

Bereichsethisches Wissen im Geographieunterricht vermitteln?

Skizzierung eines fachorientierten ethischen Wissens für Schülerinnen und Schüler

Dirk Felzmann

Einleitung

Soll man zur Reduktion des CO₂-Gehaltes der Atmosphäre die *Geoengineering*-Maßnahme »Eisendüngung in Ozeanen« durchführen? Um gesicherte wissenschaftliche Aussagen darüber zu erhalten, wie eine großskalige Ozeandüngung mit Eisen auf den Treibhauseffekt und auf das Ökosystem Meer wirkt, müsste man Versuche im Ozean in einem solchen Umfang durchführen, dass es sich schon allein dabei um eine großskalige Ozeandüngung handeln würde. Das würde praktisch schon den Einsatz dieser Maßnahme mit allen möglichen Nebeneffekten bedeuten, ohne dass man zuvor wissenschaftliche Sicherheit über die tatsächliche Wirkung der Eisendüngung hätte (Rickels et al. 2011).

Dass solche Fragen, die neben einer fachlichen auch eine ethische (und eine politische) Dimension haben, Teil des Geographieunterrichtes sein sollen, ist innerhalb der Geographiedidaktik weitgehend unstrittig (z.B. Havellberg 1990; Rhode-Jüchtern 1995; Schrand 1995; Schramke 1999; Birkenhauer 2000; Wilhelmi 2007). In den letzten 15 Jahren ist die Frage, wie das ethische Urteilen innerhalb des Geographieunterrichts gefördert werden kann und soll, theoretisch und empirisch verstärkt innerhalb der Geographiedidaktik bearbeitet worden (vgl. Ulrich-Riedhammer 2017). Ein wesentlicher Grund für diese Entwicklung dürfte die Ausgestaltung des Kompetenzbereiches Beurteilen und Bewerten in den Bildungsstandards Geographie für den mittleren Schulabschluss sein, in denen ein expliziter Bezug auf die ethische Dimension des Urteilens eingefordert wird (DGfG 2020).

Damit ergibt sich auch die Frage, welche Wissensbestände gelehrt werden sollen, um einen Kompetenzzuwachs auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern, um mit solchen Fragen umgehen zu können. Ein solches Wissen ist seiner Natur nach ein ethisches Wissen, da es sich letztlich um deklaratives und prozedurales Wissen handelt, wie die normativen Aspekte eines Themas quali-

tätsvoll(er) identifiziert, analysiert und reflektiert werden können. Bögeholz et al. (2004) sprechen in diesem Zusammenhang von »Bewertungsstrukturwissen«. Ein solches Bewertungsstrukturwissen kann etwa Wissen um die Struktur eines normativen Argumentes, um die Unterscheidung normativer von deskriptiven Aspekten innerhalb eines Themas, um die Anwendung bestimmter Verfahrensschritte hin zur Urteilsfällung, um bestimmte »geographisch relevante Werte« (vgl. Bildungsstandards) oder um bestimmte ethische Begründungsverfahren darstellen. Häufig ist ein solches Wissen fachunspezifisch, d.h. es kann in allen Unterrichtsfächern vermittelt und angewandt werden. Die Allgemeingültigkeit dieses Wissens über unterschiedliche fachliche Kontexte hinaus entspricht dem Ziel der Ethik, eben universelle Begründungen für moralische Handlungen zu finden. Diese Allgemeingültigkeit deckt sich aber auch mit den pädagogischen Forderungen der Kompetenzorientierung, die Fähigkeit zu fördern, mit Problemen in möglichst unterschiedlichen Kontexten umgehen zu können (Weinert 2001). So kann das Wissen um die Struktur eines normativen Argumentes sowohl bei der Formulierung eines Argumentes für oder gegen die großskalige Eisendüngung als auch bei der Formulierung eines Argumentes zur Frage, ob eine umstrittene medizinische Maßnahme angewandt werden soll, oder zur Frage, ob im Unterricht Hausaufgaben gestellt werden sollen, genutzt werden.

Die Idee der Kompetenzorientierung und der daraus resultierenden Bildungsstandards ist aber, dass die prozessbezogenen Kompetenzen wie »Bewerten und Beurteilen« oder »Kommunikation« auch fachspezifisch ausgestaltet werden können und sollen (Weinert 2001). Damit, und auch aus den vor der Kompetenzorientierung angeführten Forderungen nach einer Thematisierung ethischer Aspekte im Geographieunterricht, stellt sich aus einer geographiedidaktischen Perspektive die Frage: Welches Wissen soll im Geographieunterricht gelehrt werden, das Schülerinnen und Schüler beim ethischen Urteilen zu geographischen Unterrichtsthemen unterstützt und das sinnvollerweise primär oder zu einem erheblichen Anteil im Geographieunterricht statt in einem anderen Unterrichtsfach vermittelt wird?

In diesem Beitrag soll erläutert werden, dass die Bereichsethiken ein solches fachbezogenes ethisches Wissen bereitstellen und dass es fachdidaktische Argumente dafür gibt, ein solches bereichsethisches Wissen im Geographieunterricht zu vermitteln. Dazu wird die Fachspezifität aktueller geographiedidaktischer Konzepte zur Förderung der Bewertungskompetenz analysiert und ein solches bereichsethisches Wissen für den Geographieunterricht beispielhaft skizziert.

Fachspezifität aktueller Konzepte zur Förderung ethischen Urteilens

Aktuelle Unterrichtskonzepte zur Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht sind häufig stark methodisch orientiert (vgl. Felzmann/Laub 2019).

Viele der Methoden sind fachunabhängig umsetzbar und leiten sich aus generalen moralpädagogischen Begründungen ab. Ihre Anwendung kann bei Schülerinnen und Schülern ein ethisches Wissen um bestimmte Kriterien guten Urteilens fördern. So vermitteln diskursethisch fundierte Ansätze wie die Dilemma-Methode oder das neosokratische Gespräch (Mehren/Ulrich-Riedhammer 2014) Wissen um die Gestaltung angemessener Diskussions- und Aushandlungsverfahren und um hierfür wichtige Regeln und Verfahrensweisen. Das Wissen um die Struktur normativer Argumente im Sinne eines praktischen Syllogismus oder des Toulmin-Schemas (Felzmann 2016) kann helfen, Begründungen in Argumenten zu analysieren oder Argumente zu konzipieren.

Da der Geographieunterricht sich als perspektivenreich versteht (Schuler/Vankan/Rohwer 2017), können Methoden mit der Zielsetzung der Förderung von sozialen Perspektivenwechseln als für den Geographieunterricht »typisch« bezeichnet werden. Entsprechend könnte ein Wissen um Ziele, Herausforderungen und Grenzen sozialer Perspektivenübernahmen in normativen Kontexten im Geographieunterricht gefördert werden. Hierzu zählen etwa Methoden wie das Wertequadrat, das Lebensliniendiagramm und Rollenspiele.

Deutlicher leitet die Göttinger Arbeitsgruppe um die Biologiedidaktikerin Susanne Bögeholz aus der inhaltlichen Struktur von in diesem Falle nachhaltigkeitsrelevanten Themen konkrete Wissensbestände sowie damit verbundene Methoden für die Förderung ethischen Urteilens ab. Aus der typischerweise hohen Komplexität nachhaltigkeitsrelevanter Themen und dem Verständnis von nachhaltiger Entwicklung im Sinne des Dreisäulen-Modells, das Substitutionen der Entwicklung in einer Säule durch Entwicklungen in einer anderen Säule erlaubt, ergebe sich die Notwendigkeit, die Vielzahl an sozialen, ökonomischen und ökologischen Aspekten miteinander in Beziehung zu setzen und die damit verbundenen konfligierenden Entscheidungsoptionen gegeneinander abzuwägen (Eggert/Bögeholz 2006). Aufbauend auf psychologisch und ökonomisch orientierten Ansätzen wie »*rational choice*« gelte es diesen Abwägungsprozess möglichst nachvollziehbar und deshalb möglichst über quantitative Berechnungsverfahren durchzuführen. Folglich sei ein Wissen über Entscheidungsstrategien sowie ein Meta-Wissen über die meist höhere Qualität von kompensatorischen Entscheidungsstrategien gegenüber non-kompensatorischen in Kontexten nachhaltiger Entwicklung zu vermitteln (Gresch/Hasselhorn/Bögeholz 2013). Zusätzlich solle die Fähigkeit gefördert werden, Lösungsansätze in Kontexten nachhaltiger Entwicklung ökonomisch-quantitativ zu bewerten und zu reflektieren. Wissensbestände über grundsätzliche ökonomische Konzepte seien nötig (z.B. das Wissen um Ressourcenknappheit), um damit ein

einfaches quantitatives Bewerten (z.B. in Form von Kosten-Nutzen-Analysen) und Analysieren politischer Steuerungsinstrumente zu ermöglichen (Bögeholz et al. 2014).

Im Geographieunterricht verbreitete Methoden wie das »explizite Bewerten« (Fiebelkorn/Kuckuck 2019), das unmittelbar auf den Arbeiten Bögeholz' aufbaut, oder die »Argumentationswippe« (Tumbrink 2018) fördern solche Wissensbestände, indem sie den Prozess des Abwägens strukturieren und hierbei mit Zuweisung von Zahlenwerten zu Kriterien und Argumenten arbeiten. Sie entsprechen damit Entscheidungsmatrizen, wie sie insbesondere in ökonomischen Ansätzen der Entscheidungsfindung häufig vorzufinden sind und welche letztlich stark utilitaristisch fundiert sind. Schließlich zielt der Utilitarismus darauf ab, konkurrierende Entscheidungsmöglichkeiten danach abzuwägen, welche der Alternativen den größtmöglichen Nutzen für die von der Handlung Betroffenen erwarten lässt.

Ein häufiges Ziel in fachdidaktischen Ansätzen zur Förderung der Bewertungskompetenz im Fachunterricht ist das Explizieren-Lassen von Werten und Normen durch die Schülerinnen und Schüler, wie es auch in den Bildungsstandards eingefordert wird. Aus der Diagnose, dass Lernende sich schwertun, Werte und Normen in Argumenten explizit aufzuführen, bieten bestimmte Unterrichtsmethoden eine Auswahl an (geographierelevanten) Werten und Normen an zur Ausgestaltung ethischer Argumente oder Fragen (Mehren/Ulrich-Riedhammer 2021, Steinbach 2019).

Insbesondere in Konzepten der Biologiedidaktik wird auch ein Wissen um den Unterschied zwischen deontologischen und konsequentialistischen Begründungen eingefordert (Bögeholz et al. 2004). Schülerinnen und Schüler sollten demnach eigene oder fremde Begründungen bei bioethischen Fragestellungen darauf analysieren, ob diese Begründungen sich »auf die Phase vor einer Handlung« beziehen und sich dabei »auf eine bestimmte Gesinnung, Ordnung oder Werte stützen« (= deontologisch) oder ob diese Begründungen sich »auf die Phase nach einer Handlung« (ebd.: 91f., Hervorhebungen im Original) beziehen und hierbei mögliche Folgen gegeneinander abwägen (=konsequentialistisch).

Bereichsethiken

Wie für die prozessbezogenen Kompetenzen ein Spannungsfeld zwischen kontextabhängigen Ausgestaltungen und kontextunabhängigen Ausgestaltungen existiert, so besteht auch innerhalb der Ethik ein Spannungsverhältnis zwischen einer allgemeinen – und damit kontextunabhängigen – und kontextabhängigen Ethiken, den so genannten Bereichsethiken. Nida-Rümelin (2005) argumentiert, dass es bisher nicht gelungen sei und auch wenig darauf hinweise, dass es bald gelingen werde,

die Urteile in Diskursen der angewandten Ethiken deduktiv aus der Allgemeinen Ethik abzuleiten:

»Wenn ethische Urteilsfähigkeit darauf beruht, zentrale Bestandteile unseres moralischen Überzeugungssystems zu rekonstruieren und zu systematisieren und auf diesem Wege Kriterien zu schaffen, die in solchen Situationen, in denen unser moralisches Urteil nicht eindeutig ist, Orientierung bieten, dann ist das »bottom-down«-Vorgehen (sic!) der traditionellen Methode angewandter Ethik unangemessen.« (Ebd.: 60)

Wie es der Physik als einer empirischen Wissenschaft bisher nicht gelungen sei, eine alle naturwissenschaftlichen Phänomene umfassende Einheitstheorie zu entwickeln, so sei es für die Disziplin Ethik angeraten, einem »reduktionistischen und einheitswissenschaftlichen Programm nicht voreilig nachzueifern, jedenfalls nicht zu Lasten einer sorgfältigen und differenzierten Analyse moralischer Überzeugungen. [...] Die empirischen und normativen Phänomene könnten zu komplex sein, als dass sie durch ein einziges Prinzip und eine einzige systematische Begrifflichkeit erfassbar sind.« (Ebd.: 62) Es erscheine heuristisch zweckmäßig, »größere Komplexe menschlicher Praxis, denen jeweils spezifische Charakteristika gemeinsam sind, einer eigenständigen normativen Analyse zu unterziehen« (ebd.: 63).

Auf diese Weise haben sich Bereichsethiken (synonym: »angewandte Ethiken«) wie die »Umweltethik«, die »Risikoethik«, die »Tierethik«, die »Wirtschaftsethik«, die »Medizinethik« herausgebildet, die innerhalb ihrer relevanten Kontexte die zentralen ethischen Fragen rekonstruieren, unterschiedliche Positionen systematisieren und die zu diesen Positionen gehörigen Argumente analysieren und kritisch reflektieren, so dass letztlich eine Orientierung zum ethischen Diskurs in diesem Bereich gestiftet wird.

Die jeweiligen bereichsethischen Wissensbestände stellen damit ein ethisches Wissen über »Prinzipien mittlerer Reichweite« (Luther-Kirner 2007: 76) dar, das zwar allgemeiner als für den konkreten Kontext (wie z.B. die Eisendüngung) konzipiert ist, das aber auch nur für bestimmte, inhaltsähnliche Kontexte relevant ist. Damit weist dieses Wissen eine gewisse Fachnähe in dem Sinne auf, dass mit der inhaltlichen Struktur der Unterrichtsthemen eines Faches jeweils bestimmte relevante Bereichsethiken verbunden sind.

Didaktische Rekonstruktion bereichsethischen Wissens für den Geographieunterricht

Mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997) liegt ein fachdidaktisch etabliertes Verfahren vor, um Wissensbestände für Vermittlungsprozesse zu bestimmen. Es setzt sich aus den Komponenten »Erfassen der Per-

spektive der Lernenden«, »fachliche Klärung« und »didaktische Strukturierung« zusammen, kann aber z.B. um eine normative Klärung der Vermittlungsziele ergänzt werden (vgl. Lange 2021). Soll ein Wissen für die Vermittlung im Geographieunterricht bestimmt werden, das ein ethisches Wissen darstellt, das aber gleichzeitig eine inhaltliche Nähe zu »typischen geographischen Unterrichtsthemen« hat, so ist aus einer Perspektive der fachlichen Klärung zu fragen, welches Wissen das sein könnte, aus einer Lernendenperspektive zu fragen, welche Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler zu einem Unterricht hierzu mitbringen (z.B. Einstellungen zu bestimmten ethischen Fragen, Interessen, Wissen), und vor diesem Hintergrund aus einer normativen Perspektive zu fragen, welches Wissen vermittelt werden soll.

Eine fachliche Klärung eines solchen geographiebezogenen bereichsethischen Wissens für Schülerinnen und Schüler setzt bereichsethisches Wissen in Bezug zu typischen Themen des Geographieunterrichts und sucht hierbei nach Überschneidungen. Dieses In-Beziehung-Setzen von bereichsethischem Wissen zu Geographieunterricht wird allerdings durch die Diffusität dieser beiden Bereiche erschwert. Auf Seiten der Bereichsethiken existieren keine klaren Kriterien, wie einzelne Bereichsethiken sich konstituieren, wie sie sich von anderen Bereichsethiken abgrenzen und wie sie überhaupt bezeichnet werden sollen. So werden die Begriffe »Naturethik«, »ökologische Ethik« und »Umweltethik« überwiegend synonym verwendet (Ott/Dierks/Voigt-Kleschin 2016). Am Beispiel des *Geoengineerings* lässt sich zeigen, dass zwar umfassende ethische Analysen zu diesem Thema bestehen (z.B. Rickels et al. 2011, Betz/Cacean 2012), dass aber dennoch innerhalb der Disziplin Ethik bisher nicht von einer expliziten *Geoengineering*-Ethik im Sinne einer eigenständigen Bereichsethik gesprochen wird. Innerhalb des ethischen Diskurses zu *Geoengineering* spielen wiederum Bereichsethiken wie die Risikoethik oder die Naturethik eine Rolle (Betz/Cacean 2012), während gleichzeitig *Geoengineering* als ein Teilaspekt der sich zunehmend konstituierenden Klimaethik zu verstehen ist (z.B. Roser/Seidel 2015). Entsprechend kommen Sammlungen von Bereichsethiken (z.B. Nida-Rümelin 2005, Knoepfler 2009, Stöcker/Neuhäuser/Raters 2011) zu unterschiedlichen Auflistungen und Hierarchisierungen zwischen den einzelnen Bereichsethiken. Diese unklare Systematisierung macht es schwierig bereichsethische Wissensbestände zu definieren, die an geographische Unterrichtsthemen herangetragen werden können.

Auf der anderen Seite ist auch nur schwer zu fassen, was »typische geographische Unterrichtsthemen« sind. Praktizierter Geographieunterricht ist in seiner inhaltlichen Struktur ein recht kontingenter Prozess, der durch die Kultushoheit der Bundesländer ohnehin nicht einheitlich sein kann. Zwar bedingt das Selbstverständnis einer akademischen Fachdisziplin stark die Ausgestaltung des schulischen Bezugsfaches, allerdings besteht gerade in der Fachdisziplin Geographie eine permanente Unsicherheit über dieses Selbstverständnis, woraus ein umfassender innerfachlicher Diskurs resultiert (vgl. Schurr/Weichhart 2020). Entspre-

chend lässt sich das Feld der »typischen geographischen Unterrichtsthemen« nur recht unscharf konturieren.

Das, was hierbei als geographiebezogenes bereichsethisches Wissen didaktisch rekonstruiert werden kann, lässt sich unterteilen in Fragen, Positionen und Argumente. Hierbei stellen die Fragen die Grundlage dar, zu deren Beantwortung unterschiedliche Positionen ausgewiesen werden können, welche wiederum durch Argumente gestützt werden. Entsprechend könnten unterschiedlich umfassende Wissensbestände rekonstruiert werden, die je nach Zielsetzung und auch vorhandenen Zeitressourcen z.B. nur die Fragen und Positionen oder aber auch Argumente umfassen würden.

Im Folgenden sollen Fragen und Positionen formuliert werden, die für den Geographieunterricht relevantes bereichsethisches Wissen für Schülerinnen und Schüler darstellen könnten. Dabei sollen sowohl deren Fundierung in bestimmten Bereichsethiken als auch Bezüge zu »typischen Unterrichtsthemen« aufgezeigt werden. Ebenso werden empirische Befunde, die Hinweise zur Lernendenperspektive geben, aufgeführt. Diese Darstellung soll illustrieren, dass ein solches Wissen rekonstruiert und gelehrt werden kann. Gleichwohl basieren diese Ausführungen nicht auf einer vollständigen und damit auch empirisch fundierten didaktischen Rekonstruktion. Solche didaktischen Rekonstruktionen stellen ein Forschungsdesiderat dar.

Die hier dargestellten Fragen und Positionen werden von Seiten der »typischen geographischen Unterrichtsthemen« dahingehend abgeleitet, dass sie sich auf die zwei wesentlichen Fachperspektiven der Fachdisziplin Geographie beziehen, nämlich auf »Raum« und auf das »Mensch-Natur-System«. Sicherlich können Bereichsethiken mit einem nicht so offensichtlichen Bezug zu diesen Perspektiven ebenfalls Wissen bereitstellen, das relevant für »typische geographische Unterrichtsthemen« ist, wie die Risikoethik, die etwa im Falle von *Geoengineering* von großer Bedeutung ist, und die Wirtschaftsethik. Entsprechende didaktische Rekonstruktionen wären auch hierzu nötig.

Reichweite von Verantwortung

»Während du schläfst, haben andere Hunger, und während du frühstückst bringen andere sich um, das hört sich schlimm an, ist es aber nicht ganz, denn zum Glück gibt es die räumliche Distanz«

Frage: Habe ich oder haben Politikerinnen und Politiker, die ich wähle, gegenüber Menschen in anderen Räumen (z.B. in anderen Staaten) die gleiche oder eine an-

dere Verantwortung als gegenüber Menschen im gleichen Raum (z.B. im gleichen Staat)?

Positionen:

- partikularistische Positionen, wonach der Grad der Verantwortung innerhalb bestimmter kleinerskaliger Maßstabsebenen höher ist als auf größerskaligen Maßstabsebenen, z.B.
 - o Kommunitarismus mit der Abgrenzung der Verantwortung innerhalb einer kleineren Gemeinschaft gegenüber der Verantwortung außerhalb dieser Gemeinschaft, z.B. Michael Walzer.
 - o Realismus, Nationalismus, Chauvinismus mit der weitgehenden Begrenzung von Verantwortung auf die eigene Nation, z.B. Hans Morgenthau, David Miller.
- kosmopolitische Positionen, wonach der Grad der Verantwortung unabhängig von Maßstabsebenen und Distanzen ist, z.B. Peter Singer, Thomas Pogge.

Bei der Frage nach der Verantwortung über räumliche Distanzen hinweg ist zwischen einer individualethischen Ebene und einer institutionenethischen Ebene zu unterscheiden. Auf der individualethischen Ebene wird nach dem gerechten Handeln von Individuen gegenüber anderen Individuen (in z.B. fernen Regionen) gefragt. Auf der institutionenethischen Ebene wird nach dem gerechten Handeln von Institutionen wie Staaten oder suprastaatlichen Organisationen wie EU, UNO gefragt (vgl. Applis/Scarano 2014).

Bereichsethik: politische Ethik/Ethik internationaler/globaler Gerechtigkeit (vgl. Hahn 2009)

Geographische Unterrichtsthemen: Globalisierung, Disparitäten, Geopolitik, Migration, Klimawandel

Beispiele für konkrete Fragestellungen:

- Dürfen einzelne Staaten zum Schutz des Klimas Geoengineering-Maßnahmen durchführen, die negative Effekte außerhalb ihres Staatsgebietes haben können (z.B. in den Ozeanen oder in der Antarktis, die der Menschheit als Ganzes gehören, oder in Staaten, die sich gegen diese Geoengineering-Maßnahme ausgesprochen haben)?
- Hängt der Grad der Verpflichtung, für Opfer einer Flutkatastrophe zu spenden, davon ab, ob die Flutkatastrophe im eigenen Bundesland oder im eigenen Staat oder innerhalb der EU oder außerhalb der EU geschah?

- Sollen die EU-Agrarministerinnen und EU-Agrarminister bei der Frage der Ausgestaltung des Agrarhandels (z.B. Zölle, Importbeschränkungen, Exportsubventionen) gegenüber einem Kleinbauern oder einer Kleinbäuerin in einem ärmeren Staat die gleiche oder eine andere Verantwortung als gegenüber einem Bauern bzw. einer Bäuerin in der EU haben?
- Sollen sich die Politikerinnen und Politiker eines Staates dafür einsetzen, dass Impfstoff weltweit gleich verteilt wird oder dass die Bürgerinnen und Bürger des eigenen Staates vorrangig Impfstoffe erhalten, ggf. auch für eine Drittimpfung (vgl. Corona-Impfung).
- Welche Verpflichtung sollen Politikerinnen und Politiker gegenüber Migrantinnen und Migranten haben, die unter lebensgefährlichen Bedingungen versuchen, in ihr Land zu migrieren?
- Hat die Regierung in Deutschland die Pflicht, Einfluss auf die Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen in anderen Staaten zu nehmen, wo für deutsche Unternehmen und deutsche Kundinnen und Kunden produziert wird (vgl. Diskussion um das Lieferkettengesetz)?
- Haben Menschen in Räumen, die mit sehr guten naturgeographischen Voraussetzungen ausgestattet sind, eine Pflicht, Menschen in Räumen mit ungünstigen naturgeographischen Voraussetzungen Unterstützung zu leisten (vgl. Idee einer globalen Rohstoffdividende).
- Welche Pflicht haben Menschen, die eine natürliche Ressource in einem Raum nutzen und dabei negative Konsequenzen auf die Nutzung dieser Ressource in einem anderen Raum verursachen könnten (z.B. Flussanrainer), diese negativen Konsequenzen weitgehend zu minimieren oder zu kompensieren (vgl. z.B. UN-Gewässerkonvention).

Lernendenperspektive: Moralpsychologische Forschungsergebnisse zeigen, dass räumliche Distanz moralische Entscheidungen beeinflussen kann. So zeigten in einem Experiment (Greene 2014/2020) deutlich weniger Personen die Bereitschaft für Opfer einer Naturkatastrophe zu spenden, wenn sie nicht unmittelbar vor Ort wären, als wenn sie vor Ort wären, auch wenn alle weiteren das Spenden beeinflussenden Faktoren in beiden Fällen gleich gehalten werden (z.B. Verlässlichkeit der Geldzuweisung, Informationen über die Situation vor Ort).

Gleichzeitig zeigen Befragungen von deutschen Erwachsenen, dass deren Identifikation mit verschiedenen politischen Ebenen variiert und nicht etwa mit zunehmend größeren Skalen kontinuierlich abnimmt: Eng verbunden fühlten sich 2013 mit Europa 16,9 %, Deutschland 30,9 %, dem eigenen Bundesland 25,5 %, dem Wohnort 34,6 % (ISPP Research Group 2015).

Für den Geographieunterricht bietet diese Spannung zwischen intuitiven psychologischen Entscheidungen und ethischen Begründungen in Kontexten un-

verschiedlicher räumlicher Distanz viel Potential. Unterrichtspublikationen hierzu sind Felzmann (2013), Applis/Scarano (2014), Laub (2019).

Mensch-Natur-Verhältnis

Frage: Hat Natur oder haben Elemente der Natur (wie Arten oder Tierindividuen oder Landschaften) einen Wert für sich selbst oder nur für den Menschen?

Positionen:

- Anthropozentrismus: Natur oder Elemente der Natur haben keinen Wert für sich selbst, sondern nur in Bezug auf den Menschen (z.B. durch ihre Schönheit, ihren Erlebniswert, ihre Ökosystemfunktionen).
- Physiozentrismus: Natur oder Elemente der Natur haben auch einen Wert für sich selbst. Dabei kann unterschieden werden nach einem Pathozentrismus bzw. Sentientismus, der sich auf alle leidensfähigen bzw. empfindungsfähigen Lebewesen konzentriert, einem Biozentrismus, der sich auf alle Lebewesen bezieht und einem Holismus, der sich auf die gesamte Natur bezieht, also auch z.B. Landschaften, Berge.

Bereichsethik: Umweltethik, weitgehend synonym: Naturethik, ökologische Ethik (Ott/Dierks/Voget-Kleschin 2016). Die Tierethik, die sich speziell auf Tiere in menschlicher Haltung bezieht, wird mittlerweile oft als eigenständige Bereichsethik ausgewiesen (ebenda).

Geographische Unterrichtsthemen: Landwirtschaft, Ressourcenerschließungen, Naturschutz, Stadt- und Landschaftsplanung, Flächennutzungskonflikte

Beispiele für konkrete Fragestellungen:

- Welchen Wert haben die Lebewesen und das anthropogen relativ wenig beeinflusste marine Ökosystem in dem Gebiet, in dem eine Eisendüngung durchgeführt werden soll? Geht es bei der ozeanischen Eisendüngung um den Schutz des Menschen oder auch um den Schutz von Tieren/Pflanzen/Ökosystemen vor den Folgen des Klimawandels? Falls es auch um den Schutz von Tieren/Pflanzen/Ökosystemen gehen soll: ist es dann gerechtfertigt bestimmte Tiere/Pflanzen/Ökosysteme hierfür zu schädigen?
- Wie soll die Natur in einem konkreten Gebiet »geschützt« werden?/Wie soll in einem konkreten Gebiet »Naturschutz« betrieben werden? (vgl. Diskussionen rund um die Errichtung von Nationalparks)

- Soll man landwirtschaftliche Flächen möglichst intensiv bewirtschaften, um dadurch größere Landreserven komplett unter Schutz stellen zu können, oder soll man landwirtschaftliche Flächen extensiver bewirtschaften, wodurch ein höherer Flächenbedarf besteht?
- Hat eine anthropogen wenig überformte Landschaft (»Wildnis«), z.B. in den Polargebieten oder im Gebiet des Tropischen Regenwaldes, einen besonderen Wert?
- Hat ein Geotop einen Wert an sich?
- Wird durch den Bau von Windkraftanlagen Natur geschützt oder zerstört?
- Sollen Tiere in der Landwirtschaft »nachhaltig« oder »leidensarm« oder »ökonomisch effizient« oder gar nicht gehalten werden?

Lernendenperspektive: Aus den Naturbewusstseinsstudien (BMU/BfN 2021, BMU/BfN 2020) wird ersichtlich, dass Jugendliche eine etwas höhere Affinität zu physiozentrischen Positionen zeigen als Erwachsene. Bei der Frage nach den wichtigsten Aufgaben und Zielen von Schutzgebieten nennen die Erwachsenen 2019 zu 32 % schöne Landschaft bewahren, zu 29 % menschliche Lebensgrundlagen sichern (z.B. saubere Luft und Wasser), zu 21 % landschaftliche Schutzfunktionen sichern (z.B. zum Schutz vor Erosion und Hochwasser) und zu 17 % Heimat bewahren, während Jugendliche 2020 diese anthropozentrischen Argumente nur zu 27 %, 27 %, 15 % und 15 % teilen. Demgegenüber sehen die Jugendlichen zu 74 % Artenvielfalt von Tieren und Pflanzen schützen und zu 32 % Wildnis zulassen als wichtige Ziele von Schutzgebieten, während von den Erwachsenen diese physiozentrischen Argumente nur 68 % und 24 % anführen. Unterrichtspublikationen hierzu sind Kuttler (1994), Felzmann (2012), Hofmann (2017) Felzmann/Basten (2020).

Diskussion

Wie ersichtlich können die dargestellten ethischen Fragen und Positionen in einer Vielzahl konkreter Unterrichtsthemen eine Rolle spielen. Damit kann dieses bereichsethische Wissen Schülerinnen und Schüler befähigen, im Sinne eines Transfers die ethischen Aspekte in neuen Fallbeispielen zu identifizieren und zu analysieren. Allerdings liegen bisher keine empirischen Befunde vor, inwieweit Schülerinnen und Schüler diese abstrakten Wissensbestände über »Prinzipien mittlerer Reichweite« tatsächlich eigenständig in neuen Fallbeispielen anwenden können.

Neben der Frage, wie weit dieses Wissen im Sinne kognitiver Aktivierung zu einem anspruchsvollen aber nicht überfordernden Unterricht beitragen kann, ist zu klären, ob Jugendliche dieses Wissen als für sich relevant erachten. Die pointierte Struktur der Fragen und Positionen schafft viel Potential für die Schülerinnen und Schüler, diese als Ausgangspunkte für grundsätzliche weiterführende Reflexionen

zu nutzen, also etwa für Reflexionen über eigene Verpflichtungen gegenüber Menschen in weit entfernten Regionen oder über das eigene Verständnis von Natur. Im günstigen Falle trägt ein solches Wissen zu einer intrinsisch motivierten Auseinandersetzung Jugendlicher mit sich selbst und ihrem Verhältnis zu anderen moralischen Subjekten bei. Denkbar ist aber auch, dass diese Potentiale aufgrund der überfordernden Abstraktheit dieses Wissens nicht ausgeschöpft werden können, oder dass diese Fragen schon lange im Verstehenshorizont der Jugendlichen liegen und auch weitergedacht werden, aber eben in einer eigenen Terminologie und mit möglicherweise etwas anderer inhaltlicher Ausdifferenzierung. Dann kann dieses Wissen aufgesetzt oder überstülpend wirken, ohne dass für die Jugendlichen daraus ein Mehrwert entsteht.

Grundsätzlich handelt es sich bei dem Ansatz, ein solches bereichsethisches Wissen zu vermitteln, um einen rationalisierenden Zugang zum Umgang mit ethischen Aspekten im Fachunterricht. Entsprechend ist dieser Zugang in der fachdidaktischen Diskussion um die pädagogische Bedeutung sozial-intuitionistischer Erklärungen für die Bildung von Werturteilen zu verorten (vgl. Dittmer et al. 2016). Gleichwohl ist dieses Wissen zuallererst deskriptiv-ethischer Natur, da es aktuelle ethische Diskurse beschreibt. Emotional fundierte Argumente können darin in einem rationalisierenden Akt integriert werden, wenn z.B. der Wert von Natur über emotionale Erfahrungen in und mit der Natur begründet wird.

Für den Einsatz von Methoden zur Förderung der ethischen Urteilskompetenz bietet dieses bereichsethische Wissen der Lehrkraft Potentiale zur Ausdifferenzierung (vgl. Felzmann/Laub 2019). So kann mit diesem Wissen die Methode »Wertequadrat« ausgestaltet werden. Wertequadrate bestehen aus zwei Achsen: die horizontale Achse unterscheidet graduell die Positionen zu zwei in Konkurrenz stehenden Handlungsalternativen innerhalb des relevanten Unterrichtsthemas, wobei die beiden Enden der Achse die beiden konträren Positionen darstellen, während die vertikale Achse durch zwei zur Begründung der Handlungsalternativen mögliche Wertmaßstäbe untergliedert wird. Schülerinnen und Schüler verorten nun Expertenaussagen und ggf. ihre eigene Meinung in diesem Quadrat (Schuler/Vankan/Rohwer 2017). Die vertikale Achse kann dabei entlang bestimmter bereichsethischer Frage strukturiert werden, indem zwei zentrale bereichsethische Positionen innerhalb eines hierbei relevanten Diskurses (z.B. eine physiozentrische und eine anthropozentrische in Kontexten des Naturschutzes) die beiden Endpunkte der vertikalen Linie markieren. Bei Methoden, in denen Werte und Normen zur Urteilsfällung oder -analyse bereitgestellt werden, können die Positionen zu einer bereichsethischen Frage helfen, in diesen Bereitstellungen die Bandbreite relevanter Werte und Normen abzudecken. Auf diese Weise können manchmal zu plakativ geratene Dichotomien, wie etwa die häufig bemühte zwischen »Ökonomie und Ökologie«, aufgebrochen werden.

Auch wenn viele Geographie-Lehrkräfte ethisches Urteilen im Fachunterricht befürworten, stellt sie dessen Umsetzung im Unterricht vor Schwierigkeiten (vgl. Applis 2016, Laub/Horn/Felzmann 2021). Deshalb ist zu fragen, wie die Forderung, ein solches Wissen an Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht zu vermitteln, von Seiten der Lehrkräfte bewertet wird, um die Chancen einer Implementierung dieses didaktischen Ansatzes in den Geographieunterricht abschätzen zu können. Die vergleichsweise höhere Orientierung dieses Wissens am geographischen Fachwissen könnte die Bereitschaft, ethisches Urteilen im Geographieunterricht zu fördern, erhöhen. Auch könnte ein solches Wissen als didaktisch hilfreich angesehen werden, weil damit Strukturierungen induktiv oder deduktiv vermittelt werden, die anspruchsvoll und weiterführend sind, während »bloße Diskussionen« zu normativen Fragen im Geographieunterricht nach Rückmeldungen von Lehrkräften in Fortbildungen oft als oberflächlich eingeschätzt werden. Denkbar ist aber auch, dass ein solches Wissen als alleine den Fächern Religion/Ethik zugehörig betrachtet wird, insbesondere auch vor dem Hintergrund geringer Stundenzahlen für das Fach Geographie.

Fazit

Die Bereichsethiken können helfen für den Geographieunterricht ein ethisches Wissen zu bestimmen, das im Unterschied zu einem allgemein relevanten ethischen Wissen inhaltsorientiert und kontextspezifisch ist. Dieses bereichsethische Wissen weist Potentiale zur Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht auf, wie etwa durch seine Transferfähigkeit und seine Strukturierungs- und Pointierungsfunktion. Zur konkreten Bestimmung dieses Wissens bedarf es allerdings didaktischer Rekonstruktionen, innerhalb derer auch diese Potentiale zu überprüfen sind.

Literatur

- Applis, Stefan/Scarano, Nico (2014): »Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralpädagogik. Eine Annäherung«, in: Geographie aktuell & Schule 36 (208), S. 3–7.
- Applis, Stefan (2016): »Der Habitus steht der Didaktik im Weg. Die Förderung soziomoralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht«, in: Julia Dietrich/Cordula Brand/Johannes Rohbeck (Hg.), Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik, Dresden: Thelem, S. 119–143.

- Betz, Gregor/Cacean, Sebastian (2012): *Ethical Aspects of Climate Engineering*, Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Birkenhauer, Joseph (2000): »Ethische Orientierung – Werteorientierung«, in: *Geographie und Schule* 22 (124), S. 10–15.
- Bögeholz, Susanne/Höföle, Corinna/Langlet, Jürgen/Sander, Elke/Schlüter, Kirsten (2004): »Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext. Modelle in der Biologiedidaktik«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 10, S. 89–115.
- Bögeholz, Susanne/Böhm, Marko/Eggert, Sabina/Barkmann, Jan (2014): »Education for sustainable development in German science education: Past-present-future«, in: *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 10(4), S. 231–248.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU)/ Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2020): *Naturbewusstsein 2019*, Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU)/ Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2021): *Jugend-Naturbewusstsein 2020*, Publikationsversand der Bundesregierung.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2020): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Berlin.
- Dittmer, Arnre/Menthe, Jürgen/Gebhard, Ulrich/Höttecke, Dietmar (2016): »Ethisches Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Theoretische Erweiterungen in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung über Bewertungskompetenz«, in: Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, Münster, New York: Waxmann, S. 107–118.
- Eggert, Sabine/Bögeholz, Susanne (2006): »Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz »Bewerten, Entscheiden und Reflektieren« für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 12, S. 177–197.
- Felzmann, Dirk (2012): »Gedankenexperimente als Strukturierungshilfen für moralische Argumentationen«, in: Alexandra Budke (Hg.), *Diercke: Kommunikation und Argumentation*, Braunschweig: Westermann, S. 56–63.
- Felzmann, Dirk (2013): »Soll ich für Entwicklungshilfe spenden? Warum eigentlich? Und nützt das überhaupt? – Zum Umgang mit widersprüchlichen Sachinformationen und widerstreitenden moralischen Standpunkten«, in: *Praxis Geographie* 43 (3), S. 36–41.
- Felzmann, Dirk (2016): »Ein Verteilungsschlüssel für die Flüchtlinge in der EU? Mit Hilfe des praktischen Syllogismus Urteile analysieren und fällen«, in: *Praxis Geographie* 46 (1), S. 28–33.

- Felzmann, Dirk/Laub, Jochen (2019): »Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern«, in: *Praxis Geographie* 49(10), S. 2–10.
- Felzmann, Dirk/Basten, Thomas (2020): »Vegetation zerstören und Wölfe schießen. Naturschutz in der Lüneburger Heide reflektieren«, in: *Praxis Geographie* 50 (5), S. 42–47.
- Fiebelkorn, Florian/Kuckuck, Miriam (2019): »Insekten oder In-vitro-Fleisch – was ist nachhaltiger? Eine Beurteilung mithilfe der Methode des »Expliziten Bewertens««, in: *Praxis Geographie* 49 (6), S. 14–20.
- Greene, Joshua (2020): »Die Schnappschuss-Moral überwinden: Warum die kognitive (Neuro)Wissenschaft bedeutsam für die Ethik ist«, in: Norbert Paulo/Jan Christoph Bublitz (Hg.), *Empirische Ethik. Grundagentexte aus Psychologie und Philosophie*, Berlin: Suhrkamp, S. 252–296 [englische Originalfassung 2014].
- Gresch, Helge/Hasselhorn, Marcus/Bögeholz, Susanne (2013): »Training in Decision-making Strategies: An approach to enhance students' competence to deal with socio-scientific issues«, in: *International Journal of Science Education*, 35 (15), S. 2587–2607.
- Hahn, Henning (2009): *Globale Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung*. Frankfurt Main: Campus Verlag.
- Havellberg, Gerhard (1990): »Ethik als Erziehungsziel im Geographieunterricht«, in: *Geographie und Schule* 12 (65), S. 5–15.
- Hofmann, Jan (2017): »Ein Raumkonzept-Duell. Regenwald versus Permafrostgebiete: Welcher Raum ist wertvoller?«, in: *Praxis Geographie* 47 (4), S. 34–41.
- ISSP Research Group (2015). *International Social Survey Programme: National Identity III – ISSP 2013*. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5950 Datenfile Version 2.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.12312>.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (3), S. 3–18.
- Knoepffler, Nikolaus (2009): *Angewandte Ethik. Ein systematischer Leitfaden*, Stuttgart: utb GmbH.
- Kuttler, Marion (1994): »Grundpositionen der Umweltethik. Lesetexte für einen fächerübergreifenden Unterricht«, in: *Praxis Geographie* 24 (12), S. 37–39.
- Lange, Dirk (2021): »Politikdidaktische Rekonstruktion«, in: Volker Reinhardt/Dirk Lange (Hg.), *Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung (= Basiswissen politische Bildung, Band 2)*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren GmbH, S. 47–54.
- Laub, Jochen (2019): »Fridays for Future. Ökologische Argumentationen ethisch beurteilen und bewerten«, in: *Praxis Geographie* 49 (10), S. 16–21.

- Laub, Jochen/Horn, Michael/Felzmann, Dirk (2021): »Fachbezogenes ethisches Professionswissen von Geographielehrkräften als Voraussetzung für die Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 49 (1), S. 1–13.
- Luther-Kirner, Beate (2007): *Gentechnik und deren ethische Bewertung im Biologieunterricht. Eine analytisch orientierte Bestandsaufnahme*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten
- Mehren, Martina/Ulrich-Riedhammer, Eva Marie (2014): »Das (neo)sokratische Gespräch im Geographieunterricht. Auf der Suche nach einem Konsens«, in: *Geographie aktuell & Schule* 36 (208), S. 24–29.
- Mehren, Rainer/Ullrich-Riedhammer, Eva-Marie (2021): »Der Kampf ums Ackerland«, in: *Praxis Geographie* 51 (5), S. 20–25.
- Nida-Rümelin, Julian (2005): »Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche«, in: Julian Nida-Rümelin (Hg.), *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch*, Stuttgart: Kröner, S. 2–86.
- Ott, Konrad/Dierks, Jan/Voget-Kleschin, Lieske (2016): »Einleitung«, in: Konrad Ott/Jan Dierks/Lieske Voget-Kleschin (Hg.), *Handbuch Umweltethik*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1–18.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (1995): »Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht«, in: *Geographie und Schule* 17 (96), S. 17–27.
- Rickels, Wilfried/Klepper, Gernot/Dovern, Jonas/Betz, Gregor/Brachatzek, Nadine/Cacean, Sebastian/Güssow, Kerstin/Heintzenberg Jost/Hiller, Sylvia/Hoose, Corinna/Leisner, Thomas/Oschlies, Andreas/Platt, Ulrich/Proelß, Alexander/Renn, Ortwin/Schäfer, Stefan/Zürn, Michael (2011): *Gezielte Eingriffe in das Klima? Eine Bestandsaufnahme der Debatte zu Climate Engineering. Sondierungsstudie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*.
- Roser, Dominic/Seidel, Christian (2015): *Ethik des Klimawandels*, Darmstadt: WBG.
- Schramke, Wolfgang. (1999): »Erdkunde als politische Bildung heute: Orientierungshilfe bei der Suche nach der Moral des eigenen Lebens«, in: Wulf Schmidt-Wulffen/Wolfgang Schramke (Hg.), *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*, Stuttgart: Perthes, S. 67–95.
- Schrand, H. (1995). *Werteerziehung im Geographieunterricht. Probleme und Möglichkeiten*. *Geographie und Schule* 17(96), 7–12.
- Schuler, Stephan/Vankan, Leon/Rohwer, Gertrude (2017): *Denken Lernen mit Geographie. Methoden 1*, Braunschweig: Westermann.
- Schurr, Carolin/Weichhart, Peter (2020): »From margin to center? Theoretische Aufbrüche in der Geographie seit Kiel 1969«, in: *Geographica Helvetica* 75, S. 53–67.

- Steinbach, Dietmar (2019): »Palmöl – was ist mir das »wert«?«, in: Praxis Geographie 10, S. 22–26.
- Stöcker, Ralf/Neuhäuser, Christian/Raters, Marie-Luise/Koberling, Fabian (2011): Handbuch Angewandte Ethik, Stuttgart: Metzler.
- Tumbrink, Jonas (2018): »Argumentationswippe. Reflexion von Wertmaßstäben durch das Gewichten von Argumenten«, in: Praxis Geographie 48(7-8), S. 36–39.
- Ulrich-Riedhammer, Eva Marie (2017): Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbeachtung zum Thema »Globalisierung«, Münster: readbox publishing GmbH.
- van Dannen, Fanny (2003): »Räumliche Distanz«, in: Herzscheiße (Musikalbum): https://www.funny-van-dannen.de/tabs/herzscheisse/17_dist.pdf (letzter Zugriff: 06.01.2022)
- Weinert, Franz Emanuel (2001): »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: Franz Emanuel Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz, S. 17–32.
- Wilhelmi, Volker (2007): »Die Entwicklung werteorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht«, in: Praxis Geographie 37(7-8), 30–33.

