

EVA MARIE ULRICH-RIEDHAMMER UND STEFAN APPLIS

Ethisches Argumentieren als Herausforderung

Die Vielperspektivität globaler Fragestellungen dargestellt am Beispiel der Textilproduktion

Das Thema „Globalisierung“ ist in seiner faktischen und ethischen Komplexität ein im Geographieunterricht kaum zu entwirrender Komplex von Mensch-Raum-Beziehungen. Über den Erwerb ethischer Urteilskompetenz sollen Schülern Orientierungshilfen gegeben werden.

Die vorgeschlagenen Unterrichtsstunden greifen mit dem Thema „globale Modeindustrie“ einen Komplex auf, der die Verknüpfung von lokalen und globalen Prozessen beinhaltet. Der Unterricht will so Lernprozesse in den BNE-Kompetenzbereichen (Erkennen, Beurteilen/Bewerten, Handeln) sowie den Kompetenzbereichen Urteils- und Bewertungskompetenz und Handlungskompetenz der Bildungsstandards Geographie (DGfG 2010) anregen.

Viele der Schüler werden bereits ihre Kleidung selbst einkaufen, da der Konsum von Kleidung und die Identitätsfindung über Mode im Leben vieler Jugendliche eine bedeutende Rolle spielt. Die Jugendlichen treten durch den Konsum dieser Güter in Kontakt mit Menschen, Produktionsbedingungen, Handelsströmen usw. Ihr Konsumverhalten hat so auch Auswirkungen auf diese Komponenten.

Diese Art globaler Verflechtungen bedeutet auch hinsichtlich ethischer Fragen eine Zunahme des Komplexitätsgrades. Innerhalb dieser Handlungskontexte ergibt sich Komplexität für die Schüler dadurch, dass sie innerhalb ihrer Alltagswelt urteilen, dieses Urteilen aber mit einem weltweiten Geschehen in Beziehung steht. Dies kann angesichts der Komplexität der Fragestellungen zur Desorientierung führen, zumal festgestellt wird, dass mit der Globalisierung oder genauer der Globalisierung des Raumes die Fähigkeiten des Urteilens in Bezug auf ethisch komplexe Themen nicht mitgewachsen sind (Schweitzer 1996, 62 ff.).

Ethischer Scharfsinn oder ethische Klugheit?

Vor diesem Hintergrund wird ethisches Urteilen als Möglichkeit gesehen, Orientierung zu geben, und dies auch und gerade im Fach Geographie (vgl. DGfG 2010), das sich mit komplexen Raum-Mensch-Beziehungen befasst.

Ethische Urteilskompetenz wird oftmals gemäß der heutigen „Radikalisierung des Begründungsgedankens“ (Tugendhat 1984, S.41) verstanden als Fähigkeit, die Gründe für moralisches Handeln aus der ethischen Theorie abzuleiten (= ethischer Scharfsinn), um damit die gefällten Urteile in

Form von Argumenten zu begründen (Fischer 2012). Jedoch kann eine derart rationale Moralbegründung auch statt zu Orientierung zu mehr Verwirrung führen angesichts der Vielfalt ethischer Theorien (bspw. deontologisch, teleologisch) und der Komplexität der Welt. Zudem kann sich der Eindruck von im Nachhinein getätigten, rein akademischen Begründungen aufdrängen.

Folgt man hingegen dem Weg der Anschauung von konkreten Fällen aus, an denen sich prinzipielle Regeln entdecken lassen, so begreift man ethische Urteilskompetenz nach Aristoteles als praktische Klugheit (Fischer 2012, S. 15). Diese meint an erster Stelle das genaue Erfassen einer Situation, ein kluges Erwägen der Gründe für die Orientierung in moralischen Fragen statt der rational-abstrakten Konstruktion von Argumenten für moralische Urteile – und dies nicht zwangsläufig in der Form von Argumenten. Schließlich müssen unsere moralischen Überzeugungen nicht erst durch ethische Theorie validiert werden (Nida-Rümelin 2006, S. 45). Für eine derart verstandene ethische Klugheit ist die Bedeutung der Emotionen zentral. So belegt auch die empirische Moralforschung (vgl. auch Ammann 2007), dass Moral ihre Grundlage in Emotionen hat und kein moralisches Urteil getroffen wird, wenn kein emotionaler Bezug besteht. Optionen bei Dilemmaentscheidungen werden folglich überhaupt erst durch die emotionale Bewertung zu moralischen Optionen (Fischer 2012, siehe emotionale Aspekte des Dilemmas M 1).

Gerade für den Geographieunterricht, der sich nicht vornehmlich mit ethischer Theorie beschäftigen kann, scheint der Fokus auf ethische Klugheit in ihrer emotionalen Komponente wichtig. Schließlich zeigt sich, dass ethische Klugheit erst durch die Begegnung mit konkreten Situationen, die Schüler betreffen, emotionale Einstellungen ausdifferenziert.

Zur Komplexität des Feldes moralischer Fragen

Um deutlich zu machen, wie komplex Fragestellungen ethischer Relevanz im Bereich der globalen Textilproduktion sind, werden im Folgenden eine Reihe solcher Fragestellungen

DAS THEMA IM UNTERRICHT

Planung und Zeitrahmen

Klassenstufe:	ab Klassenstufe 9/Sek. II
Zeitbedarf:	2–6 Stunden
Lehrplanbezüge:	Globale Herausforderungen, Wirtschaftsmacht China, Globalisierung

In den für die Jahrgangsstufen 9/10 bzw. Sekundarstufe II gedachten Unterrichtsstunden wählt das Dilemma als Methode den Weg, moralische Fragestellungen kontextualisiert anhand von einem semirealen Dilemma zu diskutieren. Schüler identifizieren und diskutieren im vorliegenden Fall Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme in Produktions- und Konsumtionsprozessen durch den Einzelnen, durch Organisationen oder Beteiligte im Produktionsprozess. Sie setzen sich mit Meinungen Gleichaltriger zu ökonomischen, ökologischen und sozialen Zusammenhängen in der globalen Modeindustrie auseinander.

Die Methode der Dilemmadiskussion in Anlehnung an u. a. Lind (2002) bildet das Rahmengerüst; der Lehrer wird ausschließlich als Moderator

gen aufgelistet. In der Dilemmadiskussion spielen u. a. folgende Fragen eine Rolle:

- Welches sind die zentralen Kritikpunkte am System der globalen Textilindustrie?
- Welche Möglichkeiten bestünden, diesen entgegenzuwirken?
- Wie tragen Prozesse der Globalisierung zu einer Verbesserung von prekären Verhältnissen in diesen Systemen bei?
- Wie ist es mit dem Recht der Arbeiter, die in einer Textilfabrik arbeiten, in der nach unseren Maßstäben die Arbeitsbedingungen zumindest problematisch sind, sich für eben solch eine Arbeit zu entscheiden?
- Spricht man ihnen dieses Recht ab, indem man durch Eingriff von außen in die Produktionsstrukturen möglicherweise eine Einstellung der Arbeiten bewirkt?
- Sind grundrechtliche Standards relativ? Müssen es dieselben sein wie in einem Land mit höheren Sozialstandards, z. B. in Deutschland? Wie steht es überhaupt um die Verallgemeinerbarkeit von Standards moralischer, sozialer oder politischer Art?
- Ist es ökonomisch, politisch oder moralisch sinnvoll und/oder begründbar, anzustreben, dieselben arbeitsrechtlichen Standards in allen Ländern der Welt durchzusetzen?
- Wie ist es mit dem Recht der Staaten selbst (Einzelmitglieder, soziale und politische Gruppen, politische Institutionen), ihre Entwicklung zu bestimmen?
- Welche Möglichkeiten der Einflussnahme bestehen im Bereich des internationalen Rechts angesichts des Souveränitäts- und Nichteinmischungsgebotes zwischen Staaten?
- Haben Wirtschaftsunternehmen neben ihren ökonomischen Verpflichtungen (gegenüber Firmeninteressen, Angestellten, Aktionären) auch ethische Verpflichtungen?
- Sind Eingriffe in komplexe Systeme wie das der globalen Textilproduktion überhaupt steuerbar?
- Haben Verbraucher Möglichkeiten der Einflussnahme

gesehen, die Diskussion ist ergebnisoffen, peergruppenorientiert und demokratisch, insofern sie sich stark am Konzept des selbststeuernden Lernens orientiert.

Die Methode der Dilemmadiskussion als moralpädagogisches Instrument ist erweiterbar, indem Sachphasen vorgeschaltet werden können, die den thematischen Zugang des Geographieunterrichts über eine Auseinandersetzung mit Material (Texte, Daten, Karten) berücksichtigen (Verlaufsplan und Hinweise zur Dilemmadiskussion vgl. nächste Seite).

In einer methodisch kontrollierten Abfolge von Einzelarbeit, Kleingruppenarbeitsphasen und Plenumsphasen formulieren respektive verteidigen die Schüler eigene Standpunkte zu den Problemstellungen und diskutieren abweichende Standpunkte unter Bezugnahme auf inhaltlich-fachliche und wertbezogene Fragestellungen, Handlungsverpflichtungen und Handlungsmöglichkeiten. Ausgang der Diskussion ist ein Dilemma um das Verhalten eines Produktionsprüfers (M1).

Von der Diskussion ausgehend kann eine weiterführende Auseinandersetzung unter geographiedidaktischer Perspektive mit Fachinhalten und ethischen, sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Forderungen erfolgen, die aus dem Themengebiet hervorgehen (vgl. Aufgabenblatt M 2 und Abb. 1).

und können daraus Verpflichtungen abgeleitet werden? Bestehen diese Verpflichtungen für jeden Verbraucher unabhängig von seiner eigenen sozialen Situation?

Die Fragestellungen in ihrer Komplexität machen dabei einen gemeinsamen Abwägungsprozess erforderlich, der von konkreten Situationen ausgeht. Diese sollen Raum geben für die Ausbildung moralischer Affekte und das Erwägen (moralischer) Gründe. Eine weitere Klärung kann dann durch die gezielte Reflexion dieser Gründe mithilfe ethischer Theorie erreicht werden.

LITERATUR

- Ammann, C.: Emotionen – Seismographen der Bedeutung. Ihre Relevanz für die christliche Ethik. Stuttgart 2007
- Applis, S.: Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 51) Weingarten 2012
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Berlin 2010
- Fischer, J.: Verstehen statt Begründen. Warum es in der Ethik um mehr als nur um Handlungen geht. Stuttgart 2012
- Lind, G.: Moral ist lehrbar. München 2003
- Nida-Rümelin, J.: Gibt es ein Problem ethischer Begründung? In: Scarano, N. und Suárez, M. (Hrsg.): Ernst Tugendhats Ethik. München 2006
- Oser, F. und Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung? Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart 1992
- Schuster, P.: Von der Theorie zur Praxis? Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: Edelstein, W., Oser, F., Schuster, P.: Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001
- Schweitzer, F.: Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule. In: Adam, G. und Schweitzer, F. (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996, S. 62–129

13 eher falsch -3
 Paul Meiers Verhalten
 Produktionsprüfer - 10

- Bedingungen sind änderbar → billige Kleidung kann auch unter fairen Bedingungen hergestellt werden
- Prüfer kann sich an Öffentlichkeit wenden
- Prüfer ist seinem Auftrag verpflichtet
- Prüfer ist durch Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit geschützt
- Prüfer hat Macht durch seine Position + Pflicht (moralisch)
- Kunden haben Macht, deshalb muss Prüfer helfen
- Anfang muss gemacht werden, um Bedingungen zu verbessern
- von alleine geht nichts, deshalb gibt es die Prüfer
- wenn Infos mehr in der Öffentlichkeit sind, müssen die Kunden
- es ist schlicht unmoralisch/falsch - viele Jugendliche haben mehr Geld für Kleider
- jetzt sind Infos da → ab jetzt kann man als Kunde reagieren
- Aufgabe der Öffentlichkeit = Kontrolle + Kritik

en ist eher richtig +1 +2 +3
 7 → 7

- sinnlos, weil sich Bedingungen sowie nicht ändern
- Prüfer kann entlassen werden, Bericht verschwindet
- Arbeiter haben Recht auf Arbeit
- → Einfluss kritischer Berichte kann Bedingungen verschlechtern
- → Entlassungen, kein Geld
- Anzahl der billig produzierten ist zu hoch - bessere Bedingungen sind nicht möglich
- → Konzerne können ausweichen
- Prüfer muss im Rahmen seiner Möglichkeiten Arbeit schützen
- Bedingungen ändern sich bereits von (fast) alleine
- Kunden wissen doch eigentlich alles, sie wollen nichts wissen
- → machen nichts
- Arbeitsarbeiten freiwillig, um ihre Situation zu verbessern
- hier wird auch viel billige Kleidung gekauft (Schonimmer)
- Meier hat Recht auf Selbstschutz (Kunden, Familie)

Warum? Welche Kriterien stecken hinter diesem Urteil?

- Absolute Pflicht zur Wahrheit
- Verantwortung gegenüber den Mitmenschen
- Absolute Verpflichtung zu helfen ohne Einschränkung
- ...

→ **Urteil?** Ethische Positionierung
 Pflichtethik, deontologische Ethik (z. B. Kant)

Warum? Welche Kriterien stecken hinter diesem Urteil?

- Pflicht gegenüber sich selbst, seiner Familie
- Jeder hat die Freiheit/Pflicht, das zu tun, was für ihn am besten ist
- Verpflichtung zu handeln nur bei Aussicht auf Erfolg
- ...

→ **Urteil?** Ethische Positionierung
 Konsequentialismus, ethischer Egoismus

Abb. 1: Vorschlag für ethische Metareflexion in Schülerantworten am Beispiel des Dilemmas von Paul Meier (vgl. M1)

Reflexion des Dilemmas auf der Metaebene

Die an der Tafel genannten Gründe moralischer Orientierungen (vgl. Abb. 1) werden sehr unterschiedlicher Art sein. Aus der Perspektive ethischer Theorie betrachtet lassen sich diese Gründe aber ordnen und so eine Metaebene im Sinne des ethischen Scharfsinns erreichen. Schließlich verlangt implizit-moralisches Orientierungswissen gerade in einer immer komplexer werdenden Welt, in der die Frage nach richtig und falsch sehr vielschichtig ist, nach mehr Reflexion, genauer nach dem expliziten Nachfragen nach den Kriterien für die moralischen Gründe.

Dazu bietet sich ein zwei- bis dreiphasiges Verfahren an, das im Unterrichtsgespräch oder/und in Partnerarbeit/Gruppenarbeit erfolgen kann:

- **Ordnung der Gründe nach ihrer Stoßrichtung**
 Wie bzw. nach welchen Gesichtspunkten lassen sich unsere Gründe ordnen?
- **Kriteriensuche (selbstständig oder/und bereits mithilfe ethischer Theorie)**
 Warum finden wir unterschiedliche Gründe und gewichten diese anders? Wie hängt dies mit unseren Werten (in diesem Beispielen u. a. „Wahrheit, Verantwortung für die Welt, Verantwortung für die Familie, Gleichheit) und ihrer Gewichtung zusammen?
- **Klärung durch ethische Theorie**
 Was bedeuten diese Werte? Welchen Urteilsformen folge ich? Begriffe wie Verantwortung und eigene Urteilsformen (z.B. absolut oder relativistisch) klären, indem ethische Theorien passend zu den genannten Aspekten in einfacher Form dargeboten werden.

Wie weit jedoch bei dem letzten Punkt in die Tiefe zu gehen ist, inwieweit etwa ethische Begrifflichkeiten wie deontologisch mit einfließen sollen, bleibt zu überlegen. Ziel muss es immer sein, die vorher genannten moralischen Orientierungen in eine klärende Ordnung zu überführen, ethische Theorie als Orientierungshilfe zu nutzen, ohne den Geographieunterricht zu überfrachten.

Unterrichtsphase (vorgeschlagener Zeitrahmen)	Notizen
<p>Phase 1: Dilemmadarbietung/Einführungsphase (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moderator trägt Dilemma vor, sprachlich an Gruppe angepasst; Form: Empathie anregender Stil - Dilemma soll als potentiell real wahrgenommen werden können - Zur Überprüfung des Verständnisses mit der Klasse in kurzem UG sicherstellen: Was ist der moralische Kern des Problems? 	
<p>Phase 2: Auseinandersetzung in Einzelarbeit (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dilemma liegt jedem schriftlich vor - jeder entscheidet sich auf einer Skala, ob die Handlung als eher richtig oder eher falsch zu beurteilen ist - jeder formuliert Begründung auf Blatt - offene Entscheidung per Handzeichen (ggf. geschlossene Augen) 	
<p>Phase 3: Auseinandersetzung in Kleingruppen (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kleingruppen (3-4) werden von Moderator nach Sitznähe (Zufallsaspekt) und Urteil (Meinung) gebildet - Diskussion des Dilemmas - die besten Argumente für die Entscheidung werden schriftlich vorbereitet - Moderator hält sich inhaltlich heraus 	
<p>Phase 4: Diskussion im Plenum (20 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - zwei Großgruppen: Pro-/Kontra sitzen sich gegenüber (durchaus Wettbewerbsaspekt; vgl. Debattierwettbewerbe) - ein Teilnehmer eröffnet mit einem Argument; Teilnehmer entscheidet, wer ihm antworten darf - Teilnehmer der Gegenseite erwidert auf Argument und kann neues anschließen usw. (Ping-Pong-Regel) - Moderator hält sich inhaltlich heraus, achtet nur auf Einhaltung der Diskussionsregeln: <ol style="list-style-type: none"> 1. Jedes Argument ist zugelassen. 2. Argumente dürfen nicht personenbezogen bewertet werden. 3. Immer nur ein Argument 4. Rückgabeverbot, d. h. Sprecher darf auf vorgebrachtes Gegenargument nicht selbst antworten <ul style="list-style-type: none"> - zwei Schüler oder Moderator protokollieren an der Tafel - Moderator schließt Diskussionsprozess im Plenum ab 	
<p>Phase 5: Rückkehr in Kleingruppen (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewertung der Argumente der Gegenseite: Was sind die besten Argumente? Argumente in Rangfolge bringen 	
<p>Phase 6: Abschluss im Plenum (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ergebnisberichte aus Gruppen vortragen - Moderator nimmt Pro- und Kontragroßgruppe abwechselnd dran, zweite Abstimmung 	

Abb. 2: Ablaufplan der Dilemmadiskussion

