

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Ein Modell des fachlichen Kerns für den Ethikunterricht
Wie zentrale fachliche Konzepte mit fachlichen Verfahren und
moralischen Werten zusammenhängen

verfasst von | submitted by

Ruben Alexander Kazner BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 502 539 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Biologie und Umweltbildung Unterrichtsfach Ethik

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Donata Romizi M.A.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	1
1.1 HINTERGRUND DES THEMAS	1
1.2 FORSCHUNGSFRAGE UND ZIELSETZUNG	2
1.3 METHODIK.....	2
2 FACHDIDAKTISCHE GRUNDLAGEN	4
2.1 VERORTUNG DER ZFKS IN DER KOMPETENZORIENTIERUNG.....	4
2.1.1 Urteilkraft und -Kompetenz in der Philosophie- und Ethikdidaktik	7
2.1.2 Subjektive Präkonzepte und objektives Fachwissen?	10
2.1.3 Modell des Fachlichen Kerns: Konzepte und Prozeduren	14
2.2 KUMULATIVES LERNEN MIT KONZEPT-MODELLEN.....	17
2.2.1 Fachdidaktischer Mehrwert: Kumulatives und Vernetztes Lernen	18
2.2.2 Basiskonzepte in der Biologiedidaktik.....	19
2.3 DEFINITION DER ZFKS UND DEREN KRITERIEN UND FUNKTIONEN.....	23
2.3.1 Bestimmungen aus den Verlautbarungen des österreichischen Bildungsministeriums	23
2.3.2 Begriffsbestimmung des Zentralen Fachlichen Konzepts	24
2.3.3 Vergleich der neuen Fachlehrplänen für die Sekundarstufe I	29
2.3.4 Fachspezifische Herausforderungen für die ZFKs für den Ethikunterricht	31
2.3.5 Arbeitsdefinition der Zentralen Fachlichen Konzepte für den Ethikunterricht.....	34
3 KRITISCHE PRÜFUNG DER AKTUELLEN LEHRPLÄNE	37
3.2 ERFÜLLT DAS AKTUELLE ZFK-MODELL DIE KRITERIEN AN ZFKS?	38
3.2.1 Mittleres Abstraktionsniveau und Anschluss an Präkonzepte und Fachdiskurse	38
3.2.2 Roter Faden zur Strukturierung von Themen.....	39
3.2.3 Kein moralischer Wert, sondern Begriffswerkzeug	40
3.2.4 Verhältnis von Moral, normativer, deskriptiver und Metaethik.....	40
3.2.5 Erklärungsmacht und Sparsamkeit.....	41
3.2.6 Förderung der Urteilskompetenz	41
3.2.7 Fazit: Die Gesamtbeurteilung.....	42
3.3 ZFKS FÜR ETHIK IM INTERNATIONALEN VERGLEICH?	43
4 METHODIK FÜR DIE ENTWICKLUNG DES MODELLS DES FACHLICHEN KERNS DER ETHIK.....	44
4.1 MODELL DES FACHLICHEN KERNS: STRUKTUR UND DEREN BEGRÜNDUNG	44
4.1.1 Warum nicht einfach nur eine Liste an ZFKs?.....	44
4.1.2 Drei offene Listen als Modell des fachlichen Kerns der Ethik.....	47
4.2 DIE AUSWAHL DER ZFK-VORSCHLÄGE.....	48
4.2.1 Grundkonzepte und Grundbegriffe im aktuellen Ethik-Lehrplan.....	48
4.2.2 Der Kanon der philosophischen Ethik.....	50
4.2.3 Didaktisch reduzierende Leitfragen für die Konzepte	53
4.3 REKONSTRUKTION MORALISCHER WERTE AUS DER DESKRIPTIVEN ETHIK.....	54
4.3.1 Konzeption der Landkarte der moralischen Wertvorstellungen	54
4.3.2 Begründung der Auswahl empirischer Ansätze.....	55

4.3.3 Strukturierung nach Gütern, Gegenseitigkeit und Sozialer Ordnung.....	57
4.4 ENTWICKLUNG DER BASISERKENNTNIS-KONZEPTE	58
4.4.1 Gütekriterien aus der Argumentationstheorie für die BEKs.....	59
4.4.2 Kritischer Rationalismus im Kontext der BEKs	59
4.5 BEGRÜNDUNGEN FÜR DAS MFK-E MIT OFFIZIELLEN LEHRZIELEN.....	61
4.5.1 Begründung mit Lehrzielen des Ethik-Lehrplans.....	61
4.5.2 Begründung mit Lehrzielen des allgemeinen Teils des Lehrplans	63
5 VORSCHLÄGE FÜR NEUE ZENTRALE FACHLICHE KONZEPTE	65
5.1 VERNUNFT, GRÜNDE UND ARGUMENTE.....	66
5.2 WERTE, NORMEN UND PRINZIPIEN	68
5.3 RECHTE, PFLICHTEN, VERBOTE UND GEBOTE	70
5.4 NUTZEN, MITTEL UND ZWECKE.....	71
5.5 TUGENDEN, CHARAKTER UND ROLLEN	72
5.6 INTUITIONEN, EMOTIONEN UND GEWISSEN.....	75
5.7 MOTIVATIONEN, INTENTIONEN UND KONSEQUENZEN	77
5.8 INDIVIDUEN UND KOLLEKTIVE	78
5.9 MENSCH, KULTUR UND NATUR.....	81
5.10 DAS VORGESCHLAGENE ZFK-MODELL.....	83
6 SCHLUSSTEIL.....	86
6.1 WEITERE KANDIDATEN UND MÖGLICHE UMSTRUKTURIERUNGEN	86
6.1.1 Interessen, Macht und Konflikte	86
6.1.2 Handeln und Verantwortung	87
6.2 BEWERTUNG DES ZFK-MODELLS MIT DEN GESAMTMODELL-KRITERIEN	88
6.2.1 Verhältnis von Moral, normativer, deskriptiver und Metaethik.....	88
6.2.2 Erklärungsmacht und Sparsamkeit.....	89
6.2.3 Förderung der Urteilskompetenz	90
6.3 DISKUSSION DER POSITIONALITÄT DES MODELLS	91
6.3.1 Positionalität der LMW.....	91
6.3.2 Positionalität der ZFK-Modells: Kanon oder nicht Kanon?.....	93
6.4 DISKUSSION DER DIDAKTISCHEN GRENZEN DES MODELLS	94
6.5 FAZIT UND AUSBLICK	96
LITERATURVERZEICHNIS.....	99
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	106
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	107
ANHANG.....	109
ANHANG 1: ZFK-MODELLE DER AHS-UNTERRICHTSFÄCHER	109
ANHANG 2: ZENTRALE FACHLICHE KONZEPTE.....	111
ANHANG 3: LISTE/LANDKARTE MORALISCHER WERTVORSTELLUNGEN (LMW)	112
ANHANG 4: VORLÄUFIGE LISTE DER BEKS FÜR DIE ZFPs.....	115

1 Einleitung

1.1 Hintergrund des Themas

Was sind zentrale fachliche Konzepte (ZFKs) und was ist ihre Funktion in der didaktischen Planung und Durchführung vom Ethikunterricht? Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023) definiert sie folgendermaßen:

Zentrale fachliche Konzepte sind systematisierte, gebündelte Prinzipien, Modelle und Konzepte eines Faches, die prägend und strukturgebend für ein Fach sind. Sie sollen Schülerinnen und Schülern das strukturierte, individuelle Lernen erleichtern, weil sie das fachliche Wissen auf immer wiederkehrende zentrale Momente reduzieren, die für dieses Fach strukturbildend sind. Sie ordnen das Erlernte für Schülerinnen und Schüler in einen größeren theoretischen Kontext ein und sorgen damit für Orientierung sowie für ein vertieftes Verständnis im Sinne des nachhaltigen Kompetenzerwerbs.

ZFKs “können immer wiederkehrend in unterschiedlichen Fallbeispielen bzw. Aufgaben eingebracht werden” (BMBWF 2024b). Der Begriff des Konzepts stammt aus der *Conceptual-Change*-Forschung der naturwissenschaftlichen Didaktik und knüpft somit an Präkonzepte der Schüler:innen an, die im Unterricht weiter ausgereift werden sollen (Greiner u.a. 2023, 151). “Damit beruht ein Lernen mit ZFK auf einer (gemäßigt) konstruktivistischen Lerntheorie, wonach Menschen Vorstellungen von der Welt und Erklärungsmuster generieren (‘Konzepte’)” (Kühberger 2023, 26). Zum fachlichen Kern gehören neben den ZFKs nach der Salzburger Konzeption aber auch fachliche Prozeduren bzw. Verfahren, die als “*Grammatik eines Faches*“ (Greiner u.a. 2019, 25) die etablierten Denk- und Handlungsschemata umfassen, die nötig sind, um Problemstellungen im Fach behandeln zu können. Mit der Verordnung des Bundesministeriums (BMBWF 2023) wurden ZFKs verpflichtend für die Formulierung von neuen Fachlehrplänen. In der Didaktik für Ethik bzw. Philosophie gab es im Vergleich zu vielen anderen Schulfächern wenig Diskurs über die Festlegung der ZFKs. Für den aktuellen Ethik-Lehrplan (BMBWF 2024a) wurden drei ZFKs formuliert, deren Auswahl aber weder im Lehrplan noch in Publikationen begründet wurde:

1. “Die Lebenswirklichkeit der Einzelnen – personale Perspektive” [...]
2. “Das Zusammenleben in der Gesellschaft – gesellschaftliche Perspektive” [...]
3. “Wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen – ideengeschichtliche Perspektive”

1.2 Forschungsfrage und Zielsetzung

Das aktuelle ZFK-Modell für das Fach Ethik ist bspw. im Vergleich zu anderen ZFK-Modellen so abstrakt und unspezifisch, dass es kaum die Funktion eines ZFK-Modells erfüllen kann: Schüler:innen sollen sich aus diesen Konzepten das Fach erschließen, anwenden und sich langfristig an die Kernideen des Fachs erinnern können. Gerade beim Fach Ethik ist die Auswahl von ZFKs kompliziert, weil sich das Fach kritisch mit Moral auseinandersetzt – und nicht zu kanonisierten Kardinaltugenden erzieht. Die Formulierung der ZFKs in Form von Perspektiven lässt sich als eine Abschwächung des Geltungsanspruchs bei gleichzeitiger Abstraktion deuten: In der Ethik ist der zentrale Gegenstand des Fachs viel stärker umstritten als in anderen Fächern. Die Betrachtung eines Themas aus den oben genannten drei Perspektiven ist zwar fruchtbar, wird aber dem Anspruch der ZFKs nicht gerecht. Diese Kritik, dass die im aktuellen Ethik-Lehrplan formulierten ZFKs unzureichend sind und weiterentwickelt werden sollten, wird in der Masterarbeit weiter ausgearbeitet. Die auf dieser kritischen Analyse basierende Forschungsfrage lautet: Wie können die aktuellen zentralen fachlichen Konzepte durch ein *umfassendes Modell zum fachlichen Kern* des Ethikunterrichts mit *greifbaren, fachspezifischen Konzepten* ersetzt werden, die die Schüler:innen als *rote Fäden* durch den Ethikunterricht leiten und *kumulatives Lernen fördern, ohne* dabei gewisse *moralische Werte als korrekt darzustellen*? Ziel ist es also, ein ZFK-Modell zu entwickeln, das weder so abstrakt bleibt wie das aktuelle noch eine rein inhaltliche Auflistung ethischer Themen wäre. Stattdessen soll das Modell Kernbegriffe der Ethik strukturell ordnen und zur wiederholten Anwendung aufbereiten, sodass durch kumulatives Lernen die Urteilskompetenz gefördert wird.

1.3 Methodik

Als Ausgangspunkte dienen *erstens* die fachdidaktische Literatur zu ZFKs und ihren Vorläufern, *zweitens* Literatur zu den übergeordneten Zielen von ZFK-Modellen, *drittens* die offizielle Zielsetzung des Ethik-Lehrplans und *viertens* ein Abgleich der 2024 für alle Fächer der Sekundarstufe I eingeführten ZFK-Modellen. Diese Modelle unterscheiden sich stark in Bezug auf Anzahl und Abstraktionsniveau der ZFKs: Der Ansatz der ZFKs wird unterschiedlich gedeutet und umgesetzt. Folglich müssen Kriterien für ZFKs aus der Literatur herausgearbeitet oder selbst erarbeitet werden, um einen Gegenvorschlag zum aktuellen Ethik-ZFK-Modell zu machen. Bei der Formulierung eines alternativen ZFK-Modells wird vor allem bei den sogenannten “Grundbegriffen“ der Ethik im aktuellen Lehrplan angesetzt. Diese werden einzeln evaluiert und es wird begründet, wie die Auswahl für das Alternativmodell getroffen

wird. Moralische Maßstäbe wie bspw. Gleichheit, Gerechtigkeit und – neuerdings – Nachhaltigkeit haben eine enorme Bedeutung für ethische Theorien und gesellschaftliches Leben. Deshalb sollten sie auch im alternativen Modell für den Ethikunterricht nicht gänzlich außen vor gelassen werden. Dies wird durch eine Integration von Theorien über zentrale moralische Wertvorstellungen gewährleistet, die auf empirischen Untersuchungen basieren (Curry 2019; Sagiv & Schwartz 2022; Atari, Haidt u.a. 2023; Mau u.a. 2023). Für den zweiten Teil des fachlichen Kerns, die zentralen fachlichen Prozeduren bzw. Verfahren (ZFPs), werden Gütekriterien von Argumenten zusammengestellt, um Schüler:innen beim Prüfen von Urteilen zu unterstützen. Dabei wird Bezug auf die Diskurse der Argumentationstheorie und Erkenntnistheorie genommen, bspw. Crooks (2020) und Kriesel & Roew (2017).

2 Fachdidaktische Grundlagen

Der Ethikunterricht wurde in Österreich im Schuljahr 2021/22 als Pflichtgegenstand in der Sekundarstufe II für Schüler:innen eingeführt, die keinen Religionsunterricht besuchen (BMBWF 2021). Laut der Präambel des Ethikunterrichts ist er den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. Sein Kernziel ist es, die Schüler:innen zu selbstständigem, begründetem Argumentieren und Reflektieren in Fragen der Ethik und Moral zu befähigen. Dies beinhaltet die Vermittlung von Orientierungshilfen und die Anleitung zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens, um eine gelingende Lebensgestaltung zu ermöglichen (BMBWF 2024a). Die Ethik wird als “Integrationswissenschaft” (ebd.) beschrieben: Die zentrale fachliche Grundlage des Ethikunterrichts ist zwar die praktische Philosophie, aber ergänzend dazu werden eine Vielzahl von Bezugswissenschaften herangezogen, darunter Psychologie, Soziologie, Religionswissenschaft, Theologien von Religionen, Geschichte, Rechtswissenschaft, Biologie, Wirtschaftswissenschaft und Politologie. Erkenntnisse dieser Bezugswissenschaften werden in philosophischen Diskursen eingebunden und vertieft, was für die spätere Bestimmung der zentralen fachlichen Konzepte relevant wird.

2.1 Verortung der ZFKs in der Kompetenzorientierung

“ZFK stellen immer schon eine Basis für fachlichen Unterricht dar, aber nur wenige Unterrichtsfächer haben sie als solche explizit benannt.” (Kühberger 2023, 24) Die gesetzliche Verpflichtung zur Formulierung der ZFKs in Lehrplänen markiert aber eine bewusste Steuerung, über die reine Auflistung von Lehrinhalten hinauszugehen und explizit zu benennen, wie die Themen des Fachs grundlegend zusammenhängen. Im Kern zielt diese Entwicklung auf eine tiefere Strukturierung des Fachwissens mittels ZFKs ab, um definierte Kompetenzen bei den Schüler:innen zu entwickeln. Diese *Output-Orientierung* adressiert die Notwendigkeit, Bildungsergebnisse transparenter und vergleichbarer zu gestalten und ist somit eine direkte Folge der Bestrebungen zur Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit des Bildungssystems (Fischer 2023, 19). Die Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne und damit verbundener Strukturierungselemente wie ZFKs ist eine Reaktion auf die – vergleichsweise schlechten österreichischen und deutschen – Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA. Diese Studien offenbarten Defizite bei der flexiblen Anwendung und Übertragung von Wissen auf neue Kontexte (Fischer 2023, 1; Meyer 2017, 105).

Die Verankerung von ZFKs in den Lehrplänen steht in engem Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung. Die gängige Kompetenzdefinition umfasst die “kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Kriesel & Roew 2017, 60)“. Kriesel & Roew (ebd.) betonen zwei Aspekte dieser Definition, die für den Ethikunterricht besonders relevant sind: Erstens geht es um die Fähigkeit zur Problemlösung in variablen Situationen. Zweitens wird hervorgehoben, dass die rein kognitiven Fähigkeiten für eine erfolgreiche Problemlösung nicht ausreichen. Im Kontext des Ethikunterrichts bedeutet dies, dass die Kompetenzorientierung über die bloße Urteilsfindung hinausgehen muss und das Handeln mit einschließt. In der Kompetenzorientierung müssen Stundenplanungen stets daraufhin begründet werden, welchen Beitrag sie zu einer langfristigen und kumulativen Kompetenzentwicklung leisten (Pohl 2020).

Kirsten Meyer stellt fest, dass die Philosophiedidaktik die Kompetenzorientierung sowohl kritisch hinterfragt als auch vorangetrieben hat, was zur Überarbeitung der Lehrpläne führte (Meyer 2017, 104f.). Meyer argumentiert, dass die Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht nicht allein ökonomisch begründet werden sollte. Vielmehr zielen diese auf die Förderung spezifischer Fähigkeiten zur Bearbeitung philosophischer Fragen und Probleme ab. Hierbei sei nicht nur die reine Problemlösung eine zentrale fachspezifische Kompetenz, sondern bereits die Fähigkeit, ein tiefes Verständnis für diese Probleme zu entwickeln und sie angemessen diskutieren zu können (ebd.).

An der Kompetenzorientierung wird kritisiert, dass diese nicht alle erstrebenswerten Bildungsziele erfasse, eine bildungstheoretische Fundierung vermissen lasse und eine zu starke Ausrichtung auf die Integration in die Wirtschaftsgesellschaft bedeute (ebd.). In der Didaktik, insbesondere in der Fachdidaktik der Philosophie und Ethik, war die Beziehung zwischen Wissen und Kompetenz Gegenstand intensiver Debatten, wie die Martens-Rehfus-Debatte exemplarisch zeigt (Tiedemann 2017, 15). Es wurde diskutiert, ob der Fokus auf Kompetenzen das Wissen zu Unrecht in den Hintergrund rücken würde: Kompetenzen könnten primär als Handlungsfähigkeit unabhängig von spezifischem Wissen betrachtet werden (Meyer 2017, 105). Mittlerweile habe sich jedoch die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Synthese dieser Antithesen plausibel ist; nämlich, dass Kompetenzen und Wissen sich gegenseitig bedingen und nicht voneinander zu trennen seien. Kompetenzen könnten ohne ein solides Fundament aus prozeduralem und konzeptuellem Wissen nicht entwickelt werden. Umgekehrt würde Wissen erst dann bedeutsam, wenn es in Handlungen und Problemlösungskompetenzen umgesetzt werden kann. Meyer widerspricht also der vermeintlichen Trennung von Inhalten und

Kompetenzen, indem sie betont, dass die Erarbeitung philosophischer Inhalte problemorientiert erfolgen muss und hierfür philosophische Kompetenzen notwendig sind (ebd.). Die Martens-Rehfus-Debatte wird im folgenden Unterkapitel im Kontext der Urteilskompetenz weiter behandelt.

Meyer bezieht sich auf Wiater (2013, 154 ff.), um zu kritisieren, dass die quantifizierende Standardisierung der Kompetenzorientierung für Schulfächer wie Ethik problematisch ist, deren Zielerreichung nicht oder nur zum Teil durch standardisierte Verfahren messbar ist. “Denn philosophische Urteilskompetenz lässt sich nicht über die Inhalte einer Position, sondern nur unter Berücksichtigung etwa der Konsistenz ihrer Begründung erfassen.” (Meyer 2018, 112) Relevant für diese Arbeit ist hier die Verknüpfung von standardisierten Verfahren mit der Konsistenz einer Begründung. Ein Verfahren anzuwenden kann objektiver benotet werden. Somit wäre es auch im Sinne der gerechten Benotung, wenn im Lehrplan fachliche Prozeduren für die fachspezifischen Kompetenzen festgelegt und ausbuchstabiert würden: In diese Richtung zielt ein Teil dieser Arbeit.

Wissen und Kompetenzen sukzessiv über mehrere Jahre hinweg aufzubauen und zu entwickeln wird als kumulatives Lernen bezeichnet. Der Hauptzweck der Basiskonzepte und ZFKs, die Förderung des kumulativen Lernens, wird erreicht, indem Unterrichtsinhalte durch übergeordnete Konzepte vernetzt werden (Fischer 2023, 4). ZFKs bilden eine Brücke “zwischen den alten stofforientierten Curricula und der sogenannten Kompetenzorientierung” (Greiner u.a. 2023, 151), indem sie eine Tiefenperspektive auf fachliches Denken eröffnen. ZFKs schränken die bloße Reproduktion von Wissen ein und lenken stattdessen zur Anwendung, zum Transfer und zur Reflexion des Gelernten. Kühberger hält deshalb die Entwicklung von ZFKs für die Fachdidaktiken für “eine Bildungsaufgabe ersten Ranges, damit man einerseits nicht in einer Flut von zusammenhanglosen Einzelthemen im Unterricht untergeht, andererseits aber auch nicht nur domänenspezifische Kompetenzen als Fertigkeiten anbaut, die an keine Inhalte mehr angekoppelt sind.” (Kühberger 2023, 24)

ZFKs bilden auch eine Brücke zwischen den Erfahrungen der Schüler:innen aus ihrer Lebenswelt und einem fundierten Fachwissen, indem sie eine fachliche Basis bieten, durch die Themen im Unterricht betrachtet werden können. Für den Ethikunterricht müssen ZFKs ein tieferes und vernetztes Verständnis ethischer Fragestellungen ermöglichen, das über isoliertes Faktenwissen hinausgeht und über die Schuljahre hinweg systematisch aufgebaut wird.

2.1.1 Urteilkraft und -Kompetenz in der Philosophie- und Ethikdidaktik

In der sogenannten Rehfus-Martens-Debatte standen sich in der Philosophiedidaktik zwei Theorien gegenüber: Wulff Rehfus befürwortete eine bildungstheoretisch-identitätstheoretische Didaktik, bei der das Studium der Philosophiegeschichte zur Identitätsfindung beiträgt (Rehfus 1986). Ekkehard Martens lehnte dies als “Abbilddidaktik” ab und plädierte für einen “dialogisch-pragmatischen” Ansatz, bei dem Philosophie der Selbstentwicklung dient (Martens 1979). Rehfus erachtet die Auseinandersetzung mit der Geistesgeschichte als notwendig – Martens das sokratisch-kantische Selbstdenken. Der jeweils andere Zugang wurde dabei aber nicht gänzlich abgelehnt, sondern als mögliches Mittel zum eigenen Zweck gesehen. Beide didaktischen Theorien zielten nämlich auf die Entwicklung *autonomer Urteilkraft* ab (Tiedemann 2017, 15). Die *Urteilkraft* gilt nach wie vor als zentrales Anliegen in der Ethik- und Philosophiedidaktik: Der *Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht*, wurde im Jahr 2016 auf Einladung von Markus Tiedemann vom Fachverband Philosophie e.V. und dem Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik erarbeitet. Darin wurden unter anderen folgende Grundsätze formuliert (Tiedemann u.a. 2016):

1. **Stärkung der Urteilkraft:** Grundlegendes Ziel des Philosophie- und Ethikunterrichts ist die Stärkung der Urteilkraft. Sie ergibt sich erst aus einem ganzheitlichen Konzept der Urteilsbildung. Sie darf weder auf die Beförderung der emotionalen Intelligenz noch das Einüben kognitiver Strategien philosophischen und ethischen Argumentierens verkürzt werden.
2. **Gebot der Kontroversität:** Ein besonders wirksamer Schutz gegen Indoktrination besteht in der Anlage des Unterrichts nach dem Kriterium der Kontroversität. Es gilt demnach, den Unterricht zu einem strittigen Sachverhalt so zu strukturieren, dass mehrere, wohlbegründete, voneinander abweichende Positionen möglich sind. Es besteht nicht allein im Austausch dieser Standpunkte, vielmehr sollen schlechter begründete und belegte Argumente aufgrund ihrer normativen, sachlichen oder logischen Fragwürdigkeit zurückgestellt und besser begründete und belegte Argumente demgegenüber gewürdigt werden können.

Das (Be-)Urteilen von Sachverhalten ist eine grundlegende menschliche Tätigkeit, die für das Überleben immer notwendig war und bleiben wird. Meist laufen (Vor-)Urteile schnell, automatisch und unbewusst ab (Roew 2017, 67ff.) Julian Nida-Rümelin (2017, 18) vertritt eine humanistische Position, nach welcher die Urteilkraft das wichtigste Bildungsziel sei, weil man gute von schlechten Argumenten unterscheiden können muss, um im Überfluss an Informationen zurechtzukommen. Der Ethikunterricht bietet sich an, um dies systematisch zu üben, indem zu moralischen Themen Urteile gebildet werden und diese reflektiert werden.

Dies schließt an die *Problemorientierung* an, wie sie von Didaktikern wie Tiedemann und Roland Henke (2017, 70ff.) vertreten wird. Für einen Unterricht, der die eigenständige Urteilsfähigkeit schult, braucht es ein philosophisches Problem (Henke 2017, 89). Auch bei Kriesel und Roew stellt die Problemorientierung ein wichtiges Prinzip für den Ethikunterricht dar: “Die Notwendigkeit von Moral und Ethik ergibt sich erst aus Problemen. Ohne Probleme und Konflikte im Zusammenleben der Menschen gäbe es keine Regeln und Normen, Ethiken und Gesetze und keine ethischen Diskurse über deren Geltung und Wege zur Realisierung.” (Kriesel & Roew 2017, 215) Die Orientierung an Problemstellungen stammt sogar aus der Tradition des Philosophieunterrichts (Tiedemann 2017, 70). Begründet wird dieses Unterrichtsprinzip auch mit der besseren Erinnerungsleistung von Problemen und Konflikten, weil sie eine größere emotionale Bedeutsamkeit haben.

Im Paradigma der Kompetenzorientierung wird die Urteilskraft auch als Urteilskompetenz konzipiert, wie Ethikdidaktiker Roland Henke es ausdrückt: “In der aktuellen Fachdidaktik ist die Förderung der Urteilskompetenz als Hauptaufgabe des Philosophie- und Ethik-Unterrichts nahezu unumstritten.” (Henke 2017, 86). Henke räumt der Urteilskompetenz eine übergeordnete Rolle ein und konzeptualisiert die Urteilsbildung als eine vernunftgeleitete Urteilskompetenz. Diese sei in einer pluralistischen Gesellschaft notwendig, um angesichts “vielfältiger weltanschaulicher Orientierungsangebote einen begründeten eigenen Standpunkt einzunehmen” (ebd.). Er argumentiert, dass eine dialektische Didaktik der Philosophie und Ethik notwendig sei, um Schüler:innen zu befähigen, Widersprüche und Ambivalenzen zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und zu einer reflektierten eigenen Position zu gelangen. “Ein Urteil zu fällen bedeutet [...], eine Wertung vorzunehmen und damit eine Entscheidung zu treffen im Hinblick auf die Übernahme oder Ablehnung von Aussagen bzw. Überzeugungen – eine Wertung allerdings, die durch Gründe und Argumente legitimiert werden muss, um Zustimmung erlangen zu können.” (ebd.) Urteilskompetenz umfasst dementsprechend die Argumentationskompetenz, weil sie notwendige Bedingung ist, um Gründe in Form von Argumenten zu geben (ebd.) Henke sieht die Urteilsbildung nicht als bloßes Abwägen, sondern als aktiven Prozess, der die Fähigkeit einschließt, kognitive Konflikte zu lösen. Für ihn ist die Urteilskompetenz der Dreh- und Angelpunkt, von dem aus sich alle weiteren Ziele des Ethikunterrichts entfalten.

Die Urteilskompetenz kann jedoch auch anders konzeptualisiert werden: Für Martens ist die Lehrbarkeit des Philosophierens untrennbar mit der Einlösung eines *integrativen Methodenparadigmas* verbunden. Martens' Methodenparadigma, das auf dem sokratischen Philosophieren basiert, umfasst die phänomenologische, hermeneutische, analytische,

dialektische und spekulative Methode (Martens 2017, 41ff). Diese Methoden lassen sich zu Hauptströmungen der Philosophie und paradigmatische Philosophen zuordnen. Martens' Schema versteht diese Methoden nicht als isoliert, sondern als Teil eines vernetzten Graduierungsmodells, das zwar Schwerpunktsetzungen zulässt, aber fast immer alle Methoden einbezieht (Martens 2017, 43f). Die Urteilskompetenz wird bei Martens somit im Kontext einer vielfältigen methodischen Schulung entwickelt, die darauf abzielt, komplexe philosophische Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen und zu beurteilen. In dieser Arbeit wird der Fokus auf die analytische und dialektische Methode gelegt.

Anita Rösch (2009) entwirft ein Kompetenzmodell, in welchem die “Argumentations- und Urteilskompetenz” zwar eine zentrale Rolle spielt, aber eng mit einer Vielzahl an anderen Kompetenzen verwoben ist: u.a. die Orientierungskompetenz, Handlungskompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Textkompetenz, Sprach(analytische) Kompetenz, Interdisziplinäre Kompetenz und Reflexionskompetenz (Meyer 2017, 107). Für Rösch ist die Urteilsbildung ein Prozess, der auf fundiertem Wissen basiert und durch den Einsatz geeigneter Methoden unterstützt wird. Sie sieht die Urteilskompetenz als Fähigkeit, komplexe Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, Argumente zu prüfen und zu gewichten sowie zu einer begründeten eigenen Position zu gelangen. Im Gegensatz zu einer reinen Fokussierung auf die Urteilsbildung betont Rösch die Notwendigkeit eines umfassenden Kompetenzmodells, in dem Wissen, Methoden und Urteilsfähigkeit sich gegenseitig bedingen (ebd.).

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass die Urteilskompetenz ein komplexes und vielschichtiges Konstrukt ist, dessen Entwicklung eng mit der Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz verbunden ist. Die verschiedenen theoretischen Modelle und pädagogischen Ansätze sowie die kritischen Diskussionen in der Didaktik zeigen, dass die Urteilskompetenz ein Konstrukt ist, das beständig weiterentwickelt wird, indem es an gesellschaftliche Verhältnisse und psychologische Erkenntnisse angepasst wird, die nie still stehen. Dies bedeutet einen kontinuierlichen Bedarf an interdisziplinärem Dialog zwischen Philosophie bzw. Ethik, Psychologie, Pädagogik und den spezifischen Fachdidaktiken hin, um die Konzeptualisierung zu verfeinern und die didaktische Umsetzung zu optimieren. Die anhaltenden Debatten über Messbarkeit, einseitige Fokussierung, Intuition versus Deliberation und die Möglichkeit von Neutralität sind Indikatoren eines aktiven Diskurses, der auf effektivere und verantwortungsvollere Bildungspraktiken hinarbeitet.

Weiter in der Einordnung der Urteilskompetenz gehen Roew und Kriesel, indem sie das Urteilen nicht als Selbstzweck ansehen, sondern als notwendigen Zwischenschritt für das eigentliche Ziel: “das verantwortungs- und wertbewusste *Handeln*” (Kriesel & Roew 2017, 59). Sie sehen den Ethikunterricht in der Verpflichtung zur “*Outcome-Orientierung*” (ebd.), sodass nach der Schullaufbahn nicht bloß gut begründete Urteile geliefert werden können, sondern auch moralisch korrekt gehandelt werden soll. In später folgenden Kapiteln wird noch genauer darauf eingegangen, ob inhaltlich bestimmt werden kann, was moralisch korrekt ist.

Für die Unterrichtspraxis ergeben sich daraus wichtige Implikationen: Es ist notwendig, Urteilskompetenz als einen komplexen Prozess zu verstehen und entsprechend schrittweise zu fördern, wobei die explizit thematisiert werden sollte, wie Intuition und Deliberation auf die Urteilsbildung einwirken. Auch die Integration authentischer Lebenswelt-Bezüge (Kriesel & Roew 2017, 214) in den Unterricht ist von großer Bedeutung, um die Motivation der Schüler:innen zu stärken und die Transferfähigkeit ihrer Urteile auf reale Situationen zu verbessern. “Wenn die Erfahrungen und Lebenswelt der Kinder im Unterricht nicht vorkommen, findet das dort Gelernte schwerlich später einen Platz in ihrer Lebenswelt.” (ebd.)

2.1.2 Subjektive Präkonzepte und objektives Fachwissen?

Die Kompetenzorientierung betont die Bedeutung eines tief verankerten Fachwissens, das nicht als isolierte Fakten, sondern als “konzeptuelles Deutungswissen” verstanden wird (Pohl 2020). Dieses konzeptuelle Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass die einzelnen Konzepte untereinander vernetzt sind und “systematisch zusammenhängende Informationen” umfassen (Weißeno u.a. 2010, 19). Die *Conceptual Change* Theorie von Posner und Strike (Krüger u.a. 2018, 81) ist ein didaktisches Paradigma, das eng mit der Entwicklung konzeptuellen Deutungswissens verbunden ist. Dieses Modell wurde ursprünglich in der naturwissenschaftlichen Didaktik entwickelt und befasst sich mit *Präkonzepten*, also den vorwissenschaftlichen oder alltagsweltlichen Vorstellungen von Schüler:innen über fachliche Phänomene. Dabei wird erforscht, wie die Präkonzepte im Lernprozess bearbeitet und wünschenswerterweise durch wissenschaftlich fundierte(re) Konzepte ersetzt werden. Dabei wird aber nicht erwartet, dass Schüler:innen danach “sehr präzise Spezialkonzepte” (Kühberger 2023, 24) verwenden, die in der Fachwissenschaft notwendig sind.

Grundlegend für die *Conceptual Change* Theorie ist die Annahme, dass Lernende nicht als leere Gefäße, sondern mit einer Vielzahl von intuitiven Vorstellungen über die Welt in den Unterricht kommen. Diese Präkonzepte können das Lernen neuer Inhalte bestenfalls

erleichtern, aber auch behindern, wenn sie im Widerspruch zu den zu vermittelnden wissenschaftlichen Konzepten stehen. Ein erfolgreicher *Conceptual Change* erfordert typischerweise, dass Lernende (Krüger u.a. 2018, 83f):

1. ihre aktuellen Präkonzepte als *unbefriedigend* erkennen (bspw. weil sie bestimmte Phänomene nicht erklären können),
2. das neue Konzept als *verständlich* empfinden,
3. das neue Konzept als *plausibel* ansehen, weil es die erkannten Probleme löst und
4. das neue Konzept als *fruchtbar* erleben, weil es neue Erklärungen oder Anwendungen ermöglicht.

Für die Ethikdidaktik bedeutet die Arbeit mit Präkonzepten im Rahmen der *Conceptual Change* Theorie, dass der Unterricht an den vorliegenden moralischen Vorstellungen und intuitiven Bewertungen der Schüler:innen anknüpfen muss (Thein 2020, 161). Christian Thein plädiert dafür, diese Präkonzepte nicht einfach zu übergehen, sondern sie als Ausgangspunkt für die kritische Reflexion und Differenzierung ethischer Begriffe und Probleme zu nutzen. Ziel ist es, die moralische Urteilskraft der Schüler:innen durch eine systematische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen ethischen Perspektiven und Argumentationen zu entwickeln.

Allerdings ergeben sich im Fach Ethik, wie in der politischen Bildung, Schwierigkeiten im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Fächern, insbesondere wenn es darum geht, von “Fehlvorstellungen” oder “Fehlkonzepten” zu sprechen. *Freiheit, Pflicht, Gerechtigkeit* oder *Solidarität* sind normative Begriffe, deren Definition umstritten ist. Kerstin Pohl (2020) beleuchtet dies am Beispiel des Begriffs “Solidarität”:

So liegt etwa für den in der politischen Bildung wichtigen Begriff der ‘Solidarität’ nahe, dass eine Politikerin der FDP darunter etwas anderes versteht als ein Politiker der Linkspartei, ein Aktivist einer internationalen NGO etwas anderes als eine CDU-Politikerin, die von der katholischen Soziallehre geprägt ist. Würden diese vier Personen über Solidarität sprechen, könnte es leicht passieren, dass sie aneinander vorbeireden, auch wenn sie – oder gerade weil sie – alle den gleichen Begriff benutzen: Sie alle haben unterschiedliche Konzepte von Solidarität, mit denen sie Sachverhalte, in denen Solidarität eine Rolle spielt, bewerten.

Dies führt zu der fundamentalen Frage, ob man in der Ethik von einer *objektiv richtigen* Auffassung eines normativen Konzepts sprechen kann, und ob abweichende Schüler:innenkonzepte als “falsch” betrachtet und korrigiert werden sollten. Pohl (2020) stellt hier drei Optionen gegenüber: “Dürfen Konzepte von Schülerinnen und Schülern als ‘Fehlkonzepte’ bezeichnet werden, die es zu korrigieren gilt? Oder sollte man stattdessen

lediglich von 'Präkonzepten' sprechen, die weiter ausdifferenziert werden müssen? Oder sollten Schülerkonzepte und wissenschaftliche Konzepte sogar als gleichberechtigt betrachtet werden?" Diese drei Optionen können grob metaethischen Positionen zugeordnet werden, die Roew als Basis für den Ethikunterricht diskutiert (2017, 29ff). Es ist von großer Relevanz für das Verständnis von Ethikunterricht, welcher dieser drei Positionen man sich und seinen didaktischen Ansatz zuordnet.

1. Ein "objektivistischer Standpunkt von Moral" (Nassehi 2017, 246) geht von einer wissenschaftlich *korrekten* Auffassung aus, die alle anderen als Fehlvorstellungen klassifiziert. Dies setzt voraus, dass es in der Wissenschaft einen "größtmöglichen Konsens" (Pohl 2020) gäbe. Wie Thomas Kuhn gezeigt hat, könnte dieser Konsens jedoch bei einem Paradigmenwechsel kippen; der Begriff des *Conceptual Change* ist tatsächlich an Kuhn angelehnt (Krüger u.a. 2018, 81). Konsens herrscht in der Didaktik über die "Unabgeschlossenheit der Wahrheitssuche in der Wissenschaft" (Pohl 2020).
2. Ein Werterelativismus (Roew 2017, 29ff.) oder Subjektivismus sieht alle subjektiven Auffassungen als gleichberechtigt an. Das würde aber den Zweck der Schule als Bildungsinstitution und des Ethikunterrichts in Frage stellen.
3. Roew lehnt sich in seiner gemäßigten Position zwischen diesen zwei metaethischen Extremen an den *Kritischen Rationalismus* von Karl Popper und Hans Albert an (Roew 2017, 41ff.): Auffassungen werden mit nachvollziehbaren Kriterien geprüft, ohne dabei das Erreichen einer absoluten Wahrheit zu behaupten.

Wenn im Ethikunterricht hauptsächlich bloß subjektive Perspektiven eingenommen und Wertvorstellungen vorgestellt werden, steht der Ethikunterricht strukturell vor dem Problem des *student relativism* (Henke 2017, 89; Burkard 2017): Wenn divergierende Meinungen immer nur als Perspektiven aufgefasst werden, rutscht man strukturell in eine relativistische *Gleichwertigkeit* der Standpunkte ab – und damit auch in eine *Gleichgültigkeit im doppelten Sinne* gegenüber dem Diskurs: "Everyone just has their opinion" (Burkard 2017). Dies ist für die meisten Schüler:innen und Lehrpersonen unzufriedenstellend, weil damit der Mehrwert der Beschäftigung mit einem ethischen Thema, nämlich sich einer besseren bzw. weniger fehlerhaften und unplausiblen Position anzunähern, unmöglich erscheint. Diese Problematik lässt sich auch im Diversitätsgebot des Fachlehrplans für Ethik auffinden, welches im Vergleich zum Kontroversitätsgebot des Dresdner Konsens im vorigen Kapitel deutlich weniger auf die Bewertung von Argumenten abzielt. Dort heißt es explizit zum Gebot der Kontroversität, "dass mehrere, wohlbegründete, voneinander abweichende *Positionierungen* möglich sind." Der Ethikunterricht "besteht nicht allein im Austausch dieser *Standpunkte*" (Tiedemann u.a. 2016,

Herv. RK). Im Dresdner Konsens wird dann die normative, sachliche oder logische Fragwürdigkeit gewisser Standpunkte betont, um solche Positionen zu würdigen, die besser begründet sind als andere. Im *Münchhausen-Trilemma* nach Hans Albert ergibt sich jedoch in jeder Begründung das Problem, dass man entweder in einem Zirkelschluss endet, die Begründung unendlich fortführen müsste oder willkürlich an einer Stelle die Begründung abbricht (Roew 2017, 31f). Selbst wenn man demnach die Unmöglichkeit von Letztbegründungen in der Ethik akzeptiert, ist ein Werterelativismus weder praktisch umsetzbar im Sinne einer Wertneutralität, noch wünschenswert im Sinne der Erziehung (Roew 2017, 53f). Roew vertritt deshalb die Position, dass der kritische Rationalismus, also das Prüfen von Argumenten auf Gütekriterien, der vernünftige Mittelweg sei (ebd. 41ff.). Der Philosoph Francois Jullien bringt es in einer Metapher auf den Punkt: “Sowohl die Klippe des *billigen Universalismus* und die des *faulen Relativismus*” (Jullien 2002, 177) müssen umfahren werden.

In dieser Masterarbeit wird die metaethische Position des Kritischen Rationalismus vorausgesetzt, weil sie am plausibelsten und sinnvollsten für den Ethikunterricht erscheint. Daraus folgt, dass der Begriff der “Fehlkonzepte” abgelehnt wird und die Konzepte der Schüler:innen stattdessen als Präkonzepte verstanden werden, die im Unterricht weiter ausdifferenziert werden müssen. Dies ist eine gemäßigte Position, die zwar die Existenz von weniger elaborierten oder undifferenzierten Alltagsvorstellungen anerkennt, aber darauf abzielt, diese im Sinne einer *Weiterentwicklung* und nicht einer *Korrektur* anzugehen (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, 168): Eine neue Konzeption kann aufgrund gewisser Vorteile der vorherigen überlegen sein, ohne damit vorauszusetzen, dass dies nun der Weisheit letzter Schluss sei, oder dass dieser überhaupt möglich wäre. Erkenntnis kann auch als Befreiung von falschen Überzeugungen verstanden werden: Die Weiterentwicklung bedeutet dann sich weiter weg vom Falschen zu entwickeln.

Für den Ethikunterricht bedeutet dies, dass es nicht darum gehen sollte, eine einzige *korrekte* Definition von Freiheit oder Pflicht zu lehren, sondern die Schüler:innen zu befähigen, die Vielfalt der Bedeutungen zu verstehen, deren historische und kulturelle Entwicklung zu analysieren und ihre eigenen Vorstellungen kritisch zu reflektieren. Die Einbeziehung der *deskriptiven Ethik* ist hierbei essenziell, da sie empirisch vorfindbare moralische Vorstellungen und Praktiken untersucht. Somit stellen empirische Studien über Wertvorstellungen eine wichtige Basis für die Auseinandersetzung mit den Präkonzepten der Schüler:innen dar. Die Konzepte sind in ihrer Anwendung zu erfassen und nicht bloß als auswendig gelernte Definitionen wiederzugeben, was auch an das Prinzip des exemplarischen Lernens (BMBWF 2024a) anknüpft.

2.1.3 Modell des Fachlichen Kerns: Konzepte und Prozeduren

Im Rahmen der *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften* haben Ulrike Greiner, Christoph Kühberger u.a. im Jahr 2019 *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht: Konzepte und Prozeduren im Fach* publiziert. Darin entwickeln sie ein Modell des *fachlichen Kerns* (MFK), auf dem die Verankerung der ZFKs in den Lehrplänen basiert. Die sogenannte “Salzburger Konzeption” (Kühberger 2023, 23) definiert den fachlichen Kern eines Faches als eine Kombination aus den ZFKs und den *zentralen fachlichen Prozeduren* (ZFPs) (Greiner u.a. 2019, 25). Dieses Modell lässt sich wie ein Tennisball visualisieren (s. Abb. 1), in dem Konzepte und Verfahren komplementär ineinander greifen, um die wechselseitige Bedingtheit zu verdeutlichen.

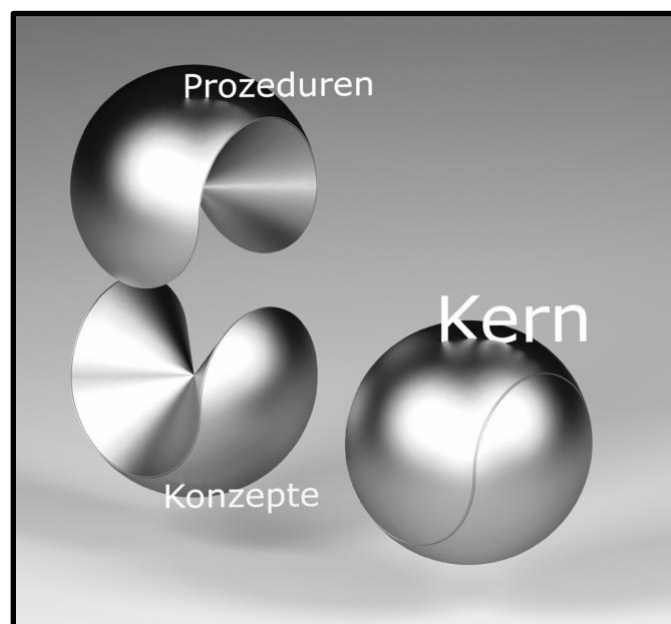


Abbildung 1: Der fachliche Kern aus Konzepten und Prozeduren
(adaptiert von Greiner et al. 2019, Abb. von G. Maresch).

Die ZFPs repräsentieren gemeinsam mit den ZFKs die “Denk- und Handlungsschemata” (ebd.), die notwendig sind, um fachspezifische Probleme zu bearbeiten. Die ZFPs werden als “Grammatik eines Faches” (Greiner u.a. 2019, 25) bezeichnet, mit welcher sich die Fachinhalte – Das “Vokabular” (Lambert 2013, 174; Bette & Fögele 2015, 34) – ordnen, verknüpfen und systematisieren lassen. Außerdem soll in der Entwicklung der jeweiligen fachlichen Kerne mitbedacht werden, wie die Schüler:innen zu den zentralen Akteur:innen des Unterrichts werden, was dem Prinzip der Schülerorientierung bzw. der Schülerzentrierung entspricht (Haase & Schmidt 2017, 206). Ethik- und Religionsunterricht zählen sie zu den gesellschaftswissenschaftlich orientierten Fächer, weil es darin “um das (Zusammen-)Leben – in allen Teilsystemen der Gesellschaft – der Menschen angesichts letzter großer Fragen”

(Greiner u.a. 2019, 39) gehe. Sie erläutern die Struktur fachlicher Kerne gesellschaftswissenschaftlich orientierter Fächer zunächst in Bezug auf die ZFKs (ebd., 44):

Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (‘Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung’, ‘Geographie und Wirtschaftskunde’, ‘Religion’, ‘Ethik’ etc.) strukturieren ihren fachlichen Kern über je eigene, aber auch gemeinsame fachspezifische Konzepte. Dazu zählen Konzepte wie Macht, Raum, Zeit, Kommunikation, Konstruktivität, Vernetzung, Diversität, Arbeit, Perspektivität etc. Diese Konzepte benötigt man zum Verständnis von gesellschaftlichen Zusammenhängen an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten. Sie sind auf unterschiedliche Fallbeispiele anwendbar.

Sie beziehen sich vor allem auf Geographie und Wirtschaftskunde (GW) sowie Geschichte und Politische Bildung (GPB). Die Lehrpläne dieser Fächer umfassen Themen, die an der Grenze oder sogar in einer Überlappung zum Ethik-Lehrplan liegen. Von daher sind die hier aufgezählten Konzepte für die Entwicklung der Ethik-ZFKs relevant, gerade angesichts der *Fachspezifität*, die in Kapitel 2.3 noch gesondert diskutiert wird. Die “fachspezifischen Konzepte” sind demnach die Bausteine, die ein tiefes und vernetztes Verständnis von gesellschaftlichen Zusammenhängen ermöglichen und die über verschiedene Fallbeispiele hinweg angewendet werden können. Es handelt sich hierbei um übergeordnete Denkfiguren, die dazu dienen, die Komplexität eines Faches zu reduzieren und Schüler:innen Orientierung zu bieten. In Bezug auf die ZFPs fassen Greiner u.a. (2019, 44) zusammen:

Solche Konzepte werden auch in fachspezifische Verfahren (Prozeduren) eingebracht, um Probleme zu lösen. Es gilt daher auch fachspezifische methodische Verfahren der gesellschaftswissenschaftlich orientierten Fächer zu erlernen, um etwa mit ökonomischen Zahlen, systemischen Zusammenhängen, historischen Quellen, normativen Argumentationen, politisch-gesellschaftlichen Begründungszusammenhängen etc. angemessen umgehen und deren Bedeutung auch einschätzen zu können.

Dabei wird nicht weiter differenziert, welche dieser Verfahren bzw. Prozeduren – die Autor:innen verwenden die beiden Begriffe synonym – für das UF Ethik gelten. Einerseits stechen die “normativen Argumentationen” heraus. Aber bedeutet die inhaltliche Überlappung der genannten Fächer andererseits, dass deren fachliche Verfahren überlappen? Zwischen den unabhängigen Diskursen aus verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken gibt es große Überschneidungen bei den Vorschlägen für ZFKs, “die jedoch vor dem Hintergrund von je fachspezifischen Fragestellungen und den dabei herangezogenen fachspezifischen Prozeduren unterschiedlich in das jeweilige fachliche Denken eingebracht werden, um eben eine bestimmte Art der Welterschließung oder Problemlösung zu

unterstützen.” (Greiner u.a. 2019, 41f). In der Salzburger Konzeption wird folglich davon ausgegangen, dass sich die fachspezifischen ZFKs überlappen können, die ZFPs aber fachspezifisch in einem exklusiven Sinne sind.

Das MFK ist grundlegend für diese Arbeit, weil mit diesem Modell unterschiedliche Ansätze für mögliche Ebenen der ZFKs im Fach Ethik miteinander kombiniert und integriert werden können. Dabei wird das MFK im Vergleich zum Beispiel, das Greiner u.a. am Beispiel der politischen Bildung geben (2019, 43f) aber etwas adaptiert bzw. weiterentwickelt: Dort werden den ZFKs jeweils Prozeduren als Operatoren zugeordnet, bspw. für das ZFK *Diversität und Disparität* die Prozedur “Analyse von Erreichbarkeit, Zugänglichkeit und Verfügbarkeit als zentraler Fertigkeit” (ebd.). Mit der Bezeichnung als Fertigkeit ist eine Brücke zur Kompetenz hergestellt. Dann stellt sich aber die Frage, was überhaupt der Unterschied zwischen einer fachlichen Prozedur und einer fachlichen Kompetenz wäre. Laut Kühberger haben die fachlichen Prozeduren “in der Regel am Beginn des 21. Jahrhunderts Eingang in fachspezifische Kompetenzmodelle gefunden.” (Kühberger 2023, 23) Im betreffenden Kapitel 4.5 wird dieses Verhältnis für das UF Ethik genauer beleuchtet. Auch steht zur Diskussion, ob ZFKs kognitionspsychologisch gesehen Konstrukte (Murphy 2004) sind und damit “subjektbezogen eine mentale Repräsentation bzw. nichts anderes als eine Fachkompetenz darstellen” (Greiner u.a. 2023, 151) oder unabhängig vom konstituierenden Subjekt objektiv “die Struktur eines Faches zum Ausdruck bringen” (ebd.). Davon abhängig ist wiederum, ob es sich bei ZFKs um historisch kontingente und wandelbare Konzepte handelt, die von Paradigmenwechseln betroffen sind und ob sie deshalb als – mehr oder weniger – stabiler Kern eines Faches gelehrt werden sollten (ebd.). Mit Roews Bestimmung des Ethikunterrichts ließe sich dies für die Ethik mit dem kritischen Rationalismus so beantworten, dass sich die ZFKs idealerweise bewährt haben, aber auch nicht als unhinterfragbares Dogma akzeptiert werden sollten. Doch zunächst bedarf es noch einer Klärung des Mehrwerts eines solchen Modells, der im nächsten Kapitel beispielhaft anhand der Biologiedidaktik veranschaulicht wird.

2.2 Kumulatives Lernen mit Konzept-Modellen

Was sind zentrale fachliche Konzepte eigentlich? Um diese Frage fundiert zu beantworten, ist es hilfreich, deren historische und didaktische Entwicklung nachzuvollziehen. ZFKs sind nicht isoliert entstanden, sondern gehen aus Diskursen hervor, die in internationalen Fachdidaktiken u.a. als *core concepts* (Greiner u.a. 2019, 25) *Key Concepts*, *Big Ideas* (Greiner u.a. 2023, 150), *Threshold Concepts* (Crooks 2020; Meyer & Land 2005) und in deutschsprachigen Fachdidaktiken als *Leitideen*, *Kernideen*, *Fundamentalkonzepte* und *Basiskonzepte* (Greiner u.a. 2019, Kühberger 2023, 25) diskutiert wurden – und weiterhin werden. Diese verwandten Vorläufer bilden die Grundlage für das Verständnis und die Implementierung von ZFKs in modernen Lehrplänen.

Ein besonders prägnantes Verständnis von Konzepten in diesem Kontext liefern Meyer und Land (2006). Sie beschreiben ein *Threshold Concept* (TC) metaphorisch als ein “Portal”, das eine neue und zuvor unzugängliche Art des Denkens über etwas eröffnet (Meyer & Land 2006, 1). Das Erfassen eines solchen TC, übersetzbar als *Schwellenkonzept*, führt zu einer tiefgreifenden Transformation der Interpretation oder der Betrachtungsweisen, sodass sich die Sichtweise auf Fachinhalte oder sogar die Weltanschauung verändert (ebd.). Crooks (2020) hebt hervor, dass dies die persönliche Identität oder eine Veränderung von Werten, Einstellungen oder Emotionen bedeuten kann (Crooks 2020, 7). TCs sind irreversibel, begrenzt auf ein Fach, diskursiv, integrativ und oft auch “troublesome” (ebd.): Letzteres umfasst verschiedene Arten von Lernschwierigkeiten; darunter die emotionale Herausforderung, seine bisherige Weltanschauung aufzugeben.

Ein Fokus auf Konzepte ist für jeden Fachunterricht sinnvoll, weil das jeweilige Fachwissen heute so umfangreich und spezialisiert ist, dass sich der Unterricht immer weiter davon entfernt, das Fachwissen in Gänze behandeln zu können. In Wissensgesellschaften bündeln Speichermedien die “Daten, Fakten und Haupterzählungen” (Greiner u.a. 2019, 40), sodass sie sich mit immer schnelleren digitalen Werkzeugen nachschlagen lassen. “Umso wichtiger wird es, hinter dem Einzelwissen Tiefenstrukturen und Zusammenhänge explizit zu machen und konzeptionelles Lernen einzuüben. An der Erkenntnis des Einzelfalls wird das Allgemeine rekonstruierbar.” (Greiner et al. 2019, 21) Außerdem ist der Fokus auf ZFKs zukunftsöffener, weil die strukturierenden Konzepte eines Fachs eher über die Zeit stabil sind als die konkreten Wissensbestände (ebd., 41). Für die Fachlehrpläne ergibt sich die Aufgabe, eine Balance zwischen essenziellen Inhalten und ZFKs zu finden (ebd., 25; Schleicher 2018, 249). Für die

Lehrpersonen ergibt sich die Aufgabe, Fallbeispiele zu finden, die sich für einen Lebensweltbezug der Schüler:innen eignen.

2.2.1 Fachdidaktischer Mehrwert: Kumulatives und Vernetztes Lernen

Der Hauptzweck von Konzept-Modellen wie den Basiskonzepten (BKs) ist die Förderung von kumulativem, also aufbauendem, Lernen. Dies zielt darauf ab, dass Unterrichtsinhalte durch übergeordnete Konzepte vernetzt werden, um Kompetenzen sukzessiv über mehrere Jahre hinweg zu entwickeln (Fischer 2023, 6). Das heißt, dass der Lehrplan mehr oder weniger spiralförmig aufgebaut ist, anstatt dass Wissen in isolierten Einheiten erworben wird. Wird dies vollständig umgesetzt, wird von einem *Spiralcurriculum* gesprochen. So können neue Themen immer wieder mit den zentralen Konzepten verknüpft werden. Lichtner (2012) beschreibt den Aufbau einer solchen Wissensstruktur als kumulatives Lernen und betont, dass die Planung weit über die einzelne Unterrichtseinheit hinausgehen muss, um zentrale Lernlinien über alle Schuljahrgänge hinweg zu entwickeln. Er plädiert für einen solchen Ansatz, weil ohne eine solche explizite Struktur es zu oft geschieht, dass Schüler:innen sich kaum noch erinnern können, was im letzten Schuljahr behandelt wurde und die spontanen Rückbezüge ins Leere laufen: Oftmals zeigt sich hier das Fehlen einer für die Schüler:innen durchschaubaren Wissensstruktur (Lichtner 2012). Der Erfolg des Biologieunterrichts hängt aber maßgeblich davon ab, dass Kenntnisse aus vergangenen Schuljahren effektiv auf neue Inhalte angewendet werden können. Lichtners Schema des kumulativen Lernens mithilfe von BKs umfasst vier Phasen: 1) Erster Zugriff, 2) Erkennen von Gemeinsamkeiten, 3) Prinzip erkennen und 4) Prinzip anwenden. Die Einführung von BKs zielt genau darauf ab, so ein kumulatives, vernetztes und anwendungsbezogenes Lernen zu ermöglichen. Greiner u.a. (2023, 149) beziehen sich bei der Begründung von ZFKs auf den Diskurs um *powerful knowledge*: Tiefenstrukturell verankertes Wissen ermöglicht den Erkenntnistransfer von einem Fall zum anderen, baut damit übergreifende Verstehensstrukturen auf und ist in Summe “gegen das Vergessen gerichtet” (ebd.):

Key concepts are the ideas and understandings that we hope will remain with our students long after they have left school and have forgotten much of the detail. Key concepts sit above context but find their way into every context. (Ministry of Education, 2011)

Dieser Ansatz des vernetzten und vernetzenden Lernens durch BKs unterstützt Schüler:innen dabei, ein tiefes und dauerhaftes Verständnis aufzubauen, indem die Vielfalt der Phänomene aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und diese Perspektiven als wiederkehrende Orientierungspunkte genutzt werden. BKs erleichtern es Schüler:innen, Zusammenhänge

zwischen Unterrichtsinhalten über die Schulstufen hinweg zu erkennen. Den Schüler:innen wird eine fachspezifische Sicht auf die Welt ermöglicht, indem die BKs eine auf “Schule und Unterricht bezogene Sichtweise der jeweiligen wissenschaftlichen Konzepte” (Demuth u.a. 2005, 55) darstellen.

Der Übergang zu Konzept-Modellen spiegelt eine *gemäßigt konstruktivistische* Auffassung von Lehren und Lernen wider (Kühberger 2023, 26). Anstatt auf die passive Wissensaufnahme der Schüler:innen durch Wissensvermittlung zu setzen, müssen Schüler:innen aktiv und selbstgesteuert Wissen konstruieren (Hermann 2020, 15f). Basiskonzepte bieten hierfür geeignete Rahmenstrukturen, wodurch das bloße Auswendiglernen von Faktenwissen vermieden wird. Dies steht im Einklang mit Erkenntnissen der sogenannten Neurodidaktik: Tiefes und nachhaltiges Lernen wird durch die Bildung und Stärkung neuronaler Netzwerke gefördert, was erst durch wiederholte Verknüpfung von neuen Informationen mit bestehenden mentalen Modellen geschieht (ebd.). So entsteht “ein Geflecht von Konzepten, eine strukturierte Vernetzung, die sich dazu eignet, [...] Phänomene, Ereignisse, Prozesse usw. zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren.” (Weißeno et. al. 2010, 49)

Julian Fischer (2023, 4) führt aus, dass die Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) für die naturwissenschaftlichen Fächer den Kompetenzbereich Fachwissen gerade deshalb nach fachspezifischen Basiskonzepten strukturierten, um kumulatives Lernen zu fördern. Entgegen Schecker & Wiesner (2007) gibt Fischer (2023, 134f) allerdings zu bedenken, dass Erkenntnisse über den Verlauf von Lernprozessen gegen eine “top-down-Strategie” sprechen, nach welcher zuerst die Basiskonzepte eingeführt und diese dann an Beispielen veranschaulicht werden. “Erst auf einer breiten Erfahrungsbasis lassen sich Vernetzungen mithilfe von Leitideen erreichen und stärken” (Schecker & Wiesner 2007, 11). Dies unterstreicht die Bedeutung der Verbindung von konkreten Erfahrungen und übergeordneten Konzepten für einen erfolgreichen Lernprozess und stützt die Ansätze der Lebensweltorientierung und des exemplarischen Lernens.

2.2.2 Basiskonzepte in der Biologiedidaktik

Die Entwicklung der ZFKs im deutschsprachigen Raum ist eng mit den Basiskonzepten verbunden, die seit den frühen 2000er Jahren in den naturwissenschaftlichen Fächern in Deutschland diskutiert und eingeführt wurden. Diese orientieren sich wiederum an den *key concepts* aus der anglophonen Didaktik. Die Basiskonzepte der Biologie wurden als

“Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung im Fach Biologie” von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2004) eingeführt. Darin wurden Basiskonzepte beschrieben, die der Vielfalt biologischer Phänomene und Sachverhalte zugrunde liegen. Die Relevanz der Basiskonzepte für den Biologieunterricht wird deutlich, wenn man bedenkt, dass Biologie auf den ersten Blick wie ein "Sammelsurium von Themen ohne roten Faden" (Kapeller 2020) erscheinen kann. Die Basiskonzepte sollen hier als "sieben rote Fäden" (ebd.) dienen, die durch die Biologie führen. Mit der Erneuerung des Lehrplans für die Sekundarstufe II (Sek II) der allgemeinen höheren Schule (AHS) aus dem Jahr 2016 wurden auch in Österreich die Basiskonzepte in Biologie, GPB und GW eingeführt. Im Fachlehrplan Biologie und Umweltkunde heißt es:

Basiskonzepte helfen grundlegende Muster in der Biologie zu erkennen. Sie leiten sich von den elementaren Konzepten der Biologie ab und unterstützen Lernende und Lehrende, die schwer überschaubaren und permanent wachsenden Themenbereiche der biologischen Disziplinen zu ordnen und zu verknüpfen. Sieben themenverbindende übergeordnete Bereiche sind im Folgenden formuliert, aus denen eine Vielzahl verschiedener Phänomene miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Sie helfen den Lernenden Inhalte zu vernetzen, die Themenfülle sinnvoll zu ordnen und sich anzueignen. Die Lehrplaninhalte werden daher anhand dieser Konzepte erarbeitet und laufend damit verknüpft. Das erreichte biologische Grundverständnis ermöglicht die Beurteilung biologischer Erkenntnisse zB im Umweltbereich unter Berücksichtigung des Naturschutzes und der nachhaltigen Entwicklung, im biotechnologischen Bereich oder in der Medizin unter Berücksichtigung wirtschaftlicher, sozialer und ethischer Aspekte. Die Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen innerhalb bzw. zwischen Biosystemen fördert das systemische Denken und wirkt rein linearem Denken entgegen. Dies erlaubt die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen. Prinzipiell kann jeder Inhalt aus dem Blickwinkel jedes Basiskonzeptes betrachtet werden. Die Anwendung der Basiskonzepte auf die Lehrplaninhalte obliegt der Lehrperson, je nachdem, anhand welcher Konzepte ein bestimmter Inhalt erarbeitet wird. (Lehrplan Bio Sek II AHS 2016).

Besonders wichtig sind hier die Passagen zur Anwendung: Die Themenfülle des Fachs soll mit den BKs erarbeitet werden und dadurch begreifbar(er) werden, indem an bestehendes Verständnis der grundlegenden biologischen Konzepte und Prinzipien angeknüpft wird. Die BKs sind sogar so vage und umfassend formuliert, dass sich jedes BK auf alle Themen im Biologieunterricht anwenden ließe. Ob das im Einzelfall sinnvoll ist, muss von den Lehrpersonen in der Planung evaluiert werden. Dementsprechend werden dann eines oder mehrere BKs ausgewählt für jedes konkrete Thema. Aus dem neuen österreichischen Lehrplan

für die Sek I (BMBWF 2024a), Fachlehrplan Biologie und Umweltkunde, werden nun einige Passagen analysiert:

Zentrale fachliche Konzepte (Basiskonzepte) der Biologie helfen Inhalte auszuwählen und Grundlegendes zu erkennen. Sie beruhen darauf, dass es in der Biologie wiederkehrende Prinzipien gibt, die auf unterschiedlichen Organisationsebenen immer wieder vorkommen und Einzelphänomene auf unterschiedlichen Ebenen verbinden. Mithilfe von fünf zentralen fachlichen Konzepten können verschiedene Phänomene erklärt und eingeordnet werden. Sie unterstützen die Strukturierung und Verknüpfung von Inhalten aus den verschiedenen Anwendungsbereichen. (ebd.)

Wie selbstverständlich wird die neue Vorgabe, ZFKs für Fachlehrpläne zu formulieren, mit dem bestehenden BKs-Modell erfüllt. Die Autor:innen dieses Fachlehrplans halten die Begriffe BKs und ZFKs also für hinreichend ähnlich, wenn nicht sogar für identisch. Auch GPB und GW behalten die bereits etablierten Basiskonzept-Modelle bei und verwenden sie sogar synonym zum neuen Begriff ZFKs (BMBWF 2024a): vermutlich, um die etablierten Bezeichnungen in Schulbüchern und Arbeitsmaterialien beibehalten zu können.

Die Kompetenzbeschreibungen in den Kompetenzbereichen [...] sind mit jeweils geeigneten Anwendungsbereichen, die den einzelnen Schulstufen zugeordnet sind, zu verknüpfen. Sie ermöglichen die Entwicklung und Nutzung von Kompetenzen und fördern das Verständnis für zentrale fachliche Konzepte. (ebd.)

In diesem Absatz wird evident, wie verzahnt die Entwicklung von BKs bzw. ZFKs mit der Kompetenzorientierung ist: Die konkretisierten Kompetenzbeschreibungen beziehen sich auf die ZFKs und umgekehrt sollen die ZFKs helfen, abstrakte Kompetenzen auf Themen zu beziehen und somit zu operationalisieren. Hier folgen kurze Beschreibungen der ZFKs aus Biologie in der Sek I. Dies ist der aktuelle Stand einer circa 20 Jahre anhaltenden Weiterentwicklung und dient als Referenzpunkt für die später folgende Beurteilung anderer ZFK-Modelle:

Struktur und Funktion: Strukturelle Charakteristika ermöglichen Rückschlüsse auf ihre Funktion. Im Laufe der Evolution entstehen Strukturen, die sich verändern können oder auch verloren gehen.

Reproduktion: Die Weitergabe der Gene wird durch sexuelle und vegetative Fortpflanzungsprozesse gesichert. Sexuelle Fortpflanzung führt zu Vielfalt von Organismen und ist eine Grundlage für evolutionäre Veränderlichkeit.

Evolution und Verwandtschaft: Die Vielfalt der Lebewesen innerhalb einer Art und über die Artgrenzen hinaus basiert auf der Neukombination von Erbanlagen durch sexuelle Fortpflanzung sowie auf Mutationen. Vielfalt ist die Grundlage, Selektion treibt Evolutionsprozesse an. Beides begründet die stammesgeschichtliche Verwandtschaft aller Lebewesen.

Steuerung und Regelung, Information und Kommunikation: Auf allen Systemebenen (Zelle, Organ, Organismus und Lebensgemeinschaft) sind Regulations- und Steuerungsmechanismen zur Erhaltung des Systems wirksam. Sie reagieren auf interne und externe Veränderungen. Lebende Systeme können Informationen selbst generieren, aufnehmen, verarbeiten, weiterleiten, speichern, nutzen und an andere Systeme weitergeben.

Stoff- und Energieumwandlung: Lebewesen sind an Stoff- und Energieumwandlung gebunden. Organische Verbindungen werden vorwiegend von Pflanzen aufgebaut. In ökologischen Systemen durchlaufen Baustoffe und Energieträger vorwiegend geschlossene Kreisläufe. Menschliche Aktivitäten können solche Kreisläufe verändern. (ebd.)

Die Kernideen, die in der Wissenschaftsgeschichte konstruiert wurden, um die grundlegenden biologischen Phänomene zu beschreiben, werden in diesem BK/ZFK-Modell aufgegriffen und den ZFK zugeordnet. Das vierte ZFK kombiniert bspw. zwei vormals getrennte BKs *Steuerung und Regelung*, *Information und Kommunikation*, was durch das trennende Komma noch sichtbar ist.

Vom Biologen Theodosius Dobzhansky stammt der legendäre Essaytitel "Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution" (Dobzhansky 1973). Dementsprechend zentral für die Biologie – und passenderweise in Abb. 2 mittig angesiedelt – steht das ZFK *Evolution und Verwandtschaft*. In dessen Beschreibung werden auch folgende Konzepte einbezogen: Vielfalt, Lebewesen, Art, Neukombination, Erbanlagen, sexuelle Fortpflanzung, Mutationen, Selektion und Stammesgeschichte. Die ZFKs sind fast ausschließlich als Kombination von Konzepten formuliert. Relevant ist dies für die vorliegende Arbeit, weil damit ein Vorbild gegeben ist: In einem ZFK werden sich gegenseitig bedingende Kernideen zusammenfasst und zusätzlich wird deren Zusammenhang in der Erläuterung der ZFKs beschrieben.

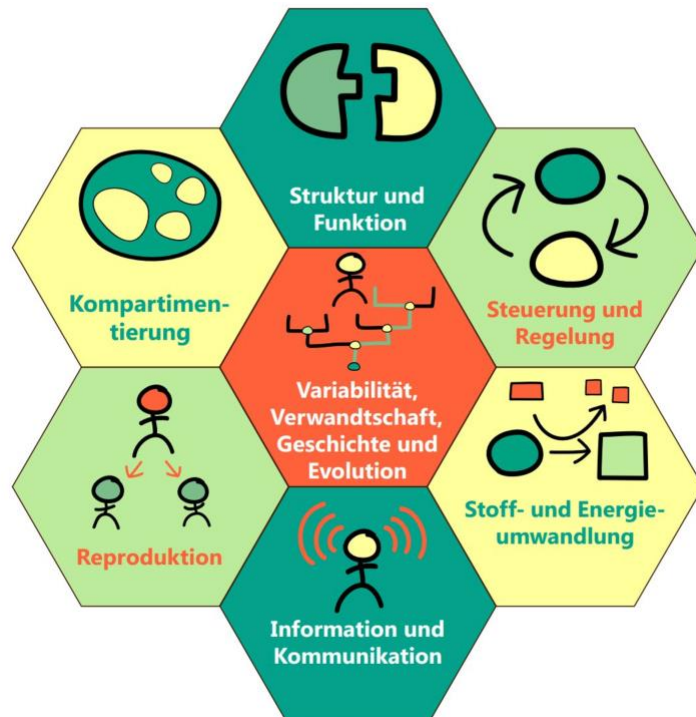


Abbildung 2: Icons zu den Basiskonzepten der Biologie (Kapeller 2017).

2.3 Definition der ZFKs und deren Kriterien und Funktionen

Um eine fundierte Arbeitsdefinition der Zentralen Fachlichen Konzepte (ZFKs) zu erarbeiten, wird in den folgenden Abschnitten eine Annäherung auf mehreren Wegen vorgenommen. Zunächst werden die Definitionen aus den Lehrplänen und anderen offiziellen Verlautbarungen des österreichischen Bildungsministeriums beleuchtet (Kapitel 2.3.1). Anschließend erfolgt eine aufbauende Begriffsbestimmung des *Zentralen Fachlichen Konzepts* sowie die Zusammenfassung der weiteren relevanten Literatur (Kapitel 2.3.2). Eine Analyse der 2024 eingeführten neuen Fachlehrpläne für die Sekundarstufe I liefert weitere Einblicke in deren praktische Umsetzung (Kapitel 2.3.3). Die für das UF Ethik fachspezifischen Probleme werden dargestellt (Kapitel 2.3.4), um dann abschließend daraus die Arbeitsdefinition samt Kriterien abzuleiten (Kapitel 2.3.5).

2.3.1 Bestimmungen aus den Fachlehrplänen und offiziellen

Verlautbarungen des österreichischen Bildungsministeriums

Die Einführung der ZFKs in den österreichischen Lehrplänen stellt eine signifikante Neuerung dar (BMBWF 2024a). Die Struktur der neuen Fachlehrpläne ist einheitlich aufgebaut und beinhaltet neben den didaktischen Grundsätzen auch die ZFKs, fachspezifische Kompetenzmodelle mit Kompetenzbereichen sowie Kompetenzbeschreibungen, Anwendungsbereiche und Lehrstoff (ebd.). Auffällig ist, dass diese Vorschrift die ZFKs als

integralen Bestandteil der Lehrpläne nennt, ohne an dieser Stelle eine explizite Definition anzugeben. Offizielle Definitionen liefern jedoch die weiteren vom BMBWF herausgegebenen Verlautbarungen:

Zentrale fachliche Konzepte sind grundlegende Vorstellungen (‘Leitideen’) eines Unterrichtsgegenstandes, die für das fachliche Denken und Handeln prägend und strukturbildend sind. Sie bilden den Kern eines Unterrichtsgegenstandes und können immer wiederkehrend in unterschiedlichen Fallbeispielen bzw. Aufgaben eingebracht werden. (BMBWF 2024b)

Eine umfassendere Definition findet sich im “Pädagogik-Paket” des BMBWF, das die ZFKs als “neue Elemente der Fachlehrpläne” beschreibt:

Zentrale fachliche Konzepte sind systematisierte, gebündelte Prinzipien, Modelle und Konzepte eines Faches, die prägend und strukturgebend für ein Fach sind. Sie sollen Schülerinnen und Schülern das strukturierte, individuelle Lernen erleichtern, weil sie das fachliche Wissen auf immer wiederkehrende zentrale Momente reduzieren, die für dieses Fach strukturbildend sind. Sie ordnen das Erlernte für Schülerinnen und Schülern in einen größeren theoretischen Kontext ein und sorgen damit für Orientierung sowie für ein vertieftes Verständnis im Sinne des nachhaltigen Kompetenzerwerbs. (BMBWF 2023)

Diese Definitionen betonen die strukturbildende, reduzierende, orientierende und vertiefende Funktion der ZFKs für den nachhaltigen Kompetenzerwerb. Darüber hinaus wird explizit erwähnt, dass ZFKs “immer wiederkehrend in unterschiedlichen Fallbeispielen bzw. Aufgaben eingebracht werden können” (BMBWF 2024b). Damit ist die offizielle Definition sehr nah an der Definition der BKs, sodass die Fachlehrplanautor:innen berechtigterweise an den etablierten BKs-Modellen festhalten können (wie in Kapitel 2.3.3 gezeigt wird). Fragwürdig erscheint aber, warum mit den ZFKs überhaupt ein neuer Begriff eingeführt wurde und nicht einfach das bereits *bottom-up* gestartete Projekt der BKs unter diesem Namen auf alle anderen Fächer ausgerollt wurde.

2.3.2 Begriffsbestimmung des Zentralen Fachlichen Konzepts

Abgesehen von der Lehrplan-prägenden Salzburger Konzeption existieren keine wissenschaftlichen Artikel zu den ZFKs in dieser Formulierung, sodass hier auch an Ansätze zu verwandten Begriffen angeknüpft wird. Dabei werden auch einige in Kapitel 2.2 erarbeitete Erkenntnisse kurz wiederholt. Die Klärung dessen, was ein Konzept überhaupt ist, bildet die Grundlage für das Verständnis von ZFKs. Etymologisch leitet sich der Begriff *Konzept* “vom

lateinischen *concipere* (zusammenfassen, begreifen)” (Begriffslexikon) ab. Ein Konzept ist eine “abstrakte und allgemeine Idee, eine objektive und stabile geistige Vorstellung, ein Produkt der Abstraktion” (ebd.). Das Konzeptualisieren bedeutet demnach, “aus der Vielfalt verwandter Erscheinungen beständige Grundsätze abzuleiten, zum Beispiel aus der Reihe: Tanne, Eiche, Buche... das Konzept des Baumes” (ebd.) Generell sind Konzepte als Basis von Erklärungsmodellen notwendig, um sich in der Welt zurechtzufinden, sich zu orientieren und handlungsfähig zu sein. “Wir entwickeln im Laufe unseres Lern- und Entwicklungsprozesses verschiedene Erklärungsmodelle für das, was um uns herum geschieht. Diese prägen nicht nur unser Verhalten, sondern bestimmen auch, in welcher Art und Weise Phänomene und Prozesse beurteilt werden” (Sander 2009, 57).

Konzepte müssen nicht explizit bezeichnet werden können, um sie anzuwenden, wie Pohl u.a. (2018) empirisch gezeigt haben: Einige Schüler:innen konnten den Satz “Alle Menschen sind gleich” sowohl deskriptiv mit der (Un-)Gleichheit der Eigenschaften als auch normativ mit der Gleichwertigkeit interpretieren, ohne die Deskriptiv-Normativ-Unterscheidung zu kennen und explizit anzuwenden. Dennoch ist davon auszugehen, dass es im Lernprozess hilft, die relevanten Konzepte benennen zu können, um sie auch zielsicher anzuwenden. Umfassendere empirische Untersuchungen zur Effektivität wären wichtig, stehen aber noch aus (ebd.).

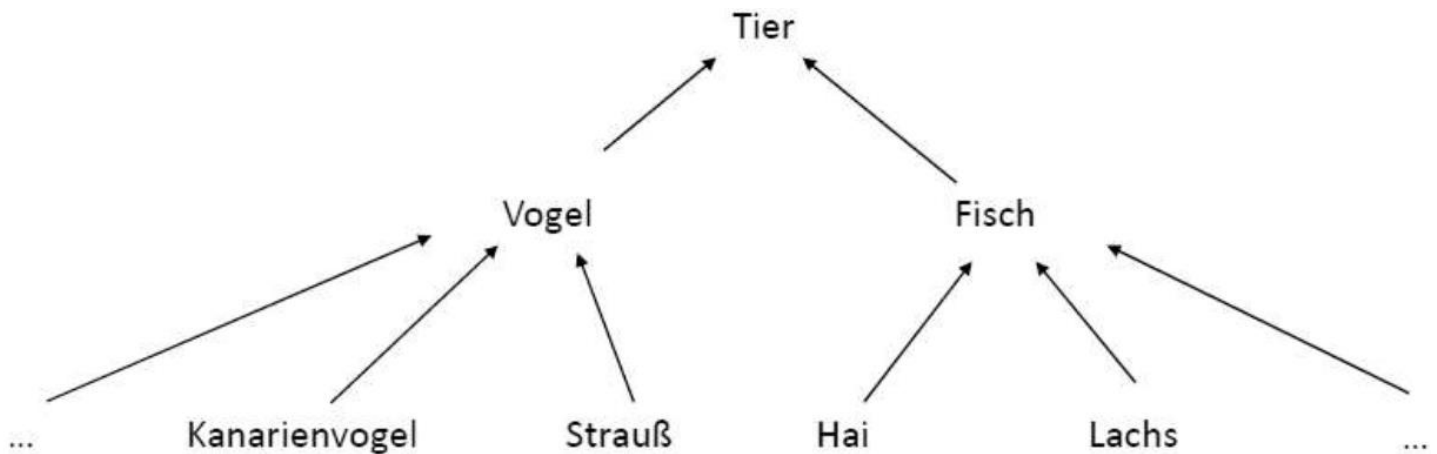


Abbildung 3: Hierarchische Organisationsstruktur von Konzepten (Gerrig & Zimbardo 2008, 260).

Nach einer gängigen Definition aus der Psychologie ist ein Konzept eine “kognitive Struktur, die einen ausgewählten Wirklichkeitsbereich (z. B. Gegenstände, Eigenschaften, Abstraktionen) repräsentiert” (Zimbardo 1995, 746). Konzepte sind in “einer Hierarchie von Ebenen aufgebaut, die vom allgemeinsten und abstraktesten ganz oben bis zum spezifischsten und konkretesten ganz unten reicht” (Zimbardo 1995, 364)” was in Abb. 3 veranschaulicht wird.

Ein fachliches Konzept ist aber nur dann als “zentral” einzustufen, wenn es für das jeweilige Fach von grundlegender Bedeutung ist: Die Familie der Hammerhaie zu kennen ist für das Fach Biologie zwar von Bedeutung, aber nicht so zentral, wie es das Konzept der *Evolution und Variabilität* ist. ZFKs sind “Konzepte, die im fachlichen Diskurs stark verankert sind und die fachliches Denken prägen.” (Greiner u.a. 2019, 41) Konkret auf den Lehrplan für Biologie bezogen, ließen sich zu den meisten Themengebieten kaum eine plausible Verknüpfung zum Konzept Hammerhaie herstellen; zum Konzept der Evolution aber sicherlich bei jedem einzelnen Thema. Des Weiteren haben zentrale Begriffe eine solche Erklärungsmacht, dass sie häufig einen Paradigmenwechsel bewirken: Darwins Evolutionstheorie hat eine Revolution des ganzen Fachs verursacht (Spiegel & Tomasello 2017, 113). In wenigen Fällen bringen neue Konzepte sogar neue Fachwissenschaften hervor oder ermöglichen neue Subdisziplinen wie die Evolutionsbiologie oder interdisziplinäre Ansätze wie die evolutionäre Psychologie und die evolutionäre Ethik. Auf den geschichtlichen Prozess in der Herausbildung von BKs/ZFKs beziehen sich auch Demuth u.a. in der Definition von BKs als solche, die sich “zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet“ haben (Demuth u.a. 2005, 57).

Ist aus dem Beispiel aus Abb. 3 abzuleiten, dass das Konzept *Tier* – eventuell in Abgrenzung von *Pflanzen und Pilzen* – ein ZFK ist? Oder müssen ZFKs davon abstrahieren und so etwas wie *Kladogramme und Taxonomie* oder *Reiche, Ordnungen, Gattungen, Familien und Arten* als ZFKs gelten? In der Biologiedidaktik wurde ein Ansatz für die ZFKs gewählt, der eher in der Tradition der “Kennzeichen des Lebendigen” (Lichtner 2012) aus den 1970er Jahren steht und somit das Verbindende zwischen (fast) allen Lebensformen fokussiert.

Damit stellt sich aber die Frage, wie hoch die “Flughöhe” (Greiner u.a. 2023) von ZFKs sein muss, um sinnvoll und effektiv im Unterricht angewendet zu werden. Brauchbare Konzepte sind nach Greiner u.a. (2023) und Pohl u.a. (2018) sogenannte mittlere Konzepte: mittig zwischen zu detaillierter Gegenstandsspezifik und allzu hoher Abstraktion, welche vom Kern des Fachs schon wieder zu weit entfernt sind. Das dreistufige Modell der Abstraktionsebenen von Pohl u.a. (2018, 111) wird hier noch genauer dargestellt: Auf der *höchsten Ebene* liegen *disziplinenübergreifende Konzepte*, die über verschiedene wissenschaftliche Disziplinen hinweg Gültigkeit besitzen, wie bspw. die Ursache-Wirkung-Beziehungen. Auf der niedrigsten Abstraktionsebene liegen “disziplinär gegenstandsspezifische Konzepte” (ebd.), die sich stark an den Phänomenen des Fachs orientieren, wie dies an den Beispielen der Hammerhaie aus der Biologie oben gezeigt wurde. Sie werden in der Geschichtsdidaktik auch als *first-order concepts* bezeichnet, zu denen die *second-order concepts* dann auf einer abstrahierenden

Metaebene liegen. Auf dieser *mittleren Ebene* verorten Pohl u.a. die “*fachspezifischen Basiserkenntniskonzepte*” (ebd.): Sie konstituieren spezifische wissenschaftliche Disziplinen und grenzen sie von anderen ab. Sie dienen als grundlegende “Erkenntnisinstrumente” des Fachs (Pohl u.a. 2018, 111f) – oder wie wie H. Günther-Arndt sie treffenderweise genannt hat: “Denkzeuge” (2014, 42). Sie müssen auf Beispiele angewendet werden, um Fachwissen zu erschließen, einzuordnen und zu hinterfragen: Diese Konzepte bilden grundlegende Zugriffsweisen des Erkennens und Wissens (Pohl u.a. 2018, 111). Die Autor:innen präferieren den Begriff der *Basiserkenntniskonzepte*, um ihren instrumentellen Charakter hervorzuheben. Greiner u.a. differenzieren auch zwischen unterschiedlichen Formen von Konzepten:

Da wären etwa *thematische* Konzepte wie z.B. Stoff- und Energieumwandlung im Fach Biologie, *tiefenstrukturelle* Konzepte wie ‘place’ und ‘space’ im Fach Geographie oder *methodologische/epistemologische* Konzepte wie z.B. Quelle und Belegbarkeit im Fach Geschichte, um nur Beispiele zu nennen. (Greiner u.a. 2023, 149, Herv. RK)

Diese Beispiele aus den Fächern sind nicht stellvertretend für alle deren ZFKs: In Kapitel 2.3.3 wird bspw. das BK/ZFK-Modell vom UF GPB dargestellt und es finden sich dort auch *thematische* Konzepte. Dennoch ist diese Unterscheidung wichtig, weil innerhalb eines ZFK-Modells entweder alle ZFKs auf der gleichen Abstraktionsebene liegen müssen oder eine explizite Unterordnung von Teilkonzepten nötig ist (Kühberger 2023, 24f). Oft werden BKs “neben Inhalten und Methoden als dritte Säule des Unterrichts aufgefasst” (Deutsche Physikalische Gesellschaft 2016). Die Verortung von ZFKs in Dreigespannen, etwa als brückenbauende Verbindung oder als Goldene Mitte zwischen den Extremen *zu abstrakt* oder *zu konkret*, ist augenscheinlich allgegenwärtig.

Die Vielschichtigkeit des Konstrukts zentraler fachlicher Konzepte veranschaulichen Greiner u.a. (2023, 151), indem sie zeigen, dass ZFKs auf vier verschiedenen Ebenen fungieren:

- 1) *Lernpsychologisch* gesehen sind sie Repräsentationen von zunächst individuellen Denkschemata, welche man vergleichen kann.
- 2) *Fachdisziplinär* gesehen sind sie wichtige Erkenntnisstrukturen.
- 3) *Wissenssoziologisch* bildet sich in ihnen der Diskurs der *scientific community* ab.
- 4) Schließlich fungieren ZFKs auch *wissenschaftsdidaktisch* als Werkzeuge (ebd.).

Von BKs wird sich in der Didaktik erhofft, dass sie das für die Unterrichtsqualität bedeutsame Fachverständnis schärfen (vgl. Hattie 2009, 117). Für Schüler:innen dienen die BKs als Werkzeug, bzw. *Denkzeug*, das ihnen hilft, systematisch und eigenständig Fragestellungen zu

formulieren und Phänomene zu erschließen (Radl 2016, 32ff.), was den Prinzipien der Schüler- und Problemorientierung entspricht. Wenn der Unterricht entlang der BKs strukturiert werden muss, müssen die Lehrpersonen den Fokus auf das fachlich Wesentliche richten. Wenn Aufgaben entlang von BKs konstruiert werden, kann das fachliche Denken bzw. das Fachverständnis der Schüler:innen präziser diagnostiziert (Sander 2009, 58) werden. Damit kann auch gerechter benotet werden, wenn Schüler:innen das Fach verstehen, nämlich indem Aufgabenstellungen auf die Anwendung von BKs abzielen und weniger auf einen großen Umfang an Details.

Abschließend werden für dieses Kapitel nun Eigenschaften bzw. Kriterien für ZFKs von Kühberger (2023, 25ff.) aufgelistet, welcher maßgeblich an der Salzburger Konzeption der ZFKs beteiligt war:

1. *Abstrakte, aber anschlussfähige Begriffe:* ZFKs sind abstrakte Begriffe, die keine feste Definition erfordern, sondern Vorstellungen, Deutungen und Erklärungen darstellen, die sich Lernende von einem Gegenstand machen. Sie sind sowohl für die Lebenswelt als auch für die Fachwissenschaften anschlussfähig, indem sie zwar an das Vorwissen der Schüler:innen anknüpfen und deren Präkonzepte berücksichtigen, um ein differenziertes Konzept aufzubauen, aber dennoch “nicht grundlegend den fachwissenschaftlichen Diskursen widersprechen.” (ebd., 27). Alle ZFKs sind auf ähnlicher Abstraktionshöhe angesiedelt.
2. *Strukturierung zur Komplexitätsreduktion:* ZFKs erleichtern strukturierten Wissensaufbau, indem sie die Komplexität des Fachwissens auf wiederkehrende, strukturbildende und wesentliche, also *zentrale* Aspekte reduzieren.
3. *Netzwerk mit hohem Erschließungsgrad:* Ein effizientes Netz von ZFKs erreicht mit einer geringen Anzahl an Konzepten einen hohen Erschließungsgrad des Fachs, sodass viele Themen des Fachs verstanden werden können: trotz Sparsamkeit eine hohe Erklärungsmacht. Schlankere ZFK-Modelle sind oft in Teilkonzepte untergliedert.
4. *Transferierbares konzeptuelles Wissen:* ZFKs sind als konzeptuelles Wissen zu verstehen, das immer wieder in unterschiedlichen Fallbeispielen angewendet werden kann. Sie bilden eine "grammatikalische Wissensstruktur" (ebd., 26), die es prinzipiell ermöglicht, unendlich viele Anwendungsbereiche durch Verknüpfung von Grundstrukturen mit neuen Fallbeispielen – sprich: Vokabeln – zu erschließen. Die ZFKs müssen also so konzipiert werden, dass sie in der Themensequenz der Lehrpläne immer wieder relevant werden, was durch hinreichende Abstraktion und Zentralität

gewährleistet wird, oder aber auch durch ein sogenanntes Spiralcurriculum explizit institutionalisiert werden kann.

5. *Kumulativer Wissensaufbau:* Die wiederholte Anwendung der ZFKs anhand verschiedener Fallbeispiele führt schrittweise und vertiefend zu einem dichter vernetzten und tieferen Verständnis des jeweiligen Konzepts (ebd.).

2.3.3 Vergleich der neuen Fachlehrplänen für die Sekundarstufe I

Ein kritischer Blick in die neuen Fachlehrpläne der Sek I zeigt, wie die ZFKs in verschiedenen Fächern verstanden und umgesetzt werden. Auffallend ist dabei die fehlende Einheitlichkeit in Umfang und Abstraktionsniveau der Konzepte: Die Modelle (siehe Tabelle im Anhang 1) umfassen meist 3-5 Konzepte wie in Deutsch, Mathematik, Englisch, Chemie, Physik, Latein, Musik und Kunst, teilweise aber auch deutlich mehr wie bei den Fächern, in denen schon BK-Modelle für die Sek II etabliert waren: GW hat 8 ZFKs und GPB hat 3 übergeordnete ZFKs, die sich aber in 18 untergeordnete ZFK gliedern. Bei GW und Biologie sind die ZFKs für die Sek I noch einmal zusammengefasste bzw. gekürzte Versionen der BK-Modelle aus der Sek II, welche mit 13 und 8 BKs deutlich umfangreicher sind. Es gilt abzuwarten, wie die ZFKs bei der nächsten Erneuerung der Lehrpläne für die Sek II in der Breite umgesetzt werden.

Das Abstraktionsniveau der verschiedenen ZFK-Modelle ist unterschiedlich: Für Englisch wurden *Kommunikation und Wirkung, Bedeutung und Form, Kultur und Gesellschaft* als ZFKs formuliert. Die Modelle der anderen Sprachen überlappen stark. Auffallend ist, wie oft *Form, Struktur, Funktion, Wirkung, Gesellschaft* und ähnliche Begriffe in den verschiedenen Modellen auftauchen. Bei den meisten Fächern wird besonders die Bedeutung des jeweiligen Fachgebiets für das gesellschaftliche System untersucht. Somit ergeben sich viele Überlappungen zwischen den ZFK-Modellen. Aber bedarf es für ein ZFK nicht einer *Einzigartigkeit* für *ein* Fach, um als fachlich bzw. fachspezifisch zu gelten? Angesichts der anderen Fächern kann es für das UF Ethik keine Einzigartigkeit geben, weil in den UF Deutsch, Englisch, GPB, GW – und zunehmend auch in den Naturwissenschaften – genuin moralische Themen vorkommen. Allein bei GPB sind *Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität, Verteilung* Teilkonzepte im BK-Modell. Diese überlappende Interdisziplinarität ist didaktisch und politisch gewollt; umso schwieriger ist nun die klare Abtrennung ethischer Konzepte von denen der anderen Fächer. Dies spricht gegen das Verständnis von Fachspezifität als Einzigartigkeit und Exklusivität eines Konzepts für ein einziges Fach. Das hätte nämlich starke Implikationen für ZFK-Modelle: Dann wären viele ZFK-Modelle entweder leer oder mit solch

fachspezifischen Konzepten zu füllen, dass diese nicht mehr zentral genug wären, wie Pohl u.a. (2018) darlegen.

Fragwürdig ist, dass beim Fach Bewegung und Sport das ZFK *Sport und Sinn* formuliert wurde, sodass der Name des Faches selbst ein ZFK ist; selbiges beim Fach Bildung und Berufsorientierung, für welches das ZFK *Bildung und Beruf* formuliert wurde. Diese Selbstreferenzialität widerspricht der Konzeption der ZFKs als Strukturierung eines Faches durch die grundlegenden Prinzipien, die die Themen greifbarer machen. Des Weiteren kommt der Begriff Mensch sowohl im Sport-ZFK *Mensch und Bewegungswelt* als auch im Sport-ZFK *Mensch und Gesellschaft* vor. Bei drei ZFKs mit insgesamt nur sechs Begriffen ist es unverständlich, weshalb das Fach selbst darin vorkommt und ein Begriff sich doppelt.

Für das neue Fach Digitale Grundbildung gleicht das ZFK *Strukturen und Funktionen* einerseits der Biologie, andererseits behandeln die zwei übrigen ZFKs *Gesellschaftliche Wechselwirkungen durch den Einsatz digitaler Technologien* sowie *Interaktion in Form von Nutzung, Handlung und Subjektivierung* konkreter die Auswirkungen und Möglichkeiten der digitalen Technologie. Ebenfalls uneinheitlich wird das Gesamtprojekt der ZFKs durch die Anzahl an Worten: Während es hier bis zu acht Worte sind, wurden für Physik drei der fünf ZFKs als einzelnes Wort formuliert (Teilchen; Feld; Energie). Geeigneter, oder zumindest einheitlicher, wären hier Formulierungen wie *Digitalisierung und Gesellschaft* gewesen.

Zu stark abstrahiert für einen gewinnbringende Anwendung bei einem konkreten Phänomen hingegen erscheinen einige ZFKs: das Mathematik-ZFK *Zahlen und Maße* enthält zweifellos essenzielle Begriffe, aber es erscheint unschlüssig, wie Schüler:innen das ZFK sinnvoll auf ein neues Thema anwenden könnten. Selbstverständlich werden sie dort mit Zahlen konfrontiert. Sinnvoller wäre bspw. verschiedene Arten von Zahlen als ZFK zu wählen, sodass diese Differenzierung eingeübt wird. Für GPB werden die drei übergeordneten ZFK jeweils mit den untergeordneten ZFKs in Klammern angegeben:

(a) das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl), (b) Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte) sowie (c) Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung)“

Hier liegen die drei übergeordneten ZFKs auf gänzlich unterschiedlichen Ebenen: (c) umfasst gesellschaftliche Gegebenheiten, während (b) davon abstrahiert und deren Veränderung über

Zeit beleuchtet. Mit (a) kann zu beiden wiederum wissenschaftstheoretisch reflektiert werden. Somit liegt (a) auf einer Metaebene zu (b) und (c). Diese Zusammensetzung kam vermutlich durch die Grundkonstellation des Fachs als Geschichte *und* politische Bildung zustande, denn all das, was in den ZFKs abgebildet ist, fördert auch das Erreichen der fachlichen Bildungsziele. Die GPB-ZFKs unterscheiden sich in noch einem Aspekt von den übrigen ZFKs, weil sie schon mit den Operatoren *reflektieren*, *beachten* und *fokussieren* formuliert wurden.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die existierenden ZFK-Modelle in vielen Belangen uneinheitlich sind. Daher gibt es keine klare *Bauanleitung* für die Formulierung der Ethik-ZFKs. Wären alle anderen ZFK-Modelle einheitlich, wäre es ein didaktischer Mehrwert, auch die Ethik-ZFKs in exakt diesem Rahmen zu formulieren. Im Gegenteil scheinen sehr unterschiedliche Arten von ZFK-Modellen den rechtlichen Rahmenbedingungen zu entsprechen, sodass der Wahlfreiheit in der Entwicklung eines ZFK-Modells ein relativ großer Rahmen gesetzt ist.

2.3.4 Fachspezifische Herausforderungen für die ZFKs für den Ethikunterricht

Was Kapeller (2020) im Bezug auf den Biologieunterricht bemerkt, gilt auch für den Ethikunterricht: Dieser erscheint den Schüler:innen wohl wie ein Ansammlung von Themen ohne klaren roten Faden. Im Lehrplan tauchen unterschiedlichste Themen auf, deren einzige Gemeinsamkeit ist, dass es bei diesen Themen eine gewisse Relevanz für Schüler:innen und Gesellschaft gibt und dass Debatten über die moralische Bewertung geführt werden. Diese Relevanz besteht im Verständnis, in der Orientierungshilfe und der Verpflichtung in Bezug auf bestimmte Werte und Normen.

Die Entwicklung von ZFKs muss in die Struktur des jeweiligen Faches, seine “Praxis und Methodik, Methodologie, Metatheorie und Philosophie” (Fögele 2016, 16) eingebettet werden. In der Ethik birgt dies spezifische Herausforderungen, die sich aus der Eigenart des Faches ergeben: Da der Ethikunterricht die Philosophie als primäre Bezugswissenschaft hat, ist es weniger klar als bspw. für den Biologieunterricht, was genau als ZFK verstanden werden sollte. Die Philosophie umfasst neben der Ethik auch Gebiete der theoretischen Philosophie wie u.a. Metaphysik, Logik und Wissenschaftstheorie (Nida-Rümelin u.a. 2017b). Die Metatheorie der Ethik ist die Metaethik, die nach der Didaktikerin Anne Burkard (2017) so relevant für die Fächer Philosophie und Ethik ist, dass sie auch gelehrt werden sollte. Diese unterschiedlichen Subdisziplinen in eine gemeinsame Liste von ZFKs zu pressen, würde zu einer Inkohärenz der

Liste führen, was konzeptionell nicht zufriedenstellend wäre. Schwerer wiegt aber, dass es auch didaktisch ungünstig wäre, wenn es den Schüler:innen unnötig kompliziert vorkäme.

Eine der grundlegendsten Fragen der Metaethik ist die Frage nach der Möglichkeit von *Objektivität in der Ethik*: Ethik ist ein Fach, das sich vor allem mit normativen Fragen beschäftigt. Dies erfordert ZFKs, die nicht nur Fakten ordnen und erklären, sondern auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen moralischen Positionen unterstützen. Die Problematik ergibt sich daraus, dass das Feld der Ethik weiter vom Ideal einer objektiven Wahrheit entfernt ist als bspw. die Biologie, weil sich normative Aussagen, eben dadurch auszeichnen, dass sie nicht deskriptiv einen Tatbestand beschreiben, welcher sich empirisch untersuchen ließe. Es gibt auch metaethische Positionen, die die Möglichkeit von Wissen in der normativen Ethik gänzlich bestreiten (Burkard 2017). Kühberger ist Didaktiker für Geschichte und Politische Bildung: ein Fach, in welchem normative Positionen auch eine wichtige Rolle spielen. Im ZFK-Modell für GPB kommen die Konzepte *Macht*, *Verteilung* und *Diversität* vor. Er schreibt aber: "ZFK sind nicht als normative Setzungen zu verstehen" (Kühberger 2023, 29). Er vertritt die Position, dass die ZFKs nicht normativ werten sollten. Folgerichtig finden sich im ZFK-Modell von GPB auch keine Werte wie Gleichheit, Freiheit oder Sicherheit, die bspw. in einem Modell zur politischen Bildung vorkommen, an dem Kerstin Pohl (2020) mitgearbeitet hat. Das Problem daran ist, dass mit der Aufnahme von Werten in ein ZFK-Modell diese in den Augen der Schüler:innen mutmaßlich als moralisch korrekt festgelegt oder zumindest dargestellt werden. Das wäre unpassend für den Ethikunterricht, der nicht (nur) als Moralerziehung, sondern als Reflexion über die Moral konzipiert ist. Das ZFK-Modell für Ethik muss also mittels einer gewissen Neutralität Raum für die Pluralität ethischer Positionen zulassen, ohne andererseits wieder in einen Relativismus zu münden, wie in Kapitel 2.1.2 diskutiert wurde.

Abstraktionsniveau und Praxisbezug: Wie das ZFK *Zahlen und Maße* im UF Mathematik, einem anderen sehr abstrakten Fach zeigt, besteht für das UF Ethik die Gefahr, dass ZFKs zu abstrakt formuliert werden und somit ihren didaktischen Nutzen für die konkrete Unterrichtsgestaltung verlieren. Der Philosophie- und Ethikunterricht droht "beständig in schwindelnde Höhen der Abstraktion zu steigen und sich in gegenstandslosen Haarspaltereien zu verzetteln oder aber in unverbindliche Lebenskunde abzudriften und ziellos vor sich hin zu mäandern." (Guntermann 2020) Gerade für das UF Ethik bedeutet dies, eine Balance zwischen lebensweltlicher Relevanz (Stelzer 2017, 79ff.) und philosophischer Tiefe zu finden. Die Konzepte müssen zwar einerseits philosophisch fundiert sein, aber andererseits auch greifbar

genug sein, um im Unterricht handlungsleitend zu wirken und für Problemstellungen relevant zu sein, die Schüler:innen selbst entwickeln.

Umgang mit Präkonzepten und emotionaler Beteiligung: Schüler:innen bringen meist Präkonzepte und starke emotionale Einstellungen zu ethischen Themen mit. ZFKs müssen so gestaltet sein, dass sie eine sensible Auseinandersetzung zwischen skeptischer Ablehnung und dogmatischer oder relativistischer Bejahung gegenüber diesen Präkonzepten ermöglichen. Deshalb ist die Komponente der emotionalen Herausforderung (Crooks 2020) von *threshold concepts* im Ethikunterricht besonders relevant. Es erfordert jedoch ein hohes Maß an Feingefühl, um Ängste oder emotionale Blockaden der Lernenden zu vermeiden, wenn die Schüler:innen im UF Ethik Skepsis gegenüber den eigenen Annahmen entwickeln sollen.

Einheitlichkeit: Die im Vergleich der neuen Lehrpläne der Sek I festgestellte Uneinheitlichkeit der ZFK-Modelle in Umfang und Abstraktionsniveau stellt sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance dar. Einerseits fehlt eine klare Bauanleitung, die die Entwicklung für Ethik vereinfachen würde. Andererseits bietet dies einen großen Spielraum für die Entwicklung eines spezifisch auf Ethik zugeschnittenen Modells, das die Besonderheiten des Faches optimal abbildet, ohne sich an starren, für andere Fächer entwickelten Schemata orientieren zu müssen.

Verbindung von Konzepten und Prozeduren – spezifisch in der Ethik: Im Sinne des Modells des fachlichen Kerns dürfen die ZFKs im Ethikunterricht nicht isoliert konzipiert werden, sondern müssen eng mit den fachlichen Prozeduren, bspw. der Analyse von Argumenten verknüpft sein, um nicht zu rein theoretischen Konstrukten zu verkommen, sondern tatsächlich zur Entwicklung der fachlichen Handlungsfähigkeit beizutragen.

Philosophische Selbstreflexion: Eine weitere Eigenart der Fächer Ethik und Philosophie ist, dass die entwickelten ZFKs – “mehr als in anderen Disziplinen – in der Philosophie immer wieder neu hinterfragt werden” (Pohl u.a. 2018, 113) müssen, weil es eine philosophische Frage ist, was Philosophie und Ethik sind. Eine letztgültige Antwort ist deshalb nicht erwartbar. Burkard argumentiert, dass einige Konzepte “verhältnismäßig unstrittig als grundlegend für das fachliche Denken klassifiziert werden können, wie z. B. Argumentation und die Normativ-Deskriptiv-Unterscheidung.” (ebd.) Auf diese konkreten Vorschläge wird in späteren Kapiteln noch genauer eingegangen. Alles in allem erfordern diese fachspezifischen Herausforderungen einen besonders differenzierenden und iterativen Prozess bei der Formulierung der ZFKs für den Ethikunterricht.

2.3.5 Arbeitsdefinition der Zentralen Fachlichen Konzepte für den Ethikunterricht

Die vorausgehenden Kapitel 2.3.1 bis 2.3.4 haben die vielschichtigen Dimensionen und Kriterien von ZFKs beleuchtet. Von den offiziellen Lehrplanbestimmungen über die etymologische und psychologische Begriffsbestimmung von “Konzept” und fachdidaktischen Diskussionen über den *sweet spot* des Abstraktionsniveaus bis hin zum Abgleich mit den kürzlich eingeführten ZFKs in den Lehrplänen Sek I wurde deutlich, welche vielfältigen Anforderungen an derartige Konzepte geknüpft sind. Besonders relevant für die Ethik-ZFKs sind die Unterscheidung zwischen *disziplinenübergreifenden*, *fachspezifischen Basiserkenntniskonzepten* und *gegenstandsspezifischen Konzepten* von Pohl u.a. sowie die Unterscheidung von *methodologisch/epistemologischen*, *tiefenstrukturellen* und *thematischen Konzepten* von Greiner u.a. Das liegt daran, dass zur Wissenschaft der Ethik sowohl deskriptive Ethik und normative Ethik als auch Metaethik gehören (Pauer-Studer 2020, 14f). Somit ist die epistemologische Reflexion über die Erkenntnismöglichkeiten des Fachs elementarer Teil des Fachs selbst. Daneben wurden auch andere spezifische Herausforderungen im Ethikunterricht hervorgehoben, wie die dem Fach inhärente Normativität und empirische Unüberprüfbarkeit, die emotionale Brisanz der Herausforderung von Präkonzepten und das daraus abgeleitete Ideal von Neutralität in der Formulierung der ZFKs. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wird für die vorliegende Arbeit folgende Arbeitsdefinition der ZFKs für das UF Ethik formuliert, die aufgrund der diskutierten Fachspezifika über die fünf von Kühberger formulierten Kriterien hinausgehen müssen:

Zentrale Fachliche Konzepte sind *abstrakte*, aber *greifbare Denkfiguren*, die so formuliert sind, dass sie begrifflich sowohl an *Präkonzepte* der Schüler:innen anknüpfen als auch zum Umgang mit *fachwissenschaftlichen Begriffen* anregen. Diese sind zwar für das Fach *zentral*, müssen jedoch *nicht exklusiv* für dieses Fach *zentral* sein. ZFKs dienen als *strukturbildende rote Fäden*, die die *Vielzahl der Themen verknüpfen*, um die *Komplexität* des Fachs in der Anwendung auf *konkrete Problemstellungen* zu *reduzieren*. So wird ein *vernetztes, kumulatives Lernen* der Schüler:innen ermöglicht. Diese *Habitualisierung* des Denkens mit den wiederkehrenden ZFKs ermöglicht es, auch nach der Schulzeit mit der Anwendung der ZFKs an gesellschaftlichen Diskursen *fundierte* zu *partizipieren*. Die *Anzahl* der ZFKs im Modell ist so *sparsam* wie möglich, aber so *umfassend* wie nötig, um immer noch die zentralen Konzepte des jeweiligen Fachs zu repräsentieren und so ein ausreichendes Maß an *Erschließungsgrad des Fachs* und

Erklärungsmacht zu gewährleisten. Die ZFKs korrespondieren mit den jeweiligen *Eigenheiten des Fachs*, bspw. seiner Aufgliederung in Fachdisziplinen.

Auf das UF Ethik konkretisiert bedeutet dies, dass das Verhältnis von Moral und Ethik bzw. das Verhältnis von deskriptiver Ethik, normativer Ethik und Metaethik im ZFK-Modell veranschaulicht wird. Mit den ZFKs *darf nicht schon festgelegt bzw. suggeriert* werden, was als *moralisch korrekt* zu gelten hat. Die ZFKs fördern die Schüler:innen aber dennoch darin, ethische *Problemstellungen* zu verstehen und zu behandeln, indem sie diese unter *unterschiedlichen Aspekten betrachten*. Idealerweise entwickeln sie so *eigenständig begründete Positionen*, sodass das ZFK-Modell im UF Ethik über die *Organisation* von *fachwissenschaftlichen Begriffen* dazu beiträgt, dass die *Urteilskompetenz* gefördert wird.

Diese Arbeitsdefinition lässt sich auf folgende Kriterien reduzieren, wovon drei die einzelnen ZFKs und drei weitere das Gesamtmodell, also das *Modell des fachlichen Kerns der Ethik* (MFK-E) betreffen:

- 1) Ein ZFK hat ein mittleres Abstraktionsniveau, sodass es sowohl für alltagssprachliche Präkonzepte als auch für Fachdiskurse der Ethik anschlussfähig ist.
- 2) Ein ZFK stellt einen zentralen *roten Faden* für fachspezifische Problemstellungen aus den Themen im Ethik-Lehrplan dar.
- 3) Ein ZFK ist selbst kein moralischer Wert, sondern ein ethisches Begriffswerkzeug, bzw. *Denkzeug*.

Die für Kriterium 1) relevanten Studien über Präkonzepte und Alltagsvorstellungen im UF Ethik können durch moralpsychologische und soziologische Untersuchungen ergänzt werden, weil auch dort häufig für den Ethikunterricht relevante Aussagen in Alltagssprache abgefragt werden. Fachdiskurse bilden sich im Kanon der Ethik ab, welcher sich in systematisierender Sekundärliteratur abbildet wie bspw. in Handbüchern zu Ethik und Philosophiegeschichten. Wichtig ist hier, dass die ZFKs in einer Vielzahl von ethischen Positionen vorkommen und mehr oder weniger unabhängig von einer Positionierung auf eine beispielhafte Problemstellung angewendet werden können.

Die Zentralität und Fachspezifität für Kriterium 2) werden in dieser Arbeit vor allem Lehrplan-immanent begründet. Es wäre umgekehrt auch ein Ansatz denkbar, die gesamte

philosophische Ethik auf ZFKs zu reduzieren und daraus dann einen Ethik-Lehrplan zu konstruieren. Da das den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde, muss der Anspruch genügen, ZFKs für den aktuellen Lehrplan zu bewerten. Kriterium 3) lässt sich auch ohne konkrete Bezüge zur Literatur beantworten.

In dieser Arbeit wird Roews Argumentation (Kapitel 2.1.2) gefolgt, dass sich der Ethikunterricht im Paradigma des Kritischen Rationalismus bewegen sollte. Um dieses methodische Ziel zu erreichen, hilft ein umfassendes *Modell des fachlichen Kerns der Ethik* (MFK-E), in dem auch Metaethik und die Methoden integriert werden. Auf das Gesamtmodell der ZFKs für das UF Ethik sind dann folgende Kriterien anzuwenden:

- 4) Das ZFK-Modell spiegelt das Verhältnis von Moral und Ethik bzw. das Verhältnis von deskriptiver Ethik, normativer Ethik und Metaethik wider.
- 5) Das ZFK-Modell ist so sparsam wie möglich, aber so erklärungs mächtig wie nötig.
- 6) Das ZFK-Modell fördert durch seine kohärente und komplementäre Struktur die Urteilskompetenz.

Die Herausforderung bei der Formulierung konkreter ZFKs für den Ethikunterricht besteht darin, diese Kriterien in einem kohärenten und funktionalen Modell zu vereinen. Ein unzusammenhängendes oder sogar widersprüchliches ZFK-Modell wäre für die Schüler:innen eher eine Hürde als eine Stütze.

Angesichts der im Vergleich der Sek I Lehrpläne festgestellten Uneinheitlichkeit, bietet der offenbar mögliche Spielraum in der Entwicklung eine Chance, ein Modell zu entwickeln, das optimal auf die Eigenheiten des Faches zugeschnitten wird und so in Bezug auf die Lehrziele des UFs Ethik nützlich ist. Letztlich können einige dieser Kriterien für potenzielle ZFK-Kandidaten *a priori* nicht abschließend beurteilt werden, was die Relevanz einer empirischen Evaluation in der schulischen Praxis unterstreicht: Nachhaltiges Lernen lässt sich nur *a posteriori* mit longitudinalen Experimenten überprüfen, welche im Schulkontext aber kaum unter Ausschluss anderer Variablen durchführbar sind. Zunächst werden jedoch die erarbeiteten Kriterien in der kritischen Prüfung des aktuellen ZFK-Modell im Ethik-Lehrplan angewendet.

3 Kritische Prüfung der aktuellen Lehrpläne

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Annahme, dass die ZFKs des aktuellen Ethik-Lehrplans das Potenzial dieses Ansatzes nicht gut genug ausschöpfen und deshalb überarbeitet und weiterentwickelt werden sollten. Um diese Annahme zu belegen, wird in diesem Kapitel nun das aktuelle ZFK-Modell kritisch geprüft. Dabei wird aber auch das Positive am aktuellen Modell hervorgehoben: Bei einer kritischen Prüfung sollte der Fokus nicht ausschließlich auf das Negative gerichtet werden. Die ZFKs werden nicht nur über den Titel beurteilt, sondern es wird auch auf die weiteren Erklärungen eingegangen. Dies erfolgt in den Unterkapiteln 3.2.1 bis 3.2.6, in denen die drei aktuellen ZFKs sukzessive auf die sechs Kriterien von ZFKs geprüft werden:

- **[ZFK 1] Die Lebenswirklichkeit der Einzelnen – personale Perspektive:** Hier wird die Frage nach der Bedeutung des jeweiligen Themas für ein gutes und gelingendes Leben der Einzelnen gestellt. Dafür wird an die Alltagserfahrungen und existenziellen Grunderfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft.
- **[ZFK 2] Das Zusammenleben in der Gesellschaft – gesellschaftliche Perspektive:** Aus dieser Perspektive wird das jeweilige Thema im Hinblick auf das Zusammenleben von lokalen bis hin zu globalen Kontexten betrachtet. Dabei wird auf die verschiedenen kulturellen, sozialen, ökonomischen und religiösen Hintergründe und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen.
- **[ZFK 3] Wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen – ideengeschichtliche Perspektive:** Aus dieser Perspektive wird das jeweilige Thema im Hinblick auf das moralisch Gute und Gerechte im Lichte maßgeblicher ethischer Positionen und Begriffe sowie unter Bezugnahme auf kulturelle und religiöse Traditionen betrachtet und reflektiert. (BMBWF 2024a)

Es lässt sich kein öffentlicher Diskurs oder fachdidaktische Literatur finden, die die Formulierung dieser spezifischen ZFKs für den Ethikunterricht begründet. Vermutlich wurde das ZFK-Modell aus dem hessischen Lehrplan für Ethik in der Sek I übernommen (HKMB 2021), da auch das Kompetenzmodell des hessischen Lehrplans übernommen wurde. Die fachdidaktische Methodik dieses ZFK-Modells besteht darin, dass ethische Themen systematisch auf das eigene Leben, das Zusammenleben in der Gesellschaft und die Ideengeschichte bezogen werden. Laut des Ethik-Lehrplans ist es Aufgabe der Lehrperson, „Kompetenzbeschreibungen, Anwendungsbereiche und zentrale fachliche Konzepte zu verknüpfen.“ (BMBWF 2024a). Es wird ergänzt, dass „für die Lebensgestaltung relevante

Problemfragen aus drei Perspektiven betrachtet werden, die einander ergänzen und durchdringen.” (BMBWF 2024a)

Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen und insbesondere der in Kapitel 2.3.5 entwickelten Arbeitsdefinition mitsamt Kriterien, gilt es das aktuelle ZFK-Modell im Fach Ethik auf die sechs Kriterien hin zu überprüfen. Zur Vereinfachung werden die aktuellen ZFKs dabei als ZFK 1, 2 bzw. 3 bezeichnet.

3.2 Erfüllt das aktuelle ZFK-Modell die Kriterien an ZFKs?

3.2.1 Mittleres Abstraktionsniveau und Anschluss an Präkonzepte und Fachdiskurse

Kriterium 1) Ein ZFK hat ein mittleres Abstraktionsniveau, sodass es sowohl für alltagssprachliche Präkonzepte als auch für Fachdiskurse der Ethik anschlussfähig ist.

ZFK 1 knüpft eindeutig an Präkonzepte und Alltagserfahrungen an. Die Abstraktion ist hier eher niedrig, was die Anschlussfähigkeit erleichtert, aber die fachwissenschaftliche Durchdringung erschwert: Die Brücke zu tiefergehenden fachwissenschaftlichen Diskursen der Ethik (bspw. Tugendethik oder individuelle Autonomie) ist in der Formulierung nicht explizit angelegt. In der Erläuterung zu ZFK 1 wird auf das “gute und gelingende Leben der Einzelnen” als abstraktes Konzept fokussiert.

Ähnlicherweise ist auch ZFK 2 unmittelbar an alltagssprachliche soziologische Präkonzepte ("Zusammenleben", "Gesellschaft") gekoppelt. Die “kulturellen, sozialen, ökonomischen und religiösen Hintergründe” aus der Erläuterung zu ZFK 2 haben einen sinnvollen Abstraktionsgrad und bringen die Bezugswissenschaften des UF Ethik in die ZFKs ein.

ZFK 3, die "ideengeschichtliche Perspektive" bringt explizit fachwissenschaftliche Diskurse ins Spiel. Die Formulierung verknüpft eingängliche Begriffe, sodass simpel ausgedrückt wird, wie philosophische Traditionen unser Denken prägen. Allerdings ist das ZFK und die Erläuterung über “das moralisch Gute und Gerechte” so allgemein, dass damit lediglich die ohnehin naheliegende Beschäftigung mit einflussreichen Theorien festgeschrieben wird, aber den Schüler:innen keine nützlichen Denkzeuge bereitgestellt werden, was bei Kriterium 3) auch wieder aufgegriffen wird.

Insgesamt zeigt sich eine Uneinheitlichkeit im Abstraktionsniveau zwischen den ZFKs. Das aktuelle ZFK-Modell ist also keine Liste an ebenbürtigen Konzepten, sondern ein Netzwerk dreier sich gegenseitig bedingenden Aspekte. Kriterium 1) wird also weniger gut erfüllt.

3.3.2 Roter Faden zur Strukturierung von Themen

Kriterium 2) Ein ZFK stellt einen zentralen roten Faden für fachspezifische Problemstellungen aus den Themen im Ethik-Lehrplan dar.

Indem die drei ZFKs eine systematische Herangehensweise an ethische Problemstellungen ermöglichen (Bezug zum Individuum, zur Gesellschaft, zur Tradition/Theorie), haben sie das Potenzial, als "rote Fäden" zu dienen. Sie können dazu beitragen, die Komplexität eines Themas zu reduzieren, indem sie definierte Betrachtungsweisen vorgeben, die potenziell bei allen Themenfeldern wiederkehren. Die drei ZFKs schaffen jeweils, aber auch gemeinsam, eine strukturierende Ordnung, die Problemstellungen aus drei Sichtweisen beleuchten lässt. Es ergibt sich bspw. eine gemeinsame Schnittmenge zwischen den ZFKs 2 und 3: Kulturelle und religiöse Traditionen sind sowohl Gegenstand der ideengeschichtlichen Betrachtung als auch Teil der Hintergründe und Erfahrungen der Schüler:innen, weil die philosophische(n) Ideengeschichte(n) und kulturspezifischen Selbstverständlichkeiten sich gegenseitig bedingen (Baggini 2018, 15). Diese Verbindungen zwischen der Kultur und den prägenden religiösen und ethischen Überzeugungen aufzudecken, kann die Schüler:innen sehr herausfordern – im guten wie im schlechten Sinne: Sie können orientierende Gewissheiten zerstören, aber auch ein ganz neues Verständnis der Welt und ggf. Befreiung der eigenen Lebenswirklichkeit von einschränkenden Normen fördern.

Die ZFKs 1 und 2 stellen insofern rote Fäden durch das Fach dar, als dass sich bei allen Themen (bspw. Umweltschutz, Sterbehilfe) im Ethik-Lehrplan die Frage nach der Bedeutung für das eigene Leben stellen lässt und auch, wie das Thema das Zusammenleben betrifft und welche moralischen Forderungen an einander daraus erwachsen. ZFK 3 ist insofern spezifisch für Ethik und Philosophie, als dass normative Positionen, bspw. zur Gerechtigkeit oder zum guten Leben, nicht so überholt sind wie die meisten *naturwissenschaftlichen* Erklärungen es sind, die 2500 Jahre alt sind: Viele haben sich durch empirische Forschung widerlegen oder erweitern lassen, wohingegen viele normative Prinzipien schon in der Antike formuliert wurden und – laut Universalisten – damals genauso wie heute gelten. In Ethik (und Philosophie) lohnt

sich deshalb vermutlich wie in keinem anderen Fach – außer GPB selbst – die Befassung mit der Ideengeschichte. Alles in Allem wird Kriterium 2) also größtenteils erfüllt.

3.2.3 Kein moralischer Wert, sondern Begriffswerkzeug

Kriterium 3) Ein ZFK ist selbst kein moralischer Wert, sondern ein ethisches Begriffswerkzeug, bzw. Denkzeug.

Die ZFKs "Lebenswirklichkeit", "Zusammenleben" und "Leitvorstellungen" sind passenderweise nicht als moralische Werte formuliert. Als *Perspektiven* entsprechen sie grundsätzlich dem Charakter eines Begriffswerkzeugs. Sie geben einen Rahmen vor, *wie* über ein ethisches Problem nachgedacht werden kann, nicht *was* gedacht werden soll. Somit legen sie nicht fest, was moralisch korrekt sei. Allerdings liefern sie kaum ethische Fachbegriffe wie *Pflicht, Verantwortung, Nutzen* etc. Gerade ZFK 3 eignet sich gar nicht als Begriffswerkzeug, weil die Verknüpfung eines Themas mit der Ideengeschichte eher ein Unterrichtsprinzip darstellt und keinen Begriff, mit dem sich plötzlich eine ethische Problemstellung verstehen lässt. Insgesamt hat dieses Modell also den Nachteil, dass Schüler:innen nur eine sehr geringe Anzahl an Begriffen zum Verstehen und zum ethischen Argumentieren aufbereitet werden. Kriterium 3) wird also nur zur Hälfte erfüllt.

3.2.4 Verhältnis von Moral, normativer, deskriptiver und Metaethik

Kriterium 4) Das ZFK-Modell spiegelt das Verhältnis von Moral und Ethik bzw. das Verhältnis von deskriptiver Ethik, normativer Ethik und Metaethik wider.

Mit dem Modell ließe sich gelebte gängige Moral in individueller Lebenswirklichkeit im Zusammenleben veranschaulichen. Ethik, im Sinne der Reflexion über Moral, findet in fast jedem Rückgriff auf die Ideengeschichte statt. Das Verhältnis von Moral und Ethik ist allerdings nicht explizit im Modell formuliert. Mit den ZFKs 1 und 2 ließe sich die *deskriptive Ethik* zwar verankern, wenn die persönliche Lebensführung und das Zusammenleben auf beschreibende Weise in Bezug zum Thema gesetzt werden. Die Schüler:innen werden solche lebensweltbezogenen Wertvorstellungen vermutlich auch meist *normativ* verteidigen, weil sie *close to home* sind: sie (be-)treffen persönliche Gewissheiten und Identitäten. Kritik an persönlichen Wertvorstellungen und gelebten Praktiken kann schnell als persönlicher Angriff

interpretiert werden und emotional aufwühlen. Insofern bedarf es einer explizit deskriptiven Annäherung an subjektive Wertvorstellungen, was in diesem Modell fehlt.

Was sogar völlig fehlt, ist eine explizite Verankerung der *Metaethik*. Die epistemologische Reflexion über die Erkenntnismöglichkeiten des Faches, die Natur moralischer Urteile oder die Begründung ethischer Aussagen ist in den drei ZFKs höchstens marginal in der ideengeschichtlichen Perspektive abgebildet, wenn dabei auch die Begründungsmethoden von Sokrates, Kant, Rawls etc. behandelt werden. Dies ist ein signifikanter Mangel, da die Metaethik als elementarer Bestandteil der Wissenschaft der Ethik zu betrachten ist (Burkard 2017). Aufgrund der fehlenden expliziten Nennung der zentralen Gliederung des Fachs in deskriptive Ethik, normative Ethik und Metaethik wird das Kriterium 4) nicht erfüllt.

3.2.5 Erklärungsmacht und Sparsamkeit

Kriterium 5) Das ZFK-Modell ist so sparsam wie möglich, aber so erklärungs mächtig wie nötig.

Durch die Reduktion auf drei Elemente ist das Teilkriterium der Sparsamkeit in einem hohen Maße erfüllt, jedoch ist die Erklärungsmacht begrenzt: Auch wenn die drei Perspektiven sicherlich verschiedene Aspekte ethischer Problemstellungen beleuchten können, sind bei Weitem nicht genügend zentrale Begriffe des Fachs repräsentiert. Es fehlen Konzepte, die für ein tiefgehendes Verständnis ethischer Problemlagen unerlässlich sind. Auch fehlt eine explizite Gliederung in Teilkonzepte, wie sie in anderen Fächern wie Biologie und GPB existiert, was die Erklärungsmacht bei einem so sparsamen Modell einschränkt. ZFK 1 hat zwar auf den ersten Blick den Vorteil, dass damit der fachdidaktische Grundsatz des Lebensweltbezugs (BMBWF 2024a), und somit allgemeiner der Schülerorientierung (Kriesel & Roew 2017, 209), in den ZFKs verankert wird. Andererseits ist es dann auch nicht viel mehr, als das Unterrichtsprinzip der Lebensweltorientierung schon vorgibt. Somit ist es unklar, weshalb dies ein ganzes Ethik-ZFK von lediglich drei in Summe einnehmen sollte. Kriterium 5) ist daher nicht erfüllt, weil das ZFK-Modell so sparsam und abstrakt ist, dass es die nötige Erklärungsmacht in explizit angegebenen Konzepten nicht aufweist.

3.2.6 Förderung der Urteilskompetenz

Kriterium 6) Das ZFK-Modell fördert durch seine kohärente und komplementäre Struktur die Urteilskompetenz.

Die drei ZFKs können Schüler:innen dazu anleiten, vielschichtig zu denken. Das Modell fördert so die Urteilskompetenz, indem es verschiedene Blickwinkel auf ethische Problemstellungen ermöglicht. Die Schüler:innen werden angeregt, ein Thema aus persönlicher, gesellschaftlicher und ideengeschichtlicher Sicht zu betrachten, was zu einer Multiperspektivität beitragen kann. Ohne konkrete Begriffe wie *Pflicht*, *Verantwortung*, *Nutzen* etc. fehlt allerdings das Repertoire an Begriffen, um differenziert zu urteilen: Urteilskompetenz braucht mehr als Perspektiven – sie braucht Denkzeuge. Die fehlende explizite Verankerung der Metaethik wirkt sich auch auf die Förderung der Urteilskompetenz aus. Eine robuste Urteilskompetenz erfordert nicht nur die Betrachtung verschiedener Perspektiven, sondern auch die Fähigkeit zur kritischen Prüfung von Argumenten, zur Begründung von Positionen und zur Reflexion über die Natur ethischer Aussagen selbst. Burkard hat „Argumentation“ und die „Normativ-Deskriptiv-Unterscheidung“ (Pohl u.a. 2018) im Artikel zu den Basiserkenntniskonzepten für Philosophie formuliert, welche in das Modell eingearbeitet sein müssten, um dem Fachcharakter der Ethik als philosophischer Disziplin eher gerecht zu werden. Diese Konzepte sind gar nicht im aktuellen ZFK-Modell enthalten, obwohl sie für die Urteilsbildung von zentraler Bedeutung sind. Auch bzgl. Kriterium 6) ließe sich das ZFK-Modell somit noch deutlich verbessern.

3.2.7 Fazit: Die Gesamtbeurteilung

Das aktuelle ZFK-Modell des Ethik-Lehrplans bietet durch seine Fokussierung auf personale, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Aspekte einen Ansatz zur Strukturierung ethischer Themen. Es ist positiv hervorzuheben, dass es nicht normativ vorschreibt, was moralisch korrekt ist, und den Schüler:innen verschiedene Betrachtungsweisen anbietet.

Allerdings zeigen sich signifikante Schwächen im Hinblick auf die in Kapitel 2.3.5 entwickelten Kriterien: Gravierend ist das weitgehende Fehlen einer expliziten Verankerung metaethischer Konzepte, die für ein umfassendes Verständnis der Ethik als Wissenschaft und für die Entwicklung einer robusten Urteilskompetenz unerlässlich sind. Die Erklärungsmacht des Modells ist bei nur drei ZFKs begrenzt und die Kohärenz könnte durch ein einheitlicheres Abstraktionsniveau verbessert werden. Es stellt sich also heraus, dass zwar die einzelnen ZFKs die Kriterien 1), 2) und 3) mehr oder weniger erfüllen, das Gesamtmodell aber fachlich zu unspezifisch ist und zu wenig Erklärungsmacht aufweist, um den Kriterien für ein ZFK-Modell

für das UF Ethik zu entsprechen. Es ordnet, aber liefert zu wenig Denkzeuge. Dies bestärkt die Notwendigkeit einer Überarbeitung und Weiterentwicklung des ZFK-Modells für das UF Ethik, um dessen Potenzial für die Unterrichtsstrukturierung im Sinne der Lehrziele des Faches besser auszuschöpfen. Aber auch wenn man versucht *das Rad neu zu erfinden*, muss und sollte man *das Kind nicht mit dem Bade ausschütten*: Die vorteilhaften Anteile des ZFK-Modells können bei der Entwicklung eines neuen Modells übernommen werden.

3.3 ZFKs für Ethik im internationalen Vergleich?

Nach der kritischen Analyse des aktuellen ZFK-Modells (Kapitel 3.2) stellt sich die Frage, wie ein verbessertes Modell konzipiert werden könnte. Ein naheliegender Weg wäre der Blick über den österreichischen Tellerrand, um international nach *Best-Practice*-Beispielen für die Formulierung von ZFKs im Ethikunterricht zu recherchieren und daraus mögliche Ansätze abzuleiten. Allerdings zeigt die Recherche schnell, dass ein direkter internationaler Vergleich im Bereich der Ethik mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist: In vielen Ländern existiert Ethik nicht als eigenständiges Fach, sondern ist in andere Disziplinen wie Philosophie, Staatsbürgerkunde, Sozialkunde oder Religion integriert. Diese Heterogenität findet sich auch in den Lehrplänen, Bildungsphilosophien und historischen Kontexten. Im hessischen Ethik-Lehrplan werden acht *Rahmenthemen* „Freiheit, Gewissen, Gerechtigkeit, Würde des Menschen und Wahrhaftigkeit“ sowie „Liebe, Religion, Menschenbilder, Wahrheit und Erkenntnis“ (HMKB 2010) aufgelistet. Erstere sind „spezifisch ethische Gegenstandsbereiche“ (ebd.), während letztere mit dem Bereich des Ethischen verwandt sind. Im bayerischen Lehrplan finden sich die *ethischen Leitbegriffe* „Werte, Normen, Moral und Sinn“ sowie die zentralen Gegenstandsbereiche „Menschsein, Zusammenleben, Religion und Kultur, die moderne Welt“ (ISB 2023). Diese beiden Modelle eignen sich angesichts von Einbeziehen von normativen Werten bzw. geringer Erklärungsmacht nicht für ein einfaches Übernehmen. Aufgrund der Differenzen in den Fachstrukturen und didaktischen Ansätzen eignen sich auch keine anderen Modelle zum Übernehmen für das Ethik-ZFK-Modell. Somit ist die Hauptaufgabe dieser Arbeit festgelegt: Angesichts der identifizierten Schwächen des bestehenden österreichischen Modells und des bisherigen Mangels an umfassenderen Konzept-Modellen für Philosophie oder Ethik ist es erforderlich, eigenständig ein alternatives, auf die spezifischen Anforderungen des Ethikunterrichts zugeschnittenes ZFK-Modell vorzuschlagen.

4 Methodik für die Entwicklung des Modells des fachlichen Kerns der Ethik

Basierend auf der kritischen Prüfung des bestehenden Modells (Kapitel 3.2) wird hier ein eigenständiger, auf die spezifischen Anforderungen des österreichischen Ethikunterrichts zugeschnittener Vorschlag entwickelt.

4.1 Modell des Fachlichen Kerns: Struktur und deren Begründung

Um ein umfassenderes und didaktisch wirksameres Modell des fachlichen Kerns (MFK) für das UF Ethik zu entwickeln, wird ein *dreigliedriger Ansatz* vorgeschlagen, der verschiedene Ebenen ethischen Denkens abbildet: Das ZFK-Modell wird gemäß der Salzburger Konzeption mit zentralen fachlichen Prozeduren bzw. Verfahren (ZFPs) kombiniert. Zusätzlich braucht es aber eine Ebene, die eine Vielzahl an moralischen Werten abbildet: Die Landkarte/Liste der moralischen Wertvorstellungen (LMW). Im Sinne der Übersichtlichkeit wird das vorgeschlagene Modell vor der genaueren Erläuterung der Teile kurz zusammengefasst und mit Abb. 4 veranschaulicht: Im *Modell des fachlichen Kerns der Ethik* (MFK-E) wird der *fachliche Kern*, also die *zentralen fachlichen Konzepte* (ZFKs) und die *zentralen fachlichen Prozeduren* (ZFPs), mit der *Landkarte der moralischen Wertvorstellungen* (LMW) ergänzt. Die von Burkard vorgeschlagenen *Basiserkenntniskonzepte* (BEKs) dienen als Gütekriterien bei der Prüfung von Argumenten, also einer ZFP.

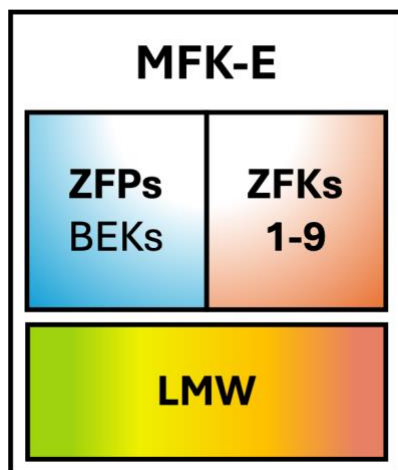


Abbildung 4: Vorgeschlagen wird ein MFK-E, das neben den ZFKs auch die LMW und ZFPs umfasst, wobei letztere wiederum mit den BEKs korrespondieren.

4.1.1 Warum nicht einfach nur eine Liste an ZFKs?

Bei der Zusammenstellung der ZFKs gibt es zunächst zwei Optionen: *Erstens* könnte man auf der Ebene moralischer Werte bzw. Wertvorstellungen operieren oder man könnte diese *zweitens* ausklammern und die ZFKs auf einer abstrakteren Ebene ansiedeln. Es wäre auch noch eine

dritte Option denkbar: eine Kombination aus *erstens* und *zweitens*, also normativen und nicht-normativen Konzepten. Dies wird aber verworfen, weil Kohärenz als Kriterium für eine ZFK-Liste erarbeitet wurde. Ließe man sich auf die *erste* Option ein, könnten beispielsweise Wertvorstellungen aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) oder der Verfassung eines Landes extrahiert werden. Wie in Kapitel 2.3.4 erläutert, wäre es jedoch zu suggestiv für den Ethikunterricht als Ort der freien Reflexion, aus der Vielzahl der in einer pluralistischen Gesellschaft vorkommenden Werte einige herauszugreifen und als *die zentralen Werte* darzustellen. Um im Sinne des Kontroversitätsgebots also keine normativen Vorgaben bezüglich der wichtigsten oder korrekten Werte zu machen, wird hier die *zweite Option* gewählt.

Es wäre aber absurd, ein MFK-E zu entwickeln, indem moralische Werte wie *Gerechtigkeit, Solidarität, Respekt, Loyalität, Ehrlichkeit* oder *Hilfsbereitschaft* gar nicht mitbedacht wären, weil die Reflexion über Moral das Kerngeschäft der Ethik ist. Hier erweist sich die Integration der deskriptiven Ethik von Vorteil: Das Ausklammern bei der *zweiten Option* kann so vollzogen werden, dass Werte nicht gänzlich außer Acht gelassen werden, sondern dass sie deskriptiv im MFK-E verankert werden. Dies knüpft an die *Conceptual Change* Theorie an, die die Relevanz der bestehenden Schülervorstellungen hervorhebt: Mithilfe der LMW (s. Anhang 3) können Schüler:innen ihre Intuitionen auf den Punkt bringen, sodass die Lehrperson ein präziseres Bild von den Wertvorstellungen der Schüler:innen bekommt und sie so besser zur Reflexion herausfordern kann – beispielsweise als *Advocatus Diaboli*, der aus Prinzip die gegenteilige Position vertritt. Außerdem können oberflächliche Scheindiskussionen vermieden werden, indem Konflikte in Diskussionen präziser mit Werten benannt werden. Die Werte werden auf der LMW aber zunächst nur deskriptiv dargestellt, sodass die Legitimität der einzelnen Werte nicht vorausgesetzt wird, sondern im Unterricht verhandelt werden kann. Doch wie kann die Metaethik im MFK-E integriert werden?

Nach Burkard (Pohl u.a. 2018) ist die *Normativ-Deskriptiv-Unterscheidung* unstrittige Kandidaten für die Ethik-ZFKs. Es lässt sich – analog zu Dobzhanskys Aussage für die Biologie – für die Ethik formulieren: *Nichts in der Ethik ergibt Sinn ohne das Konzept der Normativität.* Im Gegensatz zu BKs in Naturwissenschaften wie Biologie, die Phänomene erklären, geht es in der Ethik primär nicht nur um die Erklärung von Handlungsgründen und Wertvorstellungen, sondern um deren Bewertung bzw. Beurteilung: die normative Ethik. Während der moderne Biologieunterricht zunehmend auch den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess thematisiert, ist diese Metaebene zum Fachwissen nicht in den Basiskonzepten repräsentiert. Angesichts des

Zustands der Biologie als etablierter empirischer Wissenschaft mit bewährten Grundlagen herrscht dort aber auch ein größerer Konsens über die Erkenntnisgewinnung. In der Ethik hingegen steht ein solcher wissenschaftlicher Durchbruch noch aus und wird von einigen metaethischen Theorien (Relativismus, Subjektivismus, Emotivismus, Skeptizismus, Nihilismus) sogar für unmöglich gehalten (Burkard 2017). Aufgrund des *student relativism* sollte die Metaethik unbedingt stärker im Unterricht verankert und damit auch in den Lehrplan aufgenommen werden. Gerade weil die vermittelten Inhalte im Ethikunterricht von vielen Schüler:innen oft als beliebige, subjektive Meinungen abgetan werden, bedarf es einer stärkeren Integration von metaethischen Inhalten und Beurteilungsverfahren. Um dies flächendeckend zu gewährleisten, ist eine entsprechende Verankerung im Lehrplan notwendig – wenn auch vermutlich nicht hinreichend. Denkbar wäre ein *Metaethik* als eigenes ZFK aufzunehmen, aber dies wäre zu abstrakt, weil sich dies nicht direkt anwenden lässt.

Hier wird ein Ansatz vorgeschlagen, die zentralen fachlichen Prozeduren (ZFPs) im Sinne des Kritischen Rationalismus auf die Prüfung von Argumenten auszurichten. Gütekriterien von Argumenten (engl. *quality criteria*) auf eine vorliegende Argumentation anzuwenden und deren Qualität zu prüfen, fördert den analytischen Aspekt der Urteilskompetenz. Diese Gütekriterien könnten als Liste von Basiserkenntniskonzepten (BEKs) formuliert werden, was konzeptuell eine Abwandlung von Burkards Ansatz der BEKs bedeuten würde, weil sie nicht mit den ZFKs gleichgesetzt werden: Die BEKs (*second-order concepts*) stünden dann auf einer Metaebene zu den ZFKs (*first-order concepts*). Die als BEKs formulierten Gütekriterien entstammen der Argumentationstheorie. Diese ist ein methodischer Ansatz zur Gewinnung von Erkenntnissen in der Ethik. Damit basiert sie auf metaethischen und epistemologischen Reflexionen.

Wie bereits zitiert, betont Fögele (2016, 16), dass die ZFKs in die Struktur des jeweiligen Faches, seine “Praxis und Methodik, Methodologie, Metatheorie und Philosophie” einzubetten sind. Greiner u.a. (2023, 149) unterscheiden zwischen *thematischen*, *tiefenstrukturellen* und *methodologisch/epistemologischen* Konzepten. Diese Gliederung dient als Basis für das vorgeschlagene MFK-E, welches auch der Gliederung der Ethik als Wissenschaft in deskriptive, normative und Metaethik entspricht: Die LMW dient *thematisch* dazu, im Sinne der deskriptiven Ethik die Betrachtung von unterschiedlichen Wertvorstellungen im Unterricht zu institutionalisieren. Die *tiefenstrukturellen* ZFKs helfen dabei, die unterschiedlichen ethischen Theorien in ihren Kernideen zu begreifen und Fallbeispiele damit zu diskutieren. *Epistemologische* Grundlagen aus der Metaethik können dann mit den BEKs als *Methode* angewendet werden, wenn eine konkrete normative Position so stark in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, dass eine detaillierte Auseinandersetzung sinnvoll erscheint. Bspw.

ließen sich Plakate erstellen, die – einmal im Klassenraum aufgehängt – prinzipiell in jeder Ethikstunde zum Reflektieren normativer Behauptungen, vorgestellter Positionen oder ganzer ethischer Theorien verwendet werden könnten. Darüber hinaus könnten die Schüler:innen die BEKs dann auch benutzen, um in anderen Fächern normative Positionen zu beurteilen. Denn idealerweise habitualisieren die Schüler:innen im UF Ethik die Denkbewegungen, wie das in Kapitel 4.4 erläuterte Überlegungsgleichgewicht, *iffing*, (Worley 2005) oder das Fragen nach Prämissen etc., um generell analytisch mit normativen Positionen umzugehen.

4.1.2 Drei offene Listen als Modell des fachlichen Kerns der Ethik

Die hier verwendete Methode für die Entwicklung der konkreten Vorschläge für LMW, ZFKs und BEKs orientiert sich an Martha Nussbaums: Bei der empirischen Rekonstruktion der menschlichen Eigenschaften und Bedingungen guten menschlichen Lebens (Nussbaum 2018, 189) werden die Überlappungen im Menschenbild zwischen verschiedenen Kulturen identifiziert. Diese Liste ist “sowohl vorläufig als auch offen” (ebd.) zu verstehen, also als Anstoß eines Diskurses. Aufgrund des aktuellen Mangels an ausreichend nützlichen ZFKs, wird in dieser Arbeit eine *Vielfalt* an Vorschlägen aufbereitet, um dann im Diskurs die geeignetsten und zentralsten zu *selektieren*. Die Vorschläge sind allerdings mehr als bloß subjektive Präferenzen, weil sie durch die Rekonstruktion aus der Ideengeschichte begründet sind. Dies ist zumindest das ideale Ziel der hier angewandten Methodik; eine umfassende Rekonstruktion der Ideengeschichte bzw. des Kanons der philosophischen Ethik ist jedoch im Rahmen dieser Masterarbeit nicht leistbar. Insofern werden in dieser Arbeit zu jedem Vorschlag lediglich einige wenige Bezüge hergestellt, die nur als Indizien und noch nicht als umfassende Belege für die Plausibilität der Vorschläge dienen können. Letzteres wird in Kapitel 6 noch diskutiert.

An dieser Stelle muss eingeräumt werden, dass eine tiefergehende Begründung der Auswahl von BEKs und Wertvorstellungen auf der LMW den Rahmen dieser Masterarbeit bei Weitem übersteigen würde. Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf dem ZFK-Modell im engeren Sinne, weil im aktuellen Lehrplan ein suboptimales ZFK-Modell verankert ist und daher vor allem nach fachdidaktischer Literatur zu ZFKs recherchiert wurde. Die ZFPs für ein MFK nach der Salzburger Konzeption sind mit dem Fokus des Ethik-Lehrplans auf das Argumentieren als Methode implizit vorhanden. Eine Abhandlung der Gütekriterien als BEKs wäre zwar sinnvoll, ist an dieser Stelle aber nicht essenziell. Auch die LMW ist nicht essenziell für das MFK im engeren Sinne, sondern stellt ein Werkzeug für die spezifischen Eigenschaften des UFs Ethik dar. Die angedachte Struktur von LMW und BEKs wird dennoch in diesem Kapitel erläutert, weil diese beiden Teile des Gesamtmodells *erstens* für die Gesamtsystematik des MFK-E und

zweitens für fachdidaktische Begründungen des Gesamtmodells MFK-E relevant sind. Vor allem aber stützen sie *drittens* die Plausibilität der ZFKs als Konzepte auf “mittlerer Flughöhe” (Greiner u.a. 2023). Dafür wird in den Kapiteln 4.3 und 4.5 jeweils ein Ansatz dargestellt, damit das Gesamtmodell verständlich wird. Die vorläufigen Entwürfe werden mit einem Hinweis auf eine ausbleibende Begründung der Auswahl zusätzlich im Anhang aufgeführt. Deren Begründungen sind Zielsetzungen für zukünftige Projekte.

4.2 Die Auswahl der ZFK-Vorschläge

Die Auswahl und Formulierung der ZFKs für das MFK-E im Ethikunterricht ist ein entscheidender Schritt, der sowohl die Vorgaben des aktuellen österreichischen Lehrplans als auch den philosophischen Kanon der Ethik berücksichtigen muss. Wie in Kapitel 4.1.2 dargelegt, soll das hier vorgeschlagene MFK-E nicht als vollständiger Bruch mit dem Lehrplan verstanden werden, sondern als eine präzisere und kohärentere Ergänzung – gemessen an den in Kapitel 2 erarbeiteten Kriterien.

4.2.1 Grundkonzepte und Grundbegriffe im aktuellen Ethik-Lehrplan

Der aktuelle Lehrplan für Ethik liefert bereits als Überschriften zu Themenreihen “Grundkonzepte der Ethik”, “Prinzipien normativer Ethik” und “Grundbegriffe und Perspektiven der Ethik” (BMBWF 2024a) Auflistungen, die als wertvolle Ausgangspunkte für die Formulierung substanzieller ZFKs dienen können. Diese Begriffe sind vermutlich nicht zufällig gewählt, sondern spiegeln wohl einen grundlegenden Konsens der Lehrplanautor:innen über die essentiellen Bausteine des Faches wider. Die prominente Platzierung der “Grundbegriffe” als erstes Thema im Ethikunterricht in der 9. Schulstufe unterstreicht, wie grundlegend diese im Folgenden aufgelisteten Konzepte für den Ethikunterricht sind: “Ethik und Moral, Gut und Böse, Tugenden und Laster, Wert und Würde, Freiheit und Verantwortung, Rechte und Pflichten, Gewissen und moralische Emotionen” (ebd.). Für die 11. Schulstufe sind explizit “Grundkonzepte der Ethik” als Thema formuliert: “Tugendethik, deontologische Ethik, teleologische und konsequentialistische Ethik, utilitaristische Ethik” (BMBWF 2024a). Diese sind allerdings eher als Paradigmen normativer Theorie einzuordnen und zu abstrakt, um als ZFKs angewendet zu werden. Einige zentrale Begriffe dieser Theorien werden hingegen zu Beginn der 10. Schulstufe unter dem Thema “Prinzipien normativer Ethik” aufgeführt: “Zweck, Nutzen, guter Wille, Gerechtigkeit, Mitleid, Care” (ebd.). Dazu kommen noch die aktuellen ZFKs in abgewandelter Formulierung: *Lebenswirklichkeit der Individuen*, *Zusammenleben als Gesellschaft* und *Leitvorstellungen und Ideengeschichte*. Aus diesen Auflistungen ergibt sich ein Pool an reichhaltigen Konzepten, aus denen in Kapitel 5 eine kohärente Liste substanzieller

fachlicher Konzepte herausgearbeitet wird. Die Aufwertung dieser bereits verankerten Begriffe zu ZFKs wird voraussichtlich auf geringe Widerstände stoßen, da angesichts ihrer aktuellen Situierung vermutlich bereits ein hohes Maß an Konsens über ihre grundlegende Bedeutung für das UF Ethik besteht. Vorweggenommen werden an dieser Stelle Argumente gegen die Verwendung einiger Begriffe als ZFKs, die gegen die erarbeiteten Kriterien verstoßen würden:

Das ZFK 3 des aktuellen Lehrplans, die *ideengeschichtliche Perspektive*, wird nicht übernommen, weil es zu abstrakt für die konkrete Anwendung in einem Fallbeispiel ist. ZFK-Kriterium 1) spricht dagegen.

Das Konzept *Gut und Böse* bedarf einer genaueren Betrachtung. Obwohl die Frage nach dem Guten einer der Grundfragen der Ethik ist, ist *das Gute* als ZFK unzureichend, da es – wie Moore (1903) zeigt – als extreme Abstraktion des Normativen unbestimmt ist und nach einer Konkretisierung auf empirisch überprüfbare Parameter wie Glück oder Gesundheit sich immer noch die Frage stellen lässt, ob diese denn wirklich gut sind (Mukerji 2017, 95f). Auch andere *dünne ethische Begriffe*, wie Bernard Williams sie nennt (Väyrynen 2025), erscheinen wenig sinnvoll als ZFKs: Es kann implizit vorausgesetzt werden, dass es sich bei ethischen Fragen um Fragen nach dem *Guten* und dem *Schlechten* bzw. *Richtigen* und dem *Falschen* (Ross 1930) handelt. Eine direkte Formulierung als ZFK wäre didaktisch wenig sinnvoll, da es kaum zum Verständnis eines Themas beitragen würde, wenn dies als Konzept konkret auf ein Fallbeispiel angewendet würde: ZFK-Kriterium 1) spricht dagegen. Noch dazu stellt *Gut und Böse* wohl den ultimativen Dualismus dar, der zu schnell zu einer falschen Dichotomie verleitet und unreflektiertes Schwarz-Weiß-Denken fördert.

Auch *Moral und Ethik* als eigenständiges ZFK zu formulieren, würde Kriterium 1) widersprechen, weil sich dadurch die ZFKs auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen befänden. Den Titel des Fachs selbst als ZFK desselben Faches zu wählen, kommt zwar beim UF Bewegung und Sport vor (vgl. Kapitel 2.3.3), ist für den Ethikunterricht aber suboptimal. Stattdessen ist es sinnvoller, die Beziehung zwischen Moral und Ethik durch das *MFK-E* auszudrücken, wie in Kapitel 4.1 vorgeschlagen wird.

Beim Konzept *Freiheit* ist die Lage kompliziert: Zwar hat es auch eine deskriptive Komponente, aber es ist letztendlich zu stark normativ besetzt, sodass das *Recht auf Freiheit* meistens auch gleich mitgemeint ist (Frankena 2017, 58). Somit würde es dem ZFK-Kriterium 2) widersprechen, Freiheit in die ZFKs aufzunehmen, weil dieser Begriff auch einen ethischen Wert markiert. Auch die Begriffe *(Menschen-)Würde* und *Gerechtigkeit* sind zu normativ, um als ZFK in Frage zu kommen.

4.2.2 Der Kanon der philosophischen Ethik

Wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, werden die ZFK-Vorschläge in dieser Arbeit inhaltlich über deren zentrale Bedeutung im Kanon der philosophischen Ethik begründet. Die Übertragung des Ansatzes von BKs oder ZFKs aus den Naturwissenschaften auf die Philosophie und Ethik ist aber, wie Isabelle Guntermann (2020) kritisch anmerkt, mit erheblichen Herausforderungen verbunden:

Wo in anderen Fächern, vor allem in den Naturwissenschaften, offenbar ein großer Konsens über grundlegende Basis- und Fachkonzepte besteht, die es im Unterricht zu erlernen gilt, gibt es in der Philosophiedidaktik aufgrund des spezifischen Wesens ihrer Bezugsdisziplin keinen entsprechenden Diskurs. Die Philosophie ist, um mit Immanuel Kant zu sprechen, ‘nirgendwo in concreto gegeben’. Daher ‘kann man keine Philosophie lernen; denn, wo ist sie, wer hat sie im Besitze, und woran läßt sie sich erkennen?’ (Kant 1828, 638; zitiert nach Guntermann 2020)

Das Kernproblem ist demnach, wie philosophiedidaktische Modelle so gestaltet werden können, “dass bei aller gedanklichen Offenheit klare Schwerpunkte gesetzt, präzise (wenn auch vorläufige) Ergebnisse erzielt und wahrnehmbare Denkfortschritte erreicht werden”. (Guntermann 2020). Vanessa Albus (2017, 252ff.) differenziert verschiedene Kanonbegriffe: Im *Exemplakanon* “stehen vorbildliche und paradigmatische Autoren als Beispiel oder Stellvertreter einer bestimmten Epoche, Schule oder geistigen Richtung” (ebd., 256). Innerhalb dessen ist es hilfreich, zwischen *Kern-* und *Randkanon* zu unterscheiden. Die deutschen Bundesländer, die einen verbindlichen Kernkanon der Philosophie vorgeben, listen hierzu folgende Autoren auf: “Platon (Apologie, Höhlengleichnis), Epikur, Aristoteles, Konfuzius oder Laotse, Hume, Kant (kategorischer Imperativ), Hobbes/Rousseau (Vertragstheorien), Bentham, Mill, Freud, Jonas und Rawls.” (ebd., 258) Dass hier nicht eine einzige Philosophin vorkommt, ist Gegenstand von Kritik und wird in der Diskussion behandelt.

Henke (2017, 93) plädiert dafür, gegenseitige Abgrenzungen von konkurrierenden Philosophen im Unterricht aufzugreifen: “Dazu gilt es, in ein Unterrichtsvorhaben solche beurteilenden Äußerungen von Philosophen über Philosophen zu integrieren, welche die Urteilskompetenz der Lernenden im Hinblick auf Abstraktionsniveau und Urteilskriterien ausbilden können.” (ebd.) Wenn dann wiederum der vorliegende Text gegen die Kritik verteidigt wird, prüfen die Schüler:innen selbst die Berechtigung der Kritik und üben sich in der Urteilskompetenz. Allerdings liegt darin die Gefahr, Argumentieren als Feindschaft, statt als Gegnerschaft einzuüben (Romizi 2023): Dann ginge es mehr darum, das Gesicht zu wahren als darum, der Wahrheit näher zu kommen.

Bezüglich des Kanons ist auch der Vorwurf naheliegend, einen Sein-Sollen-Fehlschluss zu begehen, wenn aus dem Zustand des geschichtlichen philosophischen Kanons darauf geschlossen wird, welche ZFKs zukünftig gelehrt werden sollen. Dem kann entgegengehalten werden, dass das vorliegende Projekt nicht die Neugestaltung des Kanons oder des Lehrplans zum Ziel hat. Vielmehr geht es darum, für den *aktuellen* Lehrplan das ZFK-Modell zu verbessern. Es werden also die fundierenden Prinzipien des Lehrplans als normative Basis vorausgesetzt. Somit ist der normative Anspruch eingeschränkt: Diese Arbeit ist eine paradigmainterne *Reform* des Lehrplans und eben keine *Revolution* – ganz im Sinne Honneths normativer Rekonstruktion (Schlette 2018), die in Kapitel 4.5 weiter behandelt wird. Eine Neugestaltung des Kanons und damit des Lehrplans auf Basis von ZFKs, die aus den Diskursen der philosophischen Ethik abgeleitet und in einem Spiralcurriculum für jede Schulstufe verankert würden, ist zwar ein denkbarer alternativer Ansatz, würde jedoch den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen.

Systematisierende Sekundärliteratur bleibt eine sinnvolle Quelle für die Extraktion von ZFKs. Bei der Erstellung solcher Werke wird eine Auswahl nach Relevanz und Zentralität von Theorien und Autor:innen getroffen. In diesem Sinne wird mit Referenzen aus Sekundärliteratur besser als mit Referenzen aus Primärliteratur belegt, dass das jeweilige ZFKs den Fachdiskurs prägt. Ein besonderer Fokus wird deshalb auf folgende Sekundärliteratur gelegt: die von Nida-Rümelin u.a. herausgegebenen Handbücher für den Ethikunterricht (2017a, 2017b) und Herlinde Pauer-Studers *Einführung in die Ethik* (2020).

Zur Sekundärliteratur zählen auch Online-Enzyklopädien wie die *Stanford Encyclopedia of Philosophy* und *Wikipedia*. Diese Aufbereitungen bieten für Schüler:innen bessere Anknüpfungspunkte, um mit philosophischen Diskursen in Berührung zu kommen, weil solche Online-Medien logistisch viel zugänglicher sind als Primärtexte; im Fall von Wikipedia auch sprachlich zugänglicher. Die Relevanz dieser Quellen nimmt außerdem zu, weil die Bedeutung von KI-Sprachmodellen in der Informationsbeschaffung vermutlich wachsen wird und diese auf die Online-Enzyklopädien als Quellenangaben zugreifen. Vermutlich werden viele Schüler:innen aufkommende Fragen aus Interesse der KI stellen. Die ZFKs können dann dabei helfen, solche Fragen und das Verstehen der Antworten – über den Unterricht hinaus im Alltag nach der Schulzeit – mit philosophischen Konzepten aufzubereiten. Es wäre ein interessanter Ansatz, empirische Studien dazu durchzuführen, welche Konzepte Chatbots bei der Diskussion ethischer Fragestellungen überwiegend verwenden und wie sich dies langfristig entwickelt.

Auf Wikipedia bildet sich der philosophische Kanon ab, bspw. im Artikel zur *Ethik* im Kapitel *Ethische Grundbegriffe*, welche in die folgenden Unterkapitel gegliedert ist: “Moralische Handlungen”, darunter “Absicht und Freiwilligkeit”, “Wissen und Willen”, “Handlungsprinzipien”, “Handlungsfolgen” und “Tun und Unterlassen”; “Das Ziel menschlichen Handelns”, darunter “Glück als letztes Ziel” und “Sinn und Ziel”, “Das Gute”, darunter “Der Begriff ‘gut’” und “Das höchste Gut”, sowie “Werte”, “Tugend”, “Sollen” und “Gerechtigkeit” (“Ethik”, 2025). Zusätzlich werden in einer dort auffindbaren *concept map* (Abb. 5) die folgenden Begriffe aufgeführt: “Mensch”, “Affekte”, “Vernunft”, “Handlung”, “Wille”, “Tugend”, “Übel”, “Gut (Wert)”, “intrinsisches Gut (Glück, Wohlbefinden, etc.)”, “extrinsisches Gut (Besitz, Reichtum etc.)” und “Höchstes Gut” (ebd.).

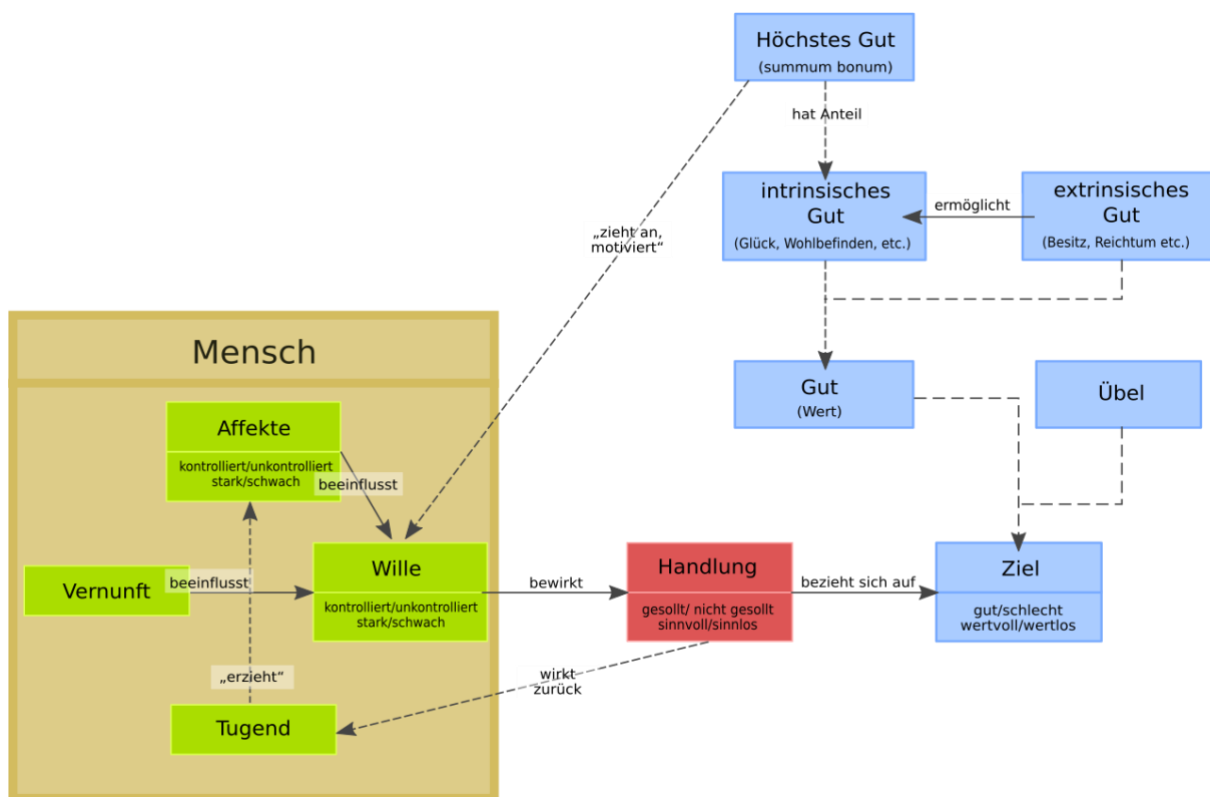


Abbildung 5: Ethische Grundbegriffe in ihrem Zusammenhang (nach HerbertErwin “Ethik”, in: Wikipedia)

Wie in den vorigen Kapiteln angeführt, kommen Begriffe, die moralische Werte darstellen, nicht für die ZFKs in Betracht, sondern werden in die LMW integriert. An dieser Stelle ist wichtig vorwegzunehmen, dass in der LMW eine große Gruppe an Begriffen zu Gütern und Bedürfnissen zusammengestellt wird. Diese werden dennoch als moralische Wertvorstellungen klassifiziert, weil Menschen *Wert darauf legen* und auch einige ethische Theorien die Normativität der Moral aus dem intrinsischen Wert dieser Güter ableiten: bspw. Konsequentialismus in Bezug auf *Glück* oder *Wohlergehen*. Insofern kommen diese Begriffe aufgrund des ZFK-Kriterium 3) nicht in Frage. Auch kommen zu abstrakte Begriffe wie *Höchstes Gut* und *Übel* aufgrund des ZFK-Kriterium 1) nicht in Frage.

Alle Konzepte, die bis hierhin aufgelistet und nicht ausgeschlossen wurden, werden mit den bereits im Lehrplan vorhandenen Begriffen vermengt und dienen als Grundlage für einen kreativen und iterativen Prozess, in dem die einzelnen Konzepte zu zusammenhängenden ZFKs kombiniert wurden. In Kapitel 5 (s. auch Anhang 2) wird das (vorläufige) Ergebnis abgebildet. Die Begründung für die jeweils gewählten Kombinationen erschließen sich aus den in Kapitel 5 porträtierten Kurzbeschreibungen der ZFKs. Ähnliches gilt auch für die LMW, auf welcher die Wertvorstellungen nach unterschiedlichen Kombinationsversuchen vorläufig in drei lose zusammenhängenden Gruppen zusammengestellt wurden (s. Anhang 3).

4.2.3 Didaktisch reduzierende Leitfragen für die Konzepte

Um die ZFKs für den Unterricht zugänglicher zu machen, ist es didaktisch sinnvoll, diese in Leitfragen zu konkretisieren. Solche Leitfragen fungieren sprachlich als Brücke zwischen der präzisen Fachsprache und der Alltagssprache der Schüler:innen und bringen zum Ausdruck, dass diese Konzepte für die Anwendung konzipiert wurden – und nicht bloß zum Auswendiglernen. Dieser Ansatz ist an der *Conceptual Change* Theorie angelehnt, um Alltagskonzepte schrittweise in ausgefeiltere Fachkonzepte zu überführen. Ein beispielhaftes Modell für solche Leitfragen findet sich im Bereich der Geographiedidaktik zum “Nachhaltigkeitsviereck” (Basiskonzepte der Geographie, 2023). Dort werden zu den vier Teilen des Nachhaltigkeitsvierecks einige spezifische Fragen formuliert, wovon jeweils nur eine hier vorgestellt wird:

- “Ökologie”: “Welche Veränderungen natürlicher Bedingungen sind relevant?”
- “Soziales”: “Wie wird das Zusammenleben der Menschen gestärkt, geschwächt, beeinflusst?”
- “Ökonomie”: “Welche wirtschaftlichen Aspekte spielen eine Rolle?”
- “Politik”: “Wer übt Macht aus und kann entscheiden?” (ebd.)

Analog zu diesen Beispielen können für die ZFKs der Ethik ebenfalls didaktisch reduzierende Leitfragen entwickelt werden. Diese ermöglichen den Schüler:innen, die abstrakten Konzepte auf konkrete Situationen und Problemstellungen anzuwenden und so ihr ethisches Vokabular und Verständnis zu schulen. Wenn Schüler:innen das Vokabular der ZFKs nämlich nicht bereits beherrschen, helfen ihnen diese Leitfragen: Alltagssprachliche Synonyme – oder zumindest ähnliche Begriffe – zeigen, was der Fachbegriff aus dem Konzept bedeutet und wie er typischerweise angewendet wird. Es liegt dann an der Lehrperson zu erklären, welche Begriffe aus den ZFKs und der Leitfrage miteinander korrespondieren, also zwischen Fach- und Alltagssprache zu übersetzen. Denkbar für eine graphische Umsetzung wäre auch eine farbliche Kodierung in ZFKs und Leitfragen, sodass die gleichbedeutenden Begriffe klar verbunden werden. Die Leitfragen werden in Kapitel 5 in den Unterkapiteln zu den ZFK-Vorschlägen jeweils ausformuliert. Nun muss jedoch noch methodisch konzipiert werden, wie der letzte verbliebene Teil des MFK-E entwickelt werden kann.

4.3 Rekonstruktion moralischer Werte aus der deskriptiven Ethik

Hier wird der Ansatz dargestellt, die deskriptive Ethik mittels einer Landkarte als Denkzeug für den Unterricht aufzubereiten, auch wenn die tatsächliche LMW in dieser Arbeit keinen Platz mehr findet und lediglich ein aktueller Entwurf im Anhang zu finden ist. Der deutsche Fachverband Ethik (2023) betont die Relevanz der Forschungsfelder der deskriptiven Ethik für die normative Ethik:

Ohne die Akzeptanz des Tatsächlichen werden alle ethischen Normensysteme und Vorsätze wie Pustebblumen im Wind sein, wenn es zum Härtetest der Bewährung kommt. [...] Bereits gewonnene Erkenntnisse auf vielen Gebieten gilt es zusammenzuführen. Anthropologie und Humanethnologie, Kommunikationswissenschaft und Psychologie bilden wichtige Komponenten des Faches.

4.3.1 Konzeption der Landkarte der moralischen Wertvorstellungen

Vor allem aus den Bezugswissenschaften der Moralphysikologie, kulturellen Anthropologie, Soziologie, evolutionäre Psychologie und Spieltheorie werden Theorien und empirische Untersuchungen miteinander integriert, um auf einer Landkarte moralische Wertvorstellungen zugeordnet abzubilden. Eine Landkarte kann niemals die gesamte Vielfalt abbilden oder die Komplexität der Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen moralischen Kategorien vollständig darstellen. Ein Versuch, dies lückenlos zu tun, wäre so unübersichtlich,

dass der didaktische Mehrwert der Landkarte untergraben wäre. In diesem Sinne wird hier eine Balance gesucht, die *Übersichtlichkeit* und *Umfangreichtum* vereint. Für die Ethik bedeutet dies eine Reduktion auf eine Ebene: auf Werte bzw. Wertvorstellungen. “Ethische Entscheidungen basieren immer auf Werten.” (Bossart u.a. 2019) Somit werden wichtige Grundbegriffe der Ethik – Prinzipien, Maximen, Normen, Regeln, Rechte, Pflichten, Verbote, Gebote, Tugenden und Laster – zwar nicht explizit in der LMW aufgeführt, aber sie lassen sich mit Werten in Verbindung bringen. Anhand von Werten lassen sich Normen und Prinzipien formulieren, weil hinter jeder Norm (bspw. “Du sollst nicht stehlen!”) ein Wert steht (bspw. Eigentum). Jeder Wert (bspw. Nachhaltigkeit) lässt sich in einem Handlungsprinzip ausdrücken (bspw. “Man soll mit Recycling dazu beitragen, dass das zukünftige Auskommen nicht gefährdet wird.”) oder einer konkretisierenden Norm (bspw. “Du sollst deinen Glasmüll zum Recycling bringen.”) zugrunde liegen. Aus Prinzipien und Normen lassen sich wiederum Pflichten und Rechte für Individuen ableiten (bspw. “Es ist Pflicht, nachhaltig zu konsumieren”; “Zukünftige Generationen haben ein Recht auf eine intakte Umwelt.”). Schließlich lassen sich auch Tugenden anhand von Werten bestimmen: Im Fall des Werts Nachhaltigkeit lässt sich die Tugend ebenso bezeichnen. Somit stehen moralische Normen, Prinzipien, Pflichten, Rechte und Tugenden in einem engen Zusammenhang mit moralischen Werten.

4.3.2 Begründung der Auswahl empirischer Ansätze

In der Ausarbeitung der Landkarte der moralischen Wertvorstellungen stellt sich ein fundamentales Problem, nämlich ob sie rein deskriptiv die vorhandene Moral abbilden soll oder ob sie auch auf eine normative Gewichtung von Werten hinausläuft, indem die Frage beantwortet werden muss, welche Werte vorkommen sollen bzw. was Kriterien für die Aufnahme in die LMW wären. Es muss gut begründet werden, warum, *erstens*, bestimmte Werte integriert werden, *zweitens*, andere Werte ausgelassen werden und, *drittens*, warum die ausgewählten Werte bestimmten Gruppen den drei angeführten Oberbegriffen zugeordnet werden. Um naivem Universalismus der eigenen Wertvorstellungen vorzubeugen, muss die LMW als bearbeitungswürdiger Vorschlag eine notwendige Offenheit aufweisen. Im Sinne der Positionalität muss auch der eigene Hintergrund transparent gemacht werden.

Die Auswahl der in der LMW enthaltenen moralischen Wertvorstellungen stützt sich auf empirische Untersuchungen von Wertvorstellungen sowie philosophische, kulturelle und religiöse Traditionen.

Shalom Schwartz' *Theory of Basic Human Values* identifiziert universelle Werte (darunter *Selbstbestimmung, Stimulation, Hedonismus, Leistung, Macht, Sicherheit, Konformität, Tradition, Wohlwollen, Universalismus*), die in verschiedenen Kulturen als Orientierung für das menschliche Verhalten dienen. Schwartz' empirische Studien in über 80 Ländern belegen die Universalität dieser Wertestruktur. Die Werte werden gruppiert zu *Selbstverwirklichung, Offenheit für Veränderungen, Erhaltung* und *Selbsttranszendenz* (Sagiv & Schwartz 2022).

Jonathan Haidts *Moral Foundations Theory* (MFT) postuliert Wertvorstellungen, die in der Evolution nützlich für kooperierende Gruppen waren und somit als intuitive moralische Grundlagen (bspw. als *Gerechtigkeitssinn*) selektiert wurden, bzw. sich im menschlichen Zusammenleben aufgrund von angeborenen Bedürfnissen ergeben (Haidt 2012, 144ff.). Zu den *Moral Foundations*, die sich in geäußerten Wertvorstellungen manifestieren, zählen Atari u.a. (2023) neben *Fairness/cheating* auch etwa *Loyalty/betrayal*. Wie stark moralische Urteile durch *Moral Foundations* beeinflusst werden hängt aber von der Umwelt ab: In verschiedenen (Sub-)Kulturen werden die *Moral Foundations* unterschiedlich stark gewichtet (ebd.), was zu verstehen hilft, warum einige Menschen bestimmte Aspekte wie *Reinheit* als moralisch relevant empfinden und andere nicht. Oliver Scott Curry (2016; 2019) knüpft an dieses Modell an, kritisiert aber die mangelnde Systematisierung und Übereinstimmung mit Strategien aus der evolutionären Spieltheorie. Seine Theorie, *Morality as Cooperation* (MAC), entwickelt die MFT weiter, indem Moral als eine Sammlung von Kooperationslösungen für soziale Grundprobleme verstanden wird, die sich evolutionär in Form von Disposition zu gewissen Instinkten und Intuitionen entwickelt haben. Currys MAC bietet eine Erklärung dafür, warum bestimmte Werte wie Gerechtigkeit, Reziprozität in allen menschlichen Gesellschaften von Bedeutung sind. In Bezug auf die Spieltheorie werden partnerschaftlich-reziproke und gruppenbezogene Konfliktlösungsstrategien unterschieden.

“Auch negative Werte sind Werte. Kein Wert ist allgemein nur positiv.” (Erpenbeck 2023, 23) In den Doppel-Formulierungen der *Moral Foundations* wird das Phänomen bedacht, dass viele Menschen erst bemerken, was ihnen wirklich wichtig ist, wenn es fehlt, verletzt, missachtet oder dagegen verstoßen wird. Steffen Mau u.a. (2023, 276f) haben in Diskussionsexperimenten vier “Triggerpunkte” zu gesellschaftlichen Debatten identifiziert: “Ungleichbehandlungen”, “Normalitätsverstöße”, “Entgrenzungsbefürchtungen” und “Verhaltenszumutungen”. In der Empörung über solche Triggerpunkte werden die impliziten moralischen Wertvorstellungen “Egalität”, “Normalität”, “Kontrolle” und “Autonomie” (ebd.) verteidigt. Diese empirischen Beobachtungen helfen, moralische Konflikte und die ihnen zugrundeliegenden Werte zu erkennen.

Neben diesen fundierenden Ansätzen könnten ergänzend moralische Wertvorstellungen aus der Geschichte der Philosophie, Religion und Kultur sowie aus der empirischen Forschung (Moralpsychologie, Soziologie) herangezogen werden. Es werden folgende Übersichtswerke zu Werten herangezogen: Der von Dieter Frey herausgegebene Sammelband *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage - Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (2016) und *Werte: Die Fundamentalprobleme* von John Erpenbeck (2023). Bei Frey (2016) werden zu den positiv konnotierten Wertbegriffen “Antiwerte” formuliert, was einen nützlichen Begriff für die LMW darstellt. Angesichts der Erkenntnisse aus *Triggerpunkte* und der MFT ist es für ein didaktisches Denkzeug vielversprechend, jeweils auch die Antiwerte darzustellen.

4.3.3 Strukturierung nach Gütern, Gegenseitigkeit und Sozialer Ordnung

Aus MFT und MAC lässt sich folgendes herausarbeiten: *Güter und Bedürfnisse*, die aus der individuellen Perspektive wichtig sind, sind auch für andere wichtig – in einer mehr oder weniger ähnlichen Ausprägung. Menschen zeigen daher Wertschätzung für Verhaltensweisen und die dahinter stehenden Prinzipien, die das allseitige Auskommen in Bezug auf die Güter und Bedürfnisse fördern. *Reziprozität* ist ein grundlegender Mechanismus von Gerechtigkeitsvorstellungen, die Kooperation fördern. Koordinierte Kooperation gelingt allerdings besonders gut in stabilen Gruppen, die mittels *geteilter Überzeugungen* in Bezug auf *Konventionen, Moral* und *Metaphysik* eine kollektive Identität aufbauen. Dies stabilisiert die soziale Ordnung und fördert Altruismus gegenüber denjenigen, die derselben Gruppe zugehörig sind: Zusammenhalt. Mit solchen “eigengruppennützlichen [groupish; Übers. R.K.]” (Haidt 2012, 221) moralischen Intuitionen lassen sich egoistische (“selfish”) Verhaltensweisen überwinden, die die kooperierende Gruppe ausnutzen und diese destabilisieren würden. Nach Armin Nassehi (2017, 245) können wir uns soziale Ordnungen nur vorstellen, wenn Handlungsmöglichkeiten “sozial eingeschränkt werden, damit soziale Ordnung im Sinne einer kalkulierbaren Erwartung von Erwartungen möglich ist. Einer dieser Mechanismen der Einschränkung ist tatsächlich: Moral”.

Diese Genealogie der Moral als Regeln für gruppeninterne Kooperation scheint auf den ersten Blick den Partikularismus normativ zu befürworten, weil eine Situation nicht moralisch relevant wäre, wenn für die Handelnde keine Möglichkeit der Kooperation möglich scheint. Allerdings ist dieser Ansatz zunächst nur ein deskriptiver Erklärungsansatz für tatsächliches menschliches Verhalten und intuitives Urteilen darüber. In der ethischen Reflexion des moralischen Status von Menschen und Tieren folgt im Ethikunterricht auch die Ausweitung der moralischen Berücksichtigung (s. Kapitel 5.9). Die recherchierten Wertvorstellungen werden

also – wenn auch nicht trennscharf – einer von drei Wertegruppen zugeordnet, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind:

Ich	Güter, Bedürfnisse und Eigeninteresse
Andere	Reziprozität, Kooperation, Fairness, Altruismus
Gemeinschaft	Soziale Ordnung und Zusammenhalt

Tabelle 1: Die Strukturierung in der Landkarte der moralischen Wertvorstellungen

Selbst wenn die LMW nur mit deskriptivem Anspruch erstellt wird, stellt sich bei der Auswahl der Wertvorstellungen dennoch das normative Problem des *gatekeeping*: Wenn hier für den Ethikunterricht definiert wird, was zur Moral zählt und was lediglich *außermoralische Normativität*, also bloße Konvention ist, kann es bspw. bei Reinheit, Sexualmoral und Ehre (Haidt 2012, 170ff.; Hübl 2024, 82f) zu einer eurozentrischen Verzerrung kommen: Ein Wert, der im Iran als moralisch angesehen wird, bspw. Ehre, (Atari u.a. 2023) würde hier zur Konvention degradiert werden. Für die Erarbeitung der LMW muss also beachtet werden, dass eine normative Gewichtung von Werten in der Zusammenstellung unvermeidbar ist. In jedem Fall muss gut begründet werden, warum *erstens* einige Werte integriert werden, *zweitens* aber alle anderen Werte weggelassen werden und *drittens* wie die ausgewählten Werte gruppiert werden. Auch hier muss billigem Universalismus und faulem Relativismus vorgebeugt werden.

4.4 Entwicklung der Basiserkenntniskonzepte

In dieser Arbeit liegt der Fokus für die ZFPs auf der Methode des Argumentierens, um sich angesichts der Verbreitung des *student relativism* bzw. *skepticism* einem der Kernprobleme des Ethikunterrichts zu widmen: der Frage nach der Objektivität. Hier gilt es, wie bereits zitiert, die Klippen des billigen Universalismus und des faulen Relativismus zu umfahren. Nicht die *Wertvorstellungen* (s. LMW) können von Beginn an gelten, sondern nur die *Prozeduren*, also die ZFPs. Paradoxerweise eignet sich das UF Ethik eher als das UF Psychologie und Philosophie, um Methoden und Konzepte der *analytischen Philosophie* einzuüben. Dies liegt daran, dass Philosophie in einem viel kürzeren Zeitraum unterrichtet wird, an AHS bspw. nur in der ohnehin kurzen 12. Schulstufe (BMBWF 2024a). Dieser Zeitraum ist zu kurz, um große Lernerfolge im Sinne von kumulatives Lernen zu erzielen. In der Entwicklung des *Modells des*

fachlichen Kerns der Ethik sollte also ein eigener Teil das kritische Prüfen von Argumenten repräsentieren. Im MFK-E werden die in der Argumentationstheorie gängigen Urteilkriterien, also *Gütekriterien von ethischen Argumentationen*, angelehnt an Burkard als “Basiserkenntniskonzepte” (BEKs) integriert; ebenso die *Gütekriterien von wissenschaftlichen Theorien*, die Hans Albert im kritischen Rationalismus formuliert (Albert 1991). In diesem Kapitel werden die Grundlagen der BEKs ausgearbeitet, ohne dass in dieser Masterarbeit noch eine umfassende Rekonstruktion der Argumentationstheorie und Metaethik zur detaillierteren Begründung erfolgen kann. Im Folgenden wird also nur kurz dargestellt, welche metaethische Theorien dem vorgeschlagenen MFK-E zugrunde liegen. Dies dient gleichermaßen einer Annäherung an eine Begründung der BEKs.

4.4.1 Gütekriterien aus der Argumentationstheorie für die BEKs

Logik im engeren Sinn ist die Wissenschaft von den Strukturen gültiger Argumentation. Ein *Argument* besteht aus einer oder mehreren Voraussetzungen, auf die sich das Argument stützt, und einer Schlussfolgerung. Die Voraussetzungen heißen *Prämissen*, die Schlussfolgerung *Konklusion*. Die Logik stellt die Regeln bereit, mit deren Hilfe man auf überzeugende Weise von den Prämissen zur Konklusion gelangt. [...] Ein Schluss heißt *gültig*, wenn die Wahrheit aller Prämissen die Wahrheit der Konklusion erzwingt, d. h. wenn es keine denkbare Situation gibt, in der jede der Prämissen wahr ist, aber die Konklusion falsch. [...] Ein gültiges Argument, in dem alle Prämissen wahr sind, heißt *korrekt*. (Link 2017, 37)

Da in der Ethik kein Konsens darüber herrscht, ob normative Prämissen wahr sein können, wird statt von korrekten Argumenten eher von *stichhaltigen* (Pfister 2023, 57) oder *starken* Argumenten gesprochen, in denen entweder deduktiv gültig geschlussfolgert wird oder induktiv bspw. eine gute Analogie angeführt wird. Zudem ist für ein gutes Argument notwendig, dass die angeführten Prämissen auch *plausibel* und *befürwortenswert* (Strobach 2023, 78) sind. Dabei ist es aufgrund von David *Humes Gesetz* essenziell, keinen Sein-Sollen-Fehlschluss zu begehen (Baggini 2018, 297) und normative Behauptungen durch Fakten belegen zu wollen. *Stärke* und *Plausibilität* von Argumenten sowie die *Normativ-Deskriptiv-Unterscheidung* (Pohl u.a. 2018) sind demnach Kandidaten für BEKs.

4.4.2 Kritischer Rationalismus im Kontext der BEKs

“Für unser Entscheiden und Handeln brauchen wir Kriterien für Moralität als Legitimationsbasis. [...] Wenn uns für diese Wahl keine Letztbegründung zur Verfügung steht, stellt sich die Frage, welche zweitbeste Lösung es geben könnte.” (Roew 2017, 41) Für die

rationale Überprüfung von ethischen Urteilen schlägt Albert (1991, 91), neben Karl Popper einer der Hauptvertreter des kritischen Rationalismus, drei Wege vor: *erstens* die Suche nach Widersprüchen, *zweitens* dass immer mitbedacht wird, dass Sollen das Können voraussetzt und *drittens* das “Kongruenz-Postulat”, das die Vereinbarkeit normativer Behauptungen mit dem wissenschaftlichen Weltbild fordert. Aber bleibt damit nicht noch ein großer Rahmen an Werten, deren Auswahl zur Beliebigkeit verfällt? Max Weber betrachtet die Bekenntnis zu letzten Wertmaßstäben als persönliche Glaubenssache (Weber 1988, 151). Dennoch sieht er einen Nutzen in der Diskussion konkreter ethischer Urteile, indem man die zugrundeliegenden “Wertaxiome” identifiziert und deren Implikationen, also “unvermeidliche Nebenwirkungen”, ableitet. Vor allem sollten aber für die konkreten Urteile alternative “Wertaxiome” (Kriesel & Roew 2017, 42) und wiederum deren Implikationen bedacht werden. Diese “innere Widerspruchslosigkeit des Gewollten” (ebd.) passt zum Kohärenzmodell ethischer Theorie und moralischer Praxis, wie es von Nida-Rümelin (1996, 60f) vertreten wird. In der Kohärenztheorie gilt etwas als wahr, wenn es mit anderen als wahr betrachteten Aussagen übereinstimmt (Kriesel & Roew 2017, 46). Moralische Überzeugungen und Theorien werden gegenseitig abgeglichen; Diskrepanzen führen zu Anpassungen des einen oder anderen, um Kohärenz herzustellen. Nida-Rümelin lehnt es wie Albert ab, ethische Prinzipien als selbstevidente Dogmen zu behandeln.

Das Material zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit seien unsere “moralischen Intuitionen” (Nida-Rümelin 1996, 61), die jedoch im Sinne des Kritischen Rationalismus nicht dogmatisch für wahr gehalten werden, sondern revisionsfähig sind. Theoriebildung bedeutet also “Systematisierung moralischer Überzeugungen” (ebd.), deren Bewährung sich in der Anwendung zeigt. Burkard, Franzen & Meyer (2018) entwickeln dafür ein Unterrichtsmodell, das in Anlehnung an das “*reflective equilibrium*” (Rawls 1971) die Vereinbarkeit von allgemeinen Prinzipien und konkreten Urteilen testet. Mit dem Rawls’schen “Überlegungsgleichgewicht” (Mukerji 2017, 96f) als metaethischer Fundierung des Ethikunterrichts sind die Gütekriterien der *Konsistenz* bzw. *Nicht-Widersprüchlichkeit* und *Systematizität* der Einzelurteile schon vorausgesetzt. *Abstraktion* und *Konkretisierung* kommen dabei auch zur Anwendung.

Auch wenn der Anspruch auf Letztbegründung aufgegeben wird, bleibt die Rationalität erhalten, wenn auch in einem schwächeren Sinne (Roew 2017, 46): Rationalität bedeutet dann, gute Gründe zu haben und diese in Argumenten darzulegen. Dies erfordert anerkannte Verfahren und Regeln (Gosepath 2002, 42) zur Beurteilung der Qualität von Gründen und Argumenten. Kriesel & Roew (2017, 44ff.) zitieren nach Ropohl und Vollmer folgende

Qualitätskriterien für Begründungen für normative Argumente und Theorien: *Klarheit* des Ausdrucks, *Kommunizierbarkeit*, theoretische *Überprüfbarkeit*, analytische *Präzision der Teile*, *Kohärenz* sowie *systemische* und *kritische Reflexivität*. Mit systemischer Reflexivität ist gemeint, wie in einer Theorie das kleine Details das große Ganze beeinflusst und umgekehrt. Mit kritischer Reflexivität ist gemeint, dass die Theorie auf sich selbst angewandt standhält (ebd.). Diese Kriterien dienen neben den Gütekriterien von Argumenten aus der Argumentationstheorie als Grundlage für die Basiserkenntniskonzepte (BEKs) im vorgeschlagenen MFK-E. Wie bereits dargelegt, wird in dieser Arbeit eine tiefgehendere Beschäftigung mit diesem Teil des MFK-E zugunsten der Fokussierung auf die ZFKs unterlassen.

4.5 Begründungen für das MFK-E mit offiziellen Lehrzielen

Nach den in Kapitel 2 aufgezeigten Begründungen von ZFKs aus der allgemeinen und fachdidaktischen Literatur wird in diesem Kapitel auf die Zielsetzungen des aktuellen Lehrplans verwiesen, um das MFK-E didaktisch zu begründen. Dies ist auf den ersten Blick paradox, weil in dieser Arbeit doch gerade ein Teil des Lehrplans nicht akzeptiert, sondern kritisch hinterfragt wird. Warum sollten die anderen Teile des Lehrplans dann normatives Gewicht für die Begründung des vorgeschlagenen Modells haben? Axel Honneth verwendet die Methode der normativen Rekonstruktion (Honneth 2001, 26ff.), in welcher er die tatsächlichen sozialen Praktiken mit den fundierenden normativen Versprechungen des Gesellschaftssystems kritisch prüft. Die fundierenden Zielsetzungen des Lehrplans werden analog herangezogen, um für die Veränderung einer untergeordneten Praktik, dem ZFK-Modell bzw. dem MFK-E, systeminhärent zu argumentieren.

4.5.1 Begründung mit Lehrzielen des Ethik-Lehrplans

Der Ethik-Lehrplan des BMBWF (2024a) formuliert zentrale Ziele, die durch das vorgeschlagene MFK-E unterstützt werden:

Der Ethikunterricht ist den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. [...] Der Ethikunterricht soll Schülerinnen und Schüler zu selbstständiger Reflexion über gelingende Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit Grundfragen der eigenen Existenz und des Zusammenlebens anleiten. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern leistet der Ethikunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei sollen die Fähigkeit und die Bereitschaft der

Schülerinnen und Schüler gestärkt werden, die Würde des Menschen zu achten, Verantwortung für das eigene Leben und Handeln sowie das friedliche Zusammenleben zu übernehmen sowie eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren. [...] [Der Ethikunterricht] zielt auf begründetes Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral ab. [...] Der Ethikunterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und fördert autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln. Er stärkt die Bereitschaft zu argumentativer Prüfung eigener Haltungen und moralischer (Vor-)Urteile. (BMBWF 2024a)

Dieser Auszug verdeutlicht das Spannungsfeld zwischen der Verpflichtung zu Menschenrechten einerseits und dem kritischen Argumentieren und Reflektieren andererseits. Die didaktischen Grundsätze der *Diskursorientierung* und des *Diversitätsgebots* aus dem Ethik-Lehrplan werden durch das vorgeschlagene Modell maßgeblich unterstützt: Mit der LMW können kontroverse Diskussionen auf den Begriff gebracht werden. Die LMW erleichtert es auch, den Unterricht “so zu strukturieren, dass mehrere wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind“, indem auf ein gewisses Maß an Verbreitung dieser Wertvorstellung verwiesen werden kann. Dabei müssen aber Sein-Sollen-Fehlschlüsse und Autoritätsargumente vermieden werden, die die Legitimität einer Wertvorstellung aus der bloßen empirischen Nachweisbarkeit herleiten würden. Hier schließen die ZFPs an, um Positionierungen auf deren Qualität zu prüfen. Die *argumentative Prüfung eigener Haltungen* erfordert fachliche Prozeduren zur Analyse von Argumenten.

Das Kompetenzmodell des Ethik-Lehrplans ist an Anita Rösch (2009; 2012) angelehnt. Anhand der darin vorkommenden Kompetenzen (BMBWF 2024a) wird argumentiert, wie das vorgeschlagene Modell potenziell den Erwerb der Kompetenzen unterstützen könnte; dies kann aber letztlich nur durch empirische Studien evaluiert werden. Dies ist in den Fächern Philosophie und Ethik aber notorisch schwierig (Tiedemann 2017, 180). Im folgenden wird begründet, wie das vorgeschlagene MFK-E beim jeweiligen Kompetenzerwerb der fünf Teilkompetenzen des Ethik-Lehrplans unterstützen könnte. Die Zitationen beziehen sich alle auf den Lehrplan (BMBWF 2024a):

“Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen”: Die ZFKs sind hilfreich, um treffend und präzise ethisch relevante Situationen und Probleme zu beschreiben. Die BEKs helfen implizite Annahmen zu erkennen und zu hinterfragen. Die LMW fördert, dass Schüler:innen “sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen.” Gegenpositionen als plausibel anzuerkennen, erleichtert das Verständnis von vielen Konflikten als Interessen- und Wertkonflikten statt als Kampf von *Gut gegen Böse*.

“Analysieren und Reflektieren”: Durch Wiederholung der ZFKs, analog zu Vokabeln, wird die Erschließung von Texten mit “fachspezifischer Terminologie” gefördert. Die BEKs fördern das Verstehen, Erinnern und Anwenden von analytisch-philosophischen Methoden.

“Argumentieren und Urteilen”: Um “Argumente kritisch [zu] prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile [zu] fällen”, sind die BEKs notwendig. Sie explizit auszuformulieren ist nicht zwingend notwendig, aber so gewinnen die Schüler:innen einen Maßstab zur Orientierung jenseits der eigenen Intuitionen für die Beurteilung von Argumenten. Für die BEKs werden bspw. die Unterscheidung von *normativen* und *deskriptiven Prämissen*, das Prüfen des Arguments auf *Stärke* und *Plausibilität* vorgeschlagen. Die LMW ist hervorragend geeignet, um die “historischen, sozioökonomischen und kulturellen Zusammenhänge” bzw. Unterschiede in Wertvorstellungen zu veranschaulichen, weil dort Wertvorstellungen auftauchen, die vielen Schüler:innen fremd vorkommen, weil sie in ihren Milieus nicht hervorgehoben werden.

“Interagieren und Sich-Mitteilen”: Um “eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel dar[zustellen]” hilft es, die gemeinsam erarbeiteten Fachbegriffe aus den ZFKs zu verwenden. Außerdem braucht es die BEKs, um den *Geltungsanspruch*, die *Normativität* der Gedankengänge und deren Implikationen nicht zu Strohmann-Argumente zu verschlechtern. Eine LMW könnte dabei helfen, “Meinungsverschiedenheiten und Konflikte” “konsens- und dissensfähig” zu führen, indem sie auf unterschiedliche Abwägungen zwischen Werten zurückgeführt werden. Dadurch erscheint ein Dissens weniger als Polarisierung von politischen Lagern, sondern eher als Abwägungsfrage beiderseitig bejahter Werte.

“Handlungsoptionen entwickeln”: Die ZFKs könnten sich als nützlich erweisen, “die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung [zu] setzen” (ebd.), weil sie als Bindeglied zwischen Fachtermini und lebensweltlichen Begriffen fungieren. Diese Kompetenz zu fördern ist aber eindeutig eine *Schwachstelle* des vorgeschlagenen MFK-E, weil es stark auf das Verstehen und Urteilen abzielt. Handlungsrelevant wäre es immerhin in ethischen Diskussionen, die sachlicher und zielführender verlaufen könnten. Der große Wurf zur ethischen Charakterbildung ist dieses MFK-E nicht.

4.5.2 Begründung mit Lehrzielen des allgemeinen Teils des Lehrplans

Aufgrund meiner Tätigkeit an einer AHS wurde der zugehörige Lehrplan als Grundlage gewählt der Begründung gewählt. Im allgemeinen Teil dieses Lehrplans heißt es: “Schule hat die Aufgabe, die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern als Chance für das gemeinsame

Lernen sowie für die Entwicklung von sozialer Kompetenz, Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz wahrzunehmen.“ (BMBWF 2024a) Im Bezug auf den Ethikunterricht bedeutet dies, die Heterogenität der Schüler:innen in Bezug auf unterschiedliche Wertvorstellungen, bzw. Priorisierungen von Werten, zu erkennen und anzuerkennen. Die zu tolerierende Ambiguität liegt darin, dass nicht von einer letztbegründbaren normativen Ethik auszugehen ist (Roew 2017, 35ff) und auch nach einer Überprüfung mehrere plausible Positionen bestehen können: Stichwort Diversitäts- bzw. Kontroversitätsgebot (BMBWF 2024a; Tiedemann u.a. 2016). Die Abstraktion zu einem Wert auf der LMW, bspw. *Tradition*, könnte Verständnis und Akzeptanz für ein konkretes Werturteil des Gegenübers fördern, indem ein eigenes konkretes Werturteil als ebenso intuitiv und noch nicht fundiert begründet begriffen wird. Die LMW könnte bewirken, dass (sub-)kulturell nicht etablierte oder akzeptierte Werte als eben das anerkannt werden: Als etwas, das andere (Sub-)Kulturen und Milieus wertschätzen – und womöglich zurecht. Die moralische Bewertung mit einem neuen Maßstab könnte entwickelt werden, wie das Schmecken mit einem bisher ungenutzten Geschmacksrezeptor (Haidt 2012, 129). Spezifische Werturteile überhaupt einmal zu einem ethischen Wert zu abstrahieren, könnte womöglich augenöffnend sein, wie bspw. hinter einer naturalistischen Aussage wie "Das muss so sein, weil wir schon immer so gemacht haben" die Wertvorstellung "Eine gemeinsame Tradition ist wichtig für Gemeinschaften" zu entdecken. Auch wenn kaum davon auszugehen ist, dass Schüler:innen durch eine solche Abstraktion diesen Wert nun direkt selbst wertschätzen, so kann es doch zu mehr Toleranz führen. Diese ist in pluralistischen Gesellschaften essenziell und auch formuliertes Ziel im Lehrplan und im Schulorganisationsgesetz (BMBWF 2024a).

5 Vorschläge für neue Zentrale Fachliche Konzepte

In diesem Kapitel werden die neu entwickelten Vorschläge für die Ethik-ZFKs dargestellt, weshalb die Nummerierung hier umbenannt wird. Unter ZFK 1 ist dann nicht mehr, wie im aktuellen Ethik-Lehrplan, die personale Perspektive zu verstehen, sondern die neu formulierte Kombination ZFK 1 *Vernunft, Gründe und Argumente*. Die folgenden Unterkapitel, die den einzelnen ZFKs gewidmet sind, beginnen stets mit dem Vorschlag des ZFKs samt Leitfrage und Kurzbeschreibung. Im Anschluss werden diese Vorschläge anhand der ZFK-Kriterien begründet. Der Übersicht halber sind hier die Kriterien für die einzelnen ZFKs noch einmal aufgelistet:

- 1) Ein ZFK hat ein mittleres Abstraktionsniveau, sodass es sowohl für alltagssprachliche Präkonzepte als auch für Fachdiskurse der Ethik anschlussfähig ist.
- 2) Ein ZFK stellt einen zentralen *roten Faden* für fachspezifische Problemstellungen aus den Themen im Ethik-Lehrplan dar.
- 3) Ein ZFK ist selbst kein moralischer Wert, sondern ein ethisches Begriffswerkzeug, bzw. *Denkzeug*.

In den Unterkapiteln werden in der Abfolge des Ethik-Lehrplans die Themen aufgelistet, für die das jeweilige ZFK besonders relevant ist und somit als Begründung für Kriterium 2) dienen. Die im Lehrplan vorhandene Struktur von Überschriften und Unterpunkten wird hier im Schema „Themenreihe“ – „Thema“ dargestellt, wobei diese Zitationen aus dem Ethik-Lehrplan im Sinne der Lesbarkeit ohne jeweilige Quellenangabe dargestellt werden. Stattdessen wird nur in Klammern die Schulstufe angegeben, für die der AHS-Lehrplan das Thema vorsieht, also mit „(9.)“, „(10.)“, „(11.)“ oder „(12.)“. Je offensichtlicher der Bezug zum ZFK ist, desto sparsamer fallen die Erläuterungen dazu aus, welche auch die Anwendungsmöglichkeiten skizzieren. Um thematisch nicht zu stark zu springen, werden Referenzen aus der Sekundärliteratur auch an dieser Stelle eingefügt. Diese sind notwendig, um den Anspruch auf Anschlussfähigkeit an den Fachdiskurs sowie Zentralität und Fachspezifität im Sinne der Kriterien 1) und 2) zu untermauern. Angesichts der Masse an philosophischen Theorien wird allerdings immer nur eine kleine Auswahl an Sekundärliteratur-Referenzen dargestellt. Jenes Thema wird als *Paradebeispiel* beschrieben, welches sich angesichts der Themenabfolge und des Bezugs zum ZFK am besten eignet, um das jeweilige ZFK erstmalig zu veranschaulichen. Idealerweise kommt dieses Paradebeispiel bereits in der 9. Schulstufe auf, also eher zu Beginn des Ethikunterrichts. Ansonsten bietet dies einen Anlass zur Umstrukturierung des Lehrplans,

um das ohnehin Lehrplan-immanent erarbeitete ZFK-Modell besser verankern zu können. Ein ZFK wäre vergleichsweise nutzlos, wenn es bspw. erst in der 12. Schulstufe eingeführt werden würde.

5.1 Vernunft, Gründe und Argumente

Auf welchen Annahmen basiert das ethische Urteil und sind es Gründe, die mit Vernunft nachvollziehbar sind?

Dieses ZFK thematisiert die entscheidende Rolle des Potenzials zur *Vernunft* und der *Begründung* mit logisch korrekten *Argumenten*. Es zielt darauf ab, bei konkreten ethischen Problemstellungen die diskutierten Behauptungen und Entscheidungen kritisch zu hinterfragen und zu *begründen*. Die *Gründe*, die wir uns gegenseitig geben, müssen durch unsere (potenzielle) *Vernunft* nachvollzogen werden können. Dieses ZFK bildet die Brücke zu den Basiserkenntniskonzepten (BEKs), die als Gütekriterien bei der Prüfung von *Argumenten* im Rahmen der zentralen fachlichen Prozeduren (ZFPs) dienen.

Die Relevanz dieses ZFKs zeigt sich bereits im ersten Lehrplan-Thema “Ethik und Moral”, wo eine Grundlage für die Abläufe im Ethikunterricht geschaffen werden muss: Ethik wird als Gebrauch der Vernunft in der Reflexion über Moral charakterisiert und es wird in die ZFPs eingeführt. “Für Aristoteles zeichnet sich der Mensch vor allem durch seine Vernunftbegabung aus” (Roew & Kriesel 2017, 89), was die gesamte europäische Philosophie stark geprägt hat. Henke betont “Kants vernunftethische Auffassung” von moralischem Gehalt (Henke 2017, 88). Zum Thema “Menschenwürde” (9.) ist Kants Herleitung über den Kategorischen Imperativ und die menschliche Vernunft als Paradebeispiel zumindest denkbar, da die Vernunft dort eine zentrale Rolle spielt (Johnson & Cureton 2022). Im Lehrplan selbst wird das Konzept *Vernunft* aber nie explizit als Unterrichtsthema erwähnt, was daran liegen könnte, dass es wie das *Wasser für Fische*: Es ist so allgegenwärtig, dass es wieder unmerklich wird. Spätestens seit der Aufklärung wird gefordert, dass alle Aussagen einer durch die Vernunft geleiteten, gründlichen Prüfung unterzogen werden (Roew 2017, 31). Obwohl Varianten der Begriffe *Vernunft* oder *Rationalität* in den Bildungs- und Lehraufgaben, didaktischen Grundsätzen oder dem Kompetenzmodell kaum auftauchen, findet sich dafür umso öfter das *Reflektieren*. Dies könnte möglicherweise die heutige Skepsis gegenüber einem zu starken Vernunftbegriff, wie er etwa bei Kant zu finden war, widerspiegeln: die Macht der Vernunft zur objektiven Erkenntnis wird im Postmodernismus bezweifelt, wobei die Vernunft aber immer noch einen zentralen Begriff darstellt, von dem sich abgegrenzt wird (Kriesel & Roew 2017, 31; Neiman 2017, 215f).

Seit der Antike läuft eine Kontroverse zum Verhältnis von Vernunft und Emotionen (Kriesel & Roew 2017, 9). Mit “Theorien der Moralentwicklung” (11.) wird Lawrence Kohlbergs klassische Theorie impliziert, die sich als Referenzpunkt eignet, um sich kritisch mit der Rolle der Vernunft bei moralischen Handlungen auseinander zu setzen – gerade im Vergleich zu Emotionen als Motivationen. Dies stellt einen Bezug zu ZFK 6 (Intuitionen, Emotionen und Gewissen) dar.

Auch bei der “Diskursethik” und dem “Fähigkeitenansatz” (12.), also den Theorien von Jürgen Habermas sowie Amartya Sen und Martha Nussbaum, spielt die kommunikative, bzw. praktische Vernunft eine wichtige Rolle (Habermas 2017; Finlayson & Rees 2023, Graf 2017). Die Diskursethik eignet sich sogar als Paradebeispiel für dieses ZFK und sollte dementsprechend im Lehrplan vorgezogen werden. “Die praktische Philosophie durchzieht ein Gegensatz von Rationalität und Vernunft (*the rational and the reasonable*)” (Pauer-Studer 2020, 134), was bei Habermas zentral ist: Der ökonomisch-instrumentelle Charakter der Rationalität wird vom moralischen Gehalt der praktischen Vernunft abgegrenzt. Anton Leist drückt im Neologismus “fair-nünftig” (Leist 2017, 70) die Vernunft als moralische Eigenschaft von Menschen aus. Dies ist besonders relevant für die Strömung des *Kontraktualismus*, der auf dem gegenseitigen Gründe-Geben basiert. Neben den Klassikern Hobbes, Locke, Rousseau und Rawls zählen auch die aktuelleren Theorien von Thomas Scanlon, Stephen Darwall und David Gauthier dazu (Pauer-Studer 2020, 134.). Deren Theorien unterscheiden sich darin, wie stark die menschliche Vernunft über die Zweckrationalität zur Erreichung eigener Interessen hinausgeht, sodass der Begriff der Vernunft bereits einen moralischen Gehalt aufweist (“*rational*” und “*reasonable*”, ebd., 70ff.). Dies stellt einen Kritikpunkt an diesem ZFK-Vorschlag dar, weil gegen ZFK-Kriterium 3) verstoßen wird, wenn mit Vernunft schon eine gewisse moralische Haltung vorausgesetzt wird, wie etwa bei Rawls’ Schleier des Nichtwissens. Für dieses ZFK muss Vernunft also auf die Fähigkeit zur Reflexion und des Begründens beschränkt werden. Gründe zu geben ist auch zentral in den Theorien von Christine Korsgaard und Bernard Williams (Chappell & Smyth 2023).

Argumente sind für die Philosophie von zentraler Bedeutung. “Logik im engeren Sinn ist die Wissenschaft von den Strukturen gültiger Argumentation” (Link 2017, 37). Die Argumentationsschulung wird als “die *via regia* zur Erkenntnis und daher auch zentraler Bestandteil der Bildungspläne der Fächer Philosophie und Ethik in den allermeisten Bundesländern” bezeichnet (Goergen 2017, 214). Bei Platon sucht Sokrates nach Begründungen, um bei wahren Meinungen von Wissen sprechen zu können (Pritchard u.a.

2022) Nach Burkard ist das Konzept *Argumentation* als grundlegend für das fachliche Denken anerkannt, sodass sie dies als BEK für empirische Studien aufstellt (Pohl u.a. 2018, 113).

5.2 Werte, Normen und Prinzipien

Welche Regeln sind hier relevant und welche Werte oder Prinzipien stehen dahinter?

Dieses ZFK beschreibt, wie Handeln von Regeln (*Normen*), *Prinzipien* und *Werten* geleitet und eingeschränkt wird. *Werte* und *Prinzipien* wirken als übergeordnete Leitlinien, *Normen* konkretisieren die Werte als Regeln für das Zusammenleben. *Prinzipien* haben eher eine objektive, *Werte* eher eine subjektive Konnotation. Dieses ZFK hilft zu erkennen, welche ethischen Leitgedanken einer Handlung oder Entscheidung zugrunde liegen. Es schärft das Bewusstsein dafür, dass Handeln immer normativ gerahmt ist und regt an, die eigenen und gesellschaftlich akzeptierten *Wertvorstellungen* in ihrer Vielfalt kritisch zu reflektieren. Verbreitete *Wertvorstellungen* werden auf der Landkarte der moralischen Wertvorstellungen (LMW) abgebildet.

Pauer-Studer (2020, 14) definiert Moral als “eine Menge von Normen, also Prinzipien, Regeln und Tugenden, die das Verhalten von Menschen und deren Einstellungen zu anderen und zur Umwelt leiten.” Horn definiert: “Unter Werten versteht man die bewußten oder unbewußten Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen” (Horn 1997, 332). Meyer (1997, 85) ergänzt, dass Werte “Maßstäbe für erwünschte soziale Verhältnisse, individuelle Verhaltensweisen, gesellschaftliche und politische Strukturen, Lebensziele und Ideale für das individuelle und kollektive Selbst setzen. Sie binden darüber hinaus auch die Gefühle der Menschen und leiten ihr moralisches Urteil.“

Die Relevanz dieses ZFKs wird durch die Lehrplan-Themen “Tugenden und Laster, Wert und Würde, Freiheit und Verantwortung” (9.) deutlich. Hier können Schüler:innen Tugenden (ZFK 5) als gute und schlechte Charaktereigenschaften verstehen, wobei jedes Adjektiv (hilfsbereit, freundlich, großzügig, fair) zu einem zugrundeliegenden Wert substantiviert werden kann. Mit Würde, Freiheit und Verantwortung sind zudem drei Begriffe vorgegeben, die als Paradebeispiel für einen Pluralismus an Werten bzw. Prinzipien herangezogen werden können, bspw. mit dem Dilemma der Prostitution, in dem die Werte miteinander konfliktieren: Einerseits sollten Menschen *frei* über ihren Beruf entscheiden dürfen, aber verletzt die Instrumentalisierung des Körpers die *Menschenwürde*, sodass Staaten eine *Verantwortung* haben, Prostitution zu verhindern? Ausgehend von diesen grundlegenden Begriffen können bei

“Menschenwürde, Grundrechte, Kinderrechte” (9.) die Kinderrechte als Normen betrachtet und die zugrundeliegenden Werte und Prinzipien von den Schüler:innen abstrahiert werden.

Deontologische und teleologische Theorien lassen sich in Abgrenzung von der Tugendethik der Prinzipienethik zuordnen, wo (meist) *ein* zentrales Prinzip bestimmt wird, wie Menschen handeln sollen (Pauer-Studer 2017, 79ff.). Auch für Kants Ethik lassen sich aber die eigene Perfektionierung und die Förderung des Wohlergehens und der Glückseligkeit anderer als sekundäre Werte bezeichnen (Pauer-Studer 2020, 91). Auch Jeremy Bentham's Utilitarismus ist eine monistische Werttheorie, da alle ethische Bewertung auf den Wert der Lust reduziert wird (Pauer-Studer 2020, 87). Im Gegensatz dazu steht der Wertepluralismus (ebd., 30), der sowohl Gemeinschaften mit unterschiedlichen Wertvorstellungen bezeichnet, als auch ethische Theorien, die mehrere Werte gleichzeitig verteidigen (Haidt 2013, 132). Der sogenannte Wertewandel im Vergleich der Generationen (Steenblock 2017, 152) ist für Schüler:innen vermutlich in Konflikten mit Eltern und Lehrpersonen spürbar. In Bezug auf “Soziale Beziehungen” – “Formen von Familie” (9.) lassen sich unterschiedliche Wertvorstellungen zwischen traditionellen Rollenbildern und offeneren, neuen Familienmodellen diskutieren. Veranschaulichen lassen sich Werte und Prinzipien auch, indem Normen identifiziert werden, die aus dem Schulalltag bekannt sind; bspw. dass die Schüler:innen frei entscheiden können, ob sie Hausübungen machen, aber dass sie bei dieser Entscheidung auch Verantwortung für ihr Handeln übernehmen.

Bei “Medien und Kommunikation” – “Pressefreiheit” (10.) lässt sich ein Bezug zur Meinungsfreiheit herstellen, durch welche eine Pluralität an Wertvorstellungen geschützt wird. Bei “Konflikte und Konfliktbewältigung” können “Respekt und Toleranz” (10.) als Werte behandelt werden; letztere wird meist als Grundwert der Aufklärung genannt (Neiman 2017, 215). Das Thema “Krankheit und Gesundheit” bietet am Beispiel des “Ärztlichen und pflegerischen Berufsethos” (11.) die Möglichkeit, die 4-Prinzipien-Ethik nach T. L. Beauchamp und J. F. Childress (Pauer-Studer 2020, 28) als Paradebeispiel für dieses ZFK zu thematisieren. Hierbei wird eine pluralistische Ethik sichtbar, in der potentiell konfligierende Prinzipien in der Anwendung gewichtet und gegebenenfalls priorisiert werden müssen. Bei “Wirtschaft und Konsum” können die Themen “Markt und Moral, Unternehmensethik, Konsumverhalten” (11.) aufgegriffen werden, um anhand der Spezialisierung von milieuspezifischer Werbung auf die unterschiedlichen Wertvorstellungen von Konsument:innen aufmerksam zu machen, wofür auch die LMW hilfreich wäre.

5.3 Rechte, Pflichten, Verbote und Gebote

Welche Ansprüche sind hier relevant und was muss deshalb getan werden?

Dieses ZFK behandelt moralische Ansprüche (*Rechte*) und die damit eingeforderten Handlungen (*Pflichten*). Es bringt diese komplementären Begriffe zusammen mit dem moralisch *Verbotenem* und *Gebotenem*, welche sich aus den *Rechten* und *Pflichten* ergeben. Dieses ZFK schärft das Verständnis dafür, dass Menschenrechte im moralischen Sinne als unverhandelbar erhoben werden und keinen Spielraum für persönliche Einstellungen dazu lassen. Andererseits wird daraus verständlich, wie in moralischen Dilemmata verschiedene *Rechte* und *Pflichten* kollidieren: Jede Handlungsoption scheint moralisch verboten zu sein, weil sie *Rechten* oder *Pflichten* widerspricht und man sich damit schuldig machen würde.

Die Frage nach gebotenen und verbotenen Handlungen steht im Mittelpunkt der normativen Ethik (Pauer-Studer 2020, 205). Rechte und Pflichten stehen bspw. im Kontraktualismus im Vordergrund, woraus Gebote abgeleitet werden können (Leist 2017, 68). Moralische Rechte sind “grundlegende Ansprüche von Menschen. Ein Beispiel dafür sind Menschenrechte, die inzwischen auch in einer Vielzahl von Dokumenten des internationalen Rechts verankert sind” (Pauer-Studer 2020, 87). Das Paradebeispiel für dieses ZFK ist das Thema “Rechte und Pflichten” (9.), zu welchem bspw. die Pflichten von Schüler:innen und Lehrpersonen im Unterricht thematisiert werden können: das Recht auf faire Benotung und die Anwesenheitspflicht, die wiederum mit dem Recht auf Bildung begründet wird. Beim Thema “Beginn des Lebens – Schwangerschaft, Reproduktionsmedizin” (10.) können die gesetzlichen Aspekte, wie das Recht auf Abtreibung, aber auch die ethische Frage, ob eine Ärztin diese Pflicht zur Durchführung hat, thematisiert werden – auch im Vergleich zu Verboten in anderen Staaten. Bei “Basiswissen zu Grund- und Menschenrechten” (9.) sowie später “Menschenrechte, Menschenpflichten und Philosophische Grundlagen der Menschenrechte” (11.) wird dieses ZFK vertieft. Demgegenüber stehen “Tierrechte” (10.): Anhand der Gegenüberstellung von Peter Singer und Tom Regan kann diskutiert werden, ob Rechte fundamental den inhärenten Wert eines Individuums ausdrücken oder lediglich von etwas anderem abgeleitet sind und dem Gemeinwohl dienen (Thurnherr 2017, 276f).

Im Zusammenhang mit “Judentum, Christentum, Islam” und deren “Glaubensgrundlagen, moralische Richtlinien” (6.) können die Zehn Gebote als prägnantes Beispiel für Gebote und Verbote analysiert werden. Verbote sind oft leichter zu befolgen als Gebote, da sie lediglich das Unterlassen von spezifischen Handlungen und nicht deren Durchführung fordern, was bei Thomas von Aquin eine Rolle spielt (Birnbacher 2017, 54). Dies drückt sich auch in der

Unterscheidung von positiven und negativen Pflichten aus (Pauer-Studer 2020, 85). Von Kant stammt die bekannte Unterteilung in vollkommene und unvollkommene Pflichten (ebd., 57).

Auch in Habermas' kantischer "Diskursethik" spielen Rechte eine große Rolle (Pauer-Studer 2020, 62). Das Thema "Moral und Recht – Naturrecht und positives Recht, ethische Dimensionen des Strafrechts" (12.) bietet eine tiefere Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen ethischen Normen und rechtlichen Vorschriften. Die Rechtsphilosophie, etwa bei Gustav Radbruch, baut auf dem Verhältnis von gesetzlichem Recht und ethischer Gerechtigkeit auf: Nach Radbruch sind rechtliche Pflichten vorerst zu befolgen – außer sie sind "unerträglich ungerecht" (Pfordten 2017, 175f).

Pflichten werden in ihrer extremsten Form als "Bedingungsloses Sollen" (Pauer-Studer 2020, 51) kritisiert, das laut Schopenhauer, Philippa Foot und G.E.M. Anscombe unberechtigterweise aus theologischen Moralbegründungen mit Gott als Gesetzgeber in säkulare Moralkonzeptionen übertragen wurde (ebd.). Derek Parfitts kantische Theorie zielt neben den Pflichten gleichzeitig auf den Nutzen (ZFK 4) ab, durch welchen die Prinzipien universell gewollt werden können. Er vertritt die Position, dass Kontraktualismus, Kantische Pflichtenethik und Konsequentialismus dasselbe Ziel aus unterschiedlichen Perspektiven anstreben – so wie Bergsteiger die von verschiedenen Startpunkten denselben Berg erklimmen (Pauer-Studer 2020, 140). Dies ist für die ZFKs insofern relevant, als dass es eine Überlappung der konkurrierenden Paradigmen andeutet, die sich auch auf sprachlicher Ebene niederschlägt, dass auch eine Nicht-Deontologin das Konzept der Pflicht verwenden kann.

5.4 Nutzen, Mittel und Zwecke

Was ist hier das Ziel und was muss dafür getan werden?

Dieses ZFK beleuchtet das Verhältnis zwischen den angestrebten Zielen (*Zwecken*) und den dafür notwendigen Handlungen (*Mittel*). Es fördert ein Verständnis für *Nutzenabwägungen* zwischen den möglichen Handlungsoptionen. Es hilft zu klären, ob die notwendigen *Mittel* verhältnismäßig sind und ob das Ziel an sich ethisch vertretbar ist.

Dieses ZFK thematisiert also, ob ein *Zweck* die eingesetzten *Mittel* heiligt, bzw. rechtfertigt. So unterstützt es eine differenzierte Bewertung von Handlungen und Entscheidungen.

Die Relevanz dieses ZFKs zeigt sich im Lehrplan zuerst beim Thema "Glücksethiken, Glücksforschung" (9.), wo diskutiert werden kann, inwiefern Geld und Erfolg bloße Mittel zum Zweck des Glücks sind. Das Paradebeispiel für dieses ZFK ist das Thema "Zweck, Nutzen"

(10.), welches grundlegend für den Utilitarismus ist: Der namensgebende, allgemeine Nutzen soll maximiert werden (Pauer-Studer 2020, 15). “Teleologische Theorien verknüpfen den moralischen Wert oder Unwert des Handelns mit dem Ziel des Handelns” (Pauer-Studer 2020, 15). Bei den Themen “Tugendethik, teleologische Ethik” kann Aristoteles’ Theorie vom menschlichen *ergon* und das Ziel (*telos*) der Glückseligkeit (*eudaimonia*) aufgegriffen werden, um die Hierarchie von Zielen bzw. Zwecken sowie die Einordnung von Zwischenschritten als bloße Mittel darzustellen. Bei den Themen “deontologische Ethik, teleologische und konsequentialistische Ethik, utilitaristische Ethik” (11.) kann das Verhältnis von Mittel und Zweck kontrastiert werden: Kants kategorischer Imperativ in der Formel des Zwecks-an-sich-selbst betont, dass Menschen durch ihre Würde einen intrinsischen Wert haben (Pauer-Studer 2020, 36ff.). Im Kontext des berühmten *Trolley Dilemma* von Judith Thomson (Birnbacher 2017, 53) steht Kants Deontologie im Gegensatz zu teleologisch-konsequentialistischen Ansätzen, bei denen Menschenleben gegebenenfalls als Mittel zum Zweck geopfert werden müssen. Der Konsequentialismus wird daher immer wieder mit dem grundlegenden Einwand konfrontiert, dass er “unter bestimmten Bedingungen den Einsatz schlechter Mittel zur Verwirklichung guter Zwecke zulässt, also ‘die Mittel durch die Zwecke heiligt’” (Birnbacher 2017, 53). Birnbacher argumentiert aber, dass auch im Konsequentialismus “Menschen *nicht bloß als Mittel* zum Nutzen anderer gebraucht werden (Kants Selbstzweckformel)”, weil die Sicherheit, von Mächtigeren nicht instrumentalisiert zu werden, für die meisten Menschen wertvoll ist (ebd.)

Zweck und Nutzen spielen auch eine große Rolle im metaethischen Diskurs: Sind Gründe für einen Akteur bloß zweckrational für den persönlichen Nutzen oder gehen sie darüber hinaus und sind genuin moralisch? In dieser Frage haben Bernard Williams, Christine Korsgaard und Sharon Street bedeutsam zu beigetragen (Pauer-Studer 2020, 229ff.). Das ZFK ist auch relevant für den Diskurs um “Gesinnungs- und Verantwortungsethik” (12.) nach Max Weber (Kim 2023), weil sogenannten Gesinnungsethikern vorgeworfen wird, den Nutzen für die Betroffenen aus dem Blick zu verlieren und gewisse Haltungen zum Selbstzweck zu erheben. Dabei zeigen psychologische Studien, dass besonders starke Gesinnungen häufig unbewusst den Zweck haben, als besonders moralisch bewundert werden zu wollen (Hübl 2024, 110ff.).

5.5 Tugenden, Charakter und Rollen

Welche Eigenschaften, Gewohnheiten und Erwartungen prägen die Handelnden?

Dieses ZFK betrachtet persönliche Eigenschaften (*Tugenden*) und Gewohnheiten (*Charakter*) sowie gesellschaftliche Erwartungen (*Rollen*) im Kontext von moralischem Handeln. Das ZFK

zeigt, dass moralisches Handeln nicht nur auf Regeln, sondern auch auf *Charaktereigenschaften* wie Mut, Gerechtigkeit und Großzügigkeit basiert. Die persönliche Entwicklung kann verstanden werden als das Einüben der *tugendhaften* Handlungen bis sie zur Gewohnheit werden. In diesem ZFK stehen die *Tugenden* als moralische Ideale im Kontext der gesellschaftlichen Erwartungen, die von den jeweiligen *Rollen* im sozialen Gefüge abhängen. Umgekehrt prägen die gesellschaftlichen *Rollenerwartungen* auch den *Charakter*.

Die Tugend steht unter anderem im Mittelpunkt der normativen Ethik (Pauer-Studer 2020, 205) und ist “eine Disposition zum Handeln aus der rechten Einsicht“ (Pauer-Studer 2017, 80). Das früheste Paradebeispiel für dieses ZFK ist das Thema “Tugenden und Laster” (9.), aber auch bei den Themen “Tugendethik” (11.) und “Fähigkeitenansatz – gutes Leben” (12.) steht das Konzept der Tugend im Mittelpunkt, sodass es in fast allen Schulstufen explizit vorkommt. Auch in Pauer-Studers Definition von Moral (2020, 14f) werden explizit auch Tugenden genannt. Zu den “wichtigsten normativ-ethischen Theorien” zählt Pauer-Studer die aristotelische Ethik, die “in den für das gute Leben vorrangigen Einstellungen und Dispositionen, also den Tugenden, den tragenden Standard des moralisch Gebotenen” sieht. Amartya Sen und Martha Nussbaums Fähigkeit(en)-Ansätze stehen in aristotelischer Tradition, die das gute Leben und die dafür auszubildenden Fähigkeiten mit der anthropologischen Bestimmung des Menschen begründen (Graf 2017, 312ff.). Philippa Foots Tugendethik mit Gerechtigkeit und Wohlwollen als zentralen Tugenden ist ebenfalls einflussreich (Pauer-Studer 2020, 86).

Im Rahmen des Themas “Glücksethiken” (9.) dient die Tugendhaftigkeit “dem guten Leben als höchstem Gut und letztem Ziel und damit der *eudaimonia*, d.h. dem Lebensglück” (Pfordten 2017, 168). Tugenden stehen als goldene Mitte zwischen zwei lasterhaften Extremen. Gegen diese moralischen Ideale wird von empirisch arbeitenden Psychologen eingewendet, dass Menschen diese andauernde Perfektion nicht einmal annähernd erreichen könnten (Mukerji 1997, 99). Außerdem ist anzumerken, dass der Begriff *Tugend* kaum in der alltäglichen Sprache vorkommt und oft religiös interpretiert wird. Die englische Übersetzung *virtue* leitet sich von den lateinischen Worten für Männlichkeit bzw. Tapferkeit ab, worin die Rollenerwartung an Männer mit einer positiven Charaktereigenschaft besetzt wird. Paradoxe Weise hat der Begriff die für Frauen beschränkenden Sexualnormen von Enthaltsamkeit und Reinheit aufgenommen (Saad 2016).

Tugend bleibt als Begriff aber dennoch weiterhin relevant, weil mit Tugenden der Charakter eines (ggf. guten) Menschen untersucht werden kann. Über die (mangelnde) Tugendhaftigkeit

eines Menschen wird oft bei Kolleg:innen und Mitbewohner:innen im persönlichen Umfeld diskutiert – oder auch bei Politiker:innen und Personen in der Öffentlichkeit (Hübl 2024, 115, 147f). Hier bietet sich der “Konfuzianismus” (11.) an, um über die darin vermittelten Tugenden zu diskutieren (Baggini 2018, 256). In Kooperationszusammenhängen ist es essenziell, die Vertrauenswürdigkeit der anderen zu beurteilen (Pauer-Studer 2020, 256). Dies geschieht, indem die Dispositionen für Verhaltensweisen und Intentionen (ZFK 7) zum Bild des Charakters abstrahiert werden. Ein vorbildlicher Charakter zeichnet tugendhafte Menschen aus, die anderen als *role models* dienen; deren Tugenden werden der Rolle entsprechend als Ideal angestrebt. Dies ist beim Thema “Soziale Beziehungen” – “Autoritäten, Vorbilder, Jugendkultur” (9.) einzubringen.

Relationale Theorien setzen an der sozialen Praxis an und stellen die Erwartungen der Akteure aneinander in den Fokus (Pauer-Studer 2020, 63ff.). Bei “Liebe und Sexualität” – “Sex und Gender, moralische Dimensionen von Liebe und Sexualität” (10.) können geschlechtsspezifische Rollenerwartungen thematisiert werden, die Menschen nach Simone de Beauvoir dazu veranlassen, sich mit Rollen zu identifizieren und dadurch auch die erwarteten Charaktereigenschaften zu entwickeln (Bussmann 2017, 153f). Bspw. werden Mütter und Väter mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konfrontiert, sodass ihre Fürsorge eine Gender-Konnotation hat (Hübl 2024, 71): sich *um* jemanden sorgen oder *für* jemanden sorgen – im Englischen *to care* und *to provide*. “Care” (10.) ist zudem ein eigenes Thema im Lehrplan, an dem sich dies aufgreifen lässt. Ansätze der Care-Ethik sind zwar meist deontologisch, aber lassen sich auch tugendethisch konzipieren; in der feministischen Ethik gibt es unterschiedliche Strömungen dazu (Pauer-Studer 2020, 255f). Ebenso lassen sich die Themen “Respekt und Toleranz” (10.) tugendethisch betrachten.

In der Tugendethik werden Tugenden zwar als etwas unabhängig Gutes definiert, können aber auch als motivierende Ergänzung zu Werten und Prinzipien verstanden werden. Bspw. hat John Stuart Mill Tugenden in seinen Utilitarismus eingeführt (Pauer-Studer 2017, 79). Am Beispiel der Pflicht, ein Versprechen zu halten, zeigt Leist für den Kontraktualismus, “dass eine Pflicht nicht ohne Charaktereigenschaften auskommt”: “*Aufrichtigkeit* oder *Verlässlichkeit* wären dieser Pflicht beigesellte Tugenden” (Leist 2017, 68). Der Begriff Tugend ist also für die Ethik zentral, weil er nicht nur für die Tugendethik im engeren Sinne relevant ist.

5.6 Intuitionen, Emotionen und Gewissen

Welche Gefühle und intuitiven Bewertungen drängen sich hier sofort auf?

Dieses ZFK betont, dass moralische Urteile oft spontan entstehen: Moralische Gefühle (*Emotionen*) wie Empörung, Mitleid oder Schuld können das Bauchgefühl (*Intuitionen*) stark prägen. Das persönliche *Gewissen* hängt stark von den moralischen *Intuitionen* ab und verursacht positive oder negative moralische *Emotionen*. Dieses ZFK stellt *Intuitionen* jedoch nicht nur als psychologische Schnellschüsse dar, sondern zeigt auch deren Bedeutung als Wegweiser, bspw. bei Gedankenexperimenten oder im Überlegungsgleichgewicht als Unterrichtsmethodik. Es unterstützt die Reflexion *emotionaler* Impulse und dies in die moralische Urteilsbildung einzubeziehen.

G.E. Moore und D.W. Ross vertreten intuitionistische Ansätze hinsichtlich der Erkenntnismöglichkeit in der Ethik (Nida-Rümelin 2017, 87), wobei Burkard (2012, 11f) zu bedenken gibt, dass sich viele Theorien an prekären Stellen schlicht auf moralische Intuitionen berufen, anstatt weiter zu begründen. Angesichts evolutionärer Erklärungen menschlicher Intuitionen und unbewusster Prozesse stellt sich die Frage, ob Intuitionen überhaupt als Begründung für moralische Aussagen herangezogen werden können: Unter dem *Debunking-Argument* wird die Kritik benannt, nach der Intuitionen aufgrund ihrer “Genese als epistemisch wertlos entlarvt” (Burkard 2012, 58) werden können. Nida-Rümelin hingegen betont, dass moralische Intuitionen das einzige Material sind, aus dem die moralische Urteilsfähigkeit durch Systematisierung der Überzeugungen entwickelt werden kann (Roew 2017, 46). Rawls spricht davon, dass Intuitionen durch Emotionen geprägt – ja sogar verzerrt – sein können, dies aber nicht notwendigerweise so sei (Mukerji 2017, 97).

Das Thema “Gewissen und moralische Emotionen” (9.) im Lehrplan ist für dieses ZFK maßgeblich und kann als Paradebeispiel genutzt werden. Mit dem Thema “Glücksvorstellungen” (9.) können intuitive Vorstellungen darüber, wie durch positive Emotionen das Lebensglück zustandekommen, thematisiert werden. Das Thema “Mitleid, Care” (10.) adressiert direkt moralische Emotionen, welche von Adam Smith in der menschlichen Natur verortet werden (Pauer-Studer 2020, 243). Haidt klassifiziert vier Arten von moralischen Emotionen, die gemeinsam den moralischen Sinn bilden können: ablehnende Emotionen (Verachtung, Ärger, Empörung, Ekel), anerkennende Emotionen (Dankbarkeit, Hochachtung, Rührung), sympathische Emotionen (Mitgefühl, Mitleid, Empathie) und selbstbezogene Emotionen (Schuld, Scham, Verlegenheit) (Pinker 2003, 377). Die einflussreichen metaethischen Positionen von David Hume und A.J. Ayer können hier

eingebunden werden: Humes Sentimentalismus betont die Relevanz der Gefühle für das Erkennen des moralisch Richtigen (Wilson & Denos 2024), während Ayers Emotivismus moralische Aussagen als nicht-wahrheitsfähig klassifiziert und lediglich als Ausdrücke von emotionalen Bewertungen ansieht (Nida-Rümelin 2017, 88f).

Beim Thema “Tierschutz” (10.) kann die emotionale Belastung, Tiere leiden zu sehen, mit dem (gegebenenfalls ausbleibenden) schlechten Gewissen beim Fleischverzehr verknüpft werden. Josephine Donovan greift beispielsweise in ihrer Tierethik die Mitleidsethik in der Tradition von Arthur Schopenhauer und Max Scheler auf und verknüpft dies – in Anlehnung an Simone Weil – mit der Tugend (ZFK 5) der “aufmerksamen Liebe”, die vom Einzelnen weit mehr verlangt, als ‘lediglich die Rechte [ZFK 3] eines Anderen zu respektieren’ (Thurnherr 2017, 278).

In der Gegenüberstellung von “Tugendethik” und “deontologischer Ethik” (11.) kann gezeigt werden, welche unterschiedlichen Rollen prosoziale Emotionen bzw. Neigungen bspw. bei Aristoteles und Kant spielen (Baggini 2018, 257; Spiegel 2017, 261). Nach Aristoteles bedeutet Tugendhaftigkeit (ZFK 5) nicht, strikte Regeln zu befolgen, sondern die richtigen Gefühle zur richtigen Zeit aus den richtigen Gründen den richtigen Menschen gegenüber und auf die richtige Art und Weise zu fühlen (Baggini 2018, 257).

Starke Emotionen wie Stolz, Trauer, Wut oder Minderwertigkeitsgefühl können durch ein gutes oder schlechtes Gewissen verursacht werden (Nunner-Winkler 1993, 156). Beim Thema “Krieg und Frieden” (12.) kann über die Institutionalisierung des Gewissens als Grund für die Kriegsdienstverweigerung gesprochen werden (Kriesel & Roew 2017, 117). Bei Max Weber ist das Bekenntnis zu Wertmaßstäben eine Frage des Gewissens (Roew 2017, 42). Das Gewissen selbst ist keine Emotion, sondern eher eine Instanz wie ein moralischer *Kompass*. Diese gängige Metapher eignet sich perfekt, um die *Landkarte* der moralischen Wertvorstellungen einzubringen, auf der man sich mithilfe des *internalisierten Kompasses orientiert*. Mit Bezug auf Kant und Martens formuliert Tiedemann, “dass die Orientierung im Denken ebenso wie das Navigieren auf See ein Zusammenspiel von Wissen, Können und Haltung voraussetzt” (Tiedemann 2017, 26). Das Gewissen entspricht der Haltung, die Landkarte entspricht dem Wissen und das begründete Urteilen entspricht der Fähigkeit, zu *navigieren*: Zum *Navigieren* von ethischen Problemstellungen hilft es auch die *Orte* und *Verbindungen* (Werte und Zusammenhänge von Werten) zu kennen, die man selbst weniger oft frequentiert, sowie eigene Intuitionen und nachprüfbare Erkenntnisse abzugleichen. Somit stellen ZFK 2 und 6 gemeinsam einen direkten Anknüpfungspunkt zur deskriptiven Ethik her.

5.7 Motivationen, Intentionen und Konsequenzen

Was sind Beweggrund, beabsichtigtes Ziel und erwartbare Folgen der Handlung?

Dieses ZFK rückt den Fokus darauf, zu welchen Anteilen eine Handlung nach Beweggrund (*Motivation*), Absicht (*Intention*) oder den Folgen (*Konsequenzen*) beurteilt wird. Dieses ZFK veranschaulicht somit die Spannung zwischen Gesinnungsethik und Verantwortungsethik sowie deontologischer und teleologischer Ethik. Das ZFK unterstützt eine differenzierte ethische Bewertung, indem es die verschiedenen Aspekte einer Handlung und unterschiedliche Zugänge zur Relevanz der einzelnen Aspekte in der Analyse offenlegt.

An lebensnahen Beispielen zum Thema “Soziale Beziehungen” – “Partnerschaft und Freundschaft” (9.) lässt sich dieses ZFK früh im Ethikunterricht einführen: Bewerten die Schüler:innen problematisierte Handlungen eher nach Intention, Motivation und/oder tatsächlichen Folgen? Im Kontext von “Medien und Kommunikation” – “digitale Welt” (10.) kann anhand von eskalierenden Kommentarspalten veranschaulicht werden, dass Intentionen und Motivationen bei anonymer schriftlicher Kommunikation zwar kaum eindeutig aufzuklären sind, meist aber negativ ausgelegt werden. Anschließend lassen sich im Rahmen des Themas “Gewaltfreie Kommunikation” (10.) Motivationen, Intentionen und die persönliche Bedeutung der Konsequenzen als Ich-Botschaften formulieren.

Dieses ZFK ist eng verbunden mit den im Lehrplan angeführten “Prinzipien normativer Ethik” – “Zweck, Nutzen, guter Wille” (10.) (ZFK 1 & 4). Diese stehen wiederum in Verbindung zu den drei übergreifenden Paradigmen: “Tugendethik, deontologische Ethik, teleologische und konsequentialistische Ethik” (11.). Der Begriff des Handelns setzt immer eine gewisse Motivation voraus (Leist 2017, 69). “Kants vernunftethische Auffassung [...], nach der eine Handlung aus Mitleid keine moralische Qualität hat” (Henke 2017, 88), sondern nur eine solche aus Pflicht (Johnson & Cureton 2022), macht die moralische Bewertung von der Motivation abhängig. Als Paradebeispiel für dieses ZFK kann Kants Deontologie mit dem Konsequentialismus kontrastiert werden: Es wird nur nach den Folgen ethisch bewertet. Für geplante Handlungen lassen sich die Konsequenzen aber nicht sicher vorhersagen: Zählt dann die *intendierte* Verbesserung, auch wenn diese durch unvorhersehbare Einflüsse verfehlt wird? In der philosophischen Handlungstheorie ist angesichts Anscombes Theorie umstritten, ob Intentionen von Handlungen unabhängige mentale Zustände oder Teil der Handlungen selbst sind (Setiya 2022).

Ein weiteres Problem des Konsequentialismus ist die Frage, was alles zu den Konsequenzen einer Handlung gezählt werden kann, wenn die Handlung nur ein Faktor unter vielen ist – oder eine kausale Verknüpfung weder sicher festgestellt noch ausgeschlossen werden kann (Sinnott-Armstrong 2019). Von Max Weber stammt die Unterscheidung von “Verantwortungs- und Gesinnungsethik”, wobei erstere den Fokus auf die Verantwortung für die Folgen und letztere auf die motivierende Haltung legt (Kim 2023). Demnach lassen sich bspw. Schopenhauer und Kant der Gesinnungsethik zuordnen; Hans Jonas (2003) und Peter Singer der Verantwortungsethik. Das Paradebeispiel für dieses ZFK ist “Technik und Wissenschaft” – “Verantwortung der Wissenschaften, Technikfolgenabschätzung und -bewertung” (12.): Bei gut gemeinter Forschung zu Kernenergie oder tödlichen Viren muss bewertet werden, ob schwer kalkulierbare Risiken eingegangen werden dürfen oder dies verboten werden sollte (ZFK 3). Bei der Entwicklung KI-Chatbots und Robotern stellt sich die Frage, ob diese eine neue Art von Akteuren sind, und wie dann die “Frage nach der Rolle moralischer Intentionen bei der Bewertung von Handlungen” beantwortet werden sollte (Battaglia & Mukerji 2017, 294).

Im aktuellen Diskurs um “Diversität und Diskriminierung” – “Integration und Inklusion; Umgang mit Behinderungen, Stereotypen, Fremdheit, interkulturellen Erfahrungen” (11.) werden Aussagen bzw. Fragen wie “Woher kommst du?” kontrovers diskutiert (Rinke 2024). Angenommen, sie ist nicht rassistisch gemeint, wird aber so interpretiert – ist dann die nicht-böswillige Intention oder die Konsequenz der Ausgrenzungserfahrung ausschlaggebender für die Bewertung?

Denkbar wäre auch die Erweiterung des ZFKs um den Begriff *Volition*, da Willen und Willenskraft bspw. bei Schopenhauer und Kant zentrale Begriffe sind. Kant fordert eine Selbstgesetzgebung auch von Schüler:innen, weil sie selbst denken können, wenn sie es nur *wollen* (Blesenkemper 2017, 316). Auch im psychologischen Rubikon-Modell zu Handlungen von Heckhausen (Roew 2017, 61f) stellt Volition einen separaten Punkt zu Motivation und Intention dar. Das Problem der *Akrasia* (Stroud & Svirsky 2021) und des *value-action-gap* bzw. *motivational gap* (Peeters u.a. 2015) thematisieren die mangelnde Willenskraft, Motivationen und Intentionen in die Tat umzusetzen.

5.8 Individuen und Kollektive

In welchem Verhältnis stehen Einzelne und Gruppen hier?

Dieses ZFK fragt, wie sich einzelne Menschen (*Individuen*) und die Gruppen (*Kollektive*), denen sie zugehören, wechselseitig beeinflussen. Es hilft, innerhalb von *Kollektiven* Machtasymmetrien und strukturelle Ungleichheiten zwischen (Sub-)Gruppen zu untersuchen. Mit diesem ZFK können Stereotype über Gruppen und die Repräsentanz der Gruppe durch *Individuen* thematisiert werden. Es zeigt, dass gesellschaftliche Strukturen (Normen, Institutionen und ganze Systeme) die *individuellen* Haltungen und Handlungen beeinflussen, aber auch, dass *kollektive* Veränderungen mit *individuellen* Entscheidungen beginnen. Dies kann sich in Bezug auf die Hierarchie *bottom-up* als Graswurzelbewegung entwickeln oder *top-down* mit Befehlen und Gesetzen von Regierenden passieren. Dieses ZFK stärkt das Verständnis für das Gemeinwohl und Kooperationsprobleme im Spannungsverhältnis zu *individueller* Autonomie und Interessen. Die *kollektive* Identität und Verantwortung dient auch als Ausgangspunkt zur Grundsatzfrage von *Partikularismus* oder *Kosmopolitismus* bzw. *Universalismus*: Ist es falsch, Menschen aus dem eigenen Umfeld gegenüber weiter kulturell, geographisch oder sogar zeitlich entfernten Menschen stärker zu berücksichtigen?

Die “zentrale fachliche Grundlage des Unterrichtsgegenstandes Ethik ist die Praktische Philosophie” (BMBWF 2024a), wozu auch die politische Philosophie gehört und somit im ZFK-Modell bedacht werden muss. Die bisherigen ZFKs *personale* und *gesellschaftliche Perspektive* sind in die Konzeption dieses ZFKs eingeflossen. Die frühesten sinnvollen Anknüpfungspunkte für dieses ZFKs sind *erstens* das Suchtdreieck bei “Sucht und Selbstverantwortung” – “Verantwortung des Einzelnen und der Gesellschaft” (9.) und *zweitens* das Verhältnis von kollektiven und individuellen Pflichten bei “Globale und lokalen Umweltthemen, globale Gerechtigkeit, nachhaltige Entwicklung” und Konsumentenethik” (9.). Hier stellt sich bspw. die Frage, ob man als Individuum nicht mehr in den Urlaub fliegen darf (ZFK 3), da die globalen Emissionen angesichts der Erderwärmung (ZFK 9) reduziert werden müssen. Dies kann bspw. mit der “Tragödie des Gemeinguts” von Garrett Hardin (1968) problematisiert werden.

Bei “Religionsgemeinschaften und säkularen Weltanschauungen in Österreich” – “Religion und Staat” (9.) lassen sich unterschiedliche Gruppen finden, die Individualismus und Kollektivismus bzw. Kommunitarismus als Werte und Organisationsprinzipien (ZFK 2) des Zusammenlebens unterschiedlich stark betonen (Bell 2024). Das Verhältnis von kollektivem Nutzen von moralischen Normen zur individuellen Einschränkung spielt bspw. im Kontraktualismus eine große Rolle (Leist 2017, 71). Innerhalb des Themas “Judentum, Christentum, Islam” und deren “Glaubensgrundlagen, moralische Richtlinien” (10.) lässt sich

veranschaulichen, wie stark sich die Strömungen des Christentums unterscheiden. Aber auch wenn es das Christentum im Singular nicht gibt und alle Christen individuell mit ihrem Glauben umgehen, gibt es dennoch viele Gemeinsamkeiten. Die religiösen Gemeinschaften prägen die Individuen, sodass sie doch gemeinsam das Kollektiv Christentum bilden – gerade in Abgrenzung von anderen Religionen. Noch offensichtlicher wird dies angesichts der Vielfalt der religiösen Gruppen, die mit dem Sammelbegriff “Hinduismus” bezeichnet werden. Das Paradebeispiel für das Wechselspiel zwischen Kollektiven und Individuen ist allerdings das Thema “Diversität und Diskriminierung” – “Integration und Inklusion; Umgang mit Behinderungen, Stereotypen, Fremdheit, interkulturellen Erfahrungen” (11.).

Im Partikularismus wird Gruppen von Menschen ein eigener Wert zugesprochen. Nationale Institutionen stellen bei Rawls beispielsweise den Geltungsbereich der Gerechtigkeit dar. Extremer Partikularismus sei aber ebenso wenig plausibel wie extremer Kosmopolitismus, nach welchem jemand Fremdes genauso behandelt werden müsste wie die eigenen Kinder (Heilinger & Pogge 2017, 307).

Auch beim Thema “Krieg und Frieden” – “Ursachen von Krieg und Terrorismus” (12.) ist es für das Verstehen und Bewerten essenziell, einerseits zwischen kriegstreiberischen Staatsherren und der darunter leidenden Gesamtbevölkerung zu differenzieren, aber andererseits auch die wechselseitige Beeinflussung durch Propaganda und stützende Konformität in der Bevölkerung anzuerkennen. Ebenfalls wird das Verhältnis von Individuen und Kollektiven mit der Verallgemeinerung von Maximen auf die ganze Gesellschaft beleuchtet, wie sie Kant mit seinem Konzept des Weltbürgertums und eines Friedensbundes zwischen Staaten vorschlägt (Kleingeld & Brown 2019).

5.9 Mensch, Kultur und Natur

Wie sind Menschen durch die Evolution und ihr Aufwachsen geprägt und wie prägen Menschen ihre Umwelt?

Mit diesem ZFK können menschliche Praktiken auf verschiedene Prägungen hin analysiert werden: Genetik (*Natur*) bzw. Erziehung und Sozialisation (*Kultur*). Die naheliegende, aber falsche Dichotomie von *nature versus nurture* kann vermieden werden, indem mit diesem ZFK auf die komplexen Wechselwirkungen zwischen *Natur* und *Kultur* verwiesen wird. Sowohl *menschliche* Eigenschaften als auch *kulturelle* Praktiken können als Ergebnis von Evolutionsprozessen betrachtet werden: Dieses ZFK regt an zur biologisch und philosophisch fundierten Bestimmung der *menschlichen* Spezies und seiner Lebensformen. Wo liegen die moralisch relevanten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen, teils nah verwandten, Tierspezies? Somit kann der moralischen Status von Tieren und Pflanzen mit diesem ZFK thematisiert werden.

Nach Albert Schweitzer (von Brück 2017, 204) steht die Kultur für die “Herrschaft der Vernunft über die Naturkräfte” und über die menschlichen Neigungen, was eine Verknüpfung zu ZFK 1 bedeutet. Das Thema “Natur und Wirtschaft” (9.) bietet sich als Paradebeispiel an. In der Umweltethik wird der sogenannte Speziesismus (Thurnherr 2017, 274) als Anthropozentrismus etwa in der Kontrastierung mit dem Pathozentrismus und Holismus herausgefordert. Singers Konzept des “Expanding Circle” (Pinker 2003, 237) veranschaulicht die Ausweitung der moralischen Berücksichtigung über den engeren Kreis der eigenen Gruppe bzw. Spezies hinaus. Der Platz des Menschen in der Natur wird beim Thema “Moralischer Status von Tieren” (10.) weiter verhandelt: *Krone der Schöpfung*, bloß *ein Tier unter vielen* oder etwas dazwischen? Hier bieten sich die Person-Begriffe von Peter Singer (Thurnherr 2017, 275) und Martha Nussbaum (2018, 197f) an, um die moralische (Un-)Gleichwertigkeit von Menschen mit anderen Tieren zu thematisieren.

Bei “Liebe und Sexualität” – “Sex und Gender” (10.) lässt sich die Prägung der menschlichen Sexualität durch genetische und kulturelle Einflüsse untersuchen, was mit ZFK 5, 6 und 8 zusammenhängt. Auch der “Umgang mit Alter, Sterben und Tod” (11.) beleuchtet das Verhältnis von menschlicher Natur und kulturellen Praktiken, weil dort die menschliche Biologie in das kultivierte Leben hereinbricht und so den normalen Alltag stört (Hoel u.a. 2019, 45f). Im weiteren Sinne sind auch die religionsbezogenen Themen in allen vier Schulstufen relevant, da Religionen als Teil der jeweiligen Kulturen das jeweilige Verständnis von Mensch,

Kultur und Natur prägen. Die genetische Evolution des Menschen ist nach der “kulturellen Evolutionstheorie” (Spiegel & Tomasello 2017, 113) mit der kumulativen Entwicklung durch das Tradieren, also die Weitergabe von Wissen, Erfindungen und Institutionen zusammenzudenken: *kumulatives Lernen* im evolutionären Prozess!

Mit diesem ZFK können auch die Einflüsse von *nature* und *nurture* thematisiert werden. Dabei ist auf das komplexe Wechselspiel zu achten, dass mit *nature of nurture* und *nurture of nature* bezeichnet werden kann (Plomin 2004): Die Lebensumstände beeinflussen die Hormonlevel, bspw. das gesenkte Testosteron bei Vätern; genetische Anlagen prägen, wie das soziale Umfeld mit jemandem umgeht, bspw. bei schizophrenen Kindern und deren Eltern (ebd.).

Im Bereich “Wirtschaft und Konsum” können “Markt und Moral, Unternehmensethik, Konsumverhalten” (11.) aus der Perspektive dieses ZFKs betrachtet werden, insbesondere hinsichtlich des Einflusses (vermeintlich) menschlicher Natur und kultureller Prägungen auf ökonomisches Handeln und dessen Einfluss auf die Umwelt. Beim “Fähigkeitenansatz – gutes Leben” (12.) rekonstruiert Martha Nussbaum Übereinstimmungen aus möglichst vielen Kulturen, um ihrer Theorie ein universelles Menschenbild zugrunde zu legen. Die *menschliche Natur* dient dabei als Referenzpunkt zur Abgrenzung (Nussbaum 2018, 189). Ebenso ist es bei Hannah Arendts Konzept der menschlichen Bedingtheit (*conditio humana*), die sie explizit vom Begriff der menschlichen Natur abgrenzt, weil dieser einen zentralen Referenzpunkt für die philosophische Anthropologie darstellt und häufig ein zu starres Verständnis des Menschsein bedeutet (Tassin 2022, 338). Beim Thema “Naturrecht und positives Recht” (12.) wird bspw. behandelt, ob Menschenrechte als naturgegeben angesehen werden sollten. Der *Naturzustand* hingegen ist ein Topos im Kontraktualismus von Hobbes, Locke, Rousseau und Rawls (Pfordten 2017, 169; Neiman 2017, 218; Leist 2017, 66ff), um die Errichtung von moralischen Normen zu rechtfertigen.

Besonders relevant wird dieses ZFK auch beim Thema “Technik und Wissenschaft – Trans- und Posthumanismus” (12.): “Debatten über *human enhancement* [...] verlangen von uns, über unser Bild der ‚menschlichen Natur‘ neu nachzudenken” (Battaglia & Mukerji 2017, 291). Bei Kant und vielen anderen Theorien “ist die Klasse der moralischen Akteure identisch mit der Klasse der moralischen ‚Patienten‘“ (Battaglia & Mukerji 2017, 294). Dies wird angesichts naturwissenschaftlicher und technologischer, sowie umwelt- und technikethischer Weiterentwicklungen immer weniger plausibel: Tiere zeigen Verhaltensweisen, die wir bei Menschen als moralisch bezeichnen würden. Mit der Entwicklung von künstlicher Intelligenz

wird auch an anderer Stelle die Einzigartigkeit des Menschen fragwürdig. Die Reichweite der moralischen Berücksichtigung im Spannungsfeld von Kultur und Natur wird also immer wichtiger.

5.10 Das vorgeschlagene ZFK-Modell

(A) Zentrale Fachliche Konzepte	Leitfragen zu den Zentralen Fachlichen Konzepten
1) Vernunft, Gründe und Argumente	Auf welchen Annahmen basiert das moralische Urteil und sind dies Gründe, die mit Vernunft nachvollziehbar sind?
2) Werte, Normen und Prinzipien	Welche Regeln sind hier relevant und welche Werte oder Prinzipien stehen dahinter?
3) Rechte, Pflichten, Gebote und Verbote	Welche Ansprüche sind hier relevant und was muss deshalb getan werden?
4) Nutzen, Mittel und Zweck	Was ist hier das Ziel und was wird dafür getan?
5) Tugenden, Charakter und Rollen	Welche Charaktereigenschaften, Gewohnheiten und Erwartungen prägen die Handelnden?
6) Intuitionen, Emotionen und Gewissen	Welche Gefühle und intuitiven Bewertungen drängen sich hier sofort auf?
7) Motivation, Intention und Konsequenzen	Was sind Beweggrund, Absicht und erwartbare Folgen der Handlung?
8) Individuen und Kollektive	In welchem Verhältnis stehen Einzelne und Gruppen hier?
9) Natur, Mensch und Kultur	Wie sind Menschen durch die Evolution und ihr Aufwachsen geprägt und wie prägen Menschen ihre Umwelt?

(B)	1) Vernunft, Gründe und Argumente Auf welchen Annahmen basiert das moralische Urteil und sind dies Gründe, die mit Vernunft nachvollziehbar sind?	2) Werte, Normen und Prinzipien Welche Regeln sind hier relevant und welche Werte oder Prinzipien stehen dahinter?	3) Rechte, Pflichten, Gebote und Verbote Welche Ansprüche sind hier relevant und was muss deshalb getan werden?
	4) Nutzen, Mittel und Zweck Was ist hier das Ziel und was wird dafür getan?	5) Tugenden, Charakter und Rollen Welche Charaktereigenschaften, Gewohnheiten und Erwartungen prägen die Handelnden?	6) Intuitionen, Emotionen und Gewissen Welche Gefühle und intuitiven Bewertungen drängen sich hier sofort auf?
	7) Motivation, Intention und Konsequenzen Was sind Beweggrund, Absicht und erwartbare Folgen der Handlung?	8) Individuen und Kollektive In welchem Verhältnis stehen Einzelne und Gruppen hier?	9) Natur, Mensch und Kultur Wie sind Menschen durch die Evolution und ihr Aufwachsen geprägt und wie prägen Menschen ihre Umwelt?

(C)

9) Natur, Mensch und Kultur	2) Werte, Normen und Prinzipien	3) Rechte, Pflichten, Gebote und Verbote
8) Individuen und Kollektive	1) Vernunft, Gründe und Argumente	4) Nutzen, Mittel und Zwecke
7) Motivationen, Intentionen und Konsequenzen	6) Intuitionen, Emotionen und Gewissen	5) Tugenden, Charakter und Rollen

Abbildung 6: (A) Die neun zentralen fachlichen Konzepte werden tabellarisch mit den jeweiligen Leitfragen dargestellt. (B) Die neun zentralen fachlichen Konzepte werden mit den jeweiligen Leitfragen in einem Feld dargestellt. (C) Die Zentralen Fachlichen Konzepte für das UF Ethik kreisen um Vernunft, Gründe und Argumente.

Das ZFK *Vernunft und Argumente* wird – analog zu Evolution und Variabilität im UF Biologie (Abb. 2 in Kapitel 2.2.2) – als zentralstes Konzept und Nummer 1) in die Mitte der Abb. 6C gesetzt. Die weiteren ZFKs könnten auf reguläre Weise von oben links bis unten rechts angeordnet werden. Hier wird aber – analog zu den ersten neun Bezirken Wiens – im Uhrzeigersinn um die Mitte angeordnet, was eventuell zum besseren Erinnern beitragen kann: Stichwort Anknüpfung an bestehendes Wissen.

6 Schlussteil

Im Schlussteil werden noch weitere Kandidaten für das ZFK-Modell behandelt (Kapitel 6.1). Das entwickelte MFK-E wird einer Bewertung anhand der Gesamtmodell-Kriterien unterzogen (Kapitel 6.2) und seine Positionalität (Kapitel 6.3) sowie didaktischen Grenzen (Kapitel 6.4) werden diskutiert. Zuletzt wird ein Fazit zum MFK-E gezogen und ein Ausblick in zukünftige Weiterentwicklungen entworfen (Kapitel 6.5).

6.1 Weitere Kandidaten und mögliche Umstrukturierungen

Die Entwicklung eines ZFK-Modells ist ein iterativer Prozess, bei dem Konzepte auf ihre internen Zusammenhänge und Abgrenzungen von anderen ZFKs geprüft werden, um ein möglichst sparsames und trotzdem umfassendes Modell zu entwickeln. Einige weitere Begriffe kamen im Laufe des Entwicklungsprozesses als Kandidaten für ZFKs auf. Zwei potenzielle Ergänzungen oder Umstrukturierungen werden im Folgenden diskutiert.

6.1.1 Interessen, Macht und Konflikte

Wessen Interessen stehen einander gegenüber und wie schwer wiegen diese?

Dieses ZFK macht auf gesellschaftliche *Machtverhältnisse*, *Interessenskonflikte* und die Notwendigkeit von Abwägungen zwischen Betroffenen oder auch zwischen verschiedenen Werten aufmerksam. Es hilft, *Machtasymmetrien* und strukturelle Ungleichheiten zu erkennen und zu reflektieren. Dieses ZFK fördert die Fähigkeit, komplexe *Interessenskonflikte* zu analysieren und Abwägungen zu üben.

Dieses ZFK ließe sich aus ZFK 8 und 9 ausgliedern und würde eine starke Überschneidung mit dem BK aus dem UF GW “Interessen, Konflikte und Macht” in der Sek II bzw. dem ZFK “Interessen und Macht” (BMBWF 2024a) in der Sek I bedeuten:

Menschen, Gruppen und Institutionen haben unterschiedliche, manchmal widersprüchliche Interessen. Sie können diese aber nicht in gleichem Ausmaß durchsetzen. Durch unterschiedliche Machtverteilung werden ihre Handlungsspielräume erweitert oder eingeschränkt. Dies betrifft gesellschaftliche Einschluss- und Ausschlussprozesse, die Beteiligung an Entscheidungen, den Zugang zu Ressourcen sowie Verteilungsfragen. So werden beispielsweise politische Entscheidungsprozesse transparent und erfahrbare. (ebd., 125)

Vor allem bei Friedrich Nietzsche ist der Machtbegriff zentral (Villa 2022, 275). Er umfasst aber nicht nur Herrschaft, sondern allgemein auch das Einflusspotential, wie bei Hannah Arendt (Young-Bruehl 2022, 9) und Michel Foucault (Brunkhorst 2022, 371). Konflikte entstehen, wenn nicht vereinbare Interessen aufeinander treffen und werden meist anhand von Machtasymmetrien abgewickelt: mit der “Stärke des Rechts” oder des “Recht des Stärkeren” (Johannsen 2021). Viele der bei ZFK 8 und 9 genannten Themen aus dem Lehrplan würden als Bezüge dienen, um dieses ZFK anzuwenden. Das bedeutet aber umgekehrt auch, dass die zwei ZFKs 8 und 9 bereits vieles mit einbeziehen, und das ZFK *Interessen, Macht und Konflikte* weniger notwendig erscheint, sodass im Sinne der Sparsamkeit ausgelassen wurde.

6.1.2 Handeln und Verantwortung

Zwischen welchen Optionen müssen sich die Handelnden entscheiden und für wen tragen sie Verantwortung?

Dieses ZFK beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen dem bloßen Verhalten und dem bewussten *Handeln*. Dabei wird deren Verhältnis zur *Verantwortung* gegenüber anderen beleuchtet. Dieses ZFK stiftet an zur Diskussion über die Reichweite der eigenen *Verantwortung* bzgl. Betroffener. Es betont die Bedeutung von bewussten Entscheidungen zu moralischen Fragen und wie dies im Kontext von Schuld, Fahrlässigkeit, Unwissen und Ignoranz relevant wird. Auch relevant für das Verständnis von Handlungen und der moralischen *Verantwortung* ist der Diskurs um Determinismus und Willensfreiheit.

Verantwortung ist bspw. bei Max Weber, Hans Jonas und Iris Marion Young ein zentraler Begriff (Nida-Rümelin 2017b, 93; Jonas 2003; Young 2011). Die für dieses ZFK relevanten Lehrplanthemen überschneiden sich mit ZFK 7, 8 und 9: Jonas’ Verantwortungsethik fokussiert die langfristigen Konsequenzen für Mensch und Umwelt; das Verhältnis von kollektiver und individueller Verantwortung ist bei allen gesellschaftlichen Problemen relevant.

Verantwortung wird hier relational verstanden als Verhältnis, sich anderen gegenüber für Entscheidungen zu verantworten. Jedoch ist in *Psychologie der Werte* (Frey 2016) auch ein ganzes Kapitel zum “Wert” Verantwortung enthalten. Insofern ist es fraglich, ob nicht auch der Begriff *Verantwortung* so wie *Freiheit* immer schon als normativ verstanden wird, sodass das ZFK-Kriterium 3) nicht erfüllt wäre. Daher wurde Verantwortung im Sinne der Berücksichtigung in den verwandten ZFKs 3, 8 und 9 integriert und nicht als eigenes ZFK

formuliert. Der Handlungsbegriff wird in ZFK 7 in seinen Teilen dargestellt und der Determinismus kann mit ZFK 9 als extreme Position zur Prägung des Menschen durch Natur (und Kultur) thematisiert werden.

6.2 Bewertung des ZFK-Modells mit den Gesamtmodell-Kriterien

Nun ist das vorgeschlagene ZFK-Modell vollständig, sodass das Gesamtmodell auf die drei übrigen Kriterien geprüft werden kann. Kriterium 3), dass die ZFKs keine moralischer Werte sind, sondern ethische Begriffswerkzeuge, wurde in der Auswahl der dargelegten ZFKs beachtet. Kriterium 1) und 2), dass die ZFKs mit mittleren Abstraktionsniveau für Präkonzepte und Fachdiskurse anschlussfähig sind und dass sie *rote Fäden* für Problemstellungen im Ethik-Lehrplan darstellen, wurde mit den Referenzen zum Lehrplan und der Sekundärliteratur in den jeweiligen Unterkapiteln 5.1 bis 5.9 dargelegt. Nun folgt die Bewertung des ZFK-Modells anhand der Kriterien 4), 5) und 6). Dabei werden aber sowohl die LMW als auch die BEKs aus den ZFPs mit einbezogen, weil in dieser Arbeit das aktuelle ZFK-Modell nicht nur bearbeitet wird, sondern zu einem umfassenderen MFK-E weiterentwickelt wird.

6.2.1 Verhältnis von Moral, normativer, deskriptiver und Metaethik

Kriterium 4) Das ZFK-Modell spiegelt das Verhältnis von Moral und Ethik bzw. das Verhältnis von deskriptiver Ethik, normativer Ethik und Metaethik wider.

Das ZFK 2 fokussiert auf die Werte und Normen, die in einer Gesellschaft oder bei Individuen als *Moral* vorhanden sind und wie diese sich äußern. Ähnlich verhält es sich bei ZFK 5, wenn gesellschaftlich akzeptierte bzw. erwartete Tugenden, Charaktereigenschaften und Rollen untersucht werden. Dies äußert sich im Unterricht unmittelbar durch Intuitionen und Emotionen (ZFK 6), in den alltäglichen Praktiken und auch im Gewissen. Die gängigen *Moralvorstellungen* können mit der LMW auf den Punkt gebracht werden. Dieser erste Schritt entspricht der *deskriptiven Ethik*.

Wichtig ist dabei zu bedenken, dass durch diese ZFKs auch reflektierende Reaktionen zu gängigen Normen aufkommen werden. Somit dient das MFK-E im zweiten Schritt dazu, über die zuvor beschriebenen normativen Positionen mit dem ZFK 1 zu reflektieren. Dies bildet die *normative Ethik* ab, da es um die *Begründung* und *Rechtfertigung* moralischer Urteile geht. Es fragt danach, welche Gründe *nachvollziehbar* sind und welche Annahmen zugrunde liegen.

Die Prüfung von moralischen Intuitionen (ZFK 6) bietet einen Anknüpfungspunkt an die *metaethische* Frage zum Status von Intuitionen: Reicht eine intuitive Bejahung als Begründung? Die Frage nach der Prägung des Menschen durch Evolution und Kultur (ZFK 9) bringt die Debatte auf den Tisch, ob geprüfte moralische Intuitionen universell oder relativ zur Kultur sind. Vor allem fließt die *Metaethik* aber bei der Prüfung von Argumenten ein, weil die vorausgesetzten Begriffsdefinitionen und der erhobene *Geltungsanspruch* einer Position (subjektiv bis objektiv) abgeklärt werden. Der wichtigste Aspekt der Metaethik betrifft dann die Diskussion des – je nach Thema variierenden – Grads an möglicher Objektivität, um dem *student relativism* Einhalt zu gebieten. Das MFK-E bietet sowohl direkte Zugänge zur normativen Bewertung als auch vielfältige Anknüpfungspunkte für deskriptive Analysen und erste metaethische Reflexionen, sodass es geeignet erscheint, Kriterium 4) zu erfüllen.

6.2.2 Erklärungsmacht und Sparsamkeit

Kriterium 5) Das ZFK-Modell ist so sparsam wie möglich, aber so erklärungs mächtig wie nötig.

Das ZFK-Modell wurde in einem Prozess des *Clusterns* auf neun ZFKs reduziert und somit verfeinert. Neun Konzepte sind zwar viel im Vergleich zu den anderen Fächern, aber die Fachwissenschaft Ethik entwickelt sich parallel in so unterschiedlichen Paradigmen weiter, dass es eine höhere Anzahl an ZFKs braucht, um diese Paradigmen angemessen zu repräsentieren. Pragmatisch gesehen lassen sich neun ZFKs auch noch kompakt als 3x3-Tabelle abbilden – und das ganze Modell steht im Dienste des didaktischen Nutzens. Konzepte, die zunächst als zentral erschienen, waren bspw. *Gültigkeit und Schlüssigkeit*, *Normativität* sowie *Freiheit* und *Gleichheit*. Diese wurden bewusst als BEKs bzw. LMW-Inhalte gelistet, um Inkonsistenzen zu vermeiden. Dieses Modell ist also deutlich weniger sparsam, aber umso *erklärungs mächtiger* als das aktuelle Modell: Jedes ZFK ist mit einer prägnanten Leitfrage versehen, die eine erste Orientierung gibt und den Fokus auf die entscheidenden ethischen Aspekte lenkt, was für Schüler:innen die Erklärungsmacht erhöht. Mit den in Kapitel 5 aufgelisteten Lehrplan-Themen wurde auch demonstriert, dass alle ZFKs eine breite Anwendbarkeit über verschiedene Inhalte hinweg aufweisen.

Das Modell deckt verschiedene ethische Perspektiven ab: handlungsorientiert (ZFK 7, 4, 3), akteursorientiert (ZFK 5, 7), emotional-intuitiv (ZFK 2, 5 6), rational-begründend (ZFK 1, 2, 4) sowie sozial-kontextuell (ZFK 5, 8, 9). Diese Vielfalt gewährleistet, dass das Modell komplexen ethischen Problemstellungen gerecht werden kann. Das ZFK-Modell scheint in

seiner Sparsamkeit und Erklärungsmacht angemessen ausbalanciert zu sein, sodass das Kriterium 5) erfüllt wird. Das MFK-E wird durch die zusätzlichen Auflistungen von Wertvorstellungen und Basiserkenntniskonzepten (s. Anhang 3 und 4) sehr umfangreich. Hier besteht eventuell der Bedarf, die Listen auf die wichtigsten Aspekte zu reduzieren.

6.2.3 Förderung der Urteilskompetenz

Kriterium 6) Das ZFK-Modell fördert durch seine kohärente und komplementäre Struktur die Urteilskompetenz.

Dieses Kriterium beleuchtet die didaktische Wirksamkeit des Modells, was durch theoretische Begründungen der Teile des *Modells des fachlichen Kerns der Ethik* zwar schlüssig erscheint, aber letztendlich nur empirisch nachgewiesen werden könnte. Es gibt aber Anhaltspunkte dafür, dass das MFK-E die Urteilskompetenz fördert:

Vernetztes Denken bedeutet bei Fallbeispielen im Ethikunterricht, differenziert zu urteilen und verschiedene Perspektiven zu beleuchten. Die ZFKs sind so miteinander verzahnt, dass zu jedem konkreten Thema sich ZFKs so kombinieren lassen, dass sie ineinander greifen: *Motivationen* und *Intentionen* (ZFK 7) bspw. werden durch *Werte* und *Prinzipien* (ZFK 2) bedingt. Das Verhältnis von *Individuen* und *Kollektiven* (ZFK 8) ist relevant für die Geltung von *Rechten* und *Pflichten* (ZFK 3). Weitere Quervernetzungen zwischen den ZFKs wurden auch in den Unterkapiteln 5.1 bis 5.9 dargelegt.

Die Entwicklung von Leitfragen für jedes ZFK schafft einen einheitlichen Zugang zur Problembearbeitung mit den verschiedenen ZFKs. Sie regen zum aktiven Nachdenken an und dienen als Heuristik für die eigenständige Problemlösung. Durch die Anwendung der verschiedenen ZFKs auf konkrete Beispiele lernen die Schüler:innen, komplexe Situationen so zu zerlegen, dass sie relevante moralische Aspekte identifizieren und mögliche Konflikte zwischen ihnen erkennen. Ein Dilemma kann beispielsweise aus der Perspektive von *Rechten* und *Pflichten* (ZFK 3), aber auch aus der Perspektive des *Nutzens* (ZFK 4) betrachtet werden, was zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen kann und eine Abwägung erfordert. Die kreisförmige Anordnung der ZFKs um *Vernunft, Gründe und Argumente* als zentralstes Konzept signalisiert, dass alle anderen ZFKs letztlich in vernunftgeleiteten Argumentationen erschlossen werden. Komplementär dazu stehen im Überlegungsgleichgewicht die *Intuitionen* aus ZFK 6.

Auch das Gesamtmodell MFK-E ist aufgrund seiner kohärenten und komplementären Strukturierung von ethischen Problemstellungen dazu geeignet, die Urteilskompetenz zu fördern: Die explizite Einbindung der Wertvorstellungen (LMW) und der Prüfung von *Argumenten* (ZFK 1) über die BEKs ermutigt zur kritischen Reflexion über eigene und fremde moralische Positionen. Dies trägt mutmaßlich zur Entwicklung einer selbstständigen Urteilsbildung bei. Außerdem fördert der Fokus auf *Motivationen, Intentionen und Konsequenzen* (ZFK 7) sowie *Intuitionen, Emotionen und Gewissen* (ZFK 6) – wie im Dresdner Konsens gefordert – eine ganzheitliche Urteilsbildung, die sowohl rationale als auch affektive Aspekte einschließt.

6.3 Diskussion der Positionalität des Modells

Keine didaktische Konzeption, insbesondere im Bereich der Ethik, ist gänzlich wertneutral, sondern stets von bestimmten Annahmen und Positionen geprägt. Dies gilt auch für das hier vorgestellte Modell des fachlichen Kerns der Ethik. Die folgende Diskussion zur Positionalität dient der Transparenz und der Reflexion über die Prämissen, die der hier dargelegten Position zugrunde liegen (Jafar 2018).

6.3.1 Positionalität der LMW

Die Landkarte der moralischen Wertvorstellungen (LMW) wurde mit dem Bemühen konzipiert, möglichst umfassend verschiedene ethische und politische Positionen deskriptiv darzustellen. Doch allein die Einteilung und Strukturierung der drei Wertecuster könnte einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Plausibilität von ethischen Theorien haben. Bei solch einer ethikdidaktischen Konzeption ist es notwendig, die Positionalität zu reflektieren.

Wenn bspw. der moralische Wert der Nachhaltigkeit hinterfragt und eine Rechtfertigung gefordert wird, kann u.a. mit dem intrinsischen Wert des Wohlergehens argumentiert werden. Einen moralischen Wert – und damit einhergehend moralische Prinzipien und Normen – mit einem positiven Effekt auf Nutzenkategorien zu begründen, ist konsequentialistisch und teleologisch. Die LMW ist zwar nicht notwendigerweise teleologisch, aber sie legt teleologische Begründungen der Moral nah. Dies liegt daran, dass sie von naturalistischen Auffassungen von Moral inspiriert ist, die die Existenz von moralischen Werten in menschlichen Gemeinschaften auf den Nutzen für das friedlich-kooperative Zusammenleben als evolutionären Vorteil zurückführen (Haidt 2012, Curry 2016). Teleologisch könnte man damit auch versuchen, Werte wie Demut, Harmonie und Normalität zu rechtfertigen, nämlich

durch den positiven Effekt der resultierenden Stabilisierung der sozialen Ordnung auf die Kooperation und die Summe der individuellen Interessen. Dies entspricht in etwa einem Regelutilitarismus (Pauer-Studer 2020, 76), wenn Werte als Handlungsregeln ausformuliert werden. Haidt spricht bezeichnenderweise von einem “Durkheim'schen Utilitarismus” (Haidt 2012, 316), der auf das Wohlergehen aller abzielt, aber dabei Émile Durkheims Erkenntnisse zur Stabilisierung von Gesellschaften berücksichtigt.

Die LMW wurde aber nicht aus einem konsequenzialistischen Ansatz heraus konzipiert; der metaethische Rahmen ist eher *anti-realistisch* und folgt dem *Debunking-Argument*, dass Moral über ihren Mehrwert erklärbar ist und deshalb die Existenz von so etwas wie moralischen Werten, was Mackie absonderlich nennt, (Pauer-Studer 2020, 211f) bezweifelt wird. Somit sind die teleologischen Begründungen aus dieser Sicht eher in einem vertragstheoretischen Sinne zu verstehen: Menschen müssen sich auf Normen und Werte einigen, um ihre jeweiligen Eigeninteressen zu schützen. Dabei kann die LMW helfen, sich aus der Vielzahl der denkbaren Werte anhand von sinnvollen Kriterien – hier kommt der zuvor so viel behandelte Kritische Rationalismus ins Spiel – auf zentrale Werte zu einigen. So könnte bspw. die Erklärung der Menschenrechte rekonstruiert werden. Die LMW kann einerseits als Grundlage für einen Kontraktualismus dienen, der mit einem Anspruch auf intersubjektive Korrektheit von Verfahren diejenigen Werte und Prinzipien bestimmt, die in einer Gesellschaft als moralisch korrekt gelten sollen. Die LMW kann andererseits aber auch mit David Gauthier (Pauer-Studer 2020, 134f) gedeutet werden, der die individuellen Präferenzen und Eigeninteressen nach einem Gemeingut bzw. der Summe der individuellen Interessen auflöst.

Mit der LMW kann aber auch deontologisch gearbeitet werden, indem die Werte der LMW untersucht werden: Philipp Hübl wendet in Anlehnung an Kant den prozeduralen Maßstab der Universalisierbarkeit an. In Folge lehnt er traditionalistische Werte wie Autorität, Loyalität zur Gruppe und Reinheit, weil diese Asymmetrien voraussetzen würden und daher nicht universalisierbar seien. Fürsorge, Freiheit und Fairness würden stattdessen dem Test der Universalisierung standhalten und könnten deshalb als gerechtfertigt angesehen werden, auch wenn sie auf menschlichen Prädispositionen beruhen (Hübl 2019, 311f).

Auch tugendethische Ansätze sind auf der Basis der LMW vertretbar, weil die Tugenden im Plural gut zur Vielfalt der Werte passen: Jeder Wert stellt dann eine Tugend dar, die als Charaktereigenschaft im tugendhaften Menschen verkörpert und ausgeübt wird.

Auch ein Pluralismus von intrinsischen Werten, bspw. von Isaiah Berlin vertreten (Mason 2023), ist denkbar. Die Vielfalt der Werte zu präsentieren wird von Schüler:innen sicherlich

auch orientierungsstiftend aufgenommen. Zu pluralistischen Theorien passt gut die metaethische Theorie des *weak internalism*, nach welcher jedes Werturteil zwar per se motivierend ist, aber ggf. durch andere Motivation abgedrängt wird, sodass nicht dementsprechend gehandelt wird (Peeters u.a. 2015, 43).

Da der Unterricht in Österreich den Menschenrechten verpflichtet ist (BMBWF 2024a), liegt eine gesetzliche Weisung für den Ethikunterricht vor, zur Toleranz von unterschiedlichen (aber nicht allen) Weltanschauungen zu erziehen. Eine möglichst autonome Urteilsbildung anzuvisieren ist selbst auch eine normative Position, die nach Rechtfertigung verlangt. Dafür kann *transzendental* argumentiert werden: Karl-Otto Apel “zielt auf eine transzendente Letztbegründung ethischer Prinzipien, in dem er diese als nicht hinterfragbare Kommunikationsbedingungen aufweist.” (Pauer-Studer 2020, 57f) Zu diesen Prinzipien zählt er *Aufrichtigkeit* und *Wahrhaftigkeit* (ebd.). *Toleranz*, *Meinungsfreiheit*, *kritisches Denken* und *Kritikfähigkeit* kommen als weitere Leitwerte in Frage, weil sie Bedingungen für die Möglichkeit von gelingenden Diskussionen über das Gute und Richtige im Ethikunterricht sind. Auch die Diskursethik nach Habermas kann bei der Verhandlung von Prinzipien an der LMW ansetzen. Letztlich dienen die BEKs im MFK-E gerade dazu, die Werte auf der LMW zu analysieren, wenn sie auf Beispiele konkretisiert werden.

6.3.2 Positionalität des ZFK-Modells: Kanon oder nicht Kanon?

Wenn alles, was wichtig und zentral für Diskurse der Ethik war, in den Kanon der Ethik eingegangen ist, kommen die für die Ethik zentralen Konzepte im Kanon vor und müssen nur noch begründet ausgewählt werden. Die Prämisse ist hier entscheidend und es ist zweifelhaft, ob im Prozess der Kanonisierung alles Wichtige und Zentrale eingegangen ist.

Für jedes UF kann das ZFK-Modell nur den aktuellen Stand der jeweiligen Bezugswissenschaft(en) abbilden; sonst hätte es in der Forschungsgemeinschaft keine Legitimation, als *zentral* bezeichnet zu werden. Für studierte Fachwissenschaftler:innen ist es womöglich gar nicht mehr möglich, ohne den Kanon als Referenzrahmen zu denken. Denn wenn Ideen für ZFK-Kandidaten nicht direkt aus der eigenen Lernerfahrung stammen, die vom Kanon geprägt ist, wird in den originellen Überlegungen vermutlich doch wieder ein vorhandenes Begriffsgerüst benutzt, welches wiederum durch kanonisierte Diskurse geprägt wurde. Isaac Newton drückte es treffend aus: “Wenn ich weiter sehen konnte, so deshalb, weil ich auf den Schultern von Riesen stand.” (Westfall 1996, 143) In Fachwissenschaften sind die

tradierten Theorien und Begriffe immer präsent, wenn auch nur als tragende Stütze, die nicht im Fokus der Aufmerksamkeit steht.

Die Diskussion der Positionalität des ZFK-Modells führt unweigerlich zu kritischen Fragen: *Erstens*, ob der Kanon der Ethik tatsächlich abgebildet wurde oder ob eine subjektive Fokussierung auf einige Theorien geschah. Im Rahmen der Möglichkeiten wurden möglichst viele Ethiker:innen aus vier Sekundärliteratur-Werken gesammelt, um einer subjektiven Einengung entgegenzuwirken. *Zweitens*, ob der Bezug auf den Kanon angesichts der vielen Kritik am Kanon überhaupt zum Legitimieren der ZFK-Auswahl herangezogen werden sollte. Dagegen könnte eingewendet werden, dass sich die Argumentation im Kreis dreht, wenn die Auswahl der ZFKs sich zunächst am Kanon bzw. Lehrplan orientiert und dieser dann aber durch die (vermeintlich) *zentralen* fachlichen Konzepte wieder reproduziert wird. So eine resultierende unzulässige Legitimierung könnte in der Kanonisierung der philosophischen Ethik auch vorgekommen sein. Dies wird besonders relevant angesichts der treffenden Kritik, dass in der Kanonisierung weibliche und nicht-europäische Denker:innen durch den sich selbst reproduzierenden Kanon (s. Kapitel 4.2.2) nicht inkludiert wurden – oder sogar systematisch exkludiert wurden. Inwiefern kann dieser selektiv entwickelte Kanon dann eine Legitimation für die Zentralität von ZFKs darstellen? Diesem Vorwurf wurde in der Auswahl der ZFKs insofern begegnet, dass bewusst *Philosophinnen* wie Nussbaum, Young, Arendt, Pauer-Studer und Anscombe aufgegriffen wurden; bei der Auswahl der Werte für die LMW wurden bewusst interkulturelle Untersuchungen aufgegriffen (Atari u.a. 2023) – auch wenn dies in beiden Fällen bei Weitem nicht in einer Parität aufgeht. So verbleibt die vorliegende Arbeit mangels praktikabler Alternativen innerhalb des Paradigmas westlicher Philosophie und reproduziert somit die gängigen Ansichten dazu, welche *Philosophen* die wichtigsten Theorien geschrieben haben.

6.4 Diskussion der didaktischen Grenzen des Modells

Die Entwicklung eines umfassenden MFK-E ist nur ein erster Schritt. Seine tatsächliche Wirksamkeit hängt maßgeblich von der didaktischen Umsetzung im Unterricht ab. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen und potenzielle Grenzen, die es kritisch zu beleuchten gilt. Fischer (2023, 1) weist in seinen Analysen zur Implementierung von Basiskonzepten auf eine signifikante Umsetzungslücke zwischen theoretischer Konzeption und praktischer Umsetzung hin. Trotz klarer Definitionen und Zwecke dieser Konzepte fehlt es oft an spezifischen Anleitungen, wie Fachwissen mithilfe der Basiskonzepte strukturiert werden

soll. Dies führt zu sehr unterschiedlichen Implementierungen in den deutschen Bundesländern. Häufig dominieren weiterhin klassische Themenbereiche in den Lehrplänen, und Basiskonzepte spielen faktisch keine Rolle für die Strukturierung von Unterrichtsinhalten. Zudem mangelt es für Lehrpersonen an konkreten Vorschlägen und unterrichtspraktischen Beispielen, wie Basiskonzepte im Unterricht zur Förderung kumulativen Lernens genutzt werden können (Fischer 2023, 27). Diese Beobachtungen unterstreichen die Notwendigkeit, dass die Zentralen Fachlichen Konzepte (ZFKs) im Ethikunterricht nicht nur theoretisch fundiert, sondern vor allem auch praktisch umsetzbar sein müssen. Die ZFKs sollten mit Unterrichtsbeispielen und vorgefertigten Unterrichtsmaterialien begleitet werden, um zu verhindern, dass sie rein theoretische Konstrukte im Lehrplan bleiben, die sich im Schulalltag jedoch kaum entfalten und deshalb von Lehrpersonen als unnötiger Ballast empfunden wird.

Eine weitere kritische Frage, die sich bei der Einführung des MFK-E stellt, ist, ob der Ethikunterricht dadurch nicht zu stark didaktisiert wird, was die Stundenplanung unnötig kompliziert und unrealistisch aufwändig macht. Die Idee hinter der Entwicklung des MFK-E war jedoch gerade, *hilfreiche*, und nicht *hinderliche*, Modelle zu erarbeiten. Dies gilt insbesondere für die Landkarte der moralischen Wertvorstellungen (LMW) und die Basiserkenntnis-konzepte (BEKs). Ihr Design zielt darauf ab, diese spontan im Unterricht aufgreifen zu können, wenn sich diskutable Unklarheiten ergeben. Wenn bspw. im Unterrichtsgespräch unterschiedliche Meinungen aufeinandertreffen, kann die LMW herangezogen werden, um zu klären, aus welchen Gründen (bzw. Wertvorstellungen) die Diskutierenden unterschiedlicher Meinung sein könnten. Die BEKs wiederum dienen der sofortigen Prüfung, ob eine aufgekommene Position durch gute Argumente gestützt wird oder nicht. Diese *Denkzeuge* erfordern, dass sie den Schüler:innen jederzeit zugänglich sind. Dies kann bewerkstelligt werden durch eine digitale Plattform wie, *erstens*, Google Classroom, Moodle etc. oder sogar, *zweitens*, eine eigens erstellte interaktive Website; *drittens*, durch Implementierung in Schulbücher wie dies im UF Biologie geschah oder, *viertens*, schlicht als Plakat im Klassenraum bzw. laminiertes Arbeitsblatt. So ließen sich diese Denkzeuge auch spontan bei Bedarf einsetzen, ohne dass dies notwendigerweise in die Stundenplanung eingehen müsste. Die ZFKs selbst bedürfen aber einer langfristigen didaktischen Vorbereitung, da sie an einem prägnanten Beispiel eingeführt und dann sukzessive eingeplant werden müssen. Nur so werden sie für die Schüler:innen als Denkzeug aufgebaut und angereichert, sodass sie selbstverständlich in einem Unterrichtsgespräch herangezogen und von den Schüler:innen auch eigenständig angewendet werden können. *Top-down* implementiert scheinen BKs nicht erfolgreich zu sein (Fischer 2023, 27).

Eine weitere didaktische Grenze betrifft die Thematisierung von Objektivität und deren Möglichkeit. Es würde Schüler:innen überfordern, innerhalb kurzer Zeit zu beurteilen, ob ein Argument gültig und schlüssig ist. Die Komplexität wird noch weiter erhöht, wenn jederzeit der *student relativism* auftauchen könnte und die Möglichkeit von Objektivität berechtigterweise in Frage gestellt wird. Die ZFPs und BEKs basieren letztlich auf einer gewissen metaethischen Position. Aufgrund von drohender Zirkularität kann kein Anspruch auf absolute Objektivität dieser metaethischen Position über Objektivität erhoben werden. Vielmehr sind die BEKs Vorschläge einer systematisierten Liste von Gütekriterien, auf die sich Expert:innen intersubjektiv einigermaßen einigen können. Ein möglichst umfassender Grad an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit muss hier als Anspruch ausreichen, da selbst die empirischen Wissenschaften im Paradigma des Falsifikationismus den Anspruch auf absolute Objektivität aufgegeben haben (Roew 2017, 41ff.). Die Diskussion um die Möglichkeit von Objektivität in der Ethik ist dennoch relevant und muss im Unterricht altersgerecht ausgeführt werden, weil weder ein Bejahen des Relativismus, noch ein dogmatisches Festhalten an der Objektivität die hinterfragenden Schüler:innen befriedigen werden. Die Herausforderung besteht also darin, diese komplizierten metaethischen Diskurse so zu vermitteln, dass sie für Schüler:innen zugänglich sind und sie nicht in einem relativistischen Denken verharren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das MFK-E trotz seiner theoretischen Fundierung didaktische Herausforderungen birgt. Diese können jedoch durch die Bereitstellung klarer didaktischer Anleitungen, praxistauglicher Beispiele und durch die Integration des Modells in eine flexible Unterrichtsgestaltung bewältigt werden. Die *Denkzeuge* des MFK-E müssten so aufbereitet werden, dass sie nicht als starres Korsett, sondern als hilfreiche Orientierung für Lehrpersonen und Schüler:innen dienen, um ethische Urteilskompetenz systematisch und reflektiert zu entwickeln.

6.5 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, ein umfassendes Modell des Fachlichen Kerns der Ethik (MFK-E) für den Ethikunterricht zu entwickeln und didaktisch zu fundieren. Zu Beginn wurden fachdidaktische Theorien aus der Kompetenzorientierung zur Urteilskompetenz dargelegt. Deren kumulative Entwicklung wird über Basiskonzepte (BKs) bzw. Zentrale Fachliche Konzepte (ZFKs) angestrebt, deren Verankerung in Lehrplänen und aus der Fachliteratur abgebildet wurde. Darauf basierend wurde eine Arbeitsdefinition von ZFKs samt sechs Kriterien für ein ZFK-Modell der Ethik destilliert. Das ZFK-Modell des aktuellen Ethik-Lehrplans wurde anhand dieser Kriterien als ausbaufähig beurteilt, sodass sich der Entwicklung

eigener Vorschläge gewidmet wurde: Die detaillierte Beschreibung von neun ZFK-Vorschlägen stellen das zentrale Ergebnis dieser Masterarbeit dar.

Die ZFKs sind als Begriffswerkzeuge konzipiert, die es ermöglichen, ethische Problemstellungen systematisch zu erschließen und zu bearbeiten. Für jedes ZFK wurde eine prägnante Leitfrage formuliert, die in einer für Schüler:innen möglichst anschlussfähigen Sprache gehalten ist. Diese Leitfragen dienen als heuristische Hilfen, um die Anwendung des jeweiligen Fachbegriffs auf konkrete Fallbeispiele zu ermöglichen. Für die ZFKs wurden jeweils relevante Lehrplanthemen und mögliche Anwendungen skizziert. Der nächste Schritt in der Weiterentwicklung dieses Ansatzes wäre nun, die Zentralität dieser Konzepte in der Ideengeschichte und in aktuellen Diskursen der Ethik ausführlicher zu rekonstruieren, als es hier möglich war.

Zwei weitere wesentlichen Komponenten des entwickelten Modells sind die Basiserkenntniskonzepte (BEKs) für die Zentralen Fachlichen Prozeduren (ZFPs) sowie die Landkarte der moralischen Wertvorstellungen (LMW). In dieser Masterarbeit konnte jedoch nicht auch noch die Recherche für die Rekonstruktion der BEKs und aller Werte auf der LMW geleistet werden: Das würde die Entwicklung des MFK-E erst vervollständigen.

Die ZFPs sind komplementär zu den ZFKs in der Salzburger Konzeption des fachlichen Kerns und sind dem ZFK 1 (Vernunft, Gründe und Argumente) zugeordnet. Es bildet die Brücke zu einem fachlichen Verfahren: das Argumentieren und Prüfen von Argumenten. Dies stellt angesichts der etablierten Methoden der Philosophiedidaktik eine Fokussierung auf die analytische und dialektische Methode dar (Martens 2017, 41ff). Für diese wurden Gütekriterien von Argumenten, die BEKs, auf Basis der Argumentationstheorie formuliert; deren Legitimität wird in dieser Arbeit ohne Anspruch auf Vollständigkeit durch einzelne Bezüge gestützt. Die BEKs werden jedoch entscheidend sein, um Schüler:innen die *Denkzeuge* für die Beurteilung von normativen Positionen an die Hand zu geben.

Das MFK-E wurde um die LMW ergänzt, welche moralische Wertvorstellungen deskriptiv darstellt, weil es absurd wäre, ein MFK-E gänzlich ohne moralische Werte bzw. Prinzipien zu entwerfen. Die LMW wurde dem ZFK 2 (Werte, Normen und Prinzipien) mit der Leitfrage zu ZFK 2 “Welche Regeln sind hier relevant und welche Werte oder Prinzipien stehen dahinter?” zugeordnet. Die LMW unterstützt die Schüler:innen bei der Beantwortung dieser Leitfrage, indem sie eine Gruppierung relevanter Wertvorstellungen samt negativ formulierter Normverletzungen bietet: die *Antiwerte* bzw. *Triggerpunkte*. Diese Systematisierung soll dazu dienen, Wertvorstellungen hinter kontrovers diskutierten Positionen zunächst zu erkennen, zu

verstehen und sich erst danach normativ mit ihnen auseinanderzusetzen. Dies ist folglich ein Modell für den Ethikunterricht, das die deskriptive Ethik stark betont und verankert.

Das vorgeschlagene MFK-E erfüllt die sechs Kriterien des ZFK-Modells besser als das aktuelle ZFK-Modell: Das Verhältnis von deskriptiver, normativer und Metaethik wird adäquat widerspiegelt. Vor allem aber ist es deutlich erklärungsmächtiger, wenn auch weniger sparsam. Das MFK-E ist in den einzelnen Teilen kohärent und insgesamt komplementär strukturiert. Durch diese Anleitung zur systematischen und reflektierten Auseinandersetzung mit ethischen Fragen fördert es vermutlich die Urteilskompetenz der Schüler:innen. Eine empirische Bestätigung steht sowohl für dieses MFK-E als auch für das aktuelle ZFK-Modell aus, ist aber auch kaum experimentell mit randomisierten Vergleichsgruppen in Langzeitstudien zu bewerkstelligen.

Insgesamt bietet das MFK-E einen neuen Ansatz zur Strukturierung des Ethikunterrichts. Die Integration der deskriptiven und metaethischen Ebenen sowie die Betonung sowohl rationaler als auch affektiver Aspekte tragen zu einer ganzheitlicheren ethischen Bildung bei. Es unterstützt bei der Überwindung der falschen Dichotomie von Wissen oder Kompetenz, indem es den Schüler:innen einen Denkzeugkasten an die Hand gibt, der befähigt, ethische Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, Positionen kritisch zu bewerten und letztlich eigene, wohlbegründete Urteile zu bilden.

Literaturverzeichnis

- Albert, H. (1991): *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Albus, V. (2017): "Kanon und Klassiker" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 252–260.
- Atari, M., Haidt, J., Graham, J., Koleva, S., Stevens, S.T., & Dehghani, M. (2023): "Morality beyond the WEIRD. How the nomological network of morality varies across cultures.", in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 125(5), 1157–1188.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): "Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung.", in: A. Besand, T. Grammes, R. Hedtke, P. Henkenborg, D. Lange, A. Petrik, S. Reinhardt & W. Sander (Hg.): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 163–171.
- Baggini, J. (2018): *How The World Thinks. A Global History Of Philosophy*. London: Granta.
- Battaglia, F. & Mukerji, N. (2017): "Technikethik" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 288–295.
- Bell, D. (2024): "Communitarianism" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/communitarianism/> (14.07.2025).
- Bette, J.; Fögele, J. (2015): "Mit Basiskonzepten Aufgaben strukturieren und fachliches Denken diagnostizieren. Islands Energieerzeugung als Beispiel." In: *Praxis Geographie*, 45, 7/8, 34–39.
- Birnbacher, D. (2017): "Utilitarismus und Konsequenzialismus" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 52–59.
- Blesenkemper, K. (2017): "Unterrichtsplanung" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 315–324.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): "Pädagogik-Paket. Allgemeiner Teil" www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/allgemeiner-teil.html (14.07.2025).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a): "Bundesrecht konsolidiert: Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen Anl. 1, tagesaktuelle Fassung" <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=> (07.11.25).
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024b): "LehrpläneNEU - FAQ. Fragen und Antworten zu den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I." www.paedagogikpaket.at/images/LehrplaeneNEU_FAQ.pdf (24.04.2025).
- Bossart, R.; Winter, M.; Zahner, M. (2019): "Überlegungen zu einem Fachkonzept ERG". Konzeptpapier des Fachbereichs der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG), in: *Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/bossart-winter-zahner-fachkonzept-erg/ (11.07.2025).
- von Brück, M. (2017): "Spiritualität und Lebensformen" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 196–204.
- Brunkhorst, H. (2022): "Macht/Gewalt/Herrschaft" in: Heuer, W. & Rosenmüller, S. (Hg.): *Arendt Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. Aufl., Berlin: J.B. Metzler, 370–373.
- Burkard, A. (2012): *Intuitionen in der Ethik*. 3. ed. Münster: Mentis-Verlag.
- Burkard, A. (2017): "Everyone Just Has Their Own Opinion." In: *Teaching Philosophy*, 40(3), 297–322.
- Burkard, A. & Martena, L. (2018): "Zur Bedeutung von Präkonzepten im Philosophieunterricht. Theoretische Perspektiven und Möglichkeiten empirischer Forschung." In M. Tiedemann (Hg.): *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* (Vol. 18, pp. 9-28). Dresden: Thelem.
- Burkard, A., Franzen, H. & Meyer, K. (2018). "Zwischen Dissonanz und Kohärenz. Ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht." In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 40(1), 87-95.

- Bussmann, B. (2017): "Liebe und Freundschaft" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 148–158.
- Curry, O.S., Jones Chesters, M., & Van Lissa, C.J. (2019): "Mapping morality with a compass. Testing the theory of 'morality-as-cooperation' with a new questionnaire.", in: *Journal of Research in Personality*, 78, 106–124.
- Curry, O.S. (2016): "Morality as Cooperation: A Problem-Centred Approach", in: T. K. Shackelford & R. D. Hansen (Hg.): *The Evolution of Morality: Springer International Publishing*, 27–51.
- Chappell, S.G.; Smyth, N. (2023): "Bernard Williams", in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/williams-bernard/>.
- Demuth, R., Ralle, B. & Parchmann, I. (2005): "Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht." In: *Chemkon*, 12(2), 55–60.
- Deutsche Physikalische Gesellschaft (2016): "Physik in der Schule. Anlage Basiskonzepte." <https://www.dpg-physik.de/veroeffentlichungen/publikationen/studien-der-dpg/pix-studien/studien/schulstudie-2016/schulstudie-basiskonzepte.pdf> (11.07.2025).
- Erpenbeck, J. (2023): *Werte: Die Fundamentalprobleme*. Springer Berlin Heidelberg.
- "Ethik" (2025): Wikipedia, [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Ethik> (14.07.2025).
- Fachverband Ethik (2023): "Quo vadis, homo sapiens?" In: *Nachrichten. Fachverband Ethik*. https://www.fachverband-ethik.de/aktuellestemplate-single?tx_news_pi1%5Bday%5D=14&tx_news_pi1%5Bmonth%5D=9&tx_news_pi1%5Bnews%5D=39&tx_news_pi1%5Byear%5D=2023&cHash=73282437cee84c0631cac75992e9dcde (09.07.2025)
- Fachverband Philosophie e.V., Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik (2016): "Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht" https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf (11.07.2025).
- Finlayson, J.G. & Rees, D.H. (2023): "Jürgen Habermas" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/habermas/> (11.07.2025).
- Fischer, J.A. (2023): *Basiskonzepte konkretisieren. Entwicklung und Evaluation einer Interventionsmaßnahme zur Förderung kumulativen Lernens durch den Einsatz von Basiskonzepten*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8:3-2023-00038-4> (11.07.2025).
- Frankena, W.K. (2017): *Ethik. Eine analytische Einführung*. 6th ed. Wiesbaden: Springer.
- Franzen, H., Burkard, A., Löwenstein, D. (2022): *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Darmstadt. <http://www.philovernetzt.de/argumentieren-lernen/> (11.07.2025).
- Frey, D. (2016): *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage - Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Springer.
- Fögele, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen*. Monsenstein und Vannerdat.
- Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S., Ditto, P.H., (2012): "Moral Foundations Theory: The Pragmatic Validity of Moral Pluralism." In: *Advances in Experimental Social Psychology*, <https://ssrn.com/abstract=2184440>
- Goergen, K. (2017): "Argumentationsschulung" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 214–223.
- Gosepath, S. (2002): "Eine einheitliche Konzeption von Rationalität." In: N. C. Karafyllis/J. C. Schmidt (Hg.): *Zugänge zur Rationalität der Zukunft*. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, 29–52.
- Graf, G. (2017): "Capability Approach" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 312–317.
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterheld, V., Weiglhofer, H., (2019): *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Münster, New York: Waxmann. [Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 5]

- Greiner, U.; Nagele, G., Bussmann, B., Hof, A., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G. & Weiglhofer, H. (2023): "Funktionen zentraler fachlicher Konzepte in der Lehrer*innenbildung. Eine explorative Interviewstudie zur Wissenschaftsdidaktik der Fächer im Lehramtsstudium Sekundarstufe.", in: *HLZ-Herausforderung Lehrer*innenbildung* 6(1), 146–16.
- Guntermann, I. (2020): "Zur Entwicklung des Faches. Studententypen im Philosophie- und Ethikunterricht." In: *Ethik und Unterricht Nr. 1 / 2020 Kant heute unterrichten*.
- Günther-Arnd, H. (2014): "Historisches Lernen und Wissenserwerb". In: Dies./Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarb. Neuaufl. Berlin, 24-49.
- Haase, V. & Schmidt, D. (2017): "Rezeptionsorientierte Textarbeit" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 206–213.
- Habermas, J. (2017): "Diskursethik" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 74–78.
- Haidt, J. (2012): *The Righteous Mind. Why good People are Divided by Politics and Religion*. London: Penguin Books.
- Hardin, G. (1968) "The Tragedy of the Commons." in: *Science*, vol. 162, no. 3859, 1243–1248.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Heckhausen, H./Heckhausen, J. (Hrsg.) (2010): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heilinger, J.C. & Pogge, T. (2017): "Globale Gerechtigkeit" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 304–311.
- Henke, R.W. (2017): "Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 86–94.
- Hermann, U. (2020): *Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*. 3., vollständig aktualisierte Auflage, Beltz.
- HMKB – Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (2010): "
- HMKB – Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (2021): "Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Realschule." https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_ethik_realschule.pdf (14.07.2025)
- Hoel, N., Wilcox M.M., Wilson, L. (2019): *Religion, the Body, and Sexuality. An Introduction*. London: Routledge
- Honneth, A. (2001): *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Horn, C. (1997): Wert. In: O. Höffe (Hrsg.): *Lexikon der Ethik*. München: C. H. Beck.
- Hübl, P. (2019): *Die Aufgeregte Gesellschaft. Wie Emotionen unsere Moral prägen und die Polarisierung verstärken*. 1. ed. Auflage. München: C. Bertelsmann.
- Hübl, P. (2024): *Moralspektakel. Wie die richtige Haltung zum Statussymbol wurde und warum das die Welt nicht besser macht*. Erste Auflage. Siedler.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2023): "LehrplanPLUS Gymnasium Ethik" <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/ethik> (20.06.2025).
- Jafar A. J. N. (2018): "What is positionality and should it be expressed in quantitative studies?" in: *Emergency medicine journal* 35(5), 323–324. <https://doi.org/10.1136/emmermed-2017-207158>
- Jonas, H. (2003): *Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Johannsen, M. (2021): "'Vom Recht des Stärkeren zur Stärke des Rechts'. IFSSH-Zitate mit internationaler Karriere". In: *Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik an der Universität Hamburg*. <https://ifsh.de/news-detail/vom-recht-des-staerkeren-zur-staerke-des-rechts-ifsh-zitate-mit-internationaler-karriere> (22.07.2025).
- Johnson, R. & Cureton, A. (2022): "Kant's Moral Philosophy" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/kant-moral/> (14.07.2025).

- Jullien, F. (2002): *Der Umweg über China. Ein Ortswechsel des Denkens*. Aus dem Franz. v. Mira Köller. Berlin; Merve-Verlag.
- Kim, S.H. (2023): "Max Weber", in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/weber/> (14.07.2025).
- Kleingeld, P.; Brown, E. (2019): "Cosmopolitanism" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/cosmopolitanism/> (14.07.2025).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 16.12. 2004*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf (05.11.2024)
- Krüger, D., Parchmann, I. & Schecker H. (2018): *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer
- Kühberger, C. (2023): "Zentrale fachliche Konzepte. Zur Tiefenstruktur von schulischem Wissen als Teil der reflexiven Grundbildung.", in: *Erziehung & Unterricht*, 173(1-2), 23.
- Lambert, D. (2013): "Geographical Concepts". In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, 174-181.
- Leist, A. (2017): "Ethischer Kontraktualismus" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 66–73.
- Lichtner, H.D. (2012): "Basiskonzepte. Eine Einführung in das Denken in Konzepten.", in: *Biologie-Unterricht*. <https://biologieunterricht.org/Basiskonzept2012.pdf> (05.11.2024)
- Link, G. (2017): "Logik: Argumentation und Reflexion" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 37–45.
- Martens, E. (2017): "Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 41–47.
- Mason, E. (2023): "Value Pluralism" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/value-pluralism/> (25.07.2025).
- Mau, S., Lux, T., Westheuser, L., (2023): *Triggerpunkte: Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft* (Originalausgabe). Berlin: Suhrkamp.
- Meacham, B. (2018): "The Good and the Right". Version 2.3, zuerst veröffentlicht in 2011. <https://bmeacham.com/whatswhat/GoodAndRight.html> (17.07.2025).
- Meyer, J.H. & Land, R. (2005). "Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning". In: *Higher Education*, 49, 373–388.
- Meyer, T. (1997): *Identitäts-Wahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds*. Berlin: Aufbau.
- Meyer, K. (2017): "Kompetenzorientierung" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 104–113.
- Ministry of Education (2011): *New Zealand Curriculum Guides. Senior Secondary*. <https://seniorsecondary.tki.org.nz/Learning-languages/Key-concepts/What-are-key-concepts> (14.07.2025).
- Moore, G.E. (1903): *Principia Ethica*. Cambridge University Press.
- Mukerji, N. (2017): "Experimentelle Ethik" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 93–101.
- Murphy, G.L. (2004). *The Big Book of Concepts*. The MIT Press.
- "Nachhaltigkeitsviereck" (2023): "Basiskonzepte der Geographie." In: *Chayns.site* <https://basiskonzepte-der-geographie.chayns.site/nachhaltigkeitsviereck-Leitfrage?v=0> (10.07.2025)
- Nassehi, A. (2017): "Minimal-Moral der Kommunikation" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 245–255.

- Neiman, S. (2017): "Ideale der Aufklärung heute" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 213–219.
- Nida-Rümelin, J. (1996): "Theoretische und angewandte Ethik. Paradigmen, Begründungen, Bereiche." In: J. Nida-Rümelin (Hg.): *Angewandte Ethik*. Stuttgart: Alfred Kröner, 2–85
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (2017a): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh.
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (2017b): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh.
- Nida-Rümelin, J. (2017a): "Bildungsziele des erneuerten Humanismus" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 18–22.
- Nida-Rümelin, J. (2017b): "Metaethik: Moral, Wissenschaft und Wahrheit" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 85–92.
- Nida-Rümelin, J. (2017c): "Ökonomie und Ethik" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 296–303.
- Nunner-Winkler, G. (1993): *Die Entwicklung moralischer Motivation*. In: W. Edelstein et al. (Hrsg.): *Moral und Person*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 278–303.
- Nussbaum, M.C. (2018): "Menschliche Fähigkeiten, weibliche Menschen." In: Pauer-Studer, Herlinde. (Hg.): *Martha C. Nussbaum. Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Aus d. Amerikanischen v. Ilse Utz. 10. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 176–226.
- Pauer-Studer, H. (2017): "Tugendethik" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 79–84.
- Pauer-Studer, H. (2018): "Einleitung." In: Dies. (Hg.): *Martha C. Nussbaum. Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Aus d. Amerikanischen v. Ilse Utz. 10. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–23.
- Pauer-Studer, H. (2020): *Einführung in die Ethik*. (3. Auflage). Wien: facultas.
- Pfister, J. (2023): "Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?" In: David Löwenstein, Donata Romizi & Jonas Pfister (Hg.): *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundfragen, Anwendungen, Grenzen*. Band 24, V&R unipress Brill.
- Pfordten, D. v. d. (2017): "Staat, Recht, Menschenrechte" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 167–178.
- Begriffslexikon des Philosophie-Magazins: "Begriffslexikon: Konzept / Begriff" <https://www.philomag.de/lexikon/konzept-begriff> (14.07.2025).
- Pinker, S. (2003): *Das unbeschriebene Blatt. Die moderne Leugnung der menschlichen Natur*. Aus d. Amerikanischen v. Hainer Kober. Berlin: Berlin Verlag.
- Plomin, R. (2004): "Genetics and Developmental Psychology". In: *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 341–352. <http://www.jstor.org/stable/23096171>
- Pohl, K. (2020): "Kompetenzorientierung und konzeptuelles Deutungswissen. (K)ein neuer Königsweg für politische Bildung?" In: Bundeszentrale für Politische Bildung <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/305945/kompetenzorientierung-und-konzeptuelles-deutungswissen-k-ein-neuer-koenigsweg-fuer-politische-bildung/> (14.07.2025).
- Pohl, T., Schindler, K., Köster, M. & Burkard, A. (2018). "Basiserkenntniskonzepte als Instrumente fachlichen Denkens. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt in den Unterrichtsfächern Deutsch, Geschichte und Philosophie." In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 9 (2), 108–124. <https://doi.org/10.46499/1198.1217>
- Popper, K. R. (1974): *Objektive Erkenntnis*. Hamburg: Homann und Campe.

- Pritchard, D., Turri, J., & Carter, J.A. Carter (2022): "The Value of Knowledge" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/knowledge-value/> (25.07.2025).
- Radl, A. (2016): "Basiskonzepte im GW-Unterricht – ein Instrument zur Vermittlung globaler Zusammenhänge." In: *GeoGraz*, 30, 59, 32–37.
- Rawls, John (1971): *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Rehfus, W.D. (1986): *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Rinke, Kuno (2024): "'Woher kommst du eigentlich?' Ist diese Frage rassistisch? Eine strukturierte Rollensimulation." Soziales, in: *Unterricht Wirtschaft + Politik* (1) *Diversity*.
- Roew, R. (2017): "Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus". In: Roew, R.; Kriesel, P.: *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 29–58.
- Roew, R., & Kriesel, P. (2017). *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Romizi, D. (2023): "Ist das Argumentieren eine (latent) aggressive Praxis? Die Tücken des Argumentierens, und wie man ihnen im Philosophie- und Ethikunterricht begegnen kann." In: David Löwenstein, Donata Romizi, Jonas Pfister (Hg.): *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*. V&R unipress, Vienna University Press, 171–187.
- Ropohl, G. (2002): "Rationalität und allgemeine Systemtheorie." In: N. C. Karafyllis/J. C. Schmidt (Hg.): *Zugänge zur Rationalität der Zukunft*. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, 113-138
- Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht : Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, 3. Aufl. Wien 2012.
- Rösch, A. (2009): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. Münster 2009.
- Rösch, A. (2012). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht : Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER* (3. Aufl.). Lit-Verl.
- Ross, W.D. (1930). *The Right and the Good*. Clarendon Press.
- Saad, M. (2016): "Gendered Virtue. A Study of its Meaning and Evolution in Early Modern France." Honors Undergraduate Theses. 146. <https://stars.library.ucf.edu/honorstheses/146> (14.07.2025).
- Sander, W. (2009): "Wissen. Basiskonzepte der Politischen Bildung." In: *Informationen zur Politischen Bildung*, 30, 57-60.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022): "Personal Values Across Cultures.", in: *Annual Review of Psychology*, 73(1), 517–546. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100> (14.07.2025).
- Schlette, Magnus (2018): "Selbstverwirklichung in Axel Honneths Freiheitstheorie: Eine Einleitung." In: Ders.: *Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar? Axel Honneths Freiheitstheorie in der Diskussion*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 9–30.
- Setiya, K. (2022): "Intention" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/intention/> (14.07.2025).
- Sinnott-Armstrong, W. (2019): "Consequentialism" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/consequentialism/> (14.07.2025).
- Spiegel, I. & Tomasello, M. (2017): "Evolutionäre Anthropologie: Kooperation im Wir-Modus" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 113–122.
- Stemmer, P. (1998): "Tugend. I. Antike." In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 10, Basel, 1532–1548.
- Strobach, N. (2023): "Wie angewandt kann man Logik lernen? Überlegungen zu einem spannungsreichen Verhältnis." In: David Löwenstein, Donata Romizi & Jonas Pfister (Hg.): *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundfragen, Anwendungen, Grenzen*. Band 24, V&R unipress Brill.

- Stroud, S. & Svirsky, L. (2021): "Weakness of Will" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/weakness-will/> (25.07.2025).
- Tassin, E. (2022): "Condition humaine" in: Heuer, W. & Rosenmüller, S. (Hg.): *Arendt Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. Aufl., Berlin: J.B. Metzler, 338–339.
- Thein, C. (2020): "Präkonzepte und Gründe im lebensweltorientierten Philosophieunterricht. Zur Relevanz der Gegenwartsphilosophie für die fachdidaktische Grundbildung", in: René Torkler (Hrsg.): *Fachlichkeit und Fachdidaktik*. Stuttgart, 157–171.
- Thurnherr, U. (2017): "Ethik der Mensch-Tier-Beziehung" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2, Disziplinen und Themen* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 273–281.
- Tiedemann, M. (2017a): "Genese und Struktur der Philosophiedidaktik" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 14–17.
- Tiedemann, M. (2017b): "Problemorientierung" in: Nida-Rümelin, J., Spiegel, I. & Tiedemann, M. (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1, Didaktik und Methodik* (2., durchgesehene Auflage). Ferdinand Schöningh, 70–78.
- Väyrynen, P. (2025): "Thick Ethical Concepts" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2025/entries/thick-ethical-concepts/> (25.07.2025).
- Villa, D.R. (2022): "Friedrich Nietzsche" in: Heuer, W. & Rosenmüller, S. (Hg.): *Arendt Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. Aufl., Berlin: J.B. Metzler, 272–277.
- Weber, M. (1988): "Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis" In: M. Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wirtschaftslehre*. Tübingen: Mohr Siebeck, 146-214.
- Weißeno, G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing, P.; Richter, D. (2010): *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts.
- Westfall, R. (1996): *Isaac Newton. Eine Biographie*. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin/Oxford.
- Wiater, W. (2013): "Kompetenzorientierung des Unterrichts – alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der allgemeinen Didaktik", in: *Bildung und Erziehung* 66 (2013), 145–161.
- Wilson, E.E. & Denis, L. (2024): "Kant and Hume on Morality" in: Zalta, E.N. & Nodelman, U. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2024/entries/kant-hume-morality/> (28.07.2025).
- Wolf, U. (2002): *Aristoteles' Nikomachische Ethik*. Darmstadt.
- Worley, Peter (2005): "If it, Anchor it, Open It Up. A closed, guided questioning technique", in: Michael Noah Weiss (Hg.): *The Socratic Handbook*. Wien: LIT Verlag.
- Young, Iris Marion (2011): "Structure as the Subject of Justice" in: *Responsibility for Justice*. Oxford Political Philosophy, Oxford Academic.
- Young-Bruehl, E. (2022): "Biographie: Lebens- und Denkstationen" in: Heuer, W. & Rosenmüller, S. (Hg.): *Arendt Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. Aufl., Berlin: J.B. Metzler, 3–14.
- Zimbardo, Philip G. (1995): *Psychologie*. Dt. Ausgabe bearbeitet von Siegrid Hoppe-Graff. 6. Aufl. Berlin.

Abbildungsverzeichnis

Kapeller, S. (2017): “Die Basiskonzepte der Biologie Icon” in: Twitter/X:

<https://x.com/vierfalter/status/925698354704678914> (Zugriff 25.07.2025)

HerbertErwin Vektor: Leif Czerny und Perhelion - Eigenes Werk, basierend auf: Ethische Grundbegriffe in ihrem

Zusammenhang.png, CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=64100375> (10.07.2025)

Von HerbertErwin - Eigenes Werk, basierend auf: de:File:Handlung.png, Copyrighted free use,

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=12131170> (14.07.2025).

Abkürzungsverzeichnis

BEK = Basiserkenntniskonzept

BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

LMW = Landkarte/Liste der moralischen Wertvorstellungen

MFK = Modell des fachlichen Kerns

MFK-E = Modell des fachlichen Kerns der Ethik

UF = Unterrichtsfach

ZFK = Zentrales fachliches Konzept

ZFP = Zentrale fachliche Prozedur, bzw. Verfahren

Anhang

Anhang 1: ZFK-Modelle der AHS-Unterrichtsfächer

Unterrichtsfach (Schulstufe)	ZFK-Modell
Ethik (Sek II)	- Lebenswirklichkeit der Einzelnen: personale Perspektive - Zusammenleben in der Gesellschaft: gesellschaftliche Perspektive - Wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen: ideengeschichtliche Perspektive
Geographie und Wirtschaftskunde (Sek I)	- Gemeinsamkeiten und Unterschiede - Veränderung und Wandel - Interessen und Macht - Maßstabsebenen und Raum - Leistungserstellung und Nachhaltigkeit - Kooperation und Konkurrenz - Vernetzung und Märkte - Ökonomische Prinzipien, Entscheidungsfindung
Geographie und Wirtschaftskunde (Sek II)	- Raumkonstruktion und Raumkonzepte - Regionalisierung und Zonierung - Diversität und Disparität - Maßstäblichkeit - Wahrnehmung und Darstellung - Nachhaltigkeit und Lebensqualität - Interessen, Konflikte und Macht - Arbeit, Produktion und Konsum - Märkte, Regulierung und Deregulierung - Wachstum und Krise - Mensch- Umwelt Beziehungen - Geoökosysteme - Kontingenz
Geschichte und Politische Bildung (Sek I und II)	- Zustandekommen von Wissen (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl) - Zeit (Kontinuität, Wandel) (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte) - Menschliches Zusammenleben (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung)
Katholische Religion (Sek I)	- Lebensrealitäten und Transzendenz - Gottesliebe und Menschenliebe - Jesus der Christus - Freiheit und Offenbarung - Zusage und Verantwortung
Deutsch (Sek I)	- Norm und Wandel - Inhalt und Form - Diversität und Identität - Medialität und Modalität - Ästhetik und Pragmatik
DaZ (Sek I)	- Kommunikation und Wirkung - Funktion und System - Mehrsprachigkeit und Gesellschaft
Englisch (Sek I)	- Kommunikation und Wirkung - Bedeutung und Form

	- Kultur und Gesellschaft
Latein (Sek I)	- Inhalt und Form - Funktion und System - Norm und Wandel - Kultur und Gesellschaft
Mathematik (Sek I)	- Zahlen und Maße - Variablen und Funktionen - Figuren und Körper - Daten und Zufall
Digitale Grundbildung (Sek I)	- Strukturen & Funktionen - Gesellschaftliche Wechselwirkungen durch den Einsatz digitaler Technologien - Interaktion in Form von Nutzung, Handlung und Subjektivierung
Biologie und Umweltbildung (Sek I)	- Struktur und Funktion - Reproduktion - Evolution und Verwandtschaft - Steuerung und Regelung, Information und Kommunikation - Stoff- und Energieumwandlung
Biologie und Umweltbildung (Sek II)	- Struktur und Funktion - Reproduktion - Kompartimentierung - Steuerung und Regelung - Stoff- und Energieumwandlung - Information und Kommunikation - Variabilität, Verwandtschaft, Geschichte und Evolution
Chemie (Sek I)	- Stoffe und ihre Teilchen - Struktur-Eigenschafts-Beziehungen - Chemische Reaktion
Physik (Sek I)	- Teilchen - Feld - Schwingungen und Wellen - Energie - Kräfte und Wechselwirkungen
Musik (Sek I)	- Klangsprache und Klangstruktur - Tradition und Innovation - Funktion und Wirkung - Wahrnehmung und Ausdruck
Bewegung und Sport (Sek I)	- Mensch und Bewegungswelt - Sport und Sinn - Mensch und Gesellschaft
Kunst und Gestaltung (Sek I)	- Material, Technik und Medien - Regeln, Regelbrüche und Innovation - Imagination, Fiktion und Realität - Form, Funktion und Wirkung
Technik und Design (Sek I)	- Produkt und Produktion - Mensch und Umwelt - Lebens- und Arbeitswelt

Anhang 2: Zentrale Fachliche Konzepte

(A) Zentrale Fachliche Konzepte	Leitfragen zu den Zentralen Fachlichen Konzepten
1) Vernunft, Gründe und Argumente	Auf welchen Annahmen basiert das moralische Urteil und sind dies Gründe, die mit Vernunft nachvollziehbar sind?
2) Werte, Normen und Prinzipien	Welche Regeln sind hier relevant und welche Werte oder Prinzipien stehen dahinter?
3) Rechte, Pflichten, Gebote und Verbote	Welche Ansprüche sind hier relevant und was muss deshalb getan werden?
4) Nutzen, Mittel und Zweck	Was ist hier das Ziel und was wird dafür getan?
5) Tugenden, Charakter und Rollen	Welche Charaktereigenschaften, Gewohnheiten und Erwartungen prägen die Handelnden?
6) Intuitionen, Emotionen und Gewissen	Welche Gefühle und intuitiven Bewertungen drängen sich hier sofort auf?
7) Motivation, Intention und Konsequenzen	Was sind Beweggrund, Absicht und erwartbare Folgen der Handlung?
8) Individuen und Kollektive	In welchem Verhältnis stehen Einzelne und Gruppen hier?
9) Natur, Mensch und Kultur	Wie sind Menschen durch die Evolution und ihr Aufwachsen geprägt und wie prägen Menschen ihre Umwelt?

1) Vernunft, Gründe und Argumente Auf welchen Annahmen basiert das moralische Urteil und sind dies Gründe, die mit Vernunft nachvollziehbar sind?	2) Werte, Normen und Prinzipien Welche Regeln sind hier relevant und welche Werte oder Prinzipien stehen dahinter?	3) Rechte, Pflichten, Gebote und Verbote Welche Ansprüche sind hier relevant und was muss deshalb getan werden?
4) Nutzen, Mittel und Zweck Was ist hier das Ziel und was wird dafür getan?	5) Tugenden, Charakter und Rollen Welche Charaktereigenschaften, Gewohnheiten und Erwartungen prägen die Handelnden?	6) Intuitionen, Emotionen und Gewissen Welche Gefühle und intuitiven Bewertungen drängen sich hier sofort auf?
7) Motivation, Intention und Konsequenzen Was sind Beweggrund, Absicht und erwartbare Folgen der Handlung?	8) Individuen und Kollektive In welchem Verhältnis stehen Einzelne und Gruppen hier?	9) Natur, Mensch und Kultur Wie sind Menschen durch die Evolution und ihr Aufwachsen geprägt und wie prägen Menschen ihre Umwelt?

9) Natur, Mensch und Kultur	2) Werte, Normen und Prinzipien	3) Rechte, Pflichten, Gebote und Verbote
8) Individuen und Kollektive	1) Vernunft, Gründe und Argumente	4) Nutzen, Mittel und Zwecke
7) Motivationen, Intentionen und Konsequenzen	6) Intuitionen, Emotionen und Gewissen	5) Tugenden, Charakter und Rollen

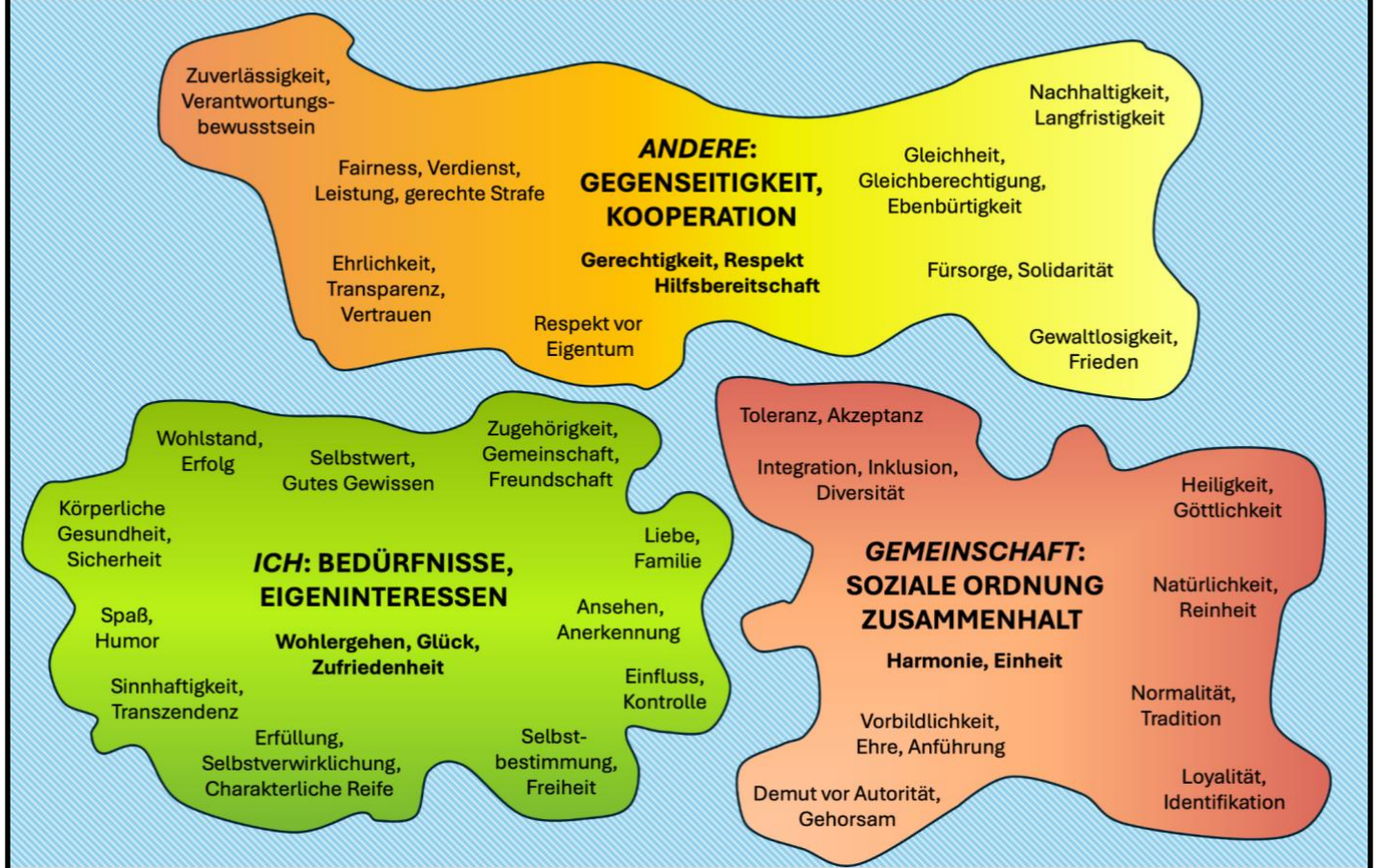
Anhang 3: Liste/Landkarte moralischer Wertvorstellungen (LMW)

Ich: Eigeninteresse, Bedürfnisse	
Wohlergehen, Glück, Zufriedenheit	Leid, Unzufriedenheit
Körperliche Gesundheit, Sicherheit	Gefahr, Schaden, Krankheit
Anerkennung, Ansehen, Einfluss, Kontrolle	Schlechter Ruf, Soziale Bedeutungslosigkeit, Kontrollverlust
Selbstwert, Gutes Gewissen	Selbstzweifel, Herabwürdigung, Schlechtes Gewissen
Selbstbestimmung, Freiheit	Fremdbestimmung, Abhängigkeit
Erfüllung, Selbstverwirklichung, charakterliche Reife	Frustration, Selbstentfremdung, Unreife
Sinnhaftigkeit, Transzendenz	Sinnlosigkeit, Banalität
Erfolg, Wohlstand	Misserfolg, Scheitern, Armut
Humor, Spaß	Trostlosigkeit, Langeweile
Liebe, Familie	Bindungslosigkeit, Kälte
Freundschaft, Zugehörigkeit, Gemeinschaft	Isolation, Entfremdung, Einsamkeit, Ausgrenzung

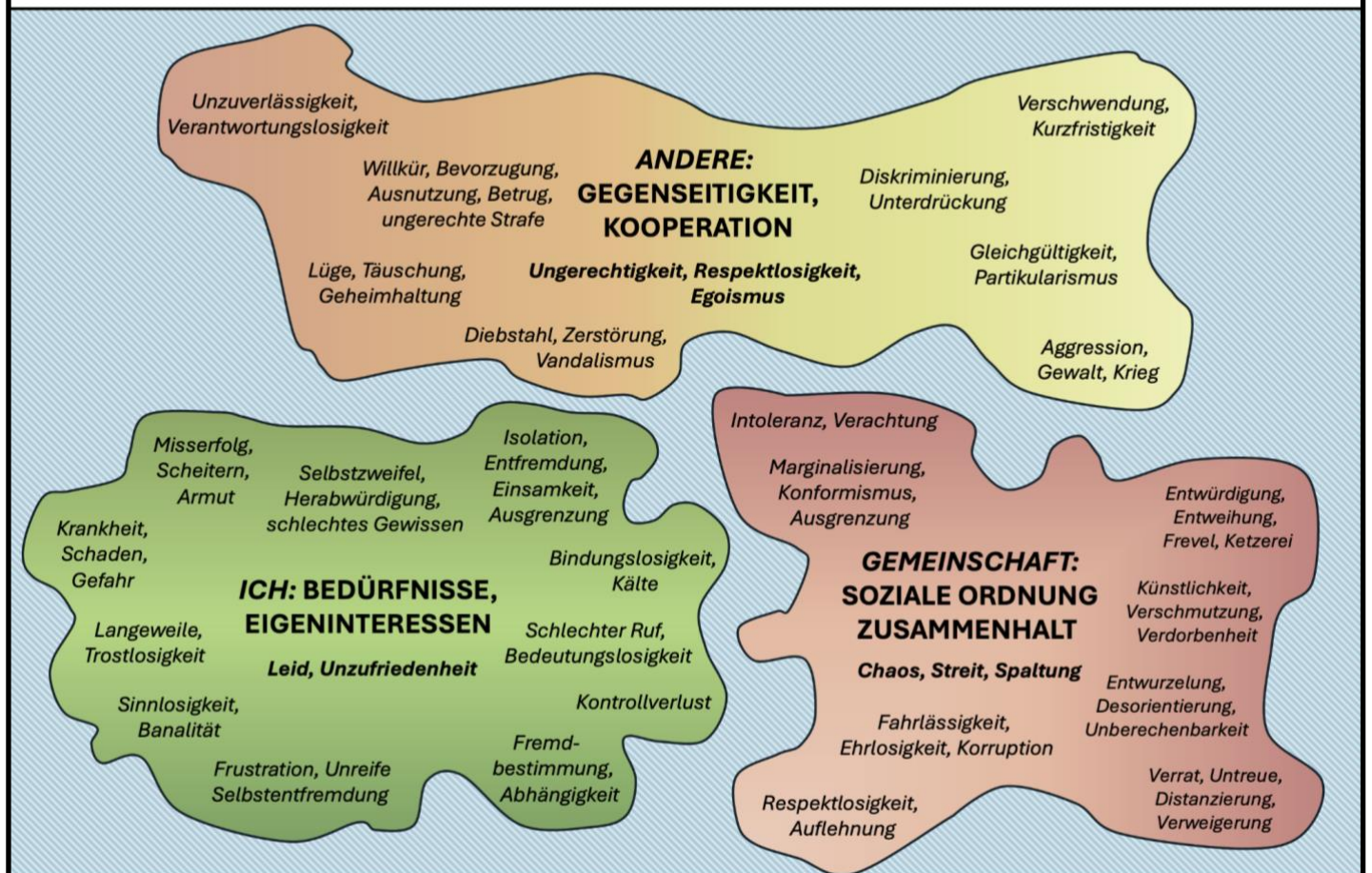
Andere: Gegenseitigkeit, Kooperation	
Gerechtigkeit, Respekt, Hilfsbereitschaft	Ungerechtigkeit, Respektlosigkeit,
Fairness, Verdienst, Leistung, gerechte Strafe	Willkür, Bevorzugung, Betrug, ungerechte Strafe
Respekt vor Eigentum	Diebstahl, Zerstörung, Vandalismus
Ehrlichkeit, Transparenz, Vertrauen	Lüge, Täuschung, Geheimhaltung
Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein	Unzuverlässigkeit, Verantwortungslosigkeit
Gleichheit, Gleichberechtigung, Ebenbürtigkeit	Diskriminierung, Unterdrückung
Gewaltlosigkeit, Frieden	Aggression, Gewalt, Krieg
Fürsorge, Solidarität	Gleichgültigkeit, Egoismus, Partikularismus
Nachhaltigkeit, Langfristigkeit	Kurzfristigkeit, Verschwendung

Gemeinschaft: Soziale Ordnung, Zusammenhalt	
Harmonie, Einheit	Chaos, Streit, Spaltung
Loyalität, Identifikation	Verrat, Untreue, Distanzierung, Verweigerung
Vorbildlichkeit, Ehre, Anführung	Fahrlässigkeit, Ehrlosigkeit, Korruption
Demut vor Autorität, Gehorsam	Respektlosigkeit, Auflehnung
Toleranz, Akzeptanz	Intoleranz, Verachtung
Integration, Inklusion, Diversität	Marginalisierung, Ausgrenzung, Konformismus
Normalität, Tradition	Unberechenbarkeit, Desorientierung, Entwurzelung
Natürlichkeit, Reinheit	Künstlichkeit, Verschmutzung, Verdorbenheit
Heiligkeit, Göttlichkeit	Entwürdigung, Entweihung, Frevel, Ketzerei

Eine Landkarte der Moralischen Wertvorstellungen (LMW+)



Triggerpunkte zu Moralischen Wertvorstellungen (LMW-)



Anhang 4: Vorläufige Liste der BEKs für die ZFPs

Basiserkenntniskonzepte (BEKs)

Leitfragen zu den BEKs

A) Normativität: deskriptiv und/oder normativ	Liegt eine Bewertung bzw. Aufforderung vor oder wird nur beschrieben?
B) Definitionen: differenziert oder kontinuierlich	Gibt es einen klaren oder nur graduellen Unterschied – und wird das in den Begriffen dargestellt?
C) Abstraktion: abstrakt bis konkret	Wozu lassen sich die Beispiele verallgemeinern? Von welchem Grundsatz lassen sie sich ableiten?
D) Voraussetzungen: explizit bis implizit	Was genau wird behauptet und welche zugrunde liegenden Annahmen werden dabei vorausgesetzt?
E) Geltungsanspruch: subjektiv bis objektiv	Wird diese Position mit einem Anspruch auf allgemeingültige Wahrheit vertreten?
F) Kontingenz: kontingent oder notwendig	Muss es genau so sein oder ist diese Position nur eine Möglichkeit von vielen?
G) Stärke: logisch oder fehlerhaft	Wie gut folgen die Schlüsse aus den Annahmen?
H) Plausibilität: plausibel bis absurd	Halten die Prämissen einer kritischen Betrachtung stand?
I) Kohärenz: widersprüchlich bis kohärent	Passt in dieser Position alles zusammen oder gibt es innere Widersprüche?

Anhang 5: Abstract

Zentrale fachliche Konzepte (ZFKs) werden in der Salzburger Konzeption, die für die Einführung der ZFKs für alle Unterrichtsfächer maßgeblich ist, in Kombination mit *zentralen fachlichen Prozeduren* (ZFPs) als fachlicher Kern definiert. Diese Masterarbeit verfolgt das Ziel, ein alternatives Modell zu den ZFKs des aktuellen Ethik-Lehrplans auf Basis einer kritischen Analyse zu entwickeln: Während die aktuellen ZFKs im Fach Ethik in Form von drei abstrakten Perspektiven (personal, gesellschaftlich, ideengeschichtlich) formuliert sind und dadurch wenig greifbar Begriffswerkzeuge bieten, soll ein Alternativmodell mit konkreten, fachspezifischen Konzepten entwickelt werden: So sollen Bewertungen von Fallbeispielen strukturiert werden, um kumulatives Lernen zu ermöglichen. Ausgangspunkte dafür sind ein Überblick der fachdidaktischen Literatur und eine Untersuchung bestehender ZFK-Modelle anderer Fächer, um Kriterien für die ZFKs zu erarbeiten. Das hier erarbeitete Modell an ZFKs basiert auf den sogenannten Grundbegriffen der Ethik im aktuellen Lehrplan wie bspw. *Rechte und Pflichten* oder *Tugenden und Laster* und erweitern diese mit eigenen Vorschlägen. Das ZFK *Vernunft, Gründe und Argumente* liegt auf einer Metaebene zu den übrigen ZFKs und verankert die ZFPs des Reflektierens und Argumentierens. Ziel dieses Ansatzes ist es, für die Überprüfung von normativen Positionen im Unterricht sogenannte *Basiserkenntniskonzepte* wie Normativität und Kohärenz zu erarbeiten. Ergänzt werden diese zwei Ebenen durch eine *Landkarte moralischer Wertvorstellungen* (LMW), um verbreitete moralische Maßstäbe auf deskriptive Weise in das *Modell des fachlichen Kerns der Ethik* zu integrieren.