

Aber das ist doch utilitaristisch? – ethisches Entscheiden für Transformationsprozesse

Sarah-Jane Conrad, Aline Meier und Manon Weber

This article claims that the competences required for making an ethical judgement are key for social transformations. Addressing situations from an ethical perspective requires descriptive as well as normative clarifications under nonideal conditions and judgements must be made in view of complexities and while uncertainties may hold. All these competences are essential for transformative learning. Undeniably, fostering these competences is challenging. However, various assessments of learning materials for ethical learning in different school settings have shown that primary school learners aged 8 and 11 mastered the corresponding competences after receiving some training. These results are very promising in view of transformative learning. Yet, in view of its extremely rational and analytically basis, the model of ethical judgement needs to be complemented by the emotional and psychological dimension of care in order to support future-orientated transformations effectively.

1. Transformatives Lernen im Sachunterricht

Die Welt ist zunehmend von Krisen, Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten geprägt und im Zuge der global ausgerichteten Informationskultur und Digitalisierung komplexer und dynamischer geworden. Die damit zusammenhängenden Herausforderungen prägen die Diskussion auch im Bildungskontext und im Sachunterricht. Es stellt sich die Frage, wie junge Menschen befähigt werden können, sich trotz Unwägbarkeiten und Ambiguitäten zu orientieren und agil, konstruktiv, kreativ und kritisch mit den Problemen dieser Welt umzugehen (vgl. bspw. Wals & Corcoran 2012; Pappenfuss & Meritt 2019; Weber 2023 oder Schmeinck, Michalik & Goll 2023). Unter dem Begriff des transformativen Lernens wird ein Zugang diskutiert, dank welchem Menschen ihr Bewusstsein für komplexe Probleme schärfen und diese besser verstehen sowie die eigene und sozial geprägte Perspektive und Denkweise auf die diese kritisch hinterfragen können (vgl. bspw. Mesirov 2009; Freire 1971; Singer-Brodowski 2016). Transformatives Lernen wurde in den letzten Jahren stark weiterentwickelt und mit den Anliegen der Nachhaltigkeit verknüpft (vgl. e.g. Wals & Cocoran 2012). In diesem werden nämlich jene Kompetenzen vermutet, welche die aktuellen Herausforderungen wie Klimawandel, globale Armut, Digitalisierung etc. und die erforderlichen, gesellschaftlichen Transformationsprozesse anzustoßen erlauben. Denn das transformative Lernen fokussiert auf kritische und diskursive Kompetenzen und die Fähigkeit, die eigenen und sozial geprägten Werte und Einstellungen zu hinterfragen, zu ändern und das eigene Handeln anders auszurichten. Diese Fähigkeiten liefern wichtige Gestaltungskompetenzen für eine Bildung für Nachhaltigkeit (vgl. de Haan 2008).

Lassen sich diese Kompetenzen bei Grundschulkindern aufbauen und wenn ja, wie? In diesem Artikel wird gezeigt, dass sich über das ethische Entscheiden, – ein wichtiger Bestandteil des Lernens im Sachunterricht –, wichtige Kompetenzen des transformativen Lernens fördern lassen. In einem ersten Schritt werden am Beispiel des Klimawandels die Eigenheiten jener Phänomene herausgearbeitet, die Gegenstand des transformativen Lernens sind (Kapitel 2). Anschließend wird gezeigt, wie Philosophieren mit Kindern, gerahmt als ethisches Entscheiden, die Kompetenzen des transformativen Lernens zu stärken erlaubt (Kapitel 3). Zwar ist das ethische Entscheiden unbestritten anspruchsvoll, die Ergebnisse einer in der Deutschschweiz durchgeführten Interventionsstudie in verschiedenen Klassen der Grundschule zeigen aber eindrücklich, dass 9 bis 11-jährige Lernende befähigt werden können, ethisch kontroverse Situationen zu analysieren und sachgerechte, ethische Entscheidungen zu fällen basierend auf einer vorgängigen Analyse der Situation aus verschiedenen Perspektiven und unter Einbezug ethischer Theorien (Kapitel 4). Mit einer Diskussion der Frage, wie das Modell der ethischen Entscheidungsfindung erweitert werden muss, um im Kontext des transformativen Lernens fruchtbar gemacht zu werden, schließt dieser Beitrag (Kapitel 5).

2. Phänomene des transformativen Lernens

Nachhaltige Transformationsprozesse auszugestalten ist komplex. Das liegt auch an den Phänomenen selber, die ihr Ausgangspunkt sind. In der Regel sind diesen Komplexitäten, Ambiguitäten und Unsicherheiten eigen, wie sich das am Beispiel des Klimawandels veranschaulichen lässt.

2.1 Klimawandel als Gegenstand transformativen Lernens

Wenn die globale Erwärmung gegenüber dem vorindustriellen Zeitalter nicht mehr als 1.5 oder 2 Grad Celsius betragen soll, wie im Pariser Abkommen (BMU 2016) festgehalten, dann bedingt das eine radikale Neuorientierung verschiedener Gesellschaften in wenigen Jahren hin zu einer klimastabilisierenden Lebensweise (IPCC 2022). Die Ausgestaltung eines solchen Transformationsprozesses kann unterschiedliche Formen annehmen. Zum einen, weil der Klimawandel das Ergebnis sogenannter aggregierter Effekte ist: Erst die Summe unzähliger, treibhausgasemittierender Handlungen bewirken eine globale Erwärmung. Entsprechend bietet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, um die Treibhausgasemissionen zu reduzieren. Die einzelnen Möglichkeiten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Effizienz und Akzeptanz. Beispielsweise wäre der sofortige Stopp sämtlicher, menschengemachter Treibhausgasemissionen mit Blick auf eine weitere Erwärmung des Klimas wohl ideal, die sozialen, ökonomischen und politischen Folgen eines solchen Vorgehens wären jedoch verheerend, da es den Menschen schlicht die Lebensgrundlage entziehen und zahllose Krisen hervorrufen würde. In diesem Dilemma gilt es nun die verschiedenen Möglichkeiten gegeneinander abzuwägen und die relevanten ökologischen, sozio-ökonomischen und politischen Überlegungen einzubinden. Von dieser Güterabwägung sind unterschiedliche oder gar widersprüchliche Antworten zu erwarten, die je nach favorisiertem Szenario von 1.5, 2 oder 2.5 Grad jeweils anders ausfallen. Gleichzeitig muss geklärt werden, welche Anpassungen an

die Folgen des Klimawandels vonnöten sind. Die tatsächlichen Auswirkungen eines Temperaturanstiegs um 1.5, 2 oder 2.5 Grad Celsius in relativ kurzer Zeit ist jedoch nicht in jeder Hinsicht abschätzbar und sie fallen je nach Szenario, Ort und Zeitpunkt unterschiedlich aus. Schließlich wirkt sich der Klimawandel als globales Phänomen regional unterschiedlich aus (vgl. IPCC 2022). Nicht selten sind mehrere und komplementäre Maßnahmen erforderlich, die bspw. vor Dürren einerseits und Starkregen andererseits schützen. Die Komplexität des Phänomens wird auch darin deutlich.

Bei der Wahl des Szenarios und der Maßnahmen wird sich immer auch die Frage stellen, welche Verantwortung Menschen gegenüber gegenwärtig lebenden Menschen und künftigen Generationen tragen. Auch diese Verantwortungsfrage ist vielseitig und komplex. Nur schon die Frage, wer was tun muss ist nicht ohne Weiteres zu beantworten, da auch die Verantwortungszuschreibung aufgrund der Komplexität des Phänomens nicht eindeutig ist. Wie oben bereits festgehalten, ist der Klimawandel eine Folge aggregierter Handlungen und seine Auswirkungen sind vielseitig. Angesichts dessen lässt sich das einfache Ursache-Wirkungs-Schema nicht heranziehen, um eine Verantwortungszuschreibung zu begründen (vgl. Hohl 2017). Das Phänomen Klimawandel bringt offenbar auch herkömmliche Erklärungsansätze an den Anschlag und zieht ebenso theoretische wie praktische Herausforderungen nach sich. Die Antwort auf die Frage was zu tun sei, wird deshalb häufig gebündelt in der Forderung, dass die Bedürfnisse einiger weniger nicht auf Kosten der Bedürfnisse anderer priorisiert werden dürfen, weder in der Gegenwart (intragenerationale Gerechtigkeit) noch in der Zukunft (intergenerationale Gerechtigkeit), weil das Recht auf ein gutes Leben für alle gleichermaßen gelte und es Aufgabe von Institutionen ist, dieses zu sichern (vgl. bspw. Ott 2015; Roser & Seidel 2013).

2.2 Transformatives Lernen und wicked problems

In der Auseinandersetzung mit dem Klimawandel kommen deskriptive, hypothetische wie normative Überlegungen gleichermaßen zum Tragen und es sind widersprüchliche Antworten zu erwarten, die sowohl auf praktischer wie auch theoretischer Ebene herausfordernd sind. Entsprechend komplexe Ausgangslagen werden im Nachhaltigkeitsdiskurs unter dem Begriff *wicked problems* verhandelt (vgl. Rittel & Webber 1973; auch Bietenhard Brönnimann Schnüriger 2024, 69f. & 74). Der Begriff bezieht sich auf Probleme, die derart komplex sind, dass sich daraus unklare oder gar widersprüchliche Anforderungen ergeben und Unsicherheiten im Umgang mit ihnen sind unausweichlich. Gleichwohl ist es notwendig, einen kreativen und innovativen Umgang mit ihnen zu finden. Um diese *wicked problems* auszuhalten, ist eine Ambiguitätstoleranz vonnöten. Zudem muss akzeptiert werden, dass jede ausgearbeitete Lösung lediglich einen vorläufigen Charakter hat und beharrlich nach weiteren Lösungen gesucht werden muss. Ebenso müssen die erreichten Ergebnisse laufend reflektiert werden, um allfällige Unwägbarkeiten frühzeitig zu erkennen und angemessen auf sie reagieren zu können. Diese Auseinandersetzung setzen anspruchsvolle Denkfähigkeiten voraus kombiniert mit Kreativität und Beharrlichkeit.

Zusammenfassend lässt sich also folgendes festhalten: *wicked problems* wie den Klimawandel zu verstehen heißt herauszuarbeiten, welche sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Dimensionen in diesem zusammenfließen, wie diese ineinandergreifen und was getan werden könnte, um sie zu überwinden. Auch allfällige Unwägbarkeiten sollten benannt werden können. Es sollte also immerhin klar sein, was unklar ist. Dazu müssen zahlreiche Informationen erfasst und strukturiert, Handlungsalternativen identifiziert und gegeneinander abgewogen und Ziele priorisiert werden. In diese Güterabwägung fließen ebenso beschreibende wie wertende Momente hinein: Welche Handlung dürfte welche Wirkung entfalten? Welche dieser Handlung zeitigt welche nichtwünschenswerten Effekte? Was getan werden soll lässt sich häufig nicht ohne Bezugnahme auf Gerechtigkeitsfragen oder Fragen des Guten Lebens klären, denn die Fakten sprechen keine eindeutige Sprache aufgrund von Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten. Zudem erfolgt eine Priorisierung in der Regel mit Blick auf die Frage, was wichtig ist. Dieser Komplexität, Unwägbarkeiten und Uneindeutigkeiten zum Trotz muss ein Entscheid gefällt werden. Dieser ist demnach nicht ideal, sondern das Ergebnis von Kompromissen. Vom Entscheid ist auch keine endgültige Lösung des Problems zu erwarten. Häufig wird sich erst in der Umsetzung zeigen, wie griffig der vorgeschlagene Ansatz ist. Antizipierend sollten deshalb auch mögliche Gegenmaßnahmen mitbedacht werden, um die negativen Auswirkungen gegebenenfalls zu minimieren und die Implementierung des Entscheids muss sorgfältig beobachtet werden.

2.3 Transformationen als disruptive Erfahrungen

Mit Blick auf den Klimawandel ist indes klar, dass tiefgreifende Veränderungen der aktuellen Situation erforderlich sind, um die gesteckten Ziele zu erreichen und die von Menschen verursachte, globale Klimaerwärmung zu stoppen. Weitermachen wie bislang geht nicht. Deshalb ist im Zusammenhang mit Transformationsprozesse häufig von Disruption die Rede: Eine Abkehr vom Gewohnten, Vertrauten ist notwendig, da die bisherigen Umgangsweisen keine verlässliche Bezugsgröße liefern (vgl. bspw. Woodward 2019). Diese Feststellung verdeutlicht nochmals die Anforderungen von jenen Phänomenen, die Gegenstand von Transformationsprozessen sind: Sie stellen die aktuelle Welt auf den Kopf.

3. Transformationsprozesse und ethisches Lernen

Im Phänomen des menschengemachten Klimawandels bündeln sich also Komplexität, Unwägbarkeit, Mehrdeutigkeit und Unsicherheit und dennoch ist ein Handeln erforderlich, das sich an Fakten und Normen gleichermaßen orientieren soll. Der Anspruch, diese Komplexität und Unsicherheit zu erfassen und gleichzeitig Vertrautes und Gewohntes zurückzulassen und im Krisenmodus Veränderungen zu denken und entsprechend zu handeln wirft die Frage auf, wie sich dieser einlösen lässt – gerade in der (Grund-)Schule. Wie lassen sich Handlungs- und Entscheidungskompetenzen unter unsicheren Bedingungen und trotz Ambiguitäten und Widersprüchen aufbauen?

Das ethische Entscheiden weist eine Reihe von Besonderheiten auf, die mit Blick auf den Umgang mit Transformationsprozessen besonders fruchtbar erscheinen. Verschiedene Autor*innen sehen im ethischen Entscheiden eine wichtige Hilfestellung, die Menschen eine Orientierung in einer immer komplexeren Welt geben (Nida-Rümelin 2013; Nussbaum 2010). Wenig erstaunlich ist es deshalb, dass auch im transformativen Lernen auf die Bedeutung eines moralischen Kompasses verwiesen wird. Mit Bezug auf Vincent Blok, Bart Gremmen und Wesselink (2015) betonen bspw. Frederik Ernst und Nina Dunker, dass ein moralischer Kompass unabdingbar sei, um „im normativen Spannungsfeld einer nachhaltigen Entwicklung, das sich in zahlreichen Zielkonflikten zeigt, entscheidungs- und handlungsfähig zu bleiben...“ (Dunker & Ernst 2022, 250). Eine entsprechende Diskussion findet sich auch im Philosophieren mit Kindern. Dieses wird verschiedentlich als vielversprechender Zugang für zukunftsfähige Bildungsprozessen thematisiert und recht als transformative Praxis ausgewiesen (vgl. Krug 2022, Michalik 2023 oder Tiedemann 2017). Dieser Beitrag schließt sich dieser Einschätzung grundsätzlich an, verweist aber gleichzeitig auf die Notwendigkeit, die Auseinandersetzung mit Blick auf Transformationsprozesse und transformatives Lernen methodisch und inhaltlich eng zu rahmen mit dem Modell der ethischen Entscheidungsfindung. Dieses liefert eine hilfreiche Vorlage, um das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher deskriptiver, normativer und hypothetischer Dimensionen strukturiert anzugehen und eine zielführende Auseinandersetzung mit komplexen Problemen zu ermöglichen.

3.1 Das Modell der ethischen Entscheidungsfindung

Ethisches Entscheiden oder das ethische Urteilen, wie es bisweilen auch genannt wird – beide Ausdrücke werden hier synonym verwendet – lässt sich mit Hilfe verschiedener Modelle angehen (bspw. Tödt 1977; Dietrich 2012; Bleisch, Baumberger & Huppenbauer 2021). Diese unterscheiden sich in ihrer jeweiligen Ausgestaltung. Alle zielen aber darauf ab, eine anspruchsvolle und teilweise dilemmatische Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln und unter Berücksichtigung von deskriptiven, hypothetischen wie normativen Überlegungen zu erfassen und darauf aufbauend zu einem Entscheid zu gelangen.

Wie bereits in einer früheren Forschung zur Kompetenzentwicklung des ethischen Entscheidens von angehenden Lehrpersonen (vgl. Conrad 2019), stützt sich die hier beschriebene Studie zur Kompetenzentwicklung im ethischen Entscheiden von Lernenden der Grundschule auf einer vereinfachten Version des Modells der ethischen Entscheidungsfindung von Barbara Bleisch, Markus Huppenbauer und Christoph Baumberg (2021). Dieses strukturiert die Auseinandersetzung in fünf Schritte. Zunächst geht es darum, eine Herausforderung im Sinne eines Ist-Zustands zu beschreiben. Möglichst sachbezogen soll herausgearbeitet werden, was eigentlich das Problem ist, wer alles wie davon betroffen ist und wie die gesetzlichen Rahmenbedingungen aussehen. Das Problem soll also möglichst umfassend und auch aus der Sicht aller Betroffenen beschrieben werden. Darauf aufbauend wird die moralische Frage benannt und moralische von nicht-moralischen Dimensionen des Problems unterschieden. In einem dritten Schritt werden die Argumente der Betroffenen gesammelt und moraltheoretisch eingeordnet. Konkret wird also untersucht, welcher Moraltheorie sich ein bestimmtes Argument

zuordnen lässt und wie dieses ethisch gerahmt ist. In einem vierten Schritt werden alle eingebrachten Argumente einander gegenübergestellt, bewertet und gegeneinander abgewogen und allenfalls priorisiert. Die Kontrastierung der Argumente und ihre Evaluation mündet in einem konkreten Entscheid mit Handlungsvorschlag. Dieser muss auf seine möglichen Auswirkungen hin geprüft werden und es gilt zu klären, wie über allfällige Begleitmaßnahmen den nicht berücksichtigten Interessen und Bedürfnissen entsprochen werden kann. Das Modell ist zyklisch angelegt, weil von der Implementierung des Entscheides keine endgültige Lösung zu erwarten ist und sich neu stellende Probleme erneut entlang der fünf Schritte des Modells betrachtet werden sollen.

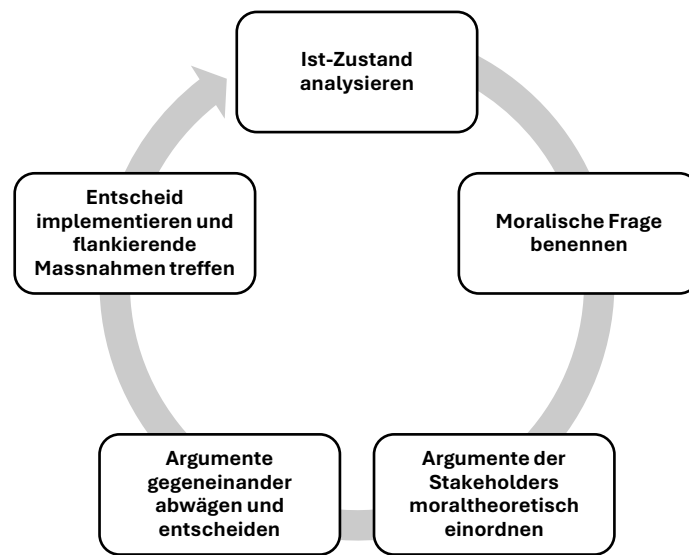


Abbildung 1: Das Modell der ethischen Entscheidungsfindung

3.2 Ethisches Entscheiden und transformatives Lernen

Das mehrschrittige Verfahren des Modells weist eine Reihe von Besonderheiten auf, die mit Blick auf den Umgang mit Transformationsprozessen besonders fruchtbar erscheinen. Erstens sind sowohl ethisches Entscheiden wie transformatives Lernen im Kontext der Nachhaltigkeit problemorientiert. Zweitens ziehen beide eine intensive Auseinandersetzung mit Werten und Normen. Wie bereits oben erwähnt, glauben einige, dass ein moralischer Kompass unabdingbar sei, um transformative Prozesse in Gang zu setzen (vgl. bspw. Dunker & Ernst 2022, 252f.). Dazu gibt das Modell die Richtung an. Drittens fordert das Modell, verschiedene Sichtweisen auf ein Problem einzunehmen und diese moraltheoretisch zu beurteilen. Dabei liefern die ethischen Theorien den normativen Rahmen für die Beurteilung. In der Gegenüberstellung der jeweiligen Sichtweisen und ihren moraltheoretischen Rahmungen wird deutlich, dass diese bisweilen unterschiedliche Lösungen für ein Problem nahelegen, die teilweise gleichberechtigt nebeneinander liegen. So wird der Utilitarismus, vereinfacht ausgedrückt, stets jene Lösung favorisieren, die das Glück von vielen vermehrt oder das Leiden von vielen verhindert, während eine deontologische Ethik gewisse Werte wie das Recht auf Leben, Autonomie oder Freiheit als

unhintergebar ausweist und Entscheidungen favorisiert, welche diese nicht gefährden. Die Auseinandersetzung mit normativen Rahmenbedingungen unterstreicht die Komplexität des ethischen Entscheidens. Sie schafft aber gleichzeitig ein Verständnis dafür, dass Lösungsvorschläge immer vor dem Hintergrund bestimmter Annahmen formuliert werden und diese verstanden werden müssen, um eine vorgeschlagene Lösung einschätzen zu können. Während beim ethischen Entscheiden die Moralthorien den normativen Rahmen abstecken, muss dieser im Kontext des transformativen Lernens breiter gefasst werden und kann auch ökonomischer, sozialer, politischer, ökologischer etc. Natur sein.

Die Gewichtung der eingebrachten Argumente im Sinne einer Güterabwägung erlaubt es, sich einem Entscheid anzunähern. Nur ist die Lösung in den seltensten Fällen abschließend, weil das Problem meist die Form eines Dilemmas hat. D.h. mindestens zwei gleichermaßen unverzichtbare Werte stehen miteinander in Konflikt und beiden lässt sich nicht gleichzeitig entsprechen. Keine Lösung ist ideal aufgrund von nichtwünschenswerten Konsequenzen jeder Handlungsalternative. Entsprechend braucht es sogenannte Dilemmakompetenzen (vgl. Michalik 2023, 146) und die Lösung ist in jedem Fall ein Kompromiss. Auch darin kann das ethische Entscheiden fruchtbar gemacht werden für das transformative Lernen: Beide verlangen eine Ambiguitätstoleranz. Der Umgang mit Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten wird in der strukturierten Auseinandersetzung des ethischen Entscheidens gefördert und kann für das transformative Lernen nutzbar gemacht werden (vgl. auch Weber 2023, 88ff.). Weil der Entscheid in jedem Fall ungünstige Konsequenzen nach sich zieht, sind auch Überlegungen dazu erforderlich, wie den nicht berücksichtigten Anliegen und den übergangenen Werten entsprochen werden kann. Eventuell zeigt sich in der vertieften Klärung, dass nicht alle Anliegen gleichermaßen moralisch ins Gewicht fallen oder dass den einzelnen Ansprüchen auch anderweitig Rechnung getragen werden kann. In jedem Fall bringt ein Entscheid zum Ausdruck, was gegenwärtig für das Wichtigste gehalten wird.

3.3 Ethisches Entscheiden und Fachwissen

Um diese beschreibenden, analytischen und evaluierenden Fähigkeiten bei jungen Lernenden aufzubauen, muss ihnen einerseits die Gelegenheit gegeben werden, sich mit komplexen und ethisch herausfordernden Situationen zu befassen entlang des Modells der ethischen Entscheidungsfindung. Die zugehörige Auseinandersetzung lässt sich im Kontext von Philosophieren mit Kindern verorten. Andererseits sind für eine Begleitung des Lernprozesses genuin ethisches Wissen und Können vonnöten. Ein vertieftes ethisches Fachwissen und Kenntnisse der ethischen Methoden sind daher seitens Lehrkräften unverzichtbar. Obgleich anspruchsvoll für Lernende wie Lehrende, ist diese Anforderung nicht überrissen. Das ethische Entscheiden ist Gegenstand des Faches Natur Mensch Gesellschaft, dem Deutschschweizer Gegenstück zum Sachunterricht (vgl. D-EDK 2016). Die zugehörigen Kompetenzen müssen bei den Lernenden ab dem ersten Schuljahr aufgebaut werden, was ein entsprechendes Wissen und Können seitens Lehrpersonen voraussetzt. Wegen des vielfältigen Nutzens dieses Wissens und Könnens für die Orientierung in einer zunehmend komplexeren Welt lohnt sich der Aufwand aber alleweil.

4. Grundschullernende lernen ethisch entscheiden

Ob der Anspruch tatsächlich eingelöst werden kann, wurde zwischen 2021 und 2023 in einer kleinen Interventionsstudie in der Deutschschweiz untersucht. In drei Klassen des zweiten Zyklus der Grundschule (3. bis 6. Klasse) befassten sich Lernende im Alter von acht bis zwölf Jahren mit ethisch problematischen Situationen. Zunächst wurde geprüft, welche Vorstellungen die Lernende zum ethischen Lernen mitbringen. Alle Präkonzepterhebungen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring & Fenzl 2019). Auf der Grundlage der Analyseergebnisse wurde dann in einem nächsten Schritt eine Lerneinheit zum ethischen Entscheiden entwickelt und erprobt (Meier 2021; Weber 2022; Conrad 2024). Teile der Erprobung wurden sorgfältig dokumentiert, um sie ebenfalls einer inhaltsanalytischen Auswertung zuführen zu können. So ließ sich feststellen, ob und in welchem Masse sich die Kompetenzen der Lernenden zum ethischen Entscheiden über die verschiedenen Interventionen verändern.

4.1 Präkonzepte zum ethischen Entscheiden

Für die Interventionsstudie wurde in einem ersten Schritt untersucht, welche Vorstellungen die Lernenden zu ethisch problematischen Situationen mitbringen. Dazu befassten sie sich individuell und in einem Kreisgespräch mit einer Geschichte, bei der an einer Kindergeburtstagsparty ein verbleibendes Kuchenstück gerecht aufgeteilt werden soll (vgl. Schauenberg 2015, 65). Die sachanalytische Klärung des Ausgangsbeispiels entlang des Modells der ethischen Entscheidungsfindung lieferte die Grundlage, um das vorhandene Wissen und Können der Lernenden inhaltsanalytisch auszuwerten und die vorhandenen mit den tatsächlich erforderlichen Kompetenzen für ein ethisches Entscheiden zu vergleichen.

In allen Klassen befassten sich die Lernenden begeistert mit der Geschichte, die offensichtlich ihr Interesse weckte und eine Auseinandersetzung stimulierte. Es fiel den Lernenden leicht, die vom Problem Betroffenen zu identifizieren. Wichtige Aspekte des ersten Schritts im Modell der ethischen Entscheidungsfindung konnten die Lernenden also ohne Weiteres realisieren, auch wenn die gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht beleuchtet wurden. Hingegen unterschieden sie häufig nicht zwischen sachlichen bzw. faktenbezogenen und ethischen bzw. normativ ausgerichteten Fragen. In Bezug auf den zweiten Schritt des Modells fehlen also wichtige Grundlagen. Zudem muteten die von den Lernenden vorgebrachten Sachfragen spekulativ an, weil sie sich nicht mit den vorhandenen Informationen klären ließen oder sie für die Klärung des Problems nicht bedeutsam waren. So fragten sie bspw. warum die Tante und nicht die Mutter den Kuchen gebacken hat. Bei der Suche nach einer Entscheidung legten die Lernenden ein hohes Maß an Kreativität an den Tag. Es gelang den Lernenden teilweise, die unterschiedlichen Sichtweisen und abweichenden Bedürfnisse zu identifizieren, und sie verstanden, dass eine vorgeschlagene Lösung nicht von allen Betroffenen gleich gutgeheißen wird. Dabei lieferten die ko-konstruktiv angelegten, philosophischen Gespräche eine wichtige Hilfestellung und ihr kognitiv-aktivierendes wie lerntheoretisches Potential wurde sichtbar: Im Gespräch wurden die Lernenden mit Überlegungen von anderen konfrontiert. Diese

Unterschiede irritierten womöglich, wurden aber in der weiteren Diskussion produktiv aufgegriffen und in den Entscheid integriert. Bei diesem suchten die Lernenden von sich aus nach Lösungen, um den nicht berücksichtigten Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Erneut wurde deutlich, dass die Lernenden in der Lage sind, eine Situation mehrperspektivisch auszuleuchten. Und die negativen Auswirkungen eines Entscheids zu antizipieren. Allerdings wurde in der Regel ebenso rasch wie intuitiv entschieden und im weiteren Verlauf wurde der Entscheid weder kritisch reflektiert noch begründet und gegen alternative Lösungen abgewogen. Insgesamt fiel auf, dass kaum Argumente eingebracht wurden. Gleichwohl war in den verschiedenen Erhebungen erkennbar, dass ethische Überlegungen das Denken der Lernenden prägte und sie sich zum Wohlergehen von Personen und zu Gerechtigkeitsfragen etc. Gedanken machten. Das zeigte sich in Aussagen wie „Dann ist diese Person aber unglücklich“ oder „Dann haben aber nicht alle gleich viel“. Rasch eine Lösung zu finden, stand jedoch in allen drei Erhebungen im Vordergrund.

Mit Blick auf die Frage, ob die Lernenden ihre Auseinandersetzung mit einer ethisch problematischen Situation entlang des Modells der ethischen Entscheidungsfindung strukturieren können, lässt sich also festhalten, dass in Bezug auf alle Schritte mehr oder weniger eine Kompetenzentwicklung erforderlich ist, um einen fundierten und ethisch begründeten Entscheid zu fällen. Diese analytisch-reflektierende und kritische Haltung ist mit Blick auf beliebige Entscheidungen bedeutsam, wie Birgit Weber unterstreicht:

„*Unwissen* kann übereilte Entscheidungen ebenso wie mangelnde Entscheidungen zur Folge haben, bei denen weder verfügbare Informationen noch Handlungsalternativen genutzt werden. Letztlich muss Bildung befähigen mit Unwissenheit und Mehrdeutigkeit umzugehen, Handlungsalternativen zu erkunden, zu erproben und zu erforschen, aber auch Selbstvertrauen zu entwickeln.“ (Weber 2023, 84).

4.2 Zentrale Elemente der Lerneinheit

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde in mehreren Schritten eine Lerneinheit nach fachdidaktischen Grundsätzen ausgearbeitet und als Ganzes und in Teilen erprobt (Müller 2021; Weber 2022; Conrad 2024; Adamina 2019; Kalcsics & Wilhelm 2017; Pfister 2022). Zum einen wurden Lernaufgaben entwickelt, um Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beschreiben. Zum anderen wurde das ethische und nicht-ethische Fragen geübt, indem verschiedene Beispiele normativer und deskriptiver Fragen einander gegenübergestellt wurden. Drittens wurde der Begriff des Dilemmas anschaulich eingeführt und definiert. Die eingeführten Dilemmageschichten verdeutlichten, dass jede Entscheidung nicht wünschenswerte Konsequenzen nach sich zieht und in jedem Fall ein wichtiger Wert verletzt wird. Auf der Grundlage der verschiedenen Situationsbeschreibungen schälten die Lernenden heraus in einem nächsten Schritt, welche Werte bei einer Entscheidung wie verletzt werden. Dies stellten sie mit Hilfe sogenannter Wertefamilien dar (vgl. Autorinnenschaft 2008; Miederer 2012): Die Lernenden gruppieren die Werte in Schwesternwerte und nicht verwandte Werte.

Deren Beziehungen wurden dann mit Hilfe eines Wertekreuzes als komplementär oder ergänzend bzw. konträr bis diametral entgegengesetzt und also widersprüchlich beschrieben. Auch die Eigenheiten von Werten wie „Vertrauen“, „Freundschaft“, „Hilfsbereitschaft“ wurden zeichnerisch, in Comics oder in Kurzgeschichten personifiziert (siehe auch Zierer & Lamers 2012). Fünftens befassten sich die Lernenden mit den zwei meistverwendeten Ethiktheorien, dem Utilitarismus und der Deontologie, auch Pflichtenethik genannt. Deren zugehörigen, ethischen Prinzipien wurden anhand von einschlägigen Dilemmas wie bspw. dem Trolley-Dilemma beleuchtet (Foot 1967). Bei diesem muss eine Person entscheiden, ob sie untätig dabei zusehen soll, wie ein Zug in fünf Person rast, oder ob sie stattdessen den Zug umlenken soll, wodurch sie den Tod einer Person im fraglichen Gleisabschnitt in Kauf nimmt. Während der Utilitarismus sich zu Gunsten des Umlenkens des Zugs aussprechen wird, weil so fünf Menschen gerettet werden können, hält die Pflichtenethik die Unterlassung dieser Handlung für moralisch richtig, weil das Leben eines Menschen prinzipiell zu achten ist und nicht instrumentalisiert werden darf zu Gunsten von anderen. Die Lernenden ordneten anschließend verschiedene Aussagen wie „Ich darf in keinem Fall stehlen, auch wenn ich große Lust auf Süßes habe“ oder „Wenn ich meiner reichen Freundin ihr verlorenes Geld nicht zurückgebe und es armen Kindern spende, dann ist das OK“ den jeweiligen Theorien zu und formulierten mit deren Hilfe eigene Aussagen und Begründungen. Sechstens übten die Lernenden individuell und ko-konstruktiv eine begründete Güterabwägung zu realisieren, die sie mit einer Waage symbolisierten. So versuchten sie zu klären, ob ein bestimmter Entscheid das geringere Übel darstellt. Mit Blick auf diesen übten die Lernenden, siebtens, ein Plädoyer abzugeben in Form eines Argumentes. Sie lernten vorgängig, dass bei einem Argument verschiedene Aussagen miteinander verbunden werden, um eine Schlussfolgerung begründend zu stützen. Sie ordneten dafür begründende und begründete Aussagen bekannter philosophischer Argumente, die zu diesem Zwecke vereinfacht wurden (Bruce & Barbone 2013). Am Schluss entwickelten die Lernenden ein Problem mit dilemmatischem Charakter und analysierten dieses in mehreren Schritten und verfassten ein Plädoyer, um ihren Entscheid zu begründen. Die Situation und die zugehörige Analyse könnten sie nach ihrem Gutdünken darstellen und viele zeichneten einen Comic.

4.3 Die Postkonzepte der Lernenden

Ziel der Lerneinheit war es, die Kompetenzen für ethisch begründetes Entscheiden aufzubauen. Dazu befassten sich die Lernenden mit philosophischem Argumentieren, ethischen Theorien und ethischem Entscheiden. Über die Auseinandersetzung sollte deutlich werden, dass ein Entscheid in Abhängigkeit von einer ethischen Rahmentheorie unterschiedlich ausfallen kann, ohne deswegen beliebig zu sein. Gegeben die unterschiedlichen Einschätzungen einer Situation, sind Güterabwägungen in jedem Fall erforderlich, wodurch dem Entscheid unweigerlich ein subjektives Moment anhaftet, weil bspw. dem Utilitarismus gegenüber einer Pflichtenethik den Vorzug gegeben wird. Dieser Subjektivität zum Trotz ist der Entscheid nicht beliebig, sondern wohlbegründet und die Nachteile des Entscheids aufgrund der Explizitmachung seiner Rahmenbedingungen benennbar. Genau darin unterscheidet sich

ethisches Entscheiden vom bloßen Moralisieren. Zudem erlaubt die Rahmung, gezielt Gegenmaßnahmen zu ergreifen, um die negativen Auswirkungen des Entscheids so weit als möglich zu kompensieren.

Die Ansprüche des Modells der ethischen Entscheidungsfindung sind demnach komplex. Die inhaltsanalytische Auswertung machte deutlich, dass im Zuge der Auseinandersetzung der Anteil spekulativer Fragen abnahm. Stattdessen wurden vermehrt Sachfragen formuliert, die geklärt werden konnten und die Fragen fielen insgesamt relevanter und fokussierter aus. Auch der Anteil genuin ethischer Fragestellungen nahm zu. Die behandelten Probleme wurden zunehmend differenziert diskutiert. Die Sichtweisen der Betroffenen flossen stärker in die Analyse hinein und sie wurden vermehrt einander gegenübergestellt und verglichen. Auch gelang es den Lernenden, die eingebrachten Meinungen moraltheoretisch einzuordnen und diese entweder als utilitaristisch oder pflichtenethisch auszuweisen. Darin erkannten die Lernenden, dass diese trotz Gegensätze nicht beliebig sind, sondern letztlich auf Unterschiede zurückzuführen sind, die den ethischen Theorien und ihrer jeweiligen Ausrichtung geschuldet sind. In den Kreisgesprächen wurden entsprechend vermehrt Äußerungen gemacht wie „Das ist doch utilitaristisch“ oder „Für die Schule arbeiten müssen und Freiheit widersprechen sich“, wie sie das über die Auseinandersetzung mit den Wertefamilien gelernt haben. Die Analyse der Schlusssequenz zeigte, dass die Lernenden ein dilemmaähnliches Problem formulieren und strukturiert analysieren können. So setzte sich eine Lernende mit der Frage auseinander, ob sie auf den Baum des Nachbarn klettern darf, um ihre Katze zu retten und plädierte für die Rettung, weil das Leben höher zu gewichten sei als Eigentum. In dieser Synthese wurde sichtbar, was auch in anderen Zusammenhängen immer wieder auffiel: die Lernenden bezogen die aufgearbeiteten Inhalte stets auf ihre Lebenswelt und die gelernten Inhalte und Vorgehensweisen fanden dort ohne Weiteres ihre Anwendung. Dabei profitierte der Lernprozess unbestritten von den Freiheiten bei der Auswahl von Darstellungsformen und von ethisch problematischen Situationen. Die eigenen Geschichten hatten dann zwar nicht immer die Form eines Dilemmas, aber sie wurden stets strukturiert analysiert.

5. Rationalität, Fürsorge und eine offene Zukunft

Die Ergebnisse zeigen eindrücklich, wie auch junge Menschen kompetent anspruchsvolle Situationen zu meistern lernen und dabei versiert vorgehen. Auch das transformative Lernen will Denkmuster in reflexiven Prozessen sichtbar machen (bspw. Bosset 2023) und neue Sichtweisen eröffnen. Das ethische Entscheiden liefert dafür die nötige Transparenz und vermag trotz allfälliger Ambivalenz und Unsicherheit jenen moralischen Kompass aus, den viele für grundlegend erachten beim transformativen Lernen. Die Sorge, ob die Komplexität des ethischen Entscheidens überfordert, lässt sich mit dem Hinweis auf die erfreulichen Ergebnisse entkräften und sie weicht der Zuversicht, dass auch junge Grundschullernende für diese anspruchsvolle Auseinandersetzung gewappnet werden können und dabei auch ‚traditionelle‘ Probleme des transformativen Lernens ins Auge gefasst werden können.

Andere Sorgen bleiben jedoch bestehen. Zum einen stellt sich die Frage, ob der moralische Kompass in Form des ethischen Entscheidens ausreicht, um die angestrebten Veränderungen zu realisieren. Schließlich stellt sich überall das klassische Problem der Willensschwäche, das von der Antike bis in die Neuzeit die philosophischen Debatten prägt. Wie kommt es, dass jemand trotz bestem Wissen und Gewissen es unterlässt, dasjenige zu tun, was sie für notwendig und richtig erachtet. Statt ihrem rationalen Urteil zu folgen, folgt sie ihren Impulsen und handelt wider ihrem eigenen Urteil. Das Problem der Willensschwäche zeigt, dass auch ein moralischer Kompass versagen kann (vgl. auch Weber 2023, 87). Entscheidungen unter Ungewissheiten zu fällen und umzusetzen verlangt m.E. deshalb ein weiteres Element, das in dem rational und analytisch orientierten Modell der ethischen Entscheidungsfindung nicht zum Tragen kommt: Die Fürsorge. Fürsorge ist ein zentraler Begriff der feministischen Ethik (bspw. Gilligan 1982) und auch Harry Frankfurt (1982) sieht in der Fürsorge das, was Menschen im Kern ausmacht und dem Leben Sinn gibt. Frankfurt sieht in der Fürsorge jenes Element, das eine Willensschwäche zu überwinden erlaubt, denn sie verschiebt den Fokus weg von einer rein rationalen Abwägung hin zu dem, was einer Person wirklich am Herzen liegt und womit sie sich identifizieren kann. Die Fürsorge liefert also den eigentlichen Motor für das eigene Handeln.

Mit Blick auf Transformationsprozesse fällt der Aspekt der Fürsorge umso mehr ins Gewicht, als eine allfällige Kluft zwischen Ungewissheiten und Unsicherheiten auf der einen Seite und der gleichzeitigen Notwendigkeit zu handeln auf der anderen Seite sich eher schließen wird, wenn die Veränderung sich auf etwas bezieht, um das sich die Person kümmern mag. Die Bedeutung der Fürsorge und des Sich-Kümmerns wird auch von anderen Autor*innen im Kontext des transformativen Lernens unterstrichen (vgl. bspw. Stewart et al. 2022 oder Sterling 2022). Den Lernenden der Grundschule ist der Begriff der Fürsorge meist ganz nah, denn sie begründen in philosophischen Gesprächen eine Aussage häufig mit Verweis darauf, dass ihnen das einfach wichtig sei, und das sei Grund genug.

Das wird womöglich Vorbehalte auf den Plan rufen, weil eine entsprechende Ausrichtung nicht vereinbar sei mit dem Überwältigungsverbot gegenüber Kindern, wie dieser mit Verweis auf den Beutelsbacher Konsens betont wird und das letztlich eine spezifische Auslegung des Nicht-Instrumentalisierungsgebots von Menschen darstellt. Ohne die Vereinnahmung zu hinterfragen, lässt sich hier festhalten, dass eine Überwältigung insbesondere dann droht, wenn Lernende nicht in das kritische Denken eingeführt werden, wie es durch das ethische Entscheiden gefördert werden kann. Werden indes die zugehörigen Kompetenzen aufgebaut, können sich Kinder kritisch gegenüber einer allfälligen Vereinnahmung positionieren. D.h. wenn Lernende in die Komplexitäten von Transformationen eingeführt werden, dann können sie auch in die Ausgestaltung ihrer offenen Zukunft miteinbezogen werden, und zwar in der Gegenwart. Das scheint je länger, desto wichtiger, weil die Zukunft in der Gegenwart gemacht wird und ohne Transformationen Kinder ihr Recht auf eine offene Zukunft, wie es Joel Feinberg (1982) nennt, auf tragische Weise einzubüßen drohen.

Literatur

- Adamina, M. (2019): Mit Lernaufgaben Kompetenzen fördern. In: Hild, P. (Hrsg.): Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1.-9- Schuljahr. Bern, S. 119-134.
- Autorinnenschaft (2008): Kaleidoskop. Bern.
- Bietenhard, S., Brönnimann, C. & Schnüriger, H. (2024): Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Bern.
- Birnbacher, D. (2016): Klimaethik. Frankfurt a.M.
- Bleisch, B., Huppenbauer, M. & Baumberger, C. (2021): Ethische Entscheidungsfindung. Zürich.
- Blok, V., Gremmen, B. & Wesselink, R. (2016): Dealing with the Wicked Problem of sustainability in advance. In: Business and Professional Ethics Journal 34, 3, 297–327.
- Bosset, I. (2023): BNE-Verständnis. Eine Arbeitsdefinition für education21. Bern.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 23–44.
- Conrad, S.-J. (2019): Ethisches Lernen im Sachunterricht reflektieren. In: Peschel, M. & Carle, U. (Hrsg.): Praxisforschung Sachunterricht, Dimensionen des Sachunterrichts / Kinder.Sachen.Welten. Baltmannsweiler, S. 69-82.
- Conrad, S.-J. (2024): Die Privatsphäre partizipativ und philosophisch erforschen. In: Bietenhard, S., Schnüriger, H. & Brönnimann, C. (Hrsg.): Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Band Nachhaltige Entwicklung. Bern, S. 14-20.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21 - Broschüre Natur Mensch Gesellschaft. <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b/6/0&la=yes> [15.10.2023].
- Dietrich, J. (2012): Ethische Urteilskraft. Methodologische Erwägungen aus argumentationstheoretischer Perspektive. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 60, Nr. 2, 233-249.
- BMU (2016): Übereinkommen von Paris. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/paris_abkommen_bf.pdf [15.10.2023].
- Ernst, F. & Dunker, N. (2022): Das Reallabor Erlebnispark – eine Design Based Research-Studie zur Entwicklung eines Lernraums für transformative Lern- und Bildungsprozesse zur Förderung der moral competency bei Lehramtsstudierende. In: Ebert, A., Goller, A., Günther, J., Hanke, M., Holz, V., Krug, A., Roncevic, K. & Singer-Brodowski, M. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Opladen, S. 251-266.
- Feinberg, J. (1980): The Child's Right to an Open Future. In: Aiken W. & LaFollette, H. (Hrsg.): Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power. Totowa, p. 124-153.
- Foot, F. (1967): The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect. In: *Oxford Review*, 5, 5-15.
- Frankfurt, H. (1982): The importance of what we care about. In: *Synthese*, 53, Nr. 2, 257-272.
- Freire, P. (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart.
- Gilligan, C. (1982): In a different voice. Psychological theory and women's development. Harvard.
- Hohl, S. (2017): Individuelle Verantwortung für kollektiv verursachte Übel. Münster
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. www.oecd.org/pisa/35693281 [19.08.2024].
- IPCC (2022): Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge.
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017): Lernwelten. Bern.
- Krug, A. (2022): Transformation, Normativität und Bildung (für nachhaltige Entwicklung) – das Philosophieren mit Kindern (im Sachunterricht) als kritisch-reflexiver Prüfstein? In: Ebert, A., Goller, A., Günther, J., Hanke, M., Holz, V., Krug, A., Roncevic, K. & Singer-Brodowski, M. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Opladen, S. 195-213.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch der Sozialforschung. Wiesbaden, S. 633-648.
- Mezirow, J. (2009): An overview on transformative learning. In: Illeris, K. (Hrsg.): Contemporary Theories of Learning. New York, p. 90–105.
- Meier, A. (2021): Der Weg aus der Zwickmühle: Eine Lerneinheit zur Förderung der ethischen Entscheidungsfindung und philosophischen Argumentationsfähigkeit anhand von Dilemmas (Bachelorarbeit). Institut für Vorschulstufe und Primarstufe (IVP) der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern). Bern
- Michalik, K. (2023): Ungewissheit als Dimension des Lernens im Sachunterricht. In: Schmeinc, D., Michalik, K. & Goll, T. (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 145-152.
- Miederer, G. (2012): Ethik im Unterricht – Anregungen und Beispiele. In: Kahlert, J. & Multurs, U. (Hrsg.): Ethik. Didaktik für die Grundschule. Berlin, 110-119.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg.
- Nussbaum, M. C. (2010): Not for profit: Why Democracy needs the humanities. Princeton.
- Pappenfuss, J. & Merritt, E. (2019): Pedagogical Laboratories: A Case Study of Transformative Sustainability Education in an Ecovillage Context. In: Sustainability, 11, Nr. 14, 1-19.
- Pfister, J. (2022): Fachdidaktik Philosophie. Bern.
- Rittel, H.W.J. & Webber, M.M. (1973): Dilemmas in a general theory of planning. In: Policy Sciences, 4, Nr. 2, 155-169.
- Roser, D. & Seidel, C. (2013): Ethik des Klimawandels. Darmstadt.
- Schauenberg, E.-M. (2015): Gerechtigkeit: «Wenn einer mehr hat – ist das fies?» In: Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivenrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 63-74.
- Schmeinc, D., Michalik, K. & Goll, T. (2023): Editorial. In: Schmeinc, D., Michalik, K. & Goll, T. (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 9-14.
- Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 1, 13-17.

- Sterling, S (2022): *Profound Concern, Fierce Hope – Ten ideas to implement regenerative education*. In: Kumar, S. & Howarth, L. (Hrsg.): *Regenerative Education – Nurturing People and Caring for the Planet*. Sutton, S. 75-88.
- Tödt, H. E. (1977): *Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung*. *Zeitschrift für evangelische Ethik*, 21, Nr. 1, 81-93.
- Wals, A. E. J. & Corcoran, P. (2012): *Re-orienting, re-connecting and re-imagining: Learning-based responses to the challenge of (un)sustainability*. In Wals A., & Corcoran, P. (Hrsg.): *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen, S. 21-32.
- Weber, B. (2023): *Globales Lernen und Nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für den Sachunterricht. Zwischen Verantwortungszumutung und Überwältigung?* In: Schmeinck, D., Michalik, K. & Goll, T. (Hrsg.): *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 81-92.
- Weber, M. (2022): *Philosophieren mit Kindern. Eine Lerneinheit zur Förderung der philosophischen Argumentationsfähigkeit und ethischen Entscheidungsfindung. Kommentar und Durchführung*. Institut für Primarstufe (IPS) der Pädagogischen Hochschule Bern. Bern.
- Woodward, A. (2019) *Climate change: Disruption, risk and opportunity*. In: *Global Transitions*, 44-49.
- Zierer, K. & Lamers, D. (2012): *Dilemma-Diskussion und Wertequadrat als Methoden einer ethischen Erziehung*. In: Kahlert, J. & Multurs, U. (Hrsg.): *Ethik. Didaktik für die Grundschule*. Berlin, S. 120-134.