

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski

Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK

Die Diskussion über eine stärkere Kompetenzorientierung öffentlicher Erziehung wurde in den zurückliegenden Jahren insbesondere für »harte Fächer« wie Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch – und ansatzweise auch für die politische Bildung – geführt, nicht aber für »weiche Fächer« wie Literatur, Kunst, Ethik und Religion. Die Gründe hierfür sind sehr unterschiedlich. Sie liegen zum einen in besonderen Affinitäten, welche harte Fächer aufgrund der in ihnen leichter möglichen eindeutigen Aussagen über richtiges und falsches Wissen, Können und Problemlösen zu quantitativen Operationalisierungen und Strategien der empirischen Bildungsforschung aufweisen. Sie werden aber auch darin gesehen, dass sich bildende Prozesse, wie sie im Medium von Literatur, Kunst und Moral sowie Tanz, Theater und Spiel stattfinden, dem an Utilität und Funktionalität ausgerichteten empirischen Zugriff weitgehend entziehen. Der Dual von harten und weichen Fächern legt es von daher nahe, von ersteren die Erzeugung eines nützlichen und gesellschaftlich verwertbaren Wissens und Könnens zu erwarten und letztere stärker auf die Subjektseite von Bildungsprozessen zu beziehen. Kontrollierbare und evaluierbare Leistungen im Bereich öffentlicher Erziehung und Unterweisung wären dann Lernbereichen wie Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen vorbehalten, im engeren Sinne bildenden Bedeutung käme dagegen den ästhetisch-musisch-reflexiven Bildungsbereichen zu. In Konkurrenz miteinander müsste dann unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten ersteren ein Vorrang vor letzteren eingeräumt werden, und dies mit der Folge, dass weitergehende bildungstheoretische Anforderungen an alle Lernbereiche und das Bildungssystem insgesamt an Bedeutung verlören.

Auf diese Ausgangslage Bezug nehmend, haben in den zurückliegenden Jahren an der

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

Humboldt-Universität zu Berlin drei an den Arbeitsbereichen Allgemeine Erziehungswissenschaft und Praktische Theologie/Schwerpunkt Religionspädagogik/-didaktik konzipierte DFG-Projekte¹ den Versuch unternommen,

- den Dual von harten und weichen Fächern zu problematisieren,
- den Kompetenzbegriff bildungstheoretisch und domänenspezifisch so auszulegen, dass Kompetenzforschung nicht allein an Utilität und Funktionalität, sondern auch an Reflexivität und Bildung ausgerichtet wird,
- sowie Kompetenzmodelle für die Lernbereiche Ethik und Religion zu entwickeln, die sich auf bildungstheoretisch und fachdidaktisch ausgewiesene Testaufgaben beziehen, die mit Blick auf die in PISA erfasste Altergruppe der 15-Jährigen formuliert werden.

Die Schwierigkeiten, mit denen sich die drei Projekte auseinandersetzen mussten, waren teils gemeinsame, teils domänenspezifische. Gemeinsam war das Problem, didaktisch anschlussfähige Testaufgaben zu konstruieren, die es erlauben, auch in Lernbereichen wie Ethik und Religion richtige von falschen Antworten abzugrenzen und Modelle zur Erfassung von domänenspezifisch ausgewiesenen Kompetenzen zu entwickeln, die ethische und religiöse Kompetenz durch spezifische Teilkompetenzen definieren und nach verschiedenen Schwierigkeitsniveaus erfassen. Unterschiedlich war die Ausgangslage insofern, als Religionsunterricht traditioneller Weise auf einen Kanon von Texten Bezug nimmt, zu denen religiöse und theologische – einander ergänzende oder auch widerstreitende – Deutungen und Interpretationen vorliegen, an die Unterricht anknüpfen kann. Im Unterschied hierzu geht Ethikunterricht weniger von einer weitgehend fertigen Dogmatik und stärker von alltäglichen, lebensweltlich und kulturell z.T. unterschiedlichen Fragen aus, die es im Unterricht zu thematisieren,

¹RUBiQua (Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts) und KERK (Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts) von Dietrich Benner, Henning Schluß, Rolf Schieder, Joachim Willems gemeinsam mit Shamsi Deghani, Johanna Kappelt, Sabine Krause, Roumiana Nikolova, Tanja Pilger, Joanna Scharrel, Thomas Weiß; ETiK (Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen) von Dietrich Benner, Roumiana Nikolova, Jana Swiderski gemeinsam mit Daniel Goldsmith, Anna Herzog, Stanislav Ivanov, Martina von Heynitz, Sabine

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

zu reflektieren und zu diskutieren gilt. Auf den ersten Blick weist der Lernbereich Religion eine größere Affinität zu standardisierbaren Wissensformen und Verhaltensweisen auf als der Lernbereich Moral, in dem kulturell und sozial z.T. beträchtlich differierende Regeln und Normen wirksam sind. Fragt man aber nach der öffentlichen Bedeutsamkeit des in beiden Lernbereichen zu vermittelnden Wissens und Könnens, so scheint es eher umgekehrt zu sein, dass nämlich im Zentrum religiöser Kompetenz die Partizipation am Leben einer weitgehend in sich geschlossenen Religionsgemeinschaft steht, während sich die durch öffentliche Erziehung zu fördernde ethische Kompetenz stärker auf miteinander abzustimmende Problemen und Fragen eines der Tendenz nach von allen Menschen geteilten guten Lebens beziehen.

Im Folgenden wird zunächst eine allgemeine Modellierung des Kompetenzbegriffs vorgestellt, die den genannten DFG-Projekten zugrunde liegt. Sie schließt sowohl an bildungstheoretische Traditionen als auch an die in der empirischen Bildungsforschung geführte Diskussion über Kompetenzmodelle an und rückt spezifische, durch öffentliche Erziehung und Unterweisung zu fördernde Kompetenzaspekte ins Zentrum, die für moralische und religiöse Bildung, aber auch für sogenannte harte Fächer, Geltung beanspruchen und bedeutsam sind. Im Anschluss daran wird gezeigt, was in einem bildungstheoretisch ausgewiesenen und zugleich domänenspezifischen Sinne unter der durch öffentliche Erziehung und Unterweisung zu fördernden ethischen Kompetenz zu verstehen ist und in welche Teilkompetenzen diese ausdifferenziert werden kann. In einem dritten Schritt werden unter Bezugnahme auf den von der DFG zur Förderung angenommenen Projektantrag der Ansatz und die Ziele des Vorhabens beschrieben. Martina von Heynitz, Sabine Krause, Claudia Remus, Jana Swiderski und Thomas Weiß berichten anschließend in einem weiteren Beitrag über die im Projekt entwickelten Formen der Arbeit an Testaufgaben und Roumiana Nikolova und Stanislav Ivanov informieren im dritten Beitrag über die psychometrische Modellierung des Projektsansatzes und stellen erste Ergebnisse aus der im April 2008 begonnenen Arbeit vor.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

1. Grundwissen, Urteils- und Partizipationskompetenz als domänenspezifisch auszulegende allgemeine Kompetenzen öffentlicher Erziehung und Unterweisung

Seit es in Schulen institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse gibt, gehört es zu den Aufgaben öffentlicher Erziehung, an die nachwachsende Generation ein Wissen und Können weiterzugeben, das durch Erfahrung und Umgang unmittelbar nicht erworben werden kann. In den ältesten Formen schulischer Erziehung und Unterweisung wurde die Schrift als herausragender Gegenstand schulischer Instruktion angesehen, der in Buchstaben, Grammatik und Rhetorik ausdifferenziert wurde. Zur ihr traten schon früh Gymnastik und Musik, Algebra und Geometrie sowie Naturkunde und Naturwissenschaft, später auch Geschichte und fremde Sprachen hinzu. In unseren Tagen ist eine Erweiterung dieser Instruktionsbereiche um Gegenstandsfelder wie Ethik und Religion zu beobachten, die früher im Rahmen der Sitte oder der Religionsgemeinschaften tradiert wurden.

In allen genannten Bereiche lassen sich drei Teilkompetenzen unterscheiden, die domänenspezifisch auszulegen sind. Schulisch institutionalisiertes Lehren und Lernen soll Erfahrung und Umgang so erweitern, dass in der nachwachsenden Generation ein gemeinsames Grundwissen um Sachverhalte entsteht, die elementar sind, im unmittelbaren Zusammenleben aber – wie Schriftsprache, fremdsprachliches, naturwissenschaftliches und historisches Wissen – nicht unmittelbar angeeignet werden können. Dieses Grundwissen soll nicht um seiner selbst willen, sondern zu dem Zwecke angeeignet werden, in Fragen, die alle angehen, sachkundig argumentieren und urteilen und in vorgegebenen Situationen und Kontexten vernünftig handeln zu lernen. Die Zusammenhänge von Wissen, Urteilen und Können, um die es hier geht, sind in mannigfaltiger Hinsicht komplex. Sie können nicht so gedacht werden, als bezeichneten Wissen, Urteilen und Können drei aufeinanderfolgende Stadien im Bildungsprozess. Das Wissen – z.B. jenes um die Buchstaben – will urteilend – was ein A und was ein B ist – erworben und handelnd –

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

eben lesend und schreibend – vollzogen werden. Die pädagogische Seite dieses Prozesses soll elementare und konstitutive Zusammenhänge von Erfahrung, Wissen, Urteilen und Können sichern, nicht aber ein in den Ernstsituationen des Lebens sich unmittelbar bewährendes Können hervorbringen. Dieses entsteht vielmehr erst jenseits der Erziehung und kann nicht schon durch Erziehung erzeugt, sondern nur selber lernend erworben werden.²

Die drei Teilkompetenzen Grundwissen, Urteils- und Handlungskompetenz lassen sich allgemein nur formal definieren und verlangen nach domänenspezifischen Auslegungen und Konkretionen. Aufgabe einer domänenspezifischen Konkretion ist es, für grundlegende Lernbereiche öffentlicher Erziehung und Unterweisung anzugeben, was in ihnen unter Grundwissen, Urteils- und Partizipationskompetenz zu verstehen und in schulischen Lehr-Lern-Prozessen zu vermitteln und anzueignen ist. Entsprechende Konkretionen können, je nach Ansatz, normativ aus externen Anforderungen abgeleitet oder empirisch aus der Feststellung dessen, was der Fall ist, gewonnen werden. Normative Modellierungen tendieren dazu, ein Maximum dessen auszumachen, was wünschbar erscheint. Sie dehnen die durch schulische Erziehung und Unterweisung zu vermittelnden Kompetenzen zuweilen bis zu der Fähigkeit aus, mit epochentypischen Schlüsselproblemen, auf die moderne Gesellschaft noch keine zufriedenstellenden Antworten gefunden haben, vernünftig umgehen zu können. Empirische Modellierungen geraten demgegenüber in die Gefahr, die realen Möglichkeiten pädagogischer Kompetenzförderung nach Maßgabe bewährter empirischer Modellierungen zu reduzieren und z.B. im Bereich moralischer Urteile mit Kohlberg präkonventionelle, konventionelle und postkonventionale Stufen zu identifizieren, ohne deren Bezüge zur Aneignung von Grundwissen, Urteilsbildung und von den Einzelnen zu treffenden Entscheidungen im Handeln zu reflektieren.³

² Vgl. Aristoteles: Tugend ist nicht das Werk der Erziehung, sondern der individuellen und gemeinsamen Praxis; Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehung werden überschritten, wenn man sich von ihr die Lösung aller gesellschaftlichen Weltprobleme verspricht.

³Im Anschluss an L. Kohlbergs Stufenmodell entwickelte Tests für die moralische Urteilsfähigkeit, z.B. Rest 1979; Herzig 1998; Lind 2002; 2003, unterscheiden die Formen moralischen Argumentierens noch weitgehend ohne explizite Bezugnahme auf philosophiedidaktische Ansätze.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

Aufgabe einer anspruchsvollen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Modellierung von Kompetenz könnte es sein, die durch schulische Lehr-Lern-Prozesse zu stärkenden Kompetenzen in bildungstheoretischer Konzentration auf Probleme grundlegender Bildung zu erfassen und ihre Erreichbarkeit mit Hilfe der empirischen Bildungsforschung so zu beschreiben, dass Kontexte und Anforderungsniveaus gelingender Bildungsprozesse sichtbar werden. Gelingen dies, so könnten Duale wie die von Bildung oder Kompetenz ad acta gelegt werden und die im Bildungs- und Kompetenzbegriff enthaltenen gemeinsamen Momente und Anliegen deutlicher herausgestellt und gegenüber einer Verkürzung beider auf Qualifikation entschiedener zur Geltung gebracht werden.

2. Moralische Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungskompetenz als domänenspezifische Kompetenzen für den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen

Fragt man, wie der zuvor skizzierte allgemeine Kompetenzbegriff auf den Bereich ethischer Bildung im Rahmen öffentlicher Erziehung und Unterweisung für die Altersgruppe der 15-Jährigen (Ende Sekundarstufe I) konkretisiert werden kann, so muss man zunächst domänenspezifische Unterscheidungen zwischen moralischem Grundwissen, moralischer Urteils- und moralischer Handlungskompetenz vornehmen. Die Formulierung von Testaufgaben für diese drei Teilkompetenzen hat den Widerstreit verschiedener Deutungen des Moralischen – u.a. ethischer, politischer, ökonomischer oder religiöser – zu berücksichtigen, dabei Einseitigkeiten und Grenzen konkurrierender Moralauffassungen zu problematisieren und reflexive moralischer Fähigkeiten in den Blick zu nehmen.

Hier bitte einfügen: Abbildung 1. Tableau ethischer Urteilskompetenz

Ethische Urteilskompetenz wird in dem hier vorzustellenden Projekt durch die Teilkompetenzen (I) moralische Grundkenntnisse, (II) moralische Urteilskompetenz und (III) moralische Handlungskompetenz definiert. Für die Ermittlung dessen, was

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

unter moralischen Grundkenntnissen zu verstehen ist, bieten sich Begriffe an, die in Lehrplänen und Schulbüchern für die Sekundarstufe I angesprochen sind und sich auf grundlegende ethische Sachverhalte beziehen, wie sie insbesondere in der philosophischen Ethik, aber auch darüber hinaus in sozialwissenschaftlichen Analysen thematisiert werden. In den im Projekt ETiK bisher formulierten Testaufgaben und durchgeführten Pilotierungen wurden Begriffe wie »Freiheit«, »Würde«, »Toleranz«, »Mut«, »soziale Gerechtigkeit«, »Gleichheit/Ungleichheit«, »Glück«, »Freundschaft«, »Selbstbestimmung«, »Lüge« oder »Gerechtigkeit« erfasst. Bei der Fassung dieser Begriffe gehen wir so vor, dass monopolistische Auslegungen nach einer einzigen philosophischen Schulrichtung vermieden werden. Angestrebt wird, problemgeschichtliche Bezüge zu den sokratischen Dialogen Platons, zu Platon selbst, zu Aristoteles, Kant und gelegentlich auch zu Hegel und Nietzsche so herzustellen, dass auch aktuelle, lebensweltlich bedeutsame Aspekte der Grundbegriffe angesprochen werden.

Die Verknüpfung problemgeschichtlicher, systematischer und lebensweltlicher Bezüge fällt auch in das begriffliche Feld der Beschreibung dessen, was unter moralischer Urteilskraft verstanden wird. Moralische Urteilskraft bezieht sich – bei der Beurteilung eigener wie fremder Handlungsweisen – sowohl auf Probleme einer bestimmenden als auch auf solche einer reflektierenden Urteilskraft. Bestimmende Urteilskraft subsumiert einen besonderen Fall unter eine allgemeine Regel, reflektierende modelliert dagegen eine Regel im Lichte eines besonderen Falls versuchsweise so, dass dies auch für die Klärung anderer Fälle bedeutsam werden kann. Ob und inwieweit Heranwachsende, gefördert durch Unterricht, in sich eine bestimmende und reflektierende moralische Urteilskraft erworben haben, zeigt sich nicht zuletzt daran, inwieweit sie verschiedene Formen moralischen Urteilens kennen gelernt und eingeübt haben. Zu diesen gehören die an Sokrates anschließenden Formen eines aporetischen und elenktischen Argumentierens (vgl. Fischer 2004), die an Platon/Aristoteles anschließenden Traditionen teleologischen Argumentierens (vgl. Spaemann/Löw 1985; Pleines 1991), Kants kategorischer Imperativ und dessen Ausdifferenzierung in praktische Ideen durch Herbart (Kant 1785; Herbart 1808), die

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

bis auf Nietzsche zurückgehenden Formen einer genealogischen Problematisierung moralischer Grundnormen und -überzeugungen (Nietzsche 1887) sowie Urteilsformen eines skeptischen Vernunftgebrauchs (Fischer 1989; Ruhloff 1996).

Unter diesen zeichnet sich der zuletzt genannte Ansatz dadurch aus, dass sie teleologische und kategorische Urteilsformen, ohne sich an deren Stelle setzen zu wollen, problematisiert und eine Pluralisierung der Formen von Kritik auch im Bereich ethischen Argumentierens offenhält (vgl. Benner 2003). Sofern es als Aufgabe des Ethikunterrichts angesehen wird, die Entwicklung operativer Fähigkeiten in allen genannten Urteilsformen zu fördern, diese nicht dogmatisch zu lehren, sondern so zu vermitteln, dass auch ihre Grenzen thematisiert werden, muss dies auch in Testaufgaben zum Bereich moralischer Urteilskompetenz thematisiert werden (zur fachdidaktischen Diskussion siehe Frischmann/Mohr 1998; Hertig 1998; Martens 2005). Ethikunterricht erreicht sein Ziel nicht in der Sicherung eines moralischen Konsenses, sondern in der Kultivierung eines moralischen Streitens, das pragmatisch für ein Aushandeln von Kompromissen offen ist, die aus teleologischer Sicht womöglich überflüssig, aus kategorischer Sicht ausgeschlossen, aus aporetischer Sicht unauffindbar sein mögen. Solche Kompromisse können zu einer kontextbezogenen Auslegung und Weiterentwicklung moralischer Regeln beitragen, und dies auch dann, wenn sie anschließend wieder pluralen Formen moralischer Kritik zuzuführen sind.

Dem Ethikunterricht fällt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, nicht nur ein Ort der unterrichtlichen Entwicklung reflektierender Urteilskraft in Auseinandersetzung mit divergierenden Moralvorstellungen und Ethik-Konzepten zu sein, sondern zugleich einen Beitrag zur Förderung moralischer Handlungskompetenz zu leisten. Zu diesem Zweck muss er die Lernenden darin zu unterstützen, über den Unterricht hinausweisende selbständige Stellungnahmen zu moralischen Entscheidungsproblemen zu entwickeln und versuchsweise zu vertreten. Die Umsetzung von Regeln und das Treffen von Entscheidungen erfolgt stets individuell und sozial zugleich. Sie müssen individuell vollzogen und verantwortet sowie sozial eingeübt und gegenüber Anderen begründet und vertreten werden. Ein Unterricht, der

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

hierum weiß, kann die Entwicklung von Zivilcourage, auch öffentlich für das individuell und gemeinsam als richtig Erkannte einzutreten, fördern und durch unterrichtliche Aufklärung und soziale Praktiken die Ausbildung einer advokatorischen und anamnetischen Solidarität unterstützen.

Die Ausbildung eines sittlichen Charakters, wie er in antiken und modernen Begriffen der Tugend angesprochen wird, liegt dagegen außerhalb der Reichweite moralischer Urteilsbildung durch Unterricht und Handlungskompetenzsicherung im Medium öffentlicher Erziehung. Sie muss der Bewältigung von Ernstsituationen des Lebens überlassen bleiben und darf, um der Sittlichkeit selbst willen, nicht unter die Kontrolle der Erziehung gebracht werden. Das hat Folgen für die begriffliche Fassung dessen, was unter moralischer Handlungskompetenz und der Konstruktion von Aufgaben zu verstehen ist, die diese zu testen suchen.

Die begriffliche Fassung von moralischer Handlungskompetenz im Projekt ETiK zielt nicht auf jene moralische Kompetenz, die sich im wirklichen Handeln von Jugendlichen und im späteren Leben von Erwachsenen zeigt, sondern meint eine auf Handeln gerichtete, entwerfende Kompetenz, die mögliche Handlungen rational zu planen erlaubt. Wie Sexualkundeunterricht, politische oder auch religiöse Bildung kann Ethikunterricht nur in Grenzen performativ konzipiert werden. Seine performativen Gehalte sind an Wissen, Reflexion und die Klärung rationaler Handlungskonzepte im Unterricht zurückgebunden, nicht aber an praktische Vollzüge von Sittlichkeit und Tugend. Gleichwohl weisen die im Ethikunterricht zu erwerbenden Kompetenzen über unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse hinaus. Sie wollen auf die ausdifferenzierten Felder menschlichen Handelns ausgelegt und im Handeln, ohne dieses zu normieren oder vorwegzunehmen, praktisch werden. Insbesondere moralische Handlungskompetenz entwickelt sich nicht unmittelbar im Unterricht, sondern verlangt nach offenen Übergängen aus unterrichtlichen Lehr-Lern-Situationen in konkrete Handlungssituationen, deren tatsächliche Ausgestaltung

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

dann allerdings einer moralpädagogischen Bewertung entzogen ist.⁴

Urteilsbildung und im Unterricht zu fördernde Handlungskompetenz werden darum in dem hier vorgestellten Projekt nicht an Handlungsproblemen ausgerichtet, die sich normativ auf eine künftige Moral beziehen, in deren Dienst öffentliche Moralbildung zu stellen wäre. Sondern sie werden auf schon erworbene Formen von Moral, auf Differenzen zwischen eigener und fremder Moral sowie auf moralische Diskurse im öffentlichen Raum ausgelegt.

Moralische Handlungskompetenz im so verstandenen Sinne zielt nicht auf die Ausbildung einer moralisierenden Grundeinstellung, die alle Vorgänge im Bereich von Arbeit, Politik, Kunst und Religion aus dem Blickwinkel einer oder mehrerer Moralen betrachtet, sondern auf die Fähigkeit, moralische Fragen und Probleme zugleich mit Blick auf andere Praxisbereiche zu thematisieren und zu diskutieren, Abstimmungsprobleme zwischen diesen zu erkennen und begründete Stellungnahmen und Handlungsoptionen zu entwickeln, die moralische Kriterien, ohne sie absolut zu setzen, zur Geltung bringen.

3. Zur inhaltlichen Auslegung ethischer Kompetenz auf die drei moralischen Teilkompetenzen

Bei der inhaltlichen Fassung ethischer Kompetenz und ihrer Auslegung auf die genannten drei moralischen wurden die von Herbart im Anschluss an Aristoteles und Kant aufgestellten sittlichen Ideen zu Rate gezogen. Sie geben für den Unterricht der Sekundarstufe I eine praktikable Orientierung vor, die im Unterricht der Sekundarstufe II, in dem Probleme angewandter Ethiken hinzukommen, erweitert werden muss. Die im Projekt entwickelten Testaufgaben zur Unterscheidung und Erhebung von moralischen Grundkenntnissen, moralischer Urteils- und Handlungskompetenz beziehen sich auf die in der Tradition teils teleologisch, teils

⁴Siehe hierzu Schleiermachers Unterscheidung zwischen pädagogischer Gegenwirkung und sittlicher Entrüstung in: Schleiermacher 1826/1959, S.123f

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

kategorisch und zuweilen auch aporetisch und ideologiekritisch gedeuteten Ideen oder „Elementarurteile“ (vgl. Herbart 1808), insbesondere auf

- die »innere Freiheit« als Fähigkeit, Willensstrebungen anzuhalten, zu beurteilen und zu erweitern,
- die Bildung von Interessen, die einen vielseitigen Motivationshorizont ausmachen,
- ein motivloses Wohlwollen sowohl dem Anderen als auch Fremden gegenüber,
- interindividuelle Rechtsvereinbarungen, die Konflikte zwischen widerstreitenden Positionen reflektieren und regulieren sowie
- kontextbezogene Billigkeitserwägungen, die im Falle der Verletzung einer vereinbarten oder geltenden Regel nicht nur den fraglichen Fall beurteilen, sondern zugleich die Regel im Lichte eines konkreten Falles überprüfen.

Diese genannten Elementarurteile können in der Tradition bis auf Aristoteles (Nik. Ethik) zurückverfolgt werden. Dabei lässt sich innere Freiheit als *hekon* (Freiheit vom und zum Wollen), die Bildung eines umfassenden Motivationshorizontes als *teleiotes* (Arbeit an der eigenen Vollkommenheit), Wohlwollen als *eunoia* (freundschaftliche Gesinnung) Recht als *dike* (im Sinne einer in der Sitte verankerten Rechtsnorm) und Billigkeit als *epieikeia* (angemessene Beurteilung). Die antiken Rückbindung dieser Vorstellungen an den Status des freien Bürgers (*polites*), an den am seiner Bildung arbeitenden Menschen (*paideia*), an Freundschaft (*philia*) und sittliche Entscheidungsfindung (*phronesis*) sowie an Probleme der Rechtsfindung und Rechtsabwägung (*dikaiosyne*) sind in der Moderne dahingehend modifiziert worden, dass Freiheit jedem Menschen zuzuerkennen, Wohlwollen jedem fremden Du gegenüber angezeigt, Rechtsvereinbarungen an die freie Zustimmung der Vertragschließenden und Billigkeit an die Wiedergutmachung des Schadens – wenn möglich beim Opfer und beim Täter – zurückzubinden sind (vgl. Höffe 2004; Benner 2004, 2006).

Die genannten Ideen kommen der Sache nach in allen einschlägigen Lehrplänen für den Ethikunterricht bzw. für vergleichbare Fächer vor. Die von Herbart nach Willensverhältnissen geordneten Elementarurteile lassen sich zur Konstruktion

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

anspruchsvoller Aufgaben zur Testung ethischer Kompetenz heranziehen, in denen auch widerstreitende Auslegungen thematisiert werden. Diese erlauben nicht nur eine Ermittlung dessen, was Schülerinnen und Schüler an moralischen Grundkenntnissen und an moralischer Urteilskompetenz erworben haben. Sie können zugleich hilfreich für die Erhebung von moralischer Handlungskompetenz sein, die sich nicht vorrangig aufs Urteilen, sondern auch auf die Planung konkreter Handlungsvollzüge von der interaktiven Klärung einer Situation bis zum Treffen einer individuellen oder auch gemeinsamen Entscheidung bezieht.

Über die Konstruktion solcher Aufgaben informiert ein zweiter, über Ergebnisse ihrer Auswertung ein dritten Beitrag. Wir schließen diesen Beitrag mit einem noch in Bearbeitung begriffenen und in Pretests zu optimierenden Beispiel zum Thema »Freundschaft« und bitten um Verständnis dafür, dass wir – mit Blick auf die weitere Verwertbarkeit der Aufgabe – nicht die von den Testpersonen einzuschätzenden und auszuwählenden Antworten, sondern nur die Fragen präsentieren können. Das nur in Auszügen wiedergegebene Beispiel kann, wie andere Aufgaben auch, nicht alle thematischen und formalen Aspekte illustrieren. Es soll lediglich zeigen, wie Abstimmungsprobleme in und zwischen Elementarurteilen für das Thema »Freundschaft« so thematisiert werden können, dass aporetische, teleologische, kategorische oder skeptische Aspekte vorkommen.

Hier bitte einfügen: Abbildung 2. Aufgabenkomplex Freundschaft

Wie Abstimmungsprobleme zwischen innerer Freiheit, der Arbeit am eigenen Motivationshorizont, Wohlwollen, Recht und Billigkeit in der Formulierung konkreter Antwortvarianten zur Geltung gebracht werden können und wie getestet werden kann, inwieweit Schülerinnen und Schüler aporetische, teleologische, kategorische, kritische und skeptische Urteilsformen unterscheiden und zueinander in Beziehung setzen können, lässt sich an der Bearbeitung der aus den angegebenen Gründen hier nicht mit abgedruckten Antwortvarianten zeigen. Um wenigstens an einem Beispiel Varianten von Antwortmöglichkeiten zu illustrieren, schließt unser Beitrag mit einer Aufgabe

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

aus einem größeren Komplex zum Thema »Recht/Gleichheit/soziale Ungleichheit«. Sie zeigt zugleich, in welchem Sinne Aufgaben, die ethische Kompetenzen erheben, nicht mit absoluten, sondern mit vorläufigen Antworten experimentieren, die sich im Kontext weitergehender öffentlicher Diskurse durchaus verändern und differenzierteren Antworten Platz machen können.

Hier bitte einfügen: Abbildung 3. Aufgabe aus dem Komplex »Recht/Gleichheit/soziale Ungleichheit«

Testaufgaben zum moralisch-evaluativen Bereich kommen nicht ohne Bezüge auf normative Orientierungen einer aporetischen, teleologischen, kategorischen, kritischen oder skeptischen Ethik aus. Sofern sie mehrere legitime Optionen als Antwortmöglichkeiten zulassen oder, wie die hier zitierte, nach der Identifikation einer moralisch illegitimen Antwort fragen, leisten sie einen Beitrag zu dem Problem, wie ethische Kompetenz so getestet werden kann, dass unzulässige normative Prämissen nach Maßgabe einer reflektierenden moralischen Urteils- und Handlungskompetenz problematisiert werden. Es empfiehlt sich daher, bei der Konstruktion von Testaufgaben zu berücksichtigen, dass urteilende und handelnde Menschen im Bereich ethischer Fragen zuweilen das Falsche kennen und in Unkenntnis einer geeigneten Lösung daher nach dem Besseren suchen müssen. Durch eine Orientierung, die solche Probleme negativer Moralität berücksichtigt, kann ethische Kompetenzforschung ein Stück weit den Fallstricken einer illegitimen Standardisierung moralischer Urteilkraft und Handlungskompetenz entgehen.

Aufgabe der weiteren Arbeit in dem noch nicht abgeschlossenen ersten ist es zu prüfen, inwieweit die hier dargestellte Konzeption in Testaufgaben operationalisiert werden kann, die reliabel und valide sind, d.h. das erfassen, was in der Konzeption theoretisch beschrieben wurde. In diesem Prozess wird sich zeigen, ob die drei theoretisch ausgewiesenen Dimensionen ethischer Kompetenz sich auch empirisch als drei voneinander unterschiedene Kompetenzbereiche darstellen lassen oder sich die Fähigkeiten, die zur Lösung von Aufgaben in den drei Bereichen erforderlich sind, in

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

einem ein- oder zweidimensionalen Kompetenzmodell besser abbilden lassen. Als Ergebnis dieser Arbeit soll ein valides Testinstrument entstehen, mit dem die ethische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern erfasst werden kann. Gelingt dies, würde damit ein Instrument zur Verfügung stehen, dessen Einsatz sowohl Aussagen über die Effektivität des Ethikunterrichts als auch über individuelle Lernfortschritte in diesem Bereich erlaubt.

Über die Arbeit an der Entwicklung von Aufgaben zur Ausarbeitung dieses Instruments und über erste empirische Resultate bei der Klärung der Dimensionalitätsstruktur der hier vorgestellten Konzeption zur Erfassung ethischer Kompetenz berichten die beiden folgenden Aufsätze.

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

Abbildung 1. Tableau ethischer Urteilskompetenz

(I) moralische Grundkenntnisse	
(II) moralische Urteilskompetenz	(III) moralische Handlungskompetenz

Abbildung 2. Aufgabenkomplex Freundschaft

Um jemanden als Freund zu gewinnen, muss man selbst ein guter Freund sein können. Dazu gehört unter anderem, Vertrauen schenken zu können, zuverlässig zu sein, Stärke zu beweisen, ehrlich zu sein und in verschiedenen Situationen Hilfsbereitschaft zu zeigen. Im Folgenden werden dir einige Fragen zum Thema Freundschaft gestellt, die an unterschiedliche philosophische Denkformen anschließen.

(Es folgt zunächst ein informativer Text zur Unterscheidung zwischen Nutzen, Lust- und Tugendfreundschaft bei Aristoteles.)

1. Welche der folgenden Aussagen über die Freundschaft trifft **nicht** auf Aristoteles zu?
(Es folgen an dieser Stelle Antwortmöglichkeiten A-D.)
2. Tim möchte gern der Freund von Oliver werden. Was macht Tim nach Aristoteles zu einem wahren Freund?
(Es folgen an dieser Stelle Antwortmöglichkeiten A-D.)
3. Freundschaften können sich auch in schwierigen Situationen bewähren. Beschreibe an einem Beispiel, wie Freundschaft auch schwierige Situationen bestehen kann.
(Es handelt sich hierbei um eine halboffene Frage ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten.)
4. Tim wird bei einer Klausur des Betrugers bezichtigt. Sein Freund Oliver hat verschiedene Möglichkeiten, darauf zu reagieren. In welchem Fall erweist er sich **nicht** als echter Freund?
(Es folgen an dieser Stelle Antwortmöglichkeiten A-D.)

(Es folgt an dieser Stelle ein informativer Text zu modernen Konzepten von Freundschaft, die über den Bereich der antiken Polis hinausgehen.)

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

5. Die Freunde Tim und Oliver verlieben sich in dasselbe Mädchen. Welcher Umgang mit dem Problem ist unter Anerkennung der Würde jeder der beteiligten Personen angemessen?
(Es folgen an dieser Stelle Antwortmöglichkeiten A-D.)
6. Tim und Oliver bewerben sich um denselben Ausbildungsplatz. Wie sollten sie als Freunde mit dem Problem der Konkurrenz umgehen?
(Es folgen an dieser Stelle Antwortmöglichkeiten A-D.)
7. Zu einer Freundschaft kann auch das gegenseitige (produktive) Kritisieren gehören. Dies kann auf ganz unterschiedliche Weise geschehen und auch der Umgang mit Kritik kann sehr unterschiedlich sein. Welche Art der Kritik ist einer Freundschaft angemessen?
(Es folgen an dieser Stelle Antwortmöglichkeiten A-D.)
8. Welche Gründe gibt es, eine Freundschaft abubrechen?
(Es handelt sich hierbei um eine halboffene Frage ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten.)

Abbildung 3. Aufgabe aus dem Komplex »Recht/Gleichheit/soziale Ungleichheit«

Menschen unterscheiden sich nach Geschlecht, Alter, Größe, Gewicht, Gesundheit, Lebenserwartung, Einkommen, Vermögen, Aussehen, Geschmack, Lebensart oder Beruf. Trotzdem spricht man in der Ethik von der Gleichheit aller Menschen, wenn es um ihre Würde und ihre Rechte geht. Für welchen der folgenden Sachverhalte gilt diese ethische Gleichheit **nicht**?

- | | | |
|---|-------------------------------------|--|
| A | <input type="checkbox"/> | Streben nach Glück |
| B | <input type="checkbox"/> | Führen eines menschenwürdigen Lebens |
| C | <input type="checkbox"/> | Wahl des Beruf und der persönlichen Lebensform |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> | Einkommen und Besitz |

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

LITERATURVERZEICHNIS

- Aristoteles (384/3-322): Philosophische Schriften in 6 Bänden. Wiss. BG: Darmstadt.
- Benner, Dietrich (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Kritik in der Pädagogik. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 96-110. Weinheim. Beltz.
- Benner, Dietrich (2004): Negative Moral – eine zeitgemäße Form der Moralerziehung? Vortrag auf der Tagung der Kommission Allgemeine Bildung der EDK an der Universität Bern vom 4.-5. März 2004. In: Hügli, A./Thurmherr, U. (Hrsg.) (2006): Ethik und Bildung. S.83-130.
- Benner, Dietrich (2006): Moral und Bildung. Über ihr problematisches Verhältnis in der griechischen Polis und in der Bildungstheorie der Moderne. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, S.168-191.
- Benner, D./Krause, S./Nikolova, R./Pilger, S./Schluß, H./Schieder, R./Weiß, T./Willems, J.: Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua. In: Benner, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. Schoeningh. Paderborn:, S. 141-156.
- Brüning, B. (2003): Philosophieren in der Sekundarschule – Methoden und Medien des Philosophierens. Beltz: Weinheim und Basel.
- Fischer, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin. Academia Richarz
- Fischer, W. (2004): Sokrates pädagogisch, hrsg. von J. Ruhloff und Ch. Schönherr. Königshausen und Neumann: Würzburg.
- Frischmann, B./Mohr, G. (1997): Erziehungswissenschaft – Bildung – Philosophie. Beltz: Weinheim und Basel.
- Herbart, J.F. [1808]: Allgemeine praktische Philosophie - Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral. In: Herbart, J.F.: Werke. Bd.8. hrsg. von Hartenstein, G. Voss.: Leipzig u.a. 1851.
- Herzig, B. (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit: Grundlagen und schulische Anwendungen. Münster u. a.: Waxmann.
- Höffe, O. (2004): Werte in Demokratischen Bildungsinstitutionen. Vortrag auf der Tagung der Kommission Allgemeine Bildung der EDK an der Universität Bern vom 4.-5. März 2004. In: A. Hügli/U. Thurmherr (Hrsg.) (2006): Ethik und Bildung, S. 51-81.
- Kant, I. [1785]: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Kant, I.: Werke in 12 Bänden.

Dietrich Benner/Roumiana Nikolova/Jana Swiderski - *Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK*

Bd.7. hrsg. von W. Weischedel. 11.Aufl. Suhrkamp: Frankfurt/Main 1991.

Klieme E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: URL: <http://kompetenzmodelle.dipf.de> (Stand: 15.10.2009)

Lind, G. (2002): Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. 2. Aufl. Logos: Berlin.

Lind, G. (2003): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. Oldenbourg: München.

Martens, E. (2005): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Siebert: Hannover.

Nietzsche, F. (1887): Zur Genealogie der Moral. In: Ders.: Werke in drei Bänden, hrsg. von K. Schlechta. Band 2, S. 761-900. München: Hanser.

Oser, F. (1998): Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften 9. Heft 4, S. 597-608.

Pleines, J. (1991): Zum teleologischen Argument in der Philosophie. Aristoteles – Kant – Hegel. Königshausen & Neumann. Würzburg.

Rest, J. (1979): Development in Judging Moral Issues. University of Minnesota Press.

Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: M. Borrelli/J. Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2, S. 148-157. Baltmannsweiler: Schneider.

Schleiermacher, F. [1826]: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ausgewählte pädagogische Schriften. hrsg. von E. Lichtenstein. Schöningh: Paderborn 1959.

Spaemann, R./Löw, R. (1985): Die Frage Wozu? Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens. Piper: München/Zürich.