

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm
Dorothee Brovelli

Wirksamer Ethik- und Philosophie- unterricht

**Dominik Helbling, Bettina Bussmann &
Philipp Thomas
(Hrsg.)**

Band

20





Dominik Helbling
Bettina Bussmann
Philipp Thomas
(Hrsg.)

Wirksamer Ethik- und Philosophieunterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm
Dorothee Brovelli (Hrsg.)

Band 20



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Beat Haas, Ulrich Birtel

Heidehof
Stiftung

Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.dnb.de>‹ abrufbar.

ISBN (Print): 978-3-8340-2248-6

ISBN (E-Book): 978-3-7639-7728-4

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2024
Printed in Germany – Druck: Appel & Klingner, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

MARKUS REHM / MARKUS WILHELM / VOLKER REINHARDT / DOROTHEE BROVELLI QUALITÄTSMÖGLICH FACHUNTERRICHT	9
PHILIPP THOMAS / DOMINIK HELBLING / BETTINA BUSSSMANN WIRKSAMER ETHIK- UND PHILOSOPHIEUNTERRICHT EINE EINFÜHRUNG	19
SASCHA BISCHOF IN DER PHILOSOPHIE ENTSCHEIDET SICH DIE WIRKSAMKEIT AM FREIHEITSGEWINN	32
CHRISTIAN BLASGE MEHR AUTONOMIE WAGEN!	42
ANNE BURKARD PHILOSOPHIEREN ERMÖGLICHEN	52
BETTINA BUSSSMANN PHILOSOPHIEREN LERNEN	63
ISABELLE CARSON-DE STOUTZ FRAGEN IST WICHTIGER ALS ANTWORTEN	74
STEFANO FRANCESCHINI PHILOSOPHIEUNTERRICHT ALS KRITISCHE ERLÄUTERUNG INNOVATIVER LESEARTEN	84
GEORG GAUSS VERTRAUEN AUFBAUEN UND ZUM KRITISCHEN NACHDENKEN ANREGEN	95

VOLKER HAASE

GUTER PHILOSOPHISCHER UNTERRICHT BRAUCHT DIE
UNBEDINGTE WISSESBEGIER DER LEHRPERSON 105

OLE KAZICH

RESILIENZ, VERANTWORTUNG UND ZUVERSICHT
VERMITTELN 116

LAURA MERCOLLI ROSENBERGER

LOHNENDE FRAGEN ERKENNEN UND WEITERVERFOLGEN . . . 126

JONAS PFISTER

PHILOSOPHIEREN LERNEN DURCH DISKUTIEREN 137

ANTON POLZHOFFER

ZWISCHEN WERTEVERMITTLUNG UND INDOKTRINATION 146

HERIBERT REICH

ÜBER DIE LUST AM PHILOSOPHIEREN! 156

DONATA ROMIZI

SANFT HERAUSFORDERND ZU EINEM HÖHEREN GRAD AN
GEISTIGER FREIHEIT UND BEWUSSTSEIN 167

MARCO SCHEPERS

WELCHE ROLLE PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHT
IN DEUTSCHLAND SPIELEN (KÖNNTEN) 178

HELMUT STANGL

ETHIK UND PHILOSOPHIE! WAS? WIE? 188

ALMUT STÖCKL

ETHIK- UND PHILOSOPHIEUNTERRICHT ZWISCHEN
SELBST- UND WELTBEZUG 199

MARKUS TIEDEMANN

SCHULUNG DER URTEILSKRAFT, NICHT DIE
ÜBEREINSTIMMUNG MIT DER POLITICAL CORRECTNESS 210

PETER ZIMMERMANN

VERSTEHEN, WIE LERNENDE DENKEN 219

BETTINA BUSSMANN, DOMINIK HELBLING, PHILIPP THOMAS

WIRKSAMER ETHIK- UND PHILOSOPHIEUNTERRICHT
EINE ZUSAMMENSCHAU 229

DIE HERAUSGEBER*INNEN 246

DIE REIHENHERAUSGEBER*INNEN 247

MARKUS REHM / MARKUS WILHELM /
VOLKER REINHARDT / DOROTHEE BROVELLI

QUALITÄTSMÖGLICHKEITEN FACHUNTERRICHT

Es gibt im angelsächsischen Sprachraum eine auf George Bernard Shaw zurückgehende Redewendung: „Those who can, do; those who can’t, teach.“ (Parker, 1971). Diesem Sprichwort können wir heute einiges entgegensetzen: Die jüngste empirische Forschung im Bereich der Lehrer*innenbildung stellt sowohl für den deutschen Sprachraum als auch international ein anderes, ein differenziertes Bild dar. Lehrkräfte gestalten aufgrund ihrer fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen einen effektiven und wirksamen Unterricht für ihre Schüler*innen und sind damit Expert*innen für wirksamen Unterricht (Bromme, 2014).

Viele empirische Studien liefern heute aktuelle Befunde über die Merkmale, die einen wirksamen Unterricht ausmachen (z. B. Praetorius et al., 2020a; Begrich et al., 2023). Damit geben diese Studien auch Auskunft darüber, was Lehrkräfte *können* muss(t)en, um einen solchen Unterricht zu gestalten: So kann beispielsweise gezeigt werden, dass eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, verbunden mit einer gezielten kognitiven Aktivierung und einer entsprechend konstruktiven Unterstützung, aber beispielsweise auch der Enthusiasmus einer Lehrkraft, zum Lernerfolg der Schüler*innen führt und damit wirksam ist. Dieses mittlerweile weit verbreitete Modell von Unterrichtsqualität, das in seinem Kern die Dimensionen der *effektiven Klassenführung*, der *kognitiven Aktivierung* und der *konstruktiven Unterstützung* aufweist, enthält dennoch sogenannte „blinde Flecken“ (Praetorius et al., 2020b), die derzeit im internationalen Diskurs über qualitativ hochwertigen Unterricht aufgearbeitet und um weitere allgemeine (generische) und fachspezifische Dimensionen erweitert werden (Praetorius et al. 2020c). Denn die Frage nach der Qualität von Unterricht ist „immer generisch und fachspezifisch“ zu beantworten (Reusser & Pauli, 2021), auch wenn es möglicherweise „Zwei Seiten einer Medaille“ sind (Lipowsky et al., 2018).

Die Frage nach einem guten und effektiven Fachunterricht wurde in den vergangenen Jahren vor allem für den Mathematikunterricht beforscht. Auch für weitere Unterrichtsfächer, wie z. B. für die Naturwissenschaften, für

Sport oder Geschichte, liegen heute aktuelle Befunde dessen vor, was guten und effektiven Fachunterricht ausmacht (Heinitz & Nehring, 2020; Herrmann & Gerlach, 2020; Praetorius et al., 2020c; Trautwein et al. 2021). Aber für viele weitere Fächer ist die Frage nach dem guten und effektiven Unterricht immer noch unzureichend beantwortet. Hier sind nun die Fachdidaktiken dieser Fächer aufgerufen, die bisherige Forschung zur Unterrichtsqualität zu ergänzen, zu modellieren und zu komplettieren. In dieser Buchreihe werden 21 Schulfächer bzw. fächerübergreifender themenbezogener Unterricht auf die Frage hin analysiert, wie wirksamer Fachunterricht gelingen kann. Der Fokus liegt auf den bestmöglichen Gelegenheiten, fachliche Lernaktivitäten wirksam werden zu lassen (Seidel & Reiss, 2014; Begrich et al., 2023). Kurzum, es wird gefragt: *Was wirkt konkret – fach- bzw. themenbezogen – im Unterricht?*

In der Vergangenheit näherte man sich solch komplexen Fragen nach einem guten und wirksamen Unterricht sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum zumeist im Rahmen von Metaanalysen (Hattie, 2012; Helmke, 2012; Meyer, 2004). Die Buchreihe geht einen anderen Weg; sie bezieht möglichst viel Expertise aus den Fachdidaktiken und der Fachpraxis einzelner Unterrichtsfächer ein. Mit Hilfe von strukturierten Interviews werden Expert*innen der unterschiedlichen Schulfächer nach den Kriterien eines wirksamen Fachunterrichts befragt. Hierbei geht es nicht um die persönliche Sichtweise oder Meinung der Expert*innen, sondern um deren fachliche Expertise, die angelehnt ist an die wichtigsten Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus dem jeweiligen (Schul-)Fach. Die gesamte Expertise von Praktiker*innen bzw. Forscher*innen wird dadurch abgebildet und in der Summe mit anderen Expert*innen des jeweiligen Faches zu einer verdichteten Beantwortung der Frage führen, was denn nun einen wirksamen Fachunterricht ausmacht.

Die Frage nach einem guten, qualitätsvollen, effektiven und letztendlich wirksamen Unterricht steht seit Jahrzehnten im Fokus der bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und in jüngster Zeit auch fachdidaktischen Unterrichtsforschung (Begrich et al., 2023; Klieme 2019) und wir wollen an dieser Stelle einen Blick in die Historie wagen: In einer ersten Phase der Unterrichtsforschung konzentrierte man sich auf das sogenannte Persönlichkeits-Paradigma, also der Suche nach dem und der „guten“ Lehrer*in. Nachdem man in einem weiteren Schritt den Prozess des Lernens und den entsprechenden Lernerfolg der Schüler*innen in den Blick genommen hatte, wurde das Persönlichkeits-Paradigma vom so genannten Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Es wurde nach Kriterien gesucht, mit denen Effekte des Unterrichtsprozesses erfasst werden können. Das Expert*innen-Paradigma, das ursprünglich – ausgehend vom Persönlichkeits-Paradigma –

die professionelle Expertise der Lehrkräfte zu erfassen versuchte, geht heute über in den Expert*innen- und Prozess-Produkt-Ansatz (vgl. Helmke, 2022, 51–52).

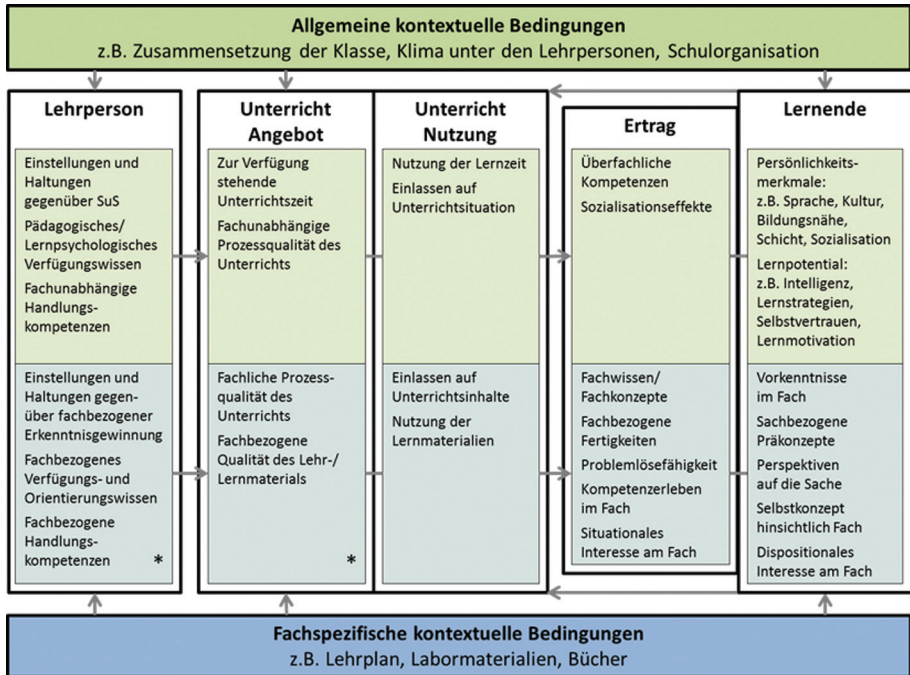


Abb. 1 Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Reusser & Pauli (2010), Helmke (2012).

Es wurden systemische Rahmenmodelle von Unterrichtswirksamkeit, sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle, aufgenommen (Fend, 2001; Reusser & Pauli, 2010; Helmke, 2012). Sie modellieren die Einflüsse auf die Wirksamkeit von Unterricht auf der Makroebene des Bildungssystems (vgl. Abbildung 1), wie auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Unterrichts (Kohler & Wacker, 2013). Ein Angebots-Nutzungs-Modell, auf dessen Mikroebene wir uns hier beziehen, stellt – im Sinne einer Vereinfachung – einem Unterrichtsangebot dessen jeweilige Unterrichtsnutzung gegenüber. Die Wirksamkeit des Angebots auf der Seite der Nutzung kann empirisch – im Sinne der Erhebung des Ertrags – untersucht werden. Auf der Seite des Angebots wirken hauptsächlich die Persönlichkeit und die Kompetenz der Lehrkraft sowie die allgemeinen und fachspezifischen, kontextuellen Bedingungen. Auf der Seite der Nutzung wirken hauptsächlich die Lernenden selbst, das Unterrichtsangebot und wiederum die kontextuellen Bedingun-

gen. Beide Seiten – Angebot und Nutzung – stellen in ihrer Wechselwirkung die Wirksamkeit des Unterrichts dar (vgl. Abbildung 1). In beiden Bereichen interessiert uns wiederum der fachspezifische Anteil in besonderem Maß, im Modell mit einem * versehen (vgl. Abbildung 1). Da die Entkopplung einzelner Komponenten aus dem Angebots-Nutzungsmodell zu Fehlinterpretationen führen würde, sind wir darauf bedacht, immer die jeweiligen Bezüge zum Rahmenmodell aufzuzeigen.

Angebots-Nutzungs-Modelle integrieren zwei Paradigmen der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, das Struktur- und das Prozessparadigma (Seidel, 2014). In beiden Fällen wird versucht, bestimmte Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, die eine moderierende Funktion hin zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schüler*innen haben. Dabei geht das *Strukturparadigma* von theoretischen Annahmen zum *Lehren* aus, das *Prozessparadigma* untersucht auf einem ähnlichen Weg die Wirksamkeit von Unterricht, dies aber ausgehend von theoretischen Annahmen zum *Lernen* (Seidel, 2014, S. 851). Laut Seidel wirken in Angebots-Nutzungs-Modellen diese beiden Paradigmen integrierend zusammen: Das *Strukturparadigma* hat dazu beigetragen, die *Kompetenzstrukturen von Lehrkräften* zu identifizieren und wird auf der Seite des Angebots integriert. In einem gängigen Modell, das aus dem Forschungsprojekt COACTIV stammt, werden vier Kompetenzfacetten einer Lehrkraft unterschieden, das so genannte Professionswissen (fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen), die Motivation einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation sowie ihre Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Auf der Seite der Nutzung wurde das so genannte Prozessparadigma integriert, um vor allem kognitive Lernprozesse auf einer tiefenstrukturellen Ebene des Unterrichts und deren Ergebnisse zu beschreiben (Seidel, 2014, S. 860). Daher wird Unterricht – auf der Grundlage des Ansatzes „Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning“ (Oser & Baeriswyl, 2001) – oft in zwei verschiedene Ebenen unterschieden: in die Ebene der Sichtstrukturen, dem sogenannten „planning and processing of teaching“ und in die Ebene der Tiefenstrukturen, dem sogenannten „planning and processing of the learning process“). Unter den Sichtstrukturen des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, z. B. wechselnder Methodeneinsatz oder andere Inszenierungsmuster. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, z. B. in welchem Maße die Schüler*innen während des Unterrichts tatsächlich kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schüler*innen individuell unterstützt fühlen. Beide Paradigmen fokussieren Qualitätsmerkmale eines wirksamen Unterrichts mit dem Ziel, über deren moderierende Funktion den Ertrag der Lernprozesse zu optimieren. Da

Angebots-Nutzungs-Modelle aus einer generischen pädagogisch-psychologischen Perspektive entwickelt wurden, enthalten sie bislang weder von Seiten des Strukturparadigmas, noch von Seiten des Prozessparadigmas konkrete fachliche bzw. fachdidaktische Bezüge, obwohl auf beiden Seiten mittlerweile viele fachdidaktische Forschungsarbeiten vorliegen: Von Seiten des Strukturparadigmas existieren inzwischen fachdidaktische Arbeiten vor dem Hintergrund des oben beschriebenen COACTIV-Modells und auf der Seite des Prozessparadigmas hat die fachdidaktische Lehr-Lernforschung eine ausgeprägte Tradition. Zwar liefern fachdidaktische Forschungsarbeiten zu einem guten und wirksamen Unterricht bereits in einigen Fächern (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, Sport, Geschichte, siehe oben) aktuelle Befunde, aber die generische Forschung zur Unterrichtsqualität orientierte sich in der Vergangenheit schwerpunktmäßig am Fach Mathematik oder blendete in ihren Anfängen den Fachbezug aus, was wir im Folgenden an vier ursprünglichen Beispielen schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Arbeiten verdeutlichen möchten.

Der gute und wirksame Unterricht in der Vergangenheit ohne Fach und ohne Fachdidaktik?

Wir vergleichen im folgenden Abschnitt vier Kategorien aus einschlägigen Arbeiten aus den Anfängen der Unterrichtsqualitätsforschung (Oser & Baeriswyl, 2001; Meyer, 2004; Helmke, 2012; Hattie, 2012), um die Historie des Umgangs mit dem generischen Paradigma der Unterrichtsqualität darzustellen: Gütekriterien (Meyer, 2004), fächerübergreifende Qualitätsbereiche (Helmke, 2012), unterrichtsbezogene Einflüsse auf die Lernleistung (Hattie, 2012), Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht (Oser & Baeriswyl, 2001; Kunter & Trautwein, 2013; Decristan et al., 2020). Diesen vier Beispielen stellen wir stellvertretend für aktuelle Arbeiten mit Fachbezug den Rahmenansatz für den Mathematikunterricht von Praetorius & Charalambous (2018) an die Seite. Dieser Rahmenansatz enthält sieben Dimensionen, die fachspezifisch ausdifferenziert werden können (genauer siehe hierzu Praetorius et al., 2020c).

Tab. 1 Vergleich häufig diskutierter Kriterien für effektiven Unterricht.

Gütekriterien	Fächerübergreifende Qualitätsbereiche	Unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernleistung hoher Effektstärke ($d > 0.6$)	Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen	Classroom observation frameworks for studying instructional quality
Meyer (2004) [Meyer 2016]	Helmke (2012) [Helmke 2021; 2022]	Hattie (2012)	Oser & Baeriswyl (2001) [Kunter & Trautwein, 2013; Decristan et al., 2020]	Praetorius et al. (2020c) Praetorius & Charalambous (2018)
Grundlage: vorwiegend theoretisch begründet	Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Grundlage: Metastudie empirischer Metaanalysen	Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen	Fachmethoden Unterstützung des Übens
Hoher Anteil echter Lernzeit Vorbereitete Umgebung	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung • Frühe Einführung von Regeln und Routinen • Konsequenter Umgang mit Störungen • Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien	Klassenführung
Klare Strukturierung des Unterrichts	Klarheit und Strukturierung			
Inhaltliche Klarheit		Klarheit der Lehrperson		
	Aktivierung		Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B.	kognitive Aktivierung
	Schülerorientierung	Kognitive Entwicklungsstufe berücksichtigen Klassendiskussion	• Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen • Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift • Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen	
	Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung		
Intelligentes Üben	Konsolidierung und Sicherheit	Nachdenken über das eigene Lernen Lerntechniken		
Transparente Leistungserwartungen		Schülererwartungen/ Schüler-Selbstbeurteilung Formative Beurteilungen		formatives Assessment
Lernförderndes Klima	Lernförderliches Klima	Positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden Regelmäßiges Feedback	Konstruktive Unterstützung z. B. • Geduld und ein angemessenes Tempo • Konstruktiver Umgang mit Fehlern • Freundliche, respektvolle Beziehung	Unterstützung des Lernens aller S., sozio-emotionale Unterstützung
	Motivierung	Lernende nicht etikettieren Glaubwürdigkeit der Lehrperson		
Sinnstiftendes Kommunizieren				
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung		

„Was ist guter Unterricht?“, fragte Meyer bereits 2004, das Buch wird heute in der 15. Auflage von 2016 angeboten. Meyer nennt unter dem Begriff

Kriterienmix zehn Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen (vgl. Tabelle 1). Den Kriterienmix gewann Meyer in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Kolleg*innen und Erfahrungen von Praktiker*innen als Mischung didaktischer und empirischer Merkmale auf Grundlage einer eigenen normativen Orientierung (vgl. Meyer, 2004, 16–17). Der Kriterienmix konzentrierte sich auf den überfachlichen Bereich des Unterrichts und zeigte keine Bezüge zu fachlichen bzw. fachdidaktischen Merkmalen des Unterrichts. Am Beispiel des Merkmals „Inhaltliche Klarheit“ wird dies deutlich: „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer 2004, 55). Ein fachlicher und fachdidaktischer Bezug fehlte.

Helmke (2012) orientierte sich an zehn Merkmalen effektiven Unterrichts (vgl. Tabelle 1), die er aus entsprechenden empirischen Studien gewann. Zahlreiche seiner Kriterien waren vergleichbar mit Meyer (2004). Es konnten aber auch drei Kriterien der Fachdidaktik zugeordnet werden: *Aktivierung*, *Schülerorientierung*, *Kompetenzorientierung*.

Hattie (2012) legte eine Metaanalyse vor, die nur wenig fachliche und fachdidaktische Bezüge aufwies. So beinhaltete seine Analyse neben Bezügen zu Mathematik und den Naturwissenschaften beispielsweise Untersuchungen zu den Einflüssen der Sprache auf die Lernleistung der Schüler*innen mit relativ hoher Effektstärke ($d > 0.6$). Hierzu zählten *Vokabel- und Wortschatzförderung*, *wiederholendes Lesen* und *Lese-Verständnis-Förderung*. Aufgrund mangelnder Daten, also aufgrund des gewählten Designs der Hattie-Studie (Metastudie von Metaanalysen), konnten kaum weitere fachliche und fachdidaktische Einflussfaktoren aufgearbeitet werden, was Hattie selbst im Anschluss an seine Metaanalysen immer wieder bedauerte.

Aktuelle empirische Studien lassen den vermeintlichen Schluss zu, die diskutierten Kriterien eines wirksamen Unterrichts seien unabhängig voneinander auf den oben beschriebenen sicht- und tiefenstrukturellen Ebenen zu analysieren (vgl. Tabelle 1). Da uns die Unterscheidung dieser beiden unterrichtlichen Ebenen aus fachdidaktischer Sicht sehr wichtig erscheint, kommen wir noch einmal darauf zurück: Die Sichtstrukturen liefern den von der Lehrkraft fachmethodisch inszenierten und von außen beobachtbaren Rahmen des Unterrichtens, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schüler*innen klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Decristan et al., 2020). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den

Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schüler*innenvorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung sowie die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

Resümee

Gerade mit Blick auf die Fachabhängigkeit zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass durch den Einbezug domänenspezifischer Merkmale noch bedeutsamere Effekte des Unterrichts zu erwarten wären (Baumert & Kunter, 2006; Törner & Törner, 2010; Schroeders et al., 2013; Praetorius, 2020c). Seidel & Shavelson wünschten sich bereits 2007 vermehrte domänenspezifische Forschung: "Researchers might consider investigating the effects of domain-specific teaching on learning processes and motivational-affective outcomes in more depth than is currently practiced" (Seidel & Shavelson 2007, 483). Diese Forschung mit domänenspezifischem Bezug fand in den letzten Jahren und findet auch aktuell statt (vgl. z. B. Heinitz & Nehring, 2020; Herrmann & Gerlach, 2020; Praetorius et al., 2020c; Trautwein et al. 2021). Sie bedient damit ein bereits langjährig existierendes Desiderat. Die vorliegende Studienbuchreihe nimmt dieses Desiderat auf, wählt aber keinen forschungsbasierten Weg, sondern sammelt und analysiert bestehendes Erfahrungswissen von Expert*innen aus der Praxis und der Forschung, und legt damit Erfahrungen aus der Domänenspezifität der Unterrichtsqualität vor. Mit dem vorliegenden Band wird nun der Blick auf das Unterrichtsfach Ethik- und Philosophie gerichtet und es werden domänenspezifisch Expert*innenmeinungen als Antworten auf zehn grundlegende Fragen zur Unterrichtsqualität verdichtet.

Literatur

- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Klein-knecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2., bereinigte Aufl.). Juventa-Paperback. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A. K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 66(1), 102–116. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001102>.

- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Kriterien naturwissenschaftsdidaktischer Unterrichtsqualität – ein systematisches Review videobasierter Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 319–360. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00074-8>.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (1. Auflage). Klett | Kallmeyer.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Imhe, T.A. & Möller, J. (2015). „He who can, does; he who cannot, teaches?“: Stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107, 300–308.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: utb/Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 183–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (15. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Parker, G.V. (1971). Those who can, do. Those who can't, teach. *American Psychologist*, 26(2), 208–209. <https://doi.org/10.1037/h0037920>
- Praetorius, A.-K. & Charalambous, C.Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 535–553.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (2020a). *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität: Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 66).

- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020b). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020c). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15–20). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M. & Kampa, N. (2013). Der Ländervergleich in naturwissenschaftlichen Fächern. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Eds.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 828–844.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 253–276). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 454–499.
- Törner, G. & Törner, A. (2010). Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld. *MDMV*, 18, 244–251.
- Trautwein, U., Schreiber, W. & Hasenbein, L. (2021). Geschichtsdidaktische Forschung und allgemeine Unterrichtsforschung: Unbekannte Verwandte? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 261–272. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00120-z>

PHILIPP THOMAS / DOMINIK HELBLING / BETTINA BUSSMANN

WIRKSAMER ETHIK- UND PHILOSOPHIEUNTERRICHT

EINE EINFÜHRUNG

Gesellschaftliche Herausforderungen und ethische Bildung

Ethische Bildung tut not. Zum einen sehen wir uns alle, gerade auch die junge Generation, mit vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, stellvertretend genannt seien der Klimawandel, der Populismus und die sozialen Transformationsprozesse, etwa Digitalisierung, Demographie und die Zukunftsfähigkeit unseres Lebensstils. Hier werden vielfältige ethische Fragen aufgeworfen. Die Philosophie lehrt uns darüber hinaus, Grundfragen menschlicher Existenz immer wieder neu zu stellen. So wurde während der Corona-Pandemie die Frage nach der Quelle unserer Erkenntnis im Umgang mit Impfungen virulent; in der Zeit der Entwicklung dieses Bandes stellte sich die Frage, ob der Mensch dem Menschen ein Wolf sei (Hobbes, 2017), auf erschütternde Weise neu, als der Krieg in der Ukraine begann. Zum anderen sind philosophische und ethische Fragen auch Teil einer umfassenden, auf Orientierung und Mündigkeit zielenden individuellen Bildung in abendländischer Tradition. Es geht um moralische Mündigkeit und Orientierung angesichts verschiedener kultureller Traditionen und Sinnangebote, es geht um Urteilskompetenz als die Fähigkeit, begründete ethische Entscheidungen zu treffen und es geht um ein sinnvolles und moralisch gutes Leben im Sinne dessen, was wir Selbstkompetenz nennen können. Im Kontext verschiedener Schulfächer zielt philosophische Mündigkeit weiter darauf, die Spezifika und Grenzen verschiedener Disziplinen aufzuspüren und die Bedingungen des Menschseins zu reflektieren. Den Erwerb dieser verschiedenen Kompetenzen kann der Philosophie- und Ethikunterricht vorbereiten, anregen und teils auch schon ermöglichen.

Philosophie- und Ethikunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz

In allen drei Ländern ist der Philosophie- bzw. Ethikunterricht mittlerweile rechtlich verankert und praktisch erprobt, Lehrer:innenbildung, Bildungspläne und Unterrichtsmedien für die ethische Bildung an Schulen sind eingerichtet und entwickelt worden. Insgesamt scheint die ethische Bildung ein Erfolgsmodell, das auch von einem öffentlichen Interesse an grundsätzlichem Nachdenken in philosophischen Zeitschriften, Podcasts und Messen (z. B. PhilCologne) begleitet wird. Auf der anderen Seite zeigt sich eine zum Teil anhaltende Konkurrenz um Einfluss und Ressourcen. Insbesondere in der Lehrer:innenbildung an Hochschulen und Universitäten konnte sich die Fachdidaktik Philosophie/Ethik noch nicht befriedigend etablieren. Hier werden immer noch zu geringe Ressourcen bereitgestellt und es mangelt mitunter am Commitment der akademischen Philosophie, der philosophischen Seminare und Institute, für die Sache schulischer philosophisch-ethischer Bildung.

Deutschland

In Deutschland gibt es in den 16 Bundesländern verschiedene Konzepte ethisch-philosophischer Bildung, die für Grundschule, Sekundarstufe 1 und 2 noch weiter differenziert werden. Während in Bundesländern wie Baden-Württemberg oder Bayern das Ersatzfach zu Religion Ethik heißt, gibt es in Hamburg das Fach Philosophie, in Nordrhein-Westfalen das Fach Praktische Philosophie (Schirp 2002), in Niedersachsen das Fach Werte und Normen und in Brandenburg das Fach Ethik, Lebensgestaltung und Religionskunde. Eine eigene Tradition bildet das Philosophieren mit Kindern (Neißer & Vorholt 2012), in Mecklenburg-Vorpommern ist dies als Unterrichtsfach auch in der Grundschule eingeführt worden (Pfeiffer 2012). Oft, aber nicht ausschließlich, ist das Fach Philosophie die universitäre Bezugswissenschaft, welche von angehenden Lehrpersonen in Lehramtsstudiengängen studiert wird. Brandenburg geht einen Sonderweg mit den Bezugswissenschaften Philosophie, Religionswissenschaft, Soziologie und Psychologie für das Schulfach Ethik, Lebensgestaltung und Religionskunde. Nicht in allen Bundesländern wird Ethik in allen Klassenstufen als Alternative zum christlichen (und mittlerweile auch muslimischen) Religionsunterricht überhaupt angeboten – obwohl nur noch weniger als 50% der Deutschen einer christlichen Kirche angehören. So gibt es etwa in Baden-Württemberg in der Grundschule noch immer keine Alternative zum Religionsunterricht, das Fach Ethik beginnt erst in der fünften Klasse.

Österreich

In Österreich gibt es das Fach Philosophie und Psychologie in der Sekundarstufe 2 schon mit langer Tradition. Entstanden 1849 als *Philosophische Propädeutik* ist es damals als eine Vorbereitungswissenschaft für das Studium konzipiert worden. In der 11. Schulstufe wird Psychologie und in der 12. Schulstufe Philosophie unterrichtet, und zwar von ein- und derselben Lehrkraft, die beide Fächer an der Universität jeweils zu 50 % studiert. Liest man die Vorgaben des Organisationsplans von 1849, dann erscheint er heute ausgesprochen aktuell. Es wird ein Unterricht abgelehnt, der lediglich auf eine „encyclopädische Übersicht der einzelnen [...] Disziplinen“ abzielt. Eine solche gehöre lediglich an den Schluss eines umfassenden Studiums, würde aber „wenn sie an den Anfang, oder vielmehr vor den Anfang gestellt wird, das Interesse nur durch den Schein des Wissens [abstumpfen]“ (Organisationsplan, 178). Umso erstaunlicher ist es, dass die PP-Schulbücher in der Mehrzahl historisch und disziplinatorientiert aufgebaut sind und nicht problemorientiert und vernetzend. Und dies bei einer Lehrzeit von nur einem Jahr für jedes Fach. Es findet sich die Forderung, dass „[der Unterricht] mit den übrigen Lehrgegenständen in einen unterstützenden Zusammenhang treten muss“ (ibid, 176). Diese interdisziplinäre Ausrichtung ist für ein Fach wie Philosophie, das als Orientierungs-, Integrations- und Reflexionswissenschaft verstanden wird, heute noch dringlicher zu fordern als früher (Bussmann & Tulis-Oswald 2021).

Das Fach Ethik ist für all diejenigen, die keinen Religionsunterricht besuchen, nach einem fast 25jährigen Schulversuch als „Ersatzfach“ 2021 endlich als Pflichtfach für die Sekundarstufe 2 eingeführt worden. Grundlage waren unter anderem die stetig steigenden Abmeldungen vom Religionsunterricht sowie die gestiegene Anzahl konfessionsloser Schüler:innen. In der Öffentlichkeit wurden von den politischen Parteien immer wieder bestimmte Modelle kontrovers diskutiert: z.B. Ethik als Pflichtfach und Religion als zusätzliches Freifach oder Ethik und Religion als ein Fach. Der Lehrplan ist in dieser Frage deutlich: *Grundlagenwissenschaft* ist die Philosophie, die *zentrale fachliche Grundlage* ist die praktische Philosophie und als *Bezugswissenschaften* dienen alle Wissenschaften, die das menschliche Handeln erforschen – hierunter fallen sowohl die Theologien der verschiedenen Religionsgemeinschaften, die Wirtschaftswissenschaften, aber auch Chemie oder Medizin.

Die für die Ausbildung von Ethik-Lehrpersonen bis dahin von den Pädagogischen Hochschulen durchgeführten zweijährigen Hochschullehrgänge werden auslaufen, so dass nurmehr die neu etablierten universitären Ethikstudien verbindlich werden. Momentan ist die Ausweitung auf die SEK I in Planung, die Einführung des Philosophierens mit Kindern angedacht. Es wird in Zukunft zu diskutieren sein, ob an den Gymnasien der SEK II das

Fach Philosophie/Psychologie neben dem Fach Ethik bestehen bleibt oder ob ein neues Modell entwickelt werden sollte, das diese Fächer in sinnvoller Weise verbindet.

Schweiz

In der Schweiz gibt es im Umgang mit philosophischen Kompetenzen sprachregionale Unterschiede. In der deutschsprachigen Schweiz gehören sie seit der Publikation des Lehrplans 21 im Jahr 2014 in der Primarstufe (ca. 4.–12. Lebensjahr) zum Sachunterricht, der die Bezeichnung Natur, Mensch, Gesellschaft trägt (Trevisan & Helbling, 2018). Nach der Primarstufe teilt sich die Sekundarstufe in allen Sprachregionen in einen gymnasialen und einen nicht-gymnasialen Weg, eine Gesamtschule existiert in den oberen Schulstufen nicht. Auf der dreijährigen nicht-gymnasialen Sekundarstufe 1 thematisiert das Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft philosophische, religions- und sozialkundliche Aspekte des Lebens in einer pluralen Gesellschaft. Am Gymnasium hat das Fach Philosophie einen eigenen Lehrplan, der im Zuge der Maturitätsreform in den Jahren 2021–24 überarbeitet wird (www.matu2023.ch). In manchen Gymnasien wird Philosophie ähnlich wie auf der nicht-gymnasialen Sekundarstufe mit Religionskunde kombiniert. Diese religionskundlich ausgerichteten Fächer werden bekenntnisunabhängig im ganzen Klassenverband unterrichtet und folgen zunehmend einem religionswissenschaftlichen Profil (Helbling & Riegel, 2018).

Anders als in Deutschland oder Österreich ergibt sich an der Schule keine Konkurrenz zwischen konfessionellem Religionsunterricht und Philosophie / Ethik. Diese sind nicht als Alternativfächer konzipiert, da die kirchlichen Angebote nicht zum staatlichen Curriculum gehören und damit überwiegend außerhalb der Schule stattfinden (Jakobs, Ebel & Schmid, 2022).

Diese notgedrungen sehr kurze Darstellung macht deutlich: Die Formate und Konzepte ethisch-philosophischer Bildung sind vielfältig und höchst unterschiedlich. Doch die rechtliche und organisatorische Diversität möchten wir hier nicht weiterverfolgen. Vielmehr gehen wir davon aus, dass sich die Unterrichtsstunden oder -sequenzen sowie die Lernerfolge ethisch-philosophischer Bildung bei den Schüler:innen trotz ganz unterschiedlicher Bedingungen oft ähneln werden. Was für uns besonders zählt, ist die Bildungserfahrung in der Arbeit von Lehrpersonen und Schüler:innen. Was uns wichtig ist, ist der konkrete Unterricht, mithin das gemeinsame Philosophieren zu wichtigen Fragen des Lebens, der Gesellschaft oder der Welt. Daher streifen wir die Frage der institutionellen Organisation ethischer und philosophischer Bildung lediglich und fokussieren stattdessen inhaltliche Aspekte. Zwar scheinen in den Stellungnahmen der Autor:innen die unterschiedlichen Bedingungen und Traditionen in Deutschland, in Österreich

und in der Schweiz immer wieder durch. Unser Interesse liegt hingegen auf den Vorstellungen von Unterrichtsqualität. Diese sind eingebettet in vielfältige Spannungsfelder, die wir im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit ausloten möchten.

Spannungsfelder ethischer und philosophischer Bildung

Lehrpersonen müssen sich in ihrem selbst verantworteten Unterricht in didaktischen Antinomien positionieren. Dabei bleiben stets beide „Seiten“ eines Spannungsfeldes von Bedeutung, jede Lehrperson wird sie in Abstimmung mit den angestrebten Lernzielen jedoch etwas anders gewichten.

Eigene Urteilsfähigkeit vs. Wertetradierung durch die Schule

In der modernen Ethik ist der Ort des Ethischen seit der Aufklärung insbesondere das ethische Urteil. Tugenden, ethische Gefühle oder das Gute im Sinne eines tradierten Ethos scheinen demgegenüber erst in zweiter Linie wichtig. Doch andererseits brauchen unsere (Schul-)Gemeinschaften und unsere Gesellschaften als Ganze auch Werte: als Begründung für Regeln und Prinzipien sowie als Möglichkeiten von Orientierung und Sinnerfahrung. Urteilsfähigkeit und Wertetradierung sollten daher Hand in Hand gehen. Hinzu kommt: Das eigene ethische Urteil, die Autonomie, die individuelle Selbstbestimmung – all das sind nur scheinbar rein formale Operationen. Tatsächlich, darauf hat etwa Charles Taylor hingewiesen, stehen hier Werte, bzw. kulturelle moralische Güter der westlichen Moderne im Hintergrund (Taylor 1995, 1996). Für unseren Unterricht bedeutet das: Indem wir das eigene ethische Urteil fördern, vermitteln wir implizit stets auch individuelle Freiheitswerte sowie moralische und rechtliche Überzeugungen der Moderne. Doch wir können mehr tun: Wir sollten diese Werte auch explizit machen, wir sollten sowohl autonome Urteilskraft als auch Authentizität *als Werte* ansprechen, diskutieren und gemeinsam nach Praktiken suchen, die diesen Werten möglichst gut entsprechen (Thomas 2021, 167–177).

Ethisches Argumentieren und Urteilen vs. Solidarität, Empathie, Fürsorge

Aus dieser grundsätzlichen Frage, wofür Schule eigentlich zuständig ist, ergibt sich eine didaktische: Besteht ethische Bildung eher in formalen Fähigkeiten, wie dem ethischen Analysieren, Abwägen, Argumentieren und Bewerten ethischer Probleme und im begründeten Entscheiden? Oder ist es für die ethische Bildung wichtiger, den *Moral Sense* zu kultivieren, also die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen, mit ihnen mitzuleiden oder für sie zu

sorgen, wie etwa die Tradition der Mitleids- oder der Careethik betonen? Dies ist nicht nur eine grundsätzliche Frage, sondern auch bezogen auf verschiedene Themen oder Felder der Bildungspläne müssen wir jeweils neu überlegen und abwägen. Und wenn es beides sein soll: wie gewährleistet man, dass der Ziel- und Perspektivenwechsel von Lehrpersonen und Schüler:innen nachvollzogen und verstanden wird?

Objektivität vs. Subjektivität

Steht das ethisch Gute objektiv fest, losgelöst von allen Vorlieben, Abneigungen und bestimmten Wertungen, seien diese individuell, milieuspezifisch oder kultur- und epochenabhängig? Antike Positionen, etwa die platonische Schau der Idee des Guten, oder moderne Ethiken, wie der Utilitarismus oder Kants Pflichtethik, gehen von einer solchen Objektivität des Guten aus. Ein Blick in die Kulturgeschichte zeigt andererseits, wie verschieden die Ansichten über gutes und schlechtes Verhalten faktisch waren und immer weiter sind. Zudem steht hinter jedem ethischen Urteil ein Subjekt, das zwar möglichst objektive Gründe auf möglichst objektive Art und Weise abwägt, dies jedoch stets vor einem individuellen Erfahrungshintergrund tut, sodass unseren ethischen Urteilen immer auch etwas Subjektives anhaftet. Wir können auch sagen: Es sind jeweils *Menschen*, die als ethische Subjekte urteilen. Einige interkulturell forschende Moralphyscholog:innen und -philosoph:innen haben in den letzten Jahren beeindruckende Erkenntnisse über die kulturelle Bedingtheit, aber auch über interkulturelle Gemeinsamkeiten moralischer Gefühle *und* Urteile gewonnen (z. B. Haidt 2012). Es ist deshalb nicht nur ein Gebot der Redlichkeit, sondern auch der didaktischen Klugheit, dieses Spannungsfeld noch deutlicher zu adressieren und wesentliche Erkenntnisse aus der neueren Moralforschung sowohl für den Unterricht als auch für die Lehramtsausbildung nutzbar zu machen.

Lebensweltorientierung vs. Kanonorientierung

Soll Ethik-, bzw. Philosophieunterricht sich an den konkreten Fragen von Jugendlichen orientieren oder dient er eher der Einführung in die einflussreichsten Ansätze und Richtungen der Ethik? Für die Lebensweltorientierung spricht, dass die Schüler:innen hier gewissermaßen selbst zum Thema werden, wenn sie offene Fragen ihrer Lebenswelt diskutieren. Für die Kanonorientierung, die in der Sek I mitunter auch ohne Nennung konkreter Autor:innen wie Aristoteles oder Hobbes auskommen kann, spricht umgekehrt, dass unsere Diskussionen hier oft eine größere Durchdringungstiefe erreichen. Bedroht werden die Pole von Theorielosigkeit hier und *l'art pour l'art* dort. Einen Ausweg bietet das didaktische Paradigma der Problemorientierung, das, ausgehend von einer lebensweltlichen Situation, das phi-