



Ein Vergleich kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen für das interkulturelle und wertorientierte Lernen im Geographieunterricht

Stefan Applis 

Zitieren dieses Artikels:

Applis, S. (2015). Ein Vergleich kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen für das interkulturelle und wertorientierte Lernen im Geographieunterricht. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 43(1), S. 3–28. doi 10.18452/23625

Quote this article:

Applis, S. (2015). Ein Vergleich kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen für das interkulturelle und wertorientierte Lernen im Geographieunterricht. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 43(1), pp. 3–28. doi 10.18452/23625

Ein Vergleich kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen für das interkulturelle und wertorientierte Lernen im Geographieunterricht

Stefan Applis

Zusammenfassung:

Interkulturelles Lernen stellt ein zentrales Unterrichtsprinzip für den Geographieunterricht dar. Existierende theoretische Konzeptionalisierungen und ihre didaktischen Umsetzungen für den Geographieunterricht weisen jedoch deutliche Schwächen auf. Im vorgelegten Diskussionsbeitrag wird das Modell der Interkulturellen Sensibilität (Development Model of Intercultural Sensitivity) nach BENNETT und HAMMER mit Stufenmodellen zum wertorientierten Lernen verglichen. Die Modelle werden hinsichtlich ihrer Eignung bezüglich der Konstruktion von schulischen Lehr-Lernarrangements in den Bereichen des interkulturellen und wertorientierten Geographieunterrichts reflektiert werden.

Schlüsselwörter: Interkulturelle Sensitivität, Interkulturelles Lernen, wertorientiertes Lernen, Globales Lernen, moralisches Urteilen und moralische Orientierungen

Summary:

Intercultural learning is a central principle in the geography classroom. Existing theoretical concepts and their didactical operationalizations for the geography classroom however show substantial weaknesses. The paper contrasts the Development Model of Intercultural Sensitivity by BENNETT and HAMMER with step models of moral learning in the field of values-based learning. Moreover, its applicability for the construction of teaching and learning arrangements in the geography classroom is reflected.

Keywords: intercultural sensitivity, intercultural learning, value-oriented learning, global learning, value-based judgments and orientations

1 Hinführung zur Problemstellung

„Wie kann man für die Universalität der Menschenrechte eintreten, ohne gleichzeitig die Vielfalt der Kulturen abzuwerten? Und wie lässt sich umgekehrt eine Pluralität von Kulturen anerkennen, ohne die bestehenden internationalen Menschenrechtsstandards wenn nicht ganz preiszugeben, so doch erheblich abzuschwächen?“ (BIELEFELDT, 1999, 43)

Auf diese doppelte Frage eine Antwort zu finden, ist gewiss nicht leicht, doch allein schon deshalb unerlässlich, weil in der deutschen Geographiedidaktik eine Traditionslinie vorliegt, die in der unterrichtlichen Reflexion normorientierter Fragestellungen eine zentrale Bildungsaufgabe sieht (u.a. HAUBRICH, 1996, 1994, 1990; HASSE, 1995; KÖCK, 2005a, b; 2006; WILHELMI, 2010; RHODE-JÜCHTERN, 1995; vgl. zum Überblick APPLIS, 2012, 68-81). Diese kommt in dem normativ unterlegten Anliegen zum Ausdruck, Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten „potentiell in konkreten Handlungsfeldern sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu Lösungen von Problemen beizutragen“ (DGF, 2012, 26), um sich in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen (vgl. DGF, 2012, 28). Entsprechend sollen Schülerinnen und Schüler zu mehrperspektivischem und wertorientiertem Beurteilen von Handlungen im globalen Kontext befähigt werden. Hier wird sich auf das Interkulturelle Lernen, die Bildung für nachhaltige Entwicklung und das Globales Lernen bezogen, um zur Förderung interkultureller Kompetenz beizutragen, zu der die „Geographie durch die Thematisierung vieler unterschiedlicher Kulturen einen wesentlichen Beitrag leisten“ solle und könne (vgl. SCHRÜFER, 2010, 102; zum Überblick u.a. KROSS, 1995, 2004; BUDKE

2008, 9ff.). In diesem Zusammenhang sei es nach Ansicht mancher Autorinnen und Autoren u.a. „unabdingbar den Schülern zu verdeutlichen, dass es keine weltumspannenden Werte und Normen gibt, anhand derer Sachverhalte und Prozesse bewertet werden können“ (SCHRÜFER, 2009, 165f.). Wieviorka fasst das in solchen Positionen zum Ausdruck gebrachte ‚argumentative Unbehagen‘ folgendermaßen: „Von dem Moment an, in dem wir erkennen, dass die kulturellen Differenzen in unseren Gesellschaften und nicht nur zwischen den Gesellschaften wirksam sind, [...] kann man nicht mehr ernsthaft einen streng universalistischen oder entsprechend einen streng relativistischen Standpunkt vertreten“ (WIEVIORKA, 2003, 26).

Wir finden in den oben genannten Bezugskonzepten (Bildung für nachhaltige Entwicklung, Interkulturelles Lernen und Globales Lernen in den Bildungsstandards) und in geographiedidaktischen Veröffentlichungen also einerseits eine starke Orientierung an universalen Theorien der politischen Ethik (Menschenrechte, universale Gerechtigkeit), andererseits aber zugleich auch kulturrelativistische und damit normrelativistische Standpunkte, die ernst zu nehmende Anfragen an die Universalität der Menschenrechte stellen. Bielefeldt skizziert das Problemfeld folgendermaßen: „Sofern man nämlich von einem gleichsam *transkulturellen* Geltungsanspruch der Menschenrechte ausgeht, besteht die Gefahr, dass der *interkulturelle* Normdialog in seiner kritischen Funktion [...] zu kurz kommt. Wählt man hingegen einen interkulturellen Zugang zu Menschenrechten, so läuft man umgekehrt Gefahr, deren kulturkritische, ‚aufklärerische‘ Potenz aus dem Blick zu verlieren“ (kursiv im Original: BIELEFELDT, 1999, 44). Der Kulturrelativismus, also die „ungeprüfte Gleichwertigkeit von Kulturen als Wertsystemen“ (AUERNHEIMER, 2007, 48) stellt für das Interkultu-

relle Lernen insofern auch die größte philosophisch-theoretische Herausforderung dar (vgl. Überblick zu theoretischen Konzepten der interkulturellen Pädagogik in AUERNHEIMER, 2007, 46-61).

Soll nun der Universalisierungsanspruch, der in der Forderung nach der weltweiten Berücksichtigung von Autonomie und Würde von Menschen enthalten ist, in geographiedidaktischen Unterrichtskonzeptionen vertreten oder fallengelassen werden mit der Begründung, dass dieser eurozentristisch sei?

Je nachdem, welche Position man einnimmt, ändern sich die Modelle, auf deren Basis Unterricht zu konstruieren wäre. SCHRÜFER (2009; 2010) schlägt für die Geographiedidaktik die Anwendung des DMIS (*Development Model of Intercultural Sensitivity*, BENNETT, 2013, 88) vor, das in einem gestuften Entwicklungsmodell vom Ethnozentrismus zum Ethnorelativismus die Entwicklung interkultureller Kompetenz abbildet und „grundsätzlich von der Annahme eines Kulturrelativismus“ ausgeht, (SCHRÜFER, 2009, 163), weswegen sie in eigenen Studien Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern es als Mangel attestiert, dass sie zwar „ein hohes Maß an Toleranz [besitzen], [...] aber immer noch von ihren eigenen Werten als allgemein gültige Werte“ ausgehen (SCHRÜFER, 2009, 167).

Versteht man hingegen den Begriff der Menschenrechte so, dass sie den normativen Rahmen einer globalen Friedensordnung bilden sollen, also „als universale Freiheits- und Gleichheitsrechte mit dem Anspruch auf politisch-rechtliche Durchsetzung, kann es [diese][...] nur ‚kulturübergreifend‘ geben, sonst wären es keine universale, sondern nur partikuläre Rechte“ (REIN, 2009, 5 mit Verweis auf WEBER-SCHÄFER, 1997, 242). Dann könnte man auf Stufenmodelle der strukturgenetisch-konstruktivistischen Piaget-Kohlberg-Tradition zur Konstruktion von geographiedidakti-

schen Lehr-Lerneinheiten zurückgreifen, die auf der Möglichkeit moralischer Universalisierung aufbauen (vgl. Abb. 2) und entsprechende Tests wie den MUT (LIND, 1999) oder sogenannte *Scoring Manuals* aus der Kohlberg-Forschung (KOHLBERG, COLBY & SPEICHER, 1987; SELMAN, 1979) einsetzen, wie sie z.B. auch in der Biologiedidaktik zur Urteilsforschung verwendet werden (vgl. HÖSSLE, 2001, 2002, 2003). Folgt man aber dieser Argumentation, so scheint es, müssten Ansätze zur Konstruktion und Evaluation von Lehr-Lernarrangements über DMIS und den hier hierfür entwickelten Test IDI (*Intercultural Development Inventory*, HAMMER, BENNETT & WISEMAN, 2003) grundsätzlich verworfen werden. Sind die beiden Ansätze unüberbrückbar oder gibt es Möglichkeiten sie zu integrieren? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

Da die theoretischen Konzeptionalisierungen und didaktischen Umsetzungen zum Interkulturellen Lernen wie auch zum wertorientierten Lernen im Geographieunterricht umstritten sind, liegt hier ein erheblicher Forschungsbedarf vor.

Im vorliegenden Beitrag soll deshalb, um zur Diskussion grundlegender Fragestellungen Anregungen zu liefern, das Modell der Interkulturellen Sensibilität nach Bennett und Hammer (DMIS, IDI) hinsichtlich seiner Eignung bezüglich der Konstruktion von schulischen Lehr-Lernarrangements in den Bereichen interkulturellen und wertorientierten Lernens reflektiert werden. Dies erfolgt im Rahmen einer Betrachtung der normativen Implikationen von DMIS und IDI. Hierzu wird Bennetts Ansatz mit ethischen Theorien und Modellen zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (KOHLBERG, 1995) und der sozialen Perspektivübernahme (SELMAN, 1984) verglichen.

Eine Auseinandersetzung mit ethischen Theorien, Theorien zum wertorientierten

Lernen und mit daraus hervorgehenden Stufenmodellen erscheint für die Geographiedidaktik besonders auch deswegen geboten, weil hier bislang noch kaum theoretisch fundierte, gestufte Aufgabenkonzepte zur Umsetzung der Bildungsstandards für die Bereiche des wertorientierten Lernens vorliegen. Es soll am Beispiel des Interkulturellen Lernens und der Stufenmodelldiskussion im Folgenden auch deutlich werden, dass ohne den Bezug auf derartige Modelle für die Kompetenzbereiche Beurteilung und Bewertung keine Kompetenzentwicklungsmodelle für geographiedidaktische Forschung und Geographieunterricht konzipiert werden können.

2 Ethnozentrismus oder Universalismus – Zwei grundlegend voneinander zu unterscheidende moralische Standorte und davon abgeleitete Modelle

2.1 Der moralisch-relativistische Kern des Modells zur Interkulturellen Sensibilität nach Bennett/Hammer

Das Modell der interkulturellen Sensitivität (vgl. Abb. 1, BENNETT & BENNETT, 2004; BENNETT, 1998, 2013) und der dazu entwickelte IDI stellen ein etabliertes und weit verbreitetes Instrumentarium dar zur Erfassung der grundlegenden explizit formulierten Wissensanteile der interkulturellen Kompetenz einer Person im Umgang mit kulturellen Unterschieden. Diese explizit formulierten Wissensbestände (bei Bennett und Hammer bezeichnet als *fundamental cognitive structures that act as orientations*) sind nicht zu verwechseln mit Einstellungen im Sinne von impliziten Orientierungen oder affektiven Dispositionen, die einer Person nicht ohne Weiteres jederzeit bewusst zugänglich sind, für das Agieren von

Personen in trans- oder interkulturellen Kontexten aber als handlungsleitend gelten dürfen. SCHRÜFER, (2009) referiert den kognitivistischen Kern von Modell und Tests, welcher ein standardisiertes, psychometrisches *paper and pencil instrument* ist (zur Entwicklung von Test und abgleichender Evaluierung des Modells vgl. grundlegend HAMMER, BENNETT & WISEMAN, 2003), an mehreren Stellen in ihrem Aufsatz, in dem DMIS und IDI für die Geographiedidaktik vorgeschlagen werden:

„Das Modell beruht auf der Annahme einer kontinuierlichen Entwicklung immer komplexer werdender kognitiver Strukturen, kulturelle Unterschiede zu erkennen und zu erfahren. [...] [Mit dem IDI] werden keine Einstellungen gemessen, sondern kognitive Strukturen erfasst.“ (SCHRÜFER, 2009, 158, 166)

Hiermit sind bewusste Kognitionen wie Äußerungen zu Wertvorstellungen, Werturteile oder moralische Argumentationen gemeint (vgl. auch Abb. 3), wie sie im IDI in Form von Aussagen als Items abgebildet und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Verknüpfungen analysiert werden. Bennett formuliert sechs Entwicklungsstufen in Wahrnehmung und Umgang mit interkulturellen Erfahrungen, die als Wachstumsstufen verstanden werden und von weniger komplexen zu hoch komplexen Strategien des Umgangs mit kultureller Diversität führen.

Auf der Stufe der Leugnung (*Denial*) zeigt sich eine Person als unfähig, kulturelle Unterschiede zu erkennen und äußert kein Interesse an fremden Kulturen und Menschen. Auf der Stufe der Abwehr oder Umkehr (*Defense*) werden bereits kulturelle Unterschiede erkannt und diese können auch als solche beschrieben werden. Sie sind allerdings verbunden mit einem negativen Bewerten des Fremden oder Anderen

und einem positiven Bewerten des Eigenen. Man spricht von einer starken Polarisierung zwischen „Wir“ und „Ihr“, neutrale Aussagen über Fremde sind nicht möglich. Oberflächliche Unterschiede werden auf der Stufe der Minimierung (*Minimization*) wahrgenommen und in einer Strategie der kognitiven und affektiven Kontrolle der Unterschiede aufgelöst, indem von der Auffassung ausgegangen wird, dass alle Menschen gleich seien und entsprechend vergleichbare Werte gelten sollten. Kulturen, die nicht von universell gültigen Werten wie den Menschenrechten ausgehen, werden als sich in einer Phase des Übergangs befindende Kulturen klassifiziert. Die von den Personen auf dieser Stufe verwendeten Kognitionen beschreiben laut Bennett eine Haltung ausgeprägter Toleranz. Entsprechend betont Schrüfer, „dass Toleranz, wie sie als Ziel interkulturellen Lernens in vielen Lehrplänen aufgeführt wird, nur einen (wesentlichen) Schritt hin zur interkulturellen Kompetenz [darstelle]“ (SCHRÜFER, 2010, 104), da es sich hierbei lediglich um das Dulden Anderer und das Dulden von Andersartigkeit handele, nicht aber um eine Haltung, innerhalb derer man die verschiedensten Positionen integrieren könne. Die Personen würden hierbei noch immer die eigenen Werte und Normen als universell gültig annehmen, was bei genauerer Betrachtung nicht mehr als ein Nebeneinanderleben ermögliche (SCHRÜFER, 2010, 106).

Personen, die sich als von einem - wie auch immer beschriebenen - kulturellen Kontext geprägt wahrnehmen, zeigen bereits Züge einer ethnorelativen Perspektive. Auf Stufe 4 (*Acceptance*) werden kulturelle Unterschiede bezüglich Verhalten und Werten erkannt; die eigene „Kultur“ wird als nur eine mögliche Konstruktion der Wirklichkeit wahrgenommen. Die Stufe der Anpassung (*Adaption*) stellt schließlich insofern eine Steigerung hinsichtlich der Fähigkeit zu Perspektivübernahme dar, als auf dieser schon weitreichende und tiefgründige Wechsel in einen anderen kulturellen Kontext möglich sind. Auf dieser 5. Stufe liegt z.B. umfangreiches Wissen über kulturell verschieden geprägte Weltansichten vor und die Person verfügt über genügend Flexibilität, sich in divergierende Wahrnehmungen, Urteile und Handlungsweisen hineinzuversetzen, um fremdkulturell angepasst und effektiv zu agieren. Voraussetzung sind kulturelle Selbst- und Fremderfahrung und elaborierte Reflexionsfähigkeit. Ermöglichen eigene Selbsterfahrungen schließlich multi- und transkulturelle Perspektiven, so dass sich eine Person als zwischen verschiedenen Kulturen wechselnd wahrnimmt und ihre Identität nicht mehr auf festen Zugehörigkeiten basiert, spricht Bennett von der Stufe der Integration (*Integration*). Sie kann auch mit Orientierungslosigkeit und Disfunktionalität einhergehen und stellt nicht notwendigerweise die bessere Vor-

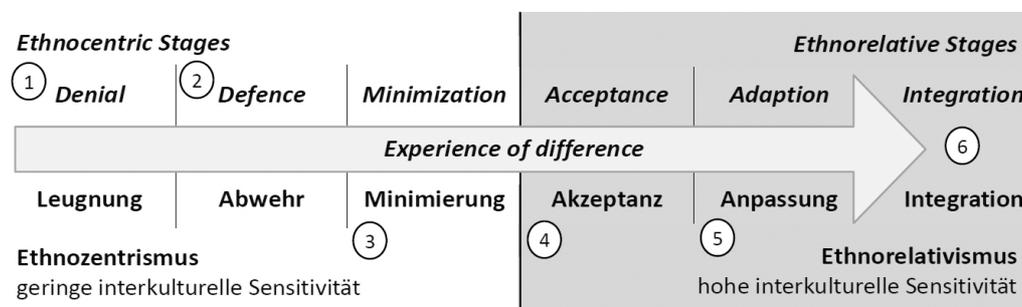


Abb. 1: Modell interkultureller Sensitivität (eigener Entwurf nach BENNETT 2013, 88)

aussetzung dar, um kompetent interkulturell agieren zu können. STADLER (1994) liefert die passende Erklärung hierfür, wenn er festhält, dass es in der fortschreitenden Auseinandersetzung mit Diversität zunehmend schwieriger werde, einer letzten Gültigkeit zuzustimmen - so „nimmt man Zuflucht in eine Weltsicht, die die Vielfalt und Relativität selbst zum höchsten Wert macht“ (STADLER, 1994, 127).

Im vorliegenden Aufsatz wird vom Verfasser eine von der oben beschriebenen normenrelativen Auffassung (vgl. auch HASSE, 2010; BUDKE, 2008) abweichende Position vertreten. Im Gegensatz zu jener soll betont werden, dass moralische Urteile nie eine nur relative Geltung beanspruchen, sondern immer Universalität (Allgemeingültigkeit) fordern und entsprechend eine über kulturelle Kontexte hinausgehende Geltung beanspruchen, andernfalls wären sie nämlich soziale Werturteile, die sich auf Konventionen oder gesetzliche Regelungen beziehen (Unterscheidung z.B. ausführlich in TUGENDHAT, 1994, 32-64).

Am Beispiel von Fragen zum Themenbereich „Internationale Migration“, der innerhalb der Bevölkerungsgeographie ein fester Bestandteil des Geographieunterrichts an verschiedenen Schularten ist, soll die Problematik eines normenrelativen Standpunktes kurz veranschaulicht werden. Ein bedeutender Teil der Ursachen internationaler Migration wird durch Konfliktlagen verursacht, die eine Gefährdung menschlichen Lebens und menschlicher Würde zur Folge haben (z.B. aus komplexen Problemlagen hervorgehende kriegerische Konflikte, soziale und ethnische Konflikte in Folge zunehmender Ressourcenknappheit wie von bspw. Wasser, Weideland, Ackerboden, Rohstoffe). Das deutsche Grundgesetz und davon abgeleitet das Asylrecht gehen davon aus, dass für einen Teilbereich der Motive oder Anlässe für Wanderungsbewegungen für die Migranten ein Schutzrecht

besteht und auf staatlicher Seite die moralisch grundlegende und rechtlich abgesicherte Pflicht zum Schutz der nach Asyl suchenden Person; dieses Recht weitet sich im nachgewiesenen Falle sogar aus auf die in direkter Linie verbundenen Familienmitglieder der Person. Aus welchem wie auch immer zu beschreibenden kulturellen Kontext diese Person kommt, ob sie z.B. gewöhnt ist an, aus Perspektive des Grundgesetzes, diskriminierende Handlungen, wie Unterdrückung auf Grund ihres weiblichen Geschlechts, ihrer homosexuellen Orientierung, der Beschränkung politischer Teilhabe im Herkunftsland oder der Gefährdung der körperlichen Unversehrtheit, ist irrelevant. Die jeweils vorliegenden, ggf. ethnozentrischen Sichtweisen, also wie ein kultureller Kontext Konzepte von Person oder Würde intern verhandelt, stellen also kein Ausschlusskriterium für das Anteilhaben am staatlich garantierten Schutzrecht dar, da dieses auf der unbedingten Annahme gewisser unveräußerlicher Rechte, eben der universalen Menschenrechte, gründet. Einen konsequent normenrelativistischen Standpunkt im Geographieunterricht einzunehmen, also im Modell Bennetts die Stufen der *Minimization/Acceptance* zu überschreiten, hieße in Konsequenz zum einen den grundrechtlichen Boden des Unterrichtens zu verlassen, desweiteren keine unterrichtlichen Antworten mehr geben zu können auf Fragen nach richtigem oder falschem Handeln Einzelner, sozialer Gruppen und staatlicher oder nicht-staatlicher Akteure, sich schließlich auf die Position eines auch moralisch unbeteiligten Beobachters zurückzuziehen und in Konsequenz ein eventuelles Absprechen der grundrechtlich verstandenen Menschenwürde anwesender Schülerinnen und Schüler, die aus kulturell abweichenden Kontexten stammen, in Kauf zu nehmen.

Auch in geographiedidaktischen Diskussionen findet sich oft eine logisch pro-

blematische Vermengung der Vorstellung, dass jeder seine eigenen Werte habe (Beschreibung von Tatsachen mit dem Ziel der empirischen Rekonstruktion, auch der kritischen Dekonstruktion interessen geleiteten standortgebundenen Sprechens) mit der Vorstellung, dass jeder seine eigenen Werte haben sollte (normative Forderung danach, dass jeder normativ fordern dürfen solle, was er subjektiv für richtig hält). So führt etwa SCHRÜFER (2009, 159) mit Verweis auf Bennett an, der Ethnorelativismus verdeutliche, „dass man sich mit vielen unterschiedlichen Standards, Normen und Werten wohl fühlt und gleichzeitig die Fähigkeit besitzt, Verhalten und Urteilen einer Vielzahl von zwischenmenschlichen Einstellungen“ anzupassen. Hasse bevorzugt in Ablehnung des normativen Kerns des Ansatzes des Globalen Lernens Konzepte von Transkulturalität (WELSCH, 1994; vgl. auch BUDKE, 2008, 20f.) und Hybridität, da diese keinen Anlass für normatives Erziehungengagement böten. Das geforderte Verstehen habe in solchen Konzepten nämlich „eine rationale und eine affektive Seite, wobei die affektive nicht den Charakter einer appellativen, suggestiven oder dissuasiven Ideologisierung hätte, sondern den eines pathischen Nachvollziehen-Könnens anderen Lebens. Anderes (uns fremdes) Leben [sei] sensibel nach Formen eines So-leben-Wollens und eines So-leben-Müssens zu unterscheiden“ (HASSE, 2010, 58). Aber auch bei Welsch löst das Denkmodell der Transkulturalität nicht die Frage nach universaler Normativität in konkreten Kontexten auf, sie identifiziert sie nur als schwer verhandelbar.

Der aufklärerische Kern von Forderungen nach Öffnung für Vielperspektivität, wie er auch in Bennetts Konzept gefasst ist, soll den hier zitierten Autorinnen und Autoren in keiner Weise abgesprochen werden, besonders HASSE (2010) belegt diesen konsequent in seiner Dekonstruktion ideo-

logischer Gehalte des Globalen Lernens. Bezüglich der Klärung konkreter normativer Fragestellungen – auch im Unterricht – führen solche Standpunkte aber nicht weiter, zudem eher vorgegeben wird, normenrelative Standpunkte einzunehmen, überwiegend aber in normativ universellen Konzepten argumentiert wird – wenigstens im Anspruch auf Umsetzung von Gerechtigkeit im globalen Kontext. Denn das Wertschätzen kultureller Unterschiede ist eben nicht in Bezug auf jedwede vertretene Position erstrebenswert und sich wohlfühlend einnehmbar. Aus einer sozialwissenschaftlichen Position heraus, die sich ausschließlich auf der Ebene des rekonstruierenden Beschreibens bewegt, kann man freilich die Position einnehmen, keinen Unterschied zwischen Konvention und Moral zu machen. Diese Verwechslung des empirisch Beschreibenden mit dem Normativen ist auch bei Bennett zu finden, kombiniert mit dem dann doch normativen Anspruch, dass das Einnehmen einer ethnorelativen Stufe mehrperspektivische Urteile höherer Qualität beinhalte und voraussetze. TURIEL (1982, 1983) stellt hierzu klärend fest, „daß die Sprecher mit ihren moralischen Urteilen zwar von ihren jeweiligen Kulturen abhängen, sich aber dennoch, wenn sie moralisch – im Sinne von präskriptiv – sprechen (und nicht einfach nur Beispiele für ihre spezielle Kultur liefern wollen), mit universalisierbarer Absicht äußern“ (zit. nach KOHLBERG, 1995, 321-332).

2.2 Zum normativ-universalistischen Kern der Modelle der strukturen- und kognitivistischen Piaget-Kohlberg-Tradition

Auch empirische Untersuchungen im Bereich der Moralpsychologie deuten darauf hin, dass der Bereich der Erfahrung diesbezüglich mit der sprachphilosophischen Analyse übereinstimmt (vgl. HARE, 1983;

HABERMAS, 1983; TUGENDHAT, 1994), dass nämlich „in jeder Kultur [...] dieselben moralischen Normen und Elemente in derselben Entwicklungsstruktur [auftreten], einer Entwicklungssequenz, die durch das Merkmal zunehmender Universalisierbarkeit gekennzeichnet ist“ (vgl. KOHLBERG, 1995, 319-321). Dies zeigen auch neuere Forschungen zur sprachlichen Konstruktion sozialer Identität: „Trotz großer kultureller wie sprachlicher Unterschiede [...] [werden Kinder] überall auf der Erde dazu sozialisiert, die Welt sprachlich in ähnlicher Form zu strukturieren“ (REIN, 2009, 7 mit Verweis auf ANTWEILER, 2007, 112). In der Ethnologie wird diese Sichtweise als ‚Neuer Universalismus‘ bezeichnet, welcher „nicht die Vielfalt von Sprachen und Kultur [...] bestreitet[, sondern] [...] die Beliebigkeit der Variation“ (ebd.) und eben diese Universalien ins Zentrum der Betrachtung setzt.

KOHLBERG (1968, in KOHLBERG, 1995, 26ff.) kommt, ausgehend von Piagets vergleichbarer Annahme universeller Strukturen, zu sechs Stufen des Gerechtigkeitsurteils, das, da weithin bekannt, hier nur kurz skizziert wird (vgl. Ausführung des Aspekts des Werts menschlichen Lebens in Abb. 2, links). Zunächst orientieren sich Personen aus einer rein egozentrischen Weltwahrnehmung heraus an den Reaktionen des ihnen überlegenen Gegenübers (z.B. am Gehorsam gegenüber Autoritäten und den von diesen verhängten Strafen) - und entwickeln sich schließlich hin dazu, sich an wechselseitigen Erwartungen, schließlich am sozialen System zu orientieren: „Richtiges Verhalten besteht [auf Stufe 4] darin, seine Pflicht zu tun, Respekt vor Autorität zu zeigen und die bestehende Sozialordnung um ihrer selbst willen zu erhalten“ (KOHLBERG, 1969, in KOHLBERG, 1995, 52). Stufe 5 ist die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit unter Einhaltung gewisser absoluter Werte und Rechte wie Leben und Freiheit. Gründe

das Rechte zu tun, sind hier z.B. ein „Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund der im Gesellschaftsvertrag niedergelegten Vereinbarung, zum Wohle und zum Schutz der Rechte aller Menschen Gesetze zu schaffen und sich an sie [zu] halten“ (KOHLBERG, 1973, in KOHLBERG, 1995, 131). Stufe 6 bildet die Stufe der universellen ethischen Prinzipien, auf der Gesetze oder gesellschaftliche Vereinbarungen deshalb eingehalten werden, weil sie auf diesen Prinzipien der universalen Gerechtigkeit beruhen, nach denen alle Menschen gleiche Rechte haben und die Würde jedes Einzelnen zu achten ist (vgl. KOHLBERG, 1973, in KOHLBERG, 1995, 132).

SELMAN (1984) gelangt in Folge eigener Forschung zu 5 Stufen der Entwicklung der Perspektivübernahme (vgl. Abb. 2 rechts). Erst ab dem Alter von 7-12 Jahren verstehen Kinder, dass eine andere Person auch den eigenen Standpunkt einnehmen kann und dass sie sich in die Perspektive anderer hineinversetzen können. Ab einem Alter von 15 bis ins Erwachsenenalter kann (nicht muss!) verstanden werden, dass individuelle Perspektiven ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen haben in übergeordneten Systemen sozialer Normen und Werte (vgl. hierzu: „Die Schülerinnen und Schüler können geographisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit nennen [und] geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Flussregulierung, Tourismus, Entwicklungshilfe/wirtschaftliche Zusammenarbeit, Ressourcennutzung) in Hinblick auf diese Normen und Werte bewerten“, DGfG, 2012, 26). Gewiss können schon 10jährige bei entsprechender Instruktion die Gefährdung der allgemeinen Menschenrechte in einem konkreten Kontext wie bspw. dem der staatlich verordneten Kinderarbeit in der Baumwollproduktion in Usbekistan beurteilen und auf einen vergleichbaren Kontext übertragen (Selman Stufe 3 und 4,

Kohlberg – Stufenmodell der moralischen Urteilsfähigkeit		Selman – Stufenmodell der sozialen Perspektivübernahme		
Stufe, Alter	Aspekt: Der Wert menschlichen Lebens ...	Niveau Alter	Perspektiv- übernahme	Freundschaft, empathischer Bezug auf ein Gegenüber
Stufe 1	Egozentrische Perspektive ... wird gleich dem Wert materieller Objekte gesehen und beruht auf dem sozialen Status oder äußerlichen Merkmalen seines Trägers	Niveau 0 0-4 (auch Erwachsenenalter!)	Undifferenzierte und egozentrische Perspektivübernahme	Bezug auf andere als objekt- und augenblicksgebundene Interaktion
	Stufe 2			
Stufe 3	Sozial individualistische Perspektive ... beruht auf Empathie oder Zuneigung der Familienmitglieder und anderer Personen für den Träger	Niveau 1 4-9 (s.o)	Differenzierte und subjektive Perspektivübernahme; Bewusstwerden der Subjektivität von Perspektiven	Enge Bindung als einseitige Hilfestellung; ein Freund ist einer, der die Bedürfnisse des Selbst befriedigt
	Stufe 4			
Stufe 5	Perspektive der gesellschaftlichen Nützlichkeit und der individuellen Rechte ... ist wertvoll auf Grund seiner Bedeutung für das Wohlergehen der Gemeinschaft und als universelles Menschenrecht; das Grundrecht auf Leben wird unterschieden von der jeweils gültigen sozioökonomischen Ordnung	Niveau 2 7-12 (s.o)	Selbstreflexiv- reziproke Perspektiv- übernahme; subjektiv-reflexiv	Reziprozität von Beziehungen wird begriffen; Fähigkeit zu Koordination und Reflexion von Perspektiven anderer; noch Dominanz des Selbst
	Stufe 6			
		Niveau 3 9-15 (s.o)	Dritte Person und wechselseitige Perspektivübernahme und Perspektivkoordination	Ausdifferenzierung der Beobachterperspektive; Orientierung an dauerhafter Beziehung wird möglich
		Niveau 4 ab 15 theoretisch möglich, erst ab Mitte 20 konsistent in Urteilen von Kohlberg festgestellt	personal-psychologische, gesellschaftlich-symbolische Perspektivübernahme unter Einbeziehung des sozialen Systems wird möglich	Lockerung enger Beziehungen zu Gunsten offener Interaktionssysteme, die sich wandelnden Interessen und Bedürfnissen wechselnder Kooperationspartner anpassen; Orientierung an universalisierbaren Regelsystemen wegen Grundvoraussetzung autonomer Interdependenz in den Beziehungen

Abb. 2: Gegenüberstellung der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit und der Entwicklung der sozialen Perspektivübernahme (eigener Entwurf nach KOHLBERG, 1976, in KOHLBERG, 1995 und SELMAN, 1984)

Kohlberg Stufe 5 und 6), gleichwohl finden sich konsistente Urteile auf Stufe 5 in der Kohlberg-Forschung nur bei ca. 25% der Probanden im Alter von ca. 25 Jahren am Ende der High-School-Zeit (z.B. KOHLBERG, 1969; in KOHLBERG, 1995, 57-59).

Führt man sich diese Zusammenhänge vor Augen stellt sich die Frage nach dem Sinn des Einsatzes eines Modells zur Strukturierung unterrichtlicher Lehr-Lernarrangements, welches zum einen vom Alter der Schülerinnen und Schüler her und zum anderen von der Voraussetzung der Erfahrung längerer und intensiver Auslandsaufenthalte her für den Großteil des Bildungsbereichs irrelevant ist - vgl. hierzu auch die von SCHRÜFER (2009, 163) vorgetragene Kritik AUERNHEIMERS (2007, 125), nach der „unschwer zu erkennen [sei], dass die letzten Stufen des Entwicklungsmodells kaum Ziele interkultureller Bildung sein können; denn höchstens Menschen mit Migrationsgeschichte oder langen Auslandsaufenthalten dürften die Voraussetzungen dafür mitbringen.“

2.3 Zum kognitiv-konstruktivistischen Kern der Modelle Bennets und Kohlbergs und Konsequenzen für deren Einsatz in der geographiedidaktischen Forschung

Die kurze Gegenüberstellung der Modelle Bennets und Kohlbergs, ergänzt mit dem Modell Selmans, sollte zum einen deutlich machen, dass das Vermitteln von Wissensinhalten und das immer auch reproduktive Abfragen und Anwenden, wie es in den Bildungsstandards enthalten ist (s.o.), zunächst nur den Bereich des expliziten theoretischen Wissens umfasst. Die impliziten Wissensinhalte (volitionale und motivationale Aspekte), deren Ansteuerung ebenfalls Ziel des kompetenzorientierten Ansatzes sind (vgl. BMBF, 2003, 76), können nur sehr

bedingt durch für den Lehrer praktikable diagnostische Instrumente erfasst werden. Von Seiten fachdidaktischer Forschung hingegen können Sie mit angemessen komplexen qualitativen Methoden bearbeitet werden (z.B. dokumentarischen Methode nach BOHNSACK, 2003, 2006; Abb. 3).

Die Stufenkonzeption Bennets beinhaltet, ebenso wie die Kohlbergs und andere kognitionspsychologische Stufenkonzeptionen, das Verständnis „immer bessere[r] Koordination der unterschiedlichen Interessen und Meinungen einzelner Personen [...] [und der] Strategien des Herstellens von Nähe und Vertrautheit“ (BECKER, 2008, 107-108) und folgt entwicklungspsychologischen Grundannahmen (Aufteilung nach BECKER, 2008, 62-64) von Konstruktivismus (vgl. Äquilibrationsthese Piagets), Kognitivismus (Denkprozesse wie Kognitionen und Urteilsprozesse beeinflussen maßgeblich die Handlungsmotive, Gefühle und Handlungen von Personen), genetischem Strukturalismus (Entwicklung des Denkens als Entwicklung grundlegender aufeinander aufbauender Organisationsmuster) und kontextübergreifender Geltung (Überblick zu anderen psychometrischen *paper and pencil*-basierten Test-Instrumenten zur Messung interkultureller Sensitivität und Kompetenz bei SINICROPE, NORRIS & WATANBE, 2007; erstmals BHAWUK & BRISLIN, 1992). Entsprechend ist der DMIS „*a model of changes in worldview structure, where the observable behavior and self-reported attitudes at each stage are indicative of the state of the underlying worldview*“ (HAMMER et al., 2003, 423; Hervorhebungen durch den Verfasser). Dass der Test nur Kognitionen erfasst, wird von verschiedenen Anbietern interkultureller Trainings (www.intercultures.de, www.agcc.de, www.idiinventory.com) sogar als Vorteil angeführt: „*It measures cognitive structures, i.e. how a person construes and organizes events, rather than attitudes. This makes it more*

stable and less susceptible for situational factors“ (SCHMIDT, 2008, 5; Hervorhebungen durch den Verfasser). Es sollte deutlich geworden sein, dass in der Beschreibung der *core orientations* behaviorale Aspekte und kognitive Aspekte integriert vorliegen, was zu „Überlappung[en] der Interkultu-

rellen Sensibilität mit anderen Dimensionen interkultureller Kompetenz wie z.B. der Fähigkeit zum Perspektivwechsel“ führt (MERTESACKER, 2010, 51). In Folge dessen werden DMIS und IDI in wissenschaftlichen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum seltener verwendet, finden aber

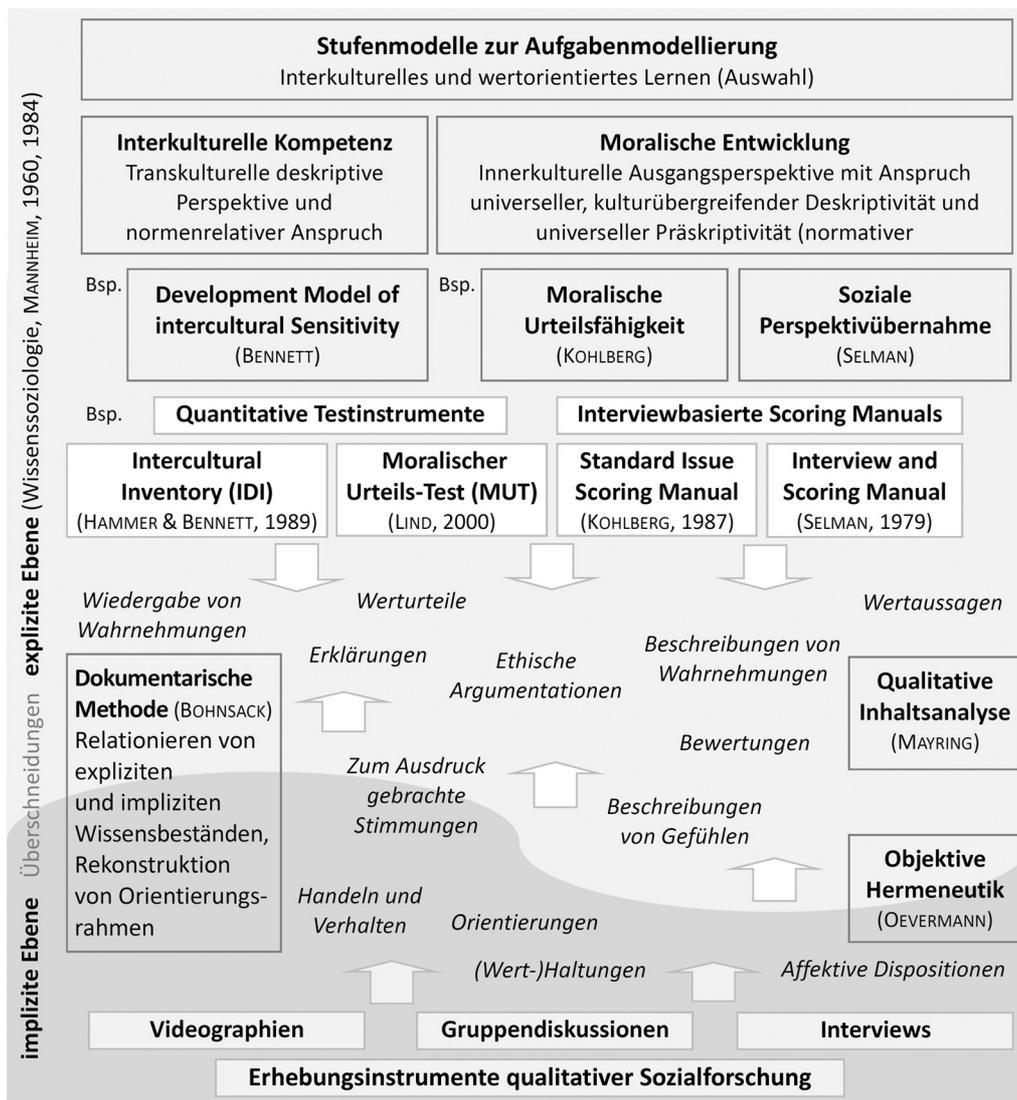


Abb. 3: Auswahl an Stufenmodellen im Bereich des interkulturellen und wertorientierten Lernens, sowie quantitative und qualitative Forschungsansätze zur Erschließung expliziter Wissensbestände und impliziter Orientierungen nach MANNHEIM (1964, 1980) (eigener Entwurf)

auf Grund ihrer problemlosen Einsetzbarkeit vor allem bei der Führungskräftequalifikation im Rahmen von Trainings international agierender Firmen häufige Anwendung (s.o., *paper and pencil-Verfahren*, 50 Items, anzukreuzen nach Zustimmung oder Ablehnung auf einer Skala von 1 bis 5, Bearbeitungszeit maximal 20 bis 30 Minuten). Die einfache Anwendbarkeit und das Erfassen einer größeren Zahl an Probanden qualifizieren den MUT Linds zur Messung der moralischen Urteilsfähigkeit (vgl. Abb. 2) beispielsweise auch gegenüber den aufwändigen Interview- und Scoring-Manual-Verfahren in der Tradition Kohlbergs und Selmans.

In wissenssoziologischer Terminologie wird der Unterschied zwischen Werthaltungen und Bewertungen im Anschluss an MANNHEIM (1964, 1980) und Luhmann hingegen differenzierter 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, da sie „im Kommunikationsprozess nicht durch Behauptungen eingeführt [werden], die dann bestritten oder geprüft werden können, sondern durch Unterstellungen“ (LUHMANN, 1997, 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“ (BOHNSACK, 2003, 2006),

die das Individuum oder die Gruppen aus ihren je verschiedenen gemeinsamen Erfahrungsräumen als Orientierungsrahmen mitbringen. Da diese tief eingelassenen Orientierungen (implizite Wissensbestände) im interkulturellen, ebenso wie generell im wertorientierten Lernen, die zentrale Rolle spielen dürften, kann nur eine Kombination von quantitativen Testverfahren und qualitativen Erhebungsverfahren für eine grundlegende fachdidaktische Erforschung dieser in den Bildungsstandards zentralen Kompetenzbereiche sinnvoll erscheinen (Überblick zu möglichen Ansätzen und Evaluationsinstrumenten in Abb. 3; zur Einführung der dokumentarischen Methode in die Geographiedidaktik vgl. APPLIS 2013a, 2012; zur dokumentarischen Methode in interkulturellen Forschungsszenarien vgl. EVERS, 2009).

Wichtig ist zu beachten, dass die Unterscheidung in Kognitionen und Affekte eine dem Modelldenken geschuldete Unterscheidung ist. Piagets Stufen des logisch-kausalen Denkens werden als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen zur Entwicklung auf den Niveaustufen (Abb. 2) der Perspektivübernahme Selmans verstanden, ebenso wie Selmans Stufen der Perspektivübernahme als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen zur Entwicklung auf den Moralstufen des Gerechtigkeitsurteils (Kohlberg) verstanden werden. Die kognitiv-strukturelle Stimulierung der Moralentwicklung durch die Umwelt wird entsprechend als notwendiger, aber nicht hinreichender Hintergrund verstanden; ebenso bedeutsam ist die soziale Stimulierung in der Ermöglichung von Gegebenheiten von Rollenübernahme (MEAD, 1982), wie sie über soziale Interaktion, ein moralisches Miteinander, das Treffen moralischer Entscheidungen und die Reflexion von deren Folgen und den moralischen Dialog erfolgt: „Aus dieser Sicht ist nicht die umfassende Beteiligung an irgendwel-

chen bestimmten Gruppen für Moralentwicklung ausschlaggebend, sondern die Teilnahme am Gruppenleben überhaupt“ (KOHLEBERG, 1976, in KOHLBERG, 1995, 167). Denn wir bilden Gefühle vor dem Hintergrund von mit anderen geteilten oder teilbaren Erfahrungen aus, die ohne die Objekte im Kontext und die Annahmen, die man über diese hat, gar nicht verständlich sind (vgl. BREUN, 2001, 27). Auch können wir uns täuschen über die kognitiven Implikationen von Gefühlen, zu Grunde liegende Werturteile können begründet oder unbegründet sein, entscheidend ist, „dass bestimmte Sachverhalte [für uns] wahr und bestimmte Werturteile zutreffend sind“ (LOHMANN, 2001, 2):

„Weil wir bestimmte Hintergrundüberzeugungen haben und bestimmte affektive Dispositionen ausgebildet haben [...], ergreift uns in einer konkreten Situation ein bestimmtes Gefühl. Wir können das Haben von Gefühlen willentlich nicht direkt, sondern nur indirekt bestimmen, indem wir unsere Hintergrundüberzeugungen und unsere Verhaltensdispositionen ändern und so die im Haben eines Gefühls zum Ausdruck kommende Selbstbindung auflösen oder umstrukturieren“ (ebd.).

HASSE (1995) hat für die Geographiedidaktik die wechselseitige Bedingtheit von Gefühl und Kognition mit Bezug auf die Affektlogik CIOMPI (1982, 1983) erläutert und betont, dass auch Gefühle rationale Eigenschaften aufweisen (vgl. hierzu auch KÖCK, 2005a, 2005b, 2006). Werte werden in einem emotionalen Austausch zwischen Partnern erworben und Gefühle sind bewertend, sie sind einerseits universal, „weil sie in der Struktur ‚leiblicher Kommunikation‘ wurzeln [und ethnozentrisch] weil sie davon abhängen, wie sie von den Mitgliedern einer Gesellschaft aufgefasst und [...] dargeboten werden“ (BREUN, 2001, 29). Wir benötigen

also Modelle, die die Bedeutung emotionsbezogener moralischer Fähigkeiten berücksichtigen und altersgemäß strukturieren, wie die von SELMAN (1984, Entwicklung von Perspektivübernahme und Bindung) oder ADALBJARNARDOTTIR (1993, 2001, Schritte zur Lösung sozialer Konflikte), welche in der strukturgentisch-konstruktivistischen Tradition Piagets stehen – dies kann das Modell Bennetts nur bedingt leisten, weil es zum einen keine Lernprozesse hin zu konsistentem moralischen oder wertbasiertem Urteilen abbildet, und zum anderen, ab Stufe 4 beginnend, sogar die Möglichkeit konsistenten universalisierbaren Urteilens gänzlich verwirft.

In diesem Zusammenhang ist auch die Berücksichtigung grundsätzlicher Einwände gegen strukturell kognitionsorientierte Kompetenzmodelle relevant. Von psychologischer und biologischer Seite wird vorgebracht, dass biologische Faktoren (z.B. genetische Disposition) und Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Temperament) bei der Kompetenzbestimmung nicht berücksichtigt werden, aber eine wichtige Rolle für Handeln spielen (vgl. ROTH, 2007). Insofern ist die Autonomie der Willensentscheidung, von der kognitionsorientierte Kompetenzmodelle mehr oder weniger ausgehen, strittig. Außerdem würde die Bedeutung von Intuitionen bei Handlungsentscheidungen vernachlässigt (vgl. GIGERENZER, 2007; HAIDT, 2002): So würden Handlungsentscheidungen häufig durch unbewusste, automatische Prozesse verursacht, so dass Urteilsprozesse nur noch nachträgliche Rechtfertigungen für bereits getroffene Entscheidungen darstellten. Zudem würden psychische Mechanismen vernachlässigt, also über die beobachtbare Realität hinweg gegangen, dass Handeln auch als unwillentliches Handeln erfolgt, z. B. als Reaktion auf Konflikte mit Personen, Unterdrückung und Verdrängung verbotener Impulse und Affekte in Form von Ab-

wehrmechanismen.

Um das gesamte daraus entstehende komplexe Feld an Faktoren von Seiten geographiedidaktischer Forschung angemessen zu bearbeiten, wird eine am Forschungsziel ausgerichtete Triangulation von Forschungsmethoden (vgl. Abb. 3) vorgeschlagen.

3 Universale Menschenrechte als leitende ethische Bezugstheorie im Geographieunterricht?

Ethnozentrismus bedeutet nach Bennett *using „one's own set of standards and customs to judge all people, often unconsciously. Ethnorelative means the opposite; it refers to being comfortable with many standards and customs and to having an ability to adapt behaviour and judgements to a variety of interpersonal settings“* (BENNETT, 1998, 26). Handelt es sich nun bei Menschenrechten, die mit einem Universalisierungsanspruch vorgetragen werden, um eine neue Form des Kolonialismus mit westlichen Werten, also um einen ‚Eurozentrismus‘, und sind sie deshalb als Leit-system für den Geographieunterricht abzulehnen oder sollen sie uneingeschränkt für den Geographieunterricht gelten (vgl. HAUBRICH, 1994, 1990)?

Vertreter ethnorelativer Positionen übersehen oft, dass auch „im Westen“ die Menschenrechte gegen den Widerstand christlicher Kirchen, Staat und mächtiger anderer Vertreter ökonomischer und politischer Interessen „als Antwort auf konkrete Unrechtserfahrungen entstanden [...], die mit dem krisenhaften Umbruch der Gesellschaft zur Moderne einhergingen. Ähnliche strukturelle Unrechtserfahrungen zeigen sich heute weltweit, und zwar nicht zuletzt aufgrund der globalen Durchsetzung der modernen Zivilisation, deren Dynamik inzwischen die Kontinente um-

greift – mit teilweise positiven, vielfach aber auch problematischen Auswirkungen“ (BIELEFELDT, 1999, 51). Als grundlegende strukturelle Unrechtserfahrungen benennt Bielefeldt Religionskriege, Staatsabsolutismus und kapitalistische Ausbeutung, womit wir uns mitten im Feld kritischer geographischer Betrachtung (vgl. REUBER & WOLKERSDORF, 2001, 1-2) und geographiedidaktischer unterrichtlicher Analyse befinden, dort, wo der „spezielle Beitrag des Faches Geographie zur Welterschließung“ (DGFG ⁸2014, 7) liegt, indem z.B. die Erzählungen von Religionskriegen als Inszenierungen dekonstruiert werden, die primär ökonomisch oder politisch motiviert sind durch identifizierbare Sprecher und Sprechergruppen (vgl. zur Analyse von Handlungen WERLEN, 1987; 2002, 13). Auf welcher Basis kann man dann aber die Rekonstruktionen beurteilen und bewerten, wie die Bildungsstandards aus einem aufklärerischen Imperativ heraus fordern (vgl. DGFG ⁸2014, 26)? Auf der Basis eines Normenrelativismus? Mit dem empirischen Hinweis darauf, dass es eben sich regional erheblich unterscheidende „Übereinkünfte und Erklärungen [...] [gebe], wie zum Beispiel die afrikanische Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker von 1981 oder die Islamische Menschenrechtserklärung der Außenminister der islamischen Konferenz von 1990“ (SCHRÜFFER, 2009, 164)? Mit dem empirischen Hinweis auf Seiendes (deskriptive Ebene) ist aber Sollendes (präskriptive Ebene) noch nicht geklärt und man begeht, trotz des gut gemeinten aufklärerischen Hinweises auf die notwendige Berücksichtigung anderer Perspektiven den Fehler, nicht zu thematisieren, dass hier Argumente des Kulturpluralismus politisch instrumentalisiert werden, „um sich menschenrechtliche Kritik vom Halse zu halten. In der Debatte um das Verhältnis von Menschenrechten und kulturellem Pluralismus gilt es daher

immer wieder zu fragen: Wer sind denn diejenigen, die sich in der internationalen Politik als Repräsentanten der kulturellen Identität ihrer Völker ausgeben? Wer hat sie in ihrer Sprecherrolle legitimiert? Und was ist das für eine Kultur, die [z.B.] mit Panzern gegen demonstrierende Studenten eingesetzt werden muss?“ (BIELEFELDT, 1999, 43). Die oben angeführte „Erklärung der Menschenrechte im Islam“ kann auf dieser Basis leicht als interessensgeleitete dekonstruiert werden, denn sie begründet sich ausschließlich aus dem Wahrheitsanspruch des Islam, der Rechtsgültigkeit in Anbindung an die Übereinstimmung aller Artikel mit der Scharia und einem damit verbundenen Verbot von Atheismus und Konversion; zudem weist sie der Frau zwar grundsätzlich gleiche Würde, nicht aber gleiche Rechte wie dem Mann zu.

Diese aufklärerische Denkleistung wäre im Geographieunterricht mit der Frage nach der „Machtkomponente“ (WERLEN, 2002, 14) immer wieder zu erbringen, um damit den kritisch-empanzipatorischen Kern der Menschenrechte herauszuarbeiten. Das Recht des Einzelnen ist in diesen nämlich positiv gefasst hinsichtlich der Offenheit seiner „Möglichkeiten zu freier Vergemeinschaftung in Ehe und Familien, Religionsgemeinschaften, Wirtschaftsleben, kulturellen Verbänden und politischen Parteien. [...] [Das] Recht des Einzelnen auf Distanz von der Gruppe [...] ist zugleich auch die Voraussetzung dafür, dass Vergemeinschaftung als freie überhaupt gelingen kann“ (BIELEFELDT, 1999, 65) – die Formen dieser sind hingegen offen: „Sie können von Land zu Land und von Kultur zu Kultur variieren und sich im Laufe der Zeit wandeln. [...] Kritischer Maßstab bleibt dabei indes die Idee gleicher solidarischer Freiheit, die ihrerseits auf die unbedingt zu achtende Würde jedes Menschen verweist“ (BIELEFELDT, 1999, 65-66).

4 Konsequenzen aus der Diskussion normativer Standards und der Diskussion der Stufenmodelle

4.1 Abbildungsgrenzen von DMIS und IDI hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit zur Konstruktion von Modellen in den Bereichen Beurteilung und Bewertung

Weiterführend soll kurz aufgezeigt werden (Abb. 4), inwiefern die bei Bennett indifferente Verwendung von „*set of standards and customs to judge all people, often unconsciously*“ dazu führt, dass innerhalb des DMIS auf normativer Ebene zum einen keine klaren Zusammenhänge hergestellt werden können zwischen explizit formulierten Wissensbeständen (deklarierte Ansichten, Bewertungen, Haltungen etc.), wie sie in den sechs Stufen- (DMIS) oder 50 Item-Formulierungen (IDI) ihren Ausdruck finden und der Qualität des Gerechtigkeitsurteils (Kohlberg) und der moralischen Perspektivübernahme (Selman), welche stufenweise verlaufende Lernvorgänge abbilden bezüglich der Entwicklung von verschiedenen „Fähigkeiten [...], die es ermöglichen, die Schädigung anderer Personen zu vermeiden und ihr Wohlergehen zu fördern“ (BECKER, 2008, 118). Denn auf welchen (moralischen) Urteilen die Bereitschaft (sic!) zur „*ability to adapt behaviour and judgments to a variety of interpersonal settings*“ beruht, ist entscheidend - oder sollte entscheidend sein - für eine hinreichend begründete Stufeneinordnung im DMIS.

Selmans Modell bildet, wie oben bereits erläutert, ab, wie sich die Koordination zwischen den sozialen Perspektiven des Selbst und denen des anderen entwickelt. Das sich entwickelnde Kind schreitet also fort von monoperspektivischen Sichtweisen auf eigene Bedürfnisse und die anderer hin zur universalisierbaren Perspektive eines

Stufen 5 und 6 (Urteilsfähigkeit nach Kohlberg)	Niveau 4 (soziale Perspektivübernahme nach Selman)	personal-psychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektivübernahme unter Einbeziehung des sozialen Systems wird möglich	Lockerung enger Beziehungen zu Gunsten offener Interaktionssysteme, die sich wandelnden Interessen und Bedürfnissen wechselnder Kooperationspartner anpassen; Orientierung an universalisierbaren Regelsystemen wegen Grundvoraussetzung autonomer Interdependenz in den Beziehungen
↔ ? ↔		↔ ? ↔	
Ethnozentrismus		Ethnorelativismus	
2. Abkehr/Umkehr: Erkennen von kulturellen Unterschieden, verbunden mit einer starken Abwehr oder starken auf oberflächlichen Urteilen basierenden Hinwendung (Umkehr) zu einer bekannten Kultur; positive oder negative Stereotype in der Wahrnehmung des anderen; starke Polarisierung in „Wir-Ihr“; neutrale Aussagen über Fremde sind nicht möglich		3. Minimierung: Unterschiede zwischen Kulturen werden wahrgenommen und oberflächlich positiv beschrieben; kulturelle Vielfalt wird als Gut wahrgenommen, da alle Menschen im Kern gleich sind, weil von gemeinsamen/universell gültigen Werten (biologischer, religiöser, politischer, ökonomischer, philosophischer Universalismus) ausgegangen wird; ausgeprägte Toleranz	4. Akzeptanz: Erkennen von kulturellen Unterschieden bezüglich Verhalten und Werten und wertschätzen dieser; die eigenen Kultur wird als nur eine mögliche Konstruktion der Wirklichkeit erkannt.

Abb. 4: Probleme der Zuordnung der Entwicklung der interkulturellen Sensitivität (DMIS, BENNETT & HAMMER 1998) zur Entwicklung der sozialen Perspektivübernahme (SELMAN, 1984) und der moralischen Urteilsfähigkeit (KOHLEBERG, 1976) (eigener Entwurf unter Einbezug der Übersetzung des DMIS durch SCHRÜFER, 2010)

unbeteiligten oder unabhängigen Dritten, womit schließlich das Einnehmen einer auf Verallgemeinerungsprinzipien basierenden moralischen Position möglich wird (Stufe 5 und 6 des Kohlberg-Modells).

Das Sensibilitätskonzept des DMIS folgt im Prinzip demselben Ansatz mit dem Ziel, das Stadium zu messen, in dem sich eine Person befindet in ihrem Prozess der Auseinandersetzung mit weniger komplexen bis hoch komplexen interkulturellen Kontexten als Räumen verbindender Erfahrung. Allerdings ist, so könnte man grundlegend einwenden, die Gestaltung von Situationen, die zur Bewältigung interkultureller Herausforderung dienen könnten, so dass eine Verknüpfung von spezifisch interkulturellen Kontexten mit Gefühlen erfolgt (als Prozess von Sinnzuweisung), in der Schule nur sehr bedingt bis gar nicht möglich (vgl.

AUERNHEIMER, 2007, 125). Denn Lernvorgänge, werden nur dann notwendig, wenn es zu einer Störung der grundlegenden, meist impliziten Orientierungen, also einer Störung dessen kommt, was einer Person tief eingeschrieben ist, so dass es zu einer Neuorientierung kognitiver und affektiver Strukturen kommt.

Schrüfer stellt in eigenen Untersuchungen mit dem IDI fest, dass sich die meisten Probanden (Schüler, Lehramtsstudierende, Lehrer) im Ethnozentrismus befinden, „und somit über keine ausreichende interkulturelle Kompetenz verfügen“, weil sie immer noch von ihren eigenen Werten als allgemeingültigen ausgehen (SCHRÜFER, 2009, 167-168 u. 171). Wie oben deutlich geworden sein sollte, ist das Erfassen einzelner Aussagen, in denen zum Ausdruck kommt, dass der Proband sich po-

sitiv zum Universalisierungsanspruch der Menschenrechte äußert, zum Ersten nicht geeignet die Konsistenz seiner Urteilsfähigkeit zu überprüfen, weil nicht erfasst wird, wie er diese argumentativ begründet. Zum Zweiten ist aus dem bloßen Ergebnis heraus, dass ein Proband Vorstellungen ausgeprägter Toleranz und Vorurteilsabbau zum Ausdruck bringt und diesbezüglich abweichende Sichtweisen ablehnt, nicht eindeutig ableitbar, auf welcher Stufe im DMIS er sich befindet (vgl. Abb. 4). Implizite Orientierungen, die zentral für die interkulturelle Sensitivität sein dürften, werden wegen der kognitionsorientierten Struktur von DMIS und IDI (s.o.) gar nicht erfasst. Nun könnte man freilich die Position einnehmen, dass explizite und auch implizite (vgl. Abb. 3) Ursachen und Gründe für die Zuordnung zu einer der DMIS-Stufen irrelevant sind, solange Zuordnung und Diagnose in der Logik des IDI treffend erfolgt. Dagegen spricht aber zum einen, dass die Ableitung von Förderkonzepten aus Gründen erfolgen sollte, und zwar aus einer treffenden Beschreibung der Defizite, um Effekte in der Förderung zu erreichen und dass diese in einer der Problemstellung angemessenen Breite erfasst werden sollten. Zum anderen wird in dieser Sichtweise die Bedeutung der normativen Urteile für die zwischenmenschliche Interaktion nicht angemessen berücksichtigt. Denn die explizit formulierbaren normativen Urteile sind entscheidend für die begründende Einnahme einer Perspektive, da sie von starken, impliziten moralischen Emotionen wie Billigung, Empörung, Scham, Schuld etc. verstärkend begleitet sind und die tief angelegten impliziten Orientierungen und (Verhaltens-)Dispositionen einer Person stützen. Umgekehrt liefern sie die oft nachgeordneten Begründungen zur Abstützung der impliziten, spontanen und unreflektierten affektiven Reaktionen oder Haltungen einer Person, also die nachgeordnete ex-

plizite Bekräftigung und Erklärung für jedes indifferente Wohl- oder Unwohlsein im Umgang mit anderen. Deshalb sollte zum einen unterschieden werden zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen; zum anderen sollte die Analyse der expliziten normativen Aussagen und zum anderen die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit, spezifisch im Interkulturellen und Globalen Lernen und allgemein in jedem wertorientierten Geographieunterricht, strukturiert berücksichtigt werden, um auf diese Weise fördernde Wechselwirkungen im Bereich der tiefer eingeschriebenen Wertorientierungen erzielen zu können. Deshalb sei hier noch einmal auf die Notwendigkeit der Triangulation quantitativer und qualitative Forschungsmethoden verwiesen (vgl. Abb. 3).

4.2 Modellvorschlag zur Integration der diskutierten Stufenmodelle

Die weltweite Unumgänglichkeit der Menschenrechte zeigt sich in einem weiteren Thema geographischer Betrachtung, in den weltweit wachsenden multikulturellen Stadtgesellschaften (zur Zukunftsfähigkeit der Städte und Konstruktivität des Raumes Stadt vgl. HEMMER, 2002, BELINA, 2006, GLASZE, HOFMANN & UPHUES, 2012; grundlegend: WERLEN, 1987). Hier zeigt sich im Bemühen um eine konsensfähige politisch-rechtliche Ordnung, um ein funktionsfähiges Wirtschaften und um das Organisieren sozialverträglichen Miteinanders, dass „der alleinige Rückgriff auf traditionelle Ethik und traditionelles Recht [...] nicht [...] ausreicht, weil eben Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und Orientierung auf engem Territorium zusammenleben“ (BIELEFELDT, 1999, 71-72). Damit wird deutlich, dass der Menschenrechtsbegriff über seinen allgemeinen humanitären Appell hinaus auf die Durchset-

zung politisch-rechtlicher Ordnung abzielt, welche durch eine aktive Bürgerschaft ständig kontrolliert werden muss. Besonders in den städtischen Kontexten werden traditionelle Ethiken also strittig, müssen Gründe vorgetragen werden, um kollektive Prozesse zu strukturieren, die aus individueller Perspektive heraus tragbar sind.

Bennetts DIMS und die Modelle der Piaget-Kohlberg-Tradition strukturieren je eine Dimension der Diskussionen um „die Begriffe Demokratie und Menschenrechte, die in der heutigen politischen [...] Auseinandersetzung [...] um soziale Gerechtigkeit, innerstaatlich und weltweit, [im Kern] eine moralische [ist]“ (TUGENDHAT, 1994, 12). Bennetts Modell strukturiert auf deskriptiver Ebene die empirische Dimension und damit vor allem die Motive, zu je verschiedenen moralischen Gemeinschaften in verschiedenen Kulturen gehören zu wollen. Aufgrund der transkulturellen Perspektive ergibt sich eine Vielheit von Konzepten dessen, „was es heißt, ein guter Mensch bzw. guter Sozialpartner zu sein, und das heißt, jemand, der ein gutes Mitglied der oder einer Gesellschaft ist“ (TUGENDHAT, 1994, 29). Der aufklärerische Kern von Ansätzen interkulturellen Lernens und auch der Arbeit Bennetts liegt darin, darauf hinzuweisen, dass die dadurch entstehenden „eigenen Werte“, erst einmal „nur je eigene“ sind, neben denen eine Vielzahl anderer stehen, die aber allesamt aus Perspektive der jeweiligen sozialen Gemeinschaft mit dem Anspruch an Universalisierung vorgetragen werden.

Sind diese jeweilig vorgetragenen Ansprüche aber auch stichhaltig, d. h. können sie in der Auseinandersetzung unter Angabe von Gründen mit anderen Moralkonzepten bestehen und eine plausible kulturübergreifende Antwort auf die Frage nach der Durchsetzung politisch-rechtlicher Ordnung geben? Die Modelle der Piaget-Kohlberg-Tradition strukturieren im Gegensatz

zum deskriptiven Konzept der interkulturellen Sensitivität das präskriptive Konzept der Menschenrechte und Menschenwürde, wie es im vorliegenden Aufsatz gegen einen ethischen Kulturrelativismus mit normativem Anspruch verteidigt wurde. Eine Letztbegründung ist freilich, auch wenn man sich das vielleicht wünschen würde, nicht möglich: „Die Moral der universellen und gleichen Achtung [...] hängt in gewisser Weise in der Tat in der Luft: es lässt sich nicht mehr zeigen, als dass sie das plausible (bestbegründete) inhaltliche Konzept des Guten ist, und das setzt seinerseits voraus, dass man moralisch urteilen will“ (TUGENDHAT, 1994, 29f.)

In Kapitel 4.1 deutete sich bereits an, dass das Modell zur Entwicklung der interkulturellen Sensitivität als quer verlaufend zur Entwicklung von Fähigkeiten wie Perspektivübernahme, Empathie und moralischer Urteilsfähigkeit angesehen werden kann, d.h. die moralische Urteilsfähigkeit einer Person entwickelt sich innerhalb einer Stufe des DIMS und bewirkt innerhalb ihrer Entwicklung auch Stufenüberschreitungen in der interkulturellen Sensitivität einer Person, wie in Abb. 5 in einem eigenen Modellvorschlags veranschaulicht wird. Damit bleibt die aufklärerische Sichtweise beider Modelle erhalten und die beiden Dimensionen der Betrachtung (deskriptiv-präskriptiv) werden integriert. Der Kohlberg-Ansatz erinnert uns kulturübergreifend an den Kern moralischer Verpflichtung gegenüber der Würde jedes Einzelnen, Bennetts Modell beschreibt das Faktum der Vielheit moralisch-kultureller Perspektiven und strukturiert Fähigkeiten, die ermöglichen sollen, diese Vielheit im Aufeinandertreffen von Vertretern verschiedener Kulturen kompetent zu bewältigen. Zudem weist Bennett in der Beschreibung von Stufe 6 darauf hin, dass Vielperspektivität ohne Orientierung an Universalien zur Desintegration des Selbst führen kann. Universalität aber ist,

um hier abschließend noch einmal einem naiven kulturrelativistischen Einwand vorzugreifen, nicht mit Uniformität gleichzusetzen, denn es „besteht ein Unterschied zwischen dem reinen Feststellen von kulturellen Unterschieden (Differenzen) und der Erklärung von Vielfalt (Diversität). Für letztere braucht man ein Verständnis von Universalien“ (REIN, 2009, 7).

Zur Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive sei hier noch auf die Arbeit von BUCHWALD, RINGEISEN & SCHWARZER (2007) verwiesen, die zum ei-

nen in ihrer Referenz auf die Arbeiten von BENNETT, THOMAS (2003) und THOMAS & WAGNER (1999) die Bedeutung der Prozesshaftigkeit der Kompetenzentwicklung von handlungs- und lerntheoretischen Konzepten betonen und zum anderen hinsichtlich der Ausgestaltung von Lehr-Lernarrangements Hofstedes Vierdimensionen-Ansatz vorschlagen (HOFSTEDE, 1986, 2006), der in seiner Eignung für den Kontext Schule und Bildung auf breiter Basis empirisch bestätigt ist und das oben diskutierte Prinzip der Universalisierung

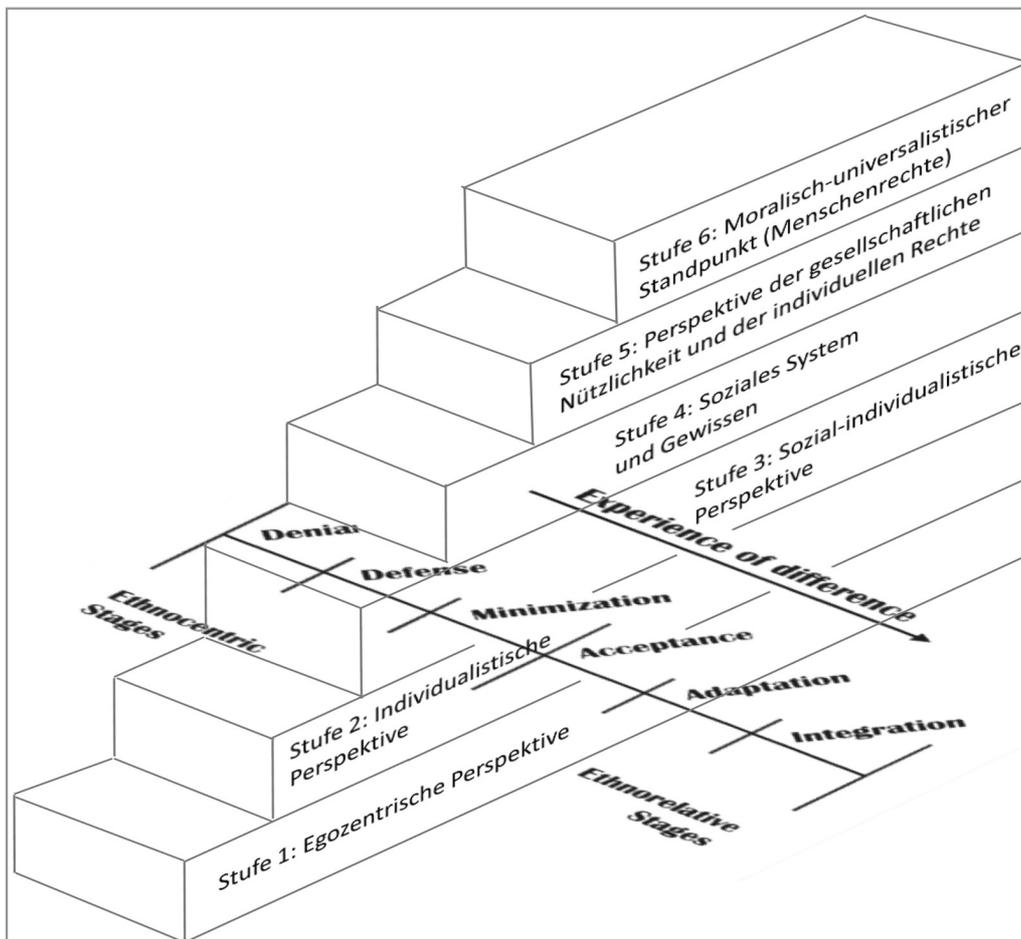


Abb. 5: Einordnung der Stufen Leugnen und Abwehr (DMIS) in das Modell zur Perspektivübernahme unter Einbezug des Gerechtigkeitsurteils (eigener Entwurf unter Bezug auf BENNETT, 2013, 1998; KOHLBERG, 1995; SELMAN, 1984)

integriert: Mit den Dimensionen Individualismus-Kollektivismus, Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung und Maskulinität-Feminität ist er anschlussfähig an kognitivistisch-strukturalistische Modelle der Piaget-Kohlberg-Tradition.

5 Fazit

Im vorliegenden Aufsatzes sollte dargestellt werden, dass eine Schwäche des Modells Bennetts und Hammers darin liegt, dass es die (ebenfalls gestufte) Qualität der moralischen oder ethischen Urteile nicht abbildet, welche den Aussagen zu Grunde liegen, die zu einer Zuordnung auf einer bestimmten Stufe innerhalb des DMIS führen. Entsprechend bildet es auf der Ebene der normativen moralischen Werturteile keine Lernprozesse ab - auch wenn es Lernprozesse hinsichtlich der Erweiterung der Perspektiven auf kulturelle Diversität erfasst. Die folgende Unterscheidung sollte bei der Konstruktion von Kompetenzmodellen zu den Kompetenzbereichen Beurteilung und Bewertung berücksichtigt werden: Es stellt einen Unterschied dar zu beschreiben, was ist (empirischer Zugriff, auch normativ-empirisch) und dem, was sein soll und nicht nur sein kann (moralisch-normativer Zugriff, z.B. durch den Bezug auf Konzepte der Menschenrechte, des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltigkeit in den Bildungsstandards).

Da die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass DMIS und IDI keinen Lernfortschritt im Sinne einer Erweiterung der Zunahme moralisch-politischer Urteilsfähigkeit abbilden und messen können, erscheinen sie als weniger geeignet, um die strukturierte Entwicklung von Aufgabenkonzepten und Lernfeldern zu unterstützen. Entsprechend sollte das Modell zur Entwicklung der interkulturellen Sensitivität bei der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements als quer ver-

laufend zur Entwicklung von Fähigkeiten wie Perspektivübernahme und moralischer Urteilsfähigkeit angesehen werden, wie in einem eigenen Modellvorschlag veranschaulicht wird (Abb. 5).

Für die Orientierung an Stufenmodellen der Piaget-Kohlberg-Tradition spricht, dass sie auch affektive Komponenten, wie z. B. Empathiefähigkeit, berücksichtigen (vgl. zum Überblick RÖSCH, 2009). Mit ihnen können niveaustufenangepasste Aufgabenkonzepte für Lernbereiche wie den des interkulturellen Lernens strukturiert werden. Zudem könnten Modelle der sozialen Informationsverarbeitung (DODGE, 1993; CRICK & DODGE, 1994) ergänzend berücksichtigt werden, denn sie erklären, „wie Informationen aus der sozialen Umwelt wahrgenommen und interpretiert und wie Interpretationen handlungsleitend werden“ (BECKER, 2008, 108). Außerdem können Modelle herangezogen werden, die die emotionale Dimension zwischenmenschlichen Handelns abbilden (vgl. Modelle von GARDNER, 2002, MAYER & SALOVEY, 1997 und GOLEMAN, 1997 zu emotionaler Intelligenz und emotionaler Kompetenz) - u.a. die Fähigkeit, eigene Gefühle differenziert wahrzunehmen, eigene negative Gefühle (wie Ärger, Angst, Schwermut) zu kontrollieren, die Fähigkeit sich in Gefühle anderer hineinzuversetzen und am emotionalen Erleben anderer teilzunehmen und die Fähigkeit, mit den Gefühlen anderer umzugehen, zwischen eigenem emotionalen Erleben und dem Ausdruck von Emotionen zu unterscheiden, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen (Umgang mit Beziehungen).

Zudem könnte zur Strukturierung von Lehr-Lern-Arrangements im Interkulturellen und Globalen Lernen auch auf Handlungsprozessmodelle zurückgegriffen werden (z.B. BECKER, 2008, 112-114), die in jeder Phase komplexe kognitive, kommunikative und emotionsbezogene Fähigkeiten abbilden wie bspw. Konfliktfähigkeit (Fin-

den von einvernehmlichen Lösungen, ohne Konflikte zu unterdrücken), Kontaktfähigkeit (angemessene Balance zwischen Nähe und Distanz) und Kooperationsfähigkeit (Mitwirkung und Organisationsfähigkeit). In jedem Falle sind für den Bereich des wertorientierten Lernens (Globales Lernen, wertorientierter Geographieunterricht, Interkulturelles Lernen) Lernarrangements zu konstruieren, die auf mehreren Ebenen kognitive, kommunikative und emotionsbezogene Lernprozesse in sozialen Handlungskontexten ermöglichen in Verbindung mit einer differenzierten Förderung sozialer, moralischer/ethischer Urteilsfähigkeit oder Urteilskompetenz.

Sinnvoll überprüft werden können derart komplexe Lernarrangements nur durch eine Kombination von Evaluationsmethoden, die explizite Wissensbestände (Argumentationen, Wege der Entscheidungsfindung) und implizite Wissensbestände und Orientierungen unter Einbezug der Lernenden und Lehrenden erschließen (Qualitative Evaluationsforschung, z.B. mit Gruppendiskussionsverfahren, Videographie und dokumentarischer Methode). Hilfreich wäre zudem sicher auch eine Verbesserung des Verständnisses der normativen Aspekte von Problemstellungen, wie sie im Geographieunterricht behandelt werden, indem auf aktuelle Diskussionen aus der praktischen Philosophie (z.B. zur

Verteilungsgerechtigkeit auf internationaler Ebene, zur Fragen der Politischen Ethik oder der Umweltethik) zurückgegriffen wird (vgl. APPLIS & SCARANO, 2014; APPLIS, 2014; APPLIS, 2013b) - denn um beurteilen zu können, braucht es plausible Maßstäbe, auf Basis derer Schülerinnen und Schüler, sowie ihre Lehrkräfte im gleichberechtigten Diskurs Entscheidungsprozesse verhandeln können, wie anhand der kurzen Diskussion der normativen Implikationen der Stufenmodelle zu zeigen versucht wurde.

Auf inhaltlicher Ebene sei abschließend für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit „Prozessen der Globalisierung“ (BECK, 1992), wie sie innerhalb des interkulturellen Lernens, des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgen, auf einen stärkeren Anschluss an Theorien und Methoden der *Critical Geopolitics* (Ó TUATHAIL, DALBY & ROUTLEDGE, 1998; BELINA, 2013) verwiesen, um zu vermeiden „gesellschaftliche Differenzverhältnisse (lokal bis global) zu bagatellisieren“ (HASSE, 2010, 48). Denn die Welt ist von gesellschaftlichen Diskursen bestimmt, die zur Klärung von Fragen auffordern nach Politik, Macht und Raum und Schülerinnen und Schüler sollen diesbezüglich innerhalb von Prozessen geographischer Bildung raumbezogene Beurteilungs-/Bewertungs- und Handlungskompetenz erwerben.

Literatur

- ADALBJARNARDOTTIR, S. (1993). Promoting Children's Social Growth in the Schools: An Intervention Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 461-484.
- ADALBJARNARDOTTIR, S. (2001). Zur Entwicklung von Lehrern und Schülern: Ein soziomoralischer Ansatz in der Schule. In EDELSTEIN, W., OSER, F., & SCHUSTER, P. (Hg.). *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 213-232). Weinheim: Beltz.
- APPLIS, S. & SCARANO, N. (2014). Globales Lernen, praktische Philosophie und Moralpädagogik - eine Annäherung. Zur Einbeziehung philosophischer und moralpädagogischer Überlegungen in

- die unterrichtliche Behandlung von Prozessen der Globalisierung. *Geographie & Schule*, 208(4), 3-7.
- APPLIS, S. (2014). Die soziale Dimension des kommunikativen Aushandelns von Gerechtigkeitsfragen. Zur Bedeutung diskursiver unterrichtlicher Auseinandersetzungen in komplexen sozialen Handlungsfeldern. *Geographie & Schule*, 208(4), 15-23.
- APPLIS, S. (2013a). Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. *Geographie und ihre Didaktik*, 41(3), 105-122.
- APPLIS, S. (2013b). Erzählungen von globaler Gerechtigkeit - Untersuchung von Problemfeldern wertorientierten Lernens im Geographieunterricht mit der dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4(2), 175-195.
- APPLIS, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode* (Dissertation). Geographiedidaktische Forschungen, Band 32. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Selbstverlag).
- ANTWEILER, C. (2007). *Was ist Menschen gemeinsam? Über Kultur und Kulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- AUERNHEIMER, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BECK, U. (1992). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BECKER, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- BELINA, B. (Hg.) (2013). *Staat und Raum. Positionen der Politischen Geographie*. Stuttgart: Franz Steiner.
- BELINA, B. (2006). *Raum, Überwachung, Kontrolle. Vom staatlichen Zugriff auf städtische Bevölkerung*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- BENNETT, M.J. (Hg.) (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Boston, London: Intercultural Press.
- BENNETT, M.J. (1998). Intercultural Communication: A Current Perspective. In BENNETT, M.J. (Hg.). *Basic Concepts of Intercultural Communication* (S. 1-34). Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- BENNETT, J.M. & BENNETT, M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In LANDIS, D., BENNETT, J.M. & BENNETT, M.J. (Hg.), *Handbook of Intercultural Training* (S. 147-165). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- BHAWUK, D. & BRISLIN, R. W. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-437.
- BIELEFELDT, H. (1999). Universale Menschenrechte angesichts der Pluralität der Kulturen. In REUTER, H.-R. (Hg.): *Zum Streit um die Universalität einer Idee*. Religion und Aufklärung, Band 5 (S. 44-74). Tübingen: Mohr Siebeck.
- BIELEFELDT, H. (1997): Menschenrechte - universaler Normkonsens oder eurozentrischer Kulturimperialismus? In BROCKNER, M. & NAU, H.H. (Hg.): *Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Dialogs* (S. 256-268). Darmstadt: Primus-Verlag.
- BOHNSACK, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, R. (2006). *Qualitative Evaluation und Handlungspraxis*. Grundlagen

- dokumentarischer Evaluationsforschung. In Flick, U. (Hg.). *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 135-155). Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- BREUN, R. (2001). Zur „Logik des Herzens“ und ihrer Didaktik. *Ethik und Unterricht*. 1(2001), 27-33.
- BUDKE, A. (2008). Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen - Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In BUDKE, A. (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (S. 9-30). Potsdamer Geographische Forschungen, Band 27. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BUCHWALD, P., RINGEISEN, T. & SCHWARZER C. (2007). Unterrichtsgestaltung aus interkultureller Perspektive. *Interculture Journal*, 2007(4), 27 - 48.
- CIOMPI, L. (1982). *Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung*. Stuttgart: Vandenhoeck.
- CIOMPI, L. (1993): Die Hypothese der Affektlogik. *Spektrum der Wissenschaft*, 1993(2), 76-87.
- CRICK, N.R. & DODGE, K.A. (1994). A Review and Reformulation of Social-Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGFG) (Hg.) (2014): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen*. Berlin: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- DODGE, K.A. (1993). Social-Cognitive Mechanism in the Development of Conduct Disorder and Depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- EVERS, H. (2009). Die dokumentarische Methode in interkulturellen Forschungsszenarien. *Forum Qualitative Sozialforschung* 10(11), Art. 47.
- GARDNER, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- GIGERENZER, G. (2007): *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Goldmann.
- GLASZE G., HOFMANN, R. & UPHUES, R.: Stadträume als gesellschaftlich hergestellte Räume. *Praxis Geographie*, 2012(1), 4-6.
- GOLEMAN, D. (1997): *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- HABERMAS, J. (1983): *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HAMMER, M.R., BENNETT, M.J. & WISEMAN, R.L. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- HAMMER, M.R. & BENNETT, M.J. (1998). *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- HAIDT, J. (2002). The Emotional Dog and its Rational Tail. A Social Intuitionist Approach to Moral Judgement. *Psychological Review*, 108, 814-834.
- HARE, R.M. (1983). *Die Sprache der Moral*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HASSE, J. (2010). „Globales Lernen“ - Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatis. In SCHRÜFER, G., HARTMEYER, H. & LANG-WOJTASIK, G. (Hg.) *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag* (=Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft) (S. 45-62). Münster: Waxmann.
- HASSE, J. (1995). Emotionalität im Geographieunterricht. *geographie heute*

- 17(96), 13-17.
- HAUBRICH, H. (1994). *Internationale Charta der Geographischen Erziehung*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 24. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Selbstverlag).
- HAUBRICH, H. (1990): Die Menschenrechte im Geographieunterricht. *Geographie und Schule* 12(12), 26-32.
- HAUBRICH, H. (1996): Weltbilder und Weltethos. *geographie heute*, 17(145), 4-10.
- HOFSTEDE, G. (1986). Cultural Differences in Teaching and Learning, *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- HOFSTEDE, G. (2006). München: *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. DTV-Beck.
- HÖSSLE, C. (2003). *Modell moralischer Urteilsbildung am Beispiel der embryonalen Stammzelltherapie*. Oldenburg: Oldenburger VorDrucke 466.
- HÖSSLE, C. (2002), Embryonale Stammzelltherapie im Biologieunterricht- naturwissenschaftliche, rechtliche und ethische Aspekte. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 55(4).
- HÖSSLE, C. (2001). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag.
- HAMMER, M.R., BENNETT, M.J. & WISEMAN, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity - The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- HEMMER, M. (2002). Die Stadt der Zukunft. Herausforderungen für den Geographieunterricht. *geographie heute*, 23(200), 26-29.
- KÖCK, H. (2005a). Dispositionen raumbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten I. *Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geography Education*, 33(2), 94-104.
- KÖCK, H. (2005b). Dispositionen raumbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten I. *Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geography Education*, 33(3), 113-133.
- KÖCK, H. (2006). Willensfreiheit und Raumverhalten. *Geographie und Schule*, 28(126), 24-31.
- KOHLBERG, L., COLBY, A. & SPEICHER, B. (1987). *Standard Issue Scoring Manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOHLBERG, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (Aufsatzsammlung). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- KROSS, E. (1995). Global Lernen im Geographieunterricht. *geographie heute*, 16(134), 4-9.
- KROSS, E. (2004). Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts. In Kross, E. (Hg.) *Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 38 (S. 199-221), Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Selbstverlag).
- LIND, G. (1999). *Ist Moral lehrbar?* Berlin: Logos Verlag.
- LOHMANN, G. (2001). Moralische Gefühle und moralische Verpflichtungen. *Ethik und Unterricht*, 2001(01), 2-6
- LUHMANN, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Band. 2. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- MANNHEIM, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In MANNHEIM, K.: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 91-154). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- MANNHEIM, K. (1980). *Strukturen des Den-*

- kens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. (1997). What is emotional Intelligence? In SALOVEY & P., SLUYTER, D. (Hg.). *Emotional development and emotional Intelligence. Implications for Educators* (S. 3-31) New York: BasicBooks.
- MEAD, G. H. (1982). *The Individual and The Social Self*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERTESACKER, M. (2010). *Die interkulturelle Kompetenz im Internationalen Human Resource Management. Eine konfirmatorische Evaluation*. Reihe Personal, Organisation und Arbeitsbeziehungen, Band. 47. Lohmar, Köln: Josef Eul Verlag.
- REIN, A. (2009). Globalität interkultureller Verständigung: Plurale Identitäten, kulturelle Differenz und das Bild vom Anderen. *Interculturejournal*, 8(7), 3-9.
- REUBER, P. & WOLKERSDORF, G. (2001). Die neuen Geographien des Politischen und die neue Politische Geographie – eine Einführung. In REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G.. (Hg.). *Politische Geographie – Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics* (S. 1-16). Heidelberg: Im Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg.
- RÖSCH, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*. Zürich: LER.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995). Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht. *Geographie und Schule*, 17(96), 17-27.
- ROTH, G. (2007). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu verändern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SELMAN, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- SELMAN, R.L. (1979). *Assessing Interpersonal Understanding: An Interview and Scoring Manual in Five Parts* (Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project). Harvard: Harvard University Press.
- Ó TUATHAIL, G., DALBY, S. & ROUTLEDGE, P. (Hg.) (1998): *The Geopolitics Reader*. New York, London.
- SCHMIDT, P. (2008, Oktober). Discovering the Intercultural Development Inventory (IDI). A Reliable and Valid Measure of Intercultural Competence. Vortrag auf dem SIETAR-Congress in Granada am 24. Oktober 2008 (Society for Intercultural Training and Research: www.sietareu.org). Verfügbar unter der Homepage der Wirtschaftsuniversität Wien, aufgerufen am 4. März 2014 unter www.wu.ac.at/iaccm/files/iaccm09/pa/schmidt.pdf
- SCHRÜFER, G. (2010). Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In SCHRÜFER, G., HARTMEYER, H. & LANG-WOJTASIK, G. (Hg.): *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag* Reihe Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft (S. 101-110). Münster: Waxmann.
- SCHRÜFER, G. (2009). Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geography Education*, 37(4), 153-174.
- SINICROPE, C., NORRIS, J. & WATANBE, Y. (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research and Practice. Report For The Foreign Language Program Evaluation Project. *Second Lan-*

- guage Studies*, 26(1), 2007, 1-58.
- STADLER, P. (1994). *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach.
- TUGENDHAT, E. (1991). *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- TURIEL, E. (1982). Die Entwicklung sozialkonventionaler und moralischer Konzepte. In EDELSTEIN, W. & KELLER, M. (Hg.): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 146-187). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- TURIEL, E. (1983). *The Development of Social Knowledge, Morality and Conventions*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- WELSCH, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In SCHNEIDER, I. & THOMSEN, C. W. (Hg.): *Hybridkultur* (S. 67-90). Köln: Wienand.
- WERLEN, B. (2002). Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. *geographie heute*, 23(200), 12-15.
- WERLEN, B. (1987): *Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- WILHELMI, V. (2010): Wo soll das hinführen? Urteilsfindung mit der „Dilemma-Methode“. *Praxis Geographie*, 2010(5), 37-4.
- WIEVIORKA, M. (2003). *Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten*. Hamburg: Hamburger Editionen.