

Juliane Engel, Stefan Applis & Rainer Mehren

## Zu globalisierenden Praktiken ethischen Urteilens in Schule und Unterricht

### Zusammenfassung

In den Bildungsstandards Geographie wird Beurteilung/Bewertung als einer von sechs Kompetenzbereichen ausgewiesen (DGfG, 2017). In der Praxis reagieren Lehrkräfte auf diese bildungspolitische Setzung vielfach mit normativ stark aufgeladenen Unterrichtskonzepten, die diskursethische Aushandlungsprozesse oder die bewusste Reflexion eigener Werte nicht vorsehen. Das Ziel des DFG-Projekts „Globalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ (ReMU) bestand darin, empirische Erkenntnisse zu der Ausgangsfrage zu generieren, wie komplexe Modi des ethischen Urteilens von Schüler/-innen im Kontext heterogener Deutungsangebote angebahnt werden können. Dazu wurde angelehnt an den Phasenverlauf der ethischen Urteilsfindung (Tödt, 1976) unter Berücksichtigung der empirischen Erkenntnisse zur Förderung ethischer Urteilskompetenz (u. a. diskursives Verhandeln und Reflektieren der eigenen Urteilsbildung im Prozess) eine mehrstündige Unterrichtseinheit konzipiert und an vier strukturverschiedenen Schulen untersucht (musisch-ästhetisch, naturwissenschaftlich-technologisch, international, sozialwissenschaftlich/konfessionell). Die Datengrundlage bildeten 54 Prä- und Post-Gruppendiskussionen, eine Videografie des Unterrichts (= performative Ebene; Engel, 2015) sowie responsive Gespräche. Als methodischer Zugang wurde die dokumentarische Methode gewählt, um auf die Ebene impliziter Werthaltungen vordringen zu können. Dabei konnten drei Typen rekonstruiert werden, die zeigen, wie die impliziten Werthaltungen mit entsprechenden Erfahrungsräumen der Schüler/-innen zusammenhängen: a) der kontextsensibel-relationierende Typ, b) der essenzialisierend-generalisierende Typ sowie c) der situativ-changierend Typ. Auf der Basis dieser Erkenntnisse werden didaktische Ansatzpunkte diskutiert, um differenzierend-relationierende Modi des ethischen Urteilens weitergehend zu fördern und der Gefahr einer Ab- und Ausgrenzung einzelner Schüler/-innen im Unterricht vorzubeugen (Applis, 2020/i. E.).

**Schlüsselworte:** *Globales Lernen, ethisches Urteilen, Komplexität, Typenbildung, Reflexion*

### Abstract

The Educational Standards of Geography identify (ethical) judgement/evaluation as one of six areas of competence (DGfG, 2017). In practice, teachers often react to this set educational policy with normatively charged teaching concepts, providing neither for discourse-ethical negotiation processes nor for a conscious reflection of one's own values. The aim of the DFG project "Globalised Environments: Reconstructing Modes of Ethical Judgement in Geography Classes" was to generate empirical findings regarding the initial question of how complex modes of pupils' ethical judgement can be initiated in the context of heterogeneous interpretations. Accordingly, a teaching unit of several hours was designed based on the phase progression of ethical judgement (Tödt, 1976), taking into account empirical findings on the promotion of ethical judgement competence (including discursive negotiation and reflection on one's own judgement formation in the process), and examined at four schools with different structures (artistic-aesthetic, scientific-technological, international, socialscientific/denominational). The data comprised 54 pre- and post-group discussions, a video recording of the lessons (= performative level; Engel, 2015) and responsive discussions. The documentary method was chosen as methodological approach to be able to access the level of tacit values. Three types could be reconstructed, showing how the pupils' tacit values are related to the corresponding spaces of experience: a) the context-sensitive-relational type, b) the essentialising-generalising type and c) the situational-alternating type. Based on these findings, didactic approaches are discussed to further promote differentiating-relational modes of ethical judgement and to prevent the danger of individual pupils being excluded or segregated in class (Applis, 2020/i. E.).

**Keywords:** *global learning, ethical judgment, complexity, type formation, reflection*

## **Hinführung – Unterrichtliches Lernen als Feld für Globales Lernen und entwicklungs- und bildungspolitische Bildung**

Die nationalen Bildungsstandards Geographie für den mittleren Schulabschluss als zentralem bildungspolitischen Dokument weisen die Beurteilung/Bewertung als einen von sechs Kompetenzbereichen aus (DGfG, 2017). Es werden u. a. die Erwartungen formuliert, dass der Unterricht auf Seiten der Schüler/-innen Fähigkeiten und Bereitschaft anbahnt, „sich für ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen, an Planungsprojekten zur Förderung interkulturellen Verständnisses (...) mitzuwirken.“ Auch soll „Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene und die Fähigkeit und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln“ gefördert werden (DGfG, 2017, S. 27). Damit rekurriert die Geographie zwar erfreulicherweise auf zentrale Ziele Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, wodurch diese in der Tat auch eine beachtliche Aufwertung in der unterrichtlichen Praxis erfahren haben, beantwortet aber Lehrkräften nicht die Frage, wie eine Anbahnung solcher Fähigkeiten und Bereitschaften auf konzeptionell sinnvoller Weise geschehen kann. Lehrkräfte haben in der Vergangenheit auf die bildungspolitischen Setzungen der Standards Geographie vielfach mit normativ stark aufgeladenen Unterrichtskonzepten reagiert, die diskursethische Aushandlungsprozesse oder die bewusste Reflexion eigener Werte nicht vorsahen.

Die Ausgangsfrage des hier präsentierten DFG-Projekts „Glokaliserte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ (ReMU) setzt hier an: Wie können komplexe Modi des ethischen Urteilens von Schüler/-innen im Kontext heterogener Deutungsangebote angebahnt, d. h. didaktisch gefördert werden. Dabei wurde von Kultur- und Gesellschaftstheorien ausgegangen, die aktuelle Lebenswelten von Schüler/-innen als globalisiert bestimmen und somit die Verschränkung von Globalem und Lokalem voraussetzen (Robertson, 1995; Dürrschmidt, 2011). Hierzu ist ein didaktisches Treatment entwickelt worden, das ethisches Urteilen auf unterschiedlichen Ebenen, die aufeinander aufbauen, fördert: Der Ansatz der Globalisierung beschreibt die Simultanität und Verquickung von lokalen und globalen Entwicklungen und Handlungen, da das Lokale und das Globale in einem permanenten und systematischen Zusammenspiel miteinander verknüpft sind. Es tritt einem eurozentristisch geprägtem Verständnis von Globalisierung entgegen, indem die Multidirektionalität des Globalisierungsbegriffs im Begriff selbst angezeigt wird. In diesem Kontext ist nicht zuletzt für Bildungsfragen entscheidend, wie sich eine Weltvorstellung innerhalb einer „transkulturellen Produktion von Sinnwelten“ (Beck, 1997, S. 88) formt und wie sich so globalisierte Lebenswelten herausbilden (vgl. Gibson, Rimmington & Landwehr-Brown, 2008). Globales Lernen wird entsprechend als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ verstanden (vgl. Trembl, 1980; Scheunpflug, 1996; Dauber, 2006; Asbrand, 2009a; grundlegend Scheunpflug & Schröck, 2002), d. h. als pädagogischer Umgang mit der Globalisierung, wobei bereits eine entwicklungs- und bildungspolitische Rahmung mit einbezogen ist (vgl. Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Die in diesem Zusammenhang konstatierte Zunahme an faktischer Komplexität ist dabei gekoppelt an eine Zunahme der Komplexität ethischer Fragestellungen (= „doppelte Komplexität“), wie übergreifend von Autor/-innen verschiedener Fachdidaktiken und Ansätze Globalen Lernens festgestellt wird (u. a. Bögeholz & Barkmann, 2003; Applis, 2012). Die globalisierten Lebenswelten sind zudem in ethischen Bereichen von heterogenen Deutungsangeboten geprägt. Vor allem die Herausbildung eines weltweiten Interaktionsraums und damit die „Entstehung neuer Emergenzebenen“ (Scheunpflug, 1996) führen zu einer Verunsicherung im ethischen Urteilen. Die Fähigkeiten des Urteilens sind nicht entsprechend der Komplexitätszunahme der Welt mitgewachsen (vgl. Trembl, 1980; Applis, 2015; Engel, 2020). Sie sollten verstärkt unterrichtlich in den Fokus genommen werden, da wir in einer Vielzahl an Kontexten bei ethischen Fragen an Grenzen stoßen, was nicht an einem Werteverlust auf Seiten der Schüler/-innen liegt (Seitz, 2002; Asbrand, 2009a, b), sondern an der stetig wachsenden Komplexität. Verstärkt tritt diese Forderung in Zeiten antipluralistischer Tendenzen hervor (Oelkers & Andresen, 2018; Heitmeyer, 2018).

Das Konzept der globalisierten Lebenswelten leistet, verstanden als didaktisches Konzept, zweierlei: Zum einen gelten globale Lebenswelten als Einfallstore des Globalen in die Lebensbereiche vor Ort und zum anderen werden die Schüler/-innen hier als direkt involvierte Akteure erreicht und können so aus der passiv-abstrakten Rolle der Zuschauer/-in heraustreten (Fuchs, 2005; vgl. Diskussionen um das Globale Lernen als pädagogische Herausforderungen der Weltgesellschaft: Seitz, 2002). Der Konsum ist nur ein Beispiel für die Handlungsfelder, in denen die globale Komplexität für Schüler/-innen aktuell wird und zu einer Verunsicherung im Urteilen führen kann, da einfache Urteilsformen nicht mehr greifen und grundlegende menschenrechtsbezogene Fragestellungen auch mit entwicklungs- und bildungspolitischen verbunden sind.

## **Durchführung und Ergebnisse der Studie Aufbau und Verlauf des Treatments**

Lehrkräfte und Schüler/-innen arbeiteten gemeinsam innerhalb einer Unterrichtssequenz, die auf grundlegenden Erkenntnissen aus mehreren Studien der vergangenen Jahre zum Globalen Lernen aufgebaut wurde (u. a. Asbrand, 2009; Applis, 2012, 2015, 2016; Ulrich-Riedhammer, 2018). Unter Berücksichtigung der vorliegenden empirischen Erkenntnisse zu grundlegenden Ansätzen der Förderung ethischer Urteilskompetenz (Zulassen von doppelter Komplexität, Ausbau ethischer Sprachfähigkeit, diskursives Verhandeln und Reflektieren der eigenen Urteilsbildung im Prozess) sowie unter Orientierung am Ansatz von Tödt's Phasenverlauf (Tödt, 1976, 1988) erfolgte die Entwicklung eines Unterrichtstreatments, das an vier strukturverschiedenen Schulen gleicher Schulart untersucht wurde, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie komplexe Modi des ethischen Urteilens von Schüler/-innen im Kontext globalisierter Lebenswelten und damit verbundener, heterogener Deutungsangebote angebahnt, d. h. didaktisch gefördert werden können.

Hierbei sollte das ethische Urteilen nicht nur als individuell reflexiver Prozess angelegt, sondern stets als diskursives

Geschehen, d. h. als interaktive Verhandlungssache bzw. komplexe Relationierungsaufgabe mit inhärenten Aufgaben der Rollen- und Perspektivübernahme vermittelt werden (Adalbjarnardottir & Selman, 1989; Adalbjarnardottir, 2001) sowie als emotional-affektive Angelegenheit (Gigerenzer, 2007; Greene, 2013; Haidt, 2001; Haidt, 2012; Zajonc, 1980), die vor allem von implizitem Wissen angeleitet ist (Engel & Paul, 2019).

In der ersten Doppelstunde „Glokalisierte Bilderwelten“ erfolgte eine Hinführung zum Thema über die von den Schüler/-innen mitgebrachten Bilder. Indem sie sich gegenseitig ihre bildhaften Zugänge zu globalen Prozessen präsentierten, wurde ihnen die eigene Involviertheit in globalisierte, visuelle Kulturen nachvollziehbar (Engel, 2021). In diesem Zusammenhang kam es zu Fragen nach guter Regierungsführung und der Wirksamkeit internationaler Abkommen.

Die Methode „Mystery“ in der zweiten Doppelstunde diente dem Erwerb fachlicher Grundlagen zu Prozessen und Strukturen globaler Textilindustrien. Während sich eine Hälfte der Klasse mit systemischen Verknüpfungen zwischen indischer und amerikanischer Baumwollindustrie auseinandersetzte, befasste sich die andere Hälfte mit dem Vertrieb von Textilien im Discountersystem. In diesem Zusammenhang konfrontierten sich die Schüler/-innen mit Werturteilen und Wertvorstellungen, indem sie Vorgänge und Zusammenhänge einschätzten und ganz unweigerlich darüber reflektierten, inwieweit sie als Konsument/-innen ebenfalls in die erarbeiteten Vorgänge eingebunden sind (Applis & Mehren, 2014).

Die ethische Dimension des Themas wurde in der sich anschließenden Doppelstunde vertieft, in der eine Dilemmadiskussion zu einem semirealen Dilemma des Produktionsprüfers Paul Meier zum Einsatz kam (Ulrich-Riedhammer & Applis, 2013). In der Diskussion eines fachlich orientierten Dilemmas mit widerstreitenden normativen Forderungen zur globalen Textilindustrie erfolgte die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Standpunkten in Bezug auf die zugrundeliegenden Problemstellungen. So konnten sowohl fachliche als auch wertbezogene Fragestellungen, Handlungsverpflichtungen und Handlungsmöglichkeiten von den beteiligten Schüler/-innen diskutiert und (emotional-affektiv) nachvollzogen werden.

Die damit verbundene Fragestellung, wie eine gerechte, globalisierte Welt aus Sicht der Schüler/-innen aussehen müsste, wurde in der vierten Doppelstunde adressiert, indem sie sich mithilfe des Neosokratischen Gesprächs dieser anspruchsvollen Frage widmeten (Mehren, Rempfler & Ulrich-Riedhammer, 2014). Die Schüler/-innen erfuhren hierbei die diskursive Aushandlung von unterschiedlichen Standpunkten in ihrer existentiellen Dimensionierung: Die eigenen und fremden Standortgebundenheiten als Basis ethischer Urteilsprozesse wurden den Schüler/-innen in ihrer biographisch-impliziten Dimension zugänglich und erfahrbar gemacht.

In der folgenden Doppelstunde konnten die Schüler/-innen mit einer Expertin aus dem Bereich der globalen, fair produzierten Modeindustrie respektive einer NGO-Vertreterin aus der außerschulischen Bildungsarbeit ihre bis dahin ungeklärten, noch nicht adressierten oder noch nicht erschöpfend beantworteten Fragen aus den vorausgegangenen Unterrichtsstunden diskutieren, wodurch authentische Einblicke in außerschulische Perspektiven gewonnen werden sollten. Sie lernten

so konkrete Beispiele für ethisch handelnde Organisationen bzw. professionelle NGO-Akteure als Diskussionspartnerinnen kennen und konnten auf diese Weise ihre Strategien der globalen Relationierung vor dem Hintergrund ihres neuen Wissens zu ethischem Urteilen in globalisierten Kontexten prüfen bzw. hinterfragen.

Den Abschluss und zugleich kumulativen Höhepunkt bildete das Welthandelsspiel, dessen Spielkonzeption eine Spannung zwischen dem auf ökonomische Profitmaximierung ausgerichteten Spielziel auf der einen Seite und sozialen und moralischen Normen auf der anderen Seite erzeugt (Hofmann, 2018). Hier „handelten“ die Schüler/-innen als Akteure eines globalen Marktes in doppelter Hinsicht: Einerseits konnten sie Handel mit anderen Spielgruppen betreiben, um möglichst viel Profit zu erwirtschaften, andererseits stellte sich grundsätzlich die Frage, ob Handlungen im Sinne des Spielziels immer auch in ethischer Hinsicht als legitimiert gelten konnten. Dabei beschränkten sich Aushandlungen von problematischen (strategischen und ethischen) Fragen wie auch damit einhergehende Handlungsentscheidungen allerdings nicht nur auf verbale Kommunikationsprozesse, sondern zeigten sich auch und insbesondere in Form von nonverbalen, körperlich-performativen Praktiken. Dieses Element des Treatments wurde wegen seiner Anfälligkeit für die Wiederholung bzw. Nachstellung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern einer hier primär ökonomisierten oder gar imperialistischen Spielordnung, in der knappe Ressourcen und Verteilungskämpfe fokussiert werden, gesondert beforscht. Die (selbst-)kritische Reflexion der Wiederholung von ebensolchen alltäglichen Ordnungsmustern ist für Lernprozesse von zentraler schulpädagogischer und didaktischer Bedeutung (ebd. 2018).

Um die Anbahnung komplexer Modi ethischen Urteilens in unterschiedlichen Schülermilieus untersuchen zu können, haben wir das Treatment an vier Schulen mit unterschiedlichen Schulprofilen von Lehrkräften des jeweiligen Kollegiums durchführen lassen (musisch-ästhetisch, sprachlich und naturwissenschaftlich-technologisch, international, sozialwissenschaftlich/konfessionell). Hierzu wurden in insgesamt neun Klassen Gruppendiskussionen geführt, wobei pro Klasse je drei Gruppendiskussionsgruppen gebildet wurden, sodass die Datengrundlage aus insgesamt 54 Gruppendiskussionen, 27 Prä- und 27 Post-Gruppendiskussionen besteht.

Die dokumentarische Interpretation komplexer Modi ethischen Urteilens erfolgte sodann durch eine forschungsanalytische Unterscheidung zwischen zwei Ebenen des Urteilens: Die erste Ebene betrifft lediglich Meinungen und Theorien über die Welt. Sie verbleibt auf dem Niveau expliziter Bewertungen unverbunden mit der Schul-, Unterrichts- und Alltagspraxis der Schüler/-innen (Engel, 2018). Der zweite Typus ethischen Urteilens verbindet seine ethischen Positionierungen mit seinem Erfahrungswissen, sodass die Urteilspraxis handlungsleitend wird und implizite Werthaltungen entstehen (Lamprecht, 2012). Um auf die Ebene impliziter Werthaltungen vordringen zu können, haben wir bei den Auswertungen der Prä- und Post-Gruppendiskussionen stets darauf geachtet, dass Passagen interpretiert wurden, in denen sich die Schüler/-innen auf der Grundlage von konkreten Schul-, Unterrichts- und Alltagsbeispielen ethisch, d. h. entlang bestimmter Wertmaßstäbe, in ein Verhältnis zu sich, zu anderen und zur

Welt setzten. Von diesen Beispielen ausgehend, wurden sodann Videosequenzen aus dem Treatment gesucht, in denen sich dieselben Schüler/-innen in unterschiedlichen Unterrichtssettings, die jeweils globale Kontexte mit lokalen Fragestellungen verknüpften, konkret zueinander positionierten. Es wurde somit nachvollziehbar gemacht, wie im Klassenraum auch im alltäglichen Interaktionsgeschehen durch die abwertenden oder ermutigenden, konkurrierenden oder kooperierenden Modi des Miteinanders ethische Positionierungen entstehen und im Kontext globalisierter Reflexionshorizonte zugänglich gemacht werden können. Diese wurden in den responsiven Gesprächen mit Schüler/-innen, Lehrkräften und Schulleitung, adressatenbezogen in getrennten Settings, 1–1,5 Jahre nach dem Treatment präsentiert und diskutiert.

### Ergebnisse der Studie

Auf der Grundlage von komparativen Analysen (Nohl, 2001) von 27 Prä- und 27 Post-Gruppendiskussionen ließ sich deutlich erkennen, dass sich – im Vergleich zu den Kontrollgruppen – nach dem Durchlaufen des Treatments die Qualität der Selbst- und Fremdpositionierung im Kontext globaler Vernetzung verändert hatte: Die Schüler/-innen begaben sich sowohl auf der expliziten als auch auf der impliziten Ebene in komplexere Relationierungsdimensionen, indem sie differenziert unterschiedliche Standortgebundenheiten (z. B. abhängig von der Position innerhalb komplexer Produktionsketten) und ihrer existentiellen Prägung, historisch-gesellschaftliche Entwicklungen (s. Strukturvergleiche zwischen verschiedenen Ländern) sowie ökonomische Interessen (z. B. kapitalistischer Fordismus vs. Subsistenzwirtschaft mit geringen Marktüberschüssen) zu berücksichtigen übten und lernten.

Bildungs- und lerntheoretisch formuliert bedeutet dies, dass sich relationierende Modi der Selbst- und Fremdpositionierung verändert hatten und somit differenzierende Selbst- und Weltverhältnisse von den Schüler/-innen erzeugt wurden. Geographiedidaktisch fundiert sind somit die verschiedenen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards Geographie (DGfG, 2017) in ihren Subdifferenzierungen angesteuert und die entsprechenden Fähigkeiten der Schüler/-innen durch den vielfältigen Zugang des Treatments gefördert worden.

Dieses Ergebnis bestätigte sich auch in den responsiven Gesprächen, bei denen u. a. das Welthandelsspiel von den Schüler/-innen als Beispiel für eine neue Erfahrung von Relationierungsmöglichkeiten sowie der dabei zum Tragen kommenden eigenen, alltäglichen Involviertheit in selbige, die Verknüpfung von impliziten Werthaltungen und globalisierten Konflikten zeigte. Bei diesen responsiven Erhebungen lag der Unterricht bereits länger zurück, sodass von einer Langzeitwirkung dieser Unterrichtserfahrungen bzw. einer Nachhaltigkeit der entstandenen Orientierungen ausgegangen werden kann.

Die ausführlichere Darstellung der Typen ethischen Urteilens (s. Abb. 1) differenziert daher die zu zwei Zeitpunkten rekonstruierten relationierenden Modi anhand von vier Erfahrungsdimensionen, die bildungstheoretisch nach Bedingungen und Möglichkeiten des Erzeugens von Selbst- und Weltverhältnissen als Relationierungsmodi von Globalem und Lokalem fragen. Aus geographiedidaktischer Perspektive be-

leuchten sie differenziert, wie komplex sich Kompetenzerwartungen aus den Bereichen Beurteilung/Bewertung und Handlung immer da ausgestalten, wo sie auf geographische Werthaltungen referenzieren, etwa wenn es um die Entwicklung von Fähigkeit und Bereitschaft geht, „sich für ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen, an Planungsprojekten zur Förderung interkulturellen Verständnisses (...) mitzuwirken sowie (...) Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene und die Fähigkeit und Bereitschaft zu entsprechendem Handeln“ zu fördern (DGfG, 2017, S. 27).

Die sinn- und soziogenetische Typenbildung zeigt, wie die impliziten Werthaltungen, die im Rahmen des Treatments artikulierbar wurden, mit entsprechenden Erfahrungsräumen der Schüler/-innen zusammenhängen (Bohnsack, 2017; Nohl, 2013). Dies anzuerkennen und ihre je spezifischen Modi der Relationierung als erfahrungsbasierte Orientierungen aufzugreifen, stellt die Voraussetzung für neue didaktische Zugänge zur Genese und Veränderbarkeit von impliziten Werthaltungen und ihrer Funktion als handlungsleitende Faktoren dar. Erst wenn (an-)erkannt wird, wie bspw. eine ohnmächtige, resignierte oder wütende Haltung seitens der Schüler/-innen in konkreten Alltagserfahrungen begründet liegt und im Unterricht zu einer dichotomisierenden Urteilslogiken führt, ergeben sich Ansatzpunkte, um neue, differenzierend-relationierende Modi des ethischen Urteilens weitergehend zu fördern. Werden die sich unterscheidenden Urteilslogiken in ihrer soziogenetischen Tiefenstruktur nicht anerkannt und in die Unterrichtsentwicklung nicht eingebunden, besteht die Gefahr einer Aus- und Abgrenzung der Unterrichtsdurchführung von Schüler/-innen mit ethischen Urteilslogiken des Typus 2 und 3 (essenzialisierend-generalisierend und situativ-changierend), so dass gewissermaßen an ihnen vorbei unterrichtet wird und sich „fundamentale“ Positionen eher verhärten. Solche Wirkungen wurden stellenweise dort auch durch unser Treatment erzeugt, wo die normativen ethischen Erwartungen durch die fachdidaktischen Wertsetzungen, wie sie beispielsweise in den Bildungsstandards vorgegeben sind, durch einzelne beteiligte Lehrkräfte zu stark eingefordert wurden. Dieses Problem, dass Setzung auf Abgrenzung folgt, wurde von uns in einigen Untersuchungen bereits thematisiert (Applis, 2017, 2016a, 2016b, 2015; Engel, Göhlich & Möller, 2019). Hier stehen für die Zukunft noch differenzierte Untersuchungen dazu an, wie die Lehrpersonen unterstützt werden können, die unterschiedlichen Urteilslogiken in der Unterrichtsdurchführung noch stärker zu berücksichtigen, um zu einer Förderung neuer Modi des ethischen Urteilens zu gelangen.

Dies erscheint insbesondere in Zeiten zunehmender antipluralistischer Tendenzen relevant und lässt sich videobasiert differenziert umsetzen. Hierzu haben wir die Typen in verschiedenen Unterrichtssituationen analysiert. Auf diese Weise konnte der performativen Ebene von Urteilslogiken, d. h. ihrer konkreten, körperlich-interaktiven und räumlich-situieren Artikulation nachgegangen werden (Engel, 2020; Reh, 2014; Rabenstein, 2018). Indem die Typenbildung um Videoanalysen ergänzt wurde, konnten Urteilslogiken – qua Daten-triangulation – in ihrer unterrichtsbezogenen Genese analysiert und somit um ihre performativen Logiken erweitert und an Fallbeispielen ausdifferenziert werden (s. Abb. 1, 2 & 3).

	Typus 1: Kontextsensibel- relationierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 2: Essenzialisierend- generalisierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 3: Situativ-changierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem
Erfahrungsdimension 1: Ethische Urteilslogik im Kontext von antizipierten Globalisierungsprozessen	Modus Operandi der „Wissen-Wollenden“: Diskursivierung von Stand- ortgebundenheiten eröffnet Relationierungsmöglichkei- ten, die Sicherheit im Ur- teilen geben, wobei Urteils- bildung als nie abgeschlossen erlebt, d. h. als prozessuales Ereignis, erfahren wird.	Modus Operandi der „Bereits-Wissenden“: Dichotomisierende Einteil- ung der Welt in „gut und böse“, „schwarz und weiß“, „richtig und falsch“ bestätigt die erlebte Unveränderbarkeit der bestehenden Ungerechtig- keiten.	Modus Operandi der „Wirklich-Wissenden“: Eigene Relevanzsetzungen stehen schulisch-unterricht- lichen Impulsen diametral gegenüber; gängige nor- mative Setzungen werden spielerisch-konfrontativ unterlaufen.
Erfahrungsdimension 2: Ethische Urteilslogik im Konflikt mit den Interessen anderer (Menschen, Länder, Mitschüler/-innen)	Interessen werden in ihren vielfältig zu betrachtenden Abhängigkeiten wahrge- nommen und weisen Schnitt- mengen auf. Die Herstellung von Verhältnismäßigkeiten wird verfolgt.	Interessen werden als einan- der binär gegenüberstehend erfahren, wobei die Verhand- lung dieser als konfliktuös er- lebt wird; hier gilt das Recht des Stärkeren.	Fokus auf (teils gewaltvolle) Nichtberücksichtigung der Interessen von Unterprivi- legierten, Ohnmächtigen oder Opfern von Gewalt oder Macht, wobei sie sich selbst als Opfer erleben bzw. wahr- nehmen.
Erfahrungsdimension 3: Ethische Urteilslogik und Folgen des (eige- nen) Handelns für andere (Men-schen, Länder, Mit- schüler/-innen)	Um Verhältnismäßigkeiten herzustellen wird eine Kom- bination aus individueller (bottom-up) und institutio- neller (top-down) Verantwor- tung angesehen.	Überforderung durch Resig- nation oder Idealismus füh- ren zur tendenziellen Zurück- weisung von individueller Verantwortung.	Konfrontation anderer mit der Wider-prüchlichkeit des alltäglichen menschlichen Handelns und dessen Unver- einbarkeit mit gesellschaft- lich-normativen Setzungen.
Erfahrungsdimension 4: Ethische Urteilslogik im Kontext von Fragestellungen zur Andersheit/Fremdheit (von Menschen, Ländern, Mitschüler/-innen)	Eigenes und Fremdes ist re- lativ bzw. kontextsensibel zu bestimmen; man kann sich auch fremd zu sich selbst werden; Fremdes wird als Er- weiterung des Selbst erlebt.	Eigenes und Fremdes ist klar trennbar; ein Part/eine Erfah- rung wird als repräsentativ für das Ganze gewertet; defizitäre Betrachtung des Anderen, der Bessere hat das Recht zu dominieren.	Fremd ist die Realität des Mainstreams; diesen gilt es mit der eigentlichen Realität situativ zu konfrontieren.
Exemplarischer Transkriptausschnitt	„ich find auch ähm dass sozusagen=etz so Aufklärung in den Schulen betrieben wird; ganz gut weil im Endeffekt müssen wir uns erstmal; jetzt in unsrem Alter fangen wir an so unsre eigene Meinung über alles zu bilden und wenn wir da halt solche Informationen kriegen; sehn wir des vielleicht auch (.) gleich; (.) von Anfang an: Ohne dass wir da irgend- welche Informationen haben; (.) gleich ähm von der so °äh° (.) richtigeren Seite. Also dass wir erst mal drauf schau; ja. (.) ähm ist des überhaupt (.)	„Ja. (.) also es is halt wirklich (.) wenn mans jetzt überträgt auf Globalisierung dass es halt Länder gibt die halt über den andern stehen, und halt sozusagen den andern die Richtlinien weisen (.) was hingeht oder halt auch in den Gruppenarbeit is ja ganz normal. Dass halt einer die Führung übernimmt also es gibt ja immer einen“ (S4-10c-2, 634-637)	„und dann. (.) äh-äh. Aber jetzt bekommt man ir- gendwie jeden Tag oder fast jede Stunde irgend-ne Drecks-Nachricht von we- gen. Ah:h. der is gestorben. Da wird bombardiert. Da:: k-kommt die Wüste. Die-ses Dorf wird ausgelöscht. Und man denkt sich nur noch. Fuck. (.) @(.).@“ (S1_10e-2, 376-383)

	Typus 1: Kontextsensibel- relationierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 2: Essenzialisierend- generalisierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 3: Situativ-changierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem
	<p>Fair Trade hergestellt; oder so. (.) und nicht erst von der Seite; ja es ist günstig; es: ja richtig gut für uns. Ähm:m u:nd (.) ich find auch dass wir als Schüler oder einfach auch=halt als Kinder weil wir ja sozusagen irgendwie Zu:kunft sind; @(.).@ ähm so n-bisschen:n (.) also ich find die Schüler müssen halt (.) so n-bisschen was machen aber es: (.) wie schon gesagt; es will halt eener wirklich was machen. (.) des: des Problem.“</p> <p>(S2_10a-1, 373-384)</p>		
Soziogenese der ethischen Urteilslogik (Erfahrungsräume, in denen die entsprechenden impliziten Werthaltungen generiert werden)	<p>Die Erfahrungsräume Familie, Schule und Peergroup weisen im Alltag dieser Schüler/-innen deutliche Überschneidungen auf. Themen und Interessen werden in den verschiedenen Sozialisationsfeldern diskursiviert und somit kontext-bezogen erweitert bzw. differenziert.</p> <p>Das Thema Globalisierung kommt für diese Schüler/-innen in der Peergroup zum Tragen, wenn sie bspw. mit Freund/-innen aus anderen Ländern via Social Media, wie WhatsApp oder Instagram, kommunizieren und somit Fragestellungen in globalisierten Urteilslogiken bearbeiten lernen. Auch in der Familie wird das Bewusstsein für globale Sachverhalte sensibilisiert, indem internationalisierte Vernetzungen beruflich oder privat zum Tragen kommen und internationale, beispielsweise politische Ereignisse als relevant für lokale Entwicklungen eingeschätzt und kontextualisiert werden.</p>	<p>Die Erfahrungsräume Familie, Schule und Peergroup sind im Alltag dieser Schüler/-innen punktuell verbunden. Es gibt eine positive Orientierung an hierarchischen Ordnungen, die auf globale Systeme übertragen werden. Erfahrungen eigener Macht oder Ohnmacht werden auf der Grundlage dieser Bewertungslogik plausibilisiert.</p> <p>Beim Aufnehmen und Posten von Videos wird das Thema Globalisierung für die Schüler/-innen im Kontext der peer-kulturellen Kommunikation virulent und somit lokal greifbar. Für die Familie werden keine internationalen Lebensbereiche (beruflich) relevant.</p>	<p>Die Erfahrungsräume Familie, Schule und Peergroup sind im Alltag dieser Schüler/-innen zumeist unverbunden. Themen (wie Globalisierung) der Schule bleiben nicht nur isoliert von Interessen der Familie und Peergroup, sondern werden als unwichtig eingestuft. Es ergeben sich somit für sie keine Verbindungen zwischen lokalen Ereignissen und globalen Geschehnissen; auch die eigenen Handlungen setzen sie in kein Verhältnis zu gesellschaftlichen Entwicklungen. Stattdessen wird die eigene Positionierung als sinnloswütender Kampf erlebt: Trotz Artikulation von Interessen findet diese (vulnerable) Schüler/-innenschaft gesellschaftlich, schulisch und unterrichtlich kein Gehör.</p>

	Typus 1: Kontextsensibel- relationierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 2: Essenzialisierend- generalisierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem	Typus 3: Situativ-changierender Modus der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem
Didaktisch-methodische Herausforderung (unter Rückgriff auf die soziogenetischen Analysen, d. h. den Ergebnissen zu Erfahrungsräumen, die entsprechende Urteilslogiken hervorbringen.)	Wie können differenzierte Urteilslogiken in ihrer verantwortungsbezogenen Qualität erfahrungsbasiert gefördert werden?	Wie können dichotomisierende Logiken erfahrungsbasiert verstanden und verändert werden?	Wie können wütend-ohnmächtige Urteilslogiken in ihrer Qualität des Widerstands globaler und lokaler Ungerechtigkeiten gegenüber anerkannt und erfahrungsbasiert verändert werden?
Fokussierung von Bildungsstandards, die die Verknüpfung von Erfahrungsräumen und ethischen Urteilslogiken aufgreifen können (DGfG, 2017)	F4, O5, B1, B2, B3, H2, H3	F3, F4, K1, K2, O5, B1, B2, B3, H1, H4	F4, K2, O5, B1, B2, B3, H1, H3, H4

Abb. 1: Sinn- und soziogenetische Typenbildung – Modi der Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem (Datenbasis: Gruppendiskussionen & Fragebögen),  
Quelle: eigene Darstellung

In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass wir bei unserer Antragstellung bei der DFG die Ebene des Urteilens vor Ort, das konkrete Positionieren der Schüler/-innen zueinander noch unterschätzt hatten. Der Unterricht entwickelte sich für die Schüler/-innen im Kontext der Unterrichtseinheit zu einem Ort/Erfahrungsraum, an/in dem sie ethische Konflikte direkt und unmittelbar, d. h. kopräsent und miteinander aushandeln konnten. Dabei kamen in Erweiterung zur ersten Typenbildung insbesondere die folgenden performativen Urteilslogiken zum Ausdruck: Die Schüler/-innen urteilten im Zusammenhang mit globalisierten Frage- und Aufgabenstellungen auf der performativen Ebene relationierend, ökonomisch, normativ, fixierend, widerständig oder situativ (siehe Zusammenführung bzw. Differenzierung der Typenbildung durch die Systematik von Praktiken ethischen Urteilens (Abb. 2 und 3). So dokumentiert sich, wie in der folgenden Graphik dargestellt, innerhalb des Typus 1 (kontextsensibel-relationierend) die performative Unterrichtspraktik „kontextsensibel abwägend“ (Exemplarische Fälle: Nora und Ben), in Typus 2 (essenzialisierend-generalisierend) die Unterrichtspraktiken „pauschalisierend-resignierend“ (Exemplarische Fälle Carolin und Jenny), „idealistisch-kolonialisierend“ (Exemplarische Fälle: Sofie und Lorenz) und „gewinnorientiert-kapitalistisch“ (Exemplarische Fälle: Julia und Helena) und in Typus 3 (situativ-changierend) „changierend-positionierend“ (Exemplarische Fälle: Bella, Fenja und Laura) und „ambivalent problematisierend“ (Exemplarische Fälle: Isabella, Justus und Nick).

Sie wurden videobasiert analysiert und bieten somit zentrale Ansatzpunkte für die Entwicklung von didaktischen Modellen, die die räumliche, die interaktiv-adressierende und die soziomaterielle Ebene von unterrichtlichen Lern- und Bildungsprozessen im Kontext globalisierter Frage- und Aufgabenstellungen in ihrem Zusammenspiel fokussieren. Neben der Frage, wie die Schüler/-innen schul-, unterrichts- und all-

tagspraktische Themen mit den neuen Methoden ethischen Urteilens zu verschränken lernten, konnten wir videobasiert somit noch eine weitere Dimension ethischen Urteilens rekonstruieren und für die Entwicklung didaktischer Modelle zur Verfügung stellen und relationale Praktiken ethischen Urteilens als neue Analysekatgorie in den Diskurs einführen (Engel, 2020; Applis et al. 2019). Durch diese AnalyseEinstellung ließ sich rekonstruieren, wie sich die Schüler/-innen im Klassenraum konkret zueinander positionieren (performative Ebene), wie sie sich im Klassenraum platzieren oder platziert werden (räumliche Ebene) und wie sie unterrichtliche Dinge bzw. Materialien nutzen (kontagionale/soziomaterielle Ebene) bzw. wie in diesen Modi der Relationierung ethische Urteilslogiken artikulierbar bzw. veränderbar werden. Es wurde nachvollziehbar, wie Schüler/-innen – während sie auf der expliziten, didaktisch gewünschten Ebene (kritisch) über die ungerechten Produktionen in Indien diskutierten – konkret vor Ort Schüler/-innen ausgrenzten, marginalisierten und minorisierten (Engel, Göhlich & Möller, 2019). Indem diese Ebene in den Blick gerät, wird die aktuelle didaktische Forschung zu Fragen ethischen Urteilens videobasiert nicht nur um die bereits in Aussicht gestellte Differenzierung zwischen expliziten Bewertungen und impliziten Werthaltungen ergänzt, sondern um innovative Ansätze zu performativen Logiken ethischen Urteilens im Unterricht erweitert und somit eine neue Verschränkung von Globalem und Lokalem in die geographiedidaktische Unterrichtsforschung eingeführt. Bislang konzentriert sich geographiedidaktische Forschung primär auf die Entwicklung von „Paper-Pencil-Aufgaben“, um bei einzelnen Schüler/-innen zu Test- bzw. Prüfungsergebnissen und ggf. zu Kompetenzsteigerung zu gelangen. Es wurde deutlich, dass es weniger die individuellen, als die sich innerhalb von Gruppendynamiken entfaltenden (Bohnsack & Nohl, 2001), gemeinsam hergestellten Urteilspraktiken sind, die für den unterrichtlichen Erfolg

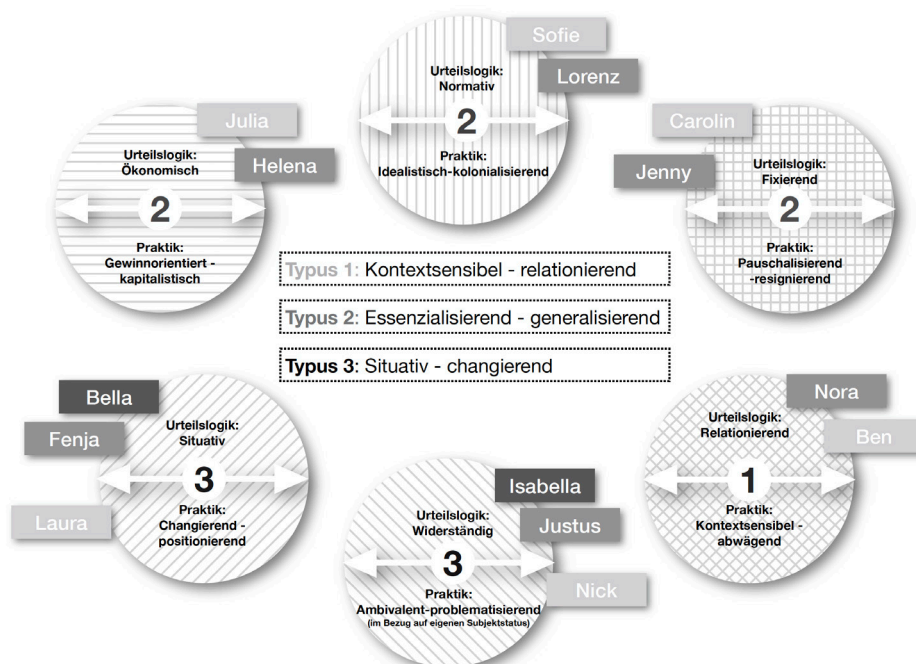


Abb. 2: Performative Urteilslogiken im Kontext globalisierter Frage- und Aufgabenstellungen. Verschränkung von sinn- und soziogenetischer Typenbildung mit der Systematik von Praktiken ethischen Urteilens, vgl. ausführlich in Abb. 3 (die verwendeten Namen sind anonymisiert.).  
Quelle: eigene Darstellung

im Sinne von Kompetenzsteigerung im Bereich Beurteilung/Bewertung verantwortlich sind. Geht es also um Kompetenzsteigerung in den Bereichen Beurteilung/Bewertung und auch um Handlung unter Berücksichtigung geographisch-normativer Perspektiven der Orientierung an Wertvorstellungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, könnten Maßnahmen der Lehrkräftebildung in allen Phasen in deutlich ausgeprägter Form als bisher Züge performativen Trainings annehmen, um es Lehrkräften auf Grundlage eines theoretischen Orientierungssystems – wie dem innerhalb des ReMU-Projektes entwickelten – zu ermöglichen, sich entfaltende Urteilslogiken zu erkennen und sie angemessen, d. h. differenzierter, zu moderieren.

Dies scheint insbesondere angesichts zunehmender anti-pluralistischer Tendenzen von besonderer Relevanz, die Frage der Positionierung zu sich und zu anderen im globalisierten Kontext als zentrale Aufgabe künftiger Unterrichtsforschung markiert.

### Ausblick

Die in diesem Aufsatz dargelegte Interventionsstudie hatte zum Ziel theorie- und empiriebasiert eine Unterrichtskonzeption zu entwickeln und zu beforschen, die sich u. a. durch globalisierte Lebensweltbezüge, diskursethische Aushandlungsprozesse und bewusste Reflexionsprozesse eigener Werte von den vielfach in der geographischen Unterrichtspraxis verfolgten, stark normativ aufgeladenen Ansätzen abgrenzt. Damit sollte ein alternativer konzeptioneller Zugang aufgezeigt werden, wie die anvisierten bildungspolitischen Standards im Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung in sinnvoller Weise angebahnt und grundlegende politische, gesellschaftliche Fragen Globalen Lernens, verstanden als Entwicklungsaufgabe, behandelt werden können (vgl. Applis, 2012; Davies, Evans & Reid 2005).

Die empirischen Erkenntnisse zeigen, dass dieser Unterricht für die Schüler/-innen zu einem Ort/Erfahrungsraum wurde, an/in dem sie ethische Konflikte direkt und unmittelbar, d. h. kopräsent und miteinander aushandeln konnten. Ferner trat deutlich hervor, dass sich Schüler/-innen über ihre Familien, ihre Freund/-innen und vor allem über digitalisierte Medien längst auch unabhängig vom Unterricht sehr unterschiedlich über aktuelle Weltgeschehnisse informieren und insofern digitalisierte Modi der Relationierung zukünftig noch weitergehend zu untersuchen sein werden (Engel & Jörissen, 2019). Nicht nur in diesem Zusammenhang legt das Projekt die Schlussfolgerung nahe, dass die geographiedidaktische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in all den skizzierten Bereichen vor großen Herausforderungen steht und deutlich stärker den Charakter performativer Professionalisierungen unter Einbezug von Beispielen von Unterrichtsvideographien erhalten sollte, um die impliziten Tiefenstrukturen von Geographieunterricht für Lehrkräfte reflexiv zugänglich zu machen.

Werden Theorien oder theoretische Konzepte Grundlage fachdidaktischer Unterrichtsplanung, verwandeln sie sich in normative didaktische Konzepte, d. h. über das Formulieren von Kompetenzerwartungen oder Lernzielen wird ein didaktisch-methodisches und unterrichtsinhaltliches Sollen in die unterrichtlichen Praktiken implementiert. Dies schränkt potenziell die Entscheidungsfreiheit von Schüler/-innen in der Auseinandersetzung mit Fragestellungen im globalen Kontext und im Nahbereich ein (vgl. grundlegend Applis, 2012). Da die Pädagogik keinen unmittelbaren Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden haben kann (vgl. Scheunpflug & Seitz 1993; Treml, 1993a; Treml, 1993b), wird durch unsere Untersuchungen erneut bestätigt, dass die Anregung von Lernvorgängen durch Lernangebote in selbstorganisierten Lernarrangements zu bevorzugen ist – dies impliziert insbesondere, wie



Scheunpflug formuliert, dass eine „Zurückhaltung gegenüber der Annahme geboten [sei], normativ orientierte Bildungsangebote könnten direkt in Lernprozesse im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen“ (Scheunpflug, 2007, S. 12). Somit ist die stark normativ/erzieherische Komponente des Curriculums noch einmal kritisch zu hinterfragen. Das theoretische Konzept der Glokalisierung als eine Art Unterrichtsprinzip oder didaktisches Konzept macht, so unsere Überzeugung, die Verhältnissetzung von Globalem und Lokalem thematisierbar und davon ausgehend insbesondere auch ungleichheitsbezogene Fragestellungen aus postkolonialistischer Sicht diskutierbar. Diese sensibilisieren für „die Verschränkung von Macht und Wissensproduktion im Kontext kolonialer und imperialer Verhältnisse“ (Boatcă, 2015; siehe auch Diz Muñoz, 2020; Gibson et al. 2008).

So ist im Kontext der Lehrer/-innenbildung ein weiteres Forschungsprojekt geplant: Die videobasierten Einblicke in die ethischen Urteilslogiken von Schüler/-innen, die wir im Rahmen der responsiven Gespräche ermöglicht haben, haben sich als vielversprechend zur vertiefenden geographiedidaktischen Ausbildung von Lehrkräften erwiesen. Sie gezielt zur Professionalisierung einzusetzen und somit eine performative, an Praktiken orientierte Lehrer/-innenbildung zu entwickeln, ist daher erklärtes Ziel der aktuellen Projektplanung. Die Ergebnisse mehrerer geographiedidaktischer Studien zeigen (vgl. Applis & Fögele 2014; Applis, 2016; Applis & Fögele 2016;

Applis, 2017), dass die Ausbildungslage bezüglich der Erwartungen der Bildungsstandards, ethische Urteilsfähigkeit zu fördern (vgl. DGfG, 2017; Kompetenzbereiche Bewertung/ Beurteilung und Handlung), bisher eher als prekär einzustufen ist.

Aufgrund der starken Stellung digitalisierter Medien bei Fragen der Glokalisierung im Lebensalltag der Schüler/-innen (Engel & Jörissen 2019; Engel, 2021) ist ein logischer Schritt, digitalisierte Modi der Relationierung in einem weiteren geplanten Nachfolgeprojekt vertieft zu analysieren. Im Anschluss an (post-)digitale Kulturtheorien soll untersucht werden, wie sich Selbst- und Weltverhältnisse durch die Nutzung globaler Technologien verändern und wie sie sich auf die Entwicklung neuer Unterrichtskulturen auswirken (können). Hier werden auf der Basis einer responsiven Methodologie, mit Lehrer/-innen und Schüler/-innen Lernvideos und Podcast-Formate entwickelt und somit neue kulturelle Formen der Wissenszeugung exploriert. Qualitativ rekonstruktiv wird sodann untersucht, wie sich durch die digitalen Infrastrukturen (Stalder, 2016; Jörissen, 2020) die pädagogische Gestaltung von Unterricht und die Unterrichtsinteraktionen verändern und neue Lehr-/Lernsubjekte entstehen. Das Projekt arbeitet mit einem triangulierten Forschungsdesign, so ist u. a. die Erhebung und Auswertung folgender Daten geplant: Unterrichtsvideographien, Chat-Analysen, Fragebogenerhebungen sowie Videoanalysen der von den Lehrer/-innen und Schüler/-innen entwickelten Videos (Engel, 2021).

Typus 3: situativ-changierend	 Urteilslogik: widerständig  <i>Praktik: ambivalent-problematisierend (auch in Bezug auf den eigenen Subjektstatus)</i>	<p>Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, blockieren einen schnellen Unterrichtsablauf durch ihre widerständige Performanz. Sie bearbeiten die alltäglichen Unterrichtsaufgaben eher widerwillig und i. d. R. nicht entsprechend der Vorgaben. Sie platzieren sich tendenziell randständig des zentralen Unterrichtsgeschehens, d. h. möglichst außerhalb der Sichtweite von Lehrpersonen und dem Zentrum der Klassengemeinschaft. Schüler/-innen, die diesem Typus zugeordnet werden können, werden als Außenseiter erkennbar, die weder von Mitschüler/-innen noch von Lehrer/-innen performative Anerkennung erhalten, ihre Worte finden (teilweise trotz fachlicher Richtigkeit) kein Gehör. Unterrichtsmaterialien nutzen sie kaum, nur auf erneute Anweisung der Lehrkraft und auch dann nur gleichgültig. Sie gewinnen für sie keinerlei Bedeutung oder Relevanz. Sie beschäftigen sich quer zu den offiziellen Aufgaben mit anderen Dingen differenziert – eröffnen also alternative bzw. parallele Diskurse zum offiziellen Unterrichtsgeschehen. Inhaltlich argumentieren sie ambivalent und widerständig bzw. entgegen anerkannter Mainstream-Theorien. Ihre widerständige Urteilslogik wird in ambivalent-problematisierenden Praktiken bei der Bearbeitung von Aufgaben in Gruppenarbeitssituationen, aber auch im Frontalunterricht nachvollziehbar. <i>Diese Schüler/-innen sind in ihrem Kompetenzgrad in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung schwer einzuschätzen, weil sie keine an den geographiedidaktischen Unterrichtsmethoden aufgerichtete Performanz zeigen. Die Unterrichtseinheit verunsichert sie einerseits und aktiviert sie andererseits (so beispielsweise insbesondere im Kontext des Welthandelsspiels), weil sie über keine an die offenen und inhaltlich herausfordernden Formen angepassten Widerstands- und Vermeidungsstrategien verfügen.</i></p>
	 Urteilslogik: situativ  <i>Praktik: changierend-positionierend</i>	<p>Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, handeln scheinbar willkürlich, ihren (Inter-)Aktionen ist keine übergreifende oder längerfristige Ausrichtung zu entnehmen, stattdessen entscheiden sie sich schnell und spontan um. Mal ist ihnen die Aufgabebearbeitung wichtig, mal eine soziale Interaktion mit einer Freundin und dann wieder ein individueller Belang. Inhaltlich sind sie schwer zu fassen und argumentieren sprunghaft bzw. positionieren sich changierend. <i>Diese Schüler/-innen zeigen mittlere bis niedrige Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des geographiedidaktischen Unterrichtsarrangements ist ihr Handeln schwer voraussehbar.</i></p>

Typus 2: essenzialisierend-generalisierend		Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, zeichnen sich durch eine rasche und zielorientierte Arbeitsweise aus. Sie versuchen im Unterricht möglichst schnell an das erklärte Aufgabenziel zu gelangen und dabei individuell möglichst wenige Ressourcen (Zeit, Aufwand, Anstrengung, Kommunikation mit anderen Schüler/-innen) zu verbrauchen bzw. ihren Erkenntnisgewinn individuell zu erhöhen. Inhaltlich stehen für sie die zu erreichenden Unterrichtsziele über sozialen Fragstellungen. So nehmen sie beispielsweise beim Bearbeiten der Aufgaben wenig Rücksicht auf Mitschüler/-innen und ihre Belange. Sie positionieren sich gewinnorientiert und kapitalistischen Ordnungsprinzipien folgend, d. h. die Maximierung von Erkenntnisgewinn oder Anerkennung durch den Lehrer/-in stellen das entscheidende Ziel dar, dessen Erreichen vor anderen Abwägungen steht – der Zweck heiligt hier die Mittel. <i>Diese Schüler/-innen zeigen hohe bis mittlere Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des Unterrichtsgeschehens handeln sie innerhalb der geographiedidaktischen Unterrichtsmethoden strategisch-zielorientiert, Fortgang und Ausgestaltung des Arbeitsprozesses werden kaum von inhaltlich intensiver diskursiver Auseinandersetzung vorangebracht.</i>
		Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, platzieren sich im Klassenraum häufig über den anderen, beispielsweise auf einer Fensterbank, auf dem Tisch oder ganz vorn im Klassenraum. Sie sprechen mit lauter Stimme nicht unbedingt zu Schüler/-innen, sondern eher über die anderen Schüler/-innen hinweg und „erklären ihnen, die Welt“. Dabei kommt eine Gestik und Mimik zum Tragen (erhobenen Hauptes, mit – ihre Aussagen unterstreichenden – Handbewegungen), die von den anderen Schüler/-innen nicht selten als Inszenierung der Überlegenheit wahrgenommen und auf performativer Ebene bewunderndfolgend oder abgrenzend kommentiert wird. Inhaltlich greift dieser Typus häufig auf idealistische Argumentationen und kolonialisierende bzw. imperialistische Interaktionsmuster zurück und erarbeitet Fragestellungen und Aufgaben entlang dieser Norm und weniger interaktiv, kooperativ oder im Austausch mit (ethischen) Positionierungen der anderen Schüler/-innen. <i>Diese Schüler/-innen zeigen hohe bis mittlere Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des Unterrichtsgeschehens versuchen sie innerhalb der geographiedidaktischen Unterrichtsmethoden zu führen und unterdrücken häufig diskursive Auseinandersetzungen und Verhandlungen über den Arbeitsprozess.</i>
		Schüler/-innen, die diese Urteilslogik anwenden, zeichnen sich auch durch eine starke Zurückhaltung und eine Starre ihrer Position aus. Sie sitzen meist still und zurückgezogen in einer Ecke, bearbeiten Aufgaben anweisungsorientiert und möglichst unbemerkt. Dabei werden sie (sozial) beinahe unsichtbar. Inhaltlich gehen sie von einer Unveränderbarkeit der Situationen aus, die auch ihre Zurückhaltung und Unbewegtheit (für sie) plausibilisiert. Sie wird in pauschalisierend-resignierenden Praktiken nachvollziehbar, die ohne größeres Engagement eher statisch verharren. <i>Diese Schüler/-innen zeigen mittlere bis niedrige Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des Unterrichtsgeschehens handeln sie innerhalb der Unterrichtsmethoden auf Anweisung von dominierenden Partner/-innen. Fehlen diese, führt dies zu Unsicherheit und beobachtbarer Gleichgültigkeit gegenüber Fortgang und Ausgestaltung des Arbeitsprozesses.</i>
Typus 1: kontextsensibel-relativierend		Schüler/-innen, die diese Urteilslogiken anwenden, fokussieren auf verschiedene Ebenen gleichzeitig: Während sie über globale Ungerechtigkeiten diskutieren, haben sie auch Ungerechtigkeiten vor Ort, im Klassenraum im Blick und achten auf Mitschüler/-innen, die aus dominanten Diskurslogiken ausgeschlossen werden. Sie bewegen sich flexibel, aber konzentriert durch den Raum und interagieren sowohl sozialorientiert als auch inhaltlich fokussiert. Sie setzen Ressourcen schonend, d. h. bewusst ein. Sie nehmen sich mal (körperlich/verbal), z. B. aus dem Unterrichtsgespräch zurück und können dann auch wieder führend die Diskussion vorantreiben, Unterrichtsmaterialien entwickeln sie gern weiter bzw. nutzen sie erkenntnisreich. Inhaltlich zeichnen sie sich durch eine Varianz von Positionierungen und Urteilslogiken, d.h. durch kontextsensibel abwägende Praktiken aus. <i>Diese Schüler/-innen zeigen hohe Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung/Methoden und Bewertung/Beurteilung; innerhalb des Unterrichtsgeschehens schließen sie flüssig an alle didaktischen Erwartungen der geographiedidaktischen Unterrichtsmethoden an (Hinweis: Hier und im Folgenden werden wegen der Konzentration auf unterrichtliche Praktiken keine Aussagen zu den Kompetenzbereichen Fachwissen, Orientierung und – außerunterrichtliche – Handlung, vgl. DGfG, 2017, gemacht).</i>

Abb. 3: Praktiken ethischen Urteilens im Kontext geographiedidaktischer Ansätze, Quelle: eigene Darstellung

## Literatur

- Adalbjarnodir, S. (2001). Zur Entwicklung von Lehrern und Schülern. Ein sozio-moralischer Ansatz in der Schule. In W. Edelstein et al. (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 213–233). Weinheim und Basel: Beltz.
- Adalbjarnodir, S. & Selman, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and class-mates. Developmental and stylistic variations. *Child Development*, 60(3), 539–550. <https://doi.org/10.2307/1130720>
- Applis, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Schnelldruck Süd.
- Applis, S. (2015). Analysis of Possibilities of Discussing Questions of Global Justice in Geography Classes. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24, 273–285. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1034461>
- Applis, S. (2016a). Der Habitus steht der Didaktik im Weg – Die Förderung sozio-moralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In J. Dietrich et al. (Hrsg.), *Experimente. Ansätze zu einer kritisch-reflexiven empirischen Forschung in der Didaktik der Philosophie und Ethik. (Tagungsband zur 9. Fachtagung Philosophie & Ethik, S. 119–144). Zur Rolle empirischer Forschung für Philosophie, Ethik und ihre Didaktik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Applis, S. (2016b). Research on the Challenges of Introducing the Dilemma Discussion for the Support of Judgment Competence in the Geography Classroom. *Research in Geographic Education*, 18(1), 25–40.
- Applis, S. (2017). Ethische Überlegungen zum Einsatz von Visualisierungen und der besonderen Bedeutung der Einbildungskraft für Erkenntnisprozesse zu Fragen des Fremden. Empirische Ergebnisse dokumentarischer Rekonstruktionen von Vorstellungen von Geographielehrkräften. In H. Jahnke et al. (Hrsg.), *Räume visualisieren. Geographiedidaktische Forschungen*. (Band 61., S. 163–184). Münster: read-box unipress.
- Applis, S. (2020/i. E.). Der Habitus steht der Didaktik im Weg – Die Förderung sozio-moralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In J. Dietrich, J. Rohbeck & C. Brand (Hrsg.), *Experimente. Ansätze zu einer kritisch-reflexiven empirischen Forschung in der Didaktik der Philosophie und Ethik (Tagungsband zur 9. Fachtagung Philosophie & Ethik, S. 118–142). Zur Rolle empirischer Forschung für Philosophie, Ethik und ihre Didaktik, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Applis, S. et al. (2019). Das Welthandelsspiel aus einer Perspektive geographischer, ethischer, philosophischer, ökonomischer, erziehungswissenschaftlicher, politischer und sozial-/gesellschaftswissenschaftlicher Bildung – Eine interdisziplinär-explorative Auseinandersetzung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, (3), 98–125.
- Applis, S. & Fögele, J. (2014). Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 42(4), 193–212.
- Applis, S. & Fögele, J. (2016). Development of Geography Teachers Capacity to Evaluate: Analysis on Coping with Complexity and Controversiality. *Research in Geographic Education*, 18(1), 10–24.
- Applis, S. & Mehren, R. (2014). Global Learning in a Geography Course Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. *Review of International Geography Education online (RIGEO)*, 4(1), 58–70. Zugriff am 04.07.2020 <http://www.rigeo.org/vol4no1/Number1spring/RIGEO-V4-N1-4.pdf>
- Asbrand, B. (2009a). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvddzpw5w7>
- Asbrand, B. (2009b). Schule verändern, Innovationen implementieren – der Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ und die Kooperation zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(1), 15–21.
- Beck, U. (1997): *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boatcă M. (2015). Postkolonialismus und Dekolonialität. In M. Boatcă, K. Fischer, G. Hauck (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungsforschung. Springer NachschlageWissen*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05675-9\\_11-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05675-9_11-1)
- Bögeholz, S. & Barkmann, J. (2003). *Ökologische Bewertungskompetenz für reale Entscheidungssituationen: Gestalten bei faktischer & ethischer Komplexität. DGU-Nachrichten*, 27, 44–53.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001): Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. (S. 17–37). Opladen: Leske + Budrich.
- Dauber, H. (2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 29–32.
- Davies, I., Evans, M. & Reid, A. (2005). A critique of “Global education” and “Citizenship education”. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Berlin: DGfG.
- Diz Muñoz, C. (im Druck, 2020). Whose voices, bodies, objects and artefacts are we teaching, sustaining, learning of, and asking students to practice in? In B. Jörissen & L. Unterberg (Hrsg.), *Aesthetics of Transformation. Arts Education Research and the Challenge of Cultural Sustainability*. Wiesbaden: VS.
- Dürschmidt, J. (2011). Roland Robertson: Kultur im Spannungsfeld der Globalisierung. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 734–745). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6\\_59](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6_59)
- Engel, J. (2015). Image language and the language of images: A closer examination of videography in cross-cultural school studies. *Research in Comparative and International Education*, (3), 383–393. <https://doi.org/10.1177/1745499915580423>
- Engel, J. (2018). Evaluation als Methode organisationspädagogischer Praxis. In M. Göhlich et al. (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 697–706). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5\\_66](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_66)
- Engel, J. (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung. In C. Demmer et al. (Hrsg.), *Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung* (S. 61–85). Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvz0h9fd.6>
- Engel, J. (im Druck, 2021). Global forms of digitality intersect with local visual cultures - zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. In S. Amling & A. Geimer (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode 1*. Berlin: Centrum für qual. Evaluations- und Sozialforschung.
- Engel, J., Göhlich, M. & Möller, E. (2019). Interaction, Subalternity, and Marginalization. An Empirical Study on Globalised Realities in the Classroom. In Taylor & Francis (Hrsg.), *Journal „Diaspora, Indigenous, and Minority Education“ (DIME)*, 13(1), 40–53. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1490717>
- Engel, J. & Jörissen, B. (2019). Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In T. Alkemeyer et al. (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen* (S. 547–565). Bielefeld: transcript.
- Engel, J. & Paul, H. (2019). Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In A. Kraus et al. (Hrsg.), *Handbuch „Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 107–120). Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, G. (2005). Globalisierung verstehen? Ansätze und Wege zu „global denken lernen“. In K. Engelhard & K. H. Otto (Hrsg.), *Globalisierung: Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung*. Münster: Waxmann.
- Gibson, K. L., Rimmington, G. M. & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship With Global Learning. *Roeper Review*, 30(1), 11–23. <https://doi.org/10.1080/02783190701836270>
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: C. Bertelsmann.
- Greene, J. D. (2013). *Moral Tribes. Emotion, Reason and the Gap between Us and Them*. New York: Penguin.
- Haidt, J. (2001). The emotional Dog and Its Rational Tail: A social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. (2012). *The righteous Mind. Why good people are divided by Politics and Religion*. New York: Penguin.
- Heitmeyer, W. (2018). *Autoritäre Versuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hofmann, J. (2018). Zur Eignung spielbasierter Unterrichtssettings für ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Ein konzeptioneller Vergleich des Welthandelsspiels mit dem iterierten Gefangenendilemma. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 46(4), 33–63.
- Jörissen, B. (2020). Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20(3), 341–356.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>
- Löw, M. (2011). Raum. Die topologischen Dimensionen von Kultur. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (Band 3 Themen und Tendenzen, S. 46–60). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Mehren, R., Rempfer, A. & Ulrich-Riedhammer, E. M. (2014). Denken lernen in Zusammenhängen. Systemkompetenz als Schlüssel zur Steigerung der Eigenkomplexität von Schülern. *Praxis Geographie*, (4), 4–8.
- Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 253–275). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7_12)

- Nohl, A.-M. (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Oelkers, J. & Andresen, S. (2018). Tabubruch und Radikalisierung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 725–727.
- Pille, T. & Alkemeyer, T. (2018). „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In J. Budde et al. (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 150–170). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervoren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–37). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.4>
- Rabenstein, K. (2018a). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. (2014). Die Kamera und der Dritte. Videographie als Methode kulturwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung. In C. Thompson et al. (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 30–50). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Robertson, R. (1995). „Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity“. In M. Featherstone et al. (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25–44), London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>
- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(1), 9–14.
- Scheunpflug, A. (2007). *Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens aus. Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*. Hrsg. von VENRO. Bielefeld: Welthaus Bielefeld.
- Scheunpflug, A. & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/13504620500526446>
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Aktion Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A. & Seitz, K. (Hrsg.) (1993). *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. Dokumentation des 2. Symposions der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik vom 15.–17. Mai 1992 auf Burg Rieneck. Edition. Tübingen u. Hamburg: Schöppe & Schwarzbart.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Tremel, A. K. (1980). Was ist Entwicklungspädagogik? In ders. (Hrsg.), *Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung*. (S. 3–17) Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.
- Tremel, A. K. (1993a). Desorientierung überall – oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In A. Scheunpflug, & K. Seitz (Hrsg.), *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. (S. 15–36). Tübingen & Hamburg: Schöppe & Schwarzbart.
- Tremel, A. K. (1993b). Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutio-nstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A. & Seitz, K. (Hrsg.): *Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. Tübingen; Hamburg, 111–134.
- Tödt, H. E. (1976). Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsbildung. *Zeitschrift für Evangelische Ethik*, 20, 81–93. <https://doi.org/10.14315/zee-1977-0110>
- Tödt, H. E. (1988). *Perspektiven theologischer Ethik*. München: Kaiser.
- Ulrich-Riedhammer, E. M. (2018). *Ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Theoretische Reflexionen und empirisch-rekonstruktive Unterrichtsbetrachtung zum Thema „Globalisierung“*. *Geographiedidaktische Forschungen* (Bd. 68). Münster: Selbstverlag HGD.
- Ulrich-Riedhammer, M. & Applis, S. (2013). Ethisches Argumentieren als Herausforderung. *Praxis Geographie*, 13(3), 24–29.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no Inferences. *American Psychologist*, 35, 151–157. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>

### Dr. Juliane Engel

Vertretungsprofessorin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Forschungsschwerpunkte: u. a. Prozesse der Subjektivierung in Schule, qualitativ-rekonstruktive Videographieforschung & Responsive Organisations-, Schul-, Bildungs- und Biografieforschung

### PD Dr. Stefan Applis

Privatdozent für Didaktik der Geographie an der Universität Gießen, Fachleiter und Fachberater für Philosophie/Ethik in Bayern, Forschungsschwerpunkte: u.a. Ethisches Urteilen/Wertorientierung, Transkulturelles Lernen, Lehrerfortbildungsforschung (Twitter: @geoandethics) Praxistheorie, Weltkulturerbe, Tourismus als Raum transkultureller Praktiken (Twitter: @doing-geography)

### Prof. Dr. Rainer Mehren

Professur für Didaktik der Geographie an der Universität Gießen, Forschungsschwerpunkte: u.a. ethisches Urteilen, systemisches Denken & Erkenntnistransfer