



Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung

The Concept of Moral Landscapes and its Applicability for Theory Formation and Empirical Studies on Teaching in the Geography Classroom

Stefan Applis 

Zitieren dieses Artikels:

Applis, S. (2018). Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 46(2), S. 27-50. doi 10.18452/22466

Quote this article:

Applis, S. (2018). Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 46(2), pp. 27-50. doi 10.18452/22466

Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung

The Concept of Moral Landscapes and its Applicability for Theory Formation and Empirical Studies on Teaching in the Geography Classroom

Stefan Applis

Zusammenfassung

Die Rede von ‚moralischen Landkarten‘ beinhaltet Konzepte in Soziologie, Philosophie und Politikwissenschaft, die stark mit Fragen wertorientierter und interkultureller Bildung verbunden sind. Im vorgelegten Beitrag werden deren Implikationen unter Bezug auf jüngere Ergebnisse der US-amerikanischen experimentellen Psychologie reflektiert und es wird der Frage nachgegangen, ob deren Berücksichtigung für die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen im Geographieunterricht sinnvoll ist. Hierzu werden erste Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie mit Lehramtsstudierenden präsentiert und reflektiert, welche u.a. auf enge Grenzen der Förderbarkeit des Kompetenzbereichs Bewertung/Beurteilung hinweisen.

Schlüsselwörter: Interkulturelles Lernen, Migrationspädagogik, Lehrervorstellungen, moralisches Urteilen und moralische Orientierungen.

Abstract

‘Moral landscapes’ is a new concept being used in Sociology, Philosophy and Political Science. Its central implications are linked strongly with questions of value-based learning and Intercultural Learning in the classroom. This paper discusses its applicability for reflecting teaching and learning arrangements in the Geography classroom and examines its connections to latest research findings in American Psychology. This shall be supplemented by findings from a qualitative-reconstructive study with teacher training students that show narrow limits of developing moral and intercultural judgment in the Geography classroom.

Keywords: Intercultural Learning, migration pedagogy, teachers’ concepts, value-based judgments and orientations

1 Hinführung

In wissenschaftlichen Publikationen aus Soziologie, Politikwissenschaft, Ethnographie und Philosophie (u.a. TAYLOR, 2009; ZURAWSKI, 2014; BEETZ et al., 2014; ROSA, 2016) zu Fragen der Konstruktion von Identität und des Umgang mit kultureller Heterogenität, u.a. in Folge von Migrationsbewegungen und deren sozialen und politischen Auswirkungen, wird in den letzten Jahren vermehrt der Begriff des Raumes in Zusammenhang mit dem Begriff des Weltbildes gesetzt. Hierbei wird die Frage verfolgt, auf welche Weise sich Menschen in visuellen und narrativen Repräsentationen, welche als Karten begriffen werden können, über rechtfertigende Argumentationen verorten. So spricht der deutsche Soziologe Hartmut Rosa von „Landkarten der Bewertung und des Begehrens“ (ROSA, 2016, 225) und bezieht sich dabei auf den kanadischen Politikwissenschaftler und Philosophen Charles Taylor, der das Wissen, wer man ist, als eine Unterart des Wissens, wo man sich befindet, bezeichnet (TAYLOR, 2009). BEETZ et al. (2014) fragten danach, was Deutschland bewegt und bezeichnen ihre Ergebnisse mit der Metapher der sozialmoralischen Landkarten engagierter und distanzierter Bürger. Nils Zurawski zeichnet Analogien zwischen Orientierung und Überwachung nach und definiert in seinen empirischen stadthnographischen und -geographischen Untersuchungen „Überwachung [...] [als] Versuch einer Orientierung in einer unübersichtlichen Welt, welcher der Mensch alleine gegenüberzustehen scheint“ (ZURAWSKI, 2014, 12). Hiermit setzt Zurawski Überwachung durch Objekte wie Kameras oder die Gestaltung von Räumen mit dem Ziel der Kontrolle gleich mit Orientierung auch im Raum der Weltbilder. Indem wir stereotype

Aussagen treffen darüber, wie z.B. Migrantinnen und Migranten seien, orientieren wir uns, kontrollieren und überwachen die von uns als Gruppe klassifizierten Menschen mit unterschiedlicher Herkunft und verschiedenen z.B. weltanschaulichen Hintergründen.

Rechtfertigende (Raum-)Konstruktionen wie Weltbilder können auch als Orientierungsrahmen beschrieben werden. Einen Rahmen zu artikulieren, heißt, anderen verständlich zu machen, innerhalb welches Horizontes man sich befindet, heißt, die eigenen moralischen Reaktionen verständlich zu machen (vgl. TAYLOR, 2009). Kultur und Ethnizität werden hierbei mit langer Tradition als Referenzpunkte angegeben (vgl. HOUBEN, 2003) und dienen meist eher dem Ziel der stereotypen Beschreibung des Fremden als der differenzierten Reflexion des Eigenen.

Der in Indiana (USA) forschende und lehrende Germanist und Kognitionswissenschaftler Fritz Breithaupt untersucht in seiner vielbesprochenen Publikation „Die dunklen Seiten der Empathie“ (BREITHAUPT, 2017) das sich hierbei vollziehende komplexe Wechselspiel von Identifikation und Abgrenzung und stellt die Frage, ob und ggf. auf welche Weise eines der großen Schlüsselziele demokratischer Bildungseinrichtungen, die Förderung von Empathie und Perspektivübernahme, zur Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen überhaupt sinnvoll verfolgt werden kann – ich greife im Folgenden diese zentrale Frage auf und beziehe sie in Auswahl auf geographiedidaktische Ansätze, die sich dieses Ziel setzen. Breithaupt schließt innerhalb seiner Überlegungen an Ergebnisse der US-amerikanischen experimentellen Psychologie an (u.a. HAIDT, 2012; GREENE, 2013),

die die Wirkungen von Argumentationen und damit von argumentierenden Bildungsmaßnahmen mit geringen Einschränkungen grundsätzlich in Frage stellen – eine genaue Auseinandersetzung mit diesen empirischen Befunden legt zumindest eine kritische Revision aller geographiedidaktischer Bemühungen im Themenfeld nahe.

Die oben skizzierten theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnisse einer Vielzahl renommierter Vertreter verschiedener Fachdisziplinen fordern dazu auf, einige zentrale Konzepte geographiedidaktischer Aus- und Fortbildung neu zu denken, da sie sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten der Förderung von Bewertungs-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz an hohe, vielleicht zu hohe Hürden knüpfen.

Ich werde im Folgenden in der Behandlung der Frage der Grenzen der Förderbarkeit zunächst die den obigen Publikationen zu Grun-

de liegenden zentralen theoretischen und empirischen Konzepte darstellen und diskutieren (Kapitel 2 und 3). Stellenweise werden dabei geographiedidaktische Positionen einbezogen, um eine Einordnung der vorgestellten Theorien zu leisten (für eine umfangreiche Darstellung und Diskussion vgl. u.a. APPLIS, 2012). Hier liegt der Schwerpunkt dieses Beitrags. Anschließend werden Ergebnisse aus einer Untersuchung zu Vorstellungen von Lehrtamtsstudierenden der Geographie zum unterrichtlichen Umgang mit kultureller und normativer Heterogenität vorgestellt (Kapitel 4). Anhand derer lässt sich das Ausmaß der Herausforderung, vor der Aus- und Weiterbildung innerhalb aller Phasen der Lehrkräftebildung stehen, vor dem Hintergrund der oben skizzierten theoretischen Überlegungen veranschaulichen. Abschließend werde ich einige Konsequenzen für geographiedidaktische Lehrkräftebildung formulieren (Kapitel 5), die sich aus den Darstellungen ergeben.

2 Moralische Landkarten – Verortung, Abgrenzung, Identifikation

Bei der Begriffskombination der *moralischen Landkarte* handelt es sich zunächst um eine Metapher, da der Begriff der Karte erst einmal keine Eigenschaftszuweisung wie *moralisch* oder *unmoralisch* sinnvoll zulässt. Der Begriff der Karte wird durch die Eigenschaftszuweisung also konzeptionell erweitert. Ist diese Erweiterung nun sinnvoll? Verbessern die darin enthaltenen Raumkonnotationen die Sicht auf den zu fassenden Zusammenhang, z.B. auch aus geographischer Perspektive, auf eine Weise, dass damit sinnvoll in der eigenen Disziplin, hier der Kulturgeographie oder Geographiedidaktik, weitergearbeitet werden kann?

Der Vorstellung, dass Menschen über stark affektiv behaftete innere Repräsentationen verfügen, die als Karten beschrieben werden können, liegt die ontologische Annahme zu Grunde, dass Menschen den Dingen in der Welt, d.h. auch anderen Menschen und allen in der Welt enthaltenen Handlungsmöglichkeiten, stets in einem affektiv-evaluativen Verhältnis gegenüberstehen (vgl. hierzu ausführlich ROSA, 2016, 225): Was gibt es in der Welt? Wie liegen die Dinge zueinander? Worauf kommt es an? Welche Bedeutung haben die Dinge, insbesondere die Seins- und Handlungsmöglichkeiten? Nach TAYLOR (2009, 59)

gehen wir „[...] von der Grundannahme aus, ein handelndes Individuum existiere in einem Raum voller Fragen, wobei es sich um Fragen handelt, auf die unsere Rahmendefinitionen Antworten geben, die den Horizont bilden, angesichts dessen wir wissen, wo wir stehen und welche Bedeutungen die Dinge haben“. Stabile Identitäten sind entsprechend nur dann möglich, wenn Menschen „[...] die Horizonte des Wichtigen und Unwichtigen, des Wertvollen und Edlen oder des Nebensächlichen und Hässlichen etc. [...] [bestimmen können]. Solche Landkarten stellen substantielle ethische Konzeptionen („Rahmen“) dar, die einen ontologischen Entwurf dessen, worauf es ankommt, was wichtig ist, enthalten“ (ROSA, 2016, 227). Sie sind ethisch deshalb, weil sie moralische Werturteile enthalten, die ganze ethische Systeme bilden, innerhalb derer die Wahrnehmung aller Dinge im Raum bestimmt ist.

Die Rede von der moralischen Orientierung oder der Wertorientierung setzt also immer etwas der Orientierung in einem Raum Analoges voraus: Wir wissen, wo wir stehen und aus welchen Gründen. Wir sind orientierungslos und suchen den Weg. Wir meiden bestimmte Wege und ziehen andere vor, sehen Berge dessen, was wir anstreben, vor uns und scheitern daran oder bezwingen sie. Und wir durchlaufen Täler dessen, was wir eigentlich hatten meiden wollen. All diese Interpretationen unserer selbst gehören uns aber nicht allein – sie sind immer schon in Praktiken und Institutionen der Gesellschaft materialisiert: Demokratie, Naturschutz, Rollenverteilung zwischen Mann und Frau, Nationalität, Weltoffenheit oder Angst vor Überfremdung „[...] gibt es nicht schlechthin in der Welt – es gibt sie nur in den zugehörigen kulturellen Welten“ (vgl. ROSA, 2016, 226).

Entsprechend nehmen Menschen unterschiedlicher (sub-)kultureller Prägungen auch reale Räume unterschiedlich wahr, werden ganz unvermeidbar und unmittelbar angezogen und abgestoßen von den sie umgebenden Dingen, auch den anderen Menschen, weil alle Dinge in ihren inneren Landkarten mit je eigenen starken qualitativen Wertungen verknüpft sind, die auf Bindungen und Identifikationen verweisen.

Und ganz unvermeidbar verweisen sie, da sie eine schnelle Orientierung ermöglichen sollen, auf Stereotype und Vereinfachungen. ZURAWSKI (2014) formuliert entsprechend folgerichtig, dass dieser Prozess eine Kontroll- oder Überwachungsleistung darstellt.

Die darin enthaltenen Weltbilder, die mit TAYLOR (2009) auch als (Orientierungs-)Rahmen bezeichnet werden können, stellen demzufolge ganz unvermeidbar selbst wieder „umkämpfte Güter zur Steuerung von Gesellschaft“ (ZURAWSKI, 2014, 12) im Sinne von sozialer und politischer Machtausübung dar mit allen darin gefassten Strategien der Steuerung wie Praktiken der Ausgrenzung oder der Integration. TAYLOR (2009, 58) weist darauf hin, dass wir dazu neigen, unsere affektiv-evaluativen Bindungen, z.B. als Sunnit, Atheist oder Katholik als allgemeingültig und unsere partikularen Identifikationen, z.B. als Westfale, Quebecer oder Armenier, als ausschlaggebend zur Unterscheidung von anderen zu formulieren, auch wenn unsere Identität weit vielfältiger ist und diese Unterscheidungen oft völlig beliebig in den Vordergrund treten können, obgleich die jeweilig vorgetragenen Rechtfertigungen logische Konsistenz beanspruchen.

An dieser Stelle können wir zunächst zusammenfassend festhalten: Ethische Rahmenkonzeptionen je verschiedener kulturel-

ler Prägungen können als moralische Landkarten beschrieben werden. Diese haben die Funktion einer evaluativen Orientierungshilfe, um zu unterscheiden, zu ordnen und eine Positionierung vorzunehmen. Die sich dabei ereignenden Vorgänge stellen sowohl affektive als auch kognitive Leistungen dar und vollziehen sich sowohl implizit unreflektiert als auch explizit reflektierend – immer aber sind sie evaluativ, d.h. implizit enthalten sie Zustände des Angenehmen oder Unangenehmen, explizit erfolgen sie rechtfertigend, weil sie eine Erklärung für eine Positionierung enthalten. Das heißt, die Person, die die Positionierung fühlt und erklärt – sich selbst oder anderen – steht Rede und Antwort auf direkt vorgebrachte oder *im Raum stehende* Fragen zu deren Positionierung.

Somit schließt sich die Frage an, wie die grundlegenden Orientierungen, die in den angeführten Arbeiten analog als Rahmen, Weltbilder, moralische oder innere Landkarten begrifflich gefasst werden, zustande kommen, vor allem wie die affektiv-evaluativen Prägungen entstehen. Damit verbunden ist die Frage danach, wie wir die Begriffe Emotion und Kognition verwenden sollten, um die evaluative Dimension dieser inneren Karten zu verstehen.

Welche Bedeutung haben die bisherigen Ausführungen für geographiedidaktische Überlegungen zu den Kompetenzbereichen Beurteilung, Bewertung und Handlung? Handlungen und Entscheidungen, die zu Handlungen führen, sind begründungsbedürftig, wie z.B. in Köck (1999, 128) Formulierung, dass „raumbezogenes Verhalten dem Eigen- oder Gemeinwohl [diene] und [...] von der lokalen bis zur globalen Dimension [reiche]“ zum Ausdruck kommt. Er begründet, dass es dann erfolgreich ist, „wenn es wirkungsvoll [ist] im Sinne der verfolgten

und als solches begründeten Absicht“ (Köck, 1999, 128), es ist adäquat, „wenn es in natur- wie sozialräumlicher Hinsicht systemisch verträglich ist“ (Köck, 1999, 128). Geographieunterricht soll, wie andere wertbezogene Ansätze schulischer Bildung, ausgerichtet sein an normativen Rahmenkonzepten wie dem der Bildung für nachhaltige Entwicklung, des Globalen Lernens oder des Interkulturellen Lernens, komprimiert gefasst in den Bildungsstandards in den genannten Kompetenzbereichen (DGfG, 2017, 23–29); die normativen Vorgaben können in zentralen Wertaussagen gefasst werden – sie bestimmen die Grenzen der im Geographieunterricht gesetzten moralischen Landkarten oder (Orientierungs-)Rahmen:

- Kooperation wertschätzen ist besser, als Kooperation ablehnen
- eigene Interessen durchsetzen ist schlechter, als Interessen anderer zur Geltung zu verhelfen
- Verantwortung annehmen ist besser, als Verantwortungsübernahme ablehnen
- Fremdheit annehmen und verstehen ist besser, als Fremdheit ablehnen.

Können moralische Landkarten mit den im Unterricht möglichen methodischen Mitteln überhaupt bearbeitet werden innerhalb schulischer Erziehungsfelder und inwiefern wirken die bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern vorliegenden moralischen Landkarten begrenzend oder ermöglichend? Anders gefragt: Sind die Grenzen der Ausbildung von Kooperation und der Berücksichtigung der Interessen anderer nicht stärker als angenommen und müssen die Möglichkeiten, innerhalb von Geographieunterricht erfolgreich Förderziele in den Kompetenzbereichen Beurteilung/Bewertung zu erreichen, nicht deutlich kritischer gesehen werden?

3 Grenzen der Kooperation – Der Abstand zwischen uns und den anderen

Die US-amerikanische Demokratie ist seit Jahrzehnten von starken Polarisierungen geprägt – aktuelle Beispiele sind Wahl und Präsidentschaft Donald Trumps, neue Rassenunruhen, die Alt-Right-Bewegung, religiöser Fundamentalismus, Anerkennung der menschlichen Verursachung der Erderwärmung. Liberale wie konservative Intellektuelle beschäftigt die Frage, wie es dazu kommt, dass jede Seite dabei einen Kompromiss zwischen den einander gegenüberstehenden Positionen als derart kompromittierend empfindet, dass sich die Lager unversöhnlich gegenüberstehen. Entsprechend findet sich hierzu eine hohe Zahl an Publikationen, innerhalb derer Vertreterinnen und Vertreter verschiedenster Wissenschaftsdisziplinen versuchen, Beiträge zu leisten, die von moralischer Abgrenzung und Populismus geprägten Debatten zu erklären und Ansätze zu deren Überwindung aufzuzeigen. Im Folgenden werden die zentralen diesbezüglichen Thesen über Erklärungen zum Zusammenhang von Emotion und Kognition innerhalb moralischer Bewertungen von Vertretern eines soziobiologischen Standpunktes (HARRIS, 2010; HAIDT, 2012; GREENE, 2013; BREITHAUPT, 2017) kurz dargestellt, weil sie vergleichbare Standpunkte einnehmen wie Vertreter der Positionen, die von (sozio-)moralischen Landkarten sprechen mit dem Ziel, die Bedeutung affektiv-evaluativer Prägungen für menschliches Verhalten herauszustellen und zu untersuchen.

Auch in den europäischen Gesellschaften lassen sich aktuell vergleichbare Prozesse nachzeichnen, z.B. in der Diskussion um Aufnahme und Verteilung von Flüchtlingen,

der Gleichstellung homosexueller Partnerschaften, der Rollenverteilung von Mann und Frau. Ein jeder von uns verfügt über innere moralische Landkarten, die es ihr/ihm erlauben, innerhalb von Sekundenbruchteilen eine Haltung gegenüber solchen Fragestellungen einzunehmen oder anderen, mehr oder weniger bedeutenden Fragestellungen, die nicht immer stark empfundene moralische Emotionen erregen müssen. Zig- bis hundertfach am Tag durchlaufen wir auf diese Weise affektiv-evaluative Prozesse in der Begegnung mit Dingen. Dennoch ist uns ein bedeutender Teil der moralischen Landkarten, die uns leiten, reflexiv nicht zugänglich – woran liegt das?

Joshua GREENE (2013, 23) definiert Moral als „[...] a set of psychological adaptations that allow otherwise selfish individuals to reap the benefits of cooperation“. Nach dem soziobiologischen Standpunkt habe sich Kooperation innerhalb eines evolutionären Auswahlprozesses als Wettbewerbsvorteil herausgestellt (vgl. GREENE, 2013). Wir seien heute zu Moral befähigte Wesen, weil unsere an Moral – im Sinne von Kooperation – orientierten Vorfahren ihre weniger moralischen Nachbarn verdrängt hätten. Moralität stelle entsprechend eine biologische Anpassung dar, um

- die Überwindung von Ich-Interessen zu Gunsten der Umsetzung von Wir-Interessen zu ermöglichen,
- Wir-Interessen durchzusetzen gegen das Eindringen und Durchsetzen abweichender Ich-Interessen und
- Wir-Interessen zu schützen durch Abgrenzung und Verteidigung gegen abweichende Wir-Interessen.

Wir seien also moralisch geworden nicht deshalb, weil Moral gut an sich sei, sondern weil sie sich als nützlich im Wettbewerb mit anderen Gruppen erwiesen habe (=Begründungsrichtung 1: Soziobiologische Steuerung führt zu kooperativem Verhalten, vgl. Abb 1). Diese Steuerung, einmal stärker als biologische Determinierung oder – nachgeordnet innerhalb soziologischer Theorien – stärker als soziale Determinierung beschrieben, verursache unsere moralischen Urteile und wir verhielten uns – mehr oder weniger determiniert – entsprechend so, wie dies unser gesamtkörperliches System vorgibt (vgl. hierzu z.B. Gerhard Roths Unterscheidung evolutionär-biologischer und soziologischer Perspektiven, Roth, 2003). Das Teil-Prozesssystem, das unsere Urteile vorgibt, wird mit verschiedenen Begriffen wie Trieb, Emotion, Affekt oder auch Herz beschrieben oder bildhaft bezeichnet (Abb 1).

Es ist wichtig zu beachten, dass nicht alle Vertreterinnen und Vertreter von biologi-

schen oder soziobiologischen Standpunkten oder von Standpunkten, die z.B. auf das soziale Milieu fokussieren, die Wirkungen von Argumentationen generell zurückweisen. Auch jene tragen durchaus zur Stabilisierung von Moralität bei (=Begründungsrichtung 2, vgl. Abb 1). Die kulturelle Bedeutung von sprachlich geführten Diskursen über Moral, die sich z.B. innerhalb von Konstruktionen sozialer Konventionen und legaler Regeln ausdrückt und in Dingen in der Welt repräsentiert ist, kann selbst wieder die Funktion der Stabilisierung biologischer Anlagen erfüllen.

TAYLOR (2009, 18) beschreibt den Zusammenhang zwischen beiden Begründungsrichtungen folgendermaßen: „Aber wie so vieles andere im menschlichen Leben erhält auch dieser ‚Instinkt‘ in der Kultur augenscheinlich eine wechselhafte Ausprägung. Und diese Ausprägung ist nicht zu trennen von einer Erklärung, was eigentlich unsere Achtung verdient. Die Erklärung artikuliert anscheinend das, was instinktiv empfunden wird“.

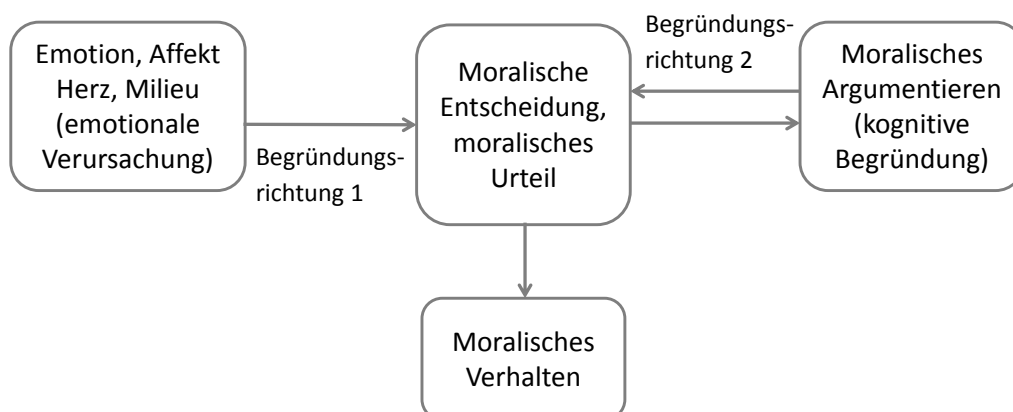


Abb 1 Beispiel für Dual-Process-Modell. Emotion (Prägung) und Kognition (moralisches Argumentieren unabhängig von Prägung) stellen verschiedene Wege hin zum moralischen Urteil dar (Quelle: Autor, überarbeitet nach HAIDT, 2012, 42)

Was Taylor als *Instinkt* bezeichnet, analysiert Haidt als den Prozess des *pattern-matching*. Unter Bezug auf u.a. seine eigenen Untersuchungen (HAIDT, 2001; HAIDT & BJÖRKLUND, 2008) und die des Politikwissenschaftlers Howard MARGOLIS (1987) seien affektiv-evaluativ Prozesse mehr ein *seeing-that* als ein *reasoning why*, sie seien am besten als *Intuitionen* zu begreifen: Wir können nicht entscheiden, ob wir ein Ding oder einen Umstand auf eine bestimmte Weise wahrnehmen, wir sehen ganz unmittelbar, dass etwas auf eine bestimmte Weise ist, z.B. ein Verhalten oder eine Haltung als richtig oder falsch zu beurteilen sei, und erst anschließend fänden wir Erklärungen, die zu unseren unmittelbar getroffenen Urteilen passen: „*Emotions occur in steps, the first of which is to appraise something that just happened based on whether it advanced or hindered our goals. [...] When an appraisal program detects particular input-patterns, it launches a set of changes in your brain that prepare you to respond appropriately. [...] Emotions are a kind of information processing. Contrasting emotion with cognition is therefore as pointless as contrasting rain with weather or cars with vehicles*“ (HAIDT, 2012, 52).

Insofern mache die Unterscheidung von Emotion und Kognition (*Dual-Process-Modelle*), wie sie in fast allen schulbezogenen Handlungsmodellen grundgelegt ist (s. auch geographiedidaktische Konzepte wie *Bewertungskompetenz*, *Raumverhaltenskompetenz* etc.) und wie sie im Alltag i.d.R. voraussetzen, wenn wir z.B. sagen, jemand habe seinen Verstand verloren, sich von seinen Gefühlen mitreißen lassen oder er sei affektgesteuert und solle sich zusammenreißen, ontologisch nur eingeschränkt Sinn: Emotionen als informationsverarbeitende Prozesse

stellen Kognitionen dar, die nicht oder kaum an die Bewusstseinsoberfläche gelangen, mit dem Ziel zu vergleichen und zu entscheiden, ob uns etwas angenehm und entsprechend anzustreben oder unangenehm und entsprechend zu vermeiden ist: „[...] *almost everything we look at triggers a tiny flash of affect*“ (HAIDT, 2012, 65), „[...] *thinking could work independently of feeling in theory, but in practice affective reactions are so fast and compelling that they act like blinders at a horse: they reduce the universe of alternatives to later thinking*“ (HAIDT, 2012, 65 unter Bezug auf ZAJONC, 1980).

BREITHAUPT (2017, 103) hält entsprechend Parteinahme für die evolutionär ältere Struktur und die Entwicklung moralischer Intuitionen für nachgeordnet: „Wenn diese Vermutung stimmt, dann haben wir moralische Intuitionen entwickelt, weil wir für oder gegen andere sind, vielleicht um unsere schnelle Parteinahme zu legitimieren“. Wir sind also nicht nur auf Empathie als Miterleben (*co-experience*) auf vielfältige Weise biologisch und kulturell vorbereitet, sondern auf Parteinahme und die Beurteilung anderer: Entsprechend unserer Erfahrungen haben wir Empathie-Neigungen und Empathie-Blockaden erworben, die bei externen Reizen unmittelbar freigesetzt werden, wobei sich Parteinahme, Perspektivübernahme und Empathie wechselseitig verstärken. Empathiefähigkeit sei nach BREITHAUPT (2017) hier eher zu sehen als ein Medium, das die Überführungen schneller, auch zufälliger Parteinahme in dauerhafte Allianzen ermögliche. Dies seien zwei *dunkle Seiten der Empathie*: Sie festige das Denken in dualen Kategorien (Gut-Böse, Freund-Feind, Schwarz-Weiß) und kultiviere vielfältige Ausdrucksformen von Selbstinszenierungen als Opfer (vgl. BREITHAUPT, 2017,

109) oder in den Worten von GREENE (2013, 23): „*Our moral brains evolved for cooperation within groups [...]. Our moral brains did not evolve for cooperation between groups. [...] [The] very same thinking that enables cooperation within groups undermines cooperation between groups*“.

Zwei Jahrzehnte experimenteller psychologischer Forschung nach den Jahrzehnten des Piaget-Kohlberg-Paradigmas, demzufolge moralisches Argumentieren der zentrale Zugriff auf moralische Einstellungen und moralisches Verhalten sei, weisen in die entgegengesetzte Richtung (vgl. zum Überblick HAIDT, 2012 und GREENE, 2013): Moralisches Argumentieren (*moral reasoning*) im Sinne von Rechtfertigen der eigenen Handlungsgründe mit dem Ziel, mehr als ein Geschmacksurteil abzugeben und andere zu überzeugen, stelle im Alltag überwiegend ein Post-Hoc-Rechtfertigen der affektiv-evaluativen Intuitionen dar. In Sekundenbruchteilen fällt eine Person auf Grundlage ihrer moralischen Intuitionen (*intuition*) ein moralisches Urteil (*moral judgment*), um es daraufhin zu

rechtfertigen – in Abhängigkeit von ihren als angenehm wahrgenommen Allianzen und ihrer als unangenehm konnotierten Wahrnehmung des oder der Anderen oder Fremden. Auf welche Weise berühren diese Erkenntnisse nun unser Arbeitsfeld als Geographiedidaktikerinnen, Geographiedidaktiker und Lehrkräfte? Inwiefern wären deren Implikationen, wie einführend behauptet, als weitreichend zu bezeichnen? Zunächst ist anzumerken, dass der Großteil der geographiedidaktischen Vorschläge zur Förderung der Kompetenzen, auch solcher durch den Verfasser vorgebrachte (z.B. APPLIS & RIEDHAMMER, 2013), sich auf das Erstellen von Aufgaben konzentriert, die Argumentieren fördern sollen, um ggf. die zu Handlungen führenden Begründungen zu verbessern – Haidt's und Greene's Ergebnisse stellen, wie mehrfach ausgeführt, die Wirksamkeit solcher Ansätze grundsätzlich in Frage, das Konzept der moralischen oder inneren Landkarten oder Orientierungsrahmen (u.a. TAYLOR, 2009; ZURAWSKI, 2014; ROSA, 2016) liefert starke theoretische Erklärungen für ihre empirisch belegten Vorbehalte.

4 Vorstellungen von Lehramtsstudierenden der Geographie zum unterrichtlichen Umgang mit kultureller und normativer Heterogenität

Im Folgenden werden Ergebnisse aus einer Pilotstudie zur Erforschung von Vorstellungen von Studierenden im Lehramt Geographie zum Umgang mit normativer und kultureller Heterogenität vorgestellt. Die Ergebnisse zeigten unerwartet stark ausgeprägte Defizite hinsichtlich der Möglichkeiten der Studierenden, die an Lehrkräfte gestellten Erwartungen zu bewältigen, Förderansätze in den

Kompetenzbereichen Beurteilung/Bewertung und Handlung zu verfolgen. Mit Hilfe der vorgestellten theoretischen Konzepte können diese Defizite genauer erklärt werden – unsere Zielvorstellung besteht darin, in Folge noch auszuweitender Untersuchungen, auf Basis unserer Ergebnisse differenzierte Förderansätze für alle Phasen der Lehrerbildung zu entwickeln.

4.1 Forschung zu Vorstellungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen

Einige geographiedidaktische qualitativ-rekonstruktive Untersuchungen der letzten Jahre aus der Arbeitsgruppe um Rainer Mehren (Justus-Liebig-Universität Gießen) erhärten die von Seiten erziehungswissenschaftlicher Forschung lange Jahre empirisch nicht dicht untermauerte These der weitgehenden Veränderungsresistenz subjektiver Überzeugungen von Lehren und Lernen auf Seiten von Lehrkräften (u.a. APPLIS & FÖGELE, 2014; APPLIS, 2016; APPLIS & FÖGELE, 2016; FÖGELE, 2016; APPLIS, 2017; grundlegend z.B. BAUMERT & KUNTER, 2006). In eigenen Untersuchungen wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass dafür starke Wertorientierungen und damit stark affektiv-evaluative Prozesse ursächlich sind (s.o.). Die dokumentarische Methode (u.a. BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN & NOHL, 2001) mit ihrer wissenssoziologisch fundierten Unterscheidung von

expliziten und impliziten Wissensbeständen (vgl. MANNHEIM, 1980) und ihrem Ziel, von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Gruppendiskussion geteilte Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, hat sich dabei als geeignetes Mittel erwiesen, implizite Wertorientierungen sowohl auf Seiten von Schülerinnen und Schülern als auch auf Seiten von Lehrkräften zu beforschen (vgl. grundlegend APPLIS, 2012; 2013; APPLIS, HÖHNLE & HOFMANN, 2015). Mit den oben dargelegten Theorien können diese Ergebnisse erklärt werden. Und nicht nur das, vielmehr kann damit das Erkenntnispotential hinsichtlich starker subjektiver Theorien und epistemologischer Überzeugungen (vgl. NEUWEG, 2011), die genauer als affektiv-evaluative Wertorientierungen beschreib- und erfassbar sind, erhöht werden.

4.2 Pilotstudie zur Untersuchung der Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zum Umgang mit kultureller und normativer Heterogenität

Die Untersuchungen der Pilot-Studie gliederten sich in folgende Phasen:

Phase 1: Erstellen eines Seminarplanes zur Bearbeitung der wertbezogenen Vorstellungen zum Themenfeld

Inhaltlich wurde das Lehr-Lern-Programm durchgehend an migrationsbezogenen Aspekten der Bevölkerungsgeographie ausgerichtet. Aufbauend auf Erkenntnissen aus eigenen geographiedidaktischen Untersuchungen und grundlegenden theoretischen Überlegungen aus u.a. politischer Bildung, Moralpsychologie und Moralpädagogik wurde weitgehend auf instruktive Verfah-

ren verzichtet. Stattdessen wurden Methoden eingesetzt, die starke affektiv-evaluative Prozesse strukturell begünstigen wie Lebenslinien-Diagramm und Mystery-Methode (*Thinking-Through-Geography-Ansatz*, LEAT, 1998; APPLIS & MEHREN, 2014), Dilemmadiskussionsmethode (KOHLBERG, 1995; RHODE-JÜCHTERN 1995; APPLIS, 2012,) und Biographische Methode (APPLIS & HOFMANN, 2016) (zur genaueren Auseinandersetzung mit den angeführten Methoden wird auf die entsprechenden Publikationen verwiesen).

Phase 2: Seminardurchführung

Das geographiedidaktische Seminar wurde mit 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (15 Grund-, 10 Mittelschullehramt) im Sommersemester 2015 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt. Vor Seminarbeginn fand eine Vorerhebung mit drei Gruppendiskussionen statt (Gruppen Blau, Grün und Gelb) zu je fünf bis sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Nach Abschluss des Seminars erfolgte eine Nacherhebung in denselben Gruppen mit derselben Personenzusammensetzung – ebenfalls mit dem Gruppendiskussionsverfahren. Im dokumentarischen Ansatz können übergreifende Orientierungen auch aus einem kleineren Sample an Teilnehmerinnen und Teilnehmern rekonstruiert werden.

In der Seminardurchführung wurde von den Lehrenden darauf geachtet, dem Austausch von evaluativ-affektiven Äußerungen gegenüber den Inhalten einen sicheren Raum zu geben – besonders dringlich stellt sich dieser Anspruch immer da, wo die je eigene Identität und das Sich-Verorten innerhalb moralischer Landkarten (s.o.) betroffen ist. Durch die Biographie-Arbeit als geographiedidaktische Unterrichtsmethode mit dem Ziel der Rekonstruktion der eigenen Migrationsgeschichte konnten räumliche Aspekte wie das Gehen von Wegen, das Umkehren-Müssen, das Zurückgewiesen-Werden innerhalb eines Raumes voller Fragen (vgl. TAYLOR, 2009; ROSA, 2016; APPLIS & HOFMANN, 2016) explizit werden. Dabei stellte sich heraus, dass ungefähr die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund in der Eltern- oder Großelterngeneration zugeordnet werden konnten. Die andere Hälfte blickte auf eine mehrgenerationell in Deutschland

verankerte kulturelle Sozialisation zurück; der explorative Ansatz der Pilotierung sah keine Trennung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gruppen vor. Um die Typisierbarkeit von ganzen Migrationsgesellschaften exemplarisch aufzufächern, arbeitete zudem Benedikt Döhla, ein Experte für türkeistämmige Migration (vgl. DÖHLA, 2016), der zugleich Mittelschullehrkraft ist, in Gruppenverfahren mit den Studierenden. Das Seminar wurde von Christian Fritsch und Jan Hofmann, zwei im Erhebungszeitraum im Masterstudien-gang Studierende, durchgeführt und interpretativ bearbeitet.

Phase 3: Rekonstruierende Interpretation der Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode

Anschließend wurden die Gruppendiskussionen unter Unterscheidung von expliziten und impliziten Wissensbeständen (MANNHEIM, 1980) und Unterscheidung von Bewertungen und Werthaltungen (vgl. hierzu ausführlich APPLIS, 2012) interpretiert mit dem Ziel der Rekonstruktion der leitenden Orientierungsrahmen innerhalb der Forschungswerkstätten der Arbeitsgruppe (vgl. *interpretatives Paradigma*, LOOS & SCHÄFFER, 2001).

4.3 Ergebnisse der Pilotierung

Die im Rahmen des Forschungsprojektes erarbeiteten dichten Interpretationen werden im Folgenden in Auswahl zusammenfassend wiedergegeben, fokussiert auf die in Kapitel 2 und 3 entfalteten theoretischen und empirischen Perspektiven. Dabei werden drei Interpretationslinien herausgestellt, die sich in fallinterner und fallübergreifender Komparation als valide im Sinne von übereinstimmend mit den in allen drei Gruppen geteilten Orientierungsrahmen rekonstruieren ließen:

- Dissonanzerfahrungen: Orientierungsverlust und die unerschlossenen Bereiche moralischer Landkarten
- Abgrenzung als Intuition: Wir und die Anderen oder Fremden
- Rechtfertigung von Abgrenzung: Das Defizitäre der Anderen oder Fremden

4.3.1 Dissonanzerfahrungen: Orientierungsverlust und die unerschlossenen Bereiche moralischer Landkarten

Im Verlauf des Seminars erfolgte ein hoher Input an Informationen zum Themenbereich, welcher innerhalb von Lehr-Lernarrangements erarbeitet wurde, denen hohes Potential in der Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen zugeschrieben wird (s.o.). Die Erarbeitung von Fakten über Flüchtlingszahlen, Theorien zum Interkulturellen Lernen, die Auseinandersetzung mit Funktionen milieugeprägter Stereotype und die Ursachen von Wanderungsbewegungen – wie multipel verursachte kriegerische Konflikte oder die Zerstörung natürlicher Ressourcen als Folge komplexer systemischer ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Zusammenhänge – erzeugte das, was man in der experimentellen Psychologie

als hohen *cognitive load* bezeichnet. Dieser war so angesetzt, dass er – je nach vorliegender positiver oder negativer affektiv-evaluativer Orientierung gegenüber Fragen von Migration und Fragen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Menschen (hier Kindern in Schulklassen) mit Migrationshintergrund – zu Dissonanzerfahrungen bei den Studierenden führen würde. Dies konnte als Folge des Lehr-Lern-Settings deswegen angenommen werden, weil Empathie als Medium im Sinne BREITHAUPTS (2017) stark angesprochen und damit Strategien der Empathie-Übernahme und der Empathie-Zurückweisung aktiviert wurden. Bestehende feste Urteile, die klare Verhaltensnormen ermöglichen, wurden sozusagen innerhalb einer hohen „Dynamik von Parteinahme und Empathie“ (vgl. BREITHAUPT, 2017, 109) durch das Evozieren affektiv-evaluativer Dissonanzen zur Bearbeitung angeregt. Mit anderen Worten, explizite Wissensinhalte wurden mit zugänglich gemachten Anteilen impliziter Wissensbestände konfrontiert. Dies lässt sich an den folgenden beiden, in komparativer fallinterner und fallexterner Analyse bestätigten, typischen Post-Gruppendiskussionsausschnitten (Gruppe Blau und Gruppe Gelb), beginnend mit Gruppe Blau, veranschaulichen.

A(w): Naja, nachdem wir ja jetzt auch grad das hatten, dass 37 Prozent der größten Ängste eben diese Einwanderung ist. Hatten wir grade nämlich im Seminar mit einer Statistik gezeigt, denk ich, dass es vielleicht auch ganz gut ist, um vielleicht /ehm/ vielleicht sogar die eigenen Ängste oder Vorurteile, die einem vielleicht nicht so bewusst sind, zu bemerken und vielleicht auch /ehm/ angehen zu können und abzubauen. Weil [...] manchmal schlummert vielleicht doch in einem was, wo man

sagt: Ja, davor hab ich auch Angst, weiß es vielleicht gar net mal so oder beurteilt vielleicht auch manchmal Menschen dann eben. Und wir ham halt viel dann mit diesen Flüchtlingen und Einwanderern zu tun. Dass man halt auch wirklich da /ehm/ damit arbeitet, um eben nicht so Stereotypen zu folgen

A(w) macht innerhalb des Diskussionsausschnittes durchweg stark relativierend deutlich, dass es „[...] vielleicht auch ganz gut ist [...] [,] vielleicht sogar die eigenen Ängste oder Vorurteile [,] die einem vielleicht nicht so bewusst sind[,] zu bemerken und vielleicht auch [...] angehen zu können und abzubauen“. Dennoch ist es nur begrenzt gelungen, innerhalb des Seminars die Menschen, mit denen die Studierenden „zu tun“ haben werden, zu personalisieren – diese sind sowohl explizit als auch implizit die – hier A(w) – entgegengestellten Anderen („Und wir ham halt viel dann mit diesen Flüchtlingen und Einwanderern zu tun“). Dieses ‚Zu-Tun-Haben‘ wird innerhalb der Diskussionen gruppenübergreifend von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Ängsten von Desintegration und des Versehrtwerdens verbunden, mit anderen Worten, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer geraten „ins Schwimmen und [...] [wissen] im Hinblick auf einen wichtigen Bereich von Fragen nicht mehr, was [...] [ihnen] die Dinge bedeuten“ (TAYLOR, 2009, 56). ROSA (2016, 225, s.o.) spricht hier von „repulsiven und attraktiven Grundbewegungen der Angst und des Begehrens“.

Sowohl der Erwerb als auch das Vermitteln von Wissen werden als Mittel zur Stabilisierung und Integration des eigenen Selbst angesehen, wie im folgenden Diskussionsausschnitt (Gruppe Gelb) deutlich gemacht wird:

C(w): Ich glaub, man müsste einfach viel über die Kulturen wissen. Welche Religion jetzt welche Kultur hat oder welche Religion zu einer Kultur zusammengehört vielleicht auch. Dass man einfach da nicht so Wischi-Waschi-Sachen sagt. Das stört die Kinder, glaub ich, immens. Wenn man da falsche Sachen über sie erzählt oder meint, man würde was ...

D(w): Das denk ich auch, dass man so sensibilisiert wird für persönliche Hintergründe und wie man damit umgeht. Dass man da halt net voll ins Fettnäpfchen tritt. /Ehm/ wenn man /ehm/ meint, man hat Ahnung und dann das so raushängen lässt und dann absolut daneben liegt...

Dass dem Erwerb von Wissen so hohe Bedeutung beigemessen wird, lässt sich vermutlich zunächst auf die Identität als Studierende zurückführen. Viel stärker aber scheint die angestrebte Identität der Lehrperson zu sein. Sowohl C(w) als D(w) zeigen eine starke Orientierung daran, ‚richtige‘ Wissensbestände vermitteln zu wollen, um nicht angreifbar zu sein durch die Kinder, mit denen sie arbeiten („Dass man einfach da nicht so Wischi-Waschi-Sachen sagt. Das stört die Kinder glaub ich immens“, „Dass man da halt net voll ins Fettnäpfchen tritt [...] wenn man [...] meint, man hat Ahnung und dann das so raus hängen lässt und dann absolut daneben liegt“). Das Denken in dualen Strukturen (Wir und die anderen, „welche Religion zu einer Kultur zusammengehört“) steht entsprechend im Vordergrund und es kann – das zeigt sich innerhalb der Komparationen – durch das Seminar kaum als differenzierend bearbeitet gelten. Vielmehr erweisen sich die (sozio-)moralischen Landkarten und damit die Orientierungsrahmen trotz der Irritationen und dem Bewusstwerden der unerschlossenen Bereiche als eher stabil.

4.3.2 Abgrenzung als Intuition: Wir und die Anderen oder Fremden

Eine der zentralen Anforderungen an Lehrkräfte besteht darin, dass sie kooperieren müssen, um Ziele zu erreichen, wie sie einerseits von Seiten der Institution an sie gerichtet werden, andererseits aus ihnen selbst heraus kommen als Bestandteil ihrer professionellen Identität. Daraus resultieren antinomische, d.h. einander entgegen stehende, nicht auflösbare Grundstrukturen des Lehrkräfte-Handelns: Es werden an sie z.B. gleichzeitig Ansprüche gestellt, Selektion zu vollziehen und Zugang zu Ressourcen zu erteilen oder zu verwehren, Nähe und Distanz zu moderieren und die Entwicklung von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit zu befördern. Dies ist aber alles zugleich nicht leistbar und zudem noch dadurch erschwert, dass das professionalisierte Handeln einen Handlungstypus bildet, „[...] der gegenüber ‚Fremden‘ ein soziales Handeln vorsieht, wie es eigentlich lediglich in Vergemeinschaftung stehenden Akteuren vorbehalten ist“ (HELSPER, 2011, 86). Gehören die Kinder der Fremden nun zur eigenen Gruppe oder zu der der Anderen oder Fremden? Mit dieser einfachen Frage scheinen die moralischen Intuitionen der angehenden Lehrkräfte konfrontiert zu werden, was eine Vielzahl von Post-hoc-Rechtfertigungen hervorbringt, die allesamt das Ziel zu haben scheinen, „[...] die moralischen Reaktionen sinnvoll und verständlich [zu machen]“ (TAYLOR, 2009, 53). Wie im Folgenden zu sehen ist, müssen von den Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussteilnehmern starke, begründende Anstrengungen unternommen werden, um die gegenüber den Anderen oder Fremden empfunden Intuitionen, Empathie zurückzuweisen, zu bearbeiten (vgl. BREITHAUPT, 2017). Sie lösen dies, indem sie

als Strategie ihre Parteinahme auf Seiten der Anderen oder Fremden aufteilen, Perspektivübernahme nur auf die Kinder anwenden, für diese Empathie ergreifen und sie einseitig als Opfer der Eltern deklarieren. So kann das in dualen Kategorien gefasste Denken erhalten bleiben und auch die Selbstdarstellung als Opfer der Umstände muss nicht bearbeitet werden, wie zunächst anhand der interaktiv dichten Passage des Diskussionsausschnittes der Gruppe Blau gesehen werden kann, in der die Eltern als Gegenhorizont entfaltet werden:

- D(w):** aber ich glaub, des geht immer nur von den Eltern aus
?(w): L ja, genau
D(w): Kinder an sich haben damit überhaupt kein Problem
Alle: L ja, glaub ich auch
B(w): die sehen da überhaupt keinen Unterschied, glaub ich
D(w): nee
B(w): klar sieht des Kind vielleicht anders aus, aber (2) gut
E(w): aber da ist mittlerweile also die (2) erkennen die nicht vorhandene Problematik auch net
?(w): L genau
C(w): L außer die Eltern sagen halt davor: Oh, des ist'n dunkelhäutiges Kind, ne, (2) pass mal auf.

Innerhalb der reflektierenden Interpretation konnte die Rolle der Eltern als zentrale Leerstelle für die Studierenden herausgearbeitet werden (vgl. FRITSCH, 2015, 42, 52). Im weiteren Verlauf der Diskussion erfahren die Strategien der Parteinahme für die Kinder eine weitere Elaboration (vgl. folgender Diskussionsausschnitt). Die Kinder sind trotz Perspektivübernahme und Empathie aber weiterhin „Ausländer so in Anführungszeichen“,

weil sie den „deutschen Kinder[n]“ entgegengestellt bleiben. Das Verhalten der deutschen Eltern wird als behütend bezeichnet, diese erziehen die Kinder zu Selbstständigkeit („die deutschen Kinder kommen in das Klassenzimmer rein und machen ihr eigenes Ding“), während das Verhalten der fremden Kinder unter den konservativen Rollenvorstellungen der Eltern leidet. Dadurch aber stellen die Kinder der Fremden eine Gefahr dar für die im obigen Sinne deutschen Kinder, da sie eine Mehrzahl bilden. Die Rechtfertigungen (*moral reasoning*) der Urteile (*judgment*) zur Stützung der Intuitionen (*intuition*) (vgl. HAIDT, 2001, 815; HAIDT, 2012, 55) folgen durchweg dual entgegengesetzten, stereotypen Mustern („viele Grundschüler Ausländer so in Anführungszeichen“, „die Mütter verschleiert mit Kopftuch und so“, „weil die da immer noch diese Rollenverteilung haben, die Frauen machen alles und tragen ihnen alles hinterher und die Männer spazieren nur rein“, „‘n Papa von irgendnem muslimischen Kind herein, der vielleicht auch schon über fünfzig ist“ usw.):

C(w): ich hab im Praktikum mitbekommen, also (.) da war Grund- und Hauptschule zusammen und ähm dass viele Grundschüler Ausländer so in Anführungszeichen ja sind mit den Eltern zusammen in die Schule gekommen, die Mütter verschleiert mit Kopftuch und so und ham oder mussten dann die Rucksäcke von den Fünft-, Sechst-, Siebt-, ne, was ist es, erst Zweit-/Drittklässler tragen, weil die da immer noch diese Rollenverteilung haben, die Frauen machen alles und tragen ihnen alles hinterher und die Männer spazieren nur rein und das ist halt (2) die deutschen Kinder kommen in das Klassenzimmer rein und machen ihr eigenes Ding und die (...) sind immer behütet von den Eltern und da prallen halt einfach zwei (also halt)

E(w): L ja, wo ich einfach total Respekt davor hab, ich stell mir vor, es ist ein Elternabend und ich bin gerade in meinen Referendariat, bin vielleicht fünfundzwanzig, sechsundzwanzig und dann kommt ‘n Papa von irgend‘nem muslimischen Kind herein, der vielleicht auch schon über fünfzig ist, und ich sag dem irgendwie was über des Kind und der ist aber voll davon überzeugt, des stimmt alles net, mein Kind ist super und ich weiß aber, das des Kind einfach völlig frech ist und ich glaub da nicht, dass der zu mir her kommt und sagt, ja da haben sie bestimmt recht, weil ich bin fünfundzwanzig.

4.3.4 Rechtfertigung von Abgrenzung: Das Defizitäre der Anderen oder Fremden

Wie sich oben schon gezeigt hat, kommt innerhalb moralischer Stellungnahmen den Rechtfertigungen insofern herausgehobene Bedeutung zu, als wir uns innerhalb dieser den uns nahen und fernen Anderen erklären. Nach TAYLOR (2009, 54), machen wir damit den „Horizont, vor dem wir unser durch eben diesen Horizont verständlich gemachtes Leben führen [deutlich, welcher] solche starken qualitativen Unterscheidungen mit umfassen [muss]“ an die wir gebunden sind und mit denen wir uns identifizieren, weil sie unsere affektiv-evaluativ qualifizierende Vorstellungen vom guten Leben, unser Verständnis von Achtung und Würde und dessen enthalten, was es heißt, ein guter Mensch zu sein. Sehen wir diese in Gefahr, ergreifen wir Partei und rechtfertigen unsere intuitiven Abgrenzungsgefühle gegenüber den Anderen und Fremden. Die stereotyp ordnende Zeichnung des Fremden wird so konstitutiv für die Stabilisierung des eigenen Weltbildes (vgl. hierzu ausführlich ZURAWSKI, 2014, 62), wie in folgenden Diskussionsausschnitten aus den Gruppen Blau und Grün (in Reihenfolge) zu sehen ist.

C(w): L also ich muss sagen, wenn ich mich jetzt so an mein letztes Praktikum erinner', da war ich in der fünften Klasse und da waren, keine Ahnung, vier oder fünf Deutsche vielleicht drin und die sind eigentlich in der Klasse untergegangen (2) also die Klassensprecher waren zwei, ich weiß jetzt net, wo sie herkamen, keine Ahnung, Irak oder halt Türkei oder so, oder die Eltern halt eben und die Deutschen, find ich, waren eher so total ruhig und total zurückhaltend, also ich find, dass die sogar (2) son wenig so (.)

E(w): L ganz anderes Temperament

C(w): L ja, also weil die sind ja meistens voll temperamentvoll und ja nen

D(w): L Geltungsdrang

C(w): ja, genau, und wir Deutschen sind ja eher so hm

Stereotyp wird dadurch auch das Eigene gezeichnet, wodurch das Defizitäre des Anderen noch deutlicher hervortritt. ZURAWSKI (2014) analysiert die Ergebnisse dieser Orientierungsleistung mit dem Ziel der Aufrechterhaltung des Weltbildes als ‚Imaginationen‘ und schreibt ihnen teils phantastische, bildhafte, künstliche und kunstvolle Qualitäten zu. Die so konstruierte soziale Bilderwelt schirmt ihre Urheberinnen und Urheber vor Veränderungen ab. Da der persönlich erfahrbare Bereich, im Sinne einer direkten Überprüfbarkeit durch eigene Erfahrung, immer mehr abnimmt, kann eine „[...] Urteilsbildung [...] angesichts dieser Unübersichtlichkeit mehr und mehr ins Imaginäre abgleiten“ (ZURAWSKI, 2014, 17).

A(w): Ja, ne, weil des ist einfach, das gibt's bei uns net, dass hier differenziert wird zwischen Mann und Frau, ne, das haben wir jetzt erkämpft und des ist jetzt so und wir wollen halt nicht mehr

diesen Schritt zurückgehen und wir wollen diese Kultur leben, die wo der Mensch möglichst frei ist, ne

E(w): L/Mhm/, ist ja auch n Problem, ob die Eltern überhaupt 'ne Schulbildung haben Also ob die zum Beispiel lesen können. Gibt's ja auch in einigen Ländern, dass die Eltern selbst nicht lesen, die selbst nie 'ne Schule besucht haben, und da ist es halt, da hilft der Elternbrief auch nicht so viel

Die Abkehr vom dualen Blick auf Emotion und Kognition führt bei Haidt dazu, den sozialen Aspekten moralischen Urteilens im Modell des sozial-intuitiven Urteilens stärkeres Gewicht beizumessen (vgl. im Folgenden ABB 2). Die Begründungslinien des moralischen Urteils (Pfeile 5 und 6) sind hierbei gestrichelt. Haidt möchte damit die Ergebnisse der psychologisch-experimentellen Forschung zum moralischen oder ethischen Urteilen repräsentieren, wonach unabhängige Urteile auf Basis rationaler Begründungen theoretisch zwar möglich seien, in der Praxis aber selten vorkommen. Damit kommt der oben beschriebenen menschlichen Intuition herausgehobene Bedeutung zu (Pfeil 1), die Begründungen (Pfeile 5 und 6) dienen dem Abstützen der Intuition und dem durch sie geleitetem Urteil (Pfeil 2). Die menschliche Intuition ist wiederum, neben den biologisch-evolutionären Determinanten, hochgradig abhängig von unserer sozialen Prägung und unserer sozialen Verankerung inklusive unserer darin eingewobenen neuronalen Programmierungen, also den physiologischen Repräsentationen unserer Erfahrungen. Dies zeigt sich in unserer Neigung dazu, uns auf expliziter Ebene unablässig zu rechtfertigen und über andere zu urteilen, sie damit einzuord-

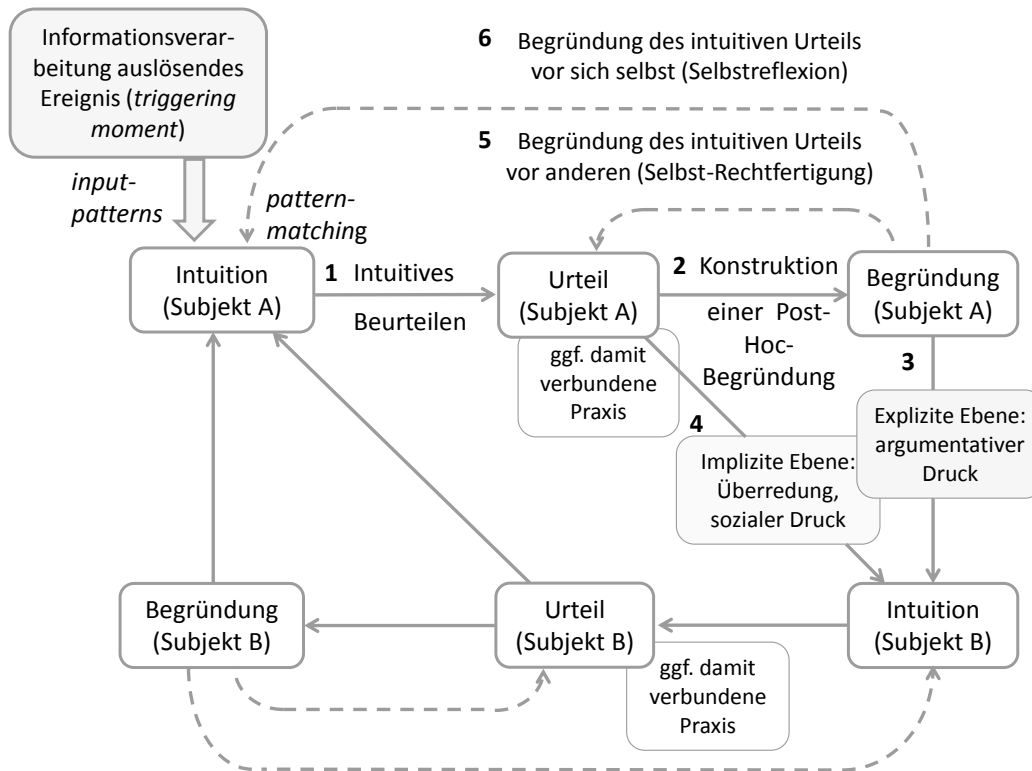


Abb 2 Das Social Intuitionist-Modell (Quelle: Autor in Anlehnung an Haidt, 2012, 55; 2001, 815)

nen, also Ordnung herzustellen im Abgleich mit anderen innerhalb der sozial-moralischen Welten, in denen wir leben – von Haidt als „moral talk“ bezeichnet (vgl. ausführlich Haidt, 2012, 56, 219).

Schließlich können wir Gefühle nur vor dem Hintergrund von mit anderen geteilten oder potentiell teilbaren Erfahrungen haben. Wir bilden implizite Verhaltensdispositionen als affektiv-evaluative Disposition aus, „[...] die wie eine ‚träge Masse‘ durch ein einzelnes Gefühl nur schwer zu ändern sind [...] [und weil] wir bestimmte Hintergrundüberzeugungen haben und bestimmte affektive Dispositionen ausgebildet haben [...], ergreift uns in einer konkreten Situation ein bestimmtes Gefühl. Wir

können das Haben von Gefühlen willentlich nicht direkt, sondern nur indirekt bestimmen, indem wir unsere Hintergrundüberzeugungen und unsere Verhaltensdispositionen ändern und so die im Haben eines Gefühls zum Ausdruck kommende Selbstbindung auflösen oder umstrukturieren“ (Lohmann, 2001, 9). Eben diese Zusammenhänge können nachgezeichnet werden an den vorgestellten Diskussionsausschnitten inklusive der durch den Philosophen Georg Lohmann angedeuteten Dissonanzerfahrungen, die ggf., d.h. bei gleichzeitig vorhanden starken sozialen Bindungen zu den Themen oder Personen, die diese Dissonanzen verursachen, zu einer Änderungen von Haltungen beitragen können.

Was HAIDT (2012) als *intuition* mit dem Ziel des *pattern-matching* und GREENE als *moral machinery* bezeichnet, funktioniert hoch effizient und offenbar ohne das Einbeziehen rationaler Argumentationen vor der Handlungsentscheidung: „[...] *altruism, unselfishness [and] a willingness to pay a personal cost to benefit others [...] evolved for cooperation within groups. [...] Our moral brains did not evolve for cooperation between groups. How do we know this? Why couldn't morality have evolved to promote cooperation in a more general way? Because universal cooperation is inconsistent with the princip-*

les governing evolution by natural selection [...]“ (GREENE, 2013, 23).

Unsere Intuitionen sind daraufhin ausgelegt, unsere moralischen Landkarten zu stabilisieren und nicht zu destabilisieren – damit wird zugleich ein Bild unserer Zugehörigkeiten zu anderen gezeichnet. „Geht es um das Lernen von Moralität [...] kann man nicht allzu viel Hoffnung mit Empathie verknüpfen“, schließt entsprechend BREITHAUPT (2017, 204) seine Untersuchungen zu den *dunklen Seiten der Empathie*. Wie kann aber dann Moral überhaupt gefördert werden?

5 Einordnung der Ergebnisse und Ausblick

Die genannten Autoren verstehen Moralität als Fähigkeit zur Kooperation und stützen diese Position auf eine Vielzahl empirischer Studien (im Überblick dargestellt bei ROTH, 2003; HAIDT, 2012; GREENE, 2013; BREITHAUPT, 2017). Nimmt man die Implikationen dieser Studien ernst, führen sie zu einer deutlichen Relativierung der Erfolgsaussichten der Förderung von kognitiven Aspekten von Beurteilung und Bewertung, wie sie innerhalb der meisten geographiedidaktischen Vorschläge zu Unterrichtsverfahren vertreten wird.

Wenn Empathie als Parteinahme zudem immer auch Ausgrenzung und Stereotypisierung mit dem Ziel der Abwertung erzeugt, muss weiterhin gefragt werden, ob Empathie als Mittel innerhalb von Prozessen sozialer, moralischer und demokratischer Bildung überhaupt gefördert werden sollte. Zunächst einmal müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass sie nicht direkt zu moralischem Handeln und moralischen Einstellungen führt – jedenfalls nicht gegenüber Personen, die

wir intuitiv als Mitglieder fremder Gruppen ausmachen: „Empathie erweist sich als moralisch ‚gut‘ nur im komplexen Verbund mit einer guten Handlung, mit Erwartungen von fürsorglichen Handlungen, mit einem entsprechenden Habitus und mit dem Verständnis, dass man Teil einer Gemeinschaft ist“ (BREITHAUPT, 2017, 204).

All dies setzt den Erfolgsaussichten sozialer, moralischer und demokratischer Bildung innerhalb von Prozessen schulischen Lernens als „industrialisiertes Lernen“ (vgl. EDELSTEIN, 1986, 334–346) in Jahrgangskohorten, Selektionslogiken, fachunterrichtlicher Segmentierung usw. mehr als enge Grenzen. Denn das Praxisfeld Schule ist auf mehreren Ebenen antinomisch strukturiert (s.o., vgl. grundlegend HELSPER, 2011). Einerseits sollen Prozesse demokratischer Bildung vollzogen werden, andererseits ist das Feld stark von Organisationslogiken geprägt mit einer Fülle normativ-evaluativer Regeln, welche Verhaltenserwartungen und Sanktionen einschlie-

ßen und in macht- und hierarchieorientierten Strukturen hervortreten. Schule weist insofern als Organisation deutliche „Merkmale einer totalen Institution“ (BOHNSACK, 2014, 33) auf.

Auf den Geographieunterricht übertragen heißt das einmal mehr, dass der Erwartung Themenfelder doppelter Komplexität (fachlich und ethisch) innerhalb unterrichtlicher Prozesse erfolgreich bearbeiten zu können, wesentliche Fortschritte in der Lehrkräfte-, Aus-, Fort- und Weiterbildung vorausgehen müssten. Denn es wird von den Lehrkräften erwartet – neben der Durchführung entsprechender Aufgabenformate – selbst über Strategien zur Komplexitätsreduzierung zu verfügen, entsprechende Strategien mit den Schülern zu trainieren und zudem in offenen, diskursiven Unterrichtsverfahren über ethisch-reflexive Kompetenzen zu verfügen, um kontroverse Themen zu moderieren. Die Ergebnisse mehrerer geographiedidaktischer Studien zeigen (vgl. APPLIS & FÖGELE, 2014; APPLIS, 2016; APPLIS & FÖGELE, 2016; APPLIS, 2017; FÖGELE, 2017), dass die Ausbildungslage bezüglich dieser Erwartungen der Bildungsstandards eher als prekär einzustufen ist. In unseren Untersuchungen konnten wir kaum Fortbildungsgruppen von Geographielehrkräften finden, die der reflektierten Arbeit mit komplexen Lehr-Lern-Arrangements im Themenfeld gewachsen waren. Denn innerhalb aller Fortbildungsstudien mit Maßnahmen zu Förderung argumentativer Kompetenzen und zur Arbeit mit Thinking-Through-Geography-Methoden, denen hohe Fördereffekte in den Kompetenzbereichen Beurteilung/Bewertung und Handlung zugeschrieben werden, konnten nur begrenzt Erfolge auf Seiten der Lehrkräfte im Sinne eines dauerhaften unterrichtlichen Einsatzes

der Methoden verzeichnet werden, obgleich auf Seiten der Schülerinnen und Schüler hohe Effekte erzielt werden konnten (u.a. APPLIS, 2012; APPLIS & FÖGELE, 2014; APPLIS & FÖGELE, 2016; APPLIS, 2016; APPLIS, 2017).

Gleichwohl konnten immer, auch in der hier vorgestellten Pilotstudie (vgl. Ausführungen in FRITSCH, 2015, 51 zur Erhöhung des Reflexionsniveaus unter den Studierenden), intensive diskursive Auseinandersetzungen über die in den Fortbildungen – oder dem Seminar – zu Grunde gelegten didaktisch-methodischen Theorien festgestellt werden. Die Lehr-Lern-Arrangements, die wir in der Arbeitsgruppe seit Jahren theoretisch und praktisch dauerhaft zu bearbeiten suchen mit den Kernelementen Mystery-Methode, Lebenslinienmethode, Dilemmadiskussionsmethode und Welthandelsspiel führen zu intensiven Dissonanzerfahrungen sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden – die Lernenden, pointiert gefasst, schätzen sie als Öffnung etablierter hierarchischer Unterrichtsstrukturen wert, die Lehrenden schätzen sie gleichermaßen wert, wenden sie aber in ihrer eigenen Praxis nicht an. Mit den hier vorgestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnissen können wir besser verstehen, worin die Ursachen zu finden sind: Sie eröffnen ein Spannungsfeld pro-kooperativer und anti-kooperativer Verhaltensweisen und Argumentationen, denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht entziehen können. Mentale Prozesse schlagen sich in tatsächlichem Verhalten nieder und werden damit relevant. Dieser Umstand ist zentral für jeden, „[...] der Menschen Empathie beibringen will [...]. Doch viele Aspekte der Kooperation sind nicht leicht zu beobachten, denn zahlreiche Reaktionen finden

verzögert statt, und Intentionen sind nicht zu beobachten“ (BREITHAUPT, 2017, 27). Dies spricht für einen verstärkten Einsatz von Videographie in der Untersuchung von Unterrichtsprozessen und legt nahe, dass Aus-, Fort- und Weiterbildung von Geographielehrkräften stark auf videogestützte (Selbst-)Betrachtung unterrichtlicher Handlungsfelder ausgerichtet werden sollte.

BREITHAUPT (2017) setzt als Ergebnis seiner Betrachtungen auf zwei Strategien zur Förderung von Moralität: Zum einen sollte das Wir-Gefühl innerhalb von Lehr-Lern-Gruppen gestärkt werden unter Aufzeigen flexibler Grenzen und der Vermeidung von Abgrenzung gegen andere. Zum anderen sollte die betrachtende Berücksichtigung der inneren Stimme oder des Gewissens gefördert werden. Die Basis dieser inneren Stimme ist ein Gefühl für Verantwortung, d.h. der „Erwartung, dass man auf Selbst- und Fremdvorfälle Antwort schuldet. Wer etwas tut, sollte lernen, seine Tat zu rechtfertigen, also in Sprache zu reflektieren. Selbst in der Ausrede findet sich die Wurzel einer dialogischen Moralität begründet“ (BREITHAUPT, 2017, 210). All das wird gestützt durch unsere soziobiologische Vorbereitung hierauf innerhalb eines Sets emotionaler Dispositionen, die die Ausführung der Kooperation ermöglichen, anbahnen, begleiten, durchführen und bewerten: die Sorge um andere, die Orientierung an der wechselseitigen Erwartung moralischer Gefühle wie Zorn, Missbilligung, Verzeihung, Versöhnlichkeit und Dankbarkeit, unsere Orientierung an Drohungen, Versprechen und Reputation, abhängig von den jeweiligen Kontexten und den beteiligten Gruppenmitgliedern (vgl. hierzu ausführlich HAIDT, 2012, 131–149 und GREENE, 2013, 28–65). Besonders betroffen sind davon normativ stark

aufgeladene Konzepte wie Ansätze der Umwelterziehung, des Globalen Lernens oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Mit Bezug auf RHODE-JÜCHTERN (1995, 23), um einen weiteren etablierten Autor ins Feld zu führen, können aus geographiedidaktischer Perspektive folgende Forderungen für Unterrichtssituationen präzisiert werden: Entscheidend sind Unterrichtssituationen, innerhalb derer wir Systemwissen, Urteilskompetenz, soziale Verhaltenskompetenz und sozialpolitische Handlungskompetenz zugleich bemühen müssen. Die ersten beiden Aspekte verweisen auf vermittelbares Wissen, die folgenden Aspekte auf Praktiken.

Und diese Praktiken können wir gestalten und – in Grenzen – mit Mustern innerhalb spezieller Lehr-Lern-Arrangements in langen Phasen von Übung, Wiederholung und Reflexion prägen und somit an den moralischen Landkarten der Beteiligten arbeiten, immer eingedenk der engen Grenzen der Förderbarkeit, worauf Köck in mehreren ausführlichen Publikationen hingewiesen hat, innerhalb welcher er den Urteils-Handlungszusammenhang einer gründlichen Kritik unterzog (KÖCK, 2005a; 2005b; 2006; vgl. auch HASSE, 1995).

Mit unseren Untersuchungen zur Veränderungsresistenz wertbasierter subjektiver Überzeugungen von Lehren und Lernen auf Seiten von Lehrkräften (u.a. APPLIS & FÖGELE, 2014; APPLIS, 2016; APPLIS & FÖGELE, 2016; APPLIS, 2017; FÖGELE, 2017) sind wir der Ansicht, die eröffnenden und begrenzenden Anteile von Überzeugungen empirisch belegen und zunehmend genau auf Basis dieser Ergebnisse Voraussetzungen für Fortbildungen in einzelnen Kompetenzbereichen beschreiben zu können, um die Ebene der Praktiken zu stärken (vgl. FÖGELE, 2016, erstmals mit dem Ergebnis einer Typisierung von Lehrkräften).

Ich komme auf die zu Beginn formulierten Fragestellungen zurück: Verbessern die im Konzept der moralischen Landkarten enthaltenen Raumkonnotationen die Sicht auf den zu fassenden Zusammenhang auch aus geographischer Perspektive, auf eine Weise, dass damit sinnvoll in der eigenen Disziplin, hier der Kulturgeographie oder Geographiedidaktik, weitergearbeitet werden kann? Ich denke, dass dies so ist, weil es uns zum einen darin unterstützt zu verstehen, weshalb Überzeugungen von Lehrkräften so stark sind, auch hinsichtlich Wesen und Struktur ihrer Fächer und warum es ihnen so schwer fällt, ihre Vorstellungen hinsichtlich des innerhalb ihrer Fächer zu vollziehenden Lehrens und Lernens zu bearbeiten. Zum anderen kann es uns damit gelingen, ein genaueres – freilich hoch, vielleicht zu hoch gegriffenes – Anforderungsprofil zu zeichnen davon, was es heißt, sich der Aufgabe zu stellen, die Kompetenzbereiche Beurteilung/Bewertung und Handeln – und damit auch das Denken in Systemen – fördern zu wollen – sowohl auf Seiten von Schülerinnen und Schülern als auch auf Seiten von Lehrkräften. Solange wir uns nicht differenziert der habituellen Ebene der unterrichtlichen Arbeit, also den Praktiken, zuwenden, müssen alle theoretisch-konzeptionellen Mühen um die Förderung von Argumentationen als vergebliche Investitionen erscheinen. Uns liegen mittlerweile umfangreiche Ergebnisse vor zu noch immer zentralen Fragestellungen, die sämtliche Ansätze wertorientierten Geographieunterrichts betreffen. Es zeigt sich allerdings, dass für eine positive Wendung der Antworten noch weitere Anstrengungen anstehen (vgl. APPLIS, 2017; 2012):

- Wie können dichotome Weltbilder auf Seiten von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften positiv bearbeitet werden?

- Wie können Lehrkräfte unterstützt werden, mit offenen Lernsituationen produktiv umzugehen?
- Wie können Lehrkräfte normative Problematisierungen ihrer Weltentwürfe in Lernarrangements unter globaler Perspektive positiv bewältigen?
- Wie können theoretisch gefasste Konzepte habitualisiert und in dauerhafte Unterrichtspraktiken gewandelt werden (z.B. Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Bewusstsein um Bedeutung von Biografien für stereotype Sichtweisen und Andersartigkeit)?

Literatur

- APPLIS, S. (2017). Ethische Überlegungen zum Einsatz von Visualisierungen und der besonderen Bedeutung der Einbildungskraft für Erkenntnisprozesse zu Fragen des Fremden. Empirische Ergebnisse dokumentarischer Rekonstruktionen von Vorstellungen von Geographielehrkräften. In H. JAHNKE, A. SCHLOTTMANN & M. DICKEL (Hg.). *Räume visualisieren. Geographiedidaktische Forschungen. Tagungsband zum HGD-Symposium 2014*. (S. 163–184). Münster: Münsterischer Verlag für Wissenschaft.
- APPLIS, S. (2016). Geography Teachers' Concepts of Working with Thinking Through Geography Strategies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(3), 195–210. DOI 10.1080/10382046.2016.1155326#. VuF7p0Z57WE
- APPLIS, S. & FÖGELE, J. (2016). Development of Geography Teachers' Capacity to Evaluate: Analysis on Coping with Complexity and Controversiality. *Research in Geographic Education*, 18(1), 10–24.

- APPLIS, S., HÖHNLE, S. & HOFMANN, R. (2015). Zur dokumentarischen Methode in der geographiedidaktischen Forschung. In A. BUDKE, & M. KUCKUCK (Hg.). *Geographiedidaktische Forschungsmethoden 10, Praxis Neue Kulturgeographie* (S. 243–268) Münster: Lit.
- APPLIS, S. & FÖGELE (2014). Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(4), 193–212.
- APPLIS, S. & MEHREN, R. (2014). Global Learning in a Geography Course Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. *Review of International Geography Education online (RIGEO)*, 4(1), 58–70.
- APPLIS, S. (2012): *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- APPLIS, S. (2013). Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 41(3), 105–122.
- APPLIS, S. & HOFMANN, J. (2016). Geographie, Biographie und Migration Biographische Methode. *Praxis Geographie*, 46(2), 9–11.
- APPLIS, S. & ULRICH-RIEDHAMMER, M. (2013). Ethisches Argumentieren als Herausforderung. *Praxis Geographie*, 43(3), 24–29.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (9)4, 469–520.
- BEETZ, M., CORSTEN, M., ROSA, H. & WINKLER, T. (2014). *Was bewegt Deutschland? Sozialmoralische Landkarten engagierter und distanzierter Bürger in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim Basel: Beltz.
- BOHNSACK, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. HELSPER, R.-T. KRAMER & S. THIERSCH, (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. & NOHL, A.-M. (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- BREITHAUPT, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- DGFg (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2017): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Berlin: Selbstverlag der DGFg.
- DÖHLA, B. (2016). *Vorintegrative Sprachförderung an den Goethe-Instituten in der Türkei. Zur Wirksamkeit vorintegrativer Sprachförderung im Rahmen des Sprachnachweises beim Ehegattennachzug – eine empirische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- EDELSTEIN, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In F. OSER, R. FATKE, & O. HÖFFE (Hg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, (S. 327–349). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FÖGELE, J. (2016): *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 61. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- FRITSCH, C. (2015). *Vorstellungen von angehenden Geographielehrkräften zur Herausforderung der Demokratiebildung angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und sozialer Ungleichheit. Eine Empirische Untersuchung mit der dokumentarischen Methode*. (Unveröffentlichte Masterarbeit).

- GREENE, J. (2013). *Moral Tribes. Emotion, Reason and the Gap between Us and Them*. Penguin: New York.
- HAIDT, J. (2012). *The Righteous Mind. Why Good People are Divided by Politics and Religion*. Penguin: New York.
- HAIDT, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. DOI: 10.1037//0033-295X.108.4.814
- HAIDT, J. & BJÖRKLUND, F. (2008). Social Intuitionists Answer Six Questions About Morality. In W. SINNOT-ARMSTRONG (Hg.), *The Cognitive Science of Morality. Moral Psychology* (S. 181–217). Cambridge: MIT Press.
- HARRIS, S. (2010). *The Moral Landscape. How Science can Determine Human Values*. London, Toronto: Free Press.
- HASSE, J. (1995). Emotionalität im Geographieunterricht. *Geographie und Schule* 17(96), 13–17.
- HELSPER, W. (2011): Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Mitschrieb Kapitel Lehrerfortbildung. In E. TERHART, H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hg.); *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- HOUBEN, G. (2003). *Kulturpolitik und Ethnizität in Russland. Föderale Kunstförderung im Vielvölkerstaat in der Ära Jelzin*. (Dissertationsschrift)
- KÖCK, H. (1999). *Geographieunterricht und Gesellschaft*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 32. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- KÖCK, H. (2005a). Dispositionen lernbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten. *Geographie und ihre Didaktik*, 33(2), 94–104.
- KÖCK, H. (2005b). Dispositionen lernbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten. *Geographie und ihre Didaktik (GuiD)*, 33(3), 113–133.
- KÖCK, H. (2006). Willensfreiheit und Raumverhalten. *Geographie und Schule*, 28(126), 24–31
- KOHLBERG, L. (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung. Aufsatzsammlung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LEAT, D. (1998). *Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kingston Publishing.
- LOHMANN, G. (2001). Moralische Gefühle und moralische Verpflichtungen. *Ethik & Unterricht*, 1(1), 2–6.
- LOOS, P. & SCHÄFFER, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Barbara Budrich.
- MANNHEIM, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MARGOLIS, H. (1987). *Patterns, Thinking, and Cognition*. Chicago: University of Chicago Press.
- NEUEWEG, G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. TERHART, H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster, München u.a.: Waxmann.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995). Der Dilemmadiskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht. *Geographie und Schule*, 17(96), 17–27.
- ROSA, H. (2016). *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ROTH, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- TAYLOR, C. (2009). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

ZAJONC, R. B. (1980). Feeling and Thinking:
Preferences Need no Inferences. *American
Psychologist*, 35(2), 151–157.
DOI 10.1037%2F0003-066X.35.2.151

ZURAWSKI, N. (2014). *Raum – Weltbild – Kontrolle.
Raumvorstellungen als Grundlage gesell-
schaftlicher Ordnung und ihrer Überwachung.*
Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress
Ltd.