

Stefan Applis

# Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens

## Zusammenfassung

Das vorgestellte Forschungsprojekt will einen Beitrag leisten, Möglichkeiten wertorientierten Lernens im Geographieunterricht zu reflektieren. Mit der dokumentarischen Methode wird hier erstmals eine Forschungsmethode in einer geographiedidaktischen Studie eingesetzt, die angemessen komplex ist, das Feld des wertorientierten Lernens evaluativ zu erfassen. Dominieren hier bislang ausschließlich kognitive Forschungsansätze, so können mit der dokumentarischen Methode nicht nur explizite Bewertungen, sondern auch implizite Wertorientierungen methodisch kontrolliert rekonstruiert werden, um so adäquate Schlussfolgerungen für wertorientierten Geographieunterricht zu ziehen.

**Schlüsselworte:** *wertorientiertes Lernen, Geographieunterricht, Globales Lernen, moralische Urteilsfähigkeit, dokumentarische Unterrichtsforschung*

## Abstract

The presented research project wants to contribute to the reflection of possibilities of value-oriented learning in the geography classroom and to its evaluation within the framework of qualitative-reconstructive research. In this context the documentary method is complex enough to cover the field of value-oriented learning in an evaluative way. This means incorporating explicit value-based judgments as well as implicit value-based orientations – a distinction which other research projects in the geography classroom have not accomplished, yet.

**Keywords:** *value-oriented learning, qualitative-reconstructive research, global learning, value-based judgments and orientations, moral judgments*

## Einleitung – Wertorientierter Geographieunterricht im Feld des Globalen Lernens

Konstruktivistischen Lerntheorien folgend lautet eine Hauptforderung an eine Didaktik Globalen Lernens, dass im Anschluss an Ergebnisse und Methoden der moralpsychologischen und moralpädagogischen Forschung und Praxis und der Grundüberlegungen einer evolutionären Pädagogik, Lernumfelder zu generieren sind, in denen Kinder und Jugendliche Kompetenzen er-

werben und erproben können, die sie unterstützen selbststeuernd an Konsensbildung mitzuwirken in Situationen, in denen verschiedene normative Positionen, Weltentwürfe und Interessenskonstellationen einander gegenüber stehen und sie auch zu befähigen, Spannungen und Ungewissheiten auszuhalten. Lernen wird darin als ein höchst individueller Prozess aufgefasst, „der nicht ohne Kooperation und Kommunikation auskommen kann“ (Schreiber/Edler/Schawe 2010, S. 6). Vereinfacht werden drei Determinanten, die Art und Erfolg des Lernens mitbestimmen und deren Dynamik und Wechselwirkungen guter Unterricht im Blick haben muss, als grundlegend angesehen: Gesellschaft, Lerngruppe und Lernbedingungen. Unterrichtsgestaltung schließt demnach die Verbesserung von Rahmenbedingungen mit ein: es gilt „dass Bildung das Ergebnis des Zusammenwirkens informeller und formeller Lernprozesse und der Kooperation sozialer und gesellschaftlicher Partner ist“ (Schreiber/Edler/Schawe 2010, S. 6):

„Globales Lernen ist auf die individuelle Erschließung der Welt ausgerichtet und zugleich auch auf soziales Lernen vor dem Hintergrund der (in unserem Denken und Handeln noch schwer zu realisierenden) Weltgesellschaft. Im Unterricht geht es dabei vor allem um die Selbstwahrnehmung in einer globalisierten Welt sowie um das produktive Spannungsverhältnis zwischen der durch Erfahrung und Einsicht gesteuerten Aneignung von zukunftsfähigen Verhaltensweisen und der weitgehend unreflektierten Übernahme von Vorbildern und Lebensformen.“ (Schreiber/Edler/Schawe 2010, S. 7)

In der Geographiedidaktik wird die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis von Werturteilen/Bewertungen und Werthaltungen/Wertorientierungen von nur wenigen Autorinnen und Autoren auch unter Berücksichtigung der Frage nach den moralischen Affekten und Orientierungen behandelt (vgl. v.a. Köck 2005a, 2005b, 2006; Hasse 1995, 2010; Rhode-Jüchtern 1995). Zudem liegen auf empirischer Ebene bislang keine dem Problemzusammenhang angemessene Forschungsinstrumentarien von Seiten geographiedidaktischer Forschung vor. Im gegenwärtigen Diskurs dominieren als Folge eines testorientierten Kompetenzmodell Denkens fast ausschließlich Vorschläge, die die theoretischen Kognitionen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum von Aufgabenentwicklungen setzen (moralische/ethische Urteilsfähigkeit/Bewertungskompetenz, vgl. u.a. Meyer/Felzmann/Hoffmann 2010; Budke/Uhlenwinkel 2011; Budke 2012).

In der Philosophie und der moralpsychologischen Forschung wird die Fähigkeit, kompetent Urteile auf der Basis von Werten und Normen zu fällen, als moralische Urteilsfähigkeit bezeichnet. Hierzu liegt eine breite Forschung vor (zusammengefasst z.B. in Oser/Althof 1992; Uhl 1996; Becker 2008). Die Bildungsstandards der KMK subsumieren diese Urteilsfähigkeit – differenziert ausgewiesen z.B. in den Bildungsstandards für das Fach Biologie – unter dem Begriff der Bewertungskompetenz; zudem wurden Normen und Werte ausdrücklich ausgewiesen, die u.a. dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung entnommen sind (vgl. Überblick in Hostenbach/Kauertz/Walpuski et al. 2011). In aktuellen Kompetenzmodellen der Politikdidaktik wird auf das Stufenmodell der moralischen Urteilsfähigkeit nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 1995) und damit auf die kognitiv-konstruktivistische Piaget-Tradition zurückgegriffen.

Der Ansatz, den Prozess des sozialen und moralischen Lernens aus kognitiv-konstruktivistischer Sicht zu betrachten, wird in vielen Veröffentlichungen als gewinnbringend eingeschätzt (vgl. u.a. Becker 2008, Schuster 2001). Asbrand z.B. formuliert, Bezug nehmend auf Edelstein (2001), dass „Globales Lernen im Gymnasium sehr viel reflexiver angelegt sein könnte“ (Asbrand 2009, S. 241), denn die Aufgabe der Schule liege in der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit und nicht in der Vermittlung einer bestimmten Moral (vgl. auch Trembl 1996; für die Geographiedidaktik z.B. Wilhelmi 2006, 2010).

Das diesem Artikel zu Grunde liegende Forschungsprojekt will einen disziplinübergreifenden Beitrag leisten, Möglichkeiten wertorientierten Lernens im Geographieunterricht und im Globalen Lernen in Theorie und Praxis zu reflektieren und mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003; Bohnsack/Nentwig-Geesemann/Nohl 2001; Loos/Schäffer 2001; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006; Bohnsack/Nentwig-Geesemann 2010) eine für die Geographiedidaktik neue Forschungsmethode vorschlagen, die angemessen komplex ist, das Feld des wertorientierten Lehrens und des Globalen Lernens evaluativ zu erfassen.

Mit der hier dargestellten Arbeit (Applis 2012) wurde erstmals eine fachdidaktische Studie zum wertorientierten Lernen vorgelegt, bei der die dokumentarische Methode zur Anwendung kam. Hierzu wurde ein Unterrichtstreatment durchgeführt, innerhalb dessen sich die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit ökonomischen, ökologischen, sozialen und ethischen Fragestellungen auseinandersetzten, die sich aus der globalisierten Textilproduktion ergeben (zum didaktisch-methodischen Konzept vgl. Applis 2012, S. 97ff.). Methodisch im Zentrum stehen Mystery-Methode aus dem Thinking-Through-Geography-Ansatz nach Leat (Leat 1998; Van der Schee/Leat/Vankan 2003) und die Dilemmadiskussionsmethode als zentrales Förderinstrument der konstruktivistischen Piaget-Kohlberg-Tradition (Kohlberg 1995). Als Evaluationsergebnisse wurden Antworten auf folgende Bereiche von Fragen angestrebt:

- Wo und wie dokumentiert sich Lernen in eingesetzten Unterrichtstreatments (aus Schülerperspektive/Lehrerperspektive/Forscherperspektive)?
- Welche habituellen Haltungen lassen sich auf Schülerseite in Bezug auf bestimmte Fassungen oder Anforderungsstrukturen des Unterrichts rekonstruieren?
- Wie integrieren Jugendliche normative Problematisierungen ihrer Weltentwürfe und angebotene Handlungsop-

tionen unter z.B. globaler Perspektive oder Umweltperspektive in ihre Weltentwürfe?

- Welche inhaltlichen und methodischen Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für wertorientierten Geographieunterricht ziehen?

### **Forschungsmethode – Zum Einsatz der dokumentarischen Methode als Erhebungsinstrument**

In wissenssoziologischer Terminologie wird der Unterschied zwischen Werthaltungen und Bewertungen im Anschluss an Mannheim (1964; 1980) und Luhmann folgendermaßen gefasst: Bewertungen finden auf der theoretisch-reflexiven Oberflächenebene expliziter (theoretischer) Wissensbestände statt und sind in ihrem ‚wörtlichen Sinngehalt‘ somit der empirischen Forschung leicht zugänglich. Werthaltungen jedoch gehören zu den impliziten (handlungspraktischen) Wissensbeständen und bleiben als tiefer in die Handlungspraxis eingelassenen Ebene implizit: „Anders als Wahrheiten werden Werte im Kommunikationsprozess nicht durch Behauptungen eingeführt, die dann bestritten oder geprüft werden können, sondern durch Unterstellungen“ (Luhmann 1997, S. 343). Werthaltungen werden also nicht als Oberflächentext in den Diskurs eingebracht, sondern finden sich z.B. im Medium von (metaphorischen) Beschreibungen oder im Entfalten von positiven oder negativen Gegenhorizonten, wie (Fremd-)konstruktionen der unterstellten Motive, Absichten, Haltungen, Orientierungen oder Lebensentwürfen anderer. Bohnsack bezeichnet diese „positiven“ oder „negativen Gegenhorizonte“ als „Horizonte der Selbstverortung“ (u.a. Bohnsack 1999, S. 26ff.; 2003, S. 45 u. S. 135f.), die das Individuum oder die Gruppen aus ihren je verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen als Orientierungsrahmen mitbringen.

Die in diesem Artikel vorgestellten kurzen Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern entstammen einem Unterrichtstreatment zum Globalen Lernen, das sich die Aufgabe setzt, auf inhaltlicher und unterrichtsmethodischer Ebene Wirkungen anzuregen im Übergangsbereich zwischen explizitem theoretischen und implizitem atheoretischen Wissensbereich. Da sich sowohl die Inhalte um Themenfelder drehen, zu deren Beurteilung das Einbeziehen ethischer Werte relevant sind, als auch die behandelten Konzepte explizite ethische Beurteilungen von Sachverhalten aus dem Themenfeld „Globalisierung/Globales Lernen“ enthalten, sind die theoretischen Wissensbestände im Verlauf der Unterrichtseinheit kommunikativ durchgehend explizit. So soll es bei den Schülerinnen und Schülern, in Abhängigkeit von ihren je subjektiven impliziten Wertorientierungen, zu einem Vergleichen zwischen den kommunizierten expliziten theoretischen Wissensbeständen und ihren je eigenen theoretischen Wissensbeständen und impliziten Orientierungen kommen. Da die Lernarrangements selbststeuernd und im Peermilieu diskursiv angelegt sind, konfrontieren sich die Jugendlichen in weiten Bereichen wechselseitig selbst mit Wertansprüchen.

Worin das Potential eines Forschungsansatzes liegt, der die Agierenden ihre Lernerfahrungen selbst formulieren lässt und die Unterscheidung zwischen Werturteilen und Werthaltungen reflektierend rekonstruiert, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

C(m): Ich find im Unterricht was wir da aufschreiben des hat kaum noch Bezug zur Realität. Also wenn wir des jetzt: angenommen wir hätten des jetzt in Geo oder Wirtschaft aufgeschrieben mit Globalisierung. Ja diese Nachteile Vorteile. Nja schön. Und des hätt mer dann gelernt. Aber wenn (wir uns): jetzt mit dem Thema selber befassen und solche Sachen wie Ausbeutung der Arbeiter. Und wie viel Prozent jetzt von dem Preis vom Bananenimport geht jetzt wirklich an irgendwelche Firmen und wie viel an die Arbeiter. Des hätten wir nie gelernt. Und wenn wirs gelernt hätten dann wärs: hätt's ein nicht so (.) ähm ge-: hätt's ein nich so wirklich intressiert. Und jetzt kann man solche Sachen-: die hat man jetzt eigentlich für immer gelernt. Und nich nur für die nächste Stunde wies normalerweise läuft. //mhm//

Dass auf der Textoberfläche des Gesagten z.B. angeführt wird, die Unterrichtsinhalte in der Schule hätten „kaum noch Bezug zur Realität“, dass gleichzeitig aber den im Treatment behandelten Unterrichtsinhalten hoher Realitätsbezug zugewiesen wird, obwohl sie sich auf thematischer Ebene nicht unterscheiden von solchen, die im sonstigen Unterricht behandelt werden („angenommen wir hätten des jetzt in Geo oder Wirtschaft aufgeschrieben mit Globalisierung“), stellt auf expliziter Ebene einen Widerspruch dar. Wie kann dieser aus Forscherperspektive verstanden werden? Im hier vorgelegten Beispiel konnten durch den dokumentarischen Ansatz bei dieser Diskussionsgruppe an impliziten Orientierungen Wünsche nach Ernstgenommenwerden im schulischen Lernen und Bedürfnisse nach Freude am Lernen, sowie Wünsche nach gemeinsamem Lernen (Freude an der Auseinandersetzung miteinander), selbst gestaltendem Lernen und zukunftsorientiertem Lernen rekonstruiert werden; emotionale Aspekte stellen also bedeutsame Faktoren dar. Zudem wird hier ein Thema initiiert, das im Verlauf der gesamten Gruppendiskussion von dieser Gruppe ausdifferenziert wird – das Streben nach komplexen Wissensbeständen. Die Jugendlichen definieren sich feststellbar über Wissen, haben das Gefühl, nicht genug zu wissen und empfinden einseitige Darstellungen als unterkomplex; zudem deutet sich an, dass Unterricht oftmals als zu stark problemorientiert empfunden wird, dass die negativen Aspekte von Themen dominieren.

Wenn der Unterschied zwischen expliziten Wissensbeständen und impliziten Orientierungen nicht methodisch kontrolliert untersucht wird, kommt man zu fehlgeleiteten Aussagen im Bereich des wertorientierten Lernens und es werden unterkomplexe didaktische Konsequenzen gezogen für die Anlage von Unterrichtsarrangements.

Für mögliche geographiedidaktische Studien bedeutet dies also zu trennen zwischen dem, was die beteiligten Schülerinnen und Schüler an Beschreibungen, Bewertungen oder Wertausagen aus theoretischen Wissensbeständen (z.B. Grundprinzipien nachhaltiger Produktion, Konzepte verantwortlichen Konsums, Konzepte Fairen Handels, Konzepte von Interkulturalität) in ihren Diskursen oder Erzählungen kommunizieren, d.h. z.B. als sozial erwünscht vermutete Wertäußerungen und den dahinter liegenden impliziten Werthaltungen; gleiches gilt für die Schüleraussagen zur eingesetzten Unterrichtsmethodik. Die dahinter liegenden Orientierungen, die den konjunktiven Erfahrungsräumen Schule, Unterricht, Peer-Lebenswelt usw. entstammen, können erst unter Anwendung der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden.

### Gegenstand der Studie

Explizite Wissensbestände wie Leitbilder der Nachhaltigen Entwicklung, des Globalen Lernens oder der Umweltbildung zeich-

nen sich durch starke Wert- und Normorientierung aus. Viele geographiedidaktische Arbeiten setzen sich das Ziel, das Ausbilden, Einüben und Anwenden von Kompetenzen zu ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen, sich begründet und systematisch in geographisch relevanten Situationen zu entscheiden und sie zu befähigen, „potentiell in konkreten Handlungsfeldern sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu Lösungen von Problemen beizutragen“ (Nationale Bildungsstandards Geographie, DGfG 2007, S. 26). Die Erhöhung von Handlungsbereitschaft soll über die Vermittlung von Urteils-/Bewertungskompetenz und Handlungskompetenz herbeigeführt werden. So sollen sich Schülerinnen und Schüler z.B. „in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen (z.B. Kauf von Fair-Trade- und/oder Ökoprodukten, Patenschaft, Verkehrsmittelwahl, Müllvermeidung“ (a.o.O., S. 28).

Erstellt wurde ein zusammenhängendes Lernarrangement mit Projektcharakter für die 10. Jahrgangsstufe im Fach Geographie (Themenbausteine: Prozesse der Globalisierung; globale Modeindustrie; global und/oder lokal essen), das den Erwerb komplexer politischer, personaler und sozialer Kompetenzen anregen soll, aufbauend auf grundlegenden theoretischen Überlegungen zu einer Didaktik Globalen Lernens:

- *kooperative und selbstkonstruierende Lernmethoden* regen Prozess des Anzeigens (z.B. Benennen, Recherchieren) von Bedeutungszuweisen an Sachzusammenhänge, Handlungszusammenhänge, Wertzusammenhänge und von deren Interpretation (z.B. Reflektieren, Bewerten; vgl. u.a., Wilhelmi 2004; 2010, Meyer/Felzmann/Hofmann 2010) an und fördern so die Auseinandersetzung mit sozialen Grundlagen (Werte, Normen, Motive; vgl. z.B. Schrand 1995, ausführlich bei Becker 2008) der Bedeutungskonstruktionen in gemeinsamen Erfahrungsräumen (z.B. Hasse 1995; Köck 2006; Bahr 2010; Schreiber/Edler/Schawe 2010),
- *Verständnis über systemische Zusammenhänge* menschlichen Zusammenlebens wird gefördert (Wirtschaftssysteme, soziale System, ökologische Systeme usw.; vgl. z.B. Luhmann 1997; Tremml 2000; Seitz 2002b; Köck 2004; Haversath 2010; Rempfler/Uphues 2010),
- *Auseinandersetzung mit Systemen, Entwerfen von Handlungslinien und Diskussion über Handlungslinien* macht vertraut mit Orientierungsvorgängen (vgl. u.a. Scheunpflug/Schröck 2002; Köck 2005a, 2005b; Van der Schee 2003),
- *reflektierendes Entwerfen von Handlungslinien und Herstellen von relativer Übereinstimmung in Abstimmungsprozessen* unterstützt Fähigkeit mit Unsicherheit produktiv umzugehen und Ausbildung sozialer interaktiver Kompetenzen (z.B. Habermas 1981a, 1981b; Rhode-Jüchtern 1995; Schreiber/Edler/Schawe 2010; Seitz 2002a, 2002b; Scheunpflug 2007; Asbrand 2009; Wilhelmi 2010).

Aus den im Anschluss durchgeführten Gruppendiskussionen werden die Bedeutungen, die die Lernenden ihren Lernprozessen und den daraus erwachsenden Handlungsmöglichkeiten selbst zuweisen, rekonstruiert. Eine grobe Orientierung zur Untersuchung der Äußerungen bilden die folgenden Kompetenzen, mit der Handlungsfähigkeit in der Weltgesellschaft beschrieben werden kann (vgl. Asbrand 2009a, S. 245f.): Reflexionskompe-

tenz, Kompetenz, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, Fähigkeit zur Perspektivübernahme vor dem Hintergrund der Problemstellungen abstrakter Sozialität und Fähigkeit, mit Unsicherheit produktiv umzugehen.

### Untersuchungsdesign

Bei den in der Studie untersuchten Lerngruppen und den daraus hervorgehenden Diskussionsgruppen handelt es sich um Realgruppen: Als homogene Gruppen gleicher Altersstufe teilen die an der Studie beteiligten Schülerinnen und Schüler die konjunktive Erfahrung der hinsichtlich der vermittelten Wissensbestände im Wesentlichen expliziten theoretischen Welt des Gymnasiums (vgl. Asbrand 2009). Sie sind Expertinnen und Experten unterrichtlicher Interaktion, die meist noch immer von Formen des Lehrervortrags dominiert wird und deren Themen ihrer Lebenswirklichkeit oft fern sind. Insofern verfügen sie über eine Vielzahl von Erfahrungen und daran geknüpfter Strategien, in den mit ihrem schulischen Alltag verbundenen Lernarrangements zu agieren und entsprechend über in der Gruppe erzeugtes explizites Beschreibungs- und Bewertungswissen und implizite Werthaltungen und Orientierungen innerhalb des Erfahrungsraumes Unterricht.

In der vorliegenden Studie wurde die hierfür konzipierte Unterrichtseinheit im ersten Durchgang der Hauptstudie innerhalb des Geographieunterrichts des Gymnasiums W durch den Fachlehrer in zwei Klassen durchgeführt, der Klasse *10christian* (4 Schülerinnen und 18 Schüler) und der Klasse *10emilia* (17 Schülerinnen und 6 Schülern). Die vom Geschlechterverhältnis her verschiedenen Klassen eröffnen möglicherweise bei weitergehenden Untersuchungen den Vergleichshorizont geschlechtsspezifischer Unterschiede, da davon ausgegangen werden kann, dass sich Lernprozesse innerhalb der Klassenverbände diesbezüglich hinsichtlich der expliziten und impliziten Strukturen unterscheiden. Die Auswahl ergab sich aus der Zielstellung zwei Klassen zu finden, die seit zwei Jahren von derselben Lehrkraft im Fach Geographie unterrichtet werden. Im zweiten Durchgang der Hauptstudie wurde die Unterrichtseinheit in zwei Lerngruppen durchgeführt, *HB\_Gruppe 1* (3 Schülerinnen und 12 Schüler) und *HB\_Gruppe 2* (12 Schülerinnen und 4 Schüler), die an einem Hochbegabtenprogramm des Bezirkes Z teilnahmen. Die Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 16 Jahren, die aus verschiedenen Klassen von verschiedenen Gymnasien stammten, besuchten einmal wöchentlich zusätzlichen Unterricht am Nachmittag in einer im Bezirk V zentral gelegenen Schule U, der sie selbst nicht angehörten. Aufgrund der nicht bekannten Herkunft der Schülerinnen und Schüler kann über deren Vor-Lernerfahrungen nichts gesagt werden. Dass die Zusammensetzungen der Diskussionsgruppen bezüglich der Geschlechterverhältnisse keine gleichmäßige Verteilung aufweisen, ist den Schwierigkeiten des Feldzugangs zuzuschreiben. Allerdings steht dies zum einen der dokumentarischen Interpretation nicht im Wege und zum anderen ergeben sich für Folgestudien daraus weitere mögliche Vergleichshorizonte.

Mit einbezogen wurden aus vorgeschalteten Erhebungsphasen weitere drei Gruppendiskussionen, die nicht transkribiert wurden und weitere vier transkribiert vorliegende Interviews, die im Anschluss an die zweite Pilotstudie durchgeführt worden waren und dem Zweck der Hypothesengenerierung im Sinne der Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1979) dienten; Sozialdaten wurden für diese Studie nicht erhoben.

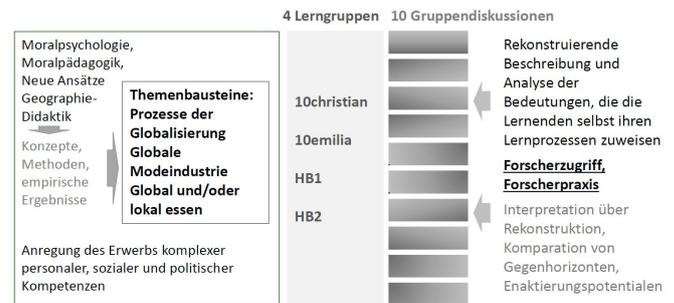


Abb. 1: Überblick zur Konzeption der Hauptstudie (eigene Darstellung)

Die Forschungsarbeit lässt sich in folgende Phasen gliedern:

- *Phase 1:* fachliche und didaktisch-methodische Recherche und Entwicklung der ersten Fassung des Treatments, das anschließend von zwei Experten zum „Globalen Lernen“ (Vertreter der Verfasser des Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung“, Vertreter des Hamburger Ansatzes zum Globalen Lernen) geprüft und bewertet wurde.
- *Phase 2:* Durchführen der ersten Pilotstudie mit einer 10. Klasse und deren Geographielehrer, um Erfahrungen zu sammeln mit den Beteiligten in den Lehr-/Lernprozessen des Treatments; die im Anschluss erfolgten drei Gruppendiskussionen dienten zur Hypothesengenerierung und zur Modifizierung des Treatments.
- *Phase 3:* Durchführen der zweiten Pilotstudie mit einem W-Seminar der Jahrgangsstufe 11 (G 8 Bayern), um das modifizierte Treatment zu erproben; im Anschluss daran wurden vier leitfadenorientierte Interviews durchgeführt zur weiteren Hypothesengenerierung und Hypothesenvertiefung und in einem ersten Zugang mit der dokumentarischen Methode interpretiert.
- *Phase 4:* Durchführen der Hauptstudie mit den oben beschriebenen Lerngruppen. Im Rahmen der Hauptstudie wurden also insgesamt zehn Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren durchgeführt, ausführlich dokumentarisch interpretiert und der komparativen Analyse unterzogen. Jeweils drei davon stammen aus den Klassen *10christian* und *10emilia* des Gymnasiums W; je zwei aus der Durchführung des Unterrichtskonzeptes in zwei Klassen des Hochbegabtenprogramms des Bezirkes Z.

Inklusive der oben dargelegten Transskripte aus den vorgeschalteten Erhebungsphasen können 13 transkribierte Texte als Datengrundlage dieser Studie angeführt werden. Die Ergebnisse wurden gewonnen in den Forschungswerkstätten unter Leitung von Frau Dr. Juliane Lamprecht (FU Berlin, ces) am Lehrstuhl für Didaktik der Geographie der FAU Erlangen-Nürnberg; sie wurden diskursiv abgeglichen und verdichtet in verschiedenen Workshops des ces in Berlin und Hamburg und des Weiteren auf dem Magdeburger Methodentreffen für qualitative Sozialforschung vorgestellt und diskutiert.

### Ergebnisse der Studie – Typen Globalen Lernens

In der dem Artikel zu Grunde gelegten Studie (Applis 2012) konnten drei sinngenetische Schülertypen Globalen Lernens (im Folgenden ausschnittsweise dargestellt) rekonstruiert werden, die auf verschiedene Weise komplexe Aufgaben mit globalen

Themenstellungen bearbeitet haben. Es haben sich drei Erfahrungsräume und Themenfelder rekonstruieren lassen, bezüglich derer sich Art und Gewichtung der Erarbeitung von Typus zu Typus unterscheiden: die Bedeutung der Lehrerrolle, die Bedeutung der SchülerInnen-Interaktion und die Art der Bearbeitung komplexer Wissensordnungen. Dabei wird sich auf Erkenntnisse zur Auswertung von Bewertungslogiken aus der Studie von Juliane Lamprecht (2012) bezogen. Sie zeigt, welche Bedeutung Bewertungslogiken für Tradierungs- und Transformationsprozesse in Lehr-Lern-Interaktionen zukommt. Die sinngenetische Typenbildung erfolgt – abweichend von bisherigen Typenbildungen in der dokumentarischen Forschung – gruppenübergreifend – in einer Gruppe finden sich also ggf. mehrere Typen –, weil angenommen wird, dass mit Themenwechseln, die die Gruppen vollziehen, auch Orientierungsrahmen gewechselt werden. Eine soziogenetische Typenbildung, wie sie im Rahmen einer dokumentarischen Rekonstruktion den zweiten Schritt bilden würde, entfällt entsprechend, auch, weil für diese Studie keine Sozialdaten erhoben wurden. Für künftige Studien sollte darauf jedoch nicht verzichtet werden, da auf Grund der Forschungslage (vgl. z.B. Asbrand 2008) angenommen werden kann, dass milieuspezifische Voraussetzungen für die Effekte von Lehr-Lernarrangements im Feld des Globalen Lernens von Bedeutung sind.

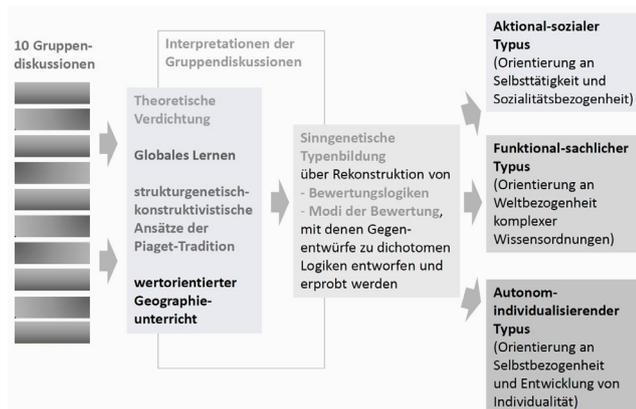


Abb. 2: Überblick zur Typenbildung und rekonstruierten Typen Globalen Lernens, (eigene Darstellung)

### Typus 1 – Aktional-sozialer Typus

Für diesen Typus ist es wichtig, sich ausprobieren zu können im Organisieren und im Erarbeiten von selbst gewählten Lerninhalten; die Erfahrung von an Handlungspraxis orientierter Gemeinschaft in Unterrichtsprozessen ist generell von großer Bedeutung. Soziale respektive sozial-ethische Bewertungslogiken dominieren bei der Erarbeitung von allen oben genannten Themenfeldern.

Die hierarchische Grundstruktur von Unterricht verhindert aus der Sichtweise dieses Typus gelingende Unterrichtsprozesse, weil der Lehrer keine Lehr-Lernarrangements jenseits der Grundelemente des hierarchisch-dichotomen Unterrichtskonzeptes (Wissenshoheit der Lehrperson, Bewertungshoheit der Lehrperson, Frontalunterricht) bereitstellt, wie im folgenden Ausschnitt der Gruppe *10christian2(m)* zum Ausdruck kommt:

E(m): Freiarbeit einfach mal. Des-: des-: es wurd nicht gesagt-: es gibt keine Optimallösung. Hat er auch äh gleich gesagt der Herr Z es gibt Individuallösungen.

//mhm// Also jedes-: alles hat irgendwo seine Richtigkeit. Sei=s des Plakat. Sei=s (.)des andere. //mhm// Aber die würden auch anders ähm funktioniern die Plakate. Denk ich mal. //ok//

D(m): Und dann ham wirs halt untereinander erklärt und des war halt schon cool irgendwie zu sehen wie die anderen gearbeitet ham.

B(m): Oder wie die anderen von dem Thema gedacht ham. Und dann denk man-: dann denkt man ah so kann mer des ja auch sehen von der Seite. Und nicht nur von der Seite von der-: wo wir des betrachtet haben. //mhm// 00:47:48-3

Die fallübergreifend rekonstruierbare starke Orientierung am eigenen Tun kommt zum einen implizit in der Wertschätzung der im Rahmen der Unterrichtseinheit erarbeiteten Produkte und zum anderen in der Wertschätzung des Ertrags der Auseinandersetzung miteinander im Diskurs zum Ausdruck. Explizite Bewertungen erfolgen in den Diskussionen der Gruppen, aus denen der Typus 1 rekonstruiert wurde, vor allem zu erfahrenem Lehrerverhalten. Wie im folgenden Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe *10christian1* zu sehen ist, wird übliches, aus dem Erfahrungskontext der Gruppe stammendes Lehrerverhalten („so Frontalunterricht“) in Gegenhorizonten stark negativ attribuiert: es wird einem „alles so vorgebetet“, vom Lehrer werden die „Schwerpunkte“ vorgegeben, man kann nicht auf das „eingehen, was einen so wirklich intressiert“. Dieser Typus wehrt sich in der Bewertung der Lehrerrolle gegen das dichotome Konzept, dass einer/eine allein entscheiden könne, was wichtig und interessant sei und es dann den anderen (den hierarchisch untergestellten Schüler) einseitig vermitteln dürfe:

A(m): Also ich fand eigentlich dieses freie Arbeiten: sehr gut. Ma hatte zwar immer so ne Grundaufgabe. Aber letztendlich wars dann trotzdem einm überlassen wie mas des jetzt rausfindet und sich des aufteilt selbst untereinander. Und ich find wenn=ma des selber erarbeitet (.) merkt=ma sich das wesentlich eher als wenn des jetzt irgendn Lehrer von sich gibt unds einm erklärt.

B(m): Also des war auf jedn Fall besser also so Frontalunterricht weil man einfach selbst was gemacht hat und es wurde einen nicht alles so vorgebetet sozusagen. //mhm//

C(m): Man konnte ja auch da entscheiden was einem selber wichtig ist oder ähm also wichtig von Unwichtigem selber unterscheiden. Wobei im Unterricht man einfach nur das kriegt was man lernen muss. //mhm//

B(m): Ja man konnte seine eigene Meinung auch gut einbringen. Also besser als jetzt im normalen Unterricht würd ich jetzt sagen in den Diskussionen.

A(m): Vor allem man konnt halt auch irgendwie so seine eigenen Schwerpunkte mit rein setzen. So wenn du jetzt at im Unterricht sitzt dann lernst du genau des eine (.) und da is=es erst mal egal ob dich des intressiert oder nicht. Und jetztat in dem Projekt da konnte ma dann eben (.) auf des genau eingehen was einen so wirklich intressiert hat. Und des hat dann auch nen größeren Lerneffekt. (5)

Als Ertrag der SchülerInnen-Interaktion können folgenden Inhalte rekonstruiert werden: Spaß/Freude, Wettkampferleben, Erleben von persönlichem und gemeinsamen Lernen und Kennenlernen von anderen Perspektiven (vgl. Applis 2012, S. 225ff.).

### Typus 2 – Funktional-sachlicher Typus

Die Jugendlichen aller untersuchten Gruppen definieren sich über einen intellektualisierenden Weltzugang und haben das Gefühl nicht genug zu wissen über Vorgänge in der außerschulischen Welt; bei Typus 2 steht diese Orientierung im Zentrum. In Bezug auf die Einschätzung der Rolle von Schule und Lehrer bspw. in der Forderung nach „Realitätsbezug“ von

Lerninhalten zeigt sich eine klare Zukunftsorientierung der Jugendlichen.

Der Lehrer soll hierbei seine Autorität als Instanz zur Vermittlung von Wissen und Weltzugang also nicht aufgeben, sondern sinnvoll erfüllen, damit man etwas für die eigene Zukunft lernt; gleichberechtigte Interaktionsordnungen zwischen Schülern und Lehrern werden zumindest in dem Sinne als Grundlage für gelingende Lehr-Lernprozesse angesehen, als dass darin wechselseitige Wertschätzung zum Ausdruck kommt. Zum anderen muss der Lehrer, um Zugang zu Wissen zu ermöglichen, auch über dirigistische Kompetenzen verfügen: Er muss Arbeitsprozesse anleiten und begleiten können, wie im folgenden Ausschnitt aus der Diskussion der Gruppe *HBI\_Gruppe2(w)* zum Ausdruck kommt, indem auch der Praxisbezug (Orientierungswissen) der Wissensinhalte behandelt wird.

D(w): Also lohnen würd sichs meiner Meinung nach auf alle Fälle weil selbst wenn von dreißig Schülern in einer Klasse jetzt zwei darüber nachdenken reicht des schon was um auf lange Sicht gesehn etwas zu verändern und dass dann irgendwann mal irgendwann alle nachdenken mal über so was

E(w): /Wobei die Frage ist wiederum wie man des in der Schule macht weil wenn mans so macht wie wirs etzt gemacht haben dann denk ich würde des schon ziemlich viel bringen aber wenn mans jetzt wieder nur an die Tafel schreiben würde dann denk ich mal dass dann nicht so erfolgreich wäre

A(w): /Hängt von der Klasse ab

D(w): / E s  
gibt bestimmt viele Klassen bei denen würde des sehr viel wirken

A(w): aber meine Klasse ist eine Chaotenklasse

D(w): / m e i n e  
auch((lachen und seufzen))

A(w): meine Klasse ist eine tolle Chaotenklasse da würde des gar nichts bringen da würden alle nur auf Durchzug stellen (.) des wär dann total egal

D(w): /Hm ja (.) bei meiner auch.

E(w): /Bei meiner auch.

A(w): oder wir bräuchten eine Autoritätsperson (ironisch gesprochen) eine Autoritätslehrerin lehrkraft lehrer ( )

B(w): Also ich glaub auch dass die Unterrichtsform die jetzt wir gemacht haben eher dafür geeignet ist da so nen Anstoß zu geben als etzt der typische Aufsatz Warum sollte man darüber nachdenk wo seine Kleidung herkommt (lachen))

B(w): also ich glaub da @(2)@ da wär der Erfolg ziemlich klein (.) also da wär wär des etzt @eher geeignet@ (2)

Wissen vermag zu Einsichten zu führen, welche wiederum Verhaltensänderungen nach sich ziehen können – hierin kommt eine positive Orientierung an den Möglichkeiten schulischer Wissensvermittlung zum Ausdruck. Ob eine solche Möglichkeit besteht, hängt von der Art der Erarbeitung ab (den verwendeten offenen, kooperativen und diskursiven Verfahren wird hohe Wirksamkeit zugeschrieben gegenüber individualisierten Verfahren), vor allem aber davon, ob die Lehrkraft in der Lage ist, deren Ablauf zu organisieren. In den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler kommen auf impliziter Ebene eine starke positive Orientierung am Wissenserwerb zum Ausdruck, denen negative Erfahrungen misslingender Autoritätswahrnehmung entgegen stehen („wir bräuchten eine Autoritätsperson [...] Autoritätslehrerin lehrkraft lehrer“).

### Typus 3 – Autonom-individualisierender Typus

Implizit wünschen sich die Jugendlichen fallübergreifend Unabhängigkeit. Auf der Ebene der Unterrichtsinhalte drückt sich dies bspw. im Ablehnen von starken normativen Forderungen aus:

Die Jugendlichen wollen auch Beispiele kennenlernen für gelingende Mensch-Mensch- und Mensch-Umwelt-Interaktionen, um zu autonomen Einschätzungen von Vorgängen in der außerschulischen Welt gelangen zu können.

Wie oben angeführt wurde, zeigt sich auf expliziter und impliziter Ebene, dass Schulunterricht oftmals als zu stark einseitig im Sinne von problemorientiert empfunden wird (vgl. u.a. Applis 2012, S. 171ff., S. 198ff.). Mit dieser einseitigen – und damit unterkomplexen – Anlage von Wissensordnungen in Unterrichtsinhalten, welche mit dichotomen normativen Implikationen verbunden sind, setzen sich die Jugendlichen, die Typus 3 zugeordnet werden können, differenziert auseinander: Es werden gemeinsam komplexe moralische Logiken im Diskurs entwickelt (vgl. ausführliche Interpretationen Applis 2012, S. 189ff., S. 203ff., S. 334ff., S. 237ff.):

- *Logik der Effektivität:* Moral, pointiert formuliert, muss sich auch rechnen, d.h. einer ökonomischen Logik folgen. Verantwortung zu übernehmen, macht entsprechend um so mehr Sinn, je mehr man damit bewirken kann oder je mehr für einen selbst das Erlangen eines Vorteils möglich ist; ob „Effektivität im moralischen Konsum“ vorliegt, muss einer Prüfung unterzogen werden dürfen, das „Labeln“ von bestimmten Produkten als „moralisch an sich gut“ reicht nicht als Begründung.
- *Logik der Gleichberechtigung/Logik der Anerkennung der Rechte anderer:* Sozialität als Ausdruck wechselseitiger Abhängigkeit hat einen hohen Verpflichtungscharakter, weil man selbst nicht in Verhältnissen mangelnden Schutzes von Grundrechten leben möchte.
- *Logik der Autonomie:* Verantwortungsübernahme sollte vor allem aus eigener Entscheidung heraus erfolgen; zu starker (auch moralisierender) Druck kann Verantwortungsübernahme behindern und darf als Begründung dafür dienen, Verantwortungsübernahme abzulehnen.

Y: @.@ Ok. Ähm und wie schätzt ihr jetzt so für euch selbst die Möglichkeit ein da was zu verändern? 00:21:33-4

C(w): Als einziger kann man da nichts verändern. Es müsst-: es muss sein-:

A(w): /Ja mit-: mitwirken-:

C(w): die Ma-: die Masse kann nur was verändern. Weil wenn ich jetzt sag ok ich kauf jetzt nur noch im glore ein. Dann freun sich die Arbeiter dass sie Geld bekommen aber des sin-: als einziger Mensch kann man einfach nich so viel kaufen dass es dann einfach allen Arbeitern in China gut geht. //mh// Es müssten einfach-:

A(w): /Aber-:

C(w): Die Masse muss es einfach bestimmen

A(w): /Aber die Masse besteht aus einzelnen Personen und da muss jede einzelne Person irgendwas machen. Und auch wenn sich die einzelne Person vielleicht blöd vorkommt weil sie meint sie is alleine (.) glaub ich einfach dass man von sich selber aus einfach anfangen muss. Und entweder des entwickelt oder des entwickelt sich nich. Was mer halt irgendwie-:

B(w): Und ich glaub mittlerweile is man in dieser Frage nicht mehr alleine wie des is mit den Arbeitern. Ich glaub es gibt schon (.) ähm genügend ähm Gruppen sag ich jetzt mal oder so die sich auch dafür einsetzen. Aber ich muss auch sagen (.) dass es-: ich find ich-: für mich dann doch irgendwo anstrengender is sich für die ähm (.) sag ich jetzt mal äh ((räuspern)) für mich anstrengender is des Geld herzubringen um jetzt da im glore einkaufen wie einfach in H&M zu rennen und sich n fünf Euro Top zu holen und wieder raus zu gehn. //mh//

F(w): Ich finde halt das was mich auch noch halt irgendwie stört oder warum ich jetzt nich da hin gehen würde wär

weil ich überhaupt net sicher sein kann ob des Geld dann wirklich bei denen ankommt-:

A(w) : /Ja genau des is des Problem! Des hat nämlich meine Mutter auch gemeint-: des is-: was die zum Beispiel bei fair trade verkaufen is zum Teil einfach-: oder des Geld-: den Geldbetrag den die verlangen da verlangen die selber zwei Drittel. Und gut an die Arbeiter geht schon mehr im Gegensatz zu normalen Produkten aber dafür verdienen die Geschäfte auch wieder viel viel viel viel mehr und da weiß mer eben-: wie gsagt es stimmt schon du hast kei-: du hast als Konsument keine-: keine Ahnung wie viel davon ankommt und wer was behält an dem Geld-: von dem Geld her.

Hierin verbinden sich der an Autonomie und Individualität orientierte Wunsch nach Erfahrung von Selbstwirksamkeit mit dem Wunsch nach Verwertbarkeit von schulischen Wissensbeständen im außerschulischen Kontext. Die Bearbeitung der Fragestellung erfolgt in einem souveränen, sich vom normativen Impetus der Diskussionsleiterintervention distanzierenden Modus: In einer klaren Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis werden mögliche Einwände gegen ein persönliches Engagement über verantwortliches Einkaufsverhalten in intellektualisierender Weise erarbeitet, wobei die genannten Logiken der Verantwortung bedient werden.

### Fazit

Typusübergreifend kann festgestellt werden, dass beim Entwurf künftiger Unterrichtseinheiten wertorientierten Geographieunterrichts und Globalen Lernens verstärkt berücksichtigt werden sollte, es Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, in methodisch auf Selbststeuerung und Kooperation hin ausgelegten Lehr-/Lernarrangements an Konsensbildung mitwirken zu können in realen oder semirealen Situationen, in denen sich verschiedenen normative Positionen gegenüberstehen.

Nach den vorliegenden Ergebnissen aus den Bereichen der moralpsychologischen und moralpädagogischen Forschung, die u.a. auch in Politikpädagogik und Politikdidaktik einfließen, muss, will man die Kompetenzbereiche Beurteilung/Bewertung und Handlung ansprechen, handlungsorientiert moralische Urteilsfähigkeit in sozialen Kontexten gefördert werden, die das Erleben reflektierend-diskursiver Auseinandersetzung mit moralischen Affekten unter Gleichaltrigen ermöglichen, um so die Förderung der Ausbildung eines reflektierten Selbstkonzeptes anzuregen, das sich bewusst von seinem Selbstbild her über das Einbeziehen von Werten und Normen in Entscheidungsprozessen versteht. Für das Fach Geographie, das sich von seinem Selbstverständnis her als geeignet ansieht, die oben dargelegten Leitbilder zu vermitteln, wird im diesem Artikel zu Grunde gelegten Unterrichtskonzept (Applis 2012, S. 97ff.) entsprechend auf Theorien und Methoden der strukturgenetisch-konstruktivistischen Piaget-Tradition zurückgegriffen, um deren Implementierung im Fachunterricht auf deren Wirksamkeit hin zu untersuchen (vgl. Applis 2012, S. 42ff. u. S. 57ff.; Applis/Ulrich-Riedhammer 2013). Die Grundthese der Forschung zur moralischen Urteilsfähigkeit ist, dass durch moralisches Konflikterleben die je eigenen Strategien der Beurteilung als nicht hinreichend erfahren werden, so dass die Person, um ihr Selbstkonzept wieder in ein Gleichgewicht zu bringen, ihr wertbezogenes Denken und die ihr zur Verfügung stehenden Argumentationsmuster reorganisieren muss. Für die Bildung bedeutet dies, Möglichkeiten konstruktiver diskursiver Auseinandersetzung

zu schaffen, eine Differenzierung moralrelevanter Kompetenzen anzustreben und eine Sensibilisierung für das Erkennen von Situationen, in denen das Einbeziehen von ethischen Werten relevant ist, zu erzeugen.

Ergänzt werden könnte das Vermitteln von Kenntnissen zu ethischen Werten und zu Sicherheit im Umgang mit philosophischen Argumentationsfiguren einzelner ethischer Konzepte (z.B. utilitaristische Argumentationen in der Umwelt- und Wirtschaftsethik, Gerechtigkeit in der politischen Ethik, Verantwortungsethik – vgl. Applis/Scarano 2014).

Die Studie kann über die rekonstruktive Interpretation mit Hilfe der dokumentarischen Methode zeigen, dass sich Vergleichshorizonte bei Schülerinnen und Schülern durch das Arbeiten in komplexen unterrichtlichen Lehr-Lernarrangements verändert haben, dass – insofern Handeln als Bewertungshandeln betrachtet wird – Modi der Bewertung und Bewertungslogiken von Handeln komplexer geworden sind und dass sich Schülerinnen und Schüler der Notwendigkeit komplexer Betrachtungsweisen von Welterscheinungen und Vorgängen in Welt bewusst geworden sind. Damit ist auch Einfluss genommen worden auf die Komplexität der Alltagspraxis unterrichtlichen Handelns in dem Sinne, dass fallübergreifend rekonstruiert werden konnte, dass die Jugendlichen komplexe, kooperativ ausgerichtete unterrichtliche Verfahren bei der Behandlung von Globalisierungsphänomenen in Folge der Erlebnisse im Treatment bevorzugen. Explizite und implizite Wissens- und Verhaltensstrukturen wurden durch die unterrichtliche Intervention, die auf Überlegungen zum wertorientierten Lernen aus der Geographiedidaktik, auf ausgewählten theoretischen Konzepten aus dem Bereich des Globalen Lernens und auf grundlegenden theoretischen und praktischen Konzepten aus Moralpädagogik und Moralpsychologie basiert, erfolgreich zueinander in Spannungsverhältnisse gesetzt, um Lernprozesse anzuregen.

### Literatur

- Applis, S. (2012):** Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten.
- Applis, S./Scarano, N. (2014):** Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralpädagogik. Eine Annäherung. In: Geographie und Schule, Jg. 36, H. 209.
- Applis, S./Ulrich-Riedhammer, M. (2013):** Ethisches Argumentieren als Herausforderung. In: Praxis Geographie, H. 3. S. 24–29.
- Asbrand, B. (2008):** Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31. H. 1. S. 4–8.
- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster.
- Becker, G. (2008):** Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim und Basel.
- Bimbacher, D. (2003):** Einführung in die analytische Ethik. Berlin.
- Bohnsack, R. (1999):** Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.
- Bohnsack, R. (2003):** Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in qualitative Methoden. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Geesemann (Hg.) (2010):** Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Geesemann, I./Nohl, A.-M. (2001):** Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- Bohnsack, R./Przyborski, A., Schäffer, B. (Hg.) (2006):** Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Budke, A. (2012):** Argumentationen im Geographieunterricht. Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geographie Education. Jg. 40. H. 1. S. 23–34.

- Budke, A./Uhlenwinkel, A. (2011):** Argumentieren im Geographieunterricht - Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. In: Meyer, C./Roderich, H./Stöber, G. (Hg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in der didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hg.) (2007):** Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Berlin.
- Habermas, J. (1981a):** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Frankfurt a. M.
- Habermas, J. (1981b):** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Frankfurt a. M.
- Hasse, J. (1995):** Emotionalität im Geographieunterricht. In: Geographie & Schule, Jg. 17. H. 96. S. 13–17.
- Hasse, J. (2010):** „Globales Lernen“ Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Waxmann. Münster. S. 45–62.
- Haversath, J.-B. (2010):** Das ist ja aufregend! Wenn Globalisierung und Transformation sich überlagern. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Waxmann. Münster. S. 149–164.
- Hostenbach, J./Kauertz, A./Walpuski, M. (2011):** Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 17. S. 261–288.
- Köck, H. (2006):** Willensfreiheit und Raumverhalten. In: Geographie und Schule, Jg. 28, H. 126, S. 24–31
- Köck, H. (2005a):** Dispositionen raumbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten I. In: GuiD, Jg. 33. H. 2. S. 94–104.
- Köck, H. (2005b):** Dispositionen raumbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten II. In: GuiD, Jg. 33. H. 3. S. 113–133.
- Kohlberg, L. (1995):** Die Psychologie der Moralentwicklung. Aufsatzsammlung. Frankfurt a. M.
- Lamnek, S. (1995):** Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim.
- Lamprecht, J. (2012):** Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden.
- Leat, D. (1998):** Thinking Through Geography. Cambridge.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001):** Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Luhmann, N. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd.1 u. Bd. 2. Frankfurt a. M.
- Mannheim, K. (1952):** Wissenssoziologie. In: Ders.: Ideologie und Utopie, S. 227–267. Frankfurt a. M.
- Mannheim, K. (1964):** Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie, S. 91–154. Neuwied.
- Mannheim, K. (1980):** Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.
- Meyer, C./Felzmann, D./Hoffmann, K. (2010):** Ethische Urteilskompetenz. Wesentlicher Bestandteil eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie, H. 5. S. 7–9.
- Oser, F./Althof, W. (1992):** Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart.
- Patton, M. Q. (2000):** Utilization-Focused Evaluation. In: Stufflebeam, D. L./Madaus, G. F./Kellaghan, T. (Hg.): Evaluation models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston/Dordrecht/London. S. 425–438.
- Rempfler, A./Uphues, R. (2010):** Sozialökologisches Systemverständnis: Grundlagen für die Modellierung von geographischer Systemkompetenz. In: GuiD, Jg. 33. H. 4. S. 205–217.
- Rhode-Jüchtern, T. (1995):** Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, 17. Jg. H. 96, S. 17–27.
- Scheunpflug, A. (2007):** Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens aus. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Hg. von VENRO. Bielefeld.
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002):** Globales Lernen. Stuttgart.
- Schrand, H. (1995):** Werteerziehung im Geographieunterricht. Probleme und Möglichkeiten. In: Geographie und Schule, 17. Jg. H. 96, S. 7–12.
- Schreiber, J.-R./Edler, K./Schawe, M. (2010):** Didaktisches Konzept. (=Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung). Jg. 5. H.1.
- Seitz, K. (2002a):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a.M.
- Seitz, K. (2002b):** Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Butterrege, C./Hentges, G. (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen. S. 45–58.
- Trembl, A. K. (1996):** Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Jg. 19 H. 1. S. 2–8.
- Uhl, S. (1996):** Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn.
- Vancan, L. (2003):** Towards an New Way of Learning and Teaching in Geographical Education. In: International Research in Geographical and Environmental Education, Jg. 12, H. 1, S. 59–63.
- Van der Schee, J. (2003):** Geographical Education and Citizenship. In: Education Research in Geographical and Environmental Education Jg. 12, H. 1, S. 49–53.
- Van der Schee, J./Leat, D./Nankan, L. (2006):** Effects of the Use of Thinking Through Geography Strategies. In: Research in Geographical and Environmental Education, Jg. 15, H. 2, 124–133.
- Weber, M. (1968):** Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M. (1968): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. von Johannes Winckelmann. Tübingen. S. 146–214.
- Wilhelmi, V. (2006):** Nachhaltigkeit und Umwelterziehung. Leitbilder des Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie J. 36 H. 2. S. 4–9.
- Wilhelmi, V. (2010):** Wo soll das hinführen? Urteilsfindung mit der „Dilemma-Methode“. In: Praxis Geographie, H. 5, S. 37–49.

## OStR Dr. Stefan Applis

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in den Fachbereichen Geographiedidaktik und Praktische Philosophie, Gymnasiallehrer. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des wertorientierten Geographieunterrichts und des Globales Lernens Didaktik und Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts, Empirische Unterrichtsforschung