

Lüthi, Dominic

'Corona' im Ethikunterricht

Krause, Sabine [Hrsg.]; Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]: Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 67-83



Quellenangabe/ Reference:

Lüthi, Dominic: 'Corona' im Ethikunterricht - In: Krause, Sabine [Hrsg.]; Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]: Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 67-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222258 - DOI: 10.25656/01:22225

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222258>

<https://doi.org/10.25656/01:22225>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Sabine Krause
Ines Maria Breinbauer
Michelle Proyer
(Hrsg.)

Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft

**Bildungswissenschaftliche Reflexionen
aus Anlass einer Pandemie**

Krause / Breinbauer / Proyer
**Corona bewegt – auch die
Bildungswissenschaft**

Sabine Krause
Ines Maria Breinbauer
Michelle Proyer
(Hrsg.)

Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft

Bildungswissenschaftliche Reflexionen
aus Anlass einer Pandemie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Veröffentlichung der Open Access-Publikation wurde durch Mittel der Universität Innsbruck und der Universität Wien möglich.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.h. © by Julius Klinkhardt.
Foto Umschlagseite 1: © Sabine Krause, Innsbruck.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5889-2 digital doi.org/10.35468/5889
ISBN 978-3-7815-2453-8

Inhalt

<i>Ines M. Breinbauer, Sabine Krause und Michelle Proyer</i> Corona bewegt – nicht nur, aber auch die Bildungswissenschaft	7
<i>Barbara Platzer</i> Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses	19
<i>Thorsten Fuchs und Dominik Matzinger</i> Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing	33
<i>Ines M. Breinbauer</i> Lernen an den Grenzen unseres Wissens	49
<i>Dominic Lüthi</i> ,Corona‘ im Ethikunterricht	67
<i>Sabine Krause</i> Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung	85
<i>Andreas Köpfer</i> ,Distant Bodies – Collective Spaces – Borders‘: Herstellung und Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung	103
<i>Johannes Reitingger und Michelle Proyer</i> Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie	117
<i>Tina Obermayr, Seyda Subasi Singh, Gertraud Kreamsner, Oliver Koenig und Michelle Proyer</i> Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung	137
<i>Franziska Felder</i> Corona und die ultimativen ‚memento mori‘. Überlegungen zu einem besseren Umgang mit behinderungsbedingten Vulnerabilitäten in Demokratie und Bildung	153
Autor*innenspiegel	169

Dominic Lüthi

‚Corona‘ im Ethikunterricht

*Wer zur Quelle gehen kann,
gebe nicht zum Wassertopf.*
Leonardo da Vinci

Corona. – Das so sinnfällig gewählte Wort *im Titel dieses Sammelbandes* ist längst zu einem Attraktor für semantische Felder geworden. War die Virusfamilie bis vor kurzem nur Experten bekannt gewesen und hätte der Gleichklang bloß an populäre Namensvetter gemahnt, brachte eine ihrer Gattungen es im Jahr 2020 in Form der COVID-19-Pandemie zu trauriger Bekanntheit. Als *Corona-Krise* ist das Wort für viele Menschen seither zur existenzbedrohenden Realität geworden, für Abermillionen Betroffener weltweit zu einer lebensverändernden Zäsur. Noch während die ‚Corona-Pandemie‘ amtlich Eingang in unseren Sprachschatz findet, bläst die Wucht und pure Wiederholungskraft tagtäglicher Berichterstattung in ihr Horn und alle Echokammern sozialer Medien walzen ‚Corona‘ nur weiter aus. Ein Sammelbecken zuletzt, von globaler Tragweite mit Lokalinzidenz, von medizinalem Duktus zu wissenschaftlicher Information, voll politischer Fakten und gesellschaftlichen Fähnrisen, wirtschaftlichen Folgen und sozialen Narrativen, verworrenen Konstrukten, juristischen Bedenken, dem je eigenen Erleben in Erzählungen, Gerüchten, Geschichten und Gedanken, mit jedem Hin und Her in allem Für und Wider – *Corona* ist zum Signum einer ganzen Zeit geworden.

Als *Chiffre* eines gemeinsamen Schlüsselmoments unserer Epoche steht das Virus aber auch für einen ganz spezifischen Gehalt dieser nie dagewesenen Herausforderung – einer Weltgesellschaft zumal, die da womöglich ihren Anfang nimmt. Diesen Gehalt aus allen Perspektiven präzise zu bestimmen und im ganzen Ausmaß zu beschreiben, wird eine Aufgabe für die nächsten Jahre, wenn nicht Generationen sein. Um jedoch die Bedeutung für *unser* Thema – der Frage nach dem *Lernen aus Corona* in bildungstheoretischer Sicht, wie hier insbesondere *im Ethikunterricht* – entsprechend würdigen zu können, möchten wir zumindest einen ersten Deutungsrahmen für diese Zeit skizzieren, um sie vielleicht schon ein wenig am Schopf zu packen, aber wenigstens gemeinsam in den Blick zu nehmen.

1 Deutungsrahmen

Als bestimmendes Merkmal dieses Pandemiegeschehens gilt für alle gleichermaßen, dass seine Relevanz global und langfristig eine *absolute* ist, in der Auseinandersetzung damit aber individuell, intersubjektiv sowie als Gemeinschaft in umfassenden Abwägungsprozessen *relativiert* werden muss. So kann es auf individueller Ebene um Leben oder Tod gehen, doch ob diese Bedrohung real wird, entscheidet sich im Handeln aller. Und weil im medizinisch „totalen“ Schutz des Individuums vor allen anderen, in striktester Quarantäne also, die Gesellschaft zum Erliegen käme und die Gemeinschaft preisgegeben würde, muss auch hier wohl erwogen sein. Das strukturelle Dilemma der Corona-(Zwangs-)Maßnahmen im Rahmen diskursiv-öffentlicher Moral ist schlagend: Einerseits sollen Grundrechte das Individuum vor staatlichen Übergriffen schützen und damit gleichzeitig die Würde, Freiheit und Sicherheit des Lebens garantieren, andererseits können diese individuelle und kollektive Sphäre, genau wie einzelne Grundrechte, in offenen Konflikt geraten¹ und so einer ethischen Interessens- und Güterabwägung bedürfen: Ist die „unantastbare“ *Menschenwürde* das höchste Gut? Aber ist dafür nicht *Leben* die Voraussetzung? Gilt *Lebensrettung* dann um jeden Preis? Oder ist nur *das Leben in Würde* gemeint? Mit zweiwertiger Logik ist einem Dilemma jedenfalls schwer beizukommen. Wie man es auch wendet, die Corona-Krise brachte sehr schnell und ungeachtet von Geografie und Nation, von Religion und Kultur, Alter und Geschlecht oder Rang und Stellung, alle unvermittelt an einen Tisch. In dieser Runde der Betroffenen, in medialer Sichtbarkeit zumal, müssen im gemeinsamen Diskurs nun alle Domänen und Werte neu verhandelt und global erwogen werden: Ist *Würde* kategorisch unantastbar? Können wir uns kollektiv als Basiskonsens auf ein hierarchisches *Wertesystem* (eine Axiologie) berufen? Lässt sich ein *sozialethischer Nutzenkalkül* utilitaristischer Couleur mit dem *individualethischen Axiom nicht-instrumentalisierbarer Würde* vereinbaren?

In der Vergangenheit oblagen solche Abwägungsprozesse üblicherweise dem *politischen System*. In diesem, am Code von Machbarkeit orientierten Subsystem gesellschaftlicher Kommunikationen, bestand das Spektrum seit gut zwei Jahrhunderten aus ‚Rechts‘ und ‚Links‘ – zu Gebot stand bekanntlich die konservative Bewahrung auf der einen Seite und die progressive Erneuerung auf der andern. Diese *horizontale Dimension* stellt sich schon seit längerem als weithin ungenügend heraus, da nämlich, wo sie für veritable Werte stehen soll, für Normen also, die das Handeln kategorisch orientieren. Denn da die Bedeutungsfelder ‚links‘ und ‚rechts‘ nur *relativ* auf Sachfragen bezogen werden können, leisten sie keine grundsätzliche Orientierung; denn einmal ist etwas sachlich zu bewahren, ein andermal zu ändern, eben je nach dem.

¹ Plastisch gezeigt in: Gaulhofer 2020.

Hieraus versteht sich, warum die funktional weit ausdifferenzierte *globale* (Diskurs-)Gesellschaft neue Wege sucht. Vieles deutet nun darauf hin, dass wir uns gegenwärtig in einer Umbruchphase befinden, in der sich dieses horizontale Spektrum substantiell um eine *vertikale Dimension* gesellschaftlicher Orientierung erweitert. Diese bezieht sich in *absoluter* Weise einmal ‚unten‘ auf möglichst eindeutige *Fakten*² und ‚oben‘ auf dezidiert unabhängige *Werte*: zur konkreten Fundierung sind damit *alle Wissenschaften* angesprochen, zur inhaltlichen Orientierung aber zuvorderst *die Ethik* – und damit *die Gesamtheit aller Kommunikationen von reflexivem Wertgehalt mit normativer Kraft*.

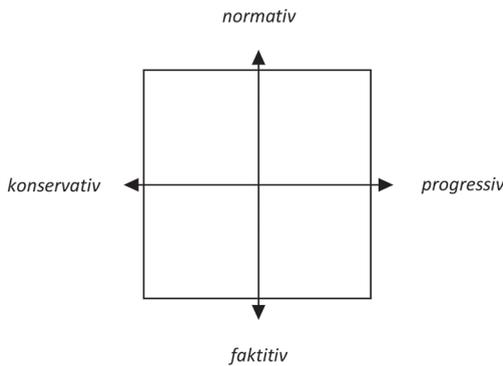


Abb. 1: Möglicher Deutungsrahmen des Diskursspektrums von ‚Corona‘ in vier Narrativen.
Horizontale: Relative Sachlagen und Handlungsentwürfe (politische Dimension),
Vertikale: Absolute Tatsachen und Werte (ethische Dimension).

Die *ethische Dimension* muss von Fakten ihren klaren Ausgang nehmen, weil sie darin ja ihre Entscheidungsgrundlage hat, doch im bunten Reigen aller Handlungsoptionen, linker- wie rechterhand, gewinnt sie ihre Orientierung erst aus einer Axiologie fester Werte normativer Kraft. Jene Diskursdimension im Allgemeinen und dieses Wertesystem im Speziellen ist im Brennglas von ‚Corona‘ auf den Prüfstand gekommen. Es zeigt sich schon recht eindrucksvoll, wie dominant solche Auseinandersetzungen um (tatsächlich?) unbezweifelbare Fakten und (wirklich?) absolute Werte sein können. Die allzu bekannten Phänomene, wie ‚alternative‘ Fakten bzw. *fake news*, aber auch das redliche Bemühen um verlässliche Daten, unbestechliche Wissenschaft und evidenzbasiertes Handeln, genauso

2 ‚Fakten‘ bezeichnen hier *Sachverhalte*, die durch ein bestimmtes Set von *Daten* eindeutig bestimmt sind; Eindeutigkeit sei wiederum in der wissenschaftlichen Klammer aus Messbereich, -gerät, -verfahren, -skala und dem Messvorgang sowie der messenden Person selbst gegeben. Solche Fakten sind tatsächlich zunächst unabhängig von Interpretationen und in diesem Sinne ‚absolut‘. Erst der Versuch, solche Daten in eine sinnvolle Beziehung zu bringen, gewinnt hieraus *Informationen* und eröffnet so das Feld von Interpretation.

wie die Diskussion um Grundwerte und -rechte, die Güterabwägung und moralische Orientierung in der Ethik, lassen dieses Koordinatensystem aktueller gesellschaftlicher Diskurse recht plausibel erscheinen.

Wo im Corona-Geschehen somit plurale Ansätze und multiple Perspektiven koordiniert werden müssen, ist der *vernunftbasiert* nachprüfbare Umgang mit Fakten und Werten ein klarer Hoffnungsträger für den intendierten Basiskonsens aller Beteiligten. Die *moderne Ethik*, die meist traditionell als Teildisziplin der Philosophie gedeutet, aber immer häufiger als ein multidisziplinäres Fach mit programmatischer Eigenständigkeit und öffentlichem Auftrag institutionalisiert und normativ mit einem, oft übersehenen, axiomatischen Grundgehalt³ versehen wird, soll hier sinnvoll begründend Fakten einordnen, Sachlagen und mögliche Handlungsentwürfe gewichten und insgesamt an Werten und ihren Wertstrukturen orientieren. In dieser Perspektive steht die Ethik also insgesamt für eine semantische Ordinate gesellschaftlicher Diskursfelder und würde die noch zu fassende *ethische Kompetenz* damit zum Maß je eigener Teilhabe daran.

Die drängenden Herausforderungen um *Corona* zeigen deutlich, wie aktuell, relevant und umfassend ethische Fragen sein können, und wie hoch der Anspruch an uns alle werden kann, sie adäquat – nach bestem Wissen und Gewissen – zu beantworten. Bildung im Ganzen, Ethikunterricht im Speziellen, scheinen in bildungstheoretischer Hinsicht *prima facie* die richtigen Orte dafür zu sein, dieser Verantwortung gesamtgesellschaftlich zu begegnen. Und ‚*ethische Kompetenz*‘ erscheint als das probate Mittel – doch was meinen wir damit und ist sie überhaupt lehr- und lernbar?

2 Grundbegriffe

Dieser Beitrag verdankt sich einem hochaktuellen Seminar, das an der Universität Wien zum Wintersemester 2020 „Die ethische Dimension der Corona-Pandemie als Gegenstand des Unterrichts“ behandelte. Mit allen Chancen und Risiken eines Blickes von außerhalb der Bildungswissenschaft auf deren angestammtes Thema, darf der Autor nun aus religionswissenschaftlicher, philosophischer und genuin ethischer Perspektive einen Beitrag wagen, der im besten Fall einen archimedischen Punkt außerhalb üblicher Wege findet und so dem bildungstheoretisch

3 Spätestens mit George Edward Moores *Principia Ethica* beginnt ab 1903 unter der Bezeichnung ‚Metaethik‘ eine eigenständige Konzeption und Reflexion akademischer Ethik, die sich bis heute *parallel* zur historisch tradierten moralphilosophischen Disziplin ausbildet und auf dem Boden von Rationalismus, Aufklärung und Wissenschaftlichkeit begründet, vgl. Moore 1970. Diese *moderne Ethik* setzt in ihrem Selbstverständnis implizit einen normativen Grundgehalt voraus, der häufig übersehen wird, und der sich mit ‚Universalität, Kategorizität, Unparteilichkeit, Rationalität und Benevolenz‘ kurz umreißen lässt, vgl. Henning 2019.

sicherlich versierteren Leserkreis womöglich neue Einsichten bieten oder wenigstens einige Denkanstöße liefern kann.

Hierzu wollen wir zunächst einige Grundbegriffe klären und insbesondere das *Verhältnis von Moral zu Ethik* genauer unterscheiden.⁴ Erst diese Differenz erlaubt es uns, innerhalb der Domäne von einer spezifischen Prämisse des periagogischen Topos zu sprechen. Mit diesem Rüstzeug wenden wir uns einem sehr wohl begründeten Projekt zu, das bereits erfolgreich den Versuch unternommen hat, für die gezielte „Erfassung von Schülerleistungen im moralisch-evaluativen Bereich“ (von Heynitz, Krause, Remus, Swiderski & Weiß 2009, 516) geeignete Testinstrumente zu entwickeln, deren Elemente für unseren Ansatz sehr fruchtbar sind. Im Anschluss daran wollen wir uns sodann im Hauptteil dem zentralen Desiderat widmen, nämlich der offenen Frage, ob und wie sich für den Ethikunterricht *didaktische Aufgaben* konzipieren und einsetzen lassen. Nach der entsprechenden Gesamtübersicht wollen wir schließlich eine erste Quintessenz in den Blick nehmen und im Lichte unseres Bildungsbegriffes kurz näher beleuchten.

*Dietrich Benner*⁵ hat immer wieder darauf hingewiesen, warum eine gelungene Konzeption von Unterricht, Wissen und Kompetenz nur da möglich ist, wo man dem Schüler bzw. der Schülerin nicht bloß eine Wahrheit zeigt, sondern ihm (wie Rousseau es ausdrückt) „zeigt, *wie* man es machen muss, um allezeit die Wahrheit zu entdecken“ (Benner 2007, 126, Hervorhebung D.L.). Dieses *Gebot von Mündigkeit* lasse sich in der Vermittlung eines allgemein methodischen Vorgehens realisieren, das vom anfänglichen Staunen bis hin zum Wissen führe.

Gerade im Hinblick auf den Ethikunterricht ist diese Haltung fundamental. So werfen kritische Stimmen manchen zeitgenössischen Konzeptionen immer wieder vor, als „Tugendeinrede, Werteappell und Gesinnungsapplikation“ (Schirlbauer 2005, 105) lediglich Wiedergänger altbekannter Moralpredigten in nunmehr pädagogischem Gewand zu sein. Angesichts eines proklamierten „Orientierungs- und Wertbedarf[s] der Jugend“ (ebd., 106) wolle so manche Lehrplanreform ja nur für ein gezieltes „Einströmen der zeitgeistigen Moral und ihrer Tugenden“ (ebd., 108) sorgen, um so aktuelle Problemstellungen der Gesellschaft rasch ihren pragmatischen Lösungen zuführen zu können. Diese Kritiker fordern zu Recht, dass, um eines mündigen Lernens und eigenständigen Wissens willen, jede direkte Wertevermittlung zurückzuweisen sei – hingegen alle gegebenen Werturteile in ihren konkreten lebensweltlichen Zusammenhängen ohne Moral von der Geschichte zum Anlass *eigener* Reflektion und Kenntnis zu nehmen wären.

Es scheint somit zunächst eine fachdidaktische Besonderheit der ethisch-moralischen Domäne zu sein, dass ihr Unterricht zwar durchaus „in verschiedene moralische Deutungsmuster einführen soll, dabei aber moralische Indoktrination“ (von

4 Eine gute und frei zugängliche Einführung in die Ethik bietet: Hausmanninger o.J.

5 Erziehungswissenschaftler und em. Professor der Humboldt-Universität zu Berlin.

Heynitz et al. 2009, 516) strikt vermeiden sollte. Unabdingbar ist also die sehr präzise Differenzierung dieser Domäne in ihre beiden Begriffsfelder ‚*Ethik*‘ und ‚*Moral*‘. Während nämlich die *Moral* im *objektsprachlichen* Bereich angesiedelt ist und konkrete moralische Standpunkte beschreibt, gehören ethische Fragen zu jenem *metasprachlichen* Bereich, in dem moralische Gegenstände kognitiv verarbeitet werden, wo also vernunftgemäß reflektiert und *über* die *Moral* nachgedacht wird. Zur ‚*Moral*‘ sollte der Unterricht also insoweit neutral positioniert werden, als sich jede Stellungnahme zu ihr allein aus ethischer Sicht legitimiert.

3. Zur Entwicklung von Testaufgaben

Der Berliner Ansatz des *DFG-Projekts ETiK*⁶ von Dietrich Benner et al. (vgl. Benner & Nikolova 2016) geht der Frage nach, ob „moralische Kompetenzen und der Beitrag des Ethikunterrichts zu ihrer Entwicklung“ (Benner 2012, 159) überhaupt messbar sind. In direkter Anknüpfung an Platons Höhlengleichnis, aber auch an Kants Diktum, dass „Kinder denken lernen“ möchten (ebd., 160), weisen die Autoren klar von sich, irgendwelche Wertsicherheiten oder Tugenden vermitteln oder das „künftige Denken und Handeln der Heranwachsenden durch Erziehung normieren“ (ebd., 163) zu wollen. Das philosophisch, bildungstheoretisch wie fachdidaktisch fundierte Projekt strebt vielmehr eine Modellierung *moralischer Kompetenz* an, die das Gebot von Mündigkeit in der Vermittlung eines allgemein *methodischen* Vorgehens realisiert, das im Blickwechsel auf die Stufen des Wegs, über diverse Zugänge und mit pluralistischen Erfahrungs- und Wissensformen die Art der Betrachtung weitet und verengende, allein „für Testzwecke konstruierte Aufgaben“ (Benner 2007, 128) zugunsten einer zu restituierenden echten *didaktischen* Perspektive reformiert.

Den fruchtbaren Unterschied zwischen didaktischen Aufgaben einerseits und Testaufgaben andererseits hebt Benner hier ausdrücklich hervor. Didaktische Aufgaben seien dann sinnvoll, wenn sie zu Erkenntnissen führen, die umfassend, vielschichtig, kritisch, differenziert und interdisziplinär wie multipolar reflektiert sind. Sinnvolle Testaufgaben seien indes solche, die in knapper Zeit grundlegende „Wissensstrukturen und Kompetenzen“ (ebd., 129) abbilden können und zwischen der domänenspezifischen Objekt- und Metaebene unterscheiden (aber genauso auch eine Evaluation der vorangegangenen Lehr-Lernprozesse ermöglichen). Benner fordert eine „fruchtbare Wechselwirkung“ (ebd.) zwischen didak-

6 Akronym für „Entwicklung eines Testinstrumentes zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen“, vgl. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/projekte/etik> (Stand: 31.01.2021).

tischen und Testaufgaben ein und weist damit unter anderem das „inflationäre Gerede über Kompetenzen“ und die „irrigen Unterscheidungen zwischen so genannten Person-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen“ (alles ebd., 130) entschieden zurück.

Die Besonderheit des Kompetenzbegriffs des ETiK-Modells ist, dass er sich in drei Teilkompetenzen gliedert, nämlich in *Wissen*, *Urteilen* und *Können*. Diese Triade scheint uns die *Objekte* (ad I), mit denen sich jedes ethisch-moralische Subjekt in *Theorie* (ad II) und *Praxis* (ad III) konfrontiert sehen könnte, gut abzubilden:

(II) moralische Urteilskompetenz	(III) moralische Handlungskompetenz ⁷
<i>bestimmende und reflektierende moralische Urteilskompetenz</i>	<i>selbständige Stellungnahme zu moralischen Entscheidungsproblemen</i>
(I) moralische Grundkenntnisse	

Abb. 2: Tableau moralisch-ethischer Kompetenzen in ihren Teilkompetenzen.
 Im Modell des Berliner ETiK-Projekts, gemäß ihrer Internetpräsenz mit Stand 2012:
<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/projekte/etik> (Stand: 31.01.2021).

Während die *Grundkenntnisse* sich vorwiegend auf die problemgeschichtliche Kenntnis der wichtigsten ethisch-moralischen Lemmata in diversen philosophischen Bezügen beziehen, soll die *moralische Urteilskraft* selbständig konkrete Problemfälle im Lichte eigener, fremder und öffentlicher Moral sowie verschiedener ethischer Regeln *bestimmen* können bzw. umgekehrt verschiedene Regeln hinsichtlich ihrer Anwendung im konkreten Einzelfall *reflektieren* können. Hierzu sollen die in den Grundkenntnissen kennengelernten *Urteilsformen ethischen Argumentierens* (beispielsweise die aporetisch-elenktische, periagogische, teleologische, kategorische, ideologie- und gesellschaftskritische oder pragmatische) verwendet und eingeübt werden. Schließlich soll die *ethische Kompetenz im Anwendungsfall* nicht etwa nur vorgegebene moralische Urteile oder gar „Patentlösungen“ wiedergeben, sondern vielmehr die Teilnahme am öffentlichen ethischen Diskurs ermöglichen, also einen unvoreingenommenen „Beitrag zur Förderung moralischer Handlungskompetenz [...] leisten“ (Benner et al. 2009, 509), der damit „stets individuell und sozial zugleich“ (ebd.) zu verstehen sei und im besten Fall die Zivilcourage befördere. Hervorzuheben ist allerdings, dass für Benner die „Ausbildung eines sittlichen Charakters“ (ebd.), das ist die eigentliche Tugendhaftigkeit der Edukanden, ausdrücklich *nicht* zum Aufgabenbereich von Erziehung gehört.

7 Dieser Begriff ist später als ›Handlungsentwurfskompetenz‹ präzisiert worden.

4 Zum periagogischen Topos

Bevor wir uns der Konzeption didaktischer Aufgaben für den Ethikunterricht widmen können, wollen wir noch eine weitere Triade beleuchten, die für unseren Ansatz grundlegend ist und ihm als Prämisse dient. Ein zentrales Anliegen Benners, ein seine Arbeiten umgreifender Topos sogar, erklärt sich in der von ihm gebrauchten Metapher von Platons Höhlengleichnis. Die Trias aus *Unterricht, Wissen und Kompetenz* (vgl. etwa Benner 2007) spannt bei ihm im Denken strukturell ein Dreieck auf, das in seiner Semantik vielversprechend ist:

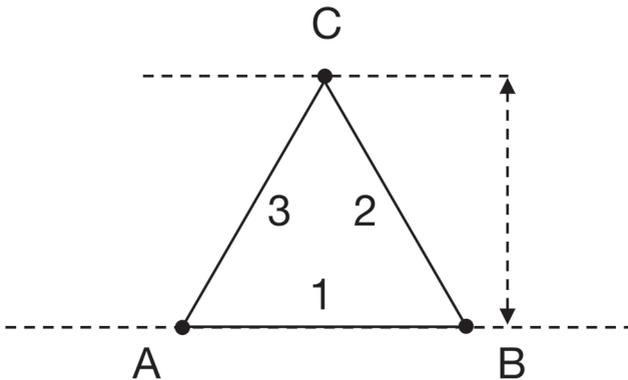


Abb. 3: Triadische Grundstruktur des periagogischen Topos.

Zur Trias von *Unterricht, Wissen und Kompetenz* (AB: Unterricht, BC: Wissen, CA: Kompetenz) und den Phasen ihres Gesamtzusammenhangs: (1) Lösung, (2) Abstraktion und (3) Partizipation.

In (A) findet sich der *Ausgangspunkt*. Zu (B) gelangt man, indem man sich mit seinem Standpunkt geistig *auseinandersetzt* (1) und in einer kritischen *Distanz* zum Ausgangspunkt selber *reflektiert*. Dies kann nach Benner der *Unterricht* leisten und so jemandes lebensweltliche Position und Erfahrung in A um B ergänzen. Der auch für Benner so bedeutsame *selbständige Aufstieg* (2) in eine höhere Perspektive wird durch die Einnahme einer metatheoretischen Position ermöglicht, welche die reine Objektebene des Konkreten in ein Allgemeines transzendiert. Hier in (C) ist darum ein neues, höheres *Wissen* um die Gründe des Altvertrauten möglich und es entsteht die Fähigkeit der *Urteils- und Deutungskompetenz* (3), die wieder zu A zurückkehrt, dieses aber neu als (A') zu sehen imstande ist und vermittels dieser *Kompetenz* zur Partizipation das A neu als A' einbringen kann. So mag im *Ethikunterricht zum Thema ‚Corona‘* beispielsweise ein aktuell verbreiteter moralischer Imperativ – etwa zum Schutz von Vulnerablen bzw. zur Entlastung des Gesundheitssystems im öffentlichen Raum einen Mund-Nasen-Schutz

zu tragen – zum Ausgangspunkt genommen werden (A), um sich damit kritisch auseinanderzusetzen (1) und wie Sokrates im Menon⁸ auf ein womöglich Neues und noch Fehlendes hinzudeuten, hier etwa, dass diese Moral nicht kategorischer, sondern durchaus hypothetischer Natur ist, weil sie in einem spezifischen Zusammenhang, in Abhängigkeit von Sachverhalten und einer funktionalen Widmung dient, und sie daher relativierbar und kritisch hinterfragbar ist bzw. dies in den Augen der Edukanden vielleicht erstmalig wird (2). Wird das Tragen des Mund-Nasen-Schutzes ferner mit relevanten Fakten in Verbindung gesetzt⁹ und in ausgewählten Extremszenarien entsprechend kontrastiert (B) sowie mit ähnlichen Fragen in Verbindung gebracht, zeigt sich schnell die Interdependenz von formalen Fragen zu inhaltlichen Erwägungen.

Man kann sich Szenarien¹⁰ und Fragestellungen denken, die der ursprünglichen Moral zwar *pro forma* zu entsprechen scheinen, wo aber recht offensichtlich ‚das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird‘; gerade solche eröffnen meist den Blick auf die notwendige Unterscheidung moralischer Form von ihrem eigentlichen Gehalt. In der selbständigen Abstraktionsleistung dieses *ethischen Inhalts* von der Zahl seiner instanziierten *moralischen Formen* liegt der wesentliche Erkenntnisgewinn (C), und in der Fähigkeit, dieses Wissen umzusetzen und einzubringen, liegt die ethische Kompetenz zur gesellschaftlichen Partizipation (3). Im Lichte unseres eingangs und in Abb. 1 gezeigten Deutungsrahmens betrachtet, bestimmt sich dessen Ordinate also primär aus der Fähigkeit, die konkrete *Formebene* (hier: der faktischen Moral) von ihrem abstrakten *Inhalt* (hier: der Ethik) unterscheiden und fruchtbar in wechselseitige Beziehung bringen zu können.

Durch diese allgemeine Form des in Abb. 2 gezeigten *Um-gangs* entsteht so ein Weg zu eigener Selbsttätigkeit und Mündigkeit: Am Abstand A–B illustriert sich die eigene Reflexion und Lösung; am Abstand der Ebene AB zu ihrer Parallele in C erhellt sich das ganze Ausmaß von Erkenntnis des neuen Wissens um das Allgemeine im Konkreten; und wo zuletzt scheinbar alles wie am Anfang steht, hat es sich doch neu gebildet.

8 Dieser zeigt nämlich auf eine Diagonale, die dem Gegenüber noch gar nicht sichtbar ist; ein edukativer Kunstgriff, der bei Benner (2003, 297) in den weiteren Kontext gestellt wird.

9 Etwa der absoluten Fallzahlen, dem lokalen relativen Fallaufkommen aktueller Neuinfektionen pro hunderttausend Einwohner in Form der 7-Tage-Inzidenz, dem realistischen Wirkungsgrad und der Schutzdauer verschiedener MNS-Sorten, der altersgewichteten Infektionsrate und Letalität zur Mortalität, der Rekonvaleszenzrate, der Anzahl klinischer Notfallpatienten im Verhältnis zur Anzahl einsatzbereiter Intensivbetten inklusive Pflegepersonal und dem hierbei kritischen Auslastungsgrad, etc.

10 Was wäre, wenn ich zufällig ins Foyer einer Seniorenresidenz blicke, dabei einen medizinischen Notfall beobachte und als *einzig*e Person rettend eingreifen könnte, aber über keinen Mund-Nasen-Schutz verfüge? Oder: Was wäre, wenn Kliniken anderweitige Notfallpatienten nur abweisen würden, um ihr Kontingent freier „Corona-Betten“ zu bewahren, und sie auf diese Weise Triage-Situationen zu vermeiden suchten?

Die ad 3 errungene Deutungshoheit über ein Altvorderes im Lichte neuen Wissens sowie die Fähigkeit, diese Interpretationskompetenz auch konkret einbringen zu können, ist das Ziel der unterrichtlichen Bemühungen. Und im Wissen schließlich, dass auch dieses Ziel nur wieder zum *Ausgangspunkt neuen Strebens* und des nächsten periagogischen Umgangs mit den Gegenständen wird, bildet sich die *ständige Teilhabe* am gesellschaftlichen Diskurs.

Es hat sich gezeigt, wie zentral die präzise Differenzierung in eine *objektsprachliche Moral* als Form und die *metasprachliche Ethik* als deren erklärter Inhalt ist.

Für den *Ethikunterricht* könnte am moralischen Gebot des Tragens eines Mund-Nasen-Schutzes zur Entlastung des Gesundheitssystems beispielsweise deutlich werden, dass ihm moralische Kraft nur insofern und solange zukommt, als es die Instanz eines übergeordneten ethischen Gehalts ist und bleibt. Sobald diese Unterscheidung und zugleich auch die Verbindung beider Ebenen nicht mehr gegeben wäre, würde die geforderte Handlung zu bloßer *Konvention*. Umgekehrt erlaubt die intakte Verbindung der moralischen Handlung zu ihrem ethischen Gehalt das weitere kritische Hinterfragen auch der ethischen Begründung selbst und muss die metaethische Abstraktionsleistung prüfen, ob nicht womöglich auch dieses ethische Normativ nur eine allgemeinere Form der Moral war und von daher im Verständnis erneut zu übersteigen ist. Im *programmatisch* beständigen Regress auf wiederum die Gründe ethischer Begründungsformen legt sich somit erst *die Ethik* frei:

„Warum gibt es eigentlich keinen Lockdown des Straßenverkehrs, um Menschenleben zu retten?“ (Weil es um die Entlastung des Gesundheitssystems geht.) – „Aber warum soll eigentlich das Gesundheitssystem um jeden Preis entlastet werden?“ (Zur Vermeidung von Triage-Situationen.) – „Und warum muss eigentlich die Triage so strikt verhindert werden?“ (Um die Würde der Behandelnden und Patienten niemals zu verletzen.) Etc.

An dem moralischen Gebot des Tragens einer Mund-Nasen-Protektion zum Schutz der Vulnerablen könnte sich, aus dem wachsenden Wissen um die wichtige Unterscheidung sowohl von Ethik, Moral, aber eben auch der wie beschrieben womöglich bloßen Konvention bzw. Funktion, ein freierer geistiger Spielraum der Edukanden schöpfen, der im wechselnden Blick auf die Formenvielfalt zu innovativen Blickwinkeln führen kann. Im metaethischen Hinterfragen aller Maßnahmen zum Schutz der Vulnerablen mag also auch die Vielfalt möglicher Antworten wachsen, aber genauso auch der kritische Blick auf womöglich eher prosaische Hintergründe rein moralisierender Kommunikation.

Für die Entwicklung sogenannter ‚didaktischer Aufgaben‘ für den Ethikunterricht ist also vor allem klar zu unterscheiden, dass *im Grunde allein der ethische Bereich zum Gegenstand klassischer Didaktik werden kann, wohingegen der moralische Teilbereich ergebnisoffen zur Aufgabe einer fachspezifischen Mäeutik wird.*

5 Zur Entwicklung von Lehr–Lernaufgaben

Unser Ansatz¹¹ zur Entwicklung von *Lehr–Lernaufgaben für den Ethikunterricht* beginnt also mit einigen grundsätzlichen Unterscheidungen: Während die Modellierung im Projekt ETiK für die Konzeption von Testaufgaben eine *statische* ist – denn recht unabhängig vom Faktor ‚Zeit‘ soll ja hier ein Ist-Zustand gemessen werden, der sich lediglich in diverse Aspekte gliedert –, verlangt die Entwicklung von Lehr–Lernaufgaben eine *dynamische* Konzeption – schließlich ist der Weg zum Ziel keine Momentaufnahme, sondern ein wohlstrukturierter Prozess. Ebenso verlangt der bewusste Umgang mit dem Dual *Ethik–Moral* eine inhaltlich korrespondierende und zeitlich gleichlaufende Unterscheidung in Didaktik und Mäeutik, weshalb wir in Abhebung von den ‚Testaufgaben‘ hier auch nicht von didaktischen Aufgaben, sondern als Überbegriff von ‚Lehr–Lernaufgaben‘ sprechen wollen.

Für ein besseres Verständnis des inneren Zusammenhangs möchten wir überdies einmal nicht auf die schon oft zitierte altgriechische Etymologie verweisen, sondern auf die hebräische: Hier spricht sich ‚Lernen‘ im (vereinfacht transkribierten) *lamad* aus, im einfachen Stamm der Wurzel *l-m-d* also, unser ‚Lehren‘ hingegen in *limmed*, also nur im *resultativen Modus* des an sich gleichen Verbs. Ähnlich wie im Deutschen das Verhältnis von *trinken–tränken* dürften wir *lernen–lehren* somit semantisch als *lernen–lernendmachen* begreifen. ‚Zu Trinken geben‘ macht uns so bildhaft den didaktischen Prozess verstehen, der *prima facie* den „Stoff“ vermittelt, der sich am Ziel von selbst ergibt. ‚Zur Tränke führen‘ versinnbildlicht den mäeutischen Prozess, der recht eigentlich zu dieser Quelle hinführen soll. Und damit wird auch klar, dass beide Prozesse Hand in Hand laufen, aber auch, warum der mäeutische die Führung hat und der didaktische ihn gut begleitet.

11 Eine grafische Übersicht findet sich in Abb. 4.

Der in Abb. 4 dargestellte Gesamtprozess beginnt so in einem semantischen Feld der Domäne respektive zur spezifischen Thematik eines bestimmten Aufgabenkomplexes; hier ruft ein erster Impuls anhand eines konkreten Szenarios mit klaren Rollen zur spontanen Bildung eines eigenen Handlungsentwurfs auf. Diese Handlungen werden vorläufig unvoreingenommen als auf moralischen Standpunkten fußend aufgefasst und werden zum Ausgangspunkt des grundlegenden mäeutischen Prozesses, der gleichzeitig unseren fachdidaktischen Prozess weiter strukturieren soll.

Die Grobstruktur des mäeutischen Prozesses wird in drei Akten verstanden. Zuerst werden die Gesprächspartner eingeladen und ‚da abgeholt, wo sie stehen‘, das heißt, es wird hier das gemeinsame Gespräch aufgenommen (*Phase 1*), darauf folgt die eigentliche *Elenktik*, in der durch die gemeinsame Methode vernünftigen Fragens und Prüfens sich ein möglicherweise unhinterfragtes Scheinwissen zunächst als Aporie entpuppt und sich dem erweiterten Horizont öffnet (*Phase 2*), woraus sich schließlich der neue Konsens gemeinsamer moralischer Standpunkte oder auch (!) der Konsens gemeinsam wohlbegündeter *unterschiedlicher* Antworten finden soll (*Phase 3*). Im Rahmen dieser drei Phasen lassen sich die verschiedenen Teilkompetenzen, Reflexionsarten und zentralen Inhaltsbereiche des ETiK-Modells im Sinne eines begleitenden didaktischen Prozesses sinnvoll positionieren.

Das in der Abbildung aufgeführte Fallbeispiel mag uns diesen Prozess in groben Strichen illustrieren. Es beginnt zur Thematik ‚Schutz der Vulnerablen‘ sinngemäß mit folgendem Szenario: *„Was wäre, wenn Deine Großeltern zur gegenwärtigen ‚Corona-Situation‘ ihrer gesundheitlichen Verfassung wegen in einem Pflegeheim wären, wo aktuell aber keine Besuche mehr zugelassen werden, und sie sich nichts mehr wünschen, als Dich zu sehen und zu umarmen, ja, beide immer wieder betonen, dass sie doch lieber an ‚Corona‘ statt an ihrer Einsamkeit sterben wollten?“*

In *Phase 1* des mäeutischen Prozesses liegt der Schwerpunkt auf dem spontanen Handlungsentwurf der Edukanden, der sodann in der Reflexion über die *eigene Moral* genauer auf seine moralische Beschaffenheit hin untersucht wird, dessen konstituierende Begriffe, Maximen und Normen im Wechselspiel mit ethischen (und anderen) *Grundbegriffen* verglichen und von sozialer Konvention, Jurisprudenz, Pragmatik etc. unterschieden und weiter ausdifferenziert wird.

Im *Fallbeispiel* kann die Impulsfrage des Szenarios und die Aufforderung zum spontanen Handlungsentwurf zu verschiedensten Positionen führen, etwa ‚wenn sich meine Großeltern das so sehr wünschen, gehe ich sie natürlich trotzdem besuchen‘, was grundsätzlich neutral und frei von Vorbehalten als moralische Aussage erhoben wird. In der ersten Reflexion über diese eigene Moral und in Kenntnisnahme der didaktischen Inhalte klärt sich dann, welcher Aspekt beispielsweise die juristische Dimension berührt (gesetzliche Auflagen, Hausrecht) und auf wel-

chem moralischen Kern die Handlungsbegründung letztlich basiert (z.B. ‚man sei für eine nahestehende Person immer da, wenn diese einen braucht‘).

In *Phase 2* ist eine Prüfung aller Vorannahmen auf Unwissen und Vorurteile schon rein strukturell durch die Öffnung des eigenen Horizontes nahegelegt, indem in Reflexion über jeweils *fremde moralische Positionen* eine Pluralität begründeter Annahmen kennengelernt wird und die zentrale Unterscheidung von Moral zu Ethik an Profil gewinnt. Indem gleichzeitig eine Vielzahl möglicher Standpunkte an konkreten weiteren Fallbeispielen sowohl erfahren als auch erdacht werden sollen und im Zusammenhang mit elementaren *Theorietypen der Ethik* gestellt werden, bildet sich die Teilkompetenz der *Urteilkraft* sowohl in reflektierender als auch bestimmender Hinsicht aus und wird das methodische Instrumentarium der Ethik vermittels ihrer *Denkformen* (etwa die aporetische, peragogische, kategorische, teleologische usw.) gezielt geschult.

Unser *Fallbeispiel* fordert hier auf, fremde Positionen kennenzulernen und mit der eigenen zu vergleichen. So mag etwa eine andere Aussage heißen, dass ‚der Wunsch meiner Großeltern zwar verständlich ist, aber sie vielleicht nur emotional wider besseres Wissen handeln und ich mich daran orientieren muss, was das Beste für sie ist‘. In der Reflexion über eine noch fremde Moral werden die Unterschiede und Ähnlichkeiten, Vorzüge, aber auch kritischen Punkte deutlich, vor allem aber weitet sich der Blick für die eigene Position und relativiert sich tendenziell ihr Geltungsanspruch. In der kritischen Revision folgt die Differenzierung zwischen vernünftigen Urteilen und bloßen Vorurteilen, Begründungen und Meinungen sowie das Kennenlernen ethischer Theorien, was dazu führen kann, dass die beispielhafte anfängliche moralische Position um den Anspruch reicher wird, zwar ‚weiterhin immer für meine Großeltern da zu sein, aber indem ich mich für ihr Bestes einsetze, auch, wenn dieses nicht zwingend ihren Erwartungen entsprechen muss‘ (und womöglich verdankt sich dessen rationale Begründung der didaktisch vermittelten deontologischen Denkform bzw. des entsprechenden Theorietyps).

In *Phase 3* wird schließlich im Hinblick auf das erklärte Ziel eines bestmöglichen moralischen Standpunktes der gemeinsame Konsens zum eingangs gewählten Fallbeispiel intendiert. Hierzu wird die Bezüglichkeit der je eigenen Position mit je anderen in den Fokus gerückt und mit der *Moral im öffentlichen Raum* in weitere Beziehung gebracht. In der weiteren Aspektierung einer oder mehrerer erwählter Moralentwürfe mit *Herbarts Elementarideen* können sie zudem an Dimensionalität gewinnen und auf ihre moralische Gewichtung und Verträglichkeit zu weiteren gesellschaftlichen Werten und Moralsystemen geprüft werden.

In dem *Fallbeispiel* ist die eigene Position also zu kontextualisieren und mit anderen zur Vereinbarung zu bringen. Insbesondere ist ihr kategorisches Gewicht auf ihren Geltungsbereich per Zustimmung zu überprüfen und gegebenenfalls im

Diskurs neu zu verhandeln: Anhand der Fragestellung, ‚*was wäre, wenn alle (einer jeweiligen Gemeinschaft) so handeln würden*‘, kann der axiologische Rang unbedingter Normen reflektiert werden, gleichzeitig aber auch die hier still vorausgesetzte Zustimmung bewusst gemacht und gegebenenfalls geeignet verhandelt werden. Als ein Austauschmedium für solche deliberativen Prozesse sind die *zentralen Inhaltsbereiche nach Herbart* gut geeignet, um die eigenen Gewichtungen gegenseitig zu vermitteln, untereinander diskursiv abzuwägen und in den friedlichen Konsens von Einhelligkeit oder kontraktual-koordinierter Koexistenz zu münden. Schließlich ist die mit dem so erfahrenen *ethischen Wissen und eigenen moralischen Gewissen* vereinbarte Position eigenständig zu fassen und im *harmonisch einträchtigen* (d.i. wohlbegründet einigen *oder* wohlbegründet kontrastierenden!) Konsens mit den anderen Gesprächspartnern in Eigenverantwortung zu vertreten.

Im Rahmen dieses Beitrages kann dieser Prozess zur ethisch-moralischen Kompetenzbildung natürlich nicht im Detail gezeigt werden – und muss es für unsere übergeordnete Fragestellung auch nicht. Wichtig ist das grundsätzliche Verständnis für die Prämisse der periagogischen Natur dieses Vorhabens, die fundamentale Unterscheidung von Ethik und Moral (bzw. Konvention) sowie zwischen dem zwar nicht abschließbaren Prozess der Konvergenzbildung von Moral zu Ethik, aber der zugleich erlernbaren Umgangsform dieser ethischen Kompetenz sowie daraus der Differenzierung aller Lehr–Lernaufgaben in eine didaktische und mäeutische Dimension, die wir idealtypisch vereint und strukturiert haben.

Die Zukunft wird zeigen, ob der hier skizzierte Vorschlag die aktuelle Debatte um eine bildungstheoretisch fundierte, fachdidaktisch differenzierte und empirisch solide Ethik in der Bildung erreicht und mit ihren Gedankenanstößen bereichern kann. Der Gesellschaft, die wie gegenwärtig sichtlich um ihre Werte ringt, wäre eine gelungene Bildungskonzeption ethischer Kompetenz natürlich nur zu wünschen.

6 Schluss

Zum Schluss wollen wir das gezeigte Verhältnis der Moral zur Ethik kurz in ihren größeren Zusammenhang stellen und für weitere Gedankengänge möglichst fruchtbar machen. Dafür lohnt sich noch einmal der Hinweis darauf, dass Ethik zwar für sich allein bestehen kann (wenngleich sie ohne jede konkrete moralische Position einer gewissen Relevanz entbehren müsste), Moral hingegen ihrer ethischen Definition gemäß für sich allein nicht bleiben kann, was sie ist – *ohne* Ethik würde sie noch im selben Augenblick zur bloßen Konvention.

Offen ist nun, ob diese duale Grundstruktur aus Form und Inhalt nicht von fundamentaler Tragweite ist und ob sie sich nicht etwa in *jeder Domäne* erkennen ließe, da sie womöglich zum logischen Einheitsbegriff der ‚Domäne‘ selbst gehört:

Eine philosophische Ergänzung zum rein reduktionistischen Physikalismus ist ja die *Emergenztheorie*¹², die in ihrer starken Variante *cum grano salis* postuliert, dass sich aus einem strukturell geeigneten Zusammenhang mehrerer Elemente miteinander ein *Ganzes* ergeben kann, das *qualitativ* anders ist als seine Teile und für eine höhere Betrachtungsebene sogar *quantitativ* mehr ist als seine Teile allein. Das Verhältnis dieser beiden Ebenen finden wir in der *Menge* all ihrer Elemente (entsprechend zu griech. *pan*) zum *Ganzen* ihrer Einheit (zu griech. *holon*). Dieses *holistische Ganze* ist ein durchaus plausibles Deutungsmuster über das gesamte Spektrum der Wissenschaften und übrigens auch das zentrale Argument für deren Eigenständigkeit und innere Hierarchie.

Vielleicht lohnt es sich ja, diesen Gedanken einmal für das Verhältnis der erwähnten Objektebene zu ihrer Metaebene allgemein zu führen? Ist nicht jede Domäne zwar in eine Vielzahl möglicher Objekte instanziiert, führt aber zugleich auch ihre essentielle Einheit ins Feld? Ist nicht beispielsweise im *Fach Musik* deutlich, dass didaktisch eine Vielzahl formell-musikalischer Zugänge vermittelbar, aber an die gewiss vielbeschworene *Musik* doch bestenfalls mäeutisch heranzuführen ist? Steht nicht ‚*Salieri*‘ sprichwörtlich für diesen machbaren Gegenstand in aller Vielzahl seiner möglichen Instanzen, ‚*Mozart*‘ hingegen metaphorisch für jene unverfügbare, irreduzible und mit einer besonderen *Würde* begabte Essenz des Ganzen...? Vielleicht könnte es sich ja als fruchtbar erweisen, unter *Bildung* dezidiert diesen spezifischen *Bezug zum Ganzen* zu verstehen – das eben ein anderes ist als seine Teile und doch die Domäne innerviert, ja, erst ihre Einheit stiftet – und die doppelte Herausforderung, den wirklichen Gehalt über eine Vielzahl von Formen zwar vermittelbar zu halten, aber zugleich beständig auf ihre Quelle hinzuführen, in eine bildungstheoretisch *integrale Einheit von Didaktik und Mäeutik* zu fassen? An der Ethik zeigt sich diese Einheit wohl am allerbesten. Die Moral stellt sich zunächst die Frage, worin das *richtige* Handeln bestehe, und erschöpfte sich die Frage in dem Rechten, wäre Gerechtigkeit ihr höchstes Maß und Recht wie Konvention die Folge. Wo sie sich aber *beständig an der Ethik orientiert*, fragt sie zugleich nach *dem Guten*¹³. Erst hier, so dürfen wir zum Schluss vielleicht auch mutmaßen, lernen wir aus allem noch sein Gutes und selbst aus ‚*Corona*‘ noch das Seine. Erst hier bekommt die Unzahl unserer Fragen *eine* Richtung und mag selbst eine *Pandemie* noch ihren Schrecken verlieren, da wir uns im Ganzen begründet haben.

‚*Inhalt und Form: Unterschied, Hierarchie und Einheit*‘ könnte die Lektion somit heißen, in der wir lernen, dass Formen unterscheidbar Inhalt tragen, aber davon nicht zu trennen sind. Platon hat uns diesen Gedanken ja schon nahegelegt, wenn

12 Eine gute Einführung bietet hier Greve & Schnabel 2019.

13 „Was ‚gut‘ bedeutet, ist, abgesehen von seinem Gegenteil ‚schlecht‘, der wirklich *einzig* einfache Gegenstand des Denkens, der der Ethik eigentümlich ist.“ (Moore 1970, 34)

er sprach, dass nicht *das Leben* das höchste Gut sei, sondern *das gute Leben*. – Oder: Wenn unser Ausgang *richtig* ist, unser Ziel aber *gut* – wird das im Ganzen *richtig gut*.

Literatur

- Benner, Dietrich (2003): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, H.2, 290-304.
- Benner, Dietrich (2007): Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. München, 123-138.
- Benner, Dietrich (2012): Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Paderborn.
- Benner, Dietrich & Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn.
- Benner, Dietrich, Nikolova, Roumiana & Swiderski, Jana (2009): Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85, H.4, 504-515.
- Gaulhofer, Karl (2020): Recht auf Leben ist kein Trumpf, der alles sticht. In: Die Presse, 19.09.2020. <https://www.diepresse.com/5869495/recht-auf-leben-ist-kein-trumpf-der-alles-sticht?from=rss> (Stand: 31.01.2021)
- Greve, Jens & Schnabel, Annette (Hrsg.) (2019): Emergenz. Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen. Berlin.
- Hausmanninger, Thomas (o.J.): Was ist Ethik? Eine Einführung in die Grundbegriffe Moralität, Moral/Ethos, Sittlichkeit und Ethik. <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/kthf/lehrstuhle-professuren/sozialethik/quicklinks-online-bibliothek/ethikbegruendung/> (Stand: 31.01.2021)
- Henning, Tim (2019): Allgemeine Ethik. Paderborn.
- von Heynitz, Martina, Krause, Sabine, Remus, Claudia, Swiderski, Jana & Weiß, Thomas (2009): Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETiK. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85, H.4, 516-530.
- Moore, George Edward (1970): Principia Ethica. Stuttgart (Original: Principia Ethica, Cambridge 1903).
- Schirlbauer, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Invektiven zum Ethikunterricht. In: ders.: Die Moralpredigt: Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik. Wien, 103-128.