

Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter /
Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel

Das Forschungsprojekt EthOS

Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen

Die Autor*innen

Dr. theol. habil. Dr. phil. Georg Ritzer, Hochschulprofessor am Institut für Religionspädagogische Bildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein. Religionslehrer an der BAfEP Salzburg. Privatdozent an der Universität Salzburg am Fachbereich für Praktische Theologie.

Dr. theol. habil. Dr. phil. Georg Ritzer
KPH Edith Stein
Institut für Religionspädagogische Bildung / IRPB Salzburg
Gaisbergstraße 7/I
A-5020 Salzburg
e-mail: georg.ritzer@kph-es.at



Dr.ⁱⁿ Elisabeth Zissler, Hochschulprofessorin für Ethik und Leiterin des Hochschullehrgangs Ethik an der KPH Wien/Krems, Lehrende für Ethik in Aus-, Fort- und Weiterbildung an der KPH Wien/Krems sowie Post-Doc-Mitarbeiterin am Fachbereich Sozialethik an der Universität Wien.

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Zissler
KPH Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: elisabeth.zissler@kphvie.ac.at



Georg Ritzer / Elisabeth Zissler / Edda Strutzenberger-Reiter /
Nikolaus Janovsky / Petra Steinmair-Pösel

Das Forschungsprojekt EthOS

Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen

Die Autor*innen

Dr.ⁱⁿ Edda Strutzenberger-Reiter, Professorin an der KPH Wien Krems, Institut Christliche Religion, Schwerpunkte Interreligiosität und Schulentwicklung und qualitative Sozialforschung.

Dr.ⁱⁿ Edda Strutzenberger-Reiter
KPH Wien/Krems
Institut Christliche Religion
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
e-mail: edda.strutzenberger-reiter@kphvie.ac.at



Dr. Nikolaus Janovsky, Vizerektor an der KPH Edith Stein. Theologe, Schwerpunkt Systematische Theologie, Leiter des Hochschullehrgangs Ethik an der KPH Edith Stein in Tirol.

Dr. Nikolaus Janovsky
KPH Edith Stein
Riedgasse 11
A-6020 Innsbruck
e-mail: nikolaus.janovsky@kph-es.at



PD Dr.ⁱⁿ Petra Steinmair-Pösel, Rektorin der KPH Edith Stein, Sozialethikerin.

PD Dr.ⁱⁿ Petra Steinmair-Pösel
KPH Edith Stein
Rektorat / Hochschulstandort Innsbruck
Riedgasse 11
A-6020 Innsbruck
e-mail: petra.steinmair@kph-es.at



Das Forschungsprojekt EthOS

Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an Österreichs Oberstufen

Abstract

Dieser Beitrag skizziert das Forschungsprojekt EthOS, das sich mit der Implementierung des Unterrichtsfachs Ethik in Österreich beschäftigt. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven erhoben: So finden Erwartungen von Schüler*innen an das Fach ebenso Eingang in die Forschung wie Erfahrungen von Lehrpersonen bei der Einführung desselben. Zudem wird das Thema ethische Kompetenz in den Blick genommen. Nach der Vorstellung theoretischer Überlegungen zum dem Ethikunterricht zugrundeliegenden Kompetenzmodell, folgt ein erster Einblick in die Befragung von Schüler*innen bezüglich ihrer Erwartungen an den Ethikunterricht.

Schlagworte

Ethikunterricht – ethische Kompetenzen – Kompetenzmodell – Einführung
Ethikunterricht – empirische Studie – Erwartungshaltungen Lehrer*innen,
Schüler*innen

The research project EthOS

Theoretical foundations and insights into the first research phase of an empirical study on the implementation of Ethics lessons in Austrian high schools

Abstract

This article outlines the research project EthOS. The project deals with the implementation of the subject Ethics in Austrian high schools. It focuses on students' expectations regarding the subject, experiences of teachers during the introduction as well as the achievement of ethical competence. One part of the article presents the theoretical framework of the competence model on which ethics lessons are based. It ends with a first insight into the survey of students regarding their expectations of ethics lessons.

Keywords

Ethics lessons – ethical competences – competence model –
implementation of Ethics lessons – empirical study – expectations teachers,
pupils

1. Evaluierung zur Einführung des Ethikunterrichts – Hinführung

Das Unterrichtsfach Ethik gibt es in Österreich an einzelnen Schulen schon seit über 20 Jahren als Schulversuch.¹ Mit der Änderung des Schul-Organisations-Gesetzes (SchOG) durch den Beschluss des Nationalrates vom 20. November 2020² müssen nun all jene Schüler*innen der Oberstufen von Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMS, BHS) sowie Kollegs und Abendschulen für Berufstätige, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, den Pflichtgegenstand Ethik im Ausmaß von zwei Wochenstunden besuchen. In den §§ 39 Abs 1, 55a Abs 1 sowie 68a Abs 1 SchOG wurde zudem festgelegt, dass die Einführung des Ethikunterrichts ansteigend mit der neunten Schulstufe (an AHS, BHS, BMS) erfolgt und die neue Rechtslage ab dem Schuljahr 2021/22 umzusetzen ist.

Vor diesem Hintergrund evaluiert eine Forscher*innengruppe im Rahmen des Forschungsprojekts EthOS die Implementierung des Ethikunterrichts an Österreichs Schulen. Das Kernteam³ besteht aus Mitarbeiter*innen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen Edith Stein und Wien/Krems, das Projekt wird finanziell durch den Tiroler Wissenschaftsfonds (TWF) unterstützt. An dieser Stelle soll kurz darauf eingegangen werden, warum sich ein Kooperationsprojekt zweier Kirchlicher Pädagogischer Hochschulen mit der Einführung von Ethikunterricht beschäftigt. Es sind vier Hauptgründe, die ausschlaggebend sind: a.) Sowohl an der KPH Edith Stein als auch an der KPH Wien/Krems (in Kooperation mit der Universität Wien) wird der seit 2019 eingerichtete *Hochschullehrgang Ethik* (60 ECTS-Punkte) angeboten. Damit werden Ethiklehrer*innen ausgebildet, um den nun deutlich höheren Bedarf an Lehrpersonal abdecken zu können. Von den Forschungsergebnissen wird erwartet, dass sie Einblicke in den Ethikunterricht sowohl aus Perspektive der Schüler*innen als auch der Lehrer*innen liefern, wodurch zukünftig zu einer bedarfsorientierten Weiterentwicklung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Ethiklehrer*innen beigetragen werden kann. b.) Die Einführung des Unterrichtsfachs Ethik wird als wichtige Ergänzung im österreichischen Schulsystem gesehen, das auch für Schüler*innen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, eine systematische Auseinandersetzung mit ethi-

1 Vgl. AUER, Karl Heinz: Ethikunterricht in Österreich aus rechtlicher Perspektive, in: DERS (Hg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2002, 41–70, 41.

2 Vgl. BMBWF: BGBl. I Nr. 133/2020. Änderung des Schulorganisationsgesetzes und des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes 2020.

3 Das Kernteam der Forscher*innengruppe besteht aus (Reihung alphabetisch): Janovsky Nikolaus, Peter Teresa, Ritzer Georg (Co-Leitung), Steinmair-Pösel Petra, Strutzenberger-Reiter Edda, Zissler Elisabeth (Co-Leitung). Weitere Mitarbeiterinnen: Einspieler Silvia, Pözl Magdalena, Wrulich Elfriede. Das Team bringt Expertise aus unterschiedlichen Forschungskontexten im ethischen und empirischen Bereich mit sowie auch unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf die organisatorische Ebene von Ethikunterricht und der Ausbildung von Ethiklehrpersonen.

schen Themen und somit eine Aneignung ethischer Kompetenzen ermöglicht. Die zu erwartenden Forschungsergebnisse zur Messung ethischer Kompetenz stehen in weiterer Folge in unmittelbarem Zusammenhang mit der dritten Motivation zur Durchführung des Forschungsprojekts, c.) dem Bekenntnis zur gesellschaftspolitischen Verantwortung kirchlicher pädagogischer Hochschulen. Es geht dabei um die gesellschaftliche Relevanz ethischer Kompetenzen, um die theoretische Auseinandersetzung mit deren Inhalten und darum, die outputorientierte Annäherung an diese zu überprüfen. Als vierter Grund ist noch zu nennen, d.) dass von einzelnen Ergebnissen der Untersuchung zudem erwartet wird, dass sie für mögliche Kooperationen zwischen Ethikunterricht und Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden können.

2. Die drei Projektphasen des Forschungsprojekts EthOS

Die dem Projekt zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: *Was wird von Ethikunterricht erwartet und was ist er imstande zu leisten?* Zur Beantwortung dieser Frage wird eine empirische Erhebung an Schulen durchgeführt, an denen Ethikunterricht im Schuljahr 2021/22 eingeführt wurde und die bis dahin keinen Schulversuch ‚Ethik‘ umgesetzt haben. Die Erhebung bezieht sowohl die Perspektive der Schüler*innen als auch der Lehrer*innen mit ein.

In Phase 1 beschäftigt sich das Projekt zunächst mit der Frage, welche Erwartungen Schüler*innen an den Ethikunterricht haben. Hierfür werden Daten in Form von Schüler*innenaufsätzen⁴ erhoben. Erste dahingehende Einblicke werden im Abschnitt fünf dieses Beitrags gegeben.

In Projektphase 2 widmet sich die Studie der Perspektive der Lehrer*innen. Hier geht es zum einen um die Frage, welche Ziele Ethiklehrer*innen in ihrem Unterricht verfolgen, und zum anderen darum, wie sie die Implementierung des neuen Unterrichtsfachs in Bezug auf seine Akzeptanz, die Rahmenbedingungen und Materialien sowie die eigenen Kompetenzen erleben. Diesen Fragestellungen wurde im Jänner bis März 2022 im Rahmen von Leitfadeninterviews⁵ mit Lehrpersonen nachgegangen.

In der Projektphase 3 geht es um den Output von Ethikunterricht mit Blick auf Kompetenzaneignung/-erwerb der Schüler*innen. Folgende drei Fragestellungen stehen dabei im Fokus: Wie lassen sich ausgewählte ethische Teilkompetenzen

4 Vgl. SCHULTHEIS, Klaudia: Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung, in: HARTNACK, Florian (Hg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte, Wiesbaden / Heidelberg: Springer 2019, 49–82, 77.

5 Vgl. HELFFEREICH, Cornelia: Leitfaden- und Experteninterviews, in: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer 2019, 669–686.

vor dem Hintergrund des dem Ethikunterricht zugrundeliegenden Kompetenzmodells messen? Gibt es bei den Schüler*innen ethische Kompetenzzuwächse, die sich auf die Teilnahme am Ethikunterricht zurückführen lassen? Lassen sich Indikatoren finden, die sich positiv auf die Entwicklung ethischer Kompetenzen auswirken? Zur Beantwortung dieser Fragen werden vom Forschungsteam bestehende Instrumentarien zur Messung ethischer Kompetenzen angepasst bzw. weiterentwickelt. Diesbezüglich ist eine Längsschnittstudie bei Schüler*innen im Schuljahr 2022/23 geplant, die eine Befragungswelle am Beginn und eine Befragungswelle am Ende des Schuljahres umfasst. Das Projekt sieht zudem vor, dass Schüler*innen, die im genannten Schuljahr die neunte Schulstufe besuchen, in deren Abschlussklassen nach vier (in AHS) bzw. fünf (in BHS) Jahren erneut befragt werden.

Zusammengefasst steht das Projekt auf drei Säulen: die qualitative Erhebung der Schüler*innenperspektive in Bezug auf Erwartungen an den Ethikunterricht mittels Texte, (Projektphase 1) qualitative Leitfadeninterviews mit Lehrer*innen zu den Themen Ziele im Ethikunterricht und Erfahrungen mit der Implementierung des Ethikunterrichts (Projektphase 2) und eine quantitative Längsschnittstudie bei Schüler*innen in Bezug auf ethische Kompetenzen (Projektphase 3). Somit handelt es sich um einen empirisch triangulativen Zugang, der sowohl auf Ebene der Datenerhebung als auch auf Ebene der Datenauswertung und Interpretation multiperspektivisch angelegt ist. Dem Prinzip der Offenheit der qualitativen Forschung folgend, können weitere Erhebungsschritte wie beispielsweise Fokusgruppen mit Schüler*innen durchgeführt werden. In der Umsetzung orientiert sich das Forschungsteam am Mixed-Methods-Ansatz, wie er auch von Udo Kelle beschrieben wird.⁶

3. Zur Evaluation des Ethikunterrichts: Bisherige Untersuchungen

Zur Evaluation des Ethikunterrichts gibt es mittlerweile eine lange Tradition. Im österreichischen Kontext sind dazu besonders die Untersuchungen von Anton Bucher⁷ zu nennen, der seine Forschungen nicht zuletzt zwecks Vergleichbarkeit zum Teil an den Evaluationen des Unterrichtsfachs Lebensgestaltung-Ethik-Reli-

6 Vgl. KELLE, Udo: Mixed Methods, in: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer 2019, 159–173.

7 Vgl. BUCHER, Anton A.: Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“, Innsbruck: Tyrolia 2001; BUCHER, Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2014.

gionskunde in Brandenburg (LER)⁸ orientierte. Diese beiden Traditionen nehmen auch Ziele und Teilnahmemotive von Schüler*innen⁹ und Lehrer*innen¹⁰ in den Blick. Die Forschungsergebnisse zeigten Ethiklehrer*innen als intrinsisch motiviert, mit dem Ziel, durch den Ethikunterricht einen Beitrag zur ethischen Bildung der Schüler*innen zu leisten.¹¹ Österreichische Lehrer*innen erwarteten bei der Einführung des Schulversuchs Ethik, dass Schüler*innen ein höheres Reflexionsniveau erreichen und tolerantere Haltungen einnehmen,¹² Lehrpersonen aus Brandenburg sind der Meinung, einen positiven Einfluss auf das Schulklima zu nehmen.¹³ Von Seiten der Schüler*innen war zur Zeit des Schulversuchs in Österreich das Interesse an einem neuen Fach, an ethischen Themen und schlechte Erfahrungen mit Religionsunterricht ausschlaggebend für die Teilnahme am Ethikunterricht.¹⁴

Geht es um den Versuch, Effekte von Ethikunterricht zu messen, findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Instrumentarien,¹⁵ wobei die überwiegende Mehrheit der Untersuchungen auf Selbsteinschätzungen der Schüler*innen oder auf Fremdeinschätzung durch Lehrer*innen basieren. Dabei sind Selbsteinschätzungen und objektivierte Fähigkeiten relevante Größen, die in engem Zusammenhang zueinander stehen,¹⁶ daher spricht aus forschungsökonomischer Perspektive viel dafür, mit den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen zu operieren, zumal deren persönliche Wahrnehmung und Einschätzungen „ernst zu nehmen sind, sofern Jungen und Mädchen als Subjekte auch der ethischen Bil-

-
- 8 Vgl. LESCHINSKY, Achim: Vorleben oder nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Frankfurt a. M.: Diesterweg 1996; LESCHINSKY, Achim / SCHNABEL, Kai-Uwe: Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 42/1 (1996) 31–55; GRUEHN, Sabine / SCHNABEL, Kai-Uwe: Schulleistungen im moralisch-evaluativen Bereich. Das Beispiel Lebensgestaltung-Ethik-Religion (LER) in Brandenburg, in: WEINERT, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 187–201; LESCHINSKY, Achim / GRUEHN, Sabine: LER. Eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitäts-gerechten Aufgabenstellung, in: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 41 (2001) 372–392; LESCHINSKY, Achim / GRUEHN, Sabine: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – ein notwendiger Reformversuch unterwegs, in: AUER, Karl Heinz (Hg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven, Innsbruck / Wien: Tyrolia 2002, 141–162; GRUEHN, Sabine / THEBIS, Frauke: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs, Brandenburg 2004 (= Schulforschung in Brandenburg 2), in: <https://opus4.kobv.de/opus4-slbp/frontdoor/index/index/docId/5272> [abgerufen am 28.12.2022].
- 9 Vgl. BUCHER 2001 [Anm. 7], 179–187.
- 10 Vgl. LESCHINSKY / GRUEHN 2002 [Anm. 8], 156–159; BUCHER 2001 [Anm. 7], 259–287.
- 11 Vgl. BUCHER 2001 [Anm. 7], 263–265.
- 12 Vgl. EBD., 278–280.
- 13 Vgl. LESCHINSKY / GRUEHN 2002 [Anm. 8], 157f.
- 14 Vgl. BUCHER 2001 [Anm. 7], 179–188; BUCHER 2014 [Anm. 7], 49–52.
- 15 Literaturüberblicke z.B.: NIKOLOVA, Roumiana: Zur bildungswissenschaftlichen Ausrichtung des Ansatzes, in: BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETik-International, Paderborn: Schöningh 2016, 45–68, 49–52; RITZER, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien: Lit 2010 (= Empirische Theologie 19), 64–75; BUCHER 2001 [Anm. 7], 111–121.
- 16 Vgl. RITZER, Georg: Vom Versuch Forschungskompetenz bei angehenden LehrerInnen zu messen, in: Erziehung & Unterricht 164/1–2 (2014) 180–187.

dung gewürdigt werden sollen“¹⁷. Zu bedenken ist bei der Arbeit mit Selbsteinschätzungen allerdings, dass Antworten gemäß sozialer Erwünschtheit¹⁸ nicht auszuschließen sind und es zu Verzerrungen kommen kann. So schätzten beispielsweise im Zuge der Evaluation des LER-Unterrichts in Brandenburg Schüler*innen, die am Unterricht teilgenommen haben, ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geringer ein als Schüler*innen der Vergleichsgruppe. Die Studienautorinnen erklären dies damit, „dass der LER-Unterricht seine Schüler in besonderer Weise für soziale und moralische Konflikte sensibilisiert und damit zu einer kritischeren Einschätzung jener sozialen Fähigkeiten führt, die für den Umgang mit solchen Konflikten notwendig sind“¹⁹. Als zwei Ausnahmen, die sich im Kontext der Messung von Output von Ethikunterricht nicht auf Selbsteinschätzungen beziehen, seien das Instrumentarium zur Messung moralischer Kompetenzen (MKT)²⁰ und das Instrumentarium ETiK²¹ genannt. Ersteres – ein von Georg Lind konzipiertes Instrumentarium – basiert auf der Kohlberg’schen Stufentheorie²². Es ermöglicht eine Einschätzung davon, inwieweit sich eine Person bei der Beantwortung von Fragen zu Dilemmageschichten an der moralischen Qualität von Argumenten orientiert. Der zweite Test – entwickelt von einer Forschungsgruppe um Dietrich Benner – differenziert auf theoretischer Ebene zwischen Wissensaufgaben, Urteilskompetenz und Handlungsentwurfskompetenz.²³

Bisherige Untersuchungen zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Schüler*innen im Ethikunterricht Wissensinhalte aneignen. Der Einfluss von Ethikunterricht (wie auch Religionsunterricht) auf die ethische Urteilskompetenz scheint jedoch gering. Es sind eher sozialisatorische Hintergrundvariablen wie Bildungsnähe der Eltern oder ob zu Hause über ethische Fragestellungen diskutiert wird, die sich auf diese Urteilskompetenzen bei Schüler*innen auswirken.²⁴

17 BUCHER 2014 [Anm. 7], 53.

18 Vgl. HUSFELDT, Vera: Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick und Stand der Forschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14/2 (2011) 159–282.

19 GRUEHN / THEBIS 2004 [Anm. 8], 147.

20 Das inzwischen als ‚Moralischer Kompetenz Test‘ (MKT) (vgl. LIND, Georg: How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit, Berlin: Logos 2016) bekannte Instrumentarium firmierte früher unter ‚Moralischer Urteils Test‘ (MUT) (vgl. LIND, Georg: Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung, Berlin: Logos 2002).

21 Vgl. BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn: Schöningh 2016.

22 Vgl. KOHLBERG, Lawrence / LINDQUIST, Nils Thomas: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974.

23 Von den Testkonstrukteur*innen wird die Anwendung der Testaufgaben ausschließlich im Zuge deren eigener Forschung erlaubt. Veröffentlichungen von Aufgaben wird strengstens untersagt, warum auch die folgende Literatur unveröffentlicht ist. Vgl. RITZER, Georg: Ethisch-moralische Kompetenzen messen. Validierung des Testinstrumentariums ETiK in Österreich, Salzburg 2019 (= Unveröffentlichte Dissertation).

24 Vgl. EBD., 204–210.

4. Ziele von Ethikunterricht und das dem Ethikunterricht in Österreich zugrundeliegende Kompetenzmodell

Wie die Forschungsfragen aufzeigen, beschäftigt sich das Projekt EthOS neben Fragen der Implementierung zum einen mit den (teilweise verborgenen) Zielen (hidden curricula)²⁵ von Ethiklehrer*innen und den Erwartungen von Schüler*innen an den Ethikunterricht. Zum anderen geht es auch um die Erreichung von – vom Lehrplan²⁶ vorgegebenen – Zielen bzw. Kompetenzen. Nach dem österreichischen Lehrplan ist „der Ethikunterricht [...] den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. Er zielt auf begründetes Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral ab.“²⁷ Ziel von Ethikunterricht ist also, dass Schüler*innen befähigt werden, über unterschiedliche Formen der Lebensgestaltung zu reflektieren, er soll aber auch Orientierungshilfe im Leben bieten und persönlichkeitsbildend wirken. Als zu verfolgende Werte werden im Lehrplan Toleranz, Offenheit, Achtung der Menschenwürde und friedliches Zusammenleben genannt. Als zentrale Aufgabe des Ethikunterrichts wird dem Lehrplan zufolge die Förderung reflektierten und autonomen Urteilens sowie Handelns gesehen.²⁸

Um diese zentralen Anliegen verwirklichen zu können, wird im Lehrplan für den Ethikunterricht unter der Überschrift „Kompetenzmodell, Kompetenzbereiche, Kompetenzbeschreibungen“²⁹ dargelegt, welche Kompetenzen sich Schüler*innen im Ethikunterricht aneignen sollen. Nach Eckhard Klieme sollen Kompetenzmodelle domänenspezifisch Teildimensionen festlegen, in denen Fertigkeiten und Fähigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus beschrieben werden. „Kompetenzmodelle machen Aussagen über die Dimensionen und Stufen von Kompetenzen, die prinzipiell mit Hilfe passender Aufgaben [...] empirisch überprüft werden können.“³⁰ Ein solches Kompetenzmodell wird im Lehrplan lediglich angedeutet. Auf einem hinführenden Text des Ministeriums zum Lehrplan wird darauf hingewiesen, dass die Erarbeitung des Lehrplans auf bisherigen Lehrplänen des Schulversuchs und auf einem Lehrplanentwurf der Bundes-ARGE Ethik basiert.³¹ Die im Lehrplan verwendete Terminologie lässt jedoch keinen Zweifel, dass in

-
- 25 Vgl. PLÜCKHAHN, Stephanie: Heimlicher Lehrplan, in: HORN, Klaus-Peter (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, 29f.
- 26 Vgl. BMBWF: BGBl. II Nr. 250/2021. Änderung der Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten. 2021.
- 27 EBD., 225.
- 28 Vgl. EBD.
- 29 EBD., 223.
- 30 KLIEME, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit 2003 (= BMBF-Bildungsreform 1), 22.
- 31 Vgl. BMBWF: Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen 2021, in: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html> [abgerufen am 14.12.2021].

die Entstehung des Lehrplans das von Anita Rösch³² entwickelte Kompetenzmodell Eingang gefunden hat. Ebenso wie andere Modelle, die im Zuge der Einführung des Kompetenzparadigmas im Bereich der Philosophiedidaktik und Ethikdidaktik entstanden sind,³³ steht auch Röschs Ansatz in einer langen philosophischen Tradition der Auseinandersetzung mit der Frage nach der Vermittlung ethischer Urteilskraft. Dabei stellen Problemorientierung, Lebensweltbezug sowie das Einüben von Analyse-, Argumentations- und Urteilskompetenz zentrale Aspekte dar.³⁴ Im Lehrplan für den Ethikunterricht in Österreich findet man wie auch bei Rösch die Kompetenzdimensionen des Wahrnehmens und Verstehens, des Analysierens und Reflektierens, des Argumentierens und Urteilens sowie des Interagierens und des sich Mitteilens.³⁵ Diese Quelle ist für das Forschungsprojekt EthOS insofern von Bedeutung, als Rösch die weiter ausdifferenzierten Dimensionen in jeweils drei Niveaustufen unterteilt und für die Erfüllung der jeweiligen Niveaus exemplarische Indikatoren präsentiert.

Die nachstehende Tabelle bietet einen Überblick über die Dimensionen (erste Spalte), Subkompetenzen und Niveaus nach Rösch (zweite, dritte Spalte) und die Subkompetenzen, wie sie im Lehrplan für den Ethikunterricht in Österreich formuliert sind (vierte Spalte).

-
- 32 Vgl. RÖSCH, Anita: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Wien u. a.: Lit³2012 (= Philosophie in der Schule 13).
- 33 Vgl. z.B. РОНБЕК, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden: THELEM⁴2016; BRÜNING, Barbara: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Berlin / Münster: Lit 2015 (= Einführungen: Pädagogik 6); GEISS, Paul Georg: Kompetenzorientierung im Unterricht, in: BRÜNING, Barbara (Hg.): Ethik/Philosophie Didaktik, Berlin: Cornelsen 2016, 39–48; MORITZ, Arne: Ein Kompetenzentwicklungsmodell für den Ethikunterricht, in: EICHLER, Uta / MORITZ, Arne (Hg.): Ethik kompetenzorientiert unterrichten I und II. Eine Konzeption für die Klassen 9/10. Begleitmaterial zu Ethik kompetenzorientiert unterrichten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 9–41.
- 34 Vgl. MEYER, Kirsten: Kompetenzorientierung, in: NIDA-RÜMELIN, Julian / SPIEGEL, Irina / TIEDEMANN, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik, Paderborn: Schöningh²2017, 104–133.
- 35 Vgl. RÖSCH 2012 [Anm. 32], 151–313.

Dimension	Nach Rösch 2012		Nach Lehrplan Ethik 2021
	Subkompetenzen	Niveaus	Subkompetenzen
Wahrnehmen & Verstehen	Wahrnehmungskompetenz: „Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und natürlichen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten“ (182)	Reduktion Analyse Reflexion	„Schülerinnen und Schüler können [...]“ „Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten“
	Perspektivenübernahme: „Sich mit einem anderen Denkkonzept auseinandersetzen und die eigene Position kritisch reflektieren“ (189)	Perspektive eines konkreten Anderen Gruppenperspektive Selbstdistanzierung	„sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen“
	Empathie: „Sich in die Situation und das Erleben anderer versetzen und ihre Handlungen, Gefühle und Entscheidungen nachvollziehen“ (197)	Empathisch Sympathetisch Moralisch	
	Interkulturelle Kompetenz: „Interkulturelle Gegebenheiten und differierende Wertvorstellungen wahrnehmen und sich mit ihnen auseinandersetzen“ (208)	Verständnis/Eigenes Verstehen/Fremdes Verständigung/Gemeinsames	
Analysieren & Reflektieren	Textkompetenz: - Lesekompetenz: „Texte fachspezifisch erschließen, interpretieren und beurteilen“ (219) - Schreibkompetenz: „Texte unter Berücksichtigung von Thema und Adressatenbezug verfassen“ (220)	Information/Vertrautes Interpretation/Fremdes Bewertung/Neues Bewusstsein	„ethisch-relevante Texte mit Hilfe fachspezifischer Terminologie und Methoden erschließen und verfassen“
	Sprach(analytische)Kompetenz: „Sprache bewusst einsetzen, fachspezifische Terminologie verstehen, analysieren und verwenden“ (227)	Analyse Kritik	
	Interdisziplinäre Kompetenz: „Wissen aus verschiedenen Fachgebieten reflektiert miteinander verbinden“ (236)	Multiperspektivität Differenzierung Vernetzung	„Wissen und Erfahrungen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Lichte ethischer Positionen reflektieren“
	Reflexionskompetenz: „Unter Anwendung ethischer/philosophischer Theorien über Gegenstände des alltäglichen und wissenschaftlichen Denkens und Handelns nachdenken, gedankliche Zusammenhänge darstellen und diskutieren“ (245)	Wissen Nichtwissen Metawissen	
Argumentieren & Urteilen	Argumentations- & Urteilskompetenz: „Sich mit eigenen und fremden Positionen kritisch auseinandersetzen, widerspruchsfrei und begründet argumentieren und differenziert urteilen“ (258)	Entscheidung Urteil Kontroverse	„moralische und ethische Grundkonzepte darstellen, ihre historischen, sozioökonomischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen“
	Moralische Urteilsfähigkeit: „Moralisch verbindliche Grundpositionen erkennen, in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen verstehen und eigenständig begründet moralische Urteile fällen“ (274)	Präkonventionell Konventionell Postkonventionell	
	Ethische Urteilskompetenz: „Situationen als ethisch problematisch erkennen, analysieren, argumentativ gewichten und begründet urteilen“ (285)	Sensibilisieren Analysieren Urteilen	„Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen“
Interagieren & Sich-Mitteilen	Diskurskompetenz I: „vernunftgeleitete sachbezogene Auseinandersetzungen konsens- und dissensfähig führen“ (299)	Prädiskursiv/Interaktiver Egozentrismus Teildiskursiv/Kommunikationseinheiten Diskursiv/Globalität	„Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen“
	Diskussionskompetenz II (Gleich wie in Diskussionskompetenz I)	Ergebnisorientierung/Funktional Faktenorientierung/Analytisch Regelorientierung/Normativ Gerechtigkeitsorientierung/Philosophisch	
	Konfliktkompetenz: „Vernunftgeleitete Auseinandersetzungen führen, Lösungsmodelle entwickeln und Konflikte gewaltfrei lösen“ (309)	Streitbewusstsein Probehandeln Modellbildung	
	Darstellungskompetenz: „eigene und fremde Gedankengänge sachgemäß und adäquat darstellen“ (312)	Veranschaulichen fremder Gedankengänge Darstellen fremder Gedankengänge Präsentieren eigener Gedankengänge	„eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen“
Dimension: Sich orientieren & handeln (Rösch)		Dimension: Handlungsoptionen entwickeln (Lehrplan)	
Orientierungskompetenz		„durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen und die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen“	
Handlungskompetenz			

Tabelle: Kompetenzmodell nach Anita Rösch³⁶ und nach dem Lehrplan für Ethikunterricht in Österreich³⁷ im Vergleich

36 Vgl. Ebd.

37 Vgl. BMBWF 2021 [Anm. 26], 223.

Die Darstellung verdeutlicht die Orientierung des österreichischen Lehrplans am Modell von Anita Rösch sowohl in der Konzeption der Grunddimensionen als auch in den Formulierungen der Subdimensionen. Die Nähe des dargestellten Kompetenzmodells zum österreichischen Ethikunterricht zeigt sich weiters in der Umsetzung der beispielhaften Aufgaben für die einzelnen Niveaus. Es differenziert zwischen Reproduktion, Inhalte selbständig verarbeiten und diese reflektiert bewerten zu können.³⁸ Diese Niveaus entsprechen einer Vorgabe der Reifeprüfungsverordnungen an den AHS §29³⁹ und den BHS §22⁴⁰, denen zufolge Maturafragen Elemente der Reproduktion, des Transfers und der Reflexion beinhalten sollen. Hier zeigt sich am Modell von Rösch jedoch eine Problematik: Diese Niveaus in ansteigender Form finden sich teilweise sowohl in der Grundkonzeption der Dimensionen als auch in den Subkompetenzen und deren Niveaus. Dies ist mit ein Grund, warum die einzelnen Ebenen im Modell von Rösch nicht ganz trennscharf sind.

Auf die letzte der in der Tabelle beschriebenen Dimensionen wurde bislang noch nicht eingegangen. Anita Rösch übertitelt sie mit „sich orientieren und handeln“. Sie wird unterteilt in die Dimensionen „Orientierungskompetenz“ und „Handlungskompetenz“, die gleichzeitig „das Ziel der Kompetenzentwicklung“⁴¹ darstellen. „Handlungskompetenz soll Lernende befähigen, ihr persönliches und gesellschaftliches Leben verantwortlich und persönlich befriedigend zu führen und ihre Umwelt zu gestalten.“⁴² Handlungskompetenz setzt als die Fähigkeit verantworteten Handelns die Fähigkeit zu reflektieren und zu urteilen voraus. Rösch problematisiert den Begriff der Handlungskompetenz selbst, denn Handlungskompetenz „entzieht sich weitgehend der Beobachtung und Überprüfung. Dies zum einen, da sich diese Prozesse räumlich und zeitlich außerhalb der Schule vollziehen, aber auch, da die Wahrung der Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin es verbietet, diese Kompetenzen zu vermessen.“⁴³ Die Erreichung der anderen Kompetenzdimensionen soll dazu beitragen, dass sich Handlungskompetenz entwickelt, deren Zunahme kann im schulischen Kontext jedoch nicht überprüft werden. Demzufolge werden für diese Dimension von Rösch auch

38 Vgl. RÖSCH 2012 [Anm. 32], 148–150.

39 Vgl. BMUKK: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS). BGBl. II Nr. 174/2012 2012, in: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2012/174> [abgerufen am 12.12.2022].

40 Vgl. BMUKK: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten). BGBl. II Nr. 177/2012 2012, in: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2012/177> [abgerufen am 21.12.2022].

41 RÖSCH 2012 [Anm. 32], 154.

42 EBD., 38.

43 EBD., 155f.

keine Anforderungsniveaus oder Kompetenzraster mit exemplarischen Indikatoren angeführt. Rösch formuliert, dass das „Kompetenzmodell bei diesen Kompetenzen an seine Grenzen stößt“⁴⁴. Der österreichische Lehrplan für Ethikunterricht führt an Stelle der Handlungskompetenz die Fähigkeit, „Handlungsoptionen [zu] entwickeln“⁴⁵, ein. Diese Diktion erinnert an die Formulierung von Dietrich Benner, der in seinem Kompetenzmodell von „Handlungsentwurfskompetenz“ spricht. Damit bezeichnet er die Fähigkeit, „moralische Entscheidungen mit Gründen entwerfen und moralische Handlungen mit anderen abstimmen zu können“⁴⁶, und nicht die Handlungen selbst.

Nun sei eine der Forschungsfragen, die der dritten Projektphase hinsichtlich des Outputs von Ethikunterricht mit Blick auf Kompetenzaneignung/-erwerb der Schüler*innen zugrunde liegen, in Erinnerung gerufen: *Wie lassen sich ausgewählte ethische Teilkompetenzen vor dem Hintergrund des dem Ethikunterricht zugrundeliegenden Kompetenzmodells messen?* In diesem Zusammenhang muss aus pragmatischen Gründen eine Fokussierung auf eine Teilkompetenz vorgenommen werden, da eine umfassende Untersuchung aller Kompetenzen mit Fragebögen und teilnehmender Beobachtung für die befragten Schüler*innengruppen zu zeitintensiv wäre. Die genaue Abgrenzung der zu untersuchenden Dimension ist zur Zeit des Verfassens des Beitrages noch nicht gänzlich abgeschlossen. Voraussichtlich wird der Fokus auf die ethische Urteilskompetenz gelegt werden.

Wie die bisherigen Überlegungen gezeigt haben, stehen im vorgelegten Kompetenzmodell nicht konkrete Handlungen im Fokus, sondern die Fähigkeit, Inhalte zu kennen, diese analysieren zu können und Handlungen in reflektierter Weise vorbereiten bzw. beurteilen zu können. Hilfreich kann in diesem Zusammenhang die Differenzierung von Franz Weinert sein, der zwischen *Kompetenz* als das Wissen über abstrakte Regeln, Prinzipien, kognitive Grundfähigkeiten, die als Voraussetzung für das Anwenden in unterschiedlichen Domänen gelten, und *Performanz* im Sinne der tatsächlichen Anwendung von Regeln und Verhaltensweisen differenziert⁴⁷. In seinem viel zitierten Kompetenzbegriff spricht er von „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die erforderlich sind, „um bestimmte Probleme

44 EBD., 156.

45 BMBWF 2021 [Anm. 26], 223.

46 BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana: Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, in: DIES. (Hg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International*, Paderborn: Schöningh 2016, 13–68, 33.

47 Vgl. WEINERT, Franz E.: *Concept of Competence. A Conceptual Clarification*, in: RYCHEN, Dominique Simone / SALGANIK, Laura Hersh (Hg.): *Defining and selecting key competencies*, Seattle: Hogrefe & Huber 2001, 45–65.

me“⁴⁸ lösen zu können. Er nimmt auch die Motivation und das ‚Umsetzenwollen‘ der kognitiven Einsichten in seinen Kompetenzbegriff auf.⁴⁹ Nach Martina von Heynitz sollte im domänenspezifischen Bereich des Ethikunterrichts weniger (wie bei Weinert) von der Fähigkeit gesprochen werden, Probleme tatsächlich zu lösen, sondern vielmehr, diese angemessen bearbeiten zu können.⁵⁰ Diesen Einwand aufnehmend, wird im Forschungsprojekt EthOS von einem Kompetenzbegriff ausgegangen, der eng an die Definition von Weinert gebunden ist: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme [...] [reflektiv zu erörtern und zu bearbeiten], sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problem[bearbeitungen] in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵¹

Somit kann und darf es im Ethikunterricht in einer pluralen Gesellschaft nicht darum gehen, auf indoktrinierende Weise ‚richtige‘ Handlungsmuster vermitteln zu wollen. Die Frage nach Maßstäben für die Reflexion von sowie das Urteilen über Argumente und Handlungen ist jedoch virulent, will man nicht im Bereich der Willkür bleiben. In diesem Zusammenhang wird mit Dietrich Benner⁵² auf das System von Elementarurteilen verwiesen, wie es Johann Friedrich Herbart bereits Anfang des 19. Jahrhunderts⁵³ vorstellte. Herbart stellte Kriterien auf, die beim Fällen von Urteilen auch in Konfliktsituationen hilfreich sein können. Die fünf moralischen Elementarurteile, die Herbart formulierte, sind aufeinander aufbauend. Im Wesentlichen geht es darum, nicht gleich dem ersten Impuls nachzugeben, sondern den eigenen Willen zu hinterfragen und im Sinne einer Perspektivenübernahme zu relativieren. Es soll innerpsychisch zugelassen werden, dass man Unterschiedliches will, man soll anderen Personen Wohlwollen entgegenbringen und sich von dem, was man selbst will, frei machen. Wenn sich Meinungen zwischen Personen widersprechen, sollen gemäß der eben genannten Bedingungen Konflikte vermieden und konsensual Regeln vereinbart werden. Bei Verstößen gegen vereinbarte Regeln erwächst aus einem überflüssigen Entge-

48 WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 17–31, 27.

49 Vgl. EBD., 27f.

50 Vgl. HEYNITZ, Martina von: Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erhebung ethisch-moralischer Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz, in: BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn: Schöningh 2016, 69–100, 71.

51 WEINERT, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 27f.

52 Vgl. BENNER, Dietrich: Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes, in: BENNER, Dietrich / NIKOLOVA, Roumiana (Hg.): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International, Paderborn: Schöningh 2016, 12–44.

53 Vgl. HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Practische Philosophie, Göttingen: Danckwerts 1808.

genkommen kein Anspruch auf Gegenseitigkeit und bei einem Verstoß gegen eine Regel, bei dem eine Partei Schaden erleidet, ist der entstandene Schaden auszugleichen (Rache verbietet sich) und die Regeln sind zu überdenken.⁵⁴

Nach dieser grundsätzlichen Verortung der drei Untersuchungsphasen des Forschungsprojekts EthOS in die wissenschaftlichen Diskurse rund um die Evaluation des Ethikunterrichts sowie der Kompetenzorientierung und -messung im Ethikunterricht soll nun im letzten Abschnitt ein kleiner Einblick in die erste Forschungsphase – die qualitative Erhebung der Schüler*innenperspektive in Bezug auf Erwartungen an den Ethikunterricht – gegeben werden.

5. Vorgehensweise und Methodik der ersten Projektphase: Texterhebung bei Schüler*innen

In dieser ersten Präsentation des Forschungsgeschehens wird die Vorgehensweise und die Methodik in Bezug auf die Erhebung und Auswertung der Perspektive der Schüler*innen skizziert.

In der ersten Untersuchungsphase beschäftigte sich das Projektteam anhand von Schüler*innenaufsätzen mit der Frage nach den Erwartungen an den Ethikunterricht und mit den Motiven der Schüler*innen, an diesem teilzunehmen. Bei dieser Vorgehensweise wurde auf Ansätze der pädagogischen Kinderforschung zurückgegriffen, die Kinder als Expert*innen ihrer Lernerfahrungen betrachten und ihnen eine aktive Rolle im Forschungsprozess zuschreibt. Dieser Zugang erfordert es, die Kinder zum Kommunizieren über ihre Erfahrung zu motivieren und die Forschenden an ihren subjektiven Perspektiven, ihren Gedanken, Meinungen, Bedürfnissen, Wünschen und Phantasien teilhaben zu lassen.⁵⁵ Dementsprechend sind die jeweiligen Sichtweisen der Schüler*innen bezüglich ihrer Teilnahme am Ethikunterricht in der ersten Projektphase von entscheidendem Forschungsinteresse. Mit der gewählten Methode der explorativen Narration⁵⁶ beschrieben Schüler*innen ihre Begründungen und Erwartungen, die mit ihrer Teilnahme am Ethikunterricht einhergehen. Dem Paradigma der Offenheit und Gegenstandsorientierung in der qualitativen Forschung⁵⁷ folgend wurde eine offene Fragestellung entwickelt, die durch Vorschläge zu verschiedenen Aspekten, auf die die Schüler*innen in ihren Texten eingehen konnten, ergänzt wurde.

54 Vgl. EBD., 82–99.

55 Vgl. SCHULTHEIS 2019 [Anm. 4].

56 Zu diesem methodischen Ansatz vgl. auch: STRUTZENBERGER-REITER, Edda / KROMER, Ingrid / LINDNER, Doris: Vielfalt an Schulen. Umgang mit religiöser Diversität im pädagogischen Alltag, in: ÖRF 23 (2015) 63–71, 68f.

57 Vgl. FLICK, Uwe / KARDORFF, Ernst von / STEINKE, Ines: Was ist qualitative Sozialforschung? Einleitung und Überblick, in: DIES. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2000, 13–30.

Diese zusätzlichen Vorschläge wurden gemacht, um die Fragestellung altersgerecht und schüler*innenorientiert zu gestalten. Die zentrale Aufgabenstellung, die an die Jugendlichen ergangen ist, lautete dementsprechend:

Stell dir vor, du erzählst einem Freund/einer Freundin, warum du dich für den Ethikunterricht entschieden hast und was du dir vom Ethikunterricht erwartest. Schreib dazu bitte einen Text in der Ich-Form mit mindestens 250 Wörtern. Nimm dir dafür bitte ca. 30 Minuten Zeit. Dabei kannst du zum Beispiel auf folgende Aspekte eingehen:

- *Begründung, warum du den Ethikunterricht besuchst,*
- *deine Erwartungen/Wünsche/Hoffnungen/Befürchtungen im Blick auf den Ethikunterricht,*
- *deine Erwartungen an die Lehrperson,*
- *Gestaltung des Unterrichts, Themen, Methoden,*
- *Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Fächern*

Der Hintergrund für das Angeben dieser Aspekte war das Forschungsinteresse des Teams, einen Blick auf subjektive Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen an den Unterricht zu richten – mit seinen zentralen Elementen bezüglich der Bedeutung der Lehrer*innen, der didaktischen Gestaltung sowie der Behandlung spezifischer Themen.⁵⁸ Dementsprechend werden Schüler*innen als eigenverantwortliche Akteur*innen im Kontext von Schule gesehen. Dabei wird von einem Verständnis von Unterricht ausgegangen, das die Vorerfahrungen und das Eingebundensein der Subjekte in ihren Handlungskontext in den Mittelpunkt stellt⁵⁹. Die Schüler*innen bekamen zusätzlich die Anregung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Fächern in den Blick zu nehmen, was in der Interpretation auf das Herausarbeiten möglicher Spezifika des Ethikunterrichts abzielt. Ziel dieser Phase war es, einen ersten explorativen Einblick zu erhalten, wie sich die Implementierung des Ethikunterrichts aus der Perspektive der Schüler*innen zeigt, und mögliche Schlüsse für die weitere Konzeption des Ethikunterrichts aus einer subjektorientierten Perspektive zu ziehen. Dieser Teil der Erhebung bildet eine wichtige Basis, um bildungstheoretische und empirisch basierte Grundla-

58 Vgl. KEMPFFERT, Guy / ROLFF, Hans-Günter: Handbuch Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement, Weinheim / Basel: Beltz 2018, 122.

59 Vgl. z.B. REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim / Basel: Beltz 2010.

gen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Schulen im Hinblick auf den Ethikunterricht zu liefern.

Praktisch führte das Forschungsteam die Erhebung folgendermaßen durch: Im Vorfeld wurde in jedem der fünf teilnehmenden Bundesländer (Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Niederösterreich, Wien) das Einverständnis der jeweiligen Bildungsdirektionen bzw. Schulleiter*innen der teilnehmenden Schulen eingeholt. An die Eltern der zu befragenden Schüler*innen wurde ein Informationsschreiben inklusive einer zu unterzeichnenden Einverständniserklärung übermittelt – mit dem Hinweis, dass alle Angaben der Erhebung streng vertraulich behandelt und die Befragung völlig anonymisiert durchgeführt wird. Ebenso wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen und dass bei Nichtteilnahme dem Kind keinerlei Nachteile entstehen. Allerdings wurde um das Einverständnis zur Teilnahme am EthOS-Projekt geworben, das wichtige Erkenntnisse über Motivation und Ziele von Jugendlichen im Hinblick auf den Ethikunterricht ermöglicht.

Die an der Untersuchung teilnehmenden Ethiklehrer*innen unterstützten das Projekt insofern, als die Erhebung im Rahmen einer ihrer Ethikstunden durchgeführt werden konnte. Mit Beginn des Schuljahres 2021/22 (die Umfrage wurde mit Mitte November 2021 abgeschlossen) wurden jeweils ein bis zwei Ethikklassen an den ausgewählten Schulen unter Anwendung des MS-Office-Programms ‚Forms‘ befragt. Der entsprechende Link zur Befragung wurde den Schüler*innen von den Ethiklehrer*innen im Unterricht übermittelt.

Zusätzlich zur oben genannten Aufgabenstellung für den Schüler*innenaufsatz wurden statistische Daten zum *Geschlecht* (mit den Auswahlmöglichkeiten männlich/weiblich/divers), zum *Bundesland*, in dem sich die Schule befindet (Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Niederösterreich, Wien), zum besuchten *Schultyp* (AHS/BHS), ob bisher *Religionsunterricht* besucht wurde (ja, durchgehend; nein, niemals; teilweise: In der Unterstufe/In der Volksschule) und ob man einer *Religionsgemeinschaft* angehört und wenn ja, welcher (alevitisch, buddhistisch, christlich: altkatholisch, christlich: evangelisch/protestantisch, christlich: freikirchlich, christlich: katholisch, christlich: orthodox, hinduistisch, Jehovas Zeugen, jüdisch, muslimisch, Sikhs, ohne religiöses Bekenntnis, weiß ich nicht, keine Angabe, sonstiges)⁶⁰ erhoben.

Durchschnittlich wurden pro Schüler*in 24 Minuten für das Beantworten der Fragen aufgewendet. Von den insgesamt 143 Schüler*innen, die sich an der Unter-

60 Bei der Angabe der Auswahlmöglichkeit orientierte man sich an den in Österreich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften – zusätzlich mit der Möglichkeit, auch keine dahingehende Auswahl treffen zu müssen.

suchung beteiligten, waren 68 männlich, 62 weiblich und 12 kreuzten ‚divers‘ an. Auf die untersuchten Bundesländer verteilte sich das Sample folgendermaßen: Vorarlberg: 18, Tirol: 14, Salzburg: 28, Niederösterreich: 44, Wien: 19. Die Mehrheit besucht eine AHS (95 Personen). Bezogen auf die Religionszugehörigkeit gab die Mehrheit an, katholisch zu sein (54 Schüler*innen), die zweitgrößte Gruppe ordnete sich dem Item ‚ohne Bekenntnis‘ zu (25), knapp gefolgt von Schüler*innen, die sich der islamischen Religion zuordneten (23). Zehn Schüler*innen kreuzten ‚christlich orthodox‘ an und ebenso viele machten keine Angaben zur Religionszugehörigkeit. Es gab jeweils höchstens vier Zuordnungen zu evangelischen, freikirchlichen und jüdischen Traditionen. Sechs Proband*innen gaben an, nicht zu wissen, welcher Religion sie angehören. Diese Daten wurden zum einen erhoben, um einen Überblick über die Zusammensetzung des Samples zu erhalten, und zum anderen, um in der Auswertung möglichen Zusammenhängen mit diesen Daten auf die Spur zu kommen. Die Auswertung der Daten erfolgte in einer kategorisierenden Methode mit Hilfe des Computerprogrammes ATLAS.ti.⁶¹

Bei der Entwicklung eines Codierleitfadens wendete das Forschungsteam Christiane Schmidts Ansatz zur Analyse von Leitfadeninterviews⁶² an. Dabei wurden zunächst Vorannahmen bei der Formulierung erster Kategorien herangezogen, die in weiterer Folge durch mehrmaliges Lesen der Aufsätze datenbasiert evaluiert und angepasst wurden. Schmidt nennt diesen ersten Schritt *„materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien“*⁶³. Die gefundenen Kategorien wurden in einem zweiten Schritt zu einem Auswertungsleitfaden zusammengefügt, erneut erprobt und überarbeitet (*„Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfaden“*⁶⁴). Es wurde dabei versucht, die Codes äußerst präzise zu definieren, um bei der Erstellung der Fallanalysen keinen Informationsverlust in Kauf nehmen zu müssen.⁶⁵

In einem dritten Schritt – der *„Codierung des Materials“*⁶⁶ – erfolgte eine Zuweisung der Codes an entsprechende Textpassagen der Schüler*innenaufsätze. Damit wurden alle Texte codiert, das heißt unter den Auswertungskategorien verschlüsselt. Auf Basis dieser Verschlüsselungen wurden die Kategorieninhalte

61 Vgl. FRIESE, Susanne: Atlas ti 22 User manual 2021, in: https://doc.atlasti.com/ManualWin.v22/ATLAS.ti_ManualWin.v22.pdf?_ga=2.11129012.105152270.1639841961-522399430.1637873685 (abgerufen am: 18.12.2021).

62 Vgl. SCHMIDT, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews, in: FLICK, Uwe / KARDORFF, Ernst von / STEINKE, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2000, 447–456.

63 EBD., 448.

64 EBD., 451.

65 Vgl. EBD., 453.

66 EBD., 452.

in weiterer Folge quantifizierend im Sinne von „*quantifizierenden Materialübersichten*“ (4. Schritt), aber auch im Zuge von „*vertiefenden Fallinterpretationen*“⁶⁷ (5. Schritt) ausgewertet. Zu dieser Auswertungsmethode erläutert Schmidt: „Leitprinzip dieser Auswertungsstrategie ist der Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis. Dieser Austauschprozess beginnt [...] zu Beginn der Erhebung als eine Art Wechselspiel zwischen theoretischen Überlegungen und der Basis von Auseinandersetzungen mit Literatur und Theorietraditionen auf der einen Seite sowie Erfahrungen und Beobachtungen bei der Erkundung des Forschungsfeldes auf der anderen Seite. Im Verlauf dieses Austauschprozesses können auch die theoretischen Vorannahmen ausdifferenziert, in Frage gestellt und verändert werden.“⁶⁸

Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit⁶⁹ tauschte sich das Team regelmäßig über die Entwicklung des Codierleitfadens aus und brachte die jeweiligen Perspektiven der beteiligten Forscher*innen fruchtbar ein.

Der durch die Projektmitarbeiter*innen erarbeitete Codierleitfaden lässt sich nun in fünf Dimensionen clustern: (1) *Befürchtung*, (2) *Begründung*, (3) *Erfahrung*, (4) *Erwartung*, (5) *Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Fächern*. Diese Dimensionen stellen per se keine Codes dar, da sie keinen Textpassagen der Schüler*innenaufsätze zugeordnet wurden. Sie unterstützten jedoch bei der Erstellung des Codierleitfadens die systematische Einordnung der erhobenen Daten in übergeordnete thematische Kategorien. Wie bereits erwähnt, galt es, nach dem ersten Lesen der Schüler*innenaufsätze zu prüfen, ob sich die Vorannahmen durch die Daten bestätigen lassen, und welche neuen, bisher nicht bedachten Themen im erhobenen Material auftauchen – ganz im Sinne des zuvor beschriebenen Austauschprozesses zwischen Material und theoretischen Überlegungen. Die Aufsätze wurden bei diesem ersten Zugang zum Material nicht vergleichend betrachtet, sondern jeder Text für sich. Erst in einem weiteren Schritt hinsichtlich der systematischen Auseinandersetzung mit den Texten wurden Codes immer wieder inhaltlich korrigiert und zusammengefasst oder neue entworfen. Durch die Verwendung des Programms ATLAS.ti waren dahingehende Anpassungen der Codes computerunterstützt leicht möglich. Auf Grundlage der gefundenen Dimensionen, vagen Auswertungskategorien sowie zahlreichen Diskussionen im Forschungsteam wurden dann Codes formuliert, inhaltlich

67 EBD., 455.

68 EBD., 453.

69 Vgl. FLICK / KARDORFF / STEINKE 2000 [Anm. 57].

präzise ausdifferenziert und zu einem Codierleitfaden zusammengestellt.⁷⁰ Den jeweiligen Codes wurde eine ausführliche Beschreibung beigefügt und das erhobene Material konsensual (mindestens zwei Personen aus dem Forschungsteam waren daran beteiligt) codiert.⁷¹ In weiterer Folge ermöglichte ATLAS.ti eine quantifizierende Zusammenstellung der Ergebnisse der Codierung im Sinne von Häufigkeitsangaben zu bestimmten einzelnen Auswertungskategorien. Diese Häufigkeitsangaben geben einen ersten Überblick zu Verteilungen im Material und werden in weiterer Folge zur Vorbereitung weiterer qualitativer Analysen hinzugezogen.

Zu den Dimensionen des Codierleitfadens (1) *Befürchtung*, (2) *Begründung*, (3) *Erfahrung*, (4) *Erwartung*, (5) *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* mit anderen Fächern kann spezifiziert werden, dass die Dimension der *Erwartung* (4) mit Wünschen und Hoffnungen einhergeht, die an den Ethikunterricht geknüpft werden. Diese hängen des Weiteren mit den *Befürchtungen* (1) dem Ethikunterricht gegenüber und den *Begründungen* (2), sich für die Teilnahme am Ethikunterricht zu entscheiden, zusammen, können jedoch inhaltlich voneinander abgegrenzt werden. Aus diesem Grund bilden sie im Codierleitfaden verschiedene Dimensionen ab, die – je nach Dimension – weiter ausdifferenziert werden.

So lässt sich beispielsweise der Dimension der *Befürchtung* (1) hinsichtlich des Ethikunterrichts der Code zuordnen, dass Themen, da sie zu emotional besetzt sind, nicht angesprochen werden. Ebenso lässt sich z.B. auch die Befürchtung codieren, dass Meinungen nicht respektiert werden. Als Beispiele für die Dimension der *Begründung* (2) für die Teilnahme am Ethikunterricht können angeführt werden, dass es sich dabei um ein interessantes Fach handelt oder dass es bisherige positive Erfahrungen mit der Lehrperson gibt. Des Weiteren umfasst die Dimension der Begründung auch Vergleichsangaben zum Religionsunterricht bzw. zur eigenen Haltung zur Religion bzw. Religiosität. Es kann angenommen werden, dass diese Vergleichsangaben mit der im Schuljahr 2021/22 geänderten Rechtslage in Österreich zusammenhängen, der zufolge der Ethikunterricht als alternativer Pflichtgegenstand⁷² zum Religionsunterricht in direktem Zusammenhang mit diesem steht.

Als weitere Antwortfelder finden sich Aussagen von Schüler*innen, die sich in der Dimension der *Erfahrung* (3) mit Ethikunterricht in den ersten Wochen des

70 Das hier beschriebene Codieren hat Ähnlichkeit mit der inhalts-analytischen Technik der skalierenden Strukturierung. Vgl. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz ¹¹2010, 101–105.

71 Zum konsensualen Codieren vgl. SCHMIDT 2000 [Anm. 63], 453f.

72 Zur Diskussion um diese Begrifflichkeit vgl. BUCHER 2014 [Anm. 7], 12–16, 24f.

Schuljahres zusammenfassen lassen. Diese beziehen sich auf die Lehrperson, auf die Themen und Methoden, die bisher Anwendung gefunden haben, sowie auf die Art und Weise, wie der Ethikunterricht bisher empfunden wurde. Eine weitere Dimension konnte im Hinblick auf Aussagen, die sich mit *Gemeinsamkeiten und Unterschieden* (5) von Ethikunterricht mit anderen Unterrichtsfächern befassen, gebildet werden.

Am weitesten differenziert sich die Dimension der *Erwartungen* (4) aus, die Schüler*innen an den Ethikunterricht richten. Wie bereits erwähnt, umfasst diese Dimension sowohl Wünsche als auch Hoffnungen, die auf Dimensionsebene nicht weiter ausdifferenziert wurden; auch wenn Wünsche im Vergleich zu Erwartungen volitionaler, mit mehr Hoffnung behaftet sind, lassen sich die Größen in den Schüler*innentexten nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Erwartungen von Schüler*innen werden im Rahmen des Codiersystems sowohl auf Inhalte des Ethikunterrichts (aktuell, interessant, konkret, offen, sachlich etc.) bezogen als auch auf die Ethiklehrperson (authentisch, fair, inhaltlich kompetent, nett, tolerant etc.), auf angewendete Methoden (abwechslungsreich, diskursiv etc.), auf Einstellungen und Haltungen, die im Unterrichtsgeschehen von den Beteiligten an den Tag gelegt werden, und auf Ergebnisse, die durch Ethikunterricht erzielt werden.

Was in diesem Abschnitt gezeigt werden konnte, sind erste Einblicke in das Vorgehen der Forscher*innengruppe. Die Projektplanung sieht vor, dass nach dem ersten Schritt der Codierung weitere Analyse- und Interpretationsschritte folgen, die sich auf die quantifizierende Übersicht stützen, die Analyseergebnisse hinsichtlich der Fragestellung theoriegestützt interpretieren und Feinanalysen jener Textstellen vornehmen, die metaphorisch dicht sind, auffallend in der Formulierung oder die sich nicht auf den ersten Blick erschließen.