



Mündigkeit in einer globalisierten Welt

Beiträge zur ethischen Bildung durch Demokratie und Menschenrechte

Monika Gigerl

Pädagogische Hochschule Steiermark
monika.gigerl@phst.at

EINGEREICHT NOVEMBER 2019

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

Monika Gigerl widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, wie ethische Bildung zur Förderung der Mündigkeit in politischer Bildung, Demokratie- und Menschenrechtsbildung sowie Global Citizenship Education realisiert werden kann. Auf der Grundlage einer Analyse der Bedeutung ethischer Bildung in einer globalisierten, durch die Heterogenität der Werte charakterisierten Welt, der theoretischen und praktischen Grundlagen schulischer Wertebildung in politischer Bildung, Demokratie- und Menschenrechtsbildung und Global Citizenship Education sowie verschiedener Mündigkeitskonzepte und Kompetenzerwerbsinstrumente kommt sie zum zentralen Ergebnis, dass schulische Wertebildung unter dem zentralen Aspekt des selbständigen Denkens erfolgen sollte. Als wichtige Implikation ihrer Analysen hält sie fest, Wertebildung in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu verankern.

SCHLÜSSELWÖRTER: Wertebildung, Mündigkeit, Globalisierung, politische Bildung, Menschenrechtsbildung

1. Einleitung

Das Thema der Wertebildung ist in der Schule ein grundlegendes, da der Ort Schule für Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene stellvertretend für die Gesellschaft steht und damit Wertvorstellungen der Gemeinschaft vermittelt. Fragen der Wertebildung im schulischen Umfeld treten in Konfliktsituationen häufig zu Tage (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017). Gleichzeitig bietet die Schule für Schülerinnen und Schüler aber auch einen Raum des Experimentierens, in dem Wertefragen unter Begleitung von Erwachsenen diskutiert werden können.

Da Kinder und Jugendliche durch den Besuch des Kindergartens und der schulischen Institutionen über längere Zeit systematisch mit Maßnahmen der Wertebildung konfrontiert werden, scheint für Schubarth et al. der Begriff *Wertebildung* im Kontext der Pädagogik besser geeignet als jener der Werteerziehung. Denn im Gegensatz zu letzterem könne Wertebildung moderne Persönlichkeitstheorien mit pädagogischen Konzepten zur Förderung von Werten verknüpfen. Darüber hi-

naus inkludiert Wertebildung auch die stufenweise Herausbildung von Werten in den verschiedenen Sozialisations- und Bildungsinstanzen. Schließlich betont dieser Begriff die Autonomie des Subjekts, das sich als mündige Bürgerin oder mündiger Bürger Werte selbstbestimmt aneignet. Abzugrenzen ist davon der Begriff der Werterziehung. Dieser betont die Einübung in jene Werte, für welche die erziehende Person in ihrem Vorbild stellvertretend für die Gesellschaft steht (Hansel, 2009). Diese sind Produkt gesellschaftlicher Übereinkünfte und können von Menschenwürde bis Gottesfurcht reichen. Dabei wird der stufenweisen Entwicklung in selbstbestimmter Aneignung von Werten weniger Bedeutung zugemessen.

In weiterer Folge wird in diesem Beitrag aus den oben dargestellten Überlegungen der Begriff *Wertebildung* verwendet, da dieser mit dem Lernziel *Mündigkeit* am besten kompatibel erscheint. Der Bildungsweg zur Erreichung von größtmöglicher Mündigkeit steht im Interesse dieses Textes, der Begriff *Mündigkeit* wird im Sinne von Befähigung zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe und Mitgestaltung verstanden. Gleichzeitig gehen damit kritisch-reflektierte Analyse- und Urteilsfähigkeit für bestehende Machtstrukturen sowie Handlungskompetenz im Alltag einher (Kenner & Lange, 2018).

In diesem Artikel werden im Anschluss an die Darstellung des Problemfeldes „Orientierung in der globalisierten Welt“ (Kapitel 2) mögliche inhaltliche Ausgangspunkte zur Themenarbeit durch politische Bildung, Demokratie- und Menschenrechtsbildung sowie durch Global Citizenship Education skizziert (Kapitel 3). In der Folge wird erörtert, welche Kompetenzen durch diese Ansätze in der Förderung der Mündigkeit in der globalisierten Welt erreichbar sind und wie dieser Kompetenzerwerb überprüft werden kann (Kapitel 4). Abschließend wird der Versuch unternommen, mögliche Auswirkungen auf die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung zu beleuchten.

2. Problemstellung: Orientierung in Zeiten der Globalisierung

Der Begriff *Globalisierung* lässt sich als gesellschaftlicher Wandlungsprozess umschreiben, der für die einzelne Person häufig in einer Kluft zwischen potenziellen Möglichkeiten und tatsächlich Erreichtem mündet (Stein, 2008). In einer Multioptionengesellschaft und einem Pluralismus an Werthaltungen benötigen Kinder und Jugendliche zur Entwicklung eines stabilen, handlungsleitenden Wertesystems Unterstützung. Vielerorts wird derzeit eine Orientierungskrise diagnostiziert, denn Kinder benötigen im 21. Jahrhundert nicht nur nötiges Wissen zur Bestimmung des eigenen Standortes, sondern auch die Befähigung zum Dialog über jene Werte, die das Zusammenleben in der globalen Welt sichern können (ebd.). Sehr junge Kinder erlernen Normen vorerst, indem sie geltende Regeln und ihre Begründung anhand der eigenen Erfahrung rekonstruieren. Im Laufe der Entwicklung kommt es zur Ausdifferenzierung und Anpassung: Über das Beobachten in Interaktionen und

Aushandlungsprozesse mit Kompromissfindung lernen Kinder, zwischen kategorisch einzuhaltenden und kontextabhängigen Regeln zu unterscheiden (Schneider & Lindenberger, 2012).

Im Kontext Schule muss laut Schubarth et al. (2017) Wertebildung mehr sein als reine Wertevermittlung: Im Spiegel gesellschaftlicher Ängste und Vorurteile braucht es einen konstruktiven Werte-Dialog, in dem über grundsätzliche Orientierung gesprochen, kritisch diskutiert und verhandelt wird. Wertebildung ist demzufolge Kern des Bildungsauftrages und Teil der Persönlichkeitsbildung, die Gemeinschaft entwickelt und Solidarität ausbildet. Positiv auf das Gelingen der Wertebildung wirken sich dabei ein schulischer Wertekonsens sowie eine wertschätzende Schulkultur, Partizipationsmöglichkeiten und Bewusstsein der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Vorbildwirkung aus:

Schulen sind Orte der Wertebildung und deshalb im Dialog um Werte gefordert. Sie tragen dazu bei, wertorientierte Persönlichkeiten zukunftsfähig zu machen und nehmen somit Einfluss auf die Zukunft unserer Gesellschaft. Gefragt sind Persönlichkeiten, die auf der Grundlage einer gemeinsamen Wertebasis mit dem wachsenden Wertpluralismus in unserer Gesellschaft umgehen können. Für die Schulen besteht darin eine ihrer größten gegenwärtigen Herausforderungen. (Schubarth et al., 2017, S. 195)

Im Sinne der Wertebildung kommt schon der Tatsache, dass überhaupt über die Ausgestaltung eines guten Lebens nachgedacht wird, besondere Bedeutung zu. Lehrpersonen müssen daher wissen, wo sie selbst moralisch stehen, ansonsten können sie pädagogisch nur scheitern: Schülerinnen und Schüler werden dann in diesem Prozess planvoll und zielgerichtet gefördert, wenn zum Ausdruck kommt, was Lehrpersonen wichtig ist, denn darin liegt ihre moralische Autorität (Reichenbach, 2018). Eine Wertebildung durch verunsicherte, moralisch gleichgültige Lehrkräfte ist nicht möglich.

Die ethische Aufgabe der Schule besteht darin, dass sich sowohl die in der Schule agierenden Personen als auch die Schule als Institution für die Gemeinschaft und den Sinn für die Gemeinschaft einsetzen. Da Wertekonflikte unvermeidbar und letztlich oft auch unlösbar sind, kommt der Fähigkeit, Kompromisse zu schließen und der Fähigkeit, auszuhalten, in einem Konflikt in der Minderheit zu sein, großes Gewicht zu (ebd.). Tatsächliche Einigkeit ist in demokratischen Gesellschaften nicht möglich, denn sie rechnen mit einer Vielfalt an Meinungen, Positionen und Überzeugungen. Es liegt daher auch an der Pädagogik, zu vermitteln, wie konstruktiv mit Uneinigkeit umgegangen werden kann: So ermöglicht etwa wiederholtes Aufwerfen von Fragen zu Wertekonflikten ein Lernen im Diskurs. Empirische Befunde legen jedoch nahe, dass explizite moralische Erziehung und Wertebildung

für Pädagoginnen und Pädagogen derzeit nur eine untergeordnete Rolle spielen (Reicher, 2017).

Durch Globalisierung und Neoliberalismus gelangen auch Widersprüche der Bildungssysteme oder der Religionen in der Werteorientierung in den Alltag, wodurch das Normsystem unüberschaubar wird (Schneider & Lindenberger, 2012). Laut Negt (2018) herrscht Orientierungsnotstand in Europa: Gesellschaftliches Wissen fehlt, es gibt ein diffuses Bindungsbedürfnis und Orientierungslosigkeit, Parteien und Kirchen erfahren zunehmend weniger Loyalität. In diesem Kontext wird von einer kulturellen Erosionskrise gesprochen. Alte Bindungen, Haltungen, Werte gelten nicht mehr unhinterfragt, neue sind weder gefunden noch ausgehandelt. Die durch den Orientierungsnotstand ausgelöste kulturelle Suchbewegung stellt Schulen vor die Aufgabe, nicht nur Sachwissen zu vermitteln, sondern auch Orientierungsmöglichkeiten zu eröffnen. Orientierungs- und Emanzipationswissen können dabei einen Beitrag zu Autonomie und Mündigkeit leisten, wobei der Reflexion in gesellschaftlichen Umbruchphasen besondere Bedeutung zukommt (ebd.). Der Förderung der Fähigkeiten zum Umgang mit wachsendem Werteppluralismus wird nun in der Behandlung der Frage *„Wie kann Mündigkeit in der globalisierten Welt gefördert werden?“* im Kontext Schule unabhängig vom Angebot eines Ethikunterrichts für alle nachgegangen.

3. Ausgangspunkte zur Förderung von Mündigkeit

In weiterer Folge werden nun verschiedene Konzepte zur schulischen Förderung von Mündigkeit dargestellt, die geeignet erscheinen, Orientierungswissen und Urteilsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Da es in Österreich bislang keinen Ethikunterricht gibt, wird die Förderung der Mündigkeit im Kontext der Politischen Bildung und verwandter Ansätze beschrieben. Die dargestellten Konzepte erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Grundsätzlich lässt sich in der schulischen Wertebildung stets die indirekte und die direkte Form der Wertebildung unterscheiden: Während die indirekte Wertebildung die demokratische Partizipation hervorstreicht, werden in der direkten Wertebildung konkrete Inhalte angeführt (Stein, 2008). In der indirekten Wertebildung werden vier Elemente als wichtig erachtet: *„[...] das Zulassen von Mitwirkung, [...] die Vorbildfunktion der Lehrkräfte, [...] die Sicherung einer stabilen Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft sowie [...] die Eröffnung der Möglichkeit, Begegnung in und außerhalb der Schule zu erfahren“* (a.a.O., S. 157). Die direkte Wertebildung geht von wünschenswerten inhaltlichen Werten oder von der Reflexion von Dilemma-Situationen aus, die unabhängig von Inhalten die Fähigkeit zur Moralentcheidung fördern (ebd.). Sowohl direkte als auch indirekte Wertebildung sind dabei als durchgängige fächerübergreifende Aufgabe zu verstehen, die auf soziale Achtung, Wertschätzung und klare Verhaltensregeln gründet.

3.1. Wertebildung in und durch Politische Bildung

Die Politische Bildung bündelt all jene Bemühungen, die Lernende zur aktiven Rollenübernahme in der demokratischen Gesellschaft befähigen (BMUK, 2012). Die Prinzipien zur Gestaltung des Unterrichts werden im Beutelsbacher Konsens beschrieben und fokussieren das Indoktrinationsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Ziel der Partizipation an der Gesellschaft (bpb, 2011). Damit Wertebildung im Kontext der Politischen Bildung gelingen kann, bedarf es eines wertschätzenden Schulklimas. Dafür braucht es Lehrkräfte, die zu warmer, freundlicher Kommunikation in der Lage sind. In Wertaufbau und Werteorientierung kommt auch der Schulleitung große Bedeutung zu: Beides wird durch den Führungsstil, das gemeinsame Schulethos und die Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten mitbestimmt (Stein, 2008).

Das Verständnis von Wertebildung in und durch den Zugang der Politischen Bildung, welche in Österreichs Schulen sowohl als Unterrichtsprinzip (für alle Schulstufen) als auch als Unterrichtsfach (ab der Sekundarstufe) verankert ist, wird auch vom Europarat vertreten (Europarat, 2011). Darin werden europäische Grundwerte in der Wertebildung in Zusammenhang mit Selbstreflexivität, Mündigkeit, Autonomie und Empathie betrachtet. Da sich eine demokratische Gesellschaft stets durch Wertepluralismus auszeichnet, bedarf es dem Europarat zufolge gemeinsamer Grundwerte. Diese Werte und Standards finden sich laut Europarat zuerst in Demokratie, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit, abgeleitet davon in interkultureller Verständigung und der Wertschätzung von Diversität (Europarat, 2011).

3.2. Wertebildung in und durch Demokratie- und Menschenrechtsbildung

Das Bildungsministerium stellt ebenso wie der Europarat im entsprechenden Erlass die Politische Bildung an die Seite der Menschenrechtsbildung (BMUK, 2012). Dabei wird Menschenrechtsbildung als jenes Bildungsziel definiert, das Personen zum Leben einer Menschenrechtskultur und zur Verteidigung von Menschenrechten und Grundfreiheiten befähigt. Als gesellschaftliche Institution ist die Schule dazu verpflichtet, Kindern und Jugendlichen das Recht auf Zugang zu Menschenrechten zu eröffnen. Dadurch sollen junge Menschen dazu befähigt werden, ihre Rechte und Verantwortung in der Gesellschaft einzunehmen und gleichzeitig die demokratische Gesellschaft aktiv mitzugestalten (Kirchschläger, 2018). Menschenrechtsbildung kann Kinder befähigen, ihre Rechte bei Unrechtserfahrungen einzufordern. Der Schutz des eigenen Lebens darf Menschen durch Vorenthaltung dieses Wissens nicht genommen werden. Dieser ist bedingungslos und juristisch einklagbar (Kirchschläger, 2018).

Eine Kultur der Menschenrechte kann dabei als kollektive Ressource gesellschaftlicher Anerkennung und als kritische Kontrolle der Umsetzung und Weiter-

entwicklung der Menschenrechte dienen (UNESCO-Bericht, 1996). Die normative Ausrichtung und das kritische Analysepotential werden aufgezeigt, dabei werden die Menschenrechtsbewegung und ihre Gegenbewegung(en) beleuchtet. Denn eine Menschenrechtskultur wirkt als Kommunikations- und Handlungsraum, wodurch aus dem verschriftlichten Recht erst lebendiges, reflektiertes Recht wird. Auch Kritik und Wandel werden dabei beachtet: Kritik an der Missachtung von Menschenrechten, Ausbeutung, Gewaltstrukturen und Kraft zum sozialen Wandel bei sozialer Exklusion und Entwürdigung.

3.3. Wertebildung in und durch Global Citizenship Education (GCE)

Die Ideen der Menschenrechte und des friedlichen Zusammenlebens im globalen Kontext werden auch im Konzept der Global Citizenship Education (GCE) ins Zentrum des Lernens gestellt. Die GCE versteht sich als „umbrella term“, als Sammelbegriff für globales, interkulturelles und politisches Lernen, der in der Lage ist, die gegenseitigen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen unterschiedlicher Einzelsätze in der globalisierten Welt zu verknüpfen (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2014).

Dabei werden neben dem Wissenserwerb und der Analyse von globalen Prozessen ebenso der Perspektivenwechsel, die kritische Stellungnahme und die Beurteilung unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten und Interessen angestrebt. Letztlich mündet der Bildungsprozess in eine Handlungsfähigkeit im globalen Wandel und zeigt sich in Partizipation und mündiger Mitgestaltung der Lebenswelt (Schmitt, 2019). Zur Analyse globaler Prozesse und als Anregung zum Perspektivenwechsel sind unterschiedliche Instrumente und Verfahren einsetzbar. Das Modell *Heads Up* bietet beispielsweise Tools, um problematische Muster in Repräsentation und Zusammenhängen im Rahmen der GCE zu identifizieren (Andreotti, 2015). Darin werden die Aspekte Hegemonie/Vorherrschaft, Ethnozentrismus, Ahistorizismus, Depolitisierung, Bedürfnis nach Heilbringung, unkomplizierte Lösungen und Paternalismus in globalem Handeln thematisiert (Andreotti, 2012). Das Ziel dieses Modells ist es, die Fähigkeit zum kritischen Denken abseits bekannter Dichotomien zu fördern und einen Beitrag zur Stärkung der Mündigkeit zu leisten (Andreotti, 2012). Dieses Instrument kann Ankerpunkt und zugleich Analysetool für Lehrpersonen in der Diskussion von Wertefragen im globalen Kontext sein.

4. Zum Ziel der Mündigkeit in einer globalisierten Welt

Der Philosoph Immanuel Kant (1907) versteht Unmündigkeit als das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung anderer zu bedienen. Er geht von der *Aufklärung als Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit* aus. „Selbstverschuldet“ ist menschliche Unmündigkeit Kant zufolge deshalb, weil

diese nicht aus Mangel an Verstand, sondern an Entschluss und Mut, den Verstand eigenständig zu nutzen, entstehe. Die Gründe für Unmündigkeit seien laut Kant Faulheit und Feigheit. Mündigkeit als autonomes Denken, Selbstdenken, sei kaum ohne Anleitung zu erreichen, vielmehr müsse es erst geweckt werden. Daraus lässt sich folgern, dass schulischer Bildung die Aufgabe zukommt, bereits vorhandene Anlagen zur Mündigkeit in Kindern und Jugendlichen als individuelle Ressourcen zu nutzen und Räume zum Selbst-Denken zu eröffnen und zu vergrößern.

Theodor Adorno (1971) knüpft an Kant an und betont, dass der Mensch nicht allein nach der eigenen Bestimmung existieren kann, sondern die Gesellschaft durch Vermittlungsinstanzen die Menschen heteronom formt und dem Bewusstsein entfremdet: Oft sei das Ziel lediglich die Akzeptanz der gesellschaftlich vermittelten Werte und die Anpassung an diese.

Michel Foucault (1996, zit. n. Darm & Lange, 2018, S.52) betont in diesem Zusammenhang die Machtstrukturen und spricht von einer „Gouverne-Mentalität“. Diese Haltung zielt nicht grundsätzlich auf die Unterwerfung, sondern auf die Koppelung von Regierungs- und Selbstzielen (Selbsttechnologie) ab und stehe damit der Mündigkeit entgegen. Denn Mündigkeit als Autonomieziel werde dabei durch Akzeptanz des Herrschaftssystems ersetzt: affirmativ, reproduktiv, unterwerfend. Nur durch Kritik und Widerstand werde die Weiterentwicklung der Demokratie möglich. Für Lehrkräfte ergeben sich dadurch zahlreiche Widersprüche: Einerseits sollten die Lernenden sich (zukünftig) in der Welt zurechtfinden, andererseits darf die Schule jedoch nicht nur „gut erzogene“, angepasste Menschen produzieren, was als Doppelschlächtigkeit der Erziehung bezeichnet wird (Darm & Lange, 2018).

Horkheimer und Adorno (2010) betonen, dass Aufklärung und Erziehung zur Mündigkeit die Reflexion dieses Moments mitaufnehmen muss. Ihnen zufolge soll dieser nicht lösbare Widerspruch auch ein Gegenstand der Diskussion und Reflexion im Lern-Lehrprozess sein. Schule müsse bestehende Regierungsstrategien auf den Ebenen Anpassung und Reproduktion von Bestehendem reflektieren, sonst werde sie inhaltsleeres Pathos. Der Widerspruch für das Individuum zwischen Teilhabe an der Gesellschaft als Integration und gleichzeitig kritischer Distanz zur Integration erfordert mündigen Umgang der Lehrenden und Lernenden.

Ethische und Politische Bildung haben daher die Aufgabe, geeignete Räume zum Selbst-Denken zu eröffnen. Nach Judith Butler (2002, zit. n. Darm & Lange, 2018, S. 55) ist Mündigkeit zugleich Unterwerfung und Aufbegehren, ein ständiger Prozess der Selbstbestimmung, ist Produkt und Produzent der Selbstbildung. Da es keine vermittlungsdidaktische Ebene gibt, will Mündigkeit gelernt, nicht gelehrt sein. Mündigkeits-Selbstbildung lässt sich daher als Referenzpunkt der Wertebildung und der Demokratiebildung betrachten. Die didaktische Planung muss daher von der subjektiven Vorstellung ausgehen und zu dieser zurückkehren (Darm & Lange, 2018). Das Bürgerinnen- und Bürgerbewusstsein als individuelle Vorstellung dient als Ausgangspunkt, der Selbstbildungsprozess bietet Selbstreflexion, Kritik

und Umdenken an. Mündigkeit geht stets mit Autonomie einher, die die eigenständige Entwicklung der Person ebenso wie die Zielperspektive reflektierten Handelns des Individuums in der Gesellschaft beschreibt (Speck-Hamdan, 2003). Die Voraussetzungen zum autonomen, mündigen Urteilen und Handeln bilden sich dabei in der moralischen Entwicklung des Kindes durch kooperative Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft (ebd.). Aufgabe der Schule ist es daher, vielfältige Lerngelegenheiten zur Selbst- und Sozialentwicklung zu schaffen, damit sich die Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme und Interaktion im Sozialgefüge entwickeln können (ebd.).

Somit ist die Förderung von Mündigkeit bei Werturteilen ebenso gefragt wie in Fragen der Politischen Bildung. Während das Ziel der Mündigkeit im Kompetenzmodell für Politische Bildung mehrfach erläutert wird (Krammer, 2008), wird es im österreichischen Kompetenzmodell Ethik (BMBF, 2012), im Gegensatz zum Ethik Lehrplan in Deutschland, derzeit nicht erwähnt (Bildungsministerium Rheinland-Pfalz, 2012).

4.1. Kompetenzen zur Förderung von Mündigkeit

Die Auswertung unterschiedlicher Ansätze der Wertebildung zeigt, dass jene Modelle, die Werte vermitteln, wenig zur Änderung der Einstellungen und des Verhaltens beitragen. Positiv wirken sich dagegen jene Ansätze aus, die auf Diskurs und moralischer Urteilsfähigkeit aufbauen (Stein, 2008). Das moralische Lernen beinhaltet verschiedene, voneinander unabhängige Faktoren: intrinsische Konzepte und Motive, kognitive und soziale Kompetenzen, Wissenserwerb und Entwicklung moralischer Motivation.

Im Laufe des Heranwachsens erfährt die moralische Urteilsfähigkeit gemeinsam mit sprachlichen, kognitiven und soziokognitiven Fähigkeiten eine Weiterentwicklung. Wenn Menschen dazu in der Lage sind, hypothetisch und abstrakt zu denken und Zeitperspektiven zu überblicken, sind sie üblicherweise fähig, auch längere Begründungen und Rückmeldungen zu berücksichtigen. Dabei wird der Blick über die eigene Person hinaus auf das System der Gemeinschaft gerichtet. Diese Fähigkeit ist auch für die politische Sozialisation eine wichtige Bedingung (Schneider & Lindenberger, 2012).

In den Schulen braucht es Angebote, die zur Reflexion und Weiterentwicklung eigener Werthaltungen beitragen und praktische Einübung in prosoziales Verhalten ermöglichen, welche auf respektvollen Beziehungen basieren (Stein, 2008). Für das Zusammenleben in der Schule lässt sich daraus ableiten, dass die Klasse als partizipative, gerechte Gemeinschaft positive Auswirkungen auf die Moralentwicklung der Kinder zeigt: Das Verantwortungsgefühl füreinander steigt durch die Vereinbarung und Einhaltung demokratischer Regeln im Zusammenleben. Gewaltsame Konfliktlösungen und Vandalismus gehen schrittweise zurück, die

Lernenden binden sich selbst freiwillig an die Einhaltung der zuvor aufgestellten Regeln. Gerade die verstärkte Ausrichtung der Schule auf Wirtschaft und Employability lässt das selbstständige Denken oft zu kurz kommen (Kesselring, 2018). Es wird daher dafür plädiert, dass Selbstverwirklichung als soziales Wesen stets mit altersentsprechenden Freiheitsräumen kombiniert werden soll. Dazu sind Freiräume im Denken und Handeln nötig, damit wird ermöglicht, das Ganze und die Zusammenhänge stärker in den Fokus zu rücken. Ansonsten läuft Schule Gefahr, blind für Zusammenhänge zu machen (ebd.).

4.2. Kompetenzentwicklung sichtbar machen

Der Kompetenzbegriff in Anlehnung an Weinert (2001) inkludiert Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung. Dazu wurde in Deutschland ein Messinstrument entwickelt, das ethisch-moralische Grundkenntnisse, ethisch-moralische Urteilskompetenz und ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz überprüft (Benner & Nikolova, 2016). Die Ergebnisse der Testaufgaben werden dabei verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zugeordnet, daraus wurde ein System von Urteilsformen in sieben Kategorien entwickelt. Die Entwicklung der Aufgaben basiert dabei auf der Frage nach dem Richtigen und Falschen und fordert dazu auf, in Konfliktsituationen abzuwägen, zu entscheiden und schriftlich zu argumentieren. Ausgehend von einer ersten eigenen Einschätzung der Person wird ein Perspektivenwechsel zur Hinterfragung des eigenen Willens durchgeführt, im dritten Schritt erfolgt der Abgleich der Beurteilung im Sozialkontakt. Die Handlungsentwurfskompetenz als höchstes Niveau zielt darauf ab, dass Moralurteile stets entworfen und mit anderen Personen in Sozialkontakt abgestimmt werden (ebd.).

Dieses Instrument zur Messung moralischer Kompetenzen liefert ein breit angelegtes, systematisches Theoriekonzept der ethischen Kompetenzen mit und wurde in Deutschland bereits validiert (Ritzer, 2018). Für Schulen in Österreich wird es nur nach Anpassung empfohlen, misst dieses doch vorwiegend sprachbasierte Inhalte, die teilweise in der Begrifflichkeit nicht für alle verständlich sind. Ebenso müsste das Instrument an ein etwaiges Curriculum für Ethik im konkreten Fall angeglichen werden (ebd.). Offen bleibt dabei die Frage, ob durch ein sprachliches Tool tatsächlich ethisch-moralisches Handeln erfasst werden kann, oder ob es hierfür nicht zusätzlich andere „Messungen“ benötigt. Die großen Widersprüche zwischen sprachlich proklamierten Werten und den tatsächlich gesetzten Handlungen im Alltag sind bekannt (Frey, Graupmann & Fladerer, 2016). Diese lassen sich teils zurückführen auf unterschiedliche Interpretationen von Werten innerhalb einer Gruppe, auf individuelle Ziel- und Wertekonflikte oder auf Diskrepanzen zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung (ebd.).

In Westeuropa bemüht sich der Europarat durch die Kampagne *free to speak and safe to learn* seit 2018 um eine Verknüpfung von Grundwerten mit de-

mokratischen Haltungen (Europarat, 2018): In zwanzig Hauptkategorien werden Schlüsselkompetenzen definiert, die in drei Werte-, sechs Einstellungs-, acht Fähigkeitsgruppen sowie drei Gruppen von Wissen und kritischem Denken untergliedert sind (Europarat, 2018). Beispielsweise finden sich auf der Ebene der Werte die Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte, die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt sowie die Wertschätzung der Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit. Für jede dieser Hauptkategorien gibt es drei vordefinierte Niveaustufen (Basic, Intermediate, Advanced), welche jeweils mit drei Lernzielen (Deskriptoren) pro Niveau beschrieben werden. Diese Lernziele ermöglichen für Lehrkräfte die Unterrichtsplanung in stufenweisen Kompetenzniveaus und können gleichzeitig als Kompetenzraster zur Fremd- und Selbsteinschätzung dienen (Europarat, 2018).

Ein anderer Ansatz zur Kompetenzmessung wird im Projekt zu *Impact Assessment Tools* (IAT) vorgestellt: Dabei werden anhand der Qualität von handlungsorientierten Unterrichtsdiskussionen die Änderungen von Meinungen und Einstellungen ablesbar gemacht (Südwind, 2020). Tief verankerte Ansichten und Haltungen bestimmen diesem Konzept zufolge, welches vor allem für Global Citizenship Education entwickelt wurde, den Erfolg der Bildungsbemühungen zur Förderung von mündiger Urteilsfähigkeit und von kritischem Weltverstehen. Unterschiedliche Methoden zur Messung von Einstellungen und Meinung geben Hinweise auf den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen, diese können in der pädagogischen Arbeit in Form eines Kreislaufs eingeplant werden: Ausgehend von einer ersten Messung der Einstellung der Lernenden wird die Wahl der Lernziele und die zielgruppenspezifische Anpassung der Unterrichtsinhalte erstellt. Danach erfolgt die Umsetzung der Inhalte in Unterrichtssequenzen. Diese Phase wird durch eine abermalige Messung der Einstellungen und Meinungen abgeschlossen und der Kreislauf beginnt bei Bedarf von vorne (ebd.). Diesem Projekt zufolge wird durch diese Methoden für Lehrpersonen eine konsequente Wirkungsmessung über einen längeren Zeitraum und die kontinuierliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen, kritischen (Welt-)Bürgerinnen und -Bürgern möglich.

Das Ziel dieser drei vorgestellten Ansätze lässt sich als Sichtbarmachen von Kompetenz im mündigen Umgang mit einer komplexen, globalen Welt kurzfassen. Offensichtlich wird bei diesen Versuchen, die Kompetenzentwicklung von Lernenden greifbar zu machen, dass diese Bemühungen stets als langfristiges Ziel innerhalb des formalen und informellen Bildungsprozesses zu verstehen sind.

5. Diskussion und Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen

Die Herausforderung für die Gesellschaft und Schule von morgen ist es, gemeinsam mit den Lernenden an einem Wertekanon für globalisierte Gesellschaften zu

arbeiten und Schülerinnen und Schüler beim Aufbau eigenständiger Wertesysteme und Verantwortungsbereitschaft zu unterstützen (Stein, 2008). Nur ethisch kompetente Lehrkräfte können ihre Schülerinnen und Schüler im Aufbau einer kritisch-reflexiven Haltung und bei der Entwicklung des mündigen Umgangs mit den großen Wertefragen im globalen Kontext begleiten. Als Problemfeld zeigt sich dabei jedoch oft Unsicherheit und Ambivalenz der Lehrkräfte, daher sollte Wertebildung in der Aus- und Weiterbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen verankert werden. Personen, die in der Schule beschäftigt sind, spielen eine Schlüsselrolle für Wertebildung, zum einen, weil sie Kinder und Jugendliche über lange Zeit begleiten, zum anderen, weil Wertefragen immanenter Teil pädagogischer Arbeit sind (Schubarth et al., 2017).

Fragen der Wertebildung, Demokratie und Menschenrechte sollten daher in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab dem Studienbeginn als roter Faden in den Ausbildungen unterrichtet werden. Auch im Kontext der Schulpraktischen Ausbildung sollte die Realisierung der Wertebildung gleichwertig mit der Einübung in den Fachunterricht behandelt werden. Gefragt ist eine Lehrkraft, die jenseits von Perfektion steht, selbst nie fertig gelernt hat und ein Vorbild in der Orientierung für Kinder und Jugendliche ist: etwa im kritischen Selbstgespräch. Sie soll die Selbstbestimmungsrechte der Lernenden respektieren und ihnen helfen, in ihrer Entwicklung den eigenen Weg zu finden: bei Verantwortungsübernahme, Diskussion von Wertefragen und Entwicklung von Visionen einer besseren Welt.

Das gesamte Schulsystem kann sich der Aufgabe der Wertebildung nicht entziehen (Lind, 2009). Daher ist es besonders die Aufgabe von Hochschulen und Universitäten, vorbereitend auf diese Herausforderungen adäquate inhaltliche Angebote zu stellen und beispielhaft in der Gestaltung der Lehre voranzugehen. Gefordert wird dabei an den Hochschulen allgemein und in Bezug auf ethische Fragestellungen speziell, dass nicht nur fiktive Dilemma-Situationen diskutiert werden, sondern Wertefragen anhand tagesaktueller Fragestellungen durch Lehrkräfte mehrdimensional verhandelt werden.

Dazu sollte eine ethische Grundbildung für alle angehenden Lehrkräfte sowie die Aufwertung der Menschenrechtsbildung und der Global Citizenship Education erfolgen. Hiermit kann der derzeit oft zu beobachtenden Unsicherheit von Lehrkräften entgegengewirkt, und diese dazu ermutigt werden, in der Schule ihre Schlüsselrolle als Vorbilder der Wertebildung im Sinne der Menschenrechte und Demokratie zu übernehmen (ebd.). Dabei ist auch die Gestaltung der Hochschulen selbst im Sinne von Organisationen, die selbstbestimmte Lernprozesse und Partizipation der Studierenden ernst nehmen, gefragt.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Berlin: Suhrkamp.
- Andreotti, V. (2015). Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Hrsg.), *Decolonizing Global Citizenship Education* (S. 221–230). Rotterdam: Sense Publishers.
- Andreotti, V. (2012). Editor's preface 'HEADS UP'. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 1–3. <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path%5B%5D=109&path%5B%5D=84>
- Benner, D. & Nikolova, R. (Hrsg.). (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International. Paderborn: Schöningh.
- Bildungsministerium Rheinland-Pfalz. (2012). *Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Teilrahmenplan Ethik*. https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Ethik/TRP-Ethik.pdf
- BMBF. (2012). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Ethik. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:184604e1-2a7f-4ca2-9f84-2b51f435coaf/reifepruefung_ahs_lfeth_22095.pdf
- BMUK. (2012). *BMUK-Rundschreiben 15/2012. Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ee-7af684-9840-485a-b370-701b5c97f763/2012_15_23178.pdf
- Bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. (2011). *Beutelsbacher Konsens*. <http://www.bpb.de/diebbp/51310/beutelsbacher-konsens>
- Darm, R. & Lange, D. (2018). Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 49–59). Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Europarat. (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften* (Kurze Zusammenfassung). Straßburg: Europarat.
- Europarat. (2011). *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. <https://rm.coe.int/pestalozzi1-teachereducationforchange-en/16808ce209>
- Frey, D., Graupmann, V. & Fladerer, M. P. (2016). Zum Problem der Wertevermittlung und der Umsetzung in Verhalten. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 307–320). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Hansel, T. (Hrsg.). (2009). *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung*. Freiburg, Br.: Centaurus-Verl.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (2010). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt: Fischer.
- Kant, I. (1907). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Akademie-Ausgabe, Band IV). Berlin/New York: Suhrkamp.
- Kenner, S. & Lange, D. (Hrsg.). (2018). *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Kesselring, T. (2018). Die „gute Schule“ im Labyrinth der Werte. *Erziehung & Unterricht*, 5–6, 395–403.
- Kirchschläger P. (2018). Das Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung – ethische Überlegungen. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 644–651.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (Band 29, S. 5–14). Innsbruck/Bozen/Wien: Informationen zur Politischen Bildung.
- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung* (2. überarbeitete u. aktualisierte Auflage). München: Oldenburg.
- Negt, O. (2018). Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 21–25). Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik*. Paderborn: Schöningh.
- Reicher, H. (2017). Mitbestimmen – Mitgestalten. Pädagogische Potentiale von Partizipation. In A. M. Kalcher & K. Lauermaun (Hrsg.), *Kinderrechte* (S. 88–103). Salzburg: Verlag Anton Pustet.
- Ritzer, G. (2018). Ethisch-moralische Kompetenzen. Voraussetzungen und Messbarkeit an Schulen. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 421–430.
- Schmitt, R. (2019). Prinzipien für die unterrichtliche Behandlung im Kindesalter. In R. Schmitt (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Aufgabe für alle Fächer und Lernbereiche. Grundschulverband Band 147* (S. 18–20). Frankfurt: Grundschulverband.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (2012). *Entwicklungspsychologie. Mit Online-Materialien* (7., vollst. überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schubarth, W., Gruhne, C. & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Speck-Hamdan, A. (2003). Autonomie und Achtsamkeit. In K. Burk, A. Speck-Hamdan & H. Wedekind (Hrsg.), *Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Grundschulverband Band 116* (S. 308–318). Frankfurt: Grundschulverband.

- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Südwind. (2020). *Impact Assessment Tools. Ein Toolkit mit Aktivitäten zur Messung von Einstellungsänderungen*. <https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/welt-klasse-unterrachten/materialien/impact-assessment-tools/>
- UNESCO-Bericht. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International commission on Education for the Twenty-first Century*. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Kurzbiografie

Gigerl, Monika: Professorin, Dr.ⁱⁿ, BEd MA; Pädagogische Hochschule Steiermark; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Sachunterricht (Geisteswissenschaften), Menschenrechtsbildung, Ethik, UNESCO-Koordinatorin der PH Steiermark.