

Ein fachspezifisches Modell ethischer Kompetenz für den Deutschunterricht

Die fachspezifische Förderung einer ethischen Persönlichkeitsbildung ist auch eine Aufgabe des Deutschunterrichts. So postuliert u.a. der Lehrplan Deutsch für Gymnasien in Bayern (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017):

Es ist ein Ziel des Deutschunterrichts am Gymnasium, die Schülerinnen und Schülern dabei zu unterstützen, sich zu eigenständigen Persönlichkeiten zu entwickeln, die für sich und andere Verantwortung übernehmen. Besonders im Umgang mit literarischen Texten begegnen die Schülerinnen und Schüler exemplarischen ethisch-moralischen Fragestellungen. Sie hinterfragen Handlungsmotive und überprüfen, welche Konsequenzen sich aus bestimmten Verhaltensweisen für den Einzelnen und die Gemeinschaft ergeben.

Die Zugangsweisen für eine solche von den Lehrplänen anvisierte (auch) ethisch grundierte Persönlichkeitsbildung sind zweierlei: Einerseits bergen viele literarische, pragmatische oder andere mediale Texte, die im Deutschunterricht ohnehin behandelt werden, ethische Fragestellungen. Diese können – und müssen je nach Text unter interpretatorischen Gesichtspunkten ggf. sogar – bei der Arbeit mit den Texten explizit im Unterricht integriert werden. Die Förderung von fachspezifischen Kompetenzen wie Lesekompetenz, Textanalyse und -interpretation, ästhetisches Lernen u.a.m. wird integrativ mit der Arbeit an textlich präsentierten ethischen Fragestellungen verbunden. Dies geschieht idealerweise so, dass die unterrichtliche Behandlung der Texte auch auf eine ethisch-moralische Persönlichkeitsbildung zielt. Andererseits lassen sich Inhalte, Gegenstände und Methoden des Deutschunterrichts natürlich thematisch bewusst so auswählen, dass ethische Themen mitverhandelt werden können und der Deutschunterricht dem Anspruch fachspezifischer ethisch-moralischer Persönlichkeitsbildung tatsächlich gerecht wird. Da SchülerInnen durchaus großes Interesse an verschiedenen ethischen Fragestellungen zeigen – sei es beispielsweise die zwischenmenschliche Beziehungsebene betreffend, seien es eher Fragestellungen aus den Bereichen Umwelt, Medien oder Technologieentwicklung – kann darüber hinaus zusätzliche Motivation der SchülerInnen aufgebaut werden, sich im Deutschunterricht mit den eingesetzten Texten und Methoden zu beschäftigen.

Gespräche mit Deutsch-Lehrkräften – die idealerweise empirisch zu prüfen wären – lassen darauf schließen, dass der formale Anspruch der (ethischen) Persönlichkeitsbildung vielen bekannt ist und sie auch durchaus versuchen, diesen einzulösen. Dies geschieht jedoch offenbar weitgehend ohne strukturierte didaktische Kompetenz- oder Phasen-Modelle.

Um den Anspruch der ethischen Persönlichkeitsbildung als ein wichtiges Element und Ziel des Deutschunterrichts strukturierter als bisher umsetzen zu können, werde ich im Folgenden daher einen (heuristischen) Vorschlag für ein fachspezifisches Kompetenzmodell vorstellen, das als Phasenmodell für den Umgang mit textlich präsentierten ethischen Fragestellungen – und zwar insbesondere bei textlich präsentierten, ethisch grundierten Urteils- oder Handlungsentscheidungen – adaptiert werden kann. Da ein solches bisher für den Deutschunterricht noch nicht existierte, kann es auf der Grundlage bereits erarbeiteter Modellierungen für andere Fächer entwickelt werden.¹

Mit meinem Modellierungsvorschlag speziell für den Deutschunterricht wird eine bislang elementare Lücke zwischen den Anforderungen der Lehrpläne und der unterrichtlichen Praxis, die durch die

¹ Die Inhalte dieses Beitrags waren Grundlage für die Erarbeitung des Moduls ‚Fachspezifische Förderung ethischer Kompetenzen im Deutschunterricht‘ im Kurs „Ethische Bildung im Deutschunterricht“ der *Virtuellen Hochschule Bayern* (2019, www.vhb.org); für die jetzige Publikation wurde im Kompetenzmodell die Reihenfolge der Teilkompetenzen leicht geändert. Basierend auf den Inhalten dieses Beitrags mit dem bereits in der Reihenfolge geänderten Kompetenzmodell wurde ein adaptiertes Modell für das Reflektieren, Urteilen und Handeln in Dilemmasituationen entwickelt, die Grundrechte und -werte des Grundgesetzes betreffen (vgl. Kretschmann 2019 und 2021).

Fachdidaktik noch nicht hinreichend berücksichtigt wurde, geschlossen: Während sich bisherige didaktische Studien eher auf die Arbeit mit einzelnen ‚Werten‘² im Umgang mit literarischen Texten konzentrierten und in der Fachwissenschaft ‚moralische‘, ggf. auch ‚ethische‘ Potenziale literarischer Texte oder Filme aufgezeigt wurden³, zielt meine Modellierung auf einen umfassenderen ethischen Rahmen, bei dem unter Berücksichtigung der Förderung fachspezifischer Kompetenzen im Deutschunterricht systematisch unterrichtliche Phasen geplant werden können, die eine ethisch-moralische Persönlichkeitsbildung mit in den Blick nehmen.

1. Grundlagen – Ein kurzer Überblick

Ethische Kompetenz ist Menschen nicht in die Wiege gelegt. Sondern es sind sowohl neurobiologische Reifungsprozesse als auch entwicklungspsychologische Veränderungen für ihre Entwicklung vonnöten, zu denen im Zuge aktueller technischer und methodischer Entwicklungen in der neurobiologischen Forschung ganz neue Fragestellungen entwickelt werden. So haben jüngere neurobiologische Untersuchungen u.a. gezeigt, dass der orbito-frontale Cortex im Großhirn sich über die Kindes- und Jugendjahre langsam ausbildet; mit etwa 18 Jahren ist er voll ausgeprägt. Erst dann scheinen die

² Vgl. z.B. Jürgen Kretz: „Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler“. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 30, 1978, S. 498-502. Kaspar H. Spinner: „Literaturunterricht und moralische Entwicklung“. In: *Praxis Deutsch* 16/95: *Literatur und Moral*, 1985, S. 13-19. Petra Küchler-Sakellariou: „Zur ethischen Dimension des Deutschunterrichts. Überlegungen zur Förderung moralischer Reflexions- und Handlungskompetenz“. In: *Deutschunterricht* 3, 1999, S. 189-195. Dies.: „Wertorientierung im Literaturunterricht“. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2001, S. 126-141. Anita Schilcher: *Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre: Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2001. Anselm Sabine u.a. (Hrsg.): *Werte – Worte – Welten: Werteerziehung im Deutschunterricht*. Hohengehren: Schneider, 2012. Sabine Anselm; Sieglinde Grimm; Berbeli Wanning (Hrsg.): *Er-lesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur*. Göttingen: Rupprecht, 2019.

³ Hierzu wurde und wird insbesondere in der englischsprachigen Literaturwissenschaft und Philosophie bereits intensiv gearbeitet, die deutsche Literatur- bzw. Geisteswissenschaft hat den so genannten *ethical turn* erst später vollzogen (u.a. Christine Lubkoll; Oda Wischmeyer (Hgg.): *„Ethical Turn“? Geisteswissenschaft in der Verantwortung*. Paderborn: Fink, 2009.). Vgl. z.B. Sibylle Baumbach; Herbert Grabes; Ansgar Nünning (Hrsg.): *Literature and Values. Literature as a Medium for Representing, Disseminating and Constructing Norms and Values*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2009. Robert Coles: *The Call of Stories. Teaching and Moral Imagination*. New York: Mariner, 1990. Stephen K. George (ed.): *Ethics, Literature, Theory. An Introductory Reader*. Oxford: Sheed & Ward, 2005. Herbert Grabes (ed.): *Literature and Philosophy. REAL. Yearbook of Research in English and American Literature* 13. Tübingen: Narr, 1997. Volker Kapp; Dorothea Scholl: *Literatur und Moral*. Berlin: Duncker & Humblot, 2011. Martha Nussbaum: *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Dies.: *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press, 1990. Claudia Öhlschläger (Hrsg.): *Narration und Ethik*. München: Wilhelm Fink, 2009. Frank Palmer: *Literature and Moral Understanding: A Philosophical Essay on Ethics, Aesthetics, Education, and Culture*. Oxford: Clarendon, 1992. D. D. Raphael: „Can Literature Be Moral Philosophy?“ In: *New Literary History* 15/1: *Literature and/as Moral Philosophy*, 1982, S. 1-12. Peter Singer; Renata Singer (eds.): *The Moral of the Story: An Anthology of Ethics Through Literature*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2005. Craig Taylor: „Literature, Moral Reflection and Ambiguity“. In: *Philosophy* 86/1, 2011, S. 75-93. Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.): „The Enigma of Good and Evil: The Moral Sentiment in Literature“. In: *Analecta Husserliana*, 85/2005. Ferran I. Venrell: „Can Literature be Moral Philosophy? A Sceptical View on the Ethics of Literary Empathy“. In: Hüscher, S. (Ed.): *Philosophy and Literature and the Crisis of Metaphysics*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011. Oliver F. Williams (ed.): *The Moral Imagination. How Literature and Films Can Stimulate Ethical Reflection in the Business World*. Notre Dame: Univ. of Notre Dame Press, 1998. Tzachi Zami: *Double Vision: Moral Philosophy and Shakespearean Drama*. Princeton: Princeton University Press, 2007. Jutta Zimmermann; Britta Salheiser (Hgg.): *Ethik und Moral als Problem der Literatur und Literaturwissenschaft*. Berlin: Duncker & Humblot, 2006. Paul Michael Lützel; Jennifer Kapczynski: *Die Ethik der Literatur. Deutsche Autoren der Gegenwart*. Göttingen: Wallstein, 2011. Stephanie Waldow: *Ethik im Gespräch. Autorinnen und Autoren über das Verhältnis von Ethik und Literatur heute*. Bielefeld: transcript, 2011.

neurobiologischen Grundlagen für eine kognitiv wie affektiv komplexe ethische Wahrnehmung und Reflexion auf höchsten Niveaus vorhanden zu sein – was jedoch nicht bedeutet, dass dies auch automatisch auf höchsten Niveaus geschieht (vgl. Spitzer 2003; Damasio 2004).

Hierfür sind wiederum entwicklungspsychologische Reifeprozesse eine Voraussetzung, wie sie insbesondere Lawrence Kohlberg seit Ende der 1950er Jahre basierend auf den Forschungen Jean Piagets zur kognitiven Entwicklung von Kindern in seinem bekannten Stufenmodell der moralischen Entwicklung beschrieben hat. Ausgehend von ethischen Dilemmata hat er in Längsschnittstudien untersucht, wie Kinder und Jugendliche diesen argumentativ begegnen. Die Antworten hat Kohlberg in drei Niveaustufen zusammengefasst, die jeweils in zwei Stufen weiter unterteilt werden (vgl. Kohlberg 1996; kürzer zusammengefasst in Heidbrink 1996, 62-83). Die drei Niveaustufen – ‚Präkonventionelles Niveau‘, ‚Konventionelles Niveau‘ und ‚Postkonventionelles Niveau‘ – unterscheiden sich hinsichtlich der Orientierung von Kindern und Jugendlichen bei ihren Handlungsvorschlägen in Entscheidungssituationen an ethisch-moralischen Prinzipien und hinsichtlich der Perspektive, die sich vom nahen Umfeld hin zur Gesellschaft und einer universalistischen Sichtweise weitet:

(I) **Präkonventionelles Niveau:** Diese Ebene entspricht dem Niveau der meisten Kinder bis zum neunten Lebensjahr.

1. Stufe – Orientierung an Strafe und Gehorsam: Die von Autoritäten (z.B. Eltern) aufgestellten Regeln werden befolgt, um Strafe zu vermeiden; die Regeln selbst werden nicht hinterfragt.
2. Stufe – Instrumentell-relativistische Orientierung: Bedürfnisse werden instrumentell befriedigt. Kinder reagieren kooperativ auf kooperatives Verhalten und üben Rache für ihnen zugefügtes Leid. Abstraktere Prinzipien wie ‚Gerechtigkeit‘ werden nicht berücksichtigt.

(II) **Konventionelles Niveau:** Dieser Ebene ist der Großteil der Jugendlichen und Erwachsenen zuzuordnen.

3. Stufe – Orientierung an personengebundener Zustimmung: Moralische Erwartungen Anderer werden erkannt und ihnen entsprochen, nicht nur aus Angst vor Strafe. Die Intention findet bei der Handlungsbewertung Berücksichtigung („Er/Sie hat es doch gut gemeint“).
4. Stufe – Die Orientierung an Recht und Ordnung: Die Bedeutung moralischer Normen für das Funktionieren der Gesellschaft werden erkannt und befolgt („*law and order*“). Die Perspektive weitet sich vom unmittelbaren Umfeld auf die gesellschaftliche Ebene.

(III) **Postkonventionelles Niveau:** Nur eine Minderheit von Erwachsenen erreicht diese Ebene, meistens erst nach dem 20. Lebensjahr.

5. Stufe – Die legalistische Orientierung am Sozialvertrag: Moralische Normen werden hinterfragt und nur noch als verbindlich angesehen, wenn sie gut begründet sind (z.B. Idee eines Gesellschaftsvertrags). Aufgrund der Gerechtigkeit oder der Nützlichkeit für alle werden bestimmte Normen akzeptiert.
6. Stufe – Die Orientierung am universalen ethischen Prinzip: Das richtige Handeln wird nicht mehr mit gesellschaftlich geltenden moralischen Regeln, sondern mit abstrakteren ethischen Prinzipien begründet (z.B. Kants kategorischer Imperativ).

Kohlbergs Modell hat insgesamt breite Anerkennung gefunden, auch wenn es inzwischen in mancherlei Hinsicht ergänzt wurde (z.B. Becker 2011). So wurde u.a. die stark rationale Ausrichtung kritisiert und die Rolle von Emotionen (z.B. Scham, Empörung, Verachtung, Schuldgefühl, Stolz) in moralisch-ethischen Entscheidungssituationen etwa durch den amerikanischen Forscher Jonathan Haidt betont; zudem scheint die Intensität der emotionalen Wirkung bei der Präsentation eines ethischen Problems eine Rolle dafür zu spielen, ob das Problem überhaupt als solches wahrgenommen wird (z.B. Nunner-Winkler 2007). Gertrud Nunner-Winkler hat die frühkindliche Moralentwicklung in den Fokus gerückt und herausgearbeitet, dass bereits in vorschulischem Alter Kinder ein ausgeprägteres Moralbewusstsein haben, als von Kohlberg vermutet. Und Carol Gilligan erweiterte Kohlbergs Modell um Fragestellungen zur geschlechtsspezifischen Ausprägung von Moral (die in nachfolgenden Forschungen jedoch nicht unbedingt bestätigt werden konnten) (Gilligan 1993).

Für die Förderung der ethischen Reflexions-, Urteils- und Handlungsfähigkeit im Unterricht muss insgesamt also beachtet werden, dass die SchülerInnen erst ab einem bestimmten Alter überhaupt in der Lage sind, eine zunächst stark egozentrisch geprägte Perspektive hin zu anderen Menschen bzw. zur Gesellschaft auszudehnen oder auf einem gewissen Abstraktionsniveau ethisch zu denken und zu argumentieren. Inhalte und Anforderungen an das ethische Denken im Unterricht müssen diesen Voraussetzungen entsprechen. Idealerweise fördert der Unterricht die Entwicklung hin zur nächsthöheren Stufe, etwa durch die Behandlung von textlich präsentierten ethischen Problemstellungen, mit denen sich die SchülerInnen auseinandersetzen (Georg Lind hat hierzu die Methode der Dilemmadiskussion ausgearbeitet).

2. Vergleichsmodelle aus anderen Fächern

Für andere Disziplinen bzw. auch Unterrichtsfächer wurden bereits sowohl Phasen- als auch Kompetenzmodelle zur ethisch-moralischen Reflexion, Urteilsbildung und Handlungsplanung entwickelt. Diese können als Vergleichsmodelle für eine fachspezifische Modellierung für den Deutschunterricht herangezogen werden.

Ein Standardmodell für ethisch-moralisches Urteilen stellt beispielsweise ein Phasenmodell des evangelischen Theologen Heinz Eduard Tödt aus den 1970er Jahren dar, das bis heute u.a. von Religions- und Ethik-Lehrkräften (ggf. geringfügig adaptiert) im Unterricht eingesetzt wird.

Seiner Modellierung stellt Tödt voraus, dass „die faktische Urteilsbildung in aller Regel ein *iterativer* Prozess sein dürfte, in welchem die einzelnen Sachmomente des gedanklichen Urteilsverlaufs mehrfach und in verschiedener Reihenfolge ins Spiel kommen und durch ihre wechselseitige Beleuchtung immer schärfer herausgearbeitet werden, bis es zum Urteilsentscheid kommt“ (Tödt 1988, 29).

Er unterscheidet dann sechs Schritte der ‚sittlichen Urteilsfindung‘ (ebd., darin: „2. Versuch einer ethischen Theorie sittlicher Urteilsbildung“, 21-47):

1. Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung eines Problems als eines sittlichen (im Unterschied u.a. zu ökonomischen, technischen, juristischen Problemen, die mit entsprechender ‚praktischer‘ Sachkompetenz gelöst werden können; die motivationale Disposition, ein ‚sittliches‘ Urteil als solches überhaupt anzuerkennen, wird hervorgehoben)
2. Situationsanalyse (Analyse des sittlichen Problems in einer konkreten Situation und einem konkreten Kontext)
3. Beurteilung von Verhaltensoptionen (Handlungsoptionen werden entworfen und Folgen abgeschätzt)
4. Prüfung von Normen, Gütern und Perspektiven (Abgleich der Handlungsoptionen mit dafür ausschlaggebenden Normen, z.B. Profiteffizienz vs. christliche Gebote)
5. Prüfung der sittlich-kommunikativen Verbindlichkeit von Verhaltensoptionen (u.a. entlang des kategorischen Imperativs von Kant; „[j]eder Mensch sollte in dieser Situation und unter den gleichen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen sich so verhalten, wie es der in Aussicht genommene Urteilsentscheid gebietet“ (ebd., 40))
6. Der Urteilsentscheid

Als siebter Punkt wird mitunter die Evaluation des Urteils im Rückblick noch hinzugefügt.

In einer neueren Publikation aus dem Jahr 2011 unterscheiden die Schweizer Philosophen Barbara Bleisch und Markus Huppenbauer in einem theoretischen Zugriff fünf Schritte der ethischen Urteilsbildung (Bleisch/Huppenbauer 2011):

1. Analyse des Ist-Zustandes

2. Die moralische Frage benennen
3. Analyse der Argumente
4. Evaluation und Entscheidung
5. Implementierungsfragen

Hierbei berücksichtigen sie im fünften Schritt Fragen der politischen oder juristischen Umsetzbarkeit von ethisch grundierten Entscheidungen.

Während die beiden oben genannten Modelle nicht primär für den schulischen Unterricht gedacht waren, haben zuletzt auch Vertreter der Fachdidaktiken bzw. der Schulpraxis Modellierungen vorgeschlagen. Im Zuge der Wende hin zur Kompetenzorientierung in den Bildungswissenschaften wurden dabei für die ethische Bildung im schulischen Kontext in jüngster Zeit ethische (Teil-)Kompetenzen stärker in den Blick genommen. Dies schlägt sich in ersten fachspezifischen Kompetenzmodellen ethischen Reflektierens, Urteilens und Handelns nieder, die für unterschiedliche Schulfächer entwickelt wurden.

Eine zentrale Basis hierfür ist die Kompetenzdefinition von Weinert und Klieme, die inzwischen der Entwicklung schulischer Lehrpläne zugrunde gelegt wird. Kompetenzen sind demgemäß „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, 27). Insbesondere Klieme hob hervor, dass solche Kompetenzen immer auch im Zusammenhang des Fachbezugs zu sehen sind: „Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden.“ (Klieme 2004, 12)

Ethische Kompetenz ist somit im Kern als eine Problemlösefähigkeit in ethisch relevanten Urteils- oder Handlungssituationen zu verstehen. Zugleich hat ethische Kompetenz im Fachunterricht immer auch eine fachspezifische Dimension: Ethische Kompetenz im Philosophie- oder Biologieunterricht ist aufgrund der jeweils unterschiedlichen Inhalte, Gegenstände, Methoden, Lernziele bzw. Zielkompetenzen etwas anders konturiert als jene im Deutschunterricht.

In einer Handreichung des Landesbildungsservers Baden-Württemberg *Ethische Kompetenz. Moralisches Handeln und ethisches Reflektieren* für Evangelische Religionslehre in der Sekundarstufe I werden beispielsweise in einem heuristischen Zugriff – ohne empirische Testung – folgende Teilfähigkeiten von ethischer Kompetenz unterschieden und als Ziele unterrichtlicher Arbeit benannt, die wiederum starke Ähnlichkeiten mit dem Phasenmodell von Tödt aufweisen:⁴

1. SchülerInnen können die Situation als moralisches Problem oder Herausforderung erkennen.
2. SchülerInnen können die Situation hinsichtlich der beteiligten Personen, der Umstände etc. analysieren.
3. SchülerInnen können mögliche Handlungsoptionen und deren Folgen gedanklich entwickeln sowie argumentativ gegeneinander abwägen.
4. SchülerInnen können Handlungsoptionen unter Berücksichtigung zentraler moralischer Aussagen der Bibel (d.h. biblisch-ethischer Normen) kritisch prüfen.
5. SchülerInnen können auf der Grundlage ihrer Überlegungen entscheiden und ggf. handeln.

⁴ Vgl. z.B. die Lehrerhandreichung für Evangelische Religionslehre auf dem Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg *Aufbauendes Lernen in der Sekundarstufe I. Beispiel: Ethische Kompetenz* (Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg o.J., 6).

Katja Reitschert und Corinna Hößle erarbeiteten 2007 für die Biologiedidaktik eine Modellierung ethischer Bewertungskompetenz, wie sie u.a. in den KMK Bildungsstandards für die Sekundarstufe I für das Fach Biologie als einer von vier großen Bereichen, „Bewerten“, vorgesehen ist (KMK 2004). Hierfür begutachteten sie in der Biologiedidaktik vorhandene theoretische Modellierungen; Grundkompetenzen aus der Philosophie wurden ebenfalls hinsichtlich ihrer Eignung für die Biologiedidaktik geprüft (sie beziehen sich auf Pfeifer 2003; Dietrich 2004; Mandry 2005). Insgesamt postulierten sie schließlich acht Teilfähigkeiten von Bewertungskompetenz bei biologieethischen Fragestellungen (Reitschert/Hößle 2007, 127-131):

1. Wahrnehmen und Bewusstmachen moralisch-ethischer Relevanz: Ein ethisch-moralisches Problem wird (affektiv-intuitiv wie kognitiv) in einer Situation erkannt, formuliert und anerkannt.
2. Wahrnehmen und Bewusstmachen der Quellen der eigenen Einstellung: Die sozialen und kulturellen Einflüsse auf eigene Einstellungen werden reflektiert.
3. Folgenreflexion: Hypothetische Folgen eines Urteils werden antizipiert und abgewogen.
4. Beurteilen: Sowohl die enthaltenen Fakten eines Sachverhalts als auch die Gründe für bzw. gegen eine Handlung und die dahinterliegenden Werte werden analysiert.
5. Ethisches Basiswissen: Die Bedeutung zentraler Fachbegriffe – besonders „Moral, Wert, Norm“ – wird gekannt und die Begriffe werden korrekt gebraucht.
6. Urteilen/Schlussfolgern: Es geht um den Mut und die Fähigkeit, ein eigenes reflektierte und begründet Urteil formulieren zu können.
7. Argumentieren: Es kann gemäß ethischer Prinzipien argumentiert werden.
8. Perspektivenwechsel: Positionen anderer Personen können nachvollzogen und reflektiert werden; gemäß Kohlberg weitet sich mit zunehmender Reife die Perspektive vom unmittelbaren Umfeld, zu dem eine enge sozial-emotionale Bindung besteht, hin zur gesellschaftlichen Perspektive.

In diesem Modell ist die Folgenreflexion enthalten, jedoch keine explizite Handlungsplanungskompetenz, da primär das biologieethische Bewerten, nicht das Handeln im Fokus steht. Das Modell lässt sich nicht mehr einfach in Phasen übertragen, sondern versucht tatsächlich verschiedene Teilkompetenzen zu identifizieren.

Mit einer qualitativen Inhaltsanalyse von 17 leitfadengestützten Interviews mit SchülerInnen einer 10. Realschulklasse zum Thema Präimplantationsdiagnostik wurden Anhaltspunkte für verschiedene Niveaustufen für drei Teilkompetenzen (Wahrnehmen und Bewusstmachen moralisch-ethischer Relevanz; Folgenreflexion; ethisches Basiswissen) empirisch ermittelt. Angesichts der nur exemplarischen Auswahl an Teilkompetenzen und der geringen Stichprobengröße handelt es sich allerdings noch nicht um ein empirisch völlig abgesichertes Modell.

Dietrich Benner und Roumina Nikolova haben 2016 die Ergebnisse einer ersten umfassenderen empirischen Erhebung zu *Ethisch-moralische[r] Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*, die aus einem größeren DFG-Projekt (ETiK: „Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen“) hervorging, publiziert (Benner/Nikolova 2016). Hierbei unterschieden sie zunächst in einer theoretischen Modellierung drei größere Teilkompetenzen von ethischer Kompetenz: ethisch-moralische Grundkenntnisse, ethisch-moralische Urteilskompetenz und ethisch-moralische Handlungsplanungskompetenz.

- Unter ethisch-moralischen Grundkenntnissen verstehen sie „[...] elementare Unterscheidungen und begriffliche Abgrenzungen, die in den philosophischen Ethiken

der Tradition entwickelt und unterschiedlich ausgelegt worden sind“; sie „stellen die wissensbasierte Komponente einer reflektierenden ethisch-moralischen Kompetenz dar“ (ebd., 33).

- Ethisch-moralische Urteilskompetenz „baut auf unterrichtlich zu erschließenden Grundkenntnissen auf und führt zugleich über diese hinaus. [Sie] [...] meint die Fähigkeit, moralische Probleme nach Maßgabe verschiedener ethischer Urteilsformen analysieren und reflektieren zu können.“ (ebd.)
- Ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz schließlich ist „eine ethisch ausgewiesene moralische Handlungsentwurfskompetenz, welche moralische Entscheidungen begründen und moralische Handlungen mit anderen abstimmen zu können erlaubt.“ (ebd.)

Im Unterschied zu Hößle/Reitschert werden Teilkompetenzen, die für die Biologiedidaktik unterschieden werden, hier weitgehend zusammengefasst, v.a. in der Teilkompetenz ‚ethisch-moralische Urteilskompetenz‘.

Auch wenn Benner/Nikolova auf den Weinertschen Kompetenzbegriff rekurren, betonen sie für ihre Forschungsarbeit in Übereinstimmung mit anderen Vertretern der Ethikdidaktik, dass das Einüben ethischer Reflexions-, Urteils- und Handlungsplanungskompetenz nicht mit einer im realen Leben gezeigten Handlungsfähigkeit gleichzusetzen ist; hierfür sind situationsabhängig Faktoren wie Mut, Motivation etc. zentrale Voraussetzungen (ebd., 33):

Das Wissen um mögliche Bearbeitungen von ethisch-moralischen Problemstellungen kann zudem nicht mit dem Vollzug einer angemessenen Handlung im Ernstfall gleichgesetzt werden. Die Testaufgaben zur Erfassung ethisch-moralischer Kompetenz und deren Teilkompetenzen zielen im Unterschied zum Weinertschen Kompetenzbegriff nicht auf einen direkten Nutzen bzw. eine im Ernst des Lebens zu tätige Anwendung des im Unterricht Gelernten. Sie beurteilen insbesondere nicht die Moral der Probanden. Vielmehr sollen mit ihnen schulisch vermittelte ethisch-moralische Kompetenzen erfasst werden, die auf die Fähigkeit rekurren, moralische Probleme zu erkennen und zu ihnen aus unterschiedlichen Perspektiven Stellung zu nehmen.

Auch Benner und Nikolova haben in einer empirischen Erhebung Niveaustufen zu den Teilkompetenzen erhoben, indem 6.084 SchülerInnen der neunten und zehnten Jahrgangsstufen verschiedener Schularten an Berliner Schulen Multiple Choice-, teiloffene Fragen und offene Fragen in Fragebögen beantworteten. Es sollten hierbei Lernstände eruiert werden, die das Ergebnis schulischer Lernprozesse waren („So genannte ‚Gut-Menschen-Aufgaben‘, die auf sozial erwünschte Antworten abzielen, wurden weitgehend ausgeklammert.“; ebd.).

Interessant aus deutschdidaktischer Perspektive ist die Anmerkung von Benner/Nikolova zum Prozess der Aufgabenentwicklung (ebd., 79):

Die Annahme, die Arbeit mit Auszügen aus literarischen Texten werde sich für die Arbeit mit offenen Fragestellungen als fruchtbar erweisen, konnte nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigt sich, dass der Einsatz literarischer Texte in Testaufgaben zu letztlich nicht auflösbaren Schwierigkeiten bei der Abgrenzung zwischen ethisch-moralischen Teilkompetenzen, Lesekompetenz und literarischen Kompetenzen führte. Daraufhin musste dieser anfänglich eingeschlagene Weg verworfen werden. Sinnvoller für die Arbeit mit offenen Aufgabenstellungen erweist sich der Einsatz von Fallbeispielen, welche Testperson[en] auffordern, von unterschiedlichen Positionen aus Stellung zu beziehen.

Die Schwierigkeiten, die die Arbeit mit literarischen Texten für die Modellierung eines ethischen Kompetenzmodells für den Philosophieunterricht mit sich brachte, deuten umgekehrt auf eine fachspezifische Dimension ethischer Kompetenz, die für die Arbeit mit Texten als einem zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts bei einer deutschdidaktischen Modellierung ethischer Kompetenz

berücksichtigt werden muss.⁵ Diese fachspezifische Dimension umfasst z.B. das Lesen und Verstehen literarischer und pragmatischer Texte; das Hören bzw. Hören und Sehen sowie Verstehen auditiver wie audiovisueller Texte; Fragen der besonderen ästhetischen Gestaltung ethischer Problemstellungen und ihrer Wirkung, ggf. in Zusammenhang epochenspezifischer Merkmale oder autopoietischer Aussagen zur Textintention; den Vergleich der Darstellung und Wirkung ähnlicher ethischer Problemstellungen in verschiedenen Textsorten, Medien, Epochen.

Während Benner/Nikolova den Versuch unternommen haben, ein empirisch abgesichertes Kompetenzmodell zu konturieren, wurden für den Ethik-Unterricht heuristisch weitere Kompetenzmodelle entworfen, so u.a. auf der Grundlage von Experteninterviews in der Dissertation von Anita Rösch (Rösch 2009; inzw. 3. Aufl. 2012) und u.a. im Rückgriff auf diese von Frank Troue und Joachim Schweizer in ihrem Buch *Einfach und sicher bewerten im Fach Ethik. Kompetenzorientierter Unterricht – Ideen und Vorlagen zur Leistungsmessung und Bewertung* (Troue/Schweizer 2016, 9-10):

Sachkompetenz (kurz: SK), auch Fachkompetenz

Sachkompetente Schüler können

- ethisch bedeutsame Phänomene und Sachverhalte beschreiben, einordnen und deuten.
- über grundlegende, strukturierte Kenntnisse verschiedener Religionen und ihrer Ethik verfügen.
- über bewährte lebenspraktische Einsichten mithilfe ihrer Kenntnis philosophischer Denkweisen verfügen und diese im Hinblick auf die eigene Lebenswelt reflektieren.
- nach dem Ganzen der Wirklichkeit sowie dem Grund und Sinn der persönlichen Existenz fragen.
- über Wissen zu Themenfeldern der angewandten Ethik (z.B. Medizinethik, Wirtschaftsethik, Umweltethik, Friedensethik) verfügen.
- über Kenntnisse zu Weltanschauungen und Religionen zur Erweiterung bzw. Überprüfung des eigenen Welt- und Menschenbildes verfügen.
- über Wissen über Bedingungen und auch Probleme des Zusammenlebens verfügen.

Wahrnehmungskompetenz (kurz: WK), auch Darstellungsfähigkeit

Wahrnehmungskompetente Schüler können

- bedeutsame Phänomene und Sachverhalte wahrnehmen, z.B. letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens.
- durch Achtsamkeit und Aufmerksamkeit differenziert wahrnehmen, wobei Weltoffenheit, Aufgeschlossenheit und eine produktive Neugier die Basis hierfür bilden.
- durch genaues Sehen und „Dahinterschauen“ Selbstverständliches als fragwürdig erkennen und so die Mehrdimensionalität von Wirklichkeit in den Blick nehmen.

Deutungskompetenz (kurz: DK), auch Hermeneutikkompetenz

Deutungskompetente Schüler können

- in Lebenszeugnissen und ästhetischen Ausdrucksformen (Literatur, Bildern, Musik, Werbung, Filmen) Antwortversuche auf menschliche Grundfragen entdecken und fachsprachlich korrekt darstellen.
- ihre persönlichen Erfahrungen sowie das eigene Selbst- und Weltverständnis ausdrücken und reflektieren.
- fremdes Verhalten verstehen und eigenes Verhalten reflektieren.

Kommunikationskompetenz (kurz: KK), auch Dialogkompetenz

Kommunikationskompetente Schüler

⁵ Dass gerade für das Verständnis literarischer Texte ganz andere Kompetenzen erforderlich sind als etwa für Verständnis pragmatischer Texte, hat Volker Frederking u.a. in empirischen Projekten klar bestätigt (vgl. u.a. Frederking 2013).

- verfügen über eine vertiefte Sprachkompetenz im ethischen Argumentieren.
- verfügen über die Fähigkeit und die Fertigkeit zu vorurteilsfreier und wertschätzender Kommunikation.
- können Kriterien für einen konstruktiven und fruchtbaren Dialog entwickeln und diese in der Praxis umsetzen.
- können die Perspektive eines anderen einnehmen (vgl. Empathie als Voraussetzung für Perspektivenwechsel) und dadurch die eigene Sichtweise erweitern sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede von weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Dialog argumentativ verwenden.
- achten und respektieren Überzeugungen Andersdenkender.

Urteilskompetenz (kurz: UK), auch Urteilsfähigkeit

Achtung: Urteilskompetenz setzt Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz voraus.

Urteilskompetente Schüler können

- in Kenntnis der in der jeweiligen Gesellschaft gültigen Normen werteinsichtig urteilen.
- Moralprinzipien, die andere Menschen angewendet haben, reflektieren und gegebenenfalls als Orientierungshilfe für das eigene Leben verwenden.
- in ethischen Fragen und Problemstellungen – entsprechend ihrem jeweiligen Lern und Entwicklungsstand – begründet einen eigenen Standpunkt entwickeln und vertreten.
- Vorurteile bewerten, beurteilen und revidieren sowie einen eigenen Standpunkt in dialogischer Auseinandersetzung mit anderen Positionen abwägen und überprüfen.
- vernunftgeleitet und moralisch urteilen, sodass sie in der Lage sind, persönliche Entscheidungen zu treffen.

Partizipationskompetenz (kurz: PK), auch Handlungskompetenz

Achtung: Partizipationskompetenz erwächst aus Sach- und Urteilskompetenz. Sie kann im Ethikunterricht nur langfristig angebahnt werden und weist oftmals über den schulischen Kontext hinaus.

Partizipationskompetente Schüler können

- auf der Grundlage einer verlässlichen moralischen Orientierung in der Welt an gesellschaftlicher Praxis begründet und entschieden (nicht) teilnehmen.
- Einsichten und Erkenntnisse projekt-, produkt- und handlungsorientiert umsetzen.
- Verantwortung in Entscheidungs- und Handlungssituationen übernehmen und dieser gerecht werden.

Der exemplarische Überblick über die obigen Modellierungen aus anderen Fachbereichen macht mehrerlei deutlich:

Einerseits existiert bisher kein einheitliches ‚Basismodell‘ ethischer Kompetenz, das für verschiedene Unterrichtsfächer, und eben auch den Deutschunterricht, einfach adaptiert werden könnte.⁶ Die Theoriebildung und empirische Forschung zu ethischer Kompetenz im Fachunterricht u.a. infolge der empirischen Wende in den Bildungswissenschaften seit Ende der 1990er Jahre steckt in vielerlei Hinsicht noch in den ‚Kinderschuhen‘.⁷

⁶ Vgl. u.a. die Feststellung in Bezug auf das Unterrichtsfach Ethik von Troue/Schweizer 2016, 8: „Die in den (Kern-)Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer formulierten Kompetenzen sind nicht einheitlich. Dennoch ist in der Vielfalt der Kompetenzen eine gewisse Schnittmenge erkennbar: Die Sach-, Wahrnehmungs-, Deutungs-, Kommunikations-, Urteils- und Partizipationskompetenz erscheinen als die sechs elementarsten Kompetenzen.“

⁷ Vgl. u.a. Benner/Nikolova 2016, 59: „Ein nach wie vor bestehendes Desiderat der Qualitätsoffensiven ist der Umstand, dass die durchgeführten Evaluationsmaßnahmen die Lernstände und die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ausschließlich in den Kernfächern der Primar- und Sekundarstufe, nicht aber in den sog. weichen Fächern (...) erfassen und die gymnasiale[n] Oberstufe weitgehend ausklammern. Das ETiK-Instrument liefert nunmehr eine verlässliche Grundlage für eine datengestützte Stärkung einer

Andererseits weisen die bestehenden Modelle hinsichtlich zentraler Annahmen zu ethischen Teil-Kompetenzen sowie ggf. zu Phasen oder Einzelschritten in der Beschäftigung mit ethischen Fragestellungen Ähnlichkeiten auf: Es geht in verschiedener Weise darum, ethische Probleme zu erkennen, zu analysieren und zu beschreiben (Akteure und ihre Interessen, betroffene Werte, ethisches Dilemma etc.); ggf. die emotionale Reaktion auf ethische Problemstellungen bewusst zu machen und zu reflektieren; Handlungsoptionen zu entwerfen und unter ethischen Gesichtspunkten abzuwägen; Folgen von Handlungen – auch durch Empathie und Perspektivwechsel – unter ethischen Gesichtspunkten abzuschätzen; ethische Urteile zu fällen; für oder gegen Urteile und Handlungsoptionen ethisch zu argumentieren. Diese Teil-Kompetenzen, die teils als Phasen modelliert werden, sind Phasen des Problemlösens sehr ähnlich (und auf die Fähigkeit zur Lösung von Problemen zielt ja *in nuce* Weinerts Kompetenzdefinition), die hier speziell eine ethische Dimension umfassen (vgl. Betsch/Funke/Plessner 2010). Daher ist auch jenseits des Faches Philosophie elementares ethisches Basiswissen (u.a. Grundbegriffe wie ‚Ethik‘, ‚Norm‘, ‚Wert‘ oder ethische Orientierungspunkte bei der Urteilsfindung und Handlungsplanung, wie z.B. die ‚goldene Regel‘ der Praktischen Ethik, „Was du nicht willst, dass man dir tu‘, das füg‘ auch keinem andern zu.“) für die Lösung vonnöten.

3. Modell fachspezifischer ethischer Kompetenz für den Deutschunterricht

Ausgehend von den Vergleichsmodellen aus anderen Fächern kann ein erstes heuristisches Modell fachspezifischer ethischer Kompetenz für den Deutschunterricht vorgeschlagen werden. Es handelt sich hierbei um eine theoretische Modellierung, die zunächst pragmatisch dazu beitragen kann, eine strukturiertere Umsetzung der formalen Forderung nach (auch) ethischer Persönlichkeitsbildung im Deutschunterricht in der Praxis besser umzusetzen.

Für den Deutschunterricht hat ein solches Modell die spezifischen Gegenstände (v.a. literarische, pragmatische, andere mediale Texte, auch mündlich präsentierte Texte) ebenso zu berücksichtigen wie fachspezifische Lernziele und Zielkompetenzen (z.B. Lese- und Schreibkompetenzen, literarische Analyse- und Interpretationsfähigkeit, Präsentationskompetenz), Methoden oder Inhalte. So wird es im Deutschunterricht etwa nicht darum gehen, spezielle ethische Argumentationsweisen mit entsprechendem theoretischen Hintergrundwissen einzuüben wie die der Pflichtethik, des Utilitarismus und der Vertragstheorie – das wäre Aufgabe des Philosophieunterrichts. Vielmehr kann nur mit einem vorzuschlagenden minimalen ‚Kernbestand‘ an sinnvollem ethischen Orientierungswissen mit den Gegenständen des Deutschunterrichts, die teils eben auch eine ethische Auseinandersetzung erfordern, ein fachspezifischer Beitrag zur ethischen Persönlichkeitsbildung geleistet werden. Wo u.a. Troue/Schweizer 2016 eine „Kommunikationskompetenz“ separat ausweisen, ist eine solche ohnehin Bestandteil der vier Lern- bzw. Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts und muss daher in einem fachspezifischen Modell ethischer Kompetenz für den Deutschunterricht nicht separat ausgewiesen, sondern integrativ mit allen Teilfacetten verbunden sein.

Neben dem Erlernen von Kompetenzen, die genuin dem Fach Deutsch zugerechnet werden – wie eben beispielsweise der Analyse und Interpretation literarischer Texte oder der argumentierenden Auseinandersetzung mit pragmatischem Textmaterial bei Erörterungen, Diskussionen oder Debatten, die jeweils eine ethische Dimension aufweisen können – kann so im Deutschunterricht u.a. die Aufmerksamkeit für ethische Fragestellungen ebenso geschult werden wie ein strukturierter Umgang mit diesen. Durch die methodisch-didaktische Einbettung der Arbeit mit ethischen Fragestellungen in eine Sequenzplanung gemäß dem identitätsorientierten Literatur- bzw. Deutschunterricht nach Volker Frederking kann eine Rückbindung an die jeweils eigene Identität der SchülerInnen angebahnt werden, indem die Leitfrage: „Was hat das Behandelte mit mir zu tun?“ konsequent bei der Unterrichtsplanung beachtet wird (z.B. Frederking 2012). Gleichzeitig bietet der probierende Umgang mit ethischen Fragestellungen im geschützten Raum des ‚so als ob‘ im Deutschunterricht jedoch auch (hypothetische) Übertragungsmöglichkeiten in die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen an.

erziehungswissenschaftlich fundierten Unterrichtsforschung auch im ethisch-moralischen Kompetenzbereich als Teil öffentlicher Bildung.“

Für den Deutschunterricht wird daher folgendes fachspezifisches Grundmodell ethischer Kompetenz vorgeschlagen:

Fachspezifisches Modell ethischer Kompetenz im Deutschunterricht

Kompetenzdimensionen	Fähigkeitsaspekte
1. Wahrnehmen einer Situation als ethisch relevant	Die SchülerInnen können * eine mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierte Situation (kognitiv und / oder intuitiv-affektiv) als ethisch relevant wahrnehmen, * für das Erkennen eines ethischen Problems ggf. empathisch die Perspektive einer Person/Figur im Text einnehmen, * die Wahrnehmung einer ethischen Problemstellung formulieren.
2. Analysieren und Interpretieren einer ethisch relevanten Situation	Die SchülerInnen können * eine mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierte, ethisch relevante Situation differenziert analysieren (u.a. zentrale Akteure und ihre Interessen, betroffene Werte, ethische Dilemmata, textlich präsentierte/intendierte Emotionen etc.), * dafür wichtige Informationen aus dem Text entnehmen, * das ethische Problem zusammenfassend formulieren, * ggf. Kontextwissen (z.B. zu Moralvorstellungen einer Epoche im Unterschied zu heute) einbeziehen, um das ethische Problem einzuordnen.
3. Anwenden von ethischem Basiswissen	Die SchülerInnen * kennen ethische Orientierungspunkte, die für die Lösung des ethischen Problems relevant sind (z.B. ‚goldene Regel‘ der praktischen Ethik‘, kategorischer Imperativ, Grundrechte und -werte des Grundgesetzes) und wenden sie an, * gebrauchen elementare ethische Begriffe („Ethik“, „Wert“, „Grundrecht“, „sozialer Wert“, „Norm“, „Tugend“, „religiöses Gebot“ etc.) korrekt, * können ein Phasenmodell zur Lösung ethischer Fragestellungen sinnvoll anwenden.
4. Ethisches Argumentieren	Die SchülerInnen können * für und gegen ein Urteil bzw. eine Handlungsoption unter Bezugnahme auf ethisches Grundwissen differenziert argumentieren, * bei Bedarf zwischen ethischen und juristischen Argumentationen bei der Entscheidungsfindung unterscheiden und situationsadäquat Argumente wählen; * ihre Argumente angemessen formulieren und austauschen bzw. präsentieren.
5. Ethisches Urteilen	Die SchülerInnen können * differenzierte und begründete Entscheidungen zu textlich präsentierten ethischen Problemen zu treffen, * im Bedarfsfall zwischen ethischen und juristischen Urteilen unterscheiden, * die begründeten Urteile angemessen formulieren und präsentieren (z.B. auch in Rollenspielen).

<p>6. Ethische Handlungsplanung</p>	<p>Die SchülerInnen können</p> <ul style="list-style-type: none"> * konkrete Handlungspläne – auch durch Perspektivenwechsel (z.B. aus einer Figurenperspektive) – entwerfen; * die ggf. besonderen Rahmenbedingungen hierfür (z.B. Mut, Durchsetzungsvermögen) abschätzen und Wissen über ethisches Handeln (z.B. psychologische Experimente über die Anpassung an die Meinung der größeren Menge) einbeziehen; * Handlungsoptionen abwägen, Folgewirkungen abschätzen und dabei ethische Prinzipien ebenso wie z.B. pragmatische Implikationen einbeziehen; * begründet eine Entscheidung für eine Handlungsoption entwerfen und diese angemessen formulieren sowie präsentieren.
<p>7. Ethische Selbstreflexion</p>	<p>Die SchülerInnen können</p> <ul style="list-style-type: none"> * ihre eigenen moralisch-ethischen Einstellungen kritisch hinterfragen und ggf. begründet neu konturieren, * die Quellen ihrer Einstellungen bewusst und ggf. kritisch reflektieren (z.B. religiöser Glaube, elterliche Erziehung, Vorbilder aus den Medien, Peers etc.), * textlich präsentierte, intendierte und/oder evozierte Emotionen in Bezug auf die dargestellte Situation bewusst wahrnehmen, beschreiben und im Prozess der Urteils- und Handlungsfindung angemessen berücksichtigen, * dies ggf. auch empathisch aus der Perspektive einer Person/Figur im Text reflektieren.
<p>8. Analysieren und Interpretieren der ästhetischen Darstellung einer ethisch relevanten Situation</p>	<p>Die SchülerInnen können</p> <ul style="list-style-type: none"> * die mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierte ethisch relevante Situation analysieren und ihre Wirkung interpretieren (z.B. Gattungszuordnung, sprachlich-stilistische Gestaltung, Leerstellen des Textes, metaphorisch-allegorische Anlage des Textes, formale oder mediale Besonderheiten, intertextuelle Bezugnahmen, Wirkung der Erzählperspektive, Vergleich verschiedener medialer Adaptionen etc.), * dabei Hintergrundwissen (z.B. zu Epochenmerkmalen, autopoietische Aussagen des Autors etc.) sinnvoll einbeziehen, * die ästhetische Präsentation ggf. bewerten (z.B. in einer Rezension).
<p>9. Personale Reflexion und Applikation</p>	<p>Die SchülerInnen können</p> <ul style="list-style-type: none"> * die mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierte ethisch relevante Situation einschließlich der Phasen ihrer (ggf. hypothetischen) Lösung hinsichtlich der Bedeutung für sich selbst und ihr Leben reflektieren; * vorläufige Schlussfolgerungen oder offene Fragen für sich selbst und/oder die Gesellschaft treffend formulieren (z.B. auch offene Fragen).
<p>10. Rückblickende Reflexion des Handelns in einer ethisch relevanten Situation</p>	<p>Die SchülerInnen können</p> <ul style="list-style-type: none"> * das Handeln der Figuren in der mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierten, ethisch relevanten Situation rückblickend reflektieren und evaluieren,

	* ihre eigenen Urteils- und Handlungsvorschläge zu der mündlich, textlich oder in anderer medialer Form präsentierten, ethisch relevanten Situation rückblickend reflektieren und evaluieren.
--	---

Bei meinem Vorschlag zu einer Modellierung fachspezifischer ethischer Teilkompetenzen für den Deutschunterricht entsprechen die Punkte eins bis sieben weitgehend den in anderen Modellen vorgestellten Teilkompetenzen ethischer Urteils-, Reflexions- und Handlungsplanungskompetenz. Diese werden hier insbesondere auf eine Präsentation in mündlichen, literarischen, pragmatischen und anderen medialen Texten bezogen, da dies den zentralen Gegenständen des Deutschunterrichts entspricht. Die SchülerInnen (und das stellte die Testteilnehmer in der Pilotphase von Benner/Nikolova offenbar vor größere Probleme) müssen also u.a. über die Lesekompetenz verfügen, um in komplexeren und evtl. ästhetisch besonders gestalteten Texten überhaupt eine ethisch relevante Situation zu erkennen und wichtige Informationen über diese zu entnehmen, die für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem ethischen Problem notwendig sind. Die Auseinandersetzung mit dem ethischen Problem ist dann nicht einfach als fakultativ-beliebiges ‚Additum‘ zur Textarbeit zu sehen – vielmehr intendieren viele Texte, die ethisch relevante Situationen präsentieren, sogar ausdrücklich eine bewusste Wahrnehmung gerade dieser Fragestellung; im Sinne einer angemessenen Interpretation, etwa gemäß Umberto Ecos *intentio operis* (Eco 1990, 35ff.), müssen sie also bei der Lektüre und Interpretation bzw. identitätsorientierten Reflexion berücksichtigt werden.

Die weiteren Teil-Kompetenzen lassen sich bei der Unterrichtsplanung mit den in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch aufgeführten Kompetenzbereichen „Lesen – Mit Texten und Medien umgehen“, „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ systematisch verbinden.

Neu sind in meiner Modellierung im Unterschied zu den Vergleichsmodellen u.a. die Punkte acht, neun und zehn:

Etliche Texte, z.B. Romane oder Filme, beschreiben die Handlung von Figuren in ethisch relevanten Situationen. Diese können auch rückblickend einer Reflexion oder Evaluation unterzogen werden. Dies kann sowohl ergänzend zu einer vorherigen Handlungsplanung durch die SchülerInnen geschehen oder auch alternativ. Leitfragen wären z.B.: Wie schätze ich das Handeln einer Figur ein? Halte ich das für (ethisch) richtig? Wie sind die Folgen des Handelns zu bewerten? Etc.

Im Umgang mit den Texten sollten die SchülerInnen die ästhetische Gestaltung einbeziehen, um etwa die ästhetische Wirkung der im Text präsentierten ethisch relevanten Situation einschätzen und sie ästhetisch beurteilen zu können. Hierbei können epochen- oder autorspezifische Merkmale eine Rolle spielen. Zudem können ähnliche ethische Problemstellungen in unterschiedlichen Darstellungsformen (Film, Gedicht, Drama) oder gattungsimmanent zu unterschiedlichen Zeiten (z.B. verschiedene Gedichte über den Krieg aus unterschiedlichen Epochen) verglichen werden.

Zudem geht es bei einer bewussten ethischen Bildung im Deutschunterricht auch darum, die beispielsweise in literarischen Texten oder Filmen präsentierten, ggf. fiktiven ethisch relevanten Situationen für die eigene Identität und das eigene Leben zu reflektieren und bewusst subjektive Schlussfolgerungen zu ziehen. Die behandelten ethischen Problemstellungen sollten daher nicht ‚abstrakt‘ und ohne konkreten Bezug zu den SchülerInnen bleiben.

Die oben aufgezeigten Teilkompetenzen fachspezifischer ethischer Bildung im Deutschunterricht können letztlich in ein Phasenmodell übertragen werden, mit dem ethische Fragestellungen in Texten des Deutschunterrichts systematisch behandelt werden.⁸ Ein solches Phasenmodell kann mit den SchülerInnen bewusst eingeübt werden. Und es kann – das zeigen u.a. die Modellierungen der anderen

⁸ Anwendungsbeispiele für das Modell als Phasenmodell im Kontext einer Dilemmasituation in Ian McEwans Roman *Kindeswohl*, die speziell auch Grundrechte und -werte des Grundgesetzes betrifft, vgl. u.a. Kretschmann 2021 und Kretschmann 2019.

Fächer – in der Grundstruktur auch auf ethische Fragestellungen außerhalb des Deutschunterrichts bzw. in der Lebenswirklichkeit weitgehend übertragen werden.

Zuletzt sei angemerkt, dass ich für mein Modell bewusst von ‚ethischen‘, nicht jedoch von ‚ethisch-moralischen‘ (Teil-)Kompetenzen spreche. Das impliziert eine intendierte Akzentuierung, bei der es mir, soweit (z.B. altersspezifisch, fachspezifisch) möglich, auch um eine ethische Reflexion von Normen oder Moral geht; d.h. etwa auch soziale Werte (auf der Ebene der Moral) sollten ethisch begründet werden. Anders als der konfessionell gebundene Religionsunterricht, in dem ggf. religiöse Gebote gelehrt werden, erlaubt bzw. erfordert sogar der weltanschaulich neutrale Deutschunterricht in einer säkularen Schule säkular-ethische Begründungen für Werte, die nicht einfach nur gesetzt werden sollten. Für den Deutschunterricht hatte u.a. Sabine Anselm das Desiderat formuliert: Anstelle „einer ‚Wertevermittlung‘ [sollten] Begründungen für Werte thematisiert und reflektiert“ (Anselm 2012, 407) werden und „das Ziel der Schule [sollte] [...] darin bestehen, zu einer Wertreflexionskompetenz im Sinne eines kritischen Umgangs mit den Werten zu erziehen“ (ebd., 410). Gleichzeitig ist ein solcher Unterricht und eben auch meine oben vorgeschlagene Modellierung dem Ideal des selbständig denkenden, mündigen Bürgers der Aufklärung verpflichtet. Indem man mit SchülerInnen ethische Begründungen für Werte erarbeitet, kann die begründete und überzeugte Annahme ggf. gefördert und ein kritisches Denken im Sinne der bildungspolitischen Zielvorstellung eines auch ethisch mündigen Bürgers unterstützt werden.

Insgesamt ist bei der Behandlung ethischer Themen im Deutschunterricht – besonders dann, wenn es sich um zunehmend komplexere Problemstellungen handelt – darauf zu achten, dass im Unterricht weder eine Haltung des ethischen Rigorismus noch eine des ethischen Relativismus befördert wird. So haben viele aktuelle gesellschaftspolitische Themen (man denke z.B. an die, ob die Organspende durch die Einführung einer aktiven Nichtzustimmung neu geregelt werden soll) eine ethische Dimension, aus der sich aber in der Realität der Entscheidungsfindung in der Regel nicht eine einzige richtige Lösung ableiten lässt. Vielmehr müssen ganz unterschiedliche Akteure, Interessen, Rahmenbedingungen, gesetzliche Bestimmungen etc. zusammen mit ethischen Überlegungen abgewogen werden. Diese Komplexität sollte sich in der Auswahl der Materialien wie im methodisch-didaktischen Umgang mit diesen im Unterricht widerspiegeln. Die Themen werden in der öffentlichen Debatte teils extrem kontrovers diskutiert, auch bringen die SchülerInnen mitunter bereits fertige Meinungen (möglicherweise ohne entsprechendes Hintergrundwissen und eigene Reflexion) aus den Elternhäusern mit, weshalb im Unterricht auf ein vorschnelles Werten und ‚labelling‘ (gut/schlecht) verzichtet und stattdessen differenziert mit Informationen und Argumenten gearbeitet werden sollte. Erfahrungsgemäß sind die SchülerInnen oft sehr an der persönlichen Einschätzung der Lehrkraft zu einer solchen Problemstellung interessiert. Indem die eigene Meinung deutlich als solche markiert und nicht als letztgültig dargestellt wird und sie erst nach der Erarbeitungsphase der SchülerInnen mitgeteilt wird, kann eine zu starke und schnelle Orientierung der SchülerInnen an der LehrerInnenmeinung verhindert werden. Außerdem ist es natürlich völlig legitim, auf eigene Unsicherheiten und ggf. einen vorläufigen Standpunkt hinzuweisen, der sich durch neue Entwicklungen und Informationen auch wieder ändern kann; das macht SchülerInnen deutlich, dass komplexe Fragestellungen nicht immer leicht und schnell zu beantworten sind bzw. auch Spezialwissen vonnöten ist, über das auch die Lehrkraft nicht verfügt.

4. Ausblick und Desiderate

Die hier vorgestellte Modellierung fachspezifischer Kompetenzen für das Reflektieren, Urteilen und die Handlungsplanung in textlich präsentierten, ethisch relevanten Situationen im Deutschunterricht ist als erste Diskussions- und Arbeitsgrundlage zu verstehen. U.a. durch die weitere Entwicklung und Ausdifferenzierung ähnlicher Modelle beispielsweise für den Ethikunterricht wird auch das hier vorgelegte Modell neu zu überdenken sein.

Im Anschluss an die theoretische Modellierung lassen sich zudem verbleibende Desiderate benennen:

- U.a. müsste das Modell für verschiedene Jahrgangsstufen, Schularten, Textsorten, Themen etc. angewendet werden. Insbesondere für die Grundschule wäre zu überlegen, ob bzw. inwieweit das Modell adaptierbar wäre. Konkrete Unterrichtsvorschläge, -sequenzen und -materialien, die auch passende Methoden zur Einübung der jeweiligen Teilkompetenzen vorschlagen, würden den Einsatz in der Praxis befördern. Hierzu böte sich etwa die Vergabe von Qualifikationsarbeiten zum Ersten und Zweiten Staatsexamen an. Besonders interessant schienen mir u.a. Ideen zur Verknüpfung des Modells mit Formen des materialgestützten argumentierenden Schreibens beispielsweise als Schulaufgabenform ab der neunten Jahrgangsstufe am Gymnasium und natürlich eine umfassendere Bestandsaufnahme, welche Kinder- und Jugendbücher und -medien sich für den Einsatz des Modells eignen würden.
- Für die Teilkompetenz ‚ethisches Basiswissen‘ müssten zentrale Inhalte für die Anwendung im Deutschunterricht vorgeschlagen und vorgestellt werden.
- Durch empirische Testverfahren zur oben beschriebenen Modellierung könnten auf der Grundlage von Kohlbergs Stufenmodell wohl Niveaustufen konturiert und auch die Teilkompetenzen klarer voneinander abgegrenzt werden. Es bleibt meines Erachtens hierbei jedoch pragmatisch abzuwägen, mit welcher Intensität und welchem Aufwand eine empirische Konturierung von Niveaustufen tatsächlich sinnvoll ist: Auch wenn ethische Persönlichkeitsbildung einen wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts darstellt, so steht sie dennoch nicht so unmittelbar im Vordergrund wie im Religions- oder Ethikunterricht oder wie der Erwerb grundlegender Lese- oder Schreibkompetenzen im Deutschunterricht. Sehr wahrscheinlich kann die obige theoretische Modellierung jedoch bereits in dieser Form erheblich zu einer strukturierteren ethischen Bildung im Deutschunterricht beitragen.
- In der Deutschdidaktik lag bisher ein Fokus auf der Wertebildung, weniger auf einer umfassenderen ethischen Bildung, bei der systematisch ethische Begründungen für Werte erarbeitet und reflektiert werden. Ein solcher ethischer Begründungsmodus erscheint jedoch zwingend nötig, um etwa auf Werte-Dilemmata reagieren zu können, bei denen verschiedene Werte begründet abgewogen und hierarchisiert werden müssen, oder um auf ‚Wertesetzungen‘ (in der Familie, in Glaubensgemeinschaften etc.) kritisch reagieren und mündig ein eigenes Wertegerüst etablieren zu können. Insofern müsste die deutschdidaktische Perspektive konsequent um die übergeordnete ethische Dimension erweitert werden, auf die im Unterrichtsverlauf zu achten wäre.
- Der Austausch mit anderen Fächern zur ethischen Bildung im Fachunterricht könnte dazu beitragen, ggf. ein Basismodell ethischer Kompetenz zu entwickeln, das dann auch in anderen Fächern genutzt werden könnte. Das würde den Anspruch, Kernkompetenzen in möglichst vielen Fächern einzuüben, weiter konkretisieren.
- In Amerika werden literarisch oder filmisch repräsentierte ethische Problemstellungen herangezogen, um in Kursen mit Wirtschaftsstudenten deren ethische Kompetenzen zu schulen. So bietet insbesondere die Harvard Universität einen Kurs *The Moral Leader* an, der von Fachvertretern der Komparatistik gehalten wird.⁹ Es wäre daher zu überlegen, inwiefern gerade der Einsatz literarischer, anderer medialer oder auch pragmatischer Texte, die ethische Fragen aufwerfen, in Kombination mit der oben beschriebenen Modellierung womöglich einen besonderen Beitrag zur ethischen Bildung jenseits des Schulfachs Deutsch leisten könnte. Vermutlich dürfte durch die Präsentation eines ethischen Problems in einer Geschichte, die

⁹ „This course uses works of literature, primarily novels, in place of case studies. Its aim, as a former student put it, is to show ‘how people develop the skills, courage, and perseverance to use power, money, and influence in constructive ways.’ The course readings for this course come from many countries, they include novels, short stories, plays, and excerpts from classic works of moral philosophy. The readings also span many centuries, ranging from ancient Greek plays to Shakespeare to contemporary works.“ (<https://www.hbs.edu/coursecatalog/1562.html>, zuletzt aufgerufen am 20.03.2022). Begleitendes Buch von Sucher 2012.

ethische Emotionen präsentiert, intendiert und/oder evoziert, eine besondere emotionale Aktivierung und infolgedessen Motivation für die Auseinandersetzung aufgebaut werden.

Literaturverzeichnis

- Anselm, Sabine (2012): „Ethische Bildung durch Wertereflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht)“. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 4/2012, Jg. 59, 401-415.
- Becker, Günter (2011): *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: VS.
- Benner, Dietrich; Nikolova, Roumina (2016): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Betsch, Tilmann; Funke, Joachim; Plessner, Henning (2010): *Allgemeine Psychologie für Bachelor: Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Berlin, u.a.: Springer.
- Bleisch, Barbara; Huppenbauer, Markus (2011): *Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis*. Zürich: Versus.
- Damasio, Antonio (2004): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: List.
- Dietrich, Julia (2004): „Grundzüge ethischer Urteilsbildung: Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik“. In: Johannes Rohbeck (Hrsg.): *Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 5/2004, 65-96.
- Eco, Umberto (1990): *Die Grenzen der Interpretation*. München: dtv.
- Frederking, Volker (2012): „Identitätsorientierter Literaturunterricht“. In: Volker Frederking; Hans-Werner Huneke; Axel Krommer; Christel Meier: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 3 Bde. Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 427-470.
- Frederking, Volker (2013): „Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern“. In: Steffen Gailberger; Frauke Wietzke (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, 117-144.
- Gilligan, Carol (1993): *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Heidbrink, Horst (1996): *Einführung in die Moralpsychologie*. 2., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, 1996.
- Klieme, Eckhard (2004): „Was sind Kompetenzen und lassen sie sich messen?“ In: *Pädagogik* 56, (6)/2004, 10-12.
- Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kretschmann, Tabea (2019): „Wie weit gilt die Religions- und Glaubensfreiheit? Eine Dilemmadiskussion über einen Auszug aus Ian McEwans Roman *Kindeswohl*“. In: *Polis: Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung* (2019), 21-24.
- Kretschmann, Tabea (2021): *Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: Theoretische Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtspraxis (Sekundarstufe)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kretschmann, Tabea; Göllitz, Dietmar (2022): „Emotionale und kognitive Aktivierung durch narrative und faktuale Texte als Ansatzpunkt für demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht.“ In: Michaela Gläser-Zikuda, Florian Hoffmann, Volker Frederking (Hrsg.): *Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer, 256-282.
- Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss* (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf; zuletzt eingesehen am 24.03.2022).
- Mandry, Christof (2005): „Das ethisch-moralische Grundlagenstudium“. In: Matthias Maring (Hrsg.): *Ethisch-philosophisches Grundlagenstudium*. Münster: LIT, 3-14.

- Nunner-Winkler, Gertrud (2007): „Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit“. In: Detlef Horster (Hrsg.): *Moralentwicklung bei Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51-76.
- Pfeifer, Volker (2003): *Didaktik des Ethikunterrichts: Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart: Kohlhammer.
- Reitschert, Katja; Hößle, Corinna (2007): „Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek. I“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 13/2007, 125-143.
- Rösch, Anita (2009): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. Münster: LIT.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): „Fachprofil Deutsch / Werteerziehung“ (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/59121#59121>, zuletzt eingesehen am 23.03.2022).
- Sucher, Sandra J. (2012): *Teaching the Moral Leader. A Literature-Based Leadership Course. A Guide for Instructors*. New York: Routledge.
- Tödt, Heinz Eduard (1988): *Perspektiven theologischer Ethik*. München: Kaiser.
- Troue, Frank; Schweizer, Joachim (Hrsg.) (2016): *Einfach und sicher bewerten im Fach Ethik. Kompetenzorientierter Unterricht – Ideen und Vorlagen zur Leistungsmessung und Bewertung*. Augsburg: Auer.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg (o.J.): *Aufbauendes Lernen in der Sekundarstufe I. Beispiel: Ethische Kompetenz*. Lehrerhandreichung für Evangelische Religionslehre (https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2004/fb1/9_bspl/3_lern/aufbauendes_lernen.pdf; zuletzt eingesehen am 15.03.2022).