

# Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht

## Erste Ideen zu einem Kompetenzmodell

---

Marcel Barth

### Geographie und Ethik

»[...] Nahezu alle geographisch relevanten Entscheidungen [sind] eben von fachlichen und wertbezogenen Überlegungen geleitet [...]« (Mehren et al. 2015: 7). Dieses einleitende Zitat zeigt eindrucksvoll die Untrennbarkeit von Geographie und Ethik, deren Verbindung längst historisch belegt ist. Bereits seit den 1990er Jahren setzt sich die Geographie(-didaktik) mit der Ethik in Form der Werteorientierung und -vermittlung auseinander (Havellberg 1990; Rhode-Jüchtern 1995). Mit der Einführung des Kompetenzbereichs »Bewerten/Beurteilen« durch die Bildungsstandards und dem *cultural turn*, der den Forschungsblick der Fachrichtungen innerhalb der Geographie öffnete, wird der Blick weg von der Wertevermittlung hin zu Fragen der Förderung ethischer Urteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern gelenkt (Meyer/Felzmann 2011; Meyer 2012; Felzmann 2013, 2016; Applis 2015; Ulrich-Riedhammer 2018; Felzmann/Laub 2019). An dieser Stelle setzt dieser Artikel an, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Förderung ethischer Urteilskompetenz im Geographieunterricht zu leisten. Dieser Aufsatz ist als Werkstattbericht (»*work in progress*«) zu interpretieren. Es wird gezeigt, wie mit dem Design-Based Research (DBR) Forschungsansatzes zum ethischen Urteilen geforscht wird, um neue Erkenntnisse für den Geographieunterricht zu generieren.

### Ethische Komplexität im Geographieunterricht

Viele Themen des Geographieunterrichts, insbesondere Themen im Zusammenhang mit BNE und dem Globalen Lernen, sind doppelt komplex. Der Terminus der »doppelten Komplexität« stammt aus der Biologiedidaktik (vgl. Bögeholz/Barkmann 2003) und findet immer häufiger Einklang in die Geographiedidaktik (vgl. Ohl 2013 oder Mehren et al. 2015). Die Komplexität von Themen im Geographieunterricht zeigt sich durch »Wechselwirkungen [...], die nicht linear-dimensional verlaufen, sondern mehrseitig und rückgekoppelt« (Rem-

pfler/Uphues 2011: 38). Dabei muss zwischen einer faktischen und ethischen Komplexität differenziert werden. Die faktische Komplexität ist geprägt durch eine hohe Komplexität der Sachlage (Bögeholz/Barkmann 2005: 211), die auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Expertenmeinungen beruht. Für dieses Forschungsthema spielt die ethische Komplexität eine zentrale Rolle, die durch ethische Unsicherheiten in Form von ungeklärter Gewichtung möglicher Handlungsziele charakterisiert ist (Bögeholz/Barkmann 2005: 211ff.). Diese Unsicherheiten sind durch moralische Kontroversen, über widersprüchliche Auffassungen von dem »guten richtigen Handeln« geprägt (Ohl 2013: 5).

Möchte man die ethische Komplexität im Geographieunterricht in Form einer Bewertungs- bzw. Beurteilungsstunde gemäß den Bildungsstandards fördern, finden sich bereits in vielen Stunden(-entwürfen) und Schulbuchseiten binäre Bewertungslogiken (»Kreuzfahrttourismus als Entwicklungsfaktor – Fluch oder Segen?« oder »*land-grabbing* in Äthiopien – Ökonomische Chance oder sozio-ökologische Katastrophe?«). Folgt man dem Gedanken der Bewertungskompetenz der Bildungsstandards, geht es weniger darum, »Werte zu vermitteln, sondern darum, dass Werte vor allem situativ erfahren, diskursiv erschlossen, somit bewusst gemacht und dadurch verinnerlicht werden« (Meyer 2012: 315). Dies erfolgt gemäß der deutschsprachigen Geographiedidaktik durch die Verwendung moralischer Dilemmata, wie sie bei Rhode-Jüchtern (1995), Wilhelmi (2007) oder Applis (2012) verstanden werden, bzw. bei der Anwendung des praktischen Syllogismus (Felzmann 2016) oder des Wertekadrats (Vankan et al. 2008).

Eine weitere eigene Erfahrung als Lehrkraft aus Unterrichtsstunden zur Förderung der Bewertungskompetenz sind die dichotomen Diskussionen innerhalb einer Lerngruppe. Häufig gibt es zwei Seiten, die sich argumentativ gegenüberstehen: Ökonomie vs. Ökologie/Soziales. In einer anschließenden Reflexionsphase folgt dann meist die Erkenntnis, dass die zugrunde liegenden Argumente aufgrund unterschiedlicher Wertemaßstäbe individuell gewichtet wurden und somit kaum verhandelbar sind. Dennoch bleibt ein unzufriedenes Gefühl sowohl auf Seiten der Schülerschaft als auch bei der Lehrkraft zurück, da solche binären (Dilemma-)Diskussionen häufig wie oben beschrieben enden.

Hierin fußt die Motivation für das Forschungsanliegen. Es gilt die bisherigen binären Unterscheidungslogiken im Geographieunterricht aufzubrechen und zu überwinden, da die Geographie aufgrund ihrer integrativen Struktur komplexe Themen behandelt, die nicht nur binär unterschieden werden können. Lässt man den Gedanken der doppelten Komplexität und damit der ethischen Komplexität im Geographieunterricht zu, dann braucht es für die Geographielehrkräfte und die Lernenden ein Kompetenzmodell – unter der Prämisse des Anerkennens der Sinnhaftigkeit solcher Modelle – zum ethischen Urteilen, damit das ethische Urteilen an konkreten Dimensionen gefördert und gefordert werden kann.

## Ethisches Urteilen im Geographieunterricht

Ethische Urteilskompetenz gilt seit den 2010er Jahren im Zuge der Kompetenzorientierung als »wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts« (Meyer/Felzmann/Hoffmann 2010: 7) – darin besteht weitgehende Einigkeit in der einschlägigen Literatur (Felzmann 2013, Ulrich-Riedhammer 2018). Allerdings bestand lange Zeit große Unsicherheit, was darunter zu verstehen ist. Ulrich-Riedhammer (2018) hat eine tiefgründige theoretische Analyse zur Begrifflichkeit der ethischen Reflexion angeregt. Hierbei hat sie die Definitionen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren aus der Geographie-, Biologie-, Politik-, Ethik- und Religionsdidaktik miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Anregungen für eine offene, allgemeingültige Definition abzuleiten. Dieser Aufsatz stützt sich auf die Definition von Ulrich-Riedhammer (2018: 106). Im Folgenden werden die Grundgedanken hieraus skizziert.<sup>1</sup>

Ulrich-Riedhammer unterscheidet zwischen moralischem und ethischem Urteilen.<sup>2</sup> Dabei bezieht sie sich auf Fuchs (2010: 112), Pieper (2007: 17ff.), Martens (2006: 132) und Dietrich (2007: 35f.), die Ethik als kritische Reflexionstheorie der Moral sehen und dort von Nutzen ist, wo konträre Moralansprüche aufeinandertreffen. Unter Moral wird Inhalt, Handeln und Charakter verstanden, wohingegen Ethik als Reflexion über die damit verbundenen Begründungen und Begriffe gesehen wird. Dies wird dahingehend zugespitzt, dass Ethik als etwas angesehen wird, bei dem es nicht nur um Normen und Werte geht, sondern auch um *Fragen* nach dem richtigen Handeln oder um bereichsethische Diskussionen (vgl. Meyer/Felzmann 2011: 144). Ethik fällt keine »moralische[n] Urteile über einzelne Handlungen, sondern analysiert auf einer Metaebene die Besonderheiten moralischer Urteile über Handlungen« (Pieper 2007: 24). Nach Ulrich-Riedhammer (2018: 95) muss also zwischen moralischer und ethischer Urteilskompetenz differenziert werden. Bei der moralischen Urteilskompetenz steht das Subjekt, also der oder die Lernende, im Zentrum der Betrachtung. Hierbei geht es um das Offenlegen der individuellen Wertmaßstäbe (DGfG 2020: 25; Coen/Hoffmann 2010: 10; Meyer/Felzmann 2010), die Gewichtung der Argumente (Grieszat et al. 2018; Meyer/Felzmann 2011) sowie um die Reflexion des individuellen Urteilprozesses (ebd.). Bei der ethischen Urteilskompetenz steht das *ethische Fragen* in geographischen Situationen (Ulrich-Riedhammer 2018: 95) im Vordergrund. Dabei geht es um ein Er-

1 Für eine ausführliche Herleitung sei auf das Kapitel 2.2.3 in Ulrich-Riedhammer (2018) verwiesen.

2 Diese Unterscheidung zwischen Moral und Ethik ist z.T. umstritten. Sie soll auch nicht als trennscharf angesehen werden. Dennoch wird in diesem Artikel zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten differenziert, damit keine Verwechslung mit Konzepten und Zielen aus dem Bereich der Moral- und Werteerziehung entsteht.

fassen (Pieper 2007) bzw. um ein Verstehen (Fischer 2012) des ethischen Problems und weniger um eine Begründung für das moralische Handeln bzw. von gefällten Urteilen mithilfe von Argumenten (Ulrich-Riedhammer 2018: 96).

Des Weiteren plädiert Ulrich-Riedhammer für einen offenen Umgang bzgl. dem Einbezug von ethischen Theorien im Geographieunterricht, indem sie herausstellt, dass »moralische Überzeugungen nicht erst durch ethische Theorien validiert werden müssen« (Ulrich-Riedhammer 2018: 96) und verweist hier auf Arbeiten von Nida-Rümelin (2006: 45), Ulrich-Riedhammer/Applis (2013) und Dittmer et al. (2016). Denn die »Spannung zwischen ethischer Theorie und lebensweltlicher Orientierung« (Honecker 2010: 18), die auf der Tatsache beruht, dass »normatives Orientierungswissen ohne Ethik denkbar ist, [aber] Ethik [...] ohne normatives Orientierungswissen nicht möglich ist, kann durch eine rationale Moralbegründung« (ebd.) zu mehr Unsicherheiten bei Schülerinnen und Schülern führen, als es Orientierung und Klarheit schaffen kann. Demnach spricht sich Ulrich-Riedhammer (2018: 97f.) dafür aus, dass ethische Theorien beim ethischen Urteilen nicht unbedingt berücksichtigt werden müssen. Sie begründet dies einerseits mit pädagogischen Gründen, da es weniger um akademische und zum Teil fachfremden Begründungen beim Urteilen gehen soll und andererseits mit moralpsychologischen Gründen, da die Schülerinnen und Schüler häufig intuitiv ethischen Theorien wie beispielsweise den Utilitarismus einbeziehen, ohne diesen explizit zu kennen oder kenntlich zu machen (Laub/Horn/Felzmann 2021).

Ulrich-Riedhammer stellt ebenfalls die Frage, ob eine individuelle Reflexion im Sinne des Werteaufdeckens nach einem Urteil ausreicht, wie bislang in der Geographiedidaktik angenommen (vgl. z.B. Meyer/Felzmann/Hoffmann 2010: 7). Sie moniert ebenfalls, dass viele Schülerinnen und Schüler sich in Unterrichtsstunden zur Förderung der Beurteilungs- und Bewertungskompetenz auf ihren Urteilen ausruhen, da dies subjektive Meinung seien, die kaum verhandelbar sind, da sie auf individuellen Wertmaßstäben beruhen (Draken 2012: 13). Genau diese dichotomen Diskussionen innerhalb solcher Stunden (siehe Abschnitt »Ethische Komplexität im Geographieunterricht«) gilt es zu überwinden und dazu ist das ethische Urteilen im Sinne von Ulrich-Riedhammer eine Möglichkeit.

Bestärkt wird der Gedanke, weniger den Blick auf die Argumentation von moralischen Handlungen bzw. Urteilen zu legen, als das Verstehen der ethischen Gemengelage in den Fokus zu rücken, auch von Dietrich (2007: 43), die betont, dass das Wahrnehmen zum Urteilen gehört und »[e]thische Kompetenz [...] also nicht [...] in der Kompetenz der Bewertung und ihrer Begründung auf[geht]«.

Zusammenfassend leitet Ulrich-Riedhammer eine Definition von ethischen Urteilen im Geographieunterricht ab, auf die sich auch dieser Forschungsansatz stützt: »Ethisches Urteilen heißt Unterscheiden innerhalb ethischer Fragen.« (Ulrich-Riedhammer 2018: 106) Ziel dieser Definition ist es, die Schülerinnen und Schüler in das »ethische Sprechen« im Geographieunterricht zu bringen. Durch

die Wahrnehmung und Bewusstmachung von moralischen Relevanzen innerhalb geographischen Themen sollen die Lernenden feststehende Muster durch ethisches Urteilen hinterfragen. Dies fordert auch Niebert (2021), indem er verlangt, nicht den Lernenden als Konsumenten in den Vordergrund der Bewertungssituationen zu BNE Themen zu rücken. Vielmehr soll die politische Partizipationsfähigkeit bei ethischen Dilemmata in den Fokus gerückt werden, indem gesellschaftliche Gesetzmäßigkeiten hinterfragt werden.

»Here education can contribute by strengthening the political participation of learners and enabling them to question the mechanisms that have led to an overload of the planetary boundaries [...]« (Niebert 2021: 12).

Zwar spricht Niebert hier von einer politischen Dimension, die sich vom ethischen Urteilen unterscheidet. Allerdings bestärkt die Forderung des Hinterfragens von gesellschaftlichen Mechanismen die Definition von ethischen Urteilen, die diesem Forschungsansatz zugrunde liegt.

Abbildung 1: Verortung des ethischen Urteilens in den Bildungsstandards



Darstellung: M. Barth

Zu verorten ist die ethische Urteilskompetenz gemessen an den nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie in der Bewertungskompetenz. Es bleibt allerdings festzuhalten, dass sich der Kompetenzbereich »Beurteilung/Bewertung« eher auf das moralische Urteilen im Sinne Ulrich-Riedhammers (2018) bezieht, da es heißt, dass die Schülerinnen und Schüler die »Fähigkeit [erlangen], ausgewählte geographisch [...] relevante Sachverhalte/Prozesse unter Einbeziehung fachba-

sierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten» (DGfG 2020: 24). Abbildung 1 fasst die Verortung und die Unterscheidung zwischen dem ethischen Urteilen und der Bewertungskompetenz nochmals zusammen.

## Der Design-Based Research Ansatz

»*Design-Based Research blends empirical educational research with the theory-driven design of learning environments.*« (Design-Based Research Collective 2003: 5) Dieses einleitende Zitat zeigt den Dualismus des *Design-Based Research* (=DBR<sup>3</sup>) Ansatzes, den auch die Forschungsarbeit verfolgt, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht. Durch die Kombination empirischer Untersuchungen und der theoriegeleiteten Konzeption werden Forschungsergebnisse erzielt, die für die Schulpraxis von hoher Bedeutung sind. Der Grundgedanke des DBR Ansatzes stammt aus dem Theorie-Praxis Problem in der Bildungsforschung (vgl. z.B. Reinmann/Kahlert 2007 oder Einsiedler 2011), welches auch darauf verweist, dass die universitäre Bildungsforschung losgelöst von akuten Problemen der Schulpraxis stattfindet (Design-Based Research Collective 2003: 5). Auch wenn der DBR Ansatz nicht neu ist, sondern bereits seit mindestens zwanzig Jahren existiert, besteht Uneinigkeit in der forschungstheoretischen Terminologie (Edelson 2002). Aus der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze innerhalb des DBRs wird sich in diesem Aufsatz, in Anlehnung an Euler (2014: 16), auf den gemeinsamen Nenner dieser Forschungspraxen bezogen. Dieser besagt, dass das »Erkennen des Bedarfes innovativer Lösungen für alltägliche pädagogische Probleme bei gleichzeitiger Verzahnung mit wissenschaftlicher Erkenntnis« (ebd.) alle Ansätze eint. Der DBR Ansatz kann durch folgende acht Charakteristika (Hiller 2017: 93) näher beschrieben, von denen im Anschluss zwei Merkmale näher skizziert werden:

- 1 Konkrete Problemlage der Unterrichtspraxis als Ausgangspunkt
- 2 Gestaltung einer Intervention als Teil des Forschungsprozesses
- 3 Iterativer Forschungsprozess
- 4 Forscher-Praktiker-Kooperation
- 5 Gegenstandsorientierung
- 6 Methodische Vorgehensweise in Abhängigkeit von der Fragestellung
- 7 Dokumentation von Entwicklung, Situation, Prozess und Ergebnis
- 8 Nutzen- und Theorieorientierung

Ausgangspunkte dieser Forschungsarbeit sind zum einen die binären Unterrichtskonzepte sowie die dichotomen Diskussionen von Unterrichtsstunden, die die Be-

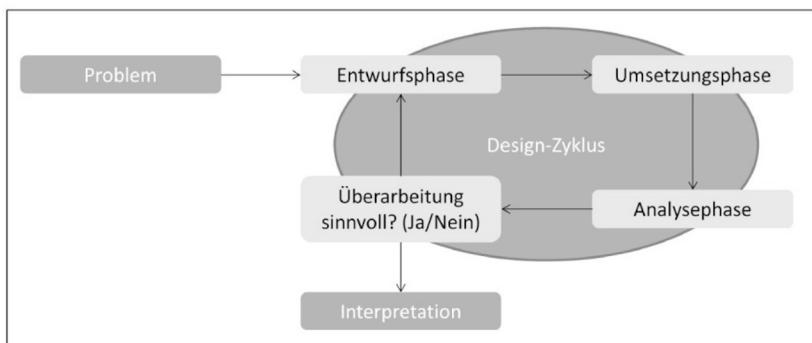
---

<sup>3</sup> Im Folgenden wird »*Design-Based Research*« mit »DBR« abgekürzt.

wertungskompetenz der Lernenden fördern sollen und zum anderen die ethische Komplexität vieler Themen im Geographieunterricht. Das daraus ableitbare Bedürfnis einer fachdidaktischen Klärung, hier in Form der ethischen Urteilskompetenz, stellt die Legitimation des Forschungsvorhabens dar.

Der DBR Ansatz ist nicht nur ertragsorientiert wie empirisch-analytische Forschungen, sondern auch in Form von Design-Zyklen prozessorientiert. In Abbildung 2 wird die Struktur eines »Design-Zyklus« dargestellt, welcher die Phasen des Entwerfens, der Umsetzung, der Analyse und der Überarbeitung beinhaltet. Durch diesen zyklischen Prozess kommt es im Verlauf des Forschungsprozesses zu einem immer tieferen Verständnis des Forschungsgegenstandes. Ebenso werden alle vom Forscher bzw. der Forscherin getroffenen Entscheidungen als vorläufig angesehen, die kontinuierlich überarbeitet und weiterentwickelt werden (Hiller 2017: 95ff.).

Abbildung 2: Idealtypischer Ablauf eines DBR-Projekts



Darstellung: J. Hiller 2017: 97

In der Entwurfsphase dieses Forschungsvorhabens wurde die Lernumgebung nach Studium der einschlägigen Literatur zum ethischen Urteilen generiert. Dabei wurden domänenpezifische Themen aus dem Geographieunterricht auserkoren. Im ersten Zyklus wurde das Thema »*land-grabbing*« ausgewählt und auf den Artikel von Mehren/Ulrich-Riedhammer (2021: 23) zurückgegriffen. Im zweiten Durchgang wurde ein Zeitungsinterview aus der Süddeutschen-Zeitung (Eisenanger 2021) ausgewählt, welches sich mit Fragen des Natur- und Klimaschutzes im Zuge von Windkraftanlagen beschäftigt. Zu diesen Texten bekamen die Lernenden Arbeitsaufträge, die sie zum ethischen Urteilen anleiten sollten. Die sich aus der Theorie ergebenden Teildimensionen wurden in einzelnen Aufgaben schriftlich er-

hoben. Ebenso bekamen die Lernenden eine Infobox, die ihnen zeigte, wie eine ethische Frage aufgebaut ist und die Beispiele für ethische Kriterien beinhaltete.

Die Umsetzungsphase stellt die Datenerhebung dar. Dazu werden Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe dazu aufgefordert, Aufgaben schriftlich zu beantworten. Diese Erhebung erweist sich insofern als sinnvoll, als sie die individuellen Unterschiede relativ leicht sichtbar und analysierbar macht. Ebenso ist sie mit dem Ziel der Arbeit, ein Diagnoseinstrument zur Beurteilung von Lernerleistungen im ethischen Urteilen zu kreieren, stimmig.

Die Analysephase umfasst die Auswertung der erhobenen Daten im Sinne einer formativen Evaluation (Feulner et al. 2015: 206). Dazu werden in diesem Forschungsansatz die Lernprodukte mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die bisherigen Erkenntnisse werden im Kapitel »Dimensionen ethischen Urteilens im Geographieunterricht« ausführlich und anhand von ausgewählten Lernprodukten präsentiert.

In der Überarbeitungsphase wurden bislang sowohl die Teildimensionen an sich, als auch die Lernumgebung verändert und angepasst. So ergaben sich im ersten Zyklus die Teildimensionen »Wahrnehmen, Kriterienbetrachtung und Geltungsanspruch«, wohingegen sich im zweiten Durchlauf die Teildimensionen »Wahrnehmen, ethische Analyse und Metareflexion« herauskristallisierten. Zwar ist es bislang schon zu einem tieferen theoretischen Verständnis und zu einer reifer werdenden Intervention innerhalb des DBR-Prozesses gekommen, dennoch werden diesem Forschungsvorhaben noch weitere Zyklen folgen, in denen das Modell operationalisiert und mit Beispielaussagen gefüllt wird, um anschließend erst in die Interpretationsphase zu gelangen. In dieser finden die abschließenden Schritte des Projekts statt, also die Entwicklung bzw. Konkretisierung einer »lokalen Theorie« zur ethischen Urteilskompetenz im Geographieunterricht sowie die Bereitstellung einer schulpraktischen Lernumgebung zur Förderung ethischen Urteilens. Dazu soll ein normatives Kompetenzstufenmodell abgeleitet werden, das die Teildimensionen ethischen Urteilens im Geographieunterricht operationalisiert und mit Beispielaussagen darstellt, um so als Grundlage für die Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgaben zur Förderung zu dienen. Ebenso soll dann das Modell zur Diagnose von Lernprodukten herangezogen werden, um die Lehrkräfte bei ihrer Diagnose von ethischen Urteilen zu unterstützen.

Dieser Artikel stellt momentan eine erste Zwischenbilanz der Untersuchung dar und erhebt somit noch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

## Dimensionen ethischen Urteilens im Geographieunterricht

Dieses Kapitel präsentiert die aktuellen Forschungserkenntnisse aus dem zweiten DBR-Zyklus. Dabei werden die jeweiligen Dimensionen theoretisch und methodisch hergeleitet, um sie anschließend an konkreten Beispielen auf eine Stufung hin zu analysieren. Abschließend werden die sich jeweils ableitenden Erkenntnisse der jeweiligen Dimensionen zusammengefasst.

### Wahrnehmen der ethischen Fragen

#### Theoretische-methodische Herleitung der Dimension

##### »Ethische Wahrnehmung«

Es besteht in der einschlägigen Forschungsliteratur zum (ethischen) Urteilen Einigkeit, dass nach der fachlichen Behandlung des Lerngegenstandes das ethische Wahrnehmen der erste Schritt im ethischen Urteilen ist. Denn ohne die Wahrnehmung der ethischen Facetten, kann überhaupt kein ethisches Urteilen stattfinden (vgl. z.B. Bögeholz et al. 2016, Reitschert 2009, Hößle/Alfs 2014, Pohlmann 2019). Damit ist die Dimension des Wahrnehmens als Bindeglied zwischen den geographischen und ethischen Fragestellungen, also zwischen der Geographie und der Ethik zu verstehen (Dietrich 2006: 180).

Methodisch wird das Wahrnehmen über das Formulieren und Analysieren ethischer Fragen erhoben. Diese Entscheidung greift auf das moralpsychologische Konstrukt der *moral sensitivity* zurück. Dieses geht auf das Modell zum moralischen Handeln nach Rest (1986) zurück und bezeichnet die erste von vier Stufen innerhalb dieses Modells. In dieser Stufe wird geprüft, ob überhaupt eine Person die ethische Problemstellung bzw. Frage in einer Situation bzw. einem Thema erkennt. Die meisten Forscherinnen und Forscher sehen in *moral sensitivity* keine Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden, sondern eine stark kontextabhängige Fähigkeit, die durch Vorwissen und Erfahrungen im jeweiligen Kontext maßgeblich beeinflusst wird (Rest 1984, Sparks/Merenksi 2000, Hattersley 2019) (vgl. Laub/Horn/Felzmann 2021). Übertragen auf den Geographieunterricht ist das Wahrnehmen ethischer Fragen innerhalb geographischer Kontexte für die Schülerinnen und Schüler erlernbar (Clarkeburn 2002).

Als Qualitätskriterien zur Stufung dieser Fragen wird zunächst auf die reine Anzahl der Fragen verzichtet. Es geht nicht um eine Quantität an Fragen, sondern um die Qualität und deren Analyse auf Zusammenhänge. Dabei steht die Dichte der Fragen und deren Zusammenhänge im Fokus. Um die Komplexität der Wahrnehmung beurteilen zu können, muss zunächst eine Betrachtung der Zusammenhänge der ethischen Fragen stattfinden. Dazu sind zwei Schritte notwendig:

1) Die Schülerinnen und Schüler artikulieren die ethischen Kriterien<sup>4</sup>, die hinter den ethischen Fragen stecken. 2) Mithilfe dieser Kriterien stellen die Lernenden Zusammenhänge zwischen den ethischen Fragen her und erläutern diese Zusammenhänge auf einer ethischen, nicht auf einer fachwissenschaftlichen Ebene. Je komplexer die Zusammenhänge mithilfe der ethischen Kriterien dargestellt und begründet werden, desto eher kann der Kern des ethischen Problems erfasst und dargestellt werden.

Neben der Anzahl der Fragen und der Komplexität dieser Fragen wird ein Inhaltskriterium benötigt, das angibt, ob die ethischen Fragen bzw. die dahinterstehenden ethischen Kriterien sich überhaupt mit dem Kern des ethischen Problems beschäftigen. Hierzu muss im Vorfeld durch ein Expertinnen- und Expertenteam der Kern des ethischen Problems festgelegt werden, so dass die ethischen Fragen mithilfe der dahinterstehenden Kriterien auf ihre Qualität geprüft werden können. Es ist von einer geringen Stufe auszugehen, wenn Schülerinnen und Schüler zwar Zusammenhänge begründen können, diese aber nur peripher oder gar nichts mit der ethischen Gemengelage des Problems zu tun haben. Je mehr Fragen den ethischen Kern des Problems tangieren, also je dichter die Fragen sind, desto höher ist die Kompetenz des Lernendens in Bezug auf das Wahrnehmen ethischer Fragen einzurordnen.

### **Analyse von Beispielen zur ethischen Wahrnehmung und deren Erkenntnisse**

Die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen das Beschriebene und die Stufungen, die innerhalb der Beiträge deutlich werden.

Beispiel 1 und 2 zeigen deutliche Unterschiede innerhalb der Analyse der Zusammenhänge der ethischen Fragen auf. Es ist festzustellen, dass die Lernenden in der im Prozess der Generierung der ethischen Fragen keine Probleme haben. Dies bestärkt die Annahme, dass es nicht um die Quantität sondern um die Qualität der ethischen Fragen geht. Die erste Analyse der ethischen Fragen (Abbildung 3) steht beispielhaft für eine komplexe Analyse der Zusammenhänge. Kursiv sind die ethischen Kriterien hervorgehoben, auf die sich die Analyse bezieht. Es ist auszumachen, dass es sich hierbei um eine Dichte an ethischen Kriterien handelt, wodurch auch die ethische Begründung der Zusammenhänge deutlich wird. Dadurch ist diese Analyse als hochwertiger einzustufen. Demgegenüber steht das zweite Beispiel (Abbildung 4), welches stellvertretend für eine isolierte Darstellung der ethischen Fragen steht. Hierbei werden lediglich einzelne Fragen (vermeintlich) in

---

4 Ethische Kriterien sind etwas weiter gefasst als Werte oder Normen. Es ist als eine Art Oberbegriff zu verstehen, da sich hier nicht nur auf Werte im Sinne der Werte-Ethik konzentriert werden soll.

Verbindung gesetzt. Des Weiteren findet auch keine ethische Begründung mithilfe der dahinterstehenden ethischen Kriterien statt, so dass dieses Beispiel für eine niedrige Kompetenzentwicklung im Bereich der ethischen Wahrnehmung steht.

#### Abbildung 3: Beispiel 1

„[...] Ein Argument der Bewohner war die Beeinträchtigung des Landschaftsbildes durch den Ausbau von Windrädern. Daraus resultiert die Frage, inwieweit wir überhaupt das Landschaftsbild beeinträchtigen dürfen und die Umwelt gleichzeitig noch schützen. Um das Ziel zu erreichen, klimaneutral zu werden, müssen Opfer gebracht werden und diese wird auch die Natur bringen müssen. Daraus geht die nächste Frage hervor, die in engem Zusammenhang mit der vorherigen steht. In welchem Verhältnis steht die Beeinträchtigung zur Einsparung der CO2 Emissionen? Kann man also die Zerstörung des Landschaftsbildes in Kauf nehmen und tolerieren, wenn im Gegensatz dazu ein immenser Wert an CO2 Emissionen gespart wird?

Ähnlich verhält es sich mit den Argumenten der Tierschützer. Wie sehr darf man in die Natur eindringen und andere Tiere gefährden, um die Umwelt zu schützen? Durch den Bau von Windrädern wird zwangsläufig die Gefahr für Vögel und Insekten in Kauf genommen. Geraten diese nämlich in die Rotorenblätter der Windräder, bedeutet das meist den sicheren Tod. Dies führt uns zur passenden zweiten Frage. Kann man den Tod einzelner Tiere, als Preis des Umweltschutzes, in Kauf nehmen? [...]“

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

#### Abbildung 4: Beispiel 2

„[...] Frage drei und vier hängen zusammen, weil es unklar ist, was aus den Tieren in den Wäldern wird und ob man so Entscheidungen einfach treffen darf.

Frage eins hängt mit Frage zwei zusammen, denn sollten Klimaschutz und Naturschutz wirklich miteinander zusammenhängen, wie kann man dann eines davon obsolet nennen? [...]“

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

#### Abbildung 5: Beispiel 3

Der Kern dieses Problems liegt in der Frage, ob man den Naturschutz über oder unter den Klimaschutz stellen sollte. Kann man also einige Hektar Wald roden und neu aufforsten, um eine Windkraftanlage zu bauen?

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

**Abbildung 6: Beispiel 4**

Das zentrale Kernproblem, welches hierbei aufkommt, wäre die Frage, ob der Naturschutz ohne Klimaschutz obsolet ist. In welcher Position sich die Menschen hier befinden und ob, als auch wie viel Verantwortung wir übertragen bekommen.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Beispiel 3 und 4 beziehen sich auf das Qualitätskriterium beim Wahrnehmen. Hierbei wird deutlich, dass Beispiel 3 (Abbildung 5) den Kern des ethischen Problems, wie es im Text beschrieben wird, trifft<sup>5</sup>. Es wird dem Natur- der Klimaschutz gegenübergestellt. Beispiel 4 (Abbildung 6) trifft nur zum Teil das ethische Problem mit seinen zuvor generierten Fragen. Zwar stellt er dem Natur- den Klimaschutz gegenüber, allerdings ist die Frage der Verantwortung für das im Text beschriebene ethische Problem nicht zentral.

Aus dieser Analyse der Beispiele zeigt sich nach dem zweiten Erhebungszyklus, dass sich die Teildimensionen *Grad der Zusammenhänge* und deren *ethischen Begründung* sowie das *Treffen des ethischen Problems* manifestieren und die theoretische Herleitung dieser in sich stimmig ist. Innerhalb dieser Teildimensionen sind Unterschiede in der Qualität der Beiträge sichtbar geworden, so dass eine Stufung dieser Teildimensionen, wie in den obigen Ausführungen beschrieben, möglich ist, welche in Abbildung 12 zusammengefasst sind. Es bleibt im dritten DBR-Zyklus zu fragen, inwiefern die Teildimensionen *Grad der Zusammenhänge* und *ethische Begründungen* zusammengefasst werden können, da diese Zusammenhänge und nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind.

## Ethische Analyse

### Theoretische-methodische Herleitung der Dimension »Ethische Analyse«

Die zweite Dimension des ethischen Urteilens im Geographieunterricht, die ethische Analyse, stellt das Unterscheiden innerhalb der ethischen Fragen in den Fokus. Dabei orientiert sich die Definition an einer etymologischen Herleitung aus dem Griechischen (griech. *krinein*), was so viel wie *unterscheiden* bedeutet (vgl. z.B. Ulrich 2012). Dem Arendt'schen (1985) Gedanke folgend meint (ethisches) Urteilen die Welt als »finit« zu beschreiben, indem man Unterscheidungen trifft. Diese

5 Im Vorfeld der Erhebung wurde durch ein Expertinnen- und Expertenteam das ethische Problem in all seinen Facetten skizziert, so dass an dieser Stelle die Reliabilität der Forschung erhöht werden konnte.

Unterscheidungen werden durch Beobachtungen der Welt generiert und können kommuniziert werden (Hasse 2010: 47). Solche Unterscheidungen sind bereits bei der Wahl von Unterrichtsstundenthemen wie »Das Leben am Ätna – Fluch oder Segen?« oder in »Pro oder Contra Diskussionen« zu identifizieren. Allerdings sei an dieser Stelle auf die Ablehnung dieser dichotomen Unterscheidungen von Seiten der Lernenden verwiesen (vgl. Applis 2012; Höhnle 2014; Applis/Hofmann 2016). In solchen binären Unterrichtsanlagen sind bereits ethisch relevante Fragen beinhaltet, die es zu differenzieren bzw. zu unterscheiden gilt. Ethisches Urteilen setzt dort an, wo Geographie »ein umfassendes ›Bild der Welt‹ vermitteln [möchte]« (Böhn et al. 2007: 90), indem gerade dort Unterscheidungen getroffen werden, die als Urteile visualisiert werden.

Ethisches Urteilen meint demnach in diesem Forschungsprojekt das, was hinter den Urteilen steckt, explizit zu machen. Dieses Explizieren des Impliziten soll aber über das bloße Aufdecken der individuellen Werte hinausgehen. Dieses Darüberhinausgehen meint etwa zu fragen, was z.B. unter Gerechtigkeit zu verstehen ist. Ethisches Urteilen ist also ein Hinterfragen der Kriterien, die hinter der Ebene der Werte stehen. Letztendlich geht es um Fragen nach Gründen, wie beispielsweise »Warum schütze ich die Natur?«, »Warum bin ich verantwortlich?«, »Warum finde ich das Roden von Wäldern schlecht?« (Ulrich-Riedhammer 2018: 103ff.).

Ethisches Urteilen setzt bereits mit dem (ethischen) Fragen innerhalb geographischer Themen selbst an (vgl. Dietrich 2008) und möchte einen Beitrag dazu leisten, dichotome Bewertungssysteme oder Fragen zu überwinden, wie z.B. »gerecht vs. ungerecht«, »Mensch vs. Natur«, »Ökonomie vs. Ökologie«. Vielmehr sollen im ethischen Urteilen und damit insbesondere in der Dimension der ethischen Analyse feinere Unterscheidungen getroffen werden als solche binären, die in der Realität nur selten so zugespitzt vorkommen. So soll also beispielsweise innerhalb des Wertes »Gerechtigkeit« unterschieden werden, für wen dies welche Bedeutung hat.

Bei der ethischen Analyse werden also die ethischen Kriterien hinter den ethischen Fragen betrachtet und nicht die Kriterien hinter den Lernenden. Es geht also nicht wie bei Meyer (2012) oder Felzmann (2013) um das Bewusstmachen der Werte oder Werthaltungen der Lernenden, sondern um die Werte hinter den ethischen Fragen bzw. dem ethischen Fall. Im Zuge der ethischen Analyse müssen die ethischen Kriterien hinter den ethischen Fragen zunächst aufgedeckt bzw. benannt werden, um innerhalb dieser Kriterien Unterscheidungen mithilfe von Warum-Fragen zu treffen. Durch diese Fragekultur ist die für die Geographie typische Vielperspektivität gegeben. Diese wird in Bezug auf ethisches Urteilen bereits früh von Meyer/Felzmann/Hoffmann (2010) aber auch von Ulrich-Riedhammer (2018) gefordert und berücksichtigt auch den von den Bildungsstandards geforderten Perspektivwechsels. Durch das Hinterfragen der Kriterien kommt es zu einem immer differenzierteren Blick, bei dem unterschiedliche Akteure und damit auch Perspektiven betrachtet werden.

Entscheidend für die Stufung der ethischen Analyse sind die Offenlegung der Kriterien hinter den ethischen Fragen sowie die darin zu treffenden Unterscheidungen. Bei der Offenlegung der zugrundeliegenden Werte, kommt es auf die Anzahl der Kriterien an. Die Schülerinnen und Schüler analysieren ihre zuvor artikulierten ethischen Fragen auf Werte, die in diesen Fragen stecken. Je mehr Kriterien aufgedeckt werden können, desto hochwertiger ist die ethische Analyse. Beim Hinterfragen innerhalb dieser aufgedeckten Kriterien kommt es auch auf die Anzahl der Unterscheidungen an (Verantwortung für den Verbraucher oder die Verbraucherin, für den Bauern oder die Bäuerin, für die Tiere, für alle Lebewesen). Je mehr Unterscheidungen getroffen werden können, desto komplexer ist die ethische Analyse. Des Weiteren benötigt die ethische Analyse wie bei der Dimension der Wahrnehmung auch eine Teildimension, die die inhaltliche Qualität des Urteils stuft und hier als *Treffen des ethischen Problems* bezeichnet wird. Dabei geht es darum, inwiefern das ethische Problem bzw. die zuvor generierte zentrale ethische Frage adäquat mithilfe von den Kriterien und deren Unterscheidungen dargestellt werden kann.

Methodisch wurde entschieden, die ethische Analyse über schriftliche Erläuterungen (vgl. Reitschert 2007) zu erheben. Diese Erhebungsform passt zum Forschungsansatz des DBRs und zum Forschenden, der durch seinen Praxiseinsatz direkten Zugang zu den Lernenden hat.

### **Analyse von Beispielen zur ethischen Analyse und deren Erkenntnisse**

Die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen die Teildimensionen und Stufungen der ethischen Analyse.

#### *Abbildung 7: Beispiel 5*

In Diskussionen, die die Umwelt betreffen, ist oft von Nachhaltigkeit die Rede. Diese wird hier vor allem als Energiefaktor gesehen. Windräder sind hier lediglich eine Variante, Strom nachhaltig zu produzieren. Die Nachhaltigkeit soll vor allem für weitere Generationen und den Organismen des Planeten ein stabiles und vor allem sicheres Lebensumfeld bieten. Die ethische Frage kommt auf, wenn man die fast schon paradoxe Erwägung tätigt, für umweltfreundliche Energie mehrere Hektar Wald zu roden. Denn nun schädigt man eben jene Natur, die man so sehr versucht zu schützen. Was ist diese Natur im Vergleich zum globalen Klima also Wert? Ist diese Abwägung ethisch vertretbar? Hinzu kommt die Würde der Tiere, deren Heim man im Wald und in potenziellen anderen Bauflächen zerstört. Auch wenn die Vorschriften zum Tier- und Naturschutz hier sehr streng sind, kann man diesen Umstand doch nicht übersehen.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

### Abbildung 8: Beispiel 6

In dieser Frage geht es darum, ob es sinnvoll ist, Windräder zu bauen. Hier spielt die Nachhaltigkeit eine große Rolle und steht deutlich im Mittelpunkt. Man muss sich jedoch im Klaren sein, dass Kritiker sich mit dem Argument Naturschutz wehren werden. Diese muss man mit Argumenten überzeugen.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Die Beispiele 5 und 6 zeigen deutliche Unterschiede in der ethischen Analyse. Beispiel 5 (Abbildung 7) ist hochwertiger einzustufen, da hier innerhalb eines Kriteriums (hier: Nachhaltigkeit) Unterscheidungen getroffen werden. Nachhaltigkeit wird hier in Bezug auf Energiegewinnung, Organismen, weitere Generationen und der Würde der Tiere unterschieden. Die ethische Analyse trifft also in diesem Fall mehr als binäre Unterscheidungen. Dem gegenüber steht das Beispiel 6 (Abbildung 8), das eine »klassische« binäre Bewertungslogik aufweist. Es wird der Wert der Nachhaltigkeit dem Wert des Naturschutzes gegenübergestellt, ohne überhaupt Unterscheidungen innerhalb der Kriterien vorzunehmen. Eine weitere Stufung innerhalb der ethischen Analyse stellt die reine Auflistung von ethischen Kriterien dar, die nicht oder nur ansatzweise unterschieden werden.

### Abbildung 9: Beispiel 7

Das ethische Problem ist, ob man den Klimaschutz vor den Naturschutz stellen sollte. Dabei spielt natürlich der Wert der Natur die größte Rolle, da in diesem Text die Natur bewusst angegriffen wird, um den Klimaschutz anstatt dem Naturschutz zu fördern. Ebenso steht die Würde der Tiere im Mittelpunkt, da durch den Bau der Windräder im Wald das Leben vieler Tiere genommen wird, nur um den Klimaschutz zu fördern. Diese zwei Aspekte stellen zentral das ethische Problem aus meiner Sicht dar.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

### Abbildung 10: Beispiel 8

Vor allem von Bedeutung für das ethische Problem, welches im Text beschrieben wird, ist in meiner Erläuterung der Aspekt der Fragen a) und b). Der Arthenschutz wird grundsätzlich etwas vernachlässigt. Man geht nämlich nur rein vom Profit des von den Windkraftanlagen erzeugten Stroms aus. Für eine Lösung gegenüber der Tiere hat sich noch keiner wirklich geäußert, bis auf das Argument der VLAB, Windkraftanlagen komplett zu vermeiden.

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Auch in diesen beiden Beispielen werden Unterschiede in der Qualität der Analyse deutlich. Beispiel 7 (Abbildung 9) trifft in der Darlegung des ethischen Problems bezogen auf die zentrale ethische Frage den Kern nur zum Teil. Zwar werden Kriterien wie Klimaschutz, Naturschutz, Wert der Natur und die Würde der Tiere in Relation zueinander gesetzt. Es werden aber weitere zentrale Aspekte wie Fragen der Gerechtigkeit bzw. nach der Ästhetik vergessen. Das Beispiel 8 (Abbildung 10) vernachlässigt zentrale Kriterien. Die Werte des Artenschutzes und des Profits sind nicht die zentralen Kriterien, die es bei der Darlegung des ethischen Problems zu berücksichtigen gilt. Zwar ist der Artenschutz unweigerlich mit dem Naturschutz verbunden, allerdings wird in dem Text, auf den sich die Lernenden beziehen, an dieser Stelle differenziert.

Aus dieser Analyse der Beispiele zeigt sich nach dem zweiten DBR-Zyklus, dass sich die Teildimensionen *Grad der Unterscheidungen* mit deren *Anzahl an ethischen Kriterien* sowie das *Treffen des ethischen Problems* manifestieren. Innerhalb dieser Teildimensionen sind Unterschiede in der Qualität der Beiträge sichtbar geworden, so dass eine Stufung dieser Teildimensionen, wie in den obigen Ausführungen beschrieben, möglich ist, welche in Abbildung 12 zusammengefasst. Sowohl bei der Dimension der *ethischen Analyse* als auch bei der Dimension des *ethischen Wahrnehmens* zeigt es sich im Vergleich zum ersten DBR-Zyklus als sinnvoll an, ein inhaltliches Kriterium, hier in Form des *Treffens des ethischen Problems*, zu berücksichtigen.

## Ethische Sprachfähigkeit

Da diese Dimension im zweiten DBR-Zyklus erst neu hinzugekommen ist, kann diese hier nur kurz skizziert werden. Dennoch ist für das (ethische) Urteilen zentral, eine Sprache zu entwickeln, in der sich die Lernenden verständigen können. Dies meint aber nicht die Forderung nach schlüssigem Argumentieren innerhalb ihres Urteilens. Vielmehr geht dieser Forschungsansatz davon aus, dass kein Bewertungsstrukturwissen von Nöten ist, wie es zum Beispiel in der Biologiedidaktik (vgl. Zusammenfassung in Pohlmann 2019: 51ff.) zu finden ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen also nicht zwingend Begrifflichkeiten wie »Moral«, »Ethik«, »Norm«, »Wert« oder Urteilsschemata wie das von Toulmin kennen und anwenden. Vielmehr sollen die Lernenden ihre »eigene ethische Sprache« (Ulrich-Riedhammer 2018: 108) finden und sich damit verständigen. Dieses Lernen von ethischer Sprache spiegelt sich nach Ulrich-Riedhammer (2018: 108f.) in drei Aspekten des ethischen Urteilens wider: 1) der Verständigung untereinander, 2) dem Explizieren als Verbalisieren des Impliziten und 3) dem Sprechen-über-Etwas als ethisches Urteilen. Letzteres meint, dass die Art und Weise, wie Menschen über einen Gegenstand sprechen und diesen ggf. hinterfragen, schon Auskunft über das (ethische) Urteilen gibt.

Dieser Ansatz, der die Lernenden beim Sprachefinden in den Vordergrund rückt, berücksichtigt die Tatsache, dass das Schulfach Geographie zum Teil durch die Vielfalt an zu berücksichtigen Themen und didaktischen Ansätzen überfrachtet wird. Die Ausbildung von Geographielehrkräften sieht eine Vermittlung von ethischem Basiswissen nicht vor, so dass dieses nicht als Bedingung für den Unterrichtsprozess vorausgesetzt werden kann (Mikhail 2015). Des Weiteren wird auf den Zusammenhang der allgemeinen Artikulationsfähigkeit zur ethischen Sprachfähigkeit hingewiesen. Ob und inwiefern hier eine Korrelation besteht, kann in diesem Forschungsprojekt nicht berücksichtigt werden.

Als Qualitätskriterium zur Stufung der ethischen Sprachfähigkeit wird das Kriterium der *Sinnhaftigkeit* bzw. der *Plausibilität* herangezogen. Es gilt zu prüfen, inwiefern die Lernenden ethische Kriterien sinnhaft korrekt verwenden können, um sich damit untereinander zu verständigen. Das nachfolgende Beispiel (Abbildung 11) zeigt eine eher minderwertige Qualität, bei dem die Lernenden die Kriterien, hinter ihren Fragen explizieren sollten. An diesem Beispiel wird deutlich, dass das ethische Kriterium der Integrität hier falsch angewendet wird und so kein gegenseitiges Verständnis im Urteil aufkommen kann.

Abbildung 11: Beispiel 9

Dürfen wir den Klimaschutz, vom Wert her, vor den Naturschutz stellen? → Wert der Natur, Gewissen, Integrität

Darstellung: M. Barth, eigene Erhebung

Abbildung 12 fasst die (Teil-)Dimensionen zum ethischen Urteilen im Geographieunterricht mit ihren Stufungen zusammen. Es bleibt festzuhalten, dass nach jetzigem Stand der Erhebung dem ethischen Urteilen drei Dimensionen zugeschrieben werden können.

Dabei gliedert sich die *Wahrnehmung der ethischen Fragen* in die Teildimensionen a) Grad der Zusammenhänge, b) zutreffende Begründung und c) Treffen des ethischen Problems. An den obigen Beispielen (Abbildung 3–6) konnten die Stufungen anhand konkreter Lernprodukte nachvollzogen werden. Die Dimension der *ethischen Analyse* unterteilt sich in die Teildimensionen a) Anzahl der Kriterien b) Grad der Unterscheidungen und c) Treffen der Darlegung des ethischen Problems. Letztere Teildimensionen meint die Darstellung der zentralen ethischen Kriterien mit deren Unterscheidungen innerhalb der zentralen ethischen Frage. Die dritte Dimension der *ethischen Sprachfähigkeit* liegt den anderen zwei Dimensionen zugrunde, da sie sowohl bei der Wahrnehmung als auch der Analyse zum Tragen kommt.

Abbildung 12: Erster Versuch eines »Modells« zur ethischen Urteilskompetenz im Geographieunterricht

Stufe	Teildimensionen	Wahrnehmen der ethischen Fragen			Ethische Analyse		
		Grad der Zusammenhänge	Zutreffende Begründung	Treffen des eth. Problems	Anzahl der Kriterien	Grad der Unterscheidungen	Treffen des eth. Problems
1	isoliert	nicht ethisch begründet	passieren	niedrig	isoliert	passieren	
2	linear	nur z.T. ethisch begründet	tangieren	mittel	binär	tangieren	
3	komplex	ethisch begründet	treffen	hoch	mehr als binär	treffen	
<b>Ethische Sprachfähigkeit</b>							
<b>Eigenschaften/Kriterien:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ eigenes ethisches Sprachspiel finden</li> <li>▪ Sinnhaftigkeit der eth. Begrifflichkeiten</li> </ul>							

Darstellung: M. Barth

## Konsequenzen und Ausblick aus dem bisherigen Forschungsverlauf

Aus den bisherigen zwei DBR-Zyklen wurde deutlich, dass die ersten zwei Dimensionen, also das Wahrnehmen ethischer Fragen und die ethische Analyse, in Form von Unterscheidungen, immer konkreter werden und sich etablieren. Durch das im zweiten Zyklus dazu genommene Inhaltskriterium, dem Treffen des ethischen Problems, ist ein *Ranking* durch Expertinnen und Experten notwendig, um die Reliabilität des Modells zu erhöhen. Ein weiterer Punkt ist, dass die Vignette bzw. das ethische Kernproblem nicht zu komplex sein darf. So wurde im ersten DBR-Zyklus ein Text von Mehren/Ulrich-Riedhammer (2021: 23) verwendet, der so konzipiert war, dass er die Lernenden auf kognitiver und auf motivationaler Ebene überfordert hat. Dies hatte zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler den Kern des ethischen Problems nur bedingt erfassen konnten.

Ausblickend kann festgehalten werden, dass nach dem nächsten DBR-Zyklus das Modell wieder auf die Passung der drei Dimensionen befragt werden muss. Gibt es noch weitere Dimensionen, die zu berücksichtigen sind? Oder fällt eine Teildimension sogar weg? Ist die sprachliche Dimension dem Modell angemessen? Ferner wird das Modell dahingehend überarbeitet, dass es operationalisiert und mit Beispielaussagen untermauert wird, um der Subjektivität der Einordnung von Lernprodukten entgegenzutreten. Abschließend soll das fertige Modell dahingehend getestet werden, ob Geographielehrkräfte Lernendenaussagen zutreffend in das Modell der ethischen Urteilskompetenz einordnen können.

## Literatur

- Applis, Stefan (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode, Weingarten: Selbstverlag HGD.
- Applis, Stefan (2015): »Moralische Urteilsfähigkeit, Bewertungen und Werthaltungen. Möglichkeiten qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansätze für die Philosophie- und Ethikdidaktik«, in: Zeitschrift für Didaktik des Philosophie- und Ethikunterrichts 38, S. 82–93.
- Applis, Stefan/Hofmann, Romy (2016): »Ist Zuwanderung gut oder schlecht?« oder ist das die falsche Frage?«, in: Praxis Geographie, S. 4–8.
- Arendt, Hannah (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Herausgegeben und mit einem Essay von Beiner, R., München: Piper.
- Bögeholz, Sandra/Joachim, Cora/Hasse, Sascha/Hammann, Marcus (2016): »Kompetenzen von (angehenden) Biologielehrkräften zur Beurteilung von Experimentierkompetenzen«, in: Unterrichtswissenschaft 44, S. 40–54.
- Bögeholz, Susanne/Barkmann, Jan (2003): »Ökologische Bewertungskompetenz für reale Entscheidungssituationen: Gestalten bei faktischer und ethischer Komplexität«, in: DGU-Nachrichten 27/28, S. 44–53.
- Bögeholz, Susanne/Barkmann, Jan (2005): »Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität«, in: Rainer Klee/Angela Sandmann/Helmut Vogt (Hg.), Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik, Innsbruck: StudienVerlag, S. 211–224.
- Böhn, Dieter/Frickel, Jochen/Hamann, Berta/Dietersberger, Tomas/Göller Johann/ List, Ulrich/Stallhofer, Bernd (2007): »Bilddidaktik im Geographieunterricht«, in: Paula Bodensteiner/Ernst Pöppel/Ernst Wagner (Hg.), Wissensgenese an Schulen. Beiträge einer Bilddidaktik, S. 98–102.
- Clarkeburn, Henriikka (2002): »A Test for Ethical Sensitivity in Science«, in: Journal of Moral Education 31, S. 439–453.
- Coen, Annette/Hoffmann, Karl W. (2010): »Beurteilen und Bewerten. Schlüsselkompetenzen eines modernen Geographieunterrichts«, in: Praxis Geographie 39, S. 10–11.
- Design-Based Research Collective (2003): »Design-Based Research: Am Emerging Paradigm for Educational Inquiry«, in: Educational Ressarcher 32, S. 5–8.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hg.) (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen, Berlin: DGF.
- Dietrich, Julia (2006): »Zur Methode ethischer Urteilsbildung in der Umweltethik«, in: Uta Eser/Albrecht Müller (Hg.), Umweltkonflikte verstehen und bewerten: Ethische Urteilsbildung im Natur- und Umweltschutz, München: oekom, S. 177–193.

- Dietrich, Julia (2007): »Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung Konkretion«, in: Regina Ammich-Quinn et al. (Hg.), *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30–51.
- Dietrich, Julia (2008): »Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick«, in: Philipp Thomas/Andreas Benk (Hg.), *Negativität und Orientierung*, Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 65–77.
- Dittmer, Arne/Gebhard, Ulrich/Höttecke, Dietmar/Menthe, Jürgen (2016): »Ethisches Bewerten im Naturwissenschaftlichen Unterrichts. Theoretische Bezugspunkte«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 22, S. 97–108.
- Draken, Klaus (2012): Arbeitskreis Sokratisches Gespräch und politische Willensbildung. [http://www.fv-philo-hh.de/material/Draken\\_AK\\_Reader.pdf](http://www.fv-philo-hh.de/material/Draken_AK_Reader.pdf) (letzter Zugriff 05.03.2021).
- Edelson, Daniel C. (2002): »What we learn when we engage in designs«, in: *The Journal of the Learning Sciences* 11, S. 105–121.
- Eisenanger, Korbinian (2021): »Ohne Klimaschutz ist Naturschutz obsolet«. <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/ebersberg/ebersberg-windraeder-naturschutz-1.5237999?reduced=true> (letzter Zugriff 08.04.2021).
- Euler, Dieter (2014): »Design-Research – a paradigm under development«, in: Dieter Euler/Peter Sloane (Hg.), *Design-Based Research*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 15–44.
- Felzmann, Dirk (2013): »Werteerziehung/ethisches Urteilen«, in: Dietler Böhn/Gabriele Obermaier (Hg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik*, Braunschweig: Westermann, S. 294–295.
- Felzmann, Dirk (2016): »Ein Verteilungsschlüssel für die Flüchtlinge in der EU? Mithilfe des praktischen Syllogismus Urteile analysieren und fällen«, in: *Praxis Geographie* 45, S. 28–33.
- Felzmann, Dirk/Laub, Jochen (2019): »Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern«, in: *Praxis Geographie* 48, S. 4–11.
- Feulner, Barbara/Ohl, Ulrike/Hörmann, Isabel (2015): »Desgin-Based Research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potenziale für die Geographiedidaktik«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 43, S. 205–231.
- Fischer, J. (2012): *Verstehen statt Begründen. Warum es in der Ethik um mehr als nur um Handlungen geht*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, Monika E. (2010): *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion*, Göttingen: V&R unipress.
- Grieszat, Kim/Seibel, Markus/Tumrbink, Jonas (2018): »Die Argumentationswippe. Gewichtetes Urteilen veranschaulichen und reflektieren am Beispiel von Entwicklungsindikatoren«, in: *Praxis Geographie* 48, S. 24–31.

- Haidt, Jonathan (2001): »The Emotional Dog and Its Rational Tail: An Social Intuitionist Approach to Moral Judgement«, in: *Psychological Review* 108, S. 814–834.
- Hasse, Jürgen (2010): »»Globales Lernen«. Zum ideologischen Gehalt einer Lehr-Programmatik«, in: Gabriele Schrüfer/Ingrid Schwarz (Hg.), *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 4)* Münster: Waxmann, S. 45–62.
- Hattersley, Lisa (2019): *Moralische Sensibilität – Analyse eines moralpsychologischen Konstrukt*s. Unveröffentlichte Dissertation, Zürich.
- Havellberg, Gerhard (1990): »Ethik als Erziehungsziel des Geographieunterrichts«, in: *Geographie und Schule* 12, S. 5–15.
- Hiller, Jan (2017): *Die Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode für den Geographieunterricht. Eine Design-Based-Research Studie*, Münster: HGD-Selbstverlag.
- Höhne, Steffen (2014): *Online-gestützte Projekte im Kontext Globales Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven*, Münster: Selbstverlag HGD.
- Honecker, Martin (2010): *Evangelische Ethik als Ethik der Unterscheidung. Mit einer Gesamtbibliographie von Martin Honecker*, Berlin: Lit.
- Hößle, Corinna/Alfs, Neele (2014): *Doping, Gentechnik, Zirkustiere. Bioethik in der Schule*, Oldenburg: Auris Verlag.
- Klieme, Eckard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn: o.A.
- Laub, Jochen/Horn, Michael/Felzmann, Dirk (2021): »Fachbezogenes ethisches Professionswissen von Geographielehrkräften als eine Voraussetzung für die Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 49, S. 1–13.
- Martens, Ekkehard (2006): »Ethische Kompetenz als Bildungsziel in Schule und Hochschule«, in: Anton Hügli/Urs Thurnherr (Hg.), *Ethik und Bildung. Ethique et formation (= Hodos – Wege bildungsbezogener Ethikforschung in Philosophie und Theologie, Band 4)*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Mehren, Martina/Mehren, Rainer/Ohl, Ulrike/Resenberger, Claudia (2015): »Die doppelte Komplexität geographischer Themen – Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer«, in: *Geographie aktuell & Schule* 37, S. 4–11.
- Mehren, Rainer/Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2021): »Der Kampf ums Ackerland. Faktische und ethische Komplexität im Kontext der Nachhaltigkeit«, in: *Praxis Geographie* 51, S. 20–25.

- Meyer, Christiane (2012): »Wertebildung und Wertebewusstsein zur Werte-Bildung«, in: Johann-Bernhard Haversath (Hg.), *Geographiedidaktik. Theorie-Themen-Forschung*, Braunschweig: Westermann, S. 314–329.
- Meyer, Christiane/Felzmann, Dirk (2010): »Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht – theoretische Grundlagen für die Entwicklung eines Kompetenzmodells«, in: *Geographie und ihre Didaktik* 38, S. 125–132.
- Meyer, Christiane/Felzmann, Dirk (2011): »Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe«, in: Christiane Meyer/Roderich Henry/Georg Stöber (Hg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*, Braunschweig: Westermann, S. 130–146.
- Meyer, Christiane/Felzmann, Drik/Hoffmann, Karl W. (2010): »Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts«, in: *Praxis Geographie* (Band 5), S. 7–9.
- Mikhail, Thomas (2015): »Zum Praktisch-Werden der Ethik in der Schule. Aktuelle Bestrebungen und Möglichkeiten in der Lehramtsausbildung.«, in: Matthias Maring (Hg.), *Vom Praktisch-Werden der Ethik in interdisziplinärer Sicht: Ansätze und Beispiele der Institutionalisierung, Konkretisierung und Implementierung der Ethik*, Karlsruhe, S. 365–382.
- Mittelsten Scheid, Nicola/Hößle, Corinna (2007): »Bewerten im Biologieunterricht: Niveaus von Bewertungskompetenz. Auf dem Weg vom normativen zum deskriptiven Kompetenzstrukturmodell«, in: *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 6, S. 87–104.
- Niebert, Kai (2021): »Lessons learned from Covid-19. Why sustainability education needs to become political«, in: *Progress in Science Education* 4, S. 6–13.
- Ohl, Ulrike (2013): »Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert«, in: *Praxis Geographie* 42, S. 4–8.
- Pieper, Annemarie (2007): *Einführung in die Ethik*, Tübingen: A. Francke.
- Pohlmann, Monika (2019): Förderung ethischer Bewertungskompetenz. Der Einfluss ausgewählter Lerngelegenheiten auf die inhaltliche Ausdifferenzierung und die Kohärenz der Komponenten des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften, Oldenburg: o.A.
- Reitschert, Katja (2009): *Ethisches Bewerten im Biologieunterricht: Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sekundarstufe 1*, Hamburg: Dr. Kovac.
- Rempfler, Armin/Upues, Rainer (2011): »Systemkompetenz im Geographieunterricht: Die Entwicklung eines Kompetenzmodells«, in: Christiane Meyer (Hg.), *Geographische Bildung: Kompetenzen in Forschung und Praxis. Gemeinsames Symposium des GEI und HGD*, S. 36–48.

- Rest, James (1984): »The Major Components of Morality«, in: William Kurtines/Jacob Gewirtz (Hg.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, New York: John Wiley and Sons, S. 24–38.
- Rest, James (1986): *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York: Praeger.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (1995): »Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht«, in: *Geographie und Schule* 17, S. 17–27.
- Sparks, John/Merenski, Paul (2000): »Recognition-Based Measures of Ethical Sensitivity and Reformulated Cognitive Moral Development. An Examination and Evidence of Nomological Validity«, in: *Teaching Business Ethics* 4, S. 359–377.
- Ulrich, Hans (2012): *Explorative Ethik*, in: Ingrid Schöberth (Hg.), *Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung*, Göttingen: V & R, S. 41–59.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2018): *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexion und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema »Globalisierung«*. Geographiedidaktische Forschungen (Band 68), Münster: Selbstverlag HGD.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M./Applis, Stefan (2013): *Ethisches Argumentieren als Herausforderung. Die Vielperspektivität globaler Fragestellungen dargestellt am Beispiel der Textilproduktion*, in: *Praxis Geographie* 43, S. 24–29.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2018): »Die ethische Brille aufsetzen – zur Frage der Förderung ethischen Urteils im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 46, S. 7–32.
- Schuler, Stephan/Vankan, Leon/Rohwer, Gertrude (2008): *Diercke Methoden – Denken lernen mit Geographie*, Braunschweig: Westermann.
- Westera, Wim (2001): »Competencies in Education: A Confusion of Tongues«, in: *Journal of Curriculum Studies* 33, S. 75–88.
- Wilhelmi, Volker (2007): »Die Entwicklung wertorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht«, in: *Praxis Geographie* 36, S. 4–8.
- Winther, Esther (2016): »Kompetenzerfassung und –entwicklung in der Bildungsforschung«, in: Rudolph Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer.

