

Prof. Dr. Stefan Applis

Der Kontext der Diskussion um die Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen

Zur erziehungswissenschaftlichen Debatte um eine gute und zukunftsfähige Schule



Becker, G. (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim und Basel.

[KMK 2006] = Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz der Länder (2006): Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, Bonn.

Rösch, A. (2009): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Zürich.

Weinert, F. E. (1999). Konzepte der Kompetenz. OECD: Paris.



FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

INSTITUT FÜR PHILOSOPHIE
LEHRSTUHL III

Alltagskompetenz und Lebensökonomie

Ökonomische Verbraucherbildung

Werteerziehung

Gesundheitsförderung

Kulturelle Bildung

Politische Bildung

Fächerübergreifende Bildungs-
und Erziehungsaufgaben

Medienbildung

Technische Bildung

Interkulturelle Bildung

Familien- und Sexualerziehung

Sprachliche Bildung

Soziales Lernen

Verkehrserziehung

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung, Globales Lernen)

Berufliche Orientierung

In den Erziehungswissenschaften sind verschiedene **Konzepte einer guten** (Debatte über Schulqualität), **zukunftsfähigen** (Debatte über Schulsystem, das den Anforderungen der Zukunft gerecht wird) **Schule** formuliert worden, u.a.:

Edelstein, W./de Haan, G. et al.(2003): Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Lempert, W. (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionelle Berufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hochgehen

Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Bd. 2: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Skriptor.

gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Diskussionen zu Schulreformen richten sich auf Probleme im zwischenmenschlichen Verhalten deutscher Schüler

Übergreifende **Konzepte transnationaler Ansätze**, z.B.:

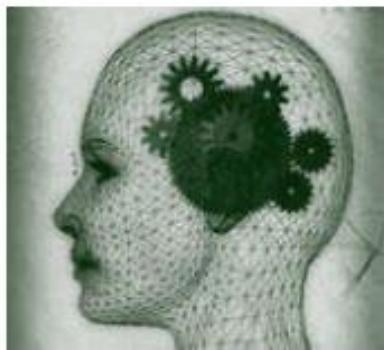
Agenda 21

Orientierungsrahmen für eine nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen



Unterschiede hinsichtlich der soziologischen Bezugstheorien:

- Individualisierungstheorien (vgl. U. Beck 1986; 2007): frühere emotionale Ablösung vom Elternhaus, größere Verantwortung für eigene Schul- und Berufslaufbahn; größere Autonomie im Bereich des Konsums, bei Fragen der Religion und im politischen Bereich
- Globalisierungstheorien
- Theorien, die ökologischen Wandel und Gefahren der technischen Welt für Lebensgrundlagen ins Zentrum setzen
- Wissensgesellschaft, Mediengesellschaft, Bedeutung der Bürgergesellschaft, Multikulturalismus



Anstreben von Einheitlichkeit hinsichtlich Bestimmung der grundlegenden Ziele, Inhalte und Methoden der Schule (vgl. z.B. Bildungsstandards der Bundesländer für Schulqualität); **übergreifende Gesichtspunkte:**

- Vermittlung nicht nur fachbezogener, sd. fächerübergreifender Fähigkeiten; diese sind als Kompetenzen zu bestimmen
- stärkere Berücksichtigung lebensrelevanter und zukunftsrelevanter Inhalte im Unterricht
- stärkere entwicklungspsychologische und lernpsychologische Fundierung der Methoden
- Berücksichtigung des Schulklimas bei den Erziehungsbemühungen
- Öffnung der Schule hinsichtlich anderer Schulen, Eltern und dem Gemeinwesen
- Einräumen von Freiräumen für Schulen für eigenständige Entwicklung bei hoher Bedeutung von Schulprogrammen und Schulevaluation
- stärkere Professionalisierung von Lehrern und Schulleitern



Schulische Erziehung als Vermittlung von Kompetenzen

Bildungsstandards als Reaktion auf die Pisa-Debatte

- Vermittlung nicht nur fachbezogener, sd. fächerübergreifender Fähigkeiten; diese sind als Kompetenzen zu bestimmen
- stärkere Berücksichtigung lebensrelevanter und zukunftsrelevanter Inhalte im Unterricht
- stärkere entwicklungspsychologische und lernpsychologische Fundierung der Methoden



KMK-Expertise fordert Bezug auf neuere Theorien über den Zusammenhang von Wissen und Können

„Einige Theorien nehmen an, dass Wissen zunächst als deklaratives Wissen (explizites, verbalisierbares Wissen über Sachverhalte) erworben werden muss und dann zunehmend ‚prozeduralisiert‘, d.h. in automatisch zugängliche Verknüpfungen und Abläufe überführt wird. [Es] muss nicht in jedem Anwendungsfall explizit und bewusst rekonstruiert werden, sondern ist wie eingeschliffene Bewegungsmuster und Gedankenfolgen automatisch verfügbar.“ (KMK-Expertise: 78)

- Veränderung erforderlicher Fähigkeiten auf Grund zukünftiger Herausforderungen und veränderter gesellschaftlicher Bedingungen
- Individualisierung, Wissensgesellschaft, Mediengesellschaft, Globalisierung, Multikulturalität, ökologischer Wandel, Zivilgesellschaft, Formen prekärer Arbeit und Geschlechterrevolution
- Problem: Beherrschen der in den Lehrplänen der einzelnen Fächer definierten fachspezifischen Bildungsinhalten (= „statisches Vorratsmodell“)
 - Notwendigkeit des Erwerbs von **Fähigkeiten lebenslangen Lernens und Fähigkeiten im Umgang mit Informationstechnologie** (= „dynamisches Bildungserneuerungsmodell“, Weinert 1997: S. 12)
 - **Kompetenzorientierte Konzepte von Erziehung prägen die Diskussion**: „Lernen des Lernens“, „Medienkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Demokratiekompetenz“, „Interkulturelle Kompetenz“, „Gestaltungskompetenz“ als Voraussetzung einer dem Prinzip der Nachhaltigkeit verpflichteten Gesellschaft



Zur Theorie und
Praxis überprüfbbarer
Bildungsstandards

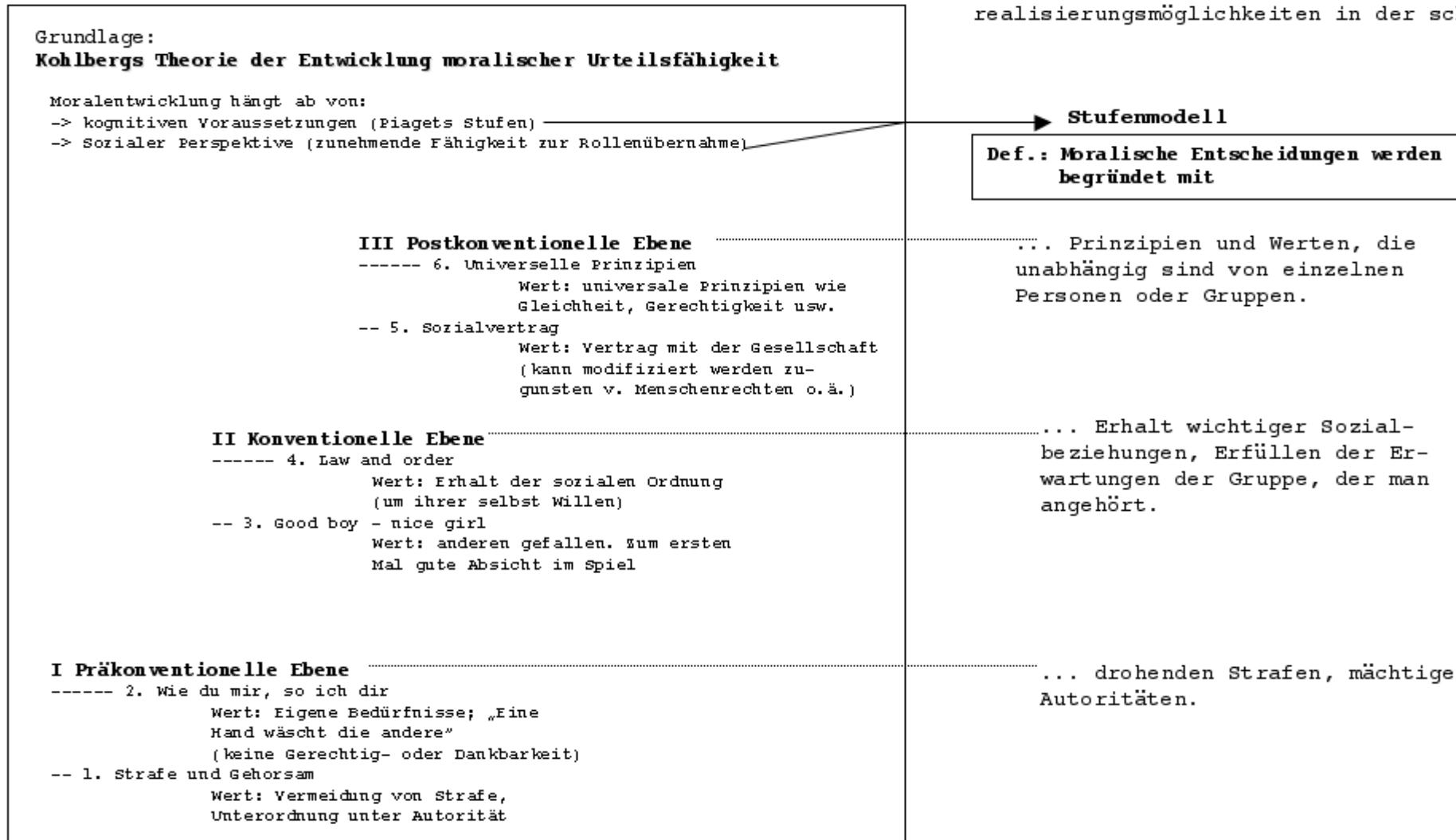
Kompetenzdiagnostik,
Kompetenzmodelle,
kompetenzorientierter
Unterricht



„Im Grunde lässt sich die Funktion von Bildungsstandards mit einem Satz beschreiben: Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt. Sie konkretisieren den pädagogischen Auftrag der Schule in zentralen Lernfeldern und richten somit das Lehren und Lernen auf gemeinsame Ziele aus.“ (KMK-Expertise: 47)



Referenzmodelle aus der moralpsychologischen Entwicklungspsychologie



Referenzmodelle aus der moralpsychologischen Entwicklungspsychologie

Selman 1984: **Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme**

5 Niveaus der sozialen Perspektivübernahme	<ul style="list-style-type: none"> • ontogenetische Stufenhierarchie • analog zu Piaget's Denkentwicklung • orientiert an Kohlbergs Untersuchungen zum moralischen Urteil 	Erfassung der Empathie durch Interviewfragen in Bezug auf angenommene oder wirkliche interpersonale Situationen
---	--	--

Niveau			
0 4 - 6	egozentrisch undifferenziert	Jeder sieht die Welt so wie ich.	Vermischung von psychisch/subjektiv + physisch/objektiv → unterschiedliche Interpretationen werden nicht erkannt → Hineindenken in andere ist nicht möglich
1 6 - 8	subjektiv differenziert	Andere können die Welt anders sehen.	Einzigartigkeit des psychischen Erlebens wird erkannt
2 8 - 10	selbstreflexiv reziprok	2 Menschen können die gleiche Sache (z.B. mich^^) ganz unterschiedlich sehen	sich selbst aus der Perspektive eines anderen sehen
3 10 - 12	wechselseitig 3.Pers.-Perspektive	Ich sehe die Sache so, du siehst sie so – und im Vergleich sieht das so aus...	„überperspektivisches“ Vergleichen der eigenen Perspektive mit der eines anderen
4 12 - 15 u.höher	gesellschaftlich Tiefenperspektive	Was beeinflusst meine, deine, ... Perspektive ?	viele Perspektiven → Netzwerk, System auch „nicht an ein Individuum gebundene“ Perspektiven können eingenommen werden

Die Schülerin/ der Schüler ...

	A1	A2
Perspektive eines konkreten anderen		
Perspektivübernahme Sich mit einem anderen Denkkontext auseinandersetzen und die eigene Position kritisch reflektier	... kann die Subjektivität von Perspektiven erkennen.	... kann die Reaktionen der anderen auf eigenes Handeln antizipieren.
Indikatoren (exemplarisch)	<ul style="list-style-type: none"> ... kann <ul style="list-style-type: none"> • Perspektiven unterscheiden und erläutern • erkennen und erläutern, dass Menschen unterschiedlich denken, fühlen und handeln, weil jeder eigenen Wertvorstellungen und Absichten folgt • erkennen und beschreiben, dass Perspektiven von Voraussetzungen wie Alter, Geschlecht, Erfahrung abhängen 	<ul style="list-style-type: none"> ... kann <ul style="list-style-type: none"> • begründet die Reaktionen der Mitmenschen mit dem eigenen Handeln in Verbindung bringen • im Vorfeld einer Handlung die Reaktion der Umwelt antizipieren und die eigene Handlung daran ausrichten

Anita Rösch Kompetenzraster für den Ethik- und Philosophieunterricht

B1	B2	C1	C2
Gruppenperspektive		Selbstdistanzierung	
<ul style="list-style-type: none"> ... kann gedanklich aus einer Situation heraustreten und diese beurteilen. Dabei kann sie/ er sich in verschiedene an der Situation beteiligte Personen hineinversetzen. 		<ul style="list-style-type: none"> ... kann die Perspektive einer sozialen Bezugsgruppe und ihrer Normen übernehmen und so angemessen verstehen und kommunizieren. 	
<ul style="list-style-type: none"> ... kann <ul style="list-style-type: none"> • eine Situation aus verschiedenen Perspektiven beleuchten • sich gedanklich in verschiedene Personen hineinversetzen • das Verhalten einer Person erläutern und beurteilen • die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere differenziert bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> ... kann <ul style="list-style-type: none"> • sich begründet einer Gruppenperspektive anschließen • begründet die Regeln und Konventionen einer Gruppe übernehmen • das Verhalten anderer auf Gruppennormen zurückführen und erläutern • eigenes und fremdes Verhalten auf der Basis von Gruppennormen erklären und begründet beurteilen 	<ul style="list-style-type: none"> ... kann sich selbst aus der Perspektive anderer betrachten und die persönliche Selbstannehmung bei Bedarf modifizieren 	<ul style="list-style-type: none"> ... kann einen Erkenntnisgegenstand aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, sich mit anderen über die Erkenntnisse austauschen und sie bei Bedarf modifizieren.
		<ul style="list-style-type: none"> ... kann <ul style="list-style-type: none"> • begründet reflektieren, wie sie/ er auf andere wirkt • sich aus einer Fremdperspektive beschreiben • Reaktionen anderer auf eigenen Verhalten antizipieren • das eigene Rollenverhalten begründet reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> ... kann <ul style="list-style-type: none"> • einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven betrachten und dabei einen Standpunkt der Unparteilichkeit einnehmen • die eigene Perspektive erläutern • die eigene Perspektive begründet modifizieren • ein begründetes Urteil fällen

	B1 Gruppenperspektive	B2	C1 Selbstdistanzierung	C2
<p>Perspektiv-übernahme Sich mit einem anderen Denkkontext auseinandersetzen und die eigene Position kritisch reflektier</p>	<p>... kann gedanklich aus einer Situation heraustreten und diese beurteilen. Dabei kann sie/ er sich in verschiedene an der Situation beteiligte Personen hineinversetzen.</p>	<p>... kann die Perspektive einer sozialen Bezugsgruppe und ihrer Normen übernehmen und so angemessen verstehen und kommunizieren.</p>	<p>... kann sich selbst aus der Perspektive anderer betrachten und die persönliche Selbstdistanzierung bei Bedarf modifizieren</p>	<p>... kann einen Erkenntnisgegenstand aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, sich mit anderen über die Erkenntnisse austauschen und sie bei Bedarf modifizieren.</p>
<p>Indikatoren (exemplarisch)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • eine Situation aus verschiedenen Perspektiven beleuchten • sich gedanklich in verschiedene Personen hineinversetzen • das Verhalten einer Person erläutern und beurteilen • die Folgen eigenen und fremden Handelns für sich und andere differenziert bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • sich begründet einer Gruppenperspektive anschließen • begründet die Regeln und Konventionen einer Gruppe übernehmen • das Verhalten anderer auf Gruppennormen zurückführen und erläutern • eigenes und fremdes Verhalten auf der Basis von Gruppennormen erklären und begründet beurteilen 	<ul style="list-style-type: none"> • begründet reflektieren, wie sie/ er auf andere wirkt • sich aus einer Fremdperspektive beschreiben • Reaktionen anderer auf eigenes Verhalten antizipieren • das eigene Rollenverhalten begründet reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven betrachten und dabei einen Standpunkt der Unparteilichkeit einnehmen • die eigene Perspektive erläutern • die eigene Perspektive begründet modifizieren • ein begründetes Urteil fällen

Perspektiv-übernahme Sich mit einem anderen Denkkontext auseinandersetzen und die eigene Position kritisch reflektier
Indikatoren (exemplarisch)

Perspektivwechsel im Alltag¹

Frau, 25 Jahre alt,
Studentin, Single

Mann, 80 Jahre alt,
verwitwet, gebrechlich

Junge, 8 Jahre alt,
3. Klasse Grundschule

Frau, 40 Jahre alt, verheiratet,
berufstätig, 3 Kinder

1. Wähle eine der genannten Personen aus.
2. Versetze dich möglichst genau in die von dir gewählte Person.
3. Beschreibe einen Gegenstand, auf den ihr euch geeinigt habt (z.B. Handy, Computer, Geldautomat), aus der Perspektive deiner Person. Wofür kann sie ihn nutzen? Bereitet er ihr Freude oder Unsicherheit? Ist er nützlich oder überflüssig?
4. Begib dich in Gedanken an einen vorher vereinbarten Ort (z.B. steile Treppe, stark befahrene Straße ohne Ampel). Beschreibe diesen Ort mit den Augen deiner Person. Was erlebt sie dort? Gefällt ihr dieser Ort? Macht er der Person Angst?

2 | Bildungsstandards und Kompetenzen

Empathiefähigkeit (auf Basis der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme); in die Rollenübernahme zeigen sich emotionale Erfahrung, soziale Erkenntnis und Bewertung)

Blickwinkel auf die soziale Umwelt als wesentliches Merkmal einer „Moralstufe“

Klassen 1 -4		Klassen 5/6		Klassen 7/ 8		9/10		11/12 und höher	
egozentrisch undifferenziert	subjektiv differenziert	selbstreflexiv reziprok	wechselseitig, 3.-Person-Perspektive	3.-Person-Perspektive, empathisch	empathisch, individuell-subjektiv	sympathetisch, prospektiv	sympathetisch, gruppenorientiert	moralisch, empathisch-prospektiv	moralisch, überindividuell
Stufe 0 (Selman 1984) Alter 4-6	Stufe 1 Alter 6-8	Stufe 2 Alter 8-10	Stufe 3 Alter 10-12	A 1 (Rösch 2001) Stufe 4 (Selman)	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
Das Kind ... ist davon überzeugt, dass jede/r gegenüber Erscheinungen der Welt dieselben Empfindungen hat wie wie sie/er	Die Schülerin/ der Schüler ... kann wahrnehmen, dass andere Personen Erscheinungen der äußeren Welt gegenüber andere Empfindungen haben (können)	... kann erkennen, dass zwei Personen gegenüber derselben Sache (z.B. sie/ihm/es) ganz unterschiedlich sehen können	... kann verschiedene emotionale Perspektiven beschreibend miteinander vergleichen	Die Schülerin/ der Schüler ... kann sich in Gefühle anderer hinein versetzen, wenn diese Gefühle bereits selbst erlebt wurden.	Die/der Jugendliche ... kann die individualtypische Andersartigkeit im Erleben von Gefühlen erkennen, reflektieren und akzeptieren	... kann die Konsequenzen des eigenen Handelns und Unterlassens auf die Empfindungen anderer voraussehen	Die/der (junge) Erwachsene ... kann sich nicht nur in einzelne Personen, sondern auch in Gruppen von Menschen hinein versetzen (z.B. sozial Benachteiligte, Minderheiten).	... kann das Trennende in der Begegnung mit anderen wahrnehmen, es akzeptieren sich um Verstehen bemühen.	... kann Möglichkeiten des Umgangs mit dem anderen trotz Unterschieden entwickeln
kann •	kann •	kann •	kann •	kann • sich in bekannte Gefühle hinein versetzen und diese beschreiben • begründet eine Verbindung zwischen Erleben und Gefühl herstellen • helfen, indem sie/er das tut, was ihr/ihm selbst gut tun würde	kann • Gefühle nachempfinden und beschreiben, auch wenn sie nicht selbst erlebt wurden • die Subjektivität von Gefühlen erkennen, beschreiben und begründen • Empfindungen vergleichen und erklären • Sachverhalte aus anderen Perspektiven schildern • ihr/sein Mitgefühl den Bedürfnissen der anderen anpassen	kann • emotionales Reagieren anderer auf eigenes Handeln antizipieren und erläutern • sich in Situationen und das erleben anderer hineinversetzen und ihre Handlungen, Gefühle und Entscheidungen nachvollziehen	kann • situationsbedingtes Leiden erfassen, beschreiben und erläutern • existentielle Betroffenheit auf Grund der Differenzerfahrung empfinden und daraus begründet konkrete Möglichkeiten der Hilfe anbieten	kann • eine Haltung des Verstehenwollens entwickeln und sich artikulieren • sich über die denk- und Erfahrungswelt des anderen informieren • sich der Denk- und Erfahrungswelt des anderen aufgeschlossen annähern und sie erläutern	kann • Raum schaffen, in dem Verständigung möglich ist • Dissens aushalten und die eigene Position begründet vertreten • negative Emotionen wahrnehmen, beschreiben und sich konstruktiv damit auseinander setzen • unterschiedliche perspektiven vergleichen und bewerten
Perspektiven sind an sich selbst oder an nahe Individuen gebunden				auch Perspektiven, des unbeteiligten	die nicht an ein (bestimmtes) Individuum gebunden sind, können zunehmend eingenommen werden, bis hin zu Position Beobachters				

Konfliktlökkompetenz (auf Basis der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme); in die Rollenübernehmer zeigen sich emotionale Erfahrung, soziale Erkenntnis, Bewertung und Fähigkeit zur Entwicklung von Lösungsstrategien) Blickwinkel auf die soziale Umwelt als wesentliches Merkmal einer „Moralstufe“

1/2/3		4/5/6		7/	8	9/10		11/12 und höher	
Stufen 0 – 2 Alter 4-10	A 0	A 1 (Rösch 2001)		A 2		B 1		B 2	
	Alter 10-	Stufe 4 (Selman 1984): gesellschaftliche Tiefen- und		Außenperspektive (viele Perspektiven, Netzwerk → soziales System → moralisches System)		C 1		C 2	
Das Kind	Die Schülerin/ der Schüler	... kann Gefühle an sich und anderen in Konfliktsituationen beschreiben	... kann einen Konflikt wahrnehmen und beschreiben, worum es in diesem geht	... kann die Gefühle der Konfliktpartner wahrnehmen, benennen und reflektieren	... kann einen Streitverlauf beschreiben und bewerten	Die/der Jugendliche	... kann Verhaltensalternativen entwickeln und verändern	... kann Lösungen für Konflikte erarbeiten, Alternativen reflektieren und bewerten	Die/der (junge) Erwachsene
kann	kann	kann	kann	kann	kann	kann	kann	kann	kann
<ul style="list-style-type: none"> • eigene Gefühle beschreiben in schwierigen, unangenehmen Situationen • kann die Gefühle anderer beschreiben in vergleichbaren Situationen beschreiben • sich gemeinsam mit anderen über Gefühle in schwierigen oder unangenehmen Situationen verständigen 	<ul style="list-style-type: none"> • das Thema/den Gegenstand des Konfliktes benennen • die Streitenden benennen und nacherzählen, worum es ihnen geht • kann den Konflikt zuordnen zu Arten von Konflikten • aus dem Feld eigener Erfahrungen vergleichbare Konflikte erzählen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle der Konfliktpartner beschreiben und deren Zusammenhang mit dem Konflikt reflektieren • eigene Gefühle in Konflikten beschreiben und auf ihre Ursachen begründet zurückführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ursachen von Konflikten erkennen • das Entstehen von Konflikten beschreiben • das Verhalten der Konfliktparteien beschreiben und bewerten • Konfliktlösungen bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Verhaltensalternativen erproben • Verhaltensalternativen entwickeln und verändern 	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Konfliktlösungen entwickeln • kann Konfliktlösungen reflektieren und bewerten • sich begründet für eine Konfliktlösung entscheiden • die ausgewählte Lösung erproben und bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse der Kommunikationstheorie auf die Analyse von Gesprächen anwenden • Kenntnisse der Kommunikationsanalyse in der Gesprächsführung anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte vernunftgeleitet und konstruktiv bearbeiten • in Konflikten eine moderierende Haltung einnehmen • Regeln der Streitschlichtung anwenden • eine Streitschlichtung anleiten und durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte vernunftgeleitet und konstruktiv bearbeiten • in Konflikten eine moderierende Haltung einnehmen • Regeln der Streitschlichtung anwenden • eine Streitschlichtung anleiten und durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte vernunftgeleitet und konstruktiv bearbeiten • in Konflikten eine moderierende Haltung einnehmen • Regeln der Streitschlichtung anwenden • eine Streitschlichtung anleiten und durchführen
Perspektiven sind an sich selbst oder an nahe Individuen gebunden		auch Perspektiven, des unbeteiligten		Die nicht an ein (bestimmtes) Individuum gebunden sind, können zunehmend eingenommen werden, bis hin zu Position Beobachters					

Schulische Erziehung als Vermittlung von Kompetenzen

Bedeutung Partizipatorischer Formen des Unterrichts

In der Literatur nach wie vor Kritik an Dominanz des Frontalunterrichts (z.B. Gudjons 2007)

Zehn Merkmale des guten Unterrichts (Meyer 2004)

1. klare Strukturierung des Unterrichts (z.B. Zielklarheit, Absprache von Regeln)
2. hoher Anteil echter Lernzeit (z.B. durch gutes Zeitmanagement)
3. inhaltliche Klarheit (z.B. durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung)
4. transparente Leistungserwartungen
(z.B. durch an Bildungsstandards orientierte Lernangebote)
5. Methodenvielfalt
6. lernförderndes Klima (z.B. durch gegenseitigen Respekt)
7. sinnstiftendes Kommunizieren (z.B. durch Bewusstmachung von Lernstrategien)
8. individuelles Fördern (z.B. durch Freiräume)
9. intelligentes Übern (z.B. durch Bewusstmachen von Lernstrategien)
10. vorbereitende Umgebung (z.B. durch eine funktionsbezogene Einrichtung)



Grundsätzliche Kritik am Kompetenzbegriff

- a) Vernachlässigung von biologischen Faktoren (z.B. genetische Disposition) und Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Temperament), die wichtige Rolle für Handeln spielen, bei der Kompetenzbestimmung (vgl. G. Roth 2007);
nach Roth vier Ebenen der Persönlichkeit (soziale, biologische und psychische Determination)

Ebene der emotional-psychischen Konditionierung

- kognitiv-kommunikatives Ich
- individuell-soziales Ich
- vegetativ affektive Ebene



Kritik: Vernachlässigung
der autonomen
Willensentscheidung in
solchen Konzepten

b) Vernachlässigung der Bedeutung von Intuitionen bei Handlungsentscheidungen

(vgl. Gigerenzer 2007; Haidt 2002): So seien Handlungsentscheidungen nach Haidt, „häufig durch unbewusste, automatische Prozesse verursacht, stellen also Intuitionen dar.“ (Becker 2008: 58) Urteilsprozesse stellten dann nur noch nachträgliche Rechtfertigungen für bereits getroffene Entscheidungen vor dem eigenen inneren Gerichtshof dar.

Grundsätzliche Kritik am Kompetenzbegriff

c) Vernachlässigung psychischer Mechanismen: d.h. Handeln als unwillentliches Handeln als Reaktion auf Konflikte mit Personen, Unterdrückung und Verdrängung verbotener Impulse und Affekte (Abwehrmechanismen, Projektionen, Rationalisierungen)

→ Notwendigkeit der Differenzierung einer psychodynamisch unbewussten, einer vorbewussten und einer bewussten Ebene

d) Sozialwissenschaftliche Kritik: Verknüpfung des Kompetenzbegriffes mit Herrschaftsansprüchen: „Kompetenztheorien postulieren das autonome Subjekt, das eher eine Fiktion darstellt und sich auf einen privilegierten Lebenskontext beschränkt.“ (vgl. auch Reichenbach 1999; 2007)

→ Generalisierung der Autonomieideale der Forschenden

→ Vernachlässigung der Mittel- und Unterschichtsperspektiven, deren Gerechtigkeitsurteil möglicherweise stärker kontextualisiert oder grundsätzlich anderer Art (d.h. nicht an allgemeinen Prinzipien orientiert ist)

Schulische Erziehung als Vermittlung von Kompetenzen – Kompetenzmodell politische Bildung

- Politische Sachkompetenz
- Politische Urteilskompetenz
- Politische Handlungskompetenz
- Politikbezogene Methodenkompetenz



forumpolitischebildung

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

<http://www.politik-lernen.at/content/site/gratisshop/shop.item/105601.html>

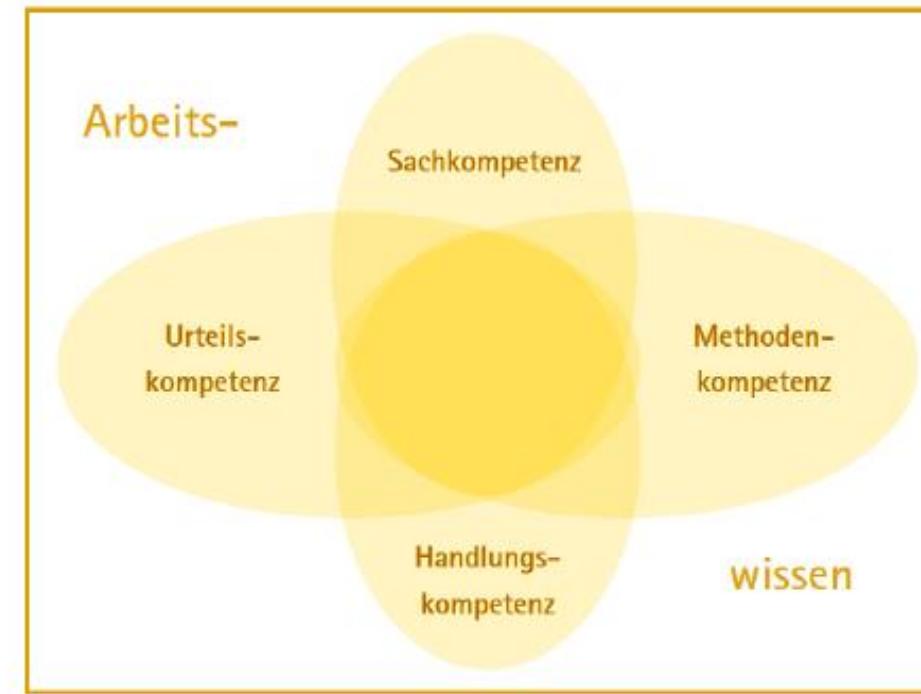


Abbildung 1: Kompetenzen der Politischen Bildung – Grafik

Schulische Erziehung als Vermittlung von Kompetenzen – Kompetenzmodell politische Bildung

URTEILSKOMPETENZ	<p>Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur selbstständigen und begründeten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen.</p> <p>Sie bezieht sich darauf, vorliegende Urteile nachzuvollziehen, zu überprüfen und zu bewerten und darauf, selbst Urteile zu fällen und zu formulieren.</p>
SACHKOMPETENZ	<p>Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Kategorien und Konzepte des Politischen zu verstehen und über sie zu verfügen und Basiskonzepte (politische Leitideen und Grundvorstellungen) zu entwickeln, mit deren Hilfe politisches Wissen strukturiert und eingeordnet werden kann.</p>
METHODENKOMPETENZ	<p>Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich politisch artikulieren und politische Manifestationen anderer entschlüsseln zu können.</p>
HANDLUNGSKOMPETENZ	<p>Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen zu formulieren, die Standpunkte anderer zu verstehen und an der Lösung von Problemen mitzuwirken.</p>

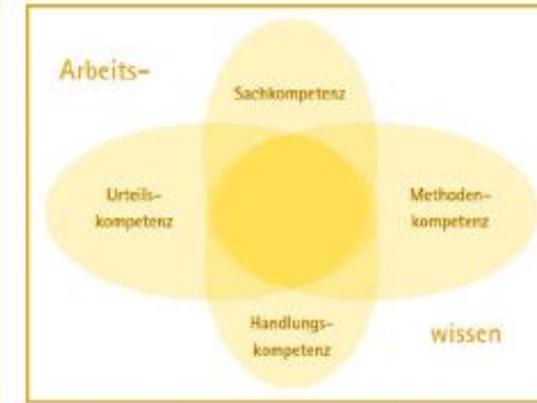


Abbildung 1: Kompetenzen der Politischen Bildung – Grafik

Abbildung 2: Die durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen – tabellarische Übersicht

Schulische Erziehung als Vermittlung von Kompetenzen – Kompetenzmodell politische Bildung

URTEILSKOMPETENZ

Ebenen moralischer Urteilskompetenz¹⁵:

1. Das präkonventionelle Niveau äußert sich in egozentrischer Sichtweise, das Individuum differenziert kaum zwischen subjektiven und intersubjektiven Orientierungen, was dazu führt, dass der / die Urteilende ausschließlich aus eigener Ansicht argumentiert oder die Perspektive einer Person oder sozialen Gruppe übernimmt, mit der sie / er sich identifiziert.
2. Auf konventionellem Niveau beurteilt das Individuum moralische Problemfälle im Sinn der sozialen Gruppe, der es angehört; es orientiert sich an Konventionen, die innerhalb bestimmter sozialer Gruppen als gültig empfunden werden.
3. Auf postkonventionellem Niveau ist das Individuum in der Lage, gegebene Handlungsorientierungen mit dem Bemühen um eine begründete Konfliktlösung zu hinterfragen. Das Individuum ist fähig zu autonomer, rational kontrollierter Prüfung, Revision und Anwendung moralischer Normen.

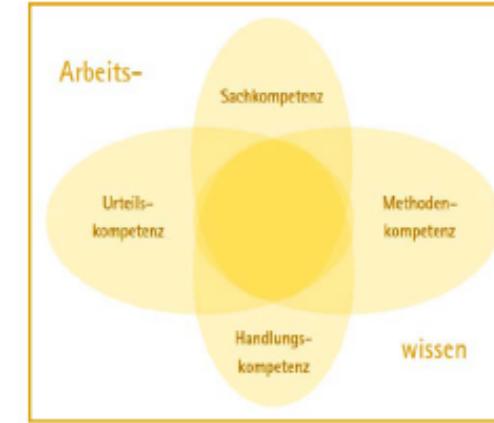


Abbildung 1: Kompetenzen der Politischen Bildung – Grafik

Kontexte politischer Relevanz
fordern
soziale, moralische,
demokratische Kompetenzen

BEISPIELE FÜR NOTWENDIGES ARBEITSWISSEN		
Thematischer Schwerpunkt des Unterrichts	Durch die Unterrichtseinheit angestrebte Teilkompetenzen	Notwendiges Arbeitswissen, grundlegende Kenntnisse zu
Der aktuelle Konflikt zwischen Israel und den Staaten des Nahen Ostens	Die Standpunkte und Perspektiven Betroffener wahrnehmen und nachvollziehen (Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum Perspektivenwechsel), kontroverse Positionen bei politischen Entscheidungsfindungen nach ihrer Abhängigkeit von vorgegebenen ökonomischen, sozialen, religiösen bzw. kulturellen Interessen befragen	Staatsgründung Israels, Unabhängigkeitskrieg und Flüchtlingsproblem, kriegerische Konflikte in der Vergangenheit wie z.B. der Sechstagekrieg, Versuche, Friedensabkommen (Camp David) zu erreichen
Wählen mit 16?	Vorliegende Urteile auf ihre Begründung hin untersuchen, „politische Vorausurteile“ und „politische Vorurteile“ von rational begründeten und begründbaren Urteilen unterscheiden	Bestimmungen des Wahlrechts in Österreich, Beispiele für ähnliche Wahlrechtsbestimmungen im Ausland
Rodung des Regenwaldes	Sachliche und bewertende Elemente bei der medialen Präsentation von Daten unterscheiden, Einfluss der medialen Präsentationsform auf die kommunizierten Inhalte erkennen, unzulässige Vereinfachungen der möglichen Aussagen (falsche/fehlende Kontexte) erkennen	Wissen um die Funktion der Regenwälder für das Weltklima und um die möglichen Folgen massiver Eingriffe in die Natur, Wissen um die Auswirkungen von Klimaveränderungen auf die Lebensbedingungen der Menschen

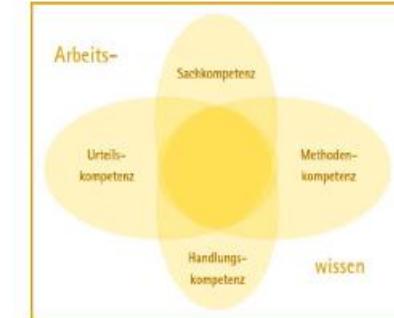
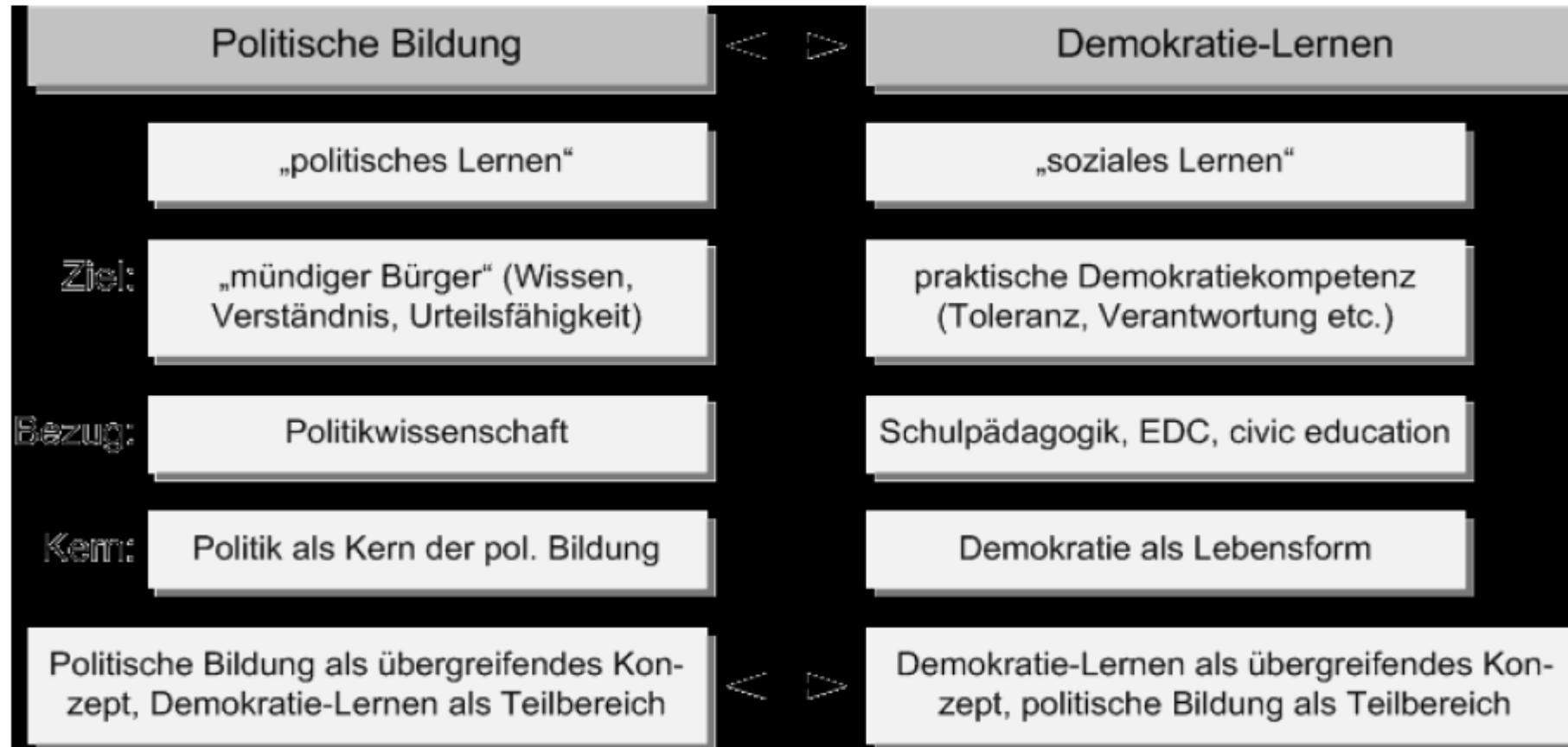


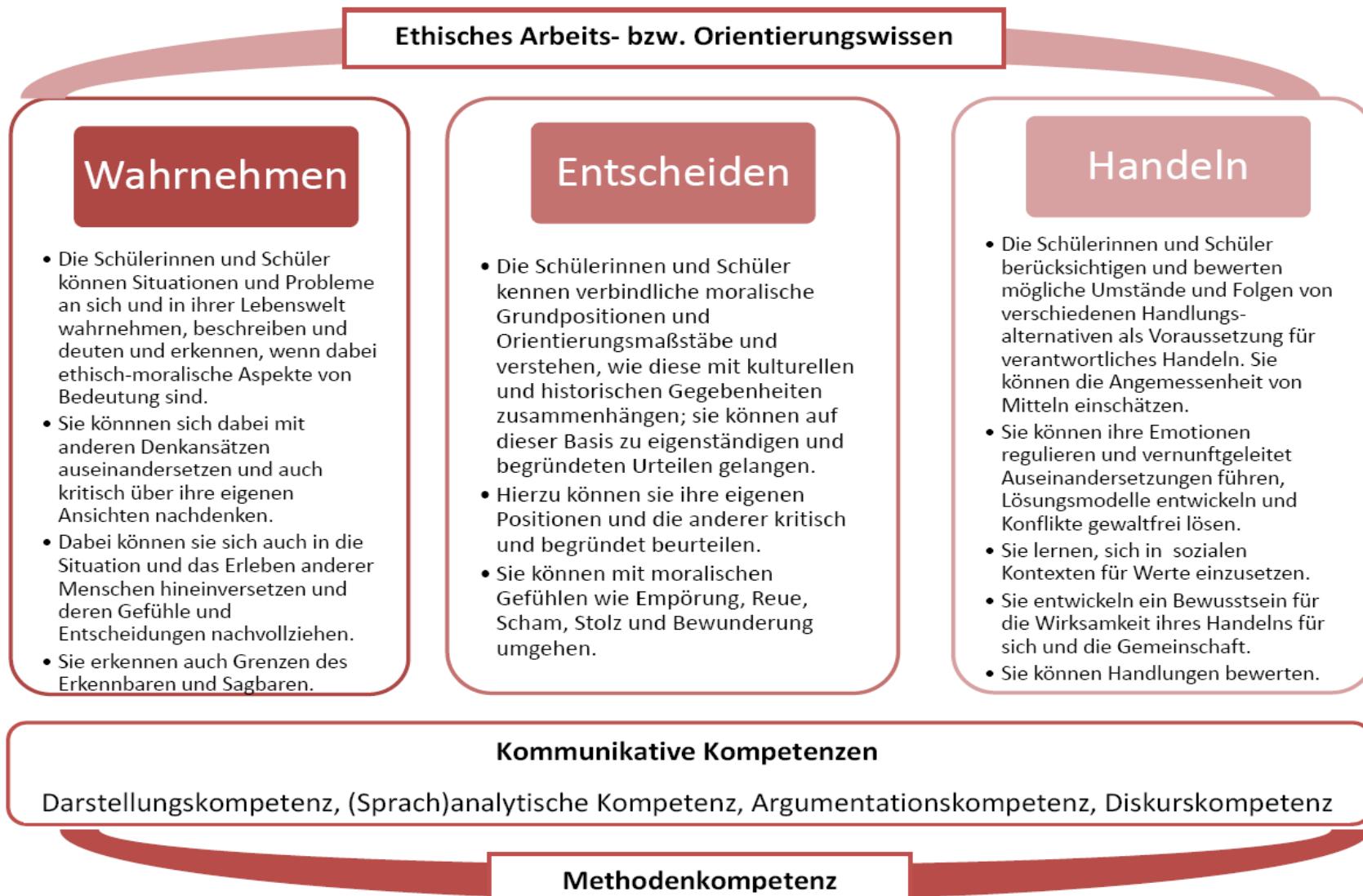
Abbildung 1: Kompetenzen der Politischen Bildung - Grafik.

Abbildung 3: Beispiele für Arbeitswissen²⁰

Kontroverse in der Politik-Didaktik



Konsequenzen für das Unterrichten im Fach Ethik?



„Hauptsächlich vier Gründe sprechen dafür, dass die Bemühungen um die schulische Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen in den nächsten Jahren wieder an Bedeutung gewinnen.“ (Becker 2008: 60)

1. **Diskussion um die Ganztagschulen** -> verstärkte Einsicht in Bedeutung der Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen
2. **Entwicklung von Kompetenzkonzepten im internationalen Bereich** (z.B. Europarat, EU/Eurydikce, OECD) + angestrebte Evaluationen auf Länderebene zu den Bereichen soziale, moralische und demokratische Kompetenzen
3. **Zunahme des Problemdrucks** durch den hohen Anteil von Störungen im zwischenmenschlichen Verhalten
4. **Hohe Zuschreibungen Jugendlicher in Studien zu Werten** wie Kooperation, Hilfsbereitschaft und Partizipation -> hohes Potential für Förderanstrengungen

16. Shell-Studie 2009

BLK-Programm „Demokratie leben und lernen“ 2001

DJI-Jugendsurvey 2001-2006





Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

stefan.applis@fau.de | www.philosophie.phil.uni-erlangen.de