

## **DFG-Projekt Allgemeinbildung und Schulstruktur**

### **Förderzeitraum 1989-1999**

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt untersuchte unter dem Rahmenthema „Allgemeinbildung und Schulstruktur“ drei Phasen der Entwicklung des Schulsystems in Deutschland und arbeitete Zusammenhänge zwischen reformpädagogischen Schulgründungen, erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Reformen im staatlichen Erziehungs- und Bildungssystem heraus, die eine neue Geschichtsschreibung der Reformpädagogik begründen.

Das Vorhaben wurde bei der DFG zunächst mit einer Laufzeit von 6 Jahren beantragt und nach dem Beitritt der DDR zur BRD mit einer Gesamtlaufzeit von 8 Jahren gefördert. Es gliederte sich in 4 Forschungsphasen:

- Forschungsphase 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus
- Forschungsphase 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik
- Forschungsphase 3: Staatliche Schulreformen und reformpädagogische Schulversuche in SBZ und DDR
- Forschungsphase 4: Staatliche Schulreformen und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD

### **Gesamtleitung des Projekts**

- Prof. Dr. Dietrich Benner bis 1991 Universität Münster; Oktober 1991 Humboldt-Universität zu Berlin
- Prof. Dr. Herwart Kemper bis 1992 Universität Münster; ab 1992 Universität Erfurt

### **Weitere ständige Mitarbeiter seit 1991 auf Planstellen an der Humboldt-Universität zu Berlin**

- PD Dr. Carl Franz Göstemeyer
- Dr. Horst Sladek

### **Drittmittelmitarbeiter Projektphase 1**

- Dr. Gabriele Schulp-Hirsch Projektmitarbeiterin an der Universität Münster

### **Drittmittelmitarbeiter Projektphase 2**

- Dr. Gernot Barth Projektmitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin
- Dr. Dr. habil. Wolfgang Eichler Projektmitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin
- Dr. Hubert Röhner Projektmitarbeiter an der Humboldt-Universität Erfurt
- Dr. Detlev Zöllner Projektmitarbeiter an der Humboldt-Universität Erfurt

### **Drittmittelmitarbeiter Projektphase 3**

- Dr. Dr. habil. Wolfgang Eichler Projektmitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin

### **Drittmittelmitarbeiter Projektphase 4**

- Dr. Detlev Zöllner Projektmitarbeiter an der Humboldt-Universität Erfurt

## **Ergebnisse**

### **A: Aufbau eines Archivs für Reformpädagogik**

An der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft im Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin wurde ein Archiv für Reformpädagogik aufgebaut. Dieses ist ein Forschungs- und Studienarchiv mit ca. 24 000 Dokumenten, die nach drei Phasen moderner Reformpädagogik, Bildungsreform und erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung geordnet sind (siehe <https://www2.hu-berlin.de/archrefpaed/>). Zu den Beständen gehören ca. 2000 Originaldokumente aus Nachlässen, Reform-, Versuchs- und Forschungsschulen sowie 18 000 Kopien aus Beständen anderer Archive mit Angabe der Fundorte der Originale.

### **B: 4 Quellentextbänden zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik**

Benner, D./Kemper, H. unter Mitwirkung von Schulp-Hirsch, G. (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2000.

Benner, D./Kemper, H. unter Mitwirkung von Barth, G./Eichler, W./Röhner, H./Zöllner, D. (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim 2001.

Benner, D./Eichler, W./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim 2003.

Benner, D./Kemper, H. (2008): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westliche Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim 2008.

### **C: 4 Monographiebände**

Benner, D./Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Monographie Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2001. 2. Auflage 2003.

Benner, D./Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Monographie Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel 2002. 2.Auflage 2009.

Benner, D./Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Monographie Teil 3.1. Staatliche Schulreform und Reformpädagogik in der SBZ und DDR Weinheim/Basel 2003. 2. Auflage 2009.

Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Monographie Teil 3.2. Staatliche Schulreform und Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim und Basel 2007. 2. Auflage 2009.

## **DFG-Projekt Bildungstheorie und Unterricht**

### **Projekt im Rahmen der DFG-Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel “**

#### **Förderzeitraum**

01.04. 1994 - 13.07. 2000; Projektphase 1: 1994-1997; Projektphase 2: 1997-2000

#### **Projektleitung**

Prof. Dr. Dietrich Benner gemeinsam mit PD Dr. Carl Franz Göstemeyer und Dr. Horst Sladek

#### **Drittmittelmitarbeiter Projektphase 1**

Dr. Thomas Gatzemann	Projektmitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin
Dipl. Lehrerin Gundel Fischer	Projektmitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin

#### **Drittmittelmitarbeiter Projektphase 2**

Dipl. theol. Henning Schluß	Projektmitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin
Dipl. Lehrerin Gundel Fischer	Projektmitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin

#### **Hypothesen des Projekts**

Die für die Beantragung des Vorhabens aufgestellten Hypothesen lauteten:

- (1) Auf der Grundlage der bildungstheoretischen Theoriediskussion lassen sich Kriterien zur Unterscheidung affirmativer und reflektierender Bildungskonzepte aufstellen, die unterschiedlichen Traditionen kritischer Theorie verpflichtet sind.
- (2) Diese Kriterien erlauben eine bereichsspezifische Auslegung auf verschiedene Lernbereiche und eignen sich zur Rekonstruktion fachspezifischer Kontroversen.
- (3) Mit ihrer Hilfe kann die Entwicklung von Lehrplänen der SBZ und DDR sowie der neuen Länder kriteriengeleitet und fachspezifisch beschrieben, analysiert und beurteilt werden.
- (4) Die Kriterien und ihre fachspezifische Auslegung erlauben die Aufstellung und Begründung eines Transformationsbegriffs affirmativer in reflektierende Bildungskonzepte, der nicht nur für die Rekonstruktion der Entwicklung von Lehrplänen, sondern auch für die Beratung von Curriculumkommissionen und Landesinstituten und die Orientierung und Selbstreflexion pädagogischer Praxis nützlich ist.

Unter den vier Hypothesen wurde im Projekt zunächst ein Kriterienpapier für einer bildungstheoretisch argumentierende Lehrplananalyse (Dietrich Benner in Zusammenarbeit mit dem Team) erarbeitet. Aus seiner Grundlage wurden dann für die Zeit der SBZ (1945-1949), der DDR (1949-1991) und die Neugründungsphase des Landes Thüringen (1991 bis 2000 ) von den hauptamtlichen DFG-Mitarbeitern Lehrplananalysen der Fächer Physik (Gundel Fischer) und Staatsbürgerkunde/Politische Bildung (Projektphase 1: Thomas Gatzemann; Projektphase 2: Henning Schluß) erarbeitet. Mitglieder der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft arbeiteten zusätzlich an Lehrplananalysen zu den Fächern Geschichte (Karl-Franz Göstemeyer) und Polytechnik (Horst Sladek). Das Kriterienpapier ging in weitere Projekte zur Pluralisierung des Kritikbegriffs in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft ein. Die Drittmittelarbeiter Gundel Fischer und Henning Schluß arbeiteten zu ihren Schwerpunkten Dissertationen aus und schlossen ihre Promotionsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin erfolgreich ab.

## Publikationen

Abschlussbericht an die DFG: Forschergruppenprojekt „Bildungstheorie und Unterricht“:

<https://amor.cms.hu-berlin.de/~h0709ccv//abschbu.pdf>

- Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H.(Hrsg.) (1999): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim 1999.
- Benner, D. (1999): Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim 1999
- Benner, D./Fischer, G./Gatzemann, T./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (1998): Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal. In: Pädagogische Rundschau 52(1998), S. 303-322
- Benner, D./Wetzel, J. (1998): "Ästhetische Darstellung der Welt". Pädagogische Anmerkungen zu Günther de Bruyns autobiographischen Arbeiten "Zwischenbilanz" und "Vierzig Jahre". In: Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen. Festschrift für H.J. Kaiser zum 60. Geburtstag, hrsg. von B. Jank und J. Vogt. Hamburg 1998, S. 1-16.
- Benner, D. (1999): Stellungnahme zum Unterrichtsfach LER, vorgetragen in einer öffentlichen Anhörung der Fraktion "BÜNDNIS 90/Die Grünen" im Abgeordnetenhaus vom 30. April 1999. In: Wie halten wir's mit der Religion? Religion, Islam, LER in Berlin. Dokumentation einer öffentlichen Anhörung der Fraktion "BÜNDNIS 90/Die Grünen" im Abgeordnetenhaus von Berlin. Juni 1999, 54-60, 62f., 65f., 67f.
- Benner, D. (1999): Bildung und Kritik. Ein Versuch zur Klärung des Kritikverständnisses der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift für Helmut Heid zum 65. Geburtstag, hrsg. von G. Pollak und R. Prim. Weinheim 1999, S. 13-30.
- Benner, D. (2002): Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben des Religionsunterrichts heute. In: Battke, A./Fitzner, Th./Isak, R./Lochmann, U. (Hrsg.): Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht. Profile und Chance von Religion in der Schule der Zukunft. Freiburg/Basel/Wien 2002, S.51-70.
- Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H./Fischer, G./Schluß (2000): Teilprojekt: „Bildungstheorie und Unterricht“. Schlußbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft zum Abschluß der Arbeit der Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel“. Berlin 2000. (siehe die als Anlage beigefügte Datei)
- Fischer, G. (2004): Bildungstheorien der Naturwissenschaften: Eine systematische Untersuchung zur curricularen Bedeutung der erkenntnis- und bildungstheoretischen Positionen von Aristoteles, Bloch, Schelsky und Litt. Weinheim 2004.
- Schluß, Henning,(2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern. Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Schwalbach/Taunus 2003.

**DFG-Projekt KERK Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im  
Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts  
in Berlin und Brandenburg**

**Förderzeitraum: 2006-2009**

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt entwickelte ein bildungstheoretisch, religionspädagogisch und empirisch fundiertes Kompetenzmodell für den öffentlichen Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen sowie ein mit diesem abgestimmtes Testinstrument zur Erfassung religiösen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I bzw. zu Beginn der Sekundarstufe II in den Teildimensionen religiöse Grundkenntnisse, religiöse Deutungs- und religiöse Partizipationskompetenz.

Das Projekt wurde von einer interdisziplinär arbeitenden Forschergruppe an der Humboldt-Universität zu Berlin beantragt, realisiert und abgeschlossen.

**Mitglieder der Projektgruppe**

Prof. Dr. Dietrich Benner	Projektleitung; Forschungsschwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie
Prof. Dr. Rolf Schieder	Projektleitung; Forschungsschwerpunkt: Praktische Theologie und Religionspädagogik
PD Dr. Henning Schluß	Projektleitung; Forschungsschwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft
Dr. Dr. Joachim Willems	Projektleitung; Forschungsschwerpunkt: Praktische Theologie und Religionspädagogik
M. A. Roumiana Nikolova	Projektmitarbeiterin; Forschungsschwerpunkt: Empirische Bildungsforschung, Kompetenzmessung und Evaluation
Dr. Thomas Weiß	Projektmitarbeiter, Forschungsschwerpunkt: Evangelischer Religionsunterricht
Sabine Krause	Studentische Mitarbeiterin
Shamsi Dehghani	Studentische Mitarbeiterin
Joanna Scharrel	Studentische Mitarbeiterin

**KERK-Konsortium**

Nach Abschluss des Projekts wurde ein KERK-Konsortium, bestehend aus den Mitglieder der Projektleitung und den beiden Wissenschaftlichen Projektmitarbeitern, gegründet, das über die Nutzung des KERK-Testinstruments und seinen Einsatz in weiteren Forschungsvorhaben entscheidet.

**Kooperationspartner**

Barbara-Schadeberg-Stiftung  
Comenius-Institut  
Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (EKBO)  
IQB an der Humboldt-Universität zu Berlin  
LIQ am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung  
Pädagogisch-Theologische-Institut Hamburg  
Schulen der Schulstiftung der EKBO  
Brandenburgisches Katholisches Gymnasium Bernhardinum

**Forschungsphasen**

Die Forschungstätigkeit der Projektgruppe gliederte sich in zwei Projektphasen:

- **Phase I: 02/2006 bis 07/2007** mit folgenden Arbeitsschwerpunkten:
  1. Entwicklung des Modells
  2. Entwicklung des Testinstruments
- **Phase II: 08/2007 bis 07/2009** mit dem Arbeitsschwerpunkten:
  1. Erprobung und Validierung des Testinstruments
  2. Weiterentwicklung des Testinstruments

## Ergebnisse

A Kompetenzmodells:

Die Teilkompetenzen religiöser Kompetenz (aus Benner et al. 2011, S. 31)

religiöse Deutungskompetenz	religiöse Partizipationskompetenz
religionskundliche Kenntnisse	
(Erfahrungen mit Religionsbezug)	

B: Niveaustufendifferenzierung religiöser Deutungskompetenz (ebd., S. 126)

Niveau I	Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Rituale interpretieren, die Bezüge zu lebensweltlich bekannten religiösen Konventionen und Erfahrungen aufweisen.
Niveau II	Schülerinnen und Schüler können das religiöse Konzept erfassen, das religiösen Texten und Sachverhalten zugrunde liegt, auch wenn keine unmittelbaren Bezüge zu lebensweltlichen Erfahrungen gegeben sind.
Niveau III	Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Sachverhalte aus verschiedenen Religionen erfassen, Perspektivenwechsel zwischen diesen vollziehen und Deutungsprobleme interreligiös sowie im öffentlichen Raum diskutieren.
Niveau IV	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Konzepte in religiösen und außerreligiösen Kontexten erfassen, konkurrierende Auslegungen durch Vollzug eines Perspektivenwechsels reflektieren und problematisieren sowie zu diesem Zwecke eigene Vorerwartungen hinterfragen.
Niveau V	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Sachverhalte von unterschiedlichen Fachlogiken (Ökonomie, Politik, Moral, Recht) her interpretieren und im Lichte solcher Fachlogiken mehrperspektivisch beurteilen.

## Publikationen

- Benner, D. (2004): Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 3. Jg., Heft 2, S. 22-36. [http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner\\_endred.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf)
- Benner, D. (2010): Religionsunterricht als Ort der Pädagogik und Ort der Theologie. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 3, S. 183-193.
- Benner, D./Krause, S./Nikolova, R./Pilger, T./Schluß, H./Schieder, R./Weiß, Th./Willems, J. (2007): Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn, S. 141-156.
- Benner, D./Schieder, R./Schluß, H./Willems, J. (2004): Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts (RU-Bi-Qua), DFG-Antrag.
- Benner, D./Schieder, R./Schluß, H./Willems, J. (2007): Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts (KERK), DFG-Antrag.
- Dehghani, S., Nikolova, R., Scharrel, J., Schluß, H., & Weiß, T. (2010). Religiöse Kompetenz – Ergebnisse des DFG-Forschungsprojekts KERK, In K. Faulstich-Christ, R., Lersch, K., Moegling, K. (Hrsg.), Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis, S. 243–255. Kassel: Prolog-Verlag
- Krause, S./Nikolova, R./Schluß, H./Weiß, Th./Willems, J. (2008): Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua und KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, S. 174-188.
- Nikolova, R. (2017): Die bildungswissenschaftliche Konzeption der Projekte ETiK und KERK. Habilitationsschrift an der Fakultät für Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Nikolova, R./Schluß, H./Weiß, Th./Willems, J. (2007): Das Berliner Modell religiöser Kompetenzen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 6. Jg., Heft 2, S. 67-87. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/12.pdf>
- Schieder, R. (2007): Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts. In: Clauß Peter Sajak (Hrsg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin, S. 67-86.
- Schieder, R. (2008): Was ist religious literacy? In: Martin Schreiner (Hrsg.): Religious literacy und die evangelische Schule. Münster u. a., S. 11-23.
- Schluß H. (2009): Education and Religion in Times of Secularization: Problems and Possibilities within the German Situation. In: Religious Education, Volume 104, Issue 1, pages 64-83.
- Schluß, H. (2008): Religiöse Kompetenz in der religionslosen Welt? – Eine neue Zielbeschreibung des Religionsunterrichts vs. Bonhoeffers Analyse der mündig gewordenen Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60, S. 134-146.
- Schluß, H. (2009): Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz. In: V. Elsenbast/A. Feindt/A. Schöll/P. Schreiner (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven (Festschrift für Dietlind Fischer). Münster, S. 57-72.

- Schluß, H. (2011): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Herausforderungen eines religionspädagogischen Paradoxons. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 10. Jg., Heft 1, S. 172-179. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-01/12.pdf>
- Willems, J. (2007): Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In: Henning Schluß (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden, S. 79-92.
- Willems, J. (2008): Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive. Nordhausen.

**DFG-Projekt ETiK** Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethikunterricht an öffentlichen Schulen

### **Förderzeitraum: 2009-2013**

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt entwickelte ein bildungstheoretisch, ethikdidaktisch und empirisch fundiertes Kompetenzmodell für den öffentlichen Ethikunterricht an allgemeinbildenden Schulen sowie ein mit diesem abgestimmtes Testinstrument zur Erfassung ethisch-moralischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I bzw. zu Beginn der Sekundarstufe II in den Teildimensionen ethisch-moralische Grundkenntnisse, Urteils

Das Projekt wurde von einer interdisziplinär arbeitenden Forschergruppe an der Humboldt-Universität zu Berlin beantragt, realisiert und abgeschlossen.

### **Mitglieder der Projektgruppe**

Prof. Dr. Dietrich Benner	Projektleitung; Forschungsschwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie
Dr. Roumiana Nikolova	Projektleitung; Forschungsschwerpunkt: Empirische Bildungsforschung, Kompetenzmessung und Evaluation
Dr. Jana Swiderski	Projektmitarbeiterin; Forschungsschwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft
Dipl.-Psych. Stanislav Ivanov	Projektmitarbeiter; Forschungsschwerpunkt: Pädagogische Psychologie und empirische Bildungsforschung
Dr. Martina von Heynitz	Projektmitarbeiterin; Allgemeine Erziehungswissenschaft
Sabine Krause M.A.	weitere Projektmitarbeiterin
Daniel Goldsmith	Studentischer Mitarbeiter
Claudia Pohlmann	Studentische Mitarbeiterin
Claudia Remus	Studentische Mitarbeiterin
Marina Tschernjajew	Studentische Mitarbeiterin

### **ETiK-Konsortium**

Nach Abschluss des Projekts wurde ein ETiK-Konsortium, bestehend aus den Mitglieder der Projektleitung und den beiden Wissenschaftlichen Projektarbeitern von Heynitz und Ivanov gegründet, das über die Nutzung des ETiK-Testinstruments und seinen Einsatz in weiteren Forschungsvorhaben entscheidet.

### **Kooperationspartner**

Prof. Dr. Ines- Maria Breinbauer, Universität Wien  
Prof. Dr. Friedhelm Brüggem, Universität Münster  
Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg  
Prof. Dr. Stefanie Hellekamps, Universität Münster  
Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Fribourg  
Prof. Dr. Gabriele Weiß, Universität Siegen  
Dr. Thomas Weiß, Universität Wien

### **Forschungsphasen**

Die Forschungstätigkeit der Projektgruppe gliederte sich in zwei Projektphasen:

- **Phase I: 04/2008 bis 03/2010** mit folgenden Arbeitsschwerpunkten:
  3. Entwicklung des Modells
  4. Entwicklung des Testinstruments
- **Phase II: 06/2011 bis 05/2013** mit dem Arbeitsschwerpunkten:
  3. Erprobung und Validierung des Testinstruments
  4. Weiterentwicklung des Testinstruments

## Ergebnisse

### A Bausteine des Kompetenzmodells:

#### **Baustein 1:**

*Die drei Teilkompetenzen der durch Ethik-Unterricht zu entwickelnden und zu stärkenden moralischen Kompetenz (aus Benner/Nikolova 23016, S. 32)*

1. ethisch-moralische Grundkenntnisse	
2. ethisch-moralische Urteilskompetenz	3. ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz

#### **Baustein 2:**

*Materiale Differenzierung moralischer Sachverhalte (ebd., 34)*



#### **Baustein 3:**

*Differenzierung moralischer Sachverhalte nach sittlichen Elementarurteilen (ebd., S. 35)*

zu beurteilende Willensverhältnisse	einfache Elementarurteile	gesellschaftliche Elementarurteile
<i>Wille : Urteil</i>	1. innere Freiheit	10. beseelte Gesellschaft
<i>Wille 1 : Wille 2</i>	2. Vollkommenheit	9. Kultursystem
<i>Wille Ich : Wille vorgestelltes Du</i>	3. Wohlwollen	8. Verwaltungssystem
<i>Wille Ich : Wille Du</i>	4. Recht	7. Lohnsystem
<i>Wille Ich <sup>aktiv</sup> : Wille Du <sup>leidend</sup></i>	5. Billigkeit	6. Rechtssystem

**Baustein 4:**

*Moralische Urteilsformen aus der Problemgeschichte der Ethik (ebd., S. 42)*

Sokrates	aporetisch
Platon	periagogisch
Aristoteles	teleologisch
Kant	kategorisch
Nietzsche	ideologiekritisch
Marx	gesellschaftskritisch
quer zu diesen	pragmatisch

*Abschließendes Schema zur*

*Modellierung moralischer Kompetenz im Projekt ETiK*

*mit Blick auf Problemstellungen eigener, fremder und öffentlicher Moral (ebd., S. 44)*

2. ethisch-moralische Urteilskompetenz		3. ethisch-moralische Handlungs-entwurfskompetenz
bestimmende Urteilskraft	reflektierende Urteilskraft	Fähigkeit, zu moralischen Problemen Handlungen entwerfend Stellung zu nehmen
1. basale ethisch-moralische Grundkenntnisse		

*Integriertes Modell zur Kombination der Merkmale der Bausteine 2 – 4 (ebd., S. 44)*

eigene/fremde/öffentliche Moral	innere Freiheit	Vollkommenheit	Wohll wollen	Recht	Billigkeit
<i>aporetisch</i>					
<i>periagogisch</i>					
<i>teleologisch</i>					
<i>kategorisch</i>					
<i>ideologiekritisch</i>					
<i>gesellschaftskritisch</i>					
<i>pragmatisch</i>					

**B Lehrplanvalides Testinstrument mit Skalen für die Teildimensionen ethisch-moralische Grundkenntnisse und religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenz**

**Skala ethisch-moralische Grundkenntnisse (19 Items)**

<p><i>Anforderungsniveau III:</i> Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse und Begriffe, die sich Sachverhalte im Spannungsfeld von Ethik, Jurisprudenz und Politik beziehen. z. B.: Gleichheit im anthropologischen Sinne; moralische Schuld; Gewissen; Menschenrechte; Freiheit im moralischen Sinne; Gleichheit vor dem Gesetz; soziale Regeln und Normen, die von gesellschaftlichen Vorgegebenheiten abhängig sind.</p>	<p>Markieritem für A III: gk92z (N = 2.295); Skala=571; Lösungsh.=35%</p> <p>Wie kann man die Freiheit des Menschen im moralischen Sinne definieren? Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!</p> <p>A. als die Unabhängigkeit von Regeln und Normen B. als die eigene Freiheit, nie die Freiheit der Anderen C. <i>als Versuch, gemäß dem eigenen Urteil zu handeln</i> D. als Anerkennung und Einhaltung bestehender Gesetze</p> <p>(Die richtige Antwort ist kursiv gesetzt.)</p>
<p><i>Anforderungsniveau II:</i> Schülerinnen und Schüler verfügen über allgemeine Begriffe, die eine über bekannte und vertraute Sachverhalte hinausweisende Bedeutung haben und eine reflexive Bearbeitung im schulischen Unterricht voraussetzen. z.B. B. Gleichheit von Männern und Frauen, Toleranz, Diskriminierung, Selbstbestimmung, Identität, Würde, Zivilcourage.</p>	<p>Markieritem für A II: gk90z (N = 1.960); Skala=461,1; Lösungsh. 58%</p> <p>Wie wird der Begriff „Würde“ im Sinne des Grundgesetzes ausgelegt? Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!</p> <p>Der Begriff „Würde“ beschreibt ...</p> <p>A. <i>die Auffassung, dass jeder Mensch einen grundlegenden Anspruch auf Achtung und Anerkennung hat.</i> B. eine Wertschätzung, die jemandem entgegengebracht wird, weil er Mitglied einer bestimmten Gemeinschaft ist. C. eine besondere Anerkennung, die jemandem zuteilwird, weil er ein bestimmtes Amt ausübt. D. eine Eigenschaft, die in demokratischen Gesellschaften jeder Einzelne besitzt.</p> <p>(Die richtige Antwort ist kursiv gesetzt.)</p>
<p><i>Anforderungsniveau I:</i> Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse zu ihnen aus Erfahrung und Umgang bekannten und vertrauten moralischen Sachverhalten. z. B. Egoismus, Feigheit; Mut.</p>	<p>Markieritem für A IV: w219sumz (N = 582); Skala=672; Lösungsh.: 1 Punkte = 43%; 2 Punkte=3%;</p> <p>Im Grundgesetz (Artikel 1,1) heißt es: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“</p> <p>Im Folgenden findest du Beispiele (1-6) aus verschiedenen Lebensbereichen, die ...</p> <p>A. der Würde des Menschen im Sinne des Grundgesetzes entsprechen oder wenigstens nicht widersprechen, B. der Würde des Menschen im Sinne des Grundgesetzes widersprechen oder C. mit Menschenwürde im Sinne des Grundgesetzes nichts zu tun haben.</p> <p>Ordne die Beispiele (1-6) den Kategorien (A-C) zu. Es gibt pro Zeile eine richtige Antwort!</p> <p>Beispiele:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Im Unterricht sagt der Lehrer: „So, jetzt herrscht wieder Ruhe, so dass Leon seinen Vortrag fortsetzen kann.“ (C)</li> <li>2. Es wird jemand in ein Land ausgeliefert, in dem ihm die Todesstrafe droht.(B)</li> <li>3. Auf dem Friedhof kann man gut mit Drogen handeln: Die Toten sehen nichts mehr und können niemanden mehr anzeigen. (C)</li> <li>4. Menschen, die nicht selber für ihren Lebensunterhalt sorgen können, dürfen auch nicht an politischen Wahlen teilnehmen.(B)</li> <li>5. Der Mensch wurde geschaffen zum Ebenbild Gottes, deswegen haben alle Menschen die gleichen Rechte. (A)</li> <li>6. In unserer Firma erhält jeder Arbeiter den tariflich vereinbarten Lohn. (C)</li> </ol> <p>(Richtige Zuordnungen kursiv hinzugefügt)</p>

## Skala ethisch-moralische Urteilskompetenz (34 Items)

<p><i>Anforderungsniveau IV:</i> Schülerinnen und Schüler können gesellschaftliche Werte und Normen unter verschiedenen ethischen Fragestellungen und Betrachtungsweisen reflektieren sowie auf ihre Gültigkeit hin befragen.</p>	<p>Markieritem für A IV: w219sumz (N = 582); Skala=672; Lösungsh.: 1 Punkte = 43%; 2 Punkte=3%;</p> <p>Im Grundgesetz (Artikel 1,1) heißt es: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“</p> <p>Im Folgenden findest du Beispiele (1-6) aus verschiedenen Lebensbereichen, die ...</p> <p>A. der Würde des Menschen im Sinne des Grundgesetzes entsprechen oder wenigstens nicht widersprechen, B. der Würde des Menschen im Sinne des Grundgesetzes widersprechen oder C. mit Menschenwürde im Sinne des Grundgesetzes nichts zu tun haben.</p> <p>Ordne die Beispiele (1-6) den Kategorien (A-C) zu. Es gibt pro Zeile eine richtige Antwort!</p> <p>Beispiele:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Im Unterricht sagt der Lehrer: „So, jetzt herrscht wieder Ruhe, so dass Leon seinen Vortrag fortsetzen kann.“ (C)</li> <li>2. Es wird jemand in ein Land ausgeliefert, in dem ihm die Todesstrafe droht. (B)</li> <li>3. Auf dem Friedhof kann man gut mit Drogenhandeln: Die Toten sehen nichts mehr und können niemanden mehr anzeigen. (C)</li> <li>4. Menschen, die nicht selber für ihren Lebensunterhalt sorgen können, dürfen auch nicht an politischen Wahlen teilnehmen. (B)</li> <li>5. Der Mensch wurde geschaffen zum Ebenbild Gottes, deswegen haben alle Menschen die gleichen Rechte. (A)</li> <li>6. In unserer Firma erhält jeder Arbeiter den tariflich vereinbarten Lohn. (C)</li> </ol> <p>(Richtige Zuordnungen kursiv hinzugefügt.)</p>
<p><i>Anforderungsniveau III:</i> Schülerinnen und Schüler können moralische Problemstellungen aus partiell divergierenden Moralien reflektieren und beurteilen</p>	<p>Markieritem für A III: gk100sumz (N = 470); Skala=601,2; Lösungsh.: 1 Punkt = 42%; 2 Punkte = 10%; 3 Punkte = 5%</p> <p><i>Ethische Grundsätze</i> lassen sich von <i>gesellschaftlichen Konventionen</i> wie folgt unterscheiden: <i>Ethische Grundsätze</i> sind Leitideen für das Verhalten des Einzelnen. Sie können zur Prüfung von Beweggründen des Handelns herangezogen werden. Sie sind weitgehend unveränderlich, auch wenn sie nicht immer von allen beachtet werden. <i>Gesellschaftliche Konventionen</i> können nach verschiedenen, nicht ausschließlich ethischen Gesichtspunkten bewahrt oder verändert werden. Konventionen und konventionelles Verhalten können unter anderem auch danach beurteilt werden, welche ethischen Grundsätze in ihnen anerkannt oder nicht anerkannt werden.</p> <p>Nicht immer lassen sich <i>gesellschaftliche Konventionen</i> und <i>ethische Grundsätze</i> an konkreten Handlungen trennscharf voneinander abgrenzen. Insgesamt kann man das Verhalten einer Person aber danach beurteilen, inwieweit es vorrangig</p> <p>A. mit ethischen Grundsätzen übereinstimmt oder nicht B. gesellschaftlichen Konventionen folgt oder nicht C. sowohl ethische Grundsätze als auch gesellschaftliche Konventionen reflektiert.</p> <p>Ordne die nachfolgenden Beispiele (1-6) den Bereichen (A-C) zu. Trage den zutreffenden Buchstaben (A-C) in das jeweilige Kästchen (1-6) ein.</p> <p>Beispiele</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mützen etc. müssen im Schulgebäude abgenommen werden. (B)</li> <li>2. Der PC-Arbeitsplatz muss so verlassen werden, dass ein anderer ihn nutzen kann (C)</li> <li>3. Zur Begrüßung gibt man sich ein Küsschen. (B)</li> <li>4. In einer Liebesbeziehung muss man treu sein, wenn man vom Partner Treue erwartet. (A)</li> <li>5. Für einen hilfsbedürftigen Menschen sollte man einen Platz im Bus frei machen. (C)</li> <li>6. Man darf niemanden belügen, wenn man an der Wahrheit interessiert ist. (A)</li> </ol> <p>(Richtige Zuordnungen kursiv hinzugefügt.)</p>

<p><i>Anforderungsniveau II:</i></p> <p>Schülerinnen und Schüler können moralische Konfliktfälle und Fragen auch jenseits der ihnen vertrauten Erfahrungswelt reflektieren und bearbeiten.</p>	<p>Markieritem für A II: schw217_3z (Skala=445,1; Lösungsh.= 62%; N=470)</p> <p>Es gibt Grundsätze, nach denen über einen Schwangerschaftsabbruch entschieden werden kann. Notieren Sie zu folgendem Grundsatz, was <i>aus ethischer Hinsicht für</i> ihn spricht.</p> <p>Grundsatz: Schwangerschaftsabbrüche sind niemals zulässig, weil dabei immer ein Mensch getötet wird.</p> <p>Für diesen Grundsatz spricht:</p> <p><i>Full Credit: 1 Punkt</i> (bei Nennung <i>eines</i> der folgenden Aspekte)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dass das Recht auf Leben eines jeden Individuums höher bewertet werden muss als jeder andere Grund, der z. B. aus der Sicht der schwangeren Frau für den Abbruch sprechen könnte.</li> <li>- dem Recht auf Leben immer die höchste Priorität zugestanden werden muss.</li> <li>- dass menschliches Leben bereits mit der Befruchtung der Eizelle beginnt, nicht erst zu einem späteren Zeitpunkt</li> <li>- mögliche spätere lebenslange Schuldgefühle der Mutter, die damit evtl. kein gutes Leben mehr führen kann</li> <li>- dass Abtreibung Mord ist</li> <li>- dass bei der Abtreibung das ungeborene Leben nicht um Zustimmung gefragt werden kann</li> </ul> <p><i>Schüler-Beispiel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dass jeder Mensch ungeboren oder nicht ein Recht auf Freiheit und Leben hat</li> <li>- dass, sobald die Eizelle befruchtet wird, ein Mensch heranwächst</li> </ul> <p>NoCredit: 0 Punkte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da Abtreibung ungesetzlich ist.</li> <li>- dass es wieder mehr Kinder gibt</li> <li>- dass es immer weniger Kinder gibt</li> <li>- dass die Frauen selbst entscheiden sollen/können</li> </ul> <p><i>Schüler-Beispiel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dass die Abtreibung ungesetzlich ist, nämlich Mord</li> <li>- dass es immer weniger Kinder auf der Welt gibt</li> <li>- dass es stimmt, dass immer ein Mensch getötet wird</li> </ul>
<p><i>Anforderungsniveau I:</i></p> <p>Schülerinnen und Schüler können moralische Fragen und Problemstellungen in erfahrungsnahe Kontexten angemessen beurteilen und nach schon erworbenen konventionellen moralischen Argumentationsmustern und Denkweisen beurteilen</p>	<p>Markieritem für A I: fr57 (Skala=280,3; Lösungsh.= 86%; N=1.106)</p> <p>Zu einer Freundschaft kann auch das gegenseitige (produktive) Kritisieren gehören. Dies kann auf ganz unterschiedliche Weise geschehen und auch der Umgang mit Kritik kann sehr unterschiedlich sein.</p> <p>Welche Stellung sollte Kritik in einer Freundschaft haben? Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!</p> <p>A. Freunde sagen sich die Meinung, auch wenn diese Kritik enthält. B. Freunde kritisieren den Freund, wenn andere es hören können. C. Freunde verschweigen Kritik, um den anderen nicht zu verletzen. D. Freunde halten Kritik in einer Freundschaft für überflüssig.</p> <p>(Die richtige Antwort ist kursiv gesetzt.)</p>

## Skala ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz (19 Items)

<p><i>Anforderungsniveau IV:</i></p> <p>Schülerinnen und Schüler können in für sie existentiellen und konflikthaften Situationen Handlungen entwerfen, in denen Grenzen des eigenen Wollens und des Wollens Anderer zu setzen sind.</p>	<p>Markieritem für A IV: V_lehrer_3z (N = 1.173); Skala=590,9; Lösungsh.: 1 Punkt = 61%; 2 Punkte =7%</p> <p>Du befindest dich in einer Situation, in der du vom Vertrauenslehrer deiner Schule gefragt wirst, ob deine Freundin Drogen nimmt. Du weißt aus Gesprächen mit deiner Freundin, dass dies der Fall ist. Du machst dir Sorgen um ihre Gesundheit, hast ihr aber versprochen, mit niemandem darüber zu reden, dass sie Drogen nimmt.</p> <p>Wie könntest du auf die Frage des Vertrauenslehrers antworten, wenn du dieses Versprechen einhalten und zugleich eine Lüge vermeiden willst?</p> <p>Entwickle eine Antwort (<u>max. 40 Wörter</u>), die</p> <p>A. auf die Frage des Vertrauenslehrers eingeht, B. dein Versprechen gegenüber deiner Freundin beachtet, C. deine Sorge um das Wohl deiner Freundin berücksichtigt und D. die Freundin wissen lässt, dass dir diese Frage vom Vertrauenslehrer gestellt worden ist und wie sie beantwortet wurde.</p>
<p><i>Anforderungsniveau III:</i></p> <p>Schülerinnen und Schüler können Handlungsentwürfe nicht nur unter Interagierenden, sondern auch gegenüber Dritten (Personen/ Instanzen) entwerfen und Modelle entwickeln, die unterschiedliche Rücksichtnahmen integrieren.</p>	<p>Markieritem für A III: w225z (N =1.094); Skala=431,7; Lösungsh.= 67%</p> <p>Der Grat zwischen einem würdigen und einem unwürdigen Umgang mit anderen Menschen ist oft sehr schmal. Ein Bettler sitzt in der Einkaufspassage und bittet um Geld. Monika und Lars, zwei 15- Jährige, laufen auf dem Weg zur Schule an dem Bettler vorbei.</p> <p>Mit welcher der folgenden Handlungen verletzen sie die Würde des Bettlers am ehesten?</p> <p>Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!</p> <p>A. Monika möchte mit dem Bettler nicht in Berührung kommen, deswegen gibt sie Lars ein Geldstück und der wirft es dem Bettler in den Hut. B. Lars bietet ihm sein Pausenbrot an. C. <i>Monika will dem Bettler zwei Euro in den Hut werfen, doch Lars zieht sie weg, weil er nicht möchte, dass Monika in Kontakt mit dem Bettler kommt.</i> D. Monika und Lars laufen an dem Bettler vorbei, sie beachten ihn nicht, sondern planen das gemeinsame Wochenende.</p> <p>(Die richtige Antwort ist kursiv gesetzt.)</p>
<p><i>Anforderungsniveau II:</i></p> <p>Schülerinnen und Schüler können in konflikthaften Situationen Handlungen entwerfen, in denen divergierende Orientierungen zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen sind.</p>	<p>Markieritem für A II: w232z (N = 2.230); Skala=402,2; Lösungsh.= 72%</p> <p>Julia ist 16 Jahre alt und schwanger. In der Schule wird sie deshalb von einigen Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrkräften gemobbt, sodass sie schließlich die Schule wechselt.</p> <p>Bei welcher der folgenden Handlungen wird Julias Menschenwürde am ehesten verteidigt?</p> <p>Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!</p> <p>A. <i>Julias Schulfreunde beschweren sich beim Direktor und treten vor Mitschülern für Julia ein.</i> B. Julias beste Freundin wechselt gemeinsam mit ihr die Schule, um den Kontakt voll zu erhalten. C. Julias Schulfreunde treffen sich weiterhin mit ihr in der Freizeit. D. Julias Freundinnen thematisieren die Schwangerschaft im Unterricht, damit andere Klassenkameradinnen nicht dasselbe Schicksal ereilt.</p> <p>(Die richtige Antwort ist kursiv gesetzt.)</p>

<p><i>Anforderungsniveau I:</i></p> <p>Schülerinnen und Schüler können moralische Handlungen in konkreten, ihnen bekannten Situationen und Kontexten entwerfen.</p>	<p>Markieritem für A I: kr173z (N = 2.240); Skala=347,2; Lösungsh.= 81%</p> <p>Stell dir vor, du bist mit Hannah eng befreundet. Sie sitzt weinend vor dir und erzählt dir von der schlimmen Diagnose des Arztes.</p> <p>Was wäre eine passende Reaktion Hannah gegenüber?</p> <p>Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!</p> <p>A. <i>Ich versuche Hannah Trost zu spenden. Wir können über die Operation oder auch über völlig andere Dinge reden. Wichtig ist vor allem Hannah zu zeigen, dass ich für sie da sein werde, egal was kommt.</i></p> <p>B. Ich zeige ihr wie leid es mir für sie tut, dass sie so große Probleme hat. Ihre Situation ist so unglaublich traurig, dass man sich zunächst mit seinen eigenen Gefühlen auseinandersetzen muss.</p> <p>C. Ich sage Hannah, dass es nichts bringt jetzt zu weinen. Sie muss stark sein und Kräfte sammeln, um diesen Kampf führen zu können.</p> <p>D. Bei einer so schrecklichen Diagnose kann man kaum mit Worten helfen. Deswegen lasse ich sie allein, damit sie erst einmal selbst einen klaren Kopf bekommen und Abstand zu ihrer Situation gewinnen kann.</p> <p>(Die richtige Antwort ist kursiv gesetzt.)</p>
---	---

## Publikationen

- Benner, D. (2016): Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes. In: Benner/Nikolova 2016, S. 13-44.
- Benner, D./Ivanov, St./Nikolova, R. (2016): Die Anforderungsniveaus der ethisch-moralischen Teilkompetenzen. In: Benner/Nikolova 2016, S.131-175
- Benner, D./Nikolova, N./von Heynitz, M./Ivanov, St./Tschernjajew, M. (2013): Normativität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Ansatz, erste Ergebnisse und vorläufige Modellierungen im DFG-Projekt ETiK. In: T. Fuchs/M. Jehle/S. Krause: Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg 2013, S. 121-137.
- Benner, D./Nikolova, R. (Hrsg.) (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D./Nikolova, R./Swiderski, J. (2010): Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85 (2009), S. 504-515. Wiederabgedruckt in: topologik numero 7 (2010), S. 97-109.
- Benner, D./Nikolova, R./Swiderski, J. (2010): Rozwój kompetencji moralnych jako zadanie lekcji etyki w szkołach publicznych. W sprawie koncepcji badawczej projektu ETiK. In: Edukacja. Studia, Badania, Innowacje (2010) 3, S. 22-35. Polnische Übersetzung durch D. Stepkowski.
- Benner, D./von Heynitz, M./Ivanov, St./Nikolova, R./Pohlmann, C./Remus, C. (2011): Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty. In: Przegląd Pedagogiczny 2 (2011), S. 9-24. Polnische Übersetzung durch D. Stępkowski
- Benner, D./von Heynitz, N./Ivanov, St./Nikolova, R./Pohlmann, P./Remus, C. (2010): Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 32 (2010), Heft 4, S. 304-312.
- Ivanov, St. (2016): Die Validierung des ETiK-Instruments. In: Benner/Nikolova 2016, S. 101-130.
- Ivanov, St. (2018): Die Entwicklung und Validierung des ETiK-Testinstruments zur Erfassung ethisch-moralischer Kompetenzen am Ende der Schulzeit. Dissertation an der Fakultät für Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin (vor der Einreichung).

- Ivanov, St./Nikolova, R. (2009): Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG-Projekt ETiK. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85 (2009), S. 531-543.
- Nikolova, R. (2016): Zur bildungswissenschaftlichen Ausrichtung des Ansatzes. In: Benner/Nikolova 2016, S. 45-68.
- Nikolova, R. (2017): Die bildungswissenschaftliche Konzeption der Projekte ETiK und KERK. Habilitationsschrift an der Fakultät für Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Nikolova, R./Ivanov, St. (2016): Studien zur Kompetenzmessung mit dem ETiK-Testinstrumenten. In: Benner/Nikolova 2016, S. 177-199.
- von Heynitz, M. (2016): Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erhebung ethisch-moralischer Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfskompetenz. In: Benner/Nikolova 2016, S. 69-100.
- von Heynitz, M./Krause, S./Remus, C./Swiderski, J./Weiß, Th. (2009): Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenzen im Projekt ETiK. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85 (2009), S. 516-530.

**ETiK-International** Das Vorhaben gliedert sich in Forschungsprojekte, in denen der Ansatz von ETiK internationalisiert wird. Das Zentralteam besteht aus der Berliner Projektleitung von ETiK-International; die Projekte vor Ort werden von lokalen Forschungsleitungen und ihren Teams durchgeführt.

**Förderzeitraum: seit 2013**

**Zentrale Projektleitung:**

Prof. Dr. Dietrich Benner	Forschungsschwerpunkt: Allgemeine Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie
Dr. Roumiana Nikolova	Forschungsschwerpunkt: Empirische Bildungsforschung, Kompetenzmessung und Evaluation
Dipl.-Psych. Stanislav Ivanov	Forschungsschwerpunkt: Pädagogische Psychologie und empirische Bildungsforschung

**ETiK-International-Warschau:**

**Lokale Projektleitung:**

Prof. Dr. Dariusz Stepkowski

**Projektfinanzierung:**

aus Mitteln der UKSW

**ETiK-International-Wien:**

**Lokale Projektleitung:**

Dozent Dr. Georg Ritzer in Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. Dr. Ines Maria Breinbauer, Univ. Prof. Dr. Henning Schluß/ Prof. Dr. Thomas Krobath

**Projektfinanzierung:**

Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

**ETiK-International-Bern:**

**Lokale Projektleitung:**

Prof. Dr. Elmar Anhalt, Dozent Dr. Thomas Rucker

**Projektfinanzierung:**

ungeklärt

**ETiK-International-Edinburgh**

**Lokale Projektleitung:**

Prof. Dr. Andre R. English

**Projektfinanzierung:**

beantragt

**ETiK-International-Shanghai:**

**Lokale Projektleitung:**

Prof. Dr. Zhengmei Peng

Doktorand an der Humboldt-Universität zu Berlin: Tao Peng

**Projektfinanzierung:**

- Finanzierung des Promotionsstipendiums durch das Exzellenzprogramm der VR China
- Finanzierung der Institutspartnerschaft zwischen der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Arbeitsbereich Vergleichende Erziehungswissenschaft

- wissenschaft an der ECNU durch die Alexander-von-Humboldt-Stiftung
- Finanzierung der teststatistischen Auswertungen durch die Fritz Thyssen Stiftung

Abschlussbericht zum Forschergruppenprojekt „ETiK Shanghai“:

<https://amor.cms.hu-berlin.de/~h0709ccv//abschetiksh.pdf>

### **ETiK-International Mittel-Ost- und Süd-Ost-Europa (in Vorbereitung)**

#### **Geplante Kooperationspartner**

#### **Projektfinanzierung:**

Genehmigter Antrag bei MOEL SOEL

Anschlussfinanzierung Horizont 2020 noch offen

#### **Kooperationspartner:**

Univ. Doz. Dr. Skaiste Laskiene Universität: *Lithuanian University of Health Sciences*, Kaunas

Univ. Prof. Dr. Hristo Todorov: New Bulgarian University, Sofia

Univ. Doz. Dr. Naděžda Pelcová; Dr. Andrea Hlaváčková Fleischerová: Karls Universität, Tschechien

Univ. Doz. Dr. Andrej Rajský; Dr. Marek Wiesenganger, Universität Trnava, Slowakei

Univ. Prof. Dr. Dariusz Stępkowski, UKSW, Warschau, Polen

#### **Publikationen zu ETiK-International:**

Benner, D./Nikolova, R. (2016): Einleitung zum Kapitel „Studien zur Internationalen Erprobung und Validierung der ETiK-Testinstrumente. In: D. Benner/R. Nikolova (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 2016: Schöningh, S. 201-203.

Stępkowski, D./Ivanov, St./Ksionek, A. (2016): ETiK-International-Warschau: Religions- und Ethikunterricht in Polen: Forschungsfragen, Ansatz und Befunde der Validierungsstudie. In: D. Benner/R. Nikolova Hrsg. 2016, S. 204-218.

Georg Ritzer/Ines Maria Breinbauer/Henning Schluß/Thomas Krobath (2016): ETiK-International-Wien: Ethikunterricht und Religionsunterricht in Österreich: Forschungsfragen, Ansatz und Befunde. In: D. Benner/R. Nikolova Hrsg. 2016, S. 219-228.

Anhalt. E./Rucker, Th. (2016): ETiK-International-Bern: Ethisch-moralische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in einem Kanton, in dem Ethik – wie Religion – kein als Unterrichtsfach etablierter Lernbereich ist. In: D. Benner/R. Nikolova Hrsg. 2016, S. 229-237.

English, A. R. (2016): Diskontinuitätserfahrungen als Zugänge zu einem reflektierenden Umgang mit moralischen Dilemmata. Eine qualitative Studie im Rahmen von ETiK-International-Edinburgh. In: D. Benner/R. Nikolova Hrsg. 2016, S. 238-255.

Peng, Z./Peng, T. (2016): ETiK-International-Shanghai: Ansatz des Projekts und Bericht über die Konstruktion neuer, auf den chinesischen Kontext zugeschnittener Aufgaben. In: D. Benner/R. Nikolova

- Hrsg. 2016, S. 256-274.
- Ivanov, St. (2016): Ansätze zur Internationalen Validierung des ETiK-Instruments. In: D. Benner/R. Nikolova Hrsg. 2016, S. 275-280.
- Peng, T. (2018): Ethisch-moralische Kompetenzmessungen in China. Eine vergleichende Studie im Rahmen des Projekts ETiK-International-Shanghai. Dissertation an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin; als Monographie erschienen in: LIT-Verlag Berlin 2018.
- Peng, Z./Benner, D./Nikolova, R./Ivanov, I./Peng, T.: (2021): Ethical and Moral Competences of Upper Secondary Students: A Comparative Study. In: ECNU Review of Education Volume 4 (2021) Issue 4, pp. 686-706.