber eine Definition ethischen Urteilens bisher lediglich *ex negativo* umrissen.

2.3 Zur Frage einer möglichen Definition ethischen Urteilens

Ziel muss es in einer geographiedidaktischen Fragestellung neben dem Aspekt *im Geographieunterricht* immer sein, eine Definition zu erhalten, die nicht wiederum durch andere Kompetenzen, wie etwa Argumentieren (MEYER, 2012), oder durch Unterrichtsziele, wie etwa Selbstbildung (MEYER et al., 2010), erklärt wird, sondern eine, die

sich durch sich selbst erklärt. Denn zu fragen ist: Was tue ich, wenn ich (ethisch) urteile? Um diese Frage zu beantworten, wurde folgendermaßen vorgegangen (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, 2018):

- Als erstes wurden, soweit wie möglich, alle Definitionen in der Geographiedidaktik geprüft und analysiert.
- In einem zweiten Schritt wurden zentrale Definitionen aus den benachbarten Fachdidaktiken analysiert und verglichen.
- Drittens wurde etymologisch geprüft, was ethisches Urteilen bedeuten kann.

Hinsichtlich der Definitionen in der Geographiedidaktik hat sich gezeigt (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), dass diese erstens oft beschränkt sind auf Werte und Normen und zweitens meistens weitere Kompetenzen in ihre Definition mit aufnehmen, ohne genau zu klären, was ethisches Urteilen sein soll. Reflektieren ist dabei ein zentrales Stichwort, sagt aber nichts darüber aus, was man tut, wenn man urteilt.

In der Biologiedidaktik, die hier als Beispiel herangezogen wird (siehe genauer ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), zeigt sich, dass oft ein moralisches Urteilen im Vordergrund steht, dem es vor allem um ein rationales Begründen geht (vgl. Kritik an der Dominanz des Rationalen bei APPLIS, 2012), und dass mit dem starken Bezug zum Argumentieren auf eine andere Kompetenz verwiesen wird. Offen bleibt aber die Ausgangsfrage: Was tue ich im Geographieunterricht, wenn ich urteile? Zusammengefasst kann gelten: *Bewerten* erweist sich als verkürzt, *reflektieren* erscheint ungenau, *begründen* und *argumentieren* sind strenggenommen eigene Fähigkeiten.

Wenn man die Frage etymologisch angeht und untersucht, was ethisches Urteilen ursprünglich bedeuten kann, so zeigt sich, das

Urteilen etymologisch hergeleitet aus dem Griechischen (z.B. BREUER & BUSCH, 2013) *unterscheiden* bedeutet. Das heißt, urteilen meint *unterscheiden*.

Rückblickend auf das, was oben über die Unterscheidung Ethik und Moral gesagt wurde, heißt also ethisches Urteilen in der Folge, dass in normativen Fragen alltäglicher Praxis zu unterscheiden ist. Für den Geographieunterricht würde das bedeuten:

Ethisches Urteilen heißt zu unterscheiden in normativen Fragen, die sich im Geographieunterricht auf tun.

Diese Definition könnte nun in die Logik der Geographiedidaktik passen, die sich über die dichotomen Bewertungssysteme beschwert (APPLIS, 2012). Im Grunde geht es darum, dass die Unterscheidungen in ethischen Fragen, die im Geographieunterricht zum Tragen kommen, weitergehen sollen als nur gerecht oder ungerecht oder Mensch vs. Natur. Weitergehen meint dann, dass die Unterscheidungen in der ethischen Dimension eines geographischen Themas *feiner* werden, wenn beispielsweise innerhalb des Wertes „Gerechtigkeit“ unterschieden wird oder innerhalb der Aussage „die Natur ist zu schützen“. Für die Handhabbarkeit einer solchen Definition lohnt es sich, diese durch das Hinzunehmen einer intensionalen Definition, die die Charaktermerkmale aufzeigt, zu ergänzen.

Folgende Aspekte stellen nun eine nicht hierarchische, theoretisch begründete Extraktion aus der vorher skizzierten Definitionsanalyse (vgl. genauer ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) unter Bezugnahme auf die empirischen Ergebnisse in ULRICH-RIEDHAMMER (2018) dar.

Ethisches Urteilen als Unterscheiden hat demnach folgende zehn Eigenschaften:

1. Ethisches Urteilen gilt als Urteilen in Hinblick auf eine *gemeinsame* Welt, also als intersubjektiv teilbares Urteilen, indem nicht die subjektiven Meinungen im Vordergrund stehen, sondern, wie auch im Globalen Lernen angelegt (vgl. APPLIS, 2014), die Zielrichtung im Konsensualen besteht. Empirisch lässt sich in diesem Zusammenhang zeigen, dass dieses Urteilen im Unterricht bisher überhaupt nicht vorkommt, auch wenn die Schülerinnen und Schüler dies je nach Typus stark einfordern, wie noch zu zeigen ist, und obwohl die Leitbilder des Geographieunterrichts konsensual ausgerichtet sind.
2. Ethisches Urteilen gilt als Urteilen, das der Idee *ethischer Klugheit* folgt, der es primär um ein Verstehen der ethischen Gemengelage in einem geographischen Problem und gerade nicht um rationales Argumentieren geht (FISCHER, 2012). In der diesem Artikel vorausgehenden Studie (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verstehen abgeholt werden wollen und in der Folge mit rationalen Begründungstheorien „im Nachhinein“ wenig anfangen können. Für einige Schülerinnen und Schüler ist das rationale Begründen sogar irritierend, zumal es ihrem auch emotionalen Urteilen widerspricht und sie das Gefühl haben, dass diese Art des Urteilens dem eigentlichen Urteilen im wahren Leben nicht entspricht.
3. Ethisches Urteilen ist ein *Prozess*, wobei die *Wahrnehmung* der ethischen Sachlage der erste Schritt davon ist. Dies stellt einen theoretischen Konsens in vielen Didaktiken dar (vgl. in der Biologiedidaktik z.B. im Überblick bei DIETRICH, 2006; FUCHS, 2010). Mit Blick auf die oben genannte Studie (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) kann herausgestellt werden, dass der Aspekt der Wahrnehmung der ethischen Dimension einer Sachlage tatsächlich wesentlich ist, vor allen differenzierten ethischen Theorien oder Begründungslogiken.
4. Ethisches Urteilen muss als *Diskurs* geschehen. Zentral ist eine Verständigung im Urteilen (vgl. APPLIS, 2012). „Diskussionen und Urteilen“ ist ein zentrales Thema der Schülerinnen und Schüler in der genannten Studie (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018). Dabei zeigt sich, dass hier Klärungsbedarf besteht in dem, was ethisches Urteilen sein soll und darf: freies Urteilen, gemeinsames Urteilen oder problemlösendes Urteilen?
5. Ethisches Urteilen ist ein *Sprachlernen*. Ethisches Urteilen heißt immer auch, sich in eine ethische Sprache einzuüben. Bereits in diesem Üben geschieht Urteilen, etwa wenn man einen Sachverhalt so oder anders benennt. Das wird in folgendem Zitat von DIETRICH (2006, 183) deutlich, die als Referenz sowohl für die Biologie- als auch die Geographiedidaktik immer wieder herangezogen wird: „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“. Es hat sich in der Studie gezeigt, dass dieses Sprachlernen ein Baustein in der Förderung ethischen Urteilens darstellt, der aber nicht zwingend fachbegrifflich verstanden werden muss. Dies wird im Späteren noch genauer gezeigt.

6. Ethisches Urteilen ist ein *Explizieren des Impliziten*. Es geht darum, sichtbar zu machen, in welchen Kontexten sich das Urteilen bewegt, etwa in welchem Gerechtigkeitsverständnis. Oft wird auch von „bewusst machen“ (vgl. MEYER & FELZMANN, 2010) gesprochen. Empirisch zeigt sich in der Studie von ULRICH-RIEDHAMMER (2018), dass dies nicht hoch genug geschätzt werden kann.
7. Ethisches Urteilen ist ein *(Hinter-)Fragen der Kriterien*. Im Zentrum stehen nicht Bewertungen, sondern Warum-Fragen: Warum ist die Natur hier zu schützen? Warum und inwiefern sind wir dafür verantwortlich? (vgl. MEYER & FELZMANN, 2010). Empirisch ergeben sich im Sinne des abduktiven Forschungsprozesses vor allem Fragen, an welcher Stelle, wie und ob überhaupt ethische Theorien im Geographieunterricht eine Rolle spielen, um diesen Warum-Fragen nachzugehen. Erste Ergebnisse bei ULRICH-RIEDHAMMER (2018) weisen darauf hin, dass Theorien dann helfen, wenn sie genuin aus der Problemlage des Unterrichts erwachsen. Dies ist noch genauer zu zeigen.
8. Ethisches Urteilen hat immer eine *sachliche Dimension*. Die genaue sachliche oder auch faktische Situationsanalyse ist (vgl. TÖDT, 1976; 1988) zentral für das ethische Urteilen. Somit geht es zunächst, auch wenn später ethische Fragen im Fokus stehen, immer um ein Beschreiben und Verstehen des geographischen Sachverhalts, um davon ausgehend zu überlegen, welche ethischen Fragen und Probleme in diesem Sachverhalt stecken. Die sachliche Dimension ist aber nicht nur Ausgangspunkt, sondern bleibt während des gesamten Urteilens immer ein zentraler Bezugspunkt.
9. Ethisches Urteilen ist immer auch *emotional und intuitiv* (APPLIS, 2012; DITTMER et al., 2016). Wenn gleich auch ethisches Urteilen anders als moralisches Urteilen vorderhand als kognitive Tätigkeit begriffen wird, so zeigt sich, dass dies zum einen nicht so sein muss (RÖSCH, 2009), und zum anderen im Geographieunterricht nicht der Fall sein sollte (vgl. APPLIS, 2012).
10. Ethisches Urteilen ist ein Urteilen in *Vielperspektivität*. Die diesem Artikel vorausgehende Studie (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) hatte den Aspekt der Vielperspektivität, der einen Konsens in der Geographiedidaktik darstellt, für die intentionale Definition, nicht aber für den konzipierten Unterricht, vorerst ausgeklammert, zumal dieser noch zu unspezifisch auf das ethische Urteilen zu beziehen war. Dieser kann aber aufgrund der empirischen Befunde bei ULRICH-RIEDHAMMER (2018) nun spezifiziert hinzugenommen werden. Ihre Ergebnisse konkretisieren Vielperspektivität in Bezug auf ethisches Urteilen unter dem Aspekt einer Subjektiv-Objektiv-Perspektivierung, d.h. unter der Fragestellung, inwiefern die Perspektiven als Urteilsperspektiven ein subjektives Urteil abbilden, das dabei möglicherweise objektivierbar ist oder nicht, oder aber ein objektives Urteil zeigen, das aber vielleicht auch nur einen objektiven Anschein hat. Zentral ist für die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe dieses Thema: Was wird mir da im Unterricht eigentlich für eine Urteilsperspektive vorgesetzt? Ist es eine subjektive oder eine objektive bzw. objektivierbare Urteilsperspektive? Zu fragen ist aber, ob dies nicht auch für untere Klassenstufen wichtig sein kann.

Die Definition „Ethisches Urteilen heißt zu unterscheiden in normativen Fragen, die sich im Geographieunterricht auf tun“ ist damit durch diese zehn Charaktermerkmale ausdifferenziert. Sie gilt im Folgenden für die Verwendung des Begriffes „ethisches Urteilen“,

wobei die Charaktermerkmale mitgedacht werden. Die Frage aber, die sich an diese Überlegungen anschließt, ist, wie ethisches Urteilen gemäß dieser Definition gefördert werden kann.

3 Ethisches Urteilen empirisch betrachtet

Zum Nutzen der dokumentarischen Methode (BOHNSACK, 2014), mit deren Hilfe die empirischen Ergebnisse der dem Artikel zugrundeliegenden Studie (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) erhoben und interpretiert wurden, liegen für die geographiedidaktische Forschung bereits einige Artikel vor (APPLIS, 2013; APPLIS, HOFMANN & HÖHNLE, 2015). An dieser Stelle soll daher nur gezeigt werden, wie ethisches Urteilen empirisch greifbar gemacht werden kann, zumal es zwischen expliziten und impliziten Bereichen abläuft (siehe genauer ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), und warum auch der explizite Bereich betrachtet werden muss.

Die auf MANNHEIM (1980) zurückgehende Unterscheidung einer expliziten Ebene dessen, was gesagt wird (kommunikatives Wissen), und einer impliziten Ebene dessen, wie etwas gesagt wird und das Gesagte ge-

neriert wird (konjunktives Wissen), ist für ein Verständnis zunächst grundlegend. Schließlich basiert die dokumentarische Methode auf dieser Unterscheidung.

Bei genauer Betrachtung gilt, dass sich den Methodikern (z.B. LOOS & SCHÄFFER, 2001) zufolge die implizite Ebene oft in Normen bzw. Wertvorstellungen zeigt. Zudem fokussiert die Methode in ihrer ursprünglichen Methodologie bei MANNHEIM (1964; 1980) bereits auf den ethischen Bereich.

Eine Fokussierung auf den ethischen Bereich ist daher legitim. Produktiv wird sie allerdings, da es nun möglich ist, ethische Urteilsformen – nicht aber wird hier von Werthaltungen gesprochen (vgl. TAB 1, ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) – auf impliziter Ebene zu betrachten. Implizite ethische Urteilsformen stellen demnach Muster dar, nach denen ethisches Urteilen auf expliziter Ebene abläuft.

TAB 1 Benennungen der expliziten und impliziten Ebene

(Quelle: Autorin nach ULRICH-RIEDHAMMER, 2018, 189)

	Explizite Ebene	Implizite Ebene
Art des Wissens	kommunikativ, reflexiv zugänglich	konjunktiv, nicht reflexiv zugänglich
Art der Wertbegrifflichkeit	Bewertungen	Werte und Werthaltungen
Art der Urteilsbegrifflichkeit	ethische Urteile	ethische Urteilsformen

Sie sind den Beforschten nicht zugänglich, sondern werden rekonstruktiv in Forschungsworkshops, also nicht von einem einzelnen Forscher, herausgearbeitet.

Neben dieser, wenn man so will, Modifikation der Methode im Sinne der Fokussierung auf ethische Urteilsformen, um ethisches Urteilen im Geographieunterricht betrachten zu können, kann man, anderen Studien aus dem Bereich der Sprachdidaktiken (BRACKER, 2015) folgend, die Idee einer Aufwertung der Betrachtung der expliziten Ebene aufnehmen. Dies ist wichtig, will man tatsächlich konkreten Unterricht, wie im Fall der zugrundeliegenden Studie (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) in den Blick nehmen, was schließlich aus einer didaktischen Forschungslogik heraus unabdingbar ist. In dieser Studie wurden schließlich entsprechend der dokumentarischen Methode (BOHNSACK, 2014) neun Gruppendiskussionen von jeweils 90 Minuten im Anschluss an eine Unterrichtsreihe zum Thema „Globale Textilindustrie“ in der Oberstufe durchgeführt, transkribiert und ausgewertet. Die Gruppendiskussionen verteilten sich auf zwei verschiedene Gymnasien (s. im Detail ULRICH-RIEDHAMMER, 2018).

In diesem Beitrag wird nun aber, *anders als in der vorausgehenden Dissertation*, nicht auf die implizite Ebene fokussiert, sondern es wird die *explizite Ebene* dieser Gruppendiskussionen *neu* betrachtet, um zu klären, welche Fragen die Schülerinnen und Schüler in ethischen Bereichen im Geographieunterricht bewegen und wie bzw. warum an diese angeschlossen werden kann, um ethisches Urteilen als Unterscheiden zu fördern. Neu bezieht sich dabei gleichwohl auch auf den Fokus, der neu gelegt wird, also dem Wechsel der Betrachtungsperspektive von der impliziten auf die explizite Ebene. Die sinnge-

tische Typologie, die die impliziten ethischen Urteilsformen in höchster Abstraktion zusammenfasst, wird in dieser Betrachtung daher nur ergänzend herangezogen, um zu verstehen, warum und wie die herausgearbeiteten expliziten ethischen Fragestellungen für die Schülerinnen und Schüler wichtig sind. Die folgende Typenbildung der Urteilsformen hat als Idealtypenbildung für diesen Artikel folglich vor allem eine *heuristische Funktion*. Außerdem zeigt sie die vier zentralen Themen (vgl. TAB 2) der Schülerinnen und Schüler, zumal die Themen der Logik der Methode nach als Kontrastmittel für die Generierung der Typen gelten.

Die Themen seien im Folgenden kurz umrissen (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018):

1. *Urteilen über (Nicht-)Handeln*

Hier geht es um die Frage, warum man nicht fair einkauft, nicht handelt, oder eben doch und inwiefern dieses Nicht-Handeln zu verurteilen ist oder nicht. Zentral ist dabei auch die Frage nach der eigenen Schuld und indirekt die Frage, inwiefern eine Handlung von ihren Folgen her zu beurteilen ist.

2. *Urteilen und Freiheit*

Innerhalb dieses Themas wird gefragt, wer das eigene Handeln beurteilen darf, ob man einfach frei ist zu urteilen, wie man will oder ob man in der Gruppe gemeinsam urteilt. Wichtig ist somit auch die Frage, ob es objektiv geltende Werte und Normen gibt bzw. geben kann. Schließlich wird auch gefragt, wenn man frei sein muss im Urteilen, wo man frei ist: im Geographieunterricht oder zu Hause oder überhaupt?

3. *Urteilen und Wissen*

Gefragt wird bei diesem Thema einerseits nach der Quantität des Wissens und an-

dererseits nach der Art des Wissens. Die Frage ist also, inwiefern vor allem Fakten oder auch ethisches Wissen bzw. inwiefern vor allem anschauliche Beispiele oder sachliche Informationen wichtig sind. Außerdem wird thematisiert, ob man für ein Urteilen überhaupt jemals genug wissen kann oder ob man nicht sowieso schon alles weiß.

4. *Urteilen und Diskussion*

Im Zentrum steht das neu eingeführte (Neo-)Sokratische Gespräch, das der Dilemma-Methode gegenübergestellt wird

und an dem sich die allgemeine Frage nach dem Sinn von Diskussionen in Bezug auf das Urteilen entzündet. Die Dilemma-Diskussion wird oft als wenig neu empfunden, da das alte Schema „Pro-Contra“ bestehen bleibt, während die konsensuale Zielrichtung des (Neo-)Sokratischen Gesprächs völlig neu ist und je nachdem gerade wegen ihrer Konsensfindung großen Zuspruch erfährt oder aber Widersprüche hervorruft.

Tab 2 Sinngenetische Typenbildung – implizite ethische Urteilsformen (Quelle: Autorin, verkürzt nach ULRICH-RIEDHAMMER, 2018, 366–367)

wollen/können implizite Wertinhalte der Unterrichtsreihe nicht adaptieren: Nicht adaptierende Typen		wollen/können implizite Wertinhalte der Unterrichtsreihe adaptieren: Adaptierende Typen	
Typus 1 Sachlich-darstellend	Typus 2 Liberalistisch-debattierend	Typus 3 Gefühlsbetont-ordnend	Typus 4 Perspektivisch-suchend
1. Urteilen über (Nicht-)Handeln			
Fair-Trade ist eine freiwählbare Option des Handelns.	Nicht fair einzukaufen ist nicht zu verurteilen.	Gutes Tun heißt fair einkaufen.	Inwiefern ist es gut, wenn ich fair einkaufe?
2. Urteilen und Freiheit			
Jeder hat seine Meinung und konnte sie frei äußern.	Jeder urteilt anders, da jeder andere Werte hat. Dies ist in der Schule massiv eingeschränkt.	Alle urteilen mit dem gleichen Blick auf das, was gut und schlecht ist, was einen betrifft.	Man sollte miteinander das richtige Urteil suchen, auch in der Schule.
3. Urteilen und Wissen			
anwendbares Faktenwissen	reale Fakten, keine Ethik	Beispiele, die einen ansprechen	viele Perspektiven, hinterfragen
4. Urteilen und Diskussion			
Diskussionen, die Probleme lösen	echte, normativ freie Diskussionen, keine Scheinfreiheit	normativ geleitete, konsensuale Diskussionen	konsensuale Diskussionen, die Vieles hinterfragen

4 Von der Empirie zum Unterricht – Üben zu unterscheiden im Allgemeinen

Es soll hier auf drei zentrale ethische Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler fokussiert werden, die als explizite Urteile aus den Narrationen herausgearbeitet, anhand von TAB 2 typologisiert und für den Unterricht handhabbar gemacht werden, um an diese im Sinne der Förderung ethischen Urteile begründet anzuknüpfen.

Die Logik ist somit folgende:

Geographisches Thema → ethische Fragen und Kriterien darin (typusdifferenziert) aufdecken, die von den Schülerinnen und Schülern kommen → Ordnen der expliziten Fragen und Kriterien, um an diese im Unterricht anzuknüpfen.

4.1 An die Schuldfrage im Unterricht anknüpfen

Es zeigt sich im nachstehenden Transkript auf expliziter Ebene die Frage nach einer Bemessung der Größe der Schuld als Frage der Verantwortung. Kriterium für die Bemessung der Größe der Schuld und somit der Verantwortung ist der Effekt. Das Kriterium des Effektes wird noch differenziert, indem es auf den Aspekt der Veränderung angewandt wird: Wer das größere Veränderungspotenzial hat und nichts tut, trägt auch die größere Schuld. Eine Möglichkeit der Veränderung wird gesehen und schon sehr konkret beschrieben. Der gute Wille alleine ist dabei, und dies ist etwa anders als bei Typus 3, nicht ausreichend. Die Betonung einzelner Wörter mag hier ins Auge fallen. Der vorliegende Typus 4 sieht sich in der moralischen Verpflichtung. Man sollte im Grunde nicht sagen, dass man nichts

ändern kann. Dies wird entsprechend seiner Urteilsform als Wegschieben der Schuld verstanden.

Die Typologie betrachtend wird deutlich: Typus 4 verhandelt die Schuldfrage explizit, Typus 2 sieht sich von dieser angegriffen, 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.

An dem Beispiel wird nun gezeigt, wie man ethisches Urteilen als Unterscheiden im Unterricht fördern kann, indem man an folgende Fragestellungen anknüpft:

- a) Die ethische Frage bzw. die ethischen Fragen werden, je nach Stand der Einübung der Klasse in ethisches Urteilen, vom Lehrer oder von den Schülern selbst erkannt, benannt und festgehalten (z.B. auf der Tafel).
- b) Die ethische Frage wird geordnet, indem unterschieden wird. Hierzu können Teile aus der Gesprächsführung des (Neo-)Sokratischen Gesprächs (MEHREN & ULRICH-RIEDHAMMER, 2014; ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) hinzugezogen werden:
 - Was verstehst du unter dem Begriff „Schuld?“
 - Kannst du das noch einmal genauer erklären?
 - Warum (aufgrund welcher Kriterien) sprichst du hier von Schuld?
 - Mit welchen anderen Fragen hängt das zusammen?

Tab 3 Transkriptausschnitt aus Gruppe Berg 2 (Typus 4) (Quelle: ULRICH-RIEDHAMMER, 2018, 270–271)

1583	Bw:	L Ja wir sind ja quasi auch uns kann man ja auch die
1584		Vorwürfe als Konsumenten; wir gehören ja dazu, dass wir das <u>fördern</u>
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 <u>vier</u> 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 <u>keiner</u> 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 <u>wichtig</u> also, gerade weil wir so eine Mitschuld haben, oder
1604		weil es uns einfach auch <u>betrifft</u> , in eigentlich jeder Hinsicht;
1605		dass wir uns da Gedanken darüber machen; und dass wir dann vor allem
1606		auch in der Schule lernen halt, was es da für <u>Seiten</u> gibt und so;
1607		also dass man auf jeden Fall nicht die Schuld so von sich <u>weg</u>
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?

Was steckt hinter unserer Diskussion über Fairtrade?

ethische Fragen:

Wer hat wie viel Schuld? = Wer trägt wie viel Verantwortung?

→ Bemessung der Größe der Schuld = Frage der Verantwortung

Kriterien dieser Fragen:

Effekt und Folgen einer Handlung

→ Meine Handlung hat eine geringere Wirkung als die Handlung von Firmen. → Ich habe weniger Schuld.

kein Kriterium:

guter Wille: Ich tue etwas, auch wenn der Effekt vielleicht gering ist.

Fazit:

- Global: Es müssen als Erstes die etwas verändern, die große Verantwortung haben.

Einwand:

- Lokal: Man darf die Schuld nicht wegschieben.

Man darf nicht sagen, dass man nichts ändern kann.

→ Wie passt diese Aussage in dieses Schema?

Abb 1 Ordnung der Schuldfrage – Beispiel für ein Tafelbild (Quelle: Autorin)

Auf diese Weise wird eine Möglichkeit geschaffen, die ethische Situation genauer zu verstehen, indem *feiner unterschieden* wird. Wie weit die Unterscheidungen gehen sollen bzw. können, wird noch zu zeigen sein.

Im Fall des Aufgreifens dieser Frage im Geographieunterricht geht es aber nicht nur um eine Förderung ethischen Urteilens, sondern zugleich auch um eine moralische Entlastung der Schülerinnen und Schüler (siehe auch OHL et. al. 2016).

4.2 An die Frage nach einer guten Handlung im Unterricht anknüpfen

Die Frage „Bin ich schuld, und wenn ja, wie viel Schuld habe ich?“ hängt mit der nun folgenden, zu der aus Gründen der Übersichtlichkeit kein eigenes Transkript gezeigt wird, eng zusammen: „Ist das gut und wenn ja, wie viel?“. Die Frage nach der guten Handlung ist eine weitere zentrale ethische Frage aller Typen. Es ist zunächst fern eines Kontrastes bei allen Typen ein Alles- oder Nichts-Prinzip festzustellen. Das heißt, anders als die Frage der Schuld, bei der die Schülerinnen und

Schüler zwar weiterfragen, sie aber dennoch in ihren Fragen alleine gelassen werden, geschieht hier kein weiteres Fragen. Ein Mehr-oder-Weniger kommt in Bezug auf die Frage nach den guten Handlungen gar nicht in den Blick. Das Alles- oder Nichts-Prinzip erweist sich als sehr stark. Das heißt, es gibt nur gut oder schlecht, aber keine feineren Unterscheidungen.

Dies führt je nach Typus zu einer Positionierung zu diesem Bewertungssystem: Typus 1 distanziert sich von diesem, Typus 2 kritisiert es, Typus 3 sieht es als gegeben und Typus 4 ist darüber frustriert und hinterfragt es.

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigt aber neben diesem „Verurteilungsmoment“, der ihnen je nach dem „sauer aufstößt“, implizit die Frage nach dem Guten ihrer Handlung oder Nichthandlung. Eine gute Handlung ist für Typus 4 z.B. nur eine, wenn sie einen Effekt hat. Typus 3 geht eher von seiner Betroffenenlogik aus. Für ihn gilt das Nachdenken über das Handeln schon als gut. Hieran sieht man bereits die Verknüpfung mit der ersten Frage.

Natürlich ließe sich an dieser Stelle ein unterkomplexes Urteilen monieren, zumal zu

wenige Unterscheidungen vorliegen. Aber wenn man nicht nur von einer Messung her denkt, sondern von den Narrationen, die zum Inhalt haben, dass es im Unterricht nicht um einfache Verurteilungslogiken gehen darf, dann ist dies hier anzugehen: Du bist gut, du kaufst fair ein, du bist schlecht, du kaufst nicht fair ein. Diese ethische Urteilsweise stört die Typen 2 und 4 vor der Folie ihrer unterschiedlichen ethischen Urteilsformen auf verschiedene Weisen bzw. gehen sie unterschiedlich damit um.

Die Überlegungen bei ULRICH-RIEDHAMMER (2018) davon wegzukommen, indem die Grundanlage des Unterrichts so verändert wird, dass vom fairen Handel ausgegangen wird, der dann an manchen Punkten auch kritisch zu beleuchten ist, können genannt werden. Eine andere Möglichkeit ist es aber die folgende:

Die Frage, wann ist meine Handlung eine gute Handlung, wird als für das Thema entscheidend festgehalten. Innerhalb dieser Frage werden Unterscheidungen getroffen, sichtbar gemacht und geordnet. Dazu wird das folgende Ordnungssystem vorgeschlagen, das je nach „Trainingsstand“ der Schü-

TAB 4 Ordnung der Handlungsfrage (Quelle: Autorin)

Kriterien	Handlung 1: Ich kaufe fair ein.	Handlung 2: Ich denke beim Einkaufen über die Folgen nach, auch wenn ich nicht oder nicht immer fair einkaufe.	Handlung 3: Ich kaufe nicht fair ein.
Effekt, Folgen	Gut, weil das einen Effekt hat. Nur bedingt „gut“, – weil es keinen sichtbaren Effekt hat. – weil ich die Folgen nicht abschätzen kann.	Hat keine sichtbaren Folgen, daher nur gut gemeint.	Nicht gut, weil es schlechte Folgen hat. Nur bedingt schlecht, weil ich die Folgen nicht abschätzen kann bzw. dies auch positive Folgen hat („Vorteile“ von Kinderarbeit).
guter Wille	Gut, weil der gute Wille zählt.	Bereits gut, da man sich Gedanken macht.	kein Kriterium

lerinnen und Schüler im ethischen Urteilen der Klasse vorgelegt, mit der Klasse teilweise erarbeitet oder im Ganzen erarbeitet werden kann (vgl. TAB 4).

Auch hier gilt, dass es nicht nur um eine Förderung, sondern auch um eine moralische Entlastung gehen soll. Denn das gute Handeln ist in diesem Kontext als Weg aufzuzeigen, der ein Weniger an Gut-Sein beinhalten darf, ohne zu einer Verurteilung zu führen. Diese „Graubereiche des Guten“ aber kommen den Schülerinnen und Schülern nicht in den Blick.

4.3 An die Frage nach der Freiheit im Unterricht anknüpfen

Diese Frage erweist sich ebenso als starkes Thema gerade in der Form von Subjektiv-Objektiv-Überlegungen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten sich immer wieder daran ab, ob sie subjektiv frei urteilen und wie wichtig es ist, ob das Urteil etwa durch Wissen oder Diskurs objektivierbar ist, und daran, ob Subjektivität ausreichend, zulässig oder sogar unzulässig ist (Typus 4). Der Moment der Verurteilung ist stark, wird je nach Typus abgelehnt (Typus 2) oder für zulässig (Typus 4) gehalten.

Deutlich wird im Transkript (vgl. TAB 5) auf expliziter Ebene, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht frei fühlen in ihrem ethischen Urteilen. Die Metapher der „Blümchenlösung“ kann dies genauer erklären. Eine Blümchenlösung ist für diese Gruppe (vgl. wiederholt in ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) eine pflichtethisch orientierte Lösung, die aber nicht realisierbar ist. Diese Art von Lösung stört diesen Typus (2) aufgrund seiner insgesamt impliziten Orientierung an Praktischem und Realistischem im Allgemeinen

und aufgrund seiner impliziten Orientierung an einer absoluten Urteilsfreiheit im Besonderen. Dieser Typus fühlt sich eingeschränkt in seinem Urteilen durch die normativen Setzungen einer Verteilungsgerechtigkeit der Gleichheit oder einer der Umverteilung, die von der Klasse und der Lehrkraft, die die Unterrichtsreihe durchführt hat, vorgegeben werden. Zugleich geht dieser Typus aber davon aus, dass Wertvorstellungen immer subjektiv sind und sein dürfen, ganz anders als aber Typus 4 oder auch 3. Deutlich zeigt sich der Wunsch nach differenzierten ethischen Urteilen, was etwa die Kinderarbeit angeht. Interessant ist die Wortwahl „Schreie“, die zeigt, wie stark die Schülerinnen und Schüler die normativen Setzungen, die scheinbar auch ein binäres Bewertungssystem beinhalten, empfinden, und das sogar in einem diskursiv offen angelegten Diskussionskonzept wie das (Neo-)Sokratische Gespräch (MEHREN & ULRICH-RIEDHAMMER, 2014), auf das hier Bezug genommen wird.

Ähnlich wie in 4.1 und 4.2 wird auch diese Frage explizit aufgegriffen, indem erstens die Frage erkannt und festgehalten und zweitens ein Ordnungssystem erarbeitet wird, um daran anknüpfend zu diskutieren. Ein Tafelbild (vgl. ABB 2) könnte als strukturelle Basis für eine Diskussion dienen.

Tab 5 Ausschnitt aus dem Transkript von Gruppe Berg 3 (Typus 2) (Quelle: ULRICH-RIEDHAMMER, 2018, 294)

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 die
627		Welt ist so toll warum schenken wir nicht jedem eine Million Euro
628		dann geht's auch allen Leuten gut Lösung; sondern wir reden dann auch
629		mal bisschen ernster über die Themen und all sowas, aber das kommt
630		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 Ärger
633		bekommen dass wir uns einfach so unterhalten; ()@(.)@ () Ja
634		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 <u>eine</u>
639		schöne Lösung haben wollte, und wie der () schon gesagt hat; so auch
640		wenn man dann mal gesagt hat; ja Kinderarbeit vielleicht ist das gar
641		nich ähh so schlecht oder so falsch, dann kamen aus dem Kurs schon
642		die ersten Schreie und die Lehrerin hat dann auch komisch geguckt,
643		ähh also ich weiß nicht das ist schon bisschen störend;
644		L Grad bei dieser Diskussionsrunde die wir hatten; wo wir
645	Dm:	dann Stellung beziehen sollten zu nem Mann; der eigentlich äh Tester
646		is und die Firmen überprüfen sollen wie,
647		L Der Wirtschaftsprüfer
648	Am:	
[...]		L Ja des
690	Dm:	war dann so wer hat die schönste Blümchenlösung von <u>allen</u> ,
691		L @(.)@
692	Cm:	L
693	Em:	Ja da kam dann; in meiner Gruppe war da so; dann hat jemand nen
694		Vorschlag gebracht dass man doch das Geld der Welt so; zusammen in
695		einen Topf werfen soll und das jeder dann die gleiche Menge
696		rausbekommt; und dann ich hab halt nen bisschen andere
697		Wertvorstellungen bei sowas, und dann sitz ich halt da und denk so;
698		so'ne Lösung kann man ja nicht ernst meinen und das is ja nicht das Ziel des
699		Unterrichts;
700		

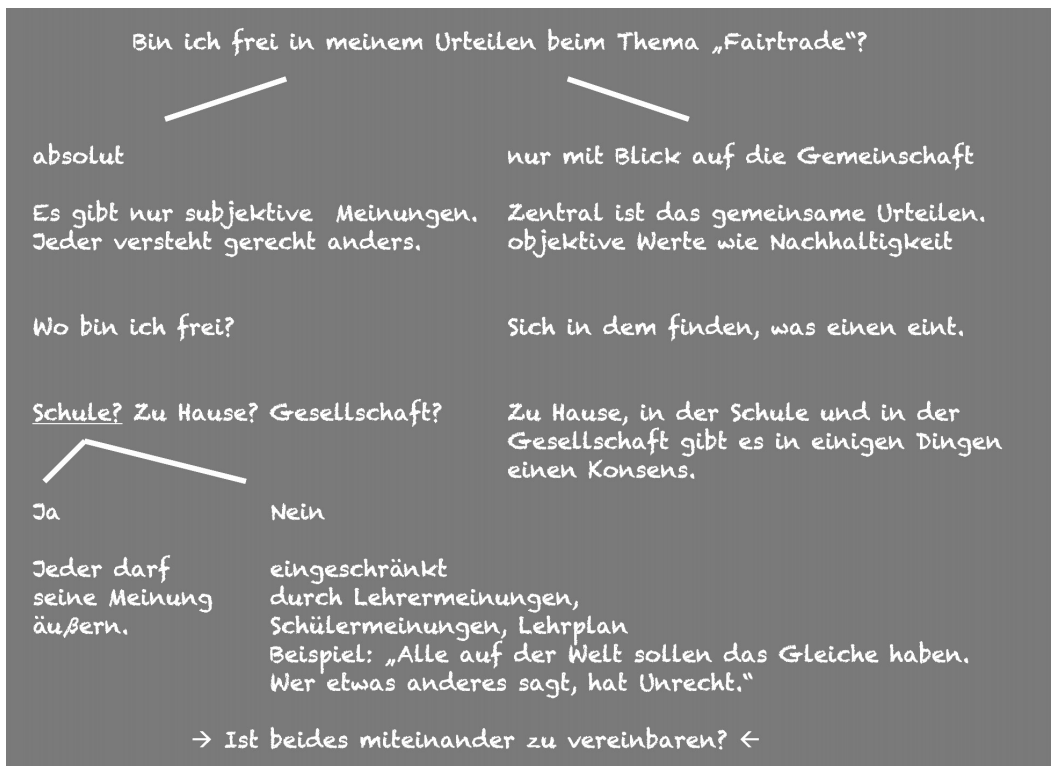


Abb 2 Ordnung der Freiheitsfrage – Beispiel für ein Tafelbild (Quelle: Autorin)

In dem oben stehenden Transkript (Tab. 5) sind neben der Frage der Freiheit auch die Frage nach der Zulässigkeit und dem Sinn von Utopien im Unterricht sowie die Frage nach der Legitimität von Kinderarbeit thematisiert. Auch diese Fragen könnten in paralleler Weise herausgegriffen und erarbeitet werden.

Bleibt man bei der Frage der Freiheit, ist es im Sinne der Schülerinnen und Schüler außerdem entscheidend, die normativen Vorgaben zu entlarven, wie etwa in diesem Fall die Vorgabe der Lerngruppe, dass Kinderarbeit in jedem Fall schlecht ist oder dass globale Gerechtigkeit heißt, dass alle das Gleiche haben.

Schließlich wehren sich die Schülerinnen und Schüler (hier der Oberstufe) gegen eine

Scheinfreiheit, die ihnen, wenn auch vielleicht unbewusst, vorgegeben wird, wenn gesagt wird: „Jeder erstellt seine Werthierarchie“ und dazu gedacht, aber nicht gesagt wird: „Aber bitte entsprechend der Ziele von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“. Eine direkte Offenlegung, etwa auch einmal der Ziele einer BNE, scheint eher im Sinne der Schülerinnen und Schüler, die sich, betrachtet man vor allem Typus 2, gegen eine, man könnte sagen, subtile Moralisierung wehren.

4.4 Warum an die Fragen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen?

Bisher wurde stillschweigend davon ausgegangen, dass an die Fragen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden soll. Dies kann man als allgemeindidaktische Einsicht lesen. Man könnte zudem auf ethisches Urteilen als Explizieren des Impliziten verweisen, das somit gefördert wird und das einen Konsens darstellt. Man kann aber darüber hinaus diese Art des Vorgehens mit Blick auf die Typologie empirisch begründen:

- Typus 1 verschließt sich dem moralisierenden Moment, ist dabei zugleich aber ethischen Fragen des Problems nicht zugänglich bzw. deren Differenzierung. Es kann jedoch mit Hilfe von Fragen, die sich auf die Wahrnehmung eines Problems als auch auf ethisches beziehen, der Moralisierungsmoment ausgespart werden.
- Typus 2 etwa lehnt „die Ethik“ als Moralvorsreibung ab, wünscht sich jedoch zugleich ein differenziertes Urteilen in ethischen Bereichen, was diesem Typus in seiner Ablehnung der für ihn zu moralisierenden Unterrichtseinheit selbst aber gelingt. Zentral ist für diesen Typus der Aspekt der richtigen Integration ethischer Fragestellungen in den Geographieunterricht ohne eine Moralisierung. Hier ließe sich etwa das Aufdecken von Freiheitsfragen im Urteilen denken oder feinere Unterscheidungen in der Frage der Kinderarbeit.
- Typus 3, der sich in einem ethisch klaren binären Ordnungssystem bewegt, das aber von außen betrachtet zu vereinfacht erscheint, ist leicht zu irritieren mit ethischer Differenzierung. Dieser Typus muss verstärkt in seinem eigenen Fragen abgeholt werden.
- Typus 4 will ethische Fragestellungen differenziert angehen, kommt aber durch den Unterricht hier noch nicht weiter mit seinen Fragen, die aber dann im Sinne einer Förderung ethischen Urteilens anzugehen wären.

Ethisches Nachfragen kommt schließlich ja als neuer, vielleicht zunächst fachfremd anmutender Aspekt hinzu. Gerade wenn es um Themen geht wie Globalisierung, in denen der ethische Gehalt möglicherweise nicht so direkt auf der Hand liegt (vgl. unten), ist es wichtig, dass dieses Nachfragen nicht als plötzliches „Überstülpen“ (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, 2018) geschieht, und dies gilt für jeden Typus aus einer unterschiedlicher Begründung heraus. Dies kann aber nur gewährleistet werden, wenn das Nachfragen genuin aus dem Unterricht und seiner Problemlage erwächst.

Im Fall der Schuldfrage kann dies gut illustriert werden. Es deutet sich an, dass das starke Abarbeiten an der Kategorie der Schuld, dass auch in anderen Studien (ASBRAND, 2009) belegt ist, aus dem geographischen Thema des Wirkungssystems unmittelbar entspringt, in denen die Akteurinnen und Akteure klar benannt werden. TÖDT (1988, 32) umschreibt dies, 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“.

Aus den Schülererzählungen geht hervor, dass die Frage der Gerechtigkeit auf einer globalen Ebene noch zu abstrakt erscheint, im Zentrum steht daher immer wieder die Schuldfrage. Von dieser ist vor allem auszugehen, wenn man von moralischen Entlastungen der Schülerinnen und Schüler (OHL

et al., 2016) sprechen will und wenn man Schülerinnen und Schüler sieht, die sich an diesem Punkt enorm schwertun. Dies gilt zudem, will man in diesem ethischen Verstehen auch Emotionen einen Platz einräumen. Es können sich dann natürlich über die Frage der Schuld außerdem Verantwortungsfragen oder auch Gerechtigkeitsfragen ergeben. Geht man aber auf diese Art vor, geht man nicht von gesetzten ethischen Fragen aus, sondern greift die auf, die im Unterricht evident werden.

Betrachtet man die Freiheitsfrage ergänzend, so ist außerdem Folgendes anzumerken:

Im Sinne des Anknüpfens an die Fragen der Schülerinnen und Schüler ist entscheidend, wie ethisches Urteilen eingeführt und integriert wird. Es zeigt sich, dass ethisches Urteilen als Unterscheiden fern einer Moralerziehung noch zu etablieren ist und den Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht die Differenz zum moralischen Erziehen überhaupt nicht bekannt ist. So erleben alle Schülerinnen und Schüler Methoden und Vorgehen in der Thematik „Globale Textilin-

dustrie“ immer als Veränderung im Urteilen (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), die je nach Typus eben legitim ist (Typus 3 und 4) oder abgelehnt wird (Typus 1 und 2).

Zu klären ist aber, inwiefern diese „Scheinfreiheitsproblematik“ nicht auch über konsensuale Bestrebungen gelöst werden kann (vgl. Schritt 7 in ABB 3). Denn wenn zum einen von einem Konsens etwa in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgegangen wird (APPLIS, 2014), zum anderen aber subjektive Urteilsbildung präferiert und gefordert wird, wird diese Problematik noch bestärkt. Geht man allerdings selbst im Unterricht in konsensuale Richtungen bei Offenlegung der normativen Setzungen, so wird das Problem einer Scheinfreiheit nicht wirksam. Es wird jedoch deutlich, dass diese Richtung, wenn auch wünschenswert, für die Schülerinnen und Schülern etwas sehr Neues ist (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018). Sie sind allein Pro- und Contra-Diskussionen gewohnt, in denen das Äußern von subjektiven Meinungen im Gegensatz zu anderen Meinungen im Vordergrund steht.

5 Unterscheiden Üben im Konkreten

Ging es im vorherigen Teilkapitel um Beispielfragen, an die angeknüpft und innerhalb derer Unterscheiden geübt werden sollte, so werden im Folgenden zwei Aspekte herausgestellt, die zeigen sollen, wie dieses Unterscheiden konkret geschehen kann.

Daher ist hier folgende Logik tragend:

geographisches Thema → ethische Fragen und Kriterien darin entdecken, die von den Schülerinnen und Schülern kommen → Ordnen der Fragen und Krite-

rien, sprachliche Analyse dieser (Kap. 5.1) → Perspektivierung dieser durch ethische Theorien (Kap. 5.2).

5.1 Ethische Sprachfähigkeit

In der Biologiedidaktik wird immer wieder gefordert, dass es ein Wissen zu den Begriffen „Moral“, „Ethik“ und „Norm“ geben muss, zum Teil auch ein Wissen von Begriffen wie „Konsequentialismus“ etc. (BÖGEHOLZ &

BARKMANN, 2003; REITSCHERT, 2009). Aber wie kann man ethische Sprachfähigkeit im Geographieunterricht fördern?

Zunächst lassen sich folgende Beobachtungen aus ULRICH-RIEDHAMMER (2018) zusammenfassen:

- Die Schülerinnen und Schüler verbinden Ethik mit Dingen wie „sich Gedanken machen“, „gerecht/richtig entscheiden“, „nach einer Theorie/Vorsatz handeln“, „auf alle Schichten achten“ und fragen auch danach, ob und wie dies mit Moral und Gerechtigkeit zusammenhängt (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018, 441).
→ In ihrem Reden über Ethik zeigt sich somit ein Verständnis von Ethik, das nicht fern eines wissenschaftlichen ist.
- Die Schülerinnen und Schüler reden darüber hinaus von „Mitschuld“ und „Schuld“, sprechen von „moralisch schlecht“, von einer „moralischen Verpflichtung“ oder auch von „unmenschlich“ bzw. „nicht human“.
→ Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam ein ethisches Sprachspiel finden können, indem sie sich verstehen.

Man kann diese Beobachtungen nun deuten. Bezüglich der Frage nach der Art ethischer Sprachfähigkeit zeigt sich, dass im Geographieunterricht zunächst beim ethischen Sprachspiel der Schülerinnen und Schüler angesetzt werden kann und sollte, gerade, wenn es um Unterscheidungen geht, da Vieles implizit bleibt. So kann etwa das Wort „unmenschlich“ anhand von Kriterien in seiner Bewertung und Unterscheidung von menschlich ausgeleuchtet werden. Dies kann durch ein Nachfragen geschehen, wie es etwa im (Neo-)Sokratischen Gespräch in der ersten Phase vorkommt (vgl. MEHREN & ULRICH-RIEDHAMMER, 2014): Was verstehst du

darunter, wenn du sagst, das ist unmenschlich? Diesen Ansatz, der am Sprachspiel der Schülerinnen und Schüler ansetzt, bezeichne ich als Ansatz 2 (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), den es erst zu etablieren gilt.

Wenn es dann aber um „Moral“ oder „Ethik“ als wissenschaftliche Begriffe geht, ist es für Typus 2, der Ethik als moralische Vorschreibung ablehnt, wichtig, die Unterscheidung von ethischem und moralischem Urteilen als Fachbegriffe einzuführen. Dieser Ansatz 1, der in der Biologiedidaktik als Fachbegriffswissen integriert ist, kann auf diese Weise im Sinne der Schülerinnen und Schüler genutzt werden.

Eine weitere Idee könnte sein, dass ethische Sprachfähigkeit durch ethische Theorien gefördert werden kann (vgl. FUCHS, 2010).

5.2 Hinzunahme von ethischen Theorien

Es zeigt sich empirisch (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), dass die Hinzunahme ethischer Theorien stark an die Frage der Zielsetzung gekoppelt ist, die bislang in der Geographiedidaktik noch nicht betrachtet wird. Ethische Theorien in den Geographieunterricht zu integrieren, ist in bestimmten Punkten bereits erfolgt (KUTTLER, 1994; APPLIS, 2012; MEYER, 2015), wenn auch in sehr unterschiedlicher Art und Weise und nicht mit begründeter Zielsetzung in Hinblick auf die Förderung ethischen Urteilens. Gerade aber über die genaue Zielsetzung, bezüglich eines ethischen Urteilens als Unterscheiden nachzudenken, erweist sich als zentral (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), nicht zuletzt auch mit Blick auf die Gefahr der Überfrachtung des Faches.

In den Narrationen der Schülerinnen und Schüler wird deutlich, dass ethische Theorien unterschiedlich in ihrer Aufgabe gesehen und auch eingeschätzt werden. Folgende Aufgabenfelder werden explizit umschrieben (vgl. ULRICH-RIEDHAMMER, 2018): Theorien als:

- nur eine Benennung/Begründung des eigenen Urteils im Nachhinein
- Anstoß zur Veränderung des eigenen Urteils
- Einordnung des eigenen Urteils
- Perspektivierung und Anstoß zur Reflexion von Urteilen

Nur der letzte Punkt wird von den Schülerinnen und Schülern explizit positiv bewertet und zwar, wenn er unmittelbar dem Unterricht entspringt. Wie kann das weitergehend gedeutet werden?

Es ist in der Folge genau zu überlegen, ob z.B. Gerechtigkeitstheorien von vornherein beim Thema „Globalisierung“ dazu kommen oder ob nicht eher aus dem Unterricht heraus Theorien wichtig werden können, wie etwa bei der Frage nach den guten Handlungen. Anders gesagt kann sich aber in einer Klasse auch die Frage der Gerechtigkeit als Kernfrage des Themas herausstellen, was dann

möglicherweise zu einer Hinzunahme ethischer Theorien an diesen Punkt führen kann. Wichtig ist aber, dass diese Hinzunahme den Perspektivierungsgedanken beibehält und nicht den Begründungsgedanken.

Gewarnt sei aber vor der Gefahr einer „Steigerung der Ungewissheit durch die Rückbindung an die Theoriebindung der Angewandten und Allgemeinen Ethik“ (DIETRICH, 2008, 77). Dies erscheint wichtig in Anbetracht von Typus (3), der sich gerne irgendwie einordnet, um Sicherheit zu bekommen, und auch in Hinsicht auf die Verortung ethischen Urteilens im Globalen Lernen, in dem ethisches Urteilen als Strategie der Orientierung und Sicherheitsgewinnung gilt (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018).

Betrachtet man das Thema „Globalisierung“, so gilt das möglicherweise verschärft, da bereits hier die Zahl von unterschiedlichen Gerechtigkeitstheorien so groß ist, dass der Perspektivierungsgedanke im Vordergrund stehen muss und etwa nicht der einer Einordnung, will man die Gefahr der Unsicherheit im Auge behalten.

6 Das Konzept der ethischen Brille – Weiterdenken der Ergebnisse

Die vorher beschriebenen Ergebnisse sollen im Folgenden zusammengefasst und in Hinblick auf zwei mögliche Einwände kritisch reflektiert werden: Überforderung des Geographieunterrichts und Beschränkung der Betrachtung auf die Oberstufe.

Zunächst gilt, dass der Wunsch nach der Vermeidung eines moralischen Zeigefingers im Geographieunterricht stark ist. Dies wurde der Autorin auch in Diskussionen im Rahmen ihrer Doktorarbeit deutlich. Es zeigt sich aber,

dass die Frage, wie sich ein moralischer Zeigefinger vermeiden lässt, für viele unklar ist. Zudem liegt auf der Hand, dass dabei schnell eine Überforderung des Unterrichts und der Lehrkräfte geschehen kann. Dennoch besteht die Forderung nach Förderung ethischen Urteilens und verstärkt sich zunehmend.

Wie kann nun eine solche Förderung geschehen, die diesen Punkten Rechnung trägt? Hinsichtlich der Vermeidung eines moralischen Zeigefingers scheint es angesichts der

betrachteten empirischen Ergebnisse zentral, dass ethisches Urteilen zum Ziel haben muss, eine Situation auch ethisch zu verstehen. Es sollte also im ethischen Urteilen nicht darum gehen, subjektive Meinungen zu begründen, zu bewerten oder zu verändern. Ethisches Urteilen als Unterscheiden klammert einen moralischen Zeigefinger bewusst aus.

Mit Blick auf eine Überforderung kann festgehalten werden, dass die zuvor beschriebene Logik, die hier noch einmal zusammengefasst wird, eine Möglichkeit bietet, eine Implementierung in den laufenden Unterricht zu gewährleisten:

geographisches Thema → ethische Fragen und Kriterien darin, kommen von den Schülerinnen und Schülern → werden geordnet und hinterfragt → durch Analyse der Sprache unter Perspektivierung durch ethische Theorien = ethisches Urteilen als Unterscheiden

Diese Logik, im Folgenden als *Konzept der ethischen Brille* bezeichnet, ist eine Möglichkeit erst einmal bei den „Basics“ anzusetzen. Die ethische Brille aufsetzen heißt dann, sich an bestimmten Punkten im Unterricht Zeit zu nehmen, die ethische Situation zu verstehen und nachzufragen, wenn sich diese als Fragestellung im Unterricht entdecken lässt. Dies ist etwa der Fall, wenn in die Diskussion moralische Kategorien und Bewertungen mit hineinkommen, wie zum Beispiel „unmenschlich“, „verantwortungslos“ oder „unmoralisch“.

Die ethische Brille kann dann mit der Zeit an Schärfe zunehmen, wenn Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler bewusst üben, sie anzuwenden. Dies ist einerseits wichtig, um eine Implementierung vorsichtig anzubahnen und andererseits bedeutsam, um eine Differenzierung nach Klassenstufen erreichen zu können.

Mit Blick auf den zweiten Einwand „Beschränkung auf die Oberstufe“ lässt sich *die beschriebene horizontale Logik* also auch als vertikale Schrittfolge denken (vgl. Abb 3).

Je nach Ausgangssituation können dann bestimmten Schritte nur in bestimmte Jahrgangsstufen oder bestimmten Klassen vollzogen werden. Die in Kapitel 4 dargestellten Unterscheidungen beziehen sich so beispielsweise auf ein Oberstufenniveau, dem ein Üben ethischen Urteilens als Unterscheiden in den verschiedenen Jahrgangsstufen vorausgehen muss.

Die vorliegende Schrittfolge wurde in diesem Artikel auf horizontaler Ebene entfaltet und begründet und ist, wie folgt, auf die dargestellten theoretischen und empirischen Ergebnisse zurückzubeziehen:

- Ausgehend von der theoretisch hergeleiteten Definition, geht es darum, das Unterscheiden in normativen Fragen, die genuin aus dem Unterricht erwachsen, zu trainieren.
- Die zehn genannten Charaktermerkmale, die das Unterscheiden genauer beschreiben, etablieren diese Schrittfolge (vgl. Abb 3) folgendermaßen:
 1. Urteilen als gemeinsames Urteilen: ergänzend hinzugenommen Schritt 7
 2. Urteilen in ethischer Klugheit: Ziel insgesamt ist ein Verstehen ethischer Fragen.
 3. Urteilen als Prozess, Wahrnehmung als erster Schritt = Schrittfolge insgesamt
 4. Urteilen als Diskurs: insgesamt diskursiv angelegt
 5. Urteilen als Sprachlernen: Ausgangspunkt ist die Sprache, v.a. Schritt 2
 6. Urteilen als Explizieren des Impliziten: v.a. Schritt 2, 4 und 5

Schritt 1

ethische Sprach-Urteilssituation im geographischen Thema erkennen
 „Mir fällt auf, du sprichst von ‚unmenschlich‘ ? Warum tust du das?“

Schritt 2

ethische Sprache/Urteile beschreiben
 „Was heißt das, wenn du sagst ‚unmenschlich‘?“

Schritt 3

die ethische(n) Frage(n) beschreiben können
 „Es geht allgemein um die Frage(n), ob es unmenschlich ist, wenn ...?“

Schritt 4

die Kriterien hinter dem Gesagten erkennen und beschreiben können
 „Unmenschlich ist dies, weil ...“

Schritt 5

weitere Kriterien und ethische Fragen der ethischen Situation beordnen können
 „Folgende Kriterien/Fragen spielen auch eine Rolle...“

Schritt 6

die Kriterien mit Hilfe ethischer Theorien verstehen und perspektivieren können
 „Folgende ethischen Theorien helfen bei der Klärung der Situation/zeigen sie aus einer bestimmten Perspektive...“

Schritt 7

konsensuale Kriterien herausstellen können
 „Das ist subjektiv, aber darin lässt sich...“ „Im Grund geht es allen darum, dass ...“

Abb 3 Die ethische Brille in unterschiedlichem Schärfegrad – Vertikale Darstellung des Konzeptes der ethischen Brille (Quelle: Autorin)

- 7. Urteilen als (Hinter-)Fragen der Kriterien: Schritt 4 und 5
 - 8. Urteilen mit Blick auf die sachliche Dimension: immer ausgehend von der Sachlage
 - 9. Urteilen als emotional und intuitiv: Ausdrücke wie „unmenschlich“, v.a. Schritt 2
 - 10. Urteilen in Vielperspektivität: Subjektiv-Objektiv-Perspektivierung v.a. in Schritt 7
- Angeknüpft wird an die *expliziten* Narrationen der Schülerinnen und Schüler. Die sinn-

genetische Typenbildung *impliziter* ethischer Urteilsformen besitzt für die Bildung der Schrittfolge jedoch eine heuristische Kraft, indem sie beschreibt, wie ethisches Urteilen überhaupt gelagert und was zu fördern ist (vgl. genauer ULRICH-RIEDHAMMER, 2018). Sie liefert gleichzeitig die Möglichkeit einer typusspezifischen Differenzierung für jeden Schritt (vgl. typenspezifische Förderaspekte ULRICH-RIEDHAMMER, 2018). Diese Binnendifferenzierung ist jedoch eine sich anschließende Fragestellung, die hier nicht mehr verhandelt werden kann.

7 Kritischer Ausblick

Die ethische Brille als ein „ethisches Unterscheidungstraining“ soll eine Möglichkeit sein, ethisches Urteilen zu fördern, ohne eine Überforderung darzustellen. Diese Art des Nachfragens ist im Geographieunterricht bisher nicht etabliert und auch nicht konzeptionalisiert. Es geht meistens um Methoden, wie z.B. die Dilemma-Methode, oder aber um die Einführung ethischer Theorien.

Und dennoch sind mit der ethischen Brille nicht alle Zweifel ausgeräumt. Man denke an folgende Nachfrage: Wenn ethisches Urteilen im Geographieunterricht geschehen soll, wie kann das noch möglich sein, wenn Geographieunterricht neuerdings auch sprachsensibel oder gendersensibel sein soll? Und bleibt der Geographieunterricht noch fachspezifisch?

Hier lässt sich Folgendes entgegnen:

1. Es gibt Themen im Geographieunterricht, wie etwa das Beispiel der Bevölkerungs politik in China (u.a. Stichwort: Schwangerschaftsabbruch) zeigt, bei denen ein Vernachlässigen der ethischen Dimension tatsächlich „fahrlässig“ erscheint.
2. Es gibt Themen im Geographieunterricht, bei denen nur über eine Betrachtung der ethischen Dimension fern einer Werte-Ethik ein binäres Bewertungssystem durchbrochen werden kann. Andernfalls bleibt die Erkenntnis im Geographieunterricht immer die Gleiche: Es gibt zwei Seiten, jeder hat seine Meinung. Ein Beispiel ist das Thema „Infrastrukturausbau“, wenn am Ende als Fazit herauskommt: „Umwelt vs. Ausbau der Infrastruktur“.
3. Es gibt Themen, wie etwa das Thema „Globalisierung“, die stark das eigene Handeln betreffen, in denen die ethischen Fragen weniger klar erkennbar sind, aber die

Gefahr von Vorurteilen und Verurteilen erheblich und darum eine ethische Dimension wichtig ist.

Bei allen drei Themenarten bleibt zum einen immer die räumliche Perspektive als fachspezifische erhalten und zum anderen hilft aber die ethische Dimension, die gleichsam eine räumliche ist (vgl. z.B. zur Verräumlichung ER-MANN & REDEPENNING, 2010), die Themen in ihrer Komplexität überhaupt erst zu fassen.

Nun ist es sicherlich nicht immer (zeitlich) möglich, das sachliche Thema auch in seiner ethischen Dimension zu erfassen, aber man kann feststellen, dass es an manchen Stellen gar keine Frage der Zeit ist, sondern der Betrachtungsweise. Die ethische Brille ist, wenn man sie denn parat hat und gewöhnt ist, schnell auf- oder abgesetzt.

Kritisch zu hinterfragen sind außerdem die empirischen Ergebnisse (ULRICH-RIEDHAMMER, 2018), auf die sich dieser Artikel hauptsächlich bezieht. Es ließen sich hier ganz allgemeine Punkte wie Validität und Objektivität anführen oder fragen, was eine qualitative Idealtypenbildung für eine Aussagekraft besitzt für konkret didaktische Fragen. Viele dieser Punkte sind in der genannten Studie selbst kritisch beleuchtet. An dieser Stelle soll hingegen nur vermerkt werden, wie wichtig es ist, aus dieser *ersten Heuristik*, Anschlussstudien zu entwickeln. Es wäre so etwa erst empirisch zu prüfen, inwiefern sich das horizontale Konzept tatsächlich in eine vertikale Schrittfolge kippen lässt.

Literatur

- APPLIS, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Geographiedidaktische Forschungen GDF (Band 51). Weingarten: Selbstverlag HGD.

- APPLIS, S. (2013). Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. *Geographie und ihre Didaktik*, 41(3), 105–122.
- APPLIS, S. (2014). Zur Diskussion der normativen Gehalte im Globalen Lernen in allgemeiner Pädagogik und Geographiedidaktik. In I. SCHWARZ, & G. SCHRÜFER (Hg.), *Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse* (S. 101–134). Münster: Waxmann.
- APPLIS, S., HOFMANN, R. & HÖHNLE, S. (2015). Zur dokumentarischen Methode in der geographiedidaktischen Forschung. In A. BUDKE & M. KUCKUCK (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden* (S. 243–268). Münster: Lit.
- ASBRAND, B. (2009). Rekonstruktive Sozialforschung als Forschungsstrategie im Umgang mit der impliziten Normativität Globalen Lernens. In S. HORNBERG, I. DIRIM, G. LANG WOJTASIK & P. MECHERIL (Hg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 111–127). Münster: Waxmann.
- BÖGEHOLZ, S. & BARKMANN, J. (2003). Ökologische Bewertungskompetenz für reale Entscheidungssituationen: Gestalten bei faktischer und ethischer Komplexität. *DGU-Nachrichten*, 2003(27/28), 44–53.
- BOHNSACK, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- BRACKER, E. (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- BREUER, U. & BUSCH, C. (2013). Kritik/kritisieren. In U. FRIETSCH & J. ROGGE (Hg.), *Über die Praxis kulturwissenschaftlichen Arbeitens, ein Handwörterbuch* (S. 236–243). Bielefeld: Transcript.
- DGfG – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. Berlin: DGfG.
- DIETRICH, J. (2006). Zur Methode ethischer Urteilsbildung in der Umweltethik. In U. ESER & MÜLLER, A. (Hg.), *Umweltkonflikte verstehen und bewerten: Ethische Urteilsbildung im Natur- und Umweltschutz* (S. 177–193). München: oekom.
- DIETRICH, J. (2008). Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick. In A. BENK, A. & THOMAS, P. (Hg.), *Negativität und Orientierung* (S. 65–77). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- DITTMER, A., GEBHARD, U., HÖTTECKE, D. & MENTHE, J. (2016). Ethisches Bewerten im Naturwissenschaftlichen Unterricht. Theoretische Bezugspunkte. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22, 97–108. DOI 10.1007/s40573-016-0044-1
- ERMANN, U., REDEPENNING, M. (2010). Gute Räume – schlechte Räume? Zum Verhältnis von Moral und Raum in der Geographie. *Geographische Revue*, 12(1), 5–20.
- FELZMANN, D. (2013). Werteerziehung/ethisches Urteilen. In D. BÖHN, & G. OBERMAIER (Hg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik* (S. 294–295). Braunschweig: Westermann.
- FLATH, M. (1994). Die Erde bewahren – Leitbild für den Geographieunterricht?. In: M. FLATH & G. FUCHS (Hg.), *Die Erde bewahren – Fremd- artigkeit verstehen und respektieren. Erstes Gothaer Forum zum Geographieunterricht 1993. Geographische Bausteine, Neue Reihe (Band 39)* (S. 24–28). Gotha: Perthes.
- FISCHER, J. (2012). *Verstehen statt Begründen. Warum es in der Ethik um mehr als nur um Handlungen geht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- FUCHS, M.E. (2010). *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion*. Göttingen: V&R unipress.

- HOSTENBACH, J., FISCHER, H.E., KAUERTZ, A., MAYER, J., SUMFLETH, E. & WALPUSKI, M. (2011). Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 261–288.
- KUTTLER, M. (1994). Grundpositionen der Umweltethik. Lesetexte für einen fächerübergreifenden Unterricht. *Praxis Geographie*, 24(12), 37–39.
- LOOS, P. & SCHÄFFER, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Springer.
- MANNHEIM, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- MANNHEIM, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MEHREN, M., MEHREN, R., OHL, U. & RESENBERGER, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen – Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell & Schule*, 37(216), 4–11.
- MEHREN, M. & ULRICH-RIEDHAMMER, E.M. (2014). Das (neo)sokratische Gespräch im Geographieunterricht. Auf der Suche nach einem Konsens. *Geographie aktuell & Schule*, 36(208), 24–29.
- MEYER, C. (2012). Wertebildung und Wertebewusstsein zur Werte-Bildung. In J.-B. HAVERSATH (Hg.), *Geographiedidaktik. Theorie-Themen-Forschung* (S. 314–329). Braunschweig: Westermann.
- MEYER, C. (2015). Ethisches Urteilen am Beispiel der Intensivtierhaltung von Schweinen: Argumentationen mit dem Praktischen Syllogismus hinterfragen (Sekundarstufe I und II). In S. REINFRIED & H. HAUBRICH (Hg.), *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie* (S. 406–409). Berlin: Cornelsen.
- MEYER, C. & FELZMANN, D. (2010). Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells. *Geographie und ihre Didaktik*, 38(3), 125–132.
- MEYER, C., FELZMANN, D. & HOFFMANN, K.W. (2010). Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, (Band 5), 7–9.
- OHL, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis ä Geographie* 44(3), 4–8.
- OHL, U., RESENBERGER, C. & SCHMITT, TH. (2016). Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In A. BUDKE & M. KUCKUCK (Hg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 89–96). Stuttgart: Steiner.
- PIEPER, A. (2007). *Einführung in die Ethik*. Tübingen: A. Francke.
- 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.
- REITSCHERT, K., LANGLET, J., HÖSSLE, C., MITTELSTEN SCHEID, N. & SCHLÜTER, K. (2007). Dimensionen von Bewertungskompetenz. *MNU*, 60(1), 43–51.
- RÖSCH, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. Zürich/Berlin: Lit.
- TÖDT, H.E. (1976). Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsbildung. *Zeitschrift für Evangelische Ethik*, 20, 81–93.
- TÖDT, H.E. (1988). *Perspektiven theologischer Ethik*. München: Kaiser.
- ULRICH-RIEDHAMMER, E.M. (2018). *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“*. *Geographiedidaktische Forschungen (Band 68)*. Münster: Selbstverlag HGD.
- UPHUES, R. (2007). *Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen*. *Geographiedidaktische Forschungen (Band 41)*. Weingarten: Selbstverlag HGD.