

Kirschner, Anne; Petermann, Hans-Bernhard  
**Zur "Philosophie" einer Ethik ohne Philosophie. Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016**

*Pädagogische Korrespondenz (2017) 56, S. 37-63*



Quellenangabe/ Reference:

Kirschner, Anne; Petermann, Hans-Bernhard: Zur "Philosophie" einer Ethik ohne Philosophie. Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016 - In: Pädagogische Korrespondenz (2017) 56, S. 37-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205733 - DOI: 10.25656/01:20573

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205733>

<https://doi.org/10.25656/01:20573>

in Kooperation mit / in cooperation with:



#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 56

HERBST 2017

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 56

HERBST 2017

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

*Redaktion:*

Peter Euler (Darmstadt)  
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

*Schriftleitung*

Harald Bierbaum (Darmstadt)  
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)  
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz ([jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de))  
oder Marion Pollmanns ([marion.pollmanns@uni-flensburg.de](mailto:marion.pollmanns@uni-flensburg.de)) erbeten und  
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2017 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

- 4      **IN MEMORIAM**  
*Adrian Oeser*  
Irmgard Heydorn
- 6      *Jan Koneffke*  
Dem Tod zu widerstehen
- 8      **NACHZULESEN**  
*Irmgard Heydorn*  
Minna Specht – ein Leben im Dienst der Erziehung des Menschen
- 18     **REFORMKRITIK**  
*Mario Gerwig*  
Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung  
*Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive*
- 37     **REFORMRÜCKSCHLAG**  
*Anne Kirschner/Hans-Bernhard Petermann*  
Zur „Philosophie“ einer Ethik ohne Philosophie  
*Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016*
- 64     **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**  
*Karl-Heinz Dammer/Sieglinde Jornitz*  
Nackte Tatsachen der empirischen Bildungsforschung
- 69     **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Bernd Hackl*  
Der Körper als Unterrichtsmittel  
*Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis*
- 88     **AUS DER FREMDE**  
*Dirk Tänzler*  
Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft

*Anne Kirschner/Hans-Bernhard Petermann*

## Zur „Philosophie“ einer Ethik ohne Philosophie

### Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016

Baden-Württemberg hat seit dem Schuljahr 2016/17 neue Bildungspläne.<sup>1</sup> Neben weiterhin eigenständigen Plänen für das Gymnasium und die Grundschule gibt es für die Sekundarstufe I nun einen gemeinsamen BiPl, der drei Niveaustufen<sup>2</sup> in sich vereint. Die 2004 eingeführte Kompetenzorientierung wird zwar fortgeführt, aber in veränderter Konzeption, was sich bereits in der für alle Pläne verbindlichen Einleitung mit der Rede von einer „Umstellung auf eine durchgängige Kompetenzorientierung“ als „zentraler Neuerung“ andeutet (vgl. Pant 2016). In Verbindung mit den ebenfalls neu implementierten Leitperspektiven<sup>3</sup> kann dieses aktualisierte Kompetenzkonzept samt seiner Einteilung in inhalts- und prozessorientierte Kompetenzen sowie den konkretisierenden Operatoren<sup>4</sup> als Herzstück aller neuen baden-württembergischen Bildungspläne betrachtet werden.<sup>5</sup>

Diese im Duktus der Erneuerung fortgeführte Kompetenzorientierung, so unsere These, hat weitreichende pädagogische Implikationen. Dies betrifft überwiegend (angehende) Lehrer\*innen sowie auch Verantwortliche in der Lehrer\*innenausbildung, die sich regelmäßig mit Fragen der Planung und Durchführung von Unterricht sowie dessen institutionellen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Vor diesem Hintergrund ist es Anliegen des vorliegenden Textes, diese Implikationen aufzudecken und insbesondere auf bildungskonzeptionelle sowie didaktische Fallstricke und Paradoxien hinzuweisen. Denn aus unserer Sicht zeigen sich sowohl in der einleitenden Begründung und Erläuterung der Kompetenzorientierung

---

1 Im Folgenden BiPl.

2 Grundlegendes Niveau (G), mittleres Niveau (M) und erweitertes Niveau (E).

3 Berufliche Orientierung (BO), Prävention und Gesundheitsförderung (PG), Bildung für Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt (BTV), Medienbildung (MB), Verbraucherbildung (VB) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Auf eine ausführliche Darstellung und Kritik dieser sechs Leitperspektiven muss hier aus thematischen Gründen verzichtet werden. Wo es zur Erhellung unseres Anliegens dient, wird jedoch auf entsprechende Aspekte verwiesen.

4 Mit Ausnahme des Grundschulplans, der ohne ein Operatorenkonzept konzipiert wurde.

5 Die Differenzierung zwischen inhaltsbezogenen und allgemeinen bzw. prozessbezogenen Kompetenzen geht auf diverse Beschlüsse der KMK seit 2003 zurück, explizit z.B. im Dokument von 2008 (überarb.2013): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich.

als auch innerhalb der für das Fach Ethik konzipierten Themenfelder und Einzelthemen erläuterungsbedürftige (Re-)Formulierungen sowie wesentliche Schwächen und Rückschritte gegenüber aktuellen Diskussionen.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die wesentlichen Neuerungen des BiPl (2016) zunächst im Vergleich zum vorigen BiPl (2004), dann allgemeiner und im weiteren Verlauf konkret für das Fach Ethik (Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen) dargestellt und gegen den Strich gelesen. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei zunächst wesentliche Implementationsstrategien der Kompetenzorientierung sowie die Reflexion hier mitgeführter Ansprüche im Hinblick auf die Entwicklung von Identität (Wer bin ich?) und Ethik (Wie reflektiere und begründe ich mein Handeln?) der Schüler\*innen. Anschließend verhandeln wir diesbezügliche didaktische Frage- und Problemstellungen hinsichtlich der Bildungskonzeption des Fachs und möchten auf diesem Wege einen konstruktiven Umgang mit dem BiPl zumindest anbahnen. Zu diesem Zweck werden die im BiPl für den Ethikunterricht<sup>6</sup> angeführten fachlichen und pädagogischen Zielsetzungen, Methoden, der Kanon der Themenfelder sowie exemplarisch das Themenfeld „Ich und Andere“ unter die Lupe genommen. Durchgängiges Ziel ist unser Plädoyer für eine dezidiert philosophische Ausrichtung des EthikU angesichts der im Verlauf dieses Textes noch zu entfaltenden Feststellung, dass Philosophie – wo sie wörtlich oder subtextuell in Erscheinung tritt – eher mit sozialkundlichen und therapeutischen Implikationen oder aber alltagssprachlichen Konnotationen i.S.v. Einstellung, Lebensauffassung oder gar Gesinnung einhergeht und hier deshalb mit Anführungszeichen zu lesen ist.

## I

### Tradition versus Zukunft

Der alte BiPl (2004) markiert den bildungspolitischen Paradigmenwechsel von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung, was sich u.a. in einem geänderten Titel niederschlägt: Man spricht fortan nicht länger von einem Lehr-, sondern von einem *Bildungsplan*, der sich von Hentig zufolge „von diese[m] [sc. einem Lehrplan] sodann durch einen in dem deutschen Wort ‚Bildung‘ mitgeführten Anspruch [unterscheidet]: „Sie [sc. Bildung] soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende Subjekt dieses Vorgangs sind“ (Hentig 2004, S. 7). Der BiPl soll diesen jungen Menschen Mittel und Fähigkeiten an die Hand geben, damit sie „als Person und Bürger ihrer Zeit [...] bestehen.“ (ebd.). Aber: Die alte „Bescheid-Wissens-Bildung“ reicht hierzu nicht aus, weshalb implementiert wurde, „was Humboldts Vorstellung von ‚formaler Bildung‘ nahe stehe – eine Konfiguration von wenigen, aber grundlegenden Kompetenzen“, die von Hentig in Analogie zu den aristotelischen Ebenen der philosophischen Kritikfähigkeit als Zusammensetzung von Wahrnehmen (*aisthesis*), Urteilen (*dianoia*, *krisis*) und Handelnkönnen (*praxis*) beschreibt (ebd., S. 8).

---

6 Im Folgenden EthikU.

Im weiteren (Text-)Verlauf dieser Narration des sich zweckfrei und qua Vernunft bildenden Subjekts wird die anthropologische Kategorie Mensch jedoch zu einer ökonomischen, – zur „*human resource*, von der die Standortsicherheit der jeweiligen Gesellschaft abhängt“ (ebd., S. 9, Hervorh. i. Orig.). Von Hentigs anfängliche Bildungsprosa täuscht, so scheint es, hier zum einen darüber hinweg, dass der im Zuge von PISA eingeführte Kompetenzbegriff unter der Perspektive von Arbeitsmarktverwendbarkeit (*Employability*) (vgl. Ladenthin 2014, S. 117), nicht aber zur Entwicklung einer philosophischen Kritikfähigkeit des sich auf diese Weise bildenden Subjekts eingeführt wurde. Zum anderen wird auf diese Weise verunklärt, dass die Ambivalenz von Individuum und Gesellschaft bereits zu Humboldts Zeiten ein konstitutives Moment des Bildungsbegriffs war, aber erst mit der Kompetenzorientierung unumkehrbar zur ökonomischen Funktionalität hin vereindeutigt, mithin das konstitutive Spannungsmoment des hier zitierten Bildungsbegriffs aufgehoben wird.

In diesem Zusammenhang ist ein spezifisch strategischer Aspekt erkennbar, nämlich das Bemühen, den 2004 eingeführten Kompetenzbegriff vermittels verschiedener Figurationen von Ähnlichkeit und Abgrenzung an ein klassisches Bildungskonzept (Humboldt) anschlussfähig zu machen. Statt den Bildungsbegriff zu ersetzen, reformuliert von Hentig diesen im Kompetenzbegriff unter Beibehaltung des zentralen Subjektbegriffs und der Dichotomie von Mensch und Bürger. Das hierzu in Anschlag gebrachte Motiv der Ähnlichkeit beider Konzepte wird sodann über die gleichzeitige Abgrenzung von der vormaligen, als „Bescheid-Wissens-Bildung“ bezeichneten Lernzielorientierung erreicht. Als gemeinsamer Nenner von Bildung und Kompetenz wird die Idee der Grundfähigkeiten bzw. Schlüsselqualifikationen (vs. Wissen) genannt.

Liest man diesbezüglich einmal in Humboldts Fragment einer *Theorie der Bildung des Menschen*<sup>7</sup> nach, so stößt man auf den Begriff der menschlichen „Kräfte“, die durch Bildung zu stärken und zu erhöhen seien (vgl. Humboldt 1984, S. 28). Während sich der hier verwendete Begriff der Kraft – nicht zuletzt aufgrund seiner Unschärfe – zunächst noch in der Nähe der o.g. Konfiguration von „wenigen aber grundlegenden Kompetenzen“ verorten ließe, wird diese Annäherung brüchig, wenn man Humboldt weiterliest: „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben [...] könne, so bedarf der Mensch einer Welt außer sich“ (ebd.). An dieser Stelle wird offenbar, dass jede gegen die Kategorie des Wissens postulierte Bildungskonzeption

---

7 Bekanntlich elaboriert Humboldt hier den Grundgedanken seiner Bildungsidee, der, wie Dammer treffend feststellt, als humanistische Konzeption bzw. Kombinatorik von Vorstellungen der Annäherung des eigenen Bildes an ein Ideal und eines naturwüchsigen Prozesses des Gestaltwerdens verstanden werden kann (vgl. Dammer 2017a, S. 15). Diese Idee wird in der Annahme von Bildung als wechselseitiges Ich-Welt-Verhältnis manifest: Will der Mensch aus seiner Naturhaftigkeit heraustreten, braucht er eine Welt außer sich, auf die er seine Kräfte richten kann; in den Worten Humboldts: „Bloß weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders als nur vermöge eines dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d. i. Welt zu sein, sucht er soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1984, S. 28).

nicht dem entsprechen kann, was Humboldt mit seiner Bildungsidee zum Ausdruck bringt.<sup>8</sup> Vor diesem Hintergrund scheint es, als versprechen die im BiPl 2004 eingeführten Kompetenzen und die damit einhergehende Absage an träges Wissen und bloße Stoffhuberei ein Ich ohne Welt, das – wie noch zu zeigen sein wird – 2016 dann in Gänze auf seine Individualität zurückgeworfen wird.

Die zum Zwecke der behaupteten Identität von Bildung und Kompetenz angeführten Figuren von Ähnlichkeit und Abgrenzung finden sich auch in anderen bildungspolitisch relevanten Papieren und können daher als wesentliche Strategien im Prozess der Umstellung auf Kompetenzorientierung betrachtet werden. So ist bereits in der von KMK und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam bestellten PISA-Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ nachzulesen: „Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (BMBF 2007, S. 65). Vor dem Hintergrund dieser Prämisse wird den Kompetenzen sowohl hier als auch in den baden-württembergischen BiPlen der Vorzug jener Messbarkeit und Überprüfbarkeit (Operationalisierbarkeit) zugeschrieben, die das „Nebulosum-Nominosum-Bildung“ (Gruschka 2011, S. 43) nicht bieten konnte.

Auf die inhärenten Widersprüche und Widerstände dieser strategischen Gleichsetzung sowie die damit einhergehende Tatsache, dass mit dem Kompetenzbegriff die eigenen Versprechungen (z.B. Messbarkeit) nicht einzulösen sind, wird innerhalb der Erziehungswissenschaft vielerorts hingewiesen (u.a. bei Göppel 2010, Gruschka 2011, Dammer 2014/2017b, Ladenthin 2011/2014, Klein 2016). Folgende Positionen bilden in diesem Zusammenhang das Kondensat der Debatte:

- Der Kompetenzbegriff ist durchweg positiv konnotiert und fungiert als Fortschrittsbegriff, während der Bildungsbegriff als überholter, gar desolater Traditionsbegriff gilt (vgl. Göppel 2010, Dammer 2014).
- Der Bildungsbegriff ist als ganzheitliches Konzept angelegt, das das Subjekt in seiner Komplexität als Selbstzweck in den Mittelpunkt stellt. Der Kompetenzbegriff ist demgegenüber partikular angelegt und das Subjekt wird entsprechend als ein in Teilbereiche zerlegbares und fungibles Fähigkeitsreservoir betrachtet (vgl. Göppel 2010, Ladenthin 2011).
- Der Kompetenzbegriff hat in der Weinert'schen Definition einen verbindlichen Referenzpunkt<sup>9</sup>, während es keine einheitliche Theorie der Bildung, sondern nur eine Vielzahl an theoretischen Reflexionen gibt (vgl. Göppel 2010).

---

8 In diesem Zusammenhang sollte nicht unerwähnt bleiben, dass Humboldts Bildungsbegriff von seiner Grundidee her anthropologisch, nicht aber pädagogisch und schon gar nicht utilitaristisch zu verstehen ist (vgl. Dammer 2017a, S. 12), weshalb ein diesbezüglicher Vergleich von Bildung und Kompetenz – selbst mit einer wohlwollenden Lesart – von vornherein hinkt.

9 Diese Verbindlichkeit besteht überwiegend aufgrund der Interessen der empirischen Bildungsforschung. Der Sache nach könnte man dem Kompetenzbegriff auch andere, dezidiert an pädagogischen Problem- und Handlungsfeldern ausgerichtete Definitionen zur Seite stellen (im Überblick vgl. Dammer 2017b).

- Kompetenzen sind als indikativische Imperative gefasst. Während die traditionellen Lernziele empirisch nicht überprüfbare Sollens-Anforderungen definieren, die das Sein zwar regulieren wollen, nicht aber beanspruchen, es kausal herstellen zu können, machen die indikativisch formulierten Standards das Subjekt allein dafür verantwortlich, sich selbst im Sinne heteronomer Seinserwartungen zu modellieren (vgl. Dammer 2014).
- Der freie Wille als in allen bildungstheoretischen Konzeptionen denkwürdige Voraussetzung von Bildung wird durch den Anspruch der Operationalisierbarkeit von Motivation und Volition seitens des Kompetenzbegriffs ausgehebelt und somit das Subjekt des Lernens zum Objekt der Kompetenzplaner (vgl. Ladenthin 2011).
- Kompetenzen sollen eine exakte Beschreibung, Gliederung und Quantifizierung des Lernens und somit statistische Leistungsmessungen ermöglichen. Aufgrund dieser zugeschriebenen Eigenschaften sind sie eine wichtige Voraussetzung für den systematischen Umbau des Bildungssystems. Soll heißen: ohne kompetenzorientierte Bildungspläne gäbe es keine quantitative Statistik über Bildungserfolge (vgl. ebd.).

Ungeachtet dieser seit Implementation der Kompetenzorientierung verstetigten Kritik führt der BiPl 2016 die wertende Gegenüberstellung von Alt und Neu bzw. Tradition und Zukunft fort, wobei es jetzt nicht länger ausschließlich um Bildung im Sinne von veralteter Stoffhuberei versus Kompetenz als neuem Hochwertbegriff geht, sondern auch die „alte“ der „neuen“ Kompetenzorientierung gegenübergestellt wird. In einer sorgfältigen Analyse stellt Dammer diese Alt-versus-Neu-Rhetorik als allgemeine „Propagandastrategie“ im Diskurs um Bildung und Kompetenz heraus, die auch hier darauf zielt, das Neue als alternativloses Modell zur Erfassung der sozialen und politischen Wirklichkeit erscheinen zu lassen (vgl. Dammer 2017b, S. 2).

Entsprechend nimmt im neuen BiPl der „moderne“ Bildungsforscher Hans Anand Pant die Stelle des „klassischen“ Bildungstheoretikers von Hentig als Autor der Einleitung ein. Während letzterer sich noch um eine bildungsphilosophisch begründete Anschlussfähigkeit des Kompetenzbegriffs an den der Bildung bemühte, grenzt Pant die im neuen BiPl verankerte Kompetenzorientierung von allem ab, was vorher war, denn „[w]ährend durch Bildungsziele also beschrieben wird, welche allgemeinen Fähigkeiten, Kenntnisse und Werthaltungen bei Schülerinnen und Schülern am Ende der Schulzeit herausgebildet sein sollen, bezeichnen Kompetenzen etwas sehr viel ‚Handfesteres‘, Konkretes“ (Pant 2016, S. 6). Und weil der im BiPl 2004 zugrunde gelegte Kompetenzbegriff<sup>10</sup> sich nicht für die nun anvisierte „durchgängige Kompetenzor-

---

10 Pant verweist hier auf das ursprünglich von Roth formulierte und später von der Berufspädagogik adaptierte Kompetenzkonzept, in dem Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz unterschieden werden und welches 2004, ergänzt durch die Methodenkompetenz, Eingang in den baden-württembergischen BiPl fand. Anders als Pant ging es Roth jedoch nicht um Messbarkeit, sondern darum, eine Bildungsidee für die Schule zu konkretisieren, wobei sein erklärtes



Anspruch in den Kompetenzkomposita und -beschreibungen des neu eingeführten Faches ‚Alltagskultur, Ernährung, Soziales‘, welche die Operationalisierbarkeit von z.B. Leben („Lebensgestaltung und Lebensbewältigung“) und Gesundheit („Health Literacy“) unterstellen (vgl. BiPI AES 2016).

Vermittels der mit der Weinert’schen Definition einhergehenden Anrufung der Schüler\*innen als *Selbst*, das sein Denken, Wollen und Handeln erfolgreich verknüpfen kann, wird dieses (paradoxaerweise) gerade durch die offene proklamierte Lebensweltorientierung nicht länger nur auf bildungskonzeptioneller (Ich ohne Welt), sondern auch auf sozialer Ebene isoliert, indem das Selbst zum alleinigen Garanten für seinen (Lern-)Erfolg bzw. Misserfolg erklärt und somit kategorisch von (kontingenten) gesellschaftlichen Strukturen, also dem „wirklichen Leben“ abgeschnitten wird.

## II

### Individualisierung ohne Individuen?

Die Beseitigung solcher Kontingenzen scheint in diesem Zusammenhang eine wesentliche Triebfeder zu sein, insofern zum einen mit dem Weinert’schen Kompetenzbegriff die Operationalisierbarkeit von Motivation und Volition ermöglicht werden soll und auf diese Weise der damit bislang unverzichtbaren Annahme eines freien Willens widersprochen wird. Zum anderen kennt der formulierte Bezug zum „wirklichen Leben“ keine Wechselseitigkeit mehr, denn wer eine feindliche Lebenswelt nicht kompensieren kann, ist *selbst* schuld. Ulrich Bröckling hat dieses (im Anschluss an Foucault) – nun auch auf Schüler\*innen projizierte – Menschenbild in der Figur des „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling 2007) auf den Punkt gebracht. Entsprechend werden die Schüler\*innen im neuen BiPI nicht länger als „Subjekte“, sondern überwiegend in vielfältigen Selbst-Komposita (-regulation, -ständig, -verantwortlich, -wirksam usw.) oder aber als Individuen angerufen. Folgerichtig ist in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für das Fach Ethik von „individueller Aneignung“, „individuellem Handeln“, „selbstbestimmten Individuen“ oder schlicht dem „Individuum“ die Rede (BiPI Ethik 2016, S. 3f.). Augenfällig ist dabei die sprachliche Reduktion des Schüler\*innen-Ich auf dessen Individualität bei gleichzeitiger Nicht-Nennung anderer Ich-Kategorien, wie Subjektivität, Selbstbewusstsein oder Personalität, die gerade im Ethikunterricht von entscheidender Relevanz sind (vgl. Petermann 2009).

Die These, dass eine Festlegung der Schüler\*innen auf ihre Individualität der bislang herausgestellten Operationalisierung des Selbst als Steuerungs-rationalität dient, ist erläuterungsbedürftig: Individualität ist nicht nur ein bildungsreformerischer Hochwertbegriff, sondern zunächst ein Ich-Phänomen, nämlich die Bestimmung bzw. Erkenntnis eben dieser und nicht ein anderer zu sein. Ohne diese Voraussetzung und Unterscheidungsfähigkeit kämen wir nicht zurecht in der Welt. Sie gibt uns (auch moralische) Orientierung. Doch wie erklärt sich die starke Betonung dieses offensichtlich nicht für graduierende und domänenspezifisierende Vorgänge geeigneten Begriffs (lat. indivi-

duus = unteilbar)? Dieser zunächst widersprüchlich erscheinende Zusammenhang lässt sich aus einer disziplinargesellschaftlichen (Foucault) Perspektive erhellen:

Anhand der Prüfung (Disziplintechnik) zeigt Foucault, wie aus jedem Individuum ein bearbeitbarer Fall gemacht werden kann, denn: „der Fall ist das Individuum, wie man es beschreiben, abschätzen, messen, mit anderen vergleichen kann – und zwar in seiner Individualität selbst; der Fall ist aber auch das Individuum, das man zu dressieren oder zu korrigieren, zu klassifizieren, zu normalisieren, auszuschließen hat usw.“ (Foucault 1994, S. 246). Anhand des Auftauchens der Prüfung markiert Foucault sodann das Auftauchen einer modernen Form der Macht (zu Beginn des 19. Jh.), die sich als wissenschaftliche Fixierung der individuellen Unterschiede manifestiert, in der jeder auf seine Einzelheit, d.h. auf seine charakterlichen Eigenschaften, Maße, Abstände und Noten festgelegt wird (vgl. ebd., S. 247). Die im aktuellen BiPI stabilisierte Kompetenzorientierung mit ihren zugehörigen Prüfungsformen bzw. Individualisierungsprozeduren (Portfolio, Feedback, kontinuierliche Leistungsmessung und -vergleich, Kompetenzraster usw.) verlängern diese Disziplintechnik nun in einen „endlos erscheinenden Zeithorizont“ (vgl. Pongratz 2013, S. 127). Vor diesem Hintergrund erfährt die Disziplinarmacht im Zuge einer erweiterten kontrollgesellschaftlichen Perspektive (Deleuze) einen größeren Spielraum, innerhalb dessen die mit den neuen Prüfungsformen einhergehende, ständige Kontrolle das Examen ablöst. Darüber hinaus eröffnen die z.B. über Kompetenzraster nun individuell gewordenen Strukturen des Individuums dessen uneingeschränkte Modulation (vgl. Deleuze 1993, S. 256ff.). Nur vor dem Hintergrund dieser Perspektive ist verständlich, inwiefern das Individuum in distinkte Operationen zerlegbar ist und Kompetenzen qua indikativischem Imperativ – z.B. durch Operatoren (s. u.) – in das vielgliedrige Selbst der Schüler\*innen übertragbar sind.

Den vorläufigen Höhepunkt eines solch über das Individuum verfügenden Zugriffs bilden die neu implementierten Kompetenzraster, die auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg als „pädagogische Umsetzungshilfen“ zum BiPI 2016 konzipiert sind und den Anspruch mitführen, individuelle Lernprozesse sichtbar zu machen (Landesinstitut für Schulentwicklung 2016). Der *Mythos Neue Lernkultur* (Dammer 2014) ist nun auch in den baden-württembergischen Bildungsplänen angekommen, und Kontrollinstrumente mit freiheitlichem Aussehen versprechen die lückenlose Erfassung, Klassifikation und Evaluation der modularisierbaren Innenwelt des Lernalters.

### III

#### Wider die Kontingenz?

Der neue BiPI für die Sekundarstufe I realisiert diese Form der Operationalisierung u.a. mittels der Unterscheidung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen (s. Fußnote 5) sowie Operatoren zur Konkretisierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen. Dieser Aufbau führt zu einer identischen Struk-

tur aller Fachpläne, denen a) jeweils spezifische Leitgedanken vorstehen, gefolgt von b) einer Erläuterung der prozessbezogenen Kompetenzen und c) den auf drei Niveaustufen (s. Fußnote 2) formulierten Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen sowie d) einer Operatorenliste. Während im BiPI 2004 Kompetenzen noch als Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ausdifferenziert wurden, die vermittelt domänenspezifischer Standards in fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen untergliedert waren, sind diese im aktuellen Plan – wie sich vielleicht schon erahnen lässt – wesentlich kleinteiliger organisiert.

Prozessbezogene Kompetenzen, so heißt es in der Einleitung, „kennzeichnen übergreifende, allgemeine, das Fach betreffende Kompetenzen, die nicht an bestimmte Inhalte gebunden sind und sich im Bildungsprozess bis zum Ende des Bildungsgangs herausbilden“ (Pant 2016, S. 6). Obwohl hier betont wird, dass prozessorientierte Kompetenzen nicht an bestimmte Inhalte gebunden sind, so sind beide doch „untrennbar miteinander verbunden“ (ebd.) und prozessorientierte Kompetenzen z.B. im Fach Ethik über inhaltsbezogene zu erwerben. Im entsprechenden Fachplan heißt es: „Die prozessbezogenen Kompetenzen werden anhand der inhaltsbezogenen Kompetenzen, wie sie im BiPI Ethik ausgeführt sind, erworben“ (BiPI Ethik 2016, S. 7). Zunächst lässt sich diese Darstellung in einem produktiven Sinne als moderne Rezeption von Humboldts Bildungskonzeption auslegen, insofern jene „Welt“ (inhaltsbezogene Kompetenzen) und die individuellen „Kräfte“ (prozessbezogene Kompetenzen) auf diese Weise vermittelt werden. Gleichzeitig folgt diese Bestimmung aber auch spezifischen Sachzwängen, insofern komplexe („übergreifende“, „allgemeine“) Kompetenzen noch nicht operationalisierbar sind und deshalb notwendig in weitere Teilkompetenzbereiche (inhaltsbezogene Kompetenzen) zerlegt werden müssen, die sodann erneut in zahlreiche (allein 33 im Fach Ethik) Mikrokompetenzen (Operatoren) ausdifferenziert werden. Im folgenden Beispiel soll versucht werden, diese möglicherweise Verwirrung stiftende Struktur zu erhellen. Im Anschluss an die Leitgedanken findet sich im Fachplan Ethik die Erläuterung von vier<sup>12</sup> übergeordneten prozessbezogenen Kompetenzen. Eine von diesen lautet „Analysieren und interpretieren“ und wird, wie folgt bestimmt:

„Die Schülerinnen und Schüler können Situationen, Sachverhalte und Handlungen auf ihren ethisch-moralischen Gehalt und hinsichtlich möglicher Konflikte oder Probleme untersuchen. Sie können ihr eigenes Vorverständnis, verschiedene Positionen, deren Begründung sowie Lösungs- oder Handlungsentwürfe darlegen“ (BiPI Ethik 2016, S. 10).

Diese Kompetenzbeschreibung wird anschließend in neun weitere Subkompetenzen untergliedert. An vierter Stelle findet sich exemplarisch:

„Die Schülerinnen und Schüler können das eigene Vorverständnis zu ethisch-moralischen Themen, Frage- und Problemstellungen klären und mit Lebenssituationen und Einstellungen anderer vergleichen“ (ebd.).

---

12 Diese vier lauten: wahrnehmen und sich hineinversetzen; analysieren und interpretieren; argumentieren und reflektieren sowie beurteilen und sich entscheiden (vgl. BiPI Ethik 2016, S. 7).

Der Erwerb dieser prozessorientierten Kompetenzen soll sodann über spezifische inhaltsbezogene Kompetenzen, wie sie z.B. im Themenfeld „Ich und Andere“ formuliert sind, erfolgen. Unter dieses wird das Thema „Identität, Individualität und Rolle“ subsummiert, das – analog zum Muster der prozessorientierten Kompetenzen – zunächst über eine übergeordnete Kompetenzbeschreibung und fünf Subkompetenzen konkretisiert wird (siehe hierzu Abb. 1, S. 51). Die in diesen Formulierungen zu findenden „handlungsleitenden Verben“ (u.a. beschreiben, untersuchen, bewerten) sind dann zum Zwecke einer besseren Operationalisierbarkeit der Kompetenzbeschreibungen in einer eigenständigen Liste beschrieben (ebd., S. 45f.). Die Funktion dieser folgerichtig benannten Operatoren besteht darin, die Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen zu konkretisieren, indem sie die zu erbringenden Leistungen beschreiben und damit deren Überprüfbarkeit unterstützen (vgl. BiPl Ethik 2016, S. 7).

Die Einführung von Operatoren in Bildungsplänen ist kein Novum und erfolgte zuvor bereits in anderen Bundesländern (z.B. Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen). Einigendes Motiv der Einführung war dabei stets die Beseitigung von Kontingenzen bei der Zuordnung von Aufgaben zu Kompetenzbeschreibungen. Denn, so die gängigen Monita, nach Einführung der Bildungsstandards und der damit zusammenhängenden Kompetenzorientierung eigneten sich entsprechende Kompetenzbeschreibungen in der Praxis immer noch nicht für jene versprochene interne Graduierbarkeit, Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit. Sie waren zu weit gefasst, ließen zu viel Spielraum für unterschiedliche, gar falsche Interpretationen. Der Informatikdidaktiker Baumann fasst diese Kritik 2009 zusammen: „Aber eine überzeugende Zuordnung von Aufgaben zu Kompetenzbeschreibungen liegt bisher nicht vor“ (Baumann 2009, S. 42). In dieser „Notlage“, so Baumann weiter, kommt das Operatorenkonzept zu Hilfe. Es verhindere jene zweifelhaften Zuordnungen, indem eine Aufgabe mittels Verben (die in der Aufgabe zu bestimmten Tätigkeiten auffordern) möglichst genau spezifiziert wird, damit die Lernenden wissen, was von ihnen erwartet wird (vgl. ebd.).

Von Zweifelsfreiheit kann jedoch mit Blick auf die operatorengestützte Kompetenzlogik im Fach Ethik kaum die Rede sein. So finden sich einige der für die Formulierung der vier prozessbezogenen Kompetenzen verwendeten handlungsleitenden Verben auch in der Operatorenliste, nämlich „analysieren“, „argumentieren“ und „beurteilen“. Warum diese in einem Fall übergreifend und allgemein, im anderen aber konkret und standardisierbar sind, lässt sich jenseits des tautologischen Hinweises, dass beide Kompetenzbereiche (inhalts- und prozessbezogene) zwar zu unterscheiden, aber dennoch zusammenhängend sind, nicht sinnvoll rekonstruieren. Dass darüber hinaus unter Anwendung des Operatorenkonzepts didaktische Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht auftreten können, soll am Beispiel des Themenfeldes „Mensch und Natur“ illustriert werden. Hier lautet eine inhaltsbezogene Kompetenz:

„Die Schülerinnen und Schüler können den Stellenwert von Natur und Technik für das Leben *erkennen* und die vielseitigen Konstellationen zwischen Mensch, Natur und Technik erläutern“ (ebd., S. 26, Hervorh. A.K.).

Der komplexe Operator „erkennen“ wird, wie folgt, beschrieben: „durch Nachdenken und Untersuchen Voraussetzungen, Zusammenhänge, Bedeutungen erfassen und einordnen“ (BiPI Ethik 2016, S. 46). Erfassen und einordnen sind wiederum eigenständige Operatoren, die das Herleiten von u.a. „Erkenntnissen“ aus einem Kontext oder Material („erfassen“) und eine kriteriengeleitete Kontextualisierung von Sachverhalten („einordnen“) beinhalten (vgl. ebd.). Unabhängig von der Tatsache, dass die Operatoren nicht nur die Verben in den Kompetenzbeschreibungen sondern auch sich gegenseitig definieren, dürften Philosophie- und Ethikdidaktiker über das Versprechen der auf diese Weise möglichen Standardisierung und damit Überprüfbarkeit eines auf Wahrheit gerichteten philosophischen *Erkenntnis*prozesses erstaunt sein.<sup>13</sup> Selbst wohlwollenden Leser\*innen wird es schwer fallen, diese anspruchsvolle Operation in sinnvolle Aufgabenformate zu übersetzen, denn dazu müsste die Beantwortung folgender Fragen mühelos möglich sein: Wie lassen sich „Nachdenken“ und „Untersuchen“ didaktisch unterscheiden? Ist Nachdenken k/eine Form des Untersuchens? Gibt es Untersuchungen, bei denen man nicht nachzudenken braucht? Wenn Schüler\*innen sodann in der Lage sind, „Voraussetzungen“ von „Zusammenhängen“ und „Bedeutungen“ sinnhaft zu unterscheiden (eine Fähigkeit, die viele Studierende noch erst entwickeln müssen), wie sollten dann entsprechende Herleitungen („erfassen“) und Kontextualisierungen („einordnen“) vorgenommen werden, damit sich ein „Erkennen“ sinnvoll abbilden und von reinen Reproduktionsleistungen (fremder „Erkenntnisse“) unterscheiden lässt? Lassen sich Voraussetzungen, Zusammenhänge und Bedeutungen gleichzeitig und gleichschrittig – also mit identischen Methoden und Materialien – erfassen und einordnen?

Jedes Erkennen – auch wie es in der Beschreibung des Operators gefasst ist – setzt einen kritischen (auf Unterscheidungen basierenden) Denkprozess voraus. Didaktisch relevant wäre darum zunächst, die Schüler\*innen zu befähigen, Natur, Technik und Leben voneinander unterscheiden zu können, bevor deren Zusammenhänge und daraus resultierende Bewertungen („Stellenwert“) bewusst gemacht werden können. Dies ist jedoch in keiner einzigen Subkompetenz auf keiner der drei Niveaustufen formuliert. Gleiches gilt für die proklamierte Inhaltlichkeit, denn *was* Natur, Technik und Leben sind, ist nicht gefragt. So erscheint auch die Perspektive der Schüler\*innen als bloß rhetorische Strategie, denn – nimmt man den Wortlaut ernst – geht es hier nicht um ein Erkennen, sondern um die bloße Kenntnisnahme *des* Stellenwerts von Natur und Technik, nicht für die Perspektive der Schüler\*innen, sondern für *das* Leben. Die durchgängige Verwendung des definiten Artikels verweist inner-

---

13 Eine multiperspektivische Kritik und Diskussion des Bildungswerts von Kompetenzen im Philosophie- und Ethikunterricht (u.a. auch für die baden-württembergische Konzeption) bietet das Heft 4 der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2016.

halb eines Textes auf allgemein bekannte, da nicht vorher eingeführte Redegegenstände. Bezogen auf die hier vorliegende Kompetenzbeschreibung impliziert dies, dass es den Stellenwert, welchen es zu erkennen gilt, also schon gibt. Zu „erkennen“ bleibt lediglich, *dass* Natur und Technik einen solchen (für welches Leben eigentlich?) haben und *dass bzw. inwiefern* dieser bereits von einer Instanz (die nicht die jeweilige Schüler\*in ist) festgelegt und bestimmt wurde. Ob eine wie auch immer herzustellende Einsicht in Vorgegebenes und Allgemeingültiges mit einem (philosophischen!) Erkenntnisprozess gleichzusetzen ist, bleibt an dieser Stelle dem Urteil der Leser\*in überlassen.

#### IV Die Einfalt der Vielheit

Eine weitere Auffälligkeit in der aktuellen Konzeption des Fachs Ethik betrifft das hier mitgeführte Versprechen, die Schüler\*innen mittels der Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen und der sie konkretisierenden Operatoren *handlungsfähig* zu machen. Denn das Hauptziel des EthikU bestehe darin, die Schüler\*innen zur „ethisch-moralischen Urteilsbildung in praktischer Absicht“ zu befähigen. Dabei gilt, „dass im Ethikunterricht die beiden Hauptfragen philosophischer Ethik ‚*Wie soll ich handeln*, um ein gutes beziehungsweise glückliches Leben zu führen?‘ und ‚*Wie soll ich handeln*, um moralisch gut zu handeln?‘ in gleichem Maße zu berücksichtigen sind.“ (vgl. BiPl Ethik 2016, S. 3, Hervorh. A.K.). Die augenfällige Reformulierung der Kant'schen Frage „*Was soll ich tun?*“ lädt zum Nachdenken über den Zusammenhang der hier in Frage stehenden Begriffe „Tun/Tätigkeit“, „Handeln“ und „gut“ ein.

In der *Nikomachischen Ethik* (Aristoteles EN) ist hierzu sinngemäß nachzulesen, dass nur solche von Personen ausgehenden Vorgänge als Handlungen (*praxis*) zu bezeichnen sind, die nach einem übergeordneten Gut streben und von einem rein herstellenden Tätig-sein (*poiesis*) zu unterscheiden sind (vgl. Aristoteles, 1140a). Im weiteren Verlauf wird dieses Gut, das nur um seiner selbst willen besteht und zugleich die Ursache aller anderen Güter (z.B. Gesundheit) ist, als Glück bestimmt (ebd., 1095a). Die Konsequenz dieses aristotelischen Handlungsbegriffs ist, dass wenn von Personen ausgehende Vorgänge (v.a. in ethikdidaktischen Kontexten) als Handeln bezeichnet werden, diese bereits notwendig auf ein Gut(es) reflexiv gerichtet, d.h. ethisch begründet sind. Die im BiPl formulierte Frage „Wie soll ich handeln, um ein gutes beziehungsweise glückliches Leben zu führen?“ ist vor dem Hintergrund dieser zugrunde gelegten Bestimmung falsch gestellt, insofern das hier verwendete Interrogativum „Wie“ bereits das Vorhandensein einer Handlungsfähigkeit voraussetzt, wodurch der angeführte Nebensatz streng genommen hinfällig würde. Kant war hier, trotz knapper Parataxe, wesentlich präziser. Ihm war klar, dass bestimmte Bedingungen (Was?) vorliegen müssen, damit aus dem Tun ein (moralisches) Handeln wird, weshalb er folgerichtig auch „nur“ nach den grundlegenden Bedingungen (und nicht konkreten Modalitäten) des Tuns fragen konnte. Der baden-württembergische BiPl geht hier jedoch umgekehrt vor. Er setzt die Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen voraus und fragt nach

den Tätigkeiten bzw. Operationen, mit deren Hilfe das „gute beziehungsweise glückliche Leben“ (die Differenzierung der Begriffe Gut und Glück bleibt hier den Lehrer\*innen überlassen) herzustellen ist.

Nun ergibt die Summe der einzelnen Teilkompetenzen und Operationen noch lange kein Ganzes. Mit Ladenthin: „Man kann zwar *analysieren*, welche Kompetenzen eine komplexe Handlung beinhaltet, aber man kann aus psychischen – bedeutungsneutralen – Kompetenzen keine komplexe Handlung aufbauen“ (vgl. Ladenthin 2011, S. 4, Herv. i. Orig.). M.a.W.: Selbst wer alle (33!) Operationen im Einzelnen ausführen kann, ist nicht notwendig in der Lage sie zu einer Handlung (*praxis*) zu synthetisieren. Aber erst diese Syntheseleistung kommt dem nahe, was Humboldt (und so wäre auch der Begriff der „formalen Bildung“ zu verstehen) als jene „Kraft“ bezeichnet, die einen Gegenstand (Welt) braucht, um „innere Verbesserung und Veredelung“ (Humboldt 1984, S. 28) überhaupt bewirken zu können.

Die Umschreibung „handlungsleitende Verben“ für Operatoren im neuen BiPl führt u.E. hier jene verquere Logik fort, die Fortschritt wider die Geschichte denkt, Lebensweltbezug durch Isolation verspricht und Differenzierung bis zum Punkt der Ununterscheidbarkeit betreibt. Denn streng genommen kann Handeln nicht funktional gelenkt (operationalisiert) werden, da dies der Annahme eines freien Willens (Kant) als Grundlage jeden Handelns widerspricht. Steuerung kann also nur insofern erfolgen, als dass Kompetenzen eben nicht handlungsfähig machen, sondern die Schüler\*innen zu ewigem Tätigsein befähigen. Die so einfältig als Grundlage einer „Ethik des rechten Handelns“ ausgegebenen Operatoren bergen hingegen die Gefahr, Lernen als ungerichtete Tätigkeit zu konfigurieren.

Die bislang erläuterte grundsätzliche Problematik der neuen BiPle schlägt sich nieder auch in den Ausführungen der einzelnen Fächer. Für unsere Frage nach der Lesbarkeit von BiPlen ist das bedeutsam, insofern sich zeigen lässt, dass ein kritischer Blick auf die bislang skizzierten Fragen nötig ist, um konkrete Ausführungen in einzelnen Fachplänen überhaupt verstehen und als Orientierung für konkretes unterrichtliches Handeln kritisch umsetzen zu können. Exemplarisch für das Fach Ethik sind daher nachfolgend weitere Fallstricke offenzulegen, jeweils mit einer kurzen Skizze des Sachverhalts, seiner Problematisierung sowie einigen Fragen zu möglichen Lösungswegen.

## V

### Unterrichten mit dem Bildungsplan – aber wie?

Mit dem Schuljahr 2016/17 startend werden die neuen BiPle in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2023 den verbindlichen Rahmen für den schulischen Unterricht darstellen. Bereits länger im Schuldienst Tätige werden da nicht selten nach dem Motto verfahren: Wir ändern nicht, womit wir schon bislang aus eigener Erfahrung gut gefahren sind, sprich sie werden die neuen BiPle eher abstrakt zur Kenntnis nehmen und mehr oder weniger souverän neue Pointen in verlässliche Wasser des Unterrichtens einbauen. Eher wenige, z.B. als Fach-

berater, in der Fortbildung oder wie die Autor\*innen im Lehramtsstudium Tätige werden sich intensiver und mehr oder weniger kritisch mit Möglichkeiten ihrer Implementierung in die schulische Realität auseinandersetzen. Die vielen fachlich relativ ungeschulten (ein Sonderproblem im Ethikunterricht) und vor allem die unerfahrenen Lehrkräfte, auch Referendar\*innen aber werden vor dem Problem stehen, wie sie die Menge der laut BiPl zu beachtenden Ebenen in die konkrete Vorbereitung und die Durchführung ihres Unterrichts möglichst ausdifferenziert einfließen lassen könnten, also (a) die sog. „inhaltbezogenen Kompetenzen“, (b) die jeweils eingangs für ein Thema genannten groben Ziel- und Kompetenzbeschreibungen, (c) die Applikation der „Leitgedanken“ des Fachs auf das konkrete Thema, (d) die für jedes Thema genannten drei oder vier Einzel-Kompetenzen, (e) die drei unterschiedlichen Niveaustufen, (f) die allgemeinen fächerübergreifenden „Leitperspektiven“, (g) die „prozessorientierten Kompetenzen“ des Fachs, (h) die korrespondierenden Themen in anderen Fächern, (i) das Arbeiten mit den sog. „Operatoren“.

Grund für den tabellarisierenden Einbau (exempl. Abb. 1) dieser zahlreichen Ebenen in den BiPlen mag der Impuls zu stark vernetzt, inter-, trans- und quer-disziplinär ausgerichteten Lehr- und Lern-Prozessen sein – ein für sich angesichts unserer zunehmend globalisierten, diversifizierten und multiperspektivischen Lebenswelt verständliches Unterfangen gegen ein eindimensionales oder partikularistisches Vorgehen. Der Preis aber ist Unübersichtlichkeit, Verunsicherung, unkritisch schematisierende Umsetzung. Bereits in aktuellen Unterrichts-Dokumentationen und -Modellen vor allem von Lehramtsanwärter\*innen deutet sich die Tendenz an, die Qualität eines Unterrichts daran zu messen, ob möglichst viele unterschiedliche Bezüge und Methoden eingebracht werden; als guter Unterricht gilt dann, jedenfalls in der subjektiven Wahrnehmung der Lehrkräfte, ein möglichst gutes Funktionieren.

Warum ist das kritisch zu sehen? Liegt das an der Unerfahrenheit der Lehrkräfte und an den (faktisch) komplexer gewordenen Ansprüchen schulischer Bildung? Oder suchen wir in den Plänen vergeblich nach klar orientierenden Fixpunkten, weil sie zu undeutlich formuliert sind, weil sie verdeckt werden von der Vielfalt konkretistischer Anweisungen, oder weil sie vielleicht gar nicht mehr bedacht sind?

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) an vorgegebenen Beispielen Persönlichkeitsmerkmale als wichtig für eine Person in ihrer Individualität herausarbeiten und sich zu ihrem Einfluss äußern (z. B. Begabungen, Stärken, Schwächen, Einschränkungen, Wertvorstellungen, Interessen, Herkunft, soziales Umfeld, Alter, Geschlecht)	(1) Persönlichkeitsmerkmale anhand von Beispielen als wichtig für eine Person in ihrer Individualität herausarbeiten und sich zu ihrem Einfluss äußern (z. B. Begabungen, Stärken, Schwächen, Einschränkungen, Wertvorstellungen, Interessen, Herkunft, soziales Umfeld, Alter, Geschlecht)	(1) ausgehend von der eigenen Person identitätsstiftende Merkmale herausarbeiten und sich zu ihrem Einfluss auf die Individualität äußern (z. B. Begabungen, Stärken, Schwächen, Einschränkungen, Wertvorstellungen, Interessen, Herkunft, soziales Umfeld, Alter, Geschlecht)
BO Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale	BO Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale	BO Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale
(2) unterschiedliche Rollenerwartungen an die Einzelne oder den Einzelnen in ihrem Erfahrungsbereich beschreiben und im Kontext von Freiheit und Abhängigkeit untersuchen und bewerten (beispielsweise Familie, Freunde, Gruppe, Gemeinde)	(2) unterschiedliche Rollenerwartungen an die Einzelne oder den Einzelnen in der Vielfalt sozialer Beziehungen beschreiben und im Kontext von Freiheit und Abhängigkeit untersuchen und bewerten (beispielsweise Familie, Freunde, Gruppe, Gemeinde)	(2) unterschiedliche Rollenerwartungen an die Einzelne oder den Einzelnen in der Vielfalt sozialer Beziehungen beschreiben und sich daraus ergebende Rollenkonflikte im Kontext von Freiheit und Abhängigkeit untersuchen und bewerten (beispielsweise Familie, Freunde, Gruppe, Gemeinde)
(3) Begriffe wie Identität, Individualität und Rolle erläutern und voneinander abgrenzen	(3) Begriffe wie Identität, Individualität und Rolle erläutern und voneinander abgrenzen	(3) Begriffe wie Identität, Individualität und Rolle erläutern und voneinander abgrenzen
BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen	BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen	BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen
Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(4) Möglichkeiten und Gefahren für die Einzelne oder den Einzelnen innerhalb verschiedener sozialer Beziehungen anhand von Beispielen identifizieren und bewerten (z. B. Freundschaften, Peergroups, Familie, Verein, Klasse)	(4) Möglichkeiten und Gefahren für die Einzelne oder den Einzelnen innerhalb verschiedener sozialer Beziehungen identifizieren und bewerten (z. B. Freundschaften, Peergroups, Familie, Verein, Klasse)	(4) Möglichkeiten und Gefahren für die Einzelne oder den Einzelnen innerhalb verschiedener sozialer Beziehungen identifizieren und bewerten (z. B. Freundschaften, Peergroups, Familie, Verein, Klasse)
VB Bedürfnisse und Wünsche	VB Bedürfnisse und Wünsche	VB Bedürfnisse und Wünsche
(5) Bedingungen für ein verantwortliches Miteinander in einem konkreten Kontext erläutern und begründen (z. B. Respekt, Achtung, Fairness, Gerechtigkeit)	(5) Bedingungen für ein verantwortliches Miteinander anhand von Beispielsituationen erläutern und begründen (z. B. Respekt, Achtung, Fairness, Gerechtigkeit)	(5) allgemeine Bedingungen für ein verantwortliches Miteinander erläutern und begründen (z. B. Respekt, Achtung, Fairness, Gerechtigkeit)
MB Kommunikation und Kooperation	MB Kommunikation und Kooperation	MB Kommunikation und Kooperation
2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen 2, 4, 7 2.2 Analysieren und interpretieren 2, 4, 5, 6, 7 2.1.1.2 Freiheit und Verantwortung 2.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten 2.1.2.1.1 Handeln in der medial vermittelten Welt 2.1.2.1.1 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns AES 2.1.2.3 Körper und Körpergestaltungen AES 2.1.5.1 Individuelle Lebensplanung GK 2.1.1.1 Zusammenleben in sozialen Gruppen GK 2.1.1.2 Familie und Gesellschaft (1)	2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen 2, 4, 7 2.2 Analysieren und interpretieren 2, 4, 5, 6, 7 2.1.1.2 Freiheit und Verantwortung 2.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten 2.1.2.1.1 Handeln in der medial vermittelten Welt 2.1.2.1.1 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns AES 2.1.2.3 Körper und Körpergestaltungen AES 2.1.5.1 Individuelle Lebensplanung GK 2.1.1.1 Zusammenleben in sozialen Gruppen GK 2.1.1.2 Familie und Gesellschaft (1)	2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen 2, 4, 7 2.2 Analysieren und interpretieren 2, 4, 5, 6, 7 2.1.1.2 Freiheit und Verantwortung 2.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten 2.1.2.1.1 Handeln in der medial vermittelten Welt 2.1.2.1.1 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns AES 2.1.2.3 Körper und Körpergestaltungen AES 2.1.5.1 Individuelle Lebensplanung GK 2.1.1.1 Zusammenleben in sozialen Gruppen GK 2.1.1.2 Familie und Gesellschaft (1)

Abbildung 1: Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen im Fach Ethik zum Themenfeld „Ich und Andere“ für die Klassenstufen 7/8/9, unterteilt in die Niveaustufen G, M und E. In: BiPI Ethik 2016, S. 13-14.

## VI

### Das bildungskonzeptionelle Sinnzentrum des Fachs Ethik

Greifen wir nochmals die Intention neuer BiPle auf, der Gefahr sich diversifizierender, also nicht nur pluraler, sondern auseinander laufender Lebensverhältnisse durch eine Form schulischer Bildung zu begegnen, die auf Mehrperspektivität und Vernetzung setzt. Gerade angesichts dieser Herausforderung aber stehen die einzelnen Fächer in der Pflicht, nicht nur formal Wege solcher Vernetzung umzusetzen, sondern auch ihren fachspezifischen Fokus zu verdeutlichen, um so für Lernende wie für Lehrende klare fachspezifische Kriterien für Bildung zu bieten.<sup>14</sup> Worin liegt also der spezifische „Bildungswert des Faches Ethik“ im Rahmen einer kompetenzorientierten Bildung?

Konsequent beginnt der BiPl Ethik (und so in allen Fächern) mit eben dieser Frage. Was sollte man hier erwarten? Doch wohl weniger eine Reproduktion der grundsätzlichen Kompetenzorientierung, sondern vielmehr den fachspezifischen Beitrag dazu, der zugleich dessen Rolle im Kanon der Fächer artikuliert. Vielleicht ist es der Jugend des Schulfachs Ethik zuzurechnen, dass man bereits im BiPl 2004 große Mühe hatte, in den sog. Leitgedanken ein klares Fachprofil auszumachen.<sup>15</sup> Das ist dem BiPl 2016 besser gelungen, doch auch hier haben sich Probleme der Verständlichkeit und Klarheit eingeschlichen, vor allem Gefahren der Auflösung von Fachlichkeit.<sup>16</sup> Die zentralen fachspezifischen Begriffe sind aus dem Text leicht herauszufiltern: „ethisch-moralische Urteilsbildung in praktischer Absicht“ und die „Leitbegriffe“ Freiheit, Gerechtigkeit, Verantwortung bilden das konzeptionelle Grundgerüst. Was genauer das aber jeweils sein soll und vor allem warum dies geeignete Ziele für einen EthU mit kompetenzorientierter Ausrichtung sind, das bleibt in den wenigen erläuternden Sätzen undeutlich.

- Die genannten Leitbegriffe etwa werden als „lernbare Fähigkeiten und Kenntnisse“ beschrieben, die „zur Erarbeitung von Problemlösungen dienen“ sollen. Die Betonung von „lernbar“ und „Lösungen“ birgt zumindest

---

14 In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass die neuen BA/MA-Studiengänge für das Lehramt in Baden-Württemberg explizit (in der ministeriellen Rahmenverordnung wie auch in konkreten Studienordnungen und Modulhandbüchern) auf die Stärkung von Fachlichkeit als Voraussetzung für qualitativ anspruchsvollen Unterricht setzen, in fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Hinsicht.

15 Dem BiPl für das Gymnasium 2004 sind immerhin am Ende der Leitgedanken einigermaßen klare Hinweise auf das spezifische Profil zu entnehmen; die BiPle für die Hauptschule und die Realschule warten hingegen in den Leitgedanken wie auch in der Übersicht der Themenfelder mit einem Sammelsurium von Gesichtspunkten auf, die wild durcheinander Grundlagen, Inhalte, didaktische Hinweise, Methoden benennen, ohne sie für die Leser in einen orientierenden Zusammenhang bringen zu können, zudem für die unterschiedlichen Schulformen unbegründet divergierend. Vgl. dazu kritisch, aber auch konstruktiv orientierend Petermann 2008.

16 Das ist deutlich kritisch anzumerken gegen den Beitrag von Marcel Remme in der ZDPE 2016, der dem Fach Ethik euphemistisch als einzigem (!) „eine neue genuin pädagogische Kompetenzdefinition“ unterstellt (Kompetenzen 2016, S. 25ff.). Den Nachweis, dass die für das Fach Ethik „entworfene Kompetenzbasierung der ‚Reflexionsform Bildung‘“ diene (dies mit Verweis auf Gruschka 2011), bleibt Remme u.E. schuldig.

das Missverständnis, als ginge es im EthU vorrangig um das Herstellen oder Erreichen freier, gerechter, verantwortlicher Lebensverhältnisse; nicht genannt sind kritisches Verstehen von und Auseinandersetzung mit Situationen von Freiheit, Gerechtigkeit, Verantwortung.

- Sachlich missverständlich ist auch die Beschreibung von Autonomie als Möglichkeit, „sich selbst für sein Handeln verallgemeinerbare Regeln zu setzen“. Kant jedenfalls geht es bei Autonomie nicht darum, individuell Regeln und auch sich selbst zu bestimmen, vielmehr haben zu berücksichtigende und zu befolgende Orientierungen, Normen, Regeln moralisches Gewicht nur dann, wenn sie als subjektiv zu verantwortende erkannt werden.
- Auch die Formulierung, individuelles Handeln sei „zugleich soziales Handeln, es findet in sozialen Beziehungen statt“, unterläuft durch die offenkundig deskriptive Wortwahl das spätestens seit Aristoteles formulierte Spannungsverhältnis zwischen Individual- und Sozialnatur des Menschen.
- „Urteilsbildung“ als „Hauptziel“ von EthU anzusetzen, kann durchaus als kompetenzkritische Pointe des Ethik-BiPI verstanden werden. Unterstellen wir einmal, dass hier bewusst nicht „Urteilskompetenz“ steht (was die Möglichkeit des Herstellens solcher Kompetenz assoziieren könnte), sondern „Bildung“, so bleibt doch zu konstatieren, dass der „Bildungs“-Charakter von EthU nicht weiter austariert wird, ja dass das Wort „Bildung“ in der Folge gar nicht auftaucht.
- Unklar ist, worauf das Doppelattribut „ethisch-moralisch“ für Urteilsbildung abzielt. Zwar werden in Richtigestellung erster Entwürfe im geltenden Text die Begriffe „Ethik“ und „Moral“ korrekt erläutert, nicht aber ihr für den EthU elementares Spannungsverhältnis.<sup>17</sup>
- Warum schließlich wird für die Zielsetzung ethisch-moralischer Urteilsbildung eine „praktische Absicht“ angegeben? Zielt Absicht auf ein faktisch auch erreichbares Ziel? Warum liest man nicht von Ausrichtung oder Orientierung, Begriffen, die klarer die Handlungsperspektive im Attribut „praktisch“ zum Ausdruck bringen könnten, statt „praktisch“ möglicherweise misszuverstehen als herstellend?

Doch auch wenn wir einmal (entgegen dem Wortlaut) ein kritisch vorgebildetes Lesen der genannten Begriffe und Verhältnisse voraussetzen, wird die Frage nach dem Bildungswert des Fachs Ethik durch die Systematik der Leitgedanken latent wieder verschliffen: Nach der Erläuterung des Hauptziels und der Leitbegriffe schwenkt der BiPI Ethik über zu didaktisch-methodischen Hinweisen:

- Sie beginnen mit der Erläuterung von „Kompetenzprogression“. Die Progressionen jedoch werden nicht als über konkretes unterrichtliche Lernen hinausgehende offene Bildungsprozesse beschrieben, sondern schon

---

17 Liest man etwa den Folgesatz im Text als eine Erläuterung dieses Spannungsverhältnisses, wird man mit einem weiteren Problem, ggf. sogar mit einer sachlich falschen Zuordnung konfrontiert, als ob Moral auf das moralisch gute Handeln, die Ethik hingegen auf die glückliche Lebensführung ausgerichtet seien (vgl. unsere inhaltliche Analyse in Kap. IV).

sprachlich nur in indikativischen Verben (s.o. Kap. I) und ohne ein zielgerichtetes „sollen“ o.ä. feststellend und so latent normierend und schließend, als ob EthU nachweislich und messbar erreichen könnte, dass die SuS „wahrnehmen“, „erschließen“, „sich positionieren“ usw.

- Auch das für anspruchsvollen EthU elementare Argumentieren wird als „didaktisch-methodische Prämisse“ genannt, die nicht etwa zu „kritischer Prüfung“ anhält; vielmehr soll dies faktisch (hier in Passiv-Konstruktion!) „eingeübt werden“.

Die angezeigten Probleme weisen zum nächsten Punkt: Dem in Baden-Württemberg „Ethik“ genannten Fach scheint seine klare philosophische Fundierung zu fehlen, nicht nur hinsichtlich der für „Ethik“ vorgesehenen Themenfelder, sondern vor allem in seiner Konzeption, die latent durch sozialkundliche und therapeutische Zielsetzungen<sup>18</sup> unterlaufen wird. Konkret ist vor allem anzufragen, an welchen Stellen Leser\*innen des Ethik-BiPI tatsächlich Hinweise zu der philosophisch unverzichtbaren Arbeit am Begriff und zu kritischer Reflexion finden.

## VII

### Philosophie oder was? Warum eine fachliche Leitdisziplin?

Was ist der Grund für die Reduktion kritischer Auseinandersetzung auf herstellbare Kenntnisse und Fähigkeiten und die daraus resultierende Konzentration auf eher sozialkundliche Themenstellungen im Fach Ethik? Würde als Grund unsere real diversifizierte und immer komplexer werdende Lebenswelt genannt, wäre das ein Armutszeugnis für einen EthU, der so nur mehr reaktiv, ja abbildlich Verhältnisse „wieder“ spiegelte, nicht aber diagnostisch „wider“ spiegelnd und fachlich konzentriert Kriterien zur Auseinandersetzung mit realen Verhältnissen böte. Auch wenn philosophische Kritik gegenüber realen Verhältnissen immer zu spät kommt, ist doch zu fragen, ob es nicht ihre (auch für EthU) zentrale Aufgabe bleibt, so Hegel, „ihre Zeit in Gedanken“ zu erfassen, genauer, „das Erfassen des Gegenwärtigen und Wirklichen“ zu fundieren im „Ergründen des Vernünftigen“ in jener Wirklichkeit (Hegel 1821, Vorrede).

Diese Frage betrifft nicht nur das bis heute immer wieder, nicht nur in der Öffentlichkeit und in der Politik, sondern auch von Vertretern des Fachs Ethik

---

18 Gemeint sind hier die vielfach auftretenden, sprachlichen Realisationsmuster spezifischer Einzelthemen die vielerorts die Konnotation „psycho-sozial“ mitführen (so z.B. bei „Identität, Individualität und Rolle“; „Verantwortung im Umgang mit Konflikten und Gewalt“). Dies kann als verdeckte Wiederaufnahme der in der Einleitung formulierten „allgemeinen Grundlagen“ des BiPI gelesen werden, wozu u.a. auch „die Frage nach einem achtsamen Umgang mit eigenen psychischen und physischen Möglichkeiten und Grenzen (Resilienz) sowie denen des Anderen (Empathie)“ (Pant 2016) gezählt werden. Hier deutet sich ein qua Bildungsauftrag legitimer Anspruch auf die körperlichen und psychologischen Selbstregulationskräfte der Schüler\*innen mit dem Ziel der Normalisierung sozialer und ökologischer Ungleichgewichte an. Diese – hier nur anzudeutende – These bedarf einer viel umfassenderen (als hier leistbaren) Analyse des BiPI, sowie weiterer diskursrelevanter Papiere; das ist Thema der Dissertation der Co-Autorin (erscheint voraussichtlich 2019).

diskutierte Problem, warum dieses Fach wissenschaftlich in der Philosophie zu verorten ist (und nicht in Sozial- oder Religions-Kunde oder Kulturwissenschaft).<sup>19</sup> Selbst in Positionen, die diesen philosophischen Bezug bejahen, herrscht nicht immer ein klares Verständnis von Philosophie vor. Im BiPl Ethik wird das als Problem weder aufgegriffen noch bearbeitet. Die einzelnen Formulierungen für die inhaltsbezogenen Kompetenzen wie auch für die Operatoren führen vielmehr zu dem Missverständnis, als seien die zentralen Inhalte der Philosophie eben jene als lebensweltlich ausgegebenen Themenfelder und als bestünde die Methode des Philosophierens im Erlernen und im technischen Vollzug jener in den Operatoren genannten Tätigkeitsbeschreibungen. Weder aber lässt sich Philosophieren auf ein durch die Kompetenzorientierung insinuiertes bloßes Können reduzieren (vgl. Tichy in ZDPE 2016, S. 55) und beinhaltet vielmehr als „Orientierung im Denken“ (Kant) das ins Offene des Weitersprechens dialogisch geäußerte Wort (vgl. Gadamer 1970, S. 185, sowie Steenblock in ZDPE 2016, S. 63ff.). Noch ist Philosophie inhaltlich einzugrenzen auf die Verhandlung besonders schwieriger, philosophischer Fragen, sondern ist wesentlich die allen Themen gegenüber notwendige Begriffsarbeit, die in der fundamentalen und kritischen Frage, was eigentlich irgendetwas ist („*ti estin*“) sich Ausdruck verschafft (vgl. dazu Petermann 2017).

Wie aber ist angesichts dieser komplizierten Rolle der Philosophie im Kanon der Fächer und Disziplinen der philosophische Blick auf ethikunterrichtliche Themen und Fragestellungen zu gewährleisten? Als Weg zur Lösung sei auf die durch den Niedergang marxistischer und hegelischer Denkformen etwas in Vergessenheit geratene Dialektik von Darstellung und Kritik zu erinnern: Die kritische Einlassung auf reale Lebensverhältnisse bedarf eben einer solchen Darstellung, die auf die ihr zugrunde liegenden Begriffe und Argumentationsstrukturen reflektiert, konkret jenes durch die Kompetenzorientierung inflationierte Können auf seine Voraussetzungen, Folgen, Möglichkeiten und Grenzen hin versteht und auslegt, schlichter, stets den Mut hat, die kritische Frage „*ti estin*“ zu stellen. Philosophisch gefragt ist mithin die Kunst des Fragestellens, der kritischen Auseinandersetzung, der Begriffsarbeit und nicht zuletzt der Sinnorientierung (vgl. Petermann 2011, Thomas 2014).

## VIII

### Problemorientierung – Schwierigkeiten mit der pädagogischen Zielsetzung

Nun mag man einwenden, gerade für die Sekundarstufe I bedeute jenes kritische Arbeiten am Begriff eine Überforderung, ja die Orientierung an lebensweltlichen Verhältnissen ginge dadurch verloren, Unterricht aber habe die

---

19 Dieses Problem wird auch darin sichtbar, dass die BiPlE für Baden-Württemberg entgegen der Anforderungen der Kultusministerkonferenz das Fach nach wie vor unter dem Namen „Ethik“ führen, auch dass die Fachpapiere für die Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg (an deren Erstellung der Co-Autor des vorliegenden Beitrags maßgeblich beteiligt war), den Namen „Philosophie/Ethik“ nur für das gymnasiale Profil, nicht aber für die Sekundarstufe I durchsetzen konnten, die sich missverständlich mit „Ethik“ begnügen muss.

Aufgabe, konkret zu sein. Gerät also EthU in besonderer Weise in das Dilemma, dass Lebensweltorientierung und kritische Nachdenklichkeit sich (angeblich) schwer vereinbaren ließen?

Der BiPl Ethik wartet zur Lösung dieses Dilemmas mit dem aus der Religionspädagogik der 1970er Jahre bekannten Konzept der „Problemorientierung“ auf, handelt sich aber damit weitere Probleme ein, da seine Erläuterung zu abstrakt und undifferenziert ausfällt<sup>20</sup>, denn offen bleibt, wie genau „das Problematische, Fragwürdige und Kontroverse eines Themas in ethisch-moralischer Hinsicht“ zur Sprache gebracht werden könnte. Dass „Ausgangspunkt“ im EthU „die konkreten moralischen Überzeugungen, Intuitionen, Fragen und Probleme“ der „Lebenswelt“ sein sollen, mit denen die Schüler\*innen alltäglich „konfrontiert sind“, ist aber auch nichts Neues. Immerhin wird an späterer Stelle ausgeführt, das hier „Problematische“ sollten die Schüler\*innen „erfassen“, zur Auseinandersetzung bringen, dazu „eine begründete Stellungnahme“ erarbeiten und „Handlungsoptionen“ abwägen. Angesichts der Schwierigkeiten, die Lehramtsstudierende und auch Referendar\*innen haben, zu einem Thema eine wirklich packende und zu kritischer Auseinandersetzung führende Problemstellung zu entwickeln und zu formulieren, bieten diese Hinweise aber zu wenig.

Erinnert sei darum an Hegels Aufsatz „Wer denkt abstrakt?“ (Hegel 1807). Mit seiner amüsanten wie lehrreichen Dialektisierung der Begriffe „abstrakt“ und „konkret“ bietet er eine interessante Grundlage zur Auflösung des Dilemmas eines problemorientierten Unterrichts: Um der Gefahr einer in lebensweltlichen Konkretionen sich verlierenden Problemorientierung vorzubeugen, wurde in der Religionspädagogik der 1970er und 1980er Jahre die sog. *Korrelationsdidaktik* entwickelt, wonach – so der implizite Bezug auf Hegel – sich Fachinhalte und alltägliche Lebenswelt nicht als abstrakte bzw. konkrete Ebenen entgegen stehen, sondern jeweils füreinander Kriterien abgeben, unter denen Lebenswelt einerseits, Inhalte andererseits kritisch (und von daher auf einem elaborierten Niveau von Problemorientierung) in den Blick genommen und zur Auseinandersetzung gebracht werden. In der Philosophiedidaktik ist dies lange nicht explizit reflektiert worden, hat aber Einzug gefunden in die neuesten baden-württembergischen Fachpapiere für das Lehramtsstudium: Dort ist zu lesen, dass die Lehramtsstudierenden, um im Fach „Bildungsprozesse [...] initiieren und gestalten“ zu können, die folgende, fachliche Inhalte einerseits, Lebensweltbezug andererseits korrelativ, d.h. verschränkende Fähigkeit entwickeln sollen: Die SchülerInnen und Schüler „können in lebensweltlichen Erfahrungen philosophische, insbesondere ethische Herausforderungen erfassen und können mit philosophischen Denkformen konkrete lebensweltliche Problemstellungen kritisch zur Reflexion bringen.“ (RahmenVO, 499)

---

20 Vgl. dazu auch den Vorschlag der Kollegen Schultheiss und Andries in ZDPE 2016, S. 28ff., der „Problemorientierung“ vollmundig als „dritten Weg“ für die Philosophiedidaktik empfiehlt, in der Begründung u.E. durchweg unterstützenswert, in den Ausführungen aber doch zu formal appellativ bleibend.

## IX

### Die Philosophie und ihre „Methoden“

Auf die prozessorientierten Kompetenzen wird in den Leitgedanken des BiPl Ethikexplizit viermal verwiesen, doch stets nur formal. Im Abschnitt „Kompetenzprogression“ werden sie als „aufeinander aufbauende Phasen“ im Prozess der Urteilsbildung bezeichnet und ohne Erläuterung benannt; im Abschnitt „Kompetenzen“ werden sie nur zweimal kurz erwähnt als mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen zusammenzuführende; nur im letzten Abschnitt heißt es etwas konkreter, dass sie mit den hier genannten „Methoden“ „eingübt werden können“. Dieser letzte Ausdruck erstaunt, erscheinen die prozessorientierten Kompetenzen damit doch wieder herausgelöst aus dem zuvor behaupteten Zusammenhang mit Inhalten und eher in die Nähe von Unterrichts- bzw. Arbeitstechniken gerückt, wie sie durch die Operatoren denn auch spezifischer benannt werden. Daraus ergibt sich die grundlegende Frage, was der BiPl Ethik eigentlich unter philosophiespezifischen Methoden versteht.

Im letzten Abschnitt der Leitgedanken werden unter dem Titel „Methoden“ unterschiedslos Unterrichtsformen (wie Exkursionen), Materialien (wie Bilder), konkrete Arbeitstechniken (wie Schreiben), spezifisch philosophische Denkformen (wie Perspektivenübernahme), philosophische Erschließungswege (wie Analytik) und psychoagogische Ziele (wie Empathie) aufgezählt. Damit begibt sich der BiPl weit unter das Niveau inzwischen erreichter und etablierter fachdidaktischer Standards zum Thema Methoden (Rohbeck, Martens, Rösch, Petermann u.a.m.). Sachlich noch wichtiger wird damit ein spezifisch philosophisches Methodenverständnis untergraben, wonach Methoden nichts dem Gegenstand gegenüber Äußerliches sind, gar von ihm getrennt zu Entwickelndes und auch zu Lernendes, sondern jenes von Hegel so genannte „begreifende Denken“, das der zu bedenkenden Sache als Denkform eingebaut und insofern aus der Sache selbst zu entwickeln ist (vgl. Hegel 1807, Vorrede; Petermann 2017). Das klingt kompliziert, realisiert aber das Verständnis von Philosophie, wonach im Erschließen einer Sache stets die Form des Erschließens mit zu bedenken und zu erschließen ist.

Ein solcher Methodenbegriff hat Konsequenzen für das Verständnis der prozessorientierten Kompetenzen. Sie sind zwar deutlich bezogen auf die eingangs unter Verweis auf Hentig und Aristoteles erwähnte Kompetenz-Trias Wahrnehmen, Urteilen, Handelnkönnen (Hentig 2004, S. 8), tariieren das aber anders aus. Auch die religionsunterrichtlichen Fächer greifen auf diese Trias zurück, aber mit anderer Akzentuierung: Außer für die jüdische Religionslehre finden sich 5 statt nur 4 Ebenen: – wahrnehmen, deuten, urteilen, Dialog, gestalten/handeln. Im Vergleich dazu wird für den EthU die Kompetenz des Wahrnehmens gleich ausgerichtet auf ein wiedergebendes, identifizierendes und benennendes „Sich hineinversetzen“, das Deuten und Urteilen ausformuliert und zugeschnitten auf ein „Analysieren und Interpretieren“ sowie „Argumentieren und Reflektieren“, das Handeln reduziert auf ein „Beurteilen und (sich) Entscheiden“. Wie ist das zu deuten?

Offenkundig blendet die Ebene des Wahrnehmens im BiPl Ethik die ästhetische wie auch die affektiv-emotionale Ebene als genuin philosophische Zugänge aus bzw. lässt als fachspezifisch nur eine kognitive Reflexion des Sinnlichen und Gefühlsmäßigen gelten. Das nährt den Verdacht, dass der gesamte BiPl philosophische Erschließung kognitivistisch verkürzt und damit die Ausrichtung schulischer Bildung auf abprüfbare und messbare Ergebnisse dient, also unphilosophisch wird.

Unphilosophisch wäre ebenso die Ausblendung einer auf Praxis, Handeln ausgerichteten Kompetenz (s. Kap. V). Auffällig ist in dieser Perspektive, dass fachdidaktisch einschlägige ethikunterrichtliche Zielsetzungen wie Sinnorientierung im vierten Kompetenzfeld fehlen, in dem man es bei einem hier eher abstrakten Bewerten und Begründen belässt.

Ganz grundsätzlich formulieren die prozessorientierten Kompetenzen für Ethik technisch operationalisierbare Fertigkeiten (die sich auch deshalb undifferenziert in der Operatoren-Liste wiederfinden), statt sie als spezifisch philosophische Denkformen zu erläutern, etwa durch genauere Auslotung des Wahrnehmens, des Urteilens, des Handelns, nämlich als über Ergebnisse hinaus führende und kritische Urteilskraft bildende Fähigkeiten vor allem des Selberdenkens, des Dialogisch-Denkens, des Begrifflich-Denkens (Kant), oder (mit Blick auf den BiPl 2004) dadurch, dass vor Kenntnisse als Bildungsziele auch Fähigkeiten und Einstellungen gesetzt werden, (vgl. v. Hentig 2004, S. 10, Petermann 2013).

Summa: Auch für die Formulierung der prozessorientierten Kompetenzen und Methoden im BiPl Ethik ist das durchgängige Arbeiten mit indikativischen und damit implizit ergebnisorientiert normierenden Worten zu konstatieren. Es fehlt offensichtlich am Mut, oder ist es gar Unfähigkeit, den kritisch-fragenden Anspruch philosophischer Erschließung von Themen ernst zu nehmen und ausdifferenzieren?

## X

### Gibt es einen Kanon von Themenfeldern?

Wir hatten bereits festgestellt, dass ein lebensweltlich-problemorientierter EthU nicht davon entbindet, „konkrete moralische Überzeugungen“ in einschlägigen Themenfeldern zu verorten. Das setzt für die Lehrkräfte zumindest basale Kenntnisse zu zentralen philosophischen Themenfeldern voraus, was sich dann auch in der Systematik der einem BiPl zugrunde gelegten Themenfeldern widerspiegeln sollte. Welcher Systematik und Ordnung gehorchen also die im BiPl Ethik unter dem Titel „inhaltsbezogene Kompetenzen“ genannten Themenfelder?

Zunächst ist zu konstatieren, dass der BiPl Ethik jedenfalls sprachlich zwischen „Themenfeldern“ und „inhaltsbezogenen Kompetenzen“ unterscheidet. Ob aber diese unterschiedlichen Wörter auch einen unterschiedlichen Sinn markieren, bleibt offen. Doch damit setzt sich die Beschreibung einzelner In-

halte dem (bereits in vielen kompetenzkritischen Veröffentlichungen geäußerten) Verdacht aus, dass mit der Formulierung überprüfbarer Kompetenzen die Auseinandersetzung mit fachlich elementaren Inhalten aufgegeben wird.

Dieser Verdacht erhärtet sich beim Versuch, den hier angegebenen Themenfeldern eine innere systematische Anordnung zu unterstellen. Es gibt eine solche nämlich nicht. Im Gegenteil fallen schon im groben Überblick Ungeheimheiten bei einzelnen Inhaltsbestimmungen ins Auge:

Warum etwa wird das Thema „Gerechtigkeit“ innerhalb des Felds „Ich und Andere“ genannt, und warum taucht dann aber später „Armut und Reichtum“ als ein gesondertes Feld auf, welches doch sachlich als ein Sonderproblem dem Feld „Gerechtigkeit“ zuzuordnen ist? Gleiches könnte man einwenden hinsichtlich der wiederum als gesondertes Thema ausgegebenen Frage nach Konflikten und Toleranz.

Weiterhin: Der Titel „Ich und Andere“ (für Klasse 7/8/9), auch seine Fortsetzung im Titel „Lebensaufgaben und Selbstbestimmung“ (für Klasse 10) droht die in den Leitgedanken explizit differenzierte Personal- und Sozialstruktur von Menschsein und die Komplexität ihrer Beziehung wieder zu verschleiern und zu verunklären (dazu genauer s.u.).

Am meisten aber irritiert die gesonderte Benennung des Felds „Ethik und Moral“. Hier verfängt sich die BiPl-Konzeption für das Fach Ethik am deutlichsten in Widersprüche. Thema soll ausdrücklich sein, „zentrale Grundbegriffe der Ethik [...] zu erläutern“ (Klassen 8/9) bzw. sollen Schülerinnen und Schüler „Beziehungen zwischen Glück und Moral [...] erörtern und Vorstellungen von gelingendem Leben [...] darlegen und bewerten“ (Klasse 10). Beides sind durchaus zentrale Ziele von EthU. Doch betreffen sie nicht sehr grundsätzlich alle Einzelthemen? Und sind sie darum nicht eher als durchlaufende Kompetenzen zu verstehen wie die sog. prozessorientierten? Warum aber firmieren sie dann als ein gesondertes Themenfeld auf einer Ebene mit anderen Themen? In den Leitgedanken findet sich der Hinweis, die einzelnen Themenfelder könnten „der Angewandten Ethik zugeordnet werden“; denn „sie gehen von der Lebenswelt und dem Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler aus und machen den ethisch-moralischen Gehalt oder die damit zusammenhängenden Fragen und Probleme bewusst.“ Diese Beschreibung konkurriert aber wiederum mit der Aufgabe, jene zentralen Grundbegriffe seien (im gesonderten Themenfeld „Ethik und Moral“) „an Beispielen [zu] erläutern“; die Verhandlung jener an der Allgemeinen Ethik orientierten Themenfelder wäre dann nicht mehr notwendig an einem philosophisch-



ethischen Diskurs orientiert, sondern könnte rein sozialkundlich ohne eine philosophische Perspektive „durchgenommen“ werden. Das hätte im Übrigen auch nichts zu tun mit dem, was seit geraumer Zeit unter Allgemeiner Ethik als genuin philosophischer Disziplin verstanden wird.

Für alle Leser des neuen BiPl Ethik ergibt sich daraus die Herausforderung, wie vermieden werden kann, ein bestimmtes Thema, wie es die sog. inhaltsbezogenen Kompetenzen skizzieren, für sich zu verhandeln, statt in den Skizzen einen (meist nicht deutlich erkennbaren) philosophischen Kern, sprich einen fachspezifischen Inhalt auszumachen, von dem aus überhaupt erst konsistent fachliche Ziele und Kompetenzen formuliert werden können.

Ohne solches im BiPl leider nicht klar formuliertes kritisches Bedenken der Inhalte gerät der EthU in Gefahr, Allotria zu betreiben, anders gesagt, seinen philosophischen Anspruch zu verlieren.

## XI

### „Inhaltbezogene Kompetenzen“ auf dem Prüfstand: Das Themenfeld „Ich und Andere“

Die soeben geäußerte grundsätzliche Kritik am neuen BiPl Ethik soll abschließend an dem Themenfeld „Ich und Andere“ konkretisiert werden.

- Bereits der Titel des Themas ist mehrdeutig: Wird hier gefragt in zwei zwar verbundene, aber zu unterscheidende Richtungen, einerseits nach dem Ich, andererseits nach den Anderen (so Anordnungen in älteren curricularen BiPlen)? Oder geht es um unser aller Beziehung auf Andere, natürlich mit den Rückwirkungen auf unser aller Bezug auf uns selbst? Anders: Unter welcher Voraussetzung werden die philosophisch auseinander zu haltenden Fragen nach Selbstbezug und Bezug auf Andere hier vermischt?
- Die für dieses Thema genannten Einzelkompetenzen nennen als Inhalte (1) Persönlichkeitsmerkmale, (2) Rollenerwartungen, (3) Begriffe wie Identität, Individualität, Rolle, (4) Möglichkeiten und Gefahren in Beziehungen, (5) Bedingungen für ein verantwortliches Miteinander. Die Formulierungen weisen allesamt in eine psychologische und soziologische Richtung. Das sind für eine philosophische und ethikunterrichtliche Auseinandersetzung wichtige Perspektiven, doch sollte sich darauf die ethikunterrichtliche Verhandlung gerade auch in unteren Klassenstufen nicht reduzieren. Selbst wenn für das E-Niveau beispielsweise von „identitätsstiftenden Merkmalen“ die Rede ist, wird nicht deutlich, wie von da aus die Frage nach dem Ich nicht nur deskriptiv erfasst, sondern auch kritisch zum Problem gemacht werden könnte, so dass den Schüler\*innen ihre Individualität, ihre Identität, ihr Selbst, ihr Selbstbewusstsein, ihre Subjektivität, ihre Persönlichkeit, ihr Personsein auch fraglich und so erst reflexiv und bewusst werden könnten (vgl. dazu Petermann 2009). Dass zum Problem der Sozialität des Menschen dem Bildungsplan nicht mehr einfällt als die Begriffe „Rolle“ und „Beziehungen“, problematisierende Begriffe wie Nähe, Distanz, Alterität, Fremdheit, Gegenseitigkeit, Anerkennung aber

nicht genannt werden, nicht einmal als Subtext herauszulesen sind, ist aus philosophischer Perspektive ein Armutszeugnis für einen sich innovativ gebenden BiPl.

- Die in unseren einleitenden Erwägungen vor allem zu Individualisierung und Kontingenz vorgebrachten kritischen Anfragen zeigen ihre Berechtigung, wenn wir einmal prüfen, was für eine Kompetenz erlangt werden soll durch die leitende Eingangsformulierung zum Thema „Ich und Andere“: „Die Schülerinnen und Schüler können Aspekte von Identität darstellen und Individualität in der Vielfalt sozialer Beziehungen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen erfassen. Sie können darin Spielräume und Abhängigkeiten beschreiben und mit Bezug auf Werte und Normen untersuchen.“ Die rein indikativisch formulierten Verben fallen hier besonders auf, weil sie nicht nur inhaltlich (durch die Beschränkung auf darstellen, erfassen, beschreiben, untersuchen) ein rein deskriptives Verfahren insinuiert, das kritische Auseinandersetzung und (die durch die Leitgedanken vorgegebene!) Urteilsbildung gar nicht erst vorsehen, sondern an dieser Stelle deutlich durch das normierende „können“ auf Ergebnisfeststellung ausgerichtet sind, eine kritische, also herausfordernde, fragende prozessoffene Problemorientierung gar nicht im Blick haben.

## XII Fazit

Dass die hier exemplarisch in den Blick genommenen Hinweise zum Thema „Ich und Andere“ unseren oben geäußerten Verdacht eines Disziplartechniken und Individualisierungsprozeduren verlängernden Kompetenzkonzepts erhärten, wird Verteidigern, Initiatoren und Vermittlern der neuen BiPle nicht schmecken, anderen mag die Kritik als beckmesserisch überzogen vorkommen. Rechtfertigen können wir uns dagegen, indem wir darauf verweisen, was zugleich als Ergebnis unserer Untersuchung gelesen werden kann: (1) Der baden-württembergische BiPl (2016) arbeitet auf konzeptioneller Ebene mit Theorien (Weinert) und Modellen (Operatoren), die überwiegend auf Mach- und Messbarkeit von Schüler\*innenleistungen hin ausgelegt sind. Die hierzu eingesetzten sprachlichen Mittel (z.B. die indikativische Struktur der Kompetenzbeschreibungen) und Muster (Vergleich, Negation, usf.) unterstützen dabei sowohl den operationalen Charakter als auch eine spezifische Darstellung der Inhalte. (2) So lassen bspw. die Äußerungen zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz je nach thematischem Schwerpunkt entweder Vereinseitigung oder Diffusion (und damit Auflösung) der insbesondere für schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse konstitutiven Spannungsfelder („Tradition und Zukunft“, „Individuum und Gesellschaft“, „Ich und Welt“) erkennen. Andere („Wissen und Können“, „Bildung und Kompetenz“, „Kompetenz und Kompetenz“) werden hingegen reproduziert und dynamisieren diesen „Neutralisierungsprozess“ (vgl. Bernhard 2015). In diesem Zusammenhang lässt sich sodann unsere eingangs aufgestellte These einer unphilosophischen Ausrichtung des EthikU verorten.

(3) Die im entsprechenden Fachplan verankerten Strukturen und Kompetenzbeschreibungen drohen ihrerseits zentrale ethisch relevante Begriffe und Spannungsverhältnisse („Tun und Handeln“, „Ich und Andere“, „Ethik und Moral“, „Inhalt und Methode“) zu verunklären, wenn nicht aufzulösen und deuten (4) eine eher sozialkundliche und psychologische nicht aber philosophische Ausrichtung an.

Diese kritisch vorgebrachten Anmerkungen belassen es aber nicht einfach bei Vorwürfen wie „Missbrauch der Philosophie“ oder „vereinseitigtes Kompetenzdenken“ oder „reduktionistische Simplifizierung“ (vgl. dazu diverse Beiträge in ZDPE 2016), sondern ebnen in der Kritik zugleich Wege eines konstruktiven, auf Bildung angelegten Umgangs mit den Vorgaben des BiPl . Vielleicht kann mit diesen Hinweisen der EthU seine philosophische Ausrichtung wiedergewinnen, mithin philosophisches Denken ihr gegen Standardisierungen kritisch überschießendes Potential zur Geltung bringen, – und dies nicht nur im EthU –, so dass die in unserem Titel gesetzten Anführungszeichen hinfällig werden.

## Literatur

- Aristoteles: *Ethica Nicomachea*. („Nikomachische Ethik“, zitiert nach der Bekker-Seitenzählung des griechischen Textes: EN 1094-1181).
- Baumann, Rüdiger (2009): Bildungsstandards und Operatoren Vorschläge zur Konstruktion kompetenzerläuternder Aufgaben. In: LOG IN 157/158, S. 42-48. Online: [www.log-in-verlag.de/PDF-Dateien/LOG\\_IN\\_157-158\\_pub.pdf](http://www.log-in-verlag.de/PDF-Dateien/LOG_IN_157-158_pub.pdf) (25.09.2017).
- Bernhard, Armin et al. (2015): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik: Eingriffe und Perspektiven, H. 1. Baltmannsweiler.
- [BiPl AES 2016] Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungspläne Baden-Württemberg. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Stuttgart. Online: [www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_AES.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_AES.pdf) (25.09.2017).
- [BiPl Ethik 2016] Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungspläne Baden-Württemberg. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Ethik. Stuttgart. Online: [www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_ETH.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_ETH.pdf) (19.07.2017).
- Bröckling, Ulrich (2016): Das Unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin 2007.
- Dammer, Karl-Heinz (2013): Mythos Neue Lernkultur. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 48, S. 27-57.
- Dammer, Karl-Heinz (2014): Bildungsstandards. Versuch einer Kosten-Nutzen-Analyse. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden, S. 385-402.
- Dammer Karl-Heinz (2017a): Einleitender Exkurs: Wilhelm von Humboldt – Bildung des Menschen als Bildung der Menschheit. In: Ders. (Hrsg.): Philosophen als pädagogische Denker, Bd. 2. Opladen/Berlin/Toronto, S. 11-21.
- Dammer, Karl-Heinz (2017b): Braucht der Pädagogikunterricht Kompetenzorientierung? Kann er sie gebrauchen? [unveröffentlichtes Manuskript].
- Deleuze, Gilles (1993): Postscriptum über die Kontrollgesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt/Main, S. 254-262.

- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main.
- Göppel, Rolf (2010): Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungskurse im Wandel. Stuttgart.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- Hentig, Hartmut v. (2004): Einführung in den BiPl 2004. In: Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): BiPl 2004. Realschule. Online: [www.bildungsplaene-bw.de/site/BiPl/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Realschule\\_BiPl\\_Realschule\\_Gesamt.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/BiPl/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Realschule_BiPl_Realschule_Gesamt.pdf) (26.05.2017), S. 7-19.
- Humboldt, Wilhelm v. (1984): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Frankfurt/Main, Berlin, Wien, S. 27-32 [ED 1793].
- Klein, Hans-Peter (2016): Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenzaufbruch. Springer.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: PROFIL – Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, 09/2011, S. 1-6.
- Ladenthin, Volker (2014): Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. Eine Studie. In: COINCIDENTIA. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Bernkastel Kues, S. 77-126.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Kompetenzraster in Lernlandschaften als pädagogische Umsetzungshilfen zum BiPl 2016. Sekundarstufe I. Online: [www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/kompetenzraster-2016](http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/kompetenzraster-2016) (26.05.2016).
- Pant, Hans Anand (2016): Einführung in den BiPl 2016. Online: [www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW\\_ALLG\\_EINFUEHRUNG](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG) (26.05.2017).
- Petermann, Hans-Bernhard (2008): Philosophieren und kompetenzorientierte Bildung. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Hochschuldidaktik Philosophie. Dresden, S. 32-55.
- Petermann, Hans-Bernhard (2009): Ich bin gefragt. Philosophische Perspektiven zur Frage des Ich. In: Roeder, Caroline (Hrsg.): Ich! Identitäten in der Kinder- und Jugendliteratur. München, S. 46-57.
- Petermann, Hans-Bernhard (2011): Der Mensch als Fragewesen. In: H. Lindner, Heike/Zimmermann, Mirjam (Hrsg.): Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Neukirchen, S. 239-262.
- Petermann, Hans-Bernhard (2013): Vom Staunen zum Denken. Philosophieren fördert Lesekompetenz. Online: [www.ph-heidelberg.de/uploads/media/HBP\\_2013\\_VomStauenzumDenken.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/uploads/media/HBP_2013_VomStauenzumDenken.pdf) (17.07.2017).
- Petermann, Hans-Bernhard (2017): Philosophie/Philosophische Bildung. Art. In: *WiReLex*, hrsg. v. Heike Linder & Mirjam Zimmermann. Stuttgart.
- Pongratz, Ludwig A. (2013): Unterbrechungen. Studien zur Kritischen Bildungstheorie. Op-laden.
- [RahmenVO] (2015): Kultusministerium Baden-Württemberg: Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge. In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg 2015/13, 417ff.
- Thomas, Philipp (2014): Für einen sinnorientierenden Philosophieunterricht! Drei fachdidaktische Kompetenzen. Online: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/56357/Sinnorientierender%20Philosophieunterricht.%20Drei%20fachdidaktische%20Kompetenzen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (19.07.2017).
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (2016): Kompetenzen im Philosophie- und Ethikunterricht. Heft 4.