pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Patry, Jean-Luc; Weyringer, Sieglinde

Bildungsethik und VaKE (Values and Knowledge Education)

Bacher, Sabrina [Hrsg.]: Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 139-152

Quellenangabe/ Reference:
Patry, Jean-Luc; Weyringer, Sieglinde: Bildungsethik und VaKE (Values and Knowledge Education) - In: Bacher, Sabrina [Hrsg.]: Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 139-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333152 - DOI: 10.25656/01:33315; 10.35468/6170-09

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333152
https://doi.org/10.25656/01:33315

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-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Jean-Luc Patry und Sieglinde Weyringer

Bildungsethik und V*a*KE (Values *and* Knowledge Education)

Abstract

In der Bildungsethik stehen ethische Fragen im Zusammenhang mit Bildung im Fokus, und zwar in zweierlei Hinsicht: als Rahmenbedingungen und als Entscheidungsgrundlagen. Eine Basis für entsprechende Diskussionen kann die didaktische Methode Values *and* Knowledge Education schaffen, die Moral- und Werterziehung mit Wissenserwerb auf konstruktivistischer Grundlage kombiniert. Diese Methode wird inklusive eines Beispiels vorgestellt.

Die ethischen Rahmenbedingungen umfassen drei Bereiche. Aus *metaethischer* Perspektive ist zentral, ethische und deskriptive Aussagen klar zu trennen, zu kennzeichnen und je nach Typ klar zu begründen. In Values *and* Knowledge Education wird dies beispielhaft getan. *Präskriptiv-ethisch* Aspekte thematisieren die Rolle von Ethik bei Handlungsentscheidungen mit dem Fokus auf die Begründung von Wert-Prioritäten anstelle der Festlegung bzw. Vermittlung bestimmter Normen und Werte. Bei den *deskriptiv-ethischen Aspekten* wird nur auf die Wertvorstellungen in der Forschung eingegangen: Wissenschaftsinterne, gesellschaftliche sowie persönliche Werte und Normen.

Der zweite Bereich der Bildungsethik betrifft die ethische Bildung. Untersuchungen zeigen, dass Lehrpersonen diesbezüglich zurückhaltend sind. Es wird gezeigt, dass deren Skepsis im Hinblick auf Values *and* Knowledge Education nicht gerechtfertigt ist.

In der Diskussion geht es um die Vernachlässigung ethischer Themen in Bildungsforschung und in der Bildung. Values *and* Knowledge Education erlaubt Vermutungen über entsprechende Gründe und Ansätze, das Problem zu überwinden.

Schlagworte

Values *and* Knowledge Education; Metaethik; präskriptiv-ethische Aspekte; deskriptiv-ethische Aspekte; ethische Bildung

doi.org/10.35468/6170-09

1 Einleitung

Bildungsethik ist ein Wissenschaftszweig, in dem ethische Fragen im Zusammenhang mit Bildung im Fokus stehen. Zwar spielt Ethik in Bildungsfragen – sei es auf wissenschaftlicher Ebene, sei es in der praktischen Bildungs- und Erziehungsarbeit – immer und notwendigerweise eine Rolle (vgl. Patry, 2006), steht aber meist nicht im Vordergrund: Weder hinterfragen die meisten Bildungsforscherinnen und -forscher ihre Forschungen aus ethischer Sicht, noch denken Praktikerinnen und Praktiker häufig über ethische Fragen im Zusammenhang mit ihrer Arbeit nach. Und auch in der Schule steht die Förderung ethisch relevanter Dispositionen gegenüber dem Wissenserwerb zurück. In der Bildungsethik wird der Blick demgegenüber ausdrücklich auf ethische Themenstellungen gerichtet.

In der Wissenschaft wie in der Praxis von Bildung ist Ethik in zweierlei Hinsicht relevant. Erstens gilt es, wie in jeder Forschung und in jeder Praxis, die ethischen Rahmenbedingungen und deren Rolle bei Handlungsentscheidungen zu thematisieren (dazu gehört auch die Auswahl der anzustrebenden Ziele). Zweitens zielt Bildung immer auf (Bildungs-) Ziele ab, d.h. auf die positive Veränderung von Dispositionen bei den Zielpersonen von Bildung; unter diesen gibt es auch ethische Dispositionen, d.h. Verhaltenstendenzen, die sich auf die Grundlagen bzw. Umsetzung von ethisch begründetem Handeln in konkreten Situationen beziehen. Unter ethisch begründetem Handeln wird dabei ein Tun verstanden, bei dem – allenfalls entgegen den eigenen Interessen – ethische Prinzipien umgesetzt oder ethisch gerechtfertigte Ziele angestrebt werden. Ein typisches ethisch begründetes Handeln ist das Helfen, sei es aus einer gefühlten Verpflichtung heraus (Prinzip), sei es, weil das Ziel – dass es dem Opfer besser geht – als ethisch gerechtfertigt angesehen wird.

Bei beiden Themenstellungen – ethischer Hintergrund von Bildung sowie Bildung im Hinblick auf ethische Dispositionen – wie auch bei der Lektüre vieler Beiträge im vorliegenden Band drängen sich für Praktikerinnen und Praktiker schnell Fragen auf, wie diesen Anliegen entsprochen werden kann. Wie kann man ein sowohl auf ethischen Grundlagen als auch auf fundiertem Wissen beruhendes, reflektiertes, mehrperspektifisches Urteilen und Entscheiden lernen? Wie kann das gelehrt werden? Und wie kann man damit einen wirksamen Unterricht gestalten?

Die folgenden Ausführungen gehen von der Annahme aus, dass im Hinblick auf Bildungsüberlegungen und -bemühungen, die ethische Überlegungen einschließen, zuerst eine Basis geschaffen werden muss. Values *and* Knowledge Education (V*a*KE) ist eine didaktische Methode, die Möglichkeiten dazu bietet. Dieser Ansatz wird im zweiten Abschnitt vorgestellt. Im dritten Abschnitt werden die ethischen Rahmenbedingungen für Forschung und Praxis herausgearbeitet, im vierten Abschnitt wird auf die ethischen Dispositionen als Bildungsziel eingegangen. Den Abschluss macht eine Diskussion der Konsequenzen für Forschung und Praxis.

doi.org/10.35468/6170-09

2 Values *and* Knowledge Education (V*a*KE)

In V*a*KE werden Moral- und Werterziehung mit Wissenserwerb kombiniert. Es kann als Grundlage für Bildungsethik in beiderlei Hinsicht dienen, Ethik als Grundlage und als Ziel von Bildung. Der Ansatz zeichnet sich aus durch eine umfassende Fundierung durch empirische wie auch philosophische Theorien, die ständig erweitert wird, durch eine flexible Ablaufstruktur und durch eine empirische Validierung in unterschiedlichen Anwendungsfeldern formaler, non-formaler und informeller Bildungsbereichen. Details zu V*a*KE finden sich im V*a*KE-Handbuch (Weyringer et al., 2022).

Ganz kurz gesagt erfolgt V*a*KE in folgenden Schritten:

a) Es wird eine konkrete Situation als Geschichte vorgelegt, in der eine Protagonistin oder ein Protagonist zwischen mehreren Werten entscheiden muss (bei Kohlberg: eine Dilemma-Geschichte[1]);
b) Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutieren darüber, wie die Protagonistin oder der Protagonist entscheiden soll, d.h. welche Werte sie oder er gegenüber anderen präferieren soll, und begründen ihre Entscheidung;
c) Die Geschichte ist so gestaltet, dass zur kompetenten Diskussion Informationen notwendig sind – die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen die entsprechenden Fragen und suchen unter Verwendung jeder möglichen glaubwürdigen Quelle nach Antworten;
d) Mit der neu gewonnenen Information kann die Diskussion wie in b, aber mit größerer Kompetenz weitergeführt werden.

Ein Beispiel für eine solche V*a*KE-Geschichte (a) ist die folgende:

> Der Herzog der Normandie Wilhelm (1027/28-1087) hatte vom kinderlosen König von England, Eduard, das Versprechen zur Nachfolge auf den Thron von England erhalten. Harold, der mächtigste englischer Herzog und Wilhelms härtester Konkurrent um die Thronfolge, erlitt 1064 einen Schiffbruch und wurde von einem normannischen Grafen gefangen genommen. Wilhelm befreite ihn und ließ ihn Gefolgschaft schwören und damit auf die Thronfolge verzichten. Harold sah sich durch den Eid nicht gebunden, weil er dazu gezwungen worden war. Als anfangs 1066 der alte König starb, wurde Harold sein Nachfolger. Mit dem Segen des Papstes landete Wilhelm im Herbst mit einem Heer

1 Ein Dilemma ist eine Entscheidungssituation, die durch einen Wertekonflikt gekennzeichnet ist, der dauerhaft nicht auflösbar ist: Was immer die Person tut, wird sie gegen Werte handeln, die ihr wichtig sind. Die Person kann nur eine vorläufige Entscheidung in der jeweiligen Situation finden, die sie als „gut" bewertet. Sie muss die für die verschiedenen Handlungsoptionen relevanten Werte abwiegen und wird die Option mit der besten subjektiven Wertebilanz bevorzugen (dabei spielen noch andere Faktoren eine Rolle, auf die hier nicht eingegangen werden kann). Egal welche Entscheidung getroffen wird, die Problematik bleibt bestehen. Im Unterschied dazu kann ein Problem final gelöst werden, d.h. es gibt eine Entscheidung, die aus Expertensicht als richtig betrachtet wird (etwa bei einem technischen oder gesundheitlichen Problem).

doi.org/10.35468/6170-09

in England, siegte in der Schlacht bei Hastings und wurde zum König von England gekrönt.
Frage: War Wilhelm, der später der Eroberer genannt wurde, berechtigt, in England einzufallen? *Warum oder warum nicht?*

In dieser Geschichte sind für die Diskussion (b) u.a. folgende Werte relevant: Eroberung und Krieg; Macht; Schwur; Norm-Vorstellungen im Mittelalter und deren Berechtigung. Bezüglich der Informationen (c) sind insbesondere die historischen Hintergründe relevant, aber auch die diesbezüglichen Quellen und dabei insbesondere der berühmte Teppich von Bayeux. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem V*a*KE-Prozess werden in der Regel weitere Werte und Informationen ansprechen.
V*a*KE eignet sich für Gruppen von Lernenden ab vier Personen sowohl in der Schule als auch im außerschulischen Rahmen. Der Ansatz ist durch mehrere Merkmale charakterisiert, die alle berücksichtigt werden müssen, damit ein Vorgehen als V*a*KE bezeichnet werden kann[2]. Diese konstituierenden Elemente seien kurz diskutiert.
Im *Konstruktivismus*, der allgemeinen Grundlage von V*a*KE, wird davon ausgegangen, dass es unmöglich ist, die Wirklichkeit zu erkennen; vielmehr konstruieren bzw. ändern Menschen ihre Vorstellungen über sich und die Welt u.a. in Funktion ihrer Erfahrungen (z. B. Watzlawick, 1981). Lernen kann deswegen nicht durch Wissensvermittlung (Lehren) erfolgen, sondern indem Menschen aktiv diese Vorstellungen bearbeiten und prüfen, ob sich die Änderung im Hinblick auf den angestrebten Zweck bewährt, d.h. viabel ist (Viabilität-Check; Patry; 2014). Bildung erfolgt dann dadurch, dass die Lehrenden Situationen bereitstellen, die es den Lernenden ermöglicht, ihre Vorstellungen weiterzuentwickeln und dann auf Viabilität zu prüfen (s. im Detail Patry, 2016).
Bildung zielt auf die Förderung von *Kompetenzen* ab. Darunter versteht man Dispositionen, die sich darauf beziehen, was eine Person tun *kann.* Es ist ein Zusammenwirken von erworbenem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die eine Person verfügt, um in bestimmten Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen. Das bedeutet aber nicht, dass sie diese Kompetenzen in einer gegebenen Situation auch ganz oder auch nur teilweise aktiviert. Diese Konzeption von Kompetenz bezieht sich auf alle Bereiche, im Falle von V*a*KE insbesondere auf moralbezogene Kompetenzen und auf das erworbene Wissen.
Bei der *Moral- und Werterziehung* steht die Wert-Begründungs-Kompetenz (in der Kohlberg-Tradition, vgl. Kohlberg, 1984: Moralische Urteils-Kompetenz) im Vordergrund: Es geht um die Fähigkeit, die Anwendung von selbst ausgewählten

2 In Fortbildungsveranstaltungen sagen Lehrpersonen häufig, dass sie diese Prinzipien bereits umsetzen. Bei genauer Betrachtung erweist es sich aber durchwegs, dass allenfalls einzelne davon realisiert werden, die meisten anderen aber nicht zum Tragen kommen, ja nicht einmal erkannt wird, dass diese wichtig sein könnten.

doi.org/10.35468/6170-09

Werturteilen bzw. die Priorität bestimmter Werturteile über andere als Entscheidungsgrundlage in konkreten Situationen zu *begründen*. Die Wert-Begründungs-Kompetenz kann in Dilemma-Diskussionen (Blatt & Kohlberg, 1975; vgl. oben, Schritt a) gefördert werden: Die Personen werden herausgefordert, eine Entscheidung zu treffen (etwa, dass Wilhelm nicht hätte in England einfallen dürfen), diese zu begründen (etwa, weil Krieg grundsätzlich abzulehnen ist) und die beigebrachten Argumente auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen (Viabilitäts-Check; etwa, ob diese Begründung auch für das elfte Jahrhundert galt). In der Diskussion geht es also nicht nur darum zu sagen, was der Protagonist (Wilhelm) in der Situation der V*a*KE-Geschichte tun soll, sondern im Vordergrund steht, *warum* er das tun soll. Der Viabilitäts-Check erfolgt durch die Peers (Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Diskussion): Hält die von mir vorgebrachte Begründung der Kritik der anderen Gruppenmitglieder stand? Durch die Rückmeldungen werden die Personen angeregt, ihre bisherigen Vorstellungen zu hinterfragen und allenfalls zu revidieren.

In Ergänzung zu Kohlbergs Ansatz werden neben Gerechtigkeit auch andere moralische Werte wie Fürsorge, Wahrhaftigkeit und andere zur Begründung herangezogen, neben moralischen Prinzipien (z. B. „Eide müssen gehalten werden!") spielt auch die moralische Bewertung möglicher Konsequenzen (etwa menschliche Schicksale durch eine kriegerische Eroberung) eine Rolle, und neben moralischen Werten werden auch persönliche Interessen und Bedürfnisse (etwa das Machtbedürfnis von Wilhelm) berücksichtigt.

Der *Wissenserwerb* erfolgt in der Form von Inquiry-Based Learning (für eine Übersicht s. z. B. Dobber et al., 2017): Die Lernenden stellen Fragen, die durch die Formulierung der V*a*KE-Geschichte stimuliert werden (etwa zum historischen Hintergrund von Wilhelm dem Eroberer) und suchen sie zu beantworten; die gewonnene Information wird dann in das Konstruktionssystem der eigenen Wirklichkeit integrieren (Schritt c). Während im traditionellen Unterricht meist Fragen zu beantworten sind, die von der Lehrperson gestellt wurden und die deswegen als extrinsisch motiviert betrachtet werden können, geht es bei V*a*KE um die Formulierung und Beantwortung von Fragen, die von eigenen Bedürfnissen geleitet (intrinsisch motiviert) sind. Viabilitäts-Checks der Antworten erfolgen in dreierlei Hinsicht:

- Wie vertrauenswürdig ist die neu gewonnene Information bzw. die Informationsquelle? Etwa: Wurde der Eid tatsächlich geleistet? Er wird nur in normannischen Quellen erwähnt.
- Wie kann diese bei der Diskussion der Lösungsvorschläge für die V*a*KE-Geschichte genutzt werden? Etwa: Spielt es eine Rolle, dass Harold zum Eid gezwungen wurde?
- Ein weiterer Viabilitäts-Check erfolgt dann hinsichtlich der Wert-Begründungs-Kompetenz: Inwiefern verändern sich durch diese Information die Ent-

doi.org/10.35468/6170-09

scheidung in der V*a*KE-Geschichte und deren Begründung (Schritt d)? Etwa: Ist Harold nicht nur durch den Eid, sondern allein schon durch die Befreiung aus der Gefangenschaft Wilhelm gegenüber verpflichtet?

V*a*KE ist ein *kollaboratives* Unterfangen. Das bedeutet, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel zusammenarbeiten. Sie entwickeln durch das Vorgehen nicht nur ihre eigenen kognitiven Strukturen, sondern sie co-konstruieren ein gemeinsames kognitives Vorstellungs-Netzwerk. Dieses umfasst ein gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen Standpunkte, auch für jene, die von anderen Personen der Gruppe vertreten werden: Man kann die Position der anderen nachvollziehen, auch ohne damit einverstanden zu sein. Beispielsweise haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeinsame Vorstellungen über die historischen Ereignisse im Zusammenhang mit Wilhelm dem Eroberer und im Hinblick darauf, was ein Eid ist, auch wenn sie bezüglich der Legitimation der Eroberung Englands unterschiedlicher Meinung sind. Ein solches gegenseitiges Verständnis ist eine Voraussetzung für einen konstruktiven Diskurs; kann ein solches nicht vorausgesetzt werden, reden Kontrahenten aneinander vorbei, und ein Versuch, Einvernehmen zu erzielen, ist zum Vorneherein zum Scheitern verurteilt, weil die gemeinsame Basis fehlt. Voraussetzung für die Entwicklung eines kollaborativen Lernens selbst bei gegensätzlichen Vorstellungen ist, dass der Prozess sich in einem sicheren Umfeld abläuft, d.h. dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für ihre Äußerungen keine Sanktionen irgendwelcher Art befürchten müssen.

Ein Merkmal von V*a*KE ist die *Vielfalt der Perspektiven*. In einer heterogenen Gruppe wie bei V*a*KE kommen die unterschiedlichsten Vorstellungen und Überlegungen zum Ausdruck und werden ernsthaft erwogen – anders als beispielsweise in den Echokammern in den sozialen Medien. In V*a*KE wird sichtbar, wie in konkreten Situationen viele unterschiedliche Standpunkte bedeutsam sind, und sie werden offen diskutiert. Das führt auch dazu, dass die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen relevanten Faktoren angesprochen werden. Meist sind ja die Bedingungen in einer Konfliktsituation systemisch zu betrachten, d.h. die Veränderung in einem Bereich führt zwangsläufig zu einer Veränderung in anderen Bereichen, was häufig bei Alltags-Diskussionen nicht berücksichtigt wird. Bei der Entscheidung über die Berechtigung von Wilhelm dem Eroberer zum Einfall in England spielen beispielsweise viele weitere historische Umstände und ethische Überlegungen neben dem Eid eine Rolle – erwähnt sei etwa die Rolle des Papstes, mithin der Religion.

In den vielen bisher durchgeführten Forschungsstudien (vgl. z. B. Weyringer et al., 2022) konnten die positiven Auswirkungen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem V*a*KE-Prozess aufgezeigt werden: Sie sind hoch motiviert zum Lernen – gemeint ist selbstständiger Wissenserwerb und Anwendung der

doi.org/10.35468/6170-09

Kenntnisse. Sie erwerben mindestens so viel Wissen wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mit traditionellen Methoden unterrichtet werden. Ihre moralische Urteilskompetenz[3] erhöht sich. Es gibt kaum Disziplinprobleme während der Kursarbeitszeit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer denken kritisch. Sie werden für moralische Werte, für die Werthaltigkeit von Entscheidungen und für ihre persönlichen Werteprioritäten sensibilisiert. Sie transferieren die Diskussionsprinzipien über die spezifischen V*a*KE-Situationen hinaus (in die Familie, in andere Fächer, etc.). Weitere Ergebnisse können hier nicht angesprochen werden.

3 Ethische Rahmenbedingungen der Bildung aus der Sicht von V*a*KE

Im vorliegenden Abschnitt wird der erste in der Einleitung genannte Bereich der Bildungsethik diskutiert: die ethischen Rahmenbedingungen von Bildung. Wir beginnen mit metaethischen Überlegungen, dann folgen präskriptive und deskriptive ethische Konzeptionen.

3.1 Metaethische Aspekte

Metaethik bezieht sich auf theoretische Aussagen über (ethische) Theorien, d.h. auf die Bedingungen ethischer Theoriebildung (vgl. dazu den Beitrag von Bacher in diesem Band). Zur Diskussion von Sein und Sollen unterscheiden wir im Weiteren vereinfachend (aber für die vorliegenden Zwecke hinreichend) zwei Aussagentypen: (1) Werte und Normen werden als ethische Aussagen bezeichnet („Sollen") und (2) den deskriptiven Aussagen („Sein") gegenübergestellt, welche Fakten beschreiben – oder, in konstruktivistischer Terminologie, angenommene oder auch denkbare Tatsachen. Wie Bacher in ihrem Aufsatz in diesem Band in Abschnitt 2.1 darlegt, werden in der Wissenschaft unterschiedliche Vorstellungen über die Beziehungen zwischen den beiden Aussagentypen vertreten. Im vorliegenden Aufsatz wird eine spezielle Form des Non-Kognitivismus bzw. Non-Deskriptivismus vertreten: der Non-Naturalismus. Mit David Hume (1739, S. 244f.) wird angenommen, dass es sich bei den ethischen Aussagen um grundsätzlich andere Aussagentypen handelt als bei den deskriptiven Aussagen. Einfach gesagt, besagt die Hume'sche These, dass ethische Sätze nicht durch deskriptive Sätze begründet (darauf reduziert, davon abgeleitet, oder auch nur logisch damit verknüpft) werden können. Die logische Argumentation zugunsten dieser These ist sehr komplex (s. etwa Schurz, 1995) und kann hier nicht wiedergegeben werden.

3 In den entsprechenden Untersuchungen wurde das Instrument zur Erfassung der moralischen Urteilsfähigkeit von Lind (2016) verwendet; diese ist eine unter mehreren Komponenten der Wert-Begründungs-Kompetenz, für die es noch kein Messinstrument gibt.

doi.org/10.35468/6170-09

Aus unserer Sicht ist die Hume'sche These nicht nur logisch, sondern auch aus ethischen Gründen sinnvoll (Patry, in press): Nur wenn die bei der Entscheidungsfindung in Konfliktsituation eingesetzten Werte offengelegt werden, können sie auch hinterfragt und kritisiert werden, wie es etwa in V*a*KE geschieht.
In Anlehnung an Zecha (1984) und in dessen Ergänzung kann man darauf aufbauend fordern: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollen sich bemühen, in ihren Texten deutlich zwischen deskriptiven und ethischen Aussagen zu unterscheiden, wobei jeder Satz-Typ entsprechender Argumentationsstrukturen zu seiner Stützung bedarf, falls sie nicht trivial sind – konkret: deskriptive Aussagen direkt oder indirekt über empirische Erhebungen, ethische Aussagen über ethische Argumentation. Genau dies tun die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in V*a*KE in den Schritten b (ethische Aussagen) und c (deskriptive Aussagen) samt entsprechenden Viabilitäts-Checks. Zusätzlich werden Sein und Sollen auf den gleichen Gegenstandsbereich bezogen (Schritt d) – über diesen kann eine Beziehung zwischen den Aussagentypen trotz ihrer Unterschiedlichkeit hergestellt werden.

3.2 Präskriptive-ethische Aspekte

Bei der Forschung wie bei der Bildungspraxis geht es um Handlungen. Wie jede Handlung sind sie deshalb wertgeladen. In der Bildungspraxis geht es neben der Forderung an Lehrpersonen, im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern deren Würde zu achten, vor allem um die angestrebten Bildungsziele, die ethisch zu hinterfragen und zu begründen sind (vgl. etwa Klafki, 1984). Im Einklang mit dem Vorgehen bei V*a*KE mit dem Fokus auf die Begründung von Wertprioritäten wollen wir hier keine inhaltlichen Werte und Normen stipulieren.
Ein Grund für den Fokus auf die Wert-Begründungs-Kompetenz bei Kohlberg und in V*a*KE liegt darin, dass die Anerkennung von ethischen Aussagen auch auf philosophisch-ethischer Ebene keineswegs unumstritten ist, wie die jeweiligen Auseinandersetzungen in den philosophischen Publikationen zeigen. Man kann nicht ausschließen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der V*a*KE-Diskussion die besseren (viableren) Argumente haben als die Philosophen, nicht zuletzt bedingt durch den Umstand, dass Philosophinnen und Philosophen in der Regel auf einer abstrakten Ebene argumentieren, während in V*a*KE von einer ganz konkreten Situation ausgegangen wird; dabei kann eine ethische Aussage, die allgemein (mithin abstrakt) vielleicht gerechtfertigt ist, im konkreten Einzelfall durchaus unangemessen ist (bei Wilhelm etwa, dass man einen Eid unbedingt halten muss).
Der Gegensatz zwischen allgemein-abstrakt und spezifisch-konkret hat auch für die präskriptiv-ethischen Prinzipien in der Bildungsethik eine große Bedeutung. Wenn die philosophische Ethik eine praktische Bedeutung erhalten soll, muss sie so formuliert werden, dass sie auf jeweils konkrete Situationen angewandt werden kann. In V*a*KE können ganz kleine Änderungen in der Formulierung der Situati-

doi.org/10.35468/6170-09

on in der V*a*KE-Geschichte zu großen Änderungen in der Argumentation führen. Dies entspricht der Erfahrung, dass im Alltag moralisches Handeln situationsspezifisch ist (Upton, 2009), mithin kleine Änderungen in praktischen Situationen zu unterschiedlichem Verhalten auch in moralischer Hinsicht führen.

3.3 Deskriptiv-ethische Aspekte

Wir wollen uns hier aus Platzgründen auf die Wertvorstellungen von (Bildungs-) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern beschränken. Häufig werden die Werte und Normen stillschweigend vorausgesetzt. Es stellt sich also die Frage, welche Werte Bildungs-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftler bei ihrer Forschungstätigkeit verfolgen. Patry und Patry (2003) haben drei Wertsysteme unterschieden, an denen sie sich orientieren: (a) Wissenschaftsinterne Werte und Normen (methodologische Regeln, Forschungsethik, etc.), (b) gesellschaftliche Werte und Normen (etwa die Relevanz für Bildung) sowie (c) persönliche Werte und Normen (z. B. das jeweilige Forschungsinteresse, persönliche Anliegen). Im Interesse der Transparenz sollten diese Werte und Normen in den entsprechenden Publikationen auch genannt werden, wenn sie nicht selbstverständlich (Patry, 2006) und wie alle Werte und Normen im Sinne des oben erwähnten Prinzips begründet sind.
Diese drei Wertsysteme gelten auch für Forschungen mit und über V*a*KE. Insbesondere gilt dies für die Begründung der Bildungsziele (gesellschaftliche Werte und Normen, b). Darauf wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

4 Ethische Dispositionen als Bildungsziele

Ein weiteres Thema der Bildungsethik neben den ethischen Rahmenbedingungen für Bildung, welche im Abschnitt 3 behandelt wurden, ist die Frage nach der ethischen Bildung, d.h. nach der Förderung ethischer Kompetenzen etwa bei Schülerinnen und Schülern. Zunächst ist dieses Ziel zu begründen. Wir haben dies für V*a*KE ausführlich getan (etwa Patry & Weinberger, 2022); erwähnt sei hier nur, dass die Erziehung zur Mündigkeit auch die Erziehung zur Verantwortung umfasst und Verantwortung zwangsläufig Werte und Normen beinhaltet.
Ohne auf V*a*KE einzugehen, stellte Gruber (2009) u.a. fest, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Regel Moral- und Werterziehung im Unterricht befürworten, aber grob gesagt drei Hauptgründe anführen, warum sie es nicht tun: (a) Der Zeit- und Lehrplan-Druck ist zu groß, sodass keine freien Kapazitäten mehr für Moral- und Werterziehung verfügbar ist; (b) sie fürchten, mit ihrer Intervention in Konflikt mit den Wertvorstellungen wichtiger Personen oder Institutionen (Schulleitung, Eltern, Bildungspolitik, Parteien, Kirchen) zu geraten, und (c) sie wissen nicht, wie sie Moral- und Werterziehung realisieren können.

doi.org/10.35468/6170-09

Aus der Perspektive von V*a*KE als Methode zur Moral- und Werterziehung kann man zu diesen drei Punkten wie folgt antworten:

a) Zu großer Lehrplan- und Zeitdruck: Die Ergebnisse der V*a*KE-Studien zeigen durchwegs mindestens gleiches Wissen bei Experimental- wie bei Kontrollgruppen – durch den Einsatz von V*a*KE erfolgt also kein Wissensverlust.
b) Zur Befürchtung, durch die Moral- und Werterziehung mit wichtigen Stakeholders des Bildungssystems in Konflikt zu geraten: Der V*a*KE-Prozess präjudiziert keine spezifische Wertvorstellung, da die Begründung im Vordergrund steht. Einzig Dogmatiker verweigern eine Diskussion solcher Begründungen, solche Personen sind aber grundsätzlich wenig zugänglich für Moral- und Werterziehung.
c) Die präzise Darstellung der Schritte bei V*a*KE – die aber durchaus flexibel sind – und die differenzierten theoretischen Grundlagen erlauben Schulung und praktische Erfahrungen unter Supervision für Lehramts-Studierenden und Lehrpersonen im Schuldienst, sodass diese befähigt werden, V*a*KE einzusetzen.

V*a*KE zu praktizieren ist allerdings anspruchsvoll. Eine der schwierigsten Aufgaben besteht in der Formulierung der V*a*KE-Geschichte, welche den verschiedenen Ansprüchen (angemessen für die Zielpersonen; Werte einigermaßen balanciert einbringen; Wissenskomponenten angemessen integrieren) gerecht wird. Ferner ist das offene Vorgehen für Lehrpersonen wie auch für Schülerinnen und Schüler bei der ersten Durchführung neu, und sie müssen sich erst daran gewöhnen und ihren jeweils je eigenen Weg finden. Wenn dies aber einmal geleistet ist, bedarf V*a*KE nur geringer Steuerung durch die Lehrperson.

5 Diskussion

Wie Bacher (in diesem Band) deutlich macht, wurden ethische Themen in der Bildungsdiskussion in den letzten Jahrzehnten vernachlässigt, nachdem sie über Jahrhunderte die Diskussion dominierten. Der vorliegende Band zur Bildungsethik dient u.a. dazu, ethische Fragestellungen in Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft wieder sichtbar zu machen und ihre Relevanz in Forschung und Praxis zu belegen.

Für die Vernachlässigung mag es viele Gründe geben. Einige ergeben sich aus den Überlegungen in den obigen Abschnitten. Eine der wichtigsten ist wohl, dass in vielen Situationen nicht erkannt wird, dass Handlungsentscheidungen auch von moralischen Überlegungen abhängen.[4] Der moralische Gehalt ist häufig nicht

4 Klassische Beispiele sind sog. Kavaliersdelikte, bei denen nicht erkannt wird, dass rechtliche Vorgaben – etwa Geschwindigkeitsbeschränkungen, Pflicht zum Tragen des Sicherheitsgurtes und Han-

doi.org/10.35468/6170-09

ohne weiteres erkennbar. Unsere Erfahrungen zeigen, dass durch V*a*KE die moralische Sensibilität gesteigert wird.

In der Wissenschaft ist ein Grund für die Vermeidung von ethischen Aussagen, dass es eine wissenschaftliche Absicherung für die Richtigkeit von moralischen Überlegungen nicht gibt bzw. nicht geben kann, denn aufgrund der Unterschiedlichkeit von deskriptiven und präskriptiven Aussagesystemen gibt es keine eindeutig richtige oder falsche Antwort auf ethische Fragestellungen; entsprechend kommen in V*a*KE unterschiedliche Personen zu unterschiedlichen Antworten. Man kann deshalb leicht in Konflikt mit anderen Personen kommen und allfällige Diskrepanzen nicht definitiv ausräumen, wie dies bei deskriptiven Aussagen – zumindest im Prinzip, wenn auch empirische Untersuchungen keine Sicherheit garantieren – der Fall ist. Dies ist auch der Hauptgrund, warum Brezinka (1978) das Verbot von ethischen Aussagen in erziehungswissenschaftlichen Texten formuliert hat, das über Jahrzehnte die Erziehungswissenschaft geprägt und dazu geführt hat, dass sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit empirischer Orientierung gehütet haben, ethische Aussagen zu machen. Dem wurde widersprochen (Zecha, 1984), und wir haben oben die Bedeutung der Begründung und des Erwerbs der entsprechenden Kompetenz hervorgehoben.

Diese Wert-Begründungs-Kompetenz ist noch aus anderen Gründen wichtig – und auch dies kann zur Vernachlässigung der ethischen Thematiken in der Bildungsforschung beigetragen haben. Wir haben oben gesehen, dass schon kleine Änderungen in der Situationsbeschreibung in V*a*KE-Geschichten zu starken Änderungen der moralischen Entscheidung führen und dass moralisches Handeln situationsspezifisch ist. Das bedeutet, dass die allgemeinen Aussagen, wie sie in der Philosophie angestrebt werden, in der Alltagspraxis wenig Verbindliches bieten können – im konkreten Einzelfall lassen sie sich kaum umsetzen, vor allem wenn verschiedene dieser allgemeinen Werte und Normen unterschiedliche Handlungen erfordern. In diesen Fällen – und das sind diejenigen, in denen moralische Überlegungen im Vordergrund stehen – können nur Begründungen helfen, warum diese oder jene Werte zu priorisieren sind. Hinzu kommt, dass immer wieder neue Konstellationen entstehen können, für die noch keine – von der Philosophie geprägten – Vorschläge für eine normative Orientierung diskutiert wurden. Dies ist uns insbesondere im Projekt Dataethics (Wietzorrek et al., 2023) deutlich geworden, wo es um ethische Entscheidungen im Umgang mit großen medizinischen Datenmengen geht: Die philosophische Ethik kann nicht mit der rasanten Entwicklung in der medizinischen Technologie Schritt halten, etwa mit den Fortschritten der Künstlichen Intelligenz z. B. in der medizinischen Diagnostik. Studierende der Medizin müssen aber die im Hinblick auf die ethischen Fragen

dyverbot beim Autofahren – nicht nur Schikane sind, die man umgehen kann, wenn nicht kontrolliert wird, sondern dass sie zur Sicherheit beitragen und deshalb eine moralische Pflicht darstellen.

doi.org/10.35468/6170-09

in diesem Zusammenhang relevanten Kompetenzen erwerben; dies kann mangels Grundlagen nicht durch Vermittlung der entsprechenden Werte erfolgen, sondern nur über die Entwicklung der Wert-Begründungs-Kompetenz.,
Das letztgenannte Beispiel der Medizinethik zeigt auch, wie komplex die Zusammenhänge sein können, für die ethische Entscheidungen im konkreten Einzelfall zu treffen sind. Diese Komplexität mag ein weiterer Grund für die Vermeidung ethischer Themenstellungen in der Bildungsforschung sein. Einfache ethische Richtlinien helfen in solchen Fällen wenig. Erneut können da Begründungskompetenzen helfen – und wie oben angegeben, ist die Vielfalt der Perspektiven ein wichtiges Element von V*a*KE.
Ein letzter Punkt, der hier nur angedeutet werden kann, bezieht sich darauf, dass Normen Vorschriften sind, welche die Freiräume von Menschen einschränken. Solche Vorschriften lösen Reaktanz aus, wie schon Brehm (1966) festgestellt hatte. Diese Hindernisse gilt es zu überwinden, damit Werte und Normen vermehrt sowohl in der Forschung wie auch in der Bildung berücksichtigt werden. Dazu gehört u.a., dass Werte und Normen explizit gemacht und begründet werden. In der Bildung ist V*a*KE ein Instrument, welches dies bei den Schülerinnen und Schülern (und anderen Zielpersonen) zu erreichen erlaubt. Allerdings sei an dieser Stelle betont, dass nicht beabsichtigt wird, dass V*a*KE den traditionellen Unterricht vollständig ersetzen soll; vielmehr kann V*a*KE diesen ergänzen, etwa indem ein bis zwei Mal pro Semester ein Thema mit V*a*KE bearbeitet, sonst aber traditionell oder mit anderen Methoden unterrichtet wird. Schließlich ist anzumerken, dass V*a*KE sicher nicht die einzige Möglichkeit ist, die oben angegebenen Ziele zu erreichen[5], aber es ist zumindest ein Ansatz, dessen Erfolg durch eine Vielzahl von Untersuchungen bestätigt worden ist.

5 Der Ansatz „Socioscientific Issues" (SSI; z. B. Zeidler, 2003) ist in etwa vergleichbar, allerdings ist die theoretische Basis nicht so differenziert, die Anwendung ist beschränkt auf naturwissenschaftliche Themen und der Fokus liegt nicht so explizit auf Begründung wie bei VaKE.

doi.org/10.35468/6170-09

Literatur

Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education, 4*(2), 129-161.

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.

Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Reinhardt.

Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review, 22*, 194-214.

Gruber, M. (2009). *Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung*. Ergon-Verlag.

Hume, D. (1739). *A treatise of human nature*. Reprinted from the Original Edition in three volumes and edited, with an analytical index, by L. A. Selby-Bigge. Clarendon Press, 1896. https://people.rit.edu/wlrgsh/HumeTreatise.pdf.

Klafki, W. (1984). Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In W. Klafki, G. M. Rückheim, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-C. Lingelbach, G. Iben & J. Diederich (Hrsg.), *Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2* (S. 55-73). Fischer.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.

Lind, G. (2016). Validation and certification procedure for the Moral Competence Test. https://web.archive.org/web/20200201044252/http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mct-certification.htm#certified_versions.

Patry, J.-L. (2006). Die Werturteilsproblematik in der Erziehungswissenschaft. In G. Zecha (Hrsg.), *Werte in den Wissenschaften* (pp. 279-302). Mohr Siebeck.

Patry, J.-L. (2014). Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In C. Giordano & J.-L. Patry (Hrsg.), *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 11-35). Lit.

Patry, J.-L. (2016). Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *journal für lehrerInnenbildung, 16*(2), 9-17.

Patry. J.-L. (in press). Walking the talk: *Is-Ought* as transdisciplinarity and as trans-domain approach for researchers, teachers, and students. *Journal for the Philosophical Study of Education,* forthcoming.

Patry, J.-L., & Patry, P. (2003). Werte und Normen in den Sozialwissenschaften. In A. Hieke & O. Neumaier (Hrsg.), *Philosophie im Geiste Bolzanos, anläßlich des 222. Geburtstages von Bernard Bolzano, Edgar Morscher gewidmet* (S. 199-222). Academia.

Patry, J.-L., & Weinberger, A. (2022). The justification of the double assignment. In S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos, & F. Brossard Børhaug (Hrsg.), *The VaKE handbook: Theory and practice of Values and Knowledge Education* (S. 319-330). Brill.

Schurz, G. (1995). Grenzen rationaler Ethikbegründung. Das Sein-Sollen-Problem aus moderner Sicht. *Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur, 6*(2), 163-177.

Upton, C. L. (2009). Virtue ethics and moral psychology: The situationism debate. *The Journal of Ethics, 13*, 103-115. https://doi.org/10.1007/s10892-009-9054-2

Watzlawick, P. (Hrsg.). (1981). *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. Piper

Weyringer, S., Patry, J.-L., Pnevmatikos, D., & Brossard Børhaug, F. (Hrsg.). (2022). *The VaKE handbook: Theory and practice of Values and Knowledge Education*. Brill.

Wietzorrek, G., Santos Sierra, S., Weyringer, S., Patry, J.-L., Gasull, X., Gorter, A., Säflund, Z., Buelens, A., Schwarzer, C., Werner-Felmayer, G., with DATAETHICS Consortium (2023). *DATAETHICS intellectual output 4: DATAETHICS handbook.* Eurolife DATAETHICS. https://www.dataethics-eurolife.eu/wp-content/uploads/2023/08/DATAETHICS-Intellectual-Output-4.pdf.

Zecha, G. (1984). *Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft*. Fink/Schöningh.

Zeidler, D. L. (Ed.). (2003). *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. Kluwer Academic Press.

doi.org/10.35468/6170-09

Autor:innen

Patry, Jean-Luc, em. o. Univ.-Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-7705-9017
Fachbereich Erziehungswissenschaft, Paris-Lodron Universität Salzburg, Österreich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Moral- und Werterziehung, soziale Interaktion in der Erziehung (insbesondere Situationsspezifität), Konstruktivismus, subjektive Theorien, Pädagogischer Takt, Wissenschaftstheorie, Forschungsmethoden
Jean-Luc.Patry@plus.ac.at

Weyringer, Sieglinde, Mag. Dr.
AV*a*KE - Association for Values *and* Knowledge Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: V*a*KE (insbesondere im Zusammenhang mit demokratischer Bildung und europäischem Bürgerbewusstsein), (Hoch-)Begabtenförderung, Kreativität und Kritisches Denken
sieglinde.weyringer@gmail.com

doi.org/10.35468/6170-09