



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Moralische Kompetenz und ihre Bedeutung für das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft

verfasst von / submitted by

Judith Hasenauer (BA)

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

INHALT

EINLEITUNG	5
1. ZU DEN BEGRIFFEN MORAL, MORALITÄT UND ETHIK	8
2. DIE SOGENANNT WERTEDEBATTE UND DIE ANTWORT EINES BILDUNGSTHEORETISCH FUNDIERTEN ETHIKUNTERRICHTS	9
2.1. CHARAKTERISTIK DER „WERTEDEBATTE“	9
2.1.1. Orientierung(slosigkeit) ohne Werte?.....	16
2.1.2. Liberalismus vs. Kommunitarismus	18
2.2. AUFGABE DER SCHULE IN BEZUG AUF ETHISCH-MORALISCHE KOMPETENZ – ZUM ZUSAMMENHANG VON ERZIEHUNG/BILDUNG UND DEMOKRATIE	24
2.2.1. Warum Ethikunterricht?	31
2.3. VERSTÄNDNIS VON ETHIK UND AUFGABE DES ETHIKUNTERRICHTS	32
2.3.1. Kompetenz und Erziehung/Bildung	33
2.3.2. Negative Moralisierung	34
2.3.3. Aufgabe und Ziel von Ethikunterricht.....	36
2.4. ETHISCH-MORALISCHE KOMPETENZ UND DAS PROJEKT ETiK.....	40
2.4.1. Erste Ergebnisse von ETiK-International-Wien.....	49
ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG	50
3. DIE BESONDERHEITEN ETHISCH-MORALISCHER KOMPETENZ IN DER HETEROGENEN GESELLSCHAFT.....	51
3.1. DEMOKRATIE UND IHRE MORALISCHEN GRUNDPFEILER	51
3.2. MITBESTIMMUNG – PARTIZIPATION ALS BEDEUTSAMES MOMENT ETHISCH-MORALISCHER KOMPETENZ.....	57
Zusammenfassung und Schlussfolgerung	60
3.3. ETHISCH-MORALISCHE ARGUMENTATIONSFÄHIGKEIT	62
4. ANALYSE DER ANTWORTEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN IM HINBLICK AUF ETHISCH-MORALISCHEN ARGUMENTATIONSFÄHIGKEIT	73
4.1. METHODISCHES VORGEHEN	74
4.1.1. Auswahl des Materials.....	74
4.1.2. Kategorienbildung	78
4.2. AUSWERTUNG.....	85
ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	94
5. RESÜMEE.....	96
LITERATUR	99
ANHANG	105
AUSWERTUNG DER ANTWORTEN.....	105
ABSTRACT (DEUTSCH).....	125
ABSTRACT (ENGLISH).....	125
CURRICULUM VITAE	126

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich beim Entstehen dieser Arbeit unterstützt haben.

Besonderer Dank gilt Univ. Prof. i.R. Mag. Dr. Breinbauer, die mich mit zahlreichen Ideen und fachlicher Kompetenz begleitet hat und sich für alle meine Fragen Zeit genommen hat.

Darüber hinaus danke ich meinen Eltern, Hildegard und Gerhard Hasenauer, die mir nicht nur mein Studium ermöglicht haben, sondern mir auch stets zur Seite standen, mir Motivation und Verständnis boten.

Ich danke meinen Freunden, die immer ein offenes Ohr für meine Gedanken und Zweifel hatten.

EINLEITUNG

Gemeinschaft und Autonomie sind zwei Begriffe, die auf den ersten Blick zwei unterschiedliche Charakteristika menschlichen Daseins beschreiben und im philosophischen Diskurs oft als widerstreitende Prinzipien betrachtet werden. Ersteres zeichnet sich dadurch aus, aus mehreren Menschen zu bestehen, die etwas gemeinsam sind oder tun – eine Gruppe, die durch etwas Gemeinsames gekennzeichnet ist. Autonomie, Selbstbestimmung hingegen bezeichnet eine Eigenschaft des Einzelnen – die Fähigkeit, selbstständige Entscheidungen zu treffen, welche frei in dem Sinne sind, als sie ohne äußeren Zwang getroffen werden.

Betrachtet man diese Begriffe nun mit Bezug auf das gesellschaftliche Zusammenleben, könnte man in einem vorschnellen Schluss meinen, dass in erster Linie die Gemeinschaft, das Gemeinwohl dieses Zusammenleben ausmachen. Gemeinschaft erscheint als ein Wert, dem zentraler Stellenwert zukommt. Insofern, als eine Gemeinschaft aus Individuen besteht, die möglichst nicht auf ihre Autonomie verzichten wollen, stellt sich die Frage der Verträglichkeit dieser beiden Prinzipien. In vielen Fällen scheint dieser Wert in einem gewissen Widerspruch zur Autonomie zu stehen. Grenzenlose Autonomie ist in einer Gesellschaft (wie der unsrigen) nicht möglich, da für das funktionierende Zusammenleben gewisse Regeln und Grenzen aufgestellt wurden. Durch diese ist man in gewisser Weise an äußere Zwänge gebunden. Die Autonomie muss also zum Wohle der Gemeinschaft begrenzt werden. Solche Grenzen ist man in gewissem Ausmaß bereit in Kauf zu nehmen – entscheidet sich also vielleicht wieder autonom zu Akzeptanz und Einhaltung dieser Grenzen, wodurch man sich in seiner Autonomie nicht beschränkt fühlt. Eine funktionierende Gesellschaft zeichnet sich dann vielleicht als sensibles Gleichgewicht zwischen Autonomie und Gemeinschaft aus (vgl. u.a. Etzioni 1997, S. 9f). Ob man gesellschaftliche Regeln und Grenzen einhalten möchte, scheint auch mit dem Grad der persönlichen Zustimmung zu diesen Regeln zu tun zu haben. Es scheint also davon abzuhängen, inwiefern man die Regeln für sinnvoll, gut oder gerecht erachtet.

Wenn sich die Gesellschaft verändert – und dabei das Gemeinsame weniger oder das Unterscheidende mehr wird – könnten auch andere Regeln und Grenzen notwendig werden. Die Debatte rund um Menschen auf der Flucht, die in den letzten Jahren laut wurde, zeigt dies sehr gut auf. Es gibt die Befürchtung, dass zu wenig gemeinsame Wertvorstellungen das funktionierende Zusammenleben in der Gesellschaft bedrohen. Dies beantwortete die Politik mit sogenannten Wertekursen und einem Guide für Flüchtlinge. Dahinter steckt die Idee, dass unsere Gesellschaft durch bestimmte Grundwerte gekennzeichnet ist (wie Demokratie, Freiheit u.a.) hinter welche nicht zurückgegangen werden soll und welche daher erhalten und weitergegeben

werden müssen. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive betrachtet muss man sich die Frage stellen, wie ethisch-moralische Anschauungen – Vorstellungen über das gute Zusammenleben in einer Gemeinschaft – vermittelt werden können. Und weiter muss man fragen: Was ist eigentlich das, was das gesellschaftliche Zusammenleben kennzeichnet und sichert, das vermittelt werden muss?

Für Dietrich Benner zeigt die gesellschaftliche und kulturelle Heterogenität, durch die mannigfache Weltanschauungen und Meinungen vorhanden sind, den Bedarf an einem Ethikunterricht auf, der ethisch-moralische Kompetenz – also einen reflektierten Umgang mit Ethik und Moral – lehrt (vgl. u.a. Benner 2015, S. 198). Die Heranwachsenden sollen ein Instrument in die Hand bekommen, das es ihnen ermöglicht, „in problematischen, moralischer Reflexion bedürftigen Situationen und Kontexten“ (Benner 2013, S. 11) vernunftgeleitet zu prüfen, zu beurteilen und zu handeln. Ob Ethikunterricht oder der flächendeckendere Religionsunterricht dies zu leisten vermögen, wurde mit einer großangelegten ETiK¹-Studie in Deutschland und mittlerweile auch in anderen Ländern untersucht. Auch Österreich sollte in die Studie einbezogen werden. Es konnte aber nur eine kleine Wiener Teilstudie finanziert werden, die – im Unterschied zur deutschen Studie – anhand qualitativer Testergebnisse einen Eindruck davon gewinnen wollte, wie Schülerinnen und Schüler der gymnasialen 6. Klassen ihre Antworten auf ethische Fragestellungen begründen. Damit kann ein Blick darauf geworfen werden, inwiefern bei Schülerinnen und Schülern sowohl die Bereitschaft vorhanden ist, sich begründend zu einem ethischen Sachverhalt zu äußern, als auch die Fähigkeit zu gesellschaftlich relevanten argumentativen und partizipatorischen Kompetenzen in Bezug auf Ethik und Moral. Auf dieser Basis kann versucht werden, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

Inwiefern zeigen Schülerinnen und Schüler der untersuchten 6.Klassen Gymnasium in ihren Antworten auf die Items des ETiK-Fragebogens jene ethisch-moralische Kompetenzen, die für das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft bedeutsam sind? (Gefragt wird damit vor allem nach der sogenannten Partizipationskompetenz bei Schülerinnen und Schülern.)

Diese Fragestellung schließt an den gegenwärtig geführten Diskurs über das Erfordernis der Kenntnis bestimmter (sogenannter europäischer) Werte für gesellschaftliche Integration an. Auf diesen Diskurs soll in der Arbeit eingegangen werden um herauszufinden, wie ein bildungstheoretisch fundierter Ethikunterricht darauf antworten könnte. Um Aussagen über die

¹ Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen im Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen

sogenannten Partizipationskompetenzen machen zu können, wird im empirischen Material danach geforscht, wie sich in den Antworten der Schülerinnen und Schüler die bedeutsame Fähigkeit des ethisch-moralischen Argumentierens zeigt. Diese Bedeutung des Argumentierens im Zusammenhang mit der Partizipationskompetenz soll in der Arbeit erarbeitet werden.

Da die Frage im Zusammenhang der Evaluierung von Kompetenzen steht, die in der Schule (im Ethik- oder Religionsunterricht) vermittelt werden, wird in der Arbeit auch erörtert, wessen Aufgabe es ist diese Kompetenzen zu vermitteln. Antworten darauf verlangen etwa nach einem Ethikunterricht, Philosophieunterricht, oder nach konfessionellem Religionsunterricht. Dabei wird Ethikunterricht oft als Ersatz des Religionsunterrichts gehandhabt, während neuere Positionen die Notwendigkeit eines solchen unabhängig vom konfessionellen Religionsunterricht betonen (vgl. u.a. Benner 2016).

Nach einer grundlegenden Verortung der Begriffe Moral, Moralität und Ethik im ersten Kapitel der Arbeit wird im zweiten Kapitel eine Beschreibung und Analyse der sogenannten Wertedebatte vorgenommen. Anschließend wird auf die Aufgabe der Schule und die theoretische Legitimation von Ethikunterricht eingegangen. Es wird dabei vor allem auf Dietrich Benner (2008, 2013, 2015, 2016) Bezug genommen, der eine Auslegung der Begriffe Kompetenz, Erziehung und Bildung anbietet, welche Grundlage des Konzepts ethisch-moralischer Kompetenz sind. So soll die spezifische Bedeutung eines solchen Unterrichts für die Frage nach gesellschaftlich relevanten ethisch-moralischen Kompetenzen erörtert werden. Im Zuge des zweiten Kapitels wird anschließend basierend auf diesen Überlegungen der Begriff der ethisch-moralischen Kompetenz erörtert und das Forschungsprojekt ETiK, mit dem sich auch diese Arbeit beschäftigt, dargestellt.

Das dritte Kapitel stellt zentrale Merkmale der heterogenen demokratischen Gesellschaft heraus um genauer zu bestimmen, was die spezifischen Herausforderungen in diesem Zusammenleben sind, die einen ethisch-moralisch kompetenten Umgang erforderlich machen. Hierfür wird schließlich mit Bezug auf verschiedene Theorien eine ethisch-moralische Argumentationsfähigkeit beschrieben, welche als bedeutender Aspekt gesellschaftlicher Partizipationsfähigkeit anhand der Begründungen der Schülerinnen und Schüler im empirischen Teil untersucht wird. Diese Begründungen finden sich in einem von drei Testheften, das im Zuge der österreichischen Teilstudie des Projekts ETiK zur Anwendung kam. Mit diesem Testheft wurden 87 Schülerinnen und Schüler verschiedener Wiener Gymnasien dazu aufgefordert, die von ihnen gewählte Antwort auf Multiple Choice Fragen zu begründen bzw. hatten Raum für Kommentare. Mit diesen Begründungen kann – so die Motivation für diese Arbeit – etwas in den Blick genommen

werden, das in den rein quantitativen Erhebungen verlorengeht, in welchen von vornhinein definiert ist, was richtig und was falsch ist und andere Herangehensweisen oder ‚gute Gründe‘ nicht beachtet werden können.

1. ZU DEN BEGRIFFEN MORAL, MORALITÄT UND ETHIK

Stellt man Überlegungen zur alltagssprachlichen Verwendung der Begriffe Moral, Moralität und Ethik an, scheint Moral etwas zu sein, das unterschiedlichste Vorstellungen davon meint, wie man sich verhalten soll. Moral scheint etwas Intersubjektives zu sein, das erst durch das gesellschaftliche Zusammenleben relevant wird. Durch den anderen und das Zusammenleben mit ihm werde ich ihm schuldig, mich möglichst gut zu verhalten. Wie dies dann begründet wird – zum Beispiel so, dass Zusammenleben nur dadurch funktionieren kann, dass auch ich will, dass man sich mir gegenüber gut verhält etc. – ist wiederum unterschiedlich. Solche Begründungen der Moral fallen in den Bereich der Ethik, welche es sich zur Aufgabe macht, theoretische Überlegungen zur Moral und Moralität des Menschen anzustellen.

Hausmanninger beschreibt Moral und Ethos – zwei synonym verwendete Begriffe – als Vorstellungen davon, was gut und böse ist und wie in konkreten Situationen zu handeln ist (vgl. Hausmanninger 2005, Abschnitt 3 [online]). Das griechische Wort ethos bezeichne Sitten, Gebräuche, Gewohnheiten. Diese Wortherkunft, die Regelhaftes bezeichne, das „individuell und sozial bindend“ (ebd.) sei, macht die Verwendung der Begriffe im dargestellten Sinne für Hausmanninger plausibel. Tatsächlich erscheinen moralische Vorstellungen als mehr als bloße Vorstellungen, da sie eine Art der Verpflichtung mit sich bringen. Zum einen ist es also durchaus subjektiv, was konkret als das richtige Verhalten betrachtet wird, zum anderen aber auch durch gewisse Normen gekennzeichnet – eben jene Regelhaftigkeit, die Moral ausmacht. Wir haben es also mit etwas zu tun, das nicht, wie etwa ein Gesetz, niedergeschrieben und fixiert ist, dennoch aber für eine bestimmte Gruppe an Menschen oder Menschen allgemein bindend ist.

Hausmanningers Ausführungen stützen diese Einsicht, wenn er schreibt, dass Moral jene „normativen Größen“ genannt werden, „die ein Individuum für sich und sein Leben als bindend erachtet“ (ebd.). Im nächsten Absatz führt der Autor fort: „In der Regel werden Moralvorstellungen jedoch auch von mehreren Menschen geteilt“ (ebd.). Aus solchen gemeinsamen Moralvorstellungen einer Gruppe könne diese „ihre moralische Identität gewinnen“ (ebd.).

Der Ethik gehe es um die „kritische Sichtung und Begründung von Moralvorstellungen, also um die Erarbeitung dessen, was Moralität ist, die Überprüfung bestehender Moralvorstellungen

auf ihre Moralität und den Entwurf von normativen Lösungen für neue moralische Problemstellungen“ (Hausmanninger 2005, Abschnitt 3 [online]). Ethik tritt als reflektierende wissenschaftliche Disziplin auf, welche sich mit inhärent gegebenen Moralvorstellungen bewusst beschäftigt. Sie möchte sowohl die Moralität des Menschen an sich behandeln, also die Frage, warum der Mensch ein moralischer ist, als auch die Inhalte moralischer Anschauungen hinterfragen und begründen.

Mit diesen inhaltlichen Begriffsbestimmungen ist noch nicht geklärt, ob es gewisser gemeinsamer Moralvorstellungen bedarf, um in einer Gesellschaft zusammenzuleben und wie damit umgegangen werden kann, wenn solche gemeinsamen Moralvorstellungen durch Zuwanderung nicht mehr gegeben sind. Das nächste Kapitel widmet sich nun der sogenannten Wertedebatte, um diese Fragen zu behandeln.

2. DIE SOGENANNTTE WERTEDEBATTE UND DIE ANTWORT EINES BILDUNGSTHEORETISCH FUNDIERTEN ETHIKUNTERRICHTS

„Der öffentliche, demokratische Diskurs hängt entscheidend davon ab, ob eine Gesellschaft und die Einzelnen in ihr gewillt und fähig sind, sich im Leben durch Selbstdenken statt durch autoritäre Vorgaben zu orientieren.“

- Ekkehart Martens (2003, S. 36)

In diesem Kapitel soll in die Beantwortung der Forschungsfrage theoretisch eingestiegen werden. Bei der Erarbeitung einer Antwort auf die Frage, welche ethisch-moralischen Kompetenzen besondere Bedeutung in der heterogenen Gesellschaft haben, drängt sich der aktuelle Diskurs rund um die Integration von Flüchtlingen auf. Hier und im Folgenden als ‚Wertedebatte‘ bezeichnet, soll dieser Diskurs dargestellt werden und die Relevanz der verschiedenen Positionen für einen ethisch-moralisch bildenden Unterricht erarbeitet werden.

2.1. CHARAKTERISTIK DER ‚WERTEDEBATTE‘

In der Annahme, dass unsere Gesellschaft durch gewisse Werte ausgezeichnet ist, welche besondere Bedeutung für das Zusammenleben haben, hat das Bundesministerium für Inneres im Rahmen der Debatte um Integration der Menschen auf der Flucht einen Katalog von Werten

zusammengestellt (s. B.M.I.: Refugee Guide [online]). Außenminister Sebastian Kurz forderte sogenannte „Orientierungs- und Wertekurse“ (Springer in DerStandard vom 19.11.2015) für Flüchtlinge. Diese Kurse sollen einen „Überblick über die Grundwerte des Zusammenlebens“ geben (ebd). Der Refugee Guide möchte erste und grundlegende Informationen, Rechte, Pflichten und Werte, die in Österreich gelten, vermitteln. So werden sowohl Informationen, wie die Staatssprache, die Bundesländer und die Einwohnerzahl als auch über Asylrecht und Asylverfahren angeführt. Außerdem werden fünf Grundregeln (Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichberechtigung und Kinderrechte) anhand verschiedener inhaltlicher Ausprägungen erklärt. Eine der genannten Grundregeln ist das Thema Menschenwürde. Als unumstößliches Grundrecht jedes Menschen scheint es durchaus berechtigter Weise als wertvolles Prinzip in einer Gesellschaft verankert. Solche Grundrechte müssen auch bei ethischen und moralischen Entscheidungen berücksichtigt werden, bieten also Orientierung. Was jedoch genau unter Menschenwürde zu verstehen ist, bleibt dabei noch diskussionswürdig. Man kann den Versuch unternehmen, den Begriff inhaltlich zu füllen, wie es etwa im Refugee Guide geschehen ist. Unter dem Begriff der Menschenwürde werden die Beispiele gleiche Rechte aller, Zivilcourage, Höflichkeit, das Verbot von Gewalt und sexueller Belästigung, sowie Rücksicht auf andere Menschen genannt (s. B.M.I.: Refugee Guide [online]). Es werden also gesetzlich verankerte Normen angeführt, aber auch gewisse Werte, welche versuchen eine Grundhaltung auszudrücken. Höflichkeit, so heißt es im Refugee Guide, sei auch zwischen Mann und Frau wichtig. Mit dem Beispiel des Händeschüttelns wird ausgeführt, wie sich Höflichkeit ausdrücken kann (vgl. ebd). Es würde, so könnte man daraus schließen, die Würde der Frau verletzen, gäbe ein Mann zwar anderen Männern die Hand, nicht aber einer Frau. Damit wird der Refugee Guide jedoch auch bereits ziemlich spezifisch und legt fest, wie sich die Respektierung der Menschenwürde ausdrücken kann. Umgekehrt ist die Anerkennung des bedeutsamen Werts ‚Menschenwürde‘ mit der Übernahme des kulturell geprägten Händeschüttelns noch nicht gesichert. Eine anders verstandene Höflichkeit kann durchaus ebenfalls im Sinne der Menschenwürde sein. Dies zeigt, dass die inhaltliche Bestimmung solcher Werte schwierig ist.

Diese Position vermittelt den Eindruck, dass es für das Zusammenleben einen Konsens über gewisse Werte braucht. Als anderes Beispiel zu dieser Position lässt sich das sogenannte Weltethos nennen, welches das Bedürfnis nach solchen einheitlichen Werten für die ganze Welt (und nicht bloß eine Gesellschaft) postuliert und das Vorhandensein solcher gemeinsamer Werte quer durch alle Weltreligionen erkennt. Das Weltethos soll als allen gemeinsames Ethos zu einer friedlichen Weltordnung beitragen. In Anlehnung an die Erklärung zum Weltethos

(Parlament der Weltreligionen 1993) lassen sich folgende als die zentralen Werte nennen: Gewaltlosigkeit/ Ehrfurcht vor dem Leben, Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung, Toleranz und Wahrhaftigkeit, Gleichberechtigung von Partnerschaft von Mann und Frau.

Georg Cavallar² würdigt das Bemühen des Außenministers in einem Artikel in der Tageszeitung „Der Standard“ insofern, als er einräumt, dass jeder demokratische Rechtsstaat ein berechtigtes Interesse daran habe, „die Werte, die ihn ausmachen, an die nachwachsende Generation oder Immigrantinnen und Immigranten weiterzugeben“ (Cavallar in DerStandard vom 22.11.2015). Ein Rechtsstaat könne Werte wie Demokratie nur erhalten kann, indem er sie auch an alle seine Mitglieder weitergebe. Es sei naiv zu hoffen, dass „Asylwerber schon ‚irgendwie‘ (Hervorh. i. Orig) an der Art von Demokratie und Freiheit interessiert sind, wie das die Mehrheitsgesellschaft definiert“ (ebd.). Um Demokratie zu begründen, braucht es für ihn eine Rechtsphilosophie, die „Werte bzw. Normen wie Demokratie, Volkssouveränität oder rechtliche Gleichheit als legitim nachweist“ (ebd.). Er beschreibt reale Differenzen in Kultur und Weltanschauung, die für den demokratischen Rechtsstaat zentralen Werten entgegenlaufen können. Cavallar kritisiert die Position, dass AsylwerberInnen grundsätzlich an hiesigen demokratischen Werten interessiert seien (vgl. ebd.). Er betont jedoch, dass dies nicht bedeute, es müsse einen Zwang zu weltanschaulichen Werten geben, vielmehr geht er davon aus, dass es Aufgabe der Schule sei, moralische und religiöse Bildung zu vermitteln.

Hier zeigt sich bereits deutlich das der Debatte zugrundeliegende Problem: In der Annahme, die Gesellschaft sei durch gewisse Werte gekennzeichnet, welche sie gleichsam zusammenhalten, wird aufgrund der steigenden Zahl an Menschen mit eventuell konträren Wertvorstellungen eine Gefahr für die Stabilität der Gesellschaft gesehen – ein Konsens ist dann nämlich womöglich nicht mehr gegeben.

Zur Beantwortung des Problems, dass zentrale Werte für unser Zusammenleben gesichert werden müssen, indem sie an Menschen mit anderen Wertvorstellungen weitergegeben werden, bietet der Refugee Guide einen ersten Schritt. Damit scheint jedoch das grundlegende Problem noch nicht gelöst, da Moralvorstellungen durch einen Guide kaum verändert werden können. Sofern also das Zusammenleben der Gesellschaft durch diese Werte gekennzeichnet ist, ist durch die Zusammenfassung der zentralen „Grundregeln“ die Anerkennung dieser noch nicht gesichert. Für Cavallar ist die Anerkennung dieser Werte durch Zuwanderung zwar gefährdet, einen Zwang müsse es jedoch nicht geben – er bringt die Aufgabe der Schule ein.

² Georg Cavallar ist Dozent für Philosophie an der Universität Wien. Die in der Arbeit zitierten Zeitungsartikel sind online abrufbar. URL s. Literaturverzeichnis.

Cavallar nimmt Gedanken auf, die in ähnlicher Weise schon bei Ottfried Höffe (2006) auftauchen. Höffe wirft im Zusammenhang seiner Begründung notwendiger Werte in Bildungsinstitutionen demokratischer Gesellschaften die Frage auf, warum „Religionsgemeinschaften sich den Grundwerten einer liberalen Demokratie unterwerfen sollen“ (ebd., S. 62). Er entwirft drei zentrale Argumente zur Beantwortung dieser Frage, nämlich zum einen das „legitime Eigeninteresse des Gemeinwesens, jenes Recht auf Selbsterhaltung als liberale Demokratie, das auf deren Anerkennung durch nachwachsende Bürger angewiesen ist“ (ebd.). Die zweite Strategie besagt, dass diese demokratischen Grundwerte universale Gültigkeit besitzen und somit nicht kulturspezifisch sind (vgl. ebd.). In der dritten Strategie beschreibt Höffe (2006), dass in dem Maße, in dem Religionsfreiheit und Religionssicherheit seitens des Gemeinwesens garantiert würde, auch die Grundwerte liberaler Demokratie, welche dies erst garantieren, anerkannt werden müssen (vgl. ebd., S. 62).

Höffe geht also nicht nur davon aus, dass es notwendig ist, gemeinsame Werte innerhalb eines Gemeinwesens zu haben und zu erhalten, sondern postuliert, dass diese Werte auch universale Gültigkeit besitzen. Dadurch sind für Höffe diese Werte bereits fixiert und dahinter darf nicht mehr zurückgegangen werden. Andere Werte, die den demokratischen widersprechen, sind diesen unterzuordnen. Für Höffe sind dies vor allem religiöse Werte. Es klingt plausibel, dass jene Werte, welche den Staat, das Gemeinwesen ausmachen, erhalten werden müssen. Man könnte den Eindruck gewinnen, dass Werte, die als notwendig postuliert werden, dogmatisch werden und somit nicht mehr veränderlich sind. Damit wir es jedoch nicht mit Werten zu tun haben, welche von einer Gruppe von Menschen festgesetzt und den anderen gleichsam aufgezwungen werden, bedürfen diese Werte der Begründung und Legitimation. Sie müssen also allererst gerechtfertigt und ausgehandelt werden, damit nicht bestimmte Werte dogmatisch werden und das Potential der Weiterentwicklung verlieren. Werte, für die universelle Gültigkeit beansprucht wird, sind nicht mehr sehr flexibel und verhandelbar.

Gleichzeitig kann die Negierung jeglicher Wertvorstellungen in einem Zusammenleben nicht wünschenswert sein, da Gruppen von Individuen sich aufgrund von moralischen Vorstellungen an etwas orientieren, das sie für zustimmungswürdig halten (vgl. Hausmanninger 2005, Abschnitt 4 [online]) – ohne einem gesetzlich auferlegten Zwang zu folgen. Werte können durch ihre dogmatische Festsetzung Gefahr laufen inhaltlich leer zu werden oder ad absurdum geführt werden. Man nehme das Beispiel des Wertes Toleranz. Toleranz scheint in einer heterogenen Gesellschaft wichtig – dennoch kann der Bedarf verschiedener gemeinsamer Werte zeigen, dass nicht jede andere Ansicht einfach toleriert werden kann, da auch andere Prinzipien des Zusammenlebens in einer Gesellschaft gesichert werden müssen. Das zeigt das Problem auf, dass,

selbst wenn man die für das Zusammenleben notwendigen Werte bestimmen kann, damit das adäquate Verständnis der Werte noch nicht gegeben ist. Ein Wert scheint immer der Diskussion und Auslegung zu bedürfen, spricht also nicht für sich allein. Dennoch muss selbst bei diesem Zugeständnis zumindest der Wert des Diskutierens vorausgesetzt werden. Ein Verzicht auf jegliche Grundlegung von Werten scheint daher kaum möglich.

Im Rahmen der sogenannten Flüchtlingskrise erhalten Darstellungen, welche die Notwendigkeit gemeinsamer Werte aufzeigen, schnell einen warnenden Charakter. Strasser zeigt die Bedeutung davon auf, dass zwischen jenen Werten, die geschützt werden müssen und einer durchaus positiven kulturellen und wertanschaulichen Vielfalt unterschieden werden muss:

Peter Strasser³ (Die Presse vom 9.1.2016) beschreibt, dass hinter dem Begriff der Leitkultur, der oft in diesem Zusammenhang fällt, eine Angst vor Überfremdung stecke (vgl. ebd.). Unter Leitkultur wird dabei „die rechtlich festzuschreibende Vorrangstellung besonderer Merkmale der eigenen Kultur“ verstanden. Strasser schlägt vor, den Begriff nicht zu eng zu fassen, sondern viel mehr im Sinne Habermas sich zu den Grundprinzipien der Verfassung diskursiv und wehrhaft zu bekennen. Die Grundsätze unseres Rechtsstaates verlangen regelrecht nach Toleranz und Vielfalt, argumentiert Strasser (vgl. ebd.). Die Verfassung eines liberaldemokratischen Rechtsstaats sei bereits die „Bekanntnis zur aktiven Förderung der kulturellen Vielfalt und in Prinzipienfragen eine Ausrichtung auf die Menschheit insgesamt“ (ebd.). Damit will Strasser aufzeigen, dass sich eine Verfechtung hiesiger bedeutender kultureller Werte und eine Offenheit für Vielfalt nicht widersprechen, sondern es die demokratischen Werte regelrecht verlangen.

Die Grenzen zwischen berechtigtem Interesse an der Erhaltung gewisser für den Rechtsstaat grundlegender Werte und der aus einer Angst vor dem Fremden, welches das Bekannte zu überschwemmen droht, entstandenen Propagierung notwendiger Werte werden nicht immer klar gezogen. Fraglich ist, inwiefern man auf diese Angst mit der Verpflichtung auf einen einheitlichen Wertekanon antworten kann und soll, da damit schnell Differenzen und Unterschiede verneint werden und auch einer fruchtbaren Diskussion der Boden entzogen wird -womit wir den Grundlagen der Demokratie den Rücken zukehren würden.

Anschließend an Strassers Argumentation lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass inhaltliche Moralvorstellungen verhandelbar bleiben können, soweit sie den Grundsätzen des Staates nicht widersprechen. Was dies genau bedeuten kann, wird in Kapitel 3 der Arbeit behandelt, wenn die Frage aufgeworfen wird, welche zentralen Prinzipien sich für gesellschaftli-

³ Peter Strasser ist Professor für Philosophie und Rechtsphilosophie an der Universität Graz

ches Zusammenleben unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten nennen lassen. Es wird darum gehen zu erörtern, welche Aspekte für ethisch-moralische Bildung in Hinblick auf das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft besonders bedeutend sind.

Neben der Position, dass es bestimmte zentrale Werte gibt, derer es für das Zusammenleben bedarf und welche weitergegeben werden müssen, lässt sich eine Sichtweise beschreiben, die weniger einen Konsens bestimmter Werte als wichtig erachtet, als vielmehr, dass Werte verhandelbar bleiben. Das Moment des Nachdenkens und Argumentierens bezüglich moralischer Probleme steht im Mittelpunkt (vgl. Bussmann in DerStandard vom 24.11.2015). Bettina Bussmann⁴ (ebd.) beschreibt, dass Werte nicht selbstevident seien, sondern inhaltlich diskutiert und kritisch hinterfragt werden müssen. Der Philosophieunterricht, der für sie Ethik einschließt, müsse dies lehren. In dieser Position wird die Vermittlung angesprochen: Im Mittelpunkt steht eine Fähigkeit mit moralischen Sachverhalten umzugehen; diese muss in der Schule vermittelt werden. Hier tritt eine Sichtweise hervor, der es weniger darum geht, bestimmte Werte zu vermitteln bzw. vorhandene Vorstellungen zu übernehmen, sondern das Philosophieren⁵ ein Stück weit zu lernen. Es steht nicht mehr im Vordergrund eine allgemeine Moral zu finden – also inhaltliche Moralvorstellungen, die für alle bindend sind, zu bestimmen – sondern eine Fähigkeit, mit der Vielfalt verschiedener und widersprüchlicher Moralvorstellungen umzugehen. In dieser Betrachtungsweise wird darauf verzichtet verpflichtende Werte zu postulieren. Es zeigt sich eine Vorstellung von Werten, welche diese in ihrer allgemeingültigen Legitimität hinterfragt – dass es also nicht möglich und notwendig ist, Werte zu bestimmen, die alle teilen – als vielmehr Werte zu *diskutieren und begründen*. Bussmann erachtet den Prozess des Aushandelns und die hierfür erforderlichen Fähigkeiten für bedeutsamer als das Ergebnis dieser Erörterung. Bei Positionen, die bestimmte Werte postulieren, derer es für das Zusammenleben bedarf, ist nicht nachvollziehbar, wie es zu diesen Werten kommt und warum es genau diese Werte sind. Dahingegen begründen jene Positionen, die versuchen einen Konsens anzustreben, was das spezifisch Bedeutsame an den jeweiligen Werten ist. Dabei kommt entweder mehr die Bedeutung des Konsenses, der den Aushandlungsprozess voraussetzt, in den Blick oder der Aushandlungsprozess selbst – in der Annahme, dass moralische Werte immer wieder neu diskutiert und begründet werden muss. Hierbei erscheint vor allem die Fähigkeit, an einem solchen Diskurs teilzunehmen als bedeutsam. Eine Begründung der Werte erweist sich aufgrund der Widersprüchlichkeit und Wandelbarkeit moralischer Anschauungen als zentral. Da moralische

⁴ Bettina Bussmann ist Assistenzprofessorin für Philosophiedidaktik an der Uni Salzburg

⁵ Ekkehard Martens (2003) spricht in seiner Argumentation für Philosophie- bzw. Ethikunterricht von Philosophieren als Kulturtechnik und stellt die Bedeutung reflexiver und argumentativer Fähigkeiten in einer demokratischen Gesellschaft in den Vordergrund.

Werte einander widersprechen können, in unterschiedlichen Kontexten zum Tragen kommen (bspw. religiöse Werte) bedarf es jeweils einer Begründung, warum und in welchen Kontexten ein Wert Geltung beanspruchen kann.

Diese Betrachtungsweise rückt außerdem im Vergleich zu den vorhin vorgestellten, welche den Erhalt des Staates als Ziel anführten, deutlich das Subjekt in den Mittelpunkt. Das Subjekt, das mit den widerstreitenden Moralvorstellungen umgehen muss, bedarf eines Unterrichts, der auf die gegebenen Umstände vorbereitet.

Die dargestellte Literatur scheint einerseits aufzuzeigen, dass es aufgrund demokratischer Prinzipien widerstrebt allzu starr festzulegen, welche Werte die Gesellschaft ausmachen, andererseits will man hinter einen gewissen Konsens nicht zurückfallen. Die Angst, ein gewisser Konsens könne durch Zuwanderung gefährdet sein führt zu Überlegungen, wie er erhalten und weitervermittelt werden kann. Diese Frage stellt sich jedoch unabhängig von Zuwanderung, da Werte immer der Diskussion und Legitimation und der rationalen Anerkennung bedürfen anstatt nur durch Sozialisation angeeignet zu sein. Ansonsten erscheinen die Wertvorstellungen einer Gesellschaft als bloß zufällig und es bleibt fraglich, warum genau diese Werte an andere weitergegeben werden sollen.

Mit verschiedenen Theorien der philosophischen Tradition wurde bereits versucht, mögliche Wege ethischer Urteilsfindung zu finden, welche ohne das Postulat bestimmter Werte auskommen, sondern – ähnlich wie Bussmann – den Weg der Urteilsfindung und -begründung in den Vordergrund stellen. Damit schlagen sie eine formale Herangehensweise an ethisch-moralische Sachverhalte vor, die im Gegensatz zur materialen keine Werte postuliert. Sogenannte Vertragstheorien der Gesellschaft orientieren sich dabei etwa am Prinzip der Gerechtigkeit (z.B. Rawls 1979, Werner 2002 u.v.m.). Notwendig wurde dies laut Hügli vor allem aus dem Grund, dass religiöse Moral kein zufriedenstellendes Fundament mehr für rechtliche und moralische Entscheidungen bot (vgl. Hügli 2006a, S. 18). Daher bedarf es eines *Weges über die Vernunft* (anstelle von durch Glaube oder Weltanschauung geprägten Vorstellungen):

Hügli (2006a) beschreibt „die Hoffnungslosigkeit eines jeglichen Versuchs, moralische Prinzipien und ethische Ziele festzumachen an irgendwelchen metaphysischen Grössen oder theologischen Instanzen, an sogenannten objektiven Gewissheiten, an dem, was Schick und Brauch ist. Wenn immer dies geschieht, wird am Ende irgendeine Gruppe oder Fraktion stehen, welche alle anderen ihrem moralischen Diktat zu unterwerfen und ihre Vorstellungen mit Indoktrination und Zwang durchzusetzen versucht. Der von Kant gewiesene Weg der Reflexion und kritischen Prüfung ist der einzige, der uns bleibt und auf dem wir uns alle treffen können“ (S. 28).

Damit zeigt Hügli auf, dass metaphysische Letztbegründungen, wie sie etwa von Religionen vorgenommen werden, problematisch sind. Dabei würde eine Gruppe die objektive Wahrheit für sich beanspruchen und andere Anschauungen nicht tolerieren. Reflexion und kritische Prüfung sind für ihn die einzige Möglichkeit, auf die man sich einigen kann. Um nicht einer Moralvorstellung den Vorrang einzuräumen, bleibt für Hügli demnach nur der Weg über die Vernunft. „Der von Kant gewiesene Weg“ (Hügli 2006a, S. 28) ist der kategorische Imperativ, der im nächsten Kapitel ausgeführt wird. Die Fähigkeit der Reflexion ist für Hügli zentral und muss erlernt werden, wie jede andere auch (vgl. ebd.). Auch Werte können, wenn man sie versucht letztgültig festzuschreiben und der Pflicht, sie zu begründen, nicht nachkommt, zu leeren metaphysischen Formeln werden. Denn ohne die notwendige Kompetenz, sich reflektierend mit moralischen Normen und Werten auseinanderzusetzen, verlieren diese ihre Bedeutung.

Solche möglichen Wege ethischer Urteilsfindung über die Vernunft sollen beispielhaft im Folgenden angeführt werden, um aufzuzeigen, wie es aussehen kann, ohne Bezug auf metaphysische Größen und die Fixierung bestimmter Werte Orientierung bzw. auch Regeln und Prinzipien in ethischen und moralischen Sachverhalten – also in solchen, die der ethischen Reflexion bedürfen - zu finden.

2.1.1. ORIENTIERUNG(SLOSIGKEIT) OHNE WERTE?

Vertragstheorien wurden von Hobbes, Locke, Kant und anderen entwickelt (vgl. Hügli 2006a, S. 18). Laut Hügli geht bei diesen kurz gesagt darum: „Wenn wir herausfinden wollen, welches die legitimen, jedem zumutbaren Regeln des guten Zusammenlebens sind, müssen wir uns in einen vorstaatlichen Zustand versetzen, ausgestattet mit dem für jeden gleichen Recht auf Selbstbestimmung und Selbsterhaltung“ (ebd.). Mit einem Gedankenexperiment, in dem man sich vorstellt, noch keinen Staat zu haben, der bereits gewisse Regeln festschreibt, wollen Vertragstheorien also herausfinden, was es für eine Gemeinschaft braucht. Man müsse sich dann überlegen unter welchen Bedingungen, Regeln und Prinzipien man bereit wäre in eine Gesellschaft einzutreten (vgl. ebd.). Laut Köck (2002) gehen vertragstheoretische Ansätze der Ethik davon aus, dass ein „erträgliches und geordnetes Zusammenleben der Menschen nur auf der Grundlage akzeptierter Verträge möglich ist, deren Einhaltung gegebenenfalls durch Sanktionen garantiert ist“ (S. 63). Es gibt verschiedene vertragstheoretisch orientierte Ansätze, im Folgenden soll auf die richtungsweisenden Ideen von Kant und Rawls eingegangen werden, um die Stoßrichtung solcher Theorien aufzuzeigen.

Rawls geht auf Basis des oben beschriebenen Gedankenexperiments davon aus, dass man sich in einem Urzustand⁶ höchstwahrscheinlich für eine *gerechte* gesellschaftliche Grundstruktur entscheiden würde (vgl. Hoyer 2006, S. 201). Dies ist eine metaphysische Annahme von Rawls, die als oberste Gewissheit fungiert. Für Rawls ist eine wohlgeordnete Gesellschaft eine, „in der (1) jeder die gleichen Gerechtigkeitsgrundsätze anerkennt und weiß, daß das auch die anderen tun und (2) die grundlegenden gesellschaftlichen Institutionen bekanntermaßen diesen Grundsätzen genügen“ (Rawls 1979, S. 21). Durch diesen gemeinsamen Gerechtigkeitssinn können Ansprüche beurteilt werden und die Menschen sich trotz verschiedener Ziele zusammentun (vgl. ebd.). Nach Rawls finden sich solche gemeinsamen Gerechtigkeitsvorstellungen zwar selten bei den Menschen einer Gesellschaft, jedoch wird dennoch eine Institution als gerecht anerkannt, die „keine willkürlichen Unterschiede zwischen Menschen“ macht und einen „sinnvollen Ausgleich zwischen konkurrierenden Ansprüchen zum Wohle des gesellschaftlichen Lebens“ herstellt (vgl. ebd., S. 21f.).

Orientiert an gewissen Grundsätzen – also an für Rawls als Konsens anerkannten Prinzipien – gilt es dieser Herangehensweise folgend ethisch-moralische Fragen dahingehend zu prüfen, inwieweit sie diesen Prinzipien genügen.

Für Kant ist das Gute (sittliche Vollkommenheit) nur a priori aus der Vernunft zu erkennen, da niemand vollkommen Gutes existiert, der als Beispiel dienen könnte (vgl. Kant 1870, S. 29). Sittliche Begriffe entspringen der Vernunft und nicht der Erfahrung (vgl. ebd., S. 32). Da der Wille nicht immer objektiv gut ist, gibt es Imperative und Formeln. Der hypothetische Imperativ ist die praktische Notwendigkeit einer Handlung um zu einem Zweck zu gelangen. Der kategorische Imperativ stellt eine Handlung, ohne sie auf einen Zweck zu richten, als objektiv notwendig vor (vgl. Kant 1870, S. 36). Die Handlung im Sinne des kategorischen Imperativs ist also nicht bloß Mittel zu einem Zweck, sondern an sich gut und folgt somit der Vernunft (vgl. ebd.). Der kategorische Imperativ betrifft ein Prinzip, aus dem die Handlung folgen soll. Dieser Imperativ, der an keine Bedingungen geknüpft ist, da er allgemein und objektiv ist, lautet für Kant: „*Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde*“ (Kant 1870, S. 44). Als eines von insgesamt vier Beispielen führt Kant einen Menschen an, der Geld braucht (1870, S. 45f.): Er müsste, um dieses von jemand ausborgen zu können, versprechen, dass er es zurückgeben wird. Dies kann er aber nicht und würde somit lügen. Um seinen Zweck zu erreichen, möchte er dies tun und es wäre seinem

⁶ Urzustand nennt Rawls jenen vorstaatlichen Zustand, bei welchem bei erstmaligem Zusammentreffen Regeln und Prinzipien für ein gesellschaftliches Zusammenleben entwickelt werden (vgl. Hoyer 2006, S. 201).

künftigen Wohlbefinden zuträglich. Er stellt sich aber die Frage, ob es recht wäre und zum allgemeinen Gesetz werden könne, dass jeder lügen kann, wenn es ihm in der Not hilft. Dann müsste er zu dem Schluss kommen, dass es nicht möglich wäre, da sich ein solches Gesetz selbst verunmöglichen würde. Niemand würde mehr jemandem glauben, wenn jeder um seines Zweckes Willen lügt.

Wenn man eine Entscheidung zu fällen hat, muss man sich demzufolge fragen, ob das Prinzip, das der Handlung zugrunde liegt zum allgemeinen Gesetz⁷ gemacht werden könnte.

Dieses Beispiel zeigt, dass es für Kant keine moralische Letztbegründung braucht, um Handlungen ethisch zu befragen. Es braucht etwa keine materialen Werte, da Kant dem Menschen die Fähigkeit zuschreibt, selbst zu prüfen, was richtig ist.

Damit soll gezeigt werden, dass Werte und moralische Anschauungen jedenfalls den Weg über die Vernunft gehen müssen - also der Legitimation und Prüfung bedürfen – und wie eine solche Prüfung aussehen kann. Mit Benner (2015) werden in Kapitel 2.4. noch andere Wege ethischer Urteilsfindung beschrieben. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie der Konflikt, der in der Wertedebatte auftaucht, bereits seit längerer Zeit im philosophischen Diskurs bearbeitet wird: Es ist der Konflikt zwischen Autonomie und Freiheit des Subjekts einerseits und den Anforderungen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens andererseits. Dies soll Aufschluss darüber geben, wie die Geltungsbereiche dieser verschiedenen Ansprüche verstanden werden können, um dann im weiteren Verlauf zu untersuchen, was die Aufgabe der Schule in diesem Zusammenhang ausmacht.

2.1.2. LIBERALISMUS VS. KOMMUNITARISMUS

Bezogen auf den philosophischen Diskurs stehen die zentralen Positionen in der Wertedebatte jeweils entweder der Position des Kommunitarismus oder des Liberalismus nahe. Bei Positionen, die sich dem Kommunitarismus zuordnen lassen, wird davon ausgegangen, dass es für ein solidarisches Zusammenleben „überschaubare, auf gemeinsame Werte verpflichtete Einheiten“ braucht, wie Höffe (2006, S. 56) formuliert. Diese Position geht also entsprechend dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurs von der Notwendigkeit geteilter Werte aus. Begründet wird dies mit der Notwendigkeit moralischer Orientierung: Eine nur auf Grundrechten aufgebaute

⁷ Bei Kant auch: zum allgemeinen Naturgesetz (1870, S. 44)

Gesellschaft biete laut Marotzki (vgl. 1995, S. 98) aus Sicht der Kommunitaristen keine ausreichende Orientierung „für den Aufbau personaler und sozialer Identität“ (ebd.). Uneingeschränkte individuelle Freiheitsentfaltung würde aus dieser Sicht die Fundamente der Demokratie untergraben, so Marotzki (vgl. ebd., S. 99). Zunehmende Individualisierung und deren Folgeprobleme seien nur durch die „Reintegration in Gemeinschaften“ in den Griff zu bekommen, schreibt Marotzki (ebd.). Es brauche daher – aus Sicht der Kommunitaristen - materiale Normen, die anderen vorgezogen werden und als einheitliches Fundament dienen. Vernunftgeleitetes Handeln bedeute in dieser Position, gemäß der Einsicht in die kulturell spezifische Ordnung zu handeln (vgl. ebd.). Auch hier zeigt sich wieder die Bedeutung der Aufrechterhaltung des Staates, bzw. der Gemeinschaft, welche durch zu viel Individualismus gefährdet scheint.

Die liberale Position argumentiere hingegen, so die Darstellung von Marotzki, dass der Staat hinsichtlich der verschiedenen Wertkonzeptionen neutral bleiben und nicht eine der anderen vorziehen soll (vgl. Marotzki 1995, S. 97). Dem Menschen werde die Fähigkeit zugesprochen, selbst einen Entwurf seines Lebens zu entwerfen und orientierende Prämissen anzuerkennen oder abzulehnen (ebd.). Dies erinnert an eine formale Herangehensweise, wie sie mit Kant beschrieben wurde, der es um den Weg der Urteilsfindung geht. Auch bei Preussner (2003) findet man eine ähnliche Darstellung des Liberalismus, in der das autonome Individuum im Mittelpunkt steht: Der Liberalismus gehe davon aus, dass „der Mensch auch ohne die Vorschriften einer durch Gewohnheiten bestimmten Gesellschaft das Gute zu tun weiß. Die Quelle der Moralität liegt dabei in ihm selbst. Der Mensch, der sich seine sittlichen Gesetze selbst gibt, ist insofern frei, als er sich nicht durch Äußeres fremd bestimmen lässt, sondern die Selbstbestimmung zur Leitlinie seines Handelns macht“ (Preussner 2003, S. 1). Diese Formulierung Preussners weist darauf hin, dass hinter den Positionen unterschiedliche Menschenbilder stecken. Der Mensch erscheint im Liberalismus als selbstbestimmtes Subjekt. Ein solches Menschenbild verlangt insofern weniger nach gemeinsamen Werten, als der Mensch autonom handelt und entscheidet und nicht durch äußere Zwänge bestimmt werden muss. Im Vordergrund steht die Freiheit des Individuums, welches die Fähigkeit hat, frei zu entscheiden (ohne die Gemeinschaft zu gefährden – was von Seiten des Kommunitarismus bezweifelt wird). Bei der kommunitaristischen Position, stehen „gemeinschaftsorientierte Aspekte einer Gesellschaft“ (Sänger 2001, S. 178) im Mittelpunkt und weniger das Subjekt. Dahinter steht ein Menschenbild, das den Menschen vor allem als Teil der Gemeinschaft betrachtet.

Neuere kommunitaristische Positionen betonen die „Notwendigkeit eines Gleichgewichts zwischen Persönlichkeitsrechten und individueller Autonomie einerseits und den Erfordernissen

einer sozialen Ordnung andererseits als Grundvoraussetzung eines guten funktionierenden Gemeinwesens“ (Etzioni 1997, S. 9f, vgl. auch Sänger 2001, S. 178). Eine solche Betrachtungsweise verdient für die hier verfolgte Fragestellung insofern Beachtung, als sie vermeidet eine Auflösung des Widerspruchs zwischen Freiheit und Gemeinwohl zu finden und stattdessen die Bedeutsamkeit beider Aspekte zu berücksichtigen versucht. Etzioni (1997) betrachtet Autonomie und Gemeinschaft nicht als einander gegenseitig ausschlieend, sondern als zwei notwendige Elemente einer Gesellschaft (vgl. ebd., S. 63). Es besteht laut Etzioni die Gefahr, dass die Gesellschaft in eines der beiden Extreme abgeleitet, wenn einer der beiden Ansprüche vernachlässigt wird. Für Etzioni ist die Lösung dieses Problems eine sogenannte prozedurale (vgl. Haus 2003, S. 119⁸): Er entwickelt Kriterien, um die Ausgewogenheit der beiden Größen zu beurteilen, welche etwa festlegen, wann zugunsten der Gemeinschaft in die Privatsphäre eingegriffen werden darf (vgl. ebd., S. 82f.).

Jenseits einer gewissen Grenze, so Etzioni (1997, S. 16), „stellt das Streben nach immer mehr Freiheit keine Garantie mehr für eine gute Gesellschaft dar“. Etzioni meint damit, dass zu viel Freiheit sich ab einem gewissen Punkt als Last erweise und die soziale Ordnung untergrabe (vgl. ebd., S. 15). Darin stimmt er also mit der ‚klassischen‘ kommunitaristischen Position überein. Gründe hierfür sind für Etzioni ökonomische und psychische Kosten durch Vergleiche verschiedener Optionen, erhöhte Verantwortung und die Gefahr sich selbst neuen Versuchungen auszusetzen (vgl. ebd.). Durch Verzicht auf bestimmte Wahlmöglichkeiten wird für Etzioni die „Verbundenheit mit anderen Menschen und bestimmten Werten signalisiert“ (ebd.). Zu geringe moralische Gemeinsamkeiten würde die Tendenz zu Konflikten erhöhen. In diesen Ausführungen zeigt sich, dass zu viel Autonomie und zu wenig gemeinsame Werte für Etzioni sowohl für das Individuum als auch die Gemeinschaft abträglich sind. Zu viel Wahlmöglichkeit und Verantwortung sind negativ konnotiert, wodurch dem Individuum die Kompetenz abgesprochen zu sein scheint, mit solchen Herausforderungen umgehen zu können.

Etzioni betont, dass es wichtig ist, sich freiwillig an die in einer Gesellschaft geteilten Grundwerte zu halten. Dieses Verhalten soll nicht durch Furcht vor Autoritäten oder ökonomische Anreize herbeigeführt werden (vgl. ebd., S. 125). Das erwartete Verhalten soll mit den Werten,

⁸ Haus (2003) kritisiert die Verpflichtung auf sogenannte prozedurale Tugenden, welche jene Tugenden meint, die weniger affirmative Werte, als Abläufe, Prozesse zur Aushandlung (Demokratie, Kompromiss) in den Mittelpunkt stellt. Man entledge sich dadurch der schwierigen Begrundungsprobleme, so Haus (2003, S. 119), „indem man Verfahrensgrundsätze als universal auszeichne, die bereits garantieren, daß es zu den gewünschten Ergebnissen kommen wird“. Dieses Problem, das Walzer (1989) festgestellt habe, sieht Haus auch bei Etzioni (ebd.).

an die die Bürger glauben, zum Großteil übereinstimmen (ebd.). Ansonsten würde durch verschärfte Kontrolle der Staat zu einem autoritären werden. Für die heutige, durch Zuwanderung stark durchmischte, Gesellschaft tritt jedoch das Dilemma auf, dass nicht länger auf solche geteilten Grundwerte zurückgegriffen werden kann. Die Position des Kommunitarismus, selbst wenn sie versucht einen Mittelweg zu finden, scheint hier an ihre Grenzen zu stoßen. Etzioni beschreibt nämlich weiter, dass Werte von einer Generation an die nächste weitergegeben werden (ebd., S. 134); eine funktionierende Gesellschaft müsse sich auf Kultur und Tradition stützen (ebd., S. 136). Etzioni nennt als Beispiel unter anderem den Erhalt wesentlicher Güter für zukünftige Generationen als gemeinsamen Wert. Kinder und künftige Generationen können nicht an einer Verhandlung teilnehmen, um ihre Interessen zu vertreten. Man könnte gegen Etzioni zu bedenken geben, ob es wirklich gemeinsame Werte sind und sein müssen, welche uns dazu verpflichten, auch auf deren Interessen zu blicken, oder ob es nicht viel mehr etwas mit Vernunft und Weitsicht zu tun hat, welche durch grundlegende Bildung ermöglicht wird. Angesichts der sich schnell verändernden Bedingungen scheint es naiv sich auf intergenerationale Weitergabe und die Hoffnung der Anerkennung zentraler Werte durch den Großteil der Gesellschaft zu verlassen. Die Annahme, dass es für eine „funktionierende Gesellschaft“ gemeinsamer Grundwerte bedarf, würde ja auch faktisch die Möglichkeit der Zuwanderung in Frage stellen und jenen Recht geben, die durch Zuwanderung das „Funktionieren“ der Gesellschaft gefährdet sehen. Betrachtet man die Anerkennung von Werten jedoch nicht als durch Tradition und intergenerationale Weitergabe gesichert – das würde nur zur Gewöhnung an Werte führen – sondern erst auf der Basis von selbständiger und vernunftgeleiteter Prüfung möglich, dann wird zum einen die Möglichkeit einer Weiterentwicklung der Gesellschaft eröffnet, zum anderen kommt die Rolle von „Bildung“ wieder ins Spiel. Werte müssen gerechtfertigt und mit Vernunft argumentiert werden – respektive bewusst reflektiert werden. Man muss allerdings einräumen, dass auch Etzioni davon ausgeht, dass Grundwerte zu begründen sind (vgl. ebd., S. 273). Die Befürwortung eines Wertes seitens einer Gemeinschaft ist für Etzioni zwar noch keine hinreichende Rechtfertigung, aber doch „ein Indiz dafür, daß solch ein Wert eine erste Hürde genommen hat“ (ebd., S. 276).

Marotzki (1995, S. 112) gibt zu diesem Konflikt zu bedenken, dass die Erarbeitung eines Konsenses nicht durch einen vorgängigen Bezug auf Gemeinschaftlichkeit ersetzt werden kann. Dies bedeutet, dass der Aushandlungsprozess eines Konsenses nicht übersprungen werden kann, indem mit dem Argument der Gemeinschaftlichkeit, auf die sich alle verpflichten, bestimmte Werte anderen vorgezogen werden. „Identitätsstiftende Wertorientierungen von Gruppen müssen in Übereinstimmung mit moralisch allgemein anerkennungsfähigen Prinzipien

bleiben. Inkonsistenzen, Bewertungsdifferenzen und rivalisierende Forderungen können und dürfen nicht durch Reintegration in Gemeinschaftsmodelle kompensiert und stillgelegt werden.“ (ebd., S. 112) Das bedeutet, dass für Marotzki die Anerkennung von gewissen Werten einer Gruppe nicht ausreicht um diese zu rechtfertigen. Wertvorstellungen und -differenzen bedürfen der Auslegung und Rechtfertigung – Gemeinschaft allein ist noch kein Argument, das einen Wert begründet. Marotzki bezieht sich dabei auf einen starken Gemeinschaftsbegriff, bei dem die Verpflichtung gegenüber den gemeinsamen Werten vor dem Recht des Individuums rangiert, bei welchem Konsistenz und Einheitlichkeit geteilter Wertvorstellungen vorliegt, um Tendenzen der Pluralisierung entgegenzuwirken, und welcher Gemeinschaft stärker bemisst als die Freiheit der Mitglieder (vgl. ebd., S. 107).

Mit einer solchen Argumentation, die Gemeinschaft vor die Freiheit der Mitglieder stellt, wird angesprochen, dass die Forderung nach einheitlichen Werten der sozialen Ordnung einen höheren Stellenwert beimisst als dem autonom denkenden und handelnden Subjekt. Die Festbeschreibung von mehreren Regeln stellt den Menschen in seiner Selbstbestimmung und Mündigkeit in Frage. Wenn diese Regeln in der Gesellschaft anerkannt sind, tritt dieses Problem nicht offen zu Tage, sofern die Anerkennung bereits durch entsprechende Sozialisierung entstanden ist. Aufgrund der Zuwanderung ist jedoch ein solcher Grundkonsens aller innerhalb der Gesellschaft nach Cavallars (DerStandard vom 22.11.2015) Ausführungen in Frage zu stellen. Wie dann mit dem größer werdenden Anteil an Andersdenkenden umgegangen werden soll, ist bei einem solchen Konzept fraglich.

Für den Zusammenhang dieser Arbeit stellt sich in diesem Diskurs die Frage, was die Aufgabe der Bildung in diesem Zusammenhang ist. Bedarf es der Vermittlung einer Art Wertekatalogs, der als Konsens ausgehandelt werden kann und von dem gesagt werden kann, dass dahinter nicht zurückgegangen werden soll? Oder muss die ethisch-moralische Bildung eher dafür Sorge tragen, dass nachwachsende Generationen an der Aushandlung eines solchen Konsenses mitwirken können? Geht es vorgängig um die Vermittlung eines Wertekatalogs, der die für den Erhalt des Staates notwendigen Werte enthält, oder um die Vermittlung der Fähigkeit, bei der Aushandlung eines Konsenses mitzuwirken? Bezogen auf die Liberalismus-Kommunitarismus Debatte ist fraglich, ob die jeweilige Alternative bedeuten würde, eher das Wohl und den Erhalt der Gemeinschaft oder die Freiheit des Subjekts in den Mittelpunkt stellen. Dabei gilt es zu bedenken, was es bedeuten würde, die Freiheit in den Vordergrund zu stellen und von der Anerkennung von Werten abzusehen. Kommunitaristische Positionen kritisieren, dass die zunehmende Individualisierung zu Fragmentierung und Instabilität führen könne. Würde sich die

Bildung der Aufgabe widmen, weniger die zentralen Werte, als die Fähigkeit, moralische Vorstellungen zu problematisieren und zu reflektieren – also einen autonomen Umgang mit diesen - zu vermitteln, könnte dies das Zusammenleben in der Gesellschaft gefährden? Eine solche Betrachtungsweise vermittelt Unbehagen, da sie andeutet, man müsse für die Stabilität der Gesellschaft auf Bildung verzichten. Das lässt sich nicht rechtfertigen – sind die moralischen Werte, welche zentral für die Gesellschaft sind, nach kritischer Prüfung etwa nicht mehr anerkennungswürdig? Oder ist es nur eine schwierigere Aufgabe eine solche problematisierende Auseinandersetzung mit Moral zu fördern, als gewisse Werte zu quasi zu indoktrinieren? Ganz abgesehen also von der grundlegenden Frage, wie mit den widersprüchlichen Prinzipien der Freiheit und Gemeinschaft umgegangen werden soll, bleibt für die Bildung wohl mehr zu tun, als durch Vermittlung gewisser Werte für Stabilität zu sorgen. Darauf wird das nächste Kapitel genauer eingehen, um herauszufinden, wie bezogen auf Erziehung und Bildung mit diesen widerstreitenden Prinzipien umgegangen werden kann.

Diese umfangreiche Debatte, die hier nur in Ansätzen dargestellt wurde, zeigt, dass in den verschiedenen Positionen von sehr unterschiedlichen Voraussetzungen ausgegangen wird. Während der Kommunitarismus vor allem die Gemeinschaft und das Funktionieren dieser im Blick hat, geht es dem Liberalismus um das autonome Subjekt. Im Konflikt zwischen Freiheit und Gemeinwohl spiegelt sich die Debatte wider. Etzionis Vorschlag, dies nicht als Widerspruch zu handhaben, sondern beiden Bereichen ihre Bedeutung einzuräumen, erweist sich dabei als sehr fruchtbar. Jedoch wird auch bei Etzionis Ausführungen nicht klar, wie damit umgegangen werden kann, wenn gemeinschaftliche Aspekte, wie geteilte Grundwerte, schwinden. Die Vermutung liegt nahe, dass es Bildung braucht, die das vermittelt, was es für das Gemeinwohl braucht, wenn dies durch die Sozialisation nicht mehr geleistet wird (vgl. Benner 2015, S.198). Die Frage, die sich nun also für diese Arbeit stellt, ist, wie ethisch-moralische Bildung und Erziehung mit diesen Widersprüchen zwischen Freiheit und Gemeinschaft und einem wie auch immer gearteten Bedarf an gemeinschaftlich ausgerichteter Moral umgehen kann und hier einen sinnvollen Ausgleich finden kann, der keinen der bedeutenden Aspekte vernachlässigt. Wie kann eine ethisch-moralische Bildung beschrieben werden, die weder bloß indoktriniert noch die Bedeutung gewisser ethisch-moralischer Errungenschaften vernachlässigt?

In dieser Arbeit wird daher im Folgenden der Frage nachgegangen, wie sich ein Ethikunterricht positionieren kann/soll/muss. Es wird zu erörtern sein, worin die Aufgabe eines Ethikunterrichts besteht, der auf diese Probleme antworten möchte. Es ist jedenfalls wichtig zu bedenken, dass die politische Forderung nach der Weitervermittlung von für die Demokratie zentralen

Werten eine andere Legitimität und Begründung hat als die Vermittlung von ethisch-moralischer Kompetenz auf Ebene der Bildung und Erziehung. Es mag bestimmte Werte geben, die für den Erhalt des Staates bedeutsam sind, Bildung aber scheint nicht die vorrangige Aufgabe zu haben, die Interessen des Staates bzw. der Gemeinschaft zu vertreten (vgl. Benner 2008). An dieser Stelle tritt also die Frage auf, inwiefern die Schule (und der Ethikunterricht) die Interessen des Staates vertreten müssen und inwiefern sie darüber hinausgehen muss. In welchem Zusammenhang stehen Politik und Pädagogik? Diese Fragen sollen im folgenden Kapitel behandelt werden.

2.2. AUFGABE DER SCHULE IN BEZUG AUF ETHISCH-MORALISCHE KOMPETENZ – ZUM ZUSAMMENHANG VON ERZIEHUNG/BILDUNG UND DEMOKRATIE

Stellt man die Frage, was Menschen aus anderen Kulturen vermittelt werden soll, um das Zusammenleben zu sichern, stellt sich die Frage, wie das, was als zentral erachtet wird, überhaupt vermittelt wird. Wie lernen Heranwachsende das über Moral, was für das Zusammenleben notwendig ist? Werden Werte durch die Sozialisation in dieser Kultur übernommen oder bedarf es der unterrichtlichen Vermittlung? Mit Benner (2015) lässt sich sagen, dass Sozialisation alleine nicht mehr ausreicht, um den vielfältigen Herausforderungen einer heterogenen Gesellschaft zu begegnen. Deswegen braucht es einen Ethikunterricht, der unabhängig von Religionen das vermittelt, was für eben dieses Zusammenleben und die Herausforderungen einer heterogenen Gesellschaft bedeutsam ist. Um diesen Gedanken nun näher zu erörtern, wird in einem ersten Schritt darauf eingegangen, was die Aufgabe der Schule ist und warum jene noch zu beschreibende ethisch-moralische Kompetenz in deren Aufgabenbereich fällt. In diesem Zuge wird auch herausgearbeitet, in welchem Zusammenhang die Pädagogik mit Politik steht, um zu klären, ob es zur Aufgabe der Pädagogik gehört, das zu vermitteln (etwa bestimmte Werte), was für den Erhalt des Staates notwendig ist. In einem Unterkapitel wird die Legitimation von Ethikunterricht in diesen Zusammenhängen dargestellt, um anschließend im nächsten Kapitel auf die spezifische Kompetenz einzugehen, die es für das Zusammenleben braucht und welche ein solcher Unterricht vermitteln soll.

Benner beschreibt es als Aufgabe der Schule, all das zu vermitteln, was im „unmittelbaren gesellschaftlichen Zusammenleben nicht möglich und daher auf eine künstliche Vermittlung und

Aneignung in Schulen angewiesen ist“ (Benner 2015, S. 198). Dies betrifft auch den Ethikunterricht, der ethisch-moralische Kompetenzen vermitteln soll, welche aufgrund der zunehmend unterschiedlichen Herkunftsmoralen in modernen Gesellschaften durch Umgang nicht erworben werden können (ebd.). Wegen der unterschiedlichen ethisch-moralischen Anschauungen in der kulturell und ethnisch durchmischten Gesellschaft ist demnach ein Unterricht angezeigt, der eine gemeinsame Grundlage schafft, welche sich durch den kompetenten Umgang mit der Vielfalt ethisch-moralischer Fragen kennzeichnet. Bedeutet dies, dass Schule vermitteln muss, was dem Erhalt des Staates dient?

Höffe antwortet auf die Frage, ob die Erziehung der Heranwachsenden der liberalen Demokratie dienen sollte - also ob sich die Erziehung dem verpflichten muss, was dem Erhalt jener Staatsform dient -, dass es bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen weniger um die „Instrumentalisierung für das Gemeinwesen“ gehe, als vielmehr das Gemeinwesen seinen Bürgern diene (Höffe 2006, S. 62). Er geht vom Recht der Selbsterhaltung der Demokratie aus und beschreibt, dass Schulen und Hochschulen in einer liberalen Demokratie auf fünf Dimensionen von Grundwerten verpflichtet sind (ebd., S. 63). Die erste Dimension ist jene der ökonomischen Werte. Hierzu gehörig nennt Höffe (2006, S. 57f.) Arbeitswillen und Leistungsbereitschaft, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Fleiß, Kooperationsfähigkeit, Sensibilität und Kreativität. In die politisch-soziale Wertdimension gehören Werte wie Toleranz, Gerechtigkeit, Menschenrechte und Menschenwürde. In die eudämonistische Dimension fallen Werte wie Besonnenheit, Kritikfähigkeit und Welt- und Selbstvertrauen (vgl. ebd., S. 60). Die nächste Dimension beschreibt die besonderen Werte einer eigenen Demokratie, wie ihre Sprachen und Rechte (vgl. ebd., S. 60f.). Die Globalisierung verlange nach einer weiteren Dimension, welche die weltbürgerlichen Werte beinhaltet und damit eine globale Rechts- und Friedensordnung meint (vgl. Höffe 2006, S. 61).

Damit beschreibt Höffe einen Katalog von Werten, deren Vermittlung für ihn die ethisch-moralische Aufgabe der Schule darstellt. Nicht nur sei die Schule selbst diesen Werten verpflichtet, auch müsse sie diese weitervermitteln (vgl. ebd., S. 63). Dabei gehe es darum, dass sie nicht bloß gekannt werden, sondern auch gelebt werden (vgl. ebd.). Höffe räumt zwar ein, dass Schule wertgemäßes Handeln nur beschränkt einüben könne, sieht es aber als Aufgabe eines Ethikunterrichts, diese Werte mit vielfältigen didaktischen Mitteln zum Gegenstand zu machen (vgl. ebd.).

Für Höffe beläuft sich also die Aufgabe der Schule im Zusammenhang von moralischer Bildung und Politik darauf, bestimmte demokratiepolitisch bedeutsame Werte zu vermitteln. Dies ähnelt

dem Anliegen, das auch die Wertekurse verfolgen. Er findet sich damit eher auf Seite des Komunitarismus, da mehr die für die Gemeinschaft notwendigen Werte im Mittelpunkt stehen, als die Freiheit des Individuums und die Förderung von Autonomie. Schule scheint in dieser Darstellung außerdem im Dienste der Gemeinschaft und damit des Staates zu stehen. Höffe begründet dies, obwohl er versucht den Bürger in den Mittelpunkt zu stellen, mit dem Recht der Selbsterhaltung der Demokratie, wie es auch in Kap. 2.1. beschrieben wurde. Indem er jedoch explizit vom Bürger (und nicht etwa vom Individuum oder Subjekt) schreibt, spricht er den Menschen als Bürger des demokratischen Staates an, der ohne den Staat kein Bürger mehr sein kann. Außer Acht gelassen wird dabei wiederum die Frage, wie mit widersprüchlichen moralischen Anschauungen umgegangen werden kann, die durch Vermittlung positiver Werte noch nicht beseitigt sind. Bildung kann sich nicht darauf beschränken, gute Bürgerinnen und Bürger hervorzubringen.

Rekus (2013) beschreibt in seinem Beitrag „Bildung und Werteerziehung“ den Widerspruch zwischen dem Vertrauen auf einen Wertekonsens und moralischer Bildung. Er erörtert, dass es ein Verständnis von Bildung gebe, dass Bildung nichts anderes sei als das „Hineinwachsen in eine allemal schon bestehende Gesellschaft“ (S. 213). Er gibt aber zu bedenken, dass einem solchen Bildungsverständnis die Annahme zugrunde liege, dass die Gesellschaft und die bestehenden Werte so bleiben, wie sie sind. Dann freilich wäre es Bildungsaufgabe, die nachwachsende Generation in diese Zusammenhänge einzuführen: „Die Vermittlung der kulturellen Werte und Normen dient dann sowohl dem Einzelnen, als auch der Gesellschaft, die von der reibungslosen Integration der nachwachsenden Generation profitiert. Ein solches Verständnis von intergenerationeller Bildung kann als affirmativ bezeichnet werden, da es die herrschenden Strukturen implizit anerkennt und fortschreiben will“ (Rekus 2013, S. 213). Laut Rekus sei dies zwar unter gewissen Aspekten zu rechtfertigen, pädagogisches Handeln stehe jedoch „nicht im Dienst der Gesellschaft, sondern des Subjekts“ (ebd.). Diese Darstellung vermittelt den Eindruck, als müsste (und könnte) man sich in einem (wie das vorangehende Kapitel zeigte zu hinterfragenden) Widerstreit zwischen Gesellschaft und Subjekt – Individuum und Gemeinschaft – für eine der beiden Alternativen entscheiden. Hier spiegelt sich der Konflikt wider, der sich auch in der Wertedebatte ausdrückt. Man könnte an dieser Stelle zu bedenken geben, dass die Aufgabe der Schule in Bezug auf ethisch-moralischen Bildung der Heranwachsenden nicht sehr klar zu sein scheint⁹, aber die Notwendigkeit einer Wertevermittlung an Immigrantinnen und Immigranten im politischen Diskurs hervorgehoben wird. Bei aller Berechtigung, die dies

⁹ Dies zeigt sich auch darin, dass sich der Ethikunterricht immer noch als Schulversuch gehandhabt wird, der als Ersatz für den Religionsunterricht gilt. Genaueres dazu, warum dies problematisch ist, wird in Kapitel 2.3. dargestellt, das zeigt, was wichtige Aufgabe eines Ethikunterrichts ist.

aufgrund der Aktualität und Dringlichkeit durch die wachsende Zahl an Menschen auf der Flucht hat, scheint eine Klärung der Aufgabe ethisch-moralischer Bildung *aller* Heranwachsenden darüber hinaus oft fast vergessen oder hintan gestellt zu werden.

Rekus beschreibt, dass eine andere Art von Bildung als die reine Affirmation bestehender gesellschaftlicher Strukturen angestrebt werden soll, sonst bleibe man blind für zukünftige Möglichkeiten (vgl. ebd., S. 215). Da aus dem Sein und seiner Kenntnisnahme keine Hinweise auf ein Sollen hervorgehen, führe ein Verständnis der Bildungsaufgabe, das sich nur an herrschenden Bedingungen orientiert, letztendlich zu Handlungsunfähigkeit (vgl. ebd.). Er geht davon aus, dass Bildung nicht als Vorbereitung für die Zukunft gedacht werden soll, da diese nicht vorhersehbar sei. Daher müsse man zwar über Phänomene der Welt Bescheid wissen, aber auch auf ein mögliches Anderssein der Zukunft vorbereitet werden (vgl. ebd., S. 214). Bildung müsse dazu in die Lage versetzen, die Welt neu und anders denken zu können, und ermögliche dadurch ein gelingendes Leben in einer sich wandelnden Gesellschaft. Es gehe weniger darum die richtigen Werte zu vermitteln, als den Menschen in seiner schöpferischen Kraft anzusprechen, so dass dieser selbst die Zukunft gestalten könne (vgl. ebd., S. 216). Für Rekus ist das Ziel einer Werterziehung die Wertanerkennung und Wertentscheidungsfähigkeit von Heranwachsenden (vgl. ebd., S. 219). Kulturelle Wertigkeiten seien demnach den Schülerinnen und Schülern insofern zu vermitteln, als diese sie als solche in ihrem Geltungsbereich anerkennen können und schließlich selbst entscheiden können, ob der Wert für sie handlungsrelevant ist (vgl. Rekus 2013, S. 219f.). Rekus setzt Werterziehung in einen Zusammenhang mit Bildung und gesteht damit ein, dass eine affirmative Erziehung zu Werten nicht ausreicht. Indem er explizit schreibt, dass Bildung nicht im Dienste der Gesellschaft, sondern des Subjekts stehe, das Welt neu gestalten können soll, überrascht es, dass er dann doch von der Bedeutung der Wertanerkennung spricht. Er begründet dies damit, dass das erreichte kulturelle Niveau nicht unterboten werden dürfe. Dieses erreichte Niveau drückt sich für Rekus in bestimmten Werten aus: Werte die der Anerkennung bedürfen und für welche der Lehrer argumentativ werben sollte, sind für ihn: Freiheitswerte, Menschenwürde und Rechtsstaatlichkeit (vgl. ebd., S. 219). Damit scheint er einerseits mit Höffe darin übereinzustimmen, dass es der Weitervermittlung bestimmter Werte bedarf, andererseits jedoch insofern über Höffe hinauszugehen, als er auch das Problem der positiven Vermittlung in den Blick nimmt. Außerdem sieht er die Schule nicht bloß als Institution des Gemeinwesens, sondern versucht eine Bildung, welche dem Subjekt verpflichtet ist zu beschreiben. Im Hinblick auf die in Kapitel 2.1. dargestellten Positionen scheint er auf Seite eines modernen Kommunitarismus zu stehen. Er proklamiert die Bedeutung bestimmter Werte, be-

hauptet aber doch, es im Dienste des Subjekts und nicht der Gemeinschaft zu tun. Dies begründet er mit einer Bildung, welche dem Menschen ein gutes, mitgestaltendes Leben in der sich wandelnden Gesellschaft ermögliche. Die anfänglich nicht weiter begründete Entscheidung für das Subjekt scheint daher zu versuchen den Konflikt zwischen Freiheit und Gemeinwohl vor-schnell zu lösen, während sich im Gegensatz dazu im weiteren Verlauf des Textes herausstellt, dass für Rekus doch auch gesellschaftliche Werte bedeutend sind und der Erhalt eines gewissen „kulturellen Niveaus“ (ebd., S. 219) für ihn sichergestellt werden muss. Dies steht durchaus in Einklang mit der Erkenntnis des vorangehenden Kapitels, dass das Paradoxon zwischen Freiheit/Autonomie und Gemeinschaft nicht so einfach zu lösen ist, sondern beide Seiten als zwei genauso notwendige wie widerstreitende Prinzipien anerkannt werden müssen.

Eine ähnliche Argumentation findet man auch bei Weyers (2013), der Werterziehung im Widerspruch zwischen Anpassung und Freisetzung sieht, da es einerseits darum gehe, soziokulturelle Traditionen weiterzugeben und auch zur autonomen Auseinandersetzung mit diesen zu befähigen (vgl. ebd., S. 105). Diesen Widerspruch begründet Weyers damit, dass Werterziehung notwendig sei, da sich die Vielfalt und Komplexität an moralischen Anschauungen Heranwachsenden so nicht erschließe. Was für überlieferungswert gehalten wird, müsse daher durch Erziehung weitergegeben werden (vgl. ebd., S. 110). Weyers beschreibt, dass auch die Vielfalt und Widersprüchlichkeit thematisiert werden müsse und die Heranwachsenden zur autonomen Auseinandersetzung mit Werten befähigt werden müssen, um auch unserer Auffassung nicht folgen zu müssen (vgl. ebd., S. 111).

Damit geht Weyers zwar auf das Paradoxon zwischen Gemeinschaft (Anpassung an bestehende Normen) und Freiheit ein, ohne eine ungerechtfertigte Entscheidung für eines der beiden Prinzipien zu treffen, scheint aber gleichsam in diesem Widerspruch stecken zu bleiben. Er beantwortet ihn mit dem Vorhandensein gewisser Konsense, auf welche sich die Erziehung stützen könne – so sieht er etwa in den Menschenrechten „eine Universalisierung von Wert- und Moralvorstellungen“, die es als gemeinsame Grundlage „trotz der Pluralität der persönlichen Lebensführung“ gibt (ebd., S. 108). Ob dies jedoch so einfach aufzulösen ist, ist fraglich, da es Länder gibt, welche die Menschenrechte explizit nicht anerkennen¹⁰. Des Weiteren bleibt fraglich, wie die autonome Auseinandersetzung mit Werten die Anerkennung dieser gewährleisten soll.

¹⁰ Zum Beispiel werden auf den Malediven Menschenrechte nicht anerkannt bzw. untergräbt die Gesetzgebung solche: vgl. Amnesty International, URL: <http://www.amnesty.de/jahresbericht/2015/malediven>

Der Widerspruch zwischen der Notwendigkeit bestimmter Werte und Autonomie wurde in vorangehenden Darstellungen stets damit beantwortet, dass es eine Werterziehung braucht. Damit tut sich jedoch der Widerspruch zwischen Bildung und Anerkennung von bestehenden Inhalten auf. Es scheint eine unabdingbare Notwendigkeit zu sein, zentrale für den Erhalt des Staates bedeutende Werte zu vermitteln. Werteeziehung wird in diesen Beiträgen damit legitimiert. Das Problem dieser Herangehensweisen ist eine Reduktion der Aufgabe der Schule im Bereich der moralischen Bildung auf die Erziehung zu Werten, und allenfalls eine kritische Auseinandersetzung mit diesen. Moral und Ethik gehen jedoch nicht vollständig in Werten auf. Bedarf es nicht mehr, um mit komplexen ethischen und moralischen Sachverhalten umzugehen? Gerade, weil aufgrund von Heterogenität in einer Gesellschaft diverse Widersprüche auftauchen, welche über jenen zwischen Wertanerkennung und Autonomie hinausgehen? Denn selbst wenn es einen Konsens gibt, sind damit viele ethisch-moralische Sachverhalte nicht beantwortbar, die durch ihre Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sind, da sie nicht einfach in richtig oder falsch aufgelöst werden können.

Mit Benner (2001, 2008) lässt sich das Paradoxon von Gesellschaft und Pädagogik bei der Vermittlung von Werten sehr viel differenzierter betrachten (für ihn fällt die Aufgabe dem Ethikunterricht zu, was im nächsten Kapitel gezeigt wird): Benner (2001) plädiert dafür, dass „pädagogische Praxis nicht zu einem Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Erwartungen an die im Erziehungs- und Bildungssystem zu erbringenden Leistungen verkümmert“ (S. 127). Damit ist gemeint, dass Pädagogik zwar mit den anderen Bereichen menschlicher Praxis (Religion, Politik, Sitte, Ästhetik, Ökonomie) verknüpft ist, also nicht unabhängig und losgelöst von diesen betrachtet werden kann, aber trotzdem nicht nur der Erfüllung von Erwartungen dieser Bereiche (eben etwa staatspolitische oder ökonomische) dient. Vielmehr müsse sie diese Anforderungen immer unter dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit prüfen (vgl. ebd., S. 126). Pädagogik soll also nicht bloß gesellschaftliche Erwartungen erfüllen, sondern Heranwachsende als autonomiefähige Subjekte ansprechen. Benner (2008) beantwortet die Frage, ob Ethikunterricht demokratiepolitisch bedeutsame Werte vermitteln muss, mit dem Vorschlag, den Dual von Pädagogik und Politik zu überwinden (vgl. ebd., S. 110f.). Wenn man diese Frage stelle, würde stets von einem ein Primat behauptet und z.B. gefragt welche Erziehung der Staat oder die Demokratie braucht oder welche Gesellschaft der gebildete Mensch braucht (vgl. Benner 2008, S. 98). Beides (Pädagogik und Politik) habe jedoch laut Benner (vgl. ebd.) öffentlichen Charakter, soll also eigentlich der Öffentlichkeit dienen. Es geht laut Benner (ebd., S. 111) heute darum, „mitdiskutierend, mitberatend und mitentscheidend zu partizipieren“. Bildung und Demokratie brauchen für Benner eine „diskutierende und reflektierende Öffentlichkeit und ein auf

Partizipation ausgerichtetes öffentliches Bildungssystem“ (ebd., S. 112). Für die ethisch-moralische Bildung bedeutet dies, dass staatspolitische Werte zwar thematisiert werden sollen, es aber nicht das Ziel ist Werte zu reproduzieren, sondern sich dazu in ein kritisches und reflektierendes Verhältnis setzen zu können, Widersprüche und Differenzen zu erkennen.

Mit Benner kann nun nicht nur der Widerspruch zwischen Freiheit und Gemeinschaft im Bereich der ethisch-moralischen Bildung und Erziehung anders betrachtet werden (nämlich nicht als Problem, wie welche Werte vermittelt werden können und der Mensch dennoch in seiner Autonomie bestärkt werden kann), vielmehr kommt ein spezifischer Auftrag an ethisch-moralische Bildung in den Blick, der die Werterziehung *überschreitet*. Ethisch-moralische Bildung kann sich nicht auf Kenntnis und Weitertragen gegebener Strukturen und Werte beschränken, sondern zeichnet sich durch aktives Partizipieren und Mitgestalten aus. Wie die Schule im Allgemeinen müsste demnach Ethikunterricht in Bezug auf Ethik und Moral dazu befähigen, Sachverhalte zu reflektieren, mitzudiskutieren und mitzugestalten. Wenn es etwa um die Frage geht, welche moralischen Werte die Demokratie braucht und für diese besonders zentral sind, geht es weniger darum, dass Schülerinnen und Schüler „die richtige Antwort“ darauf wissen, als vielmehr, dass sie im Prozess des Aushandelns und Abwägens ethisch argumentierend teilhaben können.

Damit kann Benner jenen Widerspruch, in dem die voran dargestellten Beiträge zu ‚stecken‘ scheinen, indem sowohl von Pädagogik im Dienste des Subjekts – aber dann doch auch verpflichtet auf staatliche Grundwerte (Rekus), vom Gemeinwesen im Dienste des Bürgers – und doch von der schulischen Vermittlung gemeinschaftliche Grundwerte (Höffe), von Anpassung und Freisetzung (Weyers) gesprochen wird, überwinden. Dadurch machen diese Beiträge zwar auf bedeutende Paradoxien im Bereich moralischer Bildung und Erziehung aufmerksam, bleiben aber eine angemessene Antwort auf diese Paradoxie schuldig. Benner beschreibt die Teilhabe und Mitgestaltung ethisch-moralischer Diskurse und Entscheidungsprozesse als Aufgabe und Ziel von ethisch-moralischer Bildung in der Schule (hierzu wird in Kapitel 2.3. noch Genaueres dargestellt und begründet).

Dass Ethikunterricht für die ethisch-moralische Bildung zuständig ist, wie es in den bisherigen Ausführungen angenommen wurde, ist nicht selbstverständlich. Oft wird diese Aufgabe dem Religionsunterricht zugeordnet. Ethikunterricht hat sich als verpflichtendes Schulfach in Österreich noch nicht durchgesetzt. Im Folgenden soll näher auf die Legitimation von Ethikunterricht eingegangen werden.

2.2.1. WARUM ETHIKUNTERRICHT?

Ein Argument für den Ethikunterricht zeigte sich schon in den vorangehenden Ausführungen: Dadurch, dass in einer Gesellschaft verschiedene moralische Anschauungen aufeinandertreffen, welche religiös oder kulturell geprägt sind und sich eventuell gegenseitig widersprechen, ist ein kompetenter und reflexiver Umgang mit moralischen Werten von großer Bedeutung.

Weyers (2013, S. 115) differenziert zwischen universalistischen Ansprüchen auf Gerechtigkeit und Achtung, Fragen der sozialen Ordnung und Tradition, religiösen Geltungsansprüchen, Rechtsfrage sowie individuellen Präferenzen und Lebensentwürfen. Ein kompetenter Umgang mit diesen Differenzen und etwaigen Widersprüchen zwischen den Bereichen dürfte in einer heterogenen Gesellschaft mindestens so wichtig sein wie die Anerkennung von Werte.

Die Legitimation von Ethikunterricht im Zusammenhang einer demokratischen Gesellschaft führt Martens (2003) wie folgt aus: „Erstens legitimiert sich der Ethik- und Philosophieunterricht vom immanenten Selbstverständnis der Schule in einer demokratischen Gesellschaft her. Schule in einer demokratischen Gesellschaft versteht sich nicht nur als Ausbildungs-, sondern als Bildungsstätte. Sie soll nach ihrem Selbstverständnis nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch, neben anderen Instanzen wie Familie, Kirchen oder den peer groups, die Kinder und Jugendlichen dazu bilden oder befähigen, ihr persönliches, berufliches und politisches Leben selbstverantwortlich und autonom zu gestalten“ (Martens 2003, S. 34). Schule als Teil einer demokratisch ausgerichteten Gesellschaftsordnung muss also per definitionem die Entwicklung von Autonomie und Selbsttätigkeit fördern. Als zweite Legitimation führt Martens die Aufgabe des Philosophieunterrichts an, die Schülerinnen und Schüler „zur autonomen, mündigen Teilhabe im öffentlichen und politischen Diskurs über die gemeinsamen, lebenswichtigen Grundfragen“ (Martens 2003., S. 35) zu befähigen. Dieser Diskurs, so die dritte Legitimation für Martens, „hängt entscheidend davon ab, ob eine Gesellschaft und die Einzelnen in ihr gewillt und fähig sind, sich im Leben durch Selbstdenken statt durch autoritäre Vorgaben zu orientieren“ (ebd., S. 36). Daher sieht Martens weniger den öffentlichen Bildungsauftrag als eine der Begründungen eines Philosophieunterrichts, als „die persönliche, existenzielle Lebensperspektive des Einzelnen“ (ebd.). Diese Begründungen Martens‘ gehen sowohl auf die Bedeutung eines ethisch-moralisch bildenden Unterrichts für eine demokratische Gesellschaft ein, als auch auf die Teilhabe an dieser als Individuum. Ethikunterricht ist insofern also dem Erhalt der Demokratie verpflichtet, als es Demokratie geradezu verlangt, autonome Individuen hervorzubringen. Damit dient Ethikunterricht nicht der Demokratie, sondern diese Gesellschaftsform bedingt die

Notwendigkeit eines solchen Unterrichts, der weniger positive Vermittlung anstrebt, als die Befähigung zur selbstverantworteten Teilhabe.

Benner begründet die Notwendigkeit eines Ethikunterrichts mit der Unzulänglichkeit der Religion „verbindliche Orientierungen für Moral und Politik vorzugeben“ (Benner 2016, S. 30). Widerstreitende religiöse Überzeugungen und widerstreitende Moralen verlangen Benner zufolge nach einer unterrichtlichen Thematisierung, um mit diesen Widersprüchen umgehen zu können (vgl. ebd.). Damit die verschiedenen Herkunftsmoralen nicht mit moralischem Relativismus beantwortet werden, der moralische Anschauungen generell für unbedeutend erklärt, bedürfe es moralischer Verständigungsprozesse über die Grenzen einzelner Moralen hinaus, die durch Sozialisation alleine nicht zu ermöglichen seien (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass sich für den Ethikunterricht die Aufgabe stellt Heranwachsenden zu ermöglichen, über eigene moralische Vorstellungen hinausgehend über Ethik und Moral nachzudenken und sich mit Andersdenkenden auszutauschen. Ethikunterricht an öffentlichen Schulen könne daher nicht länger nur Ersatzfach für Religionsunterricht sein (vgl. Benner 2008, S. 30). Anschließend wird auf Benners Verständnis von Ethik und Aufgabe und Ziel eines Ethikunterrichts eingegangen. Hierzu werden die Besonderheiten moralischen Lernens und ethisch-moralischer Kompetenz dargestellt.

2.3. VERSTÄNDNIS VON ETHIK UND AUFGABE DES ETHIKUNTERRICHTS

Dieses Kapitel wird, um Benners Verständnis von Ethik zu klären und die Grundlage seines Konzepts ethisch-moralischer Kompetenz zu verdeutlichen, sowohl auf Benners Verständnis des Kompetenzbegriffs eingehen, als auch auf seine Vorstellungen einer negativen Moralität. Darauf aufbauend wird schließlich die Aufgabe und das Ziel eines Ethikunterrichts erläutert. Für Benner geht es im Ethikunterricht darum, „Erfahrung und Umgang erweiternde ethisch-moralische Grundkenntnisse so zu vermitteln, dass dadurch die Entwicklung einer umfassenden ethisch-moralischen Urteilskompetenz sowie einer noch genauer zu bestimmenden Partizipationskompetenz an moralischen Diskursen und die Fähigkeit, moralische Handlungen entwerfen und mit anderen abstimmen zu können, unterstützt wird“ (Benner 2016, S. 31). Es bedarf demnach einerseits eines gewissen Wissensrepertoires, sogenannter Grundkenntnisse, die als Grundlage für einen Austauschprozess außerhalb des eigenen Erfahrungsraumes, also dem eigenen Erleben, dienen. Des Weiteren braucht es Urteilskompetenz, die ermöglicht ethisch-mo-

ralische Probleme und Fragen zu bearbeiten und in einem Austauschprozess mit anderen teilzuhaben. Um nun diese ethisch-moralische Kompetenz näher zu bestimmen, soll im Zuge des nächsten Kapitels auf Benners Kompetenzbegriff und dessen Zusammenhang zu Erziehung und Bildung eingegangen werden.

2.3.1. KOMPETENZ UND ERZIEHUNG/BILDUNG

Benner (2008) ordnet Kompetenz in der Trias von Unterricht, Erziehung und Kompetenz ein. Die durch Unterricht vermittelten Kompetenzen und Wissensformen¹¹ unterscheiden sich für Benner von „einem im Erfahrungslernen erworbenen Wissen und Können dadurch, dass sie in keiner Einheit von Leben und Lernen verortet sind, sondern auf allen Stufen erfahrungs- und umgangserweiternd konzipiert werden“ (Benner 2008, S. 237). Dies bedeutet, dass für Benner das Lernen in der Schule über das hinausgeht, was man außerhalb der Schule lernen kann – Erfahrung und Umgang werden künstlich erweitert: Mittels der im Unterricht „künstlich arrangierten Denk- und Urteilsprozesse“ (ebd.) werde z.B. der mündliche Sprachgebrauch durch die Schriftsprache erweitert (vgl. ebd.).

Durch negative Erfahrungen (z.B. indem eine bereits erworbene Vorstellung fraglich wird) und deren Reflexion kann für Benner Kompetenz erreicht werden (vgl. ebd., S. 241). Das Lehren und Lernen in der Schule führt nicht von selbst zu Wissen und Kompetenz, sondern wird diese erst über einen Überweg über das Wissen vermittelt. Durch bloßes Teilhabe oder Anwendung kann das im Unterricht vermittelte Wissen und Können nicht mehr erworben werden (im Gegensatz z.B. zum Laufen lernen, das ohne Wissen auskommt). Benner nennt als Beispiel das Höhlengleichnis nach Platon. Menschen sind in einer Höhle gefesselt und sehen nur Schatten auf einer Wand, welche sie für die Wirklichkeit halten. Würde man einen dieser Menschen befreien und ans Licht führen, wüsste er, dass er einem Schein erlegen ist und würde fortan die Schatten in der Höhle als solche erkennen. Für Benner ist die Höhle eine der alltäglichen Praxis, die verlassen werden muss um mit verändertem Blick zurückzukehren (vgl. ebd., S. 237f.). Diesen veränderten Blick kennzeichnet nicht nur das Wissen, das erworben wurde, sondern auch das Wissen um das Nicht-Wissen und die Kompetenz danach zu fragen, was im Wissen

¹¹ Der Begriff der Wissensformen verweist darauf, dass neben dem Unterschied zu lebensweltlichen Wissensformen auch innerhalb des schulisch vermittelten Wissens nicht eine homogene Art von Wissen und Können gefordert ist. Bspw. erfordern naturwissenschaftliche Fächer eine andere Art von Kompetenz und Wissen als Sprachen. Schulisches Lernen führt demzufolge in verschiedene „Kulturtechniken, Wissensformen und Reflexionsweisen ein“ (Benner 2009, S. 5).

nicht gewusst wird (da die Menschen in der Höhle nicht von ihrem Nicht-Wissen wissen) (vgl. ebd., S. 238).

Unterricht ist demnach für Benner zwar notwendig, um gewisses Wissen und Kompetenz zu erwerben (im Beispiel des Höhlengleichnisses steht das Hinausschreiten aus der Höhle und das Sehen des Lichts, das in den Augen wehtut, für den Unterricht), er führt aber nicht unmittelbar zu Wissen und Kompetenz, sondern Wissen kann dadurch erarbeitet werden und Kompetenz wird ermöglicht (vgl. Benner 2008, S. 242). Durch das bloße Auflösen einer Aufgabe, so zeigt Benner an einem anderen Beispiel, entsteht noch kein Wissen oder Kompetenz. Die positive Erfahrung der richtigen Antwort reicht nicht aus, es braucht negative Erfahrungen des Irritiertwerdens, um selbst auf die Lösung zu kommen (vgl. ebd., S.233f.). Hierin unterscheidet sich auch für Benner eine didaktische Aufgabe von einer Testaufgabe. Letztere ist nicht ohne weiteres dazu geeignet Wissen und Kompetenz hervorzubringen, wohingegen die didaktische Aufgabe so gestaltet werden muss, dass jene Irritation und negative Erfahrung möglich werden, die ausschlaggebend für das Initiieren eines Lehr-Lern-Prozesses sind (vgl. Benner 2008, S. 234ff.).

Daraus kann man schließen, dass, so sehr man auch die Bedeutung bestimmter Werte argumentieren kann, die Vermittlung allein nicht zu moralischer Bildung führt, da es das Lösen der Frage was das Gute ist, wäre. Mit Benners Ausführungen lässt sich in Zweifel ziehen, dass Werte überhaupt, ohne den Umweg über die Diskussion und Reflexion, positiv vermittelt werden können. Mit Benners Überlegungen zur negativen Moralisierung lässt sich genauer beschreiben, wie sich moralisches Lernen vollzieht.

2.3.2. NEGATIVE MORALISIERUNG

Wie bei allem unterrichtlichen Lernen geht es auch bei moralischer Bildung darum, nicht einfach die richtige Antwort vorzugeben (woraus kein wirkliches Wissen oder keine wirkliche Kompetenz entstehen würde) – oder in diesem Fall zu sagen, was gut und was böse ist – sondern es geht um Teilhabe und Selbstbestimmung (vgl. Benner 2008, S. 151f.). Bei moralischer Bildung und Erziehung ist der Gegenstand schwierig zu bestimmen. Anders als bei Naturwissenschaften ist nicht klar, was richtig und was falsch ist. Gut und Böse sind laut Benner nicht einfach als einander spiegelbildlich gegenüberstehend zu verstehen. Damit meint Benner, dass das Gute nicht darin aufgeht, das Gegenteil des Bösen zu sein. Bloß Regeln zu beachten genügt nicht für Moralität (vgl. Benner 2008., S. 161). Bei der Aushandlung moralischer Regeln steht,

Benner folgend, „die wechselseitige Anerkennung von Personen im Zentrum“ (ebd., S. 161) und es ist immer nur ein „Aushandeln auf Probe“, da ihr Sinn in ihrer „Funktion für moralische Urteile und Handeln liegt“ (ebd.). Benner beschreibt das Verhältnis von Bildung und Moral so, dass die Bildung von Moral nicht nur einer vorgegebenen Moral folgt, sondern „die Bildung von Moral für Moralität konstitutiv wird“ (ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass für Benner das ständige Aushandeln und Diskutieren über Moral diese erst ausmacht und nicht gewisse Regeln oder Formeln bestimmen, was moralisch gut oder schlecht ist. Moralische Kompetenz, so könnte man an dieser Stelle schlussfolgern, erwirbt man nicht, indem man vorgegebene Regeln lernt, sondern indem man die Kompetenz erwirbt, reflexiv mitzugestalten, weiterzuentwickeln und auszuhandeln, was moralisch richtig ist.

Es geht weniger darum festzulegen, „welche Motive Menschen in sich ausbilden sollen“, sondern um „die Entwicklung und Erweiterung bereits erworbener Willensstrebungen und Wissenszusammenhänge“ (Benner 2008, S. 165). Für Benner steht nicht im Vordergrund eine normative Moral zu entwickeln, sondern eine reflektierende (vgl. ebd.). Das, was Menschen bereits erworben haben, soll einer kritischen Prüfung und Weiterentwicklung unterzogen werden.

Nimmt man davon Abstand Gut und Böse spiegelbildlich zu verstehen, kann man, ohne fixieren und wissen zu müssen, was das moralisch Gute ist, moralisch Böses kritisieren (vgl. Benner 2008, S. 165). So kann verhandelbar bleiben, was gut ist, da man, indem man sagt, was schlecht ist, nicht automatisch den Anspruch erhebt auch zu wissen, was gut ist. Man kann Abstand zum Schlechten nehmen und weiter auf der Suche nach dem Guten sein (vgl. ebd.). Benner formuliert, dass eine solche negative Moralerziehung in Rechnung stellen muss, dass „negative Erfahrungen im Bereich der Moral wie in jedem anderen Bereich menschlichen Lebens und Handelns nach einer Verarbeitung verlangen, die auf ein Selbst-Denken, -Urteilen und -Handeln bezogen ist“ (ebd., S. 166). Damit verzichte Moralerziehung auf die Vermittlung von handlungsnormierender Tugend und Moral und möchte zum Experimentieren mit Moralien auffordern (vgl. ebd.). Durch dieses Experimentieren mit negativer Moralität kann gelernt werden. Es gehe darum eigene und vorgegebene Moralvorstellungen zu problematisieren und in Zweifel zu ziehen (vgl. ebd.). Dadurch muss nicht normativ festgesetzt werden, was gut ist, sondern kann durch Reflexion vorhandener Vorstellungen Weiterentwicklung und Veränderung erarbeitet werden. So kann begründet werden ohne sich auf metaphysische, positive (nicht weiter argumentierte) Werte oder Dogmen zu berufen. Dabei können auch metaphysische Vorstellungen, welche etwas für wahr oder falsch herausstellen, das ohne Rückgriff auf bloße Behauptungen nicht begründet werden kann, als solche erkannt werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt der Moralität des Menschen ist, dass diese laut Benner an die menschliche Bildsamkeit zurückgebunden ist (Benner 2015, S. 184). Wissen um das Gute und Böse, Gerechte und Ungerechte und solche Unterscheidungen reflektieren zu können sei nicht angeboren (vgl. ebd.).

Als Aufgabe von Ethikunterricht stellen sich aufgrund dieser Überlegungen vor allem reflektierende und diskursive Kompetenzen heraus. Darin zeigt sich das bildungstheoretische Moment des Ethikunterrichts, dessen Wichtigkeit Benner betont. Indem es einem so verstandenen Ethikunterricht nicht darum geht, für den Staat fertige Menschen zu produzieren, für welche die Frage nach dem Guten bereits entschieden ist (vgl. Benner 2009, S.18f.), rückt die Bildung des Menschen als Ziel der öffentlichen Bildung in den Mittelpunkt. Durch Erziehung darf für Benner das Ringen des Staates und der Gesellschaft nach der Idee des Guten nicht vorentschieden werden (vgl. ebd., S. 19). Indem sich die öffentliche Bildung diesem Ziel verpflichtet, möchte sie „Heranwachsende urteils- und partizipationsfähig“ machen (Benner 2009, S. 18). „Urteilsfähig in den ausdifferenzierten Wissensformen und partizipationsfähig an ökonomischen, moralischen, politischen, pädagogischen, ästhetischen und religiösen Diskursen und Entscheidungsprozessen“ (ebd.). Es geht demnach für Benner darum, die verschiedenen Formen des Wissens, die nie alle vollends erschlossen werden können, beurteilen zu können und an den verschiedenen Bereichen öffentlichen Lebens teilhaben zu können. Das nächste Kapitel geht nun auf Benners Überlegungen zur Aufgabe und zum Ziel von Ethikunterricht ein.

2.3.3. AUFGABE UND ZIEL VON ETHIKUNTERRICHT

Guter Ethikunterricht muss für Benner vielfältigen Ansprüchen genügen, die sich aus den Herausforderungen der heterogenen Gesellschaft ergeben. Wie diesen Ansprüchen für Benner Rechnung getragen werden kann, soll in diesem Kapitel dargestellt werden. Benners Vorstellungen über Moralität, sowie Kompetenz und (öffentliche) Bildung, die vorangehend dargestellt wurden sind Grundlage seiner Vorstellung über die Aufgabe und das Ziel von Ethikunterricht. Er bezieht sich auf verschiedene Theorien der philosophischen Tradition, um die Ansprüche an Ethikunterricht deutlich zu machen.

Benner führt die Unterscheidung von eigener, fremder und öffentlicher Moral ein, um aufzuzeigen auf welche verschiedenen Geltungsebenen Ethikunterricht eingehen muss, um ein reflektiertes Verhältnis zu moralischen Sachverhalten zu fördern. Diese Differenzierung bezieht sich darauf, dass sich für Benner guter Ethikunterricht auf „Fragen der Beurteilung der eigenen

Moral, der Auseinandersetzung mit anderen bzw. fremden Moralien sowie der Entwicklung einer öffentlichen Moral beziehen [muss], welche es erlaubt, nicht nur verschiedene Moralien zu beurteilen, sondern auch moralische mit außermoralischen Problemstellungen abzustimmen und einen möglichen Widerstreit zwischen moralischen, politischen, pädagogischen, ästhetischen und religiösen Problemen zu thematisieren“ (Benner 2016, S. 34). Es geht also weniger um die Entwicklung einer bestimmten Moral- und Wertevorstellung, als vielmehr darum Widersprüche und Geltungsbereiche verschiedener moralischer und außermoralischer Anschauungen zu erkennen, zu differenzieren und deren Ansprüche gegeneinander abwägen zu können (vgl. ebd.).

Ziel des Ethikunterrichtes ist für Benner eine bestimmte Fähigkeit ethisch-moralisch zu urteilen: „In problematischen, moralischer Reflexion bedürftigen Situationen und Kontexten kommt es stets darauf an“, so Benner (2013, S. 11), „dass das, was Menschen wollen, nicht unmittelbar handelnd umgesetzt wird, sondern einer beurteilenden Prüfung unterzogen wird (...)“. Und diese beurteilende Prüfung meint, dass das Urteil nicht danach gefällt wird, was gewollt wird, sondern, dass das Wollen noch einmal nach verschiedenen Gesichtspunkten überprüft wird. Diese Gesichtspunkte kann man im Anschluss an Herbart als Elementarurteile charakterisieren. Es gibt fünf Willensverhältnisse, über welche Elementarurteile gefällt werden, also Urteile über den Willen:

- Idee der inneren Freiheit: Der Urteilende muss sich soweit von seiner Willensstrebung freimachen, dass das Urteil nicht aus den Willensstrebungen folgt, sondern über diese ergeht. Handeln muss dem Urteil und nicht dem Willen folgen (vgl. Benner 2015, S. 106).
- Idee der Vollkommenheit: Bei mehreren unterschiedlich starken Willensstrebungen in einem Subjekt, darf die Stärke nicht den Ausschlag für das Urteil geben, sondern jeder Wille muss nach der Idee der inneren Freiheit geprüft und beurteilt werden (vgl. Benner 2015, S. 106f.).
- „Idee des Wohlwollens“ trifft ein Urteil zwischen dem ‚Willen des Ich‘ und dem Willen eines vorgestellten Du. Willensstrebungen müssen dahingehend geprüft werden, ob sie dem Anderen gegenüber wohlwollend sind.
- Idee des Rechts: Bei einem Streit zwischen verschiedenen Willen muss man vom eigenen Willen absehen und den anderen „probeweise“ zulassen, um eine Vereinbarung zu treffen.
- Idee der Billigkeit: Im Sinne der Billigkeit gilt es Wiedergutmachung bei Übeltat zu leisten und bei Wohltat es um der Tat willen zu tun, woraus keine Dankbarkeitsverpflichtung gegenüber dem Wohltäter entsteht.

(vgl. Benner 2015, S. 106ff)

Für einen kompetenten Umgang mit moralischen Situationen bedarf es demnach der Fähigkeit, den Willen (sowohl den eigenen als auch den anderer) unter bestimmten Gesichtspunkten zu reflektieren und zu prüfen. Dies zeigt, dass erst vernunftgeleitetes Nachdenken und kritische Prüfung das ethisch-moralische Urteil für Benner auszeichnen. Ein solches Urteil kann und darf demnach nie intuitiv erfolgen. Auch hier tritt also wieder der Weg über die Vernunft, den moralische Vorstellungen gehen müssen, als besonders bedeutsam hervor. Hierin zeigt sich auch wieder der Bedarf an einem Ethikunterricht, da unabhängig davon, dass auf Basis sozialisierter Moralvorstellungen getroffene Entscheidungen mehr oder weniger „gut“ sein können, diese Gefahr laufen, blind Willensstrebungen zu folgen.

Da es neben der Beurteilung von Willensverhältnissen auch der Beurteilung von gesellschaftlichen Verhältnissen bedarf, entwickelte Herbart parallel zu diesen individuellen Elementarurteilen stehende Elementarurteile der Politik (vgl. Benner 2016, S. 37). Zwischen den individuellen und den gesellschaftlichen Elementarurteilen bestehe ein wechselseitiger Zusammenhang (ebd.):

- „Idee des Rechtssystems“: Ziel ist die Entwicklung einer Rechtsgesellschaft, in der gesellschaftliche Streitigkeiten unter für alle gleich geltenden Regeln bearbeitet werden (ebd., S. 39).
- „Idee des Lohn- und Strafsystems“: Billigkeitsabwägungen müssen bei der Errichtung der Rechtsgesellschaft und bei der Auslegung des Rechts auf konkrete Fälle angestellt werden (ebd.). Der Fall muss in Verbindung mit einer Interpretation des Rechts beurteilt werden.
- „Idee eines Verwaltungssystems“: Diese Idee sieht vor, dass den Bürgerinnen und Bürgern Wohlwollen gegenüber gebracht wird, das sich an deren Bedürfnissen orientiert.
- „Idee des Kultursystems“: Dies ist die Idee eines Systems, „an dem jeder mit seinen entwickelten Fähigkeiten teilnehmen könne“ (ebd.).
- „Idee der beseelten Gesellschaft“: In der beseelten Gesellschaft sind die Bürgerinnen und Bürger ohne Zwang an der Verwirklichung aller Ideen interessiert (ebd., S. 40).

Die Differenzierung der Elementarurteile ist für Benner deswegen bedeutsam, weil sie keine fertige Moral vorgibt, sondern „Umriss für eine in Bildung begriffene Moral zur Diskussion stellt“ (Benner 2016, S. 35). Damit stützt sich die theoretische Grundlegung des Ethikunterrichts nicht auf eine bestimmte Moral, sondern auf ein System, das sich so versteht, nicht bereits festzuschreiben, was richtig und falsch ist (vgl. Kap. 2.3.1).

Weiters stellt Benner fünf Urteilsformen aus der Problemgeschichte der Ethik heraus (Benner 2016, S. 43), welche ein Ethikunterricht heranziehen soll, um einen reflektierten Umgang mit diesen zu ermöglichen:

- Aporetische Argumentationen würden wie Sokrates „Gewissheiten in Zweifel ziehen und neue Suchbewegungen möglich machen“ (Benner 2016, S. 44).
- Epagogische Positionen seien angelehnt an Platon solche Argumentationen, welche Blickwechsel an- und einleiten. Benner nennt als Beispiel die Blickwendung von der Faktizität einer Moral zur Frage nach ihrer Legitimität.

Durch diese zwei Positionen würde die „fundamentalistische Hypostasierung einzelner Positionen zur einzig richtigen“ zumindest erschwert (ebd.). Indem Gewissheiten in Zweifel gezogen werden, wird die Allmachtstellung ganz bestimmter Normen oder Moralen hinterfragt.

- Bei teleologischen Positionen werde wie bei Aristoteles nach einer Ordnung der Zwecke gesucht. Hierbei handle es sich um eine hierarchische Ordnung, in der niedere Zwecke im Dienst höherer stehen (z.B. Kriegsführung wird durch den höheren Zweck der Selbsterhaltung der Polis und eines gerechten Friedens legitimiert).
- Kategorisch werden auf Kant aufbauend Argumentationen genannt, „die alle materialen Inhalte von Moral auf den Prüfstand“ stellen und fragen, ob Personen bei einer Handlung als Selbstzwecke geachtet oder als Mittel gebraucht werden (ebd., S. 44f.).
- Ideologiekritische Ansätze unterscheiden Sklavenmoral, die nur an der Unterwerfung der Menschen interessiert ist, von einer reflektierenden Moral, welche moralbildende Qualität hat (ebd., S. 45).
- Gesellschaftskritische Positionen problematisieren universalistische Geltungsansprüche bestimmter moralischer Maximen.
- Pragmatisch werde argumentiert, wenn „Abstimmungsprobleme, Widerstreite und Brüche zwischen den sittlichen und gesellschaftlichen Elementarurteilen, sowie ökonomischen, pädagogischen, ethischen, politischen, ästhetischen und religiösen Problemstellungen“ thematisiert und „unter der Maxime eines klug abwägenden Handelns zu klären“ versucht werden (ebd.).

Diese Unterscheidung verschiedener Urteilsformen zeigt, dass in Bezug auf moralische Kompetenz verschiedene Auslegungen zulässig sind (vgl. Benner 2016, S. 42). Es gibt für Benner nicht die eine richtige Vorgehensweise, vielmehr müssen verschiedene Herangehensweisen in Betracht gezogen werden. So können Sachverhalte aus verschiedener Perspektive betrachtet werden. Benner möchte damit nicht bestreiten, dass diese Ansätze sich teilweise widerstreiten,

betont jedoch die Fruchtbarkeit eines Austausches dieser strittigen Argumente (Benner 2015, S. 199).

Aufgabe und Ziel eines Ethikunterrichts sei es laut Benner (2016, S. 43) unter Bezugnahme auf diese verschiedenen Modelle demzufolge Heranwachsende dazu zu befähigen:

- „an Diskursen über Moral unter Einbeziehung der Unterscheidungen zwischen eigener, fremder und öffentlicher Moral teilzunehmen,
- moralische Probleme unter den Elementarurteilen der inneren Freiheit, der Arbeit an einem vielseitigen Motivationshorizont, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit zu analysieren,
- deren gesellschaftlichen Voraussetzungen unter den aus diesen zu gewinnenden gesellschaftlichen Ideen zu analysieren
- sowie einzeln und mit anderen Handlungen zu entwerfen, die in einem pragmatischen Sinne klug genannt werden können“ (ebd.).

In diesen grundlegenden Überlegungen Benners zum Ethikunterricht zeigen sich bereits bedeutende Momente ethisch-moralischer Kompetenz. Anschließend wird das Konzept der ethisch-moralischen Kompetenz dargestellt und das Projekt ETiK beschrieben, in dem ein Instrument entwickelt wurde, um diese Kompetenz empirisch erfassbar zu machen.

2.4. ETHISCH-MORALISCHE KOMPETENZ UND DAS PROJEKT ETiK

Die Arbeit steht im Zusammenhang des österreichischen Teilprojekts des DFG Projekts ETiK. Daher gilt es hier das Ziel des (Gesamt-) Projektes, seine theoretischen Voraussetzungen und die Durchführung der Untersuchung, innerhalb derer diese MA-Arbeit einen kleinen Teil darstellt, vorzustellen.

Ziel des Projekts war es ein „bildungstheoretisch, fachdidaktisch und empirisch ausgewiesenes Testinstrument zur Erfassung moralischer Kompetenzen 15-jähriger zu entwickeln“ (Benner, u.a. 2012, S. 162). Es geht darum jene Kompetenzen zu erfassen, die durch Ethik, Philosophie- oder Religionsunterricht gefördert werden. Damit grenzt sich das Projekt in mehrfacher Weise von den von PISA überprüften Kompetenzen ab: Während sich PISA auf die Fächer Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Englisch erstreckt und die dort nachzuweisenden Kompe-

tenzen in einem nach Weinert entwickelten Kompetenzmodell abbildet, legt Benner Wert darauf, ein bildungstheoretisch und fachdidaktisch ausgewiesenes Kompetenzmodell zu entwickeln und der empirischen Überprüfung zugänglich zu machen. Damit will er zugleich den Nachweis führen, dass auch die sogenannten „weichen Fächer“ bei Anwendung eines geeigneten Testinstruments nachweislich „Kompetenzen“ vermitteln und dass eine Vorrangstellung einiger Fächer, die überprüfbar gesellschaftlich verwertbares Wissen produzieren, ungerechtfertigt ist (vgl. Benner, Nikolova, Siwiderski 2010, S. 101). Benner drückt Anerkennung für PISA aus, möchte jedoch mit einem eigenen Kompetenzmodell für die Fächer Ethik und Religion einer „Reduktion und Engführung schulischer Bildung entgegenwirken“ (Benner 2013, S. 3). Nimmt man den Anspruch an Bildungsprozesse ernst, so muss man zugestehen, dass diese sich dem an „Utilität und Funktionalität ausgerichteten empirischen Zugriff weitgehend“ (Benner, Nikolova, Swiderski 2010, S. 101) entziehen. Fächer wie Kunst, Literatur, Moral etc. (und schließlich auch bildungstheoretische Anforderungen an alle Lernbereiche) verlören dadurch an Bedeutung (vgl. ebd.), da sie unter rein kompetenztheoretischen Gesichtspunkten nicht mithalten können. Sie erzielen keine eindeutig als richtig oder falsch identifizierbaren Kompetenzen, welche leicht überprüft werden können. Somit wurde innerhalb des Projekt ETiK für die Bereiche Ethik und Religion ein Testinstrument auf Basis eines Kompetenzmodells entwickelt, das auf Reflexivität und Bildung ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 102), um auch diese Bereiche empirisch erfassbar zu machen. Im Bereich der Ethik geht es darum, verschiedene ethische Ansätze, wie sie im vorangehenden Kapitel dargestellt wurden, reflektierend anwenden zu können und gerade durch die dadurch auftauchenden Widersprüche und Differenzen bedeutendes über Ethik und Moral zu lernen. Im Sinne negativer Moralität kann durch die Schwierigkeiten, denen man dabei in einem nicht-affirmativen Lernen begegnet, ein Umgang mit Moral angeeignet werden, der über das Fortführen vorgelebter und gegebener Strukturen hinausgeht. Geltungsansprüche und Vorstellungen können dann problematisiert, begründet oder gegebenenfalls verworfen werden. Um diese Kompetenz neben klassischen Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen nicht zu vernachlässigen, ist es Benners Anliegen, die Konkurrenz von sogenannten harten und weichen Fächern zu überwinden. Bei einer Polarisierung dieser Bereiche bestehe die Gefahr, dass den harten Fächern (Naturwissenschaften, Sprachen), die überprüfbares und verwertbares Wissen erzeugen, Priorität und mehr Legitimation eingeräumt werde (vgl. ebd., S. 101). Mit dem von der Forschungsgruppe entwickelten Testinstrument können Lernbereiche (nämlich Ethik resp. Religion) erfasst werden, die bisher von den empirisch

getesteten Kompetenzen ausgeschlossen waren und so Bereiche in den Blick genommen werden, in denen es kein eindeutig als richtig oder falsch identifizierbares Wissen gibt (vgl. Benner et al. 2010, S. 101f.).

Im Projekt ETiK wird an den Kompetenzbegriff von Weinert (2001) angeschlossen, er wird aber weiterentwickelt. Weinert fasse Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001 zit. n. Heynitz et al. 2009, S. 517). Ethische Kompetenz finde ihren Ausdruck jedoch nicht in Problemlösungen, sondern in deren Erörterung. Es gehe darum, ethische Sachverhalte „auf ihre Legitimität zu befragen, zu reflektieren, zu kritisieren, zu verändern oder als solche erst zu konstituieren“ (ebd., S. 518). Es gehe um eine Problembearbeitungs- und nicht um eine Problemlösungskompetenz (vgl. Heynitz 2016, S. 72). Um nun eine so verstandene Kompetenz empirisch zu überprüfen, wurden zunächst in Berlin die DFG¹²-Projekte RUBiQua¹³ und KERK¹⁴ zur Erhebung religiöser Kompetenzen durchgeführt und schließlich das Projekt ETiK zur Überprüfung ethisch-moralischer Kompetenz konzipiert.

Moralische bzw. ethische Kompetenz, wie sie von Benner definiert wurde, besteht aus 3 Teilkompetenzen. Die erste Teilkompetenz ist jene der moralischen Grundkenntnisse. Diese meint die Kenntnis von eindeutig definierten ethischen Grundbegriffen (vgl. Heynitz et al. 2009, S. 520). Die Teilkompetenz der moralischen Urteilsfähigkeit bezieht sich in Anknüpfung an Kant auf die Unterscheidung zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft. Sie bezeichnet die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, einen Fall unter eine allgemeine Regel zu subsumieren oder eine Regel erst zu finden bzw. vorhandene Regeln kritisch zu reflektieren (vgl. ebd., S. 521). Die dritte Teilkompetenz, die moralische Handlungsentwurfskompetenz¹⁵, beschreibt die Fähigkeit, die Urteilskraft praktisch anwenden zu können um damit moralische Konflikte angemessen zu lösen (vgl. ebd.).

Eine Frage aus der Studie zum Teilbereich der Grundkenntnisse lautet etwa:

¹² Deutsche Forschungsgemeinschaft

¹³ Akronym für: Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts

¹⁴ Akronym für: Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterrichts, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts

¹⁵ Oft auch als Handlungskompetenz bezeichnet. Diese Bezeichnung trifft aber das Gemeinte nicht so gut, da das Handeln in konkreten Situationen durch unterrichtliche Vermittlung nicht garantiert werden kann. Somit bezeichnet diese Kompetenz die Fähigkeit moralische Entscheidungen mit Gründen zu entwerfen (vgl. Benner 2013, S. 10).

4. Die Ethik beschäftigt sich zentral mit ...

Kreuzen Sie an. **Es gibt eine richtige Antwort!**

- A der Auslegung staatlicher Gesetze.
- B der Abhängigkeit des Menschen von Gott.
- C der Idee eines guten und gelingenden Lebens.
- D den Konzepten der Erziehung von Kindern und Jugendlichen.

(Testheft C, Frage 4)

Hier geht es nur darum, den Begriff Ethik zu verstehen. Eine vorgeschlagene Definition soll als zutreffend erkannt werden.

Zur Ermittlung der Urteilskompetenz wird unter anderem folgende Frage gestellt:

12. Befürworter und Kritiker des Schwangerschaftsabbruchs verwenden unterschiedliche Argumente.

Welches der folgenden Argumente von **Kritikern** des Schwangerschaftsabbruches ist **am ehesten ein ethisch begründetes Argument?**

Kreuzen Sie an. **Es gibt eine richtige Antwort!**

Bitte **begründen** Sie Ihre Antwort auf der gegenüberliegenden Seite.

- A Frauen sind von Natur aus dazu bestimmt, Kinder zu gebären und dürfen daher nicht abtreiben.
- B Schwangerschaftsabbrüche sind unzulässig, da viele Frauen deswegen unfruchtbar werden.
- C Schwangerschaftsabbrüche sind unzulässig, wenn es in einer Gesellschaft zu wenige Kinder gibt.
- D Ein Schwangerschaftsabbruch ist unzulässig, da er dem Recht des ungeborenen Kindes auf Leben widerspricht.

(Testheft C, Frage 12)

Bei dieser Frage reicht es nicht einen ethischen Begriff definieren zu können. *Argumente* müssen auf ihre ethische Legitimität hin *beurteilt* werden.

Mit den Fragen zur Handlungsentwurfskompetenz wird wiederum eine andere Ebene ethisch-moralischer Kompetenz angesprochen, die den Schülerinnen und Schülern abverlangt ethisches Wissen auf einen Fall anzuwenden:

5. Lars steht in Mathe ziemlich schlecht da. Dies kann der Lehrer auf unterschiedliche Weise kommentieren.
Welche der folgenden Aussagen des Lehrers stellt eine Verletzung der Würde von Lars dar?

Kreuzen Sie an. **Es gibt eine richtige Antwort!**

Bitte **begründen Sie Ihre Antwort** auf der gegenüberliegenden Seite

Der Lehrer sagt: ...

- A „Sieh zu, dass du irgendwie durch dieses Schuljahr kommst, vielleicht klappt es ja im nächsten Schuljahr besser im Fach Mathematik.“
- B „Wenn du weiterhin ohne Hausaufgaben in die Schule kommst, wirst du nachsitzen müssen, bis du alle Versäumnisse nachgeholt hast.“
- C „Wenn du nicht bald deine Übungsaufgaben machst, erhältst du auf dem Zeugnis eine sehr schlechte Note.“
- D „Wenn es dir nicht gelingt, wenigstens die Grundrechenarten zu beherrschen, wirst du kein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft sein.“

(Testheft C, Frage 5)

Bei dieser Frage muss eine *Handlung* unter ethischen Gesichtspunkten auf ihre *Legitimität* befragt werden.

Eine andere Frage aus diesem Teilbereich ethisch-moralischer Kompetenz gibt keine Möglichkeiten vor, sondern lässt die Schülerinnen und Schüler selbst Handlungen entwerfen:

6. Stellen Sie sich vor, dass an einer Schule der Besitz und das Mitführen von gefährlichen Messern unter der Schülerschaft immer mehr Verbreitung finden.
Wie sollten die Schulleitung und die Lehrer – unter Abwägung von Freiheitsrechten und Sicherheit der Schülerinnen und Schüler – reagieren? Entwickeln Sie eine eigenständige Antwort.(max. 40 Wörter)

Sie sollten ...

(Testheft C, Frage 6)

Auf der theoretischen Grundlage der drei Teilkompetenzen wurden Aufgaben gebildet, welche inhaltlich zwischen eigener, fremder und öffentlicher Moral unterscheiden (vgl. Kapitel 2.3.2). Des Weiteren orientierte sich die Aufgabenentwicklung an den auf Herbart basierenden Ideen der inneren Freiheit, des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit und der Bildung von Interessen und an den fünf Urteilformen aus der Problemgeschichte der Ethik (wie weiter oben dargestellt).

Die Eignung der Testaufgaben wurden in Pre-Testungen und Pilotuntersuchungen überprüft (vgl. Heynitz et. al. 2009, S. 516). Dabei wurden Anforderungsniveaus der Aufgaben bestimmt. Die empirische Grundlage dieser Anforderungsniveaus bildet das Rasch-Modell, welches die Kompetenz der Testpersonen und die Schwierigkeit der Aufgaben auf einer Skala abbildet (vgl. Ivanov 2016a, S. 133). Eine Testperson mit einer bestimmten Kompetenz kann eine Aufgabe mit dem zugehörigen Schwierigkeitsgrad mit 50 – 65%iger Wahrscheinlichkeit lösen (vgl. ebd.). Über- bzw. untersteigt die Kompetenz die Schwierigkeit der Aufgabe, dann steigt oder sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass die Aufgabe richtig gelöst wird (vgl. Ivanov 2016a, S. 133.). In der Rasch-Skala werden Schwellen identifiziert, die zwischen zwei Anforderungsniveaus liegen und den Übergang markieren (z.B. ein spezifisches Mehr an erforderlichen Kenntnissen) (vgl. ebd., S. 136). Wenn diese Schwellen identifiziert sind, werden die Anforderungsniveaus auf Grundlage gemeinsamer Schwierigkeitsmerkmale der Aufgaben inhaltlich beschrieben (vgl. ebd., S. 137).

Zu jeder der drei Teilkompetenzen ließen sich empirisch nach Pilotierungen drei bis vier Anforderungsniveaus der Aufgaben feststellen, bei welchen je nach Teilkompetenz mehr Wissen, mehr Reflexionsfähigkeit notwendig sind oder über eigene Alltagserfahrungen hinaus und verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigend Handlungsmöglichkeiten entworfen werden müssen (vgl. Aufgabensammlung des DFG Projekts 2013):

○ Grundkenntnisse:

AI	Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse zu ihnen aus Erfahrung und Umgang bekannten und vertrauten moralischen Sachverhalten. (z. B. Egoismus, Feigheit, Mut)
----	--

AII	Schülerinnen und Schüler verfügen über allgemeine Begriffe, die eine über bekannte und vertraute Sachverhalte hinausweisende Bedeutung haben und eine reflexive Bearbeitung im Ethikunterricht voraussetzen. (z. B. Gleichheit von Männern und Frauen, Toleranz, Diskriminierung, Selbstbestimmung, Identität, Würde, Zivilcourage)
AIII	Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse und Begriffe, die sich auf Sachverhalte im Spannungsfeld von Ethik, Jurisprudenz und Politik beziehen. (z. B. Gleichheit im anthropologischen Sinne, Menschenrechte, moralische Schuld, Gewissen, Freiheit im moralischen Sinne, Gleichheit vor dem Gesetz soziale Regel und Normen, die von gesellschaftlichen Vorgegebenheiten abhängig sind).

(ETiK Masterheft, S. 3)

○ Urteilskompetenz:

A I	Schülerinnen und Schüler können moralische Fragen und Problemstellungen in erfahrungsnahen Kontexten angemessen beurteilen und nach schon erworbenen Konventionellen moralischen Argumentationsmustern und Denkweisen beurteilen.
A II	Schülerinnen und Schüler können moralische Konfliktfälle und Fragen auch jenseits der ihnen vertrauten Erfahrungswelt reflektieren und bearbeiten.
A III	Schülerinnen und Schüler können moralische Problemstellungen aus partiell divergierenden Moralen reflektieren und beurteilen.
A IV	Schülerinnen und Schüler können gesellschaftliche Werte und Normen unter verschiedenen ethischen Fragestellungen und Betrachtungsweisen reflektieren sowie auf ihre Gültigkeit hin befragen.

(ETiK Masterheft, S. 24f.)

○ Handlungsentwurfskompetenz:

A I	Schülerinnen und Schüler können moralische Handlungen in konkreten, ihnen bekannten Situationen und Kontexten entwerfen.
A II	Schülerinnen und Schüler können in konflikthaften Situationen Handlungen entwerfen, in denen divergierende Orientierungen zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen sind.
A III	Schülerinnen und Schüler können Handlungsentwürfe nicht nur unter Interagierenden, sondern auch gegenüber Dritten (Personen/ Instanzen) entwerfen und Modelle entwickeln, die unterschiedliche Rücksichtnahmen integrieren.

A IV	Schülerinnen und Schüler können in für sie existentiellen und konflikthaften Situationen Handlungen entwerfen, in denen Grenzen des eigenen Wollens und des Wollens Anderer zu setzen sind.
------	---

(ETiK Masterheft, S. 64f.)

In Deutschland wurde das Testinstrument an drei Standorten validiert, in denen „ethisch-moralische Bildung in einem ordentlichen Pflichtfach institutionalisiert ist“ (Ivanov 2016b, S. 277). Das Testinstrument sollte auch international erprobt werden und wurde hierfür in Wien und Warschau, wo viele Schülerinnen und Schüler keinen Ethikunterricht besuchen, angewendet. Dadurch sollte in den Blick genommen werden, ob das Testinstrument zwischen den Schülerinnen und Schülern, die regelmäßig Ethikunterricht erhalten und jenen, die keinen haben, zu unterscheiden vermag (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf wurde das Projekt noch auf weitere Länder (Schweiz, China, Großbritannien) ausgeweitet.

Das entwickelte Testinstrument wurde in Österreich angewendet um herauszufinden, ob es auch hier für die Messung moralischer Kompetenz angewendet werden kann und ob zentrale ethische Kenntnisse als gesichert angenommen werden können (vgl. Ritzer et al. 2016, S. 223). Öffentliche Erziehung muss, wie schon oben ausgeführt, den Erwerb zentraler Kompetenzen in einer heterogenen Gesellschaft sichern (vgl. ebd.). Ob diese Kompetenzen in Österreich als gesichert angenommen werden können, muss für die Autoren vor allem aufgrund des politischen Zögerns, einen für alle verpflichtenden Ethikunterricht einzuführen, interessieren (vgl. ebd.). Dieses politische Zögern zeigt sich darin, dass es in Österreich seit 1997/1998 an immer mehr Schulen den *Schulversuch* Ethik gibt, der als verpflichtende Alternative zum Religionsunterricht besucht werden kann (vgl. ebd., S. 221). In diesem Gegenstand gibt es nach wie vor keinen einheitlichen Lehrplan, sondern dieser kann an jedem Standort erarbeitet werden (vgl. ebd.), muss aber durch das Bundesministerium für Schule und Bildung, teilweise auch durch den jeweils zuständigen Landessschulrat zur Kenntnis genommen und genehmigt werden (vgl. Thoma oA., S. 1 [online]). Da diese Lehrpläne in Anlehnung an Lehrpläne aus Deutschland entwickelt wurden, seien sie laut Ritzer et al. jedoch in hohem Maße übereinstimmend (ebd., S. 221f.). Gibt es keine verpflichtende Alternative, haben Schülerinnen und Schüler, die sich vom konfessionellem Religionsunterricht abmelden, allerdings auch keinen Ersatz für ein Fach, dem die ethisch-moralische Bildung zukommt (vgl. ebd., S. 221).

Differenzen, die sich daraus eventuell für die ethisch-moralischen Kompetenzen ergeben, können mittels des entwickelten Testinstruments ermittelt werden, indem die Schülerinnen und Schüler, welche Ethikunterricht, Religionsunterricht oder keines von beidem untersucht haben,

verglichen werden (vgl. ebd.). Damit soll das Projekt einen Beitrag „zur Versachlichung der Diskussion um den Ethikunterricht“ leisten (vgl. ebd.).

Das Testheft wurde vor diesem Hintergrund für Österreich angepasst und am Ende des Schuljahres 2013/2014 fand die Hauptuntersuchung mit Wiener Schülerinnen und Schülern der 10. Schulstufe statt, die an Ethikunterricht, konfessionellem Religionsunterricht oder keinem von beiden teilnehmen. 617 Testpersonen nahmen an der Studie teil (vgl. Ritzer et. al 2016, S. 224). Die österreichische Teilstudie erhob aufgrund der spezifischen Fragestellung neben ethisch-moralischen auch religiöse Kompetenzen. Bei diesen wurde zwischen religiösen Grundkenntnissen, religiöser Deutungskompetenz und religiöser Partizipationskompetenz unterschieden (vgl. Ritzer et al. 2015, S. 8). Die beiden letzteren wurden im Zuge der Validierungen des Instrumentariums zu religiöser hermeneutischer Kompetenz zusammengefasst (vgl. ebd.). Auch wenn religiöse Kompetenzen in vieler Hinsicht für das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft Bedeutung haben, wird auf diese in dieser Arbeit nicht näher eingegangen, sondern der Fokus auf ethisch-moralische Kompetenz gelegt.

Es wurden neben der ethisch-moralischen und religiösen Kompetenz auch soziostatistische Hintergrundvariablen erhoben. So wurde neben dem Geschlecht und der Sprache der Probandinnen und Probanden auch die Anzahl der Bücher im Elternhaus als Indikator für Bildungsnähe erfragt. Die Studie enthielt außerdem einen Logiktest (KFT = Kognitive Fähigkeitstest n. Heller/Perleth 2000) um „Auskunft über die allgemeine Denkfähigkeit“ der Schülerinnen und Schüler zu erhalten (Ritzer et. al 2016, S. 224). Dadurch konnten Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen kognitiven Voraussetzungen in Gruppen zusammengefasst werden und besser miteinander verglichen werden, um aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten. Drei Cluster konnten aufgrund der empirisch-quantitativen Auswertungen der Ergebnisse im kognitiven Test gebildet werden: Gruppe A mit drei Schulen (N=117) mit KFT- Mittelwerten zwischen 15,5 und 16,1, Gruppe B mit fünf Schulen (N=250) mit KFT-Mittelwerten zwischen 17,0 und 18, und Gruppe C mit drei Schulen (N=144) mit KFT-Mittelwerten zwischen 18,8 und 22,8 (vgl. ebd., S. 225). Bei Gruppe A ist außerdem der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Muttersprache und auch die Anzahl an Büchern im Elternhaus (als Indikator für Bildungsnähe) am geringsten.

Die empirisch quantitative Erhebung wurde durch eine qualitative (N= 87) ergänzt, bei der die Schülerinnen und Schüler gebeten wurden, ihre Antworten zu begründen. Durch diese qualitative Erhebung kann zusätzlich zu den eindeutig als richtig oder falsch identifizierbaren Antworten auch untersucht werden, auf Basis welcher Überlegungen die Schülerinnen und Schüler

zu ihren Antworten gekommen sind. Diese Begründungen der Schülerinnen und Schüler werden in dieser Arbeit näher betrachtet, um zu untersuchen, wie und inwiefern sich partizipative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Argumentationen zeigt. Zuerst wird jedoch noch auf die quantitativen Ergebnisse eingegangen.

2.4.1. ERSTE ERGEBNISSE VON ETiK-INTERNATIONAL-WIEN

Im Folgenden wird eine Zusammenfassung wichtiger erster Befunde der österreichischen Teilstudie gegeben, wie sie im Abschlussband der ETiK-Studie (Benner 2016) dargestellt werden. In die quantitativen Berechnungen konnten 530 Testpersonen einbezogen werden (vgl. Ritzer et al. 2016, S. 226f.). Bei der Auswertung der Bedeutung der soziostatistischen Hintergrundvariablen zeigte sich laut den Autoren mäßige bis mittlere Bedeutung der untersuchten Variablen für die Handlungsentwurfskompetenz. Mittlerer bis starker Einfluss wurde bei Bildungsnähe der Eltern und der Sprache auf die Grundkenntnisse und die Urteilskompetenz festgestellt (ebd.). Das heißt Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache und mehr Bildungsnähe der Eltern erzielten bessere Kompetenzen im Bereich der Grundkenntnisse und Urteilskompetenz. Bei der Handlungsentwurfskompetenz ist dieser Zusammenhang nicht so deutlich. Zentrale Forschungsfrage der Wiener Teilstudie war: „Welche ethischen und religiösen Kompetenzen werden von SchülerInnen der 10. Schulstufe erreicht?“ (vgl. Forschungsantrag 2013). Daher waren die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu vergleichen, welchen Unterricht (Ethikunterricht, konfessionellen Religionsunterricht) sie besucht hatten und wie sich der jeweils erfahrene Unterricht auf die ermittelten Kompetenzen auswirkt. Die schlechtesten Ergebnisse in allen drei Teilkompetenzen zeigten sich bei jenen, welche islamischen Religionsunterricht besucht haben. Dies war jedoch eine geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern, weswegen die Aussage statistisch nicht gesichert ist. Schülerinnen und Schüler, welche Ethikunterricht, katholischen Religionsunterricht oder keinen von beidem besucht haben, erzielten ähnliche Ergebnisse. Überdurchschnittlich gute Ergebnisse erzielten Schülerinnen und Schüler, die evangelischen Religionsunterricht besucht haben. Diese Differenz des evangelischen Religionsunterrichts sei jedoch aufgrund der geringen Anzahl nicht signifikant, so die Autoren (vgl. Ritzer et al. 2016, S. 130). Außerdem könne aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen (Sprache, Bildungsnähe der Eltern etc.) davon allein nicht auf die Qualität des Unterrichts geschlossen werden (vgl. ebd.).

ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

Benner (2016) hat mit seinen Ausführungen versucht, ethisch-moralische Bildung in ihrer Bedeutung nicht nur zu beschreiben, sondern auch empirisch fassbar und so den Anforderungen der Überprüfbarkeit zugänglich zu machen, sodass einerseits die Bedeutung dieser Bereiche nicht vernachlässigt wird und andererseits der Kompetenzbegriff bildungstheoretisch ausgelegt wird. Damit leistet Benner einen Beitrag zu einer Auslegung des Bildungsbegriffes, die den Erwartungen nach Überprüfbarkeit gerecht zu werden versucht, ohne auf reine ökonomische Verwertbarkeit zu fokussieren. Das Konzept der ethisch-moralischen Kompetenz, das Benner entwickelt hat, liefert eine fundierte Position dazu, wie ethisch-moralische Bildung aussehen muss, um den vielfachen und teilweise widersprüchlichen Ansprüchen des Zusammenlebens in einer heterogenen demokratischen Gesellschaft autonomer Individuen gerecht zu werden. Nicht nur würde es in einem Widerspruch enden, demokratische Werte zu vermitteln ohne den Menschen als mündiges Subjekt anzusprechen, das selbstständig eine moralisch kompetente Entscheidung fällen kann, auch kann Bildung nicht rein affirmativ gedacht werden, indem Wissen ohne den Umweg über negative Erfahrungen als ‚richtige Lösung‘ präsentiert wird.

Das Verlangen nach einem Konsens, der als gemeinsame Grundlage ein friedliches Zusammenleben sichert, lässt sich nicht nur innerhalb einer Gesellschaft beobachten, sondern kann (z.B. im Weltethos, der den Bedarf gemeinsamer universaler Werte betont) auch global gesehen werden. Das Problem dabei, positive moralische Werte zur ethisch-moralischen Grundlage einer Gesellschaft zu erklären, besteht nicht zuletzt in ihrer Vermittlung. Das Bedeutsame an einem Wert ist stets sein Inhalt und Geltungsbereich und das Verhältnis, das das Individuum zu diesem einnimmt. Moralische Normen und Werte scheinen der Aushandlung im gesellschaftlichen Zusammenleben zu bedürfen. Ethisch-moralische Vorstellungen und Anschauungen in einer demokratischen Gesellschaft bedürfen in erster Linie nicht der bloßen Anerkennung, sondern der Fähigkeit zu unterscheiden, welche ethisch-moralische Vorstellung eine private, kulturell geprägte oder sozialisierte ist und welche man auch an andere legitim herantragen darf.

Verschiedenste und einander widersprechende moralische Anschauungen in einer Gesellschaft können mit der Suche nach einem gemeinsamen Konsens beantwortet werden, der als Grundlage der öffentlichen Moral das Zusammenleben sichert. Es bedarf aber mehr, da ein Konsens noch nicht den reflektierten Umgang mit Widersprüchen und Perspektivität erlaubt und zu einer Teilhabe am ethisch-moralischen Aushandlungsprozess befähigt. Wer aber soll einen Konsens aushandeln, wenn nicht die Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft? Bei ethisch-moralischen Aushandlungsprozessen handelt es sich weniger um einen abzuschließenden Diskurs als um

einen Prozess. Dieser Prozess kann nicht dadurch verkürzt werden, indem ein Konsens gefunden wird, der dann nur noch positiv weitergegeben werden muss. So, wie es keinen letztgültigen Wertekatalog geben kann, bedarf es einer ständigen inhaltlichen Auseinandersetzung damit, was für das Zusammenleben in der Gesellschaft bedeutsam ist. Dabei muss zwischen Geltungsebenen unterschieden werden und müssen die Differenzen zwischen der eigenen, der fremden und der öffentlichen Moral berücksichtigt werden. Sofern es bestimmte Errungenschaften gibt, welche in der Gesellschaft weitergegeben werden wollen, um diese zu erhalten, bedarf es eines Ethikunterrichts, der Heranwachsenden einen kompetenten, reflexiven Umgang mit diesen Sachverhalten ermöglicht. Welche ethisch-moralischen Sachverhalte dies sind, welche für das Zusammenleben der Gesellschaft bedeutsam sind, wird im folgenden Kapitel erörtert.

Mit dem von Benner entwickelten Konzept ethisch-moralischer Kompetenz gelingt es, eine Antwort darauf zu finden, wie aus bildungstheoretischer Sicht mit den Widersprüchen zwischen Autonomie und Gemeinschaft und dem damit auftretenden Fragen zur Wertevermittlung umgegangen werden kann.

3. DIE BESONDERHEITEN ETHISCH-MORALISCHER KOMPETENZ IN DER HETEROGENEN GESELLSCHAFT

Während es im ersten Teil der Arbeit darum ging darzustellen, inwiefern ethisch-moralische Kompetenz über die Kenntnis von Werten hinausgeht und gehen muss, soll das dritte Kapitel zeigen, was die heterogene demokratische Gesellschaft ausmacht, welche nach ethisch-moralischer Kompetenz verlangt. Was sind jene bedeutende Aspekte, Merkmale, Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft, mit welchen eine ethisch-moralisch kompetente Person reflexiv und diskursiv umgehen lernen muss? Was zeichnet diese heterogene Gesellschaft aus?

3.1. DEMOKRATIE UND IHRE MORALISCHEN GRUNDPFEILER

In der Forschungsfrage wurde nach der für das Zusammenleben in der Gesellschaft bedeutsamen ethisch-moralischen Kompetenz gefragt. Ethisch-moralisch Kompetenz wurde basierend auf Benner dargestellt. Um nun die spezifischen Erfordernisse einer solchen Kompetenz im Zusammenleben der heterogenen Gesellschaft zu erarbeiten, soll versucht werden, die Besonderheiten dieses Zusammenlebens zu charakterisieren. So soll die spezifische Fähigkeit der

Teilhabe an ethisch-moralischen Diskursen erarbeitet werden, welche im weiteren Verlauf anhand der qualitativen Erhebung des Projekts ETiK Wien untersucht werden soll. In vorangehenden Ausführungen war immer wieder von der Notwendigkeit gewisser Werte oder moralischer Prinzipien einer Gesellschaft die Rede und es stellte sich jedenfalls heraus, dass solche der Begründung bedürfen und nur dadurch Geltung beanspruchen können, als ihr Geltungsbereich begründet und dadurch einsichtig und nachvollziehbar wird¹⁶. Wie könnten die Grundprinzipien unserer Gesellschaft gefasst werden? Solche allgemeinen Prinzipien – als Fundamente des Zusammenlebens - sollen in ihrer ethischen Relevanz dargestellt und begründet werden. Dies geschieht ohne Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr als erste Annäherung.

Wir leben in einem Rechtsstaat. Dies bedeutet, dass es Gesetze gibt, die die Bürgerinnen und Bürger schützen sollen und daher gewisse Grenzen aufzeigen. Grenzen, die auch die Macht des Staates reduzieren sollen, damit Grundfreiheiten und Rechte der Bürger nicht gefährdet werden (vgl. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres o.J., S. 3)¹⁷. Der Staat ist nicht nur durch die Rechtsstaatlichkeit gekennzeichnet. Ein demokratischer Rechtsstaat ist auch durch die Freiheit der Bürger gekennzeichnet. „‘Republikanisch‘ ist eine Gesellschaft, in der es Selbstbestimmung und Solidarität gibt“ heißt es in der Vorbereitung zur österreichischen Staatsbürgerschaft (ebd., S. 5). Der Staat folgt einem Recht, einer Verfassung, nach der alle Mitglieder des Staates gleich zu beurteilen sind. Gleichheit und Gerechtigkeit treten hier als bedeutsame moralische Größen auf, auf die nachfolgend eingegangen werden soll.

- Gerechtigkeit: Gleichheit und Ungleichheit

Für Höffe (2004, S. 9) gehört Gerechtigkeit „zu den Leitziele der Menschheit seit ihrer Frühzeit“. Während der Begriff ursprünglich die „Übereinstimmung mit dem geltenden Recht“ meinte, habe er, ohne die enge Beziehung zum Recht aufzugeben, „seit langem eine umfassendere und stärker moralische Bedeutung“ (ebd.). Eine gemeinsame „kultur- und epochenunabhängige Gerechtigkeit“ werde aufgrund unterschiedlicher Gerechtigkeitsvorstellungen bezweifelt. Liest man bei verschiedenen Autoren über Gerechtigkeit, merkt man schnell, dass viele sehr unterschiedliche Stoßrichtungen vorliegen und der Begriff aus verschiedenen Blickwinkeln behandelt wird. Höffe erkennt jedoch einen gemeinsamen Kern, der beim Gleichheitsgebot

¹⁶ Kapitel 3.2 wird Charakteristika eines Arguments behandeln und dabei auf Heitger (2003) eingehen, der beschreibt, dass sich die Geltung eines Arguments in seiner potentiellen Zustimmungsfähigkeit zeigt.

¹⁷ In der Online aufzufindenden Vorbereitung zur österreichischen Staatsbürgerschaft wird die demokratische Grundordnung Österreichs erklärt (online: <http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=41>). Die im Text angegebenen Seitenzahlen orientieren sich an den ab diesem Link auf der Homepage dargestellten Seiten über die demokratische Grundordnung.

ansetze. In ähnlicher Weise schreibt auch Hart (2009), dass vielen Anwendungen der Idee der Gerechtigkeit das allgemeine Prinzip zugrunde liegt, dass „die Individuen im Verhältnis zueinander einen Anspruch auf relative Gleichheit und Ungleichheit haben“ (S. 187). Es gehe um die „Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung eines *Gleichgewichts* oder einer *Proportion* (Hervorh. i. Orig.)“ nach der Hauptmaxime: „Gleiches ist gleich zu behandeln und Ungleiches ungleich“ (ebd., S. 187f.)). Woran sich diese Gleichheit aber bemisst, sei laut Hoyer, der ebenfalls auf diese Gedanken Bezug nimmt (vgl. 2006, S. 195), sehr unterschiedlich ausgelegt worden und nicht leicht zu beantworten. Es sei auch nicht überzeugend, sich dabei nur auf ein Prinzip zu stützen. Ein „möglichst unbestechliches Urteilsvermögen“ sei gefordert, das Hoyer mit dem Begriff der Mündigkeit zusammenfasst.

Der Begriff der Gerechtigkeit ist nicht nur ein Wert, nach dem man handelt, sondern auch ein Begriff, dessen Bedeutung ähnlich wie der des Guten der Aushandlung bedarf. Er ist ein Orientierungsmaßstab in einem Rechtsstaat, welcher in ethischer Reflexion beachtet werden muss. Wie handelt man gerecht, wie ist das Zusammenleben, der Staat und die Gesellschaft gerecht und welche Ansprüche auf Gleichheit und Ungleichheit müssen hierfür berücksichtigt werden? Es sind nicht Fragen, die einer letztgültigen Antwort zugeführt werden können, sondern solche, die im Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft gestellt werden (müssen).

Die Rechtsstaatlichkeit der Gesellschaft drückt eine Orientierung an Gerechtigkeit aus. Recht und Gerechtigkeit gehen aber nicht vollends ineinander auf. Gerechtigkeit als ethischer Begriff ist ein Ideal, das über gesetzliche Reglementierungen hinausgeht, da das Gesetz nur in einem Mindestmaß in die Freiheit der Bürger eingreifen möchte. Köck (2002) schreibt, dass im Recht ein „Minimalkonsens an Verhaltensregeln und Normen in Gesetzesform gebracht [ist], der um eines geregelten Zusammenlebens willen in einem gesellschaftlichen System unabdingbar notwendig ist“ (S. 21). Nach dem Gesetz zu handeln, heißt noch nicht moralisch gut zu handeln, umgekehrt aber sollte ethisch einwandfreies Verhalten jedenfalls gesetzmäßiges Verhalten miteinschließen (vgl. ebd.). Hart (2009, S. 218) beschreibt, dass die kaum je geleugnete Verbindung zwischen Recht und Moral oft fälschlicherweise als Garant für eine durchaus zweifelhafte Verbindung angenommen werde. Dies führe zu Annahmen wie jener, dass das Recht eine besondere Konformität mit Moral oder Gerechtigkeit aufweisen müsse oder auf weit verbreiteten Überzeugungen beruhen müsse (vgl. ebd.). Es sei nicht zu bestreiten, dass „die Entwicklung des Rechts, zu allen Zeiten und in allen Gegenden, sowohl an der konventionellen Moral und den Idealen einer bestimmten sozialen Gruppe als auch Formen aufgeklärter moralischer Kritik, die einzelne Individuen vorbrachten, deren sittlicher Horizont die allgemeine anerkannte Moralität transzendieren, tief beeinflusst wurde“ (ebd.). Es ist also davon auszugehen, dass das

Recht in Anlehnung an moralische Vorstellungen entwickelt wurde. Das Recht und die Gerechtigkeit sollten also durchaus aufeinander verweisen. Jedoch soll einerseits das Recht nicht zu weit in die Freiheit des Einzelnen eingreifen, welcher dadurch wiederum als selbst zu Gerechtigkeit fähiges Individuum angesprochen wird, und andererseits der Begriff der Gerechtigkeit über den Einflussbereich des Gesetzes hinaus verwendet wird (es wird nicht bloß als ungerecht verstanden, was unrechtmäßig ist). Dies zeigte sich bereits in anderer Form an Benners Unterscheidung von öffentlicher, fremder und privater Moral¹⁸. Dies sind verschiedene Bereiche, auch wenn es Überschneidungen gibt und die öffentliche Moral möglichst anerkannt und verstanden sein sollte (hier sei auch an Rawls erinnert, der die Bedeutung davon betonte, dass öffentliche Institutionen, auch wenn sie nicht gänzlich nach dem persönlichen Gerechtigkeitsbegriff ausgerichtet sind, zumindest in ihrer Gerechtigkeit allgemein und nachvollziehbar sind – vgl. Kapitel 2.1.1.).

Das Gesetz ist ein verbindlicher feststehender Rahmen eines demokratischen Rechtsstaates. Es zeigt an, wo die Freiheit des Einzelnen aufhört und zum Wohle der Allgemeinheit und des Staates gewisse Regeln befolgt und der Verstoß gegen sie geahndet werden müssen. Auch wenn kein letztgültiger Konsens gefunden werden kann, was Gerechtigkeit ist, müssen der Staat und seine Institutionen Ansprüchen von Gleichheit und Ungleichheit genügen und dürfen nicht „bei der Verteilung der Vorteile öffentlicher Annehmlichkeiten zwischen Personen diskriminierend unterscheiden“ (Hart 2009, S. 188). Für das gesellschaftliche Zusammenleben in einem Rechtsstaat kommt dem Begriff der Gerechtigkeit damit zentrale Bedeutung zu.

Ein weiterer Aspekt, der das Zusammenleben in unserer Gesellschaft maßgeblich bestimmt und sich hier bereits angedeutet hat, ist die Freiheit der Menschen. Diese darf nicht als unbeschränktes Tun und Lassen-Können missverstanden werden und ist auch als Wahlfreiheit nicht angemessen erfasst. Vielmehr ist Freiheit erst die Bedingung für moralisches Handeln (vgl. Tesak 2003, S. 1 [online]). Dies begründet sich laut Tesak dadurch, dass Freiheit die Voraussetzung für die Zurechenbarkeit einer Handlung ist (vgl. ebd.). Damit ist gemeint, dass man nur für Handlungen verantwortlich sein kann, für die man sich frei – also ohne äußeren Zwang – entschieden hat. Freiheit sei im weitesten Sinne die Möglichkeit der Selbstbestimmung (vgl. ebd.). Hier zeigt sich, dass Autonomie und Freiheit unmittelbar zusammenhängen und eine bedeutende Rolle für die Moral spielen. Moralisch handeln kann man nur, wenn man autonom ist.

¹⁸ Indem sich Benners Formeln auch zur Beschreibung der gesellschaftlich relevanten Zusammenhänge eignen bzw. hier wiederfinden lassen, zeigt sich auch in besonderer Weise, dass sein Modell ethisch-moralischer Kompetenz über den unterrichtlichen Zusammenhang hinaus Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben hat. Genau darin spiegelt sich die Bedeutung einer unterrichtlichen Vermittlung einer Kompetenz wieder, die diese Zusammenhänge bearbeitet.

Handeln, das nicht autonom erfolgt, kann nicht als moralisch beurteilt werden, da erzwungenes Handeln dem Handelnden die Verantwortung abnimmt. Als Zwang gilt für Tesak jener sozialer, naturaler oder politischer Art (vgl. ebd.). Für diese Thematik bedarf es allerdings eines engeren Freiheitsbegriffs, da dieser bedeuten würde, unter keinerlei Fremdeinflüssen zu stehen (vgl. ebd.). Der enger gefasste Freiheitsbegriff meine Willensfreiheit in dem Sinne, als „Selbstbestimmung des Willens“ den Ursprung der Handlung darstellt. Damit ist gemeint, dass das Subjekt selbst entscheidet, welche Einflüsse es zulässt. Dadurch erklärt sich auch der Zusammenhang zwischen Freiheit und Gemeinschaft, was sich bei dieser Definition nicht ausschließen muss. Durch Gesetz und auch gesellschaftliche Normen und Regeln ist man gewissen Einflüssen und äußeren Zwängen ausgesetzt, welche man aber zugunsten des Lebens in der Gemeinschaft akzeptiert. Autonomie meint im Sinne von Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung (Apel, Ludz 1976, S 40) wiederum, dass das Individuum sich selbst Gesetze gibt und sich aus freiem Willen für diese entscheidet. Autonomie und Freiheit meinen demnach nicht, keinen Gesetzen gehorchen zu müssen: im gesellschaftlichen Zusammenleben ist gerade das Zusammenspiel beider Aspekte bedeutsam.

- Freiheit und Gesetz

Der oft widerstreitende Zusammenhang der beiden Ansprüche Freiheit und Gemeinschaft zeigte sich bereits im 2. Kapitel dieser Arbeit. Basierend auf Überlegungen von Benner ist es bedeutsam, die oft konkurrierenden Interessen von fremder, öffentlicher und eigener Moral differenzieren und reflektieren zu können (vgl. Kap. 2.3.3). Hier wird auf die spezifische Relevanz für ethisch-moralische Überlegungen im gesellschaftlichen Zusammenhang eingegangen, um zu zeigen, worauf das Prinzip der Freiheit im gesellschaftlichen Zusammenhang, neben der bedeutsamen Kompetenz zwischen den Geltungsbereichen der Moral zu unterscheiden, verweist. Im staatlichen Zusammenhang verweist das Grundrecht der Freiheit vor allem darauf, dass durch die Struktur des Staates, seine Gesetzgebung den Bürgerinnen und Bürgern Freiheit ermöglicht wird. Die Freiheit wird den Bürgerinnen und Bürgern in einem liberalen Staat dadurch ermöglicht, dass „dem Staat Grenzen gesetzt“ werden und der Staat in viele Lebensbereiche der Menschen nicht eingreifen darf (vgl. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres o.J., S.2). Durch einen gesetzlichen Rahmen ist die Freiheit der Einzelnen in gewisser Weise zum Wohle der Allgemeinheit beschränkt, damit die Freiheit des einen nicht anderen schadet. Freiheit zu haben bringt ethische Pflichten mit sich. Die Freiheit der Einzelnen in einer Gesellschaft ist die Freiheit aller (vgl. Mittenzwei 1995, S. 172). Das bedeutet, dass in ethischen Überlegungen nicht nur an die Freiheit des Einzelnen gedacht werden muss, sondern

die von allen berücksichtigt werden muss. Hier können Widersprüche und Schwierigkeiten auftreten, die nicht unbedingt utilitaristisch aufzulösen sind: Mit der größtmöglichen Freiheit für die größtmögliche Zahl. An dieser Stelle sei an die verschiedenen, von Benner herausgestellten Urteilsformen erinnert: aporetische, epagogische, kategorische, ideologiekritische, gesellschaftskritische und pragmatische. Ethisch-moralisch kompetent mit solchen Problemen umzugehen erfordert reflektierende Urteilsfähigkeit. Autonomie und Freiheit zu haben erfordert, auch die Autonomie und Freiheit anderer zu berücksichtigen (vgl. Flickinger 2006, S.40). Im Bildungsprozess gehe es laut Flickinger nicht nur darum, ein Bewusstsein der individuellen Freiheit zu gewinnen, sondern es ist auch zu lernen, dass diese individuelle Freiheit nur zu realisieren ist, wenn auch jene der anderen anerkannt werde (ebd.). Für Flickinger ist dies die sozialetische Dimension der Mündigkeit, welche aufzeigt, dass es bei Mündigkeit nicht nur um das Individuum geht, sondern auch um das soziale Ganze (ebd.). Damit zeigt Flickinger die Bedeutung der Mündigkeit für das Zusammenleben und die Ethik auf. Diese Anerkennung der Freiheit der anderen weist auch darauf hin, dass es des Respektes und der Anerkennung der Würde anderer bedarf; - die Menschenwürde, als grundrechtlich verankertes Prinzip zeigt sich in der so hergeleiteten Konstitution unseres Zusammenlebens als unabdingbar. Freiheit und Gemeinwohl lassen sich nur realisieren, wenn jedem Menschen unabhängig jeglicher Bedingungen Würde (und damit Rechte, Anspruch auf Gleichheit und Ungleichheit, Autonomie und Selbstverwirklichung in den Grenzen des Gemeinwohls) zugesprochen wird.

○ Mündigkeit

Im Zuge von Lektüre und Überlegungen zu Erziehung/Bildung, Moral und Demokratie stößt man immer wieder auf die Idee der Mündigkeit im Zeichen der Aufklärung. Mündigkeit wird dabei auch gern als Erziehungsziel genannt (vgl. u.a. Adorno 1970, S. 112). Der Begriff Mündigkeit steht hier nicht in seiner rechtlichen Bedeutung, sondern übernimmt die rechtliche Vorstellung von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung „für die geistige und moralische Verfassung des Individuums“ (Hoyer 2006, S. 10). Es ist die Fähigkeit „sich seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1999, S. 20). Mündigkeit meint demnach in der hier verstandenen Bedeutung die Fähigkeit die eigene Freiheit und Autonomie zu nutzen. Diese Fähigkeit wird deswegen immer wieder als für die Demokratie bedeutsam beschrieben, da die Demokratie für ihr Selbstverständnis mündiger Bürger bedarf. Da es sich um eine Herrschaft des Volkes handelt, bedarf es der Fähigkeit auf Vernunft basierte Entscheidungen zu treffen. Adorno (1970) sagt, dass Demokratie, als Herrschaft des Volkes, nur mit mündigen Bürgern verwirklicht werden kann. Erziehung muss darauf ausgerichtet sein, dass jede

und jeder Einzelne selbstständige, bewusste Entscheidungen trifft (vgl. Adorno 1970, S. 112). Insofern sich Demokratie selbst erhalten will, muss sie mündige Bürger wollen, ansonsten würde sie sich selbst widersprechen. Denn eine Herrschaft des Volkes kann nur bestehen, wenn jenes Volk Partizipations- und Mitsprachekompetenzen hat, wenn es kritisch und reflektierend mit Gegebenheiten umgehen kann. Nur so kann auch einer sich ständig verändernden Welt Rechnung getragen werden, in der durch Fortschritt, Migration und Globalisierung mit sich verändernden Bedingungen umgegangen werden muss. Erziehung und Bildung kann nicht auf alle Eventualitäten eingehen. Daher muss der Grundstein für eine Kompetenz gelegt werden, die darin besteht, nachzudenken, vernünftig und unbeeinflusst zu prüfen, mögliche Einflüsse und Abhängigkeiten zu durchschauen u.a.m. und von dem eigenen Recht Gebrauch zu machen, in diversen Teilbereichen menschlichen Lebens mitzugestalten. Mündigkeit kann demnach als die Verwirklichung der Freiheit in einer demokratischen Gesellschaft verstanden werden. Aufbauend auf diesen Überlegungen wird sich das folgende Kapitel mit der bedeutsamen Fähigkeit der Partizipation beschäftigen.

3.2. MITBESTIMMUNG – PARTIZIPATION ALS BEDEUTSAMES MOMENT ETHISCH-MORALISCHER KOMPETENZ

Benner beschrieb Partizipationskompetenz bereits 2008 im Zuge seiner Überlegungen zu den Zusammenhängen von Unterricht, Wissen und Kompetenz, die in Kapitel 2.3. erörtert wurden. Für ihn sind „Urteils-/Deutungs-/Interpretationskompetenz sowie Partizipationskompetenz“ jene Fähigkeiten, die es in allen Domänen schulischen Unterrichts zu stärken gilt (Benner 2008, S. 241). Unabhängig vom Fach stellen sich diese Kompetenzen unter anderem als Ziel der Bildung insgesamt heraus, da durch sie mit immer neuen und unbekanntem Wissensinhalten verfahren werden kann. Solche Kompetenzen sind bedeutsam, da in der Schule nicht alles gelernt werden kann und gerade bei sich verändernden und widersprüchlichen ethischen Sachverhalten Wissen alleine nicht ausreicht. Diese Fähigkeiten setzen laut Benner „bereits erworbene und lebensweltliche Erfahrungen und alltägliche Formen des zwischenmenschlichen Umgangs voraus und sind daran zurückgebunden, dass ihnen vorausgehende Horizonte von Erfahrungen und Umgang verlassen und Formen der Rückkehr in diese parallel kultiviert werden.“ (ebd.). Dieses Zitat Benners soll zeigen, dass durch die Bildung Welt neu gesehen und interpretiert werden kann. Es zeigt sich wiederum der schöpferische und partizipative Charakter jener Kom-

petenzen, die für die heterogene Gesellschaft bedeutsam sind. Auf reflektierte und auch problematisierende Weise können dann Inhalte betrachtet werden, welche im alltäglichen Zusammenleben immer schon relevant waren, aber nie bewusst bearbeitet wurden. Ethisch-moralische Kompetenz unterscheidet sich vom alltäglichen moralischen Handeln dadurch, dass eine bewusste – vernunftgeleitete – Bearbeitung erfolgt. Urteilskompetenz ist „die Fähigkeit, alltägliche Welterfahrungen mit Hilfe von im Unterricht erworbenem Wissen klären und interpretieren zu können, Partizipationskompetenz die Fähigkeit, solche Deutungen in außerunterrichtlichen Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können“ (ebd., S. 241). Es geht demzufolge darum, die grundlegende Kompetenz zu haben über das Alltagsverständnis hinaus Sachverhalte deuten zu können – nämlich darüber reflektieren und nachdenken zu können, was über einen intuitiven Umgang hinausgeht – und diese Deutungen dann auch in Diskursen mit anderen aushandeln zu können.

In Bezug auf moralische Kompetenz ist jene Partizipationskompetenz ein zentrales Moment in Hinblick auf die vorhin angestellten Überlegungen zur heterogenen Gesellschaft. Partizipative moralische Kompetenz zeichnet sich, basierend auf Benners Darstellungen, dadurch aus, die spezifischen Grundkenntnisse und Urteilskompetenzen im Bereich Moral und Ethik in ethisch-moralischen Diskursen einbringen zu können. In einer Domäne, in welcher nicht klar definiert ist, was richtig und falsch ist, handelt es sich weniger um eine Kompetenz, die Wissen bloß anwendet oder vorträgt, sondern um eine solche, die es erlaubt Standpunkte zu reflektieren und zu argumentieren. Partizipation in ethisch-moralischen Diskursen trägt zum Aushandeln dessen bei, was richtig oder falsch ist, und zum Entdecken und Problematisieren ungerechtfertigter Geltungsansprüche. Wissen anzuwenden ist dabei zwar durchaus bedeutsam, aber das eigentlich Charakteristische ist die Perspektivität hinter moralischen Sachverhalten zu erkennen und bedeutende Aspekte von Autonomie und Gemeinschaft, Gleichheit und Gerechtigkeit etc. in Überlegungen und Argumentationen miteinbeziehen zu können. Dann herrschen nicht sozialisierte moralische Einstellungen oder intuitive Vorstellungen unhinterfragt vor, sondern es kann ein vernunftbasierter Austausch stattfinden. Diese Kompetenz des Reflektierens moralischer Sachverhalte und des Einbringens in den Diskurs ist in der heterogenen Gesellschaft auch deswegen wichtig, damit nicht eine Gruppe oder Anschauung aus Mangel an Gegenargumenten die bestimmende Kraft ist, sondern verschiedenste Perspektiven beachtet und Differenzen argumentativ ausgetragen werden können.

In der Partizipationskompetenz zeigt sich die Umsetzung der für die Gesellschaft grundlegenden Aspekte Demokratie und Mündigkeit. Die Lebensform der Demokratie wird durch verantwortungsbewusste Teilhabe an Diskursen verwirklicht, - nicht eine autoritäre Macht entscheidet, sondern das Volk, das die eigene Autonomie und Teilhabe anerkennt und wahrnimmt. Für Eder (1998, S. 14) wird Demokratie „nicht lediglich als Verfahrensform im politischen Bereich gesehen, sondern als Ziel einer gesellschaftlichen Entwicklung, die *Partizipation* (Hervorh. im Orig.) in allen Lebensbereichen anstrebt“. Partizipation ist laut Eder „ein Beitrag zu menschlicher Selbstentfaltung und Humanisierung. Die Gewährleistung demokratischer Verhältnisse wird nicht (lediglich) von den ‚demokratischen Eliten‘ erwartet, sondern von einer durchgehend demokratischen Kultur in einer Gesellschaft“ (ebd.). Demokratie sei demzufolge eine Lebensform, die nicht nur dem Staat, sondern in allen Bereichen der Gesellschaft angemessen ist (vgl. ebd.). Für Lind (2006, S. 170) ist das Führen von Diskursen auf Grundlage gemeinsamer moralischer Ideale der einzige Weg ohne Macht und Gewalt Konflikte zu lösen. Die Gerechtigkeit einer Konfliktlösung zeigt sich laut Lind darin, ob sie sich in einem zwanglosen Diskurs als Konsens herausstellt. Die Demokratie erfordere deswegen eine ausgereifte moralische Urteils- und Diskursfähigkeit, die für ihn darin besteht, mit widersprüchlichen moralischen Prinzipien umgehen zu können (vgl. ebd., S. 170f.). Damit zeigen sich demokratische Prinzipien der Gesellschaft als das was für das Zusammenleben bedeutsam ist und der einzige Weg, zu diesen zu gelangen, ist Bildung. Es zeigt sich erneut, dass gerade der Wert des Diskutieren-dürfens und in weiterer Folge auch -könnens für ein demokratisch verstandenes Zusammenleben zentral sind. Hierfür erforderlich sind weitere Kompetenzen – im Bereich von Moral und Ethik eben jene differenzierte ethisch-moralische Kompetenz, die mit Benner beschrieben wurde. Um diese dann im Zusammenleben einbringen zu können erfordert es neben dem Wissen und Reflektieren gesellschaftlicher Zusammenhänge (Ansprüche auf Freiheit, Gleichheit und Ungleichheit, Teilnahme) auch die Fähigkeit Standpunkte und Ansichten zu begründen und argumentieren zu können – sodass der Notwendigkeit der Legitimation von Wertvorstellungen Rechnung getragen wird. Das reflektierende und kritisch betrachtende Moment sowie die Fähigkeit, Ansichten und Entscheidungen zu begründen und zu argumentieren, haben, wie Benner (2008) es beschrieben hat, in allen Domänen schulischen Lernens Bedeutung. Gerade in ethischen Fragen ist sie besonders gefordert, da der Diskurs erhalten bleiben muss und nicht dogmatisch festgeschrieben werden kann und soll, was gut und gerecht ist. Ansonsten würde man den Prinzipien der Demokratie und Autonomie widersprechen. Die Vielfalt verlangt nicht notwendigerweise nach Einheitsbewegungen, sondern vielmehr nach einem Diskurs und Aus-

tausch über Ethik und Moral in welchem grundlegende Prinzipien des demokratischen Rechtsstaates anerkannt werden, ohne starren Vorstellungen zu unterliegen und Weiterentwicklung verschlossen zu bleiben.

Ob und in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse Gymnasium über diese Partizipationskompetenz verfügen, soll im 4. Kapitel der Arbeit mithilfe des im Projekt ETiK entstandenen Materials empirisch untersucht werden.

Zusammenfassend lässt sich Partizipationskompetenz fassen als:

- Verantwortungsbewusste Verwendung des eigenen Verstandes im Sinne von Mündigkeit
- Bereitschaft und Fähigkeit an einem Diskurs teilzuhaben, die eigene Meinung zu vertreten und auch andere zu tolerieren, zwischen eigener, fremder und öffentlicher Moral unterscheiden zu können,
- Reflexionsfähigkeit um auch eigene Meinungen und Vorstellungen zu problematisieren
- Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz, um Sachverhalte kompetent zu bearbeiten

Untersucht wird im empirischen Teil der Arbeit die Argumentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als bedeutender Aspekt der Partizipationsfähigkeit. Es wird angenommen, dass anhand der Fähigkeit, Antworten im Ethik-Fragebogen begründen zu können, Rückschlüsse auf die Partizipationskompetenz gezogen werden können. Die Argumentationsfähigkeit bestimmt sich sowohl durch die Bereitschaft als auch die Fähigkeit Deutungen moralischer Sachverhalte einzubringen. Wie dies aussehen und untersucht werden kann, wird nach einer kurzen Zusammenfassung im folgenden Kapitel dargestellt.

ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

Als Orientierungspunkte für ethisch-moralische Überlegungen respektive ethisch-moralische Bildung und Erziehung in der heterogenen Gesellschaft lassen sich nun zusammenfassend nennen:

- Auch wenn es Werte gibt, die zentrale, universelle Bedeutung besitzen, muss es der ethisch-moralischen Bildung um mehr gehen, als um das affirmative Vermitteln von Werten.

- Um Orientierungshilfen in der Heterogenität von Werten zu bieten, die mitunter durch Widersprüche und Differenzen gekennzeichnet ist, welche sich sowohl intra- als auch interpersonell zeigen können, kann auf ethische Prinzipien und Verfahren zur vernunftgeleiteten Prüfung zurückgegriffen werden. Bei solchen Prinzipien oder Verfahren ist wiederum das Wissen um deren Geltungsbereiche und Grenzen wichtig, sowie das Erkennen und Bearbeiten von Widersprüchen.
- Wichtiger, als Schülerinnen und Schülern eine „Moral“ beizubringen, ist es jedenfalls, den kompetenten (das heißt: reflexiven und diskursiven) Umgang mit ethischen Sachverhalten zu ermöglichen. Dabei geht es weniger darum schnell eine richtige Antwort zu finden, als vielmehr an einem Diskurs teilhaben zu können und etwas aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten zu können.

In Bezug auf (gegenwärtige) gesellschaftliche Probleme wurden gewisse Grundpfeiler erörtert, welche ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Letztgültigkeit zeigen, welche Merkmale eine demokratische Gesellschaft ausmachen. Die demokratische Lebensform soll dadurch nicht so festgeschrieben werden, als könnte sie nicht weiterentwickelt und verbessert werden. Sie zu realisieren erfordert aber dennoch gewisse Fähigkeiten, die der Förderung bedürfen. Besonderen Stellenwert hat dabei Mündigkeit – für diesen Zusammenhang als Mitbestimmungs- und Partizipationskompetenz spezifiziert. Weiters sind Überlegungen zu Ansprüchen auf Autonomie und Freiheit im Gegensatz zu (oder besser: in Abstimmung mit) gemeinschaftlichen Ansprüchen bedeutsam. Im Sinne der Rechtstaatlichkeit sind sowohl für den einzelnen als auch für den Staat Grenzen gesetzt, welche helfen sollen eine gerechte Gemeinschaft aufrechtzuerhalten, die auf gerechte Weise Gleichheit und Ungleichheit fördert bzw. beschränkt.

Mit dem Hintergrund dieser Überlegungen wird im folgenden Kapitel die spezifische Kompetenz erörtert, die dem gerecht werden könnte und zur Teilhabe an einem ethisch moralischen Diskurs in einer so verstandenen Gesellschaft befähigt. Im Zuge dessen werden auch Überlegungen angestellt, wie sich diese Fähigkeit im qualitativen Fragebogen des Projekt ETiK zeigt.

3.3. ETHISCH-MORALISCHE ARGUMENTATIONSFÄHIGKEIT

„In den Argumenten dokumentiert sich die Vernunft in ihrer jeweils erreichten Wertigkeit. Mit dem Argumentieren stellt sich der Mensch unter das Urteil der Vernunft“
-Heitger 2003, S. 78f.

Breinbauer (2014, S. 7) beschreibt, dass „die Modellierung domänenspezifischer Kompetenzen wie sie im Projekt ETiK vorgenommen wird, wie anspruchsvoll sie auch sein mag, [...] die SchülerInnen nur als Objekte der Messung“ und nicht als „argumentationsfähige Teilnehmer am ethischen Diskurs“ in den Blick bringe und fragt nach einer Entsprechung der ethisch-moralischen Kompetenz in der ethisch-moralischen Argumentation. Während Benner mit seinen Projekten zwar der Engführung schulischer Bildung entgegenwirken wolle, bleibe er „auf der Linie der Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzmodellen und Testinstrumenten, also am messbaren Output interessiert“ (ebd., S. 6f). Um in reflexionsoffener Form herauszufinden, ob und wie Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung ihrer Frage argumentativ vorgehen, wurde die österreichische Teilstudie um die qualitative Methode ergänzt (vgl. ebd., S. 6).

Eine solche Entsprechung ethisch-moralischer Kompetenz in der Argumentationsfähigkeit versucht dieses Kapitel zu charakterisieren, um die Grundlage für eine empirische Untersuchung dieser Fähigkeit mittels des im Projekt ETiK entstandenen qualitativen Materials zu schaffen.

Für Heitger (2003, S. 80) kann Lernen, das zum Wissen führen will, nicht auf das Argumentieren verzichten. Breinbauer (2014, S. 7) schließt daraus, dass man sich über die Qualität des Ethikunterrichts nur ein Bild machen kann, „wenn man sich dafür interessiert, ob und wie die SchülerInnen ethisch-moralisch argumentieren“.

Durch ein Argument werde eine bloße Behauptung an Geltung gebunden, wodurch aus Meinen Wissen werde, so Heitger (vgl. 2003, S. 80). Die Geltung eines Arguments zeigt sich für Heitger in der potentiellen Zustimmungsfähigkeit. Es geht nicht darum, dass möglichst alle zustimmen, sondern dass „alle, wenn sie nur recht denken würden, müßten zustimmen können“ (ebd.). Dadurch stelle sich das Denken „dem Urteil aller“ und räume „jedem das Recht auf kritische Mitsprache“ ein (ebd.). Für den Unterricht bedeutet dies, folgt man den Ausführungen Heitgers, dass sich auch der Lehrer nicht auf seine Autorität bei der Vermittlung von Wissen stützen darf, sondern auf Argumente zurückgreifen muss, da sonst das Recht auf Vernunft missachtet würde und selbstständiges Denken und Urteilen verhindert würde (vgl. ebd., S. 78f.). Durch Argumente könne der Lernende „zu neuen Einsichten fortschreiten, deren Gewißheit von der Vernunft als letztem Prüfstein bestätigt werden oder auch in Frage gestellt werden kann“ (ebd., S.

80). Auch der Lehrende muss demnach sein Argument durch gute Gründe, Logik und Vernunft einsehbar machen und stellt seine Argumente der kritischen Prüfung: das heißt er bezieht sich nicht auf Behauptungen, die als gültig festgesetzt werden. Diese Ausführungen Heitgers zeigen nicht nur auf, wie wichtig es aus didaktischer Sicht ist, durch Bezug auf die gemeinsame Vernunft argumentativ Wissen zu vermitteln, um Verstehensprozesse anzuregen, sondern auch die Bedeutung des Arguments allgemein. Für gesellschaftliche Prozesse ist es gerade für eine sich als demokratisch verstehende Gesellschaft wichtig, den Weg über die Vernunft zu gehen – so zu handeln und zu argumentieren, dass es nachvollziehbar ist, damit Entscheidungen nicht bloß als autoritäre Geste gefällt werden. Indem man etwas argumentiert, werden die anderen Diskussionsteilnehmer als vernunftbegabte Wesen anerkannt, welche Einwände und Vorschläge einbringen können. Nicht nur also um an einem Diskurs überzeugend teilhaben zu können ist diese Fähigkeit bedeutend, sondern schon als Grundlage der Demokratie überhaupt. Damit überhaupt ein Diskurs stattfindet, müssen diese Fähigkeiten vorhanden sein. Im ethisch-moralischen Diskurs können so komplexe Sachverhalte ausverhandelt und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Die Fähigkeit erfordert es, sich der „Vernunft als letztem Prüfstein“ (Heitger 2003, S. 80) zu unterwerfen und nicht aus moralischer Intuition zu handeln. Die Einsicht, dass es nicht für alle zufriedenstellend gelingen kann ethische und moralische Prinzipien an „objektiven Grössen oder theologischen Instanzen festzumachen“ (Hügli 2006a, S. 28), lässt nur die Vernunft als Maßstab zu. Dies führt zu der Notwendigkeit, sich einem Diskurs zu stellen und Ansichten argumentativ darzustellen, sodass sie für andere einsichtig und anerkennenswert werden. Nicht nur, dass es als Grundlage unserer Gesellschaft für die Demokratie bedeutsam ist, ist es auch der einzige Weg, der ohne Rückgriff auf individuelle Glaubens- und Moralvorstellungen objektive Zustimmung finden kann (vgl. ebd.).

Beispiele, wie ethisch-moralische Argumentationen aussehen können, wurden bereits in Kapitel 2.1.1. dargestellt (z.B. nach vertragstheoretischen Prinzipien), Muster gibt es hierzu aber viele¹⁹. Wie sieht ein Argument und genauer: ein ethisch-moralisches Argument aus, bzw. was kennzeichnet eine gute ethische Argumentation?

Laut Kienpointner (1983) ist es ein Ding der Unmöglichkeit, einen allgemeingültigen Maßstab für das Argumentieren zu finden, der „eine normative Entscheidung darüber herbeiführen könnte, was zu tun / zu unterlassen ist“ (S. 163). Die Maßstäbe für ein gutes Argument seien immer nur kollektiv in einer Sprechgemeinschaft gültig (vgl. ebd.). Für diese Arbeit ist ein

¹⁹ Siehe z.B. Benners Durchgang durch die Problemgeschichte der Ethik und seine Konklusion der verschiedenen Urteilsformen (Benner 2015) – dargestellt in Kapitel 2.3.2.

solcher Maßstab die ethisch-moralische Qualität des Arguments. Dies bezieht sich auf die inhaltliche Gültigkeit.

Ein Argument besteht aus einer Folge von Aussagen und aus einer daraus gezogenen Schlussfolgerung, der Konklusion (vgl. Blinne, Seubold 2003, S. 1 [online]). Für ein gültiges Argument müssen die Prämissen zutreffen und die Konklusion notwendig aus diesen folgen (vgl. ebd.). Da sich in der Philosophie Argumente nicht auf empirische Sachverhalte stützen, komme es laut Blinne und Seubold dabei vor allem auf die Korrektheit der argumentativen Verknüpfung an (vgl. ebd.). Dieses Problem stellt sich auch für ethisch-moralische Argumente: Prämissen können nicht auf dieselbe Weise eindeutig als wahr oder falsch identifiziert werden, wie im Bereich der Naturwissenschaften. Dies zeigt wiederum die Bedeutung der Nachvollziehbarkeit des Arguments auf: Wenn diese Behauptungen beinhaltet, die nicht durch Gründe nachvollziehbar gemacht werden können, wird es dogmatisch – das heißt etwas wird zur letzten Wahrheit erklärt.

Breinbauer (2014, S. 8) beschreibt zwei Ebenen eines gültigen Arguments: es gibt die formallogische Ebene und die inhaltliche Ebene. Letztere ist durch erstere nicht automatisch gegeben, erstere müsse aber jedenfalls gegeben sein, ehe eine inhaltliche Prüfung einsetzt. Formallogisch betrachtet ist ein Argument ein gültiges, wenn eine Satzäußerung logisch aus den übrigen folgt (vgl. ebd.). Weiters unterscheidet Breinbauer verschiedene Ziele der Argumentation. Während bei Wohlrapp (2006) Geltung zu beurteilen als Ziel beschrieben werde, sei bei Kopperschmidt (2006) die Zustimmung eines Auditorium Ziel des Argumentierens und bei Herrmann u.a. (2012) gehe es darum den eigenen Willen durchzusetzen (vgl. Breinbauer 2014, S. 8).

Argumentationsfähigkeit zeigt sich im Projekt ETiK auf spezifische Weise, da sich das Setting durch vorgegebene Fragen und Antwortmöglichkeiten von einer ‚natürlichen‘ Diskussion unterscheidet (vgl. Breinbauer 2014, S. 10). Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen nicht von sich aus etwas argumentieren, sondern bereits ein Thema vorgegeben ist. Es geht darum zu begründen, warum eine bestimmte vorgegebene Antwortmöglichkeit die richtige (oder falsche) auf eine vorgegebene Frage ist. Das Ziel der Argumente der Schülerinnen und Schüler sollte es demnach sein, einen Grund für die Antwort zu geben, der verdeutlicht, dass nicht nach Vermutung gewählt wurde, sondern eine abwägende, reflektierte Überlegung stattgefunden hat, die zu einem begründeten Urteil geführt hat. Der Grund muss diese Überlegung nachvollziehbar machen, sodass klar wird, auf Basis welcher Annahmen, Ziele, Wissensinhalte etc. die Entscheidung gefallen ist. Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert zur jeweiligen Frage eine Begründung zu schreiben, die erklärt, warum die jeweiligen Antworten

(nicht) gewählt wurden. Ihre Aufgabe war es, die gewählten Antworten mit der Frage argumentativ zu verknüpfen (warum folgt aus dieser Fragestellung diese Antwort?). Die Argumente, die sich mittels der Antworten der Schülerinnen und Schüler vorfinden lassen, beinhalten durch Frage und Antwortmöglichkeiten also vorgegebene Teile, welche die Schülerinnen und Schüler durch ihre Begründung logisch nachvollziehbar aufeinander beziehen müssen. Für die Beurteilung der (ethischen) Argumentationsfähigkeit der SchülerInnen muss man zudem überlegen, was ethische Argumentation auszeichnet: „Eine ethische Argumentation verbindet eine deskriptive Prämisse, die eine bestimmte Annahme über die Welt als Fall einer präskriptiven Prämisse ausweist, mit eben dieser präskriptiven Prämisse sowie einem Urteil, welches sich auf eine Handlung bezieht“ (Dietrich 2012, S. 234). Die Herausforderung besteht darin, diese Definition auf meine Forschungsaufgabe anzuwenden. Die Frage, so könnte man dies auf die ETiK Studie umlegen, ist die präskriptive Prämisse; die gewählten bzw. nicht gewählten Antworten (je nachdem, was der Schüler/die Schülerin begründet) stellen diese Handlung dar, die aus den Prämissen folgt (die Schlussfolgerung). Es fehlt die deskriptive Prämisse, die Begründung, welche beschreibt, warum diese Handlung/ Antwortmöglichkeit aus der Fragestellung folgt. Das Thema wird mit der Frage bereitgestellt und durch die Antworten, die angekreuzt bzw. nicht angekreuzt werden, sind bereits Schlussfolgerungen eines (unausgesprochenen) Arguments gegeben. Wie die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu diesen Schlussfolgerungen gekommen sind, bleibt aber bei Multiple Choice Verfahren unbekannt. Durch die Aufforderung, die gegebenen Antworten zu begründen, ändert sich dies und die Schülerinnen und Schüler können ihre Argumentationslinie nachzeichnen. So kann herausgefunden werden, ob ethisch-moralische Überlegungen zu diesen Schlussfolgerungen geführt haben und ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, diese nachvollziehbar darzustellen.

Handlungen werden laut Pieper (1994, S. 156) in der Alltagspraxis oft unterschiedlich moralisch beurteilt. Solche moralischen Beurteilungen erfolgen dann eher spontan und intuitiv – unterscheiden sich also von einer ethisch reflektierten Argumentation. Diese Begründungen werden laut Pieper angewandt, um sich oder andere von einer umstrittenen Handlung zu überzeugen bzw. sich ein Urteil zu bilden. Die Autorin führt 6 Bezugstypen an, auf die Begründungen rekurrieren können:

1. Ein Faktum: Objektivität soll die Rechtmäßigkeit der Handlung begründen: „weil er um Hilfe gerufen hat“ (ebd., S. 157)
2. Ein Gefühl: „weil ich einfach nicht anders konnte und helfen mußte“ (ebd., S. 160)
3. Mögliche Folgen: „weil die Kinder darunter zu leiden hätten“ (ebd., S. 162)

4. Einen Moralkodex: „weil man ein Versprechen halten muß“ (ebd., S. 166)
5. Moralische Autorität²⁰: „weil der Vater (der Papst, der Lehrer, der Pfarrer, der Kanzler, der Chef, der Freund u.a.) gesagt haben, das und das sei gut“ (ebd., S. 167)
6. Das Gewissen: „weil es mir mein Gewissen befiehlt“ (ebd., S. 168)

Während der Rekurs auf mögliche Folgen oder auf einen Moralkodex, eventuell auch auf Fakten, durchaus auf begründeten Überlegungen basieren kann, beziehen die anderen sich eher auf externe oder intuitive Vorgaben. Diese Begründungstypen der alltäglichen Praxis können bei den Antworten der Schülerinnen und Schüler gesucht werden und eine Orientierung in der Analyse bilden. So können spontane Begründungen erkannt werden, welche zwar zeigen, dass Überlegungen stattgefunden haben, diese aber wenig auf ethisch reflektierten Überlegungen basieren, als intuitiven Moralvorstellungen. Pieper (1994, S. 170ff.) unterscheidet diese Begründungen von ethischen, welche moralisches Handeln an sich begründen sollen. Die Autorin führt 7 Grundformen ethischer Argumentation an, welche anschließend dargestellt werden und dahingehend geprüft werden, inwiefern eine Anwendung auch im Rahmen des ETiK Fragebogens möglich wäre:

- Logische Methode: Begründet wird die „formale Richtigkeit moralischer Urteile und ethischer Aussagen“ (Pieper 1994, S. 201).

Hierbei handelt es sich nicht um eine Methode zur Findung und Begründung eines ethischen Urteils bzw. Handelns, sondern die formale Logik des Arguments wird untersucht. Bei den Antworten der Schülerinnen und Schüler wird ein solches Herangehen eher nicht zu finden sein, da die Aufgabenstruktur dies kaum erlaubt. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert selbst etwas zu begründen und nicht ein Argument zu bewerten. Fragen zur Handlungsentwurfskompetenz würden dies noch am ehesten ermöglichen, da verschiedene Handlungsentwürfe vorgeschlagen werden, welche die Schülerinnen und Schüler aus ethischer Perspektive bewerten sollen.

- Diskursive Methode: Durch Beratung und Argumentation soll ein Konsens über praktische Angelegenheiten erreicht werden (vgl. Pieper 1994, S. 201).

Auch diese Methode können die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Studie wohl weniger anwenden, da sie alleine an einem Sachverhalt arbeiten und keine Diskussion stattfinden kann.

²⁰ Bei Pieper heißt es moralische Kompetenz. Da dieser Begriff jedoch in dieser Arbeit anders verwendet wird, wurde er umbenannt um Missverständnisse zu vermeiden

- **Dialektische Methode:** Durch Reduktion und Deduktion wird tugendhaftes Verhalten begründet (vgl. ebd.). Die Idee des Guten als unhinterfragbares Letztprinzip wird durch Hin- und Hergehen zwischen dem, was ist und dem, was sein soll, thematisiert (vgl. ebd., S. 189). In den Antworten der Schülerinnen und Schüler könnte sich diese Methode als eine Art der Suchbewegung zeigen, in der versucht wird, Gegebenes an einer Idee des Guten zu überprüfen.
- **Analogische Methode:** Durch einen Vergleich nach dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit wird begründet, was zu tun ist (vgl. ebd., S. 201).
Diese Methode könnte innerhalb eines solchen Fragebogens insofern angewendet werden, als hierfür die verschiedenen Antwortmöglichkeiten in Bezug auf die Fragestellung verglichen werden und zu einem Urteil gelangt werden kann, das begründet wird.
- **Transzendente Methode:** Moralische Gültigkeit von Handlungen wird nach dem Prinzip der Freiheit begründet (vgl. ebd.).
Auch diese Methode wäre durchaus bei den Testaufgaben möglich. Da es um Handlungen geht, trifft dies vor allem bei Handlungsentwurfskompetenzaufgaben zu. Die Antwortmöglichkeiten können nach dem Prinzip der Freiheit überprüft werden. Jedoch passt dies wohl auch nicht zu allen Aufgaben, da oft explizit verlangt wird, auf welches Kriterium hin entschieden werden muss.
- **Analytische Methode:** Das Sprachspiel der Moral wird beschrieben (vgl. ebd.). Kein ethisches Verfahren komme laut Pieper ohne Analyse aus, da „ein komplexer Gegenstand nur durch begriffliche Zerlegung der in ihm enthaltenen Momente dargestellt werden kann“ (ebd., S. 195). Ein spezifisch sprachanalytisches Verfahren, welches die Metaethik der Sprache untersucht, wird in den Begründungen der Schülerinnen und Schüler weniger zu finden sein, da dies auch nicht verlangt oder in vorgegebenem Zeit- und Platzrahmen erwartbar ist.
- **Hermeneutische Methode:** Der Verstehensprozess wird mittels Interpretation beschrieben (vgl. ebd.).
Abgekürzte hermeneutische Beschreibungen wären durchaus möglich, wenn Schülerinnen und Schüler den Raum für Begründungen so nutzen, ihren Verstehensprozess zu beschreiben und den Weg ihrer Urteilsfindung so festzuhalten.

Die analytische und hermeneutische Methode ordnet Pieper den beschreibenden zu, die anderen den begründenden (ebd., S. 201).

Ethische Argumente zeichnet es nach Pieper (1994, S. 170) aus, dass Handeln vom Begriff der Moralität her begründet wird, also eine Methode dahintersteckt, wie moralisches Handeln begründet und gerechtfertigt wird bzw. ein moralisches Urteil gefällt werden kann. Es zeigt sich aber, dass es aufgrund der Voraussetzungen der ETiK-Studie nicht uneingeschränkt möglich ist, alle diese Methoden anzuwenden. Die Aufstellung führt dennoch vor Augen, wie methodisches Herangehen aussehen kann.

Neben der methodischen Begründung von Ethik und Moral kann ethisches Argumentieren auch spezifische Handlungen oder Entscheidungen nach gewissen Prinzipien begründen bzw. der ethisch-moralischen Urteilsfindung dienen (so wie es in Kapitel 2.1.1 mit dem kategorischen Imperativ beschrieben wurde oder den Herbart'schen Elementarurteilen, auf die sich Benner (2015) bezieht). In einem ethischen Diskurs geht es dann z.B. darum, zu gewissen Sachverhalten einen begründeten Standpunkt zu entwickeln und zu vertreten. Pieper unterscheidet zwischen deskriptiven und normativen Ansätzen der Ethik. Während erstere sich mit der Beschreibung von Phänomenen rund um Moralität beschäftigen, geht es bei letzteren um die Begründung moralischer Prinzipien (vgl. Pieper 1994, S. 205f.). Diese können zeigen, wie ein ethisches Argument aussehen kann, indem es eine Handlung nicht moralisch rechtfertigt, sondern auf der Grundlage eines ethischen Prinzips, welches diese Handlung als notwendig erweist.

Die Frage, wie ein ethisches Argument aussehen muss, ist demnach genauso wenig pauschal zu beantworten wie die Frage nach dem ethisch richtigen Handeln. Es gibt nicht die eine richtige ethische Argumentation, da es nicht das eine ethische Prinzip gibt, welches für universell erklärt werden kann. Es wurden bereits einige Versuche unternommen Typen von ethischen Begründungen zu charakterisieren, die in verschiedenen Theorien und Herangehensweisen angewendet werden.

Pieper (1994) führt fünf normative ethische Ansätze an, welche „zu einem in bestimmter Weise als moralisch qualifizierten Handeln auffordern, indem sie ethische Gründe zur Legitimation, d.h. zur Rechtfertigung der unbedingten Gesolltheit solchen Handelns führen“ (S. 249):

	Ziel	Moralprinzip
Transzendental	Rekonstruktion der Bedingungen des ‚guten Willens‘, Handelns, Diskurses	Autonomie/Transsubjektivität/Ideale Kommunikationsgemeinschaft/Freiheit
Existenzialistisch	Moralisches Engagement des einzelnen	Freiheit/Solidarität

Eudämonistisch	Das Glück (des Individuums/aller Menschen)	Lust/Nutzen
Vertragstheoretisch	Begründung einer allgemein verbindlichen Gesellschaftsform	Gerechtigkeit/Fairness
Materialistisch	Verwirklichung der menschlichen Natur, Aufhebung aller Klassenmoral	Amour propre/Kommunismus

Die Handlungsmuster ethischer Begründungen, die Köck (2002, S. 96) anführt, sind weitgehend ähnlich:

Ethisches Handlungsmuster	Handlungsziel	Beurteilungskriterium
1. Eudämonistisches/utilitaristisches Handlungsmuster	Individuelles Glück bzw. allgemeine Wohlfahrt (empirisch erfassbar und beschreibbar)	Individueller bzw. sozialer Nutzen, beurteilt von den Konsequenzen her
2. Wertorientiertes/axiologisches Handlungsmuster	Wertekennntnis und -optimierung im Handeln (intuitiv durch Einfühlung erfahrbar)	Ausmaß der Übereinstimmung des Handelns mit material existierenden Werten
3. Pflichtorientiertes/deontologisches Handlungsmuster	Handlung gemäß der praktischen Vernunft, aus Pflicht um des Gesetzes willen	Kategorischer Imperativ mit Autonomie und Universalisierungsanspruch
4. Vertragsorientiertes/kontraktualistisches Handlungsmuster	Durch vertragliche Vereinbarung gesicherte staatliche Gemeinschaft	Soziale Gerechtigkeit
5. Diskursethisches Handlungsmuster	Handeln nach Normen aufgrund verständigungsorientierter Vereinbarung	Moralische Argumentation im praktischen Diskurs
6. Tugendethisches Handlungsmuster	Individuelles und/oder soziales Glück als bzw. über tugendhaftes Verhalten	Naturgemäßheit = Vernunftgemäßheit des Handelns

Köck beschreibt es als problematisch, ethische Phänomene aufgrund ihrer Komplexität nach nur einem einzigen Prinzip zu beurteilen (2002, S. 48). Die ethische Wirklichkeit müsse sinnvollerweise „unter verschiedenen Perspektiven ohne Ausschließlichkeits- und Fundamentalismusanspruch“ betrachtet werden (ebd.). Dies entspricht den Erkenntnissen, zu welchen auch diese Arbeit gekommen ist. Auch Benner zeigte die Bedeutung davon auf, sich unter verschiedenen Gesichtspunkten mit ethisch-moralischen Themen zu beschäftigen und dabei nicht einer Theorie den Vorrang einzuräumen – auch wenn sich diese widersprechen (vgl. Benner 2015, S. 199 bzw. Kap. 2.3.3. dieser Arbeit). Für die Überprüfbarkeit der Argumentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sind solche Begründungsmuster aber hilfreich, da nicht von jeder Antwort erwartet werden kann, bereits das höchste Niveau an ethisch reflektierter Argumentation zu erfüllen und diverse Perspektiven abgewogen und begründet werden. Mit dem Hintergrundwissen über vielfältige Möglichkeiten ethischer Argumentation können auch Ansätze ethischer Begründung gewürdigt werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler ihre vollständige Beurteilung eines Themas verschriftlich haben, sondern es muss vermutet werden, dass eher versucht wird, knapp zu begründen, warum eine bestimmte Antwort gewählt wurde.

Die Urteilsformen, die Benner im Durchgang durch die Problemgeschichte der Ethik entwickelt hat (s. Kap. 2.3.3.), erfordern ein hohes Maß an Reflexion und Analyse. Dabei reicht es nicht aus einem Kriterium oder Moralprinzip zu folgen, sondern es geht darum, solche zu hinterfragen. Gerade in der Widersprüchlichkeit verschiedener Ansätze kann sich zeigen, dass es nicht den einen richtigen Weg gibt, sondern im Bereich der Moral die Begründung bedeutsam ist und dafür Vorstellungen offengelegt und reflektiert werden müssen.

Charakteristisch für all diese Formen ethischer Begründung ist es, irgendeinen Begriff davon zu haben, was das Gute, Richtige oder Gerechte ist oder wie es erreicht/erkannt werden kann. Während Benners Urteilsformen dem Ziel dienen, kritisch hinterfragend inhärente Ansprüche aufzudecken, neue Sichtweisen zu ermöglichen und Blickwechsel einzuleiten, wollen andere Argumentationen Maximierung von Glück für möglichst viele und blicken dabei auf die Konsequenzen einer möglichen Handlung. Wieder andere setzen der Urteilsfindungen vernunftbetonte Überlegungen dahingehend voraus, ob man Regeln folgt, die universalisierbar wären – mit dem Ziel eines funktionierenden Zusammenlebens. Immer ist ein Begriff des Guten impliziert, es wird versucht ein gerechtes oder moralisch gutes Urteil zu fällen, welches klar durch ein Prinzip begründet wird – oder auch negativ bestimmt was vermieden werden soll. Ethische Argumentation, welche eine Handlung bzw. Entscheidung, wie sie die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Antwortwahl gefällt haben, begründet, müsste demzufolge explizieren/begründen,

nach welchem Ziel, Begriff des Guten entschieden wurde, der nicht ökonomischen, politischen oder egoistischen Zielen folgt, sondern im Sinne der Ethik einem guten und gelingenden Leben. Die Begründungen der Schülerinnen und Schüler müssten also zeigen, dass sie ihre Wahl nicht willkürlich getroffen haben, sondern sich an einer Idee des Guten orientieren oder besser: Reflexion von oder Kritik an inhärenten Vorstellungen üben.

Um verständlich und fassbar zu machen, wie dies aussehen kann, dienen die verschiedenen angeführten Begründungsmuster. Ethische Argumentation müsste eigentlich im Gegensatz zu rein moralischer Argumentation, die eher intuitiven Vorstellungen über das Gute und Schlechte folgt (vgl. Hausmanninger 2005, Abschnitt 3 [online]), diese Vorstellungen reflektiert haben und aus begründeten Vorstellungen folgen: „Ethik geht es um die kritische Sichtung und Begründung von Moralvorstellungen, also um die Erarbeitung dessen, was Moralität ist“ (Hausmanninger 2005, Abschnitt 3[online]). Moralisch Argumentation würde etwas als gut und deswegen handlungsrelevant begründen. Ethische Argumentation müsste Maßstäbe anführen, die zeigen, warum zu diesem Urteil gelangt werden muss – also zum Beispiel, weil die Maxime dieser Handlung Grundlage allgemeiner Gesetzgebung (wie bei Kant) sein könnte und einem gerechten Gemeinwesen zu Gute käme.

Orientiert an Benner kann man eine ethische Argumentation daraufhin prüfen, ob sie zeigt, dass das Urteil abstrahiert vom eigenen Willen gefällt wurde – also ein Elementarurteil, wie sie Herbart beschreibt (s. Kap. 2.3.3.). Diese Elementarurteile dienen für Benner et al. (2013, S. 125) der normativen Orientierung, sind aber nicht wie fixierte Tugendkataloge, sondern lassen sich auf diverse ethische Urteilsformen auslegen.

Für diese Arbeit werden aus diesen Elementarurteilen Fragen gefolgert, welche an ein Argument prüfend gestellt werden können.

Zu beurteilende Willensverhältnisse	Elementarurteile	Fragen an eine ethische Begründung als Gütekriterien
Wille -> Urteil	1. Innere Freiheit	Beurteilt ein Schüler/ eine Schülerin den Sachverhalt nach einem objektiven Kriterium oder werden subjektive Maßstäbe/persönliche Motive angewandt?

Wille 1: Wille 2 -> Urteil	2. Arbeit am eigenen Motivationshorizont	Bezieht die Begründung verschiedene Willensstrebungen ein und hinterfragt solche?
Wille Ich :Wille vorgestelltes Du -> Urteil	3. Wohlwollen	Wird in der Begründung deutlich, dass potentielle andere Menschen und ihr Wille beachtet wurden?
Wille Ich : Wille Du -> Urteil	4. Recht	Wird bei verschiedenen Ansichten versucht eine Regel zu suchen, die dem Konflikt vorbeugt?
Wille Ich aktiv : Wille Du passiv -> Urteil	5. Billigkeit	Wird zugunsten eines anderen geurteilt, auch wenn einem durch diesen Schaden zugefügt wurde/ ohne eine Gegenleistung zu erwarten?

Eine Überprüfung jener Ansprüche an ethische Kompetenz, welche hier herausgearbeitet werden konnten, und wie sie sich auch an Benner anschließen lassen, sind mit einer so groß angelegten empirischen Studie, wie sie das Projekt ETiK verwirklicht hat, in ihrem ganzen Ausmaß nicht leistbar. Im Interesse einer breit angelegten Überprüfung moralischer Kompetenz einer großen Anzahl von Schülerinnen und Schüler, geht auch einiges verloren und musste reduziert werden.

Auch im empirischen Teil dieser Arbeit kann daher nicht die gesamte Bandbreite als relevant erörterter Punkte oder Kompetenzen eingegangen werden. Es soll auf einen bedeutsamen Teilbereich eingegangen werden. Manche Ansprüche, wie etwa, dass eine vollständige Reflexion einer ethischen Entscheidung auf theoretischem Wissen basierend argumentativ formuliert wird, können auch aus Zeit und Platzgründen, die das Setting bestimmte, kaum an das Material und die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines solchen Fragebogens gestellt werden. Im vierten Kapitel soll nun das für die Analyse verwendete Material und das empirische Vorgehen vorgestellt werden und die spezifische Kompetenz in Kategorien übersetzt werden, sodass sie dem Material und den individuellen Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler möglichst gerecht werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Ethisch-moralische Argumentationsfähigkeit erfordert

- 1.) die Bereitschaft ein Thema, eine Frage unter ethisch-moralischen Gesichtspunkten zu betrachten,
- 2.) Stellung zu beziehen, d.h. ein Urteil zu fällen,
- 3.) dieses logisch nachvollziehbar begründen zu können und
- 4.) ethisch-moralische Kompetenz, um Sachverhalte vernunftgeleitet und sachgerecht zu bearbeiten, zu reflektieren sowie um Perspektivität und Widersprüchlichkeiten zu wissen und Dogmen zu hinterfragen.

Stellung zu beziehen bedeutet dabei nicht unbedingt zu sagen, was das moralisch Gute wäre, sondern kann ebenso im Sinne von Benners Urteilsformen einen Blickwechsel einleiten, Perspektiven, Widersprüche etc. offenlegen. Argumentationsfähigkeit ist im Sinne der theoretischen Kenntnisse nicht nur positiv (also eine Möglichkeit aufzeigend) zu verstehen, sondern auch negativ (kritisch, in Zweifel ziehend, reflektierend).

4. ANALYSE DER ANTWORTEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN IM HINBLICK AUF ETHISCH-MORALISCHEN ARGUMENTATIONSFÄHIGKEIT

Die Arbeit basiert auf und folgt in weiten Teilen Benner, jedoch werden zugunsten einer weiter gefassten Auswertung der gesammelten Daten, die anderen in der Arbeit beschriebenen Ansätze ergänzend hinzugezogen, um den verschiedenen Antworten und Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Dies dient der möglichst offenen Herangehensweise, welche verschiedenste Begründungen der Schülerinnen und Schüler würdigen möchte. Um sowohl den theoretisch erarbeiteten Erfordernissen als auch den Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, wurde ein Vorgehen entwickelt, das im folgenden Kapitel dargestellt wird.

4.1. METHODISCHES VORGEHEN

Im theoretischen Teil konnten die besonderen Erfordernisse an ethisch moralische Kompetenz in der heterogenen Gesellschaft erörtert werden. Für den empirischen Teil kann die Forschungsfrage nun wie folgt spezifiziert werden:

Inwiefern zeigt sich in den Begründungen der Schülerinnen und Schüler die für das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft relevante ethisch-moralische Argumentationskompetenz?

Zur Analyse der ethisch-moralischen Argumentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wird die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Qualitative Methoden zeichnet aus, dass sie im Gegensatz zu quantitativen nicht „Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung“ (Mayring 2010, S. 17) verwendet. Dass dies sinnvoll ist folgt aus der Art der Fragestellung an das Material. Herausgefunden werden sollen nicht in erster Linie Zahlen, sondern es soll einer spezifischen Kompetenz auf die Spur gekommen werden und offen untersucht werden, ob und wie Schülerinnen und Schüler in ethisch-moralisch bedeutsamen Fragen in Bezug auf Heterogenität argumentieren. Dieses „Wie“ erfordert ein qualitatives Herangehen. Mittels der im Theorieteil erarbeiteten Erkenntnisse wurden Kategorien gebildet, um die Argumentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Anhand von Probedurchgängen am Material wurden diese Kategorien überarbeitet und ergänzt, sowie durch Unterkategorien erweitert, um auf die Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler einzugehen.

4.1.1. AUSWAHL DES MATERIALS

Zur Beantwortung des empirischen Teils der Forschungsfrage werden die Antworten der Schülerinnen und Schüler des Testhefts C herangezogen, in welchem die Testpersonen dazu aufgefordert wurden ihre Auswahl bei den Multiple Choice Fragen zu begründen. Aus diesem Testheft wurde eine Frage ausgewählt, welche einen guten Rahmen bietet für die heterogene Gesellschaft relevante Aspekte zu begründen. Dafür wurde die Aufgabe 2 aus dem Lernbereich Ethik ausgewählt:

2. In ethischen, rechtlichen und politischen Zusammenhängen wird zwischen uneingeschränkter und verhältnismäßiger Gleichheit unterschieden:
 Unter **uneingeschränkter Gleichheit** versteht man gleiche Rechte aller Menschen. Von **verhältnismäßiger Gleichheit** ist die Rede mit Blick auf Problemfelder, in denen sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Verhältnisse berücksichtigt werden müssen und Rechte und Pflichten nicht gleichermaßen für alle gelten.
 Kreuzen Sie die Bereiche an, die der Form der **verhältnismäßigen Gleichheit** entsprechen.
Es gibt mehrere richtige Antworten. Kreuzen Sie alle zutreffenden Kästchen an und **begründen Sie bitte Ihre Antwort** auf der gegenüberliegenden Seite. Versuchen Sie auch in eigenen Worten auszudrücken, was Sie unter uneingeschränkter und unter verhältnismäßiger Gleichheit verstehen.

- A Meinungsfreiheit
- B Mindesteinkommen
- C Gesetzgebung
- D medizinische Versorgung
- E Religionsfreiheit
- F Steuern und Abgaben
- G Menschenwürde

Es handelt sich um eine Aufgabe aus dem Bereich der Urteilskompetenz mit Anforderungsniveau AII von vier Anforderungsniveaus (welche in Kapitel 2.4. beschrieben wurden), also mittlerer Schwierigkeit (richtig sind die Antworten D und F).

A II	Schülerinnen und Schüler können moralische Konfliktfälle und Fragen auch jenseits der ihnen vertrauten Erfahrungswelt reflektieren und bearbeiten.
------	--

Die Auswahl dieser Aufgabe ist aus folgenden Gründen sinnvoll:

Bei Grundkenntnisaufgaben geht es in erster Linie darum, Begriffe und Wissen richtig einordnen zu können. Um die Argumentationsfähigkeit zu überprüfen sind diese Aufgaben daher nicht geeignet, da Definitionen, welche ein Verständnis von Begriffen erfordern, weniger eine ethisch reflektierte Begründung provozieren. Es bedarf also einer Aufgabe aus den Urteils- oder Handlungskompetenzen, bei welchen es um das Urteilen über oder Entwerfen von Handlungsstrategien geht. Da mit der Partizipationskompetenz eine reflexive Fähigkeit beschrieben wurde, die

nicht unbedingt darin aufgeht, Handlungen bzw. Lösungen zu entwerfen, sondern auch Kritik vorzubringen oder Perspektivität aufzuzeigen, wurde eine Aufgabe aus dem Bereich der Urteilskompetenz gewählt. Ferner sollte es eine Aufgabe sein, die sich mit gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen beschäftigt, wie sie in dieser Arbeit beschrieben wurden, da es um für das Zusammenleben wichtige Kompetenzen geht. Inhaltlich erweist sich das Thema dieser Aufgabe als treffend, da es sich mit verschiedenen Formen der Gleichheit beschäftigt und damit einen für das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft wichtigen Aspekt behandelt. So kann herausgefunden werden, wie sich Schülerinnen und Schüler mit diesem Thema auseinandersetzen, dessen gesellschaftliche Relevanz im Kapitel 3.1. beschrieben wurde. Wichtig ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung explizit dazu aufgefordert wurden ihre Antwort zu begründen. Auch ist es bedeutsam, dass die Aufgabe mindestens das Anforderungsniveau AII hat, da es darum geht etwas jenseits der vertrauten Erfahrungswelt bearbeiten zu können – so wird ein gewisses Reflexions- und Abstraktionsniveau erforderlich.

Der Analyse unterzogen werden sämtliche Antworten von Schülerinnen und Schülern, welche einen Kommentar zu der Frage gegeben haben. Bei der Stichprobengröße von 87 waren dies 74 Schülerinnen und Schüler.

Um zu untersuchen, ob es Parallelen zwischen einem guten quantitativen und einem guten qualitativen Ergebnis gibt, soll einerseits ein Blick auf das Ergebnis des gesamten Ethik-Tests der Schülerinnen und Schüler geworfen werden und andererseits die zwei anderen Fragen welche es zum Thema Gleichheit gibt zum Vergleich herangezogen werden. Diese zwei anderen Fragen helfen einen besseren Eindruck davon zu gewinnen, ob es ein Grundverständnis des Begriffes der Gleichheit gibt.

Die Frage 8 aus dem Testheft C behandelt die Gleichheit vor dem Gesetz, welche auch in Frage 2 vorkommt:

8. Was bedeutet die Gleichheit vor dem Gesetz?

Kreuzen Sie an. **Es gibt eine richtige Antwort.**

- A** Jeder Mensch besitzt die gleichen Grundrechte.
- B** Gesetze sollen sicherstellen, dass alle die gleichen Chancen bekommen.
- C** Gesetze gelten für jeden und jede, unabhängig davon, was für eine Person man ist.
- D** Alle Menschen sind als gleich zu betrachten.

Diese Frage ist eine Aufgabe aus dem Bereich der Grundkenntnisse und daher gut geeignet um das Begriffsverständnis der Schülerinnen und Schüler erkennen zu können und nicht nur die Frage 2 zurate ziehen müssen, wenn es darum geht die argumentative Kompetenz mit dem quantitativen Ergebnis zu vergleichen. Es ist eine Aufgabe des Anforderungsniveaus 3, das höchste aus dem Bereich der Grundkenntnisse (richtig ist C):

AIII	Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse und Begriffe, die sich auf Sachverhalte im Spannungsfeld von Ethik, Jurisprudenz und Politik beziehen. (z. B. Gleichheit im anthropologischen Sinne, Menschenrechte, moralische Schuld, Gewissen, Freiheit im moralischen Sinne, Gleichheit vor dem Gesetz soziale Regel und Normen, die von gesellschaftlichen Vorgegebenheiten abhängig sind).
------	---

Die Frage 16 aus dem Testheft C ist ebenfalls eine Grundkenntnisaufgabe, jedoch mit Anforderungsniveau 2 (richtig ist Antwort C):

AII	Schülerinnen und Schüler verfügen über allgemeine Begriffe, die eine über bekannte und vertraute Sachverhalte hinausweisende Bedeutung haben und eine reflexive Bearbeitung im Ethikunterricht voraussetzen. (z. B. Gleichheit von Männern und Frauen, Toleranz, Diskriminierung, Selbstbestimmung, Identität, Würde, Zivilcourage)
-----	---

16. Menschen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Trotzdem spricht man in der Ethik von der Gleichheit aller Menschen.

Welcher der folgenden Ansprüche steht jedem Einzelnen unter dem Aspekt der Gleichheit aller Menschen jedoch **nicht** zu?

Kreuzen Sie an. **Es gibt eine richtige Antwort!**

- A** Streben nach Glück
- B** Führen eines menschenwürdigen Lebens
- C** möglichst viel Reichtum und Luxus
- D** Wahl von Beruf und Lebensform

Schülerinnen und Schüler sollten über Grundkenntnisse verfügen, um an einem reflektierten ethischen Diskurs teilnehmen zu können. In erster Linie möchte diese Arbeit die argumentative Kompetenz untersuchen und es wird davon abgesehen, dass die Schülerinnen und Schüler eine

vollständig korrekte Begriffsauslegung vorlegen. Dennoch entscheidet auch die korrekte oder zumindest nachvollziehbare und stringente Verwendung ethischer Begriffe über die Qualität eines Arguments.

Anschließend wird die Bildung von Kategorien beschrieben, welche dazu dienen die Begründungen auf ihre Qualität hin einzuordnen.

4.1.2. KATEGORIENBILDUNG

Um die ethisch-moralische Argumentationsfähigkeit zu untersuchen wurden Kategorien auf vier Ebenen, die weiter unten erläutert werden, gebildet. Diese wurden am Material ausprobiert und entsprechend angepasst, um den Antworten der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) alle Items einer Kategorie zuordnen zu können. Die Kategorien wurden also sowohl aus den theoretischen Hintergründen entwickelt als auch aus dem Material heraus.

Entsprechend den theoretischen Erkenntnissen wird bei der Argumentation der Schülerinnen und Schüler Wert auf zwei Aspekte gelegt: die formallogische Ebene des Arguments und die inhaltliche. Es wird also der Blick darauf gerichtet, ob die Schülerinnen und Schüler (1.) logisch nachvollziehbare und konsistente Begründungen anführen und (2.) ob diese Begründungen ethisch-moralisch kompetent sind. Letzteres hängt sowohl davon ab, ob sich die Schülerinnen und Schüler ethisch mit dem Sachverhalt auseinandersetzen, ethische Überlegungen über das Gute, Schlechte, Gerechte o.ä. anstellen, ob die Grundbegriffe korrekt verwendet wurden und ob ethisch-moralische Urteilsformen oder Argumentationsformen angewendet wurden.

Zur Beurteilung der Konsistenz einer Begründung wird die Stringenz des Arguments unabhängig vom Inhalt beurteilt. Die Antwortmöglichkeit, welche die Schülerin/ der Schüler ankreuzt, lässt sich als Urteil in Bezug auf die Frage sehen. Zu einem gültigen Argument fehlt also noch die Hinführung zu diesem Urteil - die Begründung, warum dies das richtige Urteil ist. In einem Argument sind dies die Prämissen²¹.

Ein Beispiel zur Frage 2:

²¹ Vgl. Kapitel 3.3. und Dietrich (2012, S. 234): „Eine ethische Argumentation verbindet eine deskriptive Prämisse, die eine bestimmte Annahme über die Welt als Fall einer präskriptiven Prämisse ausweist, mit eben dieser präskriptiven Prämisse sowie einem Urteil, welches sich auf eine Handlung bezieht“

2. In ethischen, rechtlichen und politischen Zusammenhängen wird zwischen uneingeschränkter und verhältnismäßiger Gleichheit unterschieden:
Unter **uneingeschränkter Gleichheit** versteht man gleiche Rechte aller Menschen. Von **verhältnismäßiger Gleichheit** ist die Rede mit Blick auf Problemfelder, in denen sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Verhältnisse berücksichtigt werden müssen und Rechte und Pflichten nicht gleichermaßen für alle gelten.
Kreuzen Sie die Bereiche an, die der Form der **verhältnismäßigen Gleichheit** entsprechen.
Es gibt mehrere richtige Antworten. Kreuzen Sie alle zutreffenden Kästchen an und **begründen Sie bitte Ihre Antwort** auf der gegenüberliegenden Seite. Versuchen Sie auch in eigenen Worten auszudrücken, was Sie unter uneingeschränkter und unter verhältnismäßiger Gleichheit verstehen.

- A Meinungsfreiheit
- B Mindesteinkommen
- C Gesetzgebung
- D medizinische Versorgung
- E Religionsfreiheit
- F Steuern und Abgaben
- G Menschenwürde

Ein Schüler/eine Schülerin wählt auf die Frage die (falsche) Antwort „Meinungsfreiheit“, und begründet: „Meinungsfreiheit ist ein freies Recht für alle, jedoch müssen dennoch (sic) einige Menschen darauf achten was man sagt. Dabei sind besonders Prominente eingeschränkt“ (s. Anhang, Testheft Nr. 428).

Das Argument des Schülers/der Schülerin lässt sich also unter Einbezug der Frage bzw. gewählten Antwort wie folgt zusammenstellen:

Verhältnismäßige Gleichheit beschäftigt sich mit Bereichen, in denen sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Verhältnisse berücksichtigt werden müssen und Rechte und Pflichten nicht gleichermaßen für alle gelten (deskriptive Prämisse – in der Frage vorgegeben)

Manche Menschen (Prominente) *müssen* darauf achten, was sie sagen, die Meinungsfreiheit ist eingeschränkt (präskriptive Prämisse – für den Schüler/ die Schülerin bedeutet dies, dass Rechte und Pflichten in Bezug auf Meinungsfreiheit nicht für alle Menschen gleich gelten).

Meinungsfreiheit ist ein Bereich der verhältnismäßigen Gleichheit. (Urteil)

Die Schülerin/ der Schüler hat die Frage also zwar falsch beantwortet, führt aber ein prinzipiell logisch nachvollziehbares Argument an, indem er eine Begründung für seine Antwort gibt. Sofern eine solche Begründung für die gewählte Antwort gegeben ist (auch wenn diese nicht ethisch reflektiert oder in Bezug auf die gewählten Antworten korrekt ist), ist zumindest eine Ebene der Argumentationskompetenz gegeben, insofern als die Schülerin/ der Schüler zumindest der Begründungspflicht nachkommt. In diesem Fall beruft sich die Schülerin/ der Schüler auf eine Interpretation, aus dem sie/er dies schließt. Eine solche Begründung lässt sich nach Pieper (1994) den moralischen Begründungen zuordnen. Die Schülerin/ der Schüler begründet das Urteil mit einem Faktum. Sie/ er findet eine Ausnahme, die für sie/ ihn zeigt, dass Meinungsfreiheit nicht für alle gilt und schließt so darauf, dass es der verhältnismäßigen Gleichheit zuzuordnen ist.

Der ersten Ebene, welche Ebene 0 genannt werden soll, werden jene Antworten zugeordnet, welche keine ethische Argumentation beinhalten. Solche Antworten sind also jene, welche nicht inhaltlich auf das Thema der Frage eingehen und/oder absolut keine nachvollziehbare Begründung anführen. Damit ist noch keine Form der Argumentationsfähigkeit gegeben – daher Ebene 0. Dies können auch relativistische Antworten sein wie ‚es kann jeder handhaben wie er will‘ u.Ä.

Der nächsten Ebene, welche die erste interpretierbare Begründungsebene darstellt, und bereits basale Argumentationskompetenz aufweist (daher Ebene 1), werden Antworten zugeordnet, welche eine Argumentation bzw. eine Begründung enthalten. Auf diese Ebene fallen Begründungen, welche nicht als ethisch qualifiziert werden können, da keine ethischen Überlegungen erkannt werden können *und/oder* diese nicht stringent genug sind, um nachvollziehbar die gewählten oder nicht gewählten Antworten zu begründen.

Eine weitere Ebene der Argumentationskompetenz soll für jene Antworten vorbehalten sein, welche zumindest soweit über die bloße Begründung hinausgehen, als eine ethische Überlegung erkenntlich wird. Dies kann sich in einem der vorgestellten Begründungsmuster zeigen

oder auch darin, dass ein ethisches Prinzip, ein Begriff des Guten zugrunde gelegt oder begründet wird. Es sind Antworten, in denen erkennbar wird, dass die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit einem ethisch-moralischen Sachverhalt auseinanderzusetzen, bereits ansatzweise vorhanden ist.

Explizite Überlegungen und Abwägungen stellen dann bereits die Ebene der ethisch-moralischen Kompetenz – Ebene 3- dar. Der höchsten Ebene werden Antworten zugeordnet, welche nicht rein affirmativ ihre Antwortwahl begründen, sondern wo ein Abwägen, eine Kritik, ein Blickwechsel erkennbar ist. Dies geschieht in Anlehnung an Benners Urteilsformen und stellt die Ebene der eigentlich ethisch-moralisch kompetenten Argumentation dar.

Die Auswertung erwies, dass bei der für die Untersuchung herangezogenen Frage oft Begriffe nicht korrekt ausgelegt wurden. Auch hier müssen daher zugunsten der Schülerinnen und Schüler Abstriche gemacht werden und muss von einer vollständig korrekten Begriffsauslegung abgesehen werden. Notwendig für Ebene 2 ist, dass das Argument nachvollziehbar und logisch stringent ist, auch wenn einzelne Begriffe falsch ausgelegt wurden (diesbezüglich unterscheidet sich die Unterscheidung der Ebenen im Rahmen der Auswertung nach Mayring von der Definition der Niveaustufen in der ETiK-Studie, s.o.). Sind zwar Rekurse auf ethische Prinzipien erkennbar, aber das Argument an sich nicht stringent, wird dies eigens gekennzeichnet und einer gesonderten Kategorie 1* zugeordnet, welche eine Zwischenebene zwischen 1 und 2 darstellt. Zu dieser Ebene werden auch jene Begründungen zugeordnet, die durch Konsistenz und Nachvollziehbarkeit anderen Begründungen auf der Ebene 1 überlegen sind, jedoch keine ethischen Überlegungen erkennen lassen.

Des Weiteren wurden oft im Gegensatz zu dem in der Frage verlangten Ankreuzen der Bereiche, welche der verhältnismäßigen Gleichheit zuzuordnen sind, jene Antworten angekreuzt, welche der uneingeschränkten Gleichheit zuzuordnen sind. Das kann man bei Durchsicht der Fragebögen eindeutig als Missverständnisse erkennen, die aber bei der quantitativen Auswertung unweigerlich als falsche Lösungen verrechnet wurden. Solche Missverständnisse können in der qualitativen Auswertung berücksichtigt werden und so Begründungen erkannt werden, welche durchaus ein Verständnis der Thematik zeigen, aber wo durch ungenaues Lesen quantitativ bewertet falsch geantwortet wurde.

Anschließend werden die Ebenen tabellarisch mit Ankerbeispielen dargestellt.

Ebene	Bezeichnung	Beschreibung	Ankerbeispiel
E0	Keine (ethische) Begründung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kein Argument/ Begründung ○ Moralischer Relativismus ○ Es wird nicht inhaltlich auf die Frage/Antwort eingegangen 	„Die 3 Antworten die ich angekreuzt habe, sind meiner Meinung nach die richtigen. Für mich sind sie wahrscheinlicher als die anderen Antworten“ (s. Anhang, Testheft Nr. 159)
E1	Einfache Begründung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Begründung vorhanden, aber nicht als ethisch qualifizierbar ○ Qualität des Arguments durch mangelndes Begriffsverständnis, Konsistenz oder Nachvollziehbarkeit eingeschränkt ○ Andere, nicht ethische Argumentation, wird zur Begründung herangezogen (unreflektierte Fakten, wirtschaftliche Gründe, moralische Intuition u.ä.) 	„Mindesteinkommen ist ein Recht, welches nicht für jeden Menschen gilt. Nur Menschen, die arbeiten haben ein Recht auf ein Mindesteinkommen (...)“ (s. Anhang, Testheft Nr. 547)
E2	Ethisch-moralische Begründung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Argument oder Urteil, das auf einem Begriff des Guten basiert ○ Nachvollziehbarkeit, Gültigkeit in sich gegeben, auch wenn einzelne Begriffe nicht korrekt ausgelegt werden ○ Zur Erkennung: verschiedene ethische Handlungsmuster ○ Elementarurteile n. Herbart 	„Jeder Mensch sollte für die Arbeit, die er vollbringt ein Mindesteinkommen bekommen. Es ist klar, dass z.B.: ein Straßenkehrer nicht so viel bekommen kann wie ein Anwalt, aber ein Mindesteinkommen sollte jeder haben.“ (s. Anhang, Testheft Nr. 056)

E3	Ethisch-moralische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ○ Grundverständnis ethischer Begriffe erkennbar ○ Reflexion, Kritik eines ethischen Sachverhalts/ Begriffs des Guten -ethische Überlegungen, die hinter der Entscheidung stehen erkennbar ○ Widersprüche, Perspektiven werden aufgedeckt ○ Evtl. Urteilsformen n. Ben-ner erkennbar? 	„A u. E sind insofern verhältnismäßig, als hier die Einschränkung gelten muss: "...solange sie (?) niemanden dadurch in seiner Würde verletzen (z.B. Menschenopfer, Verbotsgesetz)"(...)“ (s. Anhang, Testheft Nr. 663)
----	------------------------------	---	---

Sofern innerhalb einer Antwort Begründungen verschiedener Qualität vorhanden sind (wenn z.B. ein Schüler/eine Schülerin verschiedene Antwortmöglichkeiten unabhängig voneinander unterschiedlich gut begründet), soll, sofern der Rest der Begründung nicht die Qualität massiv beeinträchtigt, die je beste zählen, da anhand dieser gesehen werden kann, wozu die Schülerin/der Schüler fähig ist.

Die Beispiele der Beurteilungsmuster (z.B. Handlungsmuster n. Köck) sollen der Orientierung dienen. Von den Antworten kann, wie ausgeführt wurde, nicht erwartet werden, dass sie vollständige korrekte Anwendung einer solchen ethischen Beurteilung sind. Vielmehr soll es darum gehen zu untersuchen, ob die Begründungen auf ethischen und moralischen Prinzipien beruhen. Und um hier nicht einer Theorie den Vorrang zu geben und Einschränkungen zu treffen, werden verschiedene Begründungsmuster aus der Geschichte der Ethik herangezogen, um angelehnt an diese zu erkennen, nach welchen Mustern die Schülerinnen und Schüler argumentieren. Auch wenn keines davon Allgemeingültigkeit beantragen kann, oder unhinterfragt und kritiklos angenommen werden sollte (vgl. auch Köck 2002, S. 48), kann so untersucht werden, ob als „ethisch“ qualifizierbare Begründungsversuche unternommen werden, bspw. verschiedene Beurteilungsmöglichkeiten abwägend angewendet wurden.

Weiters zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler oft Faktenbehauptungen zur Begründung heranziehen. Auch hier wird nicht in erster Linie die Richtigkeit dieser Fakten beurteilt, sondern die Stringenz der Schlüsse, die daraus gezogen werden. Dennoch schränken selbstverständlich

massive Fehlinterpretationen ein Argument in seiner Qualität ein und können dann zur Zuordnung in eine geringere Kategorie fallen. Außerdem konnten die theoretischen Ausführungen zeigen, dass es bei ethisch-moralischen Sachverhalten nicht darum gehen kann, eine ominöse Wahrheit dogmatisch festzuschreiben, als vielmehr um einen abwägenden und reflektierenden Umgang mit Moral. Vor allem für Ebene 3 sind gewisse Grundkenntnisse und Differenziertheit (z.B. in Bezug auf dogmatische Faktenaussagen) Voraussetzung, da es die Ebene moralischer Kompetenz darstellt. Auf die Frage bezogen, müssen also die Formen der Gleichheit erfasst worden sein und in der Begründung aufgenommen werden.

Es erwies sich nach ersten Versuchen als nicht sinnvoll, in der Auswertung nur Benner zu folgen, da seine Urteilsformen ein hohes Maß moralischer Kompetenz erfordern, welche sich in den Antworten der Schülerinnen und Schüler nicht zeigen oder nicht vorhanden sind. Ob es hier das Niveau der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ist oder die Rahmenbedingungen der Studie sind, die dies nicht erlauben, kann nicht gänzlich geklärt werden, es dürfte beides eine Rolle spielen. Mit viel Interpretation könnte man zwar manche Antworten einer Urteilsform zuordnen, jedoch wäre dies so weit hergeholt, dass es wahrscheinlicher ist, dass der Schüler/die Schülerin diese zufällig getroffen hat. Die eigentliche Kompetenz würde sich jedoch darin zeigen, eine solche Urteilsform bewusst, differenziert und reflektiert anzuwenden, was weder explizit von den Schülerinnen und Schülern verlangt wurde, noch bei der Auswertung festgestellt werden konnte. Eine Zuordnung ausschließlich nach dieser Kategorisierung ist daher nicht möglich, da wiederum zu vieles unbeachtet bleiben müsste, was eine offene Herangehensweise verdient hat. Denn darum soll es bei der qualitativen Analyse gehen: Offen an die Antworten heranzugehen und Kategorien so zu erstellen, dass sie den Antworten gerecht werden können. Es wäre nicht sinnvoll, ohne Berücksichtigung des Materials Kategorien zu erstellen - ohne Rücksicht darauf, was von den Antworten erwartet wurde und erwartet werden kann. So sollen nicht Antworten Kategorien zugeordnet werden, denen sie eigentlich nicht gerecht werden, sondern herausgefunden werden, was tatsächlich von Schülerinnen und Schülern geliefert wird und inwieweit die theoretisch erörterte ethisch-moralische Kompetenz vorhanden ist. Der minimale Anspruch, der also erhoben werden soll und aus der Fragestellung folgt, ist, ob die Schülerinnen und Schüler ethisch-moralisch argumentieren.

In den Begründungen der Schülerinnen und Schüler kann nun folgendermaßen in den Blick genommen werden, ob

- es die Bereitschaft bzw. die Fähigkeit gibt, einen ethisch-moralischen Sachverhalt, ein Urteil bzw. eine Entscheidung zu begründen,

- diese Entscheidung auf Basis von ethischen Überlegungen gefallen ist oder nach intuitiven Moralvorstellungen oder auf der Basis unreflektierter Annahmen (Tatsachenbehauptungen)
- die Schülerinnen und Schüler korrekte, d.h. inhaltlich nachvollziehbare und logisch stringente Argumente anführen,
- sich bestimmte Argumentationsmuster häufig zeigen,
- ethisch-moralische kompetent argumentiert wird (sind Grundkenntnisse z.B. ausreichend vorhanden um sachgerecht zu argumentieren/ finden kritische, reflektierende Überlegungen statt/ wird basierend auf den von Benner aufgegriffenen Herbart'schen Elementarurteilen frei vom eigenen Willen geurteilt?)

4.2. AUSWERTUNG

Anschließend werden die Ergebnisse der Auswertung dargestellt. 74 Begründungen wurden den 4 Ebenen zugeteilt, was folgendes Schema ergibt:

- Ebene 0: 16
- Ebene 1: 30, davon Ebene 1*: 10
- Ebene 2: 22
- Ebene 3: 6
- 13 Schülerinnen und Schüler haben zu der Frage gar keinen Kommentar abgegeben.

Folgende Tabelle gibt Aufschluss, ob jene, welche bei der qualitativen Auswertung gut abgeschnitten haben, auch insgesamt die MC²² Fragen zum Thema Gleichheit besser beantwortet haben.

²² Multiple Choice

Tab.: qualitative Auswertung im Vergleich zu quantitativen Ergebnissen

	Ebene 0 (n=16 ²³)	Ebene 1 (n=30)	Ebene 2 (n=22)	Ebene 3 (n=6)	Keine Begründung (n=13)	Gesamt (N=87)
Frage 8 richtig	68,75% (11 ²⁴)	63,33% (19)	81,818% (18)	83,33% (5)	30,77% (4)	54,023% (57)
Frage 16 richtig	68,75% (11)	83,33% (25)	68,182% (15)	100% (6)	61,538% (8)	74,713% (65)
Durchschnittliche Punktzahl ²⁵	1,688	1,933	1,955	2,33	1	1,782
Kompetenzbereich Ethik	29,125	28,467	29	36	24,385	28,632

Frage 2 wurde nur vier Mal vollständig korrekt beantwortet (gleichmäßig verteilt auf alle Ebenen) und hat somit nicht viel Aussagekraft. Daher wurde sie in dieser Tabelle nicht eigens angeführt, sondern bloß in die Gesamtpunkte miteinberechnet. Unter jenen, die keine Begründung abgegeben haben, gab es keine richtigen Antworten auf die MC Frage 2, nur eine/r dieser Schülerinnen und Schüler hat zumindest mindestens eine Antwortmöglichkeit korrekt und höchstens eine falsch angekreuzt.

Die Fragen 8 und 16 wurden quer durch alle Ebenen von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler richtig beantwortet, deutlich tritt hier auch ein besonders gutes Ergebnis jener Schülerinnen und Schüler hervor, deren Begründungen der Ebene 3 zugeordnet wurden. Am Schlechtesten schneiden jene Schülerinnen und Schüler ab, welche keine Begründung geliefert haben, gefolgt von jenen, deren Begründungen der Ebene 0 zugeordnet wurden. Tatsächlich zeigt sich also ein Zusammenhang zwischen steigender Qualität der ethisch-moralischen Argumentationsfähigkeit und einer besseren Leistung bei den MC Aufgaben zum selben Thema.

Die Gesamtpunktzahl im Kompetenzbereich Ethik scheint jedoch kaum Rückschlüsse auf etwaige ethische Argumentationsfähigkeit zuzulassen. Während Schülerinnen und Schüler der Ebene 3 zwar sehr gute Ergebnisse erzielten und jene, die keine Begründung abgaben, sehr

²³ Anzahl der dieser Ebene zugeordneten Begründungen

²⁴ Anzahl der richtigen Antworten

²⁵ Bei Frage 2, bei welcher 2 Antwortmöglichkeiten richtig waren gilt: für jede richtig angekreuzte Antwort pro Frage +1 Punkt, für jede falsch (oder nicht) angekreuzte -1; das heißt es sind höchstens 2 Punkte möglich (und nicht weniger als 0). Bei den anderen Fragen für richtig angekreuzte Antworten +1, sonst 0. Es handelt sich um den Mittelwert der Punkte aller Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Ebene der Fragen 2, 8 und 16.

schlechte, sind die Zusammenhänge auf den anderen Ebenen inkonsistent und mit geringen Unterschieden. Dies verweist darauf, dass ethisch-moralische Argumentationsfähigkeit an das Thema gebunden ist. Das heißt, ein Thema, bei dem man sich auskennt, kann man auch besser argumentieren. Schülerinnen und Schüler, welche sich mit der Gleichheitsproblematik schwergetan haben, können durchaus bei anderen Fragen die Punkte wieder aufgeholt haben.

Der nicht konsistente Zusammenhang zu den Gesamtpunkten des Kompetenzbereichs Ethik sowie dem schlechten quantitativen Abschneiden bei Frage 2 ist auch damit zu erklären, dass im Zuge dieser Untersuchung weniger auf vollständig korrekte begriffliche Auslegung, welche bei den MC Aufgaben grundlegend ist, geblickt wurde, sondern auf die Nachvollziehbarkeit und Geltungskraft der Argumentation. Dies zeigt, dass dadurch noch ein ganz anderer Bereich ethisch moralischer Kompetenz überprüft wurde, welcher innerhalb einer reinen MC Überprüfung verloren geht, welche (bloß) Denken in den vorgegebenen Kategorien erfordert.

Tab.: Verteilung der Stichprobengröße auf Ebenen und Punkte²⁶

Anzahl (Prozent ²⁷)	Ebene 0	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Keine Begründung	Gesamtanzahl
0 Punkte	2 (2,299%)	1 (1,15%)	1 (1,15%)	-	5 (5,747%)	9 (10,345)
1 Punkte	5 (5,747%)	7 (8,046%)	5 (5,747%)	1 (1,15%)	4 (4,598%)	22 (25,287%)
2 Punkte	6 (6,897%)	15 (17,251%)	11 (12,644%)	3 (3,448%)	3 (3,448%)	38 (43,678)
3 Punkte	2 (2,299%)	7 (8,046%)	4 (4,598%)	1 (1,15%)	1 (1,15%)	15 (17,241%)
4 Punkte	1 (1,15%)	-	1 (1,15%)	1 (1,15%)	-	3 (3,448%)
Gesamtanzahl	16 (18,391%)	30 (34,483)	22 (25,287%)	6 (6,897%)	13 (14,943%)	87 (100%)

In dieser Tabelle ist zu erkennen, in welchem Bereich der Großteil der Schülerinnen und Schüler zu finden ist.

Bei der quantitativ-empirischen Auswertung wurde festgestellt, dass es zu wenig aussagekräftigen Ergebnisse führt, wenn alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam betrachtet werden. Man

²⁶ Die Punkte beziehen sich wieder auf die Ergebnisse der MC Fragen 2, 8 und 16

²⁷ Prozentsatz der gesamten Stichprobengröße (N=87)

hat daher für genauere Auswertungen die Ergebnisse des kognitiven Tests herangezogen und festgestellt, dass sich diese zu drei Clustern zusammenfassen lassen, die in der Folge zu Clusterung der beteiligten Gymnasien entsprechend den kognitiven Niveaus ihrer Schülerschaft geführt hat. Wenn ich die Ergebnisse meiner Auswertung diesen Schulclustern (VG 1 – VG 3) geordnet nach dem kognitiven Niveau der SchülerInnen) zuordne, ergibt sich das folgende Bild:

Tab.: Verteilung nach Vergleichsgruppen

	VG1 (N=17)	VG2 (N=37)	VG3 (N=20)	Gesamt (N=74)
Ebene 0	5 (29,412% ²⁸)	7 (18,919%)	4 (20%)	16 (21,622%)
Ebene 1	5 (29,412%)	16 (43,243%)	9 (45%)	30 (40,541%)
davon E1*	1 (5,883%)	5 (13,514%)	4 (20%)	10 (13,514%)
Ebene 2	5 (29,412%)	14 (37,838%)	3 (15%)	22 (29,73%)
Ebene 3	2 (11,765%)	0	4 (20%)	6 (8,108%)

Durch die mitunter sehr kleinen Stichprobengrößen ist die Aussagekraft und Vergleichbarkeit eingeschränkt. Man kann dennoch erkennen, dass von VG3 der verhältnismäßig und absolut größte Anteil an Schülerinnen und Schüler auf Ebene 3 vertreten ist – die meisten Antworten auf dieser Ebene kamen aus dieser Gruppe an Schülerinnen und Schüler. Der Anteil jener, welche gar keine Begründung abgegeben, sinkt mit der kognitiven Stärke der Vergleichsgruppe²⁹. Weist man den Schülerinnen und Schülern abhängig von der jeweils erreichten Ebene eine Punktzahl zu (Ebene 0 = 0 Punkte, Ebene 1 = 1 Punkt, Ebene 1*=1,5 Punkte usw.) ergeben sich folgende Mittelwerte für die durchschnittlich erreichte Punktzahl von drei möglichen:

- VG1: 1,235
- VG2: 1,257
- VG3: 1,45

Inhaltlich betrachtet lassen sich Argumentationen, die einem ethischen Handlungsmuster oder einer von Benners Urteilsformen folgen – wie erwartet – kaum finden. Die Begründungen folgen eher vertragstheoretischen und utilitaristischen Argumentationen.

²⁸ Ergebnisse gerundet auf die 3. Kommazahl

²⁹ Bei N=87 fallen folgende prozentuelle Anteile auf jene die keine Begründung abgegeben haben: VG1: 19,05%, VG2:15,91%, VG3: 9,1

Während es bisweilen am Verständnis einiger Begriffe fehlt, zeigen doch viele Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft ihre Antworten begründen. Darin könnte sich zeigen, dass Interesse an einer Teilhabe im Sinne einer demokratischen Idee, bei welcher es nicht darum geht mittels Autorität zu bestimmen, sondern mit Argumenten etwas nachvollziehbar und Zustimmungswürdig zu zeigen, durchaus vorhanden ist.

Es soll aber korrekterweise gleichsam die „Gegenprobe“ gemacht werden und überprüft werden, wie sich das Ungenügen in der (ethisch-moralischen) Argumentation der in der Stichprobe vertretenen Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (!) zeigt.

Zwei Schülerinnen und Schüler haben explizit geäußert, dass sie sich auf die Begründung nicht einlassen möchten (vgl. Testheft Nr. 250 und 573), bzw. eine weitere Begründung legt dies nahe: „Weil es so ist“ (Testheft Nr. 290). Andere Begründungen mussten der Ebene 0 zugeordnet werden aufgrund fehlender inhaltlicher Aussagekraft und Nachvollziehbarkeit. Zum Beispiel:

„Die von mir angekreuzten Antworten können nicht von allen Personen weltweit gleich sein. Steuern, Mindestlohn und Abgaben werden nie für jeden gleich sein können, es wäre nur ein Wunschtraum“ (s. Anhang, Testheft Nr. 054).

Diese scheinbare Begründung argumentiert nicht, warum dies so ist, sondern macht einen Zirkelschluss: es ist so, weil es nicht anders sein kann. Auch bei folgendem Beispiel wird weder die Antwortwahl deutlich, noch die Interpretation der Schülerin/ des Schülers inhaltlich nachvollziehbar:

„uneingeschränkter Gleichheit: jede Stimme zählt verhältnism. Gleichh.: Gegenteil“ (s. Anhang, Testheft Nr. 078).

Die Argumentation der Schülerinnen und Schüler erfolgt oft eher auf Basis intuitiver Moralvorstellungen als anhand von ethischen Überlegungen und Reflexion. Dies zeigt sich an der geringen Anzahl an Antworten, die der Ebene 3 zugeordnet werden konnten. Häufig werden Aussagen basierend auf Annahmen über die Wirklichkeit gemacht, aus welchen Schlüsse über Gleichheit gezogen werden. Dies schränkt insofern die Qualität eines Arguments ein, als es nicht als ‚basierend auf ethischen Überlegungen‘ qualifiziert werden kann, da durch Rückgriff auf nicht weiter geprüfte Behauptungen begründet wird. Die anderen Argumentationen, welche zumindest Annahmen zu Gut und Böse, Recht oder Unrecht zugrunde legen – und somit auf die ethische Problematik der Frage eingehen - tun dies nicht weiter explizit oder reflektiert. Zum Beispiel findet sich diese Formulierung:

„Es wäre unfair Mindesteinkommen und Steuern und Abgaben bei jedem Menschen gleich bestimmt, da sie sich unterschiedlich anstrengen und einsetzen“ (s. Anhang, Testheft Nr. 005).

In dem „es wäre unfair“ zeigt sich, dass die Schülerin/ der Schüler zwar eine Vorstellung von Ethik und Moral hat, welche aber nicht weiter expliziert oder reflektiert wird. Eine Vorstellung des Guten, in diesem Fall von Fairness und Gerechtigkeit, wird zur Begründung herangezogen. Dies ist im Vergleich bereits eine relativ gute Begründung, da die Schülerin/ der Schüler sich ethisch-moralisch mit dem Thema auseinandersetzt und auch die Differenz zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit erfasst hat. Aber es findet sich weder eine abwägende Überlegung noch eine explizite Beschäftigung mit den ethischen Prinzipien, die zugrunde gelegt werden (Fairness, Gleichheit/Ungleichheit).

Viele Begründungen beziehen sich auf Unterschiede und Ungerechtigkeiten. Hier ist eine Zuordnung zu einer Ebene oft insofern schwierig, als die dahinterliegende Betrachtungsweise erschlossen werden muss. Beispielsweise sind die folgenden Begründungen auf den ersten Blick ähnlich, besitzen aber dennoch unterschiedliche Qualität:

„Mindesteinkommen und Gesetzgebung ist den Ländern prinzipiell selbst überlassen, genauso können die Möglichkeiten medizinischer Versorgung variieren und Steuern müssen immer der wirtschaftl. Situation angepasst sein“ (s. Anhang, Testheft Nr. 676).

Diese Begründung ist pragmatisch und macht nachvollziehbar, wie die Schülerin/ der Schüler zur Antwortwahl gekommen ist. Die durchaus konsistente Begründung ist jedoch kein ethisches Argument, da das Thema nicht im Sinne von ethisch-moralischen Zielen eines guten Lebens behandelt wird, sondern bloß ein Ist- Zustand beschrieben wird. Am ehesten verweist der letzte Teil *„Steuern müssen immer der wirtschaftl. Situation angepasst sein“* noch auf einen Sollenszustand, jedoch aus wirtschaftlicher Perspektive, wobei nicht klar wird, ob die Schülerin/ der Schüler die wirtschaftliche Situation von Individuen oder des Staates meint. In dieser Argumentation sind daher keine ethischen Überlegungen erkennbar und keine Auseinandersetzung mit der in der Aufgabe gestellten Differenz zwischen verhältnismäßiger Gleichheit und uneingeschränkter Gleichheit. Die nachvollziehbare und stringente Argumentation bringt der Schülerin/ dem Schüler jedenfalls Pluspunkte ein, da zumindest die Bereitschaft und Fähigkeit etwas nachvollziehbar zu begründen erkennbar ist. Für die Leserinnen und Leser ist erkennbar, aus welchen Motiven die Antworten gewählt wurden.

Während bei diesem Beispiel jedoch nicht zu erkennen ist, ob etwas kritisiert oder bloß beschrieben wird, findet bei folgender Begründung eine Beurteilung ungerechter Umstände statt:

„B, C, D & F sind meist nach dem Staat gegeben. Es herrschen in ärmeren Ländern schlechtere Bedingungen in Sachen Mindesteinkommen und medizinische Versorgung. Die Gesetzgebung ist von Staat zu Staat verschieden. Es gibt auch Staaten in denen es zwischen den kolonialen Einheiten rapide Unterschiede in der Gesetzesgebung gibt. Man nehme das Beispiel USA. Das selbe gilt für die Steuereinnahmen.“ (s. Anhang, Testheft Nr. 095).

Diese Begründung verweist darauf, dass es in anderen Ländern schlechtere Bedingungen gibt, was zu Ungleichheiten führt, die als ungerecht zu beurteilen wären. Das erste Beispiel lässt eine solche Weiterführung der Argumentation nicht zu, da zwar von der Variation der Möglichkeiten medizinischer Versorgung gesprochen wird – worin man eventuell erkennen könnte, dass etwas bemängelt wird – im nächsten Beisatz ist aber davon die Rede, dass Steuern angepasst werden müssen, was wiederum nach einer notwendigen verhältnismäßigen Gleichheit klingt. Auch mit dem Argument, dass Mindesteinkommen und Gesetzgebung dem Staat überlassen seien, wird nicht klar, worauf die Schülerin/ der Schüler hinauswill. Es lässt sich kein konsistenter Begriff erschließen, der der Argumentation zugrunde liegt. Bei der zweiten Begründung ist dies anders, die zwar auch nicht trifft, worum es bei den verschiedenen Gleichheitsformen geht, aber deutlich macht, was argumentiert wird und durchgehend dem gleichen Schema folgt. Indem Unterschiede und schlechtere Bedingungen angesprochen werden, lässt sich erahnen, dass Überlegungen zu gerechter und ungerechter Gleichheit/Ungleichheit dahinterstehen.

Bei anderen Antworten fällt es schwerer zu erschließen, was gemeint ist:

„Meinungsfreiheit, weil über das Problem erst einmal offen geredet werden muss und Menschen die eine andere Meinung haben, das Recht dazu ~~gegeben werden~~ haben müssen um zu reden. Religionsfreiheit weil jeder an das glauben darf und kann was derjenige will. So entstehen keine unnötigen Konflikte“ (s. Anhang, Testheft Nr. 077).

Es ist nicht nachvollziehbar, ob die Schülerin/ der Schüler - wie in der Aufgabe gefordert - begründet, was der verhältnismäßigen Gleichheit zuzuordnen ist oder ob etwas verwechselt oder falsch verstanden wurde. Es wird nicht klar, welcher Begriff der Argumentation zugrunde liegt und warum genau Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit diesen erfüllen und nicht etwa Gesetzgebung und Menschenwürde. Begründet wird zwar moralisch – die Begründung, dass Konflikte vermieden werden sollen, mutet utilitaristisch an – aber nicht stringent genug, dass klar wird, was begründet wird und warum diese Antworten vorzuziehen sind. Diese Begründung zeigt, dass die Nachvollziehbarkeit eines Arguments wichtiger ist als ihr ethisch-moralischer Inhalt: hier werden zwar ‚moralisch Gründe‘ angeführt, aber auf unreflektierte und un-

hinterfragte Weise. Für die Partizipationskompetenz scheint es zuallererst bedeutsam nachvollziehbar zu argumentieren, da sonst ein Aushandlungsprozess nicht möglich ist. Daher wurde dieses Beispiel auch nur der Ebene 1 zugeordnet, während andere Argumentationen, die zwar nicht explizit ethische Überlegungen beinhalten, aufgrund ihrer argumentativen Qualität der Ebene 1* zugeordnet werden.

Antworten, welche eine nachvollziehbare Argumentation haben und auf das ethische Thema der Gleichheitsformen Bezug nehmen finden sich auf Ebene 2:

„Ich denke, dass jeder Mensch das Recht auf Meinungsfreiheit und somit auch auf Religionsfreiheit besitzt, auch auf medizinische Versorgung. Der Begriff verhältnismäßige Gleichheit drückt aus, dass die Freiheit oder die Versorgung von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist. Die uneingeschränkte Gleichheit bezeichnet sozusagen die Grundrechte, welche jeder Mensch besitzt (oder besitzen sollte)“ (s. Anhang, Testheft Nr. 677).

Diese Begründung zeigt, dass die Schülerin/ der Schüler die Formen der Gleichheit verwechselt, oder die Aufgabestellung nicht genau gelesen hat und Bereiche uneingeschränkter Gleichheit angekreuzt hat. Dadurch fällt sie/ er in der quantitativen Auswertung bei dieser Aufgabe durch. Die Begründung, die angeführt wurde, zeigt jedoch, dass die verschiedenen Formen der Gleichheit durchaus verstanden wurden. Hier wird ein Urteil gefällt, das zwar nicht weiter ethisch argumentiert wird, aber mit Grundrechten der Menschen (und somit mittels einer ethisch-moralischen Vorstellung von gut und schlecht) begründet wird. Diese wertorientierte Begründung ist solide, enthält aber keine kritischen Überlegungen, Irritationen oder ähnliches, das von der 3. Ebene ethisch-moralischer Partizipationskompetenz zeugen würde.

Oft kommt es auch vor, dass die Qualität der Begründungen in einer Antwort schwankt, also verschiedene Antwortwahlen unterschiedlich gut begründet wurden. Auch hierzu ein Beispiel:

*„Gesetzgebung, da ein Mensch, der keine Verbrechen begangen hat Recht auf Freiheit hat, ein Verbrecher jedoch nicht
Medizinische Versorgung, da es verschiedene Versicherungen gibt und zB. Extremsportler andere Versorgung brauchen, als Büroarbeiter Steuern und Abgaben, weil jeder Mensch verschieden viel verdient und es somit unlogisch ist, wenn alle gleich viele Steuern zahlen müssen“ (s. Anhang, Testheft Nr. 070).*

In dieser Begründung wurde der Terminus Gleichheit vor dem Gesetz nicht richtig aufgefasst. Die Begründung an sich ist jedoch konsistent und nachvollziehbar, es wird deutlich, dass die Schülerin/ der Schüler die verschiedenen Formen der Gleichheit verstanden hat. Dies zeigt be-

sonders die Begründung der medizinischen Versorgung. Die Begründung der Steuern und Abgaben ist aufgrund der Wortwahl „unlogisch“ nicht offensichtlich ethisch gedacht, der Zusammenhang macht jedoch ersichtlich, dass es nur eine ungeschickte Formulierung ist, die auf das Richtige hinauswill.

Auch auf Ebene 3 konnten auch oft nur Ausschnitte der Argumentation betrachtet werden, um herausragende Begründungen hervorzuheben:

„A u. E (Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit, Anm. d. Verfassers) sind insofern verhältnismäßig, als hier die Einschränkung gelten muss: ‚...solange sie (?) niemanden dadurch in seiner Würde verletzen (z.B. Menschenopfer, Verbotsgesetz)‘ (...)“ (s. Anhang, Testheft Nr. 663).

Diese Begründung ist ein gutes Beispiel für das, was durch die rein quantitative Untersuchung verloren geht. Hier wurden nämlich zwar die falschen Antwortmöglichkeiten angekreuzt, in der Argumentation zeigt sich aber durchaus eine ethisch-moralische Kompetenz. Es wird eine Art Blickwechsel eingeleitet, indem der universalistische Geltungsanspruch von Normen relativiert wird. Durch die nachvollziehbare Begründung, welche die Wahl der (falschen) Antworten rechtfertigt, hat eine solche Herangehensweise Berechtigung und Wert. Diese Art von Begründung deutet darauf hin, dass ein Denkprozess stattgefunden hat, in welchem die Antwortmöglichkeiten auf ihre Gültigkeitsbereiche hinterfragt wurden. Der Rest der Begründung ist dagegen vernachlässigbar:

„(...) B gilt nur, wenn man arbeitet, C berücksichtigt natürlich die Taten und behandeln demnach verschieden, F ist abhängig vom Einkommen und deshalb verhältnismäßig“ (s. Anhang, Testheft Nr. 663).

Die nachlassende Qualität der Begründung kann in solchen Fällen unberücksichtigt bleiben, da die Kompetenzen der Schülerin/ des Schülers aus dem ersten Teil gut hervorgehen. Sehr stabil ist aber, so zeigt sich, leider selbst auf Ebene 3 die Kompetenz nicht. Dass die anderen Punkte nicht so gut begründet wurden, kann an Zeit- und Platzgründen liegen. Während manche Argumentationen aufgrund ihrer Inkonsistenz der einzelnen Begründungen durchaus schlechter zugeordnet wurden, weil erst im Gesamtzusammenhang deutlich wurde, dass keine reflektierten Überlegungen stattgefunden haben, sondern intuitiv unterschiedlichste Gründe zu Rate gezogen wurden, zeigt hier ein Teil der Begründung bereits deutlich Kompetenzen. Dies führt vor Augen, dass jede Begründung ein anderes Herangehen erforderte, da auch die Schülerinnen und

Schüler unterschiedlich herangehen. Während manche sich mehr auf die Erklärung und Interpretation der Gleichheitsformen konzentrieren, legen andere den Schwerpunkt auf die Begründung einzelner ihnen besonders begründungsbedürftiger Aspekte. Wieder andere begründen die Antworten, die sie gewählt oder nicht gewählt haben.

Im Folgenden sollen zusammenfassend die Ergebnisse und daraus zu ziehende Schlussfolgerungen dargestellt werden.

ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Es zeigt sich, dass trotz der relativ guten Ergebnisse bei Aufgaben zum Thema Gleichheit aus der Teilkompetenz der Grundkenntnisse die qualitative Auswertung Wissenslücken in diesem Bereich aufzeigen konnte. Die Begründungen legen offen, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler ihre Antwortwahl aufgrund der ethischen Relevanz der verschiedenen Gleichheitsformen getroffen haben. Viele scheinen diese nicht richtig erfasst zu haben und gehen eher auf Ungerechtigkeiten oder Ungleichheiten ein. Nur Wenige machen eine Unterscheidung zwischen Ungleichheit und Ungerechtigkeit in ihren Begründungen deutlich. Dies erklärt auch die geringe Zahl der korrekt ausgewählten Antworten bei dieser Aufgabe. Den Schülerinnen und Schülern zu Gute kam daher diese qualitative Auswertung insofern, als weniger auf ihre inhaltlich korrekte Auslegung aller Grundbegriffe geblickt wurde, als auf die Stringenz und Begründungskraft ihrer Argumente. Auch wenn einige der Schülerinnen und Schüler von einer falschen Prämisse ausgehen – nämlich, dass verhältnismäßige Gleichheit etwas mit ungerechter Ungleichheit zu tun hätte – schaffen einige es sich auf eine ethische Betrachtungsweise einzulassen. Die Ansprüche von Gleichheit und Ungleichheit in ihrer ethischen Bedeutung werden kaum gesehen. Für die im Theorieteil erörterten bedeutenden Inhalte ethisch-moralischer Kompetenz ist dieses Ergebnis besorgniserregend und ruft nach Maßnahmen. Der Wille, sich auf ethische und moralische Überlegungen und Begründungen einzulassen, ist bei manchen Schülerinnen und Schülern vorhanden. 59 von 87 Schülerinnen und Schüler haben eine Begründung geliefert, die inhaltlich auf die Frage eingeht und über die Ebene 0 hinausgeht. Nur mehr 36 sind es jedoch, welche dies auf eine Art und Weise machen, die zumindest irgendeine Art ethische Betrachtung oder Überlegung zeigt.

Fraglich ist, was dies für eine heterogene Gesellschaft bedeutet, wenn Heranwachsende, welche möglichst zur Mitgestaltung fähig sein sollen, so wenig mit Grundbegriffen und -prinzipien des Zusammenlebens in einem demokratischen Rechtsstaat anzufangen wissen.

Rückschlüsse auf den jeweiligen Unterricht sollen hier nicht angestellt werden, da diese aufgrund der geringen Anzahl sowie der vielfachen bedeutsameren soziostatischen Hintergrundvariablen nicht aussagekräftig wäre (vgl. Ritzer et al. 2016, S. 230). Es zeigt sich jedenfalls, dass ein Unterricht, der einen kompetenten partizipatorischen und argumentativen Umgang mit ethischen Sachverhalten ermöglicht, angezeigt ist. Denn auch wenn die Bereitschaft, die Antwort zu begründen vorhanden ist, schmälern die falschen Begriffsauslegungen und inkonsistenten Argumentationen die Ergebnisse. Dadurch die Bedeutung zentraler Begriffe häufig verfehlt wurde, stimmen oft bereits die Prämissen des Arguments nicht. Auch genügen Argumentationen teilweise nicht dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit bzw. der notwendigen Logik, sodass klar wird, wie die Schülerinnen und Schüler zu ihren Schlussfolgerungen gekommen sind.

Im Vergleich mit den quantitativen Ergebnissen zeigt sich, dass die durchschnittliche Punktzahl bei den MC Fragen zum Thema Gleichheit mit den höheren Ebenen steigt. Bei Frage 8 wurden gute quantitative Ergebnisse erzielt. Diese Frage gehört zu den Grundkenntnissen und entspricht dem höchsten Anforderungsniveau, womit es stark den Ergebnissen der Frage 2 widerspricht, da die Resultate wiederum nahelegen, dass sehr wohl Grundkenntnisse vorhanden sind. Dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler MC Fragen korrekt beantworten kann, während die qualitative Auswertung Missstände im Verständnis der ethischen Relevanz dieses Begriffes aufweisen konnte, weist auf das Ungenügen einer rein auf MC Fragen basierenden quantitativen Auswertung hin. Während durch Ausschlussprinzip und gute Vermutungen bei der MC Frage Unwissen kaschiert werden kann, treten diese in den Begründungen offen zu Tage. Dabei scheint gerade in Bezug auf ethisch-moralische Kompetenz die Fähigkeit im Sinne der Partizipationskompetenz zu argumentieren ein entscheidendes Moment zu sein. Die Ergänzung um das qualitative Testheft erweist sich daher als außerordentlich wertvoll für die Einschätzung ethisch-moralischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Der Zusammenhang oder besser: die Differenz von Gleichheit und Gerechtigkeit hat sich bereits im Theorieteil als ein sehr bedeutsamer Aspekt des gesellschaftlichen Zusammenlebens herausgestellt, da sich im Umgang mit dieser Differenz auch zeigt, inwiefern zwischen Geltungsebenen unterschieden werden kann: nämlich, was gilt für alle und wo müssen individuelle Verhältnisse berücksichtigt werden und was gilt privat etc. Dies erweckt den Anschein, dass Schülerinnen und Schüler zwar gewisse Argumentationskompetenzen haben, aber ihnen ein grundlegendes Wissen oder Verständnis fehlt, um ethische Sachverhalte sachgerecht zu behandeln.

Zur Begründung werden oft von den Schülerinnen und Schülern prognostizierte globale Ungerechtigkeiten oder Ungleichheiten angeführt und der beinahe moralisch relativistische Schluss gezogen: Es gibt keine Menschenwürde, Meinungsfreiheit – uneingeschränkte Gleichheit. Fraglich bleibt, ob uns dies die von den Schülerinnen und Schülern erkannte maligne Welt vor Augen führt oder doch eher die nicht vorhandene Fähigkeit sich ethisch mit einem Sachverhalt zu beschäftigen.

5. RESÜMEE

Die jüngsten Ereignisse, oft betitelt mit Worten wie „Flüchtlingskrise“, haben eine nicht allzu neue Debatte in anderer Form wiederaufleben lassen. Gefüttert von der Angst, von „fremden“ Kulturen mit „fremden“ Werten überschwemmt zu werden, wurde die Forderung nach Wertekursen und verpflichtenden Regeln für Flüchtlinge laut, um diese in ‚unsere Kultur‘ zu integrieren. Klare Grenzen wurden suggeriert, zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Ohne diverse Differenzen negieren zu wollen, wollte diese Arbeit unter anderem darauf hinweisen, dass das, was das Zusammenleben in unserer Gesellschaft und die Bildung des Menschen ausmacht, sich nicht auf einen Katalog von Werten reduzieren lässt, welcher dann nur noch den „Anderen“ beigebracht werden muss. Die Problematik geht nämlich weiter: Wo früher vermehrt Religion für moralische Erziehung und Bildung zuständig war, scheint es einer modernen Gesellschaft nicht gerecht zu werden, das moralische Fundament auf dem sie aufbaut, religiös zu begründen. Und nicht erst die gegenwärtige Flüchtlingswelle sorgt in unserer Gesellschaft für verschiedene Ansichten im Bereich von Ethik und Moral – im Zusammenhang von Erziehung und Bildung. So selbstverständlich es scheinen mag, dass eine religiöse Begründung nicht ausreicht, ist in Österreich ein flächendeckender für alle verpflichtender Ethikunterricht noch nicht durchgesetzt. Dass aber gerade eine heterogene Gesellschaft mehr braucht als die Kenntnis von gewissen Werten, liegt eben daran, dass es bis jetzt nicht gelungen ist und aus vernünftigen Gründen vermutlich nie gelingen kann einen Katalog von Werten zu formulieren, der auf alle Ansprüche von Vielfalt und Differenz, Freiheit und Autonomie, Gerechtigkeit, Gleichheit und Ungleichheit eingeht und sämtliche moralische Fragen für uns beantwortet. Des Weiteren lässt sich Moral und Ethik nicht rein affirmativ durch das Erklären bestimmter Werte lehren.

Ein spezifisches ‚Mehr als die Kenntnis von Werten‘ entwickelte Benner mit dem Konzept der ethisch-moralischen Kompetenz, welches sich als bildungstheoretische Antwort auf die Wertedebatte heranziehen lässt. Ethisch-moralische Kompetenz bezeichnet einen reflektierten, problematisierenden und diskursiven Umgang mit ethischen und moralischen Sachverhalten.

Die ETiK Studie, welche mithilfe des Konzepts ethisch-moralischer Kompetenz diese spezifischen Fähigkeiten und Kenntnisse fassbar gemacht hat, ermöglichte eine empirische Bearbeitung der Frage: *Inwiefern zeigen Schülerinnen und Schüler der untersuchten 6.Klassen Gymnasium in ihren Antworten auf die Items des ETiK-Fragebogens jene ethisch-moralische Kompetenzen, die für das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft bedeutsam sind?*

Der empirische Teil der Arbeit hat sich mit einem Bereich ethisch-moralischer Kompetenz beschäftigt, dessen Bearbeitung der qualitative Fragebogen der Studie ermöglichte. Die ethisch-moralische Partizipationskompetenz, welche die kompetente Teilhabe am öffentlichen Leben im ethisch-moralischen Bereich meint, zeigt sich in der Argumentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Dies ist die Bereitschaft und Fähigkeit sich auf ein Thema unter ethisch-moralischen Gesichtspunkten einzulassen und einen (vernunftgeleiteten) Standpunkt nachvollziehbar und konsistent zu begründen.

Die Bedeutung der Argumentationsfähigkeit für die Partizipationskompetenz begründet sich in ihrer Notwendigkeit für das demokratisch gedachte gesellschaftliche Zusammenleben, welches nur mit mündigen, zu Mitgestaltung gewillten Bürgerinnen und Bürgern möglich ist. Es bedarf eines Diskurses – eines ethisch-moralischen Aushandlungsprozesses - welcher jedoch nicht letztgültig abgeschlossen werden kann, sondern immer nur vorläufig ist (vgl. Benner 2008, S.161). Ein Diskurs, bei welchem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwischen Geltungsbereichen von Moral, Werten und Vorstellungen unterscheiden können und die öffentliche Moral im Unterschied zur eigenen und zur fremden Moral anerkennen. Verschiedenste Aspekte, die als Grundpfeiler unseres Zusammenlebens fungieren, bedürfen dabei der Berücksichtigung. Hierbei ist bedeutsam, weniger bestimmte Werte als Handlungsanweisungen festzuschreiben, als vielmehr im Sinne des demokratischen Prozesses jeweils immer argumentativ zu begründen, mit welchem Recht welche Ansprüche geltend gemacht werden und umgekehrt die Geltungsansprüche anderer prüfen zu können. Die Bedeutung des Nachdenkens über und Prüfen von Ethik und Moral ist in den Grundpfeilern unserer Gesellschaft verankert. Weniger als bestimmter Werte bedarf es einer umfassenden ethisch-moralischen Bildung, welche dazu befähigt Grundstrukturen ethisch-moralischer Probleme und Sachverhalte zu reflektieren, Perspektiven zu erkennen und Blickwechsel einleiten zu können. Damit Schülerinnen und Schüler nicht bloß um die Wichtigkeit gewisser Werte wie „Gleichberechtigung“ wissen, sondern fundamentale

ethische Begriffe z.B. in Hinblick auf Gleichberechtigung reflektieren können – und so etwa auf die Differenz zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit stoßen – braucht es einen Unterricht, der hierzu die Möglichkeit bietet. So können Schülerinnen und Schüler dann erarbeiten, welche Werte besonders zentral sind, welche individuell ausgelegt werden können etc. Die heterogene Gesellschaft erfordert es besonders, die verschiedenen Geltungsbereiche von Moral und Werten reflektieren zu können. Hierbei handelt es sich um Kompetenzen, die in der ‚natürlichen‘ Umgebung nicht oder nur schwer von allen gelernt werden können, da es sich um abstrakte Sachverhalte handelt, die im Alltag nicht zwingend handlungsrelevant sind. Daher bedürfen sie im Sinne Benners (2015, S. 198) der unterrichtlichen Vermittlung.

Die Analyse der Antworten von Schülerinnen und Schülern auf eine Frage zum Thema Gleichheit konnte zeigen, dass sowohl das Material als auch das entwickelte Instrument gut geeignet sind, noch einen anderen Aspekt ethisch-moralischer Kompetenz aufzuzeigen, der durch eine quantitative MC Auswertung nicht erfasst wird. So oft es auch bei der Analyse und Interpretation der Antworten geholfen hätte, Nachfragen an die Schülerinnen und Schüler zu stellen um Bedeutungen von Gemeintem zu erschließen (oder zu hinterfragen), scheint sich nichtsdestotrotz innerhalb des knappen Rahmens in besondere Brisanz aufzuzeigen, wie es um die Argumentationsfähigkeit bestellt ist. Ausgehend von Schülerinnen und Schülern als aktive Teilhaber und -nehmer, denen kein Sokrates-ähnlicher Lehrer zur Seite steht, um mit ihnen das Wissen hinterfragend und diskutierend zu erarbeiten, wird so ein Blick darauf gerichtet, wie Schülerinnen und Schüler einen Standpunkt knapp und nachvollziehbar begründen können. Eine solche Form des Unterrichts – so eine Vermutung – mag förderlich sein für die Entwicklung solcher Kompetenzen und Fähigkeiten, zu einer umfangreichen Überprüfung einer Kompetenz ist aber diese knappe und strukturierte Form durchaus angemessen.

Zum methodischen Zugang, der in der qualitativen Auswertung verfolgt wurde, kann rückblickend gesagt werden, dass dieser sehr zugunsten der Schülerinnen und Schüler ausgelegt wurde. Um Ebenen zu kreieren, welche die Bandbreite an Kompetenzen möglichst spezifisch erfassen, wurde von vielem abgesehen, das sich als theoretisch bedeutsam erweist. Eine rein aus der Theorie entwickelte höchste Ebene ethisch-moralischer Argumentationskompetenz wäre wohl bei den Begründungen der Schülerinnen und Schüler zumindest in der herangezogenen Frage des Testhefts kaum zu finden. Im Zweifelsfalle wurde die für die Schülerinnen und Schüler vorteilhaftere Auslegung vorgenommen. Des Weiteren erfasst diese Herangehensweise nicht jene Probleme, die durch mangelndes Sprachverständnis oder schlechte Ausdrucksfähigkeit (anstatt von mangelnder ethisch-moralischer Kompetenz) hervorgerufen werden.

In weiterführender Forschung wäre es interessant diese Vorgehensweise quer durch alle Items anzuwenden, um themenunabhängig einen Eindruck von den Argumentationen zu bekommen. So würde reduzierte Gültigkeit aufgrund themenspezifischer Schwächen, welche die Qualität von Argumenten mindern können, verringert werden.

LITERATUR

- Adorno, T.W. (1970): Erziehung – wozu? In: Kadelbach, G. (Hg): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 110-125.
- Apel, M; Ludz, P. (1976): Philosophisches Wörterbuch. Berlin: de Gruyter, 6. Überarbeitete Auflage
- Benner, D. (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Benner, D. (2009): Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung. In: Topologik – Studi Pedagogici. Nr. 5, S. 5-20. Online: [letzter Zugriff: 08.12.2016], URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5728/pdf/PaedKorr_2009_39_Benner_Auf_der_Suche_D_A.pdf
- Benner, D. (2013): Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Vorstellung eines Modells und Instruments zur Beschreibung und Erfassung moralischer Kompetenz von Jugendlichen. Öffentlicher Vortrag an der ECNU Shanghai vom 21. 11. 2013
- Benner, D. (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehung zu Ethik und Politik. Paderborn: Schöningh
- Benner, D. (2016): Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes. In: Benner, D.; Nikolova, R. (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 13-44
- Benner, D.; Nikolova, R.; Swiderski, J. (2010): Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Pro-

- jekts ETiK. In: Topologik – Studi Pedagogici. Nr. 7, S. 102 – 118. Online: [letzter Zugriff: 30.11.2016], URL: http://www.topologik.net/Dietrich_Benner_Roumiana_Nikolova_Jana_Swidarski_Topologik_7.pdf
- Benner, D.; Heynitz, M. v.; Ivanov, S. et al. (2012): Ethikunterricht und moralische Kompetenzen jenseits von Werte- und Tugenderziehung. In: Benner, D.: Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh, S. 159-172
- Benner, D.; Nikolova, R.; Heynitz, M. v. et al. (2013) Normativität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Ansatz, erste Ergebnisse und vorläufige Modellierungen im DFG-Projekt ETiK. In: Fuchs, T.; Jehle, M.; Krause, S. (Hg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. (Einsätze Theoretischer Erziehungswissenschaft III). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 121-137
- Blinne, J.; Seibold, G. (2003): Argumentation. In: UTB GmbH (Hg.): Online-Wörterbuch Philosophie: Das Philosophielexikon im Internet. Online [letzter Zugriff: 23.11.2016], URL: <http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/>
- BM.I. (o.J.): Refugee Guide. Online: [letzter Zugriff: 3.9.2016], URL: <http://refugee-guide.at/start.html>
- Breinbauer, I. M. (2014): Ethisch-moralische Argumentationsfähigkeit angesichts der Messung von ethisch-moralischen Kompetenzen. Vortrag im Rahmen der Workshopreihe Perspektiven allgemeiner Erziehungswissenschaft. Methodologie, Reflexivität, Disziplinarität. (7.2.2014), Universität Wien
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (o.J.): Die demokratische Grundordnung Österreichs. Vorbereitung zur österreichischen Staatsbürgerschaft. Online: [letzter Zugriff: 6.9.2016], URL: <http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=41>
- Bussmann, B. (2015): Philosophin: „Wir sollten sokratische Störenfriede heranziehen“. Interview von Lisa Nimmervoll. In: Der Standard (24.11.2015). Online: [letzter Zugriff: 21.12.2015], URL: <http://derstandard.at/2000026207583/Wir-brauchen-eine-Leitkultur-fuer-Zuwanderer>
- Cavallar, G. (2015): Wir brauchen eine Leitkultur für Zuwanderer. In: Der Standard (22.11.2015). Online: [letzter Zugriff: 21.12.2015], URL: <http://derstandard.at/2000026207583/Wir-brauchen-eine-Leitkultur-fuer-Zuwanderer>
- Dietrich, J. (2012): Ethische Urteilskraft. Methodologische Erwägungen aus argumentationstheoretischer Perspektive. In: Demmerling, C.; Esser, A.; Honeth, A. Krüger, H.P.

- (Hg.): Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung. Band 60, Heft 2, S. 233-149
- Eder, F. (1998): Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Innsbruck: Studienverlag
- Etzioni, A. (1997): Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Ullstein: Berlin
- Flickinger, H.-G. (2006): Rechtsförmigkeit, soziale Anerkennung und öffentliches Engagement. Dimensionen der Mündigkeit und die Erziehung. In: Eidam, H., Hoyer, T. (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien. Lit Verlag: Berlin, S. 33-52
- Hart, H.L.A. (2009): Der Begriff des Rechts. Berlin: Suhrkamp
- Haus, M. (2003): Kommunitarismus. Einführung und Analyse. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden
- Hausmanninger, T. (2005): Was ist Ethik? Eine Einführung in die Grundbegriffe Moralität, Moral/Ethos, Sittlichkeit und Ethik. Katholisch Theologische Fakultät: Universität Augsburg (Hg.), Online [letzter Zugriff: 15.11.2015], URL: http://www.kthf.uni-augsburg.de/prof_doz/sys_theol/hausmanninger/online_bib/ethikbegruendung/was_ist_ethik/
- Heitger, M. (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn: Schöningh
- Herrmann, M.; Hoppmann, M.; Stölzgen, K. (2012): Schlüsselkompetenz Argumentation. Paderborn: Schöningh
- Heynitz, M.v. (2016): Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erhebung ethisch-moralischer Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz. In: Benner, D.; Nikolova, R. (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 69-100
- Heynitz, M.v.; Krause, S.; Remus, C. et al. (2009): Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETiK. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Nr. 85. Paderborn: Schöningh, S. 516-530
- Höffe, O. (2004): Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. München: C.H. Beck
- Höffe, O. (2006): Werte in demokratischen Bildungsinstitutionen. In: Hügli, A.; Thurnherr, U. (Hg.): Ethik und Bildung. Ethique et formation. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 51-82

- Hoyer, T. (2006): Gerechtigkeitserziehung und Mündigkeit in der Demokratie. In: Eidam, H., Hoyer, T. (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien. Lit Verlag: Berlin, S. 193-216
- Hügli, A. (2006a): Ethik und Bildung, eine Einführung. In: Hügli, A.; Thurnherr, U. (Hg.): Ethik und Bildung. Ethique et formation. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15-50
- Hügli, A. (2006b): Ethik und Bildung, Versuch einer Bilanz: Empfehlungen an Bildungsverantwortliche. In: Hügli, A.; Thurnherr, U. (Hg.): Ethik und Bildung. Ethique et formation. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 291-298
- Ivanov, S. (2016a): Empirische Grundlegung der Ausdifferenzierung ethisch-moralischer Anforderungsniveaus in den drei Kompetenzbereichen. In: Benner, D.; Nikolova, R. (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 132-140
- Ivanov, S. (2016b): Ansätze zur internationalen Validierung. In: Benner, D.; Nikolova, R. (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 277 - 282
- Kant, I. (1870): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Kirchmann, J.H. v. (Hg.): Sammlung der Hauptwerke der Philosophie alter und neuer Zeit. Berlin: L. Heimann
- Kant, I. (1999): Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Felix Meiner
- Kienpointner, M. (1983): Argumentationsanalyse. Innsbruck : Verl. d. Inst. für Sprachwiss. d. Univ. Innsbruck
- Köck, P. (2002): Handbuch des Ethikunterrichts. Donauwörth: Auer Verlag
- Kopperschmidt, J. (2006): Argumentationsarbeit. Oder: Über die Arbeit mit der goldenen Kette. In: Grundler, E.; Vogt, R. (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg, S. 11-28
- Lind, G. (2006): Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: Grundler, E.; Vogt, R. (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg, S. 167-178
- Martens, E. (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als Kulturtechnik. Hannover: Siebert
- Marotzki, W. (1995): Der Bürger als Weltenwanderer. Pädagogische Ethik im Lichte der Komunitarismus-Debatte. In: Koch, L.; Marotzki, W.; Peukert, H. (Hg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 95-115

- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz. 11. Überarb. Auflage
- Mittenzwei, I. (1995): *Freiheit und Gemeinwohl. Zum Verhältnis von Demokratie, Verfassung und öffentlicher Erziehung*. In: Koch, L.; Marotzki, W.; Peukert, H. (Hg.): *Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 169-185
- Parlament der Weltreligionen (1993): *Erklärung zum Weltethos*. Tübingen: Stiftung Weltethos. Online: [letzter Zugriff: 31.07.2016], URL: http://www.weltethos.org/1-pdf/10-stiftung/declaration/declaration_german.pdf
- Pieper, A. (1994): *Einführung in die Ethik*. Tübingen: Francke. 3. überarb. Auflage
- Preussner, A. (2003): *Liberalismus*. In: Rehfuß, W. D. (Hg.): *Handwörterbuch Philosophie*. Göttingen, Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht/UTB, Online: [letzter Zugriff: 2.6.2016], URL: [http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main\[entry\]=525&tx_gbwphilosophie_main\[action\]=show&tx_gbwphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&cHash=61f5fa110710141604924d47bb0bca75](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main[entry]=525&tx_gbwphilosophie_main[action]=show&tx_gbwphilosophie_main[controller]=Lexicon&cHash=61f5fa110710141604924d47bb0bca75)
- Rawls, J. (1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch
- Rekus, J. (2013): *Bildung und Werterziehung*. In: *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. (Einsätze Theoretischer Erziehungswissenschaft III)*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 211 – 221
- Rinderle, P. (1997): *Gesellschaftsvertrag oder größter Gesamtnutzen? Die Vertragstheorie von John Rawls und ihre neo-utilitaristischen Kritiker*. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Band 51, Heft 2, S. 193-215
- Ritzer, G.; Breinbauer, I. M.; Schluss, H.; Krobath, T. (2016): *Ethikunterricht und Religionsunterricht in Österreich: Forschungsfragen, Ansatz und Befunde*. In: Benner, D.; Nikolaova, R. (Hg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, S. 221-230
- Ritzer, G.; Breinbauer, I. M.; Schluss, H.; Krobath, T. (2016): *Die Erprobung eines Instrumentariums zur Überprüfung ethischer und religiöser Kompetenzen an Wiener Gymnasien. ETiK Wien – erste Ergebnisse*. In: Lindner, D./Krobath, T./Gabriel, S./Rudolf, R. (Hg.): *Dialog Forschung. Tag der Forschung 2015*, Münster: LIT, S.25-43.
- Sänger, M. (2001): *Liberalismus – Kommunitarismus*. In: Tiedemann, M. (Hg.): *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Heft 3, Hannover: Siebert, S. 176-180

- Springer, G. (2015): Die 50 Punkte: Vom Sprachkurs bis zum individuellen Integrationsplan. In: Der Standard (19.11.2015). Online [letzter Zugriff: 6.9.2016], URL: <http://derstandard.at/2000026079565/Die-50-Punkte-Vom-Sprachkurs-bis-zum-individuellen-Integrationsplan>
- Strasser, P. (2016): Ist hier der Westen? In: Die Presse (6.1.2016), Spectrum S. I-II
- Tesak, G. (2003): Freiheit. In: UTB GmbH (Hg.): Online-Wörterbuch Philosophie: Das Philosophielexikon im Internet. Online [letzter Zugriff: 23.11.2016], URL: <http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/>
- Thoma, C. (o.A.): Ethikunterricht in Österreich. Schullehrpläne AHS und BHS. Online [letzter Zugriff: 20.12.2016], URL: <http://lg-ethik.tsn.at/content/schullehrpl%C3%A4ne-ahs-und-bhms>
- Werner, H.-J. (2002). Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
- Weyers, S. (2013): Werteerziehung zwischen sozialer Anpassung und Pluralisierung, universeller Moral und dem guten Leben. Historische und entwicklungspsychologische Perspektiven. In: Fuchs, T.; Jehle, M.; Krause, S. (Hg.): Normativität und Normative (in der Pädagogik. (Einsätze Theoretischer Erziehungswissenschaft III). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 105 -118
- Wohlrapp, H. (2006): Was heißt und zu welchem Ende sollte Argumentationsforschung betrieben werden? In: Grundler, E.; Vogt, R. (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg, S. 29-40

ANHANG

AUSWERTUNG DER ANTWORTEN

Testheft- nummer	Antwort	Paraphrase/ Interpretation	Ebene
005 Schule D VG2 ³⁰	Gewählte Antwort: B, F Ich finde, dass Geld nichts mit Gleichheit zu tun hat, außer man nimmt gleiche Berufe in Betracht. Es wäre unfair Mindesteinkommen und Steuern und Abgaben bei jedem Menschen gleich bestimmt, da sie sich unterschiedlich anstrengen und einsetzen.	<i>Unterschiedliche Einsätze sollen unterschiedlich entlohnt werden. Differenz zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit erkannt, trotz falscher Antwort die dadurch zu erklären ist, dass der Schüler/ die Schülerin das Wort Mindesteinkommen nicht richtig interpretiert. Urteil basierend auf Fairness</i>	E2
018	Gewählte Antwort: A, E, G Tut mir Leid! Ich weiß nicht.	<i>Keine Begründung</i>	E0
033	Gewählte Antwort: A, E -		-
034	Gewählte Antwort: F -		-
035	Gewählte Antwort: A, D, E, F In manchen Staaten hat nicht jeder dieselbe Meinungsfreiheit. Z.B.: Nordkorea Medizinische Versorgung: Wenn man keine Versicherung/ Krankenkassa hat, hat man keinen Zugriff auf Medizinische Versorgung, wie andere. Religionsfreiheit gibt es in den meisten Länder dennoch kann der Glaube Familien bedingt sein. Jeder Mensch in einem Land hat unterschiedliche Steuern zu zahlen, weil die Steuern vom Einkommen abhängig sind. Desto mehr man verdient, umso höher die Steuern. Da ich erst	<i>Fakten werden zur Begründung herangezogen. Die Schülerin/ der Schüler konstatiert bloß den Ist-Zustand aus seiner/ihrer Sicht, dringt dabei aber nicht zu einer ethischen Betrachtung unter Gesichtspunkten von Gerechtigkeit und Gleichheit vor. Dies zeigt sich vor allem darin, dass jene Ungleichheit, die bei Meinungsfreiheit diagnostiziert wird mit jener (gerechten) Ungleichheit bei Steuern und Abgaben gleichgesetzt wird. Dadurch muss davon ausgegangen werden, dass die Schülerin/ der Schüler nicht bloß das Prinzip der verhältnismäßigen Gleichheit nicht verstanden</i>	E1*

³⁰ Erläuterung zu den Bezeichnungen:

- VG + die jeweilige Zahl steht für die Vergleichsgruppen, in welche die Schulen zur besseren Vergleichbarkeit aufgrund ähnlicher kognitiver Voraussetzungen eingeteilt wurden.
- Schule A-K bezeichnet die jeweilige Schule, A-C gehören VG 1 an, D-H VG2 und I-K VG3
- Die Zahl ist die Testheftnummer und dient der anonymen Zuordnung

	16 bin und mich noch nicht so auskenne über das Finanzamt, habe ich keinen Plan was sie mit Abgaben meinen.	<i>hat, sondern generell keine ethischen Maßstäbe/Überlegungen herangezogen werden und bloß Unterschiede referiert – kein konsistenter Begriff des Guten oder ethisches Prinzip zugrunde gelegt. Außerdem sind Begründungen wie Religionsfreiheit zählt zur verh. G., ,dennoch kann der Glaube Familien bedingt sein‘ nicht nachvollziehbar.</i>	
054	Gewählte Antwort: B, F Die von mir angekreuzten Antworten können nicht von allen Personen weltweit gleich sein. Steuern, Mindestlohn und Abgaben werden nie für jeden gleich sein können, es wäre nur ein Wunschtraum.	<i>Die Schülerin/ der Schüler begründet redundant: Es kann nicht sein weil es nie sein kann, auch wenn es sein sollte und bringt damit kein gültiges Argument. Die Antwort geht auch nicht auf die verschiedenen Formen der Gleichheit ein.</i>	E0
055	Gewählte Antwort: B,C,F -		-
056	Gewählte Antwort: B, E Jeder Mensch sollte für die Arbeit die er vollbringt ein Mindesteinkommen bekommen. Es ist klar, dass z.B.: ein Straßenkehrer nicht so viel bekommen kann wie ein Anwalt, aber ein Mindesteinkommen sollte jeder haben. Bei Religionsfreiheit sollte jeder die selben Rechte haben. Es muss zwar nicht unbedingt sein, dass man sich wegen seiner Religion von oben bis unten verschleiert, aber zu seinem eigenen Gott (?) darf man allemal.	<i>Ethisches Urteil, die Begründung des Mindesteinkommens ist vertragsorientiert -> Fairness</i> <i>Die Schülerin/ der Schüler scheint anzukreuzen, was er/sie der uneingeschränkten Gleichheit zuordnet. Dann bleibt aber offen, warum Meinungsfreiheit, Menschenwürde etc. nicht angekreuzt wird.</i> <i>Unvollständig.</i>	E2
070 Schule A VG1	Gewählte Antwort: C, D, F Gesetzgebung, da ein Mensch, der keine Verbrechen begangen hat Recht auf Freiheit hat, ein Verbrecher jedoch nicht Medizinische Versorgung, da es verschiedene Versicherungen gibt und zB. Extremsportler andere Versorgung brauchen, als Büroarbeiter Steuern und Abgaben, weil jeder Mensch verschieden viel verdient und es somit unlogisch ist, wenn alle gleich viele Steuern zahlen müssen	<i>Die erste Begründung zeigt ein Unverständnis von Gleichheit vor dem Gesetz.</i> <i>Die zweite Begründung trifft die Intention der Frage recht gut und begründet aus einer Fairness Perspektive (vertragstheoretisch)</i> <i>Die 3. Begründung ist kein Argument, auch wenn die Schülerin/ der Schüler vermutlich aus den richtigen Gründen diese Antwort gewählt hat, kann er/sie es hier nicht ethisch begründen – ist aber</i>	E2

		<i>auch eher wieder aus einer Fairness Perspektive</i>	
071	Gewählte Antwort: B, C, D, F -		-
076	Gewählte Antwort: B, F, G Unter uneingeschränkter Gleichheit verstehe ich, dass jeder Mensch abgesehen davon welche Hautfarbe er hat oder woher er kommt die selben Rechte wie jeder andere auch hat. Unter verhältnismäßiger Gleichheit verstehe ich, dass einige Gesetze bzw. Rechte nicht für jeden Menschen gelten. Das Feld "F" mit den Steuern und Abgaben habe ich angekreuzt weil es Menschen gibt, die mehr Steuern zahlen müssen als andere.	<i>Die Schülerin/ der Schüler zeigt, dass er/sie die Differenz zwischen verhältnismäßiger Gleichheit und Uneingeschränkter Gleichheit verstanden hat und erbringt eine konsistente Erläuterung eines ethischen Prinzips. Dass Mindesteinkommen und Gesetzgebung der verh. G. zugeordnet wird, erfährt keine Begründung und ist nicht nachvollziehbar. Hier ist in Ansätzen eine hermeneutische Bewegung erkennbar, da ein Verstehensprozess beschrieben wird, aus dem die Antwort geschlossen wird.</i>	E2
077	Gewählte Antwort: A, E Meinungsfreiheit, weil über das Problem erst einmal offen geredet werden muss und Menschen die eine andere Meinung haben, das Recht dazu gegeben werden haben müssen um zu reden. Religionsfreiheit weil jeder an das glauben darf und kann was derjenige will. So entstehen keine unnötigen Konflikte.	<i>Es gibt einen Begriff davon, was moralisch richtig ist, auch wenn der Schüler die Frage falsch verstanden hat oder die Begriffe falsch deutet. Begründet wird das Urteil utilitaristisch (so entstehen keine unnötigen Konflikte) bzw. moralisch n. Pieper (Bezugnahme auf mögliche Folgen) Die Antwortwahl ist durch die Begründung aber nicht nachvollziehbar – was wird hier begründet? Daher nur 1</i>	E1
078	Gewählte Antwort: A, E uneingeschränkter Gleichheit: jede Stimme zählt verhältnism. Gleichh.: Gegenteil	<i>Keine Begründung für die Wahl der Antwort bei dieser Interpretation der Begriffe</i>	E0
095	Gewählte Antwort: B, C, D, F B, C, D & F sind meist nach dem Staat gegeben. Es herrschen in ärmeren Ländern schlechtere Bedingungen in Sachen Mindesteinkommen und medizinische Versorgung. Die Gesetzgebung ist von Staat zu Staat verschieden. Es gibt auch Staaten in denen es zwischen den kolonialen	<i>Ungleichheiten werden aufgeführt -> Orientierung an Gerechtigkeit</i>	E2

	Einheiten rapide Unterschiede in der Gesetzesgebung gibt. Man nehme das Beispiel USA. Das selbe gilt für die Steuereinnahmen.		
096	<p>Gewählte Antwort: A, E, G</p> <p>Für mich ist verhältnismäßige Gleichheit Meinungsfreiheit, weil es einfach gesellschaftlich und individuelle Verhältnisse berücksichtigt, jeder hat ein Recht auf Meinungsfreiheit, ebenso Religionsfreiheit, jeder sollte ein Recht darauf haben sich seinen eigenen Richtigen Weg zu finden was Religion angeht.</p>	<p><i>Die Schülerin/ der Schüler versteht die Gleichheitsformen nicht korrekt. Er/sie bezieht sich in der Begründung zwar auf Werte, dies aber so undurchdacht und unreflektiert, dass es über eine intuitiv moralische Begründung der Ebene I nicht hinausgeht. Es wird nicht klar, warum das Recht auf Religionsfreiheit, das jeder haben soll zur verhältnismäßige G. zugeordnet wird. Moralische Begründung nach Pieper: Bezugnahme auf einen Moralkodex</i></p>	E1
134 Schule I VG 3	<p>Gewählte Antwort: B, C, D, F</p> <p>-</p>		-
135	<p>Gewählte Antwort: A, C, G</p> <p>Unter uneingeschränkter Gleichheit verstehe ich, dass jeder Mensch die gleichen Rechte hat. Jeder Mensch ist vor dem Gesetz gleich! Unter verhältnismäßiger Gleichheit geht es darum, dass Rechte und Pflichten nicht für alle gelten. Hier muss man Rücksicht auf sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Verhältnisse genommen werden.</p>	<p><i>Die Antwort wiederholt nur die in der Frage vorgegebene Definition, keine Begründung</i></p>	E0
158	<p>Gewählte Antwort: A, E</p> <p>-</p>		-
159	<p>Gewählte Antwort: C, D, F</p> <p>Die 3 Antworten die ich angekreuzt habe, sind meiner Meinung nach die richtigen. Für mich sind sie wahrscheinlicher als die anderen Antworten.</p>	<p><i>Keine Begründung, „für mich sind sie wahrscheinlicher“ signalisiert intuitive Wahl</i></p>	E0
177 Schule E VG 2	<p>Gewählte Antwort: A, D, E, G</p> <p>A: Jeder Mensch muss äußern dürfen, was er will oder denkt. D: Alle Menschen haben ein Recht auf medizinische Versorgung.</p>	<p><i>Die Schülerin/ der Schüler scheint anzukreuzen, worauf seines/ihrer Erachtens alle Menschen ein Recht haben.</i></p>	E1

	<p>E: Religion ist eine Frage des Glaubens und wird von jedem anders angenommen.</p> <p>G: Jeder Mensch ist gleich viel wert und hat eine Würde.</p> <p>Jeder Mensch ist gleichberechtigt egal aus welchem Land oder welchen Verhältnissen er stammt.</p>	<p><i>Die Begründung scheint sich zwar an einem wertorientierten Prinzip zu orientieren, dies geschieht aber so intuitiv und ohne nachvollziehbare Begründung, dass es nicht der Ebene 2 zugeordnet werden kann, da die Begründung die Wahl der Antworten nicht verständlich macht (warum nicht Gleichheit vor dem Gesetz?)</i></p> <p><i>Es wird eher eine Beschreibung als eine Begründung angeführt</i></p>	
178	<p>Gewählte Antwort: D, F</p> <p>Mehr Medizinische Versorgung kann durch (mehr) Geld erworben werden, daher können reichere auch besser behandelt werden. Steuern und Abgaben sind je nach dem Einkommen unterschiedlich.</p> <p>Ich weiß nicht, auf welche Länder sich die Frage bezieht, in manchen Ländern wären alle angegebenen Punkte der verhältnismäßigen Gleichheit zuzuschreiben.</p>	<p><i>Begründungen für die gewählte Antwort zwar vorhanden, verfehlt aber die eigentliche Bedeutung der Begriffe und bezieht sich auf Fakten, anstatt eine Idee der Gerechtigkeit, die hinter diesen Begriffen steht zu behandeln. Ethische Überlegungen sind nicht erkennbar.</i></p>	E1*
194 Schule B VG1	<p>Gewählte Antwort: D, F</p> <p>Meiner Meinung nach, haben alle Menschen das Recht auf Meinungsfreiheit. Deshalb verstehe ich als uneingeschränkter Gleichheit Meinungsfreiheit, sowie Religionsfreiheit und Menschenwürde, weil man das Recht sich so entscheiden wie man es will. Beim verhältnismäßigen Gleichheit geht es z.B. um medizinische Versorgung, weil ich denke, manchmal geht es auch darum, wie viel man Geld hat jemand, der krank ist. Desto besser wird in dem Fall die Behandlung.</p>	<p><i>Die Schülerin/ der Schüler hat die Differenz zwischen verhältnismäßiger Gleichheit und uneingeschränkter Gleichheit verstanden, begründet wird mit Überlegungen zu Autonomie (Bereiche in denen jedem Freiheit eingeräumt werden soll vs. Bereiche wo dies nicht der Fall ist)</i></p>	E2
195	<p>Gewählte Antwort: A, D, E, G</p> <p>Meinungsfreiheit: Wenn ein Staat z.B. eine Diktatur ist dann gilt Meinungsfreiheit nicht für jeden.</p> <p>Medizinische Versorgung: Nicht in jedem Land auf der Welt gibt es ähnliche Versorgungsmöglichkeiten.</p>	<p><i>Grundbegriffe verstanden (wenn auch nicht verhältnismäßige G.), konsistent erörtert</i></p> <p><i>Gleiche Rechte aller Menschen gelten nicht für alle – kritische Betrachtung</i></p>	E3

	<p>Religionsfreiheit: In einigen Staaten der Welt herrschen Personen die eine bestimmte Religion vorgeben und an welche jeder zu glauben hat.</p> <p>Menschenwürde: z.B. in einigen arabischen Staaten haben Frauen nicht die gleichen Rechte wie Männer und daher weniger Würde und Anerkennung.</p>		
211 Schule C VG 1	<p>Gewählte Antwort: A, E, G</p> <p>-</p>		-
212	<p>Gewählte Antwort: -</p> <p>-</p>		-
236	<p>Gewählte Antwort: B, C, F</p> <p>Ein Unter uneingeschränkter Gleichheit verstehe ich Menschen die unter demselben Verhältnissen leben wie andere Bürger.</p> <p>Unter verhältnismäßiger Gleichheit verstehe ich Menschen, die sich nicht zutrauen bzw. nicht können, ein Recht auf sich zu beziehen, denn oftmals könnten Sitten und Bräuche eine Rolle spielen.</p>	<i>Bedeutung nicht klar</i>	E0
237	<p>Gewählte Antwort: A, C, E, G</p> <p>A, E, G -> Menschenrechte C-> kommt auf den Staat an in, welchem man wohnt, verhältnismäßige Freiheit</p>	<i>Keine nachvollziehbare Begründung -> warum sind Menschenrechte der verh. G. zuzurodnen-> Verwechslung?</i>	E0
249	<p>Gewählte Antwort: B, C, F</p> <p>Wie viel geld man mindestens brauch hängt stark davon ab aus welcher Gesellschaftsschicht man kommt, bei der Gesetzgebung sind ist verhältnismäßige Gleichheit in einige Sonderfällen sehr wichtig</p> <p>Wenn jemand wenig verdient sollte er selbstverschändlich auch niedrigere Steuern zahlen müssen</p> <p>Bezüglich der Definition dieser beiden Wörter, Meine persönliche Definition dieser Wörter unterscheidet sich bis auf die Wortwahl um nichts von der in der Fragestellung gegebenen</p>	<i>Urteil (wohlwollend), Fairness -> auf individuelle Bedürfnisse eingehen, wer weniger bekommt, sollte weniger abgeben; knappe Begründung aller gewählten Antworten vorhanden – Begriffe der Gleichheit wurden richtig gedeutet</i>	E2

250	<p>Gewählte Antwort: A, B, C, E, F, G</p> <p>Ich finde die Frage schlecht, weil es zuviel zum lesen gab. Das war das letztmal das ich bei einem solchen Text mithilfe</p>	<p><i>Keine Begründung, keine Bereitschaft sich inhaltlich mit der Frage auseinanderzusetzen</i></p>	E0
253	<p>Gewählte Antwort: A</p> <p>-</p>		-
254	<p>Gewählte Antwort: B, D, F</p> <p>Zur verhältnismäßiger Gleichheit gehört, meiner Meinung nach, das Mindesteinkommen, die medizinische Versorgung und Steuern und Abgaben.</p> <p>Mindesteinkommen variiert nach je nach Position in einem Berufsfeld. Medizinische Versorgung ist nicht für jeden Erdeinwohner beständig, da es in vielen anderen Ländern zu bezahlen ist.</p> <p>Steuern u. Abgaben bezahlt nicht jeder bzw. nicht so viel zum Beispiel die Arbeitslosen.</p>	<p><i>Falsche Interpretation des Begriffs ‚Mindesteinkommen‘</i></p> <p><i>Ansonsten rekuriert die Antwort auf Ungleichheiten</i></p> <p>➔ <i>Begründet, aber nicht ethisch</i></p> <p><i>– keine Überlegungen zur dahinterliegenden Idee der Gerechtigkeit</i></p> <p><i>Begründung konsistent und nachvollziehbar, aber aufgrund begrifflicher Unsicherheiten und nicht erkenntliche ethische Betrachtung: 1*</i></p>	E1*
273	<p>Gewählte Antwort: B, D, F</p> <p>z.B. medizinische Versorgung. Die Bei den Personen, mit niedrigeren Einkommen werden (?) finanzielle Unterstützungen höher sein.</p>	<p><i>Begründet mit Fakten, keine ethischen Überlegungen zu einer Idee der Gerechtigkeit erkennbar.</i></p>	E1
274	<p>Gewählte Antwort: A, B, E, F</p> <p>Jeder Mensch hat das Recht seine Meinung zu sagen, aber in manchen Ländern wird man für die Kritik bestraft.</p> <p>Das Mindesteinkommen und die Steuernabgaben hängen oftmals auch von der Gesellschaft ab, da es oft unfair zugeht. Z.B. im Mittelalter mussten die Bürger und Bauern Steuern zahlen, die Adeligen aber nicht. Die Religions freiheit wird in manchen Staaten auch nicht gestattet.</p>	<p><i>ethisches Urteil ->unfair, wenn Ärmere mehr zahlen müssen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ethische Überlegungen erkennbar</i> - <i>Widersprüche werden thematisiert</i> 	E3
275	<p>Gewählte Antwort: C, F</p> <p>Ich denke C ist richtig, weil (Zitat Frage 2) "Rechte und Pflichten gleichermaßen für alle gelten". Ich denke F ist richt, da mehrverdienende</p>	<p><i>Die Schülerin/ der Schüler kreuzt an was er/sie der uneingeschränkten G. zuordnet. Warum aber dann F und nicht Menschenwürde etc.?</i></p>	E1

	<p>Menschen mehr Steuern zahlen. Ich verstehe unter uneingeschränkte Gleichheit, dass Gesetze alle Menschen als gleich behandeln, damit meine ich dass diese bestimmte Menschen nicht auch ein Gesetz umgehen können. Unter verhältnismäßiger Gleichheit verstehe ich, dass alle Menschen so solange es sinnvoll ist, gleich behandelt werden.</p>	<p><i>Einfache Begründung vorhanden. Nicht konsistent/nachvollziehbar, was hier begründet wird auch wenn die Schülerin/ der Schüler die Differenz der Gleichheitsformen verstanden zu haben scheint.</i></p>	
290	<p>Gewählte Antwort: A, D, E, F</p> <p>Weil es so ist</p>		E0
307 Schule F VG 2	<p>Gewählte Antwort: A, E</p> <p>Meinungsfreiheit -> jeder Mensch hat das Recht seine eigene Meinung zu äußern Religionsfreiheit -> jeder Mensch darf sich die Religion selber aussuchen. Uneingeschränkte Gleichheit: jeder Mensch hat dieselben Rechte verhältnismäßiger Gleichheit: nicht für jeden Menschen gelten dasselben Rechte & dieselben Pflichten</p>	<p><i>Angekreuzt wurde offenbar, was der uneingeschränkten Gleichheit zugeordnet wurde. Warum dies nur Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit gilt – nicht Menschenwürde, Gesetzgebung etc. – wird nicht ersichtlich -nur Definition der Begriffe, keine Begründung, welche die Antwortwahl nachvollziehbar macht und erklärt, was hier begründet wird.</i></p>	E1
308	<p>Gewählte Antwort: C, F</p> <p>Ich denke das, wenn es sich z.B. um Steuern und Abgaben handelt, gesellschaftliche Verhältnisse beachtet werden müssen, da nicht jeder "genug" verdient um hohe Steuern zahlen zu können.</p>	<p><i>Vertragsorientiert</i></p> <p><i>Urteil + Begründung</i> <i>Die Begründung, die der Schüler liefert ist konsistent und geht auf die in der Frage aufgeworfene Unterscheidung ein.</i> <i>Warum auch bei Gesetzgebung gesellschaftliche Verhältnisse berücksichtigt werden müssen, wird nicht erklärt.</i> <i>Unvollständig.</i></p>	E2
319	<p>Gewählte Antwort: A, B, C, D, E, F, G</p> <p>Ich versteh uneingeschränkte Gleichheit darunter, dass alle Menschen gleich und gerecht behandelt werden. Bei verhältnismäßiger Gleichheit ist das nicht so, deswegen habe ich alle Kästchen angekreuzt. Es gilt also keine Meinungsfreiheit, oder nur für bestimmte Bevölkerungsgruppen. Es gibt kein Mindesteinkommen, oder</p>	<p><i>Die Schülerin/ der Schüler begründet seine „Wahl“ zwar, bezieht aber keine ethische Position. Diese Begründung ist auch kein eigentliches Argument, da nur aufgelistet wird, dass es das alles nicht gäbe und daher ungerecht sei.</i> <i>Die Differenz der Gleichheitsformen wurde nicht erfasst.</i></p>	E1*

	nicht für alle Menschen. Die Gesetzgebung ist ungerecht, bevorzugt bestimmte Personen, Firmen..., es gibt nur eine schlechte medizinische Versorgung, oder nur für reiche Leute, keine Religionsfreiheit, Steuern und Abgaben sind nicht einheitlich, ungerecht, es ist gibt keine Menschenwürde.	<i>Die Schülerin/ der Schüler kritisiert zwar, aufgrund der malignen Begriffsauslegung kann dies aber nicht als ethisch qualifiziert werden, da die ethische Idee hinter der Frage nicht erfasst wird. Es wird zwar auf Basis eines Begriffs der Gerechtigkeit entschieden, aufgrund der fragwürdigen Begriffsauslegungen kann dies aber nicht als ethische Argumentation verstanden werden daher Ebene 1*. Durch Aussagen wie „es gibt keine Menschenwürde“ scheint diese Antwort eher moralischem Relativismus zuzuordnen, da keine ethische Perspektive eingebracht oder hinterfragt wird.</i>	
320	Gewählte Antwort: A, B, F Meiner Meinung nach zählen Meinungsfreiheit, Mindesteinkommen und Steuern und Abgaben zu verhältnismäßigen Gleichheit, da in diesen Fällen die gesellschaftlichen als auch individuelle Verhältnisse berücksichtigt werden müssen. Nicht jeder Menschen ist gleich.	<i>...Menschen müssen individuell behandelt werden -> Urteil; nicht nachvollziehbar begründet, warum Meinungsfreiheit und Mindesteinkommen nicht für alle gleich gelten sollen -daher nur 1</i>	E1
321	Gewählte Antwort: F Steuern sollte man unterschiedlich kosten je nach dem wie die Person verdient.	<i>->Steuern und Abgaben sind der verh. G. zuzuordnen weil sie danach bemessen werden sollten, wie viel jemand verdient. Die Antwort ist sehr knapp, lässt aber erahnen, dass das Prinzip der Gleichheitsformen verstanden wurde. -Urteil, keine eigentliche Begründung und keine ethische Überlegung erkennbar. Daher 1*</i>	E1*
322	Gewählte Antwort: B, C, F B: variiert abhängig vom Land, also kann (oder sollte) es nicht überall gleich sein F: Reiche reicher Menschen müssen in Europa mehr Steuern zahlen als ärmere C: USA hat z. B. andere Gesetze als Europa	<i>Meint: Äußere Umstände müssen berücksichtigt werden bei der Verteilung des Einkommens – Urteil/Idee von Fairness impliziert Die weiteren Begründungen rekurrieren auf Fakten, sind aber konsistent und machen die Antwortwahl nachvollziehbar</i>	E2

	<p>uneing. Gl.: Egal-für welche Umstände herrschen, diese Regeln sind für alle gleich u. müssen immer beachtet werden.</p> <p>verhält. Gl.: Abhängig vom Verhältnis der Menschen, des Staates usw.</p>		
387	<p>Gewählte Antwort: B, C, D, F</p> <p>Mindesteinkommen ist nicht in jedem Land (wie z.B. in Österreich --> hier ist es vorhanden) vorhanden.</p> <p>Die Gesetzgebung ist auch von Land zu Land unterschiedlich</p> <p>In ärmeren Ländern ist die medizinische Versorgung oft nicht gegeben.</p> <p>In Ländern wie z.B. USA muss jeder selbst dafür zahlen und es gibt keine Krankenkassa wie z.B. in Österreich</p>	<p><i>Was nicht überall gleich ist, wird der verh. G. zugeordnet; nachvollziehbare Begründung, Ungleichheiten werden in den Blick genommen</i></p>	E2
407	<p>Gewählte Antwort: A, E, G</p> <p>Meinungsfreiheit gehört meiner Meinung nach dazu weil obwohl bei verhältnismäßiger Gleichheit nicht auf das Individuum eingegangen wird, jeder die Freiheit hat, seine Meinung darzulegen. In demokratischen Staaten zumindest. Religionsfreiheit ist auch ein Recht, das jedem zugesprochen ist, unabhängig davon, ob es jemandem anderen schadet.</p> <p>Menschenwürde ist, wie vorhin angesprochen, überlebenswichtig und sollte durch nichts vernachlässigt werden.</p>	<p><i>Versteht die Formen der Gleichheit nicht. Verwechslung der beiden Formen??</i></p> <p><i>Moral. Begründung: Werte (unreflektiert)</i></p> <p><i>Werteverständnis fragwürdig, nicht nachvollziehbar, was begründet wird und warum genau diese 3 Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden</i></p>	E1
408	<p>Gewählte Antwort: A, F</p> <p>Um Aussagen populistischer und nationalistischer Natur zu verhindern, die keinesfalls zur Lösung des Problems beitragen würden, müsste man in Krisensituationen die Grenzen der Meinungsfreiheit ein bisschen verschieben.</p> <p>In Krisensituation sollten Staaten Opfern unter die Arme greifen und Steuern von Steuern und Abgaben absehen.</p>	<p><i>Utilitaristische Argumentation - > Problemlösen – Beurteilung von den Konsequenzen her</i></p> <p><i>Idee des Guten: Hilfe für Schwächere. Fairness</i></p>	E2
428 Schule G VG 2	<p>Gewählte Antwort: A, C, F</p> <p>A: Meinungsfreiheit ist ein freies Recht für alle, jedoch müssen dennoch</p>	<p><i>- Antworten separat betrachtet nachvollziehbar begründet</i></p>	E2

	<p>einige Menschen darauf achten was man sagt. Dabei sind besonders Prominente eingeschränkt.</p> <p>C: Es gilt Das Gesetz gilt für alle, sollte man meinen gilt aber nicht für Diplomaten und Promis mit genügend Geld.</p> <p>F: Es ist sinnvoll das ein Arbeiter mit 1200,- /Monat nicht so viele Abgaben Zahlen muss wie jmd. mit 20.000,- /Monat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Widersprüche werden festgestellt > Rechte die eigentlich für alle gelten sollen, es aber nicht tun</i> - <i>Keine Gesamtkonsistenz: erst wird begründet was unfair ist (A, C) und dann was fair (sinnvoll) ist (F).</i> - <i>Orientierung an Gerechtigkeit – die Schülerin/ der Schüler kreuzt an, was seines/ihrer Erachtens nicht gerecht funktioniert (außer bei f), Gleichheitsformen als ethische Prinzipien nur teilweise erkannt</i> 	
429	<p>Gewählte Antwort: B, C, D, E, F</p> <p>Bei uneingeschränkter Gleichheit haben die Reichen und die Armen die selben Rechte, sie haben ein Recht auf Leben, sowie ein Recht auf Meinungsfreiheit.</p> <p>Jedoch bei der verhältnismäßigen Gleichheit geht es nicht mehr nur um Menschenrechte, es geht darum, dass alle "gemeldeten" Bürger Rechte und Pflichten haben. Die Armen müssen z.B.: weniger Steuern zahlen als die Reichen.</p>	<p><i>Vertragsorientiert</i></p> <p><i>Die Schülerin/ der Schüler definiert die Begriffe der Gleichheit und scheint sie korrekt aufgefasst zu haben, jedoch wird nicht klar, wie er/sie zu seinen Antworten kommt, da diese durch die Begründung nicht nachvollziehbar werden.</i></p>	E2
447	<p>Gewählte Antwort: B, F</p> <p>All dies sind Punkte die eigentlich in jeder Gesellschaft funktionieren sollten. Ich habe die Punkte angekreuzt, wo ich mir denke, dass diese nicht (?) am schlechtesten in einer guten Gesellschaft funktionieren.</p>	<p><i>Hat die Differenz zwischen den verschiedenen Formen der Gleichheit nicht verstanden</i></p>	E0
448	<p>Gewählte Antwort: C, D, F</p> <p>Jeder Mensch hat ein Gewisses Recht. Aber nicht jeder wird gleich behandelt. Was in unserer Gemeinschaft eig. sehr arm ist. Jeder sollte jedem die gleichen Sachen geben niemand sollte mehr als ein anderer haben.</p>	<p><i>Kommunistische Interpretation, keine Begründung/ethische Überlegung ->nur Werturteil, moralische Begründung; kein Verständnis der Gleichheitsformen erkennbar</i></p> <p><i>Antwortwahl nicht nachvollziehbar begründet</i></p>	E1
449	<p>Gewählte Antwort: A, E, G</p> <p>Ich verstehe unter uneingeschränkter</p>	<p><i>Keine Begründung</i></p>	E0

	und unter verhältnismäßiger Gleichheit, dass es eine Meinungsfreiheit für jeden gegeben sollte.		
464	Gewählte Antwort: A -		-
465	Gewählte Antwort: B, C, E, G Nicht in allen Ländern herrscht Religionsfreiheit, da in z.B. südlichen Ländern die Religion eine andere Bedeutung hat. Gesetze und Mindesteinkommen sind auch nie gleich! Vielen Menschen wird nicht diese Würde entgegengebracht -> Kultur! Uneingeschränkt -> für alle geltende Verhältnismäßig -> nur für bestimmte!	<i>Die Schülerin/ der Schüler hat angekreuzt wo er/sie Ungerechtigkeiten sieht; hat die verschiedenen Formen der Gleichheit nicht verstanden</i> <i>- Orientierung an Gerechtigkeit/Fairness</i>	E2
478	Gewählte Antwort: C, E, G <u>Gesetzgebung:</u> Durch Rang oder anderen Mitteln hört man immer wieder von dem Umgehen der Gesetze. <u>Religionsfr.</u> Leider werden durch Vorurteile oder Abneigung nicht alle Religionen auf ein "Niveau" gestellt. Durch bestimmte Religionen kann man immer besteht die Gefahr von Ausgrenzung oder Mobbing. <u>Menschenwürde:</u> Bis jetzt werden nicht alle Menschen mit der gleichen Achtung und Anerkennung behandelt	<i>Zeigt Widersprüche auf, Begriffe falsch verstanden – benennt Ungerechtigkeiten</i> <i>-Begriff des Guten/Gerechten inhärent (Gleichheit – wo sie sein sollte aber nicht funktioniert)</i>	E2
479	Gewählte Antwort: C, F Manchmal gibt es Handlungen eines Menschen, die dem Gesetz widersprechen, jedoch dem Wohl der Allgemeinheit dienen. Dies fängt schon sehr klein, wie zum Beispiel im Straßenverkehr an. Hier werden oft Ausnahmen gemacht und manchmal ist dies auch berechtigt. In punkto Steuern sollte gesagt sein, dass es sehr hohe Einkommensunterschiede geben kann. Es ist schlichtweg unfair, einen armen Arbeiter genausoviel zahlen zu lassen, wie ein Millionär.	<i>Orientierung an Fairness, nachvollziehbare Begründung</i>	E2

480	<p>Gewählte Antwort: A, D, F</p> <p>Meinungsfreiheit hat man bei allen Verhältnissen, medizinische Versorgung manche mehr, manche weniger (je nach Verhältnis) und Steuern werden wohl je Reicher, je mehr Steuern.</p>	<p><i>Keine ethische Begründung – kein Begriff des Guten/ Gerechten, nach dem entschieden wird erkennbar; mehr Beschreibung als Begründung – nicht nachvollziehbar warum Meinungsfreiheit der verh. G. zugeordnet wird</i></p>	E1
481	<p>Gewählte Antwort: D, F</p> <p>Jedem ist selbst überlassen wie er/sie das handhabt</p>	<p><i>Moralischer Relativismus Begründet nicht die gewählten Antworten</i></p>	E0
500	<p>Gewählte Antwort: B, C, F</p> <p>B) Das Mindesteinkommen bezieht sich auf die Rechte in dem jeweiligen "Staat" in dem der Mensch lebt.</p> <p>C) Die Gesetzgebung ist durch die Rechte in einem bestimmten Land festgelegt.</p> <p>F) Steuern und Abgaben sind ebenfalls von den unterschiedlichen Politikern abhängig.</p> <p>uneingeschränkte Gleichheit: Jeder Mensch ist gleich</p> <p>verhältnismäßige Gleichheit: Kann überall auf der Welt von "Gesetzhöheren" festgelegt werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Orientierung an Gleichheit</i> - <i>Angekreuzt wurde, wo Ungleichheiten gesehen wurden</i> - <i>Nachvollziehbare Begründung</i> 	E2
501	<p>Gewählte Antwort: A, E</p> <p>Die Meinungsfreiheit zählt zu den verhältnismäßigen Freiheiten Gleichheiten, weil eine Meinung beleidigend oder abwertend auf andere Menschen wirken kann oder tut. Die Religionsfreiheit zählt ebenfalls zu den verhältnismäßigen Freiheiten Gleichheiten, weil die Gesellschaft diese Freiheit als "Unfähigkeit zur Intigration" interpretieren. Bei der uneingeschränkten Gleichheit hat jeder Mensch den gleichen Wert. Bei der verhältnismäßigen Gleichheit wird auf bestimmte Menschengruppen herabgesehen.</p>	<p><i>Falsche Interpretation der verschiedenen Formen der Gleichheit.</i></p> <p><i>Die Begründung der Meinungsfreiheit scheint persönlich zu sein (Meinungen können beleidigend sein)</i></p> <p><i>Die Begründung, dass es keine uneingeschränkte Religionsfreiheit gibt, weil die Wahl der falschen Religion als Unfähigkeit zur Integration gesehen werde stellt zumindest den Widerspruch zwischen ethischen Prinzipien und realen Gegebenheiten heraus. Die Gleichheitsformen wurden nicht korrekt verstanden. Ebene 1* weil zwar mit kritischem Blick auf ethische Prinzipien argumentiert wird, aber die</i></p>	E1*

		<i>eigentliche Bedeutung der Begriffe verfehlt wird.</i>	
502	<p>Gewählte Antwort: A, E, G</p> <p>Jeder Mensch sollte seine Eigenmeinung haben können, da ich finde das soetwas menschlich ist.</p>	<p><i>Natur des Menschen als Begründung, nicht ethisch reflektiert, Antwortwahl nicht nachvollziehbar, es wird nicht klar, was hier begründet wird, denn zur Frage bzw. Aufgabenstellung passt es nicht.</i></p>	E1
534 Schule H VG 2	<p>Gewählte Antwort: C, F</p> <p>Meinungsfreiheit, Mindesteinkommen, medizinische Versorgung, Religionsfreiheit & Menschenwürde fallen in den Bereich: uneingeschränkter Gleichheit, weil es zum Teil Grundbedürfnisse eines Menschen sind. Jeder sollte ein Recht auf Meinungs- & Religionsfreiheit haben, jeder einen Mindestbetrag verdienen, der zum Überleben reicht.</p>	<p><i>Vertragsorientiert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Urteil</i> - <i>Jedem so viel, dass er überleben kann</i> 	E2
535	<p>Gewählte Antwort: B, C, F</p> <p>Ich habe B, C & F angekreuzt, da ich denke es passt am besten, zu der auf der linken Seite gegebenen Beschreibung bezüglich verhältnismäßiger Gleichheit. Sowohl Mindesteinkommen, Gesetzgebung und Steuern und Abgaben sind Problemfelder, in denen gesellschaftliche Verhältnisse beachten muss.</p> <p>Uneingeschränkte Gleichh.: Menschenrechte</p> <p>Verhältnismäßige Gleichh.: Achtung auf Sozialschichten beim Verfassen von Gesetzen.</p>	<p><i>Intuitive Begründung, bloße Zuordnung zu vorgegebenen Definitionen und keine reflektierte Begründung oder ein Urteil auf Basis ethischer Überlegungen erkennbar</i></p>	E1
546	<p>Gewählte Antwort: A, B, D, E</p> <p>-</p>		-
547	<p>Gewählte Antwort: B, E</p> <p>Mindesteinkommen ist ein Recht, welches nicht für jeden Menschen gilt. Nur Menschen, die arbeiten haben ein Recht auf ein Mindesteinkommen.</p> <p>Steuern und Abgaben: müssen auch nur diejenigen bezahlen welche etwas für den Staat leisten. Aber diejenigen</p>	<p><i>Fakten, keine Orientierung an ethischen Begriffen erkennbar, nur Erörterung wer welches Recht hat.</i></p> <p><i>E statt F angekreuzt? – sonst nicht nachvollziehbar</i></p>	E1

	haben dann als einzige das Recht zu verlangen		
555	<p>Gewählte Antwort: E, G</p> <p>Religionsfreiheit wird nicht berücksichtigt in vielen Ländern was auch unter anderem der Grund für Kriege ist oder sein kann. Menschenwürde ist da genau gleich.</p>	<p><i>Verwechselt Ungerechtigkeit mit verhältnismäßiger Gleichheit. Die Wahl der Antworten und das Auslassen der richtigen Antworten ist nicht logisch konsistent mit der gelieferten Begründung, warum wurden genau diese 2 Antworten gewählt? Was wird hier begründet?</i></p>	E1
556	<p>Gewählte Antwort: C, E, G</p> <p>A, jeder hat die gleichen rechte, dass bedeutet aber nicht das alle Meinungsfreiheit haben. Wenn eine Person seine Meinung vertreten dürfen würde, würden es auch die anderen dürfen</p> <p>C, jeder soll mit den gleichen Gesetzen verurteilt werden. Wär doch ungerecht, wenn eine Person mit dem gleichen Verbrechen inhaftiert wird und die andere nicht. uneingeschränkter Gleichheit: jeder gleiche Rechte</p> <p>verhältnismäßiger Gleichheit: manche Rechte gelten nicht für alle, es kommt auf die soziale Schicht an.</p>	<p><i>Fairness</i></p> <p><i>Ethisches Herangehen erkennbar, Auseinandersetzung mit Fairness, Gleichheit vor dem Gesetz</i></p> <p><i>die Schülerin/ der Schüler begründet uneingeschränkte Gleichheit und schließt aus, was für ihn/sie nicht jeder gleich hat. Begründungen und Antwortwahl eingeschränkt nachvollziehbar</i></p>	E2
557	<p>Gewählte Antwort: A, D, E</p> <p>In Österreich gibt es fast nur uneingeschränkte Gleichheit, in anderen Ländern aber nicht z.B.: Afrika</p>	<p><i>Keine nachvollziehbare Begründung für die gewählten Antworten</i></p>	E0
558	<p>Gewählte Antwort: A, E</p> <p>Jeder hat seine eigene Meinung und jeder darf an den Gott glauben, an den er will.</p>	<p><i>Unverständnis der Gleichheitsformen – die Schülerin/ der Schüler scheint zu glauben, dass verhältnismäßige Gleichheit sich nur auf Verschiedenheit von Ansichten bezieht.</i></p> <p><i>Keine ethischen Überlegungen erkennbar, Antwortwahl nicht nachvollziehbar, es werden bloß 2 Begriffe definiert ohne etwas zu begründen</i></p>	E1
573	<p>Gewählte Antwort: A, E, G</p> <p>WILL ICH NICHT WEITER BEGRÜNDEN</p>		E0
574	Gewählte Antwort: A, E, G		-

	-		
575	Gewählte Antwort: A, F, G -		-
590 Schule J VG 3	Gewählte Antwort: A, B, E (richtig: D, F) Begründung: A: In Österreich existiert das "Verbotsgesetz", was die Meinungsfreiheit gewisser Gruppen unterdrückt. B: Vor allem Männer und Frauen erhalten noch immer nicht den gleichen Lohn für gleiche Arbeit. E: Gewisse Religionen haben in Österreich gesetzliche Vorzüge gegenüber anderen, was zwar nicht direkt die Religionsfreiheit beeinflusst, aber doch eine/einige über andere stellt. Kommentar Frage 2: In Bezug auf Österreich? Oder die gesamte Welt?	<i>Kritische Betrachtung einiger Bereiche in denen die Schülerin/der Schüler Widersprüche zwischen universalistischen Ansprüchen von Werten und deren nicht funktionierender Umsetzung anmerkt</i> <i>Kritik. Wo uneingeschränkte G. nicht funktioniert -> Verhältnismäßige G. nicht verstanden</i>	E3
591	Gewählte Antwort: C, F (richtig D, F); Begründung: uneingeschränkte Gleichheit: alle Menschen sind im Grunde gleich; verhältnismäßige Gleichheit: alle Menschen sind im Grunde zwar gleich, dennoch gibt es Unterschiede zw .z.B. Arbeit, ob sie Familie haben oder nicht und dadurch entstehen dann eben Pflichten aber auch manch andere Rechte. F: Steuern und Abgaben: Unterscheiden sich vom Einkommen, der Situation, in der man sich befindet, etc.. C: Gesetzgebung: es gibt Ausnahmen, z.B. Jugendliche und Erwachsene haben nicht dieselben Rechte	<i>Vertragsorientiert</i> <i>Gleichheitsformen verstanden</i> <i>Gleichheit vor dem Gesetz nicht verstanden</i> <i>Nachvollziehbar begründet</i>	E2
592	Gewählte Antwort: A, B, D, E, F (richtig: D, F). Begr.: Jeder Mensch ist abhängig von Politik, Geld und Macht zumindest in einem Kontinent wie Europa, welcher fortschrittlichst denkt sowie handelt. Somit bleibt jedem Individuum die freie Wahl der praktizierten Religion frei.	<i>keine nachvollziehbare Begründung für die Antwortwahl</i>	E0
610	Gewählte Antwort: D, F In der medizinischen Versorgung sind die Möglichkeiten der	<i>Orientiert an Gerechtigkeit</i> <i>Auf Widersprüche wird hingewiesen, Verständnis der Gleichheitsformen</i>	E3

	<p>Behandlung für Menschen mit geringerem Einkommen eingeschränkter, insofern, als dass sie sich Behandlungen, die nicht von der Kassa gezahlt werden, oder private Ärzte, nicht leisten können und somit unter Umständen nicht die bestmögliche oder notwendige Behandlung erhalten können.</p> <p>Die Steuern und Abgaben steigen Unproportional mit dem Einkommen, der Prozentsatz sinkt mit steigendem Einkommen.</p> <p>Obgleich die Religionsfreiheit, zumindest in Österreich, wenig beschränkt ist, entstehen Menschen mit ausländischen Religionen Nachteile, im Sinne von gesellschaftlichem Ansehen und negativen Vorurteilen. Das kann sich nicht nur negativ auf die Psyche, sondern auch auf die direkten Lebensumstände auswirken; man bekommt keinen Job. Daraufhin verdient man kein, bis sehr wenig Geld. Man kann seine Kinder nicht mehr einkleiden, sie werden gemobbt, wechseln häufig Schulen, sind sozial schwach...</p> <p>Uneingeschränkte Gleichheit: Die selbe Behandlung in allen Lebenslagen, ohne Rücksicht auf Geschlecht, Hautfarbe, Religion, Einkommen...</p> <p>Eingeschränkte G.: Variierende Behandlung aufgrund von oben genannten Faktoren</p>		
611	<p>Gewählte Antwort: B, D, F</p> <p>In den angekreuzten Bereichen muss individuell die Situation beleuchtet werden, deswegen fallen sie unter verhältnismäßige Gleichheit.</p>	<p><i>Gleichheitsformen scheinen verstanden, aber keine ethische Begründung – eigentlich nur Redundanz: Interpretation der verhältnismäßigen Gleichheit „individuell die Situation beleuchtet“ wird als Begründung genommen – warum diese Bereiche, darauf wird nicht eingegangen</i></p>	E1
632	<p>Gewählte Antwort: A, D, E (richtig: D, F)</p> <p>Begr.: Meinungsfreiheit hat nicht jeder. Medizinische Versorgung ist nicht für alle Menschen vorhanden,</p>	<p><i>Begründet Antwortwahl damit, dass es nicht jeder hat. Gleichheitsformen falsch verstanden; Widersprüche zwischen ethischen Prinzipien und realen Gegebenheiten werden konstatiert.</i></p>	E1*

	da sie in manchen Ländern nicht vorhanden ist. Religionsfreiheit hat nicht jeder, weil Menschen intolerant sind.		
633	Gewählte Antwort: C, D, G (richtig: D,F): Begründung: Meinungsfreiheiten.	<i>Nicht nachvollziehbare Begründung für die gewählten Antworten</i>	E0
634	Gewählte Antwort: B, D, F (richtig: D,F) Begr.: Ich habe B, D & F angekreuzt, weil diese Sachen eben bei jedem Mensch anders sind. Die medizinische Versorgung hängt von der jeweiligen Krankenversicherung ab und das Mindesteinkommen vom Beruf. Genau so ist es mit den Steuern und Abgaben.	<i>„Fakten“, keine ethische Überlegung erkennbar Nachvollziehbar begründet</i>	E1*
635	Gewählte Antwort: B, C, F (richtig: D, F). Begründung: Ich habe diese vier Kästchen angekreuzt, weil ich der Meinung bin, dass diese Bereiche eher der Form der verhältnismäßigen Gleichheit entsprechen, da sie nur für bestimmte Gruppen von Menschen zutreffen (z.B. Arbeiter). Mit uneingeschränkter Gleichheit verstehe ich Recht, die jeder Mensch besitzt und unter verhältnismäßigem Gleichheit assoziiere ich Rechte, die bestimmte Gruppen von Menschen haben.	<i>keine Begründung, Argumentation – Meinung, nach Gefühl entschieden. Nicht nachvollziehbar, warum diese Bereiche nur für bestimmte Gruppen von Menschen gelten</i>	E1
647	Gewählte Antwort: A, D, F (richtig D, F). Begr.: Meinungsfreiheit: ist zwar theoretisch uneingeschränkt, jedoch darf nicht jeder seine Meinung uneingeschränkt sagen (Verbotsgesetz). Medizinische Versorgung: theoretisch hat jeder das gleiche Recht, aber wer nur wenig Geld hat, bekommt auch weniger Versorgung. Steuern: Jeder muss zahlen, aber wer mehr verdient, muss auch verhältnismäßig mehr abgeben. Uneingeschränkte Gleichheit ist wenn ausnahmslos jeder gleich behandelt wird, was objektiv nicht ganz möglich ist. Verhältnismäßige Gleichheit ist, wenn die Umstände berücksichtigt werden, z.B. Steuern: muss jeder zahlen, aber jemand mit 3.200€ muss mehr zahlen als jemand der 1.1.50€ bekommt.	<i>Gleichheitsformen verstanden, konsistente Begründung, Kritik universalistischer Wertansprüche, welche real nicht umgesetzt werden. Expliziter Hinweis auf Widersprüche</i>	E3

648	<p>Gewählte Antwort: C, F (richtig D, F).</p> <p>Begr.: Nicht alle Menschen müssen die gleiche Höhe an Steuern zahlen. Die Gesetze sind auch oft auf verschiedene Altersgruppen bezogen und daher verhältnismäßig gleich.</p>	<p><i>Fakten, keine ethische Überlegung, es werden Unterschiede beschrieben, aber keine Überlegungen angestellt, kein Grund für solche Differenzen angeführt</i></p>	E1
649	<p>Gewählte Antwort: A, D, F (richtig: D, F)</p> <p>Begr.: Meinungsfreiheit: Einstellungen, die den Nationalsozialismus positiv darstellen/ befürworten--> beispielsweise verboten. Steuern und Abgaben: Sind vom Einkommen abhängig. Medizin. Vers.: Von Versicherung und Wohlhaben abhängig, da sie teuer ist.</p>	<p><i>Gleichheitsformen verstanden. Knappe aber konsistente Begründung</i> <i>Ähnlich der Antwort 647, aber ohne den Hinweis auf den Widerspruch zur theoretischen Uneingeschränktheit</i></p>	E2
662 Schule K VG 3	<p>Gewählte Antwort: F</p> <p>Nur F entspricht dem gesellschaftlichen Optionen. Wir haben jedoch selbst im besten Fall keine uneingeschränkte Gleichheit, weswegen praktisch alles nur verhältnismäßig ist.</p>	<p><i>F ist der verh. G. zuzuordnen, weil nur das eine ges. Option ist. Nicht klar was damit gemeint ist, keine ethische oder moralische Betrachtung.</i></p>	E1
663	<p>Gewählte Antwort: A, B, C, E, F</p> <p>A u. E sind insofern verhältnismäßig, als hier die Einschränkung gelten muss: "...solange sie (?) niemanden dadurch in seiner Würde verletzen (z.B. Menschenopfer, Verbotsgesetz)", B gilt nur, wenn man arbeitet, C berücksichtigt natürlich die Taten und behandeln demnach verschieden, F ist abhängig vom Einkommen und deshalb verhältnismäßig.</p>	<p><i>Blickwechsel</i> <i>Epagogisch, evtl. gesellschaftskritisch (-universalistische Geltungsansprüche werden problematisiert)</i> <i>Ethische Überlegungen erkennbar, die die Geltung von Normen hinterfragt haben</i></p>	E3
664	<p>Gewählte Antwort: F</p> <p>F: Steuern und Abgaben müssen angepasst werden. Wer nichts hat, den kann man nichts wegnehmen.</p>	<p><i>Umgangssprachlich pragmatische Begründung</i></p>	E1
676	<p>Gewählte Antwort: B, C, D, F</p> <p>Mindesteinkommen und Gesetzgebung ist den Ländern prinzipiell selbst überlassen, genauso können die Möglichkeiten medizinischer Versorgung variieren und Steuern müssen immer der wirtschaftl. Situation angepasst sein.</p>	<p><i>Konsistente, nachvollziehbare Begründung. Gesellschaftliche Unterschiede werden zu Begründung angeführt – keine ethische Überlegung, aber es wird darauf verwiesen, dass nicht jeder dieselben Möglichkeiten hat (woraus man schließen kann, dass dahinter Überlegungen stehen,</i></p>	E1*

		<i>dass es zwar eigentlich fair wäre, aber äußere Bedingungen eine Rolle spielen)</i>	
677	<p>Gewählte Antwort: A, C, D, E, G</p> <p>Ich denke, dass jeder Mensch das Recht auf Meinungsfreiheit und somit auch auf Religionsfreiheit besitzt, auch auf medizinische Versorgung. Der Begriff verhältnismäßige Gleichheit drückt aus, dass die Freiheit oder die Versorgung von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist. Die uneingeschränkte Gleichheit bezeichnet sozusagen die Grundrecht, welche jeder Mensch besitzt (oder besitzen sollte)</p>	<p><i>Urteil, universelle Menschenrechte und individuelle Freiheit - > Gleichheitsformen verstanden</i></p> <p><i>Es wurden Bereiche uneingeschränkter G. angekreuzt, begründet wird normativ wertorientiert.</i></p>	E2
678	<p>Gewählte Antwort: F</p> <p>ad F) zwar gibt es kein Einheit "gottgegebenes" Steuerkonzept, aber da es wird schon meistens zu nach Einkommen/Vermögen unterschieden.</p> <p>A, B, E, G, (↔) werden meistens als allgemeingültig angesehen (auch wenn sie dann in der Realität nicht so durchgesetzt werden, Beispiel Nationalsozialistische Gedankengut)</p> <p>C, D passt passen hier meiner Meinung nach nicht rein, weil sie in keinem logischen Zusammenhang mit "Gleichheit" stehen.</p>	<p><i>Meint vielleicht: es gibt nicht das eine perfekte Steuerkonzept</i></p> <p><i>Intuition: Was zusammenpasst und was nicht.</i></p> <p><i>Knapper Hinweis auf einen Widerspruch zwischen Wertanerkennung und -umsetzung, daher I*</i></p>	E1*

ABSTRACT (DEUTSCH)

In Anbetracht der Vielfalt an Weltanschauungen in einer heterogenen Gesellschaft wird oft die Bedeutung bestimmter einheitlicher Wertanschauungen betont und die Vermittlung zentraler Werte gefordert. Aus bildungstheoretischen Überlegungen scheint aber eher die Notwendigkeit einer spezifischen Kompetenz angezeigt, die sowohl zwischen universalen Geltungsansprüchen moralischer Prinzipien und privaten unterscheiden kann als auch die verschiedenen Perspektiven anerkennen und in ihrer Perspektivität reflektieren und hinterfragen kann.

Mit der groß angelegten ETiK Studie wurde von der Forschungsgruppe um Dietrich Benner ein Instrumentarium entwickelt, das die ethisch-moralischen Kompetenzen Heranwachsender empirisch überprüfbar macht, um zu untersuchen, ob Schülerinnen und Schüler auf diese Herausforderungen angemessen vorbereitet werden. Um an einer heterogenen Gesellschaft im Sinne der demokratischen Idee, die den Menschen als mündigen, selbstverantwortlichen Bürger begreift, aktiv teilhaben und mitgestalten zu können, sind argumentative und diskutierende Fähigkeiten notwendig, welche in dieser Arbeit untersucht werden. In der Wiener Teilstudie des Projekts ETiK wurde eine qualitative Erhebung vorgenommen, die in die in dieser Arbeit herangezogen wird, um jene Fähigkeit des ethisch-moralischen Argumentierens in den Blick zu nehmen.

ABSTRACT (ENGLISH)

Due to many different moral views, cultures and religions in a heterogenic society there is the claim of homogenous moral values and to instruct those values to everyone who joins this society. Educational science suggests that there is the need of a specific competence rather than the knowledge of certain values. A competence which allows to differ universal ethical principles from cultural or religious ones and contains the ability to acknowledge differences as well as reflecting and questioning ideological or fundamental claims.

Within the so-called ETiK Survey an instrument was developed to examine ethical and moral competences of adolescents. This thesis researches reflexive and discussing abilities as a part of ethical competence which are important to be an active part of a democratic society, which acknowledges humans to be self-responsible. With the material from the Viennese testing of the ETiK instrument it is possible to examine these abilities.

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Name	Judith Hasenauer
Geb.	29.10.1990; Bruck a.d. Mur (Steiermark)

Bildung

Seit 2013	Masterstudium Bildungswissenschaft Universität Wien
2009 – 2013	Bachelorstudium Bildungswissenschaft Universität Wien Abschluss: BA
2001 – 2009	BG/BRG Kapfenberg Abschluss: AHS Matura
1997 – 2001	Volksschule Kindberg (Steiermark)

Berufliche Laufbahn

Seit 2015	Sozialpädagogin: Sozialpädagogische Einrichtung St. Benedikt
2015	Praktikum Jugendzentrum Korneuburg
2014- 2015	Mentorin: Projekt Nightingale der Kinderfreunde
2012 – 2015	Mitarbeiterin Verkauf: Drogerie
2012 – 2014	Stv. Shopmanagerin: Drogerie
2012	Forschungspraktikum im Rahmen des BA-Studiums: Jugend am Werk
2007 - 2011	Verschiedene Sommerpraktika: Bezirkspflegeheim Kindberg, Büro (Fa. Fuchs, Fa. Kohlbacher), Stocker Verlag: Internetabteilung