



Sabrina Bacher
(Hrsg.)

Bildungsethik

Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog

Bacher
Bildungsethik

Sabrina Bacher
(Hrsg.)

Bildungsethik

Philosophie und Bildungswissenschaften
im Dialog

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die Open Access-Publikation dieses Sammelbands wurde mitfinanziert durch das Vizerektorat für Forschung der Universität Innsbruck und die Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: Bernardo, Adobe Stock (generiert mit KI).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6170-0 digital

doi.org/10.35468/6170

ISBN 978-3-7815-2710-2 print

*In liebevollem Gedenken widme ich dieses Buch drei inspirierenden Menschen,
die seit Kurzem nicht mehr unter uns sind,
deren Einfluss aber – auch in diesem Buch – weiterlebt:*

Edgar Morscher (1941 – 2023)

Helene Adler (1983 – 2024)

Peter Stöger (1946 – 2024)

In tiefer Dankbarkeit und Erinnerung!

Inhaltsverzeichnis

Sabrina Bacher

Einleitung9

Grundlagen der Bildungsethik.

Systematisierung, begriffliche Charakterisierung und Handlungsperspektiven

Sabrina Bacher

(Formale) Bildungsethik.

Versuch einer interdisziplinären Systematisierung15

Christian Wiesner

Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik.

Zur Archäologie und Morphologie von Bildung \Leftrightarrow Ethik37

Annedore Prengel

Pädagogikethik:

Wissenschaftliche Grundlagen und Handlungsperspektiven60

Bildungsethische Zielsetzungen.

Begabungsentwicklung, Befreiung und Rebellion

Kirsten Meyer

Die Entwicklung von Begabungen als Bildungsziel.

Zur Relevanz verschiedener Theorien des guten Lebens73

Peter Stöger

Ethik und Pädagogik: Grund-Sätze zu einer befreienden Pädagogik85

David Kergel

Erziehung versus Bildung –

Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft99

Verantwortung, Partizipation und Inklusion als Prinzipien gelebter Bildungsethik

Britta Breser

„Doing Verantwortung“ heißt: das Demokratische bilden113

Maren Oldenburg

Wem hören wir zu?

Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler:innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung ..124

Theorie trifft Praxis. Paradigmatische bildungsethische Anwendungsbeispiele

Jean-Luc Partry und Sieglinde Weyringer

Bildungsethik und VaKE (Values and Knowledge Education)139

Gabriele Schauer

Lehrbarkeit pädagogischen Ethos. Zwei Projekte zur Förderung moralischer Entscheidungsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung153

(Zukunfts-)Perspektiven für die Weiterentwicklung der Bildungsethik

Christian Kräler

Formale Bildung, Ethik und Lehrer:innenbildung169

Gerhard Zecha

Unser Bildungssystem kommt aus der Zeit.

Kann KI frischen Schwung ins Getriebe bringen?186

Ausblick. Horizonterweiterung durch Dezentrierung in der (Bildungs-)Ethik

Thomas Kesselring

Ethik als Kunst der Überwindung von Grenzen205

Autor:innenbeschreibungen219

Sabrina Bacher

Einleitung

Ethisch relevante Fragestellungen rücken in einer Zeit tiefgreifender gesellschaftlicher Umbrüche und Transformationsprozesse zunehmend in den Fokus. Themen wie etwa der Umgang mit Umweltproblemen (z. B. Klimakrise), sozialen Ungerechtigkeiten (z. B. Rassismus) und neuen Technologien (z. B. Künstliche Intelligenz) werden nicht nur in der Ethik, sondern auch in der Politik, den Medien sowie im Alltag – und besonders auch im Kontext von Bildung – intensiv diskutiert.

„Wie *soll* gehandelt werden?“ und „Was ist *gutes* Handeln?“ sind nicht nur Kernfragen der Ethik, sondern auch zentrale Fragestellungen, die im Bildungskontext wiederholt auftreten. Ethisch relevante Urteile und Entscheidungen haben in diesem Zusammenhang häufig weitreichende gesellschaftliche Konsequenzen, da (insbesondere formale) Bildung und Gesellschaft in einer engen Wechselbeziehung stehen. Darüber hinaus orientieren sich diesbezügliche Urteile und Entscheidungen – explizit oder implizit – an Prinzipien, die mitunter miteinander in Konflikt geraten können. Daher ist es von wesentlicher Bedeutung, dass bildungsethisch relevante Urteile und Entscheidungen sowohl ethisch als auch bildungswissenschaftlich fundiert durchdacht und begründet werden. In diesem Kontext bietet die Bildungsethik eine wertvolle Orientierung und ermöglicht eine kritische Reflexion von Handlungsoptionen.

Darüber hinaus geht es in der formalen Bildung nicht allein darum, Informationen zu vermitteln, die idealerweise im Laufe eines Lernprozesses zu Wissen transformiert werden. Zusätzlich steht etwa auch die reflexive Auseinandersetzung mit Normen und Werten im Zentrum. Bildung wird in diesem Zusammenhang häufig als Hoffnungsträgerin für eine bessere Zukunft betrachtet – als Schlüssel zu einem „guten“ Leben, zur Willensfreiheit und zu einem verantwortungsvollen Miteinander. Sie basiert auf Menschenbildern und Wertvorstellungen.

Trotz ihrer Relevanz spielt die Bildungsethik als interdisziplinäres Forschungsfeld allenfalls eine untergeordnete Rolle. Bildungsethisch relevante Themen werden insbesondere innerhalb der Bildungswissenschaften und verwandter Disziplinen diskutiert und (vorwiegend empirisch) untersucht. Abgesehen von dem vergleichsweise kleinen Kreis der Bildungsphilosophie gibt es zudem nur wenige Schnittstellen zwischen bildungswissenschaftlichen Fachrichtungen und der phi-

losophischen Ethik. Eine stärkere Vernetzung der Disziplinen wäre jedoch wesentlich, um ethische Grundlagen mit bildungsethisches relevanten Fragestellungen zu verbinden und den diesbezüglichen Diskurs auf diese Weise zu intensivieren.

Der vorliegende Sammelband verfolgt das Ziel, die Bildungsethik stärker zu etablieren und sichtbarer zu machen. Dazu braucht es sowohl Perspektiven aus der philosophischen Ethik als auch aus den Bildungswissenschaften und weiteren Bezugsdisziplinen. Aus diesem Grund wurden Expert:innen aus einschlägigen Bereichen dazu eingeladen, sich in Beiträgen mit bildungsethischen Fragen auseinanderzusetzen. Sowohl Grundlagenbeiträge als auch solche zu spezifischen bildungsethisches relevanten Themenbereichen sowie konkreten paradigmatischen Forschungsvorhaben konnten in dem Band Platz finden. Dadurch konnten vielfältige Facetten der Bildungsethik systematisch dargestellt, bildungsethische Prinzipien und Zielsetzungen diskutiert und zukunftsweisende Perspektiven eröffnet werden.

Der interdisziplinäre Zugang soll es ermöglichen, einen Dialograum aufzuspannen, der zu einer stärkeren Vernetzung bildungsethisches relevanter Disziplinen beiträgt. Mit diesem Ansatz intendiert der Band nicht nur darauf, zur Weiterentwicklung der bildungswissenschaftlichen Forschung beizutragen, sondern auch die Angewandte Ethik um einen wichtigen Bereich zu erweitern.

Die thematische Gliederung folgt einer strukturierten Annäherung an die inhaltliche Komplexität des Themas, die sich in sechs Teile unterteilt:

Der erste Teil, *Grundlagen der Bildungsethik. Begriffliche Charakterisierung, Systematisierung und Handlungsperspektiven*, befasst sich mit grundlegenden Aspekten der Bildungsethik. Den Auftakt macht Sabrina Bacher, indem sie versucht, die Bildungsethik mit Fokus auf die formale Bildung mehrperspektivisch zu systematisieren (Beitragstitel: „(Formale) Bildungsethik. Versuch einer interdisziplinären Systematisierung“). Danach setzt sich Christian Wiesner mit der Komplexität zentraler Begriffe der Bildungsethik auseinander (Beitragstitel: „Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik. Zur Archäologie und Morphologie von Bildung \rightleftharpoons Ethik“). Annedore Prengel stellt im Anschluss einen normativen Ansatz vor, in dem sie grundlegende Prinzipien der Pädagogikethik herausarbeitet (Beitragstitel: „Pädagogikethik: Wissenschaftliche Grundlagen und Handlungsperspektiven“).

Im zweiten Teil, *Bildungsethische Zielsetzungen. Begabungsentwicklung, Befreiung und Rebellion*, liegt der Fokus auf den normativen Zielsetzungen von Bildung. Kirsten Meyer befasst sich mit dem Bildungsziel einer Entwicklung von Begabungen und fragt, inwiefern es sich mit Theorien des guten Lebens begründen lässt

(Beitragstitel: „Die Entwicklung von Begabungen als Bildungsziel. Zur Relevanz verschiedener Theorien des guten Lebens“). Peter Stöger († 2024) setzt sich anschließend mit dem befreienden Charakter von Bildung auseinander und untersucht diesen aus einer multikulturellen Perspektive (Beitragstitel: „Ethik und Pädagogik: Grund-Sätze zu einer befreienden Pädagogik“). In der Folge stellt David Kergel die Rebellenethik vor, die sich gegen autoritäre und standardisierte Formen des Lernens richtet und die Lernenden ins Zentrum eines demokratischen Miteinanders rückt, in dem sie sich entfalten können (Beitragstitel: „Erziehung versus Bildung – Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft“).

Unter dem Titel *Verantwortung, Partizipation und Inklusion als Prinzipien gelebter Bildungsethik* liegt der Fokus des dritten Teils auf ausgewählten bildungsethischen Prinzipien. Britta Breser untersucht das Konzept der ‚Doing Verantwortung‘ im Kontext der Demokratiebildung als kollektive Praxis, die dem Umstand Rechnung trägt, dass Menschen auf vielfältige und ambivalente Weise miteinander verbunden sind (Beitragstitel: „‚Doing Verantwortung‘ heißt: das Demokratische bilden“). Maren Oldenburg fokussiert sich anschließend im Rahmen der universitären inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung auf Sichtweisen der Schüler:innen als zentralen Bezugspunkt des pädagogischen Handelns und diskutiert Facetten einer dekonstruktiven pädagogischen Haltung (Beitragstitel: „Wem hören wir zu? Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler*innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung“).

Ein praxisnaher Zugang wird im vierten Teil, *Theorie trifft Praxis. Paradigmatische bildungsethische Anwendungsbeispiele*, erschlossen, in dem konkrete innovative Ansätze für die Förderung ethischer Reflexionsfähigkeit und Wertebildung vorgestellt werden. Jean-Luc Patry und Sieglinde Weyringer stellen die didaktische Methode Values and Knowledge Education, die Moral- und Werterziehung mit Wissenserwerb auf konstruktivistischer Grundlage kombiniert (Beitragstitel: „Bildungsethik und VaKE (Values and Knowledge Education“). Gabriele Schauer beschäftigt sich im Anschluss daran mit der Entwicklung eines pädagogischen Ethos in der Lehrer:innenbildung und stellt dazu zwei konkrete Forschungsprojekte – ELBE (Ethos im Lehrberuf) und PETAL (Pädagogisches Ethos angehender Lehrpersonen) – vor (Beitragstitel: Lehrbarkeit pädagogischen Ethos. Zwei Projekte zur Förderung moralischer Entscheidungsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung).

Der fünfte Teil, *(Zukunfts-)Perspektiven für die Weiterentwicklung der Bildungsethik*, bietet einen Ausblick auf die dynamischen Entwicklungen in der Bildungsethik. Christian Kraller betont die Bedeutung ethischen Argumentierens in der Lehrer:innenbildung für eine gezielte Weiterentwicklung des Bildungssystems im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen (Beitragstitel: „Formale Bil-

dung, Ethik und Lehrer:innenbildung“). Anschließend überlegt Gerhard Zecha, ob Künstliche Intelligenz dazu beitragen kann, das Bildungssystem zu reformieren und das Berufsethos von Lehramtsstudierenden zu stärken, indem er seine bildungsethischen Fragen zunächst an ChatGPT richtet und anschließend kommentiert (Beitragstitel: „Unser Bildungssystem kommt aus alter Zeit. Kann KI neuen Schwung ins Getriebe bringen?“).

Im abschließenden sechsten Teil, *Ausblick. Horizonterweiterung durch Dezentrierung in der (Bildungs-)Ethik*, lädt Thomas Kesselring die Leser:innen dazu ein, ethische Entwicklung – in Analogie zu entwicklungspsychologischen Grundlagen – als Prozess der Dezentrierung von einer egozentristischen Perspektive hin zu einer auf Menschenrechten basierenden universalistischen Ethik, zu verstehen (Beitragstitel: „Ethik als Kunst der Überwindung von Grenzen“), und gibt somit wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der Bildungsethik.

Ein herzlicher Dank gilt allen Autor:innen, die mit ihrem Engagement und ihrer Expertise zum Gelingen dieses Werkes beigetragen haben. Möge dieser Sammelband dazu inspirieren, die Bildungsethik sowohl in der Theorie als auch in der Praxis sichtbarer zu machen, weiterzudenken und dazu anregen, ethisch reflektiertes Handeln in alle Ebenen des Bildungssystems zu tragen.

Innsbruck, März 2025

**Grundlagen der Bildungsethik.
Systematisierung, begriffliche
Charakterisierung und
Handlungsperspektiven**

Sabrina Bacher

(Formale) Bildungsethik. Versuch einer interdisziplinären Systematisierung

Abstract

Bisher fehlt eine umfassende Systematisierung der Bildungsethik. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, erste grundlegende Überlegungen in diese Richtung zu skizzieren. Der Ansatz erfolgt in zwei Schritten: Im ersten Schritt wird die Bildungsethik basierend auf einer Kategorisierungsmöglichkeit der philosophischen Ethik als Bereichsethik der Angewandten Ethik eingeordnet und charakterisiert. Diese Systematisierung wurde insbesondere durch Edgar Morschers Arbeiten zur Angewandten Ethik inspiriert. Es wird aufgezeigt, dass die drei philosophisch-ethischen Teildisziplinen (Metaethik, Präskriptive Ethik und Angewandte Ethik) eng miteinander verknüpft sind und sowohl einzeln als auch in ihrer Gesamtheit für die Bildungsethik von entscheidender Bedeutung sind. Im zweiten Schritt wird der Fokus auf die Bildungswissenschaften verschoben. Unter Bezugnahme auf Helmut Fends Systematisierung formaler Bildung, worin drei Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) unterschieden werden, werden zentrale Themen der Bildungsethik herausgearbeitet. Auch diese Ebenen sind eng miteinander verwoben. Die Kombination von Strukturen aus der philosophischen Ethik und der Ebenen formaler Bildung ermöglicht die Entwicklung eines strukturellen sowie inhaltlichen Rahmens für die Bildungsethik. Abschließend wird betont, dass für eine fundierte Auseinandersetzung mit bildungsethischen Fragestellungen beide Perspektiven – eine philosophisch-ethische und eine bildungswissenschaftliche – von zentraler Bedeutung sind.

Schlagworte

Bildungsethik, Formale Bildung, Philosophie, Bildungswissenschaften, Interdisziplinarität

1 Einleitung

Die Ethik (auch als Moralphilosophie bezeichnet) ist ein Teilgebiet der Philosophie¹. Sie fungiert gegenüber der Moral auf einer Metaebene (Birnbacher, 2013, S. 2) und zeichnet sich durch ihre inhaltliche Vielschichtigkeit sowie etymologische Mehrdeutigkeit aus (Höffe, 2018, S. 10). Der Gegenstandsbereich der Ethik umfasst moralische Normen und Werte im Kontext menschlichen Handelns, also Grundsätze, die festlegen, was moralisch geboten oder verboten bzw. gut oder schlecht ist. Daraus ergeben sich zwei Grundfragen, eine normative, „Wie *soll* gehandelt werden?“ sowie eine evaluative, „Was ist *gutes* Handeln?“². Diese Fragen stellen sich in sämtlichen Lebensbereichen, in denen Entscheidungen getroffen und Urteile gefällt werden müssen², inklusive der Sphäre der Bildung³.

Insbesondere im Kontext der formalen Bildung⁴ sind ethisch relevante Fragestellungen von großer Relevanz. Bildungssysteme werden von einer Vielzahl von Akteur:innen gestaltet und umgesetzt, denen eine große Verantwortung zukommt (Fend, 2008, S. 146), zumal sie auch advokatorische Entscheidungen (Brumlik, 2017) für eine besonders vulnerable Gruppe, nämlich Kinder und Jugendliche, übernehmen, deren Lebensweg maßgeblich davon abhängen kann. Diesbezügliche Entscheidungen werden von allen Beteiligten auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems, von bildungspolitischen Bestimmungen angefangen über autonome Entscheidungen an einzelnen Schulen bis hin in den Unterricht, getroffen. Häufig stützen sie sich dabei auf gesellschaftlich akzeptierte Moral anstatt ethische Reflexion.

Das enge Verhältnis zwischen formaler Bildung bzw. Pädagogik und Ethik galt von der Antike über das Mittelalter bis hin zur Neuzeit als selbstverständlich (Horsster & Oelkers, 2005, S. 7), geriet jedoch im 20. Jahrhundert aus dem Blickfeld (Wigger, 1998, S. 193; zit. nach Prengel, 2020, S. 48). Trotzdem wurden ethische Fragestellungen im pädagogischen und schulischen Kontext weitergedacht (Prengel, 2020, S. 48). Auch in der Angewandten Ethik fristet die Bildungsethik bisher allenfalls ein Nischendasein. Sie findet in den meisten Standardwerken zur Ethik

1 Neben der philosophischen Ethik existiert auch die nicht-philosophische Ethik, wie an späterer Stelle erläutert wird (siehe dazu Abbildung 1 und die dazugehörige Fußnote 7).

2 Entscheidungen und Urteile sind nicht immer moralischer Art und können demnach auch einen nicht-moralischen Charakter haben (Birnbacher, 2013, S. 8-9).

3 Ethik und Bildung sind – unabhängig von der Auslegung des Bildungsbegriffs – eng miteinander verwoben. Selbst die Interpretation von „Bildung“ ist bereits ein ethisches Unterfangen, denn ihr liegt in ihrer Zielsetzung ein normatives Menschenbild zugrunde (z. B. Jäger, 1934, S. 24; Nida-Rümelin, 2013, S. 21; Pieper, 2017, S. 129).

4 Formale Bildung bezieht sich auf Bildung, Erziehung und Ausbildung, die durch ein Schul- bzw. Bildungssystem organisiert ist. Sie ist von der non-formalen und informellen Bildung zu unterscheiden (Rohlf, 2011).

und Angewandten Ethik keine Erwähnung⁵ und erscheint wie ein unsichtbares Gespenst im Hintergrund.

Ein Desiderat der Bildungsethik, das zu ihrer besseren Sichtbarkeit beitragen könnte, ist deren bisher fehlende Systematisierung. Mit dem vorliegenden Beitrag sollen skizzierende Grundlagen in diese Richtung geschaffen werden, die in diesem Text jedoch nicht vertieft werden können. Das Vorhaben erfolgt in zwei Schritten: Zuerst wird die Bildungsethik ausgehend von einer Kategorisierung der philosophischen Ethik als Bereichsethik der Angewandten Ethik verortet und charakterisiert. Diese Systematisierung wurde insbesondere von Edgar Morschers⁶ Ausführungen zur philosophischen Ethik (z. B. 2012) inspiriert. Es wird argumentiert, dass die drei ethischen Teildisziplinen (Metaethik, Präskriptive Ethik und Angewandte Ethik) eng miteinander verbunden sind und sowohl einzeln als auch zusammen für die Bildungsethik von zentraler Bedeutung sind. Anschließend wird die Perspektive hin zu den Bildungswissenschaften (Terhart, 2013) gewechselt. Als Ausgangspunkt wird Helmut Fends Systematisierung formaler Bildung (z. B. Fend, 2008) herangezogen, wonach drei Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) unterschieden werden. Vor diesem Hintergrund werden zentrale bildungsethische Themen herausgearbeitet. Aus der Struktur der philosophischen Ethik sowie der Ebenen formaler Bildung lässt sich ein strukturelles sowie inhaltliches Gerüst für die Bildungsethik entwickeln. Abschließend wird argumentiert, dass für eine fundierte Auseinandersetzung mit bildungsethischen Themen beide Perspektiven – eine philosophisch-ethische sowie eine bildungswissenschaftliche – von zentraler Bedeutung sind.

2 Erster Schritt: Bildungsethik aus Perspektive der philosophischen Ethik

Für moralische Probleme werden häufig einfache ad-hoc-Lösungen bereitgestellt, denen keine ethisch durchdachten und konsequent argumentierten Standpunkte zugrunde liegen (Morscher, 2012, S. 16-17). Dies trifft auch auf moralische Fragen im Kontext des pädagogischen Handelns zu (Kesselring, 2012, S. 14). Um multiperspektivisch reflektierte bildungsethische Entscheidungen treffen zu können, ist eine Auseinandersetzung mit ethischen Grundlagen eine notwendige

5 Ausnahmen bilden etwa A. Piepers Einführung in die Ethik (2017) oder R. Stoecker, Ch. Neuhäuser und M.-L. Raters Handbuch Angewandte Ethik (2011), die bildungsethisch verwandten Themen jeweils ein eigenes Kapitel widmen.

6 Leider konnte Edgar Morscher (1941-2023) die Einladung, einen Beitrag für diesen Band zu schreiben nicht mehr wahrnehmen. Er war für mich intellektuell sehr prägend und daher habe ich mich im Rahmen dieses Beitrags dazu entschieden, seine Ausführungen zur Ethik an mehreren Stellen zu referenzieren, um sein philosophisches Werk entsprechend zu würdigen.

Bedingung. In Abbildung 1 wird eine mögliche Kategorisierung der Ethik schematisch dargestellt und die Bildungsethik darin verortet.

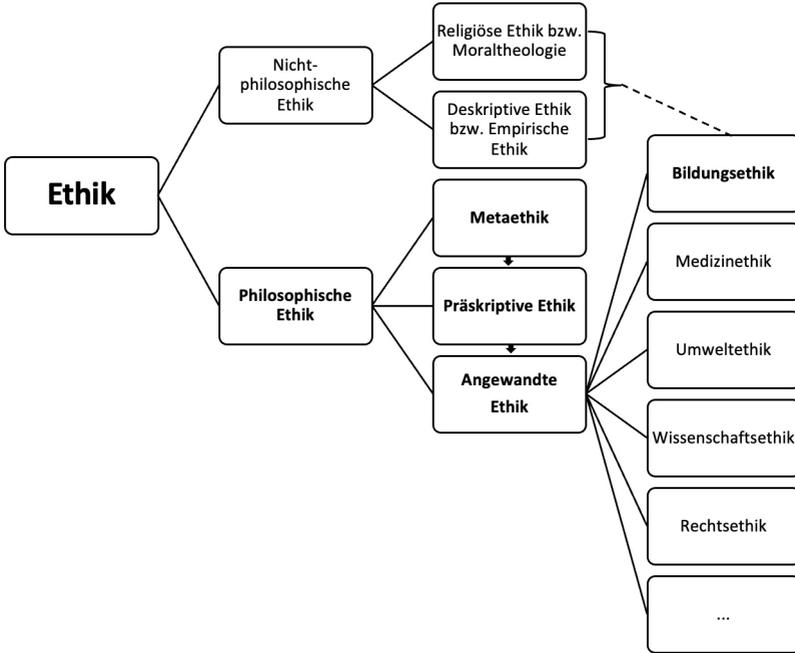


Abb. 1: Kategorisierungsmöglichkeit der Ethik⁷ und Verortung der Bildungsethik

⁷ Es gibt auch andere Kategorisierungsmöglichkeiten der Ethik. Die hier dargestellte Unterscheidung zwischen philosophischer und nicht-philosophischer Ethik basiert auf den unterschiedlichen methodischen Zugängen: Die religiöse Ethik verfolgt zwar dieselben Aufgaben und Ziele wie die philosophische Ethik, greift bei der Begründung ihrer Prinzipien jedoch nicht ausschließlich auf Erfahrung und Vernunft zurück, sondern kann auch übernatürliche Erkenntnisquellen dafür heranziehen (Morscher, 2013, S. 54-55). Dennoch spielt die Moralthologie auch im Kontext der Bildungsethik eine zentrale Rolle, da religiöse Moralvorstellungen historisch maßgeblich zur Entwicklung von Bildungssystemen und den darin verankerten Normen und Werte beigetragen haben (z. B. Reble, 2004; Seel, 2010; Tenorth, 2010) und eine klare Trennung zwischen Bildung und Religion, wie sie etwa bereits von Wilhelm von Humboldt (1792 / 2016) gefordert wurde, bis heute vielerorts nicht vollständig umgesetzt ist. Die deskriptive Ethik, in deren Rahmen empirische Untersuchungen über Normen- und Wertesysteme (meist in den Sozial und Kulturwissenschaften) angestellt werden, ist methodisch ebenfalls keine philosophische Disziplin, spielt mitunter jedoch auch in der philosophischen Ethik eine entscheidende Rolle (von Kutschera, 1999, S. 42-43), da sie sich darin einbringen und die Ergebnisse für sich nutzen kann (Hübner, 2021, S. 24). Empirische Untersuchungen zu moralischen Einstellungen von Lehrpersonen oder Schüler:innen können beispielsweise für die Entwicklung und Begründung von Prinzipien im Rahmen der Bildungsethik als Bereichsethik der Angewandten Ethik von Relevanz sein.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, kann die philosophische Ethik in drei Subdisziplinen unterteilt werden: Metaethik, Präskriptive Ethik und Angewandte Ethik. Die drei Bereiche sind eng miteinander verwoben und bauen aufeinander auf: Die Angewandte Ethik wendet Prinzipien, die im Rahmen der Präskriptiven Ethik entwickelt werden, an. Die Präskriptive Ethik, ist wiederum metaethisch fundiert, damit eine konsistente Argumentation für die Rechtfertigung deren Prinzipien gewährleistet werden kann. Im Folgenden werden die drei Teilbereiche der Ethik kurz skizziert, um deren Verwobenheit zu verdeutlichen und zu zeigen, dass sich die Ethik nicht auf die Angewandte Ethik reduzieren lässt, sondern Angewandte Ethik nur im Gesamtkontext der Ethik verstanden werden kann (Turnherr, 2000, S. 7). Im Rahmen der einzelnen Bereiche wird auch auf deren Relevanz für die Bildungsethik eingegangen.

2.1 Metaethik

Die Metaethik bildet das Fundament der Ethik, indem sie versucht, „den grundlegenden Status moralischer Begriffe, Aussagen und Argumentationen [zu] klären“ (Hübner, 2021, S. 37) und somit die Grundlage für eine konsistente ethische Argumentation zu schaffen. Diese erfolgt in der der Präskriptiven Ethik und Angewandten Ethik. Dementsprechend wird sie auch als „Wissenschaftstheorie der Ethik“ (Pieper, 2017, S. 73) bezeichnet. Die Metaethik analysiert die Struktur und den Ursprung moralischer Überzeugungen. Ihr Ziel ist es zu verstehen, was es bedeutet, von richtig, falsch, gut oder schlecht zu sprechen, ohne dabei konkrete moralische Fragen zu beantworten oder Urteile zu fällen. Die Metaethik befasst sich demnach auf ontologischer, epistemologischer und sprachanalytischer Ebene damit, wie ethische Aussagen begründet werden können (Hübner, 2021, S. 37). Sie lässt sich grundsätzlich in drei Bereiche gliedern: erstens, die syntaktische Satzlehre, die die formale Struktur präskriptiver Sätze⁸ analysiert, zweitens, die semantische Bedeutungslehre, die die Bedeutung und Funktion präskriptiver Sätze untersucht, und drittens, die pragmatische Begründungslehre, die sich mit der rationalen Begründbarkeit präskriptiver Sätze auseinandersetzt (Morscher, 2012, S. 58). Dabei ist die Bedeutungslehre der Kern der Metaethik, die zwei Haupttheorien unterscheidet, welche einander entgegengesetzte Standpunkte bezüglich der Interpretation präskriptiver Sätze einnehmen (Morscher, 2006, S. 36). Innerhalb dieser Theorien existieren wiederum verschiedene Ansätze, die prinzipiell in zwei Argumentationslinien eingeteilt werden können, und im Folgenden skizziert werden:

(1) Gemäß dem Kognitivismus bzw. Deskriptivismus haben präskriptive Sätze eine kognitive bzw. deskriptive Funktion und besitzen daher einen Wahrheitswert (d. h. sie sind wahr oder falsch). Zu diesem Ansatz zählen etwa der Naturalismus

8 Präskriptive Sätze sind Sätze, die Wertphrasen (gut, schlecht, wertvoll, wertlos, richtig, falsch, etc.) oder Normphrasen (geboten, verboten, erlaubt, verpflichtend, sollen, dürfen, etc.) beinhalten.

(z. B. Aristoteles, ca. 350 v. Chr. / 2017), demgemäß die Rechtmäßigkeit einer Sache in deren Natur liegt, der Intuitionismus (z. B. Moore 1903 / 2004), der als ethische Erkenntnisquelle einen moralischen Sinn annimmt und der phänomenologische Non-Reduktionismus, demgemäß der Wahrheitswert präskriptiver Sätze mithilfe der Wesensschau bestimmt werden kann (z. B. Husserl 1908-14 / 1988).

(2) Der Non-Kognitivismus bzw. Non-Deskriptivismus lehnt den Wahrheitswert präskriptiver Sätze ab. Teilrichtungen sind etwa der Emotivismus (z. B. Ayer, 1970), der präskriptive Sätze lediglich als unmittelbare Gefühlsausdrücke auffasst und der universelle Präskriptivismus (z. B. Hare, 1952 / 1991), der die Funktion präskriptiver Sätze darin sieht, unser Handeln bindend anzuleiten.

Für einen fundierten bildungsethischen Diskurs wäre eine metaethische Auseinandersetzung mit der eigenen Position sowie die Reflexion der damit einhergehenden Kritikpunkte von zentraler Bedeutung, was am folgenden Beispiel illustriert wird: Im pädagogischen Alltag wird häufig aufgrund von Erfahrung und Intuition gehandelt (Kesselring, 2012, S. 14) und Handlungen werden auch auf dieser Basis gerechtfertigt. Ethischen Entscheidungen, die auf Intentionen basieren, liegt (meist unbewusst) der Standpunkt des metaethischen Intuitionismus zugrunde. Dieser Ansatz nimmt spezielle Erkenntnisquellen wie Intention, Gewissen oder einen moralischen Sinn an, um den Wahrheitsgehalt präskriptiver Sätze zu erkennen. Grundsätzlich wäre gegen solch einen ethischen Erkenntniszugang nichts einzuwenden, sofern er uns zu ethischen Einsichten führen würde, die sich anschließend auf intersubjektiv überprüfbare Weise bestätigen ließen. Allerdings bieten diese Erkenntnisquellen keine solche Kontrollmöglichkeit, denn sie tragen laut diesem Standpunkt bereits eine Wahrheitsgarantie in sich (Morscher, 2006, S. 45). Andere metaethische Standpunkte gehen ebenfalls mit Kritik einher. Mit diesem Beispiel soll verdeutlicht werden, dass die Auseinandersetzung mit der Metaethik und das Bewusstwerden der eigenen metaethischen Überzeugungen wesentlich für die Entwicklung fundierter ethischer Argumentation sind. Infolge kann metaethische Fundierung entscheidend zur Entwicklung der ethischen Reflexionskompetenz als auch der voluntativen Handlungskompetenz von bildungsethischen Entscheidungsträger:innen beitragen (Bacher, 2025). Es wäre daher wünschenswert, der Metaethik auch außerhalb der Philosophie mehr Beachtung zu schenken und sich nicht aufgrund ihres vordergründigen Abstraktionsgrades und der nötigen Einarbeitung abhalten zu lassen.

2.2 Präskriptive Ethik

Die Präskriptive Ethik befasst sich mit der Beurteilung von Handlungen hinsichtlich ihrer moralischen Richtigkeit oder Falschheit sowie der Festlegung von Prinzipien, die moralisches Verhalten lenken sollen. Eine ihrer zentralen Methoden ist „das kritische Prüfen von ethischen Letztbegründungen“ (Kergel, 2021,

S. 19). Grundsätzlich kann die Präskriptive Ethik in Norm- und Wertethik unterteilt werden (Morscher, 2012, S. 61). Sie umfasst „philosophische Theorien, die Standards dafür setzen, was gesollt“ (Pauer-Studer 2020, S. 14) oder verboten bzw. was gut oder schlecht ist. Ihr Ziel ist es, fundierte Prinzipien für menschliches Handeln zu formulieren und Ansätze zur Bewertung moralischer Dilemmata sowie zur Entscheidungsfindung in verschiedenen ethisch relevanten Situationen zu entwickeln. Für die Entwicklung und Begründung ethischer Prinzipien gibt es unterschiedliche Argumentationsstränge. An dieser Stelle wird ein Einblick in drei klassische Ansätze aus der Präskriptiven Ethik skizziert.

(1) Ansätze aus der Deontologischen Ethik legen den Fokus auf Regeln und Pflichten. Eine Handlung wird als moralisch richtig betrachtet, wenn sie einer festgelegten Regel oder einem Prinzip entspricht, unabhängig von den Konsequenzen. Ein bedeutender Vertreter dieses Zugangs ist Immanuel Kant, dessen Kategorischer Imperativ (1785) fordert, dass wir nur nach Maximen handeln sollen, die wir zugleich als allgemeingültige Gesetze anerkennen wollen.

(2) Ansätze aus der Teleologischen Ethik konzentrieren sich auf die Konsequenzen einer Handlung, aus denen sich aus dieser Perspektive ihre moralische Richtigkeit ergibt. Eine prominente Form der teleologischen Ethik ist der Utilitarismus, vertreten durch Philosophen wie Jeremy Bentham (1789 / 1992) und John Stuart Mill (1861 / 1992). Demgemäß wird eine Handlung als moralisch richtig betrachtet, wenn sie die besten Ergebnisse für die größte Anzahl der Betroffenen erzielt.

(3) Tugendethische Ansätze, die in den letzten Jahren wieder verstärkt an Aufmerksamkeit gefunden haben (Henning 2019, S. 119ff.), fokussieren die Entwicklung moralischer Charaktereigenschaften oder Tugenden. Eine Handlung wird als moralisch richtig angesehen, wenn sie aus einer tugendhaften Haltung oder Motivation heraus erfolgt. Aristoteles (ca. 350 v. Chr. / 2017) ist ein bedeutender Vertreter der Tugendethik, die darauf abzielt, einen guten Charakter zu entwickeln und Tugenden wie Mut, Gerechtigkeit und Weisheit zu kultivieren.

Da all diese Argumentationsstränge in ihrer reinen Form hinsichtlich der praktischen Anwendungen zu Problemen führen, hat sich in der modernen Ethik die Forderung nach gemischten Ansätzen etabliert (Morscher, 2012, S. 89). Diese beruhen auf Prinzipienbündeln, deren Grundlage mehrere Ansätze aus der Präskriptiven Ethik miteinander verknüpfen (z. B. Bacher, 2019; Beauchamp & Childress, 1979; Frankena, 1973; Prengel, 2020).

Für eine fundierte bildungsethische Entscheidungspraxis und eine diesbezügliche konsistente Argumentation ist eine Auseinandersetzung mit Normen und Werten von zentraler Bedeutung, da diese etwa die Festlegung von Bildungszielen oder das konkrete Handeln in der pädagogischen Praxis beeinflussen können. Daher wäre es wichtig, dass alle Beteiligten im Bildungssystem ihre eigenen Werte und

Wertesysteme reflektieren. Steht etwa ein monistischer Ansatz im Mittelpunkt, der von einem einzigen grundlegenden Wert oder einer zentralen Quelle von Werten ausgeht – wie etwa die Eudaimonie (in etwa „Glückseligkeit“), die im Eudaimonismus (Aristoteles, ca. 350 v. Chr. / 2017) fokussiert wird – und von dem alle anderen Werte abgeleitet werden können? Oder wird von mehreren grundlegenden, unvermeidlich konkurrierenden Werten, die sich nicht auf einen einzigen Wert reduzieren lassen, wie es pluralistische Ansätze vertreten, ausgegangen? (Ganthaler, 2008). Durch eine fundierte Reflexion von Werten könnten bei ethisch relevanten Entscheidungen im pädagogischen Alltag etwaige Wertekonflikte, wie etwa zwischen Fürsorge und Gerechtigkeit (z. B. im Kontext der pädagogischen Diagnostik; Bacher, 2024), besser identifiziert und entsprechend berücksichtigt werden.

Um fundierte bildungsethische Entscheidungen treffen zu können, ist eine mehrdimensionale ethische Reflexion auf Ebene der Präskriptiven Ethik nötig, die mehrere Ansätze berücksichtigt. Dafür ist es wichtig, sich auch mit den Kritikpunkten an den einzelnen Positionen auseinanderzusetzen, um den eigenen Standpunkt zu reflektieren und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Am folgenden Beispiel soll dies illustriert werden: Empirische Untersuchungen ergaben, dass rund ein Viertel der pädagogischen Interaktionen als verletzend beschrieben werden (Prenzel, 2019). Eine unbewusste einseitige Bewertung kann einer der zahlreichen Gründe dafür sein, warum es zu verletzenden Interaktionen kommt. Beispielsweise kann es in der pädagogischen Praxis vorkommen, dass sich Lehrpersonen bei der Begründung moralisch relevanter Urteile und Entscheidungen vorwiegend auf die zu erwartenden Konsequenzen (teleologisches Element) fokussieren, etwa auf das Erreichen einer bestimmten Leistung. Dabei kann es allerdings vorkommen, dass sie andere grundsätzliche Prinzipien, wie etwa zwischenmenschlichen Respekt (deontologisches Element), vernachlässigen. Eine mehrperspektivische ethische Reflexion, die sowohl Konsequenzen und deontologische Prinzipien als auch die eigene Haltung miteinbezieht, wäre daher wünschenswert.

2.3 Angewandte Ethik

Die Angewandte Ethik (auch Praktische Ethik genannt) zielt darauf ab, Prinzipien aus der präskriptiven Ethik auf konkrete Probleme anzuwenden und Orientierungshilfen für die Entscheidungsfindung in komplexen und häufig kontroversen Bereichen des menschlichen Lebens zu bieten (Turnherr, 2000, S. 14). Zu den klassischen Bereichsethiken der Angewandten Ethik zählen u.a. die Medizinethik, die Wirtschaftsethik, die Wissenschaftsethik oder die Tierethik. Die Bildungsethik ist ebenfalls darin zu verorten.

Die Aufgabe der Angewandten Ethik besteht laut Morscher (2012) darin, unterschiedliche moralische Stellungnahmen auf ihre theoretischen Grundlagen hin zu hinterfragen und eine konsistente und idealerweise auch kohärente Sammlung von Moralprinzipien bereitzustellen, die als Diskussionsbasis dienen kann und

zugleich nicht absolut, sondern revidierbar ist. Obwohl es auch frühe Beispiele für Angewandte Ethik gibt, die bis in die Antike zurückreichen, konnte sie sich erst im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts als eigener Teilbereich der Ethik etablieren. Mittlerweile zählt sie jedoch zu den meistbearbeiteten Teilgebieten der zeitgenössischen Philosophie. Dadurch hat sich der Vorwurf gegenüber der Ethik insgesamt gewandelt: Wurde früher ihre Praxisferne bemängelt, so lautet die heutige Kritik, sie widme sich zu wenig ihren theoretischen Grundlagen (S. 15-17). Demzufolge kann es vorkommen, dass Prinzipien angewandt werden, die unzureichend reflektiert und begründet sind. Dieser Herausforderung stellt sich unter anderem auch in der Bildungsethik.

Zwischenresümee 1

Wie in diesem Abschnitt gezeigt wurde, zeichnet sich die philosophische Ethik durch ihre Vielschichtigkeit und Verwobenheit aus. Sie bietet keine einfachen Rezepte, sondern dient dazu, uns bei der Suche nach eigenen Lösungen zu unterstützen, indem sie eine mehrperspektivische Orientierung für eine ausgereifte Abwägung von Argumenten bietet, die als Entscheidungsgrundlage dienen können, wie Morscher (2012) beschreibt:

Die philosophische Ethik kann niemals die ethischen Probleme für uns lösen – und das soll sie auch gar nicht; sie soll uns vielmehr bei unserer eigenen Suche nach einer Problemlösung eine Hilfestellung und Orientierung bieten (Morscher, 2012, S. 95).

Dieser Prozess erfordert allerdings eine fundierte Auseinandersetzung mit ethischen Grundlagen. Da die Bereitschaft dafür nicht immer gegeben ist, werden bildungsethische Entscheidungen und Urteile häufig wenig reflektiert getroffen.

3 Zweiter Schritt: Bildungsethik aus Perspektive der Bildungswissenschaften

Die philosophische Ethik liefert das ethische Rüstzeug für eine mehrperspektivische Reflexion und Argumentation zu bildungsethisch relevanten Themen. Um jedoch zu verstehen, welche Themen dabei im Vordergrund stehen, ist ein Blick in die Bildungswissenschaften unerlässlich. An dieser Stelle wird daher die Perspektive gewechselt, um wesentliche inhaltliche Bereiche der Bildungsethik systematisch identifizieren zu können. Der vorliegende Beitrag möchte in diesem Zusammenhang einen skizzierenden, systematischen Rahmen zur Weiterentwicklung der Bildungsethik darstellen. Eine Möglichkeit zur Systematisierung des Systems formaler Bildung ist, diese in verschiedene Ebenen zu unterteilen, auf denen unterschiedliche Akteur:innen beteiligt sind. Dieser Zugang eignet sich als Fundament für eine Systematisierung der Bildungsethik, denn moralisch relevante Entscheidungen und

Urteile werden von verschiedenen Beteiligten auf allen Ebenen des Bildungssystems getroffen. Der Fokus auf die Akteur:innen führt außerdem zum Kern der Ethik zurück, nämlich dem richtigen bzw. falschen menschlichen Handeln.

In Folge wird auf Fend's Mehrebenenmodell formale Bildung (Fend, 2008, S. 167) zurückgegriffen. Dieser unterscheidet drei Ebenen, auf denen im Kontext formaler Bildung entschieden und geurteilt wird: Makroebene (Bildungspolitik), Mesoebene (Schulen) und Mikroebene (Unterricht). Es geht dabei nicht nur um den „Ist“- bzw. den „Kann“-Zustand, sondern auch um den „Soll“-Zustand formaler Bildung, also dem Gegenstandsbereich der Bildungsethik. Auf all diesen Ebenen handeln unterschiedliche Akteur:innen und treffen unter anderem auch moralisch relevante Entscheidungen. In Abbildung 2 wird darauf aufbauend eine mögliche Kategorisierung der Bildungsethik vorwegnehmend schematisch dargestellt.

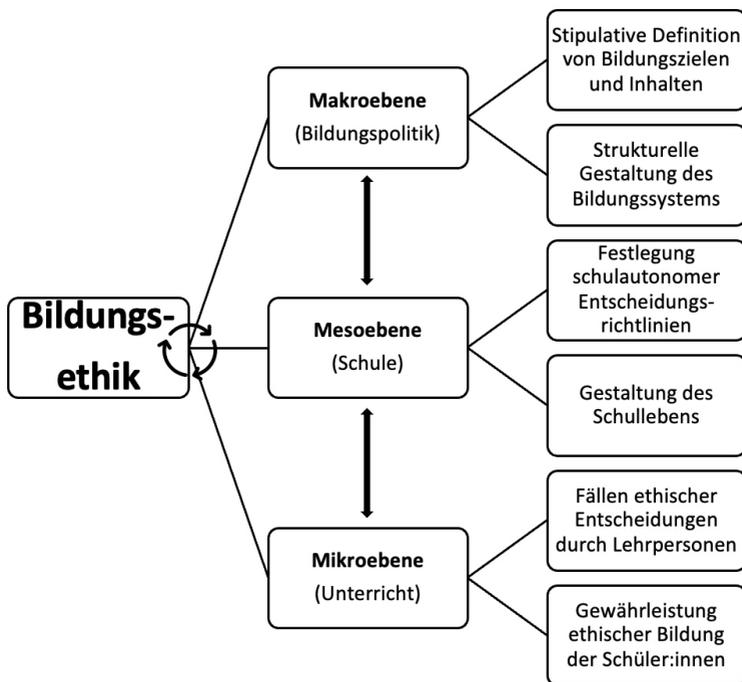


Abb. 2: Bildungsethik im Mehrebenensystem formaler Bildung

Der Prozess von der Entwicklung bildungspolitischer Zielvorstellungen bis hin zu deren Verwirklichung in Schulen sowie im Unterricht ist vielschichtig. Auf den einzelnen Ebenen werden die ursprünglichen Ideen transformiert und übergeordnete Anweisungen selbstreferentiell reflektiert sowie an die Handlungsbe-

dingungen angepasst. Letztendlich durchlaufen auch die komplexen kulturellen Inhalte in der Rezeption durch die Schüler:innen eine erneute Transformation (Fend, 2008, S. 166-167). Die einzelnen Ebenen sind daher eng miteinander verwoben und es bedarf einer Kooperation aller institutionellen Akteur:innen in Form eines „gemeinsame[n] Handlungssinn[es]“ (Fend, 2008, S. 153). Laut Schratz & Steiner-Löffler (1998) ist Unterricht etwa das Kernstück pädagogischer Schulentwicklung. In modernen Gesellschaften wird das Zusammenspiel von Entscheidungsträger:innen im Bildungssystem zunehmend komplexer und verwobener, weshalb Interaktionen und Interdependenzen zwischen unterschiedlichen Beteiligten stetig anwachsen (Rosa, 2022, S. 107). Im Folgenden werden die Ebenen formaler Bildung mit Blick auf die Bildungsethik untersucht.

3.1 Bildungsethik auf der Makroebene

Die Makroebene bezieht sich auf bildungspolitische Entscheidungen, die sowohl Bildungsziele und Inhalte als auch die strukturelle Gestaltung von Bildungseinrichtungen festlegen. Die Auswahl der schulischen Inhalte basiert auf Wissen und Fähigkeiten, die kulturell akkumuliert sind. Der pädagogische Diskurs befasst sich hier mit der Auswahl und Strukturierung dieser Inhalte. Die Ergebnisse spiegeln sich in Lehrplänen, Stundenplänen, Prüfungsordnungen und Bildungswegen wider (Fend, 2008, S. 167). Anweiler (2001) versteht unter Bildungspolitik „das Feld gesellschaftlicher Prozesse und politischer Entscheidungen [...], durch welche die institutionelle Ordnung des pädagogischen Lebens im Gemeinwesen geregelt und aufgrund bestimmter Zielvorstellungen weiterentwickelt wird“ (S. 704). Dabei sind vielfältige Akteur:innen beteiligt, die die inhaltlichen, prozessualen sowie institutionellen Rahmenvorgaben formaler Bildung festlegen. Büchner und Nikolai (2022) unterscheiden unterschiedliche Bereiche, in denen bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden. Umgelegt auf die Struktur des österreichischen Bildungssystems könnte dies etwa wie folgt aussehen: (1) Internationale Ebene (z. B. OECD, UNESCO, Europäische Union), (2) Nationale Ebene (Bund: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), (3) Regionale Ebene (Bundesländer: Landesregierung, Bildungsdirektion), (4) Lokale Ebene (Gemeinden, Städte).

Bildungspolitische Entscheidungen sind häufig moralisch relevant. Vor dem Hintergrund einer entkonventionalisierten und pluralisierten Gesellschaft sind sie außerdem komplexer geworden und benötigen daher mehr Zeit, was vor dem Hintergrund der sozialen Beschleunigung eine große Herausforderung darstellt (Rosa, 2022, S. 102-103). Auf der Makroebene kann die Bildungsethik als Instrument für ethisches Monitoring bei bildungspolitischen Entscheidungen fungieren. Sie kann ethische Prinzipien und Richtlinien entwickeln, die die Bildungspolitik und -praxis maßgeblich prägen. Durch eine mehrperspektivische Bewertung bildungspolitischer Entscheidungen kann die Bildungsethik sicherstellen, dass Grundwerte

wie Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Nachhaltigkeit konsequent berücksichtigt werden. Zudem kann sie gewährleisten, dass bildungspolitische Maßnahmen fair, inklusiv und gerecht sind und die Bedürfnisse aller Beteiligten angemessen reflektieren. Eine fundierte bildungsethische Reflexion auf dieser Ebene kann dazu beitragen, Bildungssysteme gerechter und zukunftsfähiger zu gestalten.

3.1.1 Stipulative Definition von Bildungszielen und Inhalten

Die auf der Makroebene stattfindenden bildungspolitischen Entscheidungen und Festlegungen über Bildungsziele und Inhalte beinhalten auch bildungsethische Überlegungen. Letzten Endes orientiert sich das Bildungswesen in seiner Zielsetzung an der Frage „Wie soll ein Mensch sein?“ (Philipp, 2019, S. 15), also an einem Menschenbild, das den Beteiligten nicht immer bewusst ist (Nida-Rümelin, 2013, S. 21). Pieper (2017) beschreibt dies wie folgt: „Ethische Zielvorstellungen sind [...] unverzichtbar, denn letztendlich entscheidet das Menschenbild, die normative Vorstellung, was und wie der Mensch sein soll, um ein guter Mensch zu sein über die Lerninhalte und die Form ihrer Vermittlung“. Weiters beschreibt sie die zentrale Aufgabe der Bildungsethik in diesem Zusammenhang damit, „zu erinnern, dass dieses durch den Zeitgeist mitgeprägte Menschenbild nicht als endgültig ausgegeben und dogmatisch fixiert werden darf, sondern durch kritische Distanz offen gehalten werden muss für neue, bessere, menschenwürdigere Bestimmungen“ (S. 129). Dementsprechend spielen auch Werte und Normen, die beispielsweise menschen- und kinderrechtsbasiert sein können, eine wesentliche Rolle, da sie eng mit Menschenbildern verknüpft sind. Insbesondere Fragen zum guten Leben (z. B. Meyer, 2011) sind in diesem Kontext entscheidend. Ein kritischer Blick auf neuere Entwicklungen, die in entgegengesetzte Richtungen steuern, wie etwa der zunehmende Wettbewerb (z. B. Liessmann, 2017) oder der wirtschaftliche Einfluss auf den Bildungssektor (z. B. Nussbaum, 2010), ist daher ebenso von zentraler Bedeutung für die Bildungsethik.

3.1.2 Strukturelle Gestaltung des Bildungssystems

Bildungspolitische Entscheidungen zur strukturellen Gestaltung des Bildungswesens bzw. von Bildungseinrichtungen sind auch von hoher ethischer Relevanz. Dies betrifft beispielsweise Fragen der Gerechtigkeit (z. B. Meyer, 2011, S. 155-188): Wie soll ein Bildungssystem aufgebaut werden, um Fairness und Chancengleichheit zu garantieren? Auf welchen gerechtigkeitstheoretischen Ansätzen soll es basieren? Wichtige Aspekte sind dabei Zugangsregelungen, Personalausstattung, Qualitätskontrollen, Leistungsstandards, Exzellenzkriterien sowie Inklusion und Vielfalt. Auch die Frage der Autonomie einzelner Schulen fällt in diesen Bereich. In diesem Kontext ist es entscheidend, nicht am Status Quo festzuhalten, sondern kontinuierlich nach innovativen Lösungen zu suchen, um das Bildungssystem weiterzuentwickeln und eine gerechte sowie inklusive Bildungslandschaft

zu fördern. Stöger⁹ (2021) betont in diesem Zusammenhang, dass Bildung niemals neutral sein sollte, denn „Neutralität beflügelt immer den Status quo und damit die (Bildungs-)Mächtigen“ (S. 20). Dieser an Paulo Freire (1973) angelehnte Gedanke verdeutlicht die Notwendigkeit von Bildungsethik besonders eindrücklich. Durch eine dynamische und kritische Herangehensweise soll sichergestellt werden, dass Bildungsstrukturen allen Lernenden gerecht werden. Kritik darf sich allerdings nicht in einer eindimensionalen Laienkritik am Bildungssystem erschöpfen (Reichenbach, 2018, S. 33), sondern sollte evidenzbasiert und ethisch reflektiert erfolgen.

3.2 Bildungsethik auf der Mesoebene

Institutionelle Strukturen sind gestaltbar (Prenzel, 2020, S. 74). Auf der Mesoebene formaler Bildung werden Entscheidungen von den Schulen selbst getroffen. Dabei werden die institutionellen Vorgaben unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten der einzelnen Schulen umgesetzt (Fend, 2008, S. 167). Schulautonome Entscheidungen können – je nach Schulform und gesetzlichen Rahmenbedingungen – in unterschiedlichen Bereichen getroffen werden. In Österreich zählen dazu derzeit (Stand: 2024) etwa schulautonome Lehrplanbestimmungen, Unterrichtsorganisation (Klassen- und Gruppenorganisation, Unterrichtseinheiten), Schulversuche (Durchführung, Mitwirkung von Schulpartnern), Schulzeit (schulautonome Tage, Samstag als Schultag oder schulfreier Tag, Unterrichtsbeginn und Ende, Beaufsichtigung) oder ganztägige Schulformen. Weitere mögliche Entscheidungen, die von Schulen getroffen werden können, betreffen Personalauswahl und -entwicklung, Schulpartnerschaften sowie den Zusammenschluss mit anderen Schulen (BMBWF, 2018). Bei der Festlegung von schulautonomen Schwerpunkten geht es nicht nur um lern- und leistungsorientierte Komponenten, sondern auch um Entscheidungen zum schulischen Zusammenleben (z. B. Feiern) (Weinert, 2000, S. 10). Entscheidende Akteur:innen auf dieser Ebene sind die Schulen selbst, also insbesondere Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams und Schulqualitätsbeauftragte, aber auch Lehrpersonen, Schüler:innen sowie deren Erziehungsberechtigte.

Die Umsetzung institutioneller Vorgaben und die Gestaltung des Schullebens an einzelnen Schulen erfordern zahlreiche moralische Entscheidungen. Mit zunehmender Schulautonomie steigt die Verantwortung der Schulen, da sie mehr Entscheidungen treffen müssen, die oft ethische Überlegungen beinhalten. Gelingen- und ethisch reflektierte Schulentwicklung geht von den Schulen aus (Wiesner & Schreiner, 2021). Die Bildungsethik auf der Mesoebene hat daher die Aufgabe,

9 Der in diesem Band veröffentlichte Beitrag von Peter Stöger (1946-2024) stellt sein letztes Werk dar. Leider blieb ihm die Gelegenheit verwehrt, den Band selbst noch in Händen zu halten. Als guter Freund und Kollege war er für mich eine Quelle großer menschlicher sowie interkultureller Inspiration.

sicherzustellen, dass schulautonome Entscheidungen innerhalb der spezifischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule transparent, nachvollziehbar und fundiert sind. Zudem umfasst die Gestaltung eines „guten“ Schullebens ethische Fragestellungen, die eng mit Werten und Prinzipien verbunden sind, einschließlich des Umgangs mit Wertewandel (Zecha, 2018). Eine reflektierte ethische Betrachtung in diesem Kontext ist entscheidend für die Qualität des schulischen Lebens.

3.2.1 Festlegung schulautonomer Entscheidungsrichtlinien

Schulautonome Entscheidungen werden von den Schulen selbst getroffen. Dabei stellt sich die Frage, was dies konkret bedeutet. Wer soll letztendlich Entscheidungen treffen dürfen, und auf welchen Grundlagen sollen schulautonome Entscheidungen basieren? Entscheidungen können sich etwa an bestimmten schulischen Leitbildern oder Schwerpunkten orientieren, die auch ethisch fundiert sein können. Im Sinne der Partizipation können schulautonome Entscheidungen jedoch ebenso auf Basis von demokratischen Abstimmungen aller Beteiligten getroffen werden. Dabei stellt sich wiederum die Frage, wer bei Abstimmungen teilnehmen soll. Schratz (2003) zufolge ist es wichtig, dass die Organisationsstrukturen der Schulen transparent, an lokale Gegebenheiten und Bedürfnisse angepasst, gut dokumentiert und effizient gestaltet sind. Sie sollen die Erfüllung des Bildungsauftrags unterstützen und die Zusammenarbeit aller Mitglieder der Schulgemeinschaft fördern. Für eine pädagogische Schulentwicklung ist es wichtig, dass diese das Lernen und nicht so sehr das Lehren in den Vordergrund stellt.

3.2.2 Gestaltung des Schullebens

Die Gestaltung des Schullebens erfordert umfassende ethische Überlegungen, da das Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrpersonen entscheidend davon abhängt. Schule als Ort des Wachstums (Heis & Mascotti-Knoflach, 2022) aller Beteiligten beginnt bei ihrem Leitbild und zieht sich durch die personelle sowie materielle Ausstattung. Auch die Festlegung schulspezifischer inhaltlicher und didaktischer Schwerpunkte wirft ethische Fragen auf. Laut Altrichter et al. (2016) sind zentrale Elemente für die Qualität einer Schule die vielfältigen Anregungen zur persönlichen Weiterentwicklung, die über den Fachunterricht hinausgehen, einschließlich kultureller, sozialer und sportlicher Aktivitäten. Schulen sollten zudem die Schulgemeinschaft und soziale Integration fördern, Vielfalt und Gleichberechtigung anerkennen und wertschätzen sowie transparente Maßnahmen für den konstruktiven Umgang mit Konflikten entwickeln (S. 6). Ein wesentliches Spannungsfeld besteht dabei in der Balance zwischen Freiheit und Regulierung: Schulen müssen Regeln entwickeln, die ein harmonisches und gewaltfreies Zusammenleben ermöglichen, ohne die individuelle Freiheit zu stark einzuschränken. Regeln und Rituale sollen dabei Orientierung bieten, um ein demokratisches Gemeinschaftsleben und gegenseitigen Respekt zu fördern (Prenzel, 1999).

3.3 Bildungsethik auf der Mikroebene

Auf der Mikroebene wird das Lern-Lehr Geschehen gestaltet. Inhalte werden interpretiert, ausgewählt, arrangiert und umgesetzt (Fend, 2008, S. 167). Sie betrifft somit den Unterricht selbst, der über die didaktische Umsetzung hinausragt. Dabei sind Lernkulturen und Lerntheorien (Kraler, 2023) sowie Kompetenzen für die Gestaltung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts (SDG 4; United Nations General Assembly, 2015; Helmke, 2022; Meyer, 2021), der die Entfaltung der Potenziale (vgl. bereits Humboldt, 1806 / 2017) aller Schüler:innen bestmöglich fördert und sie auf die Anforderungen einer sich ständig veränderten Welt (vgl. bereits Klafki, 1985) vorbereitet, von zentraler Bedeutung. Die Beteiligten auf der Mikroebene sind insbesondere Lehrpersonen und Schüler:innen.

In diesem Zusammenhang stellt sich bereits die grundlegende Frage nach dem guten Unterricht als bildungsethische Frage, „Was guter Unterricht ist und sein soll [...] wird [...] normativ (also auf der Grundlage einer Bildungstheorie) gesetzt“ (Meyer, 2021, S. 12). Auf der Mikroebene ist die Bildungsethik insbesondere für die Reflexion des täglichen Umgangs zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen in der pädagogischen Praxis zuständig. Dies umfasst sowohl die Interaktionen als auch die individuellen Entscheidungen der Lehrpersonen. Die Aufgabe der Bildungsethik besteht darin, die persönliche Entwicklung der Schüler:innen zu fördern, einen respektvollen Umgang zu gewährleisten und individuelle Unterstützung zu bieten. Zentrale Fragen auf dieser Ebene sind beispielsweise, wie Lehrpersonen und Schüler:innen ein gutes Klassenklima sicherstellen können und welche didaktischen Methoden ethisch vertretbar sind, um individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung effektiv zu fördern.

3.3.1 Fällen ethischer Entscheidungen durch Lehrpersonen

Lehrpersonen sind keine neutralen Wissensvermittler:innen, die lediglich nach den Vorgaben des nationalen Bildungssystems handeln. Vielmehr sehen sie sich in ihrer beruflichen Praxis regelmäßig mit moralischen Entscheidungen und Dilemmata konfrontiert (z. B. Husu & Tirri, 2003; Mahony, 2009; Helsper, 2004; Shapira-Lishchinsky, 2011). Sie agieren somit als ethische Entscheidungsträger:innen (Bacher, 2025), beispielsweise beim Umgang mit Krisen, Diversität und Diskriminierung im Klassenzimmer (Breser & Gigerl, 2022), der Aufrechterhaltung guter pädagogischer Beziehungen bei Unterrichtsstörungen oder Konflikten (Prenzel, 2019), beim Festlegen von Lernzielen (Bloom, 1956; Meyer, 2021; Helmke, 2022), sowie bei der kommunikativen Vermittlung von pädagogischen Diagnosen (Bacher, 2024). Diese Herausforderungen unterstreichen die große Verantwortung, die Lehrpersonen tragen. Kesselring (2012) hebt hervor, dass ein Rüstzeug für ethische Reflexion für Lehrkräfte unumgänglich ist, da „Lehrplan, Professionsregeln, soziale Erwartungen und bildungspolitischer Mainstream nur Ad-hoc-Orientierung bieten“ (S. 14). Dennoch bleibt das Thema Ethik in der

Lehrer:innenbildung vielerorts ein Desiderat. Die Berufsethik von Lehrpersonen hat zahlreichen Überlegungen und spezifischen Ethikkodizes (z. B. Van Nuland, 2009) erstellt. Besonders in den letzten Jahren hat die Diskussion über ein pädagogisches Ethos, an Bedeutung gewonnen, wobei die Haltung und Verantwortung der Lehrpersonen betont werden (z. B. Oser, 1998; Schärer & Zutavern, 2018; Schauer et al., 2025; Wiesner & Windl, 2021).

3.3.2 Gewährleistung ethischer Bildung der Schüler:innen

Umgekehrt ist es ebenso wichtig, dass Schüler:innen sich mit Ethik auseinandersetzen und auch ihre Perspektiven gehört werden (Oldenburg, 2019), damit ein „gutes“ Schulleben und zwischenmenschliches Zusammenleben im Unterricht und darüber hinaus gelingen kann, in dem sich jede:r Einzelne bestmöglich entfalten kann. Eine Auseinandersetzung mit Ethik darf dabei nicht auf das Schulfach Ethik reduziert werden (Kenngott, 2011), sondern ist in allen Fächern von zentraler Bedeutung. Um als Gesellschaft harmonisch zusammenleben zu können, braucht es Menschen, die ethisch reflektiert sind und ebenso handeln. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass Schüler:innen sich aktiv mit ethischen Fragen auseinandersetzen und ihre eigene moralische Urteilsfähigkeit fundiert entwickeln. Anstelle der häufig propagierten Wertevermittlung kann sich so eine authentische Wertebildung entfalten. Dafür gibt es bereits elaborierte Konzepte, die im Unterricht umgesetzt werden können (z. B. VaKE: Patry, 2007; Weyringer et al. 2022). Vor dem Hintergrund pluralistischer Gesellschaften sind auch didaktische Ansätze aus der Menschenrechtsbildung (z. B. Fritzsche et al., 2017) vielversprechend. Dazu zählt neben einem Wissen über Menschenrechte auch ein Vorleben menschenrechtlicher Prinzipien sowie der Einsatz für menschenrechtliche Themen (United Nations, 2011). Insbesondere mit Blick auf die Schüler:innen wird deutlich, dass es im Bildungssystem ein Zusammenspiel aller Akteur:innen braucht, um ethischen Fortschritt zu erzielen.

Zwischenresümee 2

Durch die Verortung der Bildungsethik innerhalb des Mehrebenensystems formaler Bildung wurde deutlich, dass moralische Fragestellungen auf allen Ebenen des Bildungssystems relevant sind. Von den übergeordneten bildungspolitischen Entscheidungen auf der Makroebene, über die autonomen und schulorganisatorischen Entscheidungen auf der Mesoebene, bis hin zu den individuellen und unterrichtsbezogenen Entscheidungen auf der Mikroebene – überall spielen ethisch relevante Fragen eine zentrale Rolle. Trotzdem fehlen dabei häufig ethische Grundlagen, um Entscheidungen fundiert und mehrperspektivisch treffen zu können.

4 Interdisziplinäre Systematisierung der (formalen) Bildungsethik

Aus den vorangegangenen Überlegungen lässt sich ein Vorschlag für eine interdisziplinäre Systematisierung der (formalen) Bildungsethik ableiten. Dieser bezieht sowohl philosophisch-ethische als auch bildungswissenschaftliche Komponenten mit ein. In Abbildung 3 werden die zuvor diskutierten Ansätze abschließend grafisch zu einem interdisziplinären Gesamtbild systematisiert.

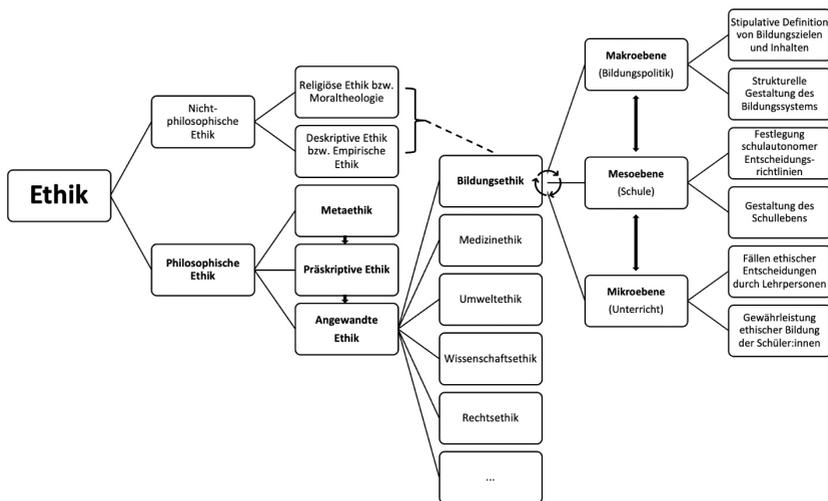


Abb. 3: Interdisziplinäre Systematisierung der (formalen) Bildungsethik.

5 Fazit und Ausblick

Der in diesem Beitrag unternommene Versuch einer Systematisierung der Bildungsethik zeigt, dass es sich dabei um ein komplexes und interdisziplinäres Forschungsfeld handelt, das sowohl philosophische als auch bildungswissenschaftliche Dimensionen umfasst. Die Bildungsethik bewegt sich zwischen der philosophischen Ethik und den Bildungswissenschaften und ist auf beiden Feldern nach wie vor unzureichend verankert. In der philosophischen Ethik fristet die Bildungsethik bislang ein Schattendasein und wird in den meisten Standardwerken nicht erwähnt. Gleichzeitig zeigt sich, dass in der bildungswissenschaftlichen Forschung zu ethischen Themen häufig eine tiefgehende ethische Fundierung fehlt.

Für die Zukunft der Bildungsethik ergeben sich daraus mehrere Herausforderungen, aber auch Chancen. Zum einen ist es notwendig, die Verbindung zwischen philosophischer Ethik und den Bildungswissenschaften (und weiteren verwandten

Disziplinen) weiter zu stärken. Eine engere Verzahnung könnte dazu beitragen, die Bedeutung von ethischen Überlegungen in der Sphäre der formalen Bildung stärker ins Bewusstsein zu rücken und eine fundierte Diskussion über ethische Prinzipien und ihre Anwendung in Bildungsfragen zu ermöglichen. Zum anderen sollte die Bildungsethik auch verstärkt in die Aus- und Weiterbildung aller Akteur:innen formaler Bildung integriert werden, um eine reflektierte und ethisch fundierte Entscheidungspraxis zu fördern.

Langfristig trägt die Etablierung einer stärkeren bildungsethischen Praxis hoffentlich dazu bei, Bildungssysteme zu verbessern. Fundierte bildungsethische Grundlagen bieten eine Möglichkeit, Bildungsprozesse und -strukturen nicht nur nach funktionalen und effizienzorientierten Gesichtspunkten zu gestalten, sondern auch Normen und Werte, die diesen Prozessen zugrunde liegen, kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Angesichts der gegenwärtigen vielfältigen sozialen, technologischen und ökologischen Herausforderungen ist die Bildungsethik ein zukunftsweisendes Forschungsfeld, das sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene weiterentwickelt werden sollte. Die zunehmende Komplexität und Interdependenz im Bildungssystem erfordern eine differenzierte ethische Auseinandersetzung mit moralischen Fragen, die durch eine systematische und interdisziplinäre Herangehensweise gelingen kann. Es bleibt zu hoffen, dass die Bildungsethik in Zukunft mehr Aufmerksamkeit erfährt und sich sukzessive hin zu einer transdisziplinären Disziplin (Mittelstraß, 2007) weiterentwickeln und etablieren kann, damit bildungsethisch relevante Entscheidungen nicht lediglich auf unhinterfragten Moralvorstellungen beruhen, sondern ethisch reflektiert und begründet getroffen werden können.

Literatur

- Afdal, G. (2019). Ethical logics in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 84(1), 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.009>
- Altrichter, H., Helm, Ch., & Kanape-Willingshofer, A. (2016). Unterrichts- und Schulqualität. Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung.
- Anweiler, O. (2001). Bildungspolitik. In U. Wengst (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945* (S. 697–732). Nomos.
- Aristoteles. (2017). *Nikomachische Ethik*. Reclam. (Original: ca. 350 v. Chr.)
- Ayer, A. (1970). *Sprache, Wahrheit und Logik*. Reclam.
- Bacher, S. (2019). *Das Recht auf Bildung. Eine ethische Untersuchung*. Dissertation. Salzburg: Universität Salzburg.
- Bacher, S. (2024): Ethisches Bewusstsein zur pädagogischen Diagnostik bei Lehramtsstudierenden. In C. Schreiner, G. Schauer & Ch. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung* (S. 145-156). Klinkhardt.
- Bacher, S. (2025; im Druck). Ethische Entscheidungskompetenz im Kontext der Professionalisierung von Lehrpersonen. In Huber, M. & Doll, M. (Hrsg.). *Grundlagen und Kontroversen der Bildungswissenschaft*. Springer.

- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press. (Original: 1979)
- Bentham, J. (2014). Eine Einführung in die Prinzipien der Moral und der Gesetzgebung, In O. Höffe (Hrsg.), *Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte* (S. 83-96). Tübingen: Francke. (Original: 1789)
- Birnbacher, D. (2013). *Analytische Einführung in die Ethik*. De Gruyter.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. David McKay.
- BMWF (2018). Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/handbuch_schulautonomie.html
- Breser, B. & Gigerl, M. (2022). Diversität von Familie(n) als Herausforderung für den Unterricht in der Primarstufe. In R. Baar & M. S. Maier (Hrsg.), *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts* (S.187-200). Barbara Budrich.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Europäische Verlagsanstalt.
- Büchner, J. & Nikolai, R. (2022). *Bildungspolitik*. Socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/Bildungspolitik>
- Cliffe, J., & Solvason, K. (2022). The Messiness of Ethics in Education. *Journal of Academic Ethics*. 29(1), 111-117.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fischer, W. & Löwisch, D.-J. (Hrsg.) (1998). *Philosophen als Pädagogen*. Primus.
- Frankena, W. (1973). *Ethics*. Prentice-Hall.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Rowohlt.
- Fritzsche, K. P., Kirchschräger, P. G., & Kirchschräger, Th. (2017). *Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierung*. Wochenschau Wissenschaft.
- Ganthaler, H. (2008). *Vorlesung Ethik*. Studienskript. Universität Salzburg (unveröffentlicht)
- Hare, R. M. (1991). *The Language of Morals*. Oxford University Press. (Original: 1952)
- Heis, E., & Mascotti-Knoflach, S. (2022). *An der Schule wachsen. Selbstprofessionalisierung von Pädagog:innen*. Klinkhardt.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett und Kallmeyer.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henning, T. (2019). *Allgemeine Ethik*. Wilhelm Fink Verlag.
- Herzog, W., & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewith & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63-78). Münster: Waxmann.
- Höffe, O. (2018). *Ethik. Eine Einführung*. C.H.Beck.
- Horster, D., & Oelkers, J. (2005). Einleitung. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hübner, D. (2021). *Einführung in die philosophische Ethik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Humboldt, W. von (2016). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Holzinger. (Original: 1792)
- Humboldt, W. von (2017). Theorie der Bildung des Menschen. In G. Lauer (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt Schriften zur Bildung* (S. 5-12). Reclam. (Original: 1806)
- Husserl, E. (1988). *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre 1908-1914*. Springer. (Original: 1908-1914)

- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 345-357. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00019-2)
- Jäger, W. (1934). *Paideia*. De Gruyter.
- Kant, I. (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. J.F. Hartknoch.
- Kenngott, E.-M. (2011). Ethik im Unterricht. In R. Stoecker, C. Neuhäuser & M.-L. Raters (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik* (S. 371-376). Verlag J.B. Metzler.
- Kergel, D. (2021). *Bildungsethik. Zur normativen Dimension pädagogischer Praxis*. Springer VS.
- Kesselring, Th. (2012). *Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis*. WBG.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz. (Original: 1985)
- Kraler, Ch. (2023). *Lernkulturen. Zur Einführung und zum Weiterdenken*. Studienskript. Universität Innsbruck (unveröffentlicht).
- Liessmann, K. P. (2017). *Bildung als Provokation*. Zsolnay.
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983-989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.006>
- Meyer, H. (2021). *Was ist guter Unterricht?*. Cornelsen.
- Meyer, K. (2011). *Bildung*. De Gruyter.
- Mill, J. S. (2014). Utilitarismus, In O. Höffe (Hrsg.), *Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte* (S. 83-96). Tübingen: Francke. (Original: 1861)
- Mittelstraß, J. (2007). *Methodische Transdisziplinarität*. Leibniz-Institut für interdisziplinäre Studien e.V. https://leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf
- Moore, G. E. (2004). *Principia Ethica*. Dover Publications. (Original: 1903)
- Morscher, E. (2006). Kognitivismus / Nonkognitivismus. In M. Düwell, Ch. Hübenenthal & M. H. Werner (Hrsg.), *Handbuch Ethik* (S. 36-48). Metzler.
- Morscher, E. (2012). *Angewandte Ethik. Grundlagen – Probleme – Teilgebiete*. Academia.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Edition Körber-Stiftung.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Oldenburg, M. (2019): Lernendenperspektiven – eine Herausforderung für die inklusive Lehrer*innenbildung? In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (137-147). Schneider.
- Oser, F. (1998). *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske und Budrich.
- Patry, J.-L. (2007). VaKE – Introduction and Theoretical Background. In K. Tirri (Ed.). *Values and Foundations in Gifted Education* (S. 157-169). Peter Lang.
- Pauer-Studer, H. (2020). *Einführung in die Ethik*. Facultas.
- Philipp, Th. (2019). *Bildungsethik. Das werdende Ich jenseits des Funktionierens*. Hep.
- Pieper, A. (2017). *Einführung in die Ethik*. A. Francke Verlag
- Prenzel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Leske und Budrich.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Reble, A. (2004). *Geschichte der Pädagogik*. Klett-Cotta.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Schöningh.
- Rohlf, S. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Springer VS.
- Rosa, H. (2022). *Beschleunigung und Entfremdung*. Suhrkamp.
- Ross, W. D. (1930). *The Right and the Good*. Glarendon Press.
- Schärer, H.-R., & Zutavern, M. (Hrsg.) (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann.
- Schauer, G. (2024). Formulieren von Lernzielen in der Lehrer:innenbildung. In C. Schreiner, G. Schauer & Ch. Kraler (Hrsg.). *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung*. (S. 41-55). Klinkhardt.

- Schauer G., Christof, E., & Rödel, S. S. (Hrsg.). (2025). Ethos im Lehrberuf. Das ELBE-Manual zum Einsatz in der Lehrer*innenbildung mit Kontextualisierungen und Ergänzungen. Beltz Juventa.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung*. Beltz.
- Schratz, M. (2003). *Qualität sichern – Schulprogramme entwickeln*. Kallmeyer.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. StudienVerlag.
- Shapira-Lishchinski, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shapira-Lishchinski, O. (2016). From ethical reasoning to teacher education for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 60(1), 245-255. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.010>
- Stöger, P. (2021). Formale Bildung – Quadraturen des Kreises. Essayistische Anmerkungen zu Dialog und Widerstand. In N. Janovsky, E. Ostermann, U. Rapp, G. Ritzer & P. Steinmair-Pösel (Hrsg.), *PerspektivenBildung* (S. 19-30). Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Juventa.
- Terhart, E. (2013). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff. In E. Terhart. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 12-31). Waxmann.
- Turnherr, U. (2000). *Angewandte Ethik*. Junius.
- United Nations General Assembly. 2011. "Declaration on Human Rights Education and Training." <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>
- United Nations General Assembly (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Van Nuland, S. (2009). *Teacher Codes. Learning from Experience*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185872>
- Von Kutschera, F. (1999). *Grundlagen der Ethik*. De Gruyter.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In *Pädagogische Nachrichten Rheinland Pfalz*, 2 (S. 1-16).
- Weyringer, S., Patry, J. L., Pneumatikos, D. Brossard Børhaug, F. (Eds.) (2022). *The VaKE Handbook. Theory and Practice of Values and Knowledge Education*. Brill.
- Wiesner, Ch. & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021: Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 139–159). Carl Link.
- Wiesner, Ch. & Windl, E. (2021). Pädagogisches Ethos als Holon. *journal für lehrerInnenbildung: Pädagogische Ethos*, 3(21), 110–117. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=23555
- Wigger, L. (1998). Pädagogik und Ethik, Themen und Referenzen im allgemeinpädagogischen Zeitschriftendiskurs, In A. M. Stroß & F. Thiel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbarwissenschaften und Öffentlichkeit* (S. 193-211). Deutscher Studienverlag.
- Willems, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(1), 445-466. <https://doi.org/10.1080/03057240802399269>
- Zecha, G. (2018). Soziokulturelle Werte im Wandel? Demonstration von der Agora zur Cyberworld-Plaza [Socio-cultural values changing? Explanation from the Agora to the cyberworld plaza]. In G. Banse & X. Insausti (Hrsg.), *Von der Agora zur Cyberworld-Plaza. Soziale und kulturelle, digitale und nicht-digitale Dimensionen des öffentlichen Raumes. Network Cultural Diversity and New Media* 24 (S. 285-297). Trafo.

Autorin

Bacher, Sabrina, Mag. Mag. Dr.

ORCID: 0000-0003-4004-6989

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck,
Österreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Bildungsethik,
Menschenrechtsbildung, Allgemeindidaktische Grundlagenforschung, Hoch-
schuldidaktik, inter- und transdisziplinäre sowie internationale Bildungs- und
Schulforschung

sabrina.bacher@uibk.ac.at

Christian Wiesner

Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik. Zur Archäologie und Morphologie von Bildung ⇒ Ethik

Abstract

Der Beitrag untersucht die Bedeutung der Begriffe $\epsilon\theta\omicron\varsigma$ und $\tilde{\eta}\theta\omicron\varsigma$ als grundlegende Ideen für jede Form von Bildungsethik. Es wird argumentiert, dass Ethik und so auch Bildungsethik ohne eine Rückbesinnung auf die Einlegungen in diese Begriffe nicht sinnvoll voranschreiten können. Die dynamische Strukturphänomenologie betont dabei die Notwendigkeit, alle Begriffe auf ihre ursprünglichen Quellen zurückzuführen und verschiedene Standpunkte dialektisch abzuwägen. Zentral ist die Reflexion des Verhältnisses von Person und Individuum, Mitwelt und Umwelt sowie von Erziehung und Bildung, stets im Hinblick auf die Weltschau. Im Besonderen die Unterscheidung zwischen Ethik und Moral, die auf Bildung und Erziehung prägend wirken, erscheint wesentlich, um die Vielfalt der Ideen in der Bildungsethik herauszustellen. Der Beitrag fordert eine gründliche Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Ideen und deren Tiefenstruktur, um Bildungsethik als wissenschaftliches Feld sichtbar werden zu lassen. Bildungsethik wird dabei als dynamischer Prozess betrachtet, der kontinuierliche Reflexion und Neuurteilung erfordert, um Missverständnisse sowie Wortspiele zu vermeiden und ethische Fragen sinnvoll zu behandeln.

Schlagworte

$\epsilon\theta\omicron\varsigma$, $\tilde{\eta}\theta\omicron\varsigma$, Person, Individuum, Bildung, Erziehung

I Einführung

[I.1] *Was wir wie* in unserem Welt- und Eigenverständnis auf Anschauungen, Begriffe und Worte bringen, offenbart sich in unseren *Weltanschauungen* durch unser Begreifen von *Prozessen* und in unserem *Weltbild* (in Ein- und Mehrzahl) durch das Verstehen und Erklären von *Ergebnissen* (Habermas, 2011). Beides vereint sich in unserer *Weltschau*, die *unausgesprochen* das *Fundament* unserer Sicht auf Ethik

darstellt. *Begriffe* erfassen und umfassen (begreifen) *etwas*, woraus wir unsere Anschauungen beziehen, um etwas auszudrücken. *Worte* bilden die Sinneinheiten zu den Begriffen, um Bedeutungen in symbolisierte Formen zu bringen.

[I.2] Erst die Mannigfaltigkeit verschiedener *Weltschau* und deren Systematisierung schafft und gestaltet *Orientierungen* (Ausrichtungen) und *Perspektiven* (Aussicht, Hinsicht) und öffnet einen Möglichkeitsraum, wodurch „über die Vorzüge der aristotelischen oder kantischen Tradition der Ethik [... auch] gestritten“ (Siep, 1997, S. 69) werden kann. Das gilt ebenso „für die Kontroverse um den Primat der Güter- oder der Pflichtenethik, der Klugheitsethik oder der Prinzipienethik, der konkreten Ethik oder der allgemeinen Moral“ u.a.m.

[I.3] Was nun unter *Bildungsethik* begreifend zu verstehen ist, lässt sich selbst aus einer *Weltschau* nicht so *einfach* verallgemeinernd und aufklärend festhalten und noch weniger *vereinfacht* erklärend vermitteln. Gerade da *beide* Ausdrücke Substantive sind, die sich auch ohne einem Ineinander schon vieldeutig und mehrsinig zeigen. Daraus und durch ihr Zusammenfinden erwachsen vielerlei Herausforderungen, die dem Begreifen, Verstehen und Erklären im Wege sein können.

[I.4] Zur Aufklärung ist der Rückgriff auf den platonischen Sokrates hilfreich, da im Dialog *Kratylos* (388 b, 1993) schon gefragt wird: „Lehren wir nicht einander etwas und sondern die Gegenstände voneinander, je nachdem sie beschaffen sind?“. Dieser Idee folgend, ist nun nach der *Beschaffenheit von Bildung* \Leftrightarrow *Ethik* zu fragen.

[I.5] Zugleich ist „das Wort [... hier *Bildungsethik*] ein belehrendes Werkzeug und ein das Wesen unterscheidendes und sonderndes“, schreibt Platon (388 b), wodurch sich eine „eingeführte Ordnung“ (388 d) durch „die Gebräuche“ (388 e) offenbaren lässt, die „uns überliefer[t]“ (388 d) wurde.

[I.6] Das Fundament jedes begreifenden Verstehens ist eine „deutliche [...] Vorstellung eines Dinges [Erscheinung, Anschauung] in dem Verstande“ (Sulzer, 1748, S. 6) zu haben, welches „hinreichend ist“, um ein Phänomen „von allen anderen Dingen in allen Umständen zu unterscheiden/ und zwar so/ daß man den Grund des Unterschieds angeben kann“.

[I.7] Jeder „Satz sagt [... dabei] nur insoweit etwas aus, als er ein Bild ist“, hält Wittgenstein (1921, 4.03) fest, um alles Gesagte und Gedachte *in die Anschauung* zu bringen. „Ich glaube [auch] meine Sätze sind meistens Beschreibungen visueller Bilder die einfallen“, schreibt Wittgenstein (1999, S. 58) ergänzend, was der vorliegende Beitrag *aufgreift*.

[I.8] Das Imaginäre (Ideen, Vorstellungen, Begriffe) wird im Kommenden mit dem Symbolischen (Wortbegriffe, Worte, Bedeutungen) über Ebenen hinweg *verstept* (mittelhochdeutsch steppen; nähen, einstechen, zeichnen), dabei dienen im Sinne von Lacan (1956) einerseits relevante *Begriffe* und die darin eingelegten *Ideen* als Steppunkt (point de capiton; quilting point) für jede analytische Auslegung und Deutung sowie andererseits das Auslegen von *Bedeutungen*, im Besonderen auch um den bloßen Wortspielen zu entgehen (siehe Abb. 1a u. 1b). Kurz, es geht um das Vernähen von Eindruck, Ausdruck *und* Bedeutung, ebenso wie von Begriffen, Wortbegriffen *und* Worten.

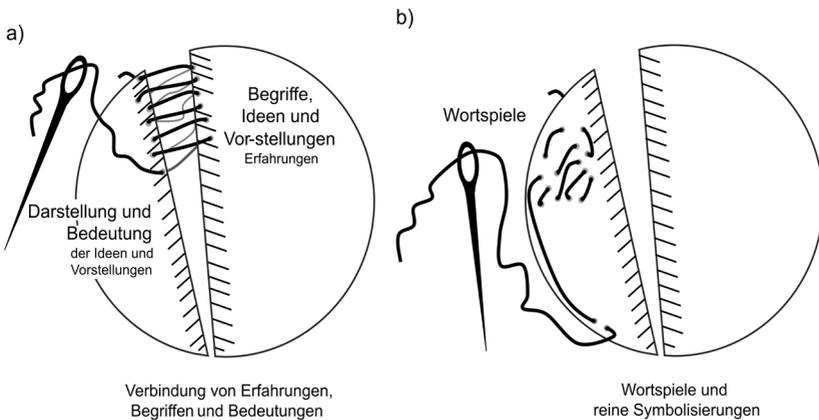


Abb. 1a : Versteppung von Eindruck, Ausdruck und Bedeutung und **1b)** Wortspiele der Symbolisierung (eigene Darstellung)

[I.9] In einer *ersten* Auslegung von *Bildung* \rightleftharpoons *Ethik* handelt es sich um die *Bildung der Ethik*, also eine Art von Formung des *Ethischen*, um der Ethik *eine* Gestalt zu geben. Je nachdem wie Ethik aufgefasst wird, entstehen daraus höchst verschiedene und vielfältige Gestalten aus *Standorten*, um Ethik zu deuten und um Ethik so mehr oder weniger in einer Gestalt durch *Orientierungen* festzulegen.

[I.10] In einer *zweiten* Auslegung von *Bildung* \rightleftharpoons *Ethik* geht es um die *Ethik der Bildung*, wodurch *Bildung* verbunden wird mit der Idee der Ethik, der Wert- und Morallehre wie auch mit Prinzipien, Maximen, Normen, Regeln, Gesetzen und der je personalen Moralität. Diese Herangehensweise wäre zugleich geeignet, vor den Folgen bestimmter Moral oder Moralen zu warnen, die durch Bildung vermittelt werden und das Maß des Zumutbaren auch überschreiten können (Arendt, 1964; Waldenfels, 2024).

[I.11] In einer *dritten* Auslegung von *Bildung* \rightleftharpoons *Ethik*, die zwar mit Hinsicht auf den Beitrag vorrangig erscheinen würde, geht es um die tatsächliche Zusammenfügung der beiden Substantive, wodurch von der Idee her sich mehr und anderes durch die Synthese im Sinne einer Fulguration auszubilden hat, also etwas, was sich in den beiden Substantiven jeweils allein nicht vorfinden lässt. Ein Unterfangen, welches einen vielleicht zu hohen Anspruch an eine erste Herangehensweise stellt.

[I.12] Die ersten beiden Fragestellungen werden gegenüber der *dritten* Betrachtung in diesem Beitrag bevorzugt, solange die Ideen und Begriffe noch nicht aufrichtig prüfend dargelegt wurden. Ansonsten führt das Erkunden möglicherweise zu einer reinen „Wuth des Verstehens [*Interpretieren* in Form von *Wortspielen*]“ (Schleiermacher, 1799, S. 120), die „den Sinn gar nicht aufkommen“ lassen.

II Die Methode des Rückwärtsgehens, des Nachgehens und der Versteppung

[II.1] In der gegenwärtigen Wissenschaft legt in ihren Erkundungen oftmals eine erstaunliche *Ideenvergessenheit* vor, die zugleich nicht bedeutungsarm und voller Interpretationen sind. Konstrukte werden gedankenlos als Tatsachen behandelt, Wortspiele unbedacht als Definitionen vorgelegt, Worte unachtsam als Begriffe ausgegeben oder empirisches Vorgehen achtlos mit der Vermessung mittels willkürlicher Messnormale verwechselt, die gerade zur Ermittlung eines Werts von einer unbekanntem Größe dienen. Das Unbekannte bleibt so oftmals unerkannt und das zu Erkundende durch *Wortspiele* im Grunde unverständlich.

[II.2] Jedes Aufklären von Phänomenen entwickelt sich mit Bezug zu Heidegger (1946, S. 331) aus dem Ineinander von „Aussehen (ἰδέα)“ und „Hinsicht“, was dem *einsichtigen* Vorgehen der Phänomenologie entspricht. „Gehen wir nun an die Sachen!“ fordert Husserl (1914, S. 4) uns auf und ladet so zur *ethischen Epoché* ein (Waldenfels, 2024, S. 29). Gerade das *Phänomen der Pädagogik* richtet sich auf die Praktik des *einsichtigen* „Denkens und Erkennens“ (Husserl, 1914, S. 141), des „einsichtigen Wollens und Handelns“ und des „einsichtigen ästhetischen Wertens“ aus – *immer* „bezogen auf den Menschen in der gegebenen Welt“.

[II.3] Die Phänomenologie bewältigt das Hervorbringen von Ideen durch das Sichtbarmachen der „Einlegung von Sinn“ (Loch, 1983a, S. 1205). „Einlegung ist deshalb die konstitutive Aufgabe der phänomenologischen Beschreibung, die dadurch den Charakter einer ‚Zuschreibung‘ gewinnt“ (Brinkmann, 2017, S. 33).

Die Hermeneutik findet ihren Sinn *hingegen* in einer anderen Ausrichtung, nämlich durch die Lehre der „Auslegung“ (Loch, 1983a, S. 1205).

[II.4] Für Husserl (1913, S. 2) geht es darum, die Wesensstruktur und Wesensintuition vom Ort des „reine[n] Ausdruck[s]“ hervorzubringen. Die Herangehensweise des Beitrags beruht auf der *strukturdynamischen* Phänomenologie, die die Einlegung und Auslegung durch „Phänomenbeschreibung[en]“ (Loch, 1983b, S. 157; Loch, 1998) *verstept*.

[II.5] Phänomenologisch ist es nach Heidegger (1957b, S. 150) vor allem „förderlich [...], wenn wir uns abgewöhnen, immer nur das zu hören, was wir schon [glauben zu] verstehen“ und nicht nur sagen, was wir schon gesagt haben, um nicht durch ein bloßes „Sichrichten nach ...“ (Heidegger, 1930, 180) *erneut* zu dem (für uns) schon „Selbstverständliche[n]“ (S. 178) zu gelangen.

III Das Fundament zur Erkundung der Beschaffenheit

[III.1] Das *Fundament* wird in dem Beitrag durch die Korrespondenz von mehreren *Zeichentheorien* gebildet, u. a. das *pragmatizistische Dreieck* von Charles Sanders Peirce (1859; siehe Abb. 2a) und die *Theorie der symbolischen Formen* von Ernst Cassirer (1923, 1925, 1929; siehe Abb. 3b), die Semasiologie von Karl Bühler (1934, siehe Abb. 3b), die jeweils in der *Weltschau* von einer *triadischen Struktur* beim Erkennen und Unterscheiden ausgehen (Krois, 2004; Nachtwey, 2013). Das *Fundament* ist im Sinne von Wittgenstein *vorbildend* und nicht abbildend zu betrachten (siehe Abb. 3a).

[III.2] Um das *Welt- und Eigenverständnis* ursprünglich auf die *Ideen* zurückzubringen, beruht die Verdeutlichung im Beitrag auf dem *Fundament* der *Anschaulichkeit* von Max Planck (1858 bis 1947), also *merkwürdig*-erweise auf einer Triade, die sein *Weltbild der neuen Physik* ausdrückt. Von dieser Grundlage aus offenbaren sich – ähnlich wie bei Albert Einstein im Jahr 1952 (in Wiesner, 2023) – *Basisphänomene*, die auch mit den Ideen, *Maximen und Reflexionen zur Morphologie* von Goethe (1822) korrespondieren und so einen Rahmen für die Aufklärung von *Bildung* \rightleftharpoons *Ethik* anbieten.

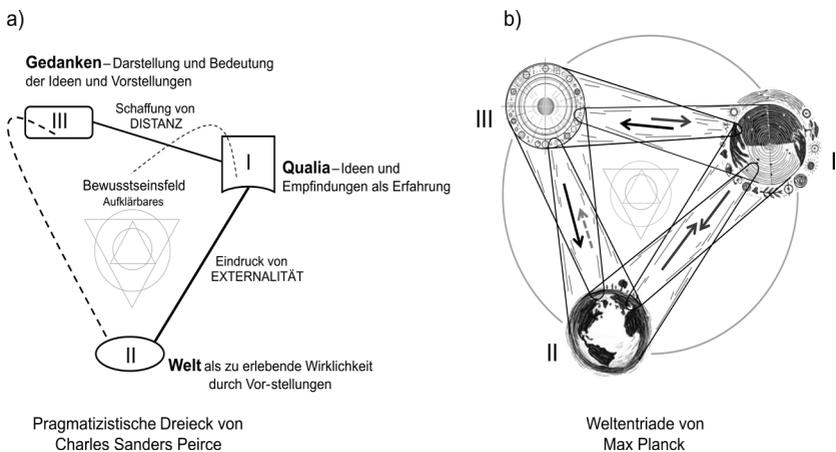


Abb. 2a: Peircesches Fundament (1859) und **2b)** Welttriade (1929) als je eine Weltgestalt (eigene Darstellungen)

[III.3] Bei Planck (1929, S. 388) fängt jede *Weltschau*, als Verbindung von *Aussehen* und *Hinblick*, mit der *unmittelbaren sinnlichen* Wahrnehmung an, weshalb alles *Begriffliche* den „Ereignisse[n] der Sinnenwelt [I]“ entnommen wird (siehe Abb. 2b).

[III.4] „Unsere Natur bringt es so mit sich, daß die Anschauung niemals anders als sinnlich sein kann“, schreibt Kant (1781, S. 95). Jedes Erkennen erhält zunächst „nur die Art [...], wie wir von Gegenständen [II] affiziert werden [I]“. Die Peircesche *Erstheit* (I) beruht auf der Idee der *Qualia* (Peirce, CP 6.225), die *Ausdrucksphänomene* ermöglichen und gestalten (Bühler, 1934; Cassirer, 1929). Die Hervorhebung der Sinnenwelt ist ein *erster* möglicher Standort der *Weltschau*, um daraus Formen der Ethik hervorzubringen.

[III.5] Affiziert wird dabei „das Gemüt“ (Kant, 1781, S. 63), nämlich durch die „Fähigkeit“, die die *Wirklichkeit* durch „Vorstellungen“ und „Empfindung“ *verstept* und so etwas Korrespondierendes zum Lacanschen *Realen* formt. Sich auf die Welt der Wirklichkeit „durch Empfindung [zu] bezieh[en], heißt empirisch“, hebt Kant (1781, S. 63) aufklärend hervor und dieses Vermögen „allein liefert uns Anschauungen“, nur darauf beruht jede Idee von „wirklich‘ (Datum)“ (Cassirer, 1940, S. 141; I ↔ II).

[III.6] „Hinter der Sinnenwelt“ (I) ist daher eine „zweite, reale Welt anzunehmen“ (II), erläutert Planck (1929, S. 388), die ein eigenständiges, „von Menschen unabhängiges Dasein führt“ und von der Sinnenwelt aus *external* durch *Auslösephäno-*

siehe Abb. 2b). Diese Welt ist die Peircesche *Drittheit* (III) und so eine „dienende Schöpfung des menschlichen Geistes“ oder nach Cicero (1.132, 2008, S. 109) die „Regungen des Denkens (*cogitatio*)“.

[III.10] Das *Gedachte*, so schreibt Goethe (1822, S. 77), richtet der Mensch meist „gegen die Außenwelt“ (II) und formt es zugleich grundsätzlich durch „Stufen der Bildung“. Dabei entsteht nach Cassirer (1940, S. 136), „eine Entfernung vom Ich“ (*Distanz* in Abb. 1a u. 2b) sowie von der wirklichen „Bewegtheit“ durch die Welt (*Externalisierung*), „ja in gewissem Sinne auch eine Ent-Fremdung“.

[III.11] An die „Stelle der Sinnenwelt [I]“ (Planck, 1932, S. 224) treten in der dritten Welt (III) demnach „willkürliche Gedankenkonstruktion[en]“, die „wie verschärfte Sinnesorgane wirkende Meßinstrumente“ erzeugen für die *Weltschau* nun *Darstellungsphänomene* und (reine) *Bedeutungen*. Das aus dem Dritten (III) Entstehende führt zu einem *weiteren* Standort der Ethik, der von Kramer (1923, S. 7) als „ethische[r] Formalismus“ oder „ethische[r] Intellektualismus“ (S. 8) bezeichnet wurde.

[III.12] Damit ist das *Fundament* als Anschauung für die Phänomenbeschreibungen und die Versteppung dargelegt.

IV Die Wendung des Blicks: Rückgang aus dem Fundament heraus

[IV.1] Nun ist „aufrichtig [...] zu] prüfen, was doch diese Erscheinungen [...] sind“ – darauf beruht das sokratische *Vorgehen* mit Blick auf Platon im *Theaitetos* (155 a, 1970). Zunächst ist die „erste [Erscheinung *Ethik* zu] untersuchen“, um danach die zweite (*Bildung*) in Bezug zur ersten zu erkunden.

[IV.2] Als begründete Annahme ist vor auszustellen, dass es sich bei der *Idee der Ethik* um ein Vorgehen des Erkennens, Unterscheidens und Beurteilens von *Einlegungen* und *Auslegungen* handelt, was wissenschaftlich betrachtet eine besondere Nähe zur *Phänomenologie der Diagnostik* aufweist und Ideen und deren Standorte aufspürt wie auch erkundet (Wiesner, 2024).

[IV.3] Unverkennbar zeigt sich die *Mehrsinnigkeit* von Ethik schon beim Auffinden der *Quellen*, indem das Nachschlagen im *Handwörterbuch der griechischen Sprache* von Passow (1841, S. 780) mehrere *Einlegungen* berichtet, die auf ἔθος und ἦθος hinweisen und originäre Vorstellungen *ausdrücken* (Wiesner & Windl, 2021).

[IV.4] Der *erste* Ursprung von Ethik geht in der Aussprache und Schreibweise auf ἔθος (*Ethos* mit kurz gesprochenem epsilon) zurück. Die Einlegung darin bezeichnet die „Gewohnheit, [den] Gebrauch, [das] Herkommen“ (Passow 1841, S. 780). Gemeint ist hier die „von den Eltern angestammte Sitte od. Sinnesart“. In Bezug zur *Bildung* geht es um eine von den Eltern (bzw. Autoritäten) angestammte und gewünschte Formung.

[IV.5] ἔθος benennt nach Kron (1960, S. 10) einen „äußeren Verhaltensstil“ und verweist auf *Gewohnheiten*, die den Menschen immer schon *vorangehen*, im Menschen etwas von außen her *aus-lösen* und den Menschen *prägen*. Sobald sich die „Welt“ nach Heidegger (1927, § 38) vom „Ich-subjekt [...] wegbewegt“, dann „ist die Welt ein Objekt [Externalisierung]“. ἔθος und die daraus zu folgernde Ethik ist bezogen auf das eingeführte Fundament ein *Auslösephänomen* (II), woraus sich Eindrücke und Prägungen ausbilden. ἔθος ist ab-bildlich (*Abbild, Leitbild*) greifbar.

[IV.6] Der *zweite* Ursprung von Ethik ändert die Aussprache und Schreibweise. Die Einlegung in den Ausdruck ἦθος (*Ethos* mit lang gesprochenem eta) kann nun nicht mehr als ἔθος „genommen werden“ (Passow 1841, S. 780). ἦθος meint „sich an etwas [zu] gewöhnen“, wodurch der *eigenständige* und *personale* Entwicklungsprozess angrenzend und abgrenzend zu ἔθος angesprochen wird. Der „Begriff ‚Äthos‘“ steht nach Kron (1960, S. 9) für die Idee der „inneren (Gesinnungs-)Haltung“ (S. 10), womit ἦθος und die darauf beruhende Ethik mit Blick auf das eingeführte Fundament grundsätzlich ein *Ausdrucksphänomen* (I) ist.

[IV.7] ἦθος und alle sich daraus zu erschließenden Formen von Ethik sind seit den Gleichnissen in der Ilias vorzufinden. ἦθος zeigt, dass alle „menschlichen Figuren“ (Proscurcin, 2014, S. 269) neben „der Außenwelt [II ...] über eine Innenwelt [I]“ als „Ort [Standort]“ *gestaltbarer, strukturdynamischer* „Charakteristika“ verfügen. Aus dem *eigenen* und *inneren* „Ort [zeigen] sie [die Menschen als *Personen*] ihren Charakter“ (S. 273). ἦθος ist vor-bildlich (*Vorbild*) begreifend verstehbar.

[IV.8] *Tugenden* (griechisch *aretē, ἀρετή*; lateinisch *virtus*) und *Wohlwollen* (*eunoia, εὐνοία; benevolentia*) können vom ἦθος aus als *vor-bildliche* Haltungen und in Bezug zu deren Glaubwürdigkeit als *Ausdruck* von *Qualia* (lateinisch *qualis*; wie beschaffen) bezeichnet werden: „qualia amas, talis es“ (Meister Eckhart, n. 207, 2023, S. 198). Das „Wort ‚mos‘“ deckt sich wiederum nach Wundt (1903, S. 22) „keineswegs mit dem Ethos im aristotelischen Sinne“, da es hier „nur auf das

Äußere der Sitte“ ankommt. ἦθος hingegen führt zugleich zu *drei* relevanten und verwandten Einlegungen, die aus einer *Sinnfamilie* stammen.

[IV.9] *Erstens* meint ἦθος sowohl „Wohnung, Wohnort, gewohnter Sitz, Aufenthalt“ (Passow, 1841, S. 1333) als auch den *eigenen* „Standort“ und das *eigene* „Herkommen“, was im „Gebrauch“ sichtbar wird.

[IV.10] *Zweitens* bezeichnet ἦθος die je eigentümliche „Art zu handeln u[nd] zu reden, sich zu benehmen, sich auszudrücken“ (Passow, 1841, S. 1333), was auf den „Charakter“, die „Sinnesart, Gesinnung, [innere] sittliche Beschaffenheit“ hinweist – „und so von ἔθος unterschieden“, den Ausdruck vom „innere[n] Wesen“ offenbart.

[IV.11] *Drittens* steht ἦθος für jeden „Ausdruck der Sitten u. Charaktere durch plastische od. pantomimische Darstellung“ (Passow, 1841, S. 1333), die sich *aus* einem Charakter *heraus* entwickeln lassen und so die „Seelenzustände“ und die „Darstellung der Leidenschaften“ auch durch *Widerstände sichtbar* machen. Die Vorstellung von ἦθος vollzieht sich *dreifach* durch *Ausdrucksphänomene* (I).

[IV.12] Cassirer (2002, S. 196) hebt in seinen nachgelassenen Manuskripten zur Idee von *Ethik* (von ἦθος kommend) hervor, dass das „»Ausdrucksproblem« [... grundsätzlich] tief in das Gebiet der Ethik ein[greift]“.

[IV.13] Der „Charakter“ einer *Person* stellt sich nach Georges (1869, S. 839) ähnlich dem Schauspiel dar, nämlich durch das Antlitz (*geschminkte Gesicht*), das Aussehen als Gestalt (*erschaulbare Haltung*) und die Rolle, die die darzustellende „Persönlichkeit“ durch die „Handlungsweise [*als auftretender Charakter*] zeigt“. Ebenso ist die Verbindung zwischen Ausdruck *und* Darstellung (Schauspiel, Darbietung, Schaustellung), zwischen Charakter als *Ausdruck und* die *Darstellung* von Bedeutung schon deutlich bei Epiktet (1958, Kapitel 17) vorzufinden. „Darsteller[:innen]“ ermöglichen im Schauspiel die Vorstellung vom „Wesentliche[n], Ureigenste[n] im Menschen überhaupt“ (Rheinfelder, 1928, S. 11). Auf das Fundament zurückblickend, entwickeln sich *Ausdrucksphänomene* zu *Darstellungsphänomenen*, was der *Theorie der symbolischen Formen* von Cassirer entspricht (siehe Abb. 3b).

[IV.14] Das *aufrichtige* Prüfen der *zweiten* Erscheinung, nämlich die Idee der *Bildung* besitzt scheinbar zunächst keine allseitig bekannte und anerkannte, vertraute Füllung (Eucken, 1879, S. 168). Das Wort *Bildung* wird „jetzt [1891!] so mannigfaltig angewendet [...], dass man ihn täglich und fast in aller Munde findet“ (Schotten, 1891, S. 1).

[IV.15] In der *Berlinischen Monatsschrift* von 1784 stellte Moses Mendelssohn etwa hundert Jahre früher nicht nur die Frage, *was Aufklärung heißen* könnte, sondern hält *ausdrücklich* fest, dass 1784(!) „die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung [! ...] in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge“ (S. 193) sind: „Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum“.

[IV.16] Im *Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke* hält Eisler noch 1899 unter dem Eintrag zur *Bildung* fest, dass das Wort erst „seit Justus Möser und Goethe“ zur Bezeichnung des „ausgebildete[n] Leben[s] des Geistes“ (S. 110) gebraucht werden kann, was der Blick in das *Lexikon der Pädagogik* von 1884 nach Sander bestätigt, da „noch bei Goethe“ (S. 44) der Ausdruck *Bildung* meist noch für jede Art von „Gestaltung“ verwendet wurde.

[IV.17] Also ab dem „18. Jahrhundert“ wird nach Eucken (1879, S. 136) der Ausdruck „Bildung [...] auf den Geist übertragen“, daher bezeichnet man „die Thätigkeit des Bildens [...] als Gestalten] jetzt wohl durchgängig den Ausdruck Erziehung“, schreibt Schotten (1891, S. 4) dazu. Das „Ergebnis [...] der] Thätigkeit“ heißt nunmehr „Bildung des Verstandes“ oder kurz gesprochen: *Bildung*. Singer (1884, S. 2) hebt in einem Gedankenkonstrukt hervor, dass der Mensch durch *Bildung* (modern gesprochen) den „Besitz eines das Durchschnittsmass des populären Wissens überschreitenden Schatzes von Kenntnissen“ erlangen soll, woraus auch die Idee der Vermessung von Bildung entspringen mag.

[IV.18] *Bildung* stellt seit der *Aufklärung* „vor allem aber eine individuelle Leistung dar“ (Koselleck, 1990, S. 139) und verweist damit auf die Idee von „Individualität“. Diese bezeichnet nach Sander (1884, S. 197) die „geistige Eigenständigkeit des einzelnen [!] Menschen [Individuum]“, dessen Förderung durch die *individuelle* „Stärkung des geistigen Faktors“ (S. 198) erfolgt.

[IV.19] Die Vorstellung von *Individualität* wurde bekanntermaßen durch Cicero in Bezug zu den „Lehrsätzen des Demokrits“ (1960, S. 21) mit der Übersetzung von „*corpora individua propter soliditatem*“ (S. 20) auf die Welt gebracht. Der Ursprung liegt in der Idee des *Unteilbaren*, welches sich zum griechischen Ausdruck „*atomos*“ (ἄτομος) als Urbild von *Individualität* rückverfolgen lässt (Kobusch et al., 2017; Röttgers, 2016). *Bildung* und *Individualität* sind aneinandergebunden und symbolisch über Gedankenkonstrukte verstept.

[IV.20] Für Kant (1838, S. 369) sind alle Menschen „Säugling – Zögling – und Lehrling“. Die „Unterweisung [noch 1838] nebst der Bildung“ ist dabei nur *ein* „Theil der Erziehung“ (S. 370) und hilft dem Sehen und Erkennen, „was aus dem Menschen werden könne“ (S. 372).

[IV.21] Die moderne *Umwendung* der Idee von „Bildung [... unterscheidet] sich grundsätzlich von »education«,“ worauf Koselleck (1990, S. 140) deutlich hinweist. Die Umwendung hebt die „intellektuelle oder [...] äusserliche Bildung“ (Schotten, 1891, S. 4) hervor. *Bildung* ist mit Bezug auf das eingeführte Fundament ein *Bedeutungs- und Darstellungsphänomen* (III).

[IV.22] Die *ursprünglichen* Übersetzungen ins Englische machen das *Wesen* der *Umwendung* deutlich sichtbar: *Bildung* ist „self-form'd“ (Earl of Shaftesbury, 1732), S. 86), „individual experience“ (Earl of Beaconsfield, 1832, S. 1; „self-instruction“ (Capel, 1837, S. 15) und „self-importance“ (S. 165), „self-formation [making himself]“ (Earl of Beaconsfield, 1832, S. 1; Pollock, 1861, S. 7; Hood, 1858, S. 9, 1865, S. 33) und in aktuelleren Übersetzungen „individual perfection“ (Bruford, 1975, S. 264) und „self-cultivation (*Bildung*)“ (Bruford, 1975, S. 1; Sorkin, 1983, S. 55).

[IV.23] Im Vergleich dazu weist Sander schon 1884 im *Lexikon der Pädagogik* unter dem Eintrag *Erziehung* auf die anschauliche Idee des „Emporziehen[s]“ (S. 99) hin, also „eine bewusste Thätigkeit [...], welche dem natürlichen Vorgang des Erwachsens ergänzend zur Seite tritt“. Nur „fast [...] fällt der Begriff der E.[rziehung] mit dem der Bildung zusammen; [...] bei Bildung [*wird*] mehr an den Stoff gedacht, welcher geformt, und an das Urbild [hin zum *Abbild*], nach welchem es geformt werden soll [!], bei E.[rziehung] mehr an das Geschäft [*Vorgehen, Geschehen, Prozess*] selbst“.

[IV.24] Ein nochmaliger Rückgang zur *ersten* Erscheinung ermöglicht nun noch einen *dritten* Standort zur Ausformung von Ethik in Bezug zum Bedeutungsphänomen der *intellektuellen Bildung* zu erfassen, der zunächst nicht allein durch ἦθος als *Ausdrucksphänomen* (I) und ἔθος als *Auslösephänomen* (II) erkannt wird.

[IV.25] Ethik kann in Bezug zu Kant (1788, S. 141, § 7) als ein *Bedeutungs- und Darstellungsphänomen* (III) erscheinen. Die *Bedeutung* seiner Ethik ergibt sich durch eine *Pflicht*formulierung als *Gedankenkonstrukt*: „Handle [selbst] so, dass die Maxime Deines Willens jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“. Der Mensch kann sich demnach „selbst Gesetze [...] und Grundsätze geben“, die nun „Maxime“ (Kramer, 1923, S. 29) genannt werden.

[IV.26] Die Idee vom „Gesetz“, welches nach Schopenhauer (1841, S. 34) den „Grundstein“ des Kantischen „Moralgesetz[es]“ (S. 28) bildet, beruht auf der Beobachtung des Naturreichs. „Das Reich der Natur und der Sitten haben von je her eine so grosse Einwirkung in einander gehabt, daß man keines ohne das andere

recht betrachten kann“, schreibt Meier (1757, S. 10). Bei *beiden* Vorstellungen decken sich „Soll und Ist“ (S. 4), ähnlich dem ἔθος. Der Sinn von einem *Gesetz* ist gegenüber dem ἔθος nun die „Vorschrift, [das] Soll“ (S. 19), nicht die Tradition und der Brauch als *angestammte* Gewohnheit (von *Stamm* als Wurzel und Gemeinsamkeiten verbundener Menschengruppe). Als *Gesetz* anerkennt der Mensch die *Sittengesetze*, *Rechtsgesetze* und *Naturgesetze*.

[IV.27] Die Idee vom „Sollen [...] wird] grundsätzlich im Theoretischen wie im Praktischen als ein abgeschwächtes Müssen verwendet“, notiert Tugendhat (1993, S. 36). Jedes *Sollen* ist ein *Müssen*, welches noch etwaige „Ausnahmen zulässt“.

[IV.28] „Eng verwandte [...] zum *Gesetz* ist der] Begriff der Pflicht“ (Schopenhauer, 1841, S. 20), als Verknüpfung von Forderung *und* Verbindlichkeit. Daher ergeben sich aus Pflicht und Gesetz auch *Maxime*, die sich ähnlich zum ἔθος verhalten, indem das Gesetz, die Normung (*Regel*, *Vereinheitlichung*, *Leitbild*) und die Formen der *sozialen* Bildung den Platz der Abstammung und Herkunft (*Brauch*, *Tradition*) einnehmen und zugleich ebenso beharrlich zu *Auslösephänomenen* (II) werden.

[IV.29] Jede *Pflicht* ist nun gekennzeichnet sowohl von „Verpflichtung“ als „Uebnahme von Pflichten“ (Schopenhauer, 1841, S. 20) als auch vom Erlangen von „Recht[en]“. Wer aber als Mensch *keine* Pflichten hat, besitzt zugleich oft *keine* Rechte, aber ein *Zwang* (*Soll*, *Muss*) kann dennoch vorherrschen. Es gibt „so etwas [...] wie ein Recht, Rechte zu haben“, schreibt Arendt (1955, S. 614), jedoch auch das Phänomen „Rechte verloren [zu] haben“, was mit dem „Verlust der Menschenrechte“ (S. 613) und dem *Anspruch* überhaupt einhergehen kann. Der Mensch verliert dann seinen Wohn- und Standort *in* der Welt, eine Form der *Nichtzugehörigkeit* entsteht, in welcher der *Zwang* regiert (*herrscht*).

[IV.30] *Moral* ist das Wort, welches nun geeignet erscheint, um das Ineinander der Gegebenheit adäquat zu beschreiben. Der Anspruch von Cicero war in *De Officiis* die Idee vom ἠθος mit dem lateinische Ausdruck *moralis* „nach[zu]bilde[n]“ (Wundt, 1903, S. 22), dabei wurde jedoch vorrangig die Idee von ἔθος übertragen, wodurch in „mōs, mores“ das Wesen von *Sitte* und *Herkunft* zugleich mit der Idee von *Gesetz*, *Vorschrift* und *Regel* als ein Ineinander in die *Einlegung* eingegangen ist. Daher ist es ein Leichtes, in der Idee der *Moral* jeweils nur das Einzelne herauszuheben, aber es wäre verhängnisvoll, nicht mitzudenken, dass das Wort durch alle seine konstituierenden Momente *auslösend* auf den Menschen *wirkt*.

[IV.31] *Moral* drückt sich nach Tugendhat (1999, S. 166) durch „die Gebräuche einer Gesellschaft“ aus, in Form von „Sollensätzen“ (S. 147) und durch „sozialen

Druck“. Moral formt durch „Zwangsgebote“ (S. 168) ein „Normengefüge“ (S. 163). Ähnlich wie die auf uns wirkende physische Welt stellt sie „etwas Vorgegebenes“ (II) dar, unter diesem Schon-Bestehenden betrachten „sich Individuen lebenslänglich“ *selbst (moralische Selbstreflexion; Bergson, 1932)*. Alle Forderungen durch die Moral werden nach Tugendhat (1999) *mit Zwang durch das Sich-Empören (erregen, erheben als emporheben, sich erhöhen)* und durch Formen von sozialer Angst durch Schuld und Scham durchgesetz-t.

[IV.32] Damit sind die Aufklärungen zu den Einlegungen und die Phänomenbeschreibungen vorerst skizziert. Was ist nun Bildungsethik?

V Erweiterung und Ausblick

[V.1] Ohne einen Rückgang auf *beide* Quellen, nämlich auf $\xi\theta\omicron\varsigma$ und $\eta\theta\omicron\varsigma$ als *Ideen* liegt bei jedem Voranschreiten hin zur *Ethik* und *Bildungsethik* bereits eine *Ideenvergessenheit* vor, die allem Nachfolgenden schon *vor-prägend* und *be-stimmend* vorausgeht und so vom Grund her mehr oder weniger bereits Missverständnisse oder Interpretationen im *Anfänglichen* einfließen lässt.

[V.2] *Strukturphänomenologisch* steht im Vordergrund jedes begreifenden Verstehens und jedes Aufklärungsprozesses „die Zurückführung aller [...] Begriffe auf ihre Urquellen in der Anschauung [!]“ (Husserl, 1919, S. 155) *in Bezug* zu einem dargebrachten Fundament sowie die „dialektische Abwägung“ verschiedener Standorte und die „Scheidung von Äquivokationen“, um zu einer sinn-vollen Behandlungsweise von Beschaffenheiten zu kommen.

[V.3] Schon Epiktet (1958, Kap. 1) beginnt sein Handbüchlein zur Moral *oder Ethik*, je nach nach Übersetzung und *Weltschau* – was die *Mehrsinnigkeit* aufzeigt – mit dem Satz: „Von den vorhandenen Dingen sind die einen in unserer Gewalt, die anderen nicht“. Epiktet unterscheidet also das *Meine* und *Eigene* vom *Fremden* und *Äußeren*.

[V.4] Heidegger schreibt 1927, dass alles „*Dasein* [...] *bestimmt werden [kann] als das verfallend-erschlossene, geworfen-entwerfende In-der-Welt-sein, dem es in seinem Sein bei der »Welt« und im Mitsein mit Anderen um das eigenste Seinkönnen geht*“ (§ 39).

[V.5] Zusammenfassend ist im $\xi\theta\omicron\varsigma$ und jeder darauf aufbauenden Herangehensweise von Ethik der Mensch *in* die Welt *geworfen* und schon *der* Welt und den Ansprüchen durch vorgegebene Auslösung (II → I und II → III) *verfallen*. Jede Frage

in Bezug zur *Ethik der Bildung* [I.12] und zur *Bildung von Ethik* [I.10] würde so auf den Pfad des bestätigenden Hinnehmens oder doch zum Weg des kritischen Hinterfragens sowie zum Widerständigen führen.

[V.6] Die Frage, die von ἔθος abstammt und auch zur Moral führt, ist: „Wie soll ich mich verhalten, [...]?“ (Habermas, 1991, S. 101) und „Was soll ich tun? (Pieper, 1979, S. 13; Wiesner & Prieler, 2022). Gerade das „moralische Tun entspringt [nach Bieri (2013, S. 266] gar nicht [... dem] Empfinden [Sinnenwelten]“, vielmehr ist „es ein Tun, das sich an Regeln und einem Kanon von Pflichten, Imperativen und Maximen orientieren muß“.

[V.7] Im ἦθος und jeder darauf aufbauenden Herangehensweise von Ethik *entwirft* sich der Mensch *in* der Welt und *erschließt* sich so *die* Welt (I ↔ II und I ↔ III). ἦθος ist ursprünglich und vielfältig mit der Idee der *Person* (lateinisch *persōna* vom griechischen Ausdruck πρόσωπον *und dem lateinischen prosōpon* als *Gesicht*; Georges, 1869, S. 839) verflochten, *nicht* mit der Idee der Individualität.

[V.8] „Wer bin ich und wer will ich sein?“ ist mit Bezug auf Habermas (1991, S. 93) die Frage der Ethik aus dem ἦθος heraus, aber auch: „Wer sind wir und wer wollen wir [als Gemeinschaft in Gemeinschaften in der Gesellschaft von Gesellschaften] sein?“ und „Was ist in dieser und jener Situation für mich (uns) [für meinen/unseren Charakter] das Beste?“. Aus diesem Standort der Ethik heraus offenbart sich als *Ausdruck* der *menschliche Mensch*.

[V.9] Aus der Idee der *Person* (*Ausdruck*) entwickelt sich die Idee von „Individualität“ (Rheinfelder, 1928, S. 55; *Darstellung* von Identität), wodurch eine *Person* sich „nicht nur [...] vom Tier unterscheidet, sondern [...] im Besonderen] von anderen Menschen [individuell] verschieden macht“ und zwar so umfanglich, dass jedes Individuum „von anderen Personen geschieden wird“ (S. 59).

[V.10] Ein dritter Standort eröffnet sich durch ein *verfallend-entwerfendes In-der-Welt-sein*, nämlich im Kant'schen Entwurf als „ethische[r] Intellektualismus“ (Kramer, 1923, S. 8). Das *entwerfende ἦθος* verknüpft sich mit dem für Kant *vorrangig gültigen verfallenen ἔθος*, aber eben nicht *unmittelbar* und spürbar durch Herkunft oder Abstammung (II → I), sondern durch *selbst* aufgestellte Maxime (III ↔ II), die als Pflicht nun Verbindlichkeit verlangen (III → I) und Anforderungen stellen (II → III). Der Vorzug liegt auf dem ἔθος, die *Verfallenheit* wird zum *Gesetz* umgewendet.

[V.11] Kant (1790, S. 46) schreibt dazu: „Das Gesetz [...ist *vorrangig*] das objective Princip“, nämlich die „Regel [...] und Form der Allgemeinheit [II ↔ III]“ (S.

59), die als *Auslösephänomen* (II) die *Vor-schrift*, das Gesetz, die Regel als *Soll* setzt und zugleich „subjectiv [...] die reine Achtung [...] des] praktische[n] Gesetz“ (S. 20 f.) *verbindlich* einfordert (I ← III ← II). Diese Forderung betrifft das *Gesetz* (als gedachtes *Soll*, II), dem als *Pflicht* „Folge zu leisten“ (S. 21) ist.

[V.12] Der „Begriff des Gesetzes“ steht nach Schopenhauer (1841, S. 18) jedoch entweder für die Gesetze „in seiner Anwendung auf die Natur“, also „empirisch[...] Naturgesetze“ oder meint eine „menschliche Einrichtung“ (Moral, Rechtsgesetz) und beruht so „auf menschlicher Willkür“ (S. 18). Jede Frage in Bezug zur *Ethik der Bildung*, zur *Bildung von Ethik* und Bildung \rightleftharpoons Ethik hat sich mit der Idee von *Gesetzen* sowie den Pflichten und dem Sollen auseinanderzusetzen. Hieraus entwickeln sich „Doppelurteil[e]“ (Brentano, 1875, S. 114), indem nämlich etwas *anerkannt* (affirmiert) oder *abgelehnt* wird und zugleich in einem Anerkannten oder Abgelehnten irgendwelche Momente, Eigenschaften oder Merkmale zu- oder abgesprochen werden (Freud, 1925).

[V.13] „Ethik‘ [ist] nicht ‚Moral‘“, hält Oelkers (1992, S. 12) deutlich fest, ebenso wie *Bildung* nicht gleichbedeutend mit *Erziehung* ist. Die jeweilige Versteppung führt so zu höchst unterschiedlichen Antworten, was *Bildungsethik* sein kann.

[V.14] Der heute erst über 200 Jahre anhaltende *moderne* Gebrauch des Wortes *Bildung* als „spezifisch deutsche Wortprägung“ (Koselleck, 1990, S. 138) neigt dazu, eine beeindruckende *Ideenvergessenheit* vorzuweisen. Die Idee von *Bildung* wurde 1691 im Werk zum *Teutschen Sprachschatz* von Stieler noch als *Gestaltung* gebraucht, nämlich als „Gemüthsbildung / phantasia“ (S. 149), „Sinnesbildung / idea“, „Personenbildung / prosopopoeia“ oder „Kunstabildung / figura periti artificis manu expressa“, was der *Vielfältigkeit von Ausdrucksphänomenen* (I) entspricht.

[V.15] „Bildung ist zwar nach dem Worte nach [...] alt“, notierte Eucken (1879, S. 168), aber „lange Jahrhunderte hindurch bezeichnet es nur Bild, Bildniss, oder Form, Gestalt“. Nunmehr (1879!) kann „bildlich von der B.[ildung] des Geistes durch Erziehung und Unterricht“ gesprochen werden, womit das *Phänomen der Pädagogik* überhaupt angesprochen wird. Dennoch bleibt das Phänomen der Erziehung die *Urquelle in der Anschauung*, die der *Bildung* als Gestaltung und „Vorgang des Erwachens“ (Sander, 1884, S. 99) sowie der *Bildung* als „Bildung des Verstandes“ (Schotten, 1891, S. 3) *vorausgeht*.

[V.16] Eine *Ideenvergessenheit* lässt jedoch das Erziehen und Beziehen als Momente, die niemals vollständig symbolisiert werden können und welche in der Erziehungswissenschaft aufklärend und aufzuklärend vorzufinden sind, in einer der modernen Bildung allein zugeneigten Bildungswissenschaft durch die Hervorhe-

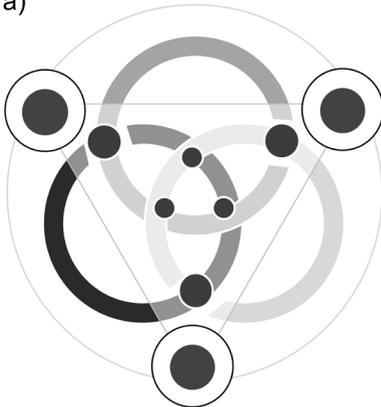
bung des (rein) Symbolischen (III ↔ II) merklich dahinschwinden und auch verschwinden, wodurch immer auch die Idee vom ἦθος mitschwindet.

[V.17] Die *Person* ist Inhaber:in und Träger:in von ἦθος und der Begriff Person verweist auf das „Eigentümliche“ (Rheinfelder, 1928, S. 41) und auf die „Eigenheit“, die *Persönlichkeit* genannt wird. Die Idee der Eigentümlichkeit und Eigenheit spricht *qualitative* Differenzen und Verschiedenheit als *Vielfältigkeit* an.

[V.18] *Individualität* betont das „Unterscheidende“ (Eisler, 189), S. 375), der Mensch (*homō*) wird als *Person* durch die Idee der Individualität zum „Einzelwesen“ (S. 376) und zum „Unteilbare[n]“. „Individuen sind objectiv gesetzte Erscheinungen“, notiert Hartmann (1880, S. 256) und damit stehen die *quantifizierbaren* Differenzen im Vordergrund.

[V.19] *Bildungsethik* führt grundsätzlich zum Versteppen von Vielfältigem (siehe Abb. 4a und 4b), um Ideen und Begriffe mit Bedeutungen zu verbinden und um so Sinn zu erlangen, abseits bloßer Wortspiele (Wiesner et al., 2024). Versteppungen führen unausweichlich in der *Anschauung* zur Idee des borromäischen Knotens. Die Relationen aller Abbildungen zueinander sind im Beitrag die *vorangehenden* visuellen Bilder zur Aufklärung der Beziehungen.

a)



Versteppung der Pole

b)



Versteppung von Beziehungen

Abb.: 4a: Versteppung von verschiedenen Polen und **4b)** Versteppung hin zur Intentionalität (eigene Darstellungen)

[V.20] Das Begreifen von Ethik, die auf ἦθος beruht, beginnt mit Bezug auf Casirer (2002, S. 197) grundsätzlich bei der „Ehrfurcht‘ vor dem reinen »Leben«“

und führt so zur „Anerkennung“ (S. 198) und anerkennenden Entwicklung der *Person* (Bronfenbrenner, 1981; Kohlberg, 1996). Jedoch sind weder die Ehrfurcht noch die Anerkennung „physikalisch [... *symbolisierend*] begründbar“ (Cassirer, 2002, S. 198), sondern jeweils nur als „Ausdrucksphaenomen“ durch ein „An-sprechen“ erfassbar, was zugleich den *Anspruch* offenbart.

[V.21] Ethik erteilt demnach nach Pieper (1985, S. 129) *jeder* Moral, die von ἔθος abstammt, zunächst einen vorläufigen „Abweis“, um jede „dogmatische Festlegung“, jede „konkrete Handlungsanweisung“ und jede *Vor-schreibung* aufrichtig prüfend auch zurückweisen zu können, um so vor den Folgen bestimmter Moral oder Moralen zu warnen und um so auf die sich *entwerfende* „Freiheit zu verweisen“.

[V.22] „Ethik [...] versteht sich als Wissenschaft vom moralischen Handeln“ (Pieper, 1985, S. 13), daher ist sie nicht nur die „Theorie von Moral und Moralen“ (Krämer, 1995, S. 9), sondern sie ist sich darüber bewusst, dass jede Moral „nur eine unter anderen Moralen ist“ und jedes *Sittengesetz* (wie auch *Recht*) „stets dazu neigt, sich selbst für die gute [... Moral, das *gute* Recht, das *gute* Gesetz, das *gute* Volk] zu halten“ (Pieper, 1979, S. 32). Jede Herangehensweise an *Bildungsethik* hat sich jedenfalls auf diese Ein-sichten aufzuklärend und aufklärend zu beziehen.

[V.23] Die gewählte Herangehensweise hat also nicht *eine* Antwort auf die zu Beginn gestellten Fragen, *was* Bildungsethik ist oder *wie* sich Bildungsethik ausbildet *und* vollzieht. Vielmehr wird darauf verwiesen, dass jedes Hantieren mit der Idee der *Bildungsethik* mit der Besorgung und der Fürsorge einhergeht, die dahinterliegenden Ideen und Einlegungen als Quellen aufrichtig miteinzubeziehen.

[V.24] Gehen wir nun an die Sachen, um zu lernen, was Bildungsethik durch die Scheidung von Äquivokationen und durch dialektische Abwägung sein kann und wie sie sichtbar wird!

Literatur

- Arendt, H. (1955). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* (Auflage 2022). Piper.
 Arendt, H. (1964). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen* (Auflage 2007). Piper.
 Bieri, P. (2013). *Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde* (Auflage 2020). Fischer.
 Brentano, F. (1875). *Die Lehre vom richtigen Urteil. Nach der Vorlesung über Logik mit Benützung anderer Manuskripte aus dem Gebiet der Erkenntnistheorie aus dem Nachlaß herausgegeben* (F. Mayer-Hildebrand, Hrsg.; Auflage 1956). Francke.
 Brentano, F. (1904). Der Name existierend und seine Äquivokationen. In O. Kraus (Hrsg.), *Wahrheit und Evidenz. Erkenntnistheoretische Abhandlungen und Briefe* (Auflage 1974, S. 76–80). Meiner.

- Brinkmann, M. (2017). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. In M. Brinkmann, M. F. Buck, & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik—Phänomenologie* (S. 17–45). Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta.
- Bruford, W. H. (1975). *The German tradition of Self-Cultivation. Bildung from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge University Press.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Capel, L. (1837). *Self-formation. Or, The History of an Individual Mind: Intended as a Guide for the Intellect Through Difficulties to Success*. Knight.
- Cassirer, E. (1923). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1925). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1940). Über Basisphänomene [Konvolut 184c]. In J. M. Krois & O. Schwemmer (Hrsg.), *Ernst Cassirer. Nachgelassene Manuskripte und Texte (ECN 1). Band 1. Zur Metaphysik der symbolischen Formen* (Ausgabe 1995, S. 111–195). Meiner.
- Cassirer, E. (2002). *Mythos. Ernst Cassirer nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 3: Bd. ECN 3* (K. C. Köhnke, J. M. Krois, & O. Schwemmer, Hrsg.). Meiner.
- Cassirer, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (Auflage 2010). Meiner.
- Cicero (1960). *Das höchste Gut und das schlimmste Übel / De finibus bonorum et malorum* (A. Kabza, Hrsg.). Heimeran.
- Cicero (2008). *De Officiis. Vom pflichtgemäßen Handeln* (R. Nickel, Hrsg. & Übers.). Artemis & Winkler.
- Earl of Beaconsfield, D., Benjamin. (1832). *Contarini Fleming. A Psychological Romance. The Rise of Iksander*. Collier & Son.
- Earl of Shaftesbury, A. A.-C. (1732). *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times. Volume III. Miscellaneous Reflections on the preceding Treatises, and other Critical Subjects (Unpublished Works)* (Auflage 2001). Liberty Fund.
- Einstein, A. (1952). *Letters to Solovine* (Edition 1987). Alpha Book.
- Eisler, R. (1899). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke*. Mittler und Sohn.
- Epiktet. (1958). *Epictetus. Handbüchlein der Ethik* (E. Neitzke, Übers.; Nachdruck 2001). Reclam.
- Epiktet. (2019). *Epictetus. Handbüchlein der Moral. Griechisch/Deutsch* (K. Steinmann & K. Steinmann, Hrsg.; Ausgabe 2019). Reclam.
- Eucken, R. (1879). *Geschichte der philosophischen Terminologie. Im Umriss dargestellt*. Veit und Comp.
- Freud, S. (1925). Die Verneinung. In *Gesammelte Werke. Vierzehnter Band. Werke aus den Jahren 1925—1931* (Nachdruck 1955, S. 11–15). Imago.
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. In *Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur* (Auflage 1970, S. 63–129). Fischer.
- Georges, K. E. (1869). *Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch aus den Quellen zusammengetragen und mit besonderer Bezugnahme auf Synonymik und Antiquitäten unter Berücksichtigung der besten Hilfsmittel. Zweiter Band. K-Z*. Hahn.
- Goethe, J. W. von. (1822). Aus den Heften zur Morphologie. Ersten Bandes viertes Heft. In *Goethe. Maximen und Reflexionen* (Auflage 1907, S. 76–83). Goethe-Gesellschaft.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2011). Von den Weltbildern zur Lebenswelt (gekürzter Wiederabdruck). In *Nachmetaphysisches Denken II: Aufsätze und Repliken* (Ausgabe 2012, S. 19–53). Suhrkamp.
- Hartmann, E. von. (1880). *Philosophie des Unbewussten. Zweiter Teil: Metaphysik des Unbewussten*. Friedrich.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit* (Auflage 1967). Niemeyer.
- Heidegger, M. (1946). Brief über den Humanismus. In *Wegmarken. Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. Band 9* (Auflage 1976, S. 313–364). Vittorio Klostermann.

- Hood, E. P. (1858). *Self-Formation. Twelve Chapters for Young Thinkers*. Judd & Glass.
- Hood, E. P. (1865). *Self-Formation. Aids and Helps to Mind-Life*. Judd & Glass.
- Husserl, E. (1913). *Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. Erster Teil* (Auflage 1968; Erstauflage 1901; umgearbeitete Auflage 1913). Niemeyer.
- Husserl, E. (1914). Vorlesungen über Grundfragen der Ethik und Wertelehre. In U. Melle (Hrsg.), *Vorlesungen über Ethik und Wertelehre, 1908-1914. Husserliana. Gesammelte Werke. Band 28* (Auflage 1988, S. 3–159). Kluwer.
- Husserl, E. (1919). Erinnerungen an Franz Brentano (Anhang II). In O. Kraus (Hrsg.), *Franz Brentano. Zur Kenntnis seines Lebens und seiner Lehre. Mit Beiträgen von Carl Stumpf und Edmund Husserl* (S. 151–167). Beck.
- Kant, I. (1781). *Kritik der reinen Vernunft* (R. Schmidt, Hrsg.; Neudruck 1956; alle Abweichungen zwischen den beiden Original-Ausgaben von 1781 (A) und von 1787 (B) sind im Text kenntlich gemacht, Bd. 37). Meiner.
- Kant, I. (1788). *Immanuel Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten und Kritik der praktischen Vernunft. Sämtliche Werke. Achter Theil* (K. Rosenkranz, Hrsg.; Auflage 1838). Voss.
- Kant, I. (1790). *Kritik der Urteilskraft. Mit der ersten Fassung der Einleitung in die Kritik der Urteilskraft*. (W. Weischedel, Hrsg.; Auflage 1974). Suhrkamp.
- Kant, I. (1838). *Immanuel Kants Sämtliche Werke. Metaphysik der Sitten in zwei Theilen und Pädagogik*. (K. Rosenkranz & F. W. Schubert, Hrsg.). Voss. https://archive.org/details/bub_gb_TYTy-r9Hy_HUC/page/n5/model/2up
- Kobusch, T., Oeing-Hanhoff, L., & Borsche, T. (2017). *Individuum, Individualität*. Schwabe Verlag.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (W. Althof, G. Noam, & F. Oser, Hrsg.; Auflage 2020). Suhrkamp.
- Koselleck, R. (1990). Bildung ist weder Ausbildung noch Einbildung. Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Auflage 2015, S. 137–154). Reclam.
- Kramer, F. (1923). *Repetitorium der Ethik*. De Gruyter.
- Krämer, H. (1995). *Integrative Ethik*. Suhrkamp.
- Krois, J. M. (2004). More than a Linguistic Turn in Philosophy: The Semiotic Programs of Peirce and Cassirer. *SATS Northern European Journal of Philosophy*, 2(5), 14–33.
- Kron, H. (1960). *Ethos und Ethik. Der Pluralismus der Kulturen und das Problem des ethischen Relativismus*. Athenäum.
- Lacan, J. (1954). Diskursanalyse und Ichanalyse (W. Hamacher, Übers.). In N. Haas (Hrsg.), *Das Seminar von Jacques Lacan. Buch I. Freuds Technische Schriften (1953-1954) nach Jacques-Alain Miller* (Auflage 1978, S. 83–93). Walter.
- Lacan, J. (1956). Der Steppunkt (M. Turnheim, Übers.). In *Das Seminar von Jacques Lacan. Buch III. Die Psychosen (1955-1956). Texterstellung durch Jacques-Alain Miller* (Auflage 2021, S. 305–319). Turia & Kant.
- Loch, W. (1983a). Pädagogik, phänomenologische. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis* (Auflage 1998, Überarbeitung 1989, S. 1196–1219). Rowohlt.
- Loch, W. (1983b). Phänomenologische Pädagogik. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 1* (Auflage 1959, S. 155–173). Klett.
- Loch, W. (1998). Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 308–333). Auer.
- Meier, G. F. (1757). *Das Reich der Natur und der Sitten. Eine moralische Wochenschrift. Erster Theil*. Gebauer.

- Meister Eckhart. (2023). Die Erkenntnis des Guten und ihre Auswirkung auf Begehren und Willen. Buch der Bildreden der Genesis. In K. Beier & M. Roesner (Hrsg.), *Über die Tugend* (S. 191–202). Karl Alber.
- Mendelssohn, M. (1784). Ueber die Frage: Was heißt aufklären? *Berlinische Monatsschrift*, 4, 193–200.
- Nachtwey, M. (2013). Wie ist es möglich, wahrnehmend etwas als etwas zu verstehen? Peirces abduktive Hypothesenbildung und Cassirers symbolische Prägnanzbildung im Vergleich. In Arbeitskreis Kultur- und Sozialphilosophie (Hrsg.), *Der Begriff der Kultur*. transcript.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Juventa.
- Passow, F. (1841). *Handwörterbuch der griechischen Sprache. Neu bearbeitet, und zeitgemäss umgestaltet von Val. Chr. Fr. Rost, Friedr. Palm und Otto Kreussler. Erster Band. Zweite Abtheilung* (5. Auflage). Vogel.
- Peirce, C. S. (1859). An essay on the Limits of Religious thought written to prove that we can reason upon the nature of God. In M. H. Fisch (Hrsg.), *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition. Volume 1. 1857-1866* (Auflage 1982, S. 37–40). Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1935). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Volume V: Pragmatism and Pragmatism (1934). Volume VI: Scientific Metaphysics (1935). Book III* (C. Hartshorne & P. Weiss, Hrsg.; Edition 1974 Belknap Press). Harvard University Press.
- Pieper, A. (1979). *Pragmatische und ethische Normenbegründung: Zum Defizit an ethischen Letztbegründung in zeitgenössischen Beiträgen zur Moralphilosophie*. Alber.
- Pieper, A. (1985). *Ethik und Moral. Eine Einführung in die praktische Philosophie*. Beck.
- Planck, M. (1929). Das Weltbild der neuen Physik. *Monatshefte für Mathematik und Physik*, 36(1), 387–410.
- Planck, M. (1932). Der Kausalbegriff in der Physik. In *Max Planck. Vorträge und Reden. Aus Anlass seines 100. Geburtstages (23. April 1958)* (Auflage 1958, S. 219–239). Vierweg.
- Platon. (1970). *Platon Werke. Sechster Band. Theaitetos. Sophistes (der Sophist). Politikos (Der Staatsmann)* (G. Eigler, Hrsg.; F. Schleiermacher, P. Staudacher, & A. Diès, Übers.; 7. unveränderte Auflage 2016). WBG.
- Platon. (1993). *Platon. Sämtliche Werke 2: Menon • Hippias I • Menexenos • Kratylos • Lysis • Symposion* (W. F. Otto, Hrsg.; F. Schleiermacher, Übers.; 151.-153). Rowohlt.
- Pollock, A. M. (1861). *Self-formation. A Lecture*. Dublin University.
- Proscurcin, P. (2014). *Der Begriff ἦθος bei Homer: Beitrag zu einer philosophischen Interpretation*.
- Rheinfelder, H. (1928). *Das Wort Persona. Geschichte seiner Bedeutungen mit besonderer Berücksichtigung des französischen und italienischen Mittelalters*. Niemeyer.
- Röttgers, K. (2016). *Identität als Ereignis: Zur Neufindung eines Begriffs*. Transcript.
- Sander, F. (1884). *Lexikon der Pädagogik*. Bibliographisches Institut.
- Schleiermacher, F. (1799). *Über die Religion: Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799)* (G. Meckenstock, Hrsg.; Auflage 1999). De Gruyter.
- Schopenhauer, A. (1841). *Über die Grundlage der Moral (am 30. Januar 1940 gefront bei der Dänischen Societät der Wissenschaften, Kopenhagen)* (P. Welsen, Hrsg.; Auflage 2007). Meiner.
- Schotten, H. (1891). *Gedanken über das Wesen der Bildung*. Schmalkalden.
- Siep, L. (Hrsg.). (1997). Zwei Formen der Ethik. Vorträge der Nordrhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften, Geisteswissenschaftliche Klasse, H. 347. In *Ludwig Siep: Moral und Gottesbild. Aufsätze zur konkreten Ethik 1996–2012* (Auflage 2013, S. 69–64). Mentis.
- Singer, I. (1884). *Humanistische Bildung und der classische Unterricht. Die beiden Elekteren. Zwei Streifzüge in die Gebiete der Pädagogik und der philologischen Kritik*. Konegen.
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55.
- Sulzer, J. G. (1748). *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder* (zweite, vermehrte Auflage, Erstauflage 1745). Orell.
- Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen über Ethik* (Auflage 2019). Suhrkamp.

- Tugendhat, E. (1999). Wie sollen wir Moral verstehen? In E. Tugendhat (Hrsg.), *Aufsätze 1992-2000* (Auflage 2001, S. 163–184). Suhrkamp.
- von Stieler, K. (1691). *Der Teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs, oder Teutscher Sprachschatz*. Hofmann.
- Waldenfels, B. (2024). *Geburt des Ethos aus dem Pathos. Wege einer responsiven Phänomenologie* (B. Weyel, Hrsg.; D. Schumann & D. Goodwin, Übers.). Verleihung des Dr. Leopold Lucas-Preises 2021. Mohr Siebeck.
- Wiesner, C. (2023). Einfühlung in die Transformation: Das Phänomen des Abduktiven im Transformativen und das erkenntnistheoretische Credo von Einstein. *R&E-SOURCE*, 10(4), 18–40.
- Wiesner, C. (2024). Pädagogische Diagnostik als Prozess der Verdeutlichung zwischen Vertextlichen und Verlebendigen. In C. Schreiner, G. Schauer, & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung* (S. 79–92). Klinkhardt.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2022). Das Ethische im Mentoring und das Höhlengleichnis von Platon. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (S. 309–331). Studienverlag.
- Wiesner, C., & Windl, E. (2021). Pädagogisches Ethos als Holon. *journal für lehrerInnenbildung: Pädagogische Ethos*, 3(21), 110–117.
- Wiesner, C., Zechner, K., Dörfler, S., Karrer, H., & Schrank, B. (2024). Perspectives for unfolding well-being in the context of teacher education: Emerging well-being Insights from Theoretical Austrian Traditions. In B. Martinsone, M. T. Jensen, C. Wiesner, & K. Zechner (Hrsg.), *Teachers' professional wellbeing. A Digital Game Based Social-Emotional Learning Intervention* (S. 159–180). Klinkhardt.
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung* (Auflage 1963, beinhaltet die Änderungen des Autors aus 1933). Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1999). *Denkbewegungen. Tagebücher 1930 - 1932, 1936 - 1937* (I. Somavilla, Hrsg.). Fischer.

Autor:innenbeschreibung

Wiesner, Christian, HS-Prof. Mag. Mag. Dr.

ORCID: 0000-0003-2566-8747

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Österreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phänomene der Pädagogik (Erziehung und Bildung), Phänomene der Didaktik (Lehr-Lern-Kulturen), Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Pädagogische Diagnostik, Kompetenz – Literacy – literacies, Führungskultur, evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

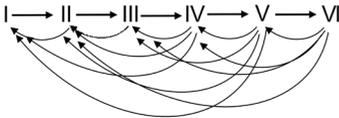
christian.wiesner@ph-noe.ac.at

ⁱ Endnote zur Struktur des Beitrags:

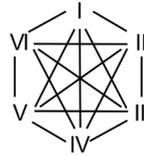
Die bewusst gewählte, zunächst vielleicht ungewöhnliche Struktur dieses Beitrags vermeidet das Entstehen eines einfachen Fließtexts und versucht die gewohnte Linearität des Lesens durch die Betonung von Ideen zu durchbrechen (siehe Abbildung 5a). Jede Aufzählung steht für eine eigenständige Idee, die sich in einem Wechselspiel und Ineinanderwirken mit den anderen Ideen entfaltet – unabhängig davon, ob diese unmittelbar zuvor oder danach ihren Platz finden. Die Ideen

sind bis zu einem gewissen Grad in ihrem Zusammenwirken gestaltbar. Die Nummerierung dient als Orientierungshilfe und erleichtert es, die einzelnen Ideen miteinander in Beziehung zu setzen (siehe Abbildung 5b). Jede Idee ermöglicht eine eigene Auseinandersetzung und Herangehensweise an das Thema. Gleichzeitig gehören viele dieser Ideen zusammen, sie ergänzen, vertiefen und erweitern sich wechselseitig. Die Gestaltung strebt jedoch ebenso danach, die Ideen anschaulich und gestalttheoretisch durch die gewählte Herangehensweise voneinander abzugrenzen. Dadurch eröffnen sich vielfältige integrative Möglichkeiten, die dazu beitragen können, die Komplexität des Themas aufzuzeigen wie auch neue, andere und noch fremde Verbindungen sichtbar zu machen.

a)
Linearität eines Fließtextes und
mögliche Reflexionsschleifen



b)
Struktur zur Öffnung von Ideen
und deren Zueinander



Annedore Prengel

Pädagogikethik: Wissenschaftliche Grundlagen und Handlungsperspektiven

Abstract

In der interdisziplinär-philosophischen Disziplin der Angewandten Ethik werden für gesellschaftliche Teilbereiche relevante Bereichsethiken entwickelt und untersucht. Im Spektrum dieser Ethiken bleibt die Pädagogikethik weitgehend unberücksichtigt. Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag der Frage: Wie können Angehörige pädagogisch relevanter Berufe professionell angemessen handeln? Der erste Teil des Beitrags bietet eine Einführung in wissenschaftliche Grundlagen der Pädagogikethik. Im zweiten Teil werden sieben Prinzipien der Pädagogikethik vorgestellt: Selbstsorge, Nicht-Schaden, Wohltun, Entwicklungsangemessene Autonomie, Advokatorische Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorglich Gemeinschaft. Sie wurden in Auseinandersetzung mit den vier international anerkannten Prinzipien der Medizinethik (Nicht-Schaden, Wohltun, Autonomie, Gerechtigkeit) entwickelt. Um pädagogischen Gegebenheiten gerecht zu werden, wurden Studien, die sich auf pädagogische Ethik in verschiedenen Arbeitsfeldern des Bildungswesens beziehen, berücksichtigt.

Schlagworte

Pädagogikethik, Medizinethik, Ethikcodizes, pädagogisches Handeln

Einleitung

Wie können Angehörige pädagogisch relevanter Berufe professionell angemessen handeln? Pädagogikethik ist eine Bereichsethik, die sich der Klärung dieser Frage widmet. Ihr kommt zentrale Bedeutung zu hinsichtlich der Begründung pädagogischer Handlungsweisen auf allen Handlungsebenen des gesellschaftlichen Teilbereichs Bildungssystem. Der Beitrag klärt im ersten Teil wissenschaftliche Grundlagen der Pädagogikethik und stellt im zweiten Teil u.a. sieben handlungsleitende Prinzipien der Pädagogikethik vor. Alltägliche Interaktionen im Bildungswesen werden besonders beachtet; ethische Aspekte von Bildungspolitik und Bildungsforschung werden stellenweise gestreift.

1 Wissenschaftliche Grundlagen

Pädagogikethik bildet einen blinden Fleck im Spektrum der „angewandten Ethik“, in dem Fragen aus Bereichsethiken, wie z. B. Wissenschaftsethik, Medizinethik, Wirtschaftsethik, Sportethik und anderen verhandelt werden (Krämer & Bagattini, 2015)¹. Erziehungswissenschaft und die interdisziplinären Bezugswissenschaften der Pädagogik, zu denen u.a. pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie, Bildungssoziologie, Sozialisationstheorie und Bildungsphilosophie gehören, weisen hinsichtlich einer Pädagogikethik eine Lücke auf. Bei tiefergehenden Recherchen wird sichtbar, dass in erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zu vielseitigen Aspekten pädagogischer Ethik Studien vorgelegt wurden, obwohl auch hier der Begriff Pädagogikethik vermieden wird, so zum Beispiel in der Sonderpädagogik (Moser & Horster, 2012), Frühpädagogik (Weltzien et al., 2018), Schulpädagogik (Oser, 2019; Schärer & Zutavern, 2018), Sozialpädagogik (Martin, 2001) und Erwachsenenbildung (Schrader, 2014) sowie in der Allgemeinen Pädagogik (Hügli, 1998; Häcker et al., 2022).

Auf dem langen Weg ihrer Verwissenschaftlichung weist die Thematisierung des Zusammenhangs von Pädagogik und Ethik eine wechselvolle Geschichte auf (Kopp, 2002; Ofenbach, 2006). Ende des 18. Jahrhunderts gilt den für das bedeutende Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik verantwortlichen Personen die Pädagogik selbst ausdrücklich als „angewandte Ethik“ (Vogt, 1896). Explizit oder häufig auch implizit sind in auf Pädagogik bezogenen wissenschaftlichen Diskursen stets normativ-ethische Begründungsweisen zu finden (Meseth et al., 2019). Aber dennoch nahmen schließlich ausdrücklich ethische Diskurse im Mainstream erziehungswissenschaftlich relevanter Forschungsrichtungen derart ab, dass Ethik hundert Jahre später nur noch als Randerscheinung gilt (Wigger, 1998).

Im Horizont allgemeiner Ethiktheorien sind für die Arbeit an einer Pädagogikethik relevante Einsichten möglich. Im Folgenden werden holzschnittartig vereinfachend grundlegende ethiktheoretische Perspektiven benannt: drei Weltausschnitte und drei Erkenntnisinteressen wissenschaftlicher Ethik sowie drei Begründungsweisen normativer Ethik.² Zwischen diesen Perspektiven gleitend bieten vier weitere Ethikkonzeptionen erhellende Anregungen für die Pädagogikethik.

Wissenschaftliche Ethik widmet sich „*individualethisch*“ dem guten Leben der einzelnen Person (z. B. der Selbstsorge von Lehrenden und Lernenden), „*sozial-ethisch*“ dem guten Zusammenleben in kleineren oder größeren Gruppierungen

1 Ein Stichwort „Pädagogikethik“ fehlt in Standardwerken der Angewandten Ethik, so u.a. bei Nida-Rümelin 2005; Fenner 2010; Stoecker et al. 2011, Piper 2017. Unter anderen Stichworten finden sich in einigen der Handbücher Titel mit Bezügen zu Erziehungsthemen, z. B. Mandry 2011 und Pieper 2017.

2 Für Literaturangaben zu pluralen Perspektiven wissenschaftlicher Ethik siehe Prengel, 2020, S. 28-31; Quante 2017; Thurnherr, 2010

(z. B. von multiprofessionellen Teams und Peergruppen) und *institutionenethisch* der Gestaltung guter „Strukturen (z. B. im Bildungssystem oder in Schulordnungen). Dabei können unterschiedliche Intentionen die wissenschaftliche Fragestellung bestimmen: „*deskriptive Ethik*“ analysiert neutral in sozialen Welten vorfindliche ethische Orientierungen (z. B. bei Erziehenden, Jugendlichen oder in der Bildungspolitik). „*Normative Ethik*“ benennt und begründet „präskriptiv“ ethisch angemessene Orientierungen (z. B. der Lehr- und Fachkräfte). „*Metaethik*“ reflektiert erkenntnistheoretisch wie Aussagesysteme über ethische Thematiken möglich sind (z. B. in für Pädagogik unverzichtbaren Generationentheorien).

Pädagogische Konzeptionen aller Art beschreiben und begründen als angemessen erachtetes pädagogisches Handeln. Darum kommt der Perspektive der normativen Ethik hier besondere Bedeutung zu. Ethiktheoretisch werden verschiedene Begründungsweisen normativer Ansätze unterschieden. Dazu gehören die „*Tugendethik*“ (z. B. die persönliche Haltung der Lehr- und Fachkräfte), die „*Handlungsethik*“ (z. B. die „deontologische“ Bezeichnung konkreter pädagogischer Praktiken als wohlbegründet oder als unzulässig) oder die „*Folgenethik*“ (z. B. das „konsequentialistische“ Berücksichtigen der gegenwärtigen und zukünftigen Folgen pädagogischen Handelns für die davon betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen).

Quer zu hier ausgewählten neun unterscheidbaren grundlegenden Perspektiven sind vier weitere Ethikkonzeptionen angesiedelt, die in der Pädagogikethik unverzichtbar sind. Die „*advokatorische Ethik*“ (Brumlik, 2017) hebt hervor, dass im Generationenverhältnis Anerkennung sowohl kindlicher gleicher Freiheit als auch kindlicher Abhängigkeit, die von Erwachsenen stellvertretendes Handeln erfordert, unerlässlich sind (Lansdown, 2005; Betzler 2019). Die „*Diskursethik*“ (Habermas, 1991) eröffnet Räume, in denen Angehörige pädagogischer Berufe widerstreitende Aspekte ethisch angemessenen professionellen Handelns rational, argumentativ und kollektiv erörtern können. Die „*Care-Ethik*“ (Tronto, 2009; Noddings, 2013; Conradi, 2016) analysiert gesellschaftliche Verhältnisse anhand der Kategorie des Caring und konzipiert pädagogische Kreisläufe der Fürsorglichkeit. Schließlich widmet sich die „*Supererogatorische Ethik*“ (Wessels, 2002) exzeptionellen ethischen Handlungsweisen, die derart gut sind, dass sie weit über das, was ethisch geboten wäre, hinausgehen - so zum Beispiel, wenn eine Pädagogin ihre Erfüllung darin findet, sich in sehr hohem Maße für die ihr anvertrauten Menschen zu engagieren. In der jüngsten Geschichte der Pädagogik steht Janusz Korczak (1878-1942 ?) exemplarisch für eine solche radikale Ethik, weil er sich entschieden hatte, die Kinder seines Waisenhauses in die Deportation und bis in den Tod zu begleiten (Kerber-Ganse, 2009).

Die hier vorgestellten allgemeinen ethiktheoretisch ausgerichteten Perspektiven bieten - wie jeweils stichwortartig beispielhaft angedeutet wurde - ein reiches Angebot an Inspirationen für die Pädagogikethik. Dabei wurde eine Auswahl zusam-

mengetragen. Darüber hinaus zeigt sich in vertiefenden Recherchen eine komplexe Fülle weiterer Ethiken. Angesichts der Pluralität ethiktheoretischer Konzeptionen bietet die Philosophie der Menschenrechte Einsichten in den verbindlichen gemeinsamen Horizont, den die universellen Menschenrechte aufspannen (Menke & Pollmann, 2007; Knoepfler, 2010; Weyers, 2019).

Internationale Studien belegen, dass in pädagogischen Arbeitsfeldern häufig zwar nicht perfekt, aber dennoch „genügend gut“ (Winnicott, 1953) ethischen Ansprüchen entsprochen wird. Zugleich decken vielfältige Untersuchungen auf, dass ethisch unzulässige pädagogische Handlungsmuster – vor allem in verschiedenen Formen seelischer Gewalt - in Bildungseinrichtungen verbreitet sind (Shumba, 2002; Krumm & Eckstein, 2002; Hafeneger, 2013; Schubarth, 2014; Pianta, 2014; Prengel et al., 2016; Prengel, 2019; Boll & Remsperger-Kehm, 2021; Piezunka, 2023). Die Kritik an allen Formen der gegen Kinder und Jugendliche in Bildungseinrichtungen gerichteten Gewalt ist umfassend begründet durch wissenschaftliche Studien, die vor allem folgenethisch relevant sind, weil sie übereinstimmend belegen, dass Heranwachsende Schäden erleiden durch unethische Adressierungen (z. B. Shumba, 2002; Becker-Stoll, 2019; Sitzer, 2014; Röhner, 2022). Im Lichte der oben genannten ethiktheoretischen Grundsätze wird überdeutlich, dass in pädagogischen Handlungsfeldern eine Stärkung ethischer Orientierungen unerlässlich ist, um unzulässiges pädagogisches Handeln zu erkennen und zu vermindern und so Schaden abzuwenden.

2 Handlungsperspektiven

Ethisch fundierte Handlungsperspektiven werden sprachlich in unterschiedlichen Textsorten gefasst, die verschiedene Abstraktionsgrade aufweisen. Einen hohen Allgemeinheitsgrad weisen Prinzipien der Pädagogikethik auf (Prengel, 2020, s.u.). Fachlich konkreter gefasst werden Leitlinien für alle pädagogischen Berufe, so zum Beispiel in den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2017) und noch stärker konkretisiert werden Handlungskonzeptionen für bestimmte Arbeitsfelder (z. B. Blick über den Zaun, 2008; Weltzien et al., 2018; Maywald, 2019).

Eine weitere handlungsbezogene Textsorte bilden internationale Ethikkodices, die von Berufsverbänden verabschiedet werden (Ach & Bayertz, 2011; Nuland, 2009). In der global aktiven Organisation *Education International* haben sich 383 Bildungsgewerkschaften aus 178 Ländern zusammengeschlossen und eine menschenrechtlich fundierte „Declaration on Professional Ethics“ veröffentlicht. (Education International, 2004; GEW, 2013; vgl. z. B. auch Council of Europe, 2015).

Im Folgenden werden sieben Prinzipien der Pädagogikethik begründet und zur Diskussion gestellt: *Selbstsorge*, *Nicht-Schaden*, *Wohltun*, *Entwicklungsangemessene Autonomie*, *Advokatorische Verantwortung*, *Gerechtigkeit*, *Fürsorgliche Gemeinschaft* (Prengel, 2020). Diese Prinzipien wurden entwickelt in Reflexion und Weiterentwicklung der vier seit Jahren international anerkannten und verbreiteten Prinzipien der Medizinethik *Nicht-Schaden*, *Wohltun*, *Autonomie* und *Gerechtigkeit* (Beauchamp & Childress, 2013).³ In dieser intensiven Auseinandersetzung zeigte sich, dass die vier Prinzipien der Medizinethik auch in der Pädagogik tragfähig sind und mit Gewinn für pädagogische Verhältnisse konkretisiert werden können. Dabei zeigte sich auch, dass drei weitere Prinzipien erforderlich sind: *Selbstsorge*, *advokatorische Verantwortung* und *fürsorgliche Gemeinschaft*.

Die sieben Prinzipien der Pädagogikethik im Wortlaut:

(1) „Selbstsorge: Für ihr persönliches Wohlbefinden, ihre fachliche Kompetenz und ihre ethische Orientierung tragen pädagogisch verantwortliche Menschen Sorge. Das Prinzip der Selbstsorge ist inspiriert durch die Individualethik, durch Studien zur Lehrergesundheit und durch die folgenethische Verpflichtung, sich im eigenen Interesse und im Interesse der Entwicklung und des Lernens der Kinder und Jugendlichen fachlich zu qualifizieren. Das Prinzip der Selbstsorge korrespondiert mit dem Prinzip des ‚Selbstschutzes‘ oder der ‚Eigensicherung‘ im Rettungswesen, wo nur so die Handlungsfähigkeit der Rettenden sichergestellt werden kann.

(2) Nicht-Schaden: Pädagogische Handlungsweisen dürfen Kindern und Jugendlichen nicht schaden. Das Prinzip des Nicht-Schadens ist gesinnungs-, tugend- und folgenethisch begründet. In sozial- und institutionenethischer Perspektive verpflichtet es darauf, zu überprüfen, ob institutionelle Strukturen und pädagogische Handlungsweisen sich schädlich auf Kinder und Jugendliche auswirken können. Bisher spielt Nicht-Schaden als ethisches Prinzip explizit im Bildungswesen kaum eine Rolle. Dennoch drehen sich vielseitige einzelne Debatten um die Frage, ob bestimmte Maßnahmen oder Strukturen als schädlich oder förderlich einzustufen sind. Dazu gehören vor allem Auseinandersetzungen um die Personalausstattung

3 Sabrina Bacher hat im Jahr 2019 ihre Dissertation zum Thema „Das Recht auf Bildung. Eine ethische Untersuchung“ vorgelegt, die während meiner Arbeit an den sieben Prinzipien der Pädagogikethik noch nicht erschienen war. Darum möchte ich an dieser Stelle auf ihre Studie hinweisen. Auch sie knüpft an die vier Prinzipien der Medizinethik und erarbeitet einen „Vier-Prinzipien-Ansatz der Bildungsethik“. Vier Prinzipien werden von ihr vorgeschlagen „a) Prinzip der Förderung des individuellen, gesellschaftlichen und ökologischen Wohls und Fortschritts b) Prinzip der Vermeidung des individuellen, gesellschaftlichen und ökologischen Schadens c) Prinzip der Achtung der Kinder- bzw. Menschenrechte der Vereinten d) Prinzip der Gerechtigkeit“ (Bacher, 2019, S. 12).

von Kitas und Schulen oder zum Beispiel um die schulische Separation oder um die Dauer des Gymnasiumsbesuchs. Das Prinzip des Nicht-Schadens dient der Verwirklichung der in der Kinderrechtskonvention verankerten Schutzrechte.

(3) Wohltun: Das Prinzip des Wohltuns bezieht sich in der Pädagogik auf die körperliche, seelische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Daraus folgt, dass pädagogische Handlungsweisen sowohl dem Wohlbefinden als auch der Potenzialentfaltung in den Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen dienen sollen. Wohltun schließt auch eine entwicklungsangemessene Vermittlung von Wissen und eine Aneignung der Fähigkeiten, sich sowohl anzustrengen als auch Lernfreude zu genießen, ein. Das Prinzip des Wohltuns beruht auf den Maximen der normativen Ethik und ist sozial- und institutionenethisch ausgerichtet. Wohltun dient hier vor allem den in der Kinderrechtskonvention verankerten Förderrechten.

(4) Entwicklungsangemessene Autonomie: Gute Pädagogische Vorkehrungen berücksichtigen die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen in entwicklungsangemessenen Hinsichten im Sinne der ‚Evolving Capacities‘. Von Anfang des Lebens an können wir kindliche Eigentätigkeit in jeweils entwicklungsentsprechenden Formen erkennen. Dabei ist Autonomie nicht zu verstehen als eine Eigenschaft isolierter Individuen, sondern als eine Qualität relationaler Prozesse. Partizipative Ansätze in Kindergärten und Schulen ermöglichen Offenheit für Vielfalt. Sie kultivieren Autonomie, zum Beispiel im Freispiel, in der Freiarbeit, in der Projektarbeit und in Schülervertretungen. Wenn jedes Kind, jeder Jugendliche Wertschätzung als freies eigenständiges Subjekt erfährt, kommt darin die Orientierung an wesentlichen Einsichten der normativen Ethik zum Ausdruck. Die Aufmerksamkeit für entwicklungsangemessene Autonomie entspricht dem Recht der Kinder und Jugendlichen auf Partizipation.

(5) Advokatorische Verantwortung: Pädagogische Entscheidungen werden aus advokatorischer Verantwortung heraus für Kinder und Jugendliche getroffen. Stellvertretend werden ihre Interessen wahrgenommen in Bereichen, in denen sie selbst noch nicht dazu fähig sind. Kindergärten und Schulen sind Räume, die nicht bestehen könnten, ohne eine Fülle an Entscheidungen, die von verantwortlichen Erwachsenen getroffen wurden. Themen wie Bildungspläne und Schulpflicht sind exemplarische Beispiele der advokatorischen Ethik. Es gehört zu den Pflichten der Erziehenden, ihre stellvertretenden Entscheidungen, wenn immer es möglich ist, zu begrenzen und Freiräume für kindliche Eigenständigkeit zu sichern. Es wäre ein Fehler, Autonomie einseitig überzogen zu verstehen, die advokatorische Verantwortung gering zu achten und sie so zu vernachlässigen. Darum sind die Prinzipien der entwicklungsangemessenen Autonomie und der

advokatorischen Verantwortung nicht voneinander zu trennen. Advokatorische Verantwortung stärkt im Sinne der Kinderrechte vor allem die Schutzrechte und die Förderrechte und verbindet sie mit den Partizipationsrechten.

(6) Gerechtigkeit: Pädagogische Handlungsweisen dienen der Chancengleichheit ebenso wie der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen. Nach wie vor sind Teile der Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft oder aufgrund etikettierender Zuschreibungen benachteiligt. Strukturen und alltägliche Interaktionen tragen in weiten Teilen des Bildungswesens zur Bildungsbenachteiligung bei, während an einigen Orten erfolgreiche Förderung gelingt, so dass Aufstieg durch Bildung möglich ist. Gerechtigkeit beinhaltet aber nicht nur die Teilnahme am Wettbewerb. Ebenso unverzichtbar gehört dazu die Anerkennung jedes individuellen Beitrags zur Gemeinschaft jenseits der Leistungsvergleiche. Das Prinzip der Gerechtigkeit ist der Inklusion verpflichtet, weil es die Rechte ausnahmslos aller Kinder ernst nimmt. Diese inklusive Tendenz entspricht den Partizipationsrechten der Kinder.

(7) Fürsorgliche Gemeinschaft: Kindertageseinrichtungen und Schulen werden als Bildungshäuser im Sinne der Caring Community konzipiert. Das Prinzip der fürsorglichen Gemeinschaft berücksichtigt, dass in Kindergärten und Schulen Gruppen zusammenkommen, so dass Spielen und Lernen in einem vielseitigen Beziehungskosmos stattfinden. Inspiriert durch die Care-Ethik, auch in ihren Versionen der Ethik der Achtsamkeit und der Ethik der Wertschätzung gehört es zu pädagogischen ethischen Prinzipien, Kreisläufe der anerkennenden Fürsorge zu kultivieren, und zwar zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen, zwischen den Peers, zwischen den Professionellen, zwischen Leitungen und allen anderen Gruppen und schließlich auch zwischen Trägern und politisch Verantwortlichen und den Institutionen, für die sie zuständig sind“ (Prengel, 2020, S. 69 ff.).

Die Reflexion pädagogischer Fragestellungen ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, in der es darum geht, Lösungen für gegenwärtig ungelöste Probleme und krisenhafte Entwicklungen im Bildungswesen zu finden (Jaeggi, 2023). Menschenrechtlich fundierte Prinzipien der Pädagogikethik bieten angesichts einer Fülle auch widersprüchlicher Aspekte, die dabei zu erwägen sind, wegweisende Orientierungen.

Literatur

- Ach, J. S. & Bayertz, K. (Hrsg.) (2011). *Grundkurs Ethik Bd. 2. Anwendungen*. Mentis.
- Bacher, S. (2019). *Das Recht auf Bildung. Eine ethische Untersuchung*. Universität Salzburg.
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2013). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Becker-Stoll, F. (2019): *Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule*. www.paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet
- Betzler, M. (2019). Autonomie. In J. Drerup, Johannes & G. Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*, (S. 61-69). Metzler.
- Blick über den Zaun (2008). *Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar*. https://blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2024/01/BueZ_Schule-ist-unsere-Sache-Denkschrift-und-Erklaerung-Hofgeismar-neu-1.pdf
- Boll, A., & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas*. Verlag Barbara Budrich.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Neuauflage*. Europäische Verlagsanstalt.
- Conradi, E. (2001). *Take care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Campus.
- Council of Europe/7th Prague Forum (2015). *Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Document on the Ethical Behaviour of all Actors in Education*. www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/etined/Etined_EthicalPrincipes_en.pdf
- Education International (2004). *EI Declaration on Professional Ethics*. <https://www.ei-ie.org/en/item/21519:ei-declaration-on-professional-ethics>Fenner, D. (2010). *Einführung in die Angewandte Ethik*. Francke.
- GEW (Hrsg.) (2013): *Alles beginnt mit guter Bildung. Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos der im Bildungs- und Erziehungsbereich Beschäftigten*. GEW. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Internationales/GEW_Berufsethos_20160420_Web.pdf
- Haberma, J. (1991). Erläuterungen zur Diskursethik. Suhrkamp.
- Häcker, T., Berndt, C., & Walm, M. (Hrsg.) (2022): *Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen. Eine Einführung*. Klinkhardt.
- Hafenecker, B. (2013): *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Brandes & Apsel.
- Hügli, A. (1998). Pädagogische Ethik. In A. Pieper & U. Thurnherr (Hrsg.). *Angewandte Ethik. Eine Einführung*, (S. 312-337). C. H. Beck.
- Jaeggi, R. (2023). *Fortschritt und Regression*. Suhrkamp.
- Kerber-Ganse, W. (2009): *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Verlag Barbara Budrich.
- Knoepfler, N. (2010): *Angewandte Ethik. Ein Leitfaden*. Böhlau.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Bildungsverlag Eins.
- Kopp, B. (2002). *Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*. Lang.
- Krämer, F., & Bagattini, A. (2015). Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik, In A. Prengel & H. Schmitt (Hrsg.) *Netzpublikationen der Rochow-Akademie*. <https://reckahner-museen.byseum.de/de/rochow-museum/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb>
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2002): *Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule* https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst%202002/krumm_202.pdf
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Innocenti Insight UNICEF www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf
- Mandry, Ch. (2011). Bildung und Erziehung. In R. Stoecker, C. Neuhäuser, M.-L. Raters & F. Koberling (Hrsg.) *Handbuch Angewandte Ethik*. Metzler.

- Martin, E. (2001). *Sozialpädagogische Berufsethik*. Juventa.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Herder.
- Menke, C., & Pollmann, A. (2007). *Philosophie der Menschenrechte*. Junius.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A., & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.) Normativität in der Erziehungswissenschaft (S. 1-17). Springer.
- Moser, V., & Horster, D. (Hrsg.) (2012). *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung, eine Grundlegung*. Kohlhammer.
- Nida-Rümelin, J. (Hrsg.) (2005). *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung; ein Handbuch*. Kröner.
- Noddings, N. (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Nuland, S. van (2009). *Teacher Codes: learning from experience*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf> (20.1.2017).
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Königshausen und Neumann.
- Oser, F. (2019). *Ethos. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerberuf*. Waxmann.
- Pianta, R. C. (2014). 'Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships' – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Bd. 2.* (S. 127-141). Budrich.
- Pieper, A. (2017): *Einführung in die Ethik*. A. Francke.
- Piezunka, A. (2023): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, S. Schuppener (Hrsg.) *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 218-230). Klinkhardt.
- Prengel, A. (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.
- Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Prengel, A. (2021). Der furchtbare Moment im Bildungsprozess. Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 57-70). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Prengel, A. (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Verlag Barbara Budrich.
- Prengel, A. (2022a): Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben? In T. Häcker, C. Berndt & M. Walm (Hrsg.). *Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen. Eine Einführung* (S. 31-42). Klinkhardt.
- Prengel, A. & Maywald, J. (2020): *Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten*. Rochow-Akademie. Abrufbar unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/01/Handreichung_ReReKids-Erwachsenen-Leitfaden_zu-ueberarbeiten_012021.pdf
- Prengel, A., Tellisch, Ch., Wohné, A., & Zapf, A. (2016): Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 150-157.
- Quante, M. (2017). *Einführung in die Allgemeine Ethik*, WBG.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Akademie: <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- Röhner, Ch. (2022). Politisch-soziales Lernen im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit (725–737)*. Verlag Barbara Budrich.
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (Hrsg.) (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann

- Schrader, J. (2014). Im Fokus. Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 37(1). 17–28. www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-05.pdf
- Schubarth, W. (2014): Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer“- und „Schülergewalt“. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd 2. Forschungszugänge* (S. 103-112). Verlag Barbara Budrich.
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 783–791. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00351-4)
- Sitzer, P. (2014). Kumulative Gewalt- und Missachtungserfahrungen als Ursachen für Jugendgewalt. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 71-79). Verlag Barbara Budrich.
- Stoecker, R., Neuhäuser, C., Raters, M.-L., & Koberling, F. (Hrsg.) (2011). *Handbuch Angewandte Ethik*. Metzler.
- Thurnherr, U. (2010). *Angewandte Ethik zur Einführung*. Junius
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. NYU Press.
- Vogt, T. (1896): Ethik. In W. Rein (Hrsg.). *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Zweiter Band* (S. 87-6). H. Beyer & Söhne.
- Weltzien, D., Huber-Kebbe, A., Bücklein, Ch. (2018). *GlnA: Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag*. Herder.
- Wessels, U. (2002): *Die gute Samariterin. Zur Struktur der Supererogation*. De Gruyter.
- Weyers, S. (2019). Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 71-93). Springer.
- Wigger, L. (1998). Pädagogik und Ethik, Themen und Referenzen im allgemeinpädagogischen Zeitschriftendiskurs, In A.M. Stroß & F. Thiel (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft, Nachbarwissenschaften und Öffentlichkeit* (S. 193-211). Deutscher Studienverlag.
- Winnicott, D.W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34(2). 89–97.

Autorin

Prenzel, Annedore, Prof. i.R. Dr.

ORCID: 0000-0003-3221-0435

Universität Potsdam und Goethe-Universität Frankfurt am Main (2013 bis 2022)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Inklusion, Heterogenitätstheorien, Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Pädagogikethik sowie kulturelles pädagogisches Gedächtnis

prengel@uni-potsdam.de

**Bildungsethische Zielsetzungen.
Begabungsentwicklung, Befreiung und
Rebellion**

Kirsten Meyer

Die Entwicklung von Begabungen als Bildungsziel. Zur Relevanz verschiedener Theorien des guten Lebens

Abstract

Dieser Beitrag untersucht das Bildungsziel einer Entwicklung von Begabungen und fragt, inwiefern sich dieses Ziel unter Verweis auf bestimmte Theorien des guten Lebens begründen lässt. Zunächst werden Begabungen, Talente und Potenziale begrifflich genauer erläutert. Anschließend wird dafür argumentiert, dass der Verweis auf den Wert von Selbstverwirklichung die Entwicklung individueller Begabungen nicht überzeugend begründen kann. Stattdessen werden positive mentale Zustände, die durch die Entwicklung von Begabungen ermöglicht werden, genauer in den Blick genommen. Diese positiven mentalen Zustände können zum Beispiel als erfüllend, bereichernd und herausfordernd beschrieben werden. Weiterhin wird gezeigt, dass hybride Theorien des guten Lebens, die subjektive und objektive Elemente verbinden, den Wert dieser mentalen Zustände besonders gut begründen können. Schließlich wende ich die vorangegangenen Überlegungen auf die Förderung von Begabungen in der schulischen Bildung an. Dadurch wird es fraglich, dass die Förderung von ausgeprägten Begabungen oder Talenten einen besonders wichtigen Beitrag zum individuell guten Leben der jeweiligen Schüler:innen leistet. Stattdessen sollte berücksichtigt werden, dass der Beitrag der Begabungsentwicklung zum guten Leben gerade für die bisher eher leistungsschwächeren Schüler:innen besonders relevant ist.

Schlagworte

Talente, Potenziale, Selbstverwirklichung, gutes Leben, Bildungsgerechtigkeit

1 Einleitung

Viele Eltern sind der Meinung, dass es wichtig ist, ihre Kinder bei der Entwicklung ihrer Begabungen zu unterstützen. Sie denken dabei nicht nur an die Karrierechancen, die sich daraus für ihre Kinder ergeben könnten. Darüber hinaus

halten sie die Entwicklung von Begabungen für einen konstitutiven Bestandteil des guten Lebens. Diese Annahme findet sich auch in Debatten über die Einrichtung des Schulsystems. Besonders begabten Kindern werde keine Bildungsgerechtigkeit zuteil, wenn sie nicht hinreichend in der Entwicklung ihrer Talente unterstützt werden. Diese Behauptung wird damit begründet, dass Talententwicklung eine Voraussetzung dafür sei, sich selbst angemessen entfalten bzw. das eigene Selbst verwirklichen zu können.

Im Folgenden werde ich den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Begabungen und dem individuell guten Leben untersuchen und die daraus resultierenden Überlegungen auf den Bildungsbereich anwenden. Im ersten Abschnitt wird erläutert, was Begabungen und Talente sind. Anschließend argumentiere ich gegen einen notwendigen Zusammenhang von Begabungsentwicklung und Selbstverwirklichung. Stattdessen lässt sich der nicht-instrumentelle Wert der Entwicklung von Begabungen so erklären, dass damit gute Erfahrungen verbunden sind. Diese These wird vor dem Hintergrund verschiedener Theorien des guten Lebens erläutert. Schließlich wende ich diese Überlegungen auf Begabungsentwicklung als Bildungsziel an.

2 Begabungen und Talente

Der wissenschaftliche Diskurs geht heute nicht mehr von einem Begriff angeborener Begabungen aus. Stattdessen wird betont, dass angeborene Anlagen und Sozialisation zwei Faktoren sind, die nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, da sie vom ersten Moment an miteinander interagieren. Statt von angeborenen und insofern statischen Begabungen zu reden, vertreten einige daher einen dynamischen Begabungsbegriff (vgl. Tenorth, 2007; Weigand, 2006). Jemand ist danach nicht begabt, sondern jemand wird begabt. Das Wort „Begabung“ steht dann für die Substantivierung dieser Tätigkeit.

Zudem wird das Wort „Begabung“ oftmals synonym mit „Potenzial“ verwendet. Begabungen sind demnach Potenziale für das Erlernen bestimmter Fähigkeiten. So kann jemand beispielsweise das Potenzial haben, schwierige mathematische Zusammenhänge vergleichsweise schnell zu erfassen. Dabei geht es nicht notwendig um interpersonelle Vergleiche. Wenn eine Person eher eine mathematische als eine sprachliche Begabung hat, dann fällt ihr Mathematik leichter als Sprachen. Dennoch könnte es viele Mitschüler:innen geben, denen die Mathematik leichter fällt als ihr. Ihre mathematische Begabung besteht somit relativ zu ihren eigenen sonstigen Potenzialen. Während Begabungen etwa im Zusammenhang mit Forderungen nach Inklusion oftmals in diesem Sinne verstanden werden, sind interpersonelle Vergleiche in anderen Kontexten durchaus relevant. Ein Beispiel ist die Rede von so genannten „Hochbegabungen“. Eine Hochbegabung ist ein Potential

zu herausragenden Leistungen in einem bestimmten Bereich, und hier kommt es durchaus auf interpersonelle Vergleiche an.

Potenziale zu überdurchschnittlichen oder herausragenden Leistungen werden auch als „Talente“ bezeichnet. Diejenigen, die für etwas besonders talentiert sind, machen bei der Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten zum Beispiel schnellere Fortschritte als andere. Etwas allgemeiner ausgedrückt weisen sie Merkmale auf, die dazu disponieren, bestimmte Fähigkeiten in diesem Bereich unter den richtigen Umständen exzellent zum Ausdruck zu bringen (Robb, 2021). Talentiert zu sein bedeutet oft, dass man eine bestimmte Fähigkeit besonders leicht entwickeln kann. Ein Mangel an Talent kann der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten Grenzen setzen. Dennoch können viele Fähigkeiten auch von weniger talentierten Menschen entwickelt werden, wenn diese nur die entsprechende Unterstützung erhalten. Ein Mangel an Talent macht das Erreichen bestimmter Bildungsziele oftmals nicht unmöglich, sondern nur aufwändiger (Meyer, 2021). Im Folgenden werde ich unter „Begabungen“ somit Potenziale für die Entwicklung von Fähigkeiten verstehen. Unter „Talenten“ verstehe ich Potenziale für eine überdurchschnittliche oder sogar exzellente Entwicklung bestimmter Fähigkeiten. Hier kommt es auch auf interpersonelle Vergleiche an. So werde ich beispielsweise von Talenten für die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten sprechen, wenn jemand diese Fähigkeiten mit weniger Aufwand, Übung oder Förderung und daher unter bestimmten Umständen in einem höheren Ausmaß entwickeln kann als andere.

3 Begabungen und Selbstverwirklichung

Vielfach wird angenommen, dass die Entwicklung der eigenen Begabungen notwendig sei, um das eigene Selbst zu entfalten oder zu verwirklichen. Die Auffassung, dass Selbstverwirklichung die Entwicklung von Begabungen erfordert, hat eine lange Tradition. So findet sich der Gedanke, dass Kinder entsprechend ihrer individuellen Veranlagungen erzogen werden sollten, beispielsweise bei Rousseau. Jedes Kind werde mit einem besonderen Charakter geboren, der bestimmte Begabungen umfasst, die möglichst umfassend entwickelt werden sollten (siehe z. B. Rousseau, 1964, S. 563).

Wilhelm von Humboldt und John Stuart Mill waren ebenfalls der Auffassung, dass sich der Mensch entsprechend seiner inneren Natur entwickeln sollte. Ähnliche Positionen finden sich bis heute in der Literatur. So spricht etwa Joel Feinberg (1992, S. 85) davon, dass Selbstverwirklichung in der Entwicklung von Talenten bestehe. Auch Jason Chen (2016, S. 446) meint, dass Kinder beispielsweise durch die Entwicklung ihres besonderen musikalischen Talents ihr Selbst verwirklichen, selbst wenn sie von ihren Eltern zum Klavierspielen gezwungen werden müssen.

Ich halte solche Positionen jedoch nicht für überzeugend und werde im Folgenden einige Einwände dagegen vorbringen.

Erstens haben Menschen unterschiedliche Begabungen, die nicht alle gemeinsam verwirklicht werden können. Darauf verweist bereits Israel Scheffler in seiner Analyse des von ihm so genannten „Mythos der harmonischen Potenziale“. Nach Scheffler verdeckt dieser Mythos die Tatsache, dass jemand zu einem bestimmten Zeitpunkt viele Potenziale haben kann, die nicht gemeinsam realisierbar sind. Daher sei keineswegs klar, welches dieser verschiedenen Potenziale das Selbst der betreffenden Person ausmacht: “One cannot literally be all that one can be; there are fundamentally different lives that anyone might live” (Scheffler, 1985, S. 15). Tammy Harel Ben Shahr (2016, S. 96) weist zudem darauf hin, dass Potenziale, die noch nicht entwickelt sind und es vielleicht auch nie werden, weiter vom Kern der Identität eines Menschen entfernt sind als die Fähigkeiten, die man tatsächlich bereits besitzt.

Zweitens beruht die Auffassung, dass wir mit natürlichen Begabungen geboren werden, die das eigene Selbst konstituieren, auf einem fragwürdigen Verständnis von Begabungen. Die eigenen Begabungen werden von den Umständen des Aufwachsens beeinflusst und können sich dadurch im Laufe der Zeit auch verändern. Talente sind überdurchschnittliche Potenziale, die durch den Vergleich mit anderen Menschen als Talente ausgewiesen werden. Es ist jedoch unklar, warum solche Vergleiche für das Selbst einer Person überhaupt relevant sein sollten. Außerdem dürfte Selbstverwirklichung auch deshalb nicht von der Entwicklung besonderer Talente abhängen, da dies bedeuten würde, dass manche Menschen aufgrund fehlender Talente kein Selbst haben, das sie verwirklichen können.

Drittens entwickelt sich das Selbst auch durch autonome Entscheidungen. So formt es sich zum Beispiel, wenn sich eine Person dafür entscheidet, bestimmte Begabungen zu entfalten. Wichtig ist jedoch, dass man sich auch dafür entscheiden kann, bestimmte Begabungen *nicht* zu entwickeln. Daher ist die Entwicklung von Begabungen keine Bedingung für ein selbstbestimmtes Leben. Zwar könnte man Joseph Raz zustimmen, dass ausreichende Möglichkeiten zur Entwicklung von Begabungen eine Bedingung für ein selbstbestimmtes Leben sind (1988, S. 376). Die selbstbestimmte Entscheidung, solche Möglichkeiten nicht zu nutzen, steht aber nicht im Widerspruch zur Autonomie, sondern kann gerade Ausdruck von Autonomie sein. Man denke etwa an die selbstbestimmte Entscheidung, die eigenen Fähigkeiten in Bereichen zu entwickeln, in denen einem das vergleichsweise schwerfällt, anstatt die eigenen Begabungen zu entwickeln und so den leichteren Weg zu gehen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass die Entwicklung von Begabungen keine notwendige Bedingung für Selbstverwirklichung oder Selbstentfaltung ist. Wenn es einem darum geht, in bestimmten Bereichen besonders gut zu werden oder Dinge zu tun, die einem besonders leichtfallen, kann dies ein Grund sein,

insbesondere die eigenen Begabungen zu entwickeln. Allerdings ist dies keine notwendige Voraussetzung dafür, das eigene Selbst zu entwickeln. Stattdessen kann es genauso eine selbstbestimmte Entscheidung sein, auf die Entwicklung bestimmter Begabungen und Talente zu verzichten.

Da Selbstverwirklichung somit kein relevanter Grund für die Entwicklung von Begabungen und Talenten ist, wende ich mich nun weiteren Gründen zu, die für die Entwicklung von Begabungen sprechen könnten und die – über den Beitrag der Begabungsentwicklung zu einer Verbesserung der beruflichen Möglichkeiten hinaus – auf eine direkte Weise mit dem guten Leben zu tun haben.

4 Die Entwicklung von Begabungen und das gute Leben

Die Rede von einem „guten“ Leben ist im Folgenden nicht moralisch gemeint. Anders als eine Bewertung nach moralischer Güte geht es also um ein Leben, das gut für einen *selbst* ist. Zu den gängigen Theorien des so verstandenen guten Lebens gehören hedonistische Theorien, Theorien der Wunscherfüllung und Objektive-Liste-Theorien (Parfit, 1984, S. 492). Darüber hinaus gibt es hybride Konzeptionen des guten Lebens, die subjektive und objektive Elemente kombinieren. Sie bemessen die Güte eines Lebens daran, ob in ihm objektive Güter auf eine Weise realisiert werden, die das Subjekt selbst wertschätzen kann, z. B. durch „Freude am Guten“ (vgl. Kagan, 2009).

Objektive-Liste-Theoretiker:innen meinen, bestimmte Güter seien unabhängig von den eigenen Einstellungen wichtig für ein gutes Leben und schlagen Listen solcher Güter vor. Derek Parfit nennt unter anderem „die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten“ (1984, S. 499) als möglichen Eintrag auf einer solchen Liste. Auch Perfektionisten wie etwa Thomas Hurka (1993) und Richard Kraut (2007) betonen den objektiven Wert der Entwicklung von Begabungen im Rahmen eines guten Lebens. Perfektionistische Positionen gehen davon aus, dass man ein gutes Leben führt, wenn man die für das Menschsein essentiellen Potentiale in entsprechenden Tätigkeiten entfaltet. Kraut verweist beispielsweise auf eine Person, die ein besonderes Talent für eine medizinische Karriere hat, und betont, dass sie die Entwicklung ihres Talentes wollen und verfolgen sollte, weil das gut für sie sei (Kraut, 2007, S. 112-113). Für Objektive-Liste-Theorien und den Perfektionismus hängt der Wert der angegebenen Güter nicht von der Haltung des Subjekts ab. Die Entwicklung der eigenen Begabungen ist demnach nicht gut, weil sie einem wichtig ist oder Freude macht, sondern sie sollte einem wichtig sein, weil sie gut ist.

Im Hedonismus hat das gute Leben dagegen nur mit positiven und negativen Gefühlen zu tun. Um unserem reichen Innenleben gerecht zu werden, sollten diese Gefühle jedoch nicht zu eng beschrieben werden, also nicht nur als „Lust“

oder „Vergnügen“. Für die Entwicklung von Begabungen relevant sind etwa so genannte „flow“-Erfahrungen (vgl. z. B. Haybron, 2008, S. 115). Dabei geht man ganz in einer anspruchsvollen Tätigkeit auf und kann die geistige und körperliche Aufmerksamkeit ganz auf sie lenken. Dieses Aufgehen in einer Tätigkeit wird als sehr erfüllend erlebt. Solche Erfahrungen sind ein Beispiel dafür, dass es eines reicheren Vokabulars bedarf, um die positiven mentalen Zustände, die mit der Entwicklung von Begabungen einhergehen können, angemessen zu erfassen. Sie könnten zum Beispiel als erfüllend, bereichernd und herausfordernd beschrieben werden.

Eine Verbindung zwischen positiven mentalen Zuständen und der Entwicklung von Begabungen wird in John Rawls' sogenanntem „aristotelischen Prinzip“ vorgeschlagen. Rawls meint, dass die Freude an der Ausübung von Fähigkeiten in der Regel zunehme, umso größer ihre Komplexität sei (Rawls, 1999, S. 387). Daher seien wir besonders an der Entwicklung derjenigen Fähigkeiten interessiert, die anspruchsvolle oder komplexe Tätigkeiten ermöglichen. Neben guten Erfahrungen, die sich in der Ausübung komplexer Tätigkeiten ergeben, kann bereits die Entwicklung von Begabungen Freude machen. Zwar muss auch eine begabte Musikerin viel üben, um Fortschritte zu machen, und ihre musikalischen Leistungen lassen sich nur mit viel Zeit und Mühe erreichen. Doch obwohl das ständige Üben lästig und ermüdend sein kann, bereitet es den Boden für wertvolle Erfahrungen. Man denke etwa daran, dass es ihr endlich gelingt, eine schwierige Passage zu spielen, oder dass sie die Schönheit der Musik durch den Zugewinn eigener Fähigkeiten in einem neuen Licht erlebt. Daher spricht einiges für den psychologischen Zusammenhang, auf den Rawls in seinem aristotelischen Prinzip verweist.

Es ist jedoch umstritten, ob sich alle relevanten Aspekte des guten Lebens letztlich auf mentale Zustände reduzieren lassen. Gerade der nicht-instrumentelle Wert der Entwicklung von Talenten wird dabei als Gegenbeispiel angeführt. Thomas Hurka (1993) erhebt einen Einwand gegen subjektivistische Positionen, indem er das folgende Beispiel anführt: Man stelle sich eine engagierte Wissenschaftlerin vor, die neben häufigen Frustrationen nur selten den positiven Nervenkitzel einer erfolgreichen Entdeckung erlebt. Die Frustration und damit einhergehende negative mentale Zustände überwiegen also insgesamt bei ihr. Hurka meint, dass die Wissenschaftlerin trotzdem mit ihrer Arbeit fortfahren sollte, denn ihr wissenschaftliches Talent sei „das Beste in ihr“ (Hurka, 1993, S. 27).

Hurka stützt diese Behauptung auf eine perfektionistische Position. Demnach besteht ein gutes Leben in der vorzüglichen Ausübung von Fähigkeiten, in denen sich das Wesen des Menschen manifestiert. Der Wert der Entwicklung von Begabungen bestehe darin, dass dadurch die uns als Menschen auszeichnenden Fähigkeiten besonders umfänglich entwickelt werden. Ein Begabungsprofil ist da-

her von instrumenteller Bedeutung und zeigt Bereiche an, in denen eine Person besonders viel leisten kann.

Allerdings scheint es mir fraglich, dass die eigene Perspektive auf das Leben so stark außen vor bleiben kann, wie das im Perfektionismus angelegt ist. Es gibt Menschen, die viele Talente entwickelt haben und trotzdem unglücklich sind. Andere sind mit ihrem Leben zufrieden, obwohl sie nicht viel aus ihren Fähigkeiten machen konnten. Ihnen pauschal ein gutes Leben abzusprechen, wäre verfehlt. Die Entwicklung der eigenen Begabungen ist offenbar nicht gut eine Person, der das gar nichts bedeutet. Das spricht gegen objektivistische Ansätze, die eine Realisierung der je individuellen Potentiale oder eine Perfektionierung essentieller menschlicher Fähigkeiten zum Kern des guten Lebens erklären.

Vor dem Hintergrund dieses Einwands liegt es nahe, den Wert der Entwicklung von Begabungen in eine hybride Theorie des guten Lebens einzuordnen. Demnach hängt es entscheidend von den eigenen mentalen Zuständen ab, wie gut das Leben verläuft. Der Wert solcher Zustände bemisst sich aber auch an ihrem Gehalt. Shelly Kagan meint etwa, dass sich ein gutes Leben darin erweist, Freude am Guten zu haben. Dabei nimmt er instrumentell und intrinsisch gute Dinge in den Blick (2009, S. 260). Auch Rossi und Tappolet schlagen vor, subjektive und objektive Theorieelemente zu kombinieren. Sie meinen, dass positive mentale Zustände das gute Leben konstituieren, dass sich deren Wert aber auch an ihrer Angemessenheit bemisst. Flow-Erlebnisse seien beispielsweise dann angemessen, wenn sie sich aufgrund von Herausforderungen einstellen, die auch tatsächlich zu den eigenen Fähigkeiten passen (Rossi & Tappolet, 2022, S. 283).

Hybride Theorien des guten Lebens sind grundsätzlich vielversprechend, weil sie typische Einwände gegen subjektivistische Theorien des guten Lebens umgehen, ohne deren Vorzüge aufzugeben (vgl. Woodard, 2016). Im Folgenden geht es aber nur um einen spezifischen Vorzug: hybride Theorien des guten Lebens können den Wert der Entwicklung von Begabungen gut erklären. Auf der Grundlage solcher Theorien lässt sich zum Beispiel erklären, warum die häufige Frustration, welche die Forschung der eben genannten Wissenschaftlerin begleitet, durch die außerordentlich wertvollen Erfahrungen ausgeglichen wird, welche die seltenen Momente wissenschaftlicher Entdeckungen für sie bereithalten. Eine hybride Theorie des guten Lebens kann darauf verweisen, dass der Wert dieser Erfahrungen auch mit dem instrumentellen oder intrinsischen Wert der wissenschaftlichen Erkenntnis verbunden ist. Mit einer hybriden Theorie des guten Lebens könnte man daher argumentieren, dass der Wert der Erkenntnis den Wert der damit verbundenen positiven mentalen Zustände so stark erhöht, dass dies die häufigen Frustrationen auf dem Weg zur Erkenntnis aufwiegt.

Hybride Ansätze können auch erklären, warum es trotz des potenziell gleichen Vergnügens weniger gut ist, triviale Fähigkeiten auszuüben als die eigenen Talente zu entwickeln. Rawls stellt sich jemanden vor, der mathematisch begabt ist, dessen

einzigste Freude aber darin besteht, die Grashalme auf gut getrimmten Rasenflächen zu zählen (Rawls, 1999, S. 379). Hybride Ansätze können erklären, warum sein Leben besser gewesen wäre, wenn er Freude an der Mathematik gehabt hätte. Der freudige Stolz, alle Grashalme einer bestimmten Fläche gezählt zu haben, ist weniger angebracht als der Stolz, einen mathematischen Beweis entwickelt zu haben. Das schmälert den Wert der Freude am Zählen von Grashalmen und erhöht den Wert des Stolzes auf eine mathematische Einsicht.

Darüber hinaus können hybride Ansätze einer bestimmten Klasse von Einwänden begegnen, die typischerweise durch Gedankenexperimente aufgeworfen werden. Angenommen, ich habe eine Pille, die mir genau das gleiche positive Gefühl der Herausforderung vermittelt, welches ich erlebt hätte, wenn ich tatsächlich meine Begabungen entwickelt hätte. Rein hedonistische Ansätze können schlecht erklären, warum es in diesem Fall dennoch besser wäre, die eigenen Begabungen zu entwickeln. Hybride Ansätze liefern eine solche Erklärung. Die Pille könnte zwar die gleichen Gefühle hervorrufen wie die tatsächliche Entwicklung von Begabungen, aber die Einnahme der Pille ist keine wirkliche Herausforderung, so dass das durch die Pille hervorgerufene Gefühl der Herausforderung nicht die evaluativen Eigenschaften hätte, die ihm zugeschrieben werden. Es wäre insofern nicht angemessen. Mit einem hybriden Ansatz lässt sich daher sagen, dass die positiven mentalen Zustände, die auf die Pille zurückzuführen wären, weniger wertvoll sind als die positiven mentalen Zustände, die sich aus der tatsächlichen Entwicklung von Begabungen ergeben.

Bislang habe ich argumentiert, dass mit der Entwicklung von Begabungen wertvolle mentale Zustände einhergehen. Allerdings sollte man die Stärke dieses Zusammenhangs auch nicht überschätzen. Angenommen etwa, es fällt einer Schülerin leichter, in der Mathematik Fortschritte zu machen als beim Erlernen einer bestimmten Fremdsprache. Ihr fällt die Mathematik zudem leichter als den meisten anderen Schüler:innen ihrer Klasse. Sie hat somit ein ausgesprochenes Talent für Mathematik. Trotzdem langweilt sie die Mathematik, und sie will nach dem Abitur Journalistin werden. Deshalb konzentriert sie sich auf die Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse und gibt sich keine Mühe, ihre mathematische Begabung zu entwickeln. Gerade das Erlernen von Fremdsprachen fällt ihr zwar vergleichsweise schwer, aber sie entscheidet sich trotzdem dafür und gegen die Mathematik.

Die Einstellung dieser Schülerin scheint mir nicht bedauerlich und ihrem guten Leben auch nicht abträglich zu sein. Erstens wäre es gar nicht angemessen, sich nur daran zu orientieren, was sie im Vergleich zu anderen Schüler:innen besonders schnell lernen kann. Zweitens gibt es viele positive mentale Zustände, die nichts mit der Entwicklung bestimmter Begabungen zu tun haben, sondern eher mit dem Überwinden von Hindernissen. Einen Marathon erfolgreich zu durchlaufen ist mit starken positiven Gefühlen verbunden. Dabei ist jedoch nicht die Tatsache,

schneller oder länger laufen zu können als andere, Grund zur Freude. Stattdessen geht es eher darum, persönliche Hindernisse zu überwinden.

Der Wert solcher Leistungen ergibt sich zumindest zum Teil aus der Schwierigkeit, sie zu erreichen (vgl. dazu auch Bradford, 2015). Wer für etwas besonders begabt ist, kann jedoch mit vergleichsweise geringerem Aufwand das gleiche Niveau erreichen wie jemand, der weniger begabt ist. Das könnte den Wert der Leistungen besonders talentierter Menschen sogar schmälern (vgl. Robb, 2021, S. 8100). Die Leistung, etwas zu erreichen, wofür man *nicht* talentiert ist, könnte daher besonders wertvoll sein. Selbst auf der Grundlage hybrider Ansätze, die noch stärker für den Wert der Talententwicklung sprechen als rein subjektivistische Ansätze, dürfte ein Mangel an Talententwicklung daher nicht *per se* dem guten Leben abträglich sein.

5 Begabungsentwicklung als Bildungsziel

Das Ziel einer Förderung von Begabungen oder Potenzialen wird oftmals mit Forderungen nach Bildungsgerechtigkeit verknüpft. Das betrifft die Forderung nach Inklusion ebenso wie die nach einer besseren Förderung hochbegabter Schüler:innen. Neben dem instrumentellen Wert dieser besonderen Förderung werden solche Forderungen auch damit begründet, dass dadurch anregende Erfahrungen ermöglicht werden. In diesem Zusammenhang meint z. B. Michael Merry, dass hochbegabten Kindern Bildungsgerechtigkeit verweigert wird, da sie in der Schule nicht hinreichend gefordert werden und sich stattdessen langweilen (Merry, 2008, S. 49).

Die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für besonders begabte Schüler:innen könnte jedoch zu einer Verringerung der Ressourcen führen, die für andere Schüler:innen bereitgestellt werden. So könnte sich für eine Schulleitung z. B. die Frage stellen, ob das zur Verfügung stehende Lehrpersonal entweder in Förderkursen für leistungsschwächere Schüler:innen oder in Kursen für besonders begabte Schüler:innen eingesetzt werden sollte. Zudem könnten strukturelle Entscheidungen eine Antwort auf die Frage erfordern, wessen Lernbedürfnisse vergleichsweise wichtiger sind. Eine frühe Aufteilung der Schüler:innen in verschiedene Leistungsgruppen könnte für leistungsstärkere Schüler:innen vorteilhaft sein. Doch früh selektierende Bildungssysteme werden dafür kritisiert, dass sie dem Lernerfolg leistungsschwächerer Schüler:innen nicht zugutekommen und die Auswirkungen des familiären Hintergrunds auf die Bildungsergebnisse verstärken (Harel Ben Shahar, 2023, S. 402).

Dagegen wird in der öffentlichen Diskussion wiederum vorgebracht, dass besonders begabte Kinder ein Recht auf die optimale Entfaltung ihrer Begabungen hätten, weil sie sonst an ihrer Selbstverwirklichung gehindert würden. Wie im zwei-

ten Abschnitt diskutiert, halte ich einen solchen Verweis auf die Entwicklung von Begabungen als Bedingung für die Entfaltung des eigenen Selbst jedoch für unzutreffend. Begabungsentwicklung ist insofern kein notwendiger Bestandteil von Selbstverwirklichung. Alternativ dazu sollte man eher auf die positiven mentalen Zustände verweisen, welche die Förderung besonderer Talente mit sich bringt. So könnten beispielsweise anspruchsvolle Fächer, die speziell für besonders talentierte Schüler:innen konzipiert sind, Flow-Erfahrungen ermöglichen.

Allerdings dürften diejenigen Güter, die für schulisch bislang weniger leistungsfähige Kinder auf dem Spiel stehen, die relative Bedeutung solcher Erfahrungen oftmals überwiegen. Besser entwickelte Fähigkeiten führen für sie zu vielfältigeren und interessanteren Beschäftigungsmöglichkeiten. Eine Entwicklung ihrer Begabungen verhindert, dass sie später gezwungen sind, einer langweiligen oder gar erniedrigenden Erwerbsarbeit nachzugehen. Auch die Förderung der Freude an der Entwicklung von Begabungen ist umso wichtiger für diejenigen, denen das Lernen bisher schwerer fällt. Zudem können besonders begabte Schüler:innen oftmals durch die besseren sozioökonomischen Verhältnisse auch nach der Schule ihren besonderen Neigungen nachgehen und Talente entwickeln. Daher ist es insgesamt fragwürdig, einen starken Fokus auf die Interessen dieser Gruppe für ein besonderes Gebot der Gerechtigkeit zu halten.

6 Fazit

Das Bildungssystem ist auf verschiedenste Güter ausgerichtet. Dazu gehört die direkte Beförderung des je individuell guten Lebens der Schüler:innen, aber auch die wirtschaftliche Produktivität eines Landes. Zudem sind verschiedene Aspekte von Bildungsgerechtigkeit einschlägig, wie etwa die Gewährleistung von Chancengleichheit. Für eine gerechte Verteilung bestimmter Bildungsgüter ist einerseits der Beitrag relevant, den Bildung zu den späteren beruflichen Möglichkeiten leistet. Andererseits sollten weitere Hinsichten berücksichtigt werden, in denen Bildung zum guten Leben beiträgt. Gegen die Einteilung von Schüler:innen in verschiedene Leistungsgruppen wird zudem vorgebracht, dass diese Praxis zu sozialer Spaltung beitrage und damit die demokratischen Ziele von Bildung untergrabe (Harel Ben Shahr, 2023, S. 403). Grundsätzlich sollte das Bildungssystem so eingerichtet werden, dass die Funktionsfähigkeit demokratischer Prozesse gewährleistet ist. Überlegungen zur Einteilung in Leistungsgruppen oder zur spezifischen Förderung besonders begabter Kinder müssen daher die verschiedenen Ziele der Bildung und mögliche Konflikte zwischen diesen Zielen berücksichtigen.

Daraus ergibt sich, dass die Forderung, besonders begabte Kinder so zu fördern, dass sie ihre Begabungen bestmöglich entwickeln können, zu pauschal ist. Denn zuweilen gibt es unvermeidbare Zielkonflikte, und es könnte für das gute Leben

leistungsschwächerer Kinder vergleichsweise wichtiger sein, dass sie bestmöglich gefördert werden. Hier geht es auch um instrumentelle Überlegungen, wie etwa die Bedeutung der Entwicklung von Begabungen für die späteren beruflichen Möglichkeiten. Hinzu kommen weitere Aspekte des guten Lebens, wie etwa die positiven Erfahrungen, die mit der Entwicklung von Begabungen verbunden sein können. Gerade die Freude am Lernen könnte für bisher leistungsschwächere Kinder aber noch wichtiger sein als für diejenigen Schüler:innen, denen aufgrund ihrer bisherigen Leistungen besonders hohe Begabungen attestiert werden. Dafür spricht auch, dass selbst auf der Grundlage hybrider Theorien des guten Lebens, die noch stärker für den Wert der Talententwicklung sprechen als rein subjektivistische Ansätze, ein Mangel an Talententwicklung nicht *per se* dem guten Leben abträglich ist. Forderungen nach einer Entwicklung von Begabungen im Bildungssystem sollten daher die Rolle von Begabungen im Rahmen eines je individuell guten Lebens reflektieren und diese mit den relevanten Überlegungen zu Bildungsgerechtigkeit verbinden.

Literatur

- Bradford, G. (2015). *Achievements*. Oxford University Press.
- Chen, J. (2016). The Right to Self-Development: An Addition to the Child's Right to an Open Future. *Journal of Social Philosophy*, 47(4), 439–56. <https://doi.org/10.1111/josp.12172>
- Feinberg, J. (1992). The Child's Right to an Open Future. In J. Feinberg (Hrsg.), *Freedom & Fulfillment* (S. 76–97). Princeton University Press.
- Harel Ben Shahaar, T. (2016). Equality in educational outcome: Why we must go all the way. *Ethical Theory and Moral Practice*, 19(1), 83–100.
- Harel Ben Shahaar, T. (2023). Ability and Ability Grouping. In R. Curren (Hrsg.), *Handbook of Philosophy of Education* (S. 401–412). Routledge.
- Haybron, D. (2008). *The Pursuit of Unhappiness. The Elusive Psychology of Well-Being*. Oxford University Press.
- Hurka, T. (1993). *Perfectionism*. Oxford University Press.
- Kagan, S. (2009). Well-Being as Enjoying the Good. *Philosophical Perspectives*, 23(1), 253–272. <https://doi.org/10.1111/j.1520-8583.2009.00170.x>
- Kraut, R. (2007). *What is Good and Why: The Ethics of Well-Being*. Harvard University Press.
- Merry, M. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education*, 6(1), 47–70.
- Meyer, K. (2021). Talents, abilities and educational justice. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 799–809. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1742696>
- Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Clarendon Press.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice: Revised edition*. Harvard University Press.
- Raz, J. (1988). *The Morality of Freedom*. Clarendon Press.
- Robb, C. (2021). Talent dispositionalism. *Synthese*, 198(9), 8085–8102.
- Rossi, M. & Tappolet, C. (2022). Well-Being as Fitting Happiness. In C. Howard & R. Rowland (Hrsg.), *Fittingness: Essays in the Philosophy of Normativity* (S. 267–289). Oxford University Press.
- Rousseau, J. (1964). La Nouvelle Héloïse. In B. Gagnebin & M. Raymond (Hrsg.), *Oeuvres complètes*. Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education*. Routledge and Kegan Paul.

- Tenorth, H. (2007). Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In D. Lemmermöhle (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 117-145). Wallstein.
- Weigand, G. (2006). Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive. In C. Fischer & H. Ludwig (Hrsg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 30-45). Aschendorff Verlag.
- Woodard, C. (2016). Hybrid Theories. In G. Fletcher (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being* (S. 161-174). Routledge.

Autorin

Meyer, Kirsten, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-8443-5399

Institut für Philosophie, Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschland

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Normative Ethik, Angewandte Ethik, Politische Philosophie, Bildungsphilosophie, Didaktik der Philosophie

kirsten.meyer@philosophie.hu-berlin.de

Peter Stöger

Ethik und Pädagogik: Grund-Sätze zu einer befreienden Pädagogik

Abstract

Ethik wird gemeinhin, über alle lexikalischen Befassungen, als eine Art vom Weg-Führung (=Meta-Hodik) des Nachdenkens bezüglich des Handelns gesehen, wenn beispielsweise Unterschiedlichkeiten zwischen Gebot versus Verbot, Gut versus Böse fokussiert sind. Unweigerlich sind wir bei der Frage von Definitionsmächtigkeiten und Eurozentrismen. Am Punkt des „Gutes tun“ ergeben sich Abgabelungen zu den chronologisch älteren theologischen Diskursen, die aber keineswegs so monolith sind, wie man meinen möchte. Selbst innerhalb der christlichen Bekenntnisse sind sie unterschiedlich, was insbesondere die Entwicklung der Theologie der Befreiung und der aus ihr erflossenen *Pädagogik der Befreiung* betrifft. Der befreiende Charakter der Pädagogik wird anhand mehrerer Zwischenschritte erläutert: (1) Mit Bezug auf E. Frank Rieser wird betont, dass ethische Verantwortlichkeit Teil der Freiheit und der individuellen Entwicklung ist, was den Weg zur Befreiungspädagogik von Paulo Freire eröffnet. (2) Durch Thomas von Aquin, J. B. Metz und H. Hierdeis wird eine sozial verantwortliche Ethik verknüpft. (3) Mit Hilfe der Wertepädagogik werden Tugenden wie Solidarität und Verantwortungsbewusstsein gefördert. (4) Eine „fühl-denkende Sprache“ überwindet Entfremdung und bildet die Grundlage für die Befreiungspädagogik. Allemal entzünden sich Differenzen (auch in des Wortes politischer, [neo-]kolonialistischer Bedeutung) am Subjektbegriff. Dem versucht der Beitrag nachzugehen und der Ethik dabei auf einer tektonisch sensiblen Linie hin zur Pädagogik nachzuspüren.

Schlagworte

Befreiungspädagogik, Paulo Freire, Verantwortung, Solidarität, Dialog

1 Das Panorama

Die Ethik wird gemeinhin zur „praktischen Philosophie“, zu einer Philosophie des Tuns gezählt. Ethos, als Urwort bleibt wohl postiert, aber in der Bildung eher als „unbehandelbar“ taxiert.

Die Ethik findet sich wortwörtlich auf einem Niveau des „Meta“, also auf einem Niveau, das „dahinterblicken“ lässt, bzw. auf ein „Darüber-Hinaus“ zeigt. Wesentlich ist, dass der/die Beobachtende dabei selbst einbezogen ist. Das Thema ist nicht über Andere zu stülpen, die ich „bespreche“. Das Thema berührt auch ein physikalisches Sprechen. Das heißt: Die beobachtende Person ist im Akt des Beobachtens immer auch schon durch dieses Tun in eben dieses Geschehen involviert, ist also, eo ipso, im Thema „enthalten“. Es ist die nicht unwichtigste Variante von reflexivem pädagogischem Handeln.

H. Hierdeis bemerkt, dass es, unabhängig von Ursache und Wirkung (und deren Bewertungen), immer schwerer werde, das, was eine Generation für ethisch gut und richtig erachte, weiterzugeben (vgl. 1984:5f). Ein transgenerativer Schritt ist ungleich schwerer geworden. So manche Kulturpessimisten bejammern dies, andere vertrauen darauf, dass jede Generation eigene Wege wird finden können, auch solche, die der vorhergehenden Generation gar nicht gefallen. Ein Umstand, der allerdings schon seit Sokrates beklagt wird. Eine rein normativ ausgerichtete Ethik wird solches ungemein schmerzlicher empfinden als eine, die das Behaltenswerte auf geänderte Zeitumstände hin je neu überdenkt.

Der Bogen von auch für die Pädagogik relevanten Themen spannt sich in puncto Ethik weit: Von de Montaignes und Pico della Mirandolas Konzepten der Menschenwürde bis hin zu Janusz Korczak. Engstens mit der Pädagogik verbunden sind Konzepte der Moral, wobei Ethik immer das Grundgesetzte und philosophisch Weitergefasste meint. So versteht sich denn die Ethikals der reflexive Bogen einer je geltenden Moral. Geronnen ist dies in einer Sicht von Ethik als „philosophia moralis“ (vgl. L. Honnfelder, 2009:901).

Beim Thema Ethik, Tugend und Haltung ist ureigenes pädagogisches Terrain begehbar, ein Aspekt, den H. Hierdeis u.a. in „Die Schule als moralische Anstalt“ (1984) herausgearbeitet hat. Die Tugendethik erkennt Weisheit/Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit/Mut, Besonnenheit und das Maßhalten als Angelpunkte für ein die Werte haltendes Leben, daraus dann je gemäße Handlungen entspringen. Das Absinken dieser Kardinale erinnert zu einem bloßen Normen-, ja Normierungskatalog ist Teil einer nicht immer glücklichen Moralgeschichte. Es überrascht nicht, dass eine solche Gebotsethik heute in Vermittlung (z. B. in der Schule) nicht mehr greifen will.

Die Vermittlung von ethischen Grundhaltungen geht bereits auf die Sophisten des 5. Jhs. zurück. Die zentrale Frage dabei ist, in wessen Diensten solches pädagogische Handeln steht. Ist es, wie dies Jahrhunderte später Ellen Key in „Das

Jahrhundert des Kindes“ formulieren wird, oder ist es eine Erziehung der Vermessung des Kindes. Also der Vermessung von etwas, das nicht dem Kinde innewohnt. So darf es nicht überraschen, dass, unabhängig von Zeitumständen und normativen Gerüsten, die Ethik eng mit Befreiung verknüpft ist. Es betrifft die gehandelte ethische Grundhaltung, wie sie im 20. Jh. insbesondere in der Befreiungspädagogik manifest wurde.

Der Diskurs steht inmitten des Spannungsgefüges Toleranz-Respekt. Jeder, jede, will aber respektiert, nicht ertragen (=tolerare) sein. Er umfasst den weiten Bogen hin zur Wertepädagogik und steht auch inmitten der Wissenschaftslandschaft, wo Biologisch-Evolutives verortbar ist. Humanistische, auch gesellschaftskritisch orientierte Gesprächsführungen sind wohl zu notieren, bleiben dann aber doch oft eher randständig belassen. Indes, so M. Liedtke, ohne die „Wertschätzung‘ des eigenen Lebens“, hätte sich „Leben niemals .entwickeln können“ (1999:161).

2 Einflüsse – Zuflüsse und eine Annotierung zu Josef Aigner

Die Ethik kommt aus der Philosophie. Diese Freundschaft zur Weisheit, deren Part die Ethik ist, war die (töchterliche) Dienerin der Theologie. Wie politisch brisant dies sein kann, davon wird in 3.2. die Rede sein. Die Ethik befasst sich mit dem je richtigen Tun des Menschen, was selbstredend (Stichwort KI) einen weiten Raum offenlässt.

Ursprünglich bedeutet Ethos Sitte, Gewohnheit, Brauch. Freilich beinhaltet der Begriff auch ein besonderes Agens, d.h. Ethik verwirklicht sich im Tun und nicht in einem Abstraktum. Mit Sokrates und Aristoteles finden wir in der Anfangsgeschichte des ethischen Diskurses zwei Meilensteine. Außereuropäisch finden wir Spuren im Tibetischen Totenbuch, bei den Apophthegmata der Ägyptischen Wüstenväter, aber auch in den poetisch-philosophischen Konzepten von Netzahualcoyotl.

Ethik lässt sich demnach nicht allein theoretisieren. Sie ist immer auf ein Ziel gerichtet, und dieses will eben *gehandelt* sein. Ähnlich ist ja auch das Gutsein ohne die Handlung wirkungslos. Ethik ist viel mehr als eine To-Do-Liste. Spuren für ein gerecht werdendes Verhältnis des Menschen zu sich und anderen führen im Kern zu ethisch relevanten Fragen nach einem „guten Leben“. Die philosophischen Bündelungen zeigen z. B. auf die Scholastik (insbesondere auf Thomas von Aquin).

Ethisches Handeln darf dieser philosophischen Wurzeln eingedenk sein. Was daraus resultiert, zeitigt Vertiefung, zeitigt anthropologische Weitung, zeitigt Ausweitung und Korrektur in Hinblick auf Identitätsbestimmungen. Eine Grundsetzung der Ethik, ohne Konfrontation mit sich (dies vor allem) und anderen, ist nicht möglich. Weil der Mensch ein relationales Wesen ist, ist er stets epochal,

sozialpolitisch in Interdependenzen eingebunden. Dies zeigt immer wieder auf Musterungen, die sich allermeist keineswegs harmonisch entwickelt haben. Sie sind auch darin eingebettet, wie wir „Ich“ sehen.

Wir erleben vielfach das Ich in der Weise von „Ich bin ich, weil ich ich bin“ abgewandelt, ganz anders das Konjugieren von Ich als „Ich bin ich, weil ich zu einem Wir gehöre“. Das sagt viel über die Stellung ethischer Werte, viel über Denkkolonialismen. Das heißt unter ethischen Gesichtspunkten: Wir sind nicht Alleinveranstalter des Lebens. Unmittelbar sind wir mit der Basis von Relationalität befasst. Relationale Pädagogik anerkennt mein positives Abhängig-Sein, anerkennt, dass ich ein bezogenes Wesen bin. Das hat mit Mut, mit Demut zu tun. Dies wird zu einem Eckpfeiler dialogischer Pädagogik. Hier berühren sich Buber und Freire (vgl. P. Stöger, 2018).

Die Geschichte der Philosophien und Religionen zeigt in reichen Bebilderungen das Zueinander und Auseinander mit sich und Anderen. Das Tun hat seine Matrix in jeweiligen Motivationen. Die Geschichte des Widerstandes in der Nazi-Zeit zeigt, dass zum Beispiel eine Lüge menschenrettend sein konnte. Gerade in Loyalitätskonflikten bedarf es eines Kompasses, der sich nach der Verantwortung dem Leben gegenüber orientiert. Eine gewisse Aufgipfelung der Ethik finden wir, Jahrhunderte durchwandernd, bei Kants *Kategorischem Imperativ*.

Verallgemeinerungen zum Thema Ethik stoßen wohl schnell einmal an Begrenzungen durch politische, historisch gewachsene, epochale Rasterungen, sodass das Kondensat, „das alleine ist richtig“, zumindest oberflächlich nicht leicht zu finden ist. Unter der Oberfläche freilich gibt es Dynamiken, die uns, auch über die Zeiten und Gezeiten der Jahrhunderte hinweg, anzeigen mögen, was liebevoll ist. So unterschiedlich nun skizzierte Felder aussehen mögen, im eigenen biografischen Ablauf, aber auch im Ablauf kollektiver Gebundenheiten, und so unterschiedlich die Verläufe über die großen Bögen innerfamiliärer, generationenbedingter, politisch-historischer Umstände auch sind, so bleibt doch die sinnhafte Orientierung der Ethik an dem, was lebensspendend ist.

Wehe, wenn Grundpositionen nur im Koordinatenkreuz von x =time und y =money bzw. von „Was bringt’s? gelegen sind. Dann wird Ethik schnell zu einem Materialismus besonderer Art. Eben: „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“, so nennt Andreas Gruschka seine Auseinandersetzung mit einem rein funktionalen Bildungsverständnis (2005:480f). Das Anbiedern, quasi als „ancilla oeconomiae“, ist verschiedentlich angemerkt, so auch bei J. Aigner (2023). Ihm gelingt es, die Kritik am Neoliberalismus, einer von jeder Ethik befreiten Wirtschaftsphilosophie, wie sie schon bei H. Marcuse in „Der eindimensionale Mensch“ (1980) zu lesen ist, für heutige Bildungsdiskurse fortzuschreiben. Er konstatiert: „Der ungehinderte Konsum ist ein dominantes, identitätsstiftendes Merkmal in postmodernen Gesellschaften (...)“ (ebd.). Diese Konsumentensouveränität, bar jeder ethischen oder gesellschaftspolitisch-kritischen Rückfrage, ist in dieser Zeit

„ein oberstes Gebot“ (Aigner, ebd.). Er zeichnet dieses Verlorengegangensein der ethischen Frage für die Bildungsdiskurse nach und erkennt als problematische Eckpfeiler die Wirtschaftsphilosophien u.a. bei Friedmann und Hayek. Fatal ist die Parallelsetzung von Freiheit und Konsum unter Ausblendung von Solidarität und Mitgefühl. Sind aber Freiheit und Konsum gleichgeschaltet, ist der Verzicht geradezu unerlaubt. Bin ich nicht freigesetzt für den Konsum, lebe ich am Rande des Legalseins. Aigner problematisiert diese Art Souveränität und beschreibt die dem Konsum verfallenen „Freien“ als „unfreie Getriebene, die ihre Unsicherheit durch Konsum zu kompensieren trachten“ (ebd.). An sich lässt sich ein roter Faden dieser Kritik lange zurückverfolgen. Kernpunkte lieferten der Club of Rome und Johann Baptist Metz. Eine solche Philosophie verhindert nach Aigner die Bildung eines „Wir-Gefühls“, weil sie, um ein geflügeltes Wort bei Horkheimer fortzuschreiben, dem „Ganz Falschen“ anhängt. Zu dechiffrieren, was sich bar jeder Ethik zeitigt, ist das Erbe der Frankfurter Schule. Diese Philosophie, in der Kulturindustrie deutlich, verhindert „den Sinn für gemeinsame Betroffenheit“ (J. Aigner, ebd.). Aus dieser neoliberalen Sicht sollte dann alles in eine „Verbraucherdemokratie“ münden (J. Aigner, ebd.). Was wundert es, wenn einige Wirtschaftskreise beklagen, dass die Schule generaliter am Markt vorbei unterrichte.

Alles wird zum Objekt, zu Markenwert und Marktwert, alles ist käuflich, alles verkäuflich. Bezweckung ist alles. Was nicht in diese Rasterung fällt, ist sinn- wie nutzlos. Wahrheit scheint ihrer ontologischen Dimension entkernt. „Making truth“ ist dann die Leitlinie.

Erst der Mensch, der verbraucht, ist demnach Demokrat. Strömungen, die dies unterlaufen, indem sie die Ethik in ihr Konsumverhalten einbinden, sind dann, aus Aigners Sicht, geradezu gefährlich, weil sie die Freiheit mit Demokratie untergraben (vgl. ebd.). Bei H. Hierdeis finden sich diese Gedanken nochmals konzentriert, wenn er von der Bereitschaft zur Unterwerfung spricht, ja deren quasi-religiöse „Anbetung“ erwähnt (2023:121ff). Ausfluss dessen sind immer hastigere Zeichen- und Bildschleudern, die den Wert von Innehalten oder Dankbarkeit nicht mehr achten.

Wertepädagogik und Schule – ein Nachsatz:

Die Frage, ob Bildungsabschlüsse vererblich sind, will auch ethisch-politisch Gestalt werden.

Die Stilisierung von Kompetenz als alleingültigem, ja seligmachendem Faktor der *Angemessenheit* von Bildung ist nur Ausfluss erwähnten materiellen Denkens. Es zeigt darin, dass lediglich quantifizierbare Faktoren gelten, ein allfälliges Humanum ist nur über das Gesetz der Nützlichkeit bildungsanschlussfähig. Standortbestimmungen richten sich nach dem Mantra der Mehrung, im Sinne von Konsumtauglichkeit. Dazu kommt: Fixe Bindungen im Sinne von belastbaren

Solidaritäten scheinen, so sie aus dem Gebrauchsrastraster (wieder) herausfallen, eher „überflüssig“ zu sein. Was zunehmend zählt, ist Funktionalität.

Auf dem sozialen Markt, den ja auch die Schule abbildet, will und soll durchaus solidarisch gehandelt sein. Aber die Begründung ist oft ethisch schief gelagert, dann, wenn Ethik nur deshalb tauglich gemacht wird, weil Konflikte das System (z. B. die Erziehung zur Marktverführungstauglichkeit) einbremsen. All diese Einengungen sind nicht zu übersehen. Aber wie Tiefe erkennen, wenn keine erkennbar wird?

Moral ist jenes schwer Fassbare, das den Willen steuert. Das Steuern soll dabei möglichst *selbst*bewusst getätigt werden können. So ist Moral idealiter ein Navigationsinstrument für ein „gutes Leben“, was freilich kaleidoskopartig ausweitbare bildungsphilosophische Aspekte eröffnet. Es stellen sich hierbei, über Moralphilosophie hinausführend, Fragen, die wohl auf die Tugendethik verweisen, doch darf die Ethik als Handlungsorientierung auf die zugrundeliegende Basis Ethos befragt sein. Vielen ist das „zu philosophisch (also „unnützlich“). In einem System des Schneller-schneller, Besser-besser, Weiter-weiter-höher-höher werden solche Fragen schnell als humanistische Verzierung abgetan und erleiden dieselbe Positionierung wie der „Zielparagraph-Schulorganisationsgesetz“ (SCHOG) (2020). Es versteht sich: Ethik und Moral sind in pädagogischen Kontexten differenziert zu betrachten.

3 Der befreiende Charakter

3.1 Zwischenschritte

Erster Zwischenschritt: Ihn macht E. Frank-Rieser begehbar: Sie sieht die „ethischen Verantwortlichkeiten“ als „Teil der Freiheit“, was auch eng mit Schuldfähigkeit verbunden ist (2008:44). Sie sieht auch „die Übernahme von Ichverantwortung“, also zu einem immer „eigenständiger werdendes Ich“ hinführend (wieder sind wir an die Meta-Hodik erinnert), relational zum lebenslangen Lernauftrag *Eigenes-Wachsen* ausgerichtet. Unwillkürlich sind Sinnfragen berührt und die liegen oft dem Zeitgeist entgegengestellt. Das geriert den Modus „Welt an-zu-schauen“ und damit ein Wertesystem (vgl. ebd). Was unter diesen Aspekten bedeutsam ist, ist es unter pädagogischen nicht weniger. Der Mensch in diesem Werdegesehniss bereitet den Boden zu einem Mehr an Freiheit. Frank-Rieser (2008) öffnet, indirekt erschließbar, ein Missing-Link zur Befreiungspädagogik Freires (1973).

Zweiter Zwischenschritt: Er lässt sich, nun direkt wie indirekt, über Thomas von Aquin, die politische Theologie von J. B. Metz, die Pädagogische Anthropologie von H. Hierdeis zu P. Freire begehbar machen. Die Stränge bündeln sich bei

Hierdeis. Er rekurriert dabei auf den Aquiner und findet ihn vor allem ontologisch wie politisch-anthropologisch (eine Kombination, die oft übersehen wird) bei Metz vorbereitet. Eine Schlussfolgerung in Richtung Freire vollziehen weder Frank-Rieser noch Hierdeis, doch sei sie, da quasi „folgerichtig“, in 3.2. gezogen. Zuerst aber zur Triangulation zwischen dem hl. Thomas, Metz und Hierdeis:

Die entscheidende Fundstelle, vermittelt über H. Hierdeis (pers. Mitt. an den Verf. vom 21.6.2023), findet sich bei J. B. Metz' „Christliche Anthropozentrik“ (1962:52 f): „In einem vielzitierten Text seiner Summa contra Gentiles (IV, 11) bietet Thomas eine Entfaltung der Seinsweisen unter dem Leitbild der Subjektivität: Ein Seiendes steht in dem Maße im Sein inne, als es sich unaufhebbar zu sich selbst verhält (...) und in diesem Selbstverhältnis ‚bei sich ist‘ (intellectus) und sich selbst gehört (voluntas)'. Diese Subjektivität – als unaufhebbare Sichselbstgegebenheit bzw. Sichselbstgehörigkeit – ist nichts anderes als die Grundweise des An- und Insichseins. Redire ad essentiam suam nihil aliud est quam rem subsistere in se ipsa.

Die ursprüngliche Ansichtseinsvorstellung, von der her die Seienden in ihrem Selbstverhältnis bestimmt werden, ist nicht das statisch-dinghafte Vorhandensein der Natur, sondern die *reditio subjecti in seipsum completa*. Sein ist in seinem 'Ansich' (also 'objektiv') als 'Subjektivität' gedacht. Deshalb ist auch das Selbstverhältnis des Subjektes in Erkennen und Freiheit (Liebe) 'seiender' als seine bloße Vorhandenheit. *Anima verius habet suum esse ubi amat quam ubi est*".

Dritter Zwischenschritt: Der dritte Schritt macht aufmerksam, dass die Wertepädagogik, als unmittelbares ethisch begründbares Handeln im Sinne der Übung von Haltungen, sich besonders klar im befreienden Charakter musischer Erziehung zeigt. Dies ist etwa im Zielparagraph 2-SCHOG (2020) ausgedrückt. Wie? Er spricht von der Erziehung zum Guten, Wahren und Schönen. Das klingt schön und birgt in sich jenes Schicksal, das Denkmalen zu eigen ist: Sie stehen schön da und jeder schaut durch. Solche Passagen sind immer nach der Handlungseinladung zu befragen. Schon 1984 meint Hierdeis dazu, dass wir „sicher nicht zu Unrecht“ annehmen, dass unter diesen Zielen, „jene, die den demokratischen Tugenden am nächsten stehen, wie Verantwortungsbewusstsein, Selbständigkeit des Urteils, Toleranz und Solidarität Vorrang haben“. Indes lernten Schüler:innen oft „eine ganz andere Moral“ kennen, „eine Moral der Anpassung, des Verzichts auf freie Meinungsäußerung, der Intoleranz, des Neides, des Egoismus“ (H. Hierdeis, 1984:6). Hier könnte die besondere Chance für musische Erziehung liegen, wo scheinbar gestrige Werte neu erahnbar werden können.

Vierter Zwischenschritt: Alle diese Zwischenschritte sind nur gehbar, wenn die Sprache adäquat ist und nicht zu einem technizistischen Fahrzeug im Sinne zu benutzender Worte gebraucht wird. Von dieser Art von Sprachgebrauch zu ei-

nem Sprachverbrauch ist nur mehr ein kleiner Schritt. E. Galeano macht aufhorchen, wenn er, nahe am befreienden Charakter des Wortes, der Sinnhaftigkeit einer „fühl-denkenden Sprache“ den Weg ebnet (1994:44f). Auch darf nochmals Frank-Rieser zugehört sein, wenn sie von der Abwertung des Menschen als „fühlendes Wesen“ spricht (2008:45).

Moralische Imperative (gegossen in Grundvorstellungen über ehrbares Leben) spiegeln über vielfache Entfremdungslinien bloße und bloßzustellende Herrschaftsverhältnisse. Hier setzt die Befreiungspädagogik an. Hier lässt sich ein Faden, den wir schon beim Aquiner finden, über die Entfremdungsdiskussion, den „vermieteten Menschen“ (Ursprünge über den „Mietling“, den bloßen „Beisassen“, lassen sich bis in biblische Zeiten zurückverfolgen [Joh. 10:12-13]), über Fray Bernardino de Sahagún und Bartolomé de Las Casas, heraufziehen bis zur Frankfurter Schule (J. Habermas) und bis zur politischen Theologie eines J. B. Metz. Immer dann, wenn das Relationale und das Reflexive, wenn Hierarchien pervertiert sind, die Autorität nicht mehr „ad personam“ zu finden ist, stellt sich Entfremdung ein, ein Schlüsselbegriff bei Freire (s. 3.2.).

H. Fend spricht von der Schule als einer „Wertegemeinschaft“ und trifft damit den ethischen Kernpunkt von Bildung: Solidarität zu sich und anderen. Dies führt zu einer, unter ethischem Gesichtspunkt, besonders sensiblen pädagogischen Strömung, jener der Pädagogik der Befreiung. Rund um Paulo Freire gruppierte sich, schon seit den Fünfzigerjahren, promoviert von Dom Helder Camara, eine bewusstseinspädagogische Pädagogik.

Als einer der Ahnherren, es mag überraschen, wäre wohl Thomas von Aquin zu nennen.

Sein „Anima verius habet suum esse ubi amat quam ubi est“, hat Metz so übersetzt: „Das Selbstverhältnis des Subjektes in Erkennen und Freiheit (Liebe) ist ‚seiender‘ als seine bloße Vorhandenheit“ (zit. in H. Hierdeis, 1974:106). Das ist ontologisch interessant, weil es das Seiende nicht einsperrt, sondern dynamisch und relational zur Welt des Sozialen bereichert. Das ist wie ein philosophisches „Missing-Link“ zu Freire.

3.2 Paulo Freire

Die Ethik stellt im Allgemeinen moralisches Tun ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dieses Handeln ist freilich auf das soziopolitische, je-gewordene Umfeld hin zu beleuchten. Sie ist aber viel mehr als eine Praxiswissenschaft, auch die Rahmung „praktische Philosophie“ (s. Pkt 1.) ist zu eng (so als gäbe es eine unpraktische, die dann selbstredend nur eine „theoretische“ wäre). In der Tat wird das Theoretische oft nur abgehandelt (ist ja nur „graue Theorie“). So steht das Verhältnis Theorie-Praxis am Beispiel der Befreiungspädagogik auf einem exponierten Prüfstand. Das betrifft auch den besonderen Boden einer Theologie und Pädagogik in Lateinamerika am Beispiel von „Solidarität“. Brasiliens Militärputsch von 1964

war nicht zuletzt eine Reaktion auf die Ethik der Tat Freires in seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (1973).

Die *Befreiungspädagogik* hat einen philosophischen Hintergrund, der im Sinne des „apophainesthai“ (zum „Aufscheinen bringen“) geäußert wird. So steht denn Freire Dialogphilosophie in einem politisch-sozialen Sinne im Zentrum. Freire arbeitete mit Themen, wie Arzt, Gewerkschaft, Alkohol, Frau, Kind... Durch die Positionierung solcher im Diskussionsweg erstandener Wörter wurde das Leben buchstabiert. Dann stand ein solches Thema, z. B. „Beschaffungskriminalität“, im Fokus seiner Alphabetisierungszirkel. Das hieß dann auch ethische Bezugsrahmen neu zu bedenken. Dann hat Kleinkriminalität, mit der Vater oder Mutter das Überleben ihres Kindes sichern, dann hat die Prostitution eines Mädchens, um die Medikamente für den kleinen Bruder zu finanzieren, einen Hintergrund, der über eine polit-soziale Befundung hinausgeht. Raffgier als Ursache der Misere hat einen Hintergrund, der sich menschenbildlich, denkkategorial entwickelt hat. Dependenz werden dabei offengelegt. Die Machthaber hätten gegen eine Alphabetisierung nach „Mimi“ und „Susi“ nichts einzuwenden gehabt, galt es doch das allgemeine Bildungsniveau und damit die Wirtschaftsleistung zu heben. Es waren ja nur Alphabetisierte wahlberechtigt. Freires Tun wurde suspekt., so sehr, dass es zu erwähntem Putsch kam.

Was konnte das militärisch-industrielle Kartell mit diesen schneeballartig angelegten Programmen so nervös machen? Es war die Politisierung der neuen Wahlberechtigten. Sie hätten ja die falsche Partei wählen können. Das hieß Gefahr. Das Böse, so komplex, klug und getarnt, ja „gebildet“, es auch auftreten mag, reagiert immer simpel. Bildungsconquista und Sprachimperialismus sind dabei beliebte Komplizen. Bei der Frage nach der philosophischen (Be-)Gründung der *pedagogia liberadora* ist die dahinterliegende Subjekttheorie berührt, insofern die Frage steht, von welchem Hintergrund her das sich und andere fremd machende Subjekt sich konstituiert. Woher kommt es, dass der Mensch sich nur mehr als Divisionsprodukt erfahren muss? Trennungslinien zu Freire zeigen sich in der Postierung des Subjekts. Ist dieses an einem Ich-Ich oder an einem Wir-Ich orientiert? Die *Pädagogik der Solidarität* (P. Freire 1974a) geht von Letzterem aus. Ein Phänomen (sozialer) Wirklichkeit zu besprechen, fällt dann in der Welt des Nordens (was immer die Himmelsrichtung bedeuten mag) anders aus als in der eines Südens. Darüber zu sprechen berührt die Existenz schlechthin, handelt es sich doch in den Elendsvierteln um einen tagtäglichen Überlebenskampf. Dies in den Mittelpunkt zu stellen, führt an die Schnittstelle von Wirtschaft und Philosophie, Wirtschaft und Pädagogik, von „Existenz und Welt-an-Schauen“.

Die Pädagogik der Befreiung stellt ihre Fragen mit Blick auf die Bedingungen, aus denen heraus sich nun ethisch verantwortetes Handeln vollziehen darf, immer in der Gratwanderung zwischen sozial-evolutionär und sozial-revolutionär. Die Ausgangspositionen für Verbundenheit zu mir und zu den Mit(mir)Menschen, sind

nicht immer gleich. Freire (1973, 1974a, b) hat diese Tektoniken generaliter, mit wichtigen Schulbezügen, auch in „Der Lehrer ist Politiker und Künstler“ (1981) thematisiert.

Was war an einer Pädagogik, die das Ethos ins Zentrum rückte, so gefährlich? Natürlich hätte er und hätten in der Folge auch alle Alphabetisierungszirkel, die bald schon über weite Teile Brasiliens verstreut waren, traditionell und neutral alphabetisieren können. Freire ließ Schlüsselworte herausdestillieren, Worte der Betroffenen, ihre Wörter, die das Leben deuteten und bedeuteten. Es stellten sich beispielsweise, *ausgesprochen*, gemalt, getöpfert, pantomimisch, getanzt... die von ihm so bezeichneten *generativen Wörter* heraus, Wörter wie Telefon, Liebe, Gewalt, Getreide, Polizei, Milch, Preis, Alkohol... Dann wurden die Wörter in Silben und Einzelbuchstaben zerlegt und es wurden kombinatorisch neue erstellt. Die Dechiffrierung der Umstände von Entfremdung geschah wortwörtlich in einem Bilde-Bildungsprozess. Die Worte des Lebens wurden von einem Innen, der eigenen Not, der eigenen Hoffnung, nach einem *Außen* gebracht. Allein das nach Außen-Sprechen induzierte den Willen, Wege einer Veränderung zu beschreiten. Davon erzählt *Dialog im Prinzip* (P. Freire, 1980). Dem Agrobusiness hat das nicht unbedingt gefallen, sollten doch jetzt plötzlich Gewerkschaften eine Rolle spielen. So wurde *Solidarität* zu einem Schlüsselwort, wo Leben, Veränderung und Politik gleichsam kathartisch nahekamen. Erst dann mochten Schritte geschehen, Ausgesprochenes in eine Bereitschaft zur Solidarisierung zu führen. Das Erkennen, dass Andere wohl auch andere Hoffnungen und Sorgen haben, mag zugleich aber auch erkennen lassen, dass es ein Bündel gemeinsam zu tragender Problemlagen und Hoffnungen gibt. Nun galt es, vom Ertragen zu einem gemeinsamen Tragen zu gelangen. Solidarität heißt demnach, ein Reflexionsniveau zu erreichen, auf dem ethisch verantwortetes Tun in einen Bereich der Praxis gelangt. Das bedeutet geradezu automatisch eine Politisierung im Sinne der Veränderung strukturellen Unrechts.

„Bildung als Befreiung“: Die zu alphabetisierenden Worte kamen aus der Mitte der Lernenden, in einem Fischerdorf anders als in einem Armenviertel. Lehrer:innen, waren dabei immer auch Schüler:innen, ging es doch immer um die Existenz beider, wofür das ABC-Lernen eine Methode war und ist, Reflexions- wie Handlungslinien zueinander zu führen. Solcherart wird das Leben zu einer *Verlautbarung*, sie ist die *Mitteilung*, nicht nur privat.

Zusammenfassend: Kennzeichnend für Freire ist eine bedingungslose Option für die Armen. Das klingt naiv, hatte aber Konsequenzen. Dahinter steht der ethische Anspruch, dass Pädagogik nie neutral sein dürfe. Das Sich-Zurückziehen hinter den Standpunkt des Sich-Nicht-Einmischens firmiert einen Status-quo und ist schon deshalb eine Parteinahme zugunsten bestehenden Unrechts, wobei Armut sich nicht allein auf wirtschaftliche Armut beschränkt. Freire sagt sogar, dass die Unterdrücker selbst die am meisten Unterdrückten sind. Eben aus dieser Selbst-

unterdrückung des *inneliegenden* Gutseins geschieht Böses. Nicht die Unterdrückenden sind böse, sehr wohl aber die Taten.

Freire macht darauf aufmerksam, wie dringlich Bildungsethik ist. Seine Aussage, dass Bildung niemals neutral sein dürfe (in: Lange, 1973:13) hat Aussagekraft für alle Bildungsmächtigen. Freire präzisiert: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung“ (in: ebd.). Das hat mit Parteinahme zu tun. Er weist immer wieder auch darauf, dass Unrecht, durch die Enthaltung, Böses als böse zu benennen, gefördert werde.

Ist denn Lateinamerika nicht weit weg? Und das war ja alles vor Jahrzehnten! Die Realität, der Entfremdung von sich ist aktuell geblieben, nur die Umstände der Entfremdung sind heute andere (unhinterfragte digitale Welten im Dienst des konsumverführungstauglichen Kindes).

Dass Bildung primär (wie die Kunst) nutzlos sein darf, ist im Lichte Freires ein Plädoyer gegen die Entrechtung durch Bildungsdiktate. Bildung kann im Kern nur nutzlos sein und steht der Kapitalisierung („Es muss überall etwas heraus-schauen“, „Alles muss verwertbar sein“) entgegen. Fehlende Dignität vertreibt Worte wie Herz, wie Bildung. Staunen, Ehrfurcht und Dankbarkeit sind dann verloren. Indes: Es ist gerade diese Nutzlosigkeit, die das Wort, eben auch das Lehrer:innenwort, rettet und birgt.

4 Perspektivisches

A) Ethik war und ist eng an das Zeichen der Dankbarkeit, wie immer sich diese zeit-, sozial- und symbolgeschichtlich mantelt, gebunden, ebenso an die Zeichnungen der Ehrfurcht, aus denen sich wiederum Respekt und dialogisches Vermögen speisen. Umgangsformen, zum Beispiel die Vorfahren zu ehren, fließen daraus. Ein gekipptes Verhältnis der Umwelt gegenüber (Hauptsache sie steht mir kalkulierbar zu Dienst) weist auf eine grundlegende Störung.

Ethik ist die Einladung, am Leben nicht vorbei zu leben. Das heißt, nicht in die Versuchung zu tappen, ein Mehr und Mehr, Höher-Höher, Weiter- Weiter, Besser-Besser, Schneller-Schneller als Maxime von Tun zu erachten. Diese Parameter spiegeln Konkurrenzverhalten. Sponsoring tut ein Übriges zur Totalökonomisierung von Bildung.

Ethik ist mit der Einladung verbunden, im Generationenvertrag, so unterschiedlich die jeweiligen (je epochalen) Einkleidungen sich auch darstellen, sich und den Nachfolgenden gegenüber verantwortlich zu sein. Sie erfordert auch die Unterscheidung von Ideen (z. B. über das Wahre, Gute und Schöne) und Ideologien. An dieser (Ab-)Bruchlinie entstehen Irritationen, irrlichernde *Vorurteile*, die wie Kriechöl bis in manche Klassenzimmer reichen.

Ethisches Handeln birgt weiters die Einladung, eigene Sehnsüchte nach einem gelungenen Leben so zu kanalisieren, dass sie nicht „auf Kosten von“ verwirklicht werden. Das betrifft Bereiche, in denen Heimat (= Erlösung, Reinheit, Bewahrung) eine Rolle spielt. Gerade hier tauchen Varianten, Ethik durch Ideologisierung zu ersetzen, auf. Passiert dies, entsteht Gewalt („im Dienst der guten Sache“) anderen und sich gegenüber. Solche Verneinungen von Lebenswerten (Werten gelebt zu sein) können, wenn der Pfad des Verantwortens einmal verlassen ist, schnell zu einer angemieteten Hölle werden. So himmlisch geborgen sich dabei manche (keine Flüchtlinge, keine Migranten, da „meine reine Heimat“ und die gehört alleine mir und uns *Gleich*geborenen, nicht etwa *Schief*gebürtigen) fühlen mögen.

B) Ethik kann sich nur relational (M. Buber, 1983) entfalten, oft inmitten sozial-autistischer Strukturen. Weil in sich dialogisch, entspricht sie dem Prinzip der *Concordia*, was nicht heißt unbedingt einer Meinung zu sein. Wenn, dann gebiert sie eine *konkordante* Streitkultur. Ist das Vorzeichen jedoch Konkurrenz, ist Konkordanz nicht mehr herstellbar. Mag sein: Mein Fehlerchen, aber Deine Missetat! Die Betonung dieser Kluft ist ein Kerngeschäft von Feindseligkeit, wobei Feind:in nicht das gegenüberliegende (mag sein gesichtslose oder anonymisierte) Wesen ist, sondern ich mir selbst bin - und das gnadenlos präzise. Hier ist der Pfad ethischen Verhaltens verloren gegangen. Auch der fragende, sich erfragende Mensch ist verlustig gegangen. Wo ihn, außerhalb von Konsum und Fun suchen? Bildungsideale, die die Seele sättigen, setzen selbstredend den suchenden Menschen, den „homo quaerens“, in das Zentrum. Das biblische „Wie an Fett und Mark wird satt meine Seele“ (Ps. 63:6) könnte, weit über seine religionspädagogische Komponente hinaus, (dialog-)philosophische, interkulturelle Bildungsdiskurse bereichern helfen. Erinnerungsvergessenheit mündet schnell einmal in etwas Gefährliches, in Icheinsamkeit, in Seinsvergessenheit.

Abschließend mag James Baldwin in Erwägung gezogen werden, der einmal meinte: „Ich weiß, ich verlange Unmögliches. Doch in unserer Zeit, wie in jeder Zeit, ist das Unmögliche das Mindeste, was man verlangen kann“ (zit. in: Brigitte Schwens-Harrant, 2019:17).

5 Ein Schlussgedanke

Die soziale Dimension ethischer Handlung klingt bei Kants „Vorlesung über Ethik“, referiert bei Josef Pieper, durch: „Wir sollen uns glücklich machen, das ist die wahre Moralität“ (zit. ebd., 118, FN 19). Von dort zurück zur *beatitudo* eines Thomas von Aquin ist es nur ein kleiner Schritt.

Staatstragend geworden ist diese Idee in der Verfassung Bhutans: Das Land misst die Wirtschaftsentwicklung mit dem *so* genannten „Bruttonationalglück“. Es

„misst“ die Lebensqualität seiner Bewohner, was informativer als das Bruttoinlandsprodukt (BIP) ist. Das Bruttonationalglück (BNG), *Gross National Happiness*, ist eine Programmatik, den Standard des Lebens auf eine geistig-spirituelle Dimension auszudehnen und damit auf *das* Wesentliche zu verweisen. Das Wirtschaftliche ist auf ein Ganzheitliches zurückgebogen. Damit sind grundlegend pädagogisch-anthropologische Faktoren mitentworfen. Das Glück geht alle an, auch die (nicht nur materiell) Ärmsten. Das BNP würde das Wohlergehen aller auf einer Ebene verlangen, die weit über Monetäres hinausreicht. Das Wohlergehen steht in Relation zur Verantwortung für meine Mit(mir)Bürger. „Glück“ steht hier im Gegensatz zur materiellen Weltsicht des ungebremsten Wirtschaftswachstums als Rückgrat des Zusammenlebens. Interessant dabei ist, dass im slowenischen Wort „srečanje“ (Begegnung) als Kern das Wort *sreča* (Glück) enthalten ist. Hinter der ethischen Grundhaltung steckt immer Begegnung mit sich und anderen, das ist dann freilich das Glück, das nicht nach Kriterien von unmittelbarem Erfolg zu messen ist (J. Kopeinig, 2023:23).

Das betrifft eine Schnittstelle zwischen Individuum und Kollektiv, wobei beides nicht von einem Ich-Ich, sondern von besagtem Wir-Ich abgeleitet ist.

Dieses gestaltete sich einmal in einem Fluchtversteck, weit weg von Bhutan. Die Geschichte endete fatal. Für wen? Wo? Für Anne Frank. Der Text berührt die Ethik im Kern: Selbstrespekt zu sich und dadurch zu Anderen. Es geschah inmitten höllischer Umstände. Vor ihrem Abtransport nach Auschwitz schreibt sie: „Ich bin jung und habe noch viele verborgene Eigenschaften. Ich bin jung und stark und erlebe das große Abenteuer, sitze mittendrin und kann nicht den ganzen Tag klagen, weil ich mich amüsieren muß! Ich hab viel mitbekommen, eine glückliche Natur, viel Fröhlichkeit und Kraft. Jeden Tag fühle ich, wie mein Inneres wächst, wie die Befreiung naht, wie schön die Natur ist, wie gut die Menschen in meiner Umgebung, wie interessant und amüsant dieses Abenteuer. Warum sollte ich dann verzweifelt sein?“ (3. Mai 1944).

Literatur

- Aigner, J. (2023, 26. Juli). Klimapolitik: Die Crux mit dem Verbot. *Die Furche*, 30-2023, S. 4.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. Lambert Schneider (Original: 1923).
- Frank, A. (1992). *Tagebuch*. Fassung von O. Frank u. M. Pressler. Fischer.
- Frank-Rieser, E. (2008). Symbol als das Dritte. Symbolisierung als Beziehungsgeschehen: von transparenten und opaken Wirksamkeiten, *Imagination*, 30(4), 36-53.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Freire, P. (1974a). *Pädagogik der Solidarität - für eine Entwicklungshilfe im Dialog*. Hammer
- Freire, P. (1974b). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Kreuz-Verlag.
- Freire, P. (1980). *Dialog im Prinzip - Erwachsenenalphabetisierung in Guinea-Bissau*. Jugenddienst
- Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Rowohlt
- Galeano, E. (1994). Wörter entdecken, die besser sind als Schweigen. *Südwind*, 12/1994, S. 44-45

- Gruschka, A. (2005). Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens, *Forschung und Lehre*, 12(9), 480-481.
- Hierdeis, H. (1974). Der Beitrag der „Christlichen Anthropozentrik“ zur Pädagogischen Anthropologie. In D. Grimm, B. Hansler & J. Janota (Hrsg.), *Prismata. Dank an B. Hansler* (S. 93-123). *Verlag Dokumentation*.
- Hierdeis, H. (1984). Die Schule als moralische Anstalt. In *Schule und Leben* (S. 5-10).
- Hierdeis, H. (1987): Von einer unkritischen zur Kritischen Theorie. Skizze eines Denkweges. In F. Paf-frath (Hrsg.), *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart* (S. 97-111). *Deutscher Studienverlag*.
- Hierdeis, H. (2023). Anbetung der Unterwerfung - Zur Bereitschaft, sich bedingungslos führen zu lassen. In H. Hierdeis (Hrsg.), *Mechanismen der Unterwerfung* (S. 21-39). *Asanger*.
- Honnfelder, L. (2009). Ethik B Philosophisch. In *Lexikon für Theologie und Kirche III* (S. 901-908). *Herder*.
- Kopeinig, J (2023). Dankesworte des Preisträgers. In *Schubert Gedächtnispreis. Sodalitas*
- Lange, E. (1973). Einführung. In P. Freire (1973), *Pädagogik der Unerdrückten* (S. 9-23). Rowohlt.
- Liedtke, M. (1999). Die Entwicklung von Wertvorstellungen. Genetische Voraussetzungen und der „naturalistische Fehlschluss“. In D. Neumann, A. Schöppe & A. K. Tremel (Hrsg.), *Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung* (S. 159-175). *Hirzel*.
- Mar Osthathios, G. (1980). *Theologie einer klassenlosen Gesellschaft*. *Lutherisches Verlagshaus*
- Marcuse, H. (1980). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*, dtv.
- Metz, J. B. (1962). *Christliche Anthropozentrik. Über die Denkform des Thomas von Aquin*, Kösel.
- Pieper, J. (1962). *Glück und Kontemplation*. Kösel (Original: 1957).
- Schwens-Harrant, B. (2019, 7. März). James Baldwin: Das Unmögliche. *Die Furche*, 07.03.2019, S. 17
- Stöger, P. (2018). Martin Buber (1923), Ich und Du. In M. Kühnlein (Hrsg.), *Religionsphilosophie und Religionskritik* (S. 525-532). *Suhrkamp*.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2023, 10. Oktober). § 2. Aufgabe der österreichischen Schule. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht#:-:text=Die%20jungen%20Menschen%20sollen%20zu,bundesstaatlichen%20Republik%20%C3%96sterreich%20herangebildet%20werden>

Autor

Stöger, Peter, Ao. Univ.-Prof. Dr. Dr. hc. († 2024)

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Interkulturelles Lernen, Dialogpädagogik (Martin Buber, Paulo Freire)

David Kergel

Erziehung versus Bildung – Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft

Abstract

Dieser Artikel thematisiert das Spannungsfeld zwischen Erziehung und Bildung im Kontext bürgerlicher Gesellschaft. Bildung wird als emanzipatorischer Prozess verstanden, der nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch individuelle Selbstbestimmung und gesellschaftliche Partizipation fördert. Im Gegensatz repräsentiert Erziehung die funktionale Einpassung in gesellschaftliche Normen und Werte. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung wird das „Bildungsethik-Kontinuum“ eingeführt, ein Modell, das ethische Grundprinzipien von Bildungsprozessen abbildet. Dabei reicht das Bildungsethik-Kontinuum von hegemonialer Affirmation über rebellische Kritik bis hin zu einer erkenntnisoffenen Haltung. Der Begriff der Rebellenethik steht im vorliegenden Beitrag im Fokus und beschreibt eine kritisch-reflexive Praxis, die bestehende Machtstrukturen hinterfragt und alternative Denk- und Handlungsräume eröffnet

Schlagworte

Bildungsethik-Kontinuum, Rebellenethik, integrative Bildungsethik

1 Einleitung

Bildung lässt sich als pädagogische Betreuungsform definieren, die metonymisch emanzipative Werte, Normen sowie Selbstverständigungsdiskurse bürgerlicher Gesellschaft widerspiegelt. Dabei fungiert Bildung nicht nur als reine Wissensvermittlung, sondern als Prozess, der individuelle Selbstbestimmung und gesellschaftliche Partizipation fördert. In diesem Sinne wird Bildung als ein zentraler Bestandteil von sozialen Emanzipationsbestrebungen verstanden, die im Spannungsfeld von Macht, Freiheit und Identitätsfindung verortet sind.

Zur Modellierung dieser Entfaltung emanzipativer Werte im Kontext von Bildungsprozessen wird das Bildungsethische-Kontinuum dargestellt. Dieses Kontinuum verweist auf die ethischen Grundprinzipien, die Bildungsprozesse leiten und den Bezug zu sozialen Gerechtigkeitsfragen herstellen. Dabei werden nicht

nur normative Fragen nach dem „Guten“ in der Bildung thematisiert, sondern auch die kritische Reflexion der Machtverhältnisse, die Bildungsprozesse durchdringen. Integraler Bestandteil des Bildungsethischen-Kontinuums ist die Rebellienethik.

Die Bezeichnung Rebellienethik basiert auf der heuristischen Überlegung, dass durch eine rebellische bzw. kritisch-abgrenzende Werteformulierung gegenüber subjektivierenden Machtstrukturen ein Erkenntnishorizont für machtfreie Bildungsprozesse freigelegt werden kann. Dabei geht es darum, Widerstand gegen normative, hegemoniale Strukturen zu leisten, die Lernende in vorgefertigte Rollen drängen, und stattdessen alternative Denk- und Handlungsräume zu eröffnen. Die Rebellienethik plädiert für einen emanzipatorischen Bildungsansatz, der es Individuen ermöglicht, sich selbst und ihre soziale Umgebung auf eine kritisch-reflexive Weise zu verstehen und zu transformieren.

Um diese These zu untermauern, werden in einem ersten Schritt Erziehung und Bildung als pädagogische Betreuungsformen bürgerlicher Gesellschaft dargestellt. Hierauf aufbauend wird Rebellion als Element bildungstheoretischer Epistemologie diskutiert und im Zuge dessen die Rebellionsethik als Teil der Bildungsethik vorgestellt. Diese Ethik fordert ein Bildungsideal, das sich gegen autoritäre, disziplinierende und standardisierte Formen des Lernens richtet und stattdessen die Autonomie des Lernsubjekts ins Zentrum rückt.

Der Artikel schließt mit einem Fazit, in dem die kommunikativen Konsequenzen des rebellionsethischen Ansatzes umrissen werden. Im Zentrum steht die Frage, wie sich Bildungsprozesse so gestalten lassen, dass sie offene, dialogische und machtfreie Räume schaffen, in denen Lernende ihre Potenziale frei entfalten können. Die Rebellienethik weist darauf hin, dass Bildung nicht nur als eine individuelle, sondern auch als eine kollektive Praxis verstanden werden muss, in der die Herstellung eines demokratischen Miteinanders und die Reflexion gesellschaftlicher Machtstrukturen Hand in Hand gehen.

2 Erziehung versus Bildung – Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft

In Abgrenzung zum feudalen Mittelalter und dessen ständegesellschaftlicher Erbkultur etablierte sich in der westlichen Welt mit der bürgerlichen Gesellschaft ein neuzeitliches Leistungsprinzip (Kergel 2021). In der bürgerlichen Gesellschaft werden Menschen – zumindest im Sinne einer meritokratischen Ideologie – nicht in einen Stand geboren, sondern können sich ihre gesellschaftliche Position anhand eigener Leistung selbst ‚verdienen‘. Diese meritokratische Logik strukturiert auch das Feld bürgerlicher Pädagogik: Um sich im kompetitiven Leistungskampf bürgerlicher Gesellschaft behaupten zu können, bedarf es einen pädagogischen

Vorbereitungsprozess – dieser wird in der Kindheit durch Erziehung bzw. Bildung gerahmt. Via Erziehung bzw. Bildung wird der Mensch in seiner Kindheit auf die Leistungsanforderungen in der ‘Erwachsenenwelt’ bürgerlicher Gesellschaft sukzessive vorbereitet. Dementsprechend entwickelte sich mit dem pädagogischen Feld bürgerlicher Gesellschaft pädagogische Diskurse, die sich u.a. in einer Vielzahl von Konzeptionen sowie einem Publikationsmarkt manifestieren, und die pädagogische Ausbildung leistungsstarker Individuen in der bürgerlichen Welt thematisierten (Kübler, 2017, S. 52, vgl. dazu Kergel 2020).¹ Pointiert zusammengefasst lässt sich diese Analyse wie folgt formulieren: In den pädagogischen Diskursen bürgerlicher Gesellschaft spiegeln sich metonymisch die Möglichkeiten und Grenzen, Freiheiten und Heteronomie bürgerlicher Gesellschaft.

2.1 Zwischen Freiheit und Fremdbestimmung – eine Ambivalenz bürgerlicher Gesellschaft

Signifikant für die bürgerliche Gesellschaft ist die Ambivalenz zwischen Freiheit, die konstitutiv für das Leistungsprinzip ist, und den Zwängen, die das Individuum unhintergebar im Leitungsprinzip verortet.

- So wird in der bürgerlichen Gesellschaft auf die Freiheit des Individuums fokussiert.
- Zugleich wird auf die Eingliederung des Individuums in die gesellschaftliche Funktionalität bürgerlicher Gesellschaft eingefordert – Bürgerliche Freiheit endet dort, wo die Forderung nach einer Selbstentfaltung jenseits der Selbstverwertungslogik beginnt (Kergel 2019).

Erziehung und Bildung spiegeln diese Ambivalenz bürgerlicher Gesellschaft zwischen funktionaler Einpassung in die Gesellschaft‘ und die selbstbestimmte Entfaltung des Subjekts.²

2.2 Erziehung als pädagogische Praxis der Fremdbestimmung

Als prototypischer Philosoph der Bürgerlichkeit betont Kant die Notwendigkeit der pädagogischen Disziplinierung von Menschen, um diese in die bürgerliche Ordnung einzufügen – „Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses aber muß früh geschehen.“ (Kant 1964, S. 698) . Erziehung bedeutet gezielt herbeigeführte Entfremdung von unmittelbaren, körperlichen Bedürfnisstrukturen zu Gunsten von Gesellschaftsfä-

1 Aufklärung und die Akzentuierung menschlicher Individualität stellen wiederum Merkmale bürgerlicher Kultur dar. . Die Aufklärungspädagogik überführte das ‚Projekt Aufklärung‘ in das pädagogische Feld.

2 Subjekt stellt das Selbst-/Weltverhältnis eines Menschen dar, das Individuum ist die soziale Koordinate, das die soziale Identität des bürgerlichen Subjekts darstellt.

higkeit; „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.“ (Kant 1964, S. 699) .

Formallogisch lässt sich die disziplinierende Wirkung von Erziehung an einer semantischen Strukturanalyse festmachen – also der Rekonstruktion, wie die einzelnen Implikationen des Erziehungsbegriffs semantisch miteinander verknüpft sind:

- Erziehung bedarf eines Erziehungsziels.
 - Dies ist der Soll-Zustand, zu dem der Zu-Erziehende hin erzogen werden soll.
- Der Erzieher
 - wiederum strukturiert diesen Prozess, in dem der den
- Zu-Erziehenden anleitet,
 - das Erziehungsziel zu erreichen.

Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten: Jemand gilt dementsprechend dann als gut-erzogen, wenn sein Verhalten den Anforderungen entspricht, die sich im Erziehungsziel manifestieren. Diese Dynamik des Erziehungsgeschehens wird von Durkheim pointiert dargestellt, wenn er festhält, dass Erziehung „in einer planmäßigen Sozialisation der jungen Generation“ (Durkheim 1972, S. 30).

Während Erziehung im pädagogischen Diskurs die subjektivierenden Zwänge bürgerlicher Gesellschaft repräsentiert, repräsentiert Bildung die emanzipatorischen Dimensionen ebendieser Gesellschaftsform. In Abgrenzung zum Feudalismus formuliert sich im Zuge der Etablierung bürgerlicher Gesellschaft feldübergreifend ein Subjektverständnis, das vom Individuum als monadisches Subjekt ausgeht. Der Einzelne wird zum Ausgangspunkt von Erkenntnis, die in den Naturwissenschaften experimentell diesseits empirisch und nicht scholastisch jenseits metaphysisch generiert wird. In der kritischen, handelnden sowie produzierenden Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet sich das bürgerliche Subjekt durch die Falsifikation irrational-autoritärer Wahrheitsansprüche, Hierarchien und Abhängigkeitsbeziehungen. Auf pädagogischer Ebene vollzieht sich dieser Prozess durch/ anhand von Bildungsprozessen. Ganz im Sinne des aufklärerischen Paradigmas der Ablehnung jenseitiger Autoritäten wird Bildung von Humboldt als natürlicher Prozess verstanden. So „entnimmt Humboldt [...] [d]en zentralen Begriff der Bildung [...] der zeitgenössischen naturphilosophischen und speziell biologischen Diskussion über die Bildung oder Formation der Wesen in der Natur, insbesondere die Bildung der Lebewesen“ (Zöller 2010, S. 179f.). So wie sich die Natur im Werden selbst entfaltet, entfaltet sich das Subjekt im Werden des Bildungsprozess – „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792, erstmals publiziert 1851/2010, S. 22).

2.3 Bildung zwischen Selbstentfaltung und Emanzipation

Wenn zumindest ein philosophisches Verständnis von Bildung normativ über Werte wie Selbstbestimmung und Freiheit gerahmt ist, stellt sich die Frage, wie diese Werte in Bezug zum Menschen ausdefiniert werden. Zur wertetheoretischen Diskussion eines emanzipativen Bildungsbegriffs lassen sich folgende heuristische Leitfragen formulieren.

- Sind diese Werte abstrakte Zielvorstellungen, auf die sich das Subjekt hin entwickelt?
- Stellen diese Werte menschliche Eigenschaften dar, die es im Bildungsprozess von Bildungsbegleitern zu fördern gilt?
- Oder sind diese Werte menschliche Werte, die zwar vor vornherein im Menschen verankert sind, durch (gesellschaftliche) Entfremdungsprozesse überlagert und wieder freigelegt bzw. ‚ent-deckt‘ werden müssen?

Alle diese Ansätze definieren Bildung als emanzipatives Phänomen – so ist die „neuhumanistische“ Bildungstheorie „skeptisch gegenüber jeder Legitimation einer intentionalen Beeinflussung von Heranwachsenden“ (Schäfer 2017, S. 36). Werte wie Selbstbestimmung und Freiheit müssen vom Subjekt (wieder) angeeignet werden – Bildung wird derart zu einem aufklärerischen Projekt der Selbstermächtigung.

Aus dieser Perspektive stellt Bildung eine prozessorientierte Fassung des sich selbst emanzipierenden Subjekts als erkenntnistheoretisches Agens bürgerlicher Gesellschaft dar. Konsequenterweiterung ist Bildung bzw. die Forderung nach Bildung auch ein ethisch-utopisches Projekt: „Die Bildungsidee enthält also die Vorstellung einer herrschaftsfreien Vereinigung von Individuen, die ihre Individualität in [...] Vergesellschaftung nicht zu Gunsten übergeordneter Zwecke aufgeben müssen“ (Schäfer 2017, S. 38).

3 Rebellion als Element bildungstheoretischer Epistemologie

Vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen legt die These nicht fern, Bildung und Rebellion als miteinander verflochtene Erkenntnisprozesse zu verstehen – „Die Bildung der individuellen Subjektivität wurde gerade gegen die Ansprüche gesellschaftlicher Integration formuliert“ (Schäfer 2017, S. 46). So lässt sich Bildung in ihrem kritischen Verhältnis zu Vergesellschaftungsprozessen selbst als Rebellionpädagogik verstehen – „Die Idee der Bildung, formuliert als Gegensatz zur bloßen Vergesellschaftung und Entfremdung, hat noch diese Vergesellschaftung und Entfremdung zu ihrer Voraussetzung“ (Schäfer 2017, S. 39). Aus dem Lateinischen stammend – rebellare lässt sich mit ‚aufflehnen‘ übersetzen – zeichnet ein rebellischer Akt ein emanzipatives Moment aus: Im Akt der Rebellion formuliert das Subjekt auf Grundlage (kritisch-reflexiver) Prüfung der Wahrheitsansprüche

symbolischer Ordnungen die Differenz, die das Subjekt zwischen seinen eigenen Werten und denen der symbolischen Ordnungen setzt. Als Akt der Selbstermächtigung zeichnet sich Emanzipation über kritische Reflexion symbolischer (Un-) Ordnungen samt deren Doxa dar. Gesellschaftlich tradierte Wertevorstellungen und Normen, etablierte Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse werden im Kontext einer kritisch-reflexiven Selbstermächtigung geprüft – und ggf. vom sich bildenden Subjekt zugunsten einer Selbstermächtigung falsifiziert. Aus dieser Überlegung ergibt sich die Konklusion, das Bildung stets potenziell Akte der Rebellion inhärent sind.

3.1 Rebellion als transzendente Selbstreflexion

Ein solches Verständnis von Rebellion ist im Sinne Kant einer Transzendentalreflexion verpflichtet – die Legitimität aller Positionen, auch der eigenen, wird beständig geprüft. Hieraus ergibt sich ein performativ-infiniter Zirkel von Emanzipation durch eine kritische Reflexion symbolischer Ordnung, die auch auf gesellschaftliche Selbstverständigungsdiskurse zurückwirkt. Paradigmatisch zeigt sich diese gesellschaftliche Dimension epistemologischer bzw. kritisch-reflexiver Rebellion in Platons Apologie des Sokrates

[W]enn ihr mich hinrichtet, werdet ihr nicht leicht einen andern solchen finden, der ordentlich, sollte es auch lächerlich gesagt scheinen, von dem Gotte der Stadt beigegeben ist, wie einem großen und edlen Rosse, das aber eben seiner Größe wegen sich zur Trägheit neigt und der Anreizung durch einen Sporn bedarf, wie mich der Gott dem Staat als einen solchen zugelegt zu haben scheint, der ich euch einzeln anzuregen, zu überreden und zu verweisen den ganzen Tag nicht aufhöre, überall euch anliegend [...] Ihr aber werdet vielleicht verdrießlich, wie die Schlummernden, wenn man sie aufweckt, um euch stoßen und mich dem Anytos folgend, leichtsinnig hinrichten, dann aber das übrige Leben weiter fort schlafen (Platon 1985 S. 21; [Apologie 31a])

Ogleich Sokrates seine Kritikepistemologie zeitlich weit vor einem bürgerlichen Bildungsverständnis formulierte, zeigt sich bereits bei Sokrates das Ineinander individueller und gesamtgesellschaftlicher Bildungsprozesse. In dem Moment, in dem gesellschaftliche Institutionen auf die individuellen Formen emanzipativer Rebellion mit einer selbstaufklärenden Dynamik reagieren, effektuiert der individuelle Rebellionsakt gesamtgesellschaftliche Aufklärungs- bzw. Bildungsprozesse. Individuelle Bildung und gesamtgesellschaftliche Bildung gehen dialektisch ineinander auf, insofern eine selbstaufklärerische Haltung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene erwartet werden kann – anders als bei dem zum Tode verurteilten Sokrates. Im Sinne eines Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass Bildung durch deren emanzipativen Implikationen rebellische Momente aufweist. Dies geschieht dann, wenn die emanzipativen Implikationen (Selbstbestimmung) im Kontrast zur Doxa symbolischen Ordnung stehen.

3.2 Rebellionsethik im Kontext Bildungsethik-Kontinuum

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Rebellion als Element bildungstheoretischer Reflexionen stellt sich die Frage, wie der Moment der Rebellion als Teil von Bildungsprozessen modelliert werden kann.

Im Zuge der integrativen Bildungsforschung (Kergel 2018; 2021) wurde als heuristisches Modell ein Bildungsethik-Kontinuum entwickelt. Dieses Bildungsethik-Kontinuum orientiert sich an der Rede „Von den drei Verwandlungen“, die Nietzsches Zarathustra hält. In dieser Rede beschreibt Nietzsches Zarathustra einen Erkenntnisweg, der von

- einer hegemonialen, kritiklosen Affirmation über eine
- rebellisch-abgrenzende Kritik(Rebellenetik)
- bis hin zur nicht-identitären bzw. post-identitären, erkenntnisoffenen Haltung Bildungshaltung reicht:

„Drei Verwandlungen nenne ich euch des Geistes: wie der Geist zum Kamele wird, und zum Löwen, und zum Kinde zuletzt der Löwe“ (Nietzsche 1960, S. 293).

Im Zuge dieser Analogie repräsentiert das Kamel eine kritiklose Haltung. Das Kamel zeichnet sich durch einen autoritären Charakter aus, der über ein identifizierendes Denken geprägt ist. So werden „unter den Bedingungen identifizierenden Denkens und der ihm entsprechenden Herrschaftsverhältnisse“ (Schäfer 2017, S. 33) Phänomene nicht in ihrer unvergleichlichen Einmaligkeit begriffen, sondern in soziale Kategorien eingepasst: „Ein solches Denken tut seinen Gegenständen Gewalt an, indem es das an ihnen nicht berücksichtigt, was in deren begrifflichen Erfassung nicht aufgeht“ (Schäfer 2017, S. 11). Diese Logik des identitären Begreifens richtet sich gegen das bezeichnende Subjekt selbst:

„Der Begriff, das Begreifen der Welt ist ein Herrschaftsgestus: Das Begriffene ist verfügbar. Dieser Herrschaftsgestus verlangt vom begreifenden Subjekt, dass es sich selbst dieser Logik des ‚identifizierenden Denkens‘ unterwirft. Das begreifende Subjekt wird zur Funktion der Erklärung einer zum bloßen Objekt degradierten Welt“ (Schäfer 2017, S. 86).

Dieser autoritäre Charakter versucht den normativen, Zugriffen symbolischer Ordnung gerecht zu werden, die Nietzsche metaphorisch als Last beschreibt:

„Vieles Schwere gibt es dem Geiste, dem starken, tragsamen Geiste, dem Ehrfurcht innewohnt [...] Was ist schwer? So fragt der tragsame Geist, so kniet er nieder, dem Kamele gleich und will gut beladen sein“ (Nietzsche 1960, S. 293).

Zur „Last“ gehört auch eine hegemoniale Geisteshaltung. Diese hegemoniale Geisteshaltung besteht darin, dass der „tragsame Geist des Kameles“ es auf sich nimmt,

„die [zu] lieben, die uns verachten, und dem Gespenste die Hand reichen, wenn es uns fürchten machen will [...] Alles dies Schwerste nimmt der tragsame Geist auf sich: dem

Kamele gleich, das beladen in die Wüste eilt, also eilt er in seine Wüste“ (Nietzsche 1960, S. 293).

Im Rahmen des Bildungsethik-Kontinuums transformiert sich das autoritär-hegemoniale Lama in einen kritisch-reflexiven, rebellierenden Löwen. Mit der Metapher des ‚Löwens‘ beschreibt Nietzsche die rebellierende Dimension, die sich in der kritischen Auseinandersetzung mit hegemonialen Herrschaftsansprüchen auseinandersetzt:

„Seinen letzten Herrn sucht er sich hier: feind will er ihm werden und seinem letzten Gotte, um Sieg will er mit dem großen Drachen ringen. Welches ist der große Drache, den der Geist nicht mehr Herr und Gott heißen mag? ‚Du sollst‘ heißt der große Drache. Aber der Geist des Löwen sagt ‚ich will‘“ (Nietzsche 1960, S. 293f.).

Dieser Transformationsprozess vollzieht sich ganz im Sinne einer Metaphorik einsamer Ichfindung in der Wüste. In der Wüsteneinsamkeit, jenseits hegemonialer Zugriffe erarbeitet sich das Subjekt kritische Reflexionsstrategien und konstituiert derart das transzendente-reflexive Ich: „Mensch und Selbst zu sein, heißt nicht nur, in Verhältnissen zu leben, sondern sich zu diesen Verhältnissen selber in ein Verhältnis zu setzen bzw. setzen zu können“ (Reichenbach 2018, S. 73).

In dieser Phase des Bildungsethik-Kontinuum wird die Bildungshaltung kritischer Reflexion entwickelt. In der Selbstermächtigung als reflexive Instanz kann sich auch das Subjekt als rebellierende Erkenntnisinstanz in Kontrast zur hegemonialen Doxa symbolischer Ordnung setzen – das transzendente Ich konstituiert sich als ethische bzw. wertegeleitete Erkenntnisinstanz im Akt der Rebellion. So geschieht „in der einsamsten Wüste [...] die zweite Verwandlung: zum Löwen wird hier der Geist, Freiheit will er sich erbeuten und Herr sein in seiner eigenen Wüste“ (Nietzsche 1960, S. 293).

Performativ konstituiert sich das rebellierende Subjekt *in* und *durch* eine kritische Abgrenzung von Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnissen:

„Meine Brüder, wozu bedarf es des Löwen im Geiste? Was genügt nicht das lastbare Tier, das entsagt und ehrfürchtig ist? Neue Werte schaffen – das vermag auch der Löwe noch nicht: aber Freiheit sich schaffen zu neuem Schaffen – das vermag die Macht des Löwen. Freiheit sich schaffen und ein heiliges Nein noch vor der Pflicht: dazu meine Brüder, bedarf es des Löwen. Recht sich nehmen zu neuen Werten“ (Nietzsche 1960, S. 294).

Mit der rebellierenden Abgrenzung des Löwen werden Räume jenseits der Doxa, konventionalisierter Moral, Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse und damit unorthodoxe Perspektiven als epistemologische Freiräume entwickelt.

Der rebellierende ‚Löwe‘ vermag es nicht, diese Freiräume zu besetzen und auszugestalten. Um neues schaffen/denken zu können ist ein Jenseits symbolischer Ordnung notwendig, Gerade dieses Jenseits symbolischer Ordnung bleibt für das rebellierende Subjekt epistemologisch unerreichbar, da das rebellierende Subjekt

gerade durch den Akt der Rebellion konstitutiv an die Wertegefüge gebunden bleibt, gegen die es opponiert. „Die Menschwerdung beginnt mit Ungehorsam, d.h. mit Freiheitspraxis“ (Reichenbach 2018, S.23). Allerdings kann das Subjekt in der Phase des rebellierenden ‚Löwen‘ den epistemologischen Voraussetzungen der Freiheitspraxis nicht gerecht werden: Im Akt der Abgrenzung von den Wertegefügen der symbolischen Ordnung werden diese als diskursgebend performativ anerkannt und derart reproduziert. In anderen Worten: Als epistemologische Reflexionspraxis ist der Rebell nicht metaphysisch jenseits gesellschaftlicher Erkenntnisgewinn des Rebellen zeigt sich im unorthodoxen Bruch mit der Doxa - aus dieser Perspektive stellt rebellische Reflexivität einen ‚Bruch‘ mit der ungestörten Ordnung der Welt dar – „Ein großer Teil der Forschung zeigt, dass viele soziale Normen solange unsichtbar sind [...] bis die Norm gebrochen wird“ (Choudhury 2017, S. 33). Anhand dieses Normenbruch entdeckt sich das Bildungssubjekt als selbstwirksame Erkenntnisinstanz. Stirner beschreibt – als linker Junghegelianer Nietzsche vorwegnehmend – diesen Resilienzeffekt einer rebellischen Reflexivität wie folgt:

„Wir kommen gemach hinter alles, was Uns unheimlich und nicht geheuer war, hinter die unheimlich gefürchtete Macht, die Rute, der strengen Miene des Vaters usw., und hinter allem finden Wir Unsere – Ataraxie, d. h. Unerschütterlichkeit, Unerschrockenheit, unsere Gegengewalt, Übermacht, Unbezwingbarkeit“ (Stirner 1985, S. 10).

Die ethische Neukodierung von Freiräumen wird erst durch das postrevolutionäre Subjekt geleistet. Dieses postrevolutionäre Subjekt vermag es – gleichsam einem Neugeborenen – die Welt neu zu entdecken.

„Aber sagt, meine Brüder, was vermag noch das Kind, das auch der Löwe nicht vermochte? Was muß der raubende Löwe auch noch zum Kinde werden? Unschuld ist das Kind und Vergessen, ein Neubeginn, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-sagen. Ja, zum Spiel des Schaffens, meine Brüder, bedarf es eines heiligen Ja-Sagens: *seinen* Willen nun der Geist, *seine* Welt gewinnt sich der Weltverlorene“ (Nietzsche 1960, S. 294, H.i.O.).

Die rebellische Abgrenzung konstituiert Freiräume, die erkenntnisoffen jenseits präfigurierter Kategorien mittels explorativer Neugier erobert werden müssen: So findet demgemäß Schäfer „Bildung [...] dann statt, wenn das Individuum die Möglichkeit hat, sich auf vielfältige Weise mit einer Vielzahl von Gegenständen in der Welt auseinanderzusetzen“ (Schäfer 2017, S. 119).

Diese Phase des postrevolutionären Erkenntnisprozesses lässt sich bildungstheoretisch wenden: Bildung zeichnet sich durch eine erkenntnisoffene Haltung aus. Diese erkenntnisoffene Haltung manifestiert sich in explorativer Neugier (Kergel 2018). Die Entfaltung explorativer Neugier erfordert eine rebellierende Abgrenzung in Form einer kritischen Prüfung symbolischer Ordnungen. Mit einer

kritischen Reflexion werden Werte und Normen etablierter Hierarchien und Abhängigkeitsbeziehungen infrage gestellt, um eine explorative Erkenntnisoffenheit zu ermöglichen. Als Vertreter kritischer Cultural Studies beschreibt Hall diesen Prozess biografisch gewendet als Prozess der Entidentifizierung:

„Manchmal kommt es mir vor, als wäre ich das letzte koloniale Subjekt. Geboren wurde ich 1932 als Sohn einer Mittelschichtsfamilie of Colour auf Jamaika, damals noch britische Kolonie. Meine Weltsicht wurde zuerst von meiner Perspektive als kolonialisiertes Subjekt geprägt, und große Teile meines Leben bestanden daraus, mich an den Normen abzuarbeiten, in die ich hineingeboren wurde und mit denen ich aufwuchs. Dieser lange, kontinuierliche Prozess der Entidentifizierung hat mein Dasein bestimmt“ (Hall 2020, S. 19)

Hall zeichnet paradigmatisch ein „praxeologische[s] Verständnis der Selbstkonstituierung“ (Reichenbach 2018, S.139) nach, das hin zu einem postidentären Selbst-/Weltverhältnis führt – einem Selbst-/Weltverhältnis, das sich nicht nach kategorialen Vorgaben symbolischer Ordnungen richtet.

4 Fazit – Von der Rebellenethik zur dialogischen Kommunikation

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildung und Erziehung pädagogische Betreuungsformen bürgerlicher Gesellschaft darstellen. Bildung wie Erziehung spiegeln die Ambivalenzen bürgerlicher Gesellschaft zwischen Heteronomie und Freiheit. Während Erziehung ein hierarchisches Kommunikationsmodell impliziert, welches durch die Autorität des Erziehers gegenüber dem Zu-Erziehenden definiert ist, wird Bildung über ein kritisches Reflexionsmodell hergestellt.

- Die kritische Reflexion bedarf zum einen rebellenethische Denkfiguren, die es ermöglicht jenseits kategorialer Vorgaben unorthodox anders zu denken: „Anders-Denken bedarf [...] der Hilfe von Außen, der strategischen Nutzung von Medien und Techniken, die das scheinbar Selbstverständliche gezielt in einem vom Subjekt nicht vollständig kontrollierbaren Raum [...] zu dezentrieren vermögen“ (Ahrens 2017, S. 34)
- Zum anderen bedarf eine rebellenethische Position auch eine dialogische Dimension: So stellt Seichter zu den Dynamiken philosophischer Gespräche mit Kindern fest, dass „[g]erade im Gespräch mit anderen [...] eigene Reflexionsprozesse zu Wort“ (Seichter 2018, S. 303) kommen. Sie finden „dort ihre Prüfung, Korrektur und Erweiterung“ (Seichter 2018, S. 303).

Die dialogische Kommunikationsstruktur ermöglicht eine rebellenethische „Exploration anderer Denkmöglichkeiten“ (Ahrens 2017, S. 35).

Literatur

- Ahrens, S. (2017). Anders-Denken anders denken. Warum die Bildungsforschung keine Bildung findet. In S. Vock & R. Wärtmann (Hrsg.), *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 33–58) Paderborn: Schöningh.
- Choudhury, S. (2017). *Deep Diversity: Die Grenze zwischen ‚uns‘ und den ‚Anderen‘ überwinden*. Unrast.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Schwann.
- Hall, S. (2020). *Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln*. Argument.
- Humboldt, W. v. (2010). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Reclam.
- Kant, I. (1964). *Werke in zwölf Bänden. Bd. 12*. Suhrkamp.
- Kergel, D. (2018). *Qualitative Bildungsforschung: Ein integrativer Ansatz*. VS Springer.
- Kergel, D. (2019). *Inklusionsräume und Diversität im digitalen Zeitalter. Sozio-Epistemologie und Ethik einer Subjektformation*. VS Springer
- Kergel, D. (2021). *Bildungsethik – Zur normativen Dimension pädagogischer Praxis*. VS Springer.
- Kübler, H.-D. (2017). Buch. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 47-54). Kopaed.
- Nietzsche, F. (1960). *Werke in drei Bänden. Band 2*. Europäischer Buchklub.
- Platon (1985): *Platon Sämtliche Werke Bd. 1*. Rowolth.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Böhlau.
- Schäfer, A. (2017). Die Scham. Zwischen Affektpolitik und Selbstverlust. In S. Vock & R. Wärtmann (Hrsg.), *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschätze* (S. 239–260). Schöningh.
- Seichter, S. (2018). Philosophieren mit Kindern. Oder: Ohne Philosophieren keine Kindheit. In G. Blaschke-Nacak, U. Stenger & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie* (S. 299–309). Beltz/ Juventa.
- Stirner, M. (1985). *Der Einzige und sein Eigentum*. Reclam.
- Zöllner, G. (2010). „Manigfaltigkeit und Tätigkeit“ Wilhelm von Humboldts kritische Kulturphilosophie. In J. Stolzenberg & L.-T. Ullrichs (Hrsg.). *Bildung als Kunst. Fichte, Schiller Humboldt, Nietzsche* (S. 171-183). De Gruyter.

Autor

Kergel, David, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-6000-8325

IU Internationale Hochschule (Campus Duisburg), Deutschland

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: interdisziplinäre Bildungsforschung, Diversität und Digitalisierung, sowie Sozioepistemologie und soziale Transformationen

davidkergel@gmail.com

**Verantwortung, Partizipation
und Inklusion als Prinzipien
gelebter Bildungsethik**

Britta Breser

„Doing Verantwortung“ heißt: das Demokratische bilden

Abstract

Angesichts aktueller Gefährdungen demokratischer Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensweisen wird deutlich, dass gegenwärtige Lösungsvorschläge für gesellschaftliche Probleme häufig mit dem Konzept der „Verantwortung“ verknüpft werden. Verantwortliches Handeln wird als Effekt gelungener Bildungsprozesse auch für die Demokratie-Bildung modelliert. Was es bedeutet, angesichts aktueller demokratischer Herausforderungen verantwortlich zu handeln, Verantwortung zu übernehmen oder Verantwortung zugeschrieben zu bekommen, lässt sich jedoch mitunter schwer einheitlich beantworten (Breser & Heuer, 2025).

Im vorliegenden Beitrag wird Verantwortung daher nicht als eine statische, ethisch-moralische Verpflichtung, vom Individuum in reflexiv-kognitiven Prozessen zu erwerbende Kompetenz analysiert, welche mitunter in Vereinzelung führt und häufig in Überforderung mündet. Unter Bezugnahme auf *Doing Verantwortung* (Buschmann & Sulmowski, 2018) lässt sich Verantwortung vielmehr auch als eine kollektive Praxis betrachten, die dem Umstand Rechnung trägt, dass Menschen auf vielfältige und ambivalente Weise miteinander verbunden sind. *Doing Verantwortung* nimmt Beziehungspraxen in den Blick und lässt sich für die Bildungsethik so auch analytisch fassen. Indem das Konzept Möglichkeiten freilegt, um „Wertbindungen“ (Reichenbach, 2017) in sich transformierenden Beziehungskonstellationen zu suchen bzw. anzubahnen, trägt es gleichsam dazu bei, das Demokratische zu bilden und das Konzept der Verantwortung für eine zeitgemäße Demokratie-Bildung zur Diskussion zu stellen.

Schlagworte

Demokratie, Krisen, Verantwortung, Responsibilisierung, Kollaborationen, politische Handlungsorientierung

1 Einführung: Demokratie in der Vielfalt-Krise

Demokratien sehen sich gerade mit zahlreichen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert: Neben den ökonomischen und sozialen Auswirkungen der Corona-Pandemie, der Klimakrise und der Umweltzerstörung, den globalen Migrations- und Fluchtbewegungen, den Auswirkungen der Digitalisierung und Mediatisierung sowie den Folgen des sozialen, kulturellen und demografischen Wandels zählen insbesondere auch die zunehmenden militärischen Konfliktsituationen und Kriege zu ihren akuten Herausforderungs- und Bedrohungspotenzialen. Das Erstarken von rechtspopulistischen bis hin zu rechtsextremen Gruppierungen, die gegen den liberal-demokratischen Rechtsstaat vorgehen, als zu langsam empfundene rechtsstaatliche und demokratische Praxen, ihre strukturellen Verkrustungen sowie deren demokratische Aushöhlung führen zu Enttäuschung, Resignation und zu einem Misstrauen in die demokratische staatliche Verfasstheit (Lange et al., 2024, S. 467f). Fragen über den Zustand von Demokratien mehren sich daher aktuell im öffentlichen Diskurs.

Die Entkoppelung politischen Einflusses und demokratischer Repräsentation sowie postdemokratischer Passivierung (Crouch, 2017) schaffen ein Spannungsfeld, in dem das grundsätzliche Versprechen des demokratischen Wohlfahrtsstaates, ein gutes Leben in einer geordneten Gesellschaft zu ermöglichen, nicht mehr ohne grundlegende individuelle, gesellschaftliche und politische Veränderungen lösbar zu sein scheint. Sie betreffen den gesellschaftlichen Zusammenhalt und fordern auch das Bildungswesen mit seinen Strukturen, Prozessen, Inhalten und Akteur:innen heraus. Angesichts zunehmender Gefährdungen demokratischer Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensweisen kommt der Bildung diesbezüglich nicht nur eine besondere Aufmerksamkeit, sondern auch die konkrete Forderung zu, in unterschiedlichen Ausprägungsformen und Gestaltungsvarianten dazu beizutragen, das Demokratische im Alltag sichtbar und wirksam zu machen, indem demokratische (Selbst-)Bildungsprozesse initiiert werden sollen.

Demokratie ist dabei jedoch nicht nur als Herrschaftsform zu betrachten, die sich bloß an Mehrheiten orientiert. Sie bezeichnet auch eine dynamische Lebensform, die dauerhaft geübt werden muss. Als „einzige Herrschaftsform, die in ständig erneuerter Kraftanstrengung gelernt werden muss“ (Negt, zit. n. Widmann, 2024) ist Demokratie daher nicht bloß als statisches ethisches Konstrukt, sondern als „wandelbare Ausformung unter zeitkulturellen Bedingungen, Anforderungen und Phänomenen“ (Beutel et al., 2022, S. 81) zu analysieren und als veränderbar zu begreifen (Breser & Şilen, 2023, S. 28). Innerhalb der Bildungsinstitutionen als auch innerhalb der individuellen Wirkungsarenen ihrer Akteur:innen gilt es somit, das Demokratische (Haarmann et al., 2020, S. 20) als dynamisches Geschehen kritisch zu reflektieren.

2 „Acts of Responsibility“ (Misztal, 2011)

2.1 Demokratie und Verantwortung

Im Rahmen gegenwärtiger gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer und ökologischer Herausforderungen lässt sich erkennen, dass Krisendiagnosen häufig mit dem Konzept der Verantwortung verknüpft werden (Jonas, 2020). Das verantwortungsvolle „Wir“ erscheint als ein wirkmächtiger Akteur in den aktuellen Krisenzeiten. Insbesondere die Bereiche von Erziehung und Bildung erhalten in diesem Kontext eine besondere zentrale Stellung, um dieses adressierte verantwortungsvolle „Wir“ zu kreieren (Deutsche Bundesregierung, 2021).

Auch Demokratie ist – so die weit verbreitete Sicht – darauf angewiesen, dass Menschen Verantwortung für sie übernehmen (Eis & Moulin-Doos, 2013/2014, S. 405/423; Spielmann, 2022). Unter dem Schlagwort „Demokratisierung der Demokratie“ wurden Bürger:innen und die Zivilgesellschaft im Laufe der Zeit zunehmend als die Akteur:innen für Verantwortlichkeit in Hinblick auf die Erhaltung und Weiterentwicklung von Demokratien konzipiert – in Abgrenzung zum ökonomisch-administrativen System und den politischen Eliten. Sie haben sich mitunter auch als solche verselbständigt (Blühdorn, 2024, S. 318): „Demokratische Selbstbestimmung sollte also gewissermaßen die Filterfunktion der etablierten Institutionen umkehren, die bisher bestimmende individualistische und ökonomische Unvernunft herausfiltern und das Verantwortliche, Vernünftige und Mündige voll zur Geltung bringen“ (Blühdorn, 2024, S. 318f). In diesem Verständnis werden Verantwortung, Krise, Zukunft und Bildung, machtvoll als Zusammengehörigkeiten relationiert (Kuhlmann, 2021). Sie scheinen sich gegenseitig zu bedingen, indem verantwortliches Handeln in der Gegenwart und für die Zukunft als Effekt gelungener Bildungsprozesse modelliert wird (Breser & Heuer, 2025).

Dies spiegelt sich auch im Bereich der schulischen Demokratiebildung wider: Sie beinhaltet demokratische Wertebildung vor allem auf einer individuellen Ebene, indem die Entwicklung einer gesellschaftskritischen Analysekompetenz, eine sach- und werturteil-begründete Urteilsbildung sowie die Förderung von politischer Handlungsfähigkeit und Engagementbereitschaft für eine Teilhabe an Demokratie und der Entwicklung von Demokratie in der Praxis aktueller Kompetenzmodelle hervorgehoben werden (Krammer, 2008). Die Umsetzung von Demokratiebildung in der Schule lässt sich aber nicht nur bloß auf die Ebene von inhaltlichen Lehr- und Lernprozessen im Rahmen der Unterrichtsfächer reduzieren. Gerade weil wir es mit sich verändernden gesellschaftlichen Entwicklungen zu tun haben, kommt dem Bildungswesen mit seinen Strukturen, Prozessen, Inhalten und Akteur:innen die Aufgabe zu, den dynamischen Charakter von Demokratie(n) zu fokussieren (Lange et al., 2024, S. 487f), der auch kontingentes

kollektives Beziehungsgeschehen umfasst. Ein so verstandenes Bildungsverständnis bietet nicht Erziehung zur politischen Partizipation, sondern will „demokratische (Selbst-)Bildung in und durch politische Partizipation und soziale Teilhabe ermöglichen“ (Sörensen et al., 2020, S. 36), indem der relationale Charakter des demokratischen Zusammenlebens hervorgehoben wird.

Um diese Aufgabe – speziell auch im Kontext multipler Demokratie-Krisen – zu erfüllen, werden Bildungsprozesse mit der Forderung der Verantwortungsübernahme in Verbindung gesetzt. Die Fragen, was es bedeutet, angesichts gegenwärtiger demokratischer Herausforderungen verantwortlich zu handeln, Verantwortung zu übernehmen oder Verantwortung zugeschrieben zu bekommen, lassen sich jedoch schwer einheitlich beantworten.

2.2 Spannungsfelder von Verantwortung

Auch wenn der „heroische Begriff“ (Henkel, 2021, S. 9) der Verantwortung von entscheidender Bedeutung auch für gegenwärtige Diskurse im Bildungswesen zu sein scheint, ist er selbst nicht feststehend. Verantwortung zeigt sich in den verschiedenen bildungswissenschaftlichen Diskursarenen als Begriff, Aufgabe und Fähigkeit zugleich (Heidbrink, 2017). In der herkömmlichen Literatur verweist Verantwortung generell auf zahlreiche Bereiche des Lehrens, Lernens und Organisierens – wie beispielsweise sichere, fürsorgliche und gesunde Bildungsumgebungen (Rae Markert, 2020, S. 83). Auch Erfolg und Wohlbefinden, Förderung von Werten wie der Freiheit, sozialen Gerechtigkeit, Gemeinschaft, der Vielfalt in Bildungskontexten und speziell auch der Demokratie (Rae Markert, 2020, S. 25) werden im Bildungskontext häufig mit Verantwortung verbunden, meist jedoch ohne Konkretisierungen zu veranschaulichen oder Ausformungen zu begründen. Es sind Uneindeutigkeiten, welche die Verwendung der Kategorie „Verantwortung“ sowohl in der Alltagssprache, als auch in Theorie und Empirie kennzeichnen – mitunter assoziiert mit „nicht unbedenklichen Implikationen“ (Meyer-Drawe, 1992, S. 14), von denen im Folgenden einige ausgewählte Problemfelder skizziert werden (Breser & Heuer, 2025).

2.2.1 Überforderung

Die zeitliche und räumliche Kollision von Konflikten und Spaltungen einerseits und (gegenseitigen) Abhängigkeiten andererseits, welche in aktuellen demokratischen Prozessen besonders sichtbar werden, stellt eine aktuelle Herausforderung für Bildungsprozesse dar (Breser, 2021). Diesbezügliche Verantwortungszuweisungen und Verantwortungsübernahmen berücksichtigen dabei meist nicht das menschliche Eingebettet-Sein. Sie werden häufig als eine vom Individuum in reflexiv-kognitiven Prozessen zu erwerbende Kompetenz konzeptualisiert (Buschmann & Sulmowski, 2018, S. 290), die dem Einzelnen Verantwortung zuweist, ohne jedoch seine/ihre jeweiligen Voraussetzungen zu berücksichtigen, sodass die-

se Verantwortungszuweisung mitunter zu Isolation führen kann und Überforderung zur Folge hat (Hochmann & Pfriem, 2018, S. 136). Ein Scheitern an dieser Herausforderung, ein Sich-Entziehen und Verweigern gegenüber den Zumutungen der eingeforderten Verantwortungsübernahme wird dann schnell als Versagen in der Krise aufgefasst.

Allzu oft werden dabei Zusammengehörigkeiten übersehen, geteilte Geschichte(n), gemeinsame Grundbedürfnisse und Angewiesenheiten in vielen Ausprägungen: „Individuen sind wir immer nur in Ko-Präsenz mit anderen Individuen, mit der Gesellschaft und der Natur“ (Amlinger & Nachtwey, 2022, S. 354). Dies erfordert ein Ausloten von Möglichkeiten, wie Sozialität, Konflikt und Individualität neu aufeinander bezogen werden und wie sozial nachhaltige Formen des künftigen demokratischen Lebens ausschauen können (Les Convivalistes, 2014). Für dieses Ausloten braucht es wiederum nicht nur die Herausarbeitung spaltender Positionen und Kritik an gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen, sondern auch eine stärkere Berücksichtigung gesellschaftlicher (Inter-)Dependenzen (Spindler, 2003, S. 97) und Rahmenbedingungen, die gemeinsames Handeln erfordern. Dementsprechend müssen in Bildungsprozessen gegenseitige Abhängigkeiten in den Vordergrund gerückt, Zusammenhänge aufgezeigt und Zusammengehörigkeit sichtbar gemacht werden (Breser & Seyß-Inquart, 2023; Friedrichs 2021, S. 64). Die mit Verantwortung und Demokratie verbundenen Begriffe erhalten also nur dann wirkliche Bedeutung, wenn sie als „Zeichen und Merkmale einer Assoziation konstruiert werden“ (Dewey, 2024, S. 140).

2.2.2 Pluralisierung von Moralvorstellungen

Auffallend ist, dass Verantwortung häufig als „moralisch aufgeladener Platzhalter“ (Sombetzki, 2014, S. 198) verwendet wird. Ludger Heidebrink weist darauf hin, Verantwortung nicht allein als moralische Verpflichtung zu definieren, da das Einstehen für Handlungsfolgen über die Einhaltung ethischer oder rechtlicher Pflichten hinausgehen kann. Denn im Unterschied zum klassischen Pflichtbegriff bezieht sich Verantwortung nicht nur auf die Einhaltung einer Norm oder Regel, sondern geht auch auf die Berücksichtigung der Folgen ein, die sich aus der Umsetzung einer Norm oder Regel ergeben. Insgesamt gerät der Begriff der Verantwortung jedenfalls in ein Spannungsverhältnis zwischen Schuldigkeit und Zuständigkeit sowie zwischen regelkonformem Verhalten und freiwilliger Selbstbindung (Heidebrink, 2017, S. 5) – was letztendlich auch die empirische Beobachtung und theoretische Reflexion von Verantwortung erschwert (Meyer-Drawe, 1992, S. 14).

Weil aber gerade durch die Pluralisierung von Demokratien zudem auch Moralvorstellungen pluraler geworden sind (Amlinger & Nachtwey, 2023, S. 113), können in unseren Gegenwartsgesellschaften moralische Ansprüche zunehmend nicht mehr als verbindende Klammer für die Bewertung sozialer Handlungsweisen

verwendet werden (Benkel, 2021, S. 48). Völlig verschiedenartige Einschätzungen aktueller Konflikte, gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und Ableitungen angesichts gegenwärtiger Herausforderungen führen uns dies vor Augen. Christian Neuhäuser und Christian Seidel geben daher zu bedenken, dass die Verhandlung von Moral mitunter zu Handlungsunfähigkeit verleitet, unangemessene Komplexitätsreduktionen vornimmt, übertriebene Selbstbezogenheiten oder gar Kompetenzüberschreitungen nach sich ziehen kann (Neuhäuser & Seidel, 2020, S. 9f).

3 Verantwortung als relationaler Prozess

Wenn wir nun in der Gefahr stehen, uns aufgrund gesellschaftlicher Polarisierungen das gemeinsame gesellschaftliche Gespräch zu ruinieren (Pörksen, 2018), stellt sich die Frage, ob eine Fokussierung von Verantwortung als individuelle und moralisch aufgeladene Zuständigkeit in politischen Lehr- und Lernprozessen womöglich nicht auch zu unerwünschten Effekten für das demokratische Zusammenleben führen kann? Angesichts der zuvor formulierten Spannungsfelder von Verantwortung – speziell auch in Hinblick auf die Demokratiebildung – ist daher zu hinterfragen, inwiefern und unter welchen Umständen Verantwortungszuschreibungen und Verantwortungsübernahmen gegenwärtig nicht auch als eine Art zerstörerisches Element dessen entlarvt werden können, „was uns in einem demokratischen Gemeinwesen eigentlich wert ist zu bewahren und weiterzugeben“ (Breser & Seyß-Inquart 2022, S. 131f)?

Ausgehend von diesen Überlegungen soll dieses folgende Kapitel dazu anregen, Verantwortung anders zu denken, um mit aktuellen Komplexitäten und moralischen Herausforderungen, die unser gegenwärtiges Zusammenleben vielfach kennzeichnen, im Feld der (politischen) Bildung so umzugehen, dass Demokratisches gebildet werden kann. Der vorliegende Beitrag plädiert jedenfalls dafür, dass sich wandelnde Theorien zu befragen sind, um neue Zugänge zu aktuellen Herausforderungen für demokratische Lehr- und Lernprozesse zu finden (Bürger et al., 2018).

3.1 Responsibilisierung

Nikolaus Buschmann und Jędrzej Sulmowski konzeptualisieren Verantwortung als einen Prozess der Responsibilisierung: „Verantwortung ist nicht einfach da, sondern entsteht durch die an konkreten Praktiken beteiligten Akteure“ (Buschmann & Sulmowski, 2018, S. 287). Die beiden Autoren beschreiben Verantwortung nicht als moralisch-ethisches Konstrukt, sondern als einen sich ständig verändernden Prozess der Verantwortungsübernahme und eine vielstimmige Praxis, „in der Subjektivierungsweisen, Wissens- und Machtverhältnisse produktiv kombiniert werden, um das zu schaffen, was in der Semantik von ‘Verantwortung’ oft erst in

Form von ethischen und moralischen Aussagen zum Thema wird“ (Buschmann & Sulmowski, 2018, S. 282).

Für Bildungsprozesse bedeutet dies, Verantwortung sowohl durch Nähe als auch durch Handeln zu etablieren. Anstelle von moralischen und ethischen Anforderungen an die einzelnen Akteur:innen entsteht Verantwortung in einem beziehungs- und handlungsorientierten Prozess. Verantwortung sollte dementsprechend also nicht als statische, vom Individuum in reflexiv-kognitiven Prozessen zu erwerbende Kompetenz (Buschmann & Sulmowski, 2018, S. 290) verstanden werden, die in Vereinzelung führt und häufig in Überforderung mündet (Hochmann & Pfriem 2018, S. 136), sondern als eine kollektive Praxis, die der Tatsache Rechnung trägt, dass Individuen auf unterschiedliche und ambivalente Weise miteinander verbunden sind.

Verantwortung neu zu lernen, könnte in diesem Zusammenhang bedeuten, diese nicht von vornherein als moralisch-ethisches Konzept anzusetzen, das – ohne die jeweiligen Voraussetzungen zu berücksichtigen – Zuständigkeiten zuweist und automatisch Fähigkeiten zuschreibt. Sie ließe sich in unseren Bildungsprozessen auch als ein gegenseitiges Antwort-Geben, als relationales Geschehen und kontingentes Phänomen, das innerhalb der gemeinsamen Aufeinander-Bezogenheit und Ineinander-Verwobenheit praktiziert wird, begreifen und gestalten. Damit lässt sich Verantwortung als etwas Aktives fassen und wird so der analytischen Beobachtung zugänglich: „Verantwortung erscheint in dieser Perspektive also nicht als ein übergreifendes, universales und somit überzeitlich gültiges Konzept, sondern wird immer wieder neu und anders als ein je konkretes, historisch und kulturell situiertes praktikenspezifisches Phänomen hervorgebracht.“ (Buschmann & Sulmowski, 2018, S. 288). Verantwortung als Responsibilisierung entwickelt sich damit gleichsam zum Instrument des Politischen, zu einem potenziellen Ausweg aus multiplen Krisen und als Möglichkeitsraum politischer Subjektwerdung. (Breser, 2025)

3.2 Kollaborationen

Gerade in Krisenzeiten wird deutlich, dass wir auf Zuwendung anderer angewiesen sind. Auf der Suche danach kann Responsibilisierung speziell auch als ein relationaler Prozess und ein kontingentes Phänomen der Übernahme von Verantwortung verstanden und konzeptualisiert werden. Prozesse der Responsibilisierung kennzeichnen sich daher auch durch die „Verabschiedung der modernistischen Idee des autonomen Subjekts“ (Blühdorn, 2024, S. 356). Es gilt, Einzelkämpfertum und Personenkult abzulegen (Kraus, 2022, S. 6), Zusammengehörigkeiten in den Blick zu nehmen, die betroffenen Personen zu sammeln und (neu) zu verknüpfen.

Wenn Karen van den Berg und Markus Rieger-Ladich dazu aufrufen, Individuen nicht als „isolierte, fensterlose Monaden“ (van den Berg & Rieger-Ladich, 2020)

zu begreifen, bedeutet das gleichsam als Aufforderung zur Zuwendung, Sammlung und Verknüpfung mit anderen auch im Kontext von (politischen) Bildungsprozessen. Dieser Hinweis führt wiederum zu Isabell Lorey, die Subjekte nicht als separiert voneinander verstehen will, sondern schon je her als „mannigfaltige, aufeinander bezogene Singularitäten“ (Lorey, 2020, S. 193), welche – von moralischen Komponenten befreit – durch Sorgepraxen (Sorgetätigkeiten und Sorgebedürfnisse) miteinander verbunden sind. Sie weist auf Zusammenleben in den bestehenden Vernetzungen hin und verschiebt Verbundenheit nicht ins Private, sondern unterstellt wechselseitige Verhältnisse jenseits eindimensionaler Abhängigkeiten (Lorey, 2020, S. 192). „Wenn wir alle so schwer abzugrenzen sind, dann bilden wir doch etwas Gemeinsames“ (Latour, 2021, S. 106), stellt Bruno Latour angesichts mannigfacher bereits existierender gesellschaftlicher Interdependenzen fest.

Kollaborationen sind hierbei als kreative Produktionen relationaler Antwort-Praktiken zu entwickeln (Mader, 2022, S. 16), mit denen die Erfahrung des Eingebettet-Seins ermöglicht werden soll. Nach Felix Heidenreich, der auf die französische Doppelbedeutung von „Subjektivität“ hinweist, sind Akteur:innen in (politischen) Bildungsprozessen einerseits als Handelnde bzw. als Adressat:innen von Verantwortung zu begreifen und andererseits als Unterworfenen in Subjektivierungsprozessen, welche durch ein Gegenseitig-Antworten provoziert werden (Heidenreich, 2023, S. 229).

4 Fazit: *Doing Verantwortung* als Demokratie-Bildung

Mit dem Begriff der „Verantwortung“ kommt in den Blick, was aus gesellschaftlicher Sicht grundsätzlich von Interesse ist. Damit können zugleich auch Aussagen über unsere Bindungen zur Welt getroffen werden. Da menschliche Existenz jedoch von Veränderung bestimmt ist, sind Fragen nach den Wertbindungen – nach dem, was wir für gut und richtig halten – immer neu zu stellen (Reichenbach, 2017, S. 18ff) und analog des Konzepts von *Doing Verantwortung* auch stets neu zu formieren.

Akteur:innen in (politischen) Bildungsprozessen haben daher die Aufgabe, Wertbindungen durch Praktiken des *Doing Verantwortung* in sich verändernden Konstellationen zu suchen und anzubahnen. Die ethische Aufgabe von Bildung besteht diesbezüglich also in der prozesshaften Stärkung von Gemeinsinn (Reichenbach, 2017, S. 234). Dementsprechend müssen gegenseitige Abhängigkeiten in den Vordergrund gerückt, Zusammenhänge aufgezeigt und Zusammengehörigkeiten sichtbar gemacht werden (Breser & Seyß-Inquart, 2023; Friedrichs 2021, S. 64). Nicht als individualistisches Konzept, sondern durch ein prozesshaftes Näher-

Kommen und gegenseitiges Antwort-Geben kann *Doing Verantwortung* mitunter auch Halt in krisenhaften Zeiten vermitteln.

Lars Hochmann und Reinhard Pfriedm konzeptualisieren diesen relationalen Prozess der Verantwortungsübernahme darüber hinaus zugleich auch als einen demokratischen Bildungsraum, der das Politische explizit erforderlich macht (Hochmann & Pfriedm, 2018, S. 127ff): Das gemeinsame Ringen um Verantwortung ist nicht als ein Kampf, sondern als Auseinandersetzung zu sehen (Mouffe, 2014, S. 28), in der unterschiedliche Vorstellungen von Verantwortung sichtbar gemacht sowie gemeinsam – verständigungsorientiert und konfliktär – ausgehandelt werden (Breser & Seyß-Inquart, 2023). Dafür ist es in Bildungsprozessen jeweils notwendig, auch Fragen hervorzubringen, die Fraglichkeit eigener Antworten zu erkennen (Reichenbach, 2017, S. 237) und darauf hinzuwirken, dass „die vielfältigen Leitkonzepte auch in ihrer Uneinigkeit zur Kenntnis genommen werden“ (Reichenbach, 2017, S. 237).

Aus Sicht der (demokratischen) Bildung führt das Konzept von *Doing Verantwortung* demzufolge vor, dass Ethik als ambivalente Praxis (Reichenbach, 2017, S. 25) und als „Problemproduzentin par excellence“ (Reichenbach, 2017, S. 25) zu begreifen ist. Responsibilisierung bedeutet in ihrem Kern also zugleich auch, neue und andere Formen des Demokratischen zu bilden.

Literatur

- Amlinger, C., & Nachrwey, O. (2022). *Gekränkte Freiheit: Aspekte des libertären Autoritarismus*. Suhrkamp Verlag AG.
- Benkel, T. (2021). Systemtheorie. Moral als Verantwortungsdiebstahl. In A. Henkel (Hrsg.), *10 Minuten Soziologie: Verantwortung* (S. 47-60). transcript.
- Beutel, S.-I., Beutel, W., & Gloe, M. (2022). Demokratische Schulentwicklung. In W. Beutel et al. (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 78-97). Wochenschau Verlag.
- Blühdorn, I. (2024). *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Breser, B. (2021). Zur Interpendenz in der Politischen Bildung: Das Prinzip der Handlungsorientierung muss aktualisiert werden. *Pädagogische Horizonte* 5 (1), 81-98.
- Breser, B. (2025). Challenges Facing Education Leadership in the Shadow of War. *International and Multicultural Perspectives from Zones of Conflict*. Routledge.
- Breser, B. & Heuer C. (2025). Practicing Connections. "Doing" Responsibility in Historical-Political Educational Processes. *Historical Thinking, Culture, and Education (HTCE)* 2(1) (im Druck).
- Breser, B., & Seyß-Inquart, J. (2022). Im Gespräch über das post-kritische Manifest oder was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte. In M. Bittner & A. Wischmann (Hrsg.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“*. (S. 125-141). transcript.
- Breser, B., & Seyß-Inquart, J. (2023). Solidarität-Lernen und Post-Kritik – interdisziplinäre Denkanstöße für ‚doing Verantwortung‘. In U. Brand, D. Lange, & L. Möller (Hrsg.), *Solidary Citizens. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung*. Springer VS.
- Breser, B., & Silen, B. (2023). Interessenvertretung. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung 2023* (52). <https://www.politischebildung.com/informationen-zur-politischen-bildung> (24.05.2024).

- Bünger, C., Sanders, O. & Schenk, S. (2018). *Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus*. Argument Verlag.
- Buschmann, N., & Sulmowski, J. (2018). Von »Verantwortung« zu »doing Verantwortung«. Subjektivierungstheoretische Aspekte nachhaltigkeitsbezogener Responsibilisierung. In A. Henkel, N. Lüdtke, N. Buschmann & L. Bochmann (Hrsg.), *Reflexive Responsibilisierung: Verantwortung für nachhaltige Entwicklung*, (S. 281-296). transcript.
- Crouch, C. (2017). Postdemokratie (13. Aufl.). Suhrkamp.
- Deutsche Bundesregierung (2021). Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975274/1873516/9d73d857a3f7f0f8df5ac1b4c34-9fa07/2021-03-10-dns-2021-finale-langfassung-barrierefrei-data.pdf?download=1> (14.05.2024).
- Dewey, J. (2024). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Suhrkamp Wissenschaft.
- Eis, A. & Moulin-Doos, C. (2013/2014). Prekäre Verantwortung zwischen Entpolitisierung und politischer (Selbst-)Steuerung. *Soziale Systeme* 19(2). 405–429.
- Friedrichs, W. (2021). Schluss mit dem Reinigungsstress: Von den reinen Fakten der Politik zur demokratischen Kunst des Zusammen(-)Stellens. In C. Deichmann & M. Partetke (Hrsg.), *Demokratie im Stressstest. Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung* (S. 53-70). Springer VS.
- Haarmann, M., Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine Hinführung. In M. Haarmann, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 1-6). Springer VS.
- Heidbrink, L. (2017). Definitionen und Voraussetzung der Verantwortung. In L. Heidbrink, C. Langbein & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 3-33). Springer VS.
- Heidenreich, F. (2023). *Nachhaltigkeit und Demokratie. Eine politische Theorie*. Suhrkamp.
- Henkel, A. (2021). Einleitung. In A. Henkel (Hrsg.), *10 Minuten Soziologie: Verantwortung: Bd. 5. 10 Minuten Soziologie* (S. 9-18). transcript.
- Hochmann, L., & Pfiemr, R. (2018). Verantwortung kommt mit Nähe. Vorspiel einer Unternehmenseinstheorie der Zukunft. In A. Henkel, N. Lüdtke, N. Buschmann & L. Hochmann (Hrsg.), *Reflexive Responsibilisierung: Verantwortung für nachhaltige Entwicklung* (S. 123-140). transcript.
- Jonas, H. (2020). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Suhrkamp.
- Krammer, R. (2008). *Die Durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:uk).
- Kraus, K. (2022). Vorwort. In H. Eipeldauer & F. Thalmair (Hrsg.), *Kollaborationen* (S. 6-7). Walther und Franz König.
- Kuhlmann, N. (2021). Verantwortung als pastorale Adressierungsformel. Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform. *Pädagogische Korrespondenz*, 64. 29-50.
- Lange, D., Kierot L., Breser B., Beutel W. (2024). Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht*. (S. 467-510).
- Latour, B. (2021). *Wo bin ich? Lektionen aus dem Lockdown*. Suhrkamp.
- Les Convivialistes (2014). *Das konvivialistische Manifest*. transcript.
- Lorey, I. (2020). *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Suhrkamp.
- Mader, R. (2022). Die Kunstgeschichte der Kollaboration. In H. Eipeldauer & F. Thalmair (Hrsg.), *Kollaborationen* (S. 8-16). Köln: Walther und Franz König.
- Meyer-Drawe, K. (1992). Nachdenken über Verantwortung. In P. Fauser & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Verantwortung. Friedrich Jahreshft*, 10. 14-16.
- Misztal, B.A. (2011). Acts of Responsibility. In B. A. Misztal (Hrsg.), *The Challenges of Vulnerability* (S. 135-166). Springer. https://doi.org/10.1057/9780230316690_8
- Mouffe, C. (2014). *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Suhrkamp.
- Münkler, Herfried. (2022). *Die Zukunft der Demokratie*. Christian Brandstätter Verlag.
- Neuhäuser, C., & Seidel, C. (Hrsg.) (2020). *Kritik des Moralismus*. Suhrkamp Wissenschaft.

- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung*. Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG.
- Rae Markert, L. (2020). *You Can't Make This Up! Stories from the Field – Resolving Educational Leadership Dilemmas*. Brill.
- Reichenbach, R. (2017). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Utb.
- Sombetzki, J. (2014). *Verantwortung als Begriff. Fähigkeit, Aufgabe. Eine Drei-Ebenen-Analyse*. Springer VS.
- Sörensen, P., Polat, D. & Schall, A. (Hrsg.) (2020). *D²-Sourcebook Demokratie und Diversity in Betrieb(en). Für demokratische Vielfaltsgestaltung in Arbeit und Ausbildung. Gegen Rassismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Hass*. Innovationszentrum Bayern für Diversity und Demokratie.
- Spielmann, M. (2022). Verantwortung in der Demokratie – Zwischen Person und Institution. *Heinrich Böll Stiftung*. <https://www.boell.de/de/2022/04/12/verantwortung-der-demokratie-zwischen-person-und-institution> (20.05.2024).
- Spindler, M. (2003). „Interpendenz“. In S. Schieder & M. Spindler (Hrsg.), *Theorien der Internationalen Beziehungen*. (S. 85-116). Leske + Budrich.
- van den Berg, K. & M. Rieger-Ladich (2020). Weniger Politik, mehr Selbstorganisation: Wie sich das gesellschaftliche Zusammenleben gerade neu ordnet. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/feuilleton/selbstorganisation-statt-politik-die-zukunft-der-gesellschaft-ld.1572027?reduced=true> (20.05.2024).
- Widmann, A. (2024). Philosoph Oskar Negt gestorben. Mut und Eigensinn. *Frankfurter Rundschau*, 02.02.2024. <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/philosoph-oskar-negt-gestorben-mut-und-eigensinn-92811886.html> (14.05.2024).

Autorin

Breser, Britta, Univ.-Prof. Dr. Mag., M.E.S.

ORCID: 0000-0002-7042-8112

Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich und Institut für Geschichte, Universität Graz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung und Didaktik der Politischen Bildung, Citizenship Education und Europäisierung/Transnationalisierung sowie empirische Professionsforschung/Lehrer:innenbildung

britta.breser@univie.ac.at

Maren Oldenburg

Wem hören wir zu? Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler:innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung

Abstract

Eine zentrale ethische Frage in der universitären Lehrer:innenbildung lautet, worauf sich (zukünftige) Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Tätigkeit verlassen und an welchen Überzeugungen sie ihr Handeln ausrichten. Ausgangspunkt der Überlegungen bildet dabei die Erkenntnis, dass die Sichtweisen der Schüler:innen selbst – als zentraler Bezugspunkt des pädagogischen Handelns – nur bedingt in den Diskussionen um inklusive Bildung repräsentiert sind und daher nur marginal in die universitäre Lehrer:innenbildung einfließen können. Der Beitrag ist im Feld der universitären inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung verortet, fokussiert unter Rückgriff auf das Modell für inklusives Lehren und Lernen bildungsethische Fragen des pädagogisch-didaktischen Handelns und diskutiert Facetten einer dekonstruktiven pädagogischen Haltung. Dabei rückt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verstärkt die Frage nach einer differenzierten Wahrnehmung unserer vielfältigen Gesellschaft in den Fokus. Bezogen auf die universitäre Lehrer*innenbildung sind daher Überlegungen dahingehend anzustellen, wie Studierende in der Entwicklung einer solchen Wahrnehmung unterstützt und darin begleitet werden können, sich reflexiv sowohl mit Fragen der Zuschreibung von Differenzen und damit potentiell einhergehenden Benachteiligungen als auch mit der Berücksichtigung individueller Differenzen auseinanderzusetzen. Die Kinder und Jugendlichen in diesem Zuge nicht zu klassifizieren und in binäre Schemata einzuordnen ist ein ethisch höchst brisanter Aspekt, der eng mit Fragen nach der Gestaltung bildungswirksamer Lehr-Lern-Situationen verbunden ist.

Schlagworte

Inklusionsorientierte universitäre Lehrer:innenbildung, Schüler:innenperspektiven, Bildungsethik, Modell für inklusives Lehren und Lernen

Pädagogisches Handeln ist per se eingebunden in ethische Reflexionen über das gute Leben und das richtige erzieherische Handeln, sodass es darum geht, nicht nur Erziehungsziele und-methoden im Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung zu thematisieren, sondern auch das Handeln der Pädagog*innen zu reflektieren (Moser 2018).

1 Zur Relevanz des pädagogischen ethischen Handelns in der inklusionsorientierten universitären Lehrer:innenbildung

Werner beginnt seine Einführung in die Ethik mit folgender Frage: „Was könnte wichtiger sein als zu wissen, woran wir unser Handeln in letzter Hinsicht orientieren sollen?“ (Werner, 2021, S. 3). Diese lässt sich genau so auf die Lehrer:innenbildung übertragen. Unter Rückgriff auf die Diskussion der begrenzten Präzision ethischen Wissens macht er darauf aufmerksam, dass „eine auf Lebenserfahrung gründende Urteilskraft“ (Werner, 2021, S. 35) nötig sei, um ethische Aussagen einordnen und interpretieren zu können. Über diese Lebenserfahrung im Kontext Schule verfügen Studierende aber zumeist nur in der Rolle der Schüler:innen. Studierende mit dem Berufsziel Lehrer:in eint, dass – unabhängig von der Wahl der Schulform und den zu unterrichtenden Fächern – ihre berufliche Tätigkeit insbesondere in der Arbeit mit den Schüler:innen besteht. Auch wenn Eltern, Kolleg:innen und außerschulische Akteur:innen ebenso eine bedeutsame Rolle spielen, ist der Kern des schulischen Alltags der Kontakt mit den Schüler:innen. Daher erscheint die Antwort auf die Frage, woran Lehrpersonen ihr zukünftiges Handeln und ihre pädagogischen Überlegungen ausrichten sollen, nahezu zu selbstverständlich: an den Sichtweisen und Erfahrungen der Schüler:innen. Im Artikel 24 (1) in der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die unterzeichnenden Vertragsstaaten dazu, „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (UN-BRK, 2007) zu gewährleisten. Die Achtung der Menschenwürde sowie die Stärkung der menschlichen Vielfalt stehen dabei im Mittelpunkt. Ein wesentlicher Aspekt zur Verwirklichung dieses Rechts – hier werden explizit Lehrpersonen und pädagogische Mitarbeiter:innen adressiert – ist „die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen“ (Absatz 4). Zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ist es bedeutsam, dass eine „Schärfung des Bewusstseins“ sich nicht ausschließlich auf Behinderungen bezieht, sondern auch andere Differenzkategorien wie Fluchterfahrungen, Migrationsgeschichten, Alter, Gender, Milieu, Wohnen in benachteiligten Wohnorten etc. aufgreift. Wesentlich für eine solche

Bewusstseinsschärfung ist in erster Linie die Wahrnehmung von einer vielfältigen Gesellschaft – hier zeichnet sich die Herausforderung ab, dass mit einer geforderten fokussierten Wahrnehmung für z. B. Menschen mit Behinderungen, Kindern aus benachteiligten Stadtteilen, kriminalisierten Jugendlichen, älteren Menschen etc. eigene Gruppen konstruiert werden, die mit der Gefahr von Zuschreibung und Essentialisierung¹ einhergehen können. Das Sprechen über Heterogenitäten als Kollektiv kann in Ungleichheit erzeugenden Effekten münden und kollektive Grenzziehungen befeuern (Pfaff-Czernecka, 2017, S. 28) – und diese stehen dann der Umsetzung einer inklusiven Bildung im Wege.

Ein Systematisierungsvorschlag ethischer Referenzpunkte im Hinblick auf Fragen der Gestaltung inklusiver Bildung findet sich bei Moser (2018), die zwischen Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung differenziert. Teilhabe im Hinblick auf inklusive Bildung ist sowohl auf Ebene des Diskurses z. B. in der Frage, wer sprechen darf und wem zugehört wird, relevant, als auch auf Ebene der Interaktionen, z. B. inwiefern Schüler:innen in inklusiven Klassen am Unterricht partizipieren und wie der Kontakt zwischen den Peers sowie den Lehrpersonen und den Schüler:innen gestaltet ist. Ethische Fragen im Kontext inklusionsorientierter Bildung betreffen somit unterschiedliche Bereiche des Bildungssystems: „von der Steuerungsebene über die Ebene der Schulentwicklung bis hin zur Ebene des pädagogisch-didaktischen Handelns. Dabei spielt in der Lehrkräftebildung insbesondere die Frage nach der Erzeugung einer angemessenen Haltung in der jüngeren Vergangenheit eine prominente Rolle“ (Moser, 2018). Auf die universitäre Lehrer:innenbildung bezogen stellt sich daher die zentrale ethische Frage, wie Studierende darin unterstützt werden können, die Vielfalt der Schüler:innen so differenziert wahrzunehmen, dass sie ihr (zukünftiges) pädagogisches Handeln an heterogenen Prinzipien auszurichten vermögen und sich ein differenzbezogenes Heterogenitätsverständnis erarbeiten können (Giesecke-Kopp, 2006).² Ein solches differenzbezogenes Heterogenitätsverständnis würde sich z. B.

1 Essentialisierende Annahmen sind durch deterministische Vorstellungen geprägt, die Differenzen überbetonen. Sie zeichnen sich z. B. durch die Vorstellung, Differenzen seien natürlich und damit unveränderbar, aus. „Essentialismus [bezeichnet] die Annahme, dass eine soziale Gruppe oder Kategorie ihr inhärente, allen gemeinsame Charakteristika hat“ (Kempf, 2016, S. 67). Eine Möglichkeit, die Problematik essentialisierender Kategorien anzuerkennen, dabei aber handlungsfähig zu bleiben, auf diese Schwierigkeiten hinzuweisen und diese für z. B. politischen Aktionismus zu nutzen, findet sich in dem Konzept des ‚strategischen Essentialismus‘ (Spivak, 1988): „Die Problematik essentialistischer Kategorien wird erkannt, doch aus strategischen Gründen – und das Wort Strategie ist hierbei für Spivak zentral – können sie in bestimmten Kontexten verwendet werden, um die politische und soziale Welt zu verstehen und in ihr zu agieren“ (Kempf, 2016, S. 68).

2 Giesecke-Kopp (2006) unterscheidet zwischen einem normbezogenen und einem differenzbezogenen Heterogenitätsbegriff. Ein normbezogener Heterogenitätsbegriff zeigt sich im unterrichtlichen Handeln z. B. darin, Unterschiede zugunsten einer festgelegten Bezugsnorm eher auszugleichen. Ein differenzbezogener Heterogenitätsbegriff hingegen ordnet ebendiese Unterschiede eher als ‚normal‘ ein und bewertet diese positiv (Lang et al., 2010, S. 318).

daran erkennen lassen, dass Unterschiede der Schüler:innen im Lerntempo sowie in der Art und Weise des Aneignens von Lerninhalten akzeptiert und gerade nicht dem Bestreben unterworfen werden, diese an eine bestimmte festgelegte Bezugsnorm anzugleichen.

Ich gehe der Frage in folgenden Schritten nach: Unter Rückgriff auf den Aspekt der Teilhabe auf Ebene des Diskurses analysiere ich, inwiefern die Stimmen der Schüler:innen in den Diskussionen um inklusive Bildung repräsentiert werden – hier erfolgt also die Darlegung des Desiderates mit Blick auf die aktuelle empirische Befundlage inklusiver Lehrer:innenbildung (*Kapitel zwei*). Im Anschluss werden vor dem Hintergrund des Modells für inklusives Lehren und Lernen die ethischen Grundlagen des Lehrens und Lernens mit Blick auf einen differenzsensiblen Umgang mit Kategorisierungen beleuchtet (*Kapitel drei*), gefolgt von der Diskussion verschiedener Facetten einer dekonstruktiven ethischen Haltung (*Kapitel vier*). Diese Überlegungen münden in einem Ausblick auf die Integration bildungsethischer Fragen in die universitäre inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung (*Kapitel fünf*).

2 Die Stimmen der Schüler:innen in den Diskussionen um Inklusion

Die Perspektiven der Schüler:innen sind in den Diskussionen um inklusive schulische Bildung nur bedingt repräsentiert (zur detaillierten Studienlage siehe Schomaker/Oldenburg, 2017; 2019; insbesondere Oldenburg, 2021). Die Gründe für dieses Forschungsdesiderat sind vielfältig und auch auf Ebene forschungspragmatischer Aspekte zu verorten. Institutionelle Barrieren wie aufwendige Einverständniserklärungen und Zurückhaltung seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte erschweren die Forschungszugänge. Gerade qualitative Längsschnittstudien sind in diesem Kontext von den Zugangsvoraussetzungen und der forschungspraktischen Umsetzung herausfordernd. In den Studien, die sich auf die Schüler:innen konzentrieren, stehen eher leistungs- und verhaltensbezogene Fragestellungen im Fokus und weniger die Sichtweisen der Schüler:innen auf Inklusion und Exklusion sowie ihre Erfahrungen (exempl. Göransson/Nilholm, 2014). Dies lässt sich unter anderem durch Ökonomisierungstendenzen erklären, die sich v.a. für die Untersuchungen von Schulleistungen sowie Verhalten (zumeist in Form von Fragen nach abweichendem Verhalten, das den Unterricht stört) interessieren. Neben Hemmnissen der forschungspraktischen Umsetzung sowie durch Erhöhung des Aufkommens standardisierter vergleichender Leistungsstudien mag es aber noch einen anderen Grund für die marginalisierte Position der Stimmen der Schüler:innen in den Diskussionen um schulische inklusive Bildung geben: Die Position der Schüler:innen ist eher eine ‚niedrige‘ in der Hierarchie im Schul-

system – Alter, Generationenverhältnis, verschiedene Wissensbestände und nicht zuletzt Volljährigkeit und Mündigkeit sind nur einige Gründe für das herrschende asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. Die Frage, die sich hier aufdrängt, konkretisiert sich darin, inwiefern die Schüler:innen als diejenigen adressiert werden, die legitim über Inklusion Auskunft geben können. Ein Blick in die Studienlage zeigt die Antwort: die Perspektiven der Schüler:innen werden nicht als eigenständige Stimmen in den Diskussionen um inklusive Bildung an Schulen verhandelt – dies ist eine ethisch zutiefst brisante Frage, auch mit Blick auf demokratische Bildung. Pieper macht darauf aufmerksam, dass es einer reiflichen Überlegung in kritischer Distanz bedarf, welche Ziele als ‚gute‘ Ziele des eigenen Handelns für bestimmte Menschengruppen gewählt werden und dass es Mut braucht, sich der eigenen Freiheit zu bedienen und sich gerade nicht an dogmatische Vorschriften – wie eine dezidierte Vorstellung davon, wann Schüler:innen welche Inhalte in einer bestimmten Art und Weise zu lernen haben – zu halten (Pieper, 2017, S. 19): Wie aber sollen Lehrpersonen ihr Handeln an den Perspektiven und an dem Wohl der Schüler:innen ausrichten, wenn diese nicht als legitime Stimmen in dem Diskurs über inklusive Bildung repräsentiert sind? In den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen³ (2019) lautet das zweite, ethisch begründete Prinzip: „Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu“ – wie können Studierende diesem folgen, wenn auf Diskursebene ebendieses Zuhören nur zum Teil erfolgt? Verletzen wir damit bereits dieses ethische Prinzip? Und sind wir – die Gruppe der Wissenschaftler:innen und Lehrer:innenbildner – nicht auch dafür verantwortlich, diesem Prinzip Rechnung zu tragen, indem wir die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen erforschen und diese an Studierende weiter geben? Es liegen also nur bedingt Erkenntnisse darüber vor, wie Schüler:innen inklusive Bildung wahrnehmen und welche Erfahrungen sie mit Inklusion und Exklusion erlebt haben. Dies hat Auswirkungen auf die inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung, da es dementsprechend an universitären Lehrveranstaltungen mangelt, die auf den Perspektiven der Schüler:innen aufbauen und so Studierenden kaum Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Schüler:innen geboten werden können.⁴ Studien wie die von Schneider et al. zeigen die Relevanz der Auseinandersetzung mit den Schüler:innenperspektiven

3 Diese beinhalten zehn Leitlinien, in denen ethisch begründetes und ethisch unzulässiges Handeln mit dem Ziel, pädagogische Fachkräfte zur Reflexion anzuregen und Orientierungen für professionelles pädagogisches Handeln zu bieten, aufgeführt wird.

4 Dennoch sei an dieser Stelle auf die in den letzten Jahren verstärkter entstehenden kasuistischen Archive hinzuweisen, die Materialien aus der schulischen Praxis generieren, verwalten und für die Lehrer:innenbildung aufbereiten (exempl. kasuistisches Fallarchiv für inklusionsorientierten Unterricht, KALEI).

auf, indem sie einen Zusammenhang zwischen Selbstreflexion, Empathie und der Bereitschaft der Umsetzung von inklusiver Bildung konstatieren:

[Der] positive Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zur Selbstreflexion und Empathie und der Überzeugung, einen inklusiv ausgerichteten Unterricht gestalten zu können, deutet an, dass Studierende Diversität eben genau dann akzeptieren und sich einen Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorstellen können, wenn sie sich in die Bedürfnisse der Schüler*innen hineinversetzen und das eigene Handeln und dessen Bedeutung im Umgang mit den Schüler*innen hinterfragen können (Schneider et al., 2020, S. 300f.).

Folgende Systematisierung – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – der überschaubaren Studienlage, die die Perspektiven der Schüler:innen in den Blick nimmt, bietet einen ersten Überblick. Die aufgeführten Studien sind als exemplarisch für die jeweilige Zusammenhangsbildung bzw. den jeweiligen Aspekt auf inklusive Bildung aus Sicht der Schüler:innen zu verstehen.

- *Bewertung des Gemeinsamen Lernens in Relation zum Förderschwerpunkt*: Ein Ergebnis der Studie von Bosse et al. (2018, S. 329) zu den Einstellungen von Grundschulkindern zeigt, dass die Einschätzung der Kinder zum gemeinsamen Lernen mit dem Förderschwerpunkt in Verbindung steht. Die befragten Kinder bewerteten das gemeinsame Lernen mit Kindern mit dem Förderbedarf ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ negativer als mit den Förderbedarfen ‚Lernen und Sprache‘.
- *Einstellungen zu Schüler:innen mit Behinderungen*: Einen Überblick über die Forschungslage der Einstellung von (nichtbehinderten) Schüler:innen gegenüber Schüler:innen mit Behinderung geben de Boer et al. (2012). Sie fassen in ihrer Meta-Studie Ergebnisse aus 20 verschiedenen Studien aus 7 Ländern zusammen (zwischen 1998 und 2011), die die Einstellungen von Grundschul:innen (4 bis 12 Jahre) gegenüber Mitschüler:innen mit Behinderungen untersuchen. Die Ergebnisse werden in negative, neutrale und positive Einstellungen unterteilt und zeigen in der Zusammenschau, dass die Schüler:innen überwiegend neutral gegenüber Mitschüler:innen mit Behinderung eingestellt sind. Dabei werden verschiedene Einflussgrößen auf die Haltung der Schüler:innen in den Blick genommen, z. B. Alter, Geschlecht oder Erfahrungen mit Behinderung.
- *Einstellungen der Schüler:innen zu unterschiedlichen Diversitätsdimensionen*: Lindemann untersucht die Einstellungen von Schüler:innen zu verschiedenen Diversitätsdimensionen in einem Prä-Post-Design (vor und nach einer Unterrichtseinheit zum Themenfeld ‚Heterogenität und Vielfalt‘) mit Hilfe eines Fragebogens. Während die Ergebnisse auf eine hohe Aufgeschlossenheit seitens der Schüler:innen in den Diversitätsdimensionen Herkunft, Religion und sozioökonomische Unterschiede hindeuten, zeigt sich eine dazu im Vergleich geringere Aufgeschlossenheit und Verunsicherung in den Bereichen Behinde-

rung und Leistungs differenzierung. Diese Befunde werden dahingehend interpretiert, dass eine höhere Offenheit heterogenitätsbezogener Aspekte besteht, wenn diese zu der alltäglichen Lebenswelt der Schüler:innen gehören (Lindemann, 2014, S. 161).

- *Sicht der Schüler:innen auf kooperative Unterrichtsformen:* Die Studien von Baumann et al. (2015), Laubner (2014) und Arndt und Gieschen (2013) untersuchen die Wahrnehmung von Schüler:innen zu kooperativem Unterricht. Baumann et al. beschreiben, wie Schüler:innen kooperativen Unterricht im Hinblick auf die Aspekte ‚Differenzierung‘ und ‚Klassenführung‘ erfassen (Baumann et al., 2015). Auch Laubner nimmt in seiner qualitativen Studie mittels Interviews in den Blick, wie Schüler:innen inklusiver Schulklassen die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrpersonen und Sonderpädagog:innen registrieren und wie ihre Deutungsmuster auf inklusiven Unterricht sind (Laubner, 2014). Arndt und Gieschen zeigen unter anderem auf, dass die Schüler:innen die Kooperation zwischen Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräften überwiegend als positiv bewerten, wobei vor allem die Verfügbarkeit von individueller Unterstützung angeführt wird. Sie machen aber auch auf Spannungsfelder aufmerksam, dass z. B. bestimmte Kooperationsformen mit einer Bewertung in ‚richtige‘ und ‚nicht richtige‘ Lehrpersonen der Schüler:innen einhergehen können (Arndt & Gieschen, 2013, S. 59f.).
- *Soziale Integration und Freund:innenschaften:* Die Studie von Koster et al. (2019) zeigt auf, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger Freund:innenschaften haben und weniger gut in das Klassengefüge eingebunden sind. Die Kinder sind daher eher von sozialer Isolation betroffen – der Förderschwerpunkt geht mit einer Stigmatisierung einher, die sich auf das soziale Miteinander der Kinder auswirkt.

3 Modell für inklusives Lehren und Lernen

Mit dem Ziel, (zukünftige) Lehrpersonen für Potenziale und Herausforderungen inklusiven Unterrichts zu sensibilisieren, wurde an der Humboldt Universität in Berlin das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen entwickelt (Frohn et al., 2019). Dieses macht es sich zum Anspruch, sowohl theoretisch-normative Rahmungen als auch empirische Ergebnisse der Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung zu berücksichtigen und verknüpft allgemeine fach- und inklusionspädagogische didaktische Anforderungen. Im Zentrum stehen ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens sowie das Selbst- und Weltverständnis schulbezogen Handelnder. Es umfasst vier Prozessmerkmale (Partizipation, Kooperation, Kommunikation und Reflexion), Rahmenbedingungen (gesamtgesellschaftlich, fachdidaktisch und schulorganisatorisch) sowie Strukturelemente

(Themen und Inhalte, Ausgangslage, Erfolgskontrolle und Methoden und Medien (Frohn et al., 2019). Insbesondere die Partizipation der Schüler:innen wird als Mitbestimmung auf allen Ebenen beschrieben, im Kontext der Kooperation werden ko-konstruktive Lernprozesse hervorgehoben. Aktuell dient das Modell vor allem als Richtschnur für die Gestaltung inklusiven Unterrichts.

DIDAKTISCHES MODELL FÜR INKLUSIVES LEHREN UND LERNEN

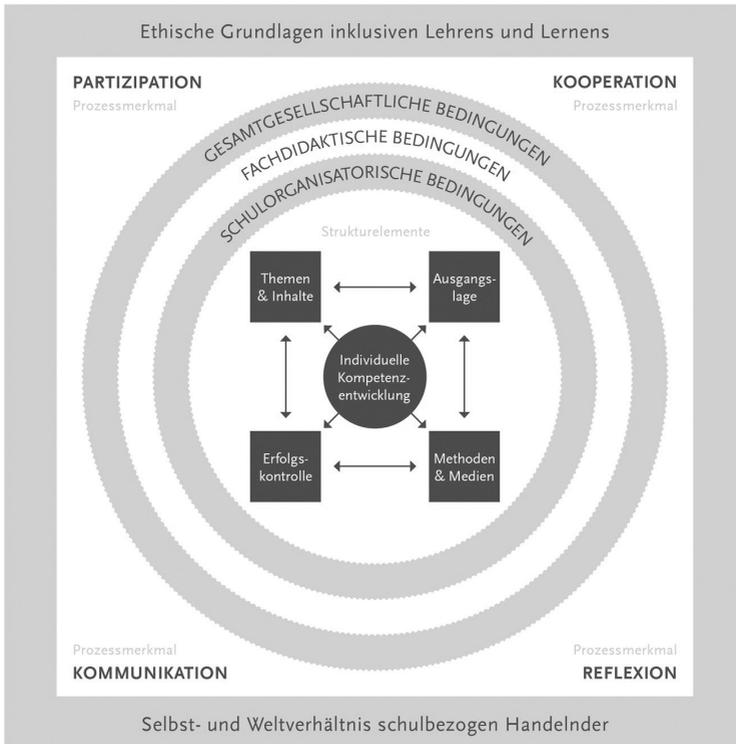


Abb. 1: Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen

Die ethischen Grundlagen des Lehrens und Lernens stehen eng mit dem Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder in Verbindung. Kergel beschreibt unter Rückgriff auf Humboldts bildungsethische Fragen nach dem Wert der Menschen (Humboldt, 2017, S. 62) Bildungsethik als „die Dimension sozialer Praktiken [...], in denen die involvierten Akteure ein positiv konnotiertes, auf explorativer Neugier und Selbstwirksamkeitserwartungen beruhendes Selbst-/Welt-

verhältnis entfalten können“ (Kergel, 2021, S. 55). Eine solche Neugier zeigt sich auch in Form einer „explorativ-kritische[n] Erkenntnishaltung“ (Kergel, 2021, S. 53). Dieser wohne ein Bestreben „im Sinne der emanzipativen Aspekte der Aufklärung“ (Kergel, 2021, S. 53) inne. „Emanzipativ ist Bildungslernen durch die explorativ-kritische Haltung, die standardisierte Kategorien zugunsten einer infinit performativen, fluiden Erkenntnis substituiert: Kategorien wie Schemata stehen niemals fest, sondern verändern sich im Zuge des Bildungsprozesses“ (Kergel, 2021, S. 53). Flexibel mit Kategorien umzugehen, diese kritisch zu prüfen und die Emanzipation von vorgegebenen Mustern zu wagen stellt eine wesentliche Herausforderung inklusiver Bildung dar.⁵

Ausgehend von den vier Facetten der ethischen Referenzpunkte Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit, Antidiskriminierung und Anerkennung ist die Frage nach der „umfassende[n] Realisierung von sozialer, kognitiver und emotionaler Teilhabe im Bildungssystem [...], die u.a. auch pädagogisch-didaktisch umzusetzen ist“ (Moser, 2018), bedeutsam. Moser greift in ihren Beschreibungen der ethischen Grundlagen des inklusiven Lehrens und Lernens auf das von Prenzel herausgearbeitete Anerkennungsgebot der ‚Demokratischen Differenz‘ (Prenzel, 1993) zurück, dass das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen in den Blick nimmt und eine Anerkennung der Individualität der Schüler:innen fordert, ohne dass damit zugleich eine Klassifizierung und Einordnung in binäre Schemata wie z. B. Mann/Frau erfolgt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist die Entwicklung einer dekonstruktiven pädagogischen ethischen Haltung gefragt (Fegter et al., 2010).

4 Dekonstruktive pädagogische ethische Haltung

Der Terminus ‚Haltung‘⁶ wird häufig synonym zu Begriffen wie ‚Einstellung‘, ‚beliefs‘ oder ‚(berufsbezogene) Überzeugungen‘, ‚Subjektive Theorien‘ oder ‚Präkonzepte‘ verwendet. Pajares bezeichnet den Begriff ‚beliefs‘ aufgrund der uneindeutigen Verwendung als „messy construct“ (Pajares, 1992) – in der Debatte um Lehrer:innenprofessionalität (‚teacher beliefs‘), wird dieser mit der deutschen Übersetzung ‚Lehrer:innen-Überzeugungen‘ gleichgesetzt.

International hat der Begriff (Teacher-)Beliefs die größte Verbreitung gefunden. Überzeugungen (beliefs) grenzen sich von Wissen und Tatsachen (facts) durch eine subjektiv

5 Als Materialien für die inklusionsorientierte Hochschullehre eignen sich hierfür die auf diesem Modell aufbauenden inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (2020). Das Konzept beinhaltet Bausteine zu Heterogenitätssensibilität, zur adaptiven diagnostischen Kompetenz, zur adaptiven didaktischen Kompetenz, zur adaptiven Klassenführungs-kompetenz und zur Sprachbildung.

6 An dieser Stelle kann keine dezidierte Ausarbeitung des Haltungsbegriffes erfolgen (siehe dazu detaillierter exempl. Oldenburg, 2021; Junge, 2020).

bewertende Komponente ab, basieren häufig auf eigenen Erfahrungen und beeinflussen die Wahrnehmung und damit die Bewertung und das Handeln von Lehrpersonen stark. Überzeugungen beinhalten eine kognitive, affektive und behaviorale Komponente (Feyrer et al., 2014, S. 111).

Was macht eine pädagogische Haltung zu einer dekonstruktiven ethischen pädagogischen Haltung? Eine dekonstruktive Haltung zeichnet sich vor allem durch eine Offenheit „gegenüber heterogenen und auch widersprüchlichen Selbstentwürfen“ (Fegter et al., 2010, S. 241) aus. Eine Facette dieser Haltung bilden „Reflexive Denkbewegungen“ (Fegter et al., 2010, S. 244), die „ein gezieltes Nachdenken über und ein Befragen unterschiedlicher Dimensionen vorangegangener Situationen mit dem Ziel, dem durch dominante Deutungen Verdecktem auf die Spur zu kommen, sowie dem/der Anderen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen“ (Fegter et al., 2010, S. 244), implizieren. Eine solche Haltung nimmt Abstand davon, das Gegenüber – hier: die Schüler:innen – genau bestimmen zu wollen. Damit geht ein Verständnis von fragmentarischen und fluiden Identitäten einher, die keinesfalls beliebig sind, sich aber durchaus wandeln können und nicht immer in einem kongruenten Verhältnis zueinander stehen (müssen). Dies ist insbesondere für (zukünftige) Lehrpersonen relevant, die sich häufig zu Beginn des Schuljahres ein Bild von ihren Klassen und ihren einzelnen Schüler:innen machen, wie es auch Kesselring in seinen Ausführungen zur Einstellung der Lehrkraft gegenüber den Schüler:innen beschreibt. Er weist darauf hin, dass sich die Einstellungen der Lehrpersonen auch im Schüler:innenverhalten widerspiegeln (können) und macht in diesem Kontext auf die mit den Erwartungen der Lehrkräfte potentiell einhergehende Gefahr der Typisierung aufmerksam (Kesselring, 2012, S. 323). Die zentrale Frage für die inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung lautet daher, wie ein Einüben in eine solche dekonstruktive pädagogische ethische Haltung bereits im Studium gelingen kann – und wie im Gespräch zwischen Dozierenden und Studierenden Facetten einer solchen Haltung konkretisiert und diskutiert werden können.

5 Zusammenfassende Betrachtungen: Bildungsethische Fragen in der inklusionsorientierten universitären Lehrer:innenbildung

Die Frage, wer am Diskurs um inklusive Bildung wie beteiligt ist, wer sich also Gehör verschaffen kann und wem zugehört wird, ist eine bedeutsame ethische Frage, die sich in der Diskursethik verorten lässt (Prenzel, 2020, S. 31). Ein für die Diskursethik wesentlicher Aspekt ist, dass „alle sprach- und handlungsfähigen Menschen am Diskurs teilnehmen dürfen“ (Fenner, 2010, S. 30). Menschen, die sich der Sprache nicht oder nur eingeschränkt bedienen können, werden entspre-

chend vertreten. Schulische Orte wie z. B. Kreisgespräche oder Schulversammlungen dienen als institutionalisierte Orte für Diskurse über inklusive Bildung. Eine wesentliche Voraussetzung zur Realisierung dieses Anspruches ist der Faktor Zeit. Lehrpersonen brauchen Zeit und Freiräume, um ihren Schüler:innen zuhören zu können – bestenfalls würden hierfür Zeitkontingente auch explizit im Lehrplan zusätzlich verortet.

Mit Blick auf die in diesem Beitrag bearbeiteten Desiderate und Problemstellungen lässt sich für die Relationierung bildungsethischer und pädagogischer Fragen sowie die Integration dieser in die universitäre inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung folgendes festhalten:

- Die Stimmen der Schüler:innen bedürfen mehr Repräsentation und Gehör in den Diskussionen um inklusive Bildung
- Damit Teilhabe als ein ethischer Referenzpunkt im Kontext der inklusiven Bildung neben der Ebene des Diskurses auf Ebene der Interaktionsgeschehen gelingen kann, braucht es eine dekonstruktive pädagogische Haltung der Lehrpersonen, die die Schüler:innen in ihrer Individualität anerkennt, ohne diese festzuschreiben
- Das Personal der Lehrer:innenbildner ist sowohl auf Ebene der Gestaltung inklusiver Lehre als auch im Hinblick auf Forschung zu inklusiver Bildung dazu aufgefordert, den Studierenden Möglichkeiten zu offerieren, sich mit den Perspektiven der Schüler:innen auseinanderzusetzen

Der Ansatz der Pädagogik der Vielfalt sowie die damit einhergehende Einordnung ethischer pädagogischer Überlegungen in den Kontext der Menschenrechte (Prenzel, 2020) bietet einen Ort, die verschiedenen Perspektiven auf ethische Bildung zusammenzuführen: „Mit der inklusiven Pädagogik kommen die menschenrechtlichen Prinzipien auf neue Weise zum Tragen“ (Prenzel, 2020, S. 46). Diese zu erforschen, die Lehre zu inklusiver Bildung daran auszurichten und dabei die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen als Ausgangs- und Reflexionspunkt zu wählen, wird (weiterhin) eine bedeutsame Aufgabe in der inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung darstellen.

Literatur

- Arndt, A., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In Werning, R., Arndt, A. (Hrsg.), *Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln*. (S. 41-62). Klinkhardt.
- Baumann, B., Henrich, C., & Studer, S. (2015). Differenzierung und Klassenführung. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler im integrativen Setting. In *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(4), 320-323. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2015.art36d>
- Bosse, S., Jaeuthe, J., Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H., & Spörer, N. (2018). Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule. Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung

- zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. In *Empirische Sonderpädagogik* 10, 329-345. <https://doi.org/10.25656/01:16778>
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V., & Pech, D. (Hrsg.), (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- de Boer, A., Oijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. In *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Fegter, S., Geipel, K., & Horstbrink, J. (2010). Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In Kessel, F., Plößler, M. (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. (S. 218-248). Springer VS.
- Fenner, D. (2010). *Einführung in die Angewandte Ethik*. UTB.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., & Pech, D. (2019). Einführung. In Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., Pech, D. (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen*. (S. 7-18). Klinkhardt.
- Giesecke-Kopp, T. (2006). Subjektive Theorien zu Heterogenität – Einstellungen und Strategien von Lehrerinnen und Lehrern. In Kastirke, N., Jennessen, S. (Hrsg.), *Die neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung*. (S. 79-100). Schneider.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Kempf, A. (2016). *Frauenförderung und strategischer Essentialismus – Eine Analyse im Spannungsfeld von theoretischem Anspruch und politischer Praxis*, FZG, S. 65-80
- Kergel, D. (2021). *Bildungsethik. Zur normativen Dimension pädagogischer Praxis*. Springer VS.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C., & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In Hagedorn, J., Schurt, V., Streber, C., Waburg, W. (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. (S. 315-331). Springer VS.
- Laubner, M. (2014). Deutungsmuster von Schülern zum Zwei-Lehrer-System. In Arndt, A.-K., Harting, A., Katzer, P., Laubner, M., Strenger, S. (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation*. (S. 25-35). Oldenbourg.
- Lindemann, H. (2014). Was denken Schülerinnen und Schüler über Vielfalt und Inklusion? Einstellungen von Schülerinnen und Schüler zu Aspekten von Heterogenität und Vielfalt. In Lindemann, H. (Hrsg.), *Wir machen Schule! Eine Stadt auf dem Weg zu Inklusion*. (S. 140-165). Beltz Juventa.
- Moser, V. (2018). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Humboldt-Universität zu Berlin
- Oldenburg, M. (2021). *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Klinkhardt.
- Oldenburg, M. (2019). Lernendenspektiven – eine Herausforderung für die inklusive Lehrer*innenbildung? In Schomaker, C., Oldenburg, M. (Hrsg.). *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. (S. 137-147). Schneider.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2017). Einleitung: Universitäten – als Orte der Heterogenität und Un/Gleichheit. In Pfaff-Czarnecka, J. (Hrsg.), *Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung*. (S. 11-41). Transcript.
- Pieper, A. (2017): *Einführung in die Ethik*. (7. Auflage.) UTB.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.

- Pregel, A. Heinzl, F. Reitz, S. & Winklhofer, U (2019). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Rochow Edition.
- Schomaker, C., & Oldenburg, M. (2017). Anbahnung reflektierter Handlungsfähigkeit als Ziel inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – Perspektiven von Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt der Reflexion: Zeitschrift Für Inklusion
- Spivak, G. C. (2008 [englischsprachiges Orig. 1988]). *Can the Subaltern Speak?* Postkolonialität und subaltern Artikulation (Übersetzung von Joskowicz, A., Nowotny, S.). Turia+Kant.
- UN-BRK (2007). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.
- Werner, M. H. (2021). *Einführung in die Ethik*. J.B. Metzler.
- Wittek, D., Schneider, E. & Kramer, R.-T. (2020). Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? – Ein neues Instrument zur Erfassung professionalisierungsrelevanter fachübergreifender Merkmale von Lehramtsstudierenden. In Gogolin, I., Hannover, B., Scheunpflug, A. (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. (S. 265–289). Springer VS.

Autorin

Oldenburg, Maren, Dr.

ORCID: 0000-0001-5769-2448

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Hannover, Deutschland

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionsorientierte Hochschulbildung, Professionalisierung, rekonstruktive Bildungsforschung, Differenzforschung

maren.oldenburg@ifz.uni-hannover.de

**Theorie trifft Praxis.
Paradigmatische bildungsethische
Anwendungsbeispiele**

Jean-Luc Patry und Sieglinde Weyringer

Bildungsethik und VaKE (Values and Knowledge Education)

Abstract

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

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

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

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

Schlagworte

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

1 Einleitung

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

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

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

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

2 Values and Knowledge Education (VaKE)

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

Ganz kurz gesagt erfolgt VaKE in folgenden Schritten:

- a) Es wird eine konkrete Situation als Geschichte vorgelegt, in der eine Protagonistin oder ein Protagonist zwischen mehreren Werten entscheiden muss (bei Kohlberg: eine Dilemma-Geschichte¹);
- b) Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutieren darüber, wie die Protagonistin oder der Protagonist entscheiden soll, d.h. welche Werte sie oder er gegenüber anderen präferieren soll, und begründen ihre Entscheidung;
- c) Die Geschichte ist so gestaltet, dass zur kompetenten Diskussion Informationen notwendig sind – die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen die entsprechenden Fragen und suchen unter Verwendung jeder möglichen glaubwürdigen Quelle nach Antworten;
- d) Mit der neu gewonnenen Information kann die Diskussion wie in b, aber mit größerer Kompetenz weitergeführt werden.

Ein Beispiel für eine solche VaKE-Geschichte (a) ist die folgende:

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

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

in England, siegte in der Schlacht bei Hastings und wurde zum König von England gekrönt.

Frage: War Wilhelm, der später der Eroberer genannt wurde, berechtigt, in England einzufallen? *Warum oder warum nicht?*

In dieser Geschichte sind für die Diskussion (b) u.a. folgende Werte relevant: Eroberung und Krieg; Macht; Schwur; Norm-Vorstellungen im Mittelalter und deren Berechtigung. Bezüglich der Informationen (c) sind insbesondere die historischen Hintergründe relevant, aber auch die diesbezüglichen Quellen und dabei insbesondere der berühmte Teppich von Bayeux. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem VaKE-Prozess werden in der Regel weitere Werte und Informationen ansprechen.

VaKE eignet sich für Gruppen von Lernenden ab vier Personen sowohl in der Schule als auch im außerschulischen Rahmen. Der Ansatz ist durch mehrere Merkmale charakterisiert, die alle berücksichtigt werden müssen, damit ein Vorgehen als VaKE bezeichnet werden kann². Diese konstituierenden Elemente seien kurz diskutiert.

Im *Konstruktivismus*, der allgemeinen Grundlage von VaKE, wird davon ausgegangen, dass es unmöglich ist, die Wirklichkeit zu erkennen; vielmehr konstruieren bzw. ändern Menschen ihre Vorstellungen über sich und die Welt u.a. in Funktion ihrer Erfahrungen (z. B. Watzlawick, 1981). Lernen kann deswegen nicht durch Wissensvermittlung (Lehren) erfolgen, sondern indem Menschen aktiv diese Vorstellungen bearbeiten und prüfen, ob sich die Änderung im Hinblick auf den angestrebten Zweck bewährt, d.h. viabel ist (Viabilität-Check; Patry; 2014). Bildung erfolgt dann dadurch, dass die Lehrenden Situationen bereitstellen, die es den Lernenden ermöglicht, ihre Vorstellungen weiterzuentwickeln und dann auf Viabilität zu prüfen (s. im Detail Patry, 2016).

Bildung zielt auf die Förderung von *Kompetenzen* ab. Darunter versteht man Dispositionen, die sich darauf beziehen, was eine Person tun *kann*. Es ist ein Zusammenwirken von erworbenem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die eine Person verfügt, um in bestimmten Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen. Das bedeutet aber nicht, dass sie diese Kompetenzen in einer gegebenen Situation auch ganz oder auch nur teilweise aktiviert. Diese Konzeption von Kompetenz bezieht sich auf alle Bereiche, im Falle von VaKE insbesondere auf moralbezogene Kompetenzen und auf das erworbene Wissen.

Bei der *Moral- und Werterziehung* steht die Wert-Begründungs-Kompetenz (in der Kohlberg-Tradition, vgl. Kohlberg, 1984: Moralische Urteils-Kompetenz) im Vordergrund: Es geht um die Fähigkeit, die Anwendung von selbst ausgewählten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kenntnisse. Sie erwerben mindestens so viel Wissen wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mit traditionellen Methoden unterrichtet werden. Ihre moralische Urteilskompetenz³ erhöht sich. Es gibt kaum Disziplinprobleme während der Kursarbeitszeit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer denken kritisch. Sie werden für moralische Werte, für die Werthaltigkeit von Entscheidungen und für ihre persönlichen Werteprioritäten sensibilisiert. Sie transferieren die Diskussionsprinzipien über die spezifischen VaKE-Situationen hinaus (in die Familie, in andere Fächer, etc.). Weitere Ergebnisse können hier nicht angesprochen werden.

3 Ethische Rahmenbedingungen der Bildung aus der Sicht von VaKE

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

3.1 Metaethische Aspekte

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

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

Aus unserer Sicht ist die Hume'sche These nicht nur logisch, sondern auch aus ethischen Gründen sinnvoll (Patry, in press): Nur wenn die bei der Entscheidungsfindung in Konfliktsituation eingesetzten Werte offengelegt werden, können sie auch hinterfragt und kritisiert werden, wie es etwa in *VaKE* geschieht.

In Anlehnung an Zecha (1984) und in dessen Ergänzung kann man darauf aufbauend fordern: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollen sich bemühen, in ihren Texten deutlich zwischen deskriptiven und ethischen Aussagen zu unterscheiden, wobei jeder Satz-Typ entsprechender Argumentationsstrukturen zu seiner Stützung bedarf, falls sie nicht trivial sind – konkret: deskriptive Aussagen direkt oder indirekt über empirische Erhebungen, ethische Aussagen über ethische Argumentation. Genau dies tun die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in *VaKE* in den Schritten b (ethische Aussagen) und c (deskriptive Aussagen) samt entsprechenden Viabilitäts-Checks. Zusätzlich werden Sein und Sollen auf den gleichen Gegenstandsbereich bezogen (Schritt d) – über diesen kann eine Beziehung zwischen den Aussagetypen trotz ihrer Unterschiedlichkeit hergestellt werden.

3.2 Präskriptive-ethische Aspekte

Bei der Forschung wie bei der Bildungspraxis geht es um Handlungen. Wie jede Handlung sind sie deshalb wertgeladen. In der Bildungspraxis geht es neben der Forderung an Lehrpersonen, im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern deren Würde zu achten, vor allem um die angestrebten Bildungsziele, die ethisch zu hinterfragen und zu begründen sind (vgl. etwa Klafki, 1984). Im Einklang mit dem Vorgehen bei *VaKE* mit dem Fokus auf die Begründung von Wertprioritäten wollen wir hier keine inhaltlichen Werte und Normen stipulieren.

Ein Grund für den Fokus auf die Wert-Begründungs-Kompetenz bei Kohlberg und in *VaKE* liegt darin, dass die Anerkennung von ethischen Aussagen auch auf philosophisch-ethischer Ebene keineswegs unumstritten ist, wie die jeweiligen Auseinandersetzungen in den philosophischen Publikationen zeigen. Man kann nicht ausschließen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der *VaKE*-Diskussion die besseren (viableren) Argumente haben als die Philosophen, nicht zuletzt bedingt durch den Umstand, dass Philosophinnen und Philosophen in der Regel auf einer abstrakten Ebene argumentieren, während in *VaKE* von einer ganz konkreten Situation ausgegangen wird; dabei kann eine ethische Aussage, die allgemein (mithin abstrakt) vielleicht gerechtfertigt ist, im konkreten Einzelfall durchaus unangemessen ist (bei Wilhelm etwa, dass man einen Eid unbedingt halten muss).

Der Gegensatz zwischen allgemein-abstrakt und spezifisch-konkret hat auch für die präskriptiv-ethischen Prinzipien in der Bildungsethik eine große Bedeutung. Wenn die philosophische Ethik eine praktische Bedeutung erhalten soll, muss sie so formuliert werden, dass sie auf jeweils konkrete Situationen angewandt werden kann. In *VaKE* können ganz kleine Änderungen in der Formulierung der Situati-

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

3.3 Deskriptiv-ethische Aspekte

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

Diese drei Wertsysteme gelten auch für Forschungen mit und über VaKE. Insbesondere gilt dies für die Begründung der Bildungsziele (gesellschaftliche Werte und Normen, b). Darauf wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

4 Ethische Dispositionen als Bildungsziele

Ein weiteres Thema der Bildungsethik neben den ethischen Rahmenbedingungen für Bildung, welche im Abschnitt 3 behandelt wurden, ist die Frage nach der ethischen Bildung, d.h. nach der Förderung ethischer Kompetenzen etwa bei Schülerinnen und Schülern. Zunächst ist dieses Ziel zu begründen. Wir haben dies für VaKE ausführlich getan (etwa Patry & Weinberger, 2022); erwähnt sei hier nur, dass die Erziehung zur Mündigkeit auch die Erziehung zur Verantwortung umfasst und Verantwortung zwangsläufig Werte und Normen beinhaltet.

Ohne auf VaKE einzugehen, stellte Gruber (2009) u.a. fest, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Regel Moral- und Werterziehung im Unterricht befürworten, aber grob gesagt drei Hauptgründe anführen, warum sie es nicht tun: (a) Der Zeit- und Lehrplan-Druck ist zu groß, sodass keine freien Kapazitäten mehr für Moral- und Werterziehung verfügbar ist; (b) sie fürchten, mit ihrer Intervention in Konflikt mit den Wertvorstellungen wichtiger Personen oder Institutionen (Schulleitung, Eltern, Bildungspolitik, Parteien, Kirchen) zu geraten, und (c) sie wissen nicht, wie sie Moral- und Werterziehung realisieren können.

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

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

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

5 Diskussion

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

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

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

ohne weiteres erkennbar. Unsere Erfahrungen zeigen, dass durch VaKE die moralische Sensibilität gesteigert wird.

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

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

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

in diesem Zusammenhang relevanten Kompetenzen erwerben; dies kann mangels Grundlagen nicht durch Vermittlung der entsprechenden Werte erfolgen, sondern nur über die Entwicklung der Wert-Begründungs-Kompetenz.,

Das letztgenannte Beispiel der Medizinethik zeigt auch, wie komplex die Zusammenhänge sein können, für die ethische Entscheidungen im konkreten Einzelfall zu treffen sind. Diese Komplexität mag ein weiterer Grund für die Vermeidung ethischer Themenstellungen in der Bildungsforschung sein. Einfache ethische Richtlinien helfen in solchen Fällen wenig. Erneut können da Begründungskompetenzen helfen – und wie oben angegeben, ist die Vielfalt der Perspektiven ein wichtiges Element von *VaKE*.

Ein letzter Punkt, der hier nur angedeutet werden kann, bezieht sich darauf, dass Normen Vorschriften sind, welche die Freiräume von Menschen einschränken. Solche Vorschriften lösen Reaktanz aus, wie schon Brehm (1966) festgestellt hatte. Diese Hindernisse gilt es zu überwinden, damit Werte und Normen vermehrt sowohl in der Forschung wie auch in der Bildung berücksichtigt werden. Dazu gehört u.a., dass Werte und Normen explizit gemacht und begründet werden. In der Bildung ist *VaKE* ein Instrument, welches dies bei den Schülerinnen und Schülern (und anderen Zielpersonen) zu erreichen erlaubt. Allerdings sei an dieser Stelle betont, dass nicht beabsichtigt wird, dass *VaKE* den traditionellen Unterricht vollständig ersetzen soll; vielmehr kann *VaKE* diesen ergänzen, etwa indem ein bis zwei Mal pro Semester ein Thema mit *VaKE* bearbeitet, sonst aber traditionell oder mit anderen Methoden unterrichtet wird. Schließlich ist anzumerken, dass *VaKE* sicher nicht die einzige Möglichkeit ist, die oben angegebenen Ziele zu erreichen⁵, aber es ist zumindest ein Ansatz, dessen Erfolg durch eine Vielzahl von Untersuchungen bestätigt worden ist.

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

Literatur

- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Reinhardt.
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194-214.
- Gruber, M. (2009). *Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung*. Ergon-Verlag.
- Hume, D. (1739). *A treatise of human nature*. Reprinted from the Original Edition in three volumes and edited, with an analytical index, by L. A. Selby-Bigge. Clarendon Press, 1896. <https://people.rit.edu/wlrgsh/HumeTreatise.pdf>.
- Klafki, W. (1984). Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In W. Klafki, G. M. Rückheim, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-C. Lingelbach, G. Iben & J. Diederich (Hrsg.), *Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2* (S. 55-73). Fischer.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Lind, G. (2016). Validation and certification procedure for the Moral Competence Test. https://web.archive.org/web/20200201044252/http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mct-certification.htm#certified_versions.
- Patry, J.-L. (2006). Die Werturteilsproblematik in der Erziehungswissenschaft. In G. Zecha (Hrsg.), *Werte in den Wissenschaften* (pp. 279-302). Mohr Siebeck.
- Patry, J.-L. (2014). Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In C. Giordano & J.-L. Patry (Hrsg.), *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 11-35). Lit.
- Patry, J.-L. (2016). Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *journal für lehrerInnenbildung*, 16(2), 9-17.
- Patry, J.-L. (in press). Walking the talk: *Is-Ought* as transdisciplinarity and as trans-domain approach for researchers, teachers, and students. *Journal for the Philosophical Study of Education*, forthcoming.
- Patry, J.-L., & Patry, P. (2003). Werte und Normen in den Sozialwissenschaften. In A. Hieke & O. Neumaier (Hrsg.), *Philosophie im Geiste Bolzanos, anlässlich des 222. Geburtstages von Bernard Bolzano, Edgar Morscher gewidmet* (S. 199-222). Academia.
- Patry, J.-L., & Weinberger, A. (2022). The justification of the double assignment. In S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pneumatikos, & F. Brossard Børhaug (Hrsg.), *The VaKE handbook: Theory and practice of Values and Knowledge Education* (S. 319-330). Brill.
- Schurz, G. (1995). Grenzen rationaler Ethikbegründung. Das Sein-Sollen-Problem aus moderner Sicht. *Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur*, 6(2), 163-177.
- Upton, C. L. (2009). Virtue ethics and moral psychology: The situationism debate. *The Journal of Ethics*, 13, 103-115. <https://doi.org/10.1007/s10892-009-9054-2>
- Watzlawick, P. (Hrsg.). (1981). *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. Piper
- Weyringer, S., Patry, J.-L., Pneumatikos, D., & Brossard Børhaug, F. (Hrsg.). (2022). *The VaKE handbook: Theory and practice of Values and Knowledge Education*. Brill.
- Wietzorrek, G., Santos Sierra, S., Weyringer, S., Patry, J.-L., Gasull, X., Gorter, A., Säflund, Z., Buelens, A., Schwarzer, C., Werner-Felmayer, G., with DATAETHICS Consortium (2023). *DATAETHICS intellectual output 4: DATAETHICS handbook*. Eurolife DATAETHICS. <https://www.dataethics-eurolife.eu/wp-content/uploads/2023/08/DATAETHICS-Intellectual-Output-4.pdf>.
- Zecha, G. (1984). *Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft*. Fink/Schöningh.
- Zeidler, D. L. (Ed.). (2003). *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. Kluwer Academic Press.

Autor:innen

Patry, Jean-Luc, em. o. Univ.-Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7705-9017

Fachbereich Erziehungswissenschaft, Paris-Lodron Universität Salzburg, Österreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Moral- und Werterziehung, soziale Interaktion in der Erziehung (insbesondere Situationsspezifität), Konstruktivismus, subjektive Theorien, Pädagogischer Takt, Wissenschaftstheorie, Forschungsmethoden

Jean-Luc.Patry@plus.ac.at

Weyringer, Sieglinde, Mag. Dr.

AVaKE - Association for Values and Knowledge Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: VaKE (insbesondere im Zusammenhang mit demokratischer Bildung und europäischem Bürgerbewusstsein), (Hoch-)Begabtenförderung, Kreativität und Kritisches Denken

sieglinde.weyringer@gmail.com

Gabriele Schauer

Lehrbarkeit pädagogischen Ethos. Zwei Projekte zur Förderung moralischer Entscheidungsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung

Abstract

In diesem Beitrag geht es darum, das Integrieren von pädagogischem Ethos in der Lehrer:innenbildung aufzugreifen. Die Thematik scheint bereits seit der Antike bedeutsam und ist auch jetzt für angehende Lehrpersonen relevant. Zuerst werden deshalb in den Ausführungen Begrifflichkeiten als theoretischer Rahmen dargestellt. Anschließend wird anhand einer Untersuchung aufgezeigt, dass pädagogisches Ethos in der Ausbildung noch wenig implementiert wird. Zudem werden Möglichkeiten angesprochen, wie Ethos laut verschiedener Bildungswissenschaftler:innen gelehrt werden kann. Mittels zweier Beispiele soll dies im Beitrag noch weiter spezifiziert werden. Anhand zweier Projekte an der Universität Innsbruck wurde und wird versucht, pädagogisches Ethos in der Lehrer:innenbildung zu forcieren. Das Projekt ELBE (Ethos im Lehrberuf) konzipierte hierbei ein didaktisches Vorgehen und ein Manual, um moralische Entscheidungsfähigkeit zu üben und die Projektmitglieder evaluierten, welche Erfahrungen Dozierende hierbei machten. Das Folgeprojekt PETAL (Pädagogisches Ethos angehender Lehrpersonen) setzt sich nun zum Ziel zu untersuchen, wie sich durch die Verwendung des ELBE-Manuals in der Ausbildung die Annahmen über pädagogisches Ethos bei Studierenden ändern. Erste Ergebnisse zeigen fehlendes Fachwissen zu pädagogischem Ethos bei Studierenden und die Verwendung einer Alltagssprache, aber auch die wahrgenommenen Veränderungsmöglichkeiten von eigenen Überzeugungen und dem eigenen Handeln durch Reflexionsanlässe.

Schlagworte

Pädagogisches Ethos, Lehrer:innenbildung, didaktisches Konzept, Haltung, Gabek

Einleitung

Um die Implementierung pädagogischen Ethos‘ in der Lehrer:innenbildung zu thematisieren, braucht es zuerst eine Klärung des Begriffs Ethos. Obwohl, oder gerade weil es keine klare Definition gibt, beschäftigen sich immer mehr Bildungswissenschaftler:innen (siehe etwa Cramer & Oser, 2019; Drahmman & Cramer, 2019; Drahmman & Oser, 2019; Schärer & Zutavern, 2018; Rödel et al., 2022; Brinkmann & Rödel, 2021; Oser et al., 2021; Christof & Obex, 2021; Schauer et al., 2025) mit dem Begriff und stützen sich hierbei auf verschiedene Definitionen sowie Konzepte (Rödel, 2025, S.14). Auf diese Ausführungen wird im nachfolgenden Abschnitt eingegangen bevor die Lehrbarkeit von Ethos in der Lehrer:innenbildung thematisiert und anhand zweier Projekte (ELBE - Ethos im Lehrberuf und PETAL - Pädagogisches Ethos angehender Lehrpersonen) vorgestellt wird.

1 Begriffsklärung

Die Begrifflichkeiten Moral, Ethik und Ethos sind keine Objekte, auf die gedeutet werden kann, sondern vielmehr Eigenschaften des Verhaltens und beinhalten oftmals normative Überlegungen. Damit sind diese Konzepte schwer zu erklären, da sie nur über komplizierte Beschreibungen begreifbar werden. Ob das Gegenüber dieselbe Vorstellung hat, lässt sich nur erhoffen (Lind, 2019, S. 13). Zudem sind diese Begriffe keiner Fachsprache entsprungen und werden alltagssprachlich und synonym verwendet mit Begriffen wie *Überzeugungen*, *Wertungen* oder *Einstellungen* (Zierer et al., 2019, S. 21). Wenn aber über die Lehrbarkeit von Ethos gesprochen wird, müssen einerseits Begrifflichkeiten und das dahinterstehende Konzept klar ausspezifiziert sein und andererseits die Unterschiede darin dargelegt werden.

1.1 Moral

Beginnende Überlegungen im Sinne von Moral thematisieren bereits Platon und Aristoteles und sprechen von der *Idee des Guten*, die die Sorge um den Fortbestand der Polis und die in ihr mögliche Freiheit beinhaltet (phronesis). Damit war die Wohlversorgtheit der Bürger angedacht, aber auch eine funktionierende Politik und gewinnbringender Handel. Später wird in den sokratischen Dialogen das Nicht-Wissen um das Gute für den Fortgang moralischer Erziehung und Sozialisation bedeutsam, wobei sich das Nicht-Wissen sowohl auf das Gute als auch auf eine zur Tugend hinführenden Erziehung bezieht. Weiters macht Sokrates aufmerksam, dass „Menschen im Denken und Handeln oft um das Nicht-Gute wissen, das Gute aber nicht kennen, sondern nach ihm suchen“ (Benner, 2006, S. 171–173). So zeigt sich bereits zu Zeiten Sokrates, dass nicht geklärt ist, was

gutes Handeln bedeutet und an welchen Tugenden oder Normen dies gemessen werden kann.

Kohlberg bringt mit seiner moralpsychologischen Theorie mit sechs Stufen die vormodernen und modernen Ethikkonzepte in Einklang, indem er widerstreitende Argumentationsmuster durch zeitliche und stufenförmige Anordnungen strukturiert (Kohlberg, 1984 zitiert nach Benner, 2006, S. 179–181). Und Oser erweitert das Konzept von Kohlberg, indem er auch negative moralische Erfahrungen und deren Lernwirksamkeit miteinbezieht. Er definiert hierbei Moral als *Gegenteil des Bösen* und Erfahrungen mit dem *Bösen* als konstruktiv für moralische Entwicklungsprozesse. Neben dem eigenen Handeln und den eigenen Erfahrungen sieht er die Vertiefung in Erfahrungen Anderer als Möglichkeit zur Ausbildung einer individuellen Moral (Oser, 1998 zitiert nach Benner, 2006, S. 181–182).

Um pädagogisch *gutes Handeln* zu beschreiben, sollten „beziehungstheoretische, individualpsychologische, fachwissenschaftliche, grundlegende pädagogische, institutionelle sowie allgemeinere moralische und gesellschaftliche Bezugspunkte“ mitberücksichtigt werden (Rödel, 2025, S. 15). Operationalisierungen, um *gutes Handeln* zu messen, sind auch heute für die Praxis selten festgelegt, da dies nicht der Komplexität pädagogischer Situationen entspricht. Vielmehr wird die Bestimmung und Einschätzung des pädagogischen Handelns der einzelnen Lehrperson überlassen, obwohl es durchaus eine „moralische Community“ gibt, die über das pädagogische Handeln von Lehrpersonen urteilt (Rödel, 2025, S. 15). Neben der Verantwortung, die hier eine Lehrperson übernimmt, indem sie selber entscheidet, was moralisch richtig ist, beruht Moral nicht auf Disziplinen, sondern auf Regeln, durch die der Mensch wieder frei im Handeln wird (Müller-Using, 2018, S. 30).

Lind bezieht im Konzept der Moral das Handeln mit ein. Er unterteilt die Moral in *moralische Orientierungen* und Ideale, die angeboren sind und in *moralische Kompetenz*, mit der man sich gemäß der moralischen Ideale verhält. Diese moralische Kompetenz ist gleichzusetzen mit der moralischen Entscheidungskompetenz im ELBE-Projekt (vgl. Abschnitt 3) und wächst mit den Gelegenheiten zur Übernahme von Verantwortung; es lässt sich somit üben (Lind, 2019, S. 12–13). Entscheidungsprobleme (auch in schulischen Situationen) können durch Moral gelöst werden, indem überlegt wird, wie man in diesem speziellen Fall agiert. Dafür muss die angewandte Moral aber allein gültig sein. In komplexeren Situationen, in denen nicht nur eine Entscheidung gültig ist, stößt die Moral an ihre Grenzen, da der Widerspruch nicht gelöst werden kann (Rödel, 2025, S. 16). Für Prange ist das Konzept der Moral und deren Eindeutigkeit zu einfach. Er stellt die Ethik über die Moral und definiert diese als komplexer (Rödel, 2025, S. 17–18).

1.2 Ethik

Herbart definiert 1808 Ethik als Beziehung zwischen Erziehung, Bildung und Moral. Hierbei versucht er diese bildungstheoretisch (beispielhaft seien hier *innere Freiheit*, *Vollkommenheit* oder *Wohlwollen* genannt) zu ordnen (Herbart, 1808/1997 zitiert nach Benner, 2006, S. 183–186). Ethik ist somit weniger handlungsnah (Rödel, 2025, S. 18), sondern vielmehr als reflexive Metaebene der Moral zu sehen. Dabei wird die Reflexion nicht nur auf Moral angewandt, sondern beeinflusst im Zuge dessen auch den Gegenstand der Reflexion selbst (Rödel, 2025, S. 18). Durch die Veränderung der Reflexion ändert sich in einem weiteren Schritt das Handeln, sodass Ethik schlussendlich Auswirkungen auf das eigene Handeln hat. Dazu benötigt es eine gewisse Distanz vom eigenen Tun. Wenn das ethische Reflektieren zu umfangreich betrieben wird, besteht die Gefahr nicht mehr entlang bestehender Normen, Gewohnheiten und Routinen handeln zu können; man wird sozusagen handlungsunfähig (Rödel, 2025, S. 18).

Auch Lind definiert Ethik als Reflektieren und Philosophieren über Moral. Indem sich Moral aus Orientierungen und Fähigkeiten zusammensetzt und sich im Verhalten zeigt, kann ethisches Reflektieren über Moral in philosophischen Seminaren gefördert werden (vgl. Abschnitt 3 und 4), moralische Kompetenz hingegen nur bei Gelegenheiten ihrer Anwendung in Entscheidungssituationen (Lind, 2019, S. 14).

1.3 Ethos

Bereits Aristoteles versteht unter Ethos praktische Haltungen bzw. gelebte Tugenden (Aristoteles, 1969, Buch II 1103a f.). Dabei unterteilt er dies in zwei Stränge:

- a) Ethos als Gewohnheit, Sitte und Brauch und damit meint ethisches Handeln auch annähernd Ähnliches wie moralisches Handeln.
- b) Ethos als Grundhaltung oder Charakter, womit auch eigene Überlegungen und Einsichten im guten Handeln wirken können und an die Kardinaltugenden, bekannt aus der römischen Philosophie (Klugheit, Maßhalten, Tapferkeit und Gerechtigkeit) anknüpfen.

Dadurch kann sich praktisches Ethos zeigen - nicht im einfachen Handeln, sondern erst dann, wenn eine solche Tugend in einer Situation Orientierung gibt und eine Situation entsprechend der Tugend gedeutet werden kann (Rödel, 2025, S. 19). Hierbei spielt Reflexion eine große Rolle, sodass Ethos dabei eng mit der Praxis verknüpft bleibt. Aristoteles geht davon aus, dass Ethos nur in der Praxis erworben werden kann (Aristoteles, 1969, Buch II 1103a). „Ethos zeigt sich hier also zuerst als eine Form der reflexiven In-Bezug-Setzung von situativer Praxis mit moralischen, kulturellen, institutionellen oder professionsbezogenen Regeln oder Werten“ (Rödel, 2025, S. 20–21). Damit versucht Ethos die Brücke zwischen Ethik und Moral zu schließen, indem es zwischen einer durch allgemeine, externe

Konventionen begründeten Moral und einer subjektiv-ethischen Reflexion auf diese Moral(en) steht (Rödel, 2025, S. 19). Von explizit pädagogischem Ethos kann dann gesprochen werden, „wenn die zur Haltung geformte praktische Reflexion sich auf professionsspezifische Kategorien bezieht“ (Rödel, 2025, S. 21). Ähnlich definieren dies Drahmman und Cramer (2019, S. 23). Werte und Wertorientierungen werden hierbei im beruflichen Handeln komprimiert, wobei es noch kein allgemein gültiges Verständnis darüber gibt, welche Wertorientierungen für Lehrpersonen bedeutsam sind. Sie definieren Ethos im Sinne einer praktischen Haltung und gelebter Tugenden mit einem Blick auf das sittlich gute Handeln. Über die notwendigen Tugenden gibt es kein ausdifferenziertes allgemeines Verständnis im pädagogischen Kontext. Damit sei auf eine Fassung von Ethos als professionsspezifischer Verhaltenskodex verwiesen. Bildungswissenschaftler:innen und Expert:innen sind sich über anerkannte zugrundeliegende Normen insgesamt nicht einig, jedoch werden hierzu ein *Dekalog* (vgl. Reckahner Reflexionen; Prengel, 2017), eine *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel, 2019), ein *sokratischer Eid* (Hentig, 2003) oder ein *pädagogisches Glaubensbekenntnis* (Dewey, 1897/1972) gezählt (Rödel, 2025, S. 23).

Des Weiteren kann Ethos als kognitive Voraussetzung zur moralischen Urteilsbildung und damit als moralische Kompetenz definiert werden.¹ Bedeutsam scheinen hierfür kognitive Voraussetzungen, um in dilemmatischen und herausfordernden Situationen moralisch richtig handeln zu können.

2 Ethos als Thema in der Lehrer:innenbildung

Trotz der Bemühungen einiger Forscher:innen zeigt sich, dass Ethos in der Lehrer:innenbildung nur in einem geringen Maße thematisiert wird, wenn beispielsweise Curricula der Lehramtsausbildung (vgl. Schauer, 2024) untersucht werden. Auch wenn die tatsächlichen Lehrinhalte über eine Analyse des Curriculums nicht angegeben werden können, lassen sich doch Tendenzen ableiten. Beispielsweise werden in der genannten Untersuchung *pädagogische Beziehungen* in den Curricula häufiger genannt, beschrieben oder für Seminarbeschreibungen herangezogen als *pädagogisches Ethos*. Zudem ist interessant, dass die Begrifflichkeiten bezogen auf pädagogisches Ethos eher in allgemeinen Teilen des Curriculums zu finden sind, aber weniger in Modul- oder Seminarbeschreibungen.² So scheint die Thematik des *pädagogischen Ethos* in der Lehrer:innenbildung durchaus relevant zu sein, aber in den konkreten Inhalten von Seminaren noch weniger bedacht zu

1 Nähere Ausführungen hierzu finden sich bei Drahmman & Cramer (2019), bei Rödel (2025), sowie bei Oser (1998).

2 Aus Platzgründen kann die Studie bzw. das methodische Vorgehen nicht näher ausgeführt werden. Komplexere Ausführungen finden sich in Schauer (2024).

werden. Auch Müller-Using bestätigt das geringe Vorkommen der pädagogischen Ethik in den bildungspolitischen Standards für die Lehrer:innenbildung (Müller-Using, 2018, S. 18).

Wenn Überlegungen angestellt werden, ob *Moral* oder *Ethos* gelehrt werden kann, muss betont werden, dass sich der Begriff *lehren* hin zu einem *fördern* entwickelt hat (Lind, 2019, S. 20). Der Mensch ist erziehungsbedürftig sowie auch erziehungs- und förderfähig, auch in Bezug auf moralische Aspekte. So schreibt bereits Herbart (1776-1841 zitiert nach Benner, 2006) vom Erziehungsstil der *Charakterstärke der Sittlichkeit*, womit er das Gute wolle und das Böse verabscheue. Und auch Kohlberg (1981/1984 zitiert nach Benner, 2006) betont die Möglichkeit der Erziehung zu moralischem Verhalten durch kognitiv-intellektuelles Lernen (Lind, 2019, S. 9). Benner spricht hierbei an und verweist auf Herbart, dass

- [Z]ur Eigenart einer so experimentierenden Moralerziehung und Moralität gehört,
1. dass sie [die Lehrenden] die Spielräume für Experimente mit dem Guten erweitern,
 2. negative Moralität auf eine Kritik des Bösen begrenzen
 3. und die Entwicklung positiver Moralität als Aufgabe einer über die Entwicklung von Urteilkraft vermittelten, individuellen und interindividuellen Meinungsbildung interpretieren (Benner, 2006, S. 187).

Als didaktisches Herangehen zur Erziehung von moralischem Verhalten schlägt Kohlberg die Dilemma-Diskussion sowie die Just Community vor. Hierbei werden bei der Dilemma-Diskussion Lernende mit schwierigen Entscheidungen konfrontiert, bei der Just Community werden die Mitglieder vor Entscheidungen gestellt, von denen sie selbst betroffen sind (Lind, 2019, S. 9). Dieses Konzept wurde von Lind weiterentwickelt zur *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)*. Er spricht vor allem die Zielgruppe Schüler:innen an, gibt in seinen Ausführungen aber auch hochschul- und seminardidaktische Hinweise. Als didaktischer Schritt werden Argumente der Gegenseite thematisiert, was dem Perspektivenwechsel im didaktischen Vorgehen des ELBE-Manuals (vgl. Abschnitt 3.2) gleichkommt und ein „Diskussionstheater“ inszeniert (Lind, 2019, S. 10).

Dass es wichtig ist, angehende Lehrpersonen für Ethos zu schulen und hierbei Professionalität eine normative Perspektive beinhaltet, verdeutlichen auch Zierer et al. und verweisen darauf, dass eine reflexive und selbstbezügliche Haltung einen „besseren“ Lehrerhabitus kennzeichnet (Zierer et al., 2019, S. 44–45). Daher gibt und gab es an der Universität in Innsbruck durch zwei Forschungsprojekte (ELBE und PETAL) das Bestreben, pädagogisches Ethos vermehrt in die Ausbildung zu integrieren. Diese zwei Projekte sollen nun nachfolgend genauer beleuchtet werden.

3 Forschungsprojekt ELBE

Das von der Robert-Bosch-Stiftung finanzierte Projekt ELBE (Ethos im Lehrberuf) wurde von 2020 bis 2023 an den Universitäten Wien und Innsbruck, an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien und an der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt und hatte zum Ziel, spezifische Seminareinheiten und Reflexionsangebote in die Lehramtsausbildung zu implementieren, um pädagogisches Ethos bei angehenden Lehrpersonen herauszubilden. Dafür wurde ein didaktisches Vorgehen erarbeitet und ein Manual (Rödel et al., 2022) mit konkreten Beispielen und Handlungsvorschlägen für die Ausbildung konzipiert.

3.1 Definition von pädagogischem Ethos im Projekt

In Anlehnung zu den verschiedenen unter Abschnitt 2 genannten Definitionen und Begrifflichkeiten wird im Projekt ELBE davon ausgegangen, dass sich das pädagogische Ethos von Lehrpersonen in Entscheidungsprozessen zeigt. Ähnlich wie im Konzept von ELBE spricht Lind (vgl. Abschnitt 2) in seinen Ausführungen von moralischer Kompetenz und hat den Begriff des *Urteils* bzw. der *moralischen Urteilsfähigkeit* gestrichen (Lind, 2019, S. 22). Im ELBE-Projekt ist vielmehr von *moralischer Entscheidungsfähigkeit* als von *Urteilsfähigkeit* die Rede.

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass sich moralische Entscheidungen als Positionierung zeigen und hierbei eine systemische Bezogenheit aller beteiligten Personen wahrzunehmen ist. Diese Positionierungen im Handeln zeigen eine vor-reflexive Form des Verhaltens, das erst im Anschluss an die Situation als solches wahrgenommen wird. So sind bereits erlebte Situationen eine Fundgrube für reflexive Auseinandersetzungen (Rödel, 2025, S. 24).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Projekt ELBE pädagogisches Ethos als „praktische Haltung gesehen wird“ (Rödel, 2025, S. 25), die es erlaubt, „Situationen wahrzunehmen, einzuschätzen, zu (be)werten, diese Einschätzungen und Wertungen reflexiv zu überprüfen und entsprechend zu handeln“ (Rödel, 2025, S. 25). Somit geht es um ein Verhalten zum Verhalten. Wenn dies *habitualisiert* ist, wird im Projekt ELBE von Ethos oder Haltung gesprochen. Da es somit auch um eine Reflexionsaufgabe geht, wird davon ausgegangen, dass dies von angehenden Lehrpersonen erlernt werden kann (vgl. Abschnitt 2) (Rödel, 2025, S. 25).

3.2 Die didaktische Umsetzung im ELBE-Projekt

Um moralische Entscheidungsfähigkeit zu üben, wurde von der Projektgruppe ein didaktisches Vorgehen konzipiert. Ausgangspunkt für das Üben moralischer Entscheidungsfähigkeit ist das Beispiel (vgl. Buck, 2019). Dabei handelt es sich um schulische Situationen, die Lehramtsstudierende als Praxiserfahrung notiert und als ambiguo wahrgenommen haben. Diese konkreten Situationen werden

zirkulär bearbeitet und unter verschiedenen bisher unbekanntenen Perspektiven beleuchtet. Über drei Zugänge soll pädagogisches Ethos und damit moralische Entscheidungsfähigkeit geübt werden:

- I. Dreischritt,
- II. Ambiguitäten und
- III. eigene moralische Positionierung, Verantwortungsübernahme und Bewertung (vgl. Abb 1),

wobei diese drei Ebenen nicht chronologisch abgearbeitet werden, sondern ineinanderfließen und nur zur besseren Darstellung untereinander gereiht werden:

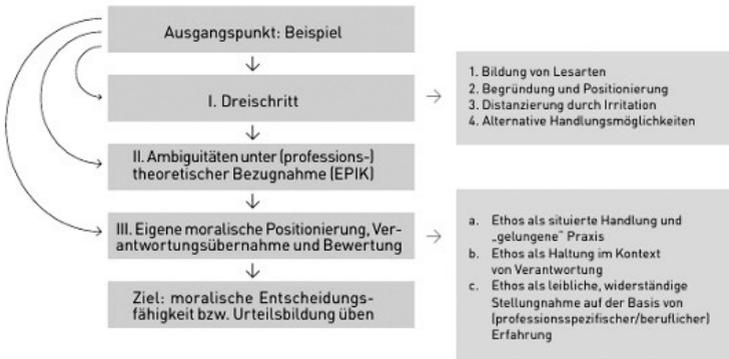


Abb. 1: didaktisches Vorgehen im ELBE-Manual (Rödel et al., 2022, S. 25)

Im Dreischritt setzen sich Lehramtstudierende zuerst mit den eigenen Lesarten auseinander, indem sie sich anhand reflexiver Fragen zum Beispiel äußern. Anschließend werden die Studierenden gezwungen, das Beispiel und das Handeln der Lehrperson darin zu beurteilen und dieses Urteil zu begründen. Die Studierenden positionieren sich somit zu diesem Beispiel und können ihre Sichtweise im Kollektiv der Seminargruppe einordnen. Durch weitere reflexive Zugänge und das Auslösen von Irritationen sollen sich Studierende von eigenen Sichtweisen distanzieren und sich für neue Perspektiven öffnen. Zusätzlich können alternative Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Auf der professionstheoretischen Ebene werden Ambiguitäten aus den Beispielen angesprochen und mit theoretischer Fachliteratur aufgearbeitet. Wichtig ist hierbei, die in den Beispielen wahrgenommenen Ambiguitäten konkret anzusprechen, sich auch hier zu positionieren, zu begründen und in Bezug zu den EPIK-Domänen³ zu diskutieren.

3 Die EPIK-Domänen sind Teil eines Professionalisierungsmodells, anhand dessen aufgearbeitet wird, welche Kompetenzbereiche Lehrpersonen für professionelles Handeln benötigen. Aus Platz-

Als dritte Ebene wird besonderen Wert gelegt auf die eigene moralische Positionierung, Verantwortungsübernahme und Bewertung. Dabei wird Ethos als (a) *gelungene Praxis* angesprochen, (b) als Haltung im Kontext von Verantwortung sowie (c) als leibliche, widerständige Stellungnahme, denn gerade im körperlichen Ausdruck zeigen sich Nuancen des tatsächlich Gemeinten.

Diese Auseinandersetzung und Bearbeitung der Beispiele in Seminaren kann in verschiedenen Stundenausmaßen erfolgen und wurde bspw. in einem 2-Stunden-Slot ebenso umgesetzt wie in Seminaren mit insgesamt 2 Semesterwochenstunden (=24h).

3.3 Ergebnisse der Dozierenden-Evaluierung

Das Manual sowie das didaktische Vorgehen wurde Dozierenden aller vier beteiligten Universitäten und weiteren Interessierten in Workshops vorgestellt, online zur Verfügung gestellt und direkt ausprobiert. Anschließend wurden Seminareinheiten, in denen das Manual verwendet wurde, hospitiert (n=14) und die Dozierenden (n=19) im Anschluss zu dessen Verwendung mittels Fragebogen befragt. Kurz zusammengefasst zeigt sich, dass es für das Einüben moralischer Entscheidungsfähigkeit und damit für das Lehren von pädagogischem Ethos mehr als nur eine Seminareinheit benötigt. Trotzdem wurden laut Dozierenden gute Anlässe geschaffen, um unterschiedliche Lesarten und Positionierungen zu thematisieren und auch Entscheidungsprozesse zu argumentieren und zu üben.

Der Fokus in den Bearbeitungen der Beispiele lag auf dem (I.) Dreischritt. Alle Überlegungen des didaktischen Vorgehens, wie (II.) Ambiguitäten und (III.) eigene moralische Positionierung, Verantwortungsübernahme und Bewertung, zu beachten (vgl. Abb. 1), war für einzelne Seminareinheiten zu umfangreich und benötigt eine intensivere Implementierung in Seminare. Ockhams Sparsamkeitsprinzip (Lind, 2019, S. 21) zeigt sich auch bei den Wünschen der Dozierenden, das didaktische Vorgehen in seinen Schritten zu reduzieren.

Als positiv wurden vor allem die verschiedenen Beispiele und die angeführten Reflexionsfragen wahrgenommen, sowie die Möglichkeit, durch eigene Beispiele oder auch durch didaktische Veränderungen wie das Integrieren von Rollenspielen das Umsetzen des Themas pädagogisches Ethos zu erweitern.⁴

gründen wird auf Publikationen von Schratz et al. (2008) und Schrittmesser et al. (2010) verwiesen

⁴ Nähere Informationen zur Evaluierung des Manuals, zum methodischen Vorgehen und den ausführlichen Ergebnissen zeigen sich in Schauer et al. 2025)

4 Projekt PETAL⁵ als Folgeprojekt

Auf Grundlage der Erfahrungen mit dem Projekt ELBE schien es nun relevant, die Studierendensicht in den Fokus zu nehmen. Ziel des Projektes ELBE sollte es sein, ein didaktisches Vorgehen und ein Manual für Dozierende der Lehramtsausbildung zu erstellen, um pädagogisches Ethos in der Lehrer:innenbildung zu verankern. Nun gilt es im Projekt PETAL zu analysieren, inwieweit sich pädagogisches Ethos durch die Anwendung des Manuals und des didaktischen Vorgehens bei Studierenden verändert und ob moralische Entscheidungsfähigkeit geübt werden kann.

Daher wurde ein Folgeprojekt namens PETAL (Pädagogisches Ethos angehender Lehrpersonen) beim TNF⁶ eingereicht und angenommen (Projektstart: Jänner 2024), welches zum Ziel hat herauszufinden, welches pädagogische Ethos angehende Lehrpersonen zeigen und ob bzw. wie sich dieses durch die Auseinandersetzung mit dem konzipierten Manual und dem speziellen didaktischen Vorgehen nach ELBE (siehe Abschnitt 3, vgl. Rödel et al., 2022) verändert, um darauf aufbauend Überlegungen für die Professionalisierung von Lehrpersonen bezogen auf pädagogisches Ethos zu diskutieren.

4.1 Methodisches Vorgehen des Projekts

Um der Forschungsfrage des Projekts PETAL: (Wie) verändert die Verwendung des ELBE-Manuals mittels Schulsituationen und dem didaktischen Dreischritt bei Studierenden deren Ansicht bezogen auf pädagogisches Ethos und welche Überlegungen ergeben sich daraus im Kontext der Professionalisierung für die Lehrer:innenbildung? nachzugehen, wird mittels reflexiver Texte von Studierenden (n=ca. 102) herausgearbeitet, wie Studierende pädagogisches Ethos vor und nach den Seminareinheiten formulieren und welche Entwicklungen oder Veränderungen sich durch die Anwendung des didaktischen Dreischritts zeigen. Dafür schreiben Studierende Reflexionstexte zu pädagogischem Ethos vor und nach Implementierung des unter Abschnitt 3.2 beschriebenen didaktischen Vorgehens in einem Seminar (6 Einheiten, 24h) der Lehrer:innenbildung. Die Reflexionstexte werden mittels qualitativem Textanalyseverfahren nach *GABEK*[®] (Ganzheitliche Bewältigung von Komplexität, Zelger, 2020) analysiert.

4.2 Erste Ergebnisse

Einblicke in erste Reflexionstexte von Studierenden zeigen, dass laut der angehenden Lehrpersonen pädagogisches Ethos in Form von persönlichen Werten, subjektiven Theorien, Erfahrungen, Überzeugungen und Prinzipien sichtbar wird

⁵ Weitere Infos unter <https://www.uibk.ac.at/ils/forschung/petal.html> (letzter Zugriff am 11.7.2024)

⁶ Tiroler Nachwuchsforscher:innenförderung: <https://www.tirol.gv.at/arbeitswirtschaft/wirtschaft-und-arbeit/foerderung/wissenschaft-forschung/tiroler-nachwuchsforscherinnenfoerderung/>

und Einfluss auf die Reaktionen der Lehrpersonen in Konfliktsituationen sowie in allgemeinen pädagogischen Entscheidungen und dem daraus resultierenden Handeln nimmt. Von großer Bedeutung ist dabei der hohe Stellenwert von Respekt, Empathie und Gerechtigkeit.

Das pädagogische Ethos entwickelt sich laut Angaben der Studierenden aus den in der eigenen Schulzeit erlebten Erfahrungen und wird durch das private Umfeld und die gelebte Praxis zusätzlich bestimmt. Darüber hinaus ist die Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Überzeugungen entscheidend, da subjektive Theorien und der persönliche Werdegang Entscheidungen prägen und somit erst durch Reflexion bewusstes professionelles Handeln entstehen kann. Dieses bewusste Handeln gilt als ein Grundsatz des pädagogischen Ethos. Insbesondere in Situationen des Schulalltags, bei denen unter Zeitdruck gehandelt werden muss, kann nicht auf Theoriewissen zurückgegriffen werden. Die Entscheidungen, die unter diesen Bedingungen getroffen werden, spiegeln die Überzeugungen und Erfahrungen, also auch das pädagogische Ethos wider.

Der Austausch mit den Kommiliton:innen und der Lehrveranstaltungsleitung im Seminar zeigt die große Bandbreite an Sicht- und Handlungsmöglichkeiten auf und erweitert damit den Handlungsspielraum für die Praxis. Dadurch können zukünftige Entscheidungen und Handlungen in Situationen bewusster getroffen und umgesetzt werden. Ein solcher Austausch über in der Praxis erlebte Situationen ermöglicht eine Begegnung mit einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen, die Studierende selbst noch nicht erlebt haben, die aber eine solide Grundlage für die Bewältigung ähnlicher zukünftiger Situationen bilden können.

5 Fazit und Ausblick – was soll damit möglich werden?

Diese Aussagen der Studierenden verdeutlichen Überlegungen, wie sich pädagogisches Ethos zeigt, wodurch es beeinflusst wird und wie dies durch Reflexionen beeinflusst werden kann. Dabei werden, wie in Abschnitt 1 angesprochen, alltags-sprachliche Begrifflichkeiten synonym verwendet (vgl. auch Zierer et al., 2019, S. 21). Inwieweit Ethos als Brücke zwischen Moral und Ethik verstanden werden kann und andere theoretische Überlegungen fließen in die Darstellungen der Studierenden noch nicht ein. Dies scheint nicht verwunderlich, da dieses spezifische Fachwissen bisher in der Ausbildung nicht thematisiert wurde.

Trotzdem sprechen die Studierenden mögliche Veränderungen der subjektiven Theorien, Einstellungen und Haltungen als Spezifikum des pädagogischen Ethos durch Reflexion an. Auch der Austausch mit den Kommiliton:innen und den Dozierenden als Distanzierungsmöglichkeit wird von den Studierenden wahrgenommen (vgl. Abschnitt 1.2 und Benner, 2006, S. 181–182). Eine Erklärung hierzu wäre, dass Studierende bereits am Ende des Studiums stehen und viele

Reflexionsanlässe und Austauschmöglichkeiten und den damit einhergehenden Professionalisierungsprozess im Studium kennengelernt haben.

Wie in den Erläuterungen in Abschnitt 2 ausgeführt wird, beschäftigen sich Bildungswissenschaftler:innen, Philosoph:innen und Lehrer:innenbilder:innen damit, wie man pädagogisches Ethos in die Ausbildung angehender Lehrpersonen implementieren kann, damit Lehrpersonen in Entscheidungsprozessen professionell und ethisch handeln können. Die Grundlage eines reflexiven Zugangs scheinen die Studierenden bereits zu haben. Nun gilt es, den theoretischen Rahmen zu vermitteln, um im Professionalisierungsprozess auch das Fachwissen zu erweitern. Zudem bedarf es einer Überprüfung, ob sich Entscheidungen von Studierenden nach Absolvierung des Seminars verändern oder bewusster getroffen werden und ethische Überlegungen als Grundlage für diese Entscheidungen dienen. Inwieweit dies gelingt, kann zum momentanen Zeitpunkt noch nicht geklärt werden.

Wichtig scheint aber auf Grundlage der bisher eher geringen Auseinandersetzung mit pädagogischem Ethos in der Lehrer:innenbildung und den ersten Ergebnissen, sich der Frage nach *gutem Handeln* einer Lehrperson im Sinne der Ethik und auch bildungsethischen Urteilen in der Auseinandersetzung mit schulischen Situationen sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis vermehrt zu stellen.

Literatur

- Aristoteles (1969). *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und Nachwort von Franz Dirlmeier. Stuttgart.
- Benner, D. (2006). *Moral und Bildung*. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (2), S. 168–191
- Breithaupt, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie* (1. Originalausgabe). Suhrkamp
- Brinkmann, M., & Rödel, S. (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42–62.
- Buck, G. (2019). Lernen und Erfahrung. Epagogik, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung. In: M. Brinkmann, *Phänomenologische Erziehungswissenschaft*. Band 5. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>; oder unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-17098-1>.
- Christof, E., & Obex, T. (2021). Editorial: Pädagogisches Ethos. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 7–12.
- Cramer, C., & Oser, F. (Hrsg.). (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrberuf*. In *memoriam Martin Drahm*. Waxmann.
- Drahm, M., & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: C. Cramer & F. Oser (Hrsg.). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrberuf*. In *memoriam Martin Drahm* (S. 15–35). Waxmann.
- Drahm, M., & Oser, F. (2019). Ethos, Moral und Werte– eine begriffliche und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte. In: C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrberuf*. In *memoriam Martin Drahm* (S. 37–57). Waxmann.
- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Beltz.
- Lind, G. (2019). *Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann* (4., erweiterte und überarbeitete Auflage). Logos

- Müller-Using, S. (2018): *Ethos und Empathie. Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universität Osnabrück und der Universidad de Costa Rica*. 1. Auflage. Göttingen: V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück (Werte-Bildung interdisziplinär, Band 7).
- Oser, F. (1998). *Ethos– die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske und Budrich
- Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J., & Lovat, T. (Hrsg.). (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Springer
- Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler & K. Prange (Hrsg.). *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 117–169). Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., durchges. Auflage 2019). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Prenzel, A. (Hrsg.). (2017). *Reckammer Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* [2. Auflage]. Rochow-Edition
- Rödel, S. S. (2025). Pädagogisches Ethos. Eine Verortung zwischen Moral, Ethik und pädagogischer Professionalisierung. In: G. Schauer, E. Christof & S. S. Rödel (2025). *Ethos im Lehrberuf – Das ELBE-Manual zum Einsatz in der Lehrer*innenbildung mit Kontextualisierungen und Ergänzungen*. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Beltz Juventa
- Rödel, S. S.; Schauer, G.; Christof, E.; Agostini, E.; Brinkmann, M.; Pham Xuan, R.; Schratz, M.; Schwarz, J. F. (2022): *Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. DOI: <https://doi.org/10.18452/24680>
- Schauer, G., Christof, E. & Rödel, S. S. (2025). *Ethos im Lehrberuf – Das ELBE-Manual zum Einsatz in der Lehrer*innenbildung mit Kontextualisierungen und Ergänzungen*. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Beltz Juventa
- Schauer, G. (2024): Vergleichende Analyse von Curricula in der (berufsbegleitenden) Lehramtsausbildung zu pädagogischem Ethos und Beziehungsgestaltung. In: S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel et al.: *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023*. Eigenverlag., S. 88 – 91). DOI: 10.25656/01:28496 https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=28496
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen* (1. Auflage). Waxmann
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., Seel, A. (2008): Domänen von Lehrer/innenprofessionalität: Rahmen einer kompetenz-orientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler, M. Schratz (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. (S. 123-138). Waxmann,
- Schrittmesser, I., Paseka, A., & Schratz, M. (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrberuf* (1st ed.). facultas. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.24989/9783990302101>
- Zelger, J. (2020). *Erforschung und Entwicklung von Communities: Handbuch zur qualitativen Textanalyse und Wissensorganisation mit Gabek*. Springer Vieweg. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6119382>
- Zierer, K., Weckend, D., & Schatz, C. (2019): *Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung*. In: C. Rotter, C. Schülke und C. Bressler (Hrsg.): *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (S.14–29). Beltz Verlagsguppe

Autorin

Schauer, Gabriele, Mag. Dr.

ORCID: 0009-0009-4788-9648

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung sowie Kompetenzerwerb in der Lehramtsausbildung, Handlungskompetenzen angehender Lehrpersonen, Pädagogisches Ethos

gabriele.schauer@uibk.ac.at

**(Zukunfts-)Perspektiven für die
Weiterentwicklung der Bildungsethik**

Christian Kraler

Formale Bildung, Ethik und Lehrer:innenbildung

Abstract

Im Beitrag wird basierend auf einer einleitenden Beschreibung des formalen Bildungssystems als Teilsystem der Gesellschaft argumentiert, dass dessen Frage- und Problemstellungen konstitutiv auf allen Systemebenen mit ethischen Fragestellungen verbunden sind. Für deren adäquate Behandlung braucht es ein Grundwissen aus Ethik sowie eine spezifische methodische Expertise im ethischen Argumentieren. Beides ist im Bildungssystem derzeit nicht ausreichend verankert. Die Lehrer:innenbildung würde sich dafür in besonderer Weise anbieten. Im Berufsalltag von Lehrpersonen sind ethische Fragen und Überlegungen laufend von Bedeutung (Gerechtigkeit, Beurteilung, pädagogische Maßnahmen). Sie könnten daher in ihrem eigenen beruflichen und insbesondere unterrichtlichen Handeln direkt davon profitieren. Zudem bilden Lehrpersonen eine zentrale Schnittstelle im Bildungssystem, geben in ihrer Karriere Wissen an mehrere Generationen von Schüler:innen weiter. Die systematische Einbeziehung ethischer Aspekte könnte zudem aufgrund ihrer spezifischen Herangehensweise einen wichtigen Beitrag zur qualitativ hochwertigen und nachhaltigen Weiterentwicklung unseres Bildungssystems in einer zunehmend beschleunigten und ökonometrisierten Gesellschaft beitragen. Ethik könnte aufgrund ihrer spezifischen methodischen Herangehensweise zudem auch einen fruchtbaren, ergänzenden Kontrapunkt zur nachhaltigen und gerechten Weiterentwicklung unseres Bildungssystems darstellen, das sich spätestens seit der zweiten empirischen Wende um 2000 evidenzbasiert-ökonometrisierten hin zu einem rasenden Stillstand (Rosa, 2019) in immer kürzeren Reformabständen, Neuerungen und unter zunehmendem Druck beschleunigt.

Schlagworte

Formale Bildung, Ethik, Lehrer:innenbildung, ethisches Argumentieren, Beschleunigung

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag erfolgt eine Fokussierung ethischer Argumentation und Diskussion auf den Bereich formale Bildung (Rohlf's, 2011) unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer:innenbildung, da Lehrpersonen in Ihrer Funktion als intergenerational Bildung und Werte Vermittelnde eine zentrale Bedeutung zukommt.

Im Beitrag werden die drei folgenden, miteinander verbundenen Thesen zur Ethik im Kontext formaler Bildung und hier besonders auch der Lehrer:innenbildung diskutiert. Erstens wird dargelegt, warum ethische Fragestellungen konstitutiv im Kontext formaler Bildung verankert sind. In der Folge wird erläutert, wie ethisches Argumentieren Entscheidungsprozesse der formalen Bildung auf allen Systemebenen bereichern und qualitativ verbessern kann. Und drittens wird das Potenzial ethischen Abwägens im Rahmen eines gesellschaftlich beschleunigten und ökonomisierten Bildungswesens aufgezeigt.

Formale Bildung lässt sich im Kern über die dichotomisierende Konfiguration des *Didaktischen Dreiecks* charakterisieren (Gruschka, 2001, S. 87ff): *Inhalte*, die über einen Fächerkanon schulstufenspezifisch curricularisiert und materialisiert in staatlich approbierten Schulbüchern sind, *Lehrende*, die über eine professionsspezifische akademische Ausbildung zertifiziert sein müssen, sowie *Lernende*, wobei im Primar- und Sekundarbereich eine gesamte Altersgruppe (in Österreich von 6 bis 15/18 Jahre alt) einer verpflichtenden staatlichen Intervention ausgesetzt wird. Im Detail steht i.d.R. eine ältere lehrende Person einer jüngeren Gruppe altershomogener lernender Personen gegenüber. Die Lehrperson orchestriert didaktisierend und gruppenangepasst den Lernprozess. Die Lernenden erwerben spezifisches Wissen. Zudem ist dieser Prozess hochgradig ritualisiert. Dauer (Schulstunde, Vorlesungseinheit im Tertiärbereich), Konfiguration (Lehrperson frontpositioniert mit Unterrichtsmitteln, Lernende zur Front hin ausgerichtet), Unterrichtsstundenablauf, Rollenverteilung und Verhalten der Beteiligten (asymmetrische Kommunikation, Weisungsbefugnis), inhaltliche Kanonisierung sowie Zertifizierungen prägen Struktur und Ablauf formaler Bildung, die zudem in eigens dafür entworfenen Gebäuden stattfindet. Formale Bildung ist zudem über eine doppelte *Dichotomie von Wissen und Weisungsbefugnis* charakterisiert (Kraler, 2012): Lehrende verfügen über Wissen, das sie an „noch nicht wissende“ Lernende weitergeben. Dieser horizontal dichotome Aspekt charakterisiert das Kerngeschäft und die grundlegende Konfiguration von Unterricht (Lernende und Lehrende befinden sich auf Ebene der Klasse). Der zweite Aspekt ist ein vertikaler, der der Weisungsbefugnis. Ein über die gesamte Gesellschaft ausgerolltes staatliches Unterfangen (Formale Bildung mit Pflichtteilnahme bestimmter Altersgruppen) bedarf einer systematischen Planung, Organisation und Strukturierung (Fend, 2008). Klassisch sind derartige staatliche Initiativen insbesondere seit Einführung

der Schulpflicht über hierarchische Strukturen organisiert, top down von der Regierungsspitze (häufig ministeriumsbezogen), über Länderzuständigkeiten (z. B. Bildungsdirektionen), regionale Sub- bzw. lokale Verwaltungen bis hin zur Einzelschule und letzten Endes zur Lerngruppe (Klasse) und Lehrperson. Die jeweils höhere Instanz hat in diesem Kontext eine Weisungsbefugnis, die nachfolgende(n) sind weisungsgebunden. In Demokratien erfolgt die Entscheidungsbeteiligung der Bevölkerung zu grundlegenden Fragen der formalen Bildung über Wahlen. Dass beide Dichotomien, die des Wissens und die der Weisungsbefugnis gesellschaftlich mit unterschiedlichsten Deutungshoheiten verbunden sind, hat eine lange historische Tradition (Seel, 2011; Cramer et al., 2020 Abschnitt IV).

„Wer Schulen einrichten darf, wer welche Fächer unterrichten darf, wer Schulträger sein darf, wer Lehrer werden darf, welche Fächer und Prinzipien den Unterricht bestimmen war über die Jahrhunderte nicht etwa nur die Suche nach der besten pädagogischen Lösung, sondern vielmehr eine Machtfrage zwischen kirchlicher und weltlicher Herrschaft, zwischen lokalen und überregionalen Autoritäten, eine Frage ihrer Legitimität und Kontrollfunktionen, eine Frage von angestammten Rechten und ihrer Weiterentwicklung, eine Frage von Privilegien, eine Frage der Blockade oder Öffnung von Karrierechancen.“ (Zymek, 2004, S. 216)

Diese exemplarische, bis in die Gegenwart reichende Beobachtung sowie obige strukturelle Anmerkungen (Didaktisches Dreieck, Ritualisierungen, Dichotomien, Deutungshoheit, staatliche Verankerung) verdeutlichen, dass formale Bildung sowohl aus historiographischer wie auch systematischer Perspektive durchgängig gesellschaftlich und kulturell verwoben ist. Gesellschaft und (formale) Bildung stehen miteinander in einer stetigen, resonativen Beziehung (Rosa, 2020, S. 64f). Bildung und insbesondere die institutionalisierte formale Bildung hat primär eine gesellschaftlich stabilisierende Tradierungsfunktion (Fend, 2008); Wissen, Normen und Werte werden an künftige Generationen systematisiert (staatlich approbiert und curricularisiert) weitergegeben. Dieses Fundament bildet gleichzeitig eine Grundlage für die vom Individuum bis zu Gesellschaften hin bestehende Notwendigkeit, sukzessive dynamisch auf sich ändernde Anforderungen aus der Umwelt auch innovativ reagieren zu können. – Das tradierte Wissen bildet insbesondere auch die Grundlage für Kreativität und Innovation (Kraler, 2012).

Die stabilisierende und die dynamisierende Funktion der meist institutionalisierten und staatlich kontrollierten formalen Bildung erzeugen ein über die beteiligten Akteur:innen mit ihren unterschiedlichsten Interessen und Vorstellungen ein Spannungsfeld, welches über das, „was ist“ hinausgeht. Es geht curricular nicht nur um das, *was gelehrt wird*, sondern insbesondere auch um das, *was gelehrt werden soll*, respektive um normative Fragen. Dies zieht sich von grundlegenden Aspekten und Fragestellungen auf der Ebene eines Bildungssystems in seiner Gesamtheit hin bis zum unterrichtlichen Entscheiden und Handeln der Lehrpersonen (und Schüler:innen) auf Ebene der Lerngruppe durch; um konkret Beispiele

für die beiden Endpunkte im Kontinuum zwischen Makro- (Systemebene) und Mikroebene (Unterricht) zu geben: wann etwa sollen Lernende nach einer ersten gemeinsamen Schulzeit auf spezifische Schulformen mit den jeweils damit verbundenen bzw. konnotierten (gesellschaftlichen) Aufstiegschancen aufgeteilt werden (Selektion und Allokation, vgl. Fend, 2008) bzw. wie soll eine Lehrperson auf eine Unterrichtsstörung reagieren?

In beiden Fällen geht es um zu treffende Entscheidungen, die jeweils mit Handlungen und daraus resultierende Konsequenzen für Betroffene verbunden sind. Zudem ziehen sich gesellschaftliche Fragen des Sollens und Wollens insbesondere top-down durch das Bildungssystem, wie beispielsweise legislativ in § 2.(1) des österreichischen Schulorganisationsgesetzes (Bundesgesetz) unter dem Titel „Aufgabe der österreichischen Schule“ deutlich sichtbar wird:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (RIS, 2024)

Es ist hier etwa von „Werten des Wahren, Guten und Schönen“ die Rede. Genauer spezifiziert werden diese weder im vorliegenden Text noch in einem anderen österreichischen Gesetz, was angesichts der dynamischen Bedeutung dieser Begriffe auch innerhalb einer Gesellschaft bzw. eines Staates wohl Sinn macht. – Die Bedeutung ist laufend gesellschaftlich auszuverhandeln. Gleichzeitig, um am vorangehenden Beispiel anzuschließen, obliegt es der Lehrperson, den eigenen fachlichen Unterricht nach „den Werten des Wahren, Guten und Schönen“ entwicklungsstufengerecht zu realisieren. – Diese Argumentationsfigur ließe sich für jeden einzelnen Aspekt des Zitats aus dem Gesetzestext kritisch diskutieren.

2 Gesellschaft – Ethik – Formale Bildung – Lehrer:innenbildung

Grundlagen und Praxis des formalen Bildungssystems sind daher stets mit Entscheidungen, die auf bestehenden Normen/Werten/Vorgaben o. ä. beruhen können und nachfolgenden Handlungen mit Folgen für (un)mittelbar Betroffene, verbunden. Zudem geht es darum, im Dschungel der Deutungshoheiten beteiligter Akteur:innen „richtige“ bzw. „gute“ Entscheidungen zu treffen, da diese, je nach Systemebene, grundlegende Folgen für große Bevölkerungsgruppen haben können (z. B. alle Schüler:innen) oder unmittelbar auf eine Lerngruppe bzw. einzelne Lernende einwirken, wenn etwa die Lehrperson eine schriftliche Arbeit beurteilt. Wenn man nun Ethik als die Frage

„nach der Möglichkeit einer guten Moral, d.h. einer solchen Moral, nach der wir gut leben, gerecht handeln und vernünftig über unser Handeln und Leben entscheiden oder urteilen können“ (Schwemmer, 2004, S. 592)

charakterisiert, bezieht sich formale Bildung laufend und unmittelbar auf Fragen der Ethik. Es sind stets Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu setzen mit Konsequenzen, meist für Schutzbefohlene bzw. (hierarchisch) abhängige Personen in einem asymmetrischen Verhältnis. Dies spezifiziert eine konstitutiv ethische Dimension in der formalen Bildung. Gesellschaftliche Prozesse wie Konstellationen des formalen Bildungsalltags (z. B. im Klassenzimmer) stellen Individuen auf allen Entscheidungsebenen stets vor die Kant'sche Frage „Was soll ich tun?“ (<https://ia800201.us.archive.org/10/items/KantJaescheLogik1800/Kant%20Jaesche%20Logik%201800.pdf>, S. 49). Mit der so gestellten Frage operationalisierte Kant nicht nur die grundsätzlich moralische Problemstellung (der Philosophie), sondern formulierte gleichzeitig auch die wohl täglich zu beantwortende praktische Frage der formalen Bildung. Zu deren pädagogischem Alltag gehören

„der Blick auf Zielsetzungen, normative Vorgaben, institutionelle Konflikte und die trotz allem immer verbleibende *Ungewissheit* pädagogischen Handelns [...]. Diese beruhen zum einen darauf, dass in einer konkreten Situation die Faktoren, von denen diese beeinflusst oder gar determiniert ist, häufig nur vermutet werden können oder dass sich diese Konstellationen ständig verändern.“ (Schlömerkemper, 2010, S. 9)

Zudem wird das unterrichtliche Handeln u.a. durch Interaktionen laufend modifiziert. Der Alltag formaler Bildung ist demzufolge nicht linear, sondern vielmehr multifaktoriell bedingt, multikausal geformt und von unterschiedlichsten Rückkopplungsschleifen geprägt.

Diese Konstellationen insbesondere auch situativer Unabwägbarkeiten und Ungewissheiten entbinden die Akteur:innen nicht aus ihrer Handlungsnotwendigkeit und – von grundlegender Bedeutung – aus ihrer Verantwortung.

„Das alles entlastet nicht von der pädagogischen Pflicht, die jeweilige Situation, die beteiligten Personen – insbesondere die eigene – und mögliche Wirkungen kritisch und verantwortungsbewusst zu analysieren und zugleich vorsichtig wie konsequent zu entscheiden und zu handeln.“ (Schlömerkemper, 2010, S. 9f)

Mit der Überschrift dieses zweiten Abschnitts sollen genau diese Zusammenhänge verdeutlicht werden. Ethische Fragen des Kant'schen „Was soll ich tun?“ stellen sich ganz grundsätzlich und jeden Tag in den verschiedensten Bereichen und Ebenen unserer Gesellschaft. (Formale) Bildung, seit der Aufklärung, der Einführung der Schulpflicht (Seel, 2011, S. 28ff; Fend, 2006, S. 149ff) und insbesondere in seiner Humboldt'schen Ausprägung (Humboldt, 2017) als gesellschaftliches Projekt spezifiziert, entwickelt sich koevolutionär zur Gesellschaft und in stetiger resonativer Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Prozessen. Entsprechend sind schon alleine strukturell ethische Fragestellungen für das (formale) Bildungswesen von grundsätzlicher wie praxisbezogener Bedeutung, da sich gesellschaftliches Handeln auch im Bildungskontext manifestiert. Die in der Einleitung erläuterten strukturellen und inhaltlichen Besonderheiten des Feldes der Bildung werden insbesondere durch die grundlegend dichotomen Aspekte deutlich. Mit dem staatlichen „Zwang“, dem sich eine ganze Altersgruppe der Bevölkerung einer Intervention (Schulbesuch) aussetzen muss, entsteht insbesondere für die zertifiziert und spezifisch ausgebildeten „wissenden“ Lehrenden sowie die Entscheidenden auf verschiedenen Ebenen des formalen Bildungssystems eine besondere Verantwortung. Deren „Was soll ich tun?“ bedürfte insbesondere auch einer wiederkehrenden ethischen Reflexion, Analyse und Begründung.

Der Konjunktiv im letzten Satz ist bewusst gewählt, die drei abschließenden Substantive ebenfalls. Das „bedürfte“ deutet an, dass ethische Perspektiven jenseits allgemeiner auf ethische Fragestellungen bezogener Diskussionen im formalen Bildungssystem nicht systematisch verankert sind. Das bildungsbezogene Entscheiden einer Regierung ist im besten Fall über deren Einsetzung durch eine demokratische Wahl sanktioniert. Diese oder auch ein Parteiprogramm ersetzen nicht die Begründung bildungsspezifischen Handelns. Die kritisch gestellte Frage einer Lehrperson nach dem „Darf oder soll ich so handeln?“ entspricht zwar einem Moment professionsspezifischer Reflexion, jedoch i.d.R. keiner spezifischen ethischen Reflexion, Analyse oder Begründung.

Natürlich könnte man argumentieren, es gehe auch – wie der Alltag zeigt – ohne explizit ethische Komponente. Professionalität (das Berufsethos mag ein Hinweis darauf sein, vgl. Forster & Oser, 2020) und Verantwortung für die häufig weitreichenden und nachhaltigen Folgewirkungen des Handelns verantwortlicher Akteur:innen legen jedoch die Einbeziehung einer ethischen Perspektive grundlegend nahe.

“Educational research has tended to portray the teacher’s role as a morally neutral profession, mainly responsible for imparting knowledge and intellectual skills that can be objectively assessed. [...] Yet, as suggested by ancient thinkers such as Plato and Confucius, by modern writers such as Rousseau and Dewey, and by a growing number of contemporary authors who are attempting to revive classical normative ideas, teaching is not a “set of mechanical performances judged by the quality of product”. [...] According to this approach, the role of teaching to impart knowledge is inseparable from its moral role.” (Sabbagh, 2009, S. 683).

Die angedeutete moralische Neutralität zeigt sich zudem in einschlägigen Curricula wie Fortbildungsangeboten. Zumindest in Österreich fand sich (Stand 2025) in keinem allgemeinverbindlichen Teil der Curricula für alle Lehramtsstudierenden (Sekundarstufe) ein entsprechendes Angebot mit dezidiert ethischem Schwerpunkt, in dem das Handwerkzeug zur entsprechenden Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen aus ethischer Perspektive vermittelt würde. Der insbesondere seit den späten 1990er Jahren wachsender Diskurs in der internationalen Fachliteratur (vgl. z. B. Pope et al., 2009; Bullough, 2011; Barrett et al., 2012; Shapira-Lishchinsky, 2016; Kearns, 2019) sowie existierende Curricula (z. B. Maxwell et al., 2016) zeigen auf, dass diesem Desiderat schon seit geraumer Zeit begegnet wird. – In die Diskussion um die aktuelle Reform der österreichischen Lehrer:innenbildung etwa sind diese Erkenntnisse bis jetzt noch nicht eingeflossen (vgl. Bundesgesetzblatt XXVII, 2024; Bundesgesetzblatt Beilagen XXVII, 2024). Eine curriculare Berücksichtigung ethischer Aspekte wäre wünschenswert, da sich ethische Reflexion nur schwer verordnen lässt. Vielmehr braucht es insbesondere auch das im formalen Bildungssystem verankerte Rüstwerkzeug hierfür. Im Diskurs seit den 2000er Jahren würde man wohl von ethikbezogenen Kompetenzen sprechen (Rychen & Salganik, 2001).

3 Ethisches Argumentieren

Im vorangehenden Abschnitt wurden die Begriffe ethischer Reflexion, Analyse und Begründung genannt. Die Argumentationsfigur hierbei geht davon aus, dass ethische Aspekte konstitutiver Bestandteil formaler Bildung auf allen Systemebenen sind, von grundsätzlichen gesellschaftlichen Entscheidungen (Schulpflicht, Teilhabe, ...) bis hin zum ganz konkreten unterrichtlichen Alltag (Ahndung bei Vergehen, Maßstab für Beurteilungen, ...). Die eingemahnte Berücksichtigung einer ethischen Perspektive klärt jedoch noch nicht das „Wie?“. Die folgende Diskussion konzentriert sich hierbei auf einen Kernpunkt, ein spezifisches argumentatives Handwerkzeug. Die Möglichkeit der konkreten Verankerung ethischer Themen im formalen Bildungssystem und der Lehrer:innenbildung über eine entsprechende curriculare Gestaltung werden in der Literatur seit geraumer Zeit diskutiert (Kesselring, 2002; Hultsch, 2008; Maxwell et al., 2016; Oelkers 2016).

Wenn man im formalen Bildungswesen ethische Aspekte fundiert berücksichtigen möchte, gibt es grundsätzlich mehrere Möglichkeiten, die einander nicht ausschließen. Man kann sich erstens die Expertise von „außen“, von einschlägigen Expert:innen holen. Konkret bietet sich hier die Philosophie, respektive der Bereich der Bildungsethik in der angewandten Ethik an (vgl. auch Bacher im vorliegenden Band). Zweitens kann man eine einschlägige Expertise „von innen her“ über die Zeit aufbauen und entwickeln, wie etwa auch spezifische, von Bildungswissenschaftler:innen bzw. Pädagog:innen verfasste Lehrbücher zeigen (z. B. Kesselring, 2012; Prengel, 2020). Angemerkt ist in diesem Zusammenhang, dass im vorliegenden Beitrag auf die historische Situation, in der pädagogische und philosophisch-ethische Fragestellungen noch gemeinsam diskutiert wurden, nicht weiter eingegangen wird (Beutler & Horster, 1996). In jedem Fall erscheint ein vertiefender Dialog zwischen Fachexpert:innen aus (angewandter) Ethik und Bildungswissenschaften (Terhart, 2013) wünschenswert. Als dritter Weg bietet sich eine kanonische Verankerung von Inhalten in für alle Lehramtsstudierende bzw. Lehrpersonen verpflichtenden Aus-, Fort- und Weiterbildungscurricula zum Lehramt an (Müller et al., 2010). Entscheidend ist hierbei, dass ein derartiger Ansatz nicht auf ein bereits existierendes Unterrichtsfach Ethik reduziert werden sollte (Albus, 2020). Alle drei genannten Wege können mittelfristig eine „kritische Masse“ an Expert:innen, Veranstaltungen und strukturellen wie inhaltlichen Verankerungen in der Lehrer:innennbildung erzeugen, die in der Folge auf andere Ebenen der formalen Bildung diffundiert. Jedenfalls handelt es sich hierbei um einen Prozess.

Die Berücksichtigung der ethischen Expertise im Kontext formaler Bildung baut auf zumindest zwei Faktoren auf: Inhaltlichem Wissen zur Ethik (vgl. Beiträge in diesem Band), also insbesondere gut verständlich aufbereitetes historiographisches und systematisches Wissen um Grundfragen der Metaethik, Präskriptiven und angewandten Ethik (vgl. z. B. Shafer-Landau, 2012; Wuchterl, 1989, S. 133ff) sowie Kompetenzen im ethischen Argumentieren, also insgesamt Wissen um Inhalte und Methoden. Beides bedingt einander naturgemäß. Die folgende Diskussion konzentriert sich vorrangig auf den methodischen Aspekt des ethischen Argumentierens.

Die Ethik unterscheidet sich von vielen anderen Disziplinen, die im Kontext formaler Bildung eine Rolle spielen (Fachdisziplinen, Fachdidaktiken, Bezugsdisziplinen, tw. Bildungswissenschaften) grundlegend dadurch, dass sie in der Regel für konkrete Fragen keine eindeutigen Antworten liefern kann. Sie bietet vielmehr unterschiedliche Modelle an (z. B. deontologische, konsequentialistische oder tugendbasierte, Sabbagh, 2009; Morscher, 2012), die die jeweilige Entscheidungsfindung unterstützen bzw. ethisch untermauern können. Natürlich liegt trotzdem die Frage nahe, warum man dann beim Abwägen, Reflektieren und Einschätzen von Handlungen und deren Folgen im Bildungskontext einen Umweg

über die Ethik machen sollte, wenn diese keine Antworten liefert. Eine Anregung hierfür ist die strukturelle Ähnlichkeit vieler Problemstellungen der formalen Bildung und der Ethik. Gemeint ist, dass es in beiden Fällen häufig Referenzmodelle als Grundlage zur Entscheidungsfindung gibt, diese jedoch nicht in einem Automatismus für den spezifischen Fall eine Antwort liefern. – Das aus der Bildung bekannte Theorie-Praxis Problem (Brenner, 1980; Rotland, 2020; Neuweg, 2023) charakterisiert beide Felder.

“I encourage you to resist the diagnosis that in ethics, anything goes. As you’ll see, good moral thinking is disciplined thinking. There are many ways that we can go wrong in our moral reflections, and failure here can have the most disastrous results. Though it is sometimes hard to know when we have got it right in ethics, it is often very easy to know when we (or others) have made a mistake.” (Shafer-Landau, 2012, p. 5)

Die im Zitat als “disciplined thinking” bezeichnete analytische Komponente trifft einen Kerngedanken, der hier etwas genauer erläutert werden soll. Er schließt zwei Aspekte ein. Erstens geht es um „diszipliniertes“ Denken, also ein Denken, das gewissen Vorschriften und Regeln folgt, worauf gleich genauer eingegangen wird. Zweitens konstituiert dieses regelgeleitete Vorgehen ein Charakteristikum mit, das auch für Berufe im Kontext formaler Bildung handlungsleitend ist: Professionalität (vgl. Kraler et al., 2022), womit insbesondere die Nähe zum Lehrer:innenberuf gegeben ist (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2009). In ihrer Profession finden sich Lehrende häufig in Situationen wieder, die ethisch geladen sind. Und

“Despite their experience in the field, teachers often articulate a lack of self-confidence as to how they should respond to these incidents [...]” (Shapira-Lishchinsky, 2016, p. 245)

Die Sicherheit im Handeln, d.h. das professionelle Selbstbewusstsein, kann sich entwickeln, wenn man über entsprechende Instrumente verfügt, die eine Begründung der jeweiligen kontextbezogenen Handlungsentscheidung unterstützen. Im Folgenden wird daher die spezifische Form disziplinierten Denkens, das ethische Argumentieren, erläutert, um damit seine Relevanz für den Bereich formaler Bildung aufzuzeigen. Ethisches Argumentieren bezieht sich in der Regel auf ethische Dilemmata (Abdolmohammadi et al., 2003). Shapira-Lishchinsky unterscheidet zwei zentrale Komponenten solcher Dilemmata: die Frage der Gerechtigkeit und die Frage der Fürsorge. Erstere bezieht sich auf universelle (z. B. Menschenrechte) oder spezifische (z. B. soziale Regeln in einem Kontext) Normen und Werte, gegebenenfalls Gesetze. Fürsorge ist situativer:

“Its focus centers on the notion of providing care by which the appropriateness of response can be appraised in a particular case. Morality of care is a standard that allows one to say that a certain thing was the appropriate action for a particular individual to take, but not that it would be necessarily the right action for each person on that situation. [...] It focuses on responsiveness to another’s needs.” (Shapira-Lishchinsky, 2016, p. 246)

Ein klassisches Beispiel, in dem beide Aspekte zum Tragen kommen, betrifft Fragen der Beurteilung (Waldow, 2011). Diese soll gerecht sein. Es gibt hierfür einschlägige gesetzliche Bestimmungen, deren Auslegung naturgemäß einen hohen Interpretationsspielraum zulässt. Wie agiert man nun als Lehrperson, wenn man sowohl alle in der Lerngruppe gleich behandeln (Gerechtigkeit) als auch den individuellen Lernfortschritt entsprechend würdigen (Fürsorge) möchte? Untersuchungen zeigen, dass Akteur:innen im Kontext formaler Bildung die Unterscheidung beider Facetten in konkreten Situationen schwer fällt (Shapira-Lishchinsky, 2016, p. 252f). Entsprechende curriculare Angebote in der Ausbildung bzw. Fortbildung wären daher wünschenswert.

Ein weiterer zentraler Aspekt bezieht sich auf die Struktur ethischen Argumentierens. Eine Gruppe von Aussagesätzen (Prämissen, Annahmen, Hypothesen) und eine Konklusion, die von den Aussagesätzen unterstützt wird. In der Logik spricht man in diesem Fall von einem logischen Schluss oder einem Argument. Ein Beispiel mag das verdeutlichen:

Wer den Unterricht wiederholt stört, muss bestraft werden.

Hans stört den Unterricht wiederholt.

Also muss Hans bestraft werden.

Hinsichtlich der Adäquatheit der vorgestellten Argumentation sind zwei Aspekte von zentraler Bedeutung: die logische Korrektheit des Schlusses und der Gültigkeit der Prämissen/Annahmen/Hypothesen (vgl. Shafer-Landau, 2012, S. 10). Die praktische Herausforderung in der Ausarbeitung ethischer Argumente für einen konkreten Fall ist eine Doppelte. Erstens können die Prämissen bzw. Annahmen in sich bereits ziemlich komplex sein, was die Überprüfung der logischen Korrektheit der Ableitung erschwert. Und zweitens stellt die Überprüfung der Gültigkeit der Prämissen in der Regel eine Herausforderung dar. Häufig wird deren Adäquatheit ausgehend von ethischen Modellen argumentiert (deontologische, teleologische, tugendethische oder gemischte Ansätze). Da zudem in ethikbezogenen Argumenten häufig normative Aspekte von Aussagen eine Rolle spielen, greift man auf spezifische logische Hilfsmittel wie die deontische Logik zurück (z. B. Wuchterl, 1989, S. 246ff). Hier wird z. B. die Frage behandelt, ob man vom Sein, also von Fakten, auf das Sollen schließen kann (naturalistischer Fehlschluss). Wichtig im Kontext ethischer Begründungen ist insbesondere Folgendes:

„Die Annahme der normativen Kraft des Faktischen ist [...] nicht durch einen gültigen logischen Schluß zu rechtfertigen, sondern enthält einen zusätzlichen normativen Akt.“ (Wuchterl, 1989, S. 246)

Für das Beispiel oben folgt, dass die Prämisse

„Wer den Unterricht wiederholt stört, muss bestraft werden.“

zu diskutieren ist. Ist Bestrafen ein legitimes Mittel im Kontext formaler Bildung? Und was genau meint man mit Bestrafung? Legistische Vorgaben, in Österreich, etwa über §47 des Schulunterrichtsgesetzes (Mitwirkung der Schule an der Erziehung, <https://gesetzfinden.at/bundesrecht/bundesgesetze/schug#para-47>), geben Leitlinien. Die Spezifität des Einzelfalles kann damit hinsichtlich einer eindeutigen Entscheidungsfindung naturgemäß nicht abdecken.

Argumente wie der Schluss sollten überzeugend sein. Wissen um grundsätzliche Zusammenhänge wie das Spannungsfeld Gerechtigkeit – Fürsorge, ethische Modelle (z. B. deontische, teleologische, tugendethische Argumente) sowie Kenntnisse über Argumentationsstrukturen (logisches Schließen) können zwar den Einzelfall nicht lösen, jedoch die Entwicklung individueller wie kollektiver Sicherheit und Professionalität hin zu verantwortungsvollen ethisch begründeten Entscheidungen im Kontext formaler Bildung unterstützen.

Eine grundlegende Herausforderung in diesem Zusammenhang ergibt sich aus der Struktur der meisten Handlungen im Bereich formaler Bildung. Da diese, wie oben diskutiert, mit anderen gesellschaftlichen Prozessen vielfach verwoben sind, unterliegen Entscheidungsprozesse zwangsläufig einem ähnlichen zeitlichen Diktat. Dass Zeit im Rahmen formaler Bildung eine zentrale Kategorie ist, wurde etwa von Holzkamp ausführlich diskutiert (Holzkamp, 1995). Geschwindigkeit, das Erbringen einer Leistung in einer bestimmten Zeit, etwa bei schriftlichen Arbeiten in der Schule, ist eine wesentliche Kategorie für Bildungserfolg (Holzkamp, 1992).

4 Ethik als Modell der Entschleunigung und Resonanz

Eine Welt der zeit- und ortsunabhängigen Verfügbarkeit von fast Allem erzeugt Erwartungshaltungen, die auch nahezu alle Felder formaler Bildung durchdringen.

„Die Beschleunigung von Transport, Produktion und Lebenswelten ging seit der Hochindustrialisierung einher mit einem Wertewandel, der >>Tempo<< schließlich ganz weit nach oben auf die Werteskala befördert hat. Spätestens seit der Wende zum 20. Jahrhundert wurde Schnelligkeit ein positiv besetzter Wert.“ (Borscheid, 2004, S. 10).

Im Folgenden wird diese Beschleunigung der Gesellschaft insgesamt und nahezu aller ihrer Bereiche als Faktum vorausgesetzt. Borscheid (2004) zeichnet ein detailliertes Bild der historischen Entwicklung dieses Phänomens und unterscheidet zeitlich die drei Phasen Start (1450-1800), Beschleunigung (1800-1950) und Tempo (seit 1950). Rosa (2005) konzentriert sich in seinen Analysen und Diagnosen insbesondere auf die „hyperbeschleunigte“ Gegenwart.

Zeit ist eine zentrale Kategorie insbesondere für Formen der Anerkennung im Kontext formaler Bildung geworden. Diese unterliegt gesellschaftlich-wirtschaftlich-technisch-sozial einem wachsenden Beschleunigungsphänomen. Folglich erfahren Prozesse im formalen Bildungswesen auch eine zunehmende Beschleunigung, mit

all den Begleitfolgen. Die Beschleunigung geht einher mit einem damit konstitutiv verbundenen Phänomen, alles möglichst genau bestimmbar zu machen. Im Bildungsbereich orientiert man sich insbesondere auf Makroebene methodologisch am Konzept der Evidenz (Brügelmann, 2015; Dammer 2015), das mit dem Qualitätssicherungsbegründet nachvollziehbaren Bemühen einhergeht, Phänomene immer genauer messen und einordnen zu wollen (Kraler & Schreiner, 2019).

Es geht damit um ein ubiquitäres (ortsunabhängiges) und instantanes (zeitunabhängiges) Verfügbarmachen von möglichst allen Aspekten.

„Weil sich moderne Gesellschaften also nur im Modus der Steigerung, das heißt: dynamisch, zu stabilisieren vermögen, sind sie strukturell und institutionell dazu gezwungen, immer mehr Welt verfügbar zu machen, sie technisch, ökonomisch und politisch in Reichweite zu bringen: Rohstoffe nutzbar zu machen, Märkte zu erschließen, soziale und psychische Potenziale zu aktivieren, technische Möglichkeiten zu vergrößern, die Wissensbasis zu vertiefen, Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten zu verbessern etc.“ (Rosa, 2019, S. 16)

Entsprechend erwartet man sich auch im Bildungsbereich, dass auf allen Systemebenen auf Phänomene, Probleme, Abweichungen, Neuerungen, u. ä. möglichst rasch reagiert wird. Dieser gesellschaftliche Erwartungsdruck, den Erziehungsberechtigte, entsprechend sozialisiert, an Lehrpersonen weitergeben, die Bildungsverwaltung an Schulen, Ministerien an die Bildungsorganisation und alle weisungsgebundenen Akteur:innen im System, und dies alles befeuert durch Medien, die meist mit „schlechten Nachrichten“ operieren, lässt häufig keine Zeit, die konkrete Fragestellung entsprechend zu analysieren, um nachhaltige Lösungen finden zu können. (Beispiel hierfür ist die Reaktion vieler Regierungen auf Lehrer:innenmangel. Sie verkürzen die Ausbildung und stellen pädagogisch-didaktisch ungenügend ausgebildeter Quereinsteiger:innen an).

Beschleunigung, Quantifizierung und Steigerungsbemühungen aller Art führen Rosa zufolge zu einer Entfremdung,

„in der sich Subjekt und Welt innerlich unverbunden, gleichgültig oder sogar feindlich gegenüberstehen. (Rosa, 2019, S. 37)

Im Bildungsbereich zeigt sich das über ein Gefühl der Machtlosigkeit des Individuums, wenn sich beispielsweise Eltern gegenüber „der Schule“ nur noch mit legislativen Mitteln „wehren“ können, oder Lehrpersonen sich als Ausführungsmaschinen des Bildungssystems fühlen. Dies führt heute vermehrt zu psychischen Problemen, Burn-out und den Rückzug auf juristische Argumente (vgl. Sandmeier et al., 2020).

Rosa argumentiert, dass uns über die Beschleunigung und das quantifizierende Verfügbarmachen die Resonanzbeziehung zur Welt verloren gegangen sei (Rosa 2020a, S. 145ff). Im Kontext formaler Bildung etwa erschwert es der mediale und gesellschaftliche Erwartungsdruck Bildungsverantwortlichen erheblich, rückge-

koppelt mit den Betroffenen nachhaltige Entscheidungen zu entwickeln, deren Erfolg zudem häufig erst Jahre später evaluiert werden könnte. Und Lehrpersonen sollen so viele Aufgaben parallel erledigen, haben zudem aufgrund geänderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen vermehrt mit pädagogisch herausfordernden Situationen zu kämpfen, dass für den spezifischen Einzelfall faktisch keine Zeit bleibt.

Die Frage ist, welche Konsequenz(en) man aus dieser Zeitdiagnose zieht, zumal die Beschleunigung paradoxerweise auch ein stabilisierendes Moment unserer (nach)modernen Gesellschaft ist (Rosa, 2005, S. 333ff.). Rosa argumentiert, dass es aufgrund der strukturellen Verankerung beschleunigender und optimierender Aspekte in allen zentralen Bereichen unserer Gesellschaft primär nicht darum gehen kann, zu „entschleunigen“ (auch wenn das im Einzelfall ein gangbarer Weg ist, vgl. etwa Kaltwasser, 2008). Vielmehr braucht es Räume der Resonanz mit „Welt“.

„Nicht das Verfügen über Dinge, sondern das in Resonanz Treten mit Ihnen, sie durch eigenes Vermögen – Selbstwirksamkeit – zu einer Antwort zu bringen und auf diese Antwort wiederum einzugehen, ist der Grundmodus lebendigen menschlichen Daseins“ (Rosa, 2019, S. 38)

Rosa steht mit dieser (soziologischen) Diagnose nicht isoliert. Spätestens seit den 1980er Jahren hat sich E. Gendlin aus philosophischer und therapeutischer Sicht mit ähnlichen Fragen befasst und ein umfangreiches Resonanzmodell entwickelt (Gendlin, 2018).

Beiden zufolge lassen sich – in der heutigen Diktion – nachhaltige Prozesse, Antworten und Handlungsoptionen entwickeln, wenn man weniger gegen die auch technologisch ermöglichte Beschleunigung arbeitet, sondern gleichzeitig bewusst Resonanzräume gerade auch in gesellschaftlich wichtigen Bereichen schafft. Gemeint sind damit welt- also problem-/aufgaben-/fragestellungs- bzw. handlungsbezogene Erfahrungsräume, die resonante Beziehung ermöglichen. Rosa unterscheidet in diesem Zusammenhang vier definierende Merkmale (Rosa, 2019, S 38ff; im Detail in Rosa, 2020):

- Das Moment der Berührung (Affizierung): meint, dass man von etwas erreicht, berührt oder bewegt wird, innere Aufmerksamkeit gegenüber etwas Spezifischem aus dem Außen entsteht.
- Das Moment der Selbstwirksamkeit: re-sonare bedingt, dass es vom „Innen“ auch eine Antwort, eine Reaktion auf das von außen Bemerkte braucht. Diese enthält sowohl kognitive wie auch emotionale Elemente und wirkt dialogisch.
- Das Moment der Transformation: der dialogische Austausch aus den ersten beiden Punkten wirkt transformatorisch, die Resonanz Erfahrung verändert etwas im Denken/Fühlen/Handeln/... .

- Das Moment der Unverfügbarkeit: eine Resonanzverfahren lässt sich nicht instrumentell herstellen und ist in diesem Sinn unverfügbar, sie entzieht sich der unmittelbaren Kontrolle und Planung.

Damit sind die Grundlagen für das dritte Argument bereitgestellt. Ethische Fragestellungen und Aspekte im Kontext formaler Bildung bieten, wenn man sich ihnen bewusst widmet, die Chance für Entschleunigung, und eröffnen einen Raum für mögliche Resonanzverfahren.

- Wie im vorangehenden Abschnitt dargestellt, lassen sich ethische Argumente in der Regel nicht ad hoc generieren. Man muss überlegen, abwägen, verschiedene Ansätze probieren und laufend abgleichen. Das kann im Bildungsalltag naturgemäß nicht ständig stattfinden, Räume dafür ließen sich, entsprechendes Know-how vorausgesetzt (vgl. Abschnitt 2), immer wieder herstellen. Die in diesem Kontext gewonnenen Erkenntnisse könnten sich vermutlich auf ethische Aspekte des Bildungsalltags positiv auswirken.
- Lehrpersonen wie Verantwortliche auf allen Systemebenen fühlen sich, wie erwähnt, hinsichtlich der Entscheidungsnotwendigkeit in einem komplexen pädagogischen Umfeld häufig unsicher, insbesondere in Bezug auf mögliche unabsehbare Folgewirkungen, oder alternativ, sind sehr von ihrem eigenen Agieren überzeugt. Das heißt insbesondere, dass sie affiziert, erreicht sind.
- Wenn man sich darauf einlassen kann, ethische Aspekte der jeweiligen konkreten Problemstellung abzuwägen (entsprechendes Wissen vorausgesetzt), tritt man mit der Fragestellung/dem Problem/der Person/... in einen inneren Dialog, in der Folge vielleicht in einen Austausch, wird also selbstwirksam.
- Das wiederum führt nach ausführlichem Abwägen, dem entwickeln eines auf die Situation/Fragestellung bezogenen (ethischen) Arguments, zu einer (inneren oder systembezogenen, je nach Fragestellung und Systemebene) Transformation.
- Geplant oder hergestellt werden kann schließlich eine ethisch relevante Problemstellung in der Regel nicht. Sie ist unverfügbar.

Damit bilden ethische Fragestellungen im Bereich formaler Bildung u.a. die vier Merkmale von Resonanzverfahren im Sinn Rosas ab. Die Einbeziehung der Bildungsethik bietet damit insbesondere operativ und ganz konkret, obwohl oder gerade auch weil man mit ihren Instrumenten nicht des eigenen Überlegens und Entscheidens entbunden wird, die Möglichkeit für eine qualitativ hochwertige, nachhaltige Bearbeitung von Fragestellungen im Sinn aller Betroffenen.

5 Resümee

Ethische Fragestellungen sind konstitutiver Bestandteil des formalen Bildungswesens auf allen Systemebenen. Es bedarf jedoch eines entsprechenden Handwerkszeugs, um die grundlegenden systembezogenen wie konkreten alltagsspezifischen

ethischen Herausforderungen auch adäquat bearbeiten zu können. Dieses im Bildungssystem systematisch zu implementieren, stellt aktuell (noch) ein Desiderat dar. Die Lehrer:innenbildung würde sich dafür in besonderer Weise anbieten, da über diesen Bereich in das gesamte formale Bildungssystem hinein über die Zeit eine kritische Masse an ethischer Kompetenz aufgebaut werden könnte. Ethik könnte aufgrund ihrer spezifischen methodischen Herangehensweise zudem auch, einen fruchtbaren Impuls zur nachhaltigen und gerechten Weiterentwicklung unseres Bildungssystems darstellen. Spätestens seit der zweiten empirischen Wende um 2000 unterliegt die Formale Bildung auf allen Systemebenen einem zunehmenden Reformdruck. Im Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen Beschleunigung (Rosa, 2019) führt dieser zu in immer kürzeren Abständen bildungspolitisch verordneten Reformen, von denen man sich zudem rasche, evidenzbasiert „Verbesserungen“ erwartet. Qualitätsentwicklung im Bildungssystem sowie Bildungsgerechtigkeit, um nur zwei grundlegende Aspekte zu nennen, benötigen jedoch bei aller offensichtlichen Entwicklungsnotwendigkeit Zeit und entsprechende Verfahren, um sich nachhaltig im Gesamtsystem entfalten zu können. Ein informiert ethisch geführter Diskurs könnte hierfür eine wesentliche Komponente darstellen

Literatur

- Abdolmohammadi, M.J., Read, W.J. & Scarbrough, D.P. (2003). Does Selection-Socialization Help to Explain Accountants' Weak Ethical Reasoning? *Journal of Business Ethics* 42, 71–81. <https://doi.org/10.1023/A:1021691001119>
- Albus, V. (2020). Philosophie und Ethik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (S. 495-500). Klinkhardt.
- Barrett, D.E., J., Casey, E., Visser, R.D. & Headley, K.N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890-898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003>.
- Beutler, K., Horster, D. (1996). *Pädagogik und Ethik*. Reclam.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 4, 485-497.
- Borscheid, P. (2004). *Das Tempo-Virus. Eine Kulturgeschichte der Beschleunigung*. Campus.
- Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Pädagogik – Standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co*. Beltz.
- Bundesgesetzblatt XXVII (2024). Abgerufen am 24.8. 2024 von https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/2504/fname_1618482.pdf
- Bundesgesetzblatt Beilagen XXVII (2024). Abgerufen am 24.8. 2024 von https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/2504/fname_1618484.pdf
- Bullough, R.V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011), 21-28.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt
- Dammer, K.-H. (2015). *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Schneider.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.

- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS.
- Forster-Heinzer, S. und Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105-113). Klinkhardt.
- Gendlin, E.T. (2018). *A Process Model*. NUP.
- Gruschka, A. (2001). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Büchse der Pandora.
- Holzcamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, K.-H. & Wetzel, K. (Hrsg.), *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln* (S. 91-113). Verlag Arbeit und Gesellschaft.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Humboldt, W.v. (2017). *Schriften zur Bildung*. Reclam.
- Hultsch, E. (2008). Ethik in der LehrerInnenbildung. Warum Pädagogische Hochschulen nicht auf eine Ethik-Ausbildung verzichten dürfen. In: E. Rauscher (Hrsg.), *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung* (S. 179-185). PH Niederösterreich.
- Kant, I. (1800). Logik. *Ein Handbuch zu Vorlesungen*. Königsberg. <https://ia800201.us.archive.org/10/items/KantJaescheLogik1800/Kant%20Jaesche%20Logik%201800.pdf>
- Kaltwasser, V. (2008). *Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Beltz.
- Kearns, A.J. (2019). The ethical demand in teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 86 (2019). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.004>
- Kesselring, Th. (2012). *Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis*. WBG.
- Kesselring, Th. (2002). Ethik und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 20(3), 329-338.
- Kraler, Ch. (2012). Selbstähnlichkeiten in der LehrerInnenbildung. In: Ch. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand, (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung* (S.41-72). Waxmann.
- Kraler, Ch., Schreiner, C. (2019). Pädagogische Diagnostik und LehrerInnenbildung nach PISA. *Erziehung und Unterricht 9 und 10*, 861-871.
- Kraler, Ch., Bacher, S. & Schreiner, C. (2022). Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer*innenbildung: Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus. In: N. Brocca, A.K. Dittrich, & J. Kolb (Hrsg.), *Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung* (S. 19 – 50). iup.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A.-A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M., & Walters, S. (2016). A Five-Country Survey on Ethics Education in Preservice Teaching Programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 135-151. <https://doi.org/10.1177/0022487115624490>
- Morscher, E. (2012). *Angewandte Ethik. Grundlagen – Probleme – Teilgebiete*. Academia.
- Neuweg, G.H. (2023). Theorie-Praxis-Problem. In: M. Huber, M. Döll (Hrsg.) *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_77
- Oelkers, J. (2016). *Ethik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Universität Zürich. Abgerufen am 24. August 2024 von https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:8a5bfc16-276e-4beb-b7c7-593155933b45/St_Gallen_Ethik.pdf&ved=2ahUKEwjw6_FzrCIAxUgXQIHHaEkLW8QFnoECBUAQ&usg=AOvVaw1cxzoHnQhj5xon1epif4iV
- Pope, N., Green, S.K., Johnson, R.L. & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778-782. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.013>.
- Pregel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- RIS (2024, 9. Oktober). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für das Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 06.09.2024. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Springer.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. ResidenzVerlag.
- Rosa, H. (2020a). *Resonance. A Sociology of Our Relationship to the World*. Polity.
- Rosa, H. (2020). *The Uncontrollability of the World*. Polity
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133-140). Klinkhardt.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe.
- Sabbagh, C. (2009). Ethics and Teaching. In: L. J. Saha, A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (p. 683–693). Springer Science
- Sandmeier, A., Mustafić, M., Krause, A. (2020). Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 123-130). Klinkhardt.
- Shafer-Landau, R. (2012). *The Fundamentals of Ethics*. Oxford.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2016). From ethical reasoning to teacher education for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 60(2016), 245-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.010>.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung*. Klinkhardt.
- Schwemmer, O. (2004). Ethik. In: J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (S. 592-599). Metzler.
- Seel, H. (2011). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Studienverlag.
- Terhart, E. (2013). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: E. Terhart (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften und Lehrerbildung* (S. 12-31). Waxmann.
- Waldow, F.: Juristen oder Testspezialisten? Zur Rolle von Experten bei der Herstellung von Notengerechtigkeit in Deutschland und Schweden. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(4), 484-496.
- Wucherl, K. (1989). *Lehrbuch der Philosophie*. UTB.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., Mulder, R. (2009). Perspektiven auf Lehrerprofessionalität. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 13-16). Beltz.
- Zymek, B. (2004). Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 205-240). VS.

Autor

Kraler, Christian, Univ.-Prof. Mag. Dr.

ORCID: 0000-0001-7333-5002

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Grundlagen formaler Bildung, Lern- und Entwicklungsprozessmodellierung im Kontext formaler Bildung, Bildung und Internationalisierung

christian.kraler@uibk.ac.at

Gerhard Zecha

Unser Bildungssystem kommt aus alter Zeit. Kann KI neuen Schwung ins Getriebe bringen?

Abstract

Ein Problem in der Ausbildung von Lehramtskandidaten besteht seit langem darin, dass sich die Studenten zwar das nötige Fachwissen aneignen, aber kaum das erforderliche Berufsethos erlangen, weil diesbezüglich im Lehrplan nichts vorgesehen ist. Nach konkreter Befragung Künstlicher Intelligenz mittels ChatGPT und kritischer Gegenüberstellung mit Ansichten bewährter Pädagogen, Wissenschaftler und Philosophen ergibt sich eine Liste von Empfehlungen, bei deren Beachtung die Ausbildung von künftigen Lehrpersonen das genannte Problem minimiert oder gar gelöst werden kann: Die grundsätzliche Haltung der Lehrenden den Lernenden gegenüber muss von Wohlwollen, ja von Liebe, geprägt sein. Dabei ist eine Offenheit gegenüber unterschiedlichen Ansichten der Studierenden zu empfehlen, die den Weg zu einer fruchtbaren, gegenseitigen Kritikbereitschaft öffnet. Diese führt zu einem kognitiven Verstehen des Studenten durch den Lehrenden, das Bewertungen ausschließt, aber erhöhte Aufmerksamkeit dem Bemühen des Lernenden in intellektueller wie emotionaler Hinsicht einfordert.

Schlagworte

Lehrerbildung, Berufsethos, praktische Empfehlungen

1 Einführung

Zu dieser aktuellen Frage fällt mir ein Spruch von Albert Schweitzer ein: „*Wer glaubt, ein Christ zu sein, weil er die Kirche besucht, irrt sich ... Man wird auch kein Auto, wenn man in einer Garage steht ...*“ (Schweitzer 1990). Nach diesen Bildern kann ich auch sagen: Wer über KI (= Künstliche Intelligenz oder *artificial intelligence*) spricht, muss noch kein Kenner von KI sein. Also will ich die Probe aufs Exempel unternehmen und nicht über KI sprechen. Vielmehr will ich herausfinden, ob ich ein Problem, das mich als Lehramts-Ausbildner Jahre lang beschäftigt hat, mit KI lösen kann.

Am Fachbereich für Philosophie der Universität Salzburg durfte ich drei Jahrzehnte bei der Ausbildung der Lehramtskandidaten für das Lehramt in PPP (= Philosophie, Psychologie, Pädagogik) mitwirken, war also ein Erzieher der Erziehungsanwärter. In dieser Funktion ist mir als Unterrichtender aufgefallen, dass die meisten Studierenden den in Lehrveranstaltungen präsentierten Stoff fleißig lernen und daher entsprechende *Kenntnisse* bei den Prüfungen vorweisen konnten. Oft hatte ich aber Anlass, an der nötigen *Gesinnung*, dem erforderlichen *Berufsethos*, dieser Studierenden in ihrer Aufgabe als Lehrer zu zweifeln, denn in dieser Hinsicht sah der Lehrplan keine Ausbildung vor.

Ich werde nun mittels KI, konkret mit dem digitalen Programm ChatGPT (= *generative pre-trained transformer*)¹, zunächst einige Grundbegriffe der Bildungsethik beantworten lassen und aus meiner Erfahrung kommentieren. Dabei will ich mich um Unterstützung von anerkannten Pädagogen, Wissenschaftlern und Philosophen bemühen. Schließlich will ich ChatGPT befragen, *wie KI die Lehrerausbildung so zu gestalten vorschlägt, dass die Lehramtskandidaten nicht nur das nötige Fachwissen, sondern auch das erforderliche Berufsethos erlangen.*

In diesem Zusammenhang dürfen wir nicht den reichen Schatz bildungsethisches Wissens früherer Generationen übersehen, die große Zahl an Büchern, Zeitschriften und Aufsätzen unberücksichtigt liegen lassen, die ja auch eine beträchtliche Menge an Überlegungen und Erfahrungen den Lesern bieten (Prengel 2020, 48 ff.). Es wäre sehr interessant, das "versteckte Wissen" jener Leute zu erforschen, die u.a. für die Texte verantwortlich sind, die heute jeder Schüler, Student, Fachmann etwa dem ChatGPT entnehmen kann.

Im Rahmen der komplexen Bildungsethik möchte ich mich im Folgenden vor allem auf den Aspekt *Moralische und ethische Bildung* und den Aspekt *Lehrer-Schüler-Beziehung* konzentrieren.

2 Bildungsethische Grundbegriffe

2.1 Was ist Ethik?

ChatGPT

"Ethik ist ein Bereich der Philosophie, der sich mit Fragen nach dem richtigen Verhalten und moralischen Prinzipien befasst. Sie untersucht, was als gut oder schlecht, richtig oder falsch betrachtet wird, und sucht nach Begründungen für moralische Urteile und Handlungen. Im Gegensatz zur Moral, die sich oft auf

1 ChatGPT: (*generative pre-trained transformer*) ist ein Computerprogramm, das mit Menschen auf eine Weise kommunizieren kann, die ganz natürlich, ja menschenähnlich erscheint. Aus einer ungeheuren Menge von gespeicherten Daten kann das Programm in Bruchteilen von Sekunden sprachlich korrekte und sachlich beeindruckende Texte erstellen.

konkrete Regeln oder Normen bezieht, ist Ethik eher eine systematische Reflexion über die Grundlagen und Prinzipien der Moral.

Ethik befasst sich mit einer Vielzahl von Themen, darunter:

1. Normative Ethik: Diese untersucht, welche Handlungen oder Charakterzüge als moralisch richtig oder falsch betrachtet werden sollten. Sie fragt nach den Prinzipien, die bestimmen, was als ethisch korrektes Handeln angesehen werden kann.
2. Metaethik: Metaethik geht über die Frage nach dem „Was ist richtig?“ hinaus und untersucht die Natur von moralischen Aussagen und Werten selbst. Sie fragt beispielsweise, ob moralische Aussagen objektiv wahr sind oder ob sie nur auf subjektiven Meinungen beruhen.
3. Angewandte Ethik: Diese betrachtet konkrete moralische Fragen und Dilemmata in verschiedenen Bereichen wie Medizinethik, Umweltethik, Wirtschaftsethik oder Technologieethik. Sie befasst sich damit, wie ethische Prinzipien auf konkrete Situationen angewendet werden können.

Ethik ist nicht nur ein akademisches Feld, sondern hat auch praktische Anwendungen in Bereichen wie Politik, Recht, Medizin, Wirtschaft und alltäglichen zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie trägt dazu bei, Richtlinien für moralisches Handeln zu entwickeln und zu reflektieren sowie die Grundlagen für gerechte und ethisch verantwortungsvolle Gesellschaften zu schaffen.“

[<https://chat.openai.com/c/0bf49b29-7129-4330-88b5-58366b90dff2>]

GZ-Kommentar: Ethik ist ein Bereich der Philosophie, in dem Fragen nach den Grundlagen von richtigem moralischem Verhalten in einer bestimmten Gesellschaft oder Bereichen der Gesellschaft gestellt und beantwortet werden. Dabei spielen konkrete Regeln und Normen eine entscheidende Rolle, da diese für die Begründung oder Kritik von Handlungsanweisungen gebraucht werden, selbst auch mit der systematischen Reflexion über die Grundlagen von Moral in Zusammenhang stehen.

2.2 Was ist Moral?

ChatGPT

“Moral bezieht sich auf die Grundsätze, Überzeugungen und Werte, die das Verhalten einer Person oder einer Gruppe von Personen in Bezug auf das, was sie als richtig oder falsch betrachten, leiten. Es ist ein System von Regeln oder Standards, die bestimmen, was als moralisch akzeptabel oder inakzeptabel angesehen wird. Moralische Prinzipien beeinflussen die Entscheidungen, Handlungen und Interaktionen einer Person in verschiedenen Lebensbereichen.

Die Moral kann sich auf individuelle Entscheidungen beziehen, wie zum Beispiel die Frage, ob es richtig ist, zu lügen oder zu stehlen, aber auch auf größere gesellschaftliche Fragen wie Gerechtigkeit, Menschenrechte oder Umweltschutz. Sie

wird oft durch kulturelle, religiöse, philosophische und persönliche Überzeugungen geprägt und kann sich von Gesellschaft zu Gesellschaft, von Gemeinschaft zu Gemeinschaft und von Person zu Person unterscheiden.

Moralische Überlegungen spielen eine wichtige Rolle in vielen Bereichen des menschlichen Lebens, einschließlich Ethik, Recht, Politik, Wirtschaft und zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie helfen dabei, das Verhalten zu leiten, soziale Normen zu etablieren und das Zusammenleben in einer Gesellschaft zu organisieren.“ [<https://chat.openai.com/c/0bf49b29-7129-4330-88b5-58366b90dff2>]

GZ-Kommentar: Die eben zitierte Beschreibung von „Moral“ durch ChatGPT ist sehr allgemein gehalten und klingt recht vernünftig. Es fällt auf, dass keinerlei Angaben gemacht werden, welches Verhalten oder welche Regeln als moralisch akzeptabel oder inakzeptabel gelten können.

Hingegen verstehe ich unter „Moral“ eine oder mehrere Handlungen einer Person, die durch persönliche Erfahrung, Erziehung, Veranlagung, Tradition und gegebene Umstände die Überzeugung und innere Werthaltung (Gewissen) der handelnden Person erkennen lässt.

„Moral“ kommt vom lateinischen Wort „mos“, das bedeutet „Sitte, Brauch“. In den meisten Kulturkreisen gilt die Überzeugung, dass jede Handlung moralisch gut ist, die das menschliche Leben schützt, fördert und entwickeln hilft. Hingegen ist jede Handlung schlecht, also moralisch falsch, die menschliches Leben zerstört, vernichtet oder an seiner Entwicklung hindert (Schweitzer 1990, 32).

2.3 Was sind moralische Werte?

ChatGPT

“Moralische Werte sind Prinzipien oder Überzeugungen, die das Verhalten einer Person oder einer Gruppe von Personen leiten und beeinflussen, was sie als richtig oder falsch, gut oder schlecht betrachten. Diese Werte dienen als Grundlage für ethische Entscheidungen und Handlungen und helfen dabei, das Verhalten einer Person in verschiedenen Situationen zu leiten.

Moralische Werte können von Kultur zu Kultur, von Gemeinschaft zu Gemeinschaft und von Person zu Person variieren, aber sie umfassen oft Konzepte wie Ehrlichkeit, Mitgefühl, Gerechtigkeit, Respekt, Verantwortung, Freundlichkeit und Integrität. Diese Werte können durch religiöse Überzeugungen, philosophische Ansichten, soziale Normen, persönliche Erfahrungen und Erziehung geprägt werden.

Moralische Werte spielen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des sozialen Zusammenlebens und der Interaktionen zwischen Menschen. Sie beeinflussen, wie Individuen Entscheidungen treffen, wie sie sich anderen gegenüber verhalten und wie sie sich in der Gesellschaft engagieren.“

[<https://chat.openai.com/c/0bf49b29-7129-4330-88b5-58366b90dff2>]

GZ-Kommentar: Da der Ausdruck „moralischer Wert“ vieldeutig gebraucht wird, ist es schwer zu sagen, die ChatGPT-Beschreibung sei nicht korrekt oder gar irreführend. Sie ist mit der Bezeichnung „Prinzipien oder Überzeugungen“ zu weit, zu schwammig.

Ich halte es für vorteilhaft, eine engere, genauere Beschreibung von moralischem Wert zu geben. Ich folge den philosophisch einleuchtenden Überlegungen von Mario Bunge: Alle Menschen streben nach bestimmten Zuständen, etwa des Wohlbefindens; daher ist als positiv zu werten, was diesem Wohlbefinden und vor allem dem Überleben dient.

Daraus ergibt sich: Menschliche Grundbedürfnisse und gerechtfertigte Wünsche sind die Wurzeln der Werte (Bunge 1989, 44). Aus der Erkenntnis der Werte entspringt das Wissen um das, was sittlich getan werden soll (Bunge 1989, 71/72).

Als *moralischer Wert* sind eine oder mehrere Tätigkeiten eines Menschen zu bezeichnen, durch die dessen Grundbedürfnisse oder berechnete Wünsche befriedigt werden, wodurch das Leben dieses Menschen ermöglicht, bestärkt oder entwickelt wird (Bunge 1989, 34 ff.).

Beispiele einiger menschlicher Grundbedürfnisse:

Physische Grundwerte: Reine Luft und reines Wasser; hinreichende Nahrung; Behausung und Bekleidung; Sicherheit; Gesundheit; Freizeit;

Konkrete Beispiele für physische Moralwerte: Reine Luft ist noch kein moralischer Wert, sondern wird ein solcher erst dann, wenn eine Person reine Luft einatmet und damit ihr Leben ermöglicht. – Bekleidung und Gesundheit sind noch keine moralischen Werte, sondern werden es erst durch konkrete Handlungen, durch die ein Mensch sich bekleidet (und damit wärmt) oder gesund ernährt.

Psychische Grundwerte: Geliebt werden; lieben; benötigt werden; vergeben; lernen, Erholung; beten; hoffen;

Konkrete Beispiele für psychische Werte: Lieben, Freundschaft, Gerechtigkeit, Selbstlosigkeit usw. sind noch keine Werte (sondern nur Sammelnamen, die als verkürzte Sprechweise praktisch, aber auch irreführend sind). Zum moralischen Wert wird Lernen erst für einen bestimmten Menschen, der einen konkreten Inhalt für sich lernt. Lieben und Freundschaft werden zu moralischen Werten erst, wenn durch Handlungen bestimmter Personen für deren Leben geliebt wird oder Freundschaften gepflegt werden.

Soziale Grundwerte: Friede, Geselligkeit; gegenseitige Hilfe; Arbeit; Mobilität; soziale Sicherheit;

Konkrete Beispiele für soziale Moralwerte: Tausende Menschen versammeln sich, um gegen Krieg, Impfpflicht oder Teuerung zu protestieren. – Arbeit wird für eine bestimmte Person zum moralischen Sozialwert, wenn diese Person wirklich in ihrem Berufsbereich tätig wird, um sich damit ihre Lebensgrundlage zu verschaffen.

Das heißt: Wenn auch nur einer dieser Grundwerte nicht gegeben ist, ist das Leben eines Menschen gefährdet bzw. wird sein Überleben sogar unmöglich.

2.4 Was verlangt die Berufsmoral von Lehrpersonen?

ChatGPT

“Die Berufsmoral von Lehrpersonen umfasst eine Reihe von ethischen Anforderungen und Verhaltensnormen, die von Pädagogen erwartet werden, um ihre Rolle als Bildungsfachleute verantwortungsvoll auszuüben. Hier sind einige Aspekte der Berufsmoral von Lehrpersonen:

Professionalität: Lehrpersonen sollen sich professionell verhalten und die Standards und Richtlinien ihres Berufsstandes respektieren. Dazu gehört auch die Einhaltung von Verhaltenskodizes und ethischen Standards, die von Bildungsbehörden oder Berufsverbänden festgelegt werden.

Integrität: Lehrpersonen sollten integer handeln und ein hohes Maß an moralischer und ethischer Integrität zeigen. Sie sollten ehrlich, aufrichtig und transparent in ihren Interaktionen mit Schülern, Eltern, Kollegen und anderen Beteiligten sein.

Respekt: Lehrpersonen sollten Respekt gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten und anderen Mitgliedern der Schulgemeinschaft zeigen. Dies beinhaltet den respektvollen Umgang mit individuellen Unterschieden, kultureller Vielfalt und Meinungsverschiedenheiten.

Verantwortung: Lehrpersonen tragen die Verantwortung für das Wohlergehen und die Entwicklung ihrer Schüler. Sie sollten sich ihrer Rolle als Vorbilder bewusst sein und sich dafür einsetzen, die bestmögliche Bildung für ihre Schüler zu gewährleisten.

Fairness und Gerechtigkeit: Lehrpersonen sollten fair und gerecht handeln und sicherstellen, dass alle Schüler gleiche Bildungschancen erhalten. Dies beinhaltet die Vermeidung von Vorurteilen und Diskriminierung sowie die Förderung von Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Klassenzimmer und in der Schule.

Vertraulichkeit und Datenschutz: Lehrpersonen sollten vertrauliche Informationen über Schüler und ihre Familien schützen und die Privatsphäre respektieren. Sie sollten sensible Daten vertraulich behandeln und nur offenlegen, wenn es notwendig und angemessen ist.

Kontinuierliche Weiterentwicklung: Lehrpersonen sollten sich kontinuierlich weiterentwickeln und fortbilden, um ihre pädagogischen Fähigkeiten und Kenntnisse zu verbessern. Sie sollten sich mit aktuellen pädagogischen Entwicklungen, Forschungsergebnissen und bewährten Praktiken vertraut machen und ihre Unterrichtsmethoden entsprechend anpassen.

Insgesamt verlangt die Berufsmoral von Lehrpersonen ein engagiertes, ethisches und professionelles Verhalten, das darauf abzielt, das Wohlergehen und die Bildungschancen ihrer Schüler zu fördern.“

[<https://chat.openai.com/c/0bf49b29-7129-4330-88b5-58366b90dff2>]

GZ-Kommentar: Es gibt natürlich nicht *die* Berufsmoral für Lehrpersonen. Die *Aspekte 1. bis 7.* der *ChatGPT-Berufsmoral für Lehrer* ergeben ein wichtiges und interessantes Bild dessen, was von der Gesellschaft im allgemeinen von den Pflichten des Lehrers erwartet wird. Jeder der genannten Aspekte lässt einen beachtlichen Interpretationsspielraum offen, sodass man ChatGPT noch nach speziellen Details der einzelnen Aspekte befragen muss (vgl. Zecha 1998). Auffallend ist jedoch, dass von einer kritischen Teilnahme des Lernenden am Unterricht, von einer selbstkritischen Einstellung des Lehrenden den Lehrzielen, dem Lehrinhalt und den Schülerantworten gegenüber, keine Rede ist. Nur wer *kritisches Denken* in der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler verlangt und fördert, kann ein Problembewusstsein erwecken, das Interesse wachruft und zum „Hunger“ nach Erkenntnis und neuen Einsichten führt (Zecha 2007).

Statt dessen will ich diese Aspekte der Berufsmoral aus der Sicht des erfahrenen und von mir geschätzten Wissenschaftstheoretikers und Pädagogen Karl Popper (1902-1994) ergänzen. Popper hat zunächst seine Unterrichtskarriere als Volksschullehrer in Wien begonnen, hat dann an der Wiener Universität ein Allroundstudium mit Schwerpunkt Psychologie absolviert und schließlich ein revolutionäres wissenschaftstheoretisches Grundlagenwerk geschrieben, das ihn weltweit berühmt machte (Popper 1992a, Popper 1992b). Nach dem Zweiten Weltkrieg unterrichtete Popper jahrelang an der London School of Economics, war also viele Jahre als Hochschullehrer tätig. In dieser Funktion äußerte er sich öfters über Schule, Schulsysteme und Schulnoten inklusive Lehrer und Lehrerbildung. Vor allem war er überzeugt, dass keine Schulreform den guten Lehrer ersetzen kann. Ausführlich dazu (Zecha 2004, Zecha 2019). Es gibt vor allem zwei Faktoren, die den Erfolg in der Schule garantieren: *der gute und selbstkritische Lehrer* sowie *der durch die Wahrheitssuche motivierte Lernende*. Die traditionelle Methode des Belohnens und Bestrafens mit Noten lehnt Popper kategorisch ab. Ebenso unpassend erscheinen ihm Mehrheitsbeschlüsse im Schulsystem, die falsch verstandene Machtstrukturen stützen sollen. Vielmehr fordert er eine Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden, bei der mitmenschliches Wohlwollen, Humor und geduldiges Zuhören auf beiden Seiten die wesentlichen Bestandteile sind. – Weil ich über diese *Kommunikation auf Augenhöhe* zwischen Lehrenden und Lernenden mehr wissen will, frage ich ChatGPT nach den Details von Karl Poppers Pädagogik.

2.5 Was ist nach Karl Popper die Vision des guten Lehrers?

ChatGPT

“Sir Karl Popper, ein renommierter Philosoph des 20. Jahrhunderts, hat sich zwar intensiv mit Themen wie Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie beschäftigt, jedoch nicht spezifisch mit der Vision eines guten Lehrers. Popper betonte jedoch die Bedeutung von kritischem Denken, Offenheit für neue Ideen und die Bereitschaft, etablierte Überzeugungen in Frage zu stellen. Diese Grundsätze könnten sich auf die Vision eines guten Lehrers auswirken, indem sie darauf hinweisen, dass ein Lehrer dazu ermutigt werden sollte, Schüler zum kritischen Denken anzuregen und ihnen zu helfen, verschiedene Perspektiven zu verstehen.“
[<https://chat.openai.com/c/fd8b8b66-a6a6-4a85-9eaf-315083ad969d>]

GZ-Kommentar: Karl Poppers Vision des guten Lehrers

Die ChatGPT-Antwort nach Details von Karl Poppers Vision eines guten Lehrers ist im Grundsatz richtig, bleibt aber wieder sehr vage.

Tatsächlich fordert Popper, dass der gute Lehrer das besondere Geschick haben soll, die Schüler für die Suche nach Wahrheit und Einsicht voll zu begeistern. Er betont in diesem Zusammenhang auch, dass der Lehrer seine Autorität nicht missbrauchen darf. Denn die *äußere Autorität*, die der Staat oder die Gesellschaft dem Lehrer mit seinem Amt verleihen, zählt tatsächlich sehr wenig, wenn sie nicht ersetzt oder ergänzt wird durch die einzig wahre Autorität, die *innere Autorität*: das ist die selbstkritische Einstellung des bescheidenen Rationalisten. Sokrates habe erkannt, dass der Lehrer mit einem Kind reden kann und der Philosoph mit einem Sklaven argumentieren kann, denn es ist die Vernunft, die das intellektuelle Bindeglied zwischen den Menschen herstellt. Die Vernunft überbrückt soziale und politische Schranken, weil sie ein Medium universalen Verstehens ist (Popper 1992a, 154 ff.).

Nicht die Herrschaft der Autorität, sondern *die praktizierte Gleichheit von Lehrern und Lernenden mittels Vernunft soll im Klassenzimmer herrschen*. Die Lehrerin und die Schüler sind Menschen gleicher Würde, mit gleichen Rechten. Die Lehrperson muss verstehen, dass es nicht ihre Aufgabe ist, im Schulzimmer Führer oder Herrscher zu sein. Vielmehr liegt das Geheimnis intellektueller Auszeichnung im Geist der Kritik, der zu intellektueller Unabhängigkeit führt. Das setzt zunächst Klarheit im Ausdruck voraus, erfordert auch immer die Bereitschaft, für kritische Argumente offen zu sein und aus Fehlern zu lernen. Die Schüler sollen bestärkt werden, auf (vermeintliche) Fehler der Lehrpersonen hinzuweisen. Dadurch können sie auch von der Erfahrung oder Beobachtung der Schüler lernen. Zuhören erfordert nicht nur Geduld, sondern ist die Voraussetzung zum Diskutieren. Beides erfordert Respekt vor dem anderen, Respekt verlangt Toleranz (Zecha 2009).

3 Lehrer-Schüler Beziehung

3.1 Gibt es eine Gleichheit von Menschen in der Bildung?

ChatGPT

“Die Frage nach der Gleichheit von Menschen in der Bildung ist komplex und wird von verschiedenen Perspektiven betrachtet. Grundsätzlich gibt es Bemühungen in vielen Ländern, Bildungschancen für alle Bürger unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem sozialen Status oder anderen persönlichen Merkmalen zu gewährleisten. Dies wird oft als das Ideal der Bildungsgerechtigkeit betrachtet.

Allerdings gibt es auch viele Herausforderungen und Ungleichheiten im Bildungssystem, die sich aufgrund verschiedener Faktoren manifestieren können, wie z. B. Einkommensunterschiede, ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Behinderung und geografische Lage. Diese Ungleichheiten können den Zugang zu Bildungschancen sowie die Qualität der Bildung beeinflussen.

Einige Bildungstheoretiker und Aktivisten argumentieren daher dafür, dass es notwendig ist, gezielt gegen diese Ungleichheiten vorzugehen, um eine gerechtere Bildung zu erreichen. Dies kann durch politische Maßnahmen, wie z. B. gezielte Förderprogramme für benachteiligte Gruppen, verbesserte Ressourcen für Schulen in ärmeren Gebieten und die Bekämpfung von Diskriminierung und Vorurteilen im Bildungssystem, geschehen.

Insgesamt ist die Frage nach der Gleichheit von Menschen in der Bildung eine wichtige und anhaltende Debatte in der Bildungspolitik und -praxis, die fortlaufende Aufmerksamkeit und Bemühungen erfordert, um sicherzustellen, dass Bildung für alle zugänglich und gerecht ist.“

[<https://chat.openai.com/c/fd8b8b66-a6a6-4a85-9eaf-315083ad969d>]

GZ-Kommentar: Die Gleichheit von Menschen in der Bildung

Auch bei dieser ChatGPT-Antwort wird Wesentliches festgestellt: Das Ideal der Bildungsgerechtigkeit setzt gleiche Bildungschancen voraus, die unabhängig von kulturellen, religiösen und ideologischen Einflüssen gewährt sein sollen. Das ist die Brücke zum Thema der Menschenrechte, dem im Jubiläumsjahr (75 Jahre Menschenrechte, 2023) eine besondere ethische wie pädagogische Bedeutung zukommt. Das Thema „Gleichheit von Lehrenden und Lernenden“ stellt eine besondere Forderung dar, auf die sich auch die Vision des guten Lehrers von Karl Popper bezieht. Die Vision, von der Karl Popper geschrieben hat, geht tatsächlich viel weiter. Seit je her wurde in der Geschichte der Pädagogik empfohlen: Lehrende sollen versuchen, ein nachahmenswertes Beispiel für jeden Lernenden zu werden (Popper 1994, so auch Comenius 1991). Johann Amos Comenius, ein überragender Pädagoge (1592-1670) aus Tschechien, dessen Schriften jedem erzieherisch Tätigen wärmstens empfohlen werden können, hat oft anschauliche

Beispiele aus der Natur gebraucht, denn „durch Beispiele aus der Natur [kann man] das Gute lehren und das Schlechte verwerfen“ (Comenius 1991, 200). Zum Thema „Gleichheit“ der Menschen führt er z. B. an:

Aus der Betrachtung des Wassers kann folgende Ermahnung erwachsen: „Die Oberfläche des Wassers ist, sofern sie nicht vom Winde aufgewühlt wird, überall gleich hoch; kein Tropfen strebt über den anderen hinaus. Das sollen die Menschen nachahmen: keiner soll sich über andere erheben, da ja alle gleicher Natur sind.“ (ebda.) Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass Comenius bereits hundert Jahre vor der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Österreich die Schulpflicht für Mädchen gefordert hat (Comenius 1993: 51 ff.). Da die Menschen von gleicher Natur sind, sollen sie auch die gleichen Bildungschancen haben. Davon sind wir heute in Österreich noch weit entfernt (Spiel 2024, 4). Das ist erstaunlich, denn schon vor Jahrhunderten hat Comenius klar erkannt, dass die moralischen Richtlinien für die Lehrperson und die grundsätzlichen Erziehungsziele im Wesentlichen übereinstimmen müssen. Wenn der Lehrer diesen Verantwortungshinweisen zu folgen versucht, dann ist er auf dem besten Weg, den Schülern jenes *lebensgrundlegende Beispiel* zu geben, das sie zur Nachahmung in unserer wertunsicheren Gesellschaft so dringend brauchen; denn Erziehung ist nichts anderes als Vorbild und Liebe. Diese Einstellung lässt sich in zwei Prinzipien ausdrücken:

- Die Lehrperson hat jede Handlung zu unterlassen, die des Lernenden physische, psychische und soziale Entwicklung zum gesunden Menschen und wertvollen Mitglied der Gesellschaft beeinträchtigen würde, die seine menschliche Würde verletzen und sein Vertrauen in die Sinnhaftigkeit seiner eigenen Existenz und der Existenz der Welt erschüttern würde.
- Der Lehrende hat alles zu tun, um dem Lernenden ein Muster, Vorbild bzw. nachahmenswertes Beispiel zu sein: „Jeder [Lehrer] soll so sein, wie seine Schüler werden sollen.“ (Comenius 1991, 123)

Eine Begründung dieser geforderten Gleichheit zwischen Lehrperson und Schüler finden wir nicht im allgemeinen Kodex der Menschenrechte, sondern in der christlichen Einsicht, dass Gott alle Menschen nach seinem Ebenbild geschaffen hat. Daher ist auch jedem Menschen Leben, Gnade und Erlösung gegeben. Der Schöpfer ist somit der einzige wirkliche Vater und Lehrer (Mt 23, 9-10). Diesem Vorbild soll jede verantwortungsbewusste Lehrperson nachstreben und sich so bemühen, die Gleichheit mit Gott und auch die Gleichheit mit den Lernenden zu erreichen, da sie selbst immer auch eine Lernende ist. Für alle sind Glaube, Hoffnung und Liebe das Ziel, damit alle *wissen*, was Gott für gut hält, der den Menschen auch aufträgt, was zu *tun* ist, und ihnen verheißt, was sie *erhoffen* dürfen (Comenius 1993, S. 166). Diese christliche Einschätzung kann heute nicht mehr ohne Weiteres vorausgesetzt werden, gibt aber doch ein historisch bemerk-

kenswertes Beispiel, dass Gleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden schon vor Jahrhunderten gesehen und gefordert wurde.

3.2 Welche Forderungen drücken eine berufsethische Gesinnung der Lehrpersonen aus?

ChatGPT

„Eine Berufsethik für Lehrpersonen enthält typischerweise eine Reihe von Forderungen oder Prinzipien, die das Verhalten und die professionelle Praxis von Lehrern leiten sollen. Diese Forderungen dienen dazu, eine hohe Qualität der Bildung sicherzustellen, das Wohl der Schüler zu schützen und ethisch verantwortungsvolles Verhalten zu fördern. Hier sind einige häufige Forderungen, die in einer Berufsethik für Lehrpersonen enthalten sein können:

Diese Forderungen sind von entscheidender Bedeutung, um eine professionelle und ethische Praxis im Bildungswesen sicherzustellen und das Wohl der Schüler zu schützen. Sie dienen als Leitlinien für das Verhalten und die Handlungen von Lehrpersonen und tragen dazu bei, eine positive Lernumgebung zu schaffen, in der Schüler erfolgreich lernen und gedeihen können.“

[<https://chat.openai.com/c/a4e8ea00-0b80-47bc-9fce-29e8e374d132>]

GZ-Kommentar: Die Berufsethik des Lehrers enthält berufsbezogene Empfehlungen

Die eben angeführte ChatGPT-Aufzählung von moralisch-pädagogischen Haltungen des Lehrers erscheint einleuchtend und umfassend, doch geht aus dieser Liste nicht hervor, mit welcher Methode diese Eigenschaften in der Lehrerbildung vermittelt und wie sie beim Abschluss des Lehramtsstudiums beim Lehramtskandidaten überprüft werden sollen.

Wolfgang Brezinka (1928-2020, führender und international renommierter Erziehungswissenschaftler an den Universitäten Innsbruck und später Konstanz) hat wesentliche Überlegungen zu diesem Thema veröffentlicht. Daher will ich mich – ergänzend zu der Liste von ChatGPT – vor allem an seine Empfehlungen halten und einige der wichtigsten Forderungen darstellen („Die erzieherischen Pflichten des Lehrers“, Brezinka, 1986, 178 ff.):

Um die vielfältigen Aufgaben des Erziehungsauftrags an Schulen betreiben zu können, benötigt der Lehrer in erster Linie die *Berufstüchtigkeit*.

Um die Erziehungsziele erfüllen zu können, braucht die Lehrperson methodisches Geschick, das wiederum ein großes Maß an *pädagogischer Freiheit* voraussetzt.

Die Aufgaben des Lehrberufs und deren Durchführung sind so zahlreich, komplex und schwierig, dass für deren Durchführung und Erreichung nur jemand geeignet ist, „*der moralisch positiv eingestellt ist und sie habituell als ihn selbst verpflichtend erlebt*“ (Brezinka 1986, 181).

Das wichtigste Mittel, um in Schülern kognitive wie moralische Haltungen aufzubauen, ist die *Persönlichkeit des Lehrers*.

Diese soll von mindestens vier Einstellungen geprägt sein: „1. Die positive Einstellung zu den Schülern und ihrem Wohl; 2. die positive Einstellung zum eigenen Gemeinwesen und dem von ihm gesetzten Erziehungsauftrag; 3. die positive Einstellung zu jenen Gegenständen, die er lehren soll; und 4. die positive Einstellung zu den Tätigkeiten, die für die Berufsausübung nötig sind.“ (Brezinka 1986, 181/182)

Bemerkenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass von der Persönlichkeit des Lehrers die Lehrtüchtigkeit, also auch die moralische Gesinnung, seines Berufs abhängt („keine Schulreform [kann] den guten Lehrer [ersetzen]“, siehe oben Pkt. 2.2). Dennoch finde ich bei den berechtigten Vorschlägen von Brezinka keine Anweisung, wie die angeführten Charaktereigenschaften der Lehrerpersönlichkeit, die einen *notwendigen Teil der Lehrerausbildung* darstellen sollen, im Rahmen einer Abschlussprüfung evaluiert werden könnten. Daher will ich mit der abschließenden Frage herausfinden, wie die Lehrerausbildung organisiert werden kann, um als Lehrziel der Ausbildung die gewünschte Lehrerpersönlichkeit zu erreichen. Wolfgang Brezinka hat dazu einige Vorschläge formuliert; es ist aber auch interessant, was als Antwort auf diese Frage vom ChatGPT kommt.

3.3 Wie muss die Lehrerausbildung gestaltet werden, dass eine Lehrerpersönlichkeit mit gutem Berufsethos erreicht wird?

ChatGPT

„Die Gestaltung der Lehrerausbildung, um eine Lehrerpersönlichkeit mit einem guten Berufsethos zu entwickeln, ist von entscheidender Bedeutung, um sicherzustellen, dass Lehrer die notwendigen Fähigkeiten, Kenntnisse und Werte erwerben, um effektive und ethische Pädagogen zu werden. Hier sind einige wichtige Aspekte, die in die Gestaltung der Lehrerausbildung einbezogen werden sollten:

1. *Integration von ethischen und professionellen Standards:* Die Lehrerausbildung sollte von Anfang an ethische und professionelle Standards vermitteln und sicherstellen, dass zukünftige Lehrer ein Verständnis für die Bedeutung von Ethik und Berufsethos im Lehrberuf entwickeln.
2. *Reflexion und Selbstentwicklung:* Die Lehrerausbildung sollte Lehrern ermöglichen, ihre eigenen Werte, Überzeugungen und Handlungen kritisch zu reflektieren und zu überprüfen. Durch Selbstreflexion können angehende Lehrer ein tieferes Verständnis für sich selbst und ihre pädagogische Praxis entwickeln.
3. *Praxisorientierte Ausbildung:* Die Lehrerausbildung sollte praktische Erfahrungen und Praktika in Schulen oder Bildungseinrichtungen umfassen, um angehenden Lehrern die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten in der realen Unterrichtsumgebung zu erproben und zu entwickeln.

4. *Mentoring und Supervision:* Angehende Lehrer sollten von erfahrenen Mentoren und Supervisoren begleitet und unterstützt werden, um ihnen bei der Entwicklung eines guten Berufsethos zu helfen und ihnen Feedback und Anleitung zu geben.
5. *Ethik in Lehrplan und Unterricht:* Ethik und Berufsethos sollten integraler Bestandteil des Lehrplans und des Unterrichts in der Lehrerausbildung sein. Angehende Lehrer sollten Gelegenheiten haben, ethische Fragen zu diskutieren, Fallstudien zu analysieren und moralische Dilemmata zu lösen.
6. *Praxisbezug und Fallstudien:* Die Lehrerausbildung sollte praxisnahe Beispiele und Fallstudien verwenden, um angehenden Lehrern zu helfen, ethische Herausforderungen und Situationen zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren.
7. *Fortlaufende Weiterbildung und Unterstützung:* Die Lehrerausbildung sollte fortlaufende Weiterbildung und Unterstützung für Lehrer während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn umfassen, um sicherzustellen, dass sie ihre Fähigkeiten und ihr Berufsethos kontinuierlich verbessern können.

Durch eine ganzheitliche und praxisorientierte Lehrerausbildung, die ethische und professionelle Standards integriert und auf Selbstreflexion, Praxiserfahrungen und Unterstützung durch Mentoren und Supervisoren setzt, können angehende Lehrer dazu befähigt werden, eine Lehrerpersönlichkeit mit einem guten Berufsethos zu entwickeln.“

[<https://chat.openai.com/c/a4e8ea00-0b80-47bc-9fce-29e8e374d132>]

GZ-Kommentar: Die ChatGPT-Vorschläge zur Gestaltung der Lehrerausbildung sind für mich überraschend sachbezogen, realitätsnah und daher durchaus diskussionswürdig. Bei jedem der sieben Punkte kann freilich noch nach weiteren Details gefragt werden. Aus diesem Grund ergänze ich diese Liste mit konkreten Vorschlägen von schulorganisatorischen Maßnahmen nach Wolfgang Brezinka, um *Lehrerpersönlichkeiten mit ethischer Berufsgesinnung* anzustreben und zu erreichen (Brezinka 1986, 211-213):

Die Lehrerausbildung muss auf die Berufstätigkeit des Lehrers abgestimmt werden: „Diese Berufstätigkeit hat nichts mit wissenschaftlicher Forschung zu tun“ (Brezinka 1986, 211). Die Ausbildung muss sich auf die Weitergabe der Unterrichtsinhalte mittels bewährter Unterrichtsmethoden und Lernhilfen konzentrieren.

Die Berufsausbildung der Lehrer muss von Anfang an schrittweise Arten von Berufstätigkeiten vorsehen: Unterrichtspraktika, Nachhilfe von Einzelschülern, Probeunterricht in Schülergruppen sowie erzieherische Übungsmöglichkeiten in Schulheimen, bei Schulreisen, Klassenveranstaltungen und Ferienlagern.

Zur Ausbildung von Lehrern sollen „grundsätzlich nur Personen zugelassen werden, die sich vorher als Schullehrer bewährt haben. ... Wissenschaftliche Leistungen allein sollten in keinem Fall als ausreichender Befähigungsnachweis für die Lehrerbildung anerkannt werden“ (ebda, 211/212). Brezinka bezeichnet es geradezu als „sachfremd“, von Lehrerbildnern grundsätzlich die Promotion oder gar die Habilitation zu verlangen. Dadurch würden praktisch interessierte und pädagogisch geeignete Bewerber von einem Auswahlverfahren ausgeschlossen werden. Besonders wichtig erachtet Brezinka die Forderung für die Lehrerausbildung, dass alle Einrichtungen *klein und überschaubar* sind, „um persönlichen Kontakt zwischen allen Beteiligten zu ermöglichen“ (ebda., 212).

Dazu soll die Lehrerausbildung so gestaltet werden, dass zur Aneignung von Berufswissen auch der Erwerb von Berufsgesinnung berücksichtigt wird. Durch bloße Belehrung kann das erwünschte Berufsethos nicht erreicht werden. Dazu müssten kleine Gruppen gebildet werden, in denen gemeinsame Unternehmungen nach gemeinsamer Lebens- oder Wertordnung mit verbindlichen Idealen und guten Beispielen durchgeführt werden. Ohne Disziplin, ohne Anerkennung von gültigen Normen, in denen Geborgenheit und Verlässlichkeit von den Auszubildenden erlebt werden, kann der Erwerb von ethischer Berufsgesinnung nur schwer erreicht werden.

4 Konklusion – Antwort auf die Eingangsfrage

Ein kursorischer Vergleich der ChatGPT-Antworten auf einige wesentliche Fragen der Bildungsethik mit fachwissenschaftlichen Vorschlägen und begründeten Thesen erfahrener Pädagogen und Wissenschaftler zeigt, dass beide Texte interessante Ansätze bieten. Zum Teil sind die zitierten ChatGPT-Antworten so weit und umfassend formuliert, dass sie leicht missverstanden werden können oder sogar irreführend sind, wie z. B. die ChatGPT-Antwort auf „Was sind moralische Werte?“ oder auf die Frage nach Karl Poppers Vision vom guten Lehrer. Dennoch ist der Vergleich nützlich, denn er öffnet uns die Variationsbreite von Ansichten und fordert uns gleichzeitig zur präziseren Beschäftigung mit der vorliegenden Frage heraus. Die Befragung von renommierten und oftmals zitierten Autoritäten zeigt für solch präzisere Untersuchungen, dass klare Richtlinien hervorgehoben werden, die sich als zeitlos erweisen und das *Fachwissen von Lehramtskandidaten* wertvoll in Richtung *erforderliches Berufsethos* ergänzen:

- Die grundsätzliche Haltung den Kindern, Schülern oder Lernenden gegenüber soll von Wohlwollen, Wertschätzung und Liebe geprägt sein.
- Über diese elementare Empathie hinaus ist die Offenheit unterschiedlicher Ansichten und Standpunkte empfehlenswert, die auch in der unterrichtlichen Arbeit gepflegt, ja gefordert werden soll.

- Diese gewünschte Offenheit führt direkt zu einer fruchtbaren Kritikbereitschaft, für die sich der Lehramtskandidat selbst zugänglich zeigt, die er aber auch bei den Schülern/Lernenden einfordert, ja als Zeichen intellektueller Aufmerksamkeit zu erkennen gibt.
- Dabei geht es aber immer um das Bemühen, den Lernenden kognitiv zu verstehen. Im Falle von Kritik kann der Lehrende nachvollziehen, wie es dem anderen geht. Er versucht, sich das Verhalten des anderen zu erklären, ohne dabei gleiche oder bestimmte andere Gefühle zu entwickeln.

Wenn diese Empfehlungen in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen beachtet, oftmals betont und nach Möglichkeit auch in der Unterrichtspraxis geübt werden, dann ist für einen Aufbau des gewünschten Berufsethos viel gewonnen.

Literatur

- 75 Jahre Menschenrechte (2023), <https://www.parlament.gv.at/75-jahre-menschenrechte/index.html>
- Brezinka, W. (1986a). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. Ernst Reinhardt.
- Brezinka, W. (1986b). Das Berufsethos der Lehrer: Ein vernachlässigtes Problem der Erziehungspolitik. In W. Brezinka (Hrsg.), *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft* (S. 169-218). Ernst Reinhardt.
- Bunge, M. (1989). *Ethics: The Good and the Right*. vol. 8 of *Treatise on Basic Philosophy*. Reidel.
- Comenius, J. A. (1991). *Pampaedia. Allerziehung., hrsg. K. Schaller*. Academia Verlag.
- Comenius, J. A. (1993). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übers. und hrsg. von A. Flitner. Klett-Cotta.
- Mt: Die Bibel (1968). Das Evangelium nach Matthäus. Herder. S. 1367-1418.
- Popper, K. R. (1924). Über die Stellung des Lehrers zu Schule und Schüler. *Schulreform*, 4(4). 204-208.
- Popper, K. R. (1992a). *Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band I: Der Zauber Platons*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Popper, K. R. (1992b). *Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band II: Falsche Propheten: Hegel. Marx und die Folgen*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Popper, K. R. (1994). Die Schule verbessern: Unglückliche Lehrer loswerden. In: *Die Zukunft ist offen*. Hrsg. von Karl R. Popper, Konrad Lorenz und Franz Kreuzer. Piper. (S.117-118).
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Schweitzer, A. (1990). *Kultur und Ethik*. Beck.
- Spiel, Chr. (2024). „Chancengleichheit? ‚Österreich ist weit davon entfernt‘“. Salzburger Nachrichten, 06.03.2024. (S. 4).
- Zecha, G. (1998). On the Responsibility of the Educator (with a moral code for teachers). In P. Kamppits, K. Kokai, A. Weiberg (Hrsg.): *Applied Ethics. Papers of the 21st International Wittgenstein Symposium*. Austrian Ludwig Wittgenstein Society (S. 310-318).
- Zecha, G. (2004). Alles Erziehen ist Problemlösen: Karl Popper über Theorie und Praxis der Erziehung. In R. Neck, K. Salamun (Hrsg.), *Karl Popper – Plädoyer für kritisch-rationale Wissenschaft* (S. 127-143). Peter Lang.
- Zecha, G. (2007). Ohne Probleme keine Erkenntnis, ohne Irrtümer kein Fortschritt. In O. Neumaier (Hrsg.), *Fehler und Irrtümer in den Wissenschaften* (S. 11-29). LIT Verlag,
- Zecha, G. (2009). Wie Fehler Freude machen. Wenn wir Fehler erkennen, können wir daraus lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 1, 67-71.
- Zecha, G. (2019). Karl Popper und die Erziehungswissenschaft. In G. Franco (Hrsg.), *Karl Popper Handbuch* (S. 639-656). Springer.

Autor

Zecha, Gerhard, Univ.-Prof. i.R. Dr.

Fachbereich Philosophie (Kultur- und Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät),
Universität Salzburg, Österreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wertphilosophie, Sozialphilosophie, Wis-
senschaftstheorie der Sozial- und Geisteswissenschaften

gerhard.zecha@gmail.com

Ausblick.
Horizontenerweiterung durch
Dezentrierung in der (Bildungs-)Ethik

Thomas Kesselring

Ethik als Kunst der Überwindung von Grenzen

Abstract

Das Verständnis für Richtig und Falsch im ethischen Sinn unterliegt komplexen Lernprozessen. Das gilt ebenso für die Geistesgeschichte wie für die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen. Diese Lernprozesse lassen sich als Schritte der Überwindung oder Relativierung eingespielter Überzeugungen beschreiben. Sie ermöglicht jedes Mal eine entsprechende Horizont-Erweiterung. Derselbe Vorgang liegt beispielsweise auch dem Wechsel vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild zugrunde. Mit Piaget kann man diese Art von Prozessen auch als «Dezentrierung» bezeichnen.

In der Ära der Globalisierung sind sich alle Gesellschaften dieser Welt nahe gerückt. Es bestehen zwar viele Differenzen, viele Animositäten. Trotzdem kommunizieren, reisen, migrieren und kooperieren wir eifrig über kontinentale Grenzen hinweg. Das wäre kaum möglich, gäbe es nicht die Charta der Menschenrechte. Sie steht für das ethische Minimum, das es auf globaler Ebene zu berücksichtigen gilt: den Schutz der berechtigten Interessen aller Menschen, wo immer sie leben. Diese Forderung mag uns utopisch erscheinen. Doch ist sie solide begründet. Diese Begründung ist allerdings recht anspruchsvoll. Der vorliegende Text zeichnet die Standpunkte nach, die auf dem Weg zur universalistischen Ethik nacheinander relativiert und überwunden – also «dezentriert» wurden.

Schlagworte

Dezentrierung, Entwicklung des Kindes, Ethikentwicklung in Geistesgeschichte, Menschenrechte

Ethisches Verhalten hängt mit der Weite des geistigen Horizonts zusammen. Was damit gemeint ist, soll zunächst an Beispielen der Geographie, Geometrie und Astronomie erläutert und anschliessend in einer Rekapitulation historisch nacheinander entstandener Ethiken im Einzelnen nachgewiesen werden.

1 Ausgangspunkt Egozentrismus

Ludwig Wittgenstein schreibt im *Tractatus Logico-Philosophicus*: „5.63: Ich bin meine Welt. (Der Mikrokosmos).“ – „5.633 Und nichts *am Gesichtsfeld* lässt darauf schliessen, dass es von einem Auge gesehen wird.“ – „5.62: Das Subjekt gehört nicht zur Welt...“¹

Jede Person ist das Zentrum ihrer Welt. Dieses Zentrum lässt sich mit einem Aussichtspunkt vergleichen: Der Blick über das Land rundum ist frei, doch der eigene Standort liegt in einem blinden Fleck. Um ihn ins Blickfeld zu rücken, muss man sich wegbewegen. Suchte man seinen Standort auf einer Landkarte, blickte man von oben auf ein Kartenbild der Umgebung. Verliesse man seinen Standort nie, so könnte man kein objektives Bild von ihm gewinnen.

Mit unserem „geistigen Horizont“ verhält es sich ähnlich. Wir erweitern ihn, indem wir neue Erfahrungen machen, neue Standpunkte einnehmen und sie mit dem vorherigen Standpunkt verbinden. Indem wir uns einen Überblick über diese Standpunkte verschaffen, steigen wir gleichsam auf eine höhere Ebene. Ein einfaches Beispiel aus der Geometrie: Um eine Linie als solche zu erkennen, müssen wir sie von einem Punkt ausserhalb betrachten; auch eine Fläche lässt sich nur von ausserhalb als solche erkennen, und um ein räumliches Gebilde aus einiger Entfernung von einer Fläche unterscheiden zu können, müssen wir uns durch den Raum bewegen, was einen Schritt in die nächste Dimension – die Zeit - bedeutet. Unsere Vorfahren hielten die Erde für eine *Scheibe* oder eine von Gebirgen umsäumte Ebene. Die Entdeckung ihrer Kugelform führte zum *geo-zentrischen Weltbild* (von griech. *gáia* – Erde). Mit Kopernikus begann sich im 16. Jahrhundert das heliozentrische Weltbild durchzusetzen (*hélios* – Sonne). Später erkannte man, dass auch die Sonne nicht im Zentrum des Kosmos, sondern irgendwo an der Peripherie der Milchstrasse liegt. Im frühen 20. Jahrhundert identifizierte man ein paar Spiralnebel als Galaxien, und heute spricht man von vielen Milliarden Galaxien, jede mit Milliarden Sternen, um die Planeten kreisen. Ein Mittelpunkt der Welt erscheint jetzt als Unding. Seit der Zeit, als der Mensch glaubte, die Erde sei eine Scheibe, haben mehrere Dezentrierungen unser Weltbild jedes Mal auf den Kopf gestellt. Jedes Mal wurde relativiert, was zuvor als absolut galt.

2 Horizonterweiterung durch Dezentrierungen

„Zentrierungen“ ähnlicher Art wie in diesen geographischen, geometrischen und astronomischen Beispielen prägen auch unser Verständnis des sozialen Zusam-

1 Ludwig Wittgensteins *Tractatus Logico-Philosophicus* wurde 1918 geschrieben und 1921 erstmals publiziert (z. B. Wittgenstein, 1984). Es existieren diverse Ausgaben. Die Nummerierung der Sätze ist überall dieselbe.

menlebens. Was das mit Ethik zu tun hat, dürfte klar werden, sobald man an Wörter wie *Egozentrismus*, *Eurozentrismus*, *Ethnozentrismus* denkt.

Kleine Kinder erleben sich als Zentrum ihrer Welt, und dies mit einer solchen Selbstverständlichkeit, dass sie sich dieser Tatsache lange nicht bewusst werden. So wie auch ein Fisch sich nicht klarmacht, dass er im Wasser lebt. Aber im Unterschied zu den Tieren sind wir Menschen fähig, unsere Zentrierungen allmählich zu überwinden – sie zu „de-zentrieren“². Eine Dezentrierung beginnt, sobald wir Dinge unterscheiden, die wir zuvor noch undifferenziert wahrnahmen, und sie setzt sich fort, indem wir diese Dinge zueinander in Beziehung setzen. Ein Beispiel: Mit etwa vier Jahren lernt ein Kind zwischen linker und rechter Hand zu unterscheiden; zwei, drei Jahre später begreift es, dass aus der Perspektive eines Kindes, das ihm gegenüber sitzt, links und rechts vertauscht sind. Mit dieser Unterscheidung und der Koordination des Unterschiedenen wächst sein Verständnis für räumliche Beziehungen. Auf analoge Weise lernt es, sich auf die Gefühle oder Gedanken seines Gegenübers einzulassen, und – etwas später – aus der Perspektive seines Gegenübers virtuell auf sich selbst zurückzublicken. Oder, anders gesagt, sich selbst, das eigene Verhalten, die eigenen Überzeugungen zu „re-flektieren“.

Je weiter der Horizont, desto reicher und differenzierter das Welt- und das Menschenbild. Doch immer gibt es auch ein un-reflektiertes Zentrum und so etwas wie absolute Wahrheiten, in denen wir befangen bleiben. Das erklärt auch die Schwierigkeit, uns selbst so objektiv wie möglich zu beurteilen.

Der soziale Horizont eines Kindes beschränkt sich zunächst auf seine Familie und Spielkameraden, dehnt sich später auf die weitere soziale Umgebung aus wie Nachbarschaft, Lehrkräfte und Peer-Gruppe. Indem es sich auf neue Perspektiven, auf fremde Erfahrungen, fremde Überzeugungen einlässt, weitet sich sein Gesichtskreis.

Nicht nur als Einzelpersonen, auch als Mitglieder sozialer Gruppen bleiben wir in unseren zentralen Sichtweisen befangen. So, wie sich beim *Egozentrismus* die Zentrierung auf die eigene Person richtet, richtet sie sich beim *Eurozentrismus* auf die europäische Kultur, beim *Ethnozentrismus* auf das eigene Volk bzw. die eigene Kulturgemeinschaft, beim *Rassismus* auf die eigene „Rasse“ (obwohl es, biologisch gesehen, gar keine menschlichen „Rassen“ gibt), und beim *Anthropozentrismus* auf menschliche Interessen. Analog steht der Begriff *machismo* für die Neigung, die männliche Perspektive zu verabsolutieren (seit kurzem sorgt der *Feminismus* zunehmend für das dringende notwendige Gegengewicht) und der Begriff *Spezie-*

2 Den Ausdruck «dezentrieren» übernehme ich der Entwicklungspsychologie von Jean Piaget (1896-1980). Vgl. z. B. *Abriss der genetischen Epistemologie* (Piaget, 1974, bes. S. 49); Dazu: „The Concept of Egocentrism in the Context of Piaget’s Theory“ (Kesselring & Müller, 2011). Der Philosoph Helmuth Plessner spricht in *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (Plessner, 1975) von der „exzentrischen Positionalität“ beim Menschen. Andere Lebewesen können aus ihrer Mitte nicht heraustreten.

sismus steht für unsere Tendenz, die ganze Biosphäre durch die Brille unserer Spezies zu betrachten – ohne viel Gespür für die Lebensinteressen nicht-menschlicher Lebewesen, sofern sie nicht unsere Haus- oder Nutztiere sind. Unsere Empathiefähigkeit gegenüber fremden Lebewesen wird in dem Grad schwächer, wie sie sich im phylogenetischen Stammbaum von unserer Spezies entfernen – damit haben wir das Gebiet der Ethik vollends erreicht.

3 „Dezentrieren“ in der Ethik

Die Grundlage ethischen Verhaltens ist die Bereitschaft, andere Personen (je nachdem auch nicht-menschliche Lebewesen) wenn möglich nicht zu schädigen und zu verletzen, also Rücksicht auf sie zu nehmen und ihnen, wo nötig, Hilfe zu leisten. Das setzt die Fähigkeit voraus, die eigenen Interessen zu dezentrieren. Ohne Empathiefähigkeit und die erworbene Gewohnheit, uns auf fremde Standpunkte einzulassen, wären wir zu ethischem Verhalten nicht fähig. *Dezentrierungs*-Aufgaben stellen sich in der Ethik sogar auf mehreren Niveaus, die sich in der menschlichen Entwicklung nacheinander aufgebaut haben. Das soll im Folgenden kurz an einigen Beispielen aus der Entwicklungspsychologie und ausführlicher an Beispielen aus der Zivilisationsgeschichte gezeigt werden.

3.1 Ein kurzer Blick in die Entwicklungspsychologie

In den ersten ca. anderthalb Jahren sind Kinder zur Rücksichtnahme auf Andere noch unfähig, weil sie keine Vorstellung von fremden Interessen oder Sichtweisen haben. Sie begreifen auch noch nicht, dass jede Person eigene Gefühle hat. Das wird ihnen erst etwa mit 18 Monaten klar. Im gleichen Alter erkennt sich ein Kleinkind selbst vor dem Spiegel, obwohl es sein eigenes Gesicht nie direkt gesehen haben kann. Das sind zwei Meilensteine. Das Baby versteht sich nun als eine Person unter anderen und beginnt, auf sich selbst zu re-flektieren.

Sobald es begreift, dass andere Personen eigene Gefühle haben, fängt es an, diese bewusst zu beeinflussen: Sein Verhalten wird „pro-sozial“. Es tröstet zum Beispiel einen Kameraden, der hingefallen ist. In der Wahl der Mittel verhält es sich allerdings noch egozentrisch: Es tröstet den Kameraden mit dem eigenen Teddybären statt mit dem seines Kameraden. Umgekehrt ist es auch fähig, Personen, mit denen es Ärger erlebt hat, seinerseits zu ärgern. Schlägt es einen Kameraden oder nimmt es ihm das Spielzeug weg, denkt es dabei nicht immer an dessen Gefühlslage. Eine Erinnerung daran, dass es selbst doch auch nicht gern geschlagen wird und sich nicht freut, wenn ihm jemand das Spielzeug wegnimmt, kann weiterhelfen. Wie das Beispiel zeigt, ist „Dezentrierung“ ein langsamer Prozess mit manchen Rückschlägen. Von der Einschulung an darf man von Kindern jedoch erwarten, dass sie verstehen, was es bedeutet, auf andere Rücksicht zu nehmen.

Ob wir uns ethisch verhalten oder nicht, Emotionen sind im Umgang mit anderen Personen immer im Spiel. In seiner *Theorie der moralischen Gefühle* beschreibt Adam Smith das Wechselspiel von Emotionen und Empathie (Einfühlung), das die Kommunikation (Interaktion) zwischen Menschen begleitet. Er erinnert auch an einige Regeln, die unser Gefühlsleben unwillkürlich bestimmen: Geteilte Freude ist doppelte Freude, denn wir freuen uns über die Freude des Anderen. Wir freuen uns auch über fremdes Wohlergehen, und das beweist, wie Adam Smith betont, dass Menschen nicht blanke Egoisten sind, sondern über eine altruistische Ader verfügen (Altruismus: Interesse am Wohl des Anderen) (Smith, 1759/2004, erster Satz). Empfinden wir das fremde Glück aber als zu gross, so regt sich Neid und wirkt unserer Mitfreude entgegen. - Geteilter Kummer ist halber Kummer, denn man trägt ihn nicht mehr alleine. Die Einfühlung in fremden Kummer fällt uns allerdings leichter, wenn er sich auf ein schwerwiegendes, statt auf ein triviales Ereignis bezieht. Kummer über eine Bagatelle wirkt eher peinlich und ist daher ungeeignet, Mitleid zu erregen. Wünsche ich mir trotzdem eine empathische Reaktion auf einen Bagatell-Ärger, so ernte ich am ehesten Erfolg, wenn ich mich dabei über mich selbst lustig mache.

In Anbetracht des komplexen Wechselspiels aus Emotionen und Empathie empfiehlt uns Adam Smith, bei unseren Interaktionen mit anderen Personen zwei Regeln zu befolgen: Erstens, je besser ich meine Gefühle kontrolliere, desto leichter fällt es meinem Gegenüber, mit mir Empathie zu empfinden. Zweitens, je offener ich mich für die Befindlichkeit meines Gegenübers zeige, desto eher ist es bereit, seine Gefühle mit mir zu teilen. Selbstkontrolle bei den eigenen Gefühlen und Sensibilität gegenüber den Gefühlen des Gegenübers erleichtern die Interaktion mit anderen und machen sie angenehm.

In einer weiteren Regel appelliert Adam Smith direkt an eine Dezentrierungs-Leistung (allerdings ohne genau diesen Ausdruck zu verwenden): Um die Interaktion mit unserem Gegenüber in den gewünschten Bahnen zu halten, sollten wir wie ein unbeteiligter Beobachter oder „Richter“ einen imaginären Standpunkt ausserhalb des Geschehens einnehmen (Smith, 1759/2004, S. 30, S. 51f., S. 100, S. 115, S. 167, S. 175, S. 330, S. 370, S. 443ff.). Diese Dezentrierung geht weit über die blossе Empathiefähigkeit hinaus und kann von Kindern ab etwa 8 bis 10 Jahren erwartet werden. Jüngere Kinder müssen erst einmal ihre Erfahrungen mit der von Adam Smith beschriebenen Dynamik von Empathie und Gefühlen machen, die ihr Zusammensein mit anderen Personen begleiten. Mit 8 bis 10 Jahren sind sie dann auch fähig, die Perspektive des unbeteiligten Beobachters einzunehmen. Sie können sich jetzt auch *intellektuell* in die Perspektive anderer Personen versetzen, und sie begreifen, dass diese Fähigkeit ethisch wertvoll ist. Das zeigt sich daran, dass sie den Sinn der *Goldenen Regel* verstehen: „Was du nicht willst, dass man dir tu‘, das füge auch keinem anderen zu!“

Das Kind lernt nun auch, aus den Reaktionen seiner Bezugspersonen darauf zurück zu schliessen, welches Bild es in ihren Augen abgibt. So wie es in zartem Alter gelernt hat, dass ihm ein Spiegel sein eigenes Bild zurückwirft, erkennt es jetzt im Verhalten seiner Peers ihm gegenüber gewissermassen sein soziales Spiegelbild.

Was tun wir nicht alles, um andere Menschen zu beeindrucken! Macht es uns nicht stolz, wenn wir sogar als Muster und Vorbild gelten? Das Bild, das wir von uns selber haben, mit unserem sozialen Spiegelbild „abzugleichen“, wird nun zur konstanten Herausforderung. Positives Feedback ist eine Quelle der Zufriedenheit und stärkt das Selbstwertgefühl, negatives Feedback wirkt eher bedrohlich. Wie uns andere Menschen wahrnehmen, ist für die Bildung unseres Selbstbewusstseins nicht gleichgültig.

3.2 Dezentrieren ist keine spezifisch ethische Leistung

Dezentrierungs-Schritte begleiten die unterschiedlichsten Lernprozesse, nicht nur im Bereich der Ethik. Das bezeugen die eingangs erwähnten Beispiele aus Geographie, Geometrie und Astronomie. Im Bereich des sozialen Umgangs sind Dezentrierungsprozesse besonders eng mit Emotionen verknüpft. Darin liegt eine besondere Herausforderung, wie der folgende Vergleich zeigt:

Situation 1: Zwei Züge stehen nebeneinander im Bahnhof, wir sitzen in einem von beiden und glauben zu beobachten, wie sich der andere in Bewegung setzt; darauf stellen wir fest, dass in Wirklichkeit unser Zug gerade abfährt.

Situation 2: Wir befinden uns mit jemandem in einer Auseinandersetzung über ein emotionales Thema und stören uns an dem gereizten Ton, den das Gegenüber anschlägt. Zuzugeben, dass wir dies womöglich selber durch eine unvorsichtige Bemerkung veranlasst haben, fällt uns schwerer als zuzugeben, dass es der eigene Zug ist, der gerade abfährt.

Streitende Parteien beschuldigen sich gerne wechselseitig, den Streit begonnen zu haben. Jede Seite prangert lieber das inakzeptable Verhalten der Gegenseite an, als die eigenen Fehler mit in den Blick zu nehmen.

In einem Krieg fühlen sich die Menschen sehr viel leichter in die Opfer auf der eigenen Seite ein als in die auf der Gegenseite, selbst wenn es sich um Zivilpersonen, Frauen und Kinder handelt. Jede Seite dämonisiert die andere, was eine ausgewogene Aufarbeitung der Ereignisse und eine Versöhnung ungemein erschwert.

4 Ethische Fortschritte in der Zivilisationsgeschichte als Sequenz von Dezentrierungs-Schritten

Als Ausgangspunkt nehmen wir ein „Stadium“ fehlender Dezentrierung an. Charakteristisch für dieses Stadium sind überholte bzw. überholt geglaubte Strafmethoden. Einige Beispiele:

- i) Der Bote der schlechten Nachricht wird bestraft – ein Motiv alter Sagen, die bis in die griechische Antike zurückreichen.
- ii) Sippenhaft: Anstelle des Täters wird irgendein Mitglied seiner Familie oder seines Stammes bestraft. Zwischen Individuum und Familie oder Stamm wird nicht klar unterschieden.
- iii) Übertriebene Strafen: In frühen Gesellschaften reichte oft eine Körperverletzung für die Todesstrafe. Im Alten Testament steht sogar: „Kain soll siebenmal gerächt werden, aber Lamech siebenundsiebzigmal“ (Genesis 4,24). Solche Strafen mögen effizient zur Abschreckung dienen, sind aber extrem ungerecht. Manche Autokratien greifen neuerdings wieder auf sie zurück – gegen Regimegegner und kritische Journalisten.

In einer Reihe aufeinanderfolgender Dezentrierungsschritte ist die menschliche Zivilisation – auch wenn Rückfälle in Gewaltexzesse offenbar jederzeit möglich sind – über dieses Anfangsstadium immer weiter hinausgelangt. Dazu ein paar Andeutungen:

4.1 Von einem ersten **Dezentrierungsschritt** zeugt die Einsicht, dass die Strafe nicht grösser sein darf als der erlittene Schaden. Der Codex Hammurabi (um 1700 v.Chr.) legt davon ein frühes Zeugnis ab:

„Wenn ein freier Mann das Auge eines freien Mannes zerstört, zerstört man sein Auge. Wenn er einen Knochen eines freien Mannes zerbricht, bricht man einen seiner Knochen.“

Ein späteres Zeugnis ist die *Talionsformel* aus dem Alten Testament: „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ (Exodus 21:22-25, Leviticus; 24:19-20, Deuteronomium 19:21). Der Strafende darf dem Täter keinen grösseren Schaden zufügen als er selbst erlitten hat.

4.2 Ein zweiter Schritt bringt uns zur oben bereits erwähnten Goldenen Regel: „Was du nicht willst, dass man dir tu¹, das füge keinem andern zu!“ Mit der Goldenen Regel könnte man niemals Racheakte rechtfertigen. Die Dezentrierung, die dieser Regel zugrunde liegt, ist derjenigen analog, die uns die Links-Rechts-Vertauschung bei einer Umdrehung in die Gegenrichtung verstehen lässt: In beiden Fällen stellen wir uns auf den Standpunkt unseres Gegenübers und blicken auf uns selbst zurück. Oder wir nehmen, wie Adam Smith es beschreibt, zugleich den externen Standpunkt eines unbeteiligten Beobachters ein.

Die Goldene Regel ist auf die Beziehung von Ich und Du und damit auf das Ethos einer überschaubaren Gesellschaft ausgelegt. Schon im 5. Jh. v. Chr. lehrte Konfuzius: „Was du selbst nicht wünschst, das tue auch anderen nicht an.“ Zu etwa der gleichen Zeit schrieb der griechische Historiker Herodot dem König Mäandros von Samos die Aussage zu: „Ich aber will das, was ich an meinem Nächsten tadle, selbst nach Möglichkeit nicht tun“ (Herodot, Drittes Buch, 143(3); zit. nach Bro-

dersen, 2007). Im Neuen Testament wird das Rache-Prinzip (vgl. Matthäus 5,38-39) ausdrücklich durch die Goldene Regel ersetzt: „Was ihr von anderen erwartet, das tut ebenso auch ihnen“ (Matth. 7,12) und: „Alles, was ihr also von anderen erwartet, so tut auch ihnen!“ (Luk. 6,31).

Zur „Goldenen Regel“ (= GR): Um die GR korrekt anzuwenden, müssen wir unterscheiden zwischen persönlichen Prioritäten – subjektiven Interessen, Vorlieben, Geschmackspräferenzen – einerseits und allgemein-menschlichen Interessen andererseits – dem Wunsch, nicht verletzt, geschädigt, gedemütigt, sondern geachtet, respektiert, ernst genommen zu werden. Dazu gehören auch Wünsche wie: mit anderen Menschen friedlich zusammenleben und kooperieren, Feste feiern gemeinsame Unternehmungen durchführen, sich wo nötig gegenseitig helfen. Wer sich bei der Anwendung der GR an seinen persönlichen Präferenzen orientiert, verhält sich zum Teil immer noch egozentrisch. Dem trat George Bernard Shaw mit dem Aufruf entgegen: „Tu‘ dem anderen nicht, was *du* willst, dass man dir tue, denn er könnte einen anderen Geschmack haben als du!“ (Shaw, 1908, S. 177-244, S. 227). Am besten behandelt man andere so, wie *sie selbst* es sich wünschen, falls dem keine legitimen Interessen Dritter entgegenstehen.

In Wettbewerbssituationen versagt die GR: Wenn in einem Rennen jeder Teilnehmer absichtlich trödelte, weil die Konkurrenten ja auch gerne gut abschneiden wollen, dann gäbe es bald keinen Wettbewerb mehr. Den Geist der GR verkörpert im Wettbewerb das Fairnessprinzip: Alle Beteiligten erwarten gegenseitig voneinander, dass sie sich an die geltenden Regeln halten, kein Foul, Doping begehen usw.

Was wir mit dem heute etwas verstaubt klingenden Begriff als *Tugend* bezeichnen, geht ursprünglich ebenfalls auf das Ethos überschaubarer Gemeinschaften zurück. Aristoteles (384-322 v.Chr.) definierte die Tugend als eine erworbene, also nicht angeborene Haltung, die soziale Wertschätzung erfährt. Mut, Freigiebigkeit, Besonnenheit sind Beispiele (Aristoteles, ca. 350 v. Chr. / 2017, zweites Buch). Tugenden sind keine Normen, zu ihnen ist man nicht ausdrücklich verpflichtet. Es sind vielmehr kollektiv geteilte *Verhaltenserwartungen*. Die Mitglieder einer Gemeinschaft wünschen sich, dass alle sich so und so verhalten. Wer es nicht tut, muss mit Tadel rechnen.

Soweit schriftliche Aufzeichnungen zurückreichen, finden wir immer wieder Zeugnisse von Normen, die innerhalb einer begrenzten, überschaubaren Gruppe – einer Sippe, einem Stamm, einer Stadt, einem kleinen Volk – Geltung hatten. Dass ethisches Verhalten über die Gruppen- oder Stammesgrenzen hinaus nicht selbstverständlich war, verrät uns das biblische Gleichnis vom „barmherzigen Samariter“, der sich um einen von Räubern halbtot geschlagenen Verletzten am Wegrand kümmerte, obwohl er einem anderen Volk angehörte (Lukas 10:30-37).

4.3 Menschen leben seit langer Zeit in komplexen, häufig multikulturellen Gesellschaften. Menschen unterschiedlichster Herkunft leben zusammen, Zuwanderer neben Einheimischen. Es kann nicht jeder jeden kennen, und zwei Personen, die sich nicht kennen, finden auch nicht mehr unbedingt einen gemeinsamen Bekannten. Die Regelung des Zusammenlebens erfordert einen **dritten Dezentrierungs-Schritt**: Das Ethos „einfacher“ Gemeinschaften – zu denen die Goldene Regel und Tugendethiken gehören – kann mit staatlichen Gesetzen kollidieren und wird dann in Nischen abgedrängt. Typisch dafür ist eine altchinesische Geschichte, die auf Konfuzius zurückgeht (5. Jh. v. Chr.): „Herzog Ye sprach mit Konfuzius: ‚Bei uns gibt es wahrhaft aufrechte Menschen: Wenn der Vater ein Schaf stiehlt, so meldet es der Sohn.‘ Konfuzius sagte: ‚Die Aufrechten bei uns sind anders als diese. Der Vater deckt den Sohn und der Sohn deckt den Vater.‘“ (Lunyu [Gespräche des Konfuzius], 13.18.). Konfuzius verteidigt hier noch das Ethos der Familie. Doch die Gesetze des Staates gewinnen zunehmend an Gewicht. Nicht alles, was dem Verwandten-Clan nützt, fördert auch die Interessen der staatlichen Gesellschaft. „Vetternwirtschaft“ und „Nepotismus“ sind Beispiele für solche Fälle. Auch wenn die Mitglieder einer Drogenbande einander nach der Goldenen Regel behandeln, sind sie trotzdem kriminell. Aus Sicht des Staates müsste der Sohn den Diebstahl seines Vaters anzeigen. Die klassischen Tugenden treten in den Hintergrund und neue, vormals unbekannte werden wichtig – wie Toleranz und Zivilcourage.

Der Entwicklungspsychologe Lawrence Kohlberg (1927-1987) postulierte oberhalb der Ethik kleiner Gemeinschaften ein Ethos der Gesetzes-Konformität („Law and Order“ - Gesetz und Ordnung). Höchstes Kriterium für *richtig* und *falsch* ist die geltende Gesetzgebung (Kohlberg, 1976/1996). Gesetzwidriges Verhalten zum eigenen Vorteil gilt als unethisch, beispielsweise Schwarzfahren und Steuerhinterziehung. Das Argument hinter dem erhobenen Zeigefinger lautet in diesen Fällen: „*Stell' dir vor, wie das wäre, wenn alle so wie du handelten!*“

Demselben Argument begegnen wir im *Kategorischen Imperativ* von Immanuel Kant (1724-1804), genauer gesagt in seiner *ersten Formel*. Sie lautet: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie zum allgemeinen Gesetz werde“ (Kant, 1785, zweiter Abschnitt, BA 52). Oder umgangssprachlich: *Überprüfe deine Handlungs-Regeln* («Maximen») darauf hin, *ob du einverstanden wärst, wenn alle sie befolgten*. Kant will damit sagen: Bestimme deine Regeln selber, aber du musst diese Regeln allen anderen Menschen ebenfalls zugestehen. Wenn du dagegen bist, dass andere ihre Steuern hinterziehen, dann hinterziehe sie auch selber nicht!

Anders als Kohlberg hat Kant nie daran gedacht, dass staatliche Gesetze als ethische Kriterien dienen könnten. Das wäre ein fataler Fehlschluss, für den es in der jüngeren Geschichte erschreckende Beispiele gibt: Im Jerusalemer Prozess (1961) wurde Adolf Eichmann, der Organisator der Vernichtung europäischer Juden im

deutschen Nationalsozialismus, vom Richter aufgefordert, eine Behauptung zu erläutern, in der er sich auf Kant bezogen hatte. Eichmann antwortete, «dass das Prinzip meines Wollens und das Prinzip meines Strebens so sein muss, dass es jederzeit zum Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung erhoben werden könnte, so wie Kant das in seinem kategorischen Imperativ ungefähr ausdrückt.» Der Richter hakte nach: «Dann wollen Sie also damit sagen, dass Ihre Tätigkeit im Rahmen der Deportation der Juden dem Kantischen kategorischen Imperativ entsprach?» Eichmann verneinte dies zwar (Wildt, 2013), zitierte später aber einen Grundsatz des obersten Juristen im Dritten Reich, Hans Frank, der ähnlich wie der kategorische Imperativ klingen sollte: «Handle so, dass der Führer, wenn er von deinem Handeln Kenntnis hätte, dieses Handeln billigen würde» (Arendt, 1964, S. 231f.). Diese Verdrehungen des kategorischen Imperativs haben die Kantische Ethik in weiten Kreisen in Verruf gebracht, obwohl sie dieser Ethik diametral widersprechen. Auch in einem demokratischen Rechtsstaat sind juristische Gesetze nicht dasselbe wie ethische Grundsätze. Gesetze können rassistisch, ungerecht, willkürlich sein. Ein Steuerrecht, das die Reichen privilegiert, das Arrangement ungleicher Löhne für Mann und Frau, die gesetzliche Erlaubnis, die menschliche Arbeitskraft, sei es im In- oder im Ausland, auszubeuten: keine dieser Praktiken lässt sich mit der Kantischen Ethik rechtfertigen. Doch dies lässt sich erst auf Grundlage einer weiteren Dezentrierung deutlich machen.

4.4 Erst der **vierte Dezentrierungsschritt** führt ins Herz der Kantischen Ethik. Kant erläutert den kategorischen Imperativ als Zusammenspiel von drei verschiedenen Formeln (manchmal mit Varianten), von denen wir bislang nur die erste diskutiert haben. Den erwähnten skandalösen Missdeutungen Kants wird der Boden entzogen, wenn man die zweite und dritte Formel mit heranzieht. Die zweite Formel besagt, dass wir andere Personen «jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloss als Mittel» betrachten sollen (Kant, 1785, BA 66f.). Wir sollen niemanden instrumentalisieren. Eine Person «als Zweck» zu betrachten, bedeutet, ihren Willen ernst zu nehmen. Wenn ich eine Person um einen Gefallen bitte, muss ich ihr zugestehen, dass sie selbst darüber entscheidet, ob und wie weit sie meiner Bitte entgegenkommt. Wenn sie «nein!» sagt, bedeutet das *nein!* Das gilt auch, wenn wir jemandem eine Verhaltensregel aufzudrängen versuchen. Ein Beispiel: Jemand möchte in einem Mietshaus gegen den Willen seiner Mitbewohner durchsetzen, dass zur Zeit der mittäglichen Siesta der Geräuschpegel auf ein Minimum reduziert werden soll. Mit dieser Vorschrift zwänge ein Einzelner einer Mehrheit seinen Willen auf. Das ist eine Instrumentalisierung und widerspricht der zweiten Formel.

Die dritte Formel des kategorischen Imperativs lautet sinngemäss: «Handle so, wie alle wollen, dass alle handeln». Jede mündige Person ist ein ethischer «Gesetzgeber», der zwischen gut und schlecht im ethischen Sinn unterscheiden kann.³

In einem Kommentar schreibt Kant, die erste Formel sei *formal* bestimmt, die zweite *inhaltlich*, und beide verbänden sich in der dritten (Kant, 1785, BA 80). Das ist so zu verstehen, dass jeder Mensch, sofern er mündig (d.h. zu ethischen Entscheidungen fähig) ist, selber entscheiden kann, welche Regeln er für universalisierbar hält, aber gleichzeitig allen andern mündigen Personen dasselbe Recht zugestehen muss. Man könnte einwenden, es wäre besser, wenn sich die Menschen stattdessen auf gewisse Regeln einigten. Kant sagt nichts darüber, wie ein solcher Einigungsprozess aussehen sollte. Das Mehrheitsprinzip erwähnt er aus guten Gründen nicht. Mit der dritten Formel zielt er vielmehr auf Regeln, die sich dazu eignen, von allen befolgt zu werden – auf Regeln also, von denen alle vernünftigerweise akzeptieren können, dass sie von allen befolgt werden.

Die Berücksichtigung der Tatsache, dass im Prinzip jede mündige Person zur Anwendung der ersten Formel des kategorischen Imperativs fähig ist, setzt einen Dezentrierungsschritt über die Fixierung auf die eigene moralische Entscheidungskompetenz hinaus dar.

4.5 An diesem Punkt empfiehlt es sich, noch eine weitere, **fünfte Dezentrierung** vorzunehmen. Sie geleitet uns zu den *Menschenrechten*. Statt die Ethik auf Handlungsregeln zu gründen, wäre es wahrscheinlich einfacher, sie in Grund- oder Menschenrechten zu fundieren. Diesem Gedanken kommt Kant nahe, denn auch er spricht von einem Menschenrecht, nämlich dem «angebore[n] Recht» des Menschen, «sein *eigener Herr* (sui iuris) zu sein» (Kant, 1785, BA 45).

Auf Grundrechte angewandt, würden die drei Formeln des kategorischen Imperativs lauten:

- (i) Beanspruche für dich nur diejenigen Grundrechte, die du auch allen anderen zugestehst.
- (ii) Bevormunde niemanden in der Frage, welche Grundrechte er/sie für sich und alle anderen auswählen möchte.
- (iii) Beanspruche für dich nur diejenigen Grundrechte, die sich dazu eignen, von allen gutgeheissen zu werden – *und zwar als Rechte, die sich für alle Menschen eignen*.

Es ist kein Zufall, dass sich die Menschenrechte auf dieselbe Weise begründen lassen, wie Kant ethische Normen zu begründen versuchte. In diesem Lichte wird nun vollends klar, dass ein Unrechtsstaat wie der nationalsozialistische mit dem Geist der Kantischen Ethik radikal unvereinbar ist. Dasselbe gilt für die heutigen

3 „...das dritte praktische Prinzip des Willens (...), die Idee *des Willens jedes vernünftigen Wesens als eines allgemein gesetzgebenden Willens*“ (Kant, 1785, BA 70; auch 71).

Unrechts-Regime, die sich über die Menschenrechte hinwegsetzen, als existierten sie gar nicht.

Natürlich wäre es weltfremd zu verlangen, dass alle Erdenbürger bei einem Einigungsprozess über einen Katalog weltweit gültiger Grundrechte mitreden sollten. In seiner Schrift zum Ewigen Frieden plädiert Kant stattdessen für eine Föderation zwischen allen Staaten und nennt ein paar Prinzipien, die überall gelten sollten – z. B. ein Prinzip der Öffentlichkeit gegen Machtmissbrauch und Korruption.

Über die Gründung der UNO wäre Kant vermutlich erfreut gewesen. Nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs verabschiedete die UN-Vollversammlung am 10.12.1948 die Erklärung der Menschenrechte. In ihr sind Grundrechte aufgelistet, die allen Menschen, gleich welcher Nationalität, Religion, Berufsgattung, Altersklasse usw., zukommen: das Recht auf Leben, Gesundheit, Bildung, Wohnraum, eine geschützte Privatsphäre, Freizügigkeit, freie Partnerwahl, Arbeit mit ausreichender Entlohnung, Freiheit von Folter, Versklavung und ungerechtfertigter Verhaftung usw.

5 Die Menschenrechte als Grundlage einer Ethik in der globalisierten Welt

Das Basisanliegen der Menschenrechte ist der Schutz elementarer Freiheiten. Das Ensemble dieser Rechte ähnelt einer Wunschliste. Es verkörpert ein Ideal, hinter dem die Wirklichkeit weit zurückbleibt: Es gibt kein Menschenrecht, das wirklich allen Menschen zugutekommt, und viele Menschen haben keine Möglichkeit, die Rechte, die ihnen vorenthalten werden, einzuklagen. Manche Menschenrechte sind in der Praxis auch nur schwer realisierbar. Die Menschenrechtserklärung ist wie ein Kompass, der die Richtung anzeigt, die wir einschlagen müssen, um Fortschritte zu erzielen.

Menschenrechte sind keine Vorschriften, aber ihre Einhaltung kommt nicht ohne Vorschriften, genauer: ohne Verbote aus. Denn ein Menschenrecht ist wie ein unsichtbarer um jede Person gezogener Zaun. Die Freiheit des Einzelnen markiert für alle anderen eine Verbots-Zone.⁴

Deswegen können wir von jedem Menschenrecht auf die Pflichten und Verbote schließen, die zu seinem Schutz zu erfüllen sind. Die Menschenrechts-Erklärung ist schlanker als es ein entsprechender Verbots- oder Pflichtenkatalog wäre: Aus dem *Recht auf Leben* folgt mehr als das bloße Tötungsverbot: jemanden nicht verhungern lassen, nach schweren Verletzungen oder Unfall Hilfe leisten etc. Das Recht auf eine Privatsphäre impliziert das Verbot, andere auszuhorchen usw. Aus dem Recht auf Eigentum folgt das Verbot zu stehlen (das Eigentumsrecht müsste

⁴ Schon von den zehn alttestamentarischen Geboten (Exodus 20:2-17) ist die Mehrheit als Verbote formuliert: Du sollst nicht töten, nicht stehlen, niemanden verleumdern usw.

allerdings eingeschränkt werden, denn die bestehende Wohlstandsverteilung ist völlig unhaltbar). Die Rechte auf Gesundheit, Bildung und politische Mitwirkung generieren eine Pflicht des Staates, für entsprechende Institutionen zu sorgen.

Eine «Erklärung der Menschenpflichten», wie sie u.a. der Theologe Hans Küng gefordert hat, ist also unnötig. Allerdings müssten alle Menschen die Fähigkeit erwerben, aus den einzelnen Grundrechten die entsprechenden Verbote abzuleiten, und bereit sein, sich an diese Verbote zu halten. Dies setzt eine nicht geringe Dezentrierungs-Leistung voraus: Die Rechte, die ich für mich beanspruche, muss ich auch allen anderen Menschen zugestehen, wobei sich das, was für die anderen Rechte sind, aus meiner Perspektive als Pflichten darstellt.

Mit den Menschenrechten und der nachgeordneten UNO-Charta ist der Anspruch verbunden, dass sie international, also universal gelten. Die Menschenrechte stehen daher über den staatlichen Gesetzen und sind deshalb in der staatlichen Verfassung bzw. im Grundgesetz zu verankern. Menschenrechts-konform müssen aber auch zwischenstaatliche Regelungen sein – von Handel, Kapitalverkehr und Tourismus bis Migration usw. Das kommt dem, was Kant in seiner Friedensschrift ausgeführt hat, recht nahe (Kant, 1795).

Dass faktisch kein Staat seinen Bürgern alle Menschenrechte gewährt und vielerorts die Menschenrechte mit Füßen getreten werden, sind ernsthafte Probleme. Noch schwerer wiegt etwas anderes: Die globale Machtverteilung (die sich zum Teil in der Weltwirtschaftsordnung niederschlägt) ist notorisch ungerecht. Dass die wirtschaftlich führenden westlichen Länder einerseits diese Ungerechtigkeit Jahrzehnte lang in Kauf nahmen und von ihr profitierten, andererseits aber auf die Einhaltung der Menschenrechte pochen, lässt sie vor allem aus der Sicht der Benachteiligten heuchlerisch erscheinen. Diese Doppelmoral hat die Glaubwürdigkeit des westlichen Menschenrechts-Ethos untergraben. Die Konsequenzen sind in den letzten Jahren immer deutlicher geworden. Jede Dezentrierung bedeutet eine Herausforderung. Auf den beiden letzten Stufen scheint sie weitgehend ein Wunschtraum geblieben zu sein.

Literatur

- Arendt, H. (1964). *Eichmann in Jerusalem*. Piper.
- Aristoteles. (2017). *Nikomachische Ethik*. Reclam. (Original: ca. 350 v. Chr.)
- Brodersen, K. (Hrsg.) (2007). *Herodot. Historien*, Reclam.
- Kant, I. (1785). *Grundlegung der Metaphysik der Sitten*. J.F. Hartknoch.
- Kant, I. (1795). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. Friedrich Nicolovius.
- Kesselring, T., & Müller, U. (2011). The concept of egocentrism in the context of Piaget's theory. *New Ideas in Psychology*, 29(3), 327–345. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.008>
- Kohlberg, L. (1996). Moralstufen und Moralerwerb (Original: 1976). In Kohlberg, L. *Psychologie der Moralentwicklung* (S. 123-174). Suhrkamp.
- Konfuzius (1998): Lun-yu. Dt.: Gespräche. Stuttgart: Reclam (Orig. 5. Jahrhundert v. Chr.)
- Piaget, J. (1974). *Abriss der genetischen Epistemologie*. Walter.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. De Gruyter.
- Shaw, G. B. (1908). *Man and Superman. A Comedy and a Philosophy*. Westminster.
- Smith, A. (2004). *Theorie der moralischen Gefühle*. Meiner. (Original: 1759).
- Theologische Linksammlung: Der Gesetzeskodex des babylonischen Königs Hammurabi (Hammurabi) (um 1750 v. Chr.). https://www.theologische-links.de/downloads/archaeologie/codex_hammurabi.html
- Wildt, M. (2013). Eichmann und der kategorische Imperativ, oder: Gibt es eine nationalsozialistische Moral?. In N. Kampe & P. Klein (Hrsg.), *Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942. Dokumente. Forschungsstand. Kontroversen* (S. 151-166), Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211981.151>
- Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Suhrkamp.

Autor

Kesselring, Thomas, Prof. em. Dr. Habil (PH) und PD Dr. (Univ.)
 Institut für Philosophie, Universität Bern, Schweiz
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethik und Ethikbegründung, Angewandte Ethik, Entwicklungspsychologie nach J. Piaget, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ökologische Ethik
thokessel@gmail.com

Autor:innenbeschreibungen

Sabrina Bacher, Mag. Mag. Dr., Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Zuvor ein Jahrzehnt an der University of Oklahoma sowie mehrere Jahre an Schulen tätig. Vorsitzende der *Society for the Philosophical Study of Education (SPSE)*.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Bildungsethik, Menschenrechtsbildung, Allgemeindidaktische Grundlagenforschung, Hochschuldidaktik, inter- und transdisziplinäre sowie internationale Bildungs- und Schulforschung.

E-Mail: sabrina.bacher@uibk.ac.at

Britta Breser ist Professorin für Demokratiebildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und zudem in Forschung und Lehre zur Politischen Bildung sowie Politikdidaktik an der Universität Graz tätig.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung und Didaktik der politischen Bildung, Citizenship Education und Europäisierung/Transnationalisierung sowie empirische Professionsforschung mit Fokus auf Lehrer:innenbildung.

E-Mail: britta.breser@univie.ac.at

David Kergel ist Professor für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule (Campus Duisburg) und Mitherausgeber der Buchreihen *Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* sowie *Perspectives on Education in the Digital Age*.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: interdisziplinäre Bildungsforschung, Diversität und Digitalisierung, sowie Sozioepistemologie und soziale Transformationen.

E-Mail: davidkergel@gmail.com

Thomas Kesselring, ist emeritierter Professor für Ethik an der Pädagogischen Hochschule Bern, sowie Privatdozent am Institut für Philosophie an der Universität Bern. Außerdem lehrte er Philosophie an Universitäten in Brasilien, Deutschland, El Salvador, Indien, Kolumbien, Mosambik und der Schweiz. Buchpublikationen u.a.: *Jean Piaget* (Beck, 1988), *Ethik der Entwicklungspolitik* (Beck, 2003), *Handbuch Ethik für Pädagogen* (WBG, 2009), *Ethik und Erziehung* (WBG, 2014).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethik und Ethikbegründung, Angewandte Ethik, Entwicklungspsychologie nach J. Piaget, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ökologische Ethik.

Email: thokessel@gmail.com

Christian Kraler, Professur für Lehrer:innenbildung und Lernen am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Grundlagen formaler Bildung, Lern- und Entwicklungsprozessmodellierung im Kontext formaler Bildung, Bildung und Internationalisierung.

E-Mail: christian.kraler@uibk.ac.at

Kirsten Meyer ist Professorin für Praktische Philosophie und Didaktik der Philosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu ihren wichtigsten Veröffentlichungen gehören *Bildung* (de Gruyter, 2011), *Education, Justice and the Human Good* (Routledge, 2014) und *Was schulden wir künftigen Generationen? Herausforderung Zukunftsethik* (Reclam, 2018).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Normative Ethik, Angewandte Ethik, Politische Philosophie, Bildungsphilosophie, Didaktik der Philosophie

E-Mail: Kirsten.Meyer@philosophie.hu-berlin.de

Maren Oldenburg, Dr.phil. Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Hannover, aktuell als Guest Professor an der Universität Innsbruck im Bereich der inklusiven Pädagogik am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung tätig.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung, Inklusion und Diversität, Differenzforschung, rekonstruktive Methoden.

E-Mail: maren.oldenburg@ifs.uni-hannover.de

Jean-Luc Patry, emeritierter ordentlicher Universitätsprofessor an der Paris-Lodron Universität Salzburg, Gründungsmitglied und Ehrenpräsident des Vereins Association for Values and Knowledge Education (AVaKE).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Moral- und Werterziehung; soziale Interaktion in der Erziehung (insbesondere Situationsspezifität); Konstruktivismus; subjektive Theorien; Pädagogischer Takt; Wissenschaftstheorie; Forschungsmethoden. Ca. 300 Publikationen, u.a. Mitherausgeber des VaKE-Handbuchs (Brill, 2022).

E-Mail: Jean-Luc.Patry@plus.ac.at

Annedore Prengel, Erziehungswissenschaftlerin, Professorin i.R. der Universität Potsdam und Seniorprofessorin der Goethe-Universität Frankfurt/Main (2013-2022).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Inklusion, Heterogenitätstheorien, Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Pädagogikethik sowie kulturelles pädagogisches Gedächtnis.

E-Mail: prengel@uni-potsdam.de

Gabriele Schauer, Mag. Dr., Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck im Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik. Vorsitzende der ÖFEB-Sektion für LehrerInnenbildung und LehrerInnenbildungsforschung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung sowie Kompetenzerwerb in der Lehramtsausbildung, Handlungskompetenzen angehender Lehrpersonen, Pädagogisches Ethos.

E-Mail: gabriele.schauer@uibk.ac.at

Peter Stöger (1946-2024), Ao.Univ.-Prof. Dr. Dr.h.c, war langjähriger Dozent am Institut für Erziehungswissenschaften sowie am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Zuvor arbeitete er an der Pädagogischen Akademie der Diözese Innsbruck sowie an der Pädagogischen Akademie Innsbruck. Als Gastlektor war er an Universitäten in Mexiko, Wales, Ungarn, der Ukraine, Portugal, Deutschland und Bulgarien tätig. Für seine Verdienste wurde ihm ein Ehrendoktorat der Universität Drohobysch (Ukraine) verliehen, ebenso das Österreichische Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassten interkulturelle Pädagogik, interkulturelles Lernen sowie den interreligiösen Dialog und dessen Bedeutung für Friedens- und Dialogpädagogik. Der in diesem Band veröffentlichte Beitrag stellt sein letztes Werk dar.

Christian Wiesner, HS-Prof. Mag. Mag. Dr., Professur für Erziehung, Bildung und Entwicklungspädagogik, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department Diversität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phänomene der Pädagogik (Erziehung und Bildung), Phänomene der Didaktik (Lehr-Lern-Kulturen), Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Pädagogische Diagnostik, Kompetenz – Literacy – literacies, Führungskultur, evidenzorientierte Qualitätsentwicklung.

E-Mail: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Sieglinde Weyringer, Mag. Dr., AVaKE - Association for Values *and* Knowledge Education beschäftigt sich seit mehr als 20 Jahren sowohl wissenschaftlich-theoretisch als auf pädagogisch-praktisch mit der Weiterentwicklung von VaKE, insbesondere im Zusammenhang mit demokratischer Bildung und europäischem Bürgerbewusstsein. Weitere wissenschaftliche und praktische Expertisebereiche sind (Hoch-)Begabtenförderung, Kreativität und Kritisches Denken. Die schulpraktische Expertise beruht auf der langjährigen Tätigkeit als Volksschullehrerin.

E-Mail: sieglinde.weyringer@gmail.com

Gerhard Zecha, Univ.-Prof. i. R., Dr. phil.; Pflichtschullehrer mit Lehrbefähigung, dann Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Philosophie; Habilitation für Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften, Professor für Philosophie an der Universität Salzburg, Fachbereich Philosophie an der Kultur- und Geisteswissenschaftlichen Fakultät, Salzburg, Österreich.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wertphilosophie, Sozialphilosophie, Wissenschaftstheorie der Sozial- und Geisteswissenschaften.

E-Mail: gerhard.zecha@plus.ac.at

Bildung und Ethik sind eng miteinander verwoben. Der vorliegende Sammelband beleuchtet theoretische Grundlagen, Zielsetzungen und Prinzipien der Bildungsethik. Zudem veranschaulicht er deren Relevanz anhand paradigmatischer Anwendungsbeispiele, erweitert den Horizont und eröffnet neue Zukunftsperspektiven. Die Bildungsethik ist ein essenzielles, wenn auch bisher wenig etabliertes Forschungsfeld an der Schnittstelle von Bildungswissenschaften und philosophischer Ethik. Eine interdisziplinäre Vernetzung ist daher entscheidend, um ethische Grundlagen mit bildungswissenschaftlichen Fragestellungen zu verknüpfen. Dieser Ansatz ermöglicht es, den wissenschaftlichen Diskurs zu vertiefen und praxisrelevante Impulse zu setzen. Damit trägt der Band sowohl zur Weiterentwicklung der Bildungsforschung bei als auch zur sichtbaren Erweiterung der Angewandten Ethik um eine wesentliche Dimension.

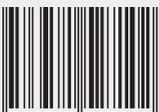
Die Herausgeberin



Sabrina Bacher, Mag. Mag. Dr., ist Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Zuvor war sie ein Jahrzehnt an der University of Oklahoma sowie mehrere Jahre

im Schuldienst tätig. Sie ist Vorsitzende der Society for the Philosophical Study of Education (SPSE). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsphilosophie, Bildungsethik, Menschenrechtsbildung, Allgemeindidaktische Grundlagenforschung, Hochschuldidaktik, inter- und transdisziplinäre sowie internationale Bildungs- und Schulforschung.

978-3-7815-2710-2



9 783781 527102