

ZUR POLITISCHEN DIMENSION DER FRAGE NACH „GUTEM“ HANDELN IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Ulrike Ohl, Claudia Resenberger & Thomas Schmitt

1. EINLEITUNG

„Jetzt flippen meine Kinder schon aus, wenn sie in unserem Vorratsschrank Lebensmittel finden, die kein *Fairtrade*-Siegel haben. Das kommt alles aus der Schule, die werden dort regelrecht indoktriniert!“ So die Klagen eines befreundeten Familienvaters.

Gerne würden wir den Vorwurf der Indoktrination sofort zurückweisen. Dass Indoktrination und Manipulation in der Schule und damit auch im Geographieunterricht explizit ausgeschlossen werden sollen, formulieren auch die Bildungsstandards im Fach Geographie: „Schüler dürfen im Unterricht nicht manipuliert oder zum Handeln genötigt werden“ (DGfG, 2014, S. 26). Vielmehr sollen die Lernenden zu mündigen Bürgern erzogen werden, die in der Lage sind, sich eigene Meinungen zu bilden und eigene Handlungsentscheidungen (z.B. hinsichtlich ihres Konsumverhaltens) zu treffen.

Und wenn, in Anknüpfung an das Beispiel, die im Unterricht gewonnenen Überzeugungen von Kindern und Jugendlichen so ausfallen, dass sie *Fairtrade*-Produkte bevorzugen? Ist das dann nicht sogar erfreulich? Denn gerade der Geographieunterricht, so formulieren es die Bildungsstandards hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Handlung“, möchte doch die „Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können“ (ebd., S. 9), fördern. Aber das *Fairtrade*-Siegel ist wissenschaftlich nicht gänzlich unumstritten, weshalb es auch in den Medien diskutiert wird (vgl. z.B. Hansen, 2014). Kritiker bemängeln etwa, das Siegel werde durch unzureichende Kontrollen und Vorgaben den eigenen Ansprüchen nicht gerecht. Auch die bürokratische Verwaltung, die hohen Zertifizierungskosten oder die starke Orientierung an westlichen Maßstäben werden teils kritisiert. Bei allen positiven Effekten dürfe nicht übersehen werden, dass gleichzeitig die eigentlichen Ursachen ungleicher Handelsbeziehungen (z.B. Agrarsubventionen, Einfuhrzölle) zugunsten der eigenen (westlichen) Landwirtschaft nicht beseitigt würden. So ist es erstaunlich, dass die Bildungsstandards diesbezüglich sehr eindeutige Handlungsziele formulieren, die auf die Bereitschaft von SchülerInnen abzielen, sich z.B. durch den „Kauf von Fair-Trade- und/oder Ökoprodukten“ (DGfG, 2014, S. 28) für eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen. Könnte es also vielleicht doch sein, dass die Anpassung individueller Konsumgewohnheiten und der Kauf von *Fairtrade*-Produkten den Kindern des oben zitierten Vaters im Unterricht etwas einseitig als die „richtige“ Lösung vermittelt wurden? Vielleicht auch deshalb, weil die Lehr-

kraft selbst sehr von *Fairtrade*-Produkten überzeugt ist? Und, sollte dies der Fall sein, wäre dann doch von einer Art „Manipulation“ oder „Indoktrination“ zu sprechen?

Die mit dem *Fairtrade*-Beispiel im Zusammenhang stehenden Fragen nach einer nachhaltigen Landwirtschaft, gerechten globalen Wirtschaftsbeziehungen und nachhaltigem Konsum, aber auch Themen wie Gentrifizierung, Zuwanderung, Energieversorgung oder Meeresbelastung durch Plastikmüll – all das sind Gegenstände, die aktuell in Politik, Medien und Zivilgesellschaft verhandelt werden und bei denen teilweise unterschiedliche Sichtweisen und erst recht unterschiedliche Problemlösungsansätze existieren. Es sind aber zugleich Themen des Geographieunterrichts. Lehrkräfte und ihre SchülerInnen beschäftigen sich also mit Fragen, die eine politische Dimension haben und zugleich die Frage nach Lösungsansätzen, d.h. nach „gutem“ politischem, gesellschaftlichem und individuellem Handeln, aufwerfen. Wie aber kann ein angemessener Umgang mit der Frage nach „gutem“ Handeln aussehen, ohne SchülerInnen dabei politisch zu manipulieren? Der Beitrag charakterisiert im Folgenden die damit verbundenen Herausforderungen und rückt die Potenziale emanzipatorischer Ansätze in den Blick, welche SchülerInnen auf Basis fachlicher und wertebezogener Abwägungen *eigene* Handlungsentscheidungen ermöglichen sollen.

2. HERAUSFORDERUNGEN IM UMGANG MIT DER FRAGE NACH „GUTEM“ HANDELN

2.1 Zielklarheit im Umgang mit politisch relevanten Unterrichtsthemen

Die Frage nach angemessenem Handeln ist aufgrund der faktischen und ethischen Komplexität zahlreicher politisch relevanter Themen in den meisten Fällen nicht eindeutig und allgemeingültig zu beantworten (vgl. Ohl, 2013a; Mehren, Mehren, Ohl & Resenberger, 2015). Die Vielfalt und Vernetzung relevanter Einflussgrößen, unsicheres Wissen und kontroverse wissenschaftliche Debatten bis hin zu Nicht-Wissen, aber auch widersprüchliche moralische Auffassungen über die angemessene Gewichtung unterschiedlicher Handlungsziele lassen es unmöglich erscheinen, im Unterricht ganz konkrete und eindeutige Handlungsempfehlungen als „richtig“ zu vermitteln. Folgt man dieser Argumentation, kann es nicht Ziel von Unterricht sein, die SchülerInnen zu einem *bestimmten* Handeln zu erziehen. Vielmehr kommt es darauf an, sie im Sinne einer „ethischen Urteilskompetenz“ (vgl. Meyer & Felzmann, 2011; Ulrich-Riedhammer, 2014) zu eigenen, auf fachlichen *und* wertebezogenen Abwägungen basierender Handlungsentscheidungen zu befähigen. Ein solcher emanzipatorischer Ansatz macht ein Unterrichten im Sinne des fast schon historischen Beutelsbacher Konsenses und des dort formulierten Kontroversitätsgebots Politischer Bildung notwendig. Dieses zielt auf die Vermeidung von Manipulation ab und besagt im Kern, dass all das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, auch in seiner Kontroversität in den Unterricht zu tragen ist (vgl. Grammes, 2005; Ohl, 2013a; 2013b; zum

Bildungswert von Kontroversen vgl. Nehrdich, 2011; zu Schritten zur Erschließung kontroverser Problemlagen vgl. Rhode-Jüchtern, 2010, S. 32f.).

2.2 Politische Bildung im Kontext normativer Bildungskonzepte

So eindeutig die im vorangegangenen Abschnitt formulierten Zielvorstellungen auch erscheinen mögen – ihre Umsetzung im alltäglichen Unterricht ist eine große Herausforderung. Dies liegt u.a. daran, dass Unterricht sehr wohl auch normative Ziele verfolgt, die z.B. in offiziellen Bildungsdokumenten fixiert sind. Ein Beispiel hierfür sind die bereits erwähnten Bildungsstandards, in denen bestimmte Werte „gesetzt“ werden. Hinsichtlich der Handlungskompetenz von SchülerInnen wird dabei etwa natur- und sozialraumgerechtes oder auch nachhaltiges Handeln angestrebt (s.o.). Als angemessene Handlungsentscheidungen dürften vor diesem Hintergrund dann im engeren Sinne nur solche gelten, die diesen Werten entsprechen. Bedeutet das in der Konsequenz, dass Handlungsentscheidungen von SchülerInnen, die beispielsweise ökonomische Motive in den Vordergrund stellen, weniger akzeptabel sind? Letzteres, die Priorisierung ökonomischer Argumente, können die SchülerInnen im außerschulischen Leben häufig beobachten, wenn nämlich politische Entscheidungen aufgrund vornehmlich wirtschaftlicher Beweggründe getroffen und legitimiert werden. Die für den schulischen Unterricht formulierten und dort priorisierten Werte können also positiv betrachtet eine Art „Korrektiv“ darstellen – denn immerhin leben wir in einer Welt drängender globaler Probleme, die ein, insbesondere auch in ihrer ökologischen und sozialen Dimension, auf Nachhaltigkeit ausgerichtetes Handeln unabdingbar machen. Entsprechende Wertsetzungen im und für den Geographieunterricht können aber auch als einseitig wahrgenommen und wie im eingangs erwähnten Beispiel als eine Form von Manipulation empfunden werden.

Der Geographieunterricht weist damit einige Charakteristika der sog. „*Educations for...*“ (Simonneaux, Tutiaux-Guillon & Legardez, 2012) auf. Gemeint sind normative Bildungsansätze wie z.B. die Friedens- und Gesundheitserziehung oder die für das Fach Geographie bedeutsame Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (vgl. Budke & Gryl, in diesem Band). Diese sind fächerübergreifend angelegt, wurden zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen eingeführt, geben bestimmten Werten zentrale Bedeutung und zielen explizit auf konkrete Handlungs- und Verhaltensänderungen ab („because the objective is to understand in order to act and to act in order to change oneself, change society, and even to change the world“, Simonneaux et al., 2012, S. 18). Derartige normativ ausgerichtete Bildungsansätze laufen in besonderer Weise Gefahr, SchülerInnen – wenn auch mit besten Absichten – einseitige Sichtweisen zu vermitteln und ihnen zu wenig die Wahl eigener Handlungsentscheidungen zu überlassen. Aber eben nur dann, wenn sie rein „instrumentell“ ausgelegt und angewendet werden. Vare und Scott (2007) nehmen, bezogen auf die BNE, eine in diesem Zusammenhang auch für den Geographieunterricht sehr hilfreiche Unterscheidung vor: Als „ESD 1“ (Education for sustainable development 1) bezeichnen sie Herangehensweisen, bei

denen in Fällen, in denen unumstritten ist, worin nachhaltiges Handeln besteht (z.B. Müllvermeidung oder Energiesparen), Unterricht durchaus darauf abzielen kann, diese konkreten Verhaltensweisen zu fördern (vgl. ebd., S. 192–193). Da eine eindeutige Klarheit über gutes Handeln aber nur in seltenen Fällen besteht, kann die „ESD 1“ nur punktuell bedeutsam werden und sollte – so unsere Auffassung – auch in offiziellen Bildungsdokumenten nicht prägend sein. Sie ist lediglich komplementär zur „ESD 2“. Diese wiederum ist emanzipatorisch ausgerichtet und zielt auf die Fähigkeiten ab, kritisch über Expertenmeinungen nachzudenken, Ideen nachhaltiger Entwicklung zu prüfen und Widersprüche nachhaltigen Lebens zu sondieren (vgl. ebd., S. 194). Eine ausschließliche Ausrichtung auf die „ESD 1“ mit einer Fokussierung auf vorab definierte Verhaltensänderungen verhindert elementare Lernerfahrungen im Umgang mit faktisch und ethisch komplexen Themen:

[...] because our long-term future will depend less on our compliance in being trained to do the ‚right‘ thing now, and more on our capability to analyse, to question alternatives and negotiate our decisions. ESD 2 involves the development of learners‘ abilities to make sound choices in the face of the inherent complexity and uncertainty of the future. (Vare & Scott, 2007, S. 194)

Ein dem emanzipatorischen Ansatz der „ESD 2“ folgendes Arbeiten ist auch im Geographieunterricht bei der Behandlung faktisch und ethisch komplexer Themen zielführend. Es ermöglicht SchülerInnen, im Sinne der ethischen Urteilskompetenz (s.o.) zu individuellen Handlungsentscheidungen zu gelangen, und kann politische Manipulation vermeiden.

2.3 Die Rolle der Lehrkraft im Umgang mit kontroversen Themen

Welche Rolle soll die Lehrkraft bei der Behandlung kontroverser Themen einnehmen? Wie kann sie beispielsweise mit ihren persönlichen lebensanschaulichen und politischen Überzeugungen umgehen, wenn sich die Frage nach „gutem“ Handeln stellt? Bereits zwischen den 1910er und frühen 1970er Jahren wurde in der deutschsprachigen Soziologie eine Abfolge von Auseinandersetzungen geführt, die teils als Werturteils-, teils als Positivismusstreit in die Disziplingeschichte eingegangen sind. In diesen Debatten wurde nicht zuletzt die Rolle, welche ethischen Werten und auch politischen Positionen in der Forschung wie in der Hochschullehre zufallen soll, grundlegend und kontrovers diskutiert. Max Weber formulierte sein berühmtes Wertfreiheitspostulat, demzufolge sich die Sozialwissenschaften wertender Stellungnahmen gegenüber ihren Forschungsgegenständen zu enthalten hätten (vgl. Mittelstraß, 1966, S. 666), auch vor dem Hintergrund der Negativfolie der sogenannten Kathedersozialisten, welche nach seinem Verständnis im Hörsaal politische Agitation betrieben (Weber, 1988b, orig.1917, S. 494; Müller, 2007, S. 193–195). Wertfreiheit als Postulat bedeutet auch für Weber nicht, dass Wissenschaft als soziale Institution frei von Werten sein könne oder solle, denn „was Gegenstand der [wissenschaftlichen] Untersuchung wird [...],

das bestimmen die den Forscher und seine Zeit beherrschenden Wertideen“ (Weber, 1988a, orig. 1904/1922, S. 184). Weber wandte sich im Übrigen keineswegs gegen jegliche, auch fachlich unterlegte politische Stellungnahmen von (Hochschul-)LehrerInnen – solange diese als deutlich getrennt von ihrer Tätigkeit als HochschullehrerInnen erkennbar bleiben (vgl. Müller, 2007, S. 71). Die Kritische Theorie der 1960er und 1970er Jahre wiederum zeigte gegen die Apologeten des Wertfreiheitspostulats, dass eine wertfreie wissenschaftliche Erklärung und Analyse sozialer Sachverhalte nicht möglich ist, sondern in diese – auch und gerade in scheinbar neutral daherkommenden Analysen – immer schon Wertentscheidungen mit eingehen (Beck, 1973, S. 11; vgl. bereits Weber, 1988b, orig. 1917, S. 498). Eine kritische Sozialwissenschaft will Adorno zufolge zwischen den Forderungen nach Wertorientierung und Wertfreiheit dialektisch vermitteln (vgl. Adorno, 1972, S. 75).

Explizit auf den schulischen Unterricht bezogen und für das Anliegen dieses Beitrags äußerst gewinnbringend diskutiert Kelly bereits 1986 auf Basis intellektueller, pragmatischer und moralischer Abwägungen sehr ausführlich vier unterschiedliche Perspektiven auf die Lehrerrolle bei der Behandlung kontroverser Themen. Eine als „exclusive neutrality“ bezeichnete Haltung zielt darauf ab, kontrovers diskutierte Themen gänzlich aus dem Unterricht auszuklammern, etwa mit der Begründung, diese in unparteiischer Weise zu behandeln sei sowieso unmöglich; die Schule müsse vielmehr einen neutralen Status wahren. U.a. mit Bezug auf den o.g. Positivismusstreit und mit Blick auf die SchülerInnen, denen hierdurch die Chance entgeht, sich vertiefend mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen zu beschäftigen („to make informed, independent judgments after due consideration of alternatives“, Kelly, 1986, S. 121), verwirft Kelly diese Alternative als nicht zielführend. Als „exclusive partiality“ charakterisiert er eine Rolle, in der die Lehrkraft – bewusst oder unbewusst – eine *bestimmte* Sichtweise im Unterricht als korrekt und bevorzugend vermittelt (ebd., S. 116). Dies kann geschehen, um die Lernenden vor Verunsicherung zu schützen; weitere Motive können ein Nicht-Erkennen der Kontroversität eines Themas, aber auch die starke Orientierung an eigenen Werteüberzeugungen oder eine Loyalität gegenüber den vermeintlich dominanten und teils als bedroht empfundenen religiösen, sozialen oder politischen Werten der eigenen schulischen Einrichtung bzw. der Gesellschaft sein (genauer ebd., S. 117). Kelly spricht sich auch gegen diese bereits problematisierte Position (s.o.) aus, u.a. weil sie SchülerInnen entmündige: „they cannot act freely as the directive guardians of their own lives“ (ebd., S. 121).

Sowohl „neutral impartiality“ als auch „committed impartiality“ zielen als Formen der Unparteilichkeit explizit darauf ab, mit SchülerInnen wichtige Argumente kontroverser Debatten zu diskutieren, um sie zu mündigen Entscheidungen zu befähigen (ebd., S. 121). Bei einer „neutral impartiality“ gibt die Lehrkraft hierbei nicht (oder höchstens widerstrebend auf Rückfrage der SchülerInnen) zu erkennen, welche persönliche Sichtweise sie selbst vertritt, z.B. aufgrund ihres Anspruchs, SchülerInnen nicht zu manipulieren, oder um sich selbst nicht angreifbar zu machen. Kelly spricht dieser Haltung zahlreiche Vorzüge zu, geht aber davon aus, dass hier die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers überschätzt wird (er

ist nur *eine* Einflussgröße im Lebenskontext Heranwachsender) und dass – u.a. aufgrund unbewusster und nonverbaler Zeichen – die Möglichkeit einer strikten Neutralität ein Mythos und eher eine Quelle von Missverständnissen ist. Zudem ist es ungünstig, von den SchülerInnen begründete Positionierungen zu verlangen, sie ihnen aber selbst zu verweigern (ebd., S. 127). Weiterhin verhindert eine absolute Neutralität der Lehrkraft die Entwicklungschance der SchülerInnen, ihre eigenen Perspektiven mit denen eines verantwortungsvollen Erwachsenen zu vergleichen (ebd., S. 127). Kelly spricht sich deshalb für eine Haltung „paradoxically termed committed impartiality“ (ebd., S. 130) aus, bei der ebenfalls die Auseinandersetzung mit Kontroversen prägend ist („impartiality“), die Lehrkraft aber als Rollenmodell durch die Demonstration eines offenen Umgangs mit *eigenen* (moralisch vertretbaren) Positionierungen („committed“) die Entwicklung der Lernenden fördern kann:

At the level of classroom verbal behavior, students need to observe and experience teachers who engage in critical discourse and respond with openness and conviction to dissent and needed refinement of their positions. (ebd., S. 128)

LehrerInnen mit einer solchen Haltung sehen die eigene Authentizität als Chance zur Politischen Bildung an: „[...] giving voice to themselves and permitting fair hearing to youth, these teachers, in theory, both embody and help empower democratic authorities“ (ebd. S. 133). Die Verantwortung über die Art der Initialisierung eigener Positionierungen (z.B. angestoßen durch die SchülerInnen oder die Lehrkraft selbst), deren Zeitpunkt im Unterrichtsverlauf und die Art des Ausdrucks (eher zurückhaltend oder eher passioniert) überlässt Kelly der verantwortungsvoll handelnden Lehrkraft (vgl. ebd., S. 130). Das Kontroversitätsgebot muss dabei stets aufrechterhalten werden.

Wir schließen uns Kellys Argumentation grundsätzlich an und sind uns bewusst darüber, wie anspruchsvoll dieser Ansatz für die Lehrkraft ist. Verantwortungsvolles Handeln bedeutet hier nämlich auch zu verhindern, dass die Argumente der Lehrkraft in den Abwägungen der Lernenden von vornherein einen zu stark herausgehobenen impliziten oder expliziten Bezugspunkt bilden. Die gemeinsame Reflexion der im Unterricht kontrovers geführten Debatten auf der Metaebene sollte deshalb integraler Bestandteil des Ansatzes sein. Weiterhin kommt es darauf an, den SchülerInnen glaubhaft zu verdeutlichen, dass die Lehrkraft bei der Einschätzung von Unterrichtsbeiträgen nicht die *Meinung* der SchülerInnen bewertet, sondern die Qualität ihrer *Argumentation*. Letztere wiederum kann dabei selbstverständlich auch deutlich von der der Lehrkraft abweichen.

2.4 Verantwortungszuschreibungen

Ein angemessener Umgang mit der Frage nach „gutem“ Handeln bedeutet immer auch die Klärung von Verantwortlichkeiten. Diese beinhaltet das Bewusstmachen der Chancen, aber auch der Grenzen eigener Einflussnahme (z.B. durch ein bestimmtes Konsumverhalten). Denn Unterricht muss die Gefahr einer „Instrumen-

alisierung der Bildung als Ersatzhandeln für eigentlich politisch zu lösende Probleme“ (Herget, 2008, S. 9) ausschließen. Zwar zeugen normative Ansätze wie die BNE (s.o.) davon, dass eine gesamtgesellschaftliche Bewusstseinsveränderung im Sinne des „alltäglichen Geographiemachens“ mittlerweile als bedeutsam erkannt wurde. Doch eine teils in der öffentlichen Diskussion zu beobachtende einseitige „Verschiebung der Erwartungen, weg von der politischen Ebene hin zum privaten Handeln“ (Grunwald, 2010, S. 178) ist problematisch. Im Unterricht gilt es, einer reinen „Privatisierung der Nachhaltigkeit“ (ebd.) entgegenzuwirken, denn die Verlagerung der Verantwortung auf den Einzelnen ist eine Überforderung und kann für die SchülerInnen eine Quelle von Ohnmachtserfahrungen sein.

3. FAZIT

Es bleibt zu hoffen, dass die Kinder des eingangs erwähnten Vaters *nicht* indoktriniert wurden, dass Sie im Unterricht vielmehr die Chance hatten, sich mit fairem Handel konstruktiv-kritisch auseinanderzusetzen. Dies wäre der Fall, wenn die um das *Fairtrade*-Siegel bestehende Kontroverse sichtbar gemacht wurde, wenn die unterrichtliche Diskussion auf einer sehr guten fachlichen Grundlage durchgeführt wurde (z.B. Wissen über Anbaubedingungen in der Landwirtschaft, globale Handelsbeziehungen, Rahmenbedingungen zur Vergabe des Siegels) und auch wertebezogene Abwägungen integrierte, sodass die SchülerInnen zu eigenen begründeten Urteilen und Handlungsentscheidungen gelangen konnten. Die Lehrkraft hätte dann keinerlei Ambitionen verfolgt, die Klasse zu einem bestimmten Handeln zu erziehen. Stattdessen hätte sie den SchülerInnen als offener und unterstützender Diskutant zur Verfügung gestanden und ihnen dabei auch die Gelegenheit gegeben, sich an den Auffassungen der Lehrerin oder des Lehrers „zu reiben“. Die Debatte hätte sie mit den SchülerInnen auf der Metaebene reflektiert und unterschiedliche Wertmaßstäbe sichtbar gemacht. Im besten Falle hätte der Unterricht durch diesen emanzipatorischen Zugang die SchülerInnen darin gestärkt, eigene Sichtweisen, aber auch Unsicherheiten, zu formulieren, und kontroverse Diskussionen konstruktiv zu führen. Dies wäre ein äußerst gewinnbringender Beitrag zu einer geographischen und Politischen Bildung, die aktiv auf die Befähigung zu gesellschaftlicher Partizipation abzielt.

LITERATUR

- Adorno, T. W. (1972, orig.1969). Einleitung. In T. W. Adorno, R. Dahrendorf, H. Pilot, H. Albert, J. Habermas & K. R. Popper (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 7–79). Neuwied: Luchterhand.
- Beck, U. (1973). *Objektivität und Normativität. Die Theorie-Praxis-Debatte in der modernen deutschen und amerikanischen Soziologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2014). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: Selbstverlag DGfG.

- Grammes, T. (2005). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 126–145). Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Grunwald, A. (2010). Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. *GALA*, 19 (3), 178–182.
- Hansen, A. (2014). *Wenn Kaffee bitter schmeckt*. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/wirtschaft/2014-08/fairetrade-kaffee> [20.11.2015].
- Herget, M. (2008). *Zukunftsfähiger Unterricht zwischen Komplexität und klaren Strukturen. Untersuchungen von drei Unterrichtsreihen des BLK-Modellprogramms „21“*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14 (2), 113–138.
- Mehren, M., Mehren, R., Ohl, U. & Resenberger, C. (2015). Die doppelte Komplexität geographischer Themen – eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Geographie aktuell und Schule*, 37 (216), 4–11.
- Meyer, C. & Felzmann, D. (2011). Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe. In C. Meyer, R. Henry & G. Stöber (Hrsg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis* (S. 130–146). Braunschweig: Westermann.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.). (1996). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 4: Sp-Z*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Müller, H.-P. (2007). *Max Weber. Eine Einführung in sein Werk*. Köln: Böhlau.
- Nehrdich, T. (2011). Kontroversität. Neue Herausforderungen für eine aktuelle Geographiedidaktik. *GW-Unterricht* 124, 15–25.
- Ohl, U. (2013a). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 43 (3), 4–8.
- Ohl, U. (2013b). Kontroversitätsprinzip. In D. Böhn & G. Obermaier (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik* (S. 163–164). Braunschweig: Westermann.
- Rhode-Jüchtern, T. (2010). Wissen – Nichtwissen – Nicht-weiter-Wissen? Sieben Versuche zu einem angestregten Begriff. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1 (1), 11–41.
- Simonneaux, J., Tutiaux-Guillon, N. & Legardez, A. (2012). Educations For ... and Social Sciences, Research and Perspectives in the French-Speaking World. *Journal of Social Science Education*, 11 (4), 16–29.
- Ulrich-Riedhammer, E. M. (2014). Ethisches Urteilen in einer globalisierten Welt – Theoretische Klärung und didaktische Anregungen. *Geographie und Schule*, 36 (208), 8–14.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 191–198.
- Weber, M. (1988a, orig. 1904/1922). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 146–214). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Weber, M. (1988b, orig. 1917/1922). Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 489–540). Tübingen: J. C. B. Mohr.