



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Zur Notwendigkeit ethischer Bildung der Lehrerinnen und Lehrer.

verfasst von / submitted by

Vera Dapunt

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG
UF Deutsch UniStG
UF Psychologie und Philosophie UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. i. R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

„Macht weiter, was gut war.“
(O. D.)

Danksagung

Mein besonderer Dank für das Zustandekommen dieser Diplomarbeit gilt Frau Prof. Ines Maria Breinbauer. Durch den Besuch Ihres Seminars zum Thema Ethische Bildung, Ihre Literaturhinweise sowie Ihre kritischen Anmerkungen und wertvollen Kommentare zu meinem Arbeitstext haben sich mir neue Denkwege eröffnet und ein fruchtbarer Lernprozess konnte stattfinden. Vielen Dank für Zeit und Mühen, die Sie in meine Arbeit investiert haben.

Herzlich bedanken für die beständige Unterstützung und Begleitung während dieses langen und zum Teil schwierigen Schreibprozesses möchte ich mich bei Bernhard sowie bei meinen Freunden, insbesondere bei Daniel, der mir in der letzten Arbeitsphase durch sein Feedback Mut gemacht hat.

Ein großer Dank geht natürlich auch an meine Familie. Abgesehen von ihrer lebenslangen Unterstützung und Begleitung verdanke ich meinen Eltern Evi und Othmar und meiner Schwester Sigrid auch mein grundlegendes Interesse an ethischen Fragen sowie an der Suche nach dem Guten. Ingrid und Sandro danke ich für ihre Teilhabe und die große Unterstützung, die sie mir immer schenken.

„Es gibt keine Möglichkeit humaner Bildung ohne Ethik.“

Paolo Freire.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Darlegung der Vorgangsweise.....	11
2	Einführung ins Thema	14
2.1	Ethik und Pädagogik.....	14
2.2	Problematiken der Werte- und Moralerziehung.....	18
2.3	Aktuelle Professionalisierungsbestrebungen des Lehrer/innenberufes und das Fehlen von Ethik.....	22
3	Zur Bedeutung von Ethik	27
3.1	Ethik: Begriffsbestimmung.....	27
3.2	Aufgabe der Ethik: Untersuchung von Moral.....	27
3.3	Begründungswege der Ethik.....	30
3.4	Warum ist die Beschäftigung mit Ethik heute besonders wichtig?.....	36
4	Ethische Bildung als wesentlicher Teil von Bildung?	39
4.1	Zur Bedeutung von <i>Bildung</i>	39
4.2	Die ethische Dimension von Bildung.....	44
4.3	Ethische Bildung.....	44
5	Welche Bedeutung hat ethische Bildung für den Beruf von Lehrer/innen?	47
5.1	Ethische Bildung als Teil der Bildung von Lehrer/innen.....	48
5.1.1	Pädagogisches Denken und Handeln nach Dietrich Benner.....	48
5.1.2	Pädagogische Bildung als wesentliche pädagogische Qualifikation.....	55
5.1.3	Ethische Bildung als wesentlicher Teil pädagogischer Bildung.....	58
5.2	Ethische Bildung im Kontext erziehenden und bildenden Unterrichts.....	68
5.2.1	Erziehender und bildender Unterricht - was ist darunter zu verstehen?.....	68
5.2.2	Ethik bzw. ethische Bildung im erziehenden und bildenden Unterricht.....	73
6	Ethische Bildung im Rahmen der Lehrer/innenbildung?	83
6.1	Was soll und kann institutionalisierte Lehrer/innenbildung hinsichtlich ethischer Bildung leisten?.....	84
6.2	Die Implementierung des Studienzieles ‚Ethische Kompetenz‘ als sinnvolle Möglichkeit der Integration von Ethik in die Lehrer/innenbildung?.....	86
7	Conclusio	90
8	Literaturverzeichnis	95
	Abstract (Deutsch):	103
	Abstract (Englisch):	104

1 Einleitung

Seit mehreren Jahren finden national und international, auf fachlicher und auf bildungspolitischer Ebene verstärkte Auseinandersetzungen darüber statt, über welche Kompetenzen Lehrer/innen verfügen sollen, um den schulischen Herausforderungen der pluralistischen modernen Gesellschaft gerecht werden zu können (vgl. Blömeke, 2014). Der Beruf von Lehrer/innen soll neu gedacht werden, um - auf der Höhe der Zeit - Schüler/innen bestmöglich fördern zu können (z.B. Braunsteiner et al. 2014, S. 11ff.). Dies ist auch der Anspruch des österreichischen bildungspolitischen Kernprojekts „PädagogInnenbildung NEU“, das im Schuljahr 2015/16 bzw. 2016/17 an allen österreichischen Lehrerbildungsinstitutionen (Universitäten und PHs) gesetzlich in Kraft getreten ist und für wesentliche Neuerungen in den Studiencurricula sorgt.¹ Ethik - jene Disziplin der praktischen Philosophie, die sich auf systematische Weise mit der Reflexion von handlungsleitenden Normen, Werten, Regeln und Zielsetzungen beschäftigt (vgl. Düwell et al., 2011, S. 1) - spielt in diesen gegenwärtigen Professionalisierungs-bestrebungen des Lehrer/innenberufes eine marginale Rolle. Klaus Prange (2010), Professor i. R. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Tübingen, konstatiert, dass, während sich in anderen Fachdisziplinen in den letzten Jahrzehnten Fachbereichsethiken, Ethikkomitees und Ethikgremien gebildet haben, die den Diskurs über Werte, Normen, Problemfelder und Grenzen der jeweiligen Praxis fördern (z.B. Medizinethik, Bioethik, Forschungsethik, etc.), innerhalb der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, die als Fachwissenschaft für pädagogisches Handeln gilt, jedoch keine vergleichbare Auseinandersetzung stattfindet.

„Man sollte annehmen, dass in entsprechender Weise auch eine Pädagogische Ethik als Bereichsethik für die Sachverhalte der Erziehung etabliert und Bestandteil der pädagogischen Ausbildung sei. Das ist aber bisher nur sehr bedingt der Fall [...]“ (Prange, 2010, S.16)

¹ Kern der neuen österreichischen „PädagogInnenbildung“ ist die Kompetenzorientierung, die für mehr Professionalität im Klassenzimmer sorgen soll. Neben fachlichen Kompetenzen wurden auch überfachliche pädagogische Kompetenzen formuliert, die alle Lehramtsstudierende im Laufe ihres Studiums erwerben sollen. Siehe dazu: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Online: <https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/kompetenzen.html> (Stand: 09.01.17)

Diese Feststellung Pranges muss insbesondere für Österreich gelten. Denn während in manchen Kantonen der Schweiz (vgl. Kesselring, 2002) und z.B. im deutschen Bundesland Baden-Württemberg (vgl. Maring, 2008) immerhin ein verbindliches Fach Ethik in die Lehramtscurricula aufgenommen wurde, fehlt dies hierzulande. Dabei ist die Relevanz für eine fachlich fundierte Auseinandersetzung mit Fragen und Methoden der philosophischen Ethik im Rahmen der Lehrer/innenbildung, so die Grundannahme dieser Arbeit, sowohl aus gesellschaftspolitischer als auch aus pädagogischer Perspektive hoch. Lehrer/innen unterrichten heutzutage äußerst heterogene Schüler/innengruppen, die sich nicht nur durch sprachliche und kulturelle Vielfalt auszeichnen, sondern auch durch moralische. Es kann in modernen Gesellschaften nicht mehr davon ausgegangen werden, dass ihre Bürger/innen in ähnlichen moralischen Gewohnheiten, Sitten und Bräuchen sozialisiert wurden und somit gemeinsame Handlungsorientierungen teilen, sondern eine ganze Vielfalt von Lebensgewohnheiten und normativen Ansichten treffen in Klassenzimmern aufeinander. Gleichzeitig treten in allen Fächern moralische und ethische Fragen auf: z.B. wenn im Geschichtsunterricht politische Systeme auf ihr Gerechtigkeitsverständnis hin untersucht werden, wenn im Deutschunterricht Literatur auf darin verhandelte ‚großen Lebensfragen‘ analysiert wird oder in Biologie Probleme der Nachhaltigkeit und der Würde von Lebewesen diskutiert werden. Es ist weder legitim, moralische Fragen an den Religionsunterricht (bzw. alternativ dazu an den Ethikunterricht) abzugeben, noch wie auch immer geartete fachlich unreflektierte moralische Postulate zu vertreten. Das fachlich angemessene Behandeln ethischer Fragen ist Teil eines jeden Unterrichts. Demnach brauchen alle Lehrer/innen Methoden und fundierte Kenntnisse, um mit moralischen und ethischen Problemstellungen umgehen zu können. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung von Lehrer/innen mit Ethik begründet sich nicht nur durch moderne gesellschaftspolitische Bedingungen, sondern sie gehört eben auch ganz grundlegend zu ihrer pädagogischen Aufgabe. Diese besteht darin, Schüler/innen in ihrem je individuellen Erziehungs- und Bildungsprozessen zu begleiten und sie dabei zu unterstützen, ihre eigene Reflexions-, Urteils- und Handlungskompetenz zu stärken.

Das Fehlen von Ethik in der universitären Lehrer/innenbildung in Österreich ist umso erstaunlicher, wenn man die leitenden Bildungsziele des österreichischen Schulgesetzes heranzieht. Die ethische Dimension von Bildung ist u.a. im Schulorganisationsgesetz (SchuOG) sowie im Allgemeinen Teil der AHS-Lehrpläne ausdrücklich angeführt. Das gültige Schulorganisationsgesetz (SchOG) erklärt in § 2 des Gesetzestextes:

„§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule (1) 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.“²

Sittliche, soziale Werte sowie die Suche nach dem Wahren, Guten und Schönen sind rechtlicher und für alle Schulformen gültiger Bildungsauftrag - und sie sind in erster Linie ethische Kategorien. Zu den Aufgaben jedes Unterrichtsfaches gehört – so steht es im AHS-Lehrplan - neben der Vermittlung von Wissen und der Förderung von Kompetenzen auch die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und die Entwicklung entsprechender Urteils- und Entscheidungskompetenz:

„Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension

Die Schülerinnen und Schüler stehen vor den Fragen nach Sinn und Ziel und ihrem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft. Bei der Suche nach Orientierung bieten Religionen und Weltanschauungen ihre Antworten und Erklärungsmuster für eine eigenständige Auseinandersetzung an. In den Unterrichtsgegenständen ist auf philosophische und religiöse Erklärungs- und Begründungsversuche über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Welt einzugehen. Junge Menschen sollen Angebote zum Erwerb von Urteils- und Entscheidungskompetenz erhalten, um ihr Leben sinnerfüllt zu gestalten. Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen. Die Achtung vor Menschen, die dabei unterschiedliche Wege gehen, soll gefördert werden. Diese Zielsetzungen bilden die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit und

²BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM: Schulorganisationsgesetz

(SchuOG), §2. URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12118405> (Stand: 09.01.17)

vervollständigen damit die Beiträge der Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung der jungen Menschen.“³

Es stellt sich die Frage, wie Lehrer/innen, die im Laufe der Ausbildung nie explizit mit ethischen Problemstellungen und deren, dem philosophischen Diskussionsstand angemessener, Bearbeitung konfrontiert worden sind, die „religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“ wahrnehmen sollen. Es muss angenommen werden, dass die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und Ansätzen in den schulischen Unterrichtsgegenständen ein Defizit darstellt.⁴

Anliegen dieser Diplomarbeit ist es die Grundlagen ethischer Bildung von Lehrer/innen einer Klärung zu unterziehen. Die Erörterung der Forschungsfrage „Warum müssen Lehrer/innen ethisch gebildet sein?“ erfordert nicht nur eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Fragen, was unter Ethik denn eigentlich verstanden werden kann und welche Bedeutung ethischer Bildung im Rahmen institutioneller Bildung zukommen kann, sondern auch damit, was überhaupt als wesentliche pädagogische Aufgabe von Lehrer/innen gelten und welche Rolle Ethik darin spielen kann. Es soll herausgearbeitet werden, dass die Auseinandersetzung mit ethischem Wissen, ethischen Fragen und Problemstellungen einerseits für das überfachliche pädagogische Denken und Handeln von Lehrer/innen von Relevanz ist und andererseits auch die innerfachliche Ebene jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes betrifft. Aus diesem theoretischen Begründungsgang soll sich schließlich folgern lassen, dass ethische Bildung von allen Lehrer/innen innerhalb eines professionellen Rahmens (Aus- und Fortbildung) kultiviert werden muss.

³ „Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“ auf S. 3 in der Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2 (Stand: 09.01.2017)

⁴ Auch die Behandlung von Ethik im Rahmen eines Unterrichtsfaches findet in Österreich nur marginal statt. Die Einführung eines Ethikunterrichts wird in Österreich seit Jahren kontrovers diskutiert, noch immer findet er in Schulen – in Form von Schulversuchen - bestenfalls als Ersatzfach für Religion Eingang. Siehe dazu: A. Buchner: Ethikunterricht in Österreich: Politisch verschleppt, pädagogisch überfällig! (2014); Informationen über den aktuellen Stand der Diskussion zum Ethikunterricht in Österreich u.v.m. bietet die Homepage <http://fewd.univie.ac.at/ethikunterricht/> (STAND: 09.01.17)

1.1 Darlegung der Vorgangsweise

Die Methode, die dem Vorgehen dieser Arbeit zugrunde liegt, ist eine hermeneutisch-kritische. Das heißt, dass vorerst die Konzepte ‚Ethik‘ und ‚Bildung‘ auf ihre Bedeutungen hin beleuchtet werden und ihre Verbindung zueinander sichtbar gemacht wird. Wenn diese Reflexionen ergeben, dass die Integration ethischer Fragen und Aspekte in menschliches Denken und Handeln wesentlich zu einem humanen Erziehungs- und Bildungsverständnis dazugehören und davon ausgegangen werden kann, dass für Lehrer/innen in ihrem Beruf ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ zwei wichtige Bezugsgrößen sind (Schenz, 2011, S. 197)⁵, kann in einem nächsten Schritt gefragt werden, was diese Auslegungen für pädagogisches Denken und Handeln von Lehrer/innen bedeuten können.

In einem ersten einführenden Kapitel (Kapitel 2) werden für diese Arbeit wichtige Problemlinien dargelegt. Zuerst wird das Thema problemgeschichtlich eingebettet und veranschaulicht, wie alt und aktuell bestimmte ethisch-pädagogische Fragen sind. Anschließend wird die Problematik einer affirmativen Werte- und Moralerziehung skizziert, die in pädagogischen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen immer wieder Thema ist und von der sich das hier zu entfaltende Verständnis ethischer Bildung abgrenzt. Als dritte Problemlinie erweist sich die aktuelle Diskussion um die Professionalisierung des Lehrer/innenberufes, in welcher die Gefahr gesehen wird, pädagogisches Handeln durch das Definieren bestimmter Kompetenzen festzuschreiben und es so von grundlegenden handlungsleitenden pädagogischen Ideen (der Erziehung und Bildung zur Selbstbestimmung) als Referenzkategorien loszulösen (z.B. Schenz, 2011).

In einem zweiten Schritt (Kapitel 3) wird die Ethik als eine philosophische Disziplin vorgestellt, die sich mit der kritischen Befragung der für die menschliche Praxis handlungsleitenden moralischen Normen und Werte beschäftigt. Der Begriff ‚Ethik‘ wird definiert, ihr hauptsächlicher Untersuchungsgegenstand

⁵ In Braunsteiner et al. (2014) wird ausdrücklich die ‚Bildungsorientierung‘ der neuen österreichischen Lehrer/innenbildung betont und postuliert, dass jedes Unterrichtsfach ein ‚Bildungsfach‘ sein soll. (S. 23 f.)

‚Moral‘ und einige ihrer Untersuchungsmethoden charakterisiert sowie nach der aktuellen Bedeutung von Ethik für die menschliche Praxis gefragt. Dies erfolgt anhand der Autor/innen Annemarie Pieper (2007), Otfried Höffe (2002; 2013) sowie dem „Handbuch Ethik“ (2011), herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hüenthal und Micha H. Werner.

Im vierten Kapitel wird die Bedeutung von ‚Bildung‘ einer Klärung zugeführt. Erst von der Definition des dieser Arbeit zugrundeliegenden Bildungsverständnisses ausgehend kann dargelegt werden, was unter der ‚ethischen Dimension von Bildung‘ sowie unter dem Begriff ‚Ethische Bildung‘ verstanden wird. Hierfür orientiere ich mich v.a. an klassischen Wörterbüchern und Lexika und der Pädagogik (Benner/Oelkers, 2004; Tenorth/Tippelt, 2007) sowie an dem Überblickswerk zu Pädagogischem Grundwissen von Gudjons (2012), um dann mit einem nicht-affirmativen bildungstheoretischen Zugang im Sinne Dietrich Benners (2015a) ‚Bildung‘ als einen offenen und transformatorischen Wechselwirkungsprozess zwischen Mensch und Welt zu charakterisieren, in dem sich der Mensch selbst bestimmt (ebd. S. 162).

Im fünften Kapitel wird gefragt, wie pädagogisches Denken und Handeln von Lehrer/innen verstanden werden kann, das es als seine wesentliche Aufgabe versteht, zu erziehen und durch Unterricht Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Anhand der zentralen pädagogischen Grundbegriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘, die als Bezugsgrößen für pädagogisches Handeln (Schenz, 2011) und Aufgaben von Lehrer/innen gesehen werden, wird nach der diesbezüglichen Rolle von Ethik gefragt. Die übergreifende These im fünften Kapitel ist, dass Lehrer/innen, um erziehenden und bildenden Unterricht ermöglichen zu können, selbst ethisch gebildet sein müssen. Diese gilt es ebenfalls zu begründen. Referenzliteratur bilden v.a. Texte von Dietrich Benner (2008; 2012; 2015a, 2015b); Christina Schenz (2011) und Ines Maria Breinbauer (2002; 2014).

Im sechsten und abschließenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie es im Rahmen von Lehrer/innenbildung und Lehrer/innenfortbildung möglich sein kann, ‚nicht-affirmative ethische Bildungsräume‘ zu schaffen, in denen sich Lehrer/innen ‚selbst-bilden‘ können. Dabei wird auch gefragt, ob die Implementierung des Studienziels einer ‚Ethischen Kompetenz‘ ein sinnvoller Zugang sein kann.

Im Rahmen der Conclusio werden die Ergebnisse der Abhandlung zusammengefasst und weiterführende Fragen, Lücken und Problemstellungen zum Thema aufgezeigt. Eine Anregung wird sicherlich sein, Ethik in die Curricula der neuen österreichischen Lehrer/innenbildung aufzunehmen.

2 Einführung ins Thema

Dieses einführende Kapitel dient dazu, die Problemstellung der Diplomarbeit in aktuellen fachlichen Diskursen zu kontextualisieren und erste wichtige Abgrenzungen zu ziehen. Dazu wird in einem ersten Schritt auf die Verbindungen zwischen ethischem und pädagogischem Denken hingewiesen und somit die problemgeschichtliche Tradition, an welche die vorliegenden Reflexionen aufbauen und anknüpfen, betont. Als zweites wird eine Problemstellung charakterisiert, die besonders ab den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum – auf erziehungswissenschaftlicher und auf bildungspolitischer Ebene – verstärkt diskutiert wurde und sich auch heutigem Nachdenken über ethische Bildung im Rahmen institutionalisierter Bildung stellt. Es ist die Diskussion über das Verständnis von ‚wertorientierter Erziehung‘ bzw. der Aufgabe der ‚Werteerziehung‘ im Rahmen von öffentlichen Bildungsinstitutionen. Diese ist auch im österreichischen Schulorganisationsgesetz sowie in den österreichischen Lehrplänen an mehreren Stellen verankert und wird in den Auseinandersetzungen immer wieder mit ‚Ethik‘ in Zusammenhang gebracht. Hier gilt es hinsichtlich meiner Arbeit grundlegende Abgrenzungen zu treffen. In einem dritten Schritt wird die aktuell dominante Professionalisierungsidee des Lehrer/innenberufes charakterisiert, um auch diesbezüglich die Weichen für das in dieser Arbeit zu entfaltende Verständnis pädagogischer Professionalität zu legen.

2.1 Ethik und Pädagogik

Die philosophische Disziplin der Ethik sowie die der Pädagogik⁶ teilen eine unzertrennliche Vergangenheit. Spätestens seit der griechischen Antike werden

⁶ Der Begriff „Ethik“ wird im 3. Kapitel genau definiert. Um schon hier ein Verständnis von Ethik zu charakterisieren sei gesagt, dass es sich dabei um jene philosophische Disziplin handelt, die sich seit der griechischen Antike mit Fragen der Moral, der guten und richtigen Lebensführung und der normativen Bewertung menschlichen Handelns beschäftigt. Die Pädagogik wurde als eigenständige Disziplin, die sich mit der Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung auseinandersetzt, im 18. Jahrhundert gegründet. Pädagogisches Nachdenken gibt es natürlich schon viel länger, auch wenn es vorher v.a. im Kontext der Philosophie oder Theologie eingebettet war.

Verbindungen zwischen Fragen der Ethik und solchen der Erziehung und Bildung wahrgenommen (vgl. Benner, 2015b). Wer ist der Mensch? Was braucht er, um ein gutes Leben zu führen? Wozu soll er sich bilden? Die Antworten auf diese und ähnliche Fragen, die sowohl im ethischen als auch pädagogischen Denken im Laufe der Problemgeschichte immer wieder eruiert wurden, haben sich – je nach gesellschaftshistorischer Situation – immer wieder verändert (vgl. Langewand, 2010; Benner, 2015b).

Im antiken Denken wurde der Mensch als Teil eines politischen Ganzen gesehen. Aufgabe der Erziehung war es, Heranwachsende in die geltende Sitte der Polis einzuführen. Erziehende sollten jungen Menschen helfen ihre Fähigkeiten und Tugenden zu entwickeln, damit sie selbst und dadurch die ganze Polis zu bestmöglicher ‚arete‘ („Bestheit“, „Gutsein“) gelangen können. Die Ethik und die Politik, die über das Verständnis ‚des Guten‘ bestimmten, waren der pädagogischen Praxis zweckmäßig übergeordnet. Allerdings wusste schon Sokrates, dass Tugend nicht lehrbar ist, sondern, dass sie nur von jedem einzelnen selbst hervorgebracht werden kann. Platon sah in Sokrates deshalb den idealen Lehrer, weil er nicht Tugend vermitteln, sondern durch kritisches Dialogisieren über ‚das Gute‘ und ‚das Wahre‘ die Menschen zum selber Denken und selber Suchen animieren wollte (vgl. Pieper, 2007, S. 145 f.; Benner, 2015b, S. 32ff.). Sokrates selbst sagte von sich, er wisse nicht, was ‚das Gute‘ sei, sondern fühle lediglich in sich, von welchen Handlungen abzumahlen wäre. Die Einsicht, dass es nicht möglich sei, jemanden das ‚Gutsein‘ zu lehren, sondern dass jeder seine Seelenanlagen nur selbst entwickeln könne, teilten auch Aristoteles und später Augustinus (Ladenthin/Schillmöller, 1999, S. 9). Die Aufgabe des Lehrers sahen sie in Anlehnung an Sokrates‘ Methode darin, ‚Geburtshilfe‘ zu leisten. Der Lehrer solle den Schülern helfen, ihre Qualitäten aus sich heraus hervorzubringen. Anders als für spätere moderne Denker/innen, stand für die antiken und mittelalterlichen Bildungsphilosophen allerdings fest, dass es ein transzendentes oberstes Gutes, ein ‚telos‘, ein Erziehungsziel, gäbe, das jeder erreichen solle, auch wenn es begrifflich nicht eindeutig bestimmbar war.

Im neuzeitlichen Denken, gekennzeichnet durch den Verlust kosmischer Einbettungen und teleologischer Orientierungen sowie dem Möglichwerden pluralistischer Lebensentwürfe, stellten sich sowohl ethische als auch

pädagogische Herausforderungen neu. Das Nachdenken über Erziehung und Bildung wurde in den neuzeitlichen und aufklärerischen Ansätzen immer mehr von den Ideen der Freiheit und der Selbstbestimmung des Menschen geleitet, die nicht mehr kollektiv und politisch definiert und funktionalisiert werden, sondern der individuellen Entwicklung jedes Einzelnen obliegen sollten. Für Kant kam der Erziehung und somit dem Lehrer die entscheidende Rolle zu, dem Menschen zu dem zu verhelfen, was er seinem Potenzial nach sein könnte, nämlich ein freies und selbstbestimmtes Wesen (vgl. Pieper, 2007, S. 146.). Nur durch Erziehung könnten die Heranwachsenden denken und urteilen lernen und so Einsicht gewinnen in das höchste Gut, das Kant als die Idee der Freiheit erschloss. Diese sittliche Idee müsse für den Lehrer oberstes Gebot sein, das all seinem Tun Richtung weist. Kant konnte ‚das Gute‘, im Gegensatz zum antiken und mittelalterlichen Denken, nicht mehr außerhalb des Menschen in einem transzendentalen Raum verorten, sondern der zur Vernunft fähige Mensch selbst trüge das mögliche Gute in sich und könne es durch sein sittliches Handeln verwirklichen. Herbart zufolge kommt dem Lehrer die Aufgabe zu, durch erziehenden Unterricht die „Vielseitigkeit des Interesses“ und die „Charakterstärke der Sittlichkeit“ der Heranwachsenden zu fördern. Für Schleiermacher ist die Ethik die Leitdisziplin der Pädagogik, die Idee des Guten solle Richtung und Ziel allen Erziehens sein (vgl. ebd. S. 150).

Ethische Ideen der Gutheit, der Tugendhaftigkeit und Moralität bildeten weiterhin, bis ins 20. Jahrhundert hinein, leitende Konzepte in vielen theoretischen Erziehungsansätzen.⁷ Allerdings ist im 20. Jahrhundert die Tendenz der Marginalisierung moralischer und ethischer Ansätze und Elemente in erziehungswissenschaftlichen Kontexten festzustellen (vgl. Gudjons, 2012, S. 197ff.). Das mag mit dem Aufschwung der empirischen Bildungsforschung zu tun haben, die sich auf das moderne Wissenschaftspostulat der ‚Wertfreiheit‘ (Max Weber) beruft und normative Fragen wegen ihrer wissenschaftlichen Unbegründbarkeit gerne aus ihrem Kompetenzbereich ausschließt (vgl. König, 2001; Höhne, 2006). Es hat aber auch damit zu tun, dass innerhalb der modernen Erziehungswissenschaft eine gewisse Skepsis gegenüber ‚Ethik‘

⁷ So z.B. in Alfred Petzelts (1886-1967) systematischer Pädagogik und für seiner Denkschule nahestehenden Pädagog/innen, u.a. Wolfgang Fischer, Marian Heitger, Karl Gerhard Pöppel, Aloysius Regensbrecht, Konrad Fees.

vorherrschte, wie Gudjons (2012) mit Meyer-Drawe/Peukert/Ruhloff (1992) zeigt. Denn „zu lang und zu oft wurden Macht und Gewaltausübung gegenüber der nachwachsenden Generationen mit Moral legitimiert“ (ebd. S. 200, zit. n. Meyer-Drawe/Peukert/Ruhloff, 1992,7, Oelkers, 1992).

Beide Einwände – denen in ihren kritischen Aussagen durchaus auch Berechtigung zukommt - beruhen aber auf einem undifferenzierten Verständnis von Ethik. Anliegen einer modernen Ethik, wie zu zeigen sein wird, kann weder sein, bestimmte Werte wissenschaftlich zu legitimieren, noch, eine bestimmte Moral als die Richtige zu definieren. Ihr geht es im Gegenteil darum, immer schon vorhandene und für die menschliche Praxis notwendige normative Setzungen sichtbar zu machen und der kritischen Reflexion zu unterziehen. Die wissenschaftliche Unbegründbarkeit von allgemeingültigen Normen und Werten darf nicht zum Postulat der Wertneutralität führen – diese ist erstens nicht möglich und zweitens selbst ein Wert -, sondern - im Gegenteil - sie muss zur beständigen Reflexion, Diskussion und immer neuen Aushandlung vorhandener und zukünftig möglicher Normen und Werte auffordern. Ebenfalls ist das Meiden moralischer Fragen aus Angst, dadurch illegitime moralische Postulate weiterzugeben, ein Trugschluss. Ethische Reflexion will vielmehr davor schützen, falsche moralische Vorstellungen affirmativ weiterzugeben, indem sie sie der Kritik unterzieht. Handeln ist immer in normative Muster und Wertsetzungen eingebettet, die es im Sinne einer aufklärerischen Ethik sichtbar zu machen und vernünftig zu diskutieren gilt.

Die Nicht-Thematisierung ethischer Fragen in pädagogischen Kontexten zieht erhebliche Probleme für Theorie und Praxis nach sich. Das „Normproblem“⁸ der Pädagogik führte auf erziehungswissenschaftlicher Ebene dazu, dass die Auseinandersetzung mit normativen Fragen hinsichtlich der pädagogischen Praxis eher gemieden wird. Für pädagogisch Handelnde muss sie bedeuten, dass ihnen diesbezügliche theoretische Perspektiven fehlen, die sie für ihr Denken und Tun unterstützend heranziehen können. Laut König (2001) werden in der pädagogischen Praxis „...Werte und Normen häufig unreflektiert und in der

⁸ Der Ausdruck „Das ungelöste Normproblem der Pädagogik“ wurde von Jörg Ruhloff (1980) formuliert. Er betont die Möglichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik zu Kritik, Klärung und Differenzierung von Werten und Normen in pädagogischen Kontexten, aber die Unmöglichkeit Entscheidung über die Gültigkeit konkreter Normative zu fällen, da diese wissenschaftlich nicht legitimiert werden können (vgl. Gudjons, 2012, S. 201).

Folge bestimmter Traditionen...“ (ebd. S. 256) gesetzt. Diese Feststellung muss aus professionstheoretischer Perspektive als ein beträchtliches Defizit gewertet werden, müsste doch der Anspruch gelten, handlungsleitende Normative erkennen, reflektieren und in Hinblick auf die Aufgaben von Unterricht, Erziehung und Bildung legitimieren zu können. Sich auf Traditionen und kollektive normative Muster im Bereich der öffentlichen Erziehung und Bildung zu verlassen, muss sich besonders vor dem Hintergrund moderner pluralistischer Gesellschaften als fragwürdig erweisen, wenn sich diese durch das Brüchigwerden von kollektiven Ordnungen und Handlungsorientierungen auszeichnen, in denen nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass bestimmte Traditionen für alle an pädagogischen Prozessen Beteiligten selbstverständlich dieselben sind. Ethische Fragen nach Handlungsorientierung sowie nach einem fachlich angemessenen Umgang mit Normen und Werten müssen sich also insbesondere auch für pädagogisch Handelnde dringlich stellen (vgl. Benner, 1983, S. 45).

2.2 Problematiken der Werte- und Moralerziehung

Ab den 70er Jahren entwickelte sich im deutschsprachigen Raum, auf bildungspolitischer und auf erziehungswissenschaftlicher Ebene, eine kontroverse Debatte hinsichtlich der Frage nach der Werteerziehung im Rahmen der Schule (vgl. Gudjons, 2012, S. 200.; Fees, 2000).⁹ Die Auseinandersetzung erfolgte in erster Linie vor dem Hintergrund der Sorge um den „Werteverfall“ (vgl. Gudjons, 2012, S. 200; Heitger, 1999, S. 197) der Jugendlichen und der vermuteten Gefahr des Werterelativismus in einer immer säkularer, individualistischer und pluralistischer werdenden Gesellschaft. Es wurde diskutiert, ob denn die Schule für die Wertevermittlung zuständig sei – obwohl dies in den Schulgesetzen steht – und wenn ja, welche Werte auf welche Weise vermittelt werden sollten. In diesem Kontext wurde in mehreren deutschen Bundesländern auch die Einführung eines Ethikunterrichts beschlossen, den v.a.

⁹ Konrad Fees (2000) gibt in seinem Werk „Werte und Bildung“ einen Überblick über diese Debatte sowie über unterschiedliche wertpädagogische Ansätze, die sich um Lösungsmöglichkeiten bemühten.

jene Schüler/innen besuchen sollten, die sich von einem konfessionellen Religionsunterricht abmeldeten.¹⁰ Wesentlich für das Vorhaben dieser Diplomarbeit sind weniger die konkreten Diskurse und Lösungsvorschläge, die seit den damaligen Auseinandersetzungen diskutiert werden. Aber es können am Beispiel der Forderung nach ‚(Grund)Werten‘ gewisse Grundproblematiken aufgezeigt werden, die sich generell bei der Frage nach der ‚Werteerziehung‘ stellen und somit auch für unsere Frage nach der ethischen Bildung¹¹ von Lehrer/innen bzw. ihren diesbezüglichen Aufgaben relevant sind. Regenbrecht (1990, S. 4-11) typisiert drei Positionen, die sich in den damaligen theoretischen Auseinandersetzungen um die schulische Werterziehung abzeichneten. Die erste Position ist jene einer pädagogischen Skepsis, die sich auf die Unbegründbarkeit von moralischen Werten und Normen beruft und deshalb keine Möglichkeit sieht, allgemeine überindividuelle Aussagen zu treffen (ebd. S. 5). Die zweite Position beruht auf der Überzeugung, dass es Aufgabe schulischer Erziehung sei, bestimmte überlieferte Werte (Grundwerte) zu vermitteln (ebd. S. 6).¹² Als dritte Position führt Regenbrecht jene an, die die Fähigkeit zur Selbstbestimmung als Grundlage und wesentliche Qualität jeglichen pädagogischen Denkens sieht und deshalb die vernünftige Prüfung, die kritische Auseinandersetzung mit überlieferten Werten und die Untersuchung ihrer Begründungswege als den richtigen Weg versteht (ebd.).

Die erste Position muss deshalb als problematisch bewertet werden, da es den wertfreien Raum sowohl in der Theorie als in der Praxis nicht gibt. Jede Wissenschaft besitzt hinsichtlich ihrer Methoden, ihrer Definition von Grundbegriffen u.a. eine Wertbasis (vgl. König, 2001, S. 259). Ein Verzicht

¹⁰ Breinbauer (1999) bezeichnet die damalige „...Diskussion um den „Ethikunterricht“ [...] als anachronistisch...“ (S. 219f.), weil die ihn legitimierenden vorgebrachten Argumente und Postulate sowie die Erwartungen, die an ihn gestellt wurden „...nicht auf der Höhe der fachlichen Standards...“ (ebd.) seien und dadurch die große Gefahr bestehe durch ‚Ethikunterricht‘ wie auch immer geartete Weltanschauungen zu verbreiten.

¹¹ Das Verständnis von ethischer Bildung wird in Kapitel 4 geklärt. Das Verhältnis von Werte- und Moralerziehung sowie ethischer Bildung wird uns an mehreren Stellen der Diplomarbeit beschäftigt, um wesentliche Unterschiede aufzuzeigen.

¹² Ähnliche Forderungen zeigen sich aktuell in den politischen Debatten um die Integration von Zuwanderer/innen und Flüchtlingen. Der Österreichische Integrationsfonds bietet - in Referenz auf den 50-Punkte-Plan für Integration von Integrationsminister Kurz - z.B. „Werte- und Orientierungskurse“ an, mit dem Ziel, diesen Menschen die in Österreich geltenden Werte näherzubringen. Siehe dazu: <http://www.integrationsfonds.at/themen/kurse/werte-und-orientierungskurse/> (Stand: 09.01.17)

darauf, sich mit Normen und Werten zu beschäftigen, weil sie nicht allgemein begründbar sind, entkommt normativen Prämissen und Entscheidungen trotzdem nicht und entzieht sich lediglich der Auseinandersetzung mit vorhandenen Normativen. Besonders fraglich erscheint diese Position, wie oben bereits erwähnt, vor dem Hintergrund pädagogischer Praxis, die immer schon in Normative eingebettet ist und ständig norm- und wertgeleitete Urteile fällen muss, um handlungsfähig zu sein.

Einen zentralen Kritikpunkt an Ansätzen der positiven Werte- und Moralerziehung, unabhängig ihrer theoretischen Provenienz formuliert Fees (2000) folgendermaßen: „Unabhängig davon, wie ein erzieherischer Wertpositivismus jeweils begründet und entfaltet wird, beruht er auf der Annahme überzeitlich legitimer „Werte.“ (ebd. S. 197). Das Definieren überzeitlicher allgemeingültiger Werte, das wusste schon Sokrates, muss notwendigerweise in eine Aporie führen (vgl. Benner, 1983, S. 46-48). In seinem Dialog mit Euthyphron zeigt Sokrates,

„...dass Werte, sind sie einmal in einer Gesellschaft fraglich geworden, zur Begründung gemeinsamer Orientierungen im Handeln untauglich sind. Grundwerte sind weder abstimmungsfähig noch dogmatisch legitimierbar. Nichtabstimmungsfähig sind sie, weil jede dezisionistische Entscheidung über Werte die Existenz von Grundwerten leugnet und leugnen muß, indem sie Werte auf eine kontingente Dezision gründet, in dieser also und nicht in irgendwelchen Grundwerten die legitimierende Instanz menschlichen Handelns ansetzt. Dogmatisch ist über Grundwerte nicht befindbar, weil hierzu eine übermenschliche und außergesellschaftliche Instanz, die Götter oder die sogenannte Menschennatur, vorausgesetzt werden müßte, deren Legitimität aber gerade im Fraglichwerden vorgegebener Normen bezweifelt wird.“ (ebd. S. 47)

Dieses Zitat Benners zeigt, dass sich die Suche nach und Forderung von Grundwerten in der Diskussion um gemeinsame Handlungsorientierung als irreführend erweist, da solche allgemeine Werte vom Menschen nicht bestimmt werden können bzw. wenn sie eben bestimmt werden, sie ihren allgemeinen Charakter verlieren und sich als entscheidungsabhängig entpuppen. Werte – dies lässt sich in pluralistischen Gesellschaften besonders gut erkennen – werden von Menschen auf unterschiedliche Weise gesetzt und haben einen kontingenten Charakter: sie gelten so lange, so lange Subjekte sie anerkennen und verändern sich im Wandel der Zeit. Für die Frage nach der Aufgabe der Werteerziehung muss diese sokratische Einsicht bedeuten, dass die Fragerichtung nicht sein

kann, welche Werte und Normen denn vermittelt werden sollen. Eine Sphäre absoluter Werte, die es zu erreichen oder umzusetzen gälte, kann – besonders unter Bedingungen moderner pluralistischer Gesellschaften – keinen Begründungsreferenzpunkt bilden. Zudem würde eine affirmative Vermittlung von positiven Werten höchstens eine Befolgung von bestimmten Normativen bewirken, die sich je nach Vorgaben wieder ändern können und kaum eine authentische eigenständige Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Werten und Normen fördern. Erziehung würde somit „...in den Dienst einer vorgängigen Moral...“ (Fees, 2002, S. 197) gestellt, was unter den modernen Prämissen einer aufgeklärten pluralistischen Gesellschaft sowie der Selbstbestimmung und Freiheit der Individuen nicht legitim sein kann. Die Fragerichtung hinsichtlich der ‚Werterziehung‘ im Rahmen der Schule kann also nur jene sein, wie Menschen in subjektiver und intersubjektiver Auseinandersetzung mit normativen Fragen umgehen und auf welche Weise sie ihr gemeinsames Handeln organisieren können. Den dritten Ansatz deklariert Regenbrecht (1990, S. 6f.) deshalb als den plausibelsten, weil er nicht Werte definieren und vermitteln will, sondern an der Wertsetzungsaktivität des Menschen ansetzt und ‚werten-lernen‘ als wichtige Aufgabe des sich bildenden Menschen ansieht. Im Gegensatz zu Position zwei, die in erster Linie die Vermittlung und Anerkennung von tradierten Werten zum Ziel hat, geht es der letztgenannten darum, dass das Subjekt durch eigenes Nachdenken und Abwägen zu Werturteilen findet.

Auffallend an diesen geführten Debatten rund um die wertorientierte Erziehung in der Schule - vor allem auf bildungspolitischer Ebene - ist, dass sie sich in erster Linie um die Erziehung der Kinder und Jugendlichen drehen. Kaum aber wird das Thema auf der Ebene der pädagogischen und fachlichen Aufgaben aller Lehrer/innen diskutiert (wie es z.B. Rekus (1991; 1993) tut).¹³ Solch ein Zugang

¹³ Jürgen Rekus, der sich seit rund 20 Jahren mit dem Thema Ethik und Fachunterricht (Rekus, 1991; 1993) beschäftigt, muss 2005, im Rahmen eines Beitrages im von Matthias Maring herausgegebenen Band 1 zum „Ethisch-Philosophischen-Grundlagenstudium“, das in Baden-Württemberg für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend eingeführt wurde, feststellen: „...Ausführungen zur ethischen Bildung finden sich heute weniger im Zusammenhang mit den fachlichen Bestimmungen, sondern eher in den Präambeln zu den Schulgesetzen und Bildungsplänen. Die didaktischen und methodischen Ausführungen zu den Fächern Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie usw. lassen dagegen in der Regel Aussagen zur ethischen Bildung vermissen. Wenn überhaupt von ethischen Fragen die Rede ist, dann zumeist im Kontext

würde nämlich implizieren, dass sich professionstheoretisches und ethisches Denken damit auseinandersetzen müssten, auf welche Weise der Beruf von Lehrer/innen von normativen Fragen betroffen ist und wie – fachlich angemessen – mit solchen Fragen in der pädagogischen Praxis umgegangen werden könnte. Wie im nächsten Kapitel (2.3) veranschaulicht wird, fehlt eine solche Auseinandersetzung im aktuellen Diskurs um die Lehrer/innenprofession weitgehend. Es wird diese Perspektive sein, die uns im Rahmen der vorliegenden Arbeit beschäftigt. Die Auseinandersetzung mit Fragen der theoretischen und angewandten Ethik, die sich u.a. auch mit Fragen der wertorientierten Erziehung beschäftigen, wird als für alle Lehrer/innen relevant und als Teil ihrer wesentlichen Aufgaben verstanden. Das Verständnis ethischer Bildung von Lehrer/innen, das im Folgenden entfaltet wird, grenzt sich von Ansätzen der Werterziehung insofern ab, als nicht das Anliegen einer wie auch immer verstandenen affirmativen Erziehung und affirmativen Moral verfolgt wird, sondern – unter Einbeziehung von Methoden und Ansätzen der philosophischen Ethik – gefragt wird, wie Lehrer/innen mit Fragen der Moral und Ethik umgehen können und auf welche Weise dies zu ihren grundlegenden pädagogischen Aufgaben gehört.

2.3 Aktuelle Professionalisierungsbestrebungen des Lehrer/innen-berufes und das Fehlen von Ethik

Seit mehreren Jahren haben die fachlichen und bildungspolitischen Diskussionen um das Verständnis des Lehrer/innenberufes sowie seiner wesentlichen Aufgaben stark zugenommen (vgl. Blömeke, 2014). Dieser Interessenszuwachs ist im Kontext internationaler gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen zu sehen, in denen die ‚Ressource Bildung‘ an Stellenwert gewann und weitreichende Maßnahmen zur Qualitätssteigerung der Bildungssysteme getroffen wurden (vgl. ebd.; Schratz, 2011).¹⁴ Die derzeit führende Idee im

des Religionsunterrichts oder – ersatzweise – im Kontext des Ethikunterrichts.“ (Rekus, 2005, S. 141)

¹⁴ Schratz (2011) gibt in seinem Beitrag „Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in internationaler Perspektive“ einen Überblick über nationale und internationale Initiativen zur Reformierung des Lehrer/innenberufes.

Verständnis des Lehrer/innenberufes ist dabei jene, Lehrer/innen als Expert/innen, als Professionelle eines Berufes zu charakterisieren, der sich durch bestimmtes Wissen, bestimmte Kompetenzen und Einstellungen definieren lässt. Folglich bedeutet dies für die Lehrer/innen(aus)bildung, entsprechendes Know-How modularisiert lehr- und lernbar zu machen und so professionell Handelnde zu generieren.¹⁵ Das zentrale Element aktueller Professionalisierungsansätze ist jenes der Kompetenzorientierung.¹⁶ Durch die Festlegung von Qualifikationsprofilen, Standards und Kompetenzen soll die Lehrer/innenprofession definiert und Ausbildungsmodule lernergebnisorientiert strukturiert werden, um so standardisierte und im Sinne von Qualitätssteigerung verbesserte Ausbildungen zu ermöglichen. Welche Kompetenzen und Standards dabei tatsächlich und aus welchem Grund von Relevanz sind, welches Wissen angehende Lehrer/innen brauchen, um konkrete Standards in der Praxis auch realisieren zu können und wie Kompetenzen tatsächlich erfasst und gemessen werden sollen, ist in der aktuellen Fachdiskussion umstritten (vgl. Neuweg, 2014). Vielmehr zeichnet sich diese durch eine ganze Vielfalt von Kompetenzbegriffen, Kompetenzmodellen und -konzepten aus, die bislang eher den Eindruck der Unübersichtlichkeit und Überforderung erwecken, als von Klarheit und Legitimität zeugen.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sind diese aktuellen Zugänge zu pädagogischer Professionalität – die ihre theoretischen Verankerungen häufig in der kognitiven Psychologie und der Soziologie haben – scharfer Kritik ausgesetzt (z.B. Breinbauer, 2002; Horvath, 2009; Schenz, 2011). Ihnen liege, so die Kritiker/innen, ein technizistisches Verständnis von pädagogischer Professionalität zugrunde, das Lehren und Lernen anhand spezifischer Festschreibungen definieren will. In solch einem Zugang zu Unterricht würde die

¹⁵ Braunsteiner/Schnider/Zahalka (2014) zeigen in dem Band „Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula“ wie der Professionalisierungsprozess hinsichtlich der neuen österreichischen Lehrer/innenbildung organisiert und strukturiert wird. Der Band versteht sich darüber hinaus generell als exemplarisches Modell zur Erstellung von Studiencurricula für Universitäten und pädagogische Hochschulen.

¹⁶ Die Kompetenzorientierung ist auch das Herzstück der neuen österreichischen Lehrer/innenbildung. Siehe dazu: Braunsteiner/Schnider/Zahalka (Hrgs.), 2014, S. 17ff. sowie Online auf der URL des Bundesministeriums für Bildung: <https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/kompetenzen.html> (09.01.2017)

traditionelle Ausrichtung an Wissen vernachlässigt (Stichwort: Output vs. Input / Kompetenzorientierung vs. Wissensorientierung), zudem stehe weniger der selbsttätige, selbstbestimmte und offene Bildungsprozess der jeweils einzigartigen Schüler/innen im Fokus, sondern die Lehrer/innenleistung, die im Sinne des Machbarkeitsdenkens erfolgreiche Lernergebnisse produzieren soll (vgl. Horvath, 2009; Schratz, 2011). Es bestehe dadurch die große Gefahr, Unterrichten mit einem Herstellen von Schüler/innenkompetenzen gleichzusetzen und dabei eher einer ökonomischen Produktionslogik zu folgen als einen pädagogischen Prozess zu fördern (vgl. Schenz, 2011; Horvath, 2009). Des Weiteren würde vielen Professionalisierungsansätzen, so die Kritiker/innen, eine grundlegende bildungstheoretische Begründung und Explikation dessen fehlen, was denn eigentlich unter der explizit pädagogischen Aufgabe von Lehrer/innen verstanden werde. Das heißt, in vielen Kompetenzmodellen fehlen wesentliche Klärungen des ihnen zugrundeliegenden Verständnisses ‚des Pädagogischen‘, das den angeführten Standards und Kompetenzen theoretischer Referenzpunkt und Rahmen sein könnte. Dies bewerten z.B. Schenz (2011) und Horvath (2009) als ein Defizit bzw. als ein erhebliches Problem, denn um begründend bestimmte Aufgaben und Fähigkeiten von Lehrer/innen charakterisieren zu können, sind (begriffliche) Klärungen dessen, wovon man eigentlich ausgeht - z.B. was unter ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘, ‚pädagogischem Handeln‘, ‚Mensch‘ und ‚Welt‘ verstanden wird -, unbedingt notwendig (vgl. auch Benner, 2015a; Breinbauer, 2014). Von diesen grundlegenden Klärungen ausgehend ließe sich dann vielleicht auch leichter beurteilen, ob man sich tatsächlich in einem pädagogischen Diskurs befindet und was pädagogisches Handeln tatsächlich zu leisten vermag oder ob nicht viel eher andere Interessensbereiche seine Zwecke bestimmen (z.B. die Ökonomie, die Politik, usw.).

„Ethik“, verstanden als praktische Philosophie, spielt in den gegenwärtigen Diskussionen und Konzepten hinsichtlich der professionellen Lehrer/innen kaum eine Rolle. Es gibt zwar - im angelsächsischen und auch im deutschsprachigen Raum - mehrere Ansätze, die eine ‚ethische Dimension‘ der Lehrer/innenprofession erwähnen und ihr durchaus Bedeutung zumessen. Doch zeugen die unterschiedlichen Begriffsverwendungen und Erwartungen, die an sie gestellt werden, häufig von gedanklicher Unklarheit und epistemologisch sowie

pädagogisch fragwürdigen Ansprüchen.¹⁷ Prange (2010), spricht diesbezüglich von „...mannigfachen Vorschlägen zur Lehrer- und Erzieherethik, die im deutschen Sprachraum gemacht worden sind...“ (S. 107), die sich aber vor allem als Wertekataloge für Lehrer/innen bzw. wie Prange es nennt, als „...mehr oder minder einleuchtenden Gesinnungsappell...“ (ebd.) entpuppen. Es ist vor allem von einem Lehrereθος die Rede, das formuliert, welchen Werten und moralischen Verpflichtungen ein Lehrer nachkommen soll. Solch ein Verständnis einer ‚Lehrerethik‘ muss insofern als problematisch bewertet werden, da es sich - wie oben mit Regenbrecht (1991) und Benner (1983) bereits gezeigt wurde - um vorgeschriebene positive Werte und Werthaltungen handelt, die ohne eigenständige und kritische Auseinandersetzung (d.h. ohne ethischem Nachdenken und Urteilen) weder ausreichend begründet noch realisiert werden können. Aus bildungstheoretischer Perspektive muss solch ein Verständnis von

¹⁷ So ist zum Beispiel in verschiedenen Beiträgen des ‚Handbuchs der Forschung zum Lehrerberuf‘ (Terhart/Bennewitz/Rothland, 2014) von der Relevanz eines „Berufsethos“ (Oser, 2014, S. 771f.), einer „berufsethischen Haltung“ (Herzog & Makarova, 2014, S. 91, zit. nach Terhart, 2007), von „Berufsethik“ (ebd., S. 93, zit. nach Tenorth, 2006) und einem „professionellen Ethos“ (Blömeke, 2014 S. 460) die Rede.

Im Endbericht der Expert/innengruppe (veröffentlicht im März, 2010), die durch die Bundesminister Dr. Claudia Schmied und Dr. Johannes Hahn 2008 zur Erarbeitung von Eckpunkten für eine moderne Ausbildung für österreichische Lehrer/innen in Auftrag gegeben wurde, wird als eine von fünf ineinander verzahnten Perspektiven zum Verständnis von Lehrer/innenkompetenzen „Kompetenz und Ethos“ angeführt. Diese wird folgendermaßen erklärt: „Professionalität im LehrerInnenhandeln beinhaltet ebenso wie das hier verwendete Kompetenzkonzept die ethische Dimension, nicht nur durch die Berücksichtigung von Motiven und Haltungen. In einer nationalen Situation des sich verschärfenden politischen Streits um LehrerInnenbildung und Schulentwicklung auf relativ niedrigem medialen Niveau und gleichzeitigen inneren Emigrationsprozessen von (kompetenten) LehrerInnen, muss der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Ethos ausdrücklich betont werden. Alle Akteure in den pädagogischen Berufen auf den unterschiedlichen Gestaltungsebenen können nur dann wirksam und nachhaltig die Qualität ihres Bildungshandelns steigern, wenn sie innere Leistungsbereitschaft mit einer Kultur der Förderverpflichtung gegenüber dem Kind, Jugendlichen und Studierenden verbinden. Dementsprechend muss eine nationale Kultur des Respekts und der Achtung vor der Leistung der pädagogischen ExpertInnen in Österreich neu aufgebracht werden. Entsprechende Schritte und Maßnahmen zu setzen liegt auch in der Gesamtverantwortung der Akteure der nationalen Bildungspolitik.“ (S. 43)

Im 2014 erschienenen Band „Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula“ (Braunsteiner et al.), der genauere Auskunft über die Ziele, Standards und Kompetenzen der neuen LehrerInnenbildung gibt, wird die ethische Dimension nicht mehr explizit angesprochen. Es ist aber von Grundwerten des Lehrerberufes die Rede: „Gleichzeitig ist Bildung und daher auch jene von Pädagoginnen und Pädagogen nicht wertfrei und orientiert sich an zentralen gesellschaftlichen Aufträgen wie z.B. dem der Inklusion. Das Profil „für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“, das auf den drei Elementen Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten aufbaut und sich auf vier für Unterricht und Erziehung zentrale Werte [gemeint sind: 1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden, 2. Unterstützung aller Lernenden, 3. Mit anderen zusammenarbeiten, 4. Persönliche berufliche Weiterbildung.] bezieht, darf nicht als Additivum verstanden werden, vielmehr muss es sich in jedem Kompetenzmodell abbilden.“

Berufsethik von Lehrer/innen als wenig brauchbar beurteilt werden, da hier ideale Normen und Werte postuliert werden, ohne ihren kontingenten und zur Frage aufgegebenen Charakter zu betonen.

Dieser Diplomarbeit liegt die Annahme zugrunde, dass eine fachlich fundierte Auseinandersetzung mit ethischen Fragen für den gegenwärtigen Beruf von Lehrer/innen höchst essentiell ist. Ethik, wie im nächsten Kapitel mit Pieper (2007) und Höffe (2002; 2013) ausführlich gezeigt wird, darf nicht als ein wie auch immer ausgelegter Kodex von Haltungen, Normen und Werten missverstanden werden. Die Verwechslung und Vermischung von Ethos und Ethik, von moralischen Konzepten und ethischer Reflexion, findet sowohl in alltäglichen als auch in fachlichen Kontexten immer wieder statt. Ethik ist eben genau kein bestimmtes positives Ethos, sondern Aufgabe der Ethik ist es moralische Fragen und Problemstellungen kritisch zu untersuchen, mit dem Anliegen anhand ethischem Wissen und ethischen Urteilsformen eigene und gemeinschaftliche Handlungsmöglichkeiten besser reflektieren und erweitern zu können.

3 Zur Bedeutung von Ethik

Bevor explizit die Frage behandelt wird, was unter ‚ethischer Bildung‘ verstanden werden kann und in weiteren Schritten der argumentative Nachweis geführt wird, warum Lehrer/innen ethisch gebildet sein müssen, soll vorerst ganz grundlegend die Bedeutung des Begriffes Ethik geklärt bzw. das Verständnis von Ethik für diese Arbeit dargelegt werden.

3.1 Ethik: Begriffsbestimmung

Der Begriff ‚Ethik‘ hat seinen Ursprung im griechischen Wort „ethos“, das zweierlei Bedeutungen in sich birgt: „ethos“ meint einerseits „Gewohnheit, Sitte, Brauch“ und andererseits „Charakter, Tugend“ (Pieper, 2007, S. 24). Aristoteles, der durch seine Philosophie, seine systematische Grundlagenforschung und Disziplinenbildung das Fundament der europäischen Geistes- und Wissenschaftsgeschichte gelegt hat, definiert die "êthikês thêorias“ (Düwell/Hübenthal/Werner, 2011, S. 1) erstmals als die Wissenschaft, die sich auf systematische Weise mit der Reflexion von Normen, Werten, Regeln und Zielsetzungen beschäftigt, die das menschliche Handeln bestimmen. Neben der Ökonomik und der Politik gehörte die Ethik für Aristoteles zur Wissenschaft der praktischen Philosophie, die sich, im Gegensatz zur theoretischen Philosophie, mit Fragen der menschlichen Praxis befasst. Heute wird unter Ethik in erster Linie Moralphilosophie verstanden, also die philosophische Wissenschaft, die die Untersuchung von Moral und moralischem Handeln zu ihrem Gegenstand hat.

3.2 Aufgabe der Ethik: Untersuchung von Moral

„Ethos“ wurde im Lateinischen mit dem Begriff „mos, mores“ übersetzt, der ebenfalls Sitten, Gebräuche und Charakter bedeutet und aus dem sich wiederum der deutsche Begriff „Moral“ entwickelt hat. „Moral“ bezeichnet das positiv geltende Norm- und Wertesystem einer Gemeinschaft, das sowohl normative, d.h. Regel- und Richtwerte vorgebende, als auch evaluative, d.h. wertende,

Vorstellungen über die menschliche Praxis beinhaltet (Kettner, 2011, S. 426). Diese beiden Bedeutungsdimensionen von Moral sind für die Einschätzung ihrer Reichweite wesentlich. Einerseits beziehen sich moralische Normen auf die Eigenschaft „richtig“, im Sinne von „gültig, geboten, gerecht“ und bieten ihren Mitgliedern einen regulierenden Ordnungsrahmen für ihr Handeln. Andererseits, wobei sich dies von „richtig“ nicht völlig trennen lässt, beinhalten moralische Vorstellungen das, was als „gut“ im Sinne von „sinnvoll, wertvoll, glückbringend“ in Bezug auf „das gute Leben“ gilt (vgl. Düwell et al., S. 1f.).

Es lässt sich leicht vorstellen, dass solche moralische Vorstellungen und Handlungsregeln sowohl in normativer als auch in evaluativer Hinsicht eng verwoben sind mit den etablierten Lebensweisen von Gemeinschaften. In enger Verbindung mit sozialen Organisationsstrukturen und kulturellen Praktiken, prägen sie die Wahrnehmungs- und Denkmuster von Einzelpersonen und Gruppen. Höffe (2002) schreibt dazu:

„M. u. S. [Moral und Sitte] werden nicht allein in persönlichen Überzeugungen u. Verhaltensweisen, sondern auch in der Verfaßtheit öffentlicher Institutionen (Eigentum, Familie usw.), letztlich in der gelebten (nicht bloß postulierten) wirtschaftlichen, sozialen, politischen u. kulturellen (besonders auch religiösen) Ordnung sichtbar.“ (S. 177)

Das heißt, dass jeglicher menschliche Handlungs- und Lebensbereich, jede menschliche Organisations- und Wissensform, neben anderen Normen (z.B. technischen und pragmatischen) auch durch moralische Normen und Werte geprägt ist. Die Vorstellungen und Konzeptionen davon, was als richtiges und gutes Sich-Verhalten verstanden wird, können je nach kulturellen, historischen, sozialen oder individuellen Kontexten variieren. Dies lässt sich an vielen Beispielen beobachten: an den Lebensweisen verschiedener Kulturkreise oder Religionen (z.B. die christliche, buddhistische, islamische Moral), an unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen, aber auch innergesellschaftlich an den normativen Wertstrukturen verschiedener Subgruppen (z.B. Jugendkulturen, politische Gruppierungen, Vereine, ect.) oder Berufsgruppen (Ärztmoral, Juristenmoral, Lehrermoral). In jeder Familie lassen sich eigene Regeln und Vorstellungen über Gut und Böse, Wert und Sinn ausmachen. Und auch Einzelpersonen können eine individuelle Moral für sich entwickeln, je nachdem, welche Werte und Ideale sie für sich als relevant ansehen. Diese Pluralität

moralischer Gebilde zeigt, dass positive moralische Normen, Regeln und Wertvorstellungen nicht per se allgemeine Gültigkeit für sich in Anspruch nehmen können, sondern Produkt sozialer Praxis sind (vgl. Pieper, 2007, S. 32 ff.; Höffe, 2002, S. 177 f.). Ihre Legitimation erhalten sie in erster Linie durch Tradition und Konvention und nicht, weil es sich um ‚wahre‘, überzeitliche Wahrheiten handelt. Pieper (2007) weist darauf hin, dass im allgemeinen Sprachgebrauch ‚ethisch‘ häufig äquivalent mit ‚moralisch‘ verwendet wird (ebd. S. 27). Zwischen den beiden Begriffen besteht aber ein entscheidender Unterschied: Während sich Moral bzw. moralisch in erster Linie auf positiv geltende Wert- und Normkonzeptionen einer Gemeinschaft bezieht, ist es Anliegen der Ethik auf einer abstrakteren Ebene über moralischen Normen und Regeln kritisch zu reflektieren, sie zu untersuchen und auf rationale Weise zu begründen. Ethischem Nachdenken genügt es nicht, auf alltägliche Begründungen, wie den Rekurs auf das Gewissen, das Gefühl, Konventionen oder Autoritäten (vgl. ebd. S. 189 ff.) zu verweisen, sondern sein Anspruch ist, auf rationale, argumentative Weise Gründe ausfindig zu machen, die durch die vernünftige Einsicht Geltung erlangen.

Voraussetzung ethischer Reflexion ist, dass es dem Menschen mittels seiner Vernunft überhaupt möglich ist, nach Gründen für sein Handeln zu suchen und dadurch sein Tun zu bestimmen. An diesem entscheidenden Punkt, nämlich im Verständnis von ‚Handlung‘ als der Verwirklichung eines bewussten Vorhabens (vgl. Hesse, 2011, S. 396), spielt für die Ethik auch der ‚Freiheitsbegriff‘ eine wichtige Rolle. Hierin, nämlich in der Fähigkeit zu Reflexion und Auswahl von Handlungsgründen, sieht die Ethik das menschliche Freiheitspotenzial und damit auch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Weil der Mensch in der Lage ist – im Rahmen seiner biologischen, physiologischen, ökonomischen, historischen etc. Bedingtheiten - über sein Handeln zu urteilen und es nach Gründen auszurichten, ist er frei. Er kann über sein Handeln selbst bestimmen. Durch diese Fähigkeit zur Selbstbestimmung ist er aber auch verantwortlich für sein Handeln und kann dafür zur Rechenschaft gezogen werden (vgl. Höffe, 2013, S. 38-45).

Ethik fragt und sucht nach der moralischen Qualität von Handlungen in Bezug auf das eigene Handeln sowie auf das Zusammenleben mit anderen, indem sie moralische Gebote und Werte kritisch hinterfragt und argumentativ zu begründen

versucht (Pieper, 2007, S. 12-15). Höffe formuliert die Charakteristik der Ethik diesbezüglich:

„Will normative Ethik philosophisch sein, so hat sie sich durch Begriffsklärung, Argumentation und Reflexion sowie durch jene Voraussetzungslosigkeit auszuzeichnen, die nichts als ihrer Diskussion entzogen anerkennt. Als Ethik wird sie dabei von der Idee eines moralisch guten und gerechten Lebens geleitet.“ (2013, S. 26)

Wichtig in diesem Zitat Höffes ist, dass er die Aufgabe der philosophischen Ethik nicht darin sieht zu definieren, d.h. festzulegen, was das gute und gerechte Leben ist, sondern darin, die normativen Begriffe, die einen solchen Anspruch erheben, der kritischen Reflexion zu unterziehen. Die Idee des guten und gerechten Lebens ist eher als abstrakte Leitidee zu verstehen, als ‚Hüterin eines möglichen Guten‘, denn als eine materiale Vorstellung, die sich dem Menschen als Normatives stellt. Höffe schreibt weiter:

„Mit dem Ziel, das sittliche Bewusstsein über sich aufzuklären, richtet sie keine Appelle an den Menschen, sondern bemüht sich um klare Begriffe und setzt sich mit Schwierigkeiten [...] und mit Einwänden auseinander.“ (ebd.)

Da sich jedem Menschen sowohl als Individuum als auch als Teil einer Gemeinschaft moralische Fragen, Konflikte und Handlungsaufgaben stellen und jeder Mensch als Mitglied einer aufgeklärten Gesellschaft dazu aufgerufen ist, Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit zu entwickeln, sieht Pieper es als Aufgabe eines jeden Menschen an, eine „moralische Kompetenz“ (Pieper, 2007, S. 15) zu entwickeln. Darunter versteht sie in erster Linie, dass jeder Mensch in der Lage sein sollte, über sein Tun so zu reflektieren und es durch Gründe rechtfertigen zu können, dass Verantwortung und Achtung gegenüber dem Anderen gewährt werden.

3.3 Begründungswege der Ethik

Die philosophische Ethik gliedert sich in drei große Teilbereiche, die ihren Gegenstand Moral auf unterschiedliche methodische Weise untersuchen: die ‚deskriptive Ethik‘ beschreibt und erklärt positive Moralen in Hinblick auf ihre

Funktionen und Ausformungen in unterschiedlichen historischen und kulturellen Lebenskontexten empirisch. Der ‚normativen Ethik‘ geht es in erster Linie um die kritische Prüfung positiver Moralsysteme. Ihr Anliegen ist es, geltende Normen und Werte einer Klärung zu unterziehen und den Grund bzw. die Gründe aufzuzeigen, warum ihnen Geltung zukommen soll. Die ‚Metaethik‘ untersucht Begriffe und Methoden der Disziplin auf einer Metaebene, indem sie ihre sprachlichen und semantischen Implikationen, Voraussetzungen und Vorurteile thematisiert (vgl. Höffe, 2002, S. 59). Alle drei Zugänge sind für das Verständnis und den Umgang mit moralischen Phänomenen wichtig. Meistens wird, wenn von Ethik die Rede ist, allerdings die normative Ethik gemeint (Düwell et al., 2011, S. 2).

Im Laufe der Problemgeschichte wurden unterschiedliche ethische Modelle mit verschiedenen Begründungswegen entwickelt. Pieper und Höffe betonen explizit, dass sich die unterschiedlichen Ansätze und Methoden nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen (vgl. Pieper, 2007, S. 236; Höffe, 2013, S. 26f). Für umfassende und kritische ethische Reflexionen reicht eine Denkmöglichkeit nicht aus, sondern es braucht mehrere Denkwege mit verschiedenen Schwerpunkten und Richtungen, damit differenzierte und keine dogmatischen Perspektiven auf ethische Fragestellungen möglich werden. So schreibt Höffe im „Lexikon der Ethik“ (2002):

„Eine umfassende argumentative Reflexion des Sittl. läßt sich nur durch eine Vielfalt von einander ergänzenden M.en [Methoden] bewältigen [...]. Eine einzige M. zu totalisieren wird der komplexen Sache nicht gerecht.“
(S. 173)

Diesbezüglich sind die im Folgenden angeführten ethischen Begründungsmethoden als mögliche Denkwege anzusehen, die sich im Laufe der ethischen Denkgeschichte als gängig etabliert haben. Jeder, der sich ihrer bedient, muss sowohl sich selbst als auch die Methoden als Teil eines diskursiven Entwicklungsprozesses verstehen, der sich in beständiger Bewegung befindet. Die folgenden sieben Methoden der Ethik entnehme ich Pieper (2007, S. 204ff.), da sie am Ende des Kapitels (S. 237) auch einen tabellarischen Überblick über die einzelnen Methoden, ihren Verfahrensweisen und Begründungsprinzipien gibt. Dieselben und noch weitere Methoden finden sich auch bei Höffe (2013, S. 25 ff.; 2002, S. 173ff) und in ausführlicherer Version in

Düwell/Hübenthal/Werner (2011, S. 25ff.). Hinsichtlich meiner Forschungsfrage sind diese Methoden insofern von Relevanz, als sie mögliche Denkwege und Perspektiven hinsichtlich moralisch-ethischen Problemstellungen aufzeigen, die auch für pädagogisch Denkende und Handelnde wichtig sein können. Wenn wir zeigen wollen, dass ‚ethisch denken und urteilen können‘ Teil der pädagogischen Aufgabe von Lehrer/innen (Kapitel 5.1) ist und ethische Urteilsformen relevant für einen bildenden Unterricht sind (Kapitel 5.2), ist es an dieser Stelle angebracht, zentrale ethische Methoden darzustellen.

Jede ethische Begründungsform muss den Regeln der formalen Logik folgen. Insofern ist die Logik (die Lehre des vernünftigen Schlussfolgerns) Voraussetzung und Bestandteil jedes Begründungsvorgangs. Pieper führt als eigenständige Methode zusätzlich die „**Logische Methode**“ an, die parallel zur Aussagenlogik eine Pflichtenlogik („deontische Logik“) entwickelt, die formallogische schlüssige Zusammenhänge zwischen normativen Sätzen ermöglichen soll. Als einer ihrer wichtigen Vertreter gilt Georg Henrik von Wright (vgl. Pieper, 2007, S. 204 ff.).

Die „**Diskursive Methode**“ geht über formallogische Ansprüche hinaus, indem sie den argumentativen Verhandlungsprozess von vernünftigen Subjekten bzw. Interessensvertreter/innen ins Zentrum ihres Interesses stellt und dabei der Dimension der Rechtfertigung, also der Möglichkeit seine Position zu ergründen, einen zentralen Platz einräumt. Im Diskurs, d.h. im gemeinsamen Abwägen von Gründen und Perspektiven, sollen stichhaltige Gründe erörtert und beste Argumente gefunden werden, die schließlich von allen Beteiligten anerkannt werden. Diskursive Methoden sind vor allem für Verfahren zur moralischen Konfliktlösung und Konsensfindung wichtig. Bekannteste Vertreter dieser Richtung sind Paul Lorenzen, Oswald Schwemmer und Jürgen Habermas (vgl. ebd. S. 209 ff.).

Die „**Dialektische Methode**“ hat ihren Ursprung in den platonischen Dialogen, in denen Sokrates durch kritisches Hinterfragen von Positionen seine Dialogpartner herausfordert. Die dialektische Methode verfährt dialogisch, indem sie argumentativ hin- und herpendelt zwischen zwei oder mehreren Positionen,

zwischen dem, was ist und dem, was sein sollte (Faktischem und Idealem), und versucht dadurch, zu einem Übereinkommen bzw. zu einer neuen Einsicht zu gelangen (vgl. ebd. S. 216 ff.). Charakteristisch für Sokrates' Fragen, Hinterfragen und Suchen nach dem Guten ist der aporetische Charakter. Das heißt, dass er verschiedene Meinungen und Sichtweisen in einen Widerstreit bringt und skeptisch jegliche Überzeugung anführt. Gleichzeitig wird durch diese kritische Herangehensweise erhofft, zu mehr Klarheit und Einsicht zu gelangen (vgl. Benner, 2015b, S. 185).

Die „**Analogische Methode**“ geht auf Aristoteles zurück, der im Finden der richtigen Mitte zwischen zwei Extremen das moralisch Richtige sieht. Moralisches Handeln bzw. moralisch gutes Handeln lässt sich nicht definieren und verordnen, sondern im Einzelfall muss nach dem richtigen Verhältnis der Handlungsausrichtungen gefragt werden. Jeder einzelne ist dazu aufgerufen, Verantwortung für sein jeweils einzigartiges Handeln und Fühlen zu übernehmen und es in einer klugen Balance zwischen ‚zuviel und zuwenig‘ beständig zu praktizieren. Analogische Verfahren werden in der Ethik z.B. dann angewendet, wenn es darum geht, verschiedene Handlungsentscheidungen zu erwägen und zwischen Norm und Situation einen angemessenen Beschluss zu treffen (vgl. Pieper, 2007, S. 224 ff.).

Charakteristisch für die „**Transzendente Methode**“ ist, dass ‚das Moralische‘ begrifflich auf ein Unbedingtes, auf ein oberstes Begründungsprinzip zurückgeführt wird, von dem aus alle anderen moralischen Urteile begründet werden können. Transzendentallogische Reflexion will durch einen konsequenten Begründungs-regress zu einem notwendigen Schluss bzw. zu einem notwendigen Prinzip gelangen, das nicht mehr weiter begründet werden kann, sondern sich selbst begründet und dem somit unbedingte Geltung zukommt. Auf diese Weise hat Kant die „Autonomie“, die „Freiheit“ des Menschen als oberstes Moralprinzip erschlossen. Weil der Mensch, im Rahmen seiner Bedingtheiten, einen freien Willen hat und demnach zur Selbstbestimmung berufen ist, ist es seine Aufgabe, sich selbst Willens- und Handlungsgesetze zu geben und somit Verantwortung für sein Tun zu tragen. Der Kategorische Imperativ, den Kant als das Leitgesetz des Handelns definierte, muss sowohl die

eigene Freiheit als auch jene aller anderen Menschen gewähren, nur dann kann wirklich von moralischem Handeln die Rede sein. Deshalb lautet die unbedingte Handlungsmaxime: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ (ebd. S. 227 ff.) Und in einer anderen Formulierung: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“ (Benner, 2015b, S. 91). Wie an diesen beiden Aussagen gesehen werden kann, handelt es sich bei solchen transzendentallogischen Verfahren um Letztbegründungsverfahren im Rahmen des Denkmöglichen und nicht um konkrete Handlungsanweisungen. Was solche Letztbegründungen für singuläre Handlungen in jeweils unterschiedlichen historisch-kulturellen Situationen konkret bedeuten können, muss anhand anderer Methoden weiterdiskutiert und je nach Handlungssituation aktualisiert werden (vgl. Pieper, 2007, S. 229).

Die „**Analytische Methode**“ als eigenständige Methode wird vor allem im Kontext sprachanalytischer Untersuchungen der Metaethik angewendet. Die Metaethik untersucht den Sprachgebrauch der ethischen Disziplin. Sie analysiert die grundlegenden Begriffe, die die ethische Theorie verwendet, ihre Art und Weise über Moral zu sprechen und moralische Sachverhalte zu erklären (ebd. S. 230ff.).

Als letztes wichtiges ethisches Untersuchungsverfahren führt Pieper die „**Hermeneutische Methode**“ an. Die Hermeneutik bemüht sich um die Auslegung und Interpretation von Aussagen unter der Perspektive, dass jede Auslegung und jedes Auslegen selbst immer schon Teil eines geschichtlichen Interpretationsprozesses sind. Die historisch-semantische Bedingtheit von Aussagen, Bedeutungen und Verstehensmöglichkeiten muss in ethischen Verstehensbemühungen klärend mit einbezogen werden. Die Ethik bedarf hermeneutischer Verfahren sowohl im Umgang mit Texten als auch in der Interpretation von Aussagen in Gesprächen, wenn sie versucht Aussagen und Handlungen zu verstehen und ihren Sinn zu eruieren. Wesentliches Anliegen dieses Methodengebrauchs im Rahmen der Ethik ist es, das eigene moralische Selbstverständnis sowie die Interpretation anderer moralischer Aussagen

hinsichtlich ihrer geschichtlichen Vermitteltheit und ihrer diesbezüglichen Vorurteilsbehaftung zu überprüfen (ebd. S. 233ff.).

Die folgende Tabelle wurde von Pieper (2007) übernommen und soll zur besseren Übersicht über die angeführten Begründungsmethoden verhelfen. Dabei handelt es sich bei den ersten fünf um normative Methoden, deren Anliegen ist, durch Begründung moralische Geltungsansprüche zu eruieren, während die letzten beiden deskriptive Methoden darstellen, die durch beschreibende und analysierende Verfahren die Bedeutung des Moralischen für das menschliche Leben untersuchen wollen.

<i>Methode</i>	<i>Begründet wird</i>	<i>Verfahren</i>	<i>Prinzip</i>
<i>logische</i>	formale Richtigkeit moralischer Urteile und ethischer Aussagen	Deontischer Kalkül	Widerspruchsfreiheit Konsistenz
<i>diskursive</i>	Konsens über praktische Angelegenheiten	Beratung Argumentation	Transsubjektivität ideale Sprachsituation
<i>dialektische</i>	tugendhaftes Handeln	Aufstieg zu Ideen (Reduktion) Abstieg zu Faktizität (Deduktion)	Idee des Guten
<i>analogische</i>	was jeweils zu tun ist	Vergleich	Verhältnismäßigkeit
<i>transzendente</i>	moralische Gültigkeit von Handlungen und Urteilen	Regreß/Reduktion	Freiheit
	<i>Beschrieben wird</i>		<i>Ziel</i>
<i>analytische</i>	Sprachspiel der Moral	statistische Erhebung	Information
<i>hermeneutische</i>	Prozeß des Verstehens	Interpretation	Aufklärung

Abb.1: (Pieper, 2007, S. 237)

Diese unterschiedlichen Möglichkeiten sich mit moralischen und ethischen Fragen auseinanderzusetzen, die in der Geschichte der Ethik entwickelt wurden, können für eine pädagogische Herangehensweise an die Entwicklung einer ‚moralischen‘ und ‚ethischen‘ Kompetenz deswegen sehr nützlich sein, da sie den Sinn für pluralistische Sicht- und Interpretationsweisen schärfen und die eigene Reflexionsfähigkeit herausfordern. In Bezug auf unsere Forschungsfrage können wir schon festhalten, dass dies mögliche Wege sein können, wie sich Lehrer/innen mit ethischen Fragestellungen hinsichtlich ihrer pädagogischen

Aufgaben und ihrem pädagogischen Selbstverständnis auseinandersetzen können.

3.4 Warum ist die Beschäftigung mit Ethik heute besonders wichtig?

Pieper (2007) und Höffe (1993; 2013; 2014) stimmen darin überein, den Grund für eine verstärkte Beschäftigung mit Fragen der Ethik in den Charakteristika moderner Gesellschaften zu sehen. Religiöse, kulturelle und weltanschauliche Pluralität, rasanter soziokultureller Wandel, Auflösung kollektiver normativer Strukturen (wie Arbeitsverhältnisse, Familienstrukturen, Traditionen und Konventionen) sowie das verstärkte Aufeinandertreffen verschiedener Kulturgruppen durch Migration und sozialer Mobilität sind Kennzeichen moderner Gesellschaften. Neben dem größeren Handlungsspielraum, der den Individuen in diesem Kontext prinzipiell zukommt, sowie der bereichernden Vielfalt, die heterogene und pluralistische Lebensumfelder mit sich bringen, bedeuten sie auch Verlust von Sicherheiten, Orientierungslosigkeit und Leben in Parallelwelten. In diesen gesellschaftlichen Tendenzen sehen Pieper und Höffe auch den Verlust von kollektiven moralischen Überzeugungen.

„Bei dieser zum Teil in sich heterogenen Mannigfaltigkeit ist ein Konsens über Angelegenheiten der Moral keineswegs mehr selbstverständlich, ja bleibt aufgrund gegensätzlicher Interessen und Bedürfnisse oft sogar aus.“
(Pieper, 2007, S. 14)

Das Fehlen eines gemeinsamen moralischen Konsenses kann zu Schwierigkeiten und Spannungen führen, da das ‚Verstehen und Nachvollziehen des Anderen‘ nicht mehr gegeben ist und es zu Norm- und Wertkonflikten kommen kann. Deshalb hält Pieper die Entwicklung einer „moralischen Kompetenz“ (ebd. S. 15) für Bürger/innen moderner Gesellschaften, die sie über die eigenen moralischen Grenzen hinaus moralisch sprach- und handlungsfähig macht, für besonders wichtig.

Höffe betont die erhöhte Relevanz ethischer Sprachfähigkeit und Verantwortungs-übernahme in und für alle gesellschaftlichen Handlungsfelder vor

dem Hintergrund der expandierenden ökonomischen, technischen und wissenschaftlichen Entwicklungen. Im Zuge einer zunehmenden Spezialisierung menschlicher Praxisbereiche und Ausweitung globaler Vernetzungsprozesse sind auch Unübersichtlichkeiten, Abhängigkeiten, Missstände und Verantwortungsbereiche gewachsen und globaler geworden, die jeden einzelnen, aber auch gesellschaftliche Institutionen betreffen.¹⁸

„Wegen dieser Entwicklung [...] wird Ethik als eine Reflexion notwendig, welche die Fragen nach dem Guten und Richtigen in unübersichtlichen Handlungsfeldern stellt. [...] durch ethische Begriffsarbeit und geduldige Argumentation zu einem besseren Verstehen der moralischen Bedeutsamkeit und schließlich zu einer überlegten Urteilsfindung beitragen. Angesichts des gestiegenen – und nicht gesunkenen – Moralbedarfs in Wissenschaften und Technik bzw. hinsichtlich ihrer sozialen und ökologischen Folgen kann man Ethik auch als „Preis der Moderne“ bezeichnen (Vgl. Höffe 1993, 93-99).“¹⁹

Höffe schreibt vor diesem Hintergrund der Ethik ausdrücklich die Aufgabe der Reflexion von handlungsleitenden Normen und Werten sowie moralischen Zweifelsfragen zu. Der Bedarf ethischer Reflexion, die Klärung von Begriffen, klare Argumentation und wohl bedachte Urteilsfindung betrifft alle gesellschaftlichen Instanzen und Bereiche. Einerseits ist der Einzelne im Kontext moderner Gesellschaften verstärkt auf die eigene Urteils- und Entscheidungsfähigkeit verwiesen um handlungsfähig zu sein. Andererseits sind gesellschaftliche Institutionen, wie Wissenschaft und Technik, Ökonomie und Politik, Kunst und Kultur dazu aufgerufen, ihre Praxis auf implizite moralische Fragen und Aspekte hin zu untersuchen und sich im Rahmen ethischer Verantwortung als Teil eines großen Ganzen, einer globalen Handlungsgemeinschaft, zu sehen. Höffe hebt in diesem Sinne auch die „Angewandte Ethik als Preis der Moderne“ (Höffe, 2013, S. 111 ff.) besonders hervor, deren Aufgabe es ist, ethische Fragestellungen interdisziplinär, gemeinsam mit den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen zu reflektieren.²⁰

¹⁸ Als ein Klassiker zur globalen Verantwortung modernen Lebens gilt Hans Jonas Werk „Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. 1979

¹⁹ Höffe, 1993, zitiert nach Mandry (2005), S. 4

²⁰ Düwell et al. (2011) betonen diesbezüglich, dass innerhalb der ethischen Disziplin die Rolle und Funktion von „Ethik in der Öffentlichkeit“ bzw. in den verschiedenen Fachbereichen bei weitem noch nicht geklärt ist (S. 20f.). Was wird unter „Ethik“ in öffentlichen und fachlichen Diskursen überhaupt verstanden, was von ihr erwartet? Wie weit und wie tief geht die ethische Grundlagenreflexion innerhalb der Bereichsethiken wirklich? Welche normativen Prämissen

Sinn und Aufgabe einer verstärkten Auseinandersetzung mit ethischen Fragen kann also darin gesehen werden, Individuen sowie Gruppen und Gesellschaftsbereiche für moralische Problemstellungen zu sensibilisieren, moralische Problemstellungen sichtbar zu machen und letztendlich aufgeklärtes, selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Handeln zu fördern. Die Leistung und das Angebot der ethischen Disziplin für jeden Einzelnen sowie für größere gesellschaftliche Instanzen, sehen Pieper und Höffe zuvorderst in der Bereitstellung begrifflichen und theoretischen Handwerkszeug und den möglichen Denkwegen, die sie aufzeigt, um auf differenzierte und schlüssige Weise über moralische Sachverhalte nachzudenken. Bevor nun gezielt auf die Frage eingegangen werden kann, auf welche Weise ethische Fragen und moralische Sachverhalte für (alle) Lehrer/innen von Relevanz sind und wie sie ethische Bildungsräume in ihrem Unterricht ermöglichen könnten, ist es in einem nächsten Schritt vorerst notwendig, das dieser Arbeit zugrundeliegende Bildungsverständnis zu klären und den Begriff der ‚ethischen Bildung‘ genau zu bestimmen.

werden innerhalb angewandter Felder nicht problematisiert? Inwiefern sind „Ethikkomitees“ mit einem modernen Verständnis von Demokratie und Selbstbestimmung vereinbar? Diese und mehr Fragen stehen innerhalb der ethischen Disziplin und auch in den Fachdisziplinen zur Diskussion.

4 *Ethische Bildung* als wesentlicher Teil von Bildung?

In diesem Kapitel wird der Begriff ‚ethische Bildung‘ aus einer bildungstheoretischen Perspektive sensu Dietrich Benner (2008; 2015a; 2015b) einer aktuellen Klärung unterzogen. Dazu wird als erstes nach der Bedeutung des Begriffs Bildung selbst gefragt, um davon ausgehend zu einem klareren Verständnis zu gelangen, was unter der ‚ethischen Dimension von Bildung‘ und unter ‚ethischer Bildung‘ verstanden werden kann.

4.1 Zur Bedeutung von *Bildung*

Den Begriff der Bildung zu definieren ist kein einfaches Unterfangen. Es handelt sich dabei um einen problematischen und diskursiven Begriff, der sich im historischen Verlauf, geprägt durch die unterschiedlichen Weltansichten unserer Denkgeschichte (z.B. der Antike, des Christentums oder der Neuzeit), Bildungstheorien und realpolitischen Umstände und Geschehnisse, immer wieder verändert, weiterentwickelt und neuakzentuiert. Das Verständnis von Bildung hängt eng mit dem Welt- und Menschenbild des jeweiligen historisch-kulturellen Kontextes zusammen. Je nachdem, zu welcher Zeit und aus welcher theoretischen (bzw. politischen) Richtung ein Bestimmungsversuch von Bildung unternommen wird, ändert sich auch seine Bedeutung, und bis heute ist in der Erziehungswissenschaft keine eindeutige Definition vorhanden (siehe dazu z.B. Benner/ Oelkers, 2004, S. 174 ff.; Ternothe/Tippelt, 2006, S. 92 ff.; Gudjons, 2006, S. 196ff.).²¹

²¹ Der klassische neuhumanistische Bildungsbegriff geriet vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, von Seiten empirischer Wissenschaften sowie den neu ausgerichteten Sozial- und Gesellschaftswissenschaften (Dekonstruktion, „cultural studies“, Soziologie, usw.) in heftige Kritik. Zu elitär und pathetisch waren die Ideale, zu brüchig die Grundlagen. Selbst innerhalb der sich neu formierenden Erziehungswissenschaft verlor der Bildungsbegriff als Grundkategorie pädagogischer Reflexion an Relevanz und es wurde versucht, ihn durch Begriffe wie Lernen und Qualifikation zu ersetzen (vgl. Gudjons, 2006, S. 196). Doch wird eine Verdrängung und Verfälschung dessen, was unter einem bildungsphilosophischen Verständnis von Bildung subsumiert wird, von vielen Autoren als Gefahr eingeschätzt und das Bemühen um eine Aktualisierung eines allen pädagogischen Denkens und Handelns zugrundeliegenden Bildungsbegriffes aufrecht erhalten (z.B. ebd., S. 197; Benner, 2015a).

Für eine aktuelle Klärung des Bildungsverständnisses in dieser Arbeit wird Dietrich Benners Ansatz einer „nicht-affirmativen Bildungstheorie“ (Benner, 2015a, S. 161 ff.) herangezogen. Benner, emeritierter Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin, entwickelte in seiner Allgemeinen Pädagogik (1. Auf. 1987) in Auseinandersetzung mit pädagogischen Klassikern von der Antike bis zur Moderne und unter einem handlungstheoretischen Anspruch, ein Bildungsverständnis, das sich aus den eigentümlichen Aufgaben und Zwecken der pädagogischen Praxis erschließt und im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft angesiedelt ist. Er unternimmt, entgegen den gegenwärtigen Zersplitterungs- und Differenzierungstendenzen ‚des Pädagogischen‘ innerhalb der Erziehungswissenschaft, aber auch außerhalb der Disziplin (vgl. ebd., S. 17ff.), den Versuch, einen „pädagogischen Grundgedanken“ zu formulieren, der sich aus der Eigentümlichkeit und Notwendigkeit menschlichen Handelns selbst begründet und deshalb jedem pädagogischen Denken und Handeln als allgemein Verbindendes zugrunde liegen muss. Der Bildungsbegriff, der im Folgenden entfaltet wird, kann allerdings nur im Kontext eines erweiterten Verständnisses der Benner’schen Theorie einer „menschlichen Gesamtpraxis“ (ebd. S. 30) verstanden werden, weshalb diese vorher kurz skizziert wird.

Benners „Allgemeine Pädagogik“ fußt auf einem philosophischen Verständnis des Menschen als ein bildsames, handelndes und fragendes Wesen. Der Mensch und seine Entwicklung sind nicht gänzlich durch seine tierische Natur bestimmt. Der imperfekte, unfertige, offene, bildsame Mensch greift handelnd in die eigene Lebensrealität ein und bringt dadurch sich selbst sowie die für sein (Über)Leben notwendige Umwelt hervor (ebd. S. 30 ff.). Die durch menschliche Organisation geschaffene Lebensrealität zeigt sich Benner, in Anschluss an Eugen Fink, in sechs Grundphänomenen:

„Der Mensch muss durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlage schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muss seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen (Politik), er transzendiert seine Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). Zu Arbeit, Ethik, Politik, Kunst und Religion gehört als sechstes Grundphänomen das der Erziehung. Der Mensch steht in einem

Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generationen erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen.“ (ebd. S. 24f.)

Diese sechs für das menschliche Leben notwendigen existenziellen Praxen - Arbeit, Ethik, Politik, Kunst, Religion und Pädagogik - sind, nach Benner, sehr komplex miteinander verwoben und voneinander abhängig. Sie dürfen nicht als voneinander getrennte bzw. unabhängige Gesellschaftsbereiche missverstanden werden. Sie bilden gemeinsam das Feld menschlicher Gesamtpraxis, in der sich die Existenz des Menschen entfaltet.²² Sie sind auch nicht als statisch anzusehen, sondern sie verändern sich ständig, durch das schöpferische Interagieren der Menschen mit der jeweiligen Welt, die sie vorfinden. Sowohl ihre Ausprägungen als auch ihre Beziehungsformen zueinander können sich je nach zeitgeschichtlichen und kulturellen Kontexten ändern. Benner unterscheidet z.B. das antike gesellschaftliche Ordnungsmodell, das er als hierarchisch-teleologisch charakterisiert, von jenem der Neuzeit, das er als hierarchisch-instrumentell bezeichnet.

Anliegen seiner Allgemeinen Pädagogik ist es, beide dieser für moderne Verhältnisse unzureichenden Modelle zu überwinden und einen Ordnungszusammenhang der Praxen zu entwickeln, der nicht-hierarchisch und nicht-teleologisch ist (vgl. ebd. S. 121). Wichtig für eine moderne Handlungstheorie, so Benner, sei es anzuerkennen, dass keines der Handlungsfelder einem anderen übergeordnet werden kann (hierarchisches Ordnungsmodell), wie es zu früheren Zeiten gedacht wurde bzw. vielfach auch heute noch gedacht wird (sodass z.B. Religion, Wissenschaft oder Ökonomie an der Hierarchiespitze stehen, auf die andere Handlungsbereiche intentional gerichtet sind). Alle Praxen stehen in einem nicht-hierarchischen und einem nicht voneinander unabhängigen Verhältnis zueinander (vgl. ebd. S. 126). Gemeinsam bilden sie das Fundament menschlicher Praxis. Eine Hierarchisierung der Praxen kann heutzutage nicht mehr begründet werden, da es epistemologisch nicht nachvollziehbar ist, dass sich eine Praxis aus einer anderen ableitet bzw. eine

²² Benner betont, dass diese sechs Praxen keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erheben und nicht als anzustrebende Konzeption eines Handlungssystems angesehen werden dürfen, sondern sich im Geschichtsverlauf der menschlichen Organisation als Grundformen menschlichen Handelns zeigen (vgl. ebd. S. 30).

einer anderen, dieser die Zwecke vorgebend, voransteht. Vielmehr gehören alle sechs Praxen zu den existenziell notwendigen Handlungsbereichen der Menschen und bilden in einem nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Miteinander „...das Fundament, auf dem die Menschheit ihre eigene Existenz erhält und hervorbringt.“ (ebd. S. 25). Allen Menschen soll es möglich sein, an allen für menschliches Leben relevanten Handlungspraxen zu partizipieren und sie zu einem stimmigen, sinnvollen Ganzen verbinden zu lernen.

Fragend und suchend ist der Mensch, vor allem aus neuzeitlicher Sicht, deshalb, weil er „nicht weiß“ was seine Bestimmung ist (ebd. S. 22), sondern diese handelnd, ermittelnd und experimentierend selbst erschaffen muss. Während bis zur Neuzeit diese Suche und Bestimmung vor allem den Obersten der Gesellschaft zukam und für die meisten Menschen starre Handlungskonventionen vorherrschten, wurden die Selbst-Bestimmung und die individuelle Suche im neuzeitlichen pädagogischen Denken allen Menschen als Aufgabe zuerkannt.

Aufgabe einer modernen Theorie der Bildung muss es Benner zufolge sein, vor dem Hintergrund der Anerkennung des Menschen als ein bildsames und schöpferisches Wesen sowie des nicht-hierarchischen Zusammenhangs der sechs Einzelpraxen, über Zwecke und Aufgaben pädagogischen Handelns kritisch zu reflektieren (vgl. ebd. S. 155). Er grenzt sich in seiner Konzeption einer nicht-affirmativen Theorie der Bildung von materialen und formalen Bildungstheorien ab, die seiner Ansicht nach „Problemverkürzungen“ unterliegen (ebd. S. 156). Materiale und formale Theorien fokussieren entweder auf die gesellschaftliche oder auf die individuelle Zweckdimension von Bildung und blenden dadurch die Tatsache aus, dass der Mensch immer schon Individuum in engem Weltbezug ist. Der Mensch ist weder ein Wesen, das unabhängig von seiner Umwelt existiert, in dem alle Fähigkeiten schon als Anlagen stecken und denen bloß zur Entfaltung geholfen werden müsste (formale Ansätze), noch ist er ein unbestimmtes Wesen, das durch gesellschaftliche Zuschreibungen und Anforderungen bestimmt und „hergestellt“ wird (materiale Ansätze) (vgl. ebd. S. 156 ff.). Eine nicht-affirmative Bildungstheorie gesteht dem Menschen Entwicklungsoffenheit, Schaffenskraft und Selbstbestimmung zu, gleichzeitig weiß sie um die Relevanz der Auseinandersetzung mit Fragen der gesellschaftlichen Umwelt. Gerade in der spannungsreichen Interaktion zwischen

bildsamen Menschen und Welt sieht Benner den Fragehorizont für eine kritische und reflektierende Theorie der Bildung (vgl. ebd. S. 161 ff.). Während normative und affirmative Bildungstheorien sich dadurch kennzeichnen, dass sie konkrete Vorstellungen, Wege und Mittel vorgeben, die es im Erziehungs- und Bildungsprozess zu realisieren gilt, geht eine nicht-affirmative Bildungstheorie von den Möglichkeiten der selbstständigen Suche nach Handlungszielen und Lebensmöglichkeiten aus und vom aktiven schöpferischen Mitwirken und Mitgestalten des Menschen an der ihn umgebenden Welt. Benner nimmt die „Vermittlungsproblematik“ des Menschen zwischen Selbst und Welt als wesentlichen Grundbestandteil und als treibende Kraft für eine Bildungstheorie, die die beständige Reflexion von gesellschaftlichen und individuellen Aufgaben und Zwecken zur Aufgabe hat (vgl. ebd. S. 155f.). Eine nicht-affirmative Bildungstheorie möchte sowohl den individuellen als auch den gesellschaftlichen Aspekt des Menschen anerkennen und theoretisch integrieren, ohne dabei festlegende Absichten über sein Wesen und seine Bestimmung zu treffen.

„Sie [die nicht-affirmative Th.] gründet Bildung auf ein Mensch-Welt-Verhältnis, in dem nicht formale Kräfte der Einzelnen und objektive Anforderungen der Gesellschaft unvermittelt einander gegenüberstehen, sondern Bildung als eine Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert wird, in der der Mensch sich in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt.“ (ebd., S. 161f.)

Bildung findet statt in der jeweils einzigartigen Auseinandersetzung jedes Einzelnen mit sich und der Welt. Dabei wird weder der Mensch noch die Welt als etwas Beständiges und Bestimmtes betrachtet, sondern erst im Bildungsprozess gestalten die Menschen sowohl sich selbst, als auch ihre materiale Lebensrealität schöpferisch mit. Im Bildungsprozess, als aktiver Interaktions- und Wechselwirkungsprozess zwischen den Menschen und der sie umgebenden Welt, versuchen die Menschen, als handelnde und suchende Wesen, sich selbst zu bestimmen und gleichzeitig auch die ‚Welt‘ bzw. die menschlichen Handlungsfelder weiterzuentwickeln.

4.2 Die ethische Dimension von Bildung

Wenn also unter Bildung ein offener und transformatorischer Wechselwirkungsprozess des Menschen mit sich und der Welt verstanden wird, bezieht sich die ethische Dimension dieses Prozesses besonders auf die Beschäftigung mit handlungsleitenden, das menschliche Zusammenleben betreffenden Werten, Normen und Regeln. Der bildsame und unbestimmte Mensch soll nicht vorherrschende Sitten und moralische Gebräuche affirmativ übernehmen, sondern er muss sie in seinem Bildungsprozess problematisieren, kritisch hinterfragen, auf ihre aktuelle Legitimation hin überprüfen und gemeinsam mit anderen weiterentwickeln. Wie mit Höffe (2002, 2013) und Pieper (2007) in Kapitel 3 gezeigt wurde, finden sich moralische Normen und Werte, Fragen und Konflikte in allen menschlichen Lebens- und Handlungsfeldern und bestimmen sie auf normative und evaluative Weise grundlegend mit. Auch Benner zeigt in seiner handlungs-theoretischen Konzeption einer menschlichen Gesamtpraxis, dass es nicht möglich ist, Handlungsfelder und Lebensfragen in voneinander getrennten Themen und Bereichen, also rein technisch, ökonomisch, politisch oder ethisch zu betrachten. Jeder menschliche Handlungsbereich, jedes Handlungs- und Wissensfeld hat auch eine technische, ökonomische, ethische, politische, religiöse und ästhetische Dimension, die es im Bildungsprozess zu thematisieren gilt. Ebenfalls steht jeder Bereich mit den anderen in enger Verbindung und Veränderungen in einem Bereich wirken sich auf alle restlichen Bereiche aus. Demnach sind ethische Fragen und Aspekte in und zwischen allen Handlungsfeldern präsent und die ethische Dimension von Bildung bezieht sich auf eben diese Fragen und Aspekte.

4.3 Ethische Bildung

Der Begriff „ethische Bildung“ muss in Folge des bisher Erläuterten inhaltlich und methodisch das inkludieren, was es dazu braucht, sich ethisch, d.h. kritisch-reflexiv, mit moralischen Fragen auseinanderzusetzen. Inhaltlich kommen dazu

alle möglichen Problemstellungen der menschlichen Gesamtpraxis, die für Bildungsprozesse als sinnvoll erachtet werden können, in Frage. Methodisch braucht es ein gewisses Handwerkszeug, um sich ethisch mit Fragen auseinanderzusetzen. Dieses können u.a. die in Kapitel 3 angeführten ethischen Urteilsmethoden bilden, die sich auf unterschiedliche Weise (diskursiv, dialektisch, transzendental, hermeneutisch, etc.) Fragestellungen nähern. Durch das Kennen- und Anwenden-Lernen verschiedener Denk- und Argumentationsformen zur Behandlung ethischer Problemstellungen kann so Anstoß und Input für die Entwicklung der eigenen Reflexions- und Urteilskompetenz gegeben werden, die es für die ethische Verständigung in der gesellschaftlichen Realität braucht.

Benner (2008, S. 146ff.) sieht den geeigneten Weg für ethische Bildung in der „negativen Moralisierung“ und „experimentellen Ethik“. Durch das gemeinsame Reflektieren und Diskutieren von Fällen, die als ‚moralisch nicht gut‘ erkannt werden können sowie durch die Erörterung divergierender positiver moralischer Normen und Werte kann es gelingen zu einem Urteil zu kommen, das eine ‚bessere‘ moralische Lösung bietet. Benner charakterisiert ethische Bildung in Form einer nie abgeschlossenen Suche, die – im Gegensatz zu einem passiven Regelkonformismus – aktiv und kreativ, denkend, urteilend und handelnd, mit ‚dem Guten‘ experimentiert (ebd. S. 166f.).

Abgrenzen muss sich solch ein Verständnis ethischer Bildung von Konzepten positiver, affirmativer Wertsetzungen und Konzeptionen ‚guten Handelns‘, die die Entwicklung und Aneignung bestimmter Werte und Normen intendieren. Solche sind, aus heutiger Sicht der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen, nicht haltbar (vgl. Benner, 1983; Fees, 2000). Weder findet der Mensch ohne eigenständige Auseinandersetzung mit sich und der ihn umgebenden Welt zu (s)einer autonomen Moral, wenn er bloß bestmöglich vorgegebenen Regeln folgt, noch lassen sich überzeitliche allgemeine Werte legitimieren und kanonisieren, die es sich anzueignen gälte (vgl. Kapitel 2.2). Der moderne Mensch ‚weiß nicht‘, was ‚das ethisch Gute‘ material ist. Doch er ist dazu aufgerufen, gemeinsam mit anderen und unter der (normativen) Prämisse, dass alle Menschen gleiche Träger/innen von Wert und Würde sind und dasselbe Recht auf ein ‚gutes Leben‘ haben, ‚Gutes‘ gemeinsam auszuhandeln (vgl. Benner, 2008). Dabei ist er sich, als bildsames, offenes und sich entwickelndes

Wesen bewusst, dass alles Ausgehandelte keinen absoluten, sondern einen vorläufigen Status haben kann und beständiger Gegenstand der Reflexion und des Experiments bleiben muss.

Unter ethischer Bildung wird also, in Anlehnung an Pieper (2001), Höffe (2013) und Benner (2008), nicht eine wie auch immer formulierte positive Moral verstanden, sondern ein bewusster, umfassender und fortwährender Auseinandersetzungsprozess von Menschen mit moralischen und ethischen Fragen ihres individuellen und gemeinschaftlichen Daseins. Diese Fragen sind nicht auf einen explizit moralischen Bereich beschränkt, sondern stehen mit anderen Handlungs- und Lebensfeldern menschlicher Praxis in Beziehung, weshalb ethische Bildung auch als Teil jeglichen anderen Bildungsbereiches gesehen werden kann (z.B. des technischen, ökonomischen, politischen, etc.). Was dies für die institutionalisierte schulische Bildung bedeuten kann, wird in Kapitel 5.2 diskutiert. Damit ethische Bildung Entfaltungsräume findet, braucht es inhaltliche und methodische Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit relevanten Fragen, Themen, Denk-, Urteils- und Handlungswegen. Das Leben selbst bietet durch seine Unstimmigkeiten, Kontroversen und Konflikte jedem Einzelnen potentiell reichlich ‚Material‘ dafür. Allerdings bedarf es, wie in jedem anderen Bildungsbereich, auch im moralischen Bereich des geübten Wahrnehmens, Denkens und Wissens, um mit den komplexen lebensweltlichen Problemen umgehen zu lernen. Aufgabe institutioneller Bildung muss es daher sein, moralische und ethische Fragen und Probleme so auszuwählen, dass sich in der Auseinandersetzung mit ihnen Möglichkeiten ethischer Bildung auf tun können. Dazu braucht es, so die These dieser Arbeit, in erster Linie ethisch gebildete Lehrer/innen, die Lernenden Zugang zu und Umgang mit ethischem Wissen und ethischen Fragen bzw. deren Verwobenheit mit anderen Handlungs- und Wissensfeldern ‚zeigen‘ können. Wenn ethische Bildung ein ganz wesentlicher Teil von Bildung ist, und zwar in enger Verwobenheit mit allen anderen Bildungsbereichen, dann betreffen Fragen ethischer Bildung alle Lehrer/innen, deren übergreifende Aufgabe darin gesehen wird, Bildungsmöglichkeiten zu schaffen.²³ Die wesentlichen Fragen, die uns im

²³ Ob Lehrer/innen im realen System Schule tatsächlich für ‚Bildung‘ zuständig sind, ist ein im Rahmen pädagogischer Diskussion durchaus umstrittenes Thema. Kritiker/innen sehen

folgenden Kapitel beschäftigen werden, sind, auf welche Weise ethische Bildung Teil pädagogischen Denkens und Handelns ist und wie Ethik für die Aufgaben von Lehrer/innen relevant werden kann.

5 Welche Bedeutung hat ethische Bildung für den Beruf von Lehrer/innen?

Die Frage nach der ethischen Bildung von Lehrer/innen stellt sich unter der Perspektive ihrer beruflichen Aufgaben zumindest in einem doppelten Sinne: einerseits ist zu fragen, auf welche Weise ethische Bildung für sie als Pädagog/innen relevant sein kann, damit sie in ihrem Denken und Tun einem umfassenden Verständnis von Bildung im Sinne Benners (annähernd) gerecht werden können. Andererseits ist zu fragen, auf welche Weise Lehrer/innen ihrer beruflichen Aufgabe, nämlich nicht-affirmative ethische Bildungsräume für Lernende zu schaffen, nachgehen können. Das Spannungsverhältnis von Lehrer/innen zu ethischer Bildung zeigt sich also zumindest im Sinne kritisch-reflexiver Selbstbildung und unter dem Aspekt einer kritisch-reflexiven Vermittlung. Diese beiden Problemdimensionen einer Klärung zu unterziehen ist Anliegen des Kapitels. Dazu wird im Wesentlichen im Spannungsfeld dreier pädagogischer Grundbegriffe, die sich als Wissens- und Handlungsfelder allen Lehrer/innen als berufliche Aufgaben stellen - ‚Erziehung‘, ‚Unterricht‘ und ‚Bildung‘ - zu zeigen und zu begründen versucht, in welcher Weise ethische Fragen und Aspekte für den Beruf von Lehrer/innen relevant sein können. Die These ist, dass sie, um ihren diesbezüglichen Aufgaben (annähernd) gerecht werden zu können, selbst ethisch gebildet sein müssen.

‚allgemeine Bildungsziele‘ vor allem in den Präambeln der gesetzlichen Schullehrpläne vorhanden, während im realen Schulgeschehen oder im bildungspolitischen Diskurs ganz andere Zwecke herrschen. Die Widersprüchlichkeiten (z.B. Schul- und Leistungszwang vs. Ideale der Selbstbestimmung und Selbstständigkeit), die die Institution Schule konstituieren, fallen unter die pädagogische Paradoxien, die seit Beginn pädagogischen Denkens Spannungen im Nachdenken über Erziehung und Bildung verursachen (vgl. Regenbrecht, 1990). Im Rahmen meiner Arbeit, die sich im Kontext bildungstheoretischer Grundlagenreflexionen bewegt, die ‚Bildung‘, nämlich verstanden als ‚Selbstbildung zur Selbstbestimmung‘ als Aufgabe und Bestimmung des Menschen verstehen, ist ‚Bildung‘ selbstverständlich ein Grundbegriff jegliches pädagogischen Denkens und Handelns und wird als zentrale Kategorie für den Beruf von Lehrer/innen vorausgesetzt.

Die folgenden Reflexionen basieren weiterhin auf Dietrich Benners Werk *„Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“* (2015a), in dem er Grundprinzipien pädagogischer Praxis aufzeigt, die sich einem nicht-affirmativen Erziehungs- und Bildungsverständnis verpflichtet fühlen. Ihr Anspruch ist, für jegliches pädagogische Denken und Handeln Grundlage und Bezugskontext zu sein, ohne es aber in starre Handlungsabläufe festzuschreiben. Im Gegenteil, ihre Essenz charakterisiert sich geradezu durch ihre dynamische Offenheit. Die Ausführungen Benners werden durch Einbeziehung ausgewählter Perspektiven zu pädagogischem Handeln von Christina Schenz (2011), Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau und Ines Maria Breinbauer (2002; 2014), emeritierte Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Wien, die ebenfalls auf Benners pädagogischen Grundgedanken gründen bzw. Benners Denken diesbezüglich nahe-stehen, ergänzt und konkretisiert. Nach der grundlegenden Klärung dessen, was unter pädagogischem Denken und Handeln verstanden wird, kann weiter gefragt werden, auf welche Weise ethische Bildung Teil pädagogischen Denkens und Handelns ist, sowie, was dies für einen Unterricht bedeutet, der ethische Bildungsmöglichkeiten schaffen möchte.

5.1 Ethische Bildung als Teil der Bildung von Lehrer/innen

5.1.1 Pädagogisches Denken und Handeln nach Dietrich Benner

Wie schon im vorangehenden Kapitel zur Klärung des Bildungsverständnisses gezeigt wurde, unternimmt Benner in seiner *„Allgemeinen Pädagogik“* (2015) den Versuch einen *„pädagogischen Grundgedanken“* zu entwickeln, der in der Eigentümlichkeit des menschlichen Handelns gründet und sich deshalb als *„notwendig“* darstellt (ebd. S. 21). Benner erfindet diesen Grundgedanken nicht neu, sondern entwickelt und konzipiert ihn in Auseinandersetzung mit pädagogischen Klassikern wie Platon, Aristoteles, Rousseau, Kant und Herbart,

aus der pädagogischen Problemgeschichte heraus.²⁴ Grundlegend für Benners Theorie pädagogischer Praxis sind die in Kapitel 4 bereits geschilderten Prämissen der Auffassung des Menschen als ein bildsames und handelndes Wesen, das gemeinsam mit anderen in einer gewissen historisch-kulturellen Realität seine Existenz erhalten muss sowie die handlungstheoretische Idee einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Gesamtpraxis. Als notwendige Praxen für die Erhaltung menschlicher Existenz und Koexistenz definiert er die sechs Grundpraxen Arbeit, Politik, Ethik, Kunst, Religion und Pädagogik, die sich je nach kulturgeschichtlichem Kontext in unterschiedlichen Verbindungen und Abhängigkeiten zueinander befinden können und dementsprechende Aus- und Einwirkungen sowohl auf die einzelnen Praxen als auch auf ihr Miteinander haben. Die zwei wesentlichen Charakteristika, die die unterschiedlichen ‚Praxen‘ - bzw. ‚Praxis‘ im Sinne Benners generell - kennzeichnen, definiert er folgendermaßen:

„Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie *erstens* in einer Imperfektheit oder Not des Menschen ihren Ursprung hat, diese Not wendet, die Imperfektheit selbst aber nicht in einer abschließenden Perfektion aufhebt, und wenn sie *zweitens* dem tätigen Menschen eine Bestimmung gibt, die nicht unmittelbar aus der Imperfektheit folgt, sondern durch dessen eigene Tätigkeit erst hervorgebracht wird.“ (S. 35)

Das heißt, die sechs Praxen sind für den Menschen deshalb notwendig, da er durch sie einerseits eine existenzielle Not (z.B. die Sorge um seinen materiellen Unterhalt: Arbeit - oder das Interagieren müssen mit anderen: Ethik -, usw.) zu beheben versucht. Andererseits verleihen diese Bearbeitungsleistungen von existenziellen Bedürfnissen bzw. diese existenziellen Tätigkeiten dem durch seine Natur nicht völlig bestimmten, entwicklungsoffenen Menschen Form und Bestimmung. Der Mensch bringt sich durch die Art und Weise, die ihm notwendigen Praxen zu vollziehen, selbst hervor und verleiht sich durch dieses schöpferische Tätigsein Bestimmung. Dabei ist es wichtig sich vor Augen zu

²⁴ Benner charakterisiert sein Vorhaben folgendermaßen: „Sollte es gelingen, in Auseinandersetzung mit der Problemgeschichte pädagogischen Denkens und Handelns einen Grundgedanken zu formulieren, der auf eine im menschlichen Denken und Handeln verankerte pädagogische Grundstruktur verweist, so erklärte sich vielleicht, warum wir von den Einzeltätigkeiten der pädagogischen Praxis und den verschiedenen Disziplinen der Erziehungswissenschaft nicht zu ihr vordringen können, sondern von der im menschlichen Handeln selbst fundierten Notwendigkeit ausgehen müssen, um die Frage nach der Grundstruktur und Eigenlogik pädagogischer Praxis neu zu stellen.“ (Benner, 2015a, S. 21)

halten, dass diese Hervorbringungen eben nicht zwingend eine bestimmte Form annehmen müssen, sondern prinzipiell auch anders gestaltet sein könnten – je nachdem in welchem historisch-kulturellen Kontext die Aushandlungsprozesse zu ihrer Formung stattfinden.

Die beiden Merkmale der existenziellen menschlichen Praxen treffen auf die pädagogische Praxis, so Benner, insofern zu, als der imperfekte, unfertige und entwicklungs offene Mensch der Erziehung notwendigerweise bedarf und der Mensch durch seinen Erziehungs- und Bildungsprozess sich selbst hervorbringt bzw. eben unter dem Einfluss von Erziehung zu seiner Bestimmung findet (vgl. ebd. S. 59). Die Frage, die für pädagogisches Denken und Handeln nun zentral sein muss, ist, auf welche Art und Weise mit dieser existenziellen Not der Erziehung von Seiten der Erwachsenen heute umgegangen werden soll. Benner definiert dazu vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. Die ersten beiden Prinzipien beziehen sich auf die individuelle Seite pädagogischer Praxis und werden als konstitutive Prinzipien definiert (vgl. ebd. S. 65 ff.). Sie sind deshalb konstitutiv, weil ihre Notwendigkeit in der Eigentümlichkeit menschlicher Existenz gründet und sie somit die Pädagogik als unentbehrliche menschliche Praxis überhaupt legitimieren:

- 1. Bildsamkeit als Bestimmtsein des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit.**
- 2. Aufforderung zur Selbsttätigkeit.**

Diese beiden Prinzipien sind ausschlaggebend für die Wahrnehmung der Lernenden durch pädagogisch Handelnde sowie die Art und Weise der pädagogischen Interaktion bzw. des pädagogischen Wirkens.

„Die beiden konstitutiven Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns formulieren Grundaussagen zur Eigenstruktur einer pädagogischen Interaktion, die darum weiß, dass die pädagogische Praxis konstitutiv für die Menschwerdung des Menschen ist.“ (ebd. S. 128)

Der ‚unfertige‘ und in seiner Entwicklung offene, bildsame Mensch braucht die Interaktion mit Erwachsenen, um in seiner geschichtlich-kulturellen Umwelt

lebensfähig und selbstständig zu werden, d.h. ohne die Hilfe anderer mit-leben zu können und damit ‚Mensch zu werden‘. Seine Bildsamkeit macht Erziehung überhaupt erst möglich, aber eben auch notwendig. Nach neuzeitlicher pädagogischer Einsicht, die als solche als erstes von Rousseau für essentiell und pädagogisch konstitutiv erkannt wurde, darf diese Bildsamkeit aber nicht von der Gesellschaft oder anderen Autoritäten beansprucht und instrumentalisiert werden, sondern der Mensch ist zu Selbstbestimmung berufen. Er selbst soll, mithilfe erzieherischen Beistands, dazu befähigt werden, im Spannungsverhältnis zwischen Selbst und Welt tätig zu werden und seine Bestimmung zu finden bzw. schöpferisch hervorzubringen. Dies kann nur gelingen, wenn das Prinzip der Selbsttätigkeit, d.h. der „eigenen Mitwirkung“ (ebd. S. 82), schon im gesamten pädagogischen Prozess leitend ist. Für pädagogisches Denken und Handeln bedeuten diese grundlegenden pädagogischen Konstitutive, dass in all seinen (helfenden, beratenden, führenden) Bemühungen die Bildsamkeit zur Selbstbestimmung gewahrt und gefördert werden muss. Seine wesentliche Aufgabe ist es, „...Wechselwirkungen zwischen Denk- und Welttätigkeit...“ (S. 108) zu stimulieren, die Menschen dazu ermutigen und inspirieren, sich fragend und suchend mit sich und der Welt auseinanderzusetzen.

Als auf die gesellschaftliche Seite pädagogischer Praxis bezogene regulative Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (ebd. S. 96 ff.) definiert Benner:

3. Pädagogische Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen

4. Nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis.

Diese beiden Prinzipien stellen sich modernem pädagogischem Denken und Handeln als Regulative. Das heißt, sie regulieren, unter der Voraussetzung ihrer Anerkennung, die gesellschaftlichen Ein- und Auswirkungen, die von Seiten der anderen Praxen an die pädagogische Praxis gestellt werden und überprüfen sie auf ihre pädagogische Sinnhaftigkeit. Gesellschaftliche Ansprüche und Vorkommnisse, kulturelle Errungenschaften usw., deren Weitergabe an die

nächste Generation von Relevanz sind, müssen so pädagogisch transformiert werden, dass die konstitutiven Prinzipien gewahrt werden und Heranwachsende lernen, selbsttätig und selbstbestimmt an der nicht-hierarchischen Gesamtpraxis teilzunehmen. Die Idee eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs ist in der Auseinandersetzung mit der Welt das ideelle Leitbild, das davor schützen soll, einer Praxis den Vorrang gegenüber anderen einzuräumen. Benner schreibt dazu:

„Die beiden regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns formulieren Grundaussagen über die gesellschaftliche Möglichkeit einer ihre konstitutiven Prinzipien beachtenden pädagogischen Interaktion. Sie erkennen ausdrücklich an, dass das pädagogische Handeln [...] eine gesellschaftliche Praxisform darstellt, die in mannigfaltiger Wechselwirkung mit den anderen Bereichen menschlicher Praxis steht. Das regulative Prinzip der Überführung gesellschaftlicher Anforderungen an pädagogisches Handeln in pädagogisch legitime Anforderungen leugnet nicht die gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen, Anforderungen und Einwirkungen auf die pädagogische Praxis. Es formuliert jedoch die Aufgabe, diese einer dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichteten Prüfung zu unterziehen und sicherzustellen, dass die pädagogische Praxis nicht zu einem Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Erwartungen an die im Erziehungs- und Bildungssystem zu erbringenden Leistungen verkümmert.“ (S. 129)

Es ist also das Spannungsfeld zwischen konstitutiven und regulativen Prinzipien, das pädagogisches Denken und Handeln von Lehrer/innen umfasst und in dem es sich bewegen soll. Benner ordnet diesen vier Prinzipien erziehungswissenschaftliche Theoriebereiche so zu, dass sich Theorien der Erziehung besonders auf Prinzipien 2 und 3 beziehen und Theorien der Bildung auf Prinzipien 1 und 4. Das heißt, dass erziehungs- und bildungstheoretische Reflexionen und Analysen, die pädagogisches Denken und Handeln immer begleiten müssen, an die pädagogischen Grundprinzipien rückgebunden sind und ihre Einhaltung gewahren müssen.²⁵ Die folgende Tabelle veranschaulicht,

²⁵ Den Unterschied zwischen Theorien der Erziehung und solchen der Bildung sieht Benner nicht in Bezug auf ihren Gegenstand – dieser ist der zu erziehende und sich bildende Mensch im Spannungsverhältnis zur Welt – sondern in der Art und Weise ihres Fragens. Nicht-affirmative Erziehungstheorie beschäftigt sich mehr mit der Art und Weise pädagogischer Praxis, während sich nicht-affirmative Bildungstheorie mit den thematischen Inhalten pädagogischen Denkens und Handelns auseinandersetzt. Für pädagogisches Denken und Handeln sind beiderlei Perspektiven von gleicher Relevanz und nicht voneinander zu trennen. Pädagogische Interaktion ist immer konstituiert durch eine Art und Weise der Interaktion, gleichwie sie immer gewisse Inhalte als Interaktionsgegenstand hat. Beide Dimensionen müssen im pädagogischen Prozess der beständigen kritischen Reflexion unterzogen werden

wie die Prinzipien zueinander und zu den wissenschaftlichen Theoriebereichen in Beziehung stehen:

	Die Prinzipien pädagogischen	Denkens und Handelns
	Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite
A Theorie der Erziehung (2) : (3)	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) Pädagogische Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen
B Theorie der Bildung (1) : (4)	(1) Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit	(4) Nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis
	C Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform (1) / (2) : (3) / (4)	

Abbildung 2: Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (Benner 2015a, S. 130)

Diese von Benner formulierten vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns sind für meine Arbeit deshalb von Relevanz, da sie eine pädagogische Grundlage sowie einen reflexiven Bezugsrahmen bieten, die dem weiteren Nachdenken über die ethischen Fragen und Aspekte pädagogischen Handelns - will es ‚pädagogisch sinnvoll‘ sein - Ausrichtung und Referenzpunkt bieten können. Sie veranschaulichen auf klare Weise, dass pädagogisches Denken und Handeln, dessen zwei Bezugsgrößen ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ sind (Schenz, 2011, S. 196), immer in komplexen Spannungsverhältnissen zwischen Individuen und Welt situiert ist und in direkter Verbindung zu allen anderen wichtigen menschlichen Handlungsfeldern steht. In diesen multivarianten Beziehungsverhältnissen gesellschaftlicher Wissens- und Handlungsfelder kommt der pädagogischen Praxis besonders die Aufgabe der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den Praxen bzw. ihren Anforderungen und Vermächtnissen an die nachfolgenden Generationen zu sowie dem Gebot der

und auf die Gewährung der vier Prinzipien hin geprüft werden. Als dritte erziehungswissenschaftliche Theoriedimension in Bezug auf die pädagogische Praxis nennt Benner jene pädagogischer Institutionen und ihrer Reform. Auf diese wird im Rahmen dieser Arbeit aus Kapazitätsgründen aber nicht eingegangen. Siehe dazu: Benner, 2015a, S. 188 ff.

Wahrung und Förderung der selbsttägigen Bildsamkeit jedes einzelnen. Die „pädagogische Kritik“ (Benner, 2015, S. 129) an gesellschaftlichen Ansprüchen kann sich an den vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns ausrichten, indem sie prüft, ob gesellschaftliche Anforderungen pädagogisch legitime sind bzw. wie diese vor dem Horizont einer nicht-hierarchischen Gesamtpraxis in pädagogisch sinnvolle Gegenstände der bildenden Auseinandersetzung transformiert werden können. Ebenso dienen diese Prinzipien zur kritisch-reflexiven Überprüfung des eigenen Handelns und schützen dieses vor normierenden und affirmativen Eingriffen in das Bildungs- und Selbstbestimmungsrecht der Heranwachsenden. Neben dem pädagogischen Bezugs- und Orientierungsrahmen, den die Prinzipien bieten, weist ihre konstitutive Offenheit (und Unbestimmtheit) gleichzeitig auch darauf hin, dass ‚das Pädagogische‘ nicht völlig bestimmbar ist, sondern in den dynamischen Spannungsfeldern zwischen sich wandelnden unbestimmten Individuen und unbestimmter gesellschaftlichen Realität zu verorten ist. Pädagogisches Denken und Handeln hat unter dem Postulat der schöpferischen und würdevollen Selbstbestimmung gerade für diese bildsame Unbestimmtheit jedes Menschen einzustehen.

Benners Prinzipien pädagogischen Handelns ermöglichen also ein pädagogisches Bezugssystem, das für Lehrer/innen jedes Faches, sowohl hinsichtlich ihrer inhaltlichen Arbeit als auch der Art und Weise, wie sie mit Schüler/innen interagieren, von grundlegender Relevanz ist. In einem nächsten Schritt wird nun gefragt, was diese dargelegte Charakterisierung des Pädagogischen für die spezifische Qualifikation oder - um es im gegenwärtigen Wortgebrauch zu sagen - für die ‚Professionalität‘ von Lehrer/innen bedeuten kann.

5.1.2 Pädagogische Bildung als wesentliche pädagogische Qualifikation

Christina Schenz (2011) sieht die Antwort auf die Frage nach der ‚Professionalität‘ von Lehrer/innen aus einer bildungstheoretischen Perspektive, die sich im Wesentlichen auf Benners Verständnis des Pädagogischen bzw. auf die oben dargelegten Prinzipien pädagogischen Handelns stützt, in der „Bildung“ (ebd. S. 198) der Lehrer/innen.²⁶ Lehrer/innen müssen, so Schenz, neben dem Erwerb relevanten Professionswissens sowie berufsbezogener Kompetenzen, in erster Linie selbst gebildet sein, um einen Unterricht ermöglichen zu können, der potenziell zu Bildung beitragen will. Sie spezifiziert diese These, indem sie die Bildung von Lehrer/innen, in Anlehnung an Flitner (1980), als „pädagogische Bildung“ definiert. Dieser sieht in der pädagogischen Bildung das

„...Verbindungselement [...], das es Lehrkräften ermöglichen sollte, zwischen pädagogischer Tätigkeit und erziehungswissenschaftlicher Analyse das eigene und fremde Handeln zu reflektieren und aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge herauszutreten.“ (ebd. S. 203, zit. n. Flitner, 1980, S. 27).

Pädagogisches Denken und Handeln ist nicht zur Gänze durch gewisse lehr- und lernbaren Techniken operationalisierbar und ausführbar, sondern vollzieht sich im Spannungsverhältnis singulärer pädagogischer Situationen und erziehungs- und bildungstheoretischen Wissens, welches sich reflexiv auf die konkrete Situation bezieht. Pädagogische Bildung von Lehrer/innen charakterisiert sich, Schenz zufolge, in erster Linie dadurch, dass sich Lehrer/innen bewusst darüber sind, welche Bedeutung den pädagogischen Ideen ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ aus der geschilderten pädagogischen Perspektive zukommt und dass sie ihr Denken und Tun reflexiv auf diese Ideen beziehen. Schenz schreibt:

„Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann im Grunde nur pädagogisch professionell handeln, wenn sie bzw. er ein handlungsleitendes Verständnis dessen entwickelt hat, was unter Erziehung und Bildung zu verstehen ist, und dieses Verständnis als unhintergehbaren Bezugsrahmen ihres/seines Handelns heranzieht.“ (ebd. S. 198)

Und weiter:

²⁶ Siehe dazu auch den Artikel von Ines Maria Breinbauer (2002) „Muss denn der Lehrer gebildet sein?“

„Pädagogisches Handeln ist [...] immer auf die Frage der Bildung und Erziehung von Menschen bezogen, die im Rahmen ihres Bildungsprozesses von Lehrkräften dabei unterstützt werden sollen, in einer Gesellschaft mündig zu werden und selbstbestimmt und verantwortlich zu handeln.“ (ebd. S. 213)

Das heißt, dass pädagogisch denkende und handelnde Lehrer/innen in erster Linie im Rahmen der beiden handlungsleitenden Bezugsgrößen nicht-affirmativer Erziehung und nicht-affirmativer Bildung in der Lage sein müssen, pädagogische Situationen als solche zu erkennen, kritisch-reflexiv zu erfassen und so zu handeln, dass sich für ihre Schüler/innen potentielle Bildungsräume auftun können. Wohl wissend, dass es keine ‚richtigen‘ und ‚affirmativen‘ Erziehungs- und Bildungsleistungen und –effekte geben kann, sondern dass es sich um individuelle und einzigartige Erziehungs- und Bildungsprozesse handelt, auf ihrem Weg in Richtung verantwortungsvollem und selbstständigem Dasein.

Pädagogische Bildung zeichnet sich demnach besonders durch die pädagogische Urteilskraft von Lehrer/innen aus (Schenz, 2011, S. 207), die sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht darauf bedacht ist, Bildungsprozesse von Lernenden bestmöglich zu begleiten, zu führen und zu unterstützen. Solch ein Verständnis pädagogischer Professionalität unterscheidet sich ausdrücklich von jenen Professionalisierungsansätzen, die pädagogische Praxis durch feste Wissens- und Kompetenzkataloge definieren und konkrete, vordefinierte Arbeitserfolge erzielen wollen. Schenz schreibt:

„Die Suche nach pädagogischer Professionalität kann sich nicht in beschreibbaren und operativen Merkmalen erfolgreichen Lehrens und in einer deterministischen Technologie pädagogischer Arbeit erschöpfen. Diese Einschränkung würde letztlich in eine Sackgasse führen, weil man ohne Einsicht in die spezielle Lehr- und Lernsituation der jeweiligen Schulklasse die Voraussetzungen und Grundlagen individueller Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern nicht bestimmen kann. Professionelles pädagogisches Handeln geschieht vielmehr gerade im Bewusstsein um nicht normierbare Entwicklungsprozesse.“ (ebd. S. 203)

Bildungsprozesse kann jeder einzelne nur in und durch sich selbst vollziehen, in dem er sich eigenständig mit Inhalten, Fragen und Perspektiven auseinandersetzt und produktiv und schöpferisch den Wechselwirkungsprozess zwischen sich selbst und der Welt mitgestaltet. Erziehen und Unterrichten können, vor dem hier entfalteteten bildungstheoretischen Hintergrund, niemals als ‚Herstellung gewünschter Resultate‘ oder ‚Anwendung bestimmten Wissens‘

missverstanden werden, sondern verstehen sich als offener, einzigartiger und schöpferischer Dialog, als Auseinandersetzung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, zwischen lernenden und sich bildenden Menschen, die daran interessiert sind, aufgeklärtes, mündiges und verantwortungsvolles Teilnehmen an der außerschulischen Welt zu fördern. Selbstverständlich können und müssen Lehrer/innen auch über Professionswissen verfügen (Fachwissen, didaktische und methodische Kenntnisse). Das hier entfaltete explizit pädagogische Handeln charakterisiert sich aber vor allem durch die Bereitschaft und die Offenheit, die „Disponibilität des Pädagogen“ (Heitger, 1990), sich auf die Auseinandersetzung mit seinen Schüler/innen einzulassen: Gründe auszutauschen, Fragen zu stellen, mögliche Lösungswege zu erörtern, Argumente auszutesten, gemeinsam zu experimentieren.

Breinbauer (2002, S. 86ff.) spricht diesbezüglich, in Anlehnung an Michael Wimmer (1996), von den wichtigen Kategorien des „Nicht-Wissens“ und des „Nicht-Wissen-Könnens“, die zu den Kernelementen pädagogischen Handelns gehören. Pädagogisches Handeln findet immer unter einem bestimmten Anteil von Unbekanntem statt. Ihm wird nie zur Gänze offenkundig sein, wer sein Gegenüber ist, mit welcher Geschichte es kommt, was an Potenzialen in ihm steckt, welche Lebensmöglichkeiten überhaupt möglich sind. Deshalb kann, ja darf pädagogisches Handeln nicht standardisiert und normiert werden. Dies wäre der Sache und dem Leben gegenüber unverantwortlich. Pädagogisches Denken und Handeln charakterisiert sich dadurch, zwischen Wissen und Nicht-Wissen zu balancieren.

„Das Nicht-Wissen als Zentrum des Pädagogischen und die Fähigkeit, die Kluft zwischen dem irreduziblen Nicht-Wissen (Situation, Singularität) und (pädagogischem) Wissen handelnd zu überwinden, sind Kern pädagogischer Professionalität.“ (Breinbauer, 2002, S. 88).

Auch Breinbauer hebt besonders die pädagogische Urteilskraft als zentrale pädagogische Kompetenz von Lehrer/innen hervor. Vor dem Hintergrund des Nicht-Wissens als Bestandteil jeglicher pädagogischen Situation und der Abhängigkeit von der Selbstbildungskraft des Gegenübers gilt es für pädagogisch Handelnde vor allem pädagogische Situationen reflexiv erfassen zu lernen und die pädagogische Praxis so beständig kritisch zu begleiten. Dies erfordert, in der

Lage und bereit zu sein, pädagogische Situationen differenziert wahrzunehmen, handlungsleitende Kategorien zu reflektieren, die Prämissen und Affirmationen im eigenen Handeln aufzusuchen und es so zu denken und zu planen, dass es Heranwachsenden potentielle Bildungsmöglichkeiten schaffen kann.

5.1.3 Ethische Bildung als wesentlicher Teil pädagogischer Bildung

Pädagogische Bildung, die zur Entfaltung pädagogischer Urteilskraft beitragen will, muss sich auf jeden Fall auch mit ethischen Fragen befassen – so lautet die hier vertretene These. Anhand ausgewählter Problemfelder sollen einzelne ethische Fragen und Aufgaben, die sich allen Lehrer/innen in ihrem Berufsalltag stellen, nun genauer dargestellt werden.

5.1.3.1 Ethik als grundlegende Dimension pädagogischen Denkens und Handelns

Ethische Fragen und Perspektiven sind für alle Ebenen und alle Momente pädagogischen Denkens und Handelns von Lehrer/innen von Bedeutung. Ethische Fragen stellen sich Lehrer/innen bei der Auswahl von relevanten Unterrichtsinhalten: Auf welche Weise kann ein bestimmter Gegenstand auch zur ethischen Bildung beitragen? Welche Bedeutung hat er für das menschliche Zusammenleben? Ethische Fragen stellen sich hinsichtlich der Beziehungsgestaltung mit den Schüler/innen sowie insgesamt im Schul- und Klassenverband: Auf welche Art und Weise nehmen wir uns gegenseitig wahr? Wie kommunizieren wir miteinander, wie wollen wir einander handelnd begegnen? Ethische Fragen sind von Relevanz, wenn es um die intra- und intersubjektive Begründung handlungsleitender Normen, Werte und Konzepte geht: Wie organisieren wir unser Beisammensein in der Schule? Wie begründen wir Normen und Regeln des schulischen Zusammenlebens? Ethische Fragen stellen sich immer dann, wenn es um individuelle und gesellschaftliche Orientierungs-, Gerechtigkeits- und Verantwortungsfragen geht, um Sinnfragen und persönliche sowie gemeinschaftliche Vorstellungen einer humanen

Lebenspraxis. Nicht zuletzt spielen ethische Fragen dann eine Rolle, wenn es um vermeintlich objektives Wissen, um wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden geht: sie erörtern die Bedeutung des Wissens für das menschliche Handeln, suchen nach den wissenschaftstheoretischen Prämissen und Normativen sowie den Verbindungen und Bedingungen wissenschaftlicher Praxen bezüglich anderen Handlungsfeldern.

Wenn wir, mit Benner (2012; 2015a), von einem interdisziplinären und interaktiven Verständnis von Disziplinen und Lebensbereichen ausgehen, bedeutet dies für die berufliche Praxis von Lehrer/innen, dass diese ihr pädagogisches und ihr fachwissenschaftliches Denken und Handeln (der Physik, der Germanistik, usw.) sowie ihre jeweiligen Beziehungen zu den anderen menschlichen Handlungsbereichen (auch) unter ethischen Perspektiven und Fragen wahrnehmen und reflektieren müssen. Dies erfordert, ethisches Wissen und ethische Argumentations- und Urteilswege mit den Wissens- und Urteilsformen der anderen Fach- und Gesellschaftsbereiche in einen kritischen Diskurskontext zusammenzuführen und vor dem Horizont einer humanen Gesamtpraxis in Bildungsaufgaben zu transformieren (Genauerer dazu in Kapitel 5.2).

Um pädagogisches Denken und Handeln auch unter ethischen Frageperspektiven beleuchten und gestalten zu können, müssen sich Lehrer/innen – abgesehen von fach- und wissenschaftsethischen Problemstellungen – auch auf vertiefte Weise mit handlungsleitenden pädagogischen Konzepten kritisch auseinandersetzen und ihre Praxis diesbezüglich der argumentativen Prüfung unterziehen. So müssen z.B. ethisch-pädagogische Begriffe und Ideen, wie Selbstbestimmung, Freiheit, Würde, Achtung, (Selbst)Verantwortlichkeit, Toleranz usw. (die auch als Leitkategorien in den Präambeln der Schulgesetze und Lehrpläne vorzufinden sind) auf ihre Bedeutungsgehalte hin untersucht und hinsichtlich des eigenen Handelns reflektiert werden. Es gilt zu überprüfen, ob handlungsleitende Konzepte, die in der realen Schulpraxis vorherrschen, als pädagogisch sinnvoll erachtet werden können oder ob sie, im Sinne pädagogischer Kritik, so revidiert werden müssen, dass den grundlegenden Ideen von Erziehung und Bildung Chancen auf Verwirklichung zukommen können.

In der stetigen Arbeit an der eigenen pädagogischen Urteilskraft, kann auch die pädagogische und ethische Verantwortung verortet werden, die Lehrer/innen gegenüber ihren Anvertrauten, deren Potenzialitäten, der Gesellschaft, einer möglichen Zukunft tragen (vgl. Prange, 2010). Diese Verantwortung darf nicht als Weltverbesserungsaufgabe verkannt werden. Sie muss aber als Kernbestandteil pädagogischen Denkens und Handelns erfasst werden, der alle pädagogische Praxis durchzieht. Lehrer/innen müssen ihr Tun auch ethisch verantworten können – im weitesten Sinne vor der Idee der Menschenwürde und dem ‚gutem Leben‘ - und gleichzeitig ist es ihre Erziehungsaufgabe, Heranwachsende zu verantwortbarem Leben und Teilhaben an der Gesellschaft zu unterstützen.²⁷

Ethische Bildung als Teil pädagogischer Bildung soll also durch ethisches Wissen und ethische Urteilsmethoden dazu beitragen, die pädagogische Urteilskraft von Lehrer/innen zu stärken. Selbstverständlich gilt auch hier, dass ethisch-pädagogische Reflexionen keine positiven Affirmationen und Handlungsmuster fixieren sollen, sondern vor allem intra- und interaktive kritisch-reflexive Auseinandersetzung bedeuten. Hierin könnte möglicherweise auch das ‚Lehrerethos‘ gesehen werden. Nämlich nicht in einem wie auch immer definierten Haltungscode, sondern in der verantwortungsbewussten ethisch-pädagogischen Reflexion des eigenen Denkens und Tuns, vor dem Bezugshorizont von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘.

5.1.3.2 Zum Umgang mit normativen Fragen im Lehrer/innenberuf

Einen wichtigen und diffizilen Gegenstand ethischer Reflexion, mit dem Lehrer/innen vertraut sein sollten, bilden Fragen der Normativität - konkret, Fragen zum Umgang mit Werten und Normen in ihrer Berufspraxis. Abgesehen von der pädagogischen Aufgabe Heranwachsende im kritischen und begründeten Umgehen-Lernen mit handlungsleitenden Werten und Normen zu unterstützen und den beruflichen Aufgaben, Schüler/innen zu beraten sowie Schüler/innenleistungen durch Noten zu bewerten und zu beurteilen, ist das Lehrer/innenhandeln in seinem Berufsalltag immer schon durch vielerlei

²⁷ Eine ethische Analyse über den Begriff ‚Verantwortung‘ leistet Julian Nida-Rümelin in seinem Reclam-Band: Verantwortung (2011).

Normative konstituiert. Diese können ganz unterschiedlichen Ursprungs, Inhalts und Verbindlichkeitsgrades sein: Bildungs- und Schulgesetze enthalten allgemeine Bildungsziele und Lehrpläne legen pädagogische und fachliche Schwerpunktsetzungen des Unterrichts fest. Bildungspolitische Entscheidungen geben Lehrer/innen in Form von Richtlinien, Anforderungen, Standards etc. Handlungsdirektiven vor. Die den jeweiligen Unterrichtsfächern zugrundeliegenden Fachwissenschaften folgen Normativen, welche wiederum auf didaktische und methodische Normen und Wertsetzungen treffen und in die Planung und Gestaltung des Unterrichts von Lehrer/innen einfließen. Die jeweiligen Institutionen, in denen Lehrer/innen ihren Unterricht abhalten, haben eigene Geltungsvorschriften und Schwerpunktsetzungen. Aber auch schulexterne gesellschaftliche, kulturelle, moralische, ökonomische und politische Normative beeinflussen in Form von Ordnungs-, Leit- und Sinnvorstellungen das Tun und Lassen von Lehrer/innen. Besonders in modernen pluralistischen Gesellschaften, die sich durch das Aufbrechen kollektiver und verbindlicher gesellschaftlicher Konventionen und Muster kennzeichnen und in denen eine Vielfalt an ideologischen, kulturellen und individuellen Lebenskonzeptionen möglich ist (vgl. Pieper, 2007), werden unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen an die Schule und damit an die Lehrer/innen herangetragen (vgl. Prange, 2010). Man denke an die vielen politischen und ökonomischen Interessensvertreter, die „Bildung“ derzeit als eines ihrer zentralen Anliegen reklamieren.²⁸ Der ‚Raum Schule‘ stellt also einen besonderen normativen Raum dar, der durch soziale, fachliche, zeitliche, sprachliche, kulturelle, moralische, leistungsbezogene, u.v.m. Normen, Regeln und Wertvorstellungen geprägt ist und Lehrer/innen sind in ihrer Berufsausübung immer schon wertende und wertsetzende Wesen, die durch ihr ‚Werten‘ und ‚Be-werten‘ auf Schüler/innen einwirken. Die Frage, die sich hier stellt ist, wie können Lehrer/innen mit der immer schon vorhandenen Normativität in ihrem Berufsalltag umgehen?

²⁸ 2006 veröffentlichte z.B. die Österreichische Industriellenvereinigung ein Programm, das darüber Auskunft gibt wie Bildung und Schule organisiert werden sollten: http://www.dieindustrie.at/uploads/2011/03/2010_IV-Schule-2020.pdf (kontr. 15.09.2016)

Vor dem Hintergrund nicht-affirmativer kritisch-reflexiver Bildung, wie er bisher entfaltet wurde, muss sowohl für Lehrer/innen wie für die gesamte Bildungsinstitution der Anspruch gelten den positiven Normativen, die ihr Tun und die Bildungsprozesse ihrer Schüler/innen umgeben und beeinflussen, mit problematisierendem, kritisch-reflexivem Vernunftgebrauch zu begegnen (vgl. auch Hügli, 2006, S. 291 ff.)²⁹. Dazu ist es z.B. notwendig, dass Lehrer/innen lernen, verschiedene Typen und Funktionen von Normen und Werten wahrzunehmen sowie Arten der Normativität zu unterscheiden. Eine gängige, auf Kant zurückgehende Einteilung von Normen ist, technische Imperative von pragmatischen und moralischen Sollens-Aufforderungen zu unterscheiden (vgl. Höffe, 2013, S. 16-21; Luckner, 2005, S. 89ff.). Zu den technischen Imperativen gehören z.B. allerlei Gebrauchsanweisungen, funktionale und fachliche Normen, die für das gute Funktionieren bestimmter Abläufe und das Erreichen bestimmter rationaler Zwecke wichtig sind. Pragmatisches Sollen geht über einen klar definierten funktionalen Kontext hinaus und bezieht sich auf größere Leitabsichten, wie z.B. das eigene Wohlergehen, Gesundheit oder soziale Anerkennung. Zu den moralischen Imperativen gehören schließlich solche Handlungsaufforderungen, denen unbedingte Geltung zukommen soll, weil sie für sich schon gut und richtig sind (z.B. jeder Person Menschenwürde zuzuerkennen). Während die technischen und pragmatischen Normen und Werte ihre Berechtigung immer in Bezug auf bestimmte Ziele und Zwecke haben und somit hypothetischer Art sind, erheben moralische Normen und Werte Anspruch auf unbedingte Geltung und zeichnen sich durch ihre kategorische Art aus (vgl. ebd.).

Für pädagogisch Handelnde (sowie für die gesamte Bildungsinstitution Schule) wäre es nun wichtig, vorhandene geltende bzw. im schulischen Raum ‚herrschende‘ Normative sichtbar zu machen und der kritischen Reflexion zu unterziehen. Welche Werte verfolge/n ich/wir in meiner/unserer Praxis? Welchen Normen folge ich? Wer sind die Normgeber (der Staat, die Schule, die

²⁹ Hügli (2006) schreibt in seinen resümierenden Thesen des Bandes „Ethik und Bildung. Ethique et formation“, die er als Empfehlungen an Bildungsverantwortliche richtet: „These 4: Aufforderung zur institutionellen Selbstprüfung. Jede Institution, die ihre moralische Wirkungsweise nicht im Dunkeln lassen will, tut gut daran, sich die ihr zugrunde liegenden normativen Erwartungen bewusst zu machen, sie auf ihre Legitimität hin zu befragen und auf ihre Sozialisationswirkungen hin zu überprüfen.“ (S. 292)

Ökonomie, die Pädagogik?), und welche Verbindlichkeiten können den unterschiedlichen Normen aus pädagogischer Sicht zugestanden werden? Hinsichtlich welcher Handlungskontexte (fachlich, sozial, politisch) dürfen gewisse Imperative relevant sein und wie stehen unterschiedlichen Norm- und Wertebereiche miteinander in Beziehung? Wie stehen z.B. pädagogische Werte der Selbstbestimmung, der Selbsttätigkeit und der Freiheit mit Normen der Disziplin oder mit bildungspolitischen Vorgaben in Verbindung? Ermöglichen bestimmte geltende institutionelle oder funktionale Normen allgemeine pädagogische Werte und Ziele oder erweisen sie sich eher als kontraproduktiv? Lassen sich die unterschiedlichen Normen und Werte, die in der Schule Geltung erlangen, hierarchisieren?

All diese Fragen (und viele mehr) ermöglichen keine einfachen Antworten, sondern sie müssen als Teil einer beständigen pädagogischen und ethischen Suche verstanden werden, die Teil des pädagogischen Bildungsprozesses von Lehrer/innen ist. Ein wichtiges Anliegen ethischer Bildung von Lehrer/innen muss es sein, Normen und Werte nicht durch Konvention und Tradition zu legitimieren und sie bloß anzuerkennen, sondern dass Lehrer/innen es als ihre Aufgabe verstehen, positiv vorhandene Normative wahrzunehmen und der ethisch-pädagogischen Kritik zu unterziehen. Lehrer/innen sollen unterschiedliche Arten der Normativität sowie deren Referenzkategorien und Begründungsweisen kennen, sich der persönlichen, institutionellen und gesellschaftlichen normativen Erwartungen und Ansprüche bewusstwerden und normative Entscheidungen hinsichtlich ihrer pädagogischen Praxis (auch) durch ethische Begründungsversuche problematisieren und legitimieren können. Dabei gehört es zu ihren pädagogischen Aufgaben, Kritik an jenen Normierungsbestrebungen auszuüben, die der ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ der Lernenden hinderlich sind oder diese für bestimmte (funktionale) Zwecke instrumentalisieren wollen. Für einen fachlich angemessenen Umgang mit Normativen gilt es für Lehrer/innen sich im Rahmen von Aus- und Fortbildung mit ethischen Reflexionsformen und ethischem Wissen vertraut zu machen, sodass ein differenziertes Wahrnehmen von und Umgehen mit Normativen in den unterschiedlichen Handlungs- und Wissensbereichen möglich ist.

Benner (2008, S. 146-167) sieht in der „Experimentellen Ethik“ eine angemessene Form von Moralerziehung in modernen pluralistischen und

aufgeklärten Lebenskontexten (siehe Kapitel 4.3). Doch nicht nur für die Lehrer/innenaufgabe der wertorientierten Erziehung scheint dieser Ansatz brauchbar, sondern generell für den Umgang mit Normativität in der pädagogischen Praxis. Lehrer/innen sollen in ihrem Denken und Handeln die Pluralität von Normen und Werten zulassen und thematisieren, sowohl in der Widersprüchlichkeit bezüglich ihres eigenen pädagogischen Denkens und Handelns als auch in der Auseinandersetzung mit ihren Schüler/innen und hinsichtlich ethischer Theorien und moralpädagogischer Konzepte, die Lösungsansätze zur Bewerkstelligung der Problematik bieten wollen. Es geht darum, mit Normen und Werten experimentieren zu lernen und so die eigene Urteilsfähigkeit zu stärken.

5.1.3.3 Pädagogisches Denken und Handeln im Kontext pluraler Moralformen

Nicht nur die Tatsache, dass Lehrer/innenhandeln immer schon durch Normen und Werte konstituiert ist und diese unter der Perspektive eines nicht-affirmativen Zugangs zu Erziehung und Bildung der bewussten und kritischen Reflexion bedürfen, ist ein Grund dafür, dass ethische Bildung im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung gefördert werden muss. Besondere Herausforderungen stellen sich heutigen Lehrer/innen im Umgang mit der kulturellen und gesellschaftlichen Pluralität von moralischen Normen und Werten, weshalb dieser Aspekt hier genauer betrachtet wird.

Lehrer/innen an Schulen moderner Gesellschaften sind in ihrem Berufsalltag mit einer Vielzahl von Moralformen konfrontiert. Ihre Schüler/innen sind in heterogenen moralischen Sozialisationsräumen aufgewachsen und bringen unterschiedliche moralische Erfahrungen und Vorstellungen in die Klasse mit. Im Lehrer/innenkollegium treffen verschiedene moralische Ansichten aufeinander. Eltern bringen ihre moralischen Überzeugungen und Erwartungen in das Klassen- und Schulgeschehen ein. Es gibt institutionelle moralische Konventionen sowie pluralistische gesellschaftliche Norminstanzen (man denke an Vorstellungen über gutes Leben, die durch Medien oder Subkulturen generiert werden), die sowohl auf Schüler/innen als auf Lehrer/innen einwirken und in den

Unterricht einfließen. Nicht zuletzt sind die Lehrer/innen selbst moralisch sozialisiert und haben ihre Vorstellungen darüber, was geboten, gesollt und abzulehnen sei. Wie können und sollen Lehrer/innen vor dem Hintergrund nicht-affirmativer Bildung mit der Pluralität von Moral(en) umgehen?

Dietrich Benner spricht in seinem 2013 im Rahmen des Projektes ETiK³⁰ an der ECNU Shanghai gehaltenen Vortrag über Ziele und Aufgaben des Ethikunterrichts in modernen Gesellschaften. Zur Begründung und Charakterisierung eines Ethikunterrichts als Teil öffentlicher Bildung formuliert er pädagogische Aufgaben, die, wie hier postuliert wird, nicht nur als Aufgaben von Ethiklehrer/innen verstanden werden können, sondern für alle Lehrer/innen relevant sind. Benner (2013, 2015b) geht (wie auch Höffe und Pieper, vgl. Kap. 3) davon aus, dass in modernen Gesellschaften nicht mehr nur eine von allen geteilte Moral vorherrscht, sondern dass es in ihnen verschiedene moralische Wertesysteme gibt. Heutzutage leben in vielen Gesellschaften Menschen aus verschiedenen kulturellen und sozialen Kreisen eng beieinander, mit zum Teil sehr unterschiedlichen Lebensgewohnheiten und moralischen Vorstellungen.

„... in und zwischen modernen Gesellschaften [gibt es] nicht mehr die Einheitsform einer einzigen positiven Moral oder Sitte, sondern unterschiedliche, einander zuweilen widerstrebende Moral(en) [...], die verschiedenen Lebensformen entspringen und nicht ohne weiteres miteinander vereinbar sind.“ (Benner, 2013, S. 8)

Einerseits können diese unterschiedlichen Wertgebilde leicht zu Abgrenzungen führen und ein unvermitteltes Nebeneinander von Moral(en) verursachen. Andererseits treffen sie im öffentlichen Raum aufeinander und wirken auf andere gesellschaftliche Handlungsfelder und Diskurse ein, wie z.B. den Bereich der Bildung, der Gesundheit, der Arbeit, der Kultur und bestimmen diese mit. Nicht selten führt dies zu Reibungen bzw. - wie Benner es nennt - zu „Abstimmungsproblemen“ (ebd.) zwischen Moral(en). Benner unterscheidet drei Formen von Moral, die in modernen pluralistischen Gesellschaften vorzufinden sind und für eine differenzierte Beschäftigung mit moralischen Sachverhalten – besonders in öffentlichen Angelegenheiten und unter pädagogischen Perspektiven - berücksichtigt werden müssen: 1. die eigene Moral, 2. die fremde

³⁰ BENNER, Dietrich (2013): Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Vorstellung eines Modells und Instruments zur Beschreibung und Erfassung moralischer Kompetenz von Jugendlichen. Öffentlicher Vortrag an der ECNU Shanghai vom 21. November 2013

Moral und 3. die öffentliche Moral (ebd.). Erstere meint die jeweils eigene Moral, in der man sozialisiert wurde bzw. die man sich im Laufe seines Lebens zu Eigen gemacht hat. Die fremde Moral meint all jene Lebensformen ‚der anderen‘. Sie zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie von der eigenen abweicht. Unter der öffentlichen Moral versteht Benner hingegen das Zusammentreffen verschiedener Herkunftsmoralen bzw. moralischer Wertgebilde im öffentlichen Raum.

Das Vorkommen pluraler Moralförmlichkeiten ist für die öffentliche Institution Schule sehr bezeichnend, denn in ihr treffen verschiedene Moralen häufig in verstärktem Ausmaß aufeinander. Lehrer/innen werden in ihrer alltäglichen Praxis häufig mit ‚Abstimmungsproblemen‘ zwischen partikularen Moralen konfrontiert und sind dabei dennoch auf eine gelungene Zusammenarbeit angewiesen. Moralische Fragen und Abstimmungsprobleme der eigenen, fremden sowie der öffentlichen Moral treten in allen Fächern auf und sollen dementsprechend auch von allen Lehrer/innen im Unterricht behandelt werden können. Damit Lehrer/innen mit moralischen Fragen und Problemen umgehen können, ohne affirmativ die eigene, die institutionelle oder irgendwelche idealisierten Moralvorstellungen über jene ‚der anderen‘ zu stellen, ist es nötig, dass sie in der Lage sind, in reflexive Distanz zur eigenen Moral zu treten und vorerst sowohl die eigene als auch jene der anderen auf einer abstrakteren Ebene als unterschiedliche Wert- und Ordnungsgebilde und unterschiedliche Weisen anzuerkennen, sich mit moralischen Fragen auseinanderzusetzen. Dadurch können sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten eigener und fremder Moralen erfasst und gemeinsam nach Möglichkeiten gesucht werden, wie mit Abstimmungsproblemen kooperativ umgegangen werden kann.

Alle partikularen Moralen, so Benner, haben eine formale Grundstruktur gemeinsam: ihnen liegen Willensverhältnisse zugrunde (ebd. S. 9). Moralisches Reflektieren prüft innerliches Wollen auf seine moralische Qualität, auf seine möglichen Folgen für sich selbst, für andere oder die Umwelt, es sucht nach Gründen für mögliche Handlungen und fällt Urteile über vorhandene Bestrebungen. Diese formale Grundstruktur von Moral nennt Benner ihre „universale Struktur“ (ebd.). Universal bezieht sich nicht auf die spezifischen Inhalte oder Aushandlungsergebnisse, sondern einzig darauf, dass solche

Verhältnisse von Wille und Urteil in jeder Moral vorzufinden sind. Die unterschiedlichen Aushandlungs- und Begründungsweisen sowie die konkreten materialen Entscheidungen machen die verschiedenen spezifischen Moralen aus. Den unterschiedlichen Moral(en) liegen, so Benner, verschiedene Formen von Rationalitäts- und Argumentationsstrukturen zugrunde, deren Logik die unterschiedlichen Lebensweisen von Menschen beeinflussen. Mögliche Argumentationsformen wurden und werden in den verschiedenen ethischen Theorien analysiert und erarbeitet (vgl. Kapitel 3.3).³¹

Laut Benner ist es Aufgabe moderner institutioneller Erziehung und Bildung in verschiedene Urteils- und Argumentationsformen einzuführen, ihre jeweiligen Prämissen und Folgewirkungen zu diskutieren und ihre Unvollständigkeiten sichtbar zu machen. Keinesfalls solle eine bestimmte Ethik (z.B. teleologischer oder deontologischer Art) als die Absolute vertreten und präsentiert werden, sondern die unterschiedlichen Argumentationswege - mit ihren Berechtigungen und Schwächen – sollen thematisiert und kennengelernt werden.

„Aufgaben und Anliegen pädagogischer Prozesse kann es nicht sein, eine bestimmte Ethik als die vermeintlich beste auszuweisen, sondern nachwachsende Generationen in die Vielheit moralischer Urteilsformen unterrichtlich und beratend so einzuführen, dass deren je besonderen Urteilslogiken eine durch die jeweils anderen begrenzte Wirksamkeit entfalten können.“ (ebd. S. 12)

Für Lehrer/innen hieße dies, dass sie in der Lage sein sollten, zwischen verschiedenen ethischen Ansätzen und Urteilsformen zu unterscheiden und mit ihnen auf reflektierte und rationale Weise umzugehen. Nur dann werden sie dazu in der Lage sein, auch ihren Schüler/innen einen differenzierten Zugang zu und Umgang mit Fragen ihrer eigenen Moral sowie jener ‚der anderen‘ oder ‚der Öffentlichkeit‘ zu zeigen und Verständigungsmöglichkeiten zu schaffen. Das Bewusstsein über die universale formale Struktur und Funktion von Moral(en) sowie die Fähigkeit der Kommunikation über die eigenen ‚moralischen Grenzen‘ hinweg gehören zu den wichtigen Kompetenzen, die Menschen in modernen Gesellschaften brauchen, um gleichberechtigt und wertschätzend zusammenleben zu können. Der Bedarf dies zu lernen besteht sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrer/innen.

³¹ Einen ausführlichen Überblick über ethische Theorien findet man in Düwell/Hübenthal/Werner (2011), S. 25-231

5.2 Ethische Bildung im Kontext erziehenden und bildenden Unterrichts

In diesem Kapitel wird nun die Frage leitend sein, auf welche Weise Lehrer/innen in ihrem Unterricht ethische Bildungsmöglichkeiten schaffen können. Dazu wird das Konzept eines erziehenden und bildenden Unterrichts herangezogen. Es wird gefragt, wie die in dieser Arbeit verstandene ethische Bildung Teil eines Unterrichts sein kann, der zu Erziehung und Bildung beitragen möchte.

5.2.1 Erziehender und bildender Unterricht - was ist darunter zu verstehen?

Dass es zu den Aufgaben schulischen Unterrichts und damit von Lehrer/innen gehört sowohl zu unterrichten als auch zu erziehen gehört auch zu den grundlegenden pädagogischen Einsichten (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus, 2001, S. 91ff.). Gleichzeitig wissen und bemängeln viele Pädagog/innen (unterschiedlicher theoretischer und ideologischer Provenienz) seit Langem, dass in der Schule v.a. unterrichtet wird - womit die Vermittlung von Wissen bzw. von Schulstoff an Schüler/innen gemeint ist. Die Erziehungsaufgabe - also die Hilfe zur verantwortlichen Selbstbestimmung - bleibt weitgehend auf der Strecke (vgl. ebd., S.299ff.; Nationaler Bildungsbericht (NABB), 2012, Band 2, Kap. 2, S. 74). Seit mehreren Jahrzehnten, verursacht besonders durch das Gefühl der gesellschaftlichen Instabilität bzw. des gesellschaftlichen Wandels, der tradierte Norm- und Wertsysteme sowie Handlungsmuster brüchig werden und somit auch ‚Erziehungsfragen‘ weniger Orientierung in gesellschaftlichen Konventionen finden lässt, wird die Erziehungsaufgabe von Lehrer/innen an öffentlichen Schulen wieder explizit hervorgehoben (vgl. z.B. NABB, 2012, S. 75; Rekus, 2005)³². Allerdings besteht auch schon seit geraumer Zeit - in

³² So heißt es z.B. im NABB 2012, Band 2, Kap. 2, S. 75: „Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse führen dazu, dass der Schule verstärkt Aufgaben zugeschrieben werden, die früher stärker von außerschulischen Einrichtungen, insbesondere den Familien, wahrgenommen wurden. Das betrifft vor allem sozialerzieherische Aufgaben, die von den kleiner gewordenen Familien nicht mehr geleistet werden können, die soziale Integration heterogener gesellschaftlicher Gruppen, die sich im Gefolge der Migrationsbewegungen bilden, sowie die gesellschaftliche Erziehung der Jugendlichen, für die andere Institutionen zunehm-

fachwissenschaftlichen Kreisen, unter amtierenden und angehenden Lehrer/innen, Eltern und bildungspolitischen Vertretern – Unsicherheit und Unklarheit darüber, was unter Erziehung eigentlich verstanden werden soll (vgl. Gudjons, 2012, S. 191ff.) und auf welche Weise Lehrer/innen diese Aufgabe bewältigen sollen.

Der Bedarf an schulischem Unterricht, der auch erzieht, wurde in Form einer pädagogischen Lehre vom „Erziehenden Unterricht“ erstmals von Herbart formuliert. Erziehender Unterricht ist, so Herbart, ein Unterricht, der sich darum bemüht, Heranwachsenden sowohl im Bereich des Wissens als auch in jenem des Umgangs Erfahrungserweiterungen zu ermöglichen, sodass sie ihre sich bislang angeeigneten Horizonte ausbauen können (vgl. Benner, 2015a, S. 259f.). Der Ansatz eines erziehenden Unterrichts wurde im 20. Jahrhundert von mehreren Pädagog/innen aufgegriffen und zu aktualisieren versucht (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus, 2001, S. 94f.). Dabei entstandene Konzepte reichen von verschiedenen Werterziehungsansätzen, über reformpädagogische Modelle und andere schulkritische Ansätze, die mehr Handlungsorientierung und Lebensweltorientierung fordern. Um sie beurteilen zu können, müsste jeder einzelne einer genauen Analyse unterzogen werden. Dies ist nicht Zweck dieser Arbeit. Es kann aber auf Basis des bisher Ausgeführten empfohlen werden, sie nach ihren Affirmationen, nach ihren handlungsleitenden Konzepten, inhaltlichen Differenzierungen und Zweckvorstellungen zu untersuchen, um zu einer Einschätzung zu gelangen, ob es sich tatsächlich um einen Unterricht handeln kann, der zu Erziehung und Bildung beiträgt, welcher sich in erster Linie durch nicht-affirmative Unterstützung zur selbstbestimmten Teilhabe auszeichnet.³³

end weniger zur Verfügung stehen (vgl. Eder, 1998a; Dämon, Eder & Hörl, 2010).“ Online: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf (09.01.17)

³³ Mehrere Theoretiker/innen verstehen ‚Wissenschaftlichkeit und ‚Sittlichkeit‘ bzw. ‚Rationalität‘ und ‚Moralität‘ als die beiden Ziele erziehenden Unterrichts und sehen die Möglichkeit der Verknüpfung von Wissen und Handeln im Akt des ‚Wertens‘ bzw. in der Förderung der ‚Werturteilskompetenz‘. Hierzu sind z.B. Alfred Petzelt (1886 – 1967), an den auch Fees (2000) seine Konzeption anknüpft, zuzuordnen, aber auch Karl Gerhard Pöppel (1990), Volker Ladenthin (2002) und Jürgen Rekus (1990; 1991; 2005). Für sie steht das ‚Werten-Lernen‘ im Zentrum der erzieherischen Aufgabe, worunter gemeint ist, dass Schüler/innen wissenschaftliches Wissen hinsichtlich des eigenen Handelns selbst beurteilen lernen sollen und so eigenständige Werturteile entwickeln lernen, die sich dann auf ihre Handlungsfähigkeit auswirken können. So schreiben Hintz/Pöppel/Rekus (2001) in ihrem Werk „Neues schulpädagogisches Wörterbuch“: „Unterricht ist also handlungsorientiert, [...] wenn der Wert und die Bedeutung der Unterrichtsinhalte für das gegenwärtige und zukünftige Leben und

Dietrich Benner (2015a, S. 241ff.), der seine Überlegungen an Herbarts Lehre anschließt bzw. diese erweitert und aktualisiert, diskutiert die Problematik eines erziehenden Unterrichts vor dem Fragehorizont danach, was heute überhaupt unter ‚Wissen‘ und ‚Handeln‘ verstanden werden kann und auf welche Weise theoretisches und praktisches Wissen aufeinander bezogen werden können. Durch die modernen Wissenschaften entwickeltes Wissen, das für zeitgemäßen Unterricht relevant ist, zeichnet sich durch seinen hypothetisch-konstruktiven Charakter aus (vgl. ebd. S. 250ff.). Moderne Wissenschaft experimentiert, konstruiert Kausalität modellhaft und testet ihre Hypothesen an der Natur. Dabei entwickelt sie je nach theoretischer Herkunft verschiedene Theorien und Zugänge, die zur Klärung ihrer Fragestellungen dienen (z.B. naturwissenschaftliche, philosophische, sozialwissenschaftliche usw.). Wissenschaftliches Wissen kann heute, so Benner, nicht wie zu vorneuzeitlicher Zeit als allgemeingültige Kenntnisse um die wahren Zusammenhänge der Welt affirmativ an Heranwachsende weitergegeben werden. Ihr Frage- und Experimentiercharakter muss auch für den Unterricht konstitutiv sein. Heranwachsende müssen mit unterschiedlichen Wissensformen vertraut werden und Einsicht in die Konstruktivität, Bedingtheit und Pluralität von „Wissen“ erhalten. Nur so ist ein kritischer und experimenteller Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen möglich.

Handeln der Schüler kontinuierlich erfahrbar werden. Das heißt: WERTORIENTIERUNG ist der ‚moralische‘ Aspekt der Handlungsorientierung.“ (ebd. S. 137)

Und Fees (2000) schreibt: „Wertorientierung im Fachunterricht versteht sich als Kern eines erziehenden Unterrichtes, der über die Vermittlung von Kenntnissen hinaus gerade nicht nur den gegenwärtigen Schüler, sondern den künftig selbstbestimmt sowie verantwortlich agierenden Menschen im Blick hat. [...] Wertorientierung heißt hier, nicht nur fachliche Erkenntnisprozesse zu organisieren, sondern darüber hinaus den Schüler in Fragen des ‚Wozu‘ sowie der moralischen Zulässigkeit dieser Erkenntnisse einzubinden.“ (ebd. S. 337)

Alle oben genannten Autoren sehen in der ‚Wert-‘ und ‚Handlungsorientierung‘ im Wesentlichen die Verbindung zwischen Ethik und Fachunterricht und betonen die Wichtigkeit, dass sie Teil eines jeden Unterrichts sein müssen und nicht (nur) additiv in einem isolierten Religions- oder Ethikunterricht stattfinden dürfen. Die Ethische Bildung, wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden und als Teil erziehenden und bildenden Unterrichts zu entfalten versucht wird, geht über das bloße ‚Werten-Lernen‘ sowie über die bloße Verbindung von ‚Wissen‘ und ‚Haltung‘ hinaus. Nicht Wissenschaftlichkeit und Sittlichkeit, Wissens- und Wertorientierung, sind die beiden Ziele erziehenden Unterrichts, sondern, wie Benner (2015a, S. 296) es formuliert, eine theoretische und praktische Kompetenz auszubilden, die Heranwachsende dazu befähigt, an der Gesamtpraxis mitzuwirken. Dabei sind sowohl Fragen des Wissens als solchen des Handelns mit einem nicht-affirmativen problematisierenden Vernunftgebrauch zu begegnen.

Nicht nur das Wissen, sondern auch das Handeln ist in modernen Kontexten festen, teleologischen Ordnungszusammenhängen enthoben und stellt sich Menschen als Frage (prägnant formuliert durch die kantische Frage: Was soll ich tun?) und als Aufgabe. Nicht Konventionen, Sitte und Moral können dem Handeln auf die Dauer befriedigende und gesicherte Direktiven bieten, sondern der Mensch selbst muss kraft seiner praktischen Urteilsfähigkeit sein Tun ausüben. Aufgabe erziehenden Unterrichts ist es dabei, Heranwachsenden auch in handlungstheoretischen Fragen Möglichkeiten der Erfahrungserweiterung aufzuzeigen, damit sie lernen können über tradierte Gewohnheiten und Moralen hinaus handlungsfähig zu werden. Wesentlich für erfahrungs- und umgangserweiternden Unterricht ist es dabei, Fragen des Wissens mit solchen des Handelns zu verbinden und in einen gemeinsamen Diskurskontext zu bringen. Wissenschaftliche Erkenntnisse stehen nicht in direkten lebensweltlichen Anwendungs- und Handlungskontexten, die mit dem Erwerb von Wissen direkt miterworben werden könnten, sondern theoretisches Wissen muss mit praktischen Wissensformen zusammengeführt und diskutiert werden. Der Ethik kommt in so einem erziehenden und bildenden Unterricht eine wesentliche Rolle zu, wie im nächsten Abschnitt ausgeführt werden wird.

Inhaltlich und methodisch zeichnet sich ein erziehender und bildender Unterricht dadurch aus, „...dass die Lernenden ein Selbstverhältnis zu ihm [dem Unterrichtsgegenstand] entwickeln können“ (Benner, 2015a, S. 295) und sie sich selbsttätig mit unterrichtlichen Fragen und Problemen auseinandersetzen können. Dies kann gelingen, wenn Schüler/innen die Lerngegenstände für sich und bezüglich ihres individuellen und gesellschaftlichen Lebens als relevant empfinden und eine Beziehung zu ihnen aufbauen können. Sowohl die Zugänge als auch die ‚Ergebnisse‘ der zu behandelnden Gegenstände sind von Lernenden eigenständig zu erproben, denn durch das eigenständige Erschließen ihrer Struktur, der inneren Logiken und der Zusammenhänge bzw. den Versuchen sie um- und anders zu denken, kann eine bildsame Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt stattfinden. Lehrer/innen kommt dabei die Aufgabe zu, durch pädagogisches Fragen und Zeigen (vgl. Prange, 2010, S. 20ff.; Benner, 2015a, S. 293) Interesse zu wecken, Inhalte und Wege zur selbsttätigen Auseinandersetzung anzubieten und Schüler/innen in ihren Bildungsprozessen

zu führen, zu begleiten und zu beraten. Durch pädagogisches Nachfragen, Hinterfragen und Befragen sowie durch das Einladen der Lernenden zum selber Fragen, sollen Lösungswege gesucht und erforscht, nachvollzogen und weiterentwickelt werden. Das ‚pädagogische Zeigen‘, das Prange als die „einheimische Operation“ (Prange, 2010, S. 18) der Erziehung bestimmte, ist nicht ein affirmatives Zeigen, wonach Schüler/innen Weltdeutungen und Wissensausschnitte als allgemeingültige Größen präsentiert bekommen, die sie erwerben sollen, sondern es handelt sich um ein kommunikatives, reflexives und problematisierendes Zeigen. Dabei sind sich Lehrer/innen bewusst, dass alles Zeigen immer ein Auswählen ist, d.h. dass immer nur gewisse Sichtweisen und Zugänge gezeigt werden, während viele andere auch unthematziert und offen bleiben (vgl. Prange, 2010, S. 20ff.). Sie sind sich ebenfalls bewusst, dass ihr Zeigen und Auswählen niemals wertfrei, sondern durch vielerlei historisch-kulturelle gewachsene Prämissen, Schemata und Normative konstruiert sind, die im Rahmen eines erziehenden und bildenden Unterrichts mitthematisiert werden müssen.

Benner unterscheidet zwischen zwei Formen der pädagogischen Bearbeitung von Unterrichtsgegenständen, die didaktische und die gesellschaftspädagogische Transformation. Die didaktische Transformation bezieht sich in erster Linie darauf, dass Unterrichtsgegenstände (gesellschaftliche Einflüsse) so transformiert werden, dass sie lehr- und lernbar werden (ebd. S. 110ff.). Das heißt, dass ihre Zusammenhänge, Strukturen, Logiken und Bedeutungsschemata so aufbereitet und anhand von Aufgaben dargeboten werden müssen, dass sie von Schüler/innen selbsttätig erschlossen und nachvollzogen werden können. Gesellschaftliche Transformationen beziehen sich hingegen in erster Linie nicht darauf, einen gewissen Gegenstand zu begreifen, sondern sie beschäftigen sich mit Aufgaben und Fragestellungen, die auch im außerschulischen Raum Gegenstände diskursiver Auseinandersetzung sind. Es handelt sich hierbei um gesellschaftlich relevante Fragen und Problemstellungen, die keine lehr- und lernbaren Lösungen bereitstellen, sondern die vielmehr einer gemeinsamen Verständigung und Aushandlung bedürfen (vgl. ebd.).

5.2.2 Ethik bzw. ethische Bildung im erziehenden und bildenden Unterricht

Ein moderner Unterricht, der erziehen und bilden will, muss also die Pluralität unterschiedlicher moderner Wissens- und Urteilsformenformen - zu denen Benner lebensweltliche, szientifische, historisch-hermeneutische, ideologie- und transzendental-kritische sowie anwendungsbezogene bzw. ökonomische, politische, ethische, ästhetische, religiöse und pädagogische zählt (Benner, 2012, S. 125) - sowie deren epistemologischen und methodologischen Bedingtheiten mitthematisieren, indem er ihre Beschaffenheit sichtbar macht und ihre Grenzen kritisch beleuchtet. Dabei ist es von höchster Relevanz, dass sich ein moderner Unterricht nicht auf die Vermittlung von theoretischen Erkenntnissen beschränkt, sondern auch praxistheoretisches Wissen behandelt und so die Handlungsfähigkeit von Heranwachsenden stärkt. Benner (2015a, S. 268ff.) charakterisiert beispielhaft sechs Ebenen, die in einem erziehenden und bildenden Unterricht zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Frage- und Problemstellungen von Relevanz wären. Die folgende Tafel gibt einen Überblick:

Ebenen einer bildenden Interpretation wissenschaftlicher Theorien:	
1.	lebensweltliche Ebene: Unterscheidung zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Erfahrung
2.	szientifische Ebene I: Achtung auf den hypothetisch-deduktiven Charakter der Aussagesysteme neuzeitlicher Wissenschaft
3.	szientifische Ebene II: Einblick in die geschichtliche Vermitteltheit von wissenschaftlichen Aussagesysteme
4.	szientifische Ebene III: Ideologiekritik der gesellschaftlichen Vermitteltheit der szientifischen Ebenen I-III
5.	transzendental-kritische Ebene: skeptische Begrenzung der Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagesysteme
6.	praxistheoretische Ebene: Frage nach der Bedeutung der unterschiedenen Ebenen für verschiedene Anwendungs- und Handlungsbereiche

Abb. 3: Benner, 2015a, S. 268

Ethik bzw. ethische Bildung bezieht sich in Benners Beispiel der verschiedenen Reflexionsebenen von Wissenschaft im Unterricht besonders auf die sechste Ebene. Der praxistheoretischen Ebene käme die Aufgabe zu, die Bedeutung der verschiedenen Erkenntnisperspektiven bezüglich ihrer Anwendung und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die gesellschaftliche Praxis zu befragen. Auf den anderen Erkenntnisebenen sind Fragen der Verantwortung, der Gerechtigkeit, der Humanität nicht unter einem handlungstheoretischen Gesichtspunkt vorhanden, sie folgen anderen Logiken (vgl. ebd. S. 287f.). Auch die lebensweltliche Ebene bzw. lebensweltliches Wissen reicht nicht aus, um tiefgehende ethische Fragen zu behandeln, sie ist eingebettet in kulturell gewachsene Moralen und tradierte Urteilsformen. Für uns von Relevanz ist hier nicht, die Vollständigkeit bzw. Unvollständigkeit dieser Ebenen einzuschätzen. Von Bedeutung ist hier mit Benner zu veranschaulichen, was unter einem pluralistischen und mehrdimensionalen wissenschaftspropädeutischen Unterricht, der zu Erziehung und Bildung beitragen will, heute verstanden werden kann, um darin die Rolle von Ethik und ethischer Bildung, als Aufgabe aller Lehrer/innen, aufzuzeigen. Benner schreibt dazu:

„Das Wissen der praktischen Wissenschaften und der Philosophie eröffnet Horizonte eines skeptisch-mitwissenden Gewissens, das nicht mehr einfach nach vorgegebenen Moralen und Normen urteilt, sondern deren Weisungen reflektierend daraufhin prüft, ob sie im Sinne des Grundsatzes der unbedingten Anerkennung der Würde der Person interpretiert werden können oder als Maximen zu kritisieren sind, die solche Anerkennung erschweren.“ (ebd. S. 258)

Ethik untersucht und reflektiert in so einem Unterricht den Bezug von wissenschaftlichem Wissen und menschlicher Praxis, sie diskutiert handlungsleitende Begriffe und Normative sowie wichtige Fragen hinsichtlich der Verantwortlichkeit und der Würde der Menschen und geht ihnen in intersubjektivem experimentierendem Aushandeln nach. Dabei können didaktische Transformationen von ethischer Theorie, ethischen Modellen und Methoden Schüler/innen z.B. die kritische Auseinandersetzung mit gewissen handlungstheoretischen Problemstellungen näherbringen und Argumentations- und Urteilsformen kennenlernen lassen. Pädagogische Transformationen hingegen beziehen sich auf die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen und Problemstellungen, über die durch Thematisierung

und Reflexion gemeinsam nachgedacht und diskutiert werden soll. Diese praxistheoretischen Untersuchungen sind für jeden Unterricht unumgänglich.

Für Lehrer/innen bedeutet dies, dass sie Kompetenzen im Umgang mit ethischen Fragen und ethischem Wissen brauchen, um Bildungsgegenstände auch unter praxistheoretischen Perspektiven entsprechend behandeln zu können. Sie müssen in der Lage sein, ethische Fragen zu erkennen, sie als ethische Problemstellungen zu thematisieren und Schüler/innen anhand ethischen Wissens- und Urteilsformen zu differenzierter Auseinandersetzung mit ihnen anzuregen. Die Integration von Ethik in jeden Unterricht bedeutet nicht, dass alle Lehrer/innen Ethiklehrer/innen sein sollen bzw. dass dadurch ein eigenes Unterrichtsfach Ethik ersetzt werden könnte. Ethische Bildung in öffentlichen Bildungsinstitutionen muss in Form eines eigenen Unterrichtsfaches für alle Schüler/innen gefördert werden und eine grundlegende Dimension jedes Unterrichtgegenstandes darstellen.

Anhand zweier Beispiele soll nun veranschaulicht werden, auf welche Weise ethische Fragen und Probleme einzelne Fächer betreffen und wie unter Einbeziehung verschiedener ethischer Wissens- und Urteilsformen mit Problemstellungen umgegangen werden kann.

5.2.2.1 Beispiele für Ethik bzw. ethische Bildung in den Fächern

Die folgenden exemplarischen Erläuterungen hinsichtlich möglicher Themen und Zugänge ethischer Bildung im Sprachunterricht sowie im naturwissenschaftlichen Unterricht sollen dem besseren Verständnis des bisher Dargelegten helfen. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, im Gegenteil, es wird vielleicht durch diese paar wenigen Überlegungen besser ersichtlich, wie weitreichend und umfassend moralische und ethische Fragen alle Unterrichtsgegenstände betreffen.

5.2.2.1.1 Unterrichtsfach Deutsch bzw. andere Sprachen, als Orte ethischer Bildung

Der Mensch als Sprachwesen

In jedem Unterricht, in dem ganz bewusst die Sprachlichkeit des Menschen im Mittelpunkt steht und in dem es darum geht, sich schriftlich und mündlich ausdrücken zu lernen und Texte zu rezipieren, können und sollten ganz grundlegende Reflexionen darüber zugelassen und gefördert werden, welche Bedeutung die Sprachfähigkeit des Menschen für sein Leben als Mensch grundsätzlich hat. Erst durch die Sprache gelingt dem Menschen die Kommunikation mit sich selbst und den anderen sowie generell mit der Außenwelt. Erst durch die Sprache wurden und werden Bedeutungen, Ordnungen und Sinn geschaffen, die das menschliche Zusammenleben regeln und ein kulturelles Miteinander ermöglichen. Durch die Sprache tritt man in immer schon vorher bestehende Sinnzusammenhänge ein. Sprache ist, so betrachtet, eine höchstmoralische Angelegenheit, da Moral und Ethik durch Sprache zustande kommen, ganz eng mit ihr verbunden sind und über Sprache funktionieren. Wenn wir mit anderen Menschen sprechen und interagieren, handeln und werten wir, indem wir unsere Ansichten mitteilen und sagen, was wir für gut und nicht gut halten. In der Organisation unseres Alltags sowie zur Lösung unserer Probleme handeln wir kontinuierlich auch moralische Themen aus und die Sprache ist das wichtigste Medium dazu. Ohne Sprache könnten wir schließlich gar nicht danach fragen, was gut und richtig ist und wie wir leben wollen/sollen. Gleichzeitig tritt uns ‚die Welt‘ und ‚die Gesellschaft‘ sprachlich entgegen, wir müssen sie lesen und verstehen lernen, um an öffentlichen Diskursen, in denen es immer auch um moralische Fragen geht, partizipieren zu können. Es ist besonders auch deshalb wichtig, seine sprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu fördern, argumentieren zu lernen, zuhören zu können, sich verschiedene Sprachregister und Sprachstile anzueignen, um in der Lage zu sein, an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen differenziert teilzunehmen. In jedem Sprachunterricht sollte es, im Sinne ethischer Bildung, also auch darum gehen, ‚Sprachbewusstsein‘ zu schaffen, nicht bloß hinsichtlich der grammatikalischen und orthographischen Richtigkeit oder der ästhetischen

Qualität, sondern auch hinsichtlich der moralischen Dimension von Sprache und sprachlichem Dasein.

Sprachgebrauch und Ethik

Von besonderem Interesse hinsichtlich ethischer Bildung im Rahmen des Sprachunterrichts ist der Themenbereich Sprachgebrauch. Der Online-Duden definiert Sprachgebrauch als die „in einer Sprache übliche Ausdrucksweise und Bedeutung“³⁴. Schon an dieser Definition lassen sich moralische und ethische Implikationen erkennen: welche ist die ‚übliche‘ Ausdrucksweise und Bedeutung einer Sprache innerhalb einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft? Wer bestimmt über den ‚richtigen‘ Sprachgebrauch? Welche Normen und Werte gelten diesbezüglich und wie wird – in der gesellschaftlichen Institution Schule, aber auch generell in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit - mit Abweichungen umgegangen? Welche Sanktionen zieht ‚unüblicher‘ Sprachgebrauch nach sich? Wie haben sich sprachliche Sitten und Konventionen im historischen Verlauf entwickelt und verändert? Sprache hat immer auch mit Macht zu tun, mit Sprachenpolitik und hegemonialen Ordnungen, die wiederum in Spannungsverhältnissen mit moralischen Vorstellungen und Systemen stehen und anhand unterschiedlicher ethischer Urteilsformen (aporetisch, ideologiekritisch, deontologisch, etc.) befragt werden können.

Sprache und Sprachgebrauch haben aber auch sehr viel mit Identität zu tun, mit Fragen nach dem eigenen Selbstverständnis, nach Zugehörigkeit und Partizipation. Ethische Bildung im Sprachunterricht kann sich mit Fragen der eigenen sprachlichen Identität und den diesbezüglich geltenden Normen und Werten auseinandersetzen sowie den Verbindungen und Beziehungen der eigenen sprachlichen Identität mit anderen in pluralistischen Gesellschaften vorhandenen sprachlichen Identitäten. Wie kann ein respektvoller Umgang über sprachliche Grenzen hinweg gefördert werden? Was bedeutet ein respektvoller, verantwortlicher Sprachgebrauch, was fällt unter einen diskriminierenden oder gewaltvollen?

Nicht zuletzt können der Sprachgebrauch und seine moralische Dimension in den unterschiedlichen existenziellen Handlungsfeldern (Arbeit, Politik, Ethik, Kunst,

³⁴ ‘Sprachgebrauch‘ im Duden online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachgebrauch>
(Stand: 09.01.17)

Religion, Erziehung) untersucht und die diesbezüglichen Normen und Werte beleuchtet werden. Welche Bedeutung kommt Sprache z.B. in der Politik zu? Wie wird Sprache von unterschiedlichen Parteien und Politikern verwendet? Mit welchen sprachlichen Bildern arbeiten sie, welche Wirkungen kann ihr Sprachgebrauch auf unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen haben? Welcher Sprachgebrauch ist in der Kunst erlaubt und trägt auch ästhetischer Sprachgebrauch Verantwortung? Welche Bedeutungen werden gewissen Begriffen in ökonomischen Diskursen beigemessen und welche z.B. in pädagogischen? Wie können verschiedene Sprachgebräuche in der Öffentlichkeit oder in einschlägigen Praxisdiskursen mit ethischen Ideen der Gerechtigkeit oder Menschenwürde in Beziehung gesetzt werden? All diese moralischen und ethischen Fragen und Themen, die aufs engste mit fachlichen Themen verknüpft sind, können und sollen in einem erziehenden und bildenden Unterricht explizit und anhand fundiertem ethischen Wissen behandelt und erarbeitet werden.

Literatur und Ethik

Der letzte Punkt, auf den in diesem Abschnitt eingegangen wird betrifft die Behandlung von Literatur in philologischen Fächern und ihre Verbindungslinien zu ethischen Bildungsmöglichkeiten. Literatur, allen voran die große Weltliteratur, ist ein wahrlicher Fundus an moralischen Auseinandersetzungen. Die großen Lebensfragen wurden und werden bekanntlich in der Literatur behandelt und ihre Rezeption kann viel Stoff zur ethischen Auseinandersetzung im Unterricht bieten. Dabei bieten literarische Werke, vor allem wenn es sich um interkulturelle Literatur handelt, auf äußerst differenzierte und eindrückliche Art und Weise Möglichkeiten, sich in andere (moralische) Perspektiven und Welten hineinzusetzen sowie miteinander in Konflikt stehende Sichtweisen am eigenen Leibe miterleben. Literatur bietet nicht nur die wertvolle Möglichkeit ‚andere‘ und ‚fremde‘ Moralen kennen und verstehen zu lernen, sondern sie schenkt, wie gesagt, reichlich Stoff und Impulse, sich selbst weitergehend mit moralischen und ethischen Fragen auseinanderzusetzen. Was täte ich, wenn ich in dieser Situation wäre? Was wäre das Richtige? Welche Konsequenzen hätten bestimmte Handlungen für mich und meine Mitmenschen? Anhand der Erarbeitung von Literatur gelingt es vielleicht auch leichter abstrakte ethische

Begrifflichkeiten, wie ‚Pflicht‘, ‚Freiheit‘, ‚Menschenwürde‘ oder ‚Toleranz‘, greifbarer werden zu lassen und in Bezug zur eigenen Lebensrealität zu setzen. Anhand von Literatur lässt sich auch leichter einsehen, wie sich Moral im Laufe der Zeit verändert und wie abhängig sie vom historisch-kulturellen Umfeld ist. Aber nicht nur in der Rezeption von literarischen Texten kann ethische Bildung gefördert werden, sondern auch im eigenständigen Verfassen von fiktiven Texten. Sowohl in Form von Dramen als auch von Gedichten, Kurzgeschichten oder anderen Textsorten können mit unterschiedlichen moralischen ‚Lösungen‘ experimentiert und moralische Konflikte ausgetragen werden. Ethische Urteilsformen können so in personalisierter Form ausprobiert und anhand verschiedener Figuren miteinander in Kommunikation gesetzt werden. Gerade das künstlerische und ästhetische Experimentieren mit Urteilsformen und moralischen Ansätzen bergen Potential die eigene Selbstreflexivität zu schärfen, ‚Anderes‘ und ‚Fremdes‘ zuzulassen und mit ethischen Möglichkeiten, Ansätzen und Utopien zu experimentieren.

5.2.2.1.2 Naturwissenschaftlicher Unterricht als Ort ethischer Bildung

Der Mensch als Naturwesen

Die Frage, die in jedem naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt werden sollte, ist jene nach den anthropologischen Voraussetzungen und Annahmen, d.h. die Thematisierung des Menschenbildes, das dem Unterricht zugrunde liegt. Welches Bild und welches Verständnis vom Menschen haben die Disziplinen der Physik, der Chemie oder der Biologie und welche Folgen haben diese Verständnisse für die weiteren Arbeits- und Erkenntnisweisen der jeweiligen Disziplin? Die jeweiligen anthropologischen Grundlagen könnten mit Menschenbildern aus anderen Disziplinen in Beziehung gesetzt werden und es könnte danach gefragt werden, wie der Mensch, z.B. in der Ethik, der Ökonomie oder Politik gesehen wird und was für Auswirkungen diese Menschenbilder auf die jeweiligen Fachdisziplinen bzw. die Praxisfelder der gesellschaftlichen Gemeinschaft haben. Stimmen die Vorstellungen, Zuschreibungen und Ansprüche, die jeweils an ‚den Menschen‘ gestellt werden, überein? Worin

unterscheiden sie sich und welche Konzeptionen eines ‚guten Lebens‘ herrschen jeweils vor?

Ein weiterer wichtiger Themenbereich in jedem naturwissenschaftlichen Unterricht, der ethische Bildung als einen Bestandteil versteht, wird jener Reflexionsbereich sein, der das Verhältnis des Menschen zur Natur behandelt. Der Mensch gilt einerseits als Naturwesen, das durch gewisse biologische und physiologische Charakteristika bestimmt ist, von und mit der Natur lebt. Andererseits ist er ein nicht völlig durch seine natürlichen Triebe definiertes Kulturwesen, das in seine eigene Natur sowie die seines Umfeldes eingreifen, Veränderungen vornehmen und Herrschaft über die Natur ausüben kann. Welchen Platz kann, darf und soll der Mensch in der Natur einnehmen? Welche Verantwortung trägt der handlungsfähige Mensch gegenüber anderen Lebewesen und seiner Umwelt? Darf Land und Boden als Eigentumsbesitz in Anspruch genommen werden oder sind natürliche Ressourcen für alle da? Welches Leberecht und welche Würde kommen anderen Lebewesen zu?

Ein nächster zentraler Punkt hinsichtlich der Beziehung und des Verhältnisses des Menschen zur Natur ist jener, der die Erforschung der Natur betrifft. Auf welche Weise versuchen wir Erkenntnisse über die Natur zu erreichen? Welche Zwecke werden dabei verfolgt? Wie gehen wir mit den erlangten Forschungsergebnissen um? Wie mit Benners Beispieltafel mit den sechs Ebenen der bildenden Interpretation wissenschaftlicher Theorien (Benner, 2015a, S. 268) veranschaulicht wurde, darf die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Rahmen des Unterrichts nur ein Zugang zu wissenschaftlichem Wissen sein. In einem bildenden Unterricht muss die Subjektivität und Kontingenz wissenschaftlicher Objektivität Teil jeder bildenden Auseinandersetzung sein, gleich wie auch andere Zugänge zu wissenschaftlichen Theorien gefördert werden müssen: es muss die Historizität jeder Theorie sowie ihrer Vermittlung thematisiert werden, kritische Untersuchungen sollen die ideologischen Verhaftungen der Theorien sowie ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheiten unter die Lupe nehmen, skeptische Auseinandersetzungen müssen die Voraussetzung für Gültigkeit und Aussagekraft von wissenschaftlichen Erkenntnissen hinterfragen und nicht zuletzt fragen praxistheoretische und ethische Zugänge nach der Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für das menschliche Zusammenleben (vgl. ebd.).

D.h. es werden die Implikationen wissenschaftlicher Forschungen und Erkenntnisse hinsichtlich der menschlichen Praxis reflektiert, die Risiken und Folgen der Anwendung wissenschaftlicher Errungenschaften erörtert, Fragen der wissenschaftlichen Verantwortung nachgegangen und der gesellschaftliche Nutzen und Verwendungskontext hinsichtlich eines ‚guten Lebens‘ untersucht.

Naturwissenschaften im Kontext menschlicher Gesamtpraxis

Im Sinne eines bildenden Unterrichts, der es als eines seiner wesentlichen Ziele versteht, Heranwachsende dahingehend zu begleiten, dass sie fähig werden, selbstständig und selbstbestimmt an der gesellschaftlichen Gesamtpraxis zu partizipieren, gilt es in jedem Fach, die Bedeutung und die Verbindungen der jeweiligen Disziplin zu den anderen Praxisbereichen explizit zu thematisieren und zu reflektieren. Wie verhalten sich Wissens- und Urteilsformen naturwissenschaftlicher Fächer zu jenen der Ökonomie oder Politik? In welchen Beziehungen und Abhängigkeiten stehen sie miteinander? Welchen Stellenwert nehmen sie in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ein, welche Macht kommt ihnen zu und welche ideologische Kraft? Auf welche Weise werden ihre Erkenntnisse von der Politik, der Ökonomie oder der Pädagogik ‚verwertet‘ und welche moralischen Fragen tun sich dabei auf? Verfolgen Naturwissenschaften praktische gesellschaftliche Ziele und mit welchen Vorstellungen des ‚guten Lebens‘ sind diese verbunden?

Angewandte Ethik

Besonders hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Bereichs haben sich schon seit mehreren Jahrzehnten innerhalb der philosophischen Ethik angewandte Bereichsethiken, mit jeweiligen Teilbereichsethiken, herausgebildet, die sich ganz konkret mit moralischen und ethischen Fragen der einzelnen Disziplinen sowie ihren Anwendungsbereichen beschäftigen. Meistens handelt es sich bei Bereichsethiken (wie der Medizinethik, Bioethik, Technikethik, Wirtschaftsethik, usw.) um interdisziplinäre Forscher/innenzusammenschlüsse, in denen Wissenschaftler/innen aus den jeweiligen Disziplinen mit entsprechend fundiertem Knowhow mit Ethiker/innen zusammenarbeiten und so, anhand ethischer Theorie, Modelle und Arbeitsweisen, moralische Fragen und Problemfelder der jeweiligen Disziplinen auf- und untersuchen (vgl. Höffe, 2013,

S. 106ff). In einem interdisziplinär ausgerichteten Schulunterricht wäre es diesbezüglich von Relevanz, sich mit einschlägigen Themen und Problemstellungen angewandter Ethik auseinanderzusetzen. So könnten zum Beispiel überfachliche Themen wie Krankheit/Gesundheit, Geburt/Tod, Leben/Lebensgestaltung, Verantwortung, Glück, Sexualität usw. aus naturwissenschaftlicher, ethischer, politischer, ökonomischer und pädagogischer Perspektive behandelt werden. Es könnten außerschulische gesellschaftliche Diskurse dazu untersucht werden und anhand unterschiedlicher Urteilsformen und Wissensperspektiven fiktiv (oder je nach Möglichkeit auch real) Partizipationsmöglichkeiten für Schüler/innen geschaffen werden, indem z.B. Stellungnahmen und Leserbriefe verfasst oder interdisziplinäre Diskussionsrunden veranstaltet werden. Im naturwissenschaftlichen Unterricht würde dann nicht Wissen aus der Physik, der Chemie oder der Biologie vermittelt werden, sondern, im Sinne von Erziehung und Bildung, würden multiperspektivische Zugänge gelegt, die sowohl methodisch als auch inhaltlich ein Selbstverhältnis der Lernenden zum jeweiligen Problemgegenstand aufbauten und sie dazu einluden, in eine bildende Wechselwirkung zum jeweiligen Lerngegenstand zu treten.

Um einen Unterricht gestalten zu können, der ethische Bildung fördert, braucht es, so die These dieser Diplomarbeit, in erster Linie ethisch gebildete Lehrer/innen, die durch sinnvolles Fragen und Zeigen zur Entfaltung theoretischer und praktischer Urteilskraft der ihnen anvertrauten Schüler/innen beitragen können. Fragen der praktischen Vernunft, die für einen aufgeklärten Menschen in einer verantwortungsvollen Gemeinschaft ebenso relevant sind wie jene der theoretischen Vernunft, müssen (endlich) verstärkt und vertieft in schulischen Unterricht integriert werden. Wenn es also Anliegen einer ‚neuen LehrerInnenbildung‘ bzw. einer ‚neuen PädagogInnenbildung‘, die sich als auf der Höhe der Zeit versteht, sein will, ‚Bildung‘³⁵ zu fördern, wäre es höchste Zeit, auch im Rahmen der institutionellen Lehrer/innenbildung und Lehrer/innenfortbildung ‚ethische Bildungsräume‘ einzurichten, in denen sich

³⁵ In Braunsteiner et al. (2014) wird ausdrücklich die ‚Bildungsorientierung‘ der neuen Lehrer/innenbildung betont und dass jedes Unterrichtsfach ein ‚Bildungsfach‘ sein soll. (S. 23 f.)

angehende und amtierende Lehrer/innen bilden und weiterbilden können. Wie solche ethischen Bildungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrer/innenbildung gestaltet werden könnten und an welche Grenzen sie möglicherweise stoßen könnten, wird Thema des nächsten und letzten Kapitels sein.

6 Ethische Bildung im Rahmen der Lehrer/innenbildung?

Wesentliches Anliegen dieser Arbeit, neben der Begründung, dass Ethik bzw. ethische Bildung zum professionellen pädagogischen Denken und Handeln von Lehrer/innen gehört und Teil jedes Unterrichts sein muss, ist es zu verdeutlichen, dass ethische Bildung im Rahmen der Lehrer/innenaus- und -fortbildung entsprechend thematisiert und gefördert werden muss. Nur eine differenzierte und fundierte Beschäftigung von angehenden und amtierenden Lehrer/innen mit ethischem Wissen und ethischen Urteilsformen im Spannungsfeld mit anderen Wissens- und Urteilsformen legitimiert die Integration ethischer Fragen und Inhalte in jeden Unterricht. Die letzte Frage dieser Arbeit muss also sein, was die institutionalisierte Lehrer/innenbildung hinsichtlich ethischer Bildung zu leisten vermag und wo sie an Grenzen stoßen kann. Dabei vollziehen sich die Überlegungen vor dem Hintergrund der österreichischen Lehrer/innenbildung, die gegenwärtig mit der Umsetzung der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ eine strukturelle und zum Teil inhaltliche Umgestaltung und Neuausrichtung erlebt. Wesentliche Neuerung neben der Curriculumstruktur eines Bachelor- und Masterstudiums ist ihre Modularisierung und Kompetenzorientierung (Braunsteiner et al., 2014, S. 17 ff.). Es soll daher gefragt werden, ob die Implementierung des Studienzieles ‚Ethische Kompetenz‘ eine sinnvolle Integration von Ethik in die Lehrer/innenbildung sein kann.

6.1 Was soll und kann institutionalisierte Lehrer/innenbildung hinsichtlich ethischer Bildung leisten?

Ein universitäres Lehramtsstudium befindet sich in einem grundlegenden Spannungsverhältnis: wie jedes akademische Studium verfolgt es das Ziel, Studierende mit relevantem wissenschaftlichem Wissen, Fachmethoden und akademischen Diskursen vertraut zu machen, sie zu differenzierter und kritischer Auseinandersetzung mit Wissenschaft zu ermutigen sowie zu selbstständigem fachlichen Agieren zu befördern. Gleichzeitig soll ein Lehramtsstudium, anders als andere Fachstudien, auch explizit auf eine Berufsausübung vorbereiten, nämlich das pädagogische Handeln in der Schule. Beide Ebenen, einerseits die theoretische, wissenschaftliche Bildung und andererseits die Ausbildung berufsspezifischer Kenntnisse und Kompetenzen sowie ihre gegenseitigen Verbindungslinien und Transfermöglichkeiten sind Gegenstand langjähriger erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen und äußern sich in unterschiedlichen Problemstellungen (z.B. Theorie-Praxis-Problem; Bildung vs. Ausbildung; Lehr- und Anwendbarkeit von pädagogischem Wissen ect.). Für uns von Relevanz ist, uns diese Spannungs-verhältnisse von Bildung und Ausbildung, von Theorie und Praxisanspruch, von Wissen und Nicht-Wissen als wesentliche Konstitutionsprobleme der Lehrer/innenbildung vor Augen zu halten und zu fragen, wie ethische Bildung ins Lehramtsstudium integriert und darin gefördert werden kann und welche Ziele diese Integration verfolgen soll.

Lehramtsstudierende sind keine Philosophiestudent/innen, ebenso wenig müssen sie Expert/innen in Ethik werden. Bei ihrer ethischen Bildung im Rahmen der Lehrer/innenbildung wird es sich um eine Grundbildung handeln, die es ihnen ermöglichen soll, fachlich angemessen, kritisch und differenziert mit ethischen Fragen im Rahmen ihres Berufes umzugehen. Ethische Bildung von Lehrer/innen darf auch nicht die Absicht verfolgen Ethiklehrer/innen zu ersetzen, sondern, wie Mandry (2005, S. 9) es formuliert, ihr Ziel muss sein Lehrer/innen ethisch sprachfähig und bis zu einem gewissen Grad ethisch handlungsfähig zu machen. Ausgehend von dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Bildungsverständnis, das von einem selbsttätigen Lernen – verstanden als Auseinandersetzung von Individuen mit sich und der Welt - ausgeht, muss es auch im Rahmen der

Lehrer/innenbildung darum gehen, ethische Bildungsräume zu schaffen, in denen sich Studierende selbst bilden können.

Damit Lehrer/innen Fragen der Ethik mit Fragen der Erziehung und Bildung sowie ihrer jeweiligen Fächer in einen Diskurskontext zusammenbringen können, wird es nicht ausreichen, eine oder zwei einführende Ethiklehrveranstaltungen ins Lehramtsstudium aufzunehmen, sondern es bedarf einer weitreichenden Integration ethischer Auseinandersetzungen in den gesamten Universitätsbetrieb. Ethik sollte verstärkt in die einzelnen Fachwissenschaften aufgenommen und in ihre Diskurse eingebunden werden. Dies gilt sowohl für die verschiedenen Disziplinen, die den Unterrichtsfächern zugrunde liegen als auch für die Erziehungswissenschaft. Ebenfalls bräuchte es eine intensiviertere interdisziplinäre Vernetzung und Zusammenarbeit der einzelnen für die Lehrer/innenbildung relevanten Bereiche, in denen vor dem Horizont der gesellschaftlichen Gesamtpraxis fachliche, ethische, pädagogische, politische, ökonomische und religiöse Fragen umfassend diskutiert werden. Nur wenn die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen, die jeweiligen Fachdidaktiken, die Erziehungswissenschaft und die Ethik die Auseinandersetzung mit für den pädagogischen Kontext relevanten Fragen und Problemen fördern, werden Lehrer/innen tatsächlich Räume vorfinden, in denen sie sich ethisch bilden können.³⁶ Erforderlich ist auch, dass alle Disziplinen die Bereitschaft zeigen, sich mit einem modernen und kritischen Bildungsverständnis zu konfrontieren und pädagogische Fragen in ihr Selbstverständnis und ihren disziplinären Habitus aufzunehmen. D.h. dass die Fachwissenschaften ihre Rolle im Rahmen der Gesamtpraxis auch unter pädagogischen Aspekten beleuchten und ihre Verantwortung und Zugänglichkeit gegenüber nachwachsenden Generationen sowie pädagogisch Handelnden stärker berücksichtigen müssen. Aber nicht nur die universitären Institutionen müssten sich gegenüber ethischer Bildung öffnen, sondern auch die Schulen müssten strukturelle Räume ethischer Bildung schaffen, in denen kritische Diskurse und konkrete Projekte der Schulgestaltung

³⁶ An der Eberhard Karls Universität Tübingen wurde z.B. 1990 das Internationale Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) eingerichtet, das sich in verschiedenen Forschungsprojekten mit wissenschaftsethischen Fragen auseinandersetzt und sich diesbezüglich auch um interdisziplinäre Vernetzung bemüht. Vom IZEW wurde auch das „ethisch philosophische Grundlagenstudium (EPG)“ entwickelt, das in Baden-Württemberg verbindlicher Teil aller Lehramtsstudien ist. Siehe dazu: <http://www.izew.uni-tuebingen.de/studium.html> (kontr. 20.12.16)

diskutiert werden können und Lehrer/innen Räume der ethischen Auseinandersetzung vorfinden und weiterentwickeln können (vgl. Hügli/Thurnherr, 2006, S. 291 ff.). Kooperations-projekte zwischen Universität und Schule sollten diesbezüglich ausgebaut werden.

6.2 Die Implementierung des Studienzieles ‚Ethische Kompetenz‘ als sinnvolle Möglichkeit der Integration von Ethik in die Lehrer/innenbildung?

Vor dem Hintergrund der aktuellen Ausrichtung der schulischen Lehr- und Lernforschung auf zu fördernde und zu entwickelnde Kompetenzen, die auch in der Bildungspolitik und der institutionellen Bildungsorganisation längst an Bedeutung gewonnen haben – konkret: in der neuen kompetenzorientierten österreichischen Lehrer/innenbildung -, soll an dieser Stelle gefragt werden, ob nun eine ethische Kompetenz ein sinnvolles Studienziel in der Lehrer/innenbildung darstellen kann. Dazu ist es notwendig zu klären, was man sich von einer solchen erwarten kann und was nicht.

Wesentliches Anliegen der Ausrichtung institutioneller Bildung an Kompetenzen ist, grob gesagt, den Fokus von der ‚traditionellen Wissensvermittlung‘ wegzunehmen und auf die tatsächlichen Könnensleistungen der Lernenden zu richten (vgl. Braunsteiner u.a., 2014, S. 27ff.). Durch das Formulieren von Standards und Kompetenzen soll definiert werden, was Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lernprozesses können sollen bzw. was am Ende ihres Ausbildungsprozesses an Ergebnissen da sein soll. Wie schon in Kapitel 2.3 thematisiert wurde, ist ein Hauptkritikpunkt von bildungsphilosophischer und bildungstheoretischer Seite an den meist von der empirischen Bildungsforschung definierten Kompetenzbegriffen und –modellen ihre mangelnde theoretische Verankerung und inhaltliche Leere. Die Fokussierung auf Kompetenzen verkürze anspruchsvolle Bildungsziele auf messbare Resultate und kehre dadurch der Orientierung an komplexen Wissensinhalten den Rücken (vgl. Benner, 2012). Laut Benner wäre es für die gegenwärtigen Debatten und Kämpfe zwischen Bildungsforschung und Bildungstheorie hilfreich und fruchtbar diesen Dual

zwischen Wissensorientierung einerseits und Kompetenzorientierung andererseits zu überwinden und viel eher das Augenmerk auf die Möglichkeiten der Kooperation zu richten.³⁷ Insofern man darin übereinkommen kann, dass in Lehr- und Lernprozessen nicht nur ein bestimmtes Wissen, sondern eben auch ein gewisses Umgehen können mit und Anwenden können von theoretischen und praktischen Einsichten verstanden wird, wird man auch zum Konsens gelangen, dass dies für institutionelle Lernprozesse charakteristisch und ausschlaggebend ist. In der Auseinandersetzung mit Inhalten und Methoden erweitern Lernende ihre bisherigen Wissens- und Handlungsstrukturen und ein gewisser domänenspezifischer und domänenübergreifender Kompetenzzuwachs entsteht. Eine Kompetenz in einem gewissen Bereich (z.B. des Lesens, des Rechnens oder Schreibens) zu haben, kann also bedeuten, über Kenntnisse, Methoden und Fähigkeiten zu verfügen, die man zur Bewältigung von einschlägigen Aufgaben braucht. Ausschlaggebend für Reflexionen über kompetenzorientiertes Lernen in pädagogischen Kontexten ist, dass man nicht bei der Formulierung von einzelnen Leistungserwartungen stehen bleibt, sondern diese in einen größeren bildungstheoretischen Begründungskontext stellt (vgl. ebd). Dies wurde in dieser Arbeit mit der Darlegung des Verständnisses ethischer Bildung und der Begründung dessen, warum ethische Bildung für den Beruf von Lehrer/innen von Relevanz ist, geleistet. Davon ausgehend kann nun genauer gefragt werden, wie das höhere Studienziel ethische Bildung anhand definierbaren und strukturierbaren Lernbausteinen bzw. Kompetenzen gefördert werden kann.

Für Benner (2012, S. 161ff.; 2015b, S. 198 f.) hat jede Kompetenz, die es in schulischen Kontexten zu entwickeln gilt, eine formale Struktur, die sich durch drei Teilkompetenzen auszeichnet. Dieses Kompetenzprofil kann auch für die Konzeption einer ethischen Kompetenz von Lehrer/innen brauchbar sein. Eine Kompetenz, so Benner, besteht aus domänenspezifischen Grundkenntnissen, domänenspezifischen Urteilskompetenzen und domänenspezifischen Handlungskompetenzen. Erstere beziehen sich auf grundlegendes Fachwissen, das es dazu braucht, um überhaupt theoretische Einblicke in und Kenntnisse

³⁷ Wie der programmatische Titel seines 2012 herausgegebenen Bandes postuliert, gehe es um ‚Bildung und Kompetenz‘, die per se in keinem Widerspruch zueinanderstehen.

über eine Domäne zu gewinnen. Dass sich dieses Wissen wiederum aus mehreren Wissensformen zusammensetzt und nicht als affirmativ weiterzugebender Wissenskanon verstanden werden kann, wurde in Kapitel 5 an mehreren Stellen thematisiert. Domänenspezifische Urteilskompetenzen meinen spezifische Urteils- und Argumentationsweisen, anhand derer konkrete (z.B. ethische) Problemstellungen behandelt werden können. Auch sie zeichnen sich durch eine Vielfalt an Perspektiven und Denkwegen aus. Schließlich bezieht sich die Förderung einer Kompetenz auch auf eine gewisse Handlungsfähigkeit, die es ermöglichen soll (ethische) Problemstellungen tatsächlich behandeln zu können.³⁸

In diesen drei Bereichen, die von der Ethik, der Erziehungswissenschaft und den anderen Fachwissenschaften hinsichtlich des Lehrer/innenberufes genauer spezifiziert werden müssten, sollen und können Lehrer/innen also im Rahmen von Aus- und Fortbildung Grundkompetenzen entwickeln. Wesentlich bei der genaueren Ausformulierung der einzelnen Kompetenzbereiche sowie den Möglichkeiten ihrer Überprüfung ist, darauf zu achten, dass keine standardisierten ‚Lösungsmodelle‘ generiert werden, sondern gezielt die Offenheit und Pluralität moralischer Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten berücksichtigt wird. Es geht nicht darum, ‚richtige‘ Antworten oder Handlungen zu vollziehen, sondern darum, „...ein Stück weit ethisch denken zu lernen“ (Höffe, 1979, S. 127) und „mit dem Guten experimentieren zu lernen“ (Benner, 2008, S. 146-167). Dazu muss dieser Ausbildungsprozess so organisiert werden, dass sich Studierende im Rahmen nicht-affirmativer ethischer Bildungsräume wichtige theoretische Bausteine und methodische Werkzeuge aneignen, sodass ihr Selbstbildungsprozess fruchtbar sein kann.

Institutionalisierte ethische Bildung im Lehramtsstudium spielt sich also im Spannungsverhältnis zwischen plan- und organisierbarem Lehren und Lernen sowie individuellen Bildungsprozessen ab, die sich jeweils sowohl auf die ethische Bildung der zukünftigen Lehrer/innen selbst als auch auf ihre Aufgabe

³⁸ Benner spricht hinsichtlich der ethisch-moralischen Kompetenz von Schüler/innen ausdrücklich von der „Handlungsentwurfskompetenz“ (ebd. S. 199), deren Ziel es nicht ist, sich sittlich zu verhalten – tatsächliches Handeln ist nur in außerinstitutionellen Bewährungssituationen möglich -, sondern über Moral zu kommunizieren, sich mit Personen anderer Herkunftsmoralen auseinanderzusetzen und unter Einbeziehung ethischer Argumente an einschlägigen Diskursen teilzunehmen.

der Vermittlung ethischer Bildung im Rahmen erziehenden und bildenden Unterrichts beziehen. Dieser komplexe ethische Bildungsprozess ist mit dem Studienende nicht abgeschlossen oder vollendet, sondern sollte auf umfassende Weise angeregt worden sein, damit Lehrer/innen offen und bereit sind, ethische Bildung in ihre weitere berufliche Laufbahn und Weiterbildung zu integrieren und in die vielfältigen pädagogischen Prozesse, die sie organisieren und begleiten werden, miteinzubeziehen.

7 Conclusio

In dieser Diplomarbeit wurden die Grundlagen ethischer Bildung von Lehrer/innen einer theoretischen Klärung unterzogen. Ausgangspunkt der Reflexion bildete die Feststellung, dass die Auseinandersetzung mit Fragen und Ansätzen der philosophischen Ethik in der gegenwärtigen Lehrer/innenbildung – besonders in Österreich und konkret in der „PädagogInnenbildung NEU“ – weitgehend fehlt. Das Studium einschlägiger Fachliteratur (u.a. Terhart et al. 2014; Braunsteiner et al. 2014; Blömeke, 2004; Prange, 2010; Plöger, 2008) zum aktuellen Berufsverständnis von Lehrer/innen zeigte, dass Ethik darin kaum und wenn, dann in unklarer und zum Teil problematischer Begriffsverwendung vorkommt. In einigen theoretischen Ansätzen wird die Relevanz eines Berufsethos betont, welches gewisse Werte und Haltungen formuliert, über die Lehrer/innen verfügen sollten. Ein solches Ethos ist aber viel eher mit einer positiven Moral zu vergleichen als mit philosophischer Ethik, die sich in erster Linie durch wissen- und methodengeleitetes kritisches Reflektieren von Normen und Werten auszeichnet und nicht durch affirmatives Festlegen bestimmter Haltungen und Werte. Das Fehlen von Ethik im Diskurs um den Lehrer/innenberuf und in der institutionellen Lehrer/innenbildung wurde in dieser Arbeit insofern als problematisch angesehen, als auf Basis eines umfassenden humanen Bildungsverständnisses davon ausgegangen wird, dass die Auseinandersetzung mit ethischen Problemstellungen sowie die Vermittlung ethischer Reflexions- und Urteilskompetenz zu den ganz grundlegenden pädagogischen und fachlichen Aufgaben aller Lehrer/innen gehört. Die leitende Fragestellung der Arbeit „Warum müssen Lehrer/innen ethisch gebildet sein?“ wurde auf folgendem Wege begründet:

Nach einer einführenden Skizzierung und diskursiven Verortung der Problemstellung wurde die philosophische Ethik in Kapitel 3 anhand Pieper (2007) und Höffe (2002; 2013) als philosophische Wissenschaft dargestellt, die sich auf kritische Weise mit Fragen der Moral sowie generell mit handlungsleitenden subjektiven und intersubjektiven Normen und Werten auseinandersetzt und nach ‚dem Guten‘ sucht. Dabei wurde ‚das Gute‘ als nicht positiv bestimmbar und nicht affirmativ vermittelbar charakterisiert, vielmehr bildet

es einen kontingenten intersubjektiven ethischen Reflexionsgegenstand, der mit vielen anderen für das menschliche Leben relevanten Wissens- und Handlungsfragen in Zusammenhang steht und immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden muss.

In einem nächsten Schritt, in Kapitel 4, wurde dargelegt, dass die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen ein wesentlicher Teil von Bildung ist. Bildung wurde dabei mit Dietrich Benner (2015a, S. 161f.) als ein selbsttätiger und schöpferischer Wechselwirkungsprozess zwischen dem Menschen und der Welt definiert. Im Bildungsprozess und durch ihn versucht der Mensch urteils- und handlungsfähig zu werden und sich selbst zu bestimmen. Die ethische Dimension von Bildung bezieht sich dabei auf die kritische Beschäftigung mit den das menschliche Zusammenleben betreffenden Werten, Normen und Regeln. Vorhandene Normative soll der bildsame und entwicklungs offene Mensch nicht einfach affirmativ übernehmen, sondern er soll lernen, sie zu problematisieren, auf ihre aktuelle Legitimation hin zu überprüfen und gemeinsam mit anderen Menschen weiterzuentwickeln. Der Begriff „ethische Bildung“ meint demzufolge inhaltlich und methodisch das, was es braucht, um sich auf kritisch-reflexive Weise mit Fragen der Moral auseinanderzusetzen und versteht sich in erster Linie als fortwährender Prozess des ethischen Reflektieren Lernens.

Im 5. Kapitel wurde nach den pädagogischen Aufgaben von Lehrer/innen vor dem Horizont nicht-affirmativer Erziehung und Bildung gefragt und aufgezeigt, dass Lehrer/innen, um Bildungsräume schaffen zu können, dafür selbst gebildet sein müssen. Die Bildung von Lehrer/innen wurde als ‚pädagogische Bildung‘ dahingehend konkretisiert, dass sich Lehrer/innen der pädagogischen Ideen von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ bewusst sind und all ihre Bemühungen in reflexive Relation zu diesen setzen. Die vier Prinzipien pädagogischen Handelns sensu Benner - das Prinzip der Bildsamkeit und der Selbsttätigkeit sowie jenes der Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse und der nicht-teleologischen und nicht-hierarchischen Gesamtpraxis (vgl. Benner, 2015a) - können der pädagogischen Reflexion dabei einen grundlegenden Bezugsrahmen bieten. Ethische Bildung, so wurde dargelegt, ist ein wesentlicher Teil der pädagogischen Bildung von Lehrer/innen: sie reflektiert u.a. ethische Fragen im Zusammenhang mit anderen für den Lehrer/innenberuf wichtigen fachlichen und pädagogischen Wissensbereichen, sie setzt sich mit der

Normativität des Berufes auseinander und behandelt moralische Fragen im Spannungsfeld von eigener, fremder und öffentlicher Moral.

Für ein modernes Verständnis erziehenden und bildenden Unterrichts kommt, so wurde mit Benner (2012; 2015a) erläutert, nur ein interdisziplinärer und nicht-affirmativer Zugang zu theoretischen und praktischen Problemstellungen in Frage. Demzufolge gilt es für Lehrer/innen im Unterricht plurale Wissens- und Urteilsformen in einen gemeinsamen Diskurskontext und in einen kritischen, schöpferischen und offenen Aushandlungsprozess zu bringen. Ethik ist dabei eine wesentliche Dimension eines jedes Unterrichtsgegenstandes und soll zur praxistheoretischen kritischen Reflexion der jeweiligen Inhalte sowie zu Handlungsorientierung beitragen. Damit Lehrer/innen in ihr pädagogisches und fachliches Denken und Handeln auch ethische Perspektiven integrieren können, müssen sie sich im Laufe ihres institutionellen Bildungs- und Ausbildungsprozesses gewisse Grundkompetenzen aneignen. Im 6. Kapitel wurde dargestellt, dass sich eine ethische Kompetenz von Lehrer/innen durch einschlägiges ethisches Wissen (z.B. Geschichte der Ethik, ethische Modelle, Theorien, Grundfragen, etc.), ethische Urteilsformen (z.B. diskursive, transzendente, analytische, hermeneutische, etc.) und ethische Handlungskompetenzen auszeichnet. Solch eine ethische Kompetenz, die als ein Studienziel des (österreichischen) Lehramtsstudiums in die Ausbildungscurricula aufgenommen werden kann und sollte, darf keinesfalls missverstanden werden als sittliche Kompetenz, die über positive Werthaltungen und moralische Einstellungen bestimmen will. Nicht „moralisches Gut-Sein“ kann Zweck institutioneller ethischer Bildung sein, sondern, um es mit Benner zu sagen, „mit dem Guten experimentieren zu lernen“ (Benner, 2008, S. 146-167).

Anliegen dieser Diplomarbeit war es, die Grundlagen ethischer Bildung von Lehrer/innen zu klären. Um ethische Bildungsräume in das Lehramtsstudium und in den realen Schulunterricht tatsächlich integrieren zu können, müsste vieles noch genauer diskutiert und dargestellt werden: Fachliche und fachdidaktische Spezifizierungen müssten den Fragen nachgehen, wie genau sich nun die Verbindungslinien zwischen der philosophischen Ethik und den einzelnen Fachdisziplinen darstellen, welche Problemstellungen für einen bildenden Unterricht besonders relevant sind und auf welche Weise diese didaktisch und

pädagogisch transformiert werden könnten. Aus schultheoretischer Perspektive müsste genauer gefragt werden, wie diese Erkenntnisse tatsächlich auch in die Institution Schule integriert und im Sinne von Schulentwicklungsprojekten auch weiterentwickelt werden könnten. Ebenfalls gelte es, Möglichkeiten der intensiveren Zusammenarbeit und des Austausches von öffentlichen Bildungsinstitutionen mit den einzelnen gesellschaftlichen Handlungsbereichen (der Ökonomie, der Politik, der Kunst, ect.) zu suchen sowie deren pädagogische Rolle und Funktion vor dem Horizont einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Gesamtpraxis stärker zu thematisieren. Die Möglichkeiten interdisziplinärer Kooperationen müssten sowohl im universitären als auch im schulischen Bereich ausgeleuchtet und anhand konkreter Projekte erprobt werden. Aufgabe der philosophischen Ethik wäre es - gemeinsam mit der Erziehungswissenschaft und den Fachdisziplinen - zu spezifizieren, was genau unter domänenspezifische Kenntnisse, Urteils- und Handlungskompetenzen hinsichtlich der ethischen Kompetenz von Lehrer/innen fallen würde und auf welche Weise diese im Rahmen der Lehrer/innenbildung bestmöglich gefördert und schließlich auch überprüft werden könnten. Damit die Relevanz von Ethik tatsächlich erfahren und in lebensnahen Projekten fruchtbar werden könnte, müsste über den schulischen und universitären Kontext hinaus auch nach weiteren gesellschaftlichen Räumen (z.B. in Jugendarbeit, interkulturellen Vereinen, Kulturveranstaltungen) und öffentlichen Anlässen gesucht werden, in denen gezielte Auseinandersetzungen mit moralischen und ethischen Fragen stattfinden können und Begegnungsmöglichkeiten zwischen eigenen, fremden und öffentlichen Moralien geschaffen werden. Diesbezüglich sollten auch aktuelle politische Forderungen nach Wertevermittlung an Zuwanderer/innen und Flüchtlingen einer genauen Analyse unterzogen werden und homogenisierende affirmative Darstellungen der „österreichischen Werte“ (siehe Fußnote 43) in entwickelten Unterrichtskonzepten und Lernmaterialien gründlich kritisiert werden.³⁹ Wie in dieser Diplomarbeit mehrmals dargelegt wurde ist die Vermittlung von (Grund)Werten ein auf mehreren Ebenen problematisches Anliegen. Das affirmative Vermitteln bestimmter positiver Werte kann nicht

³⁹ Angebote und Materialien zur Wertevermittlung in Integrationskursen wurden z.B. vom Österreichischen Integrationsfond entwickelt. Siehe dazu:
<http://www.integrationsfonds.at/themen/kurse/werte-und-orientierungskurse/> (Stand: 09.01.17)

Anliegen von institutioneller Bildung sein, da Werte erstens nicht allgemein begründet und definiert werden können und zweitens durch affirmatives Vermitteln möglicherweise Befolgung, kaum aber Einsicht in die Kontingenz und die Notwendigkeit der beständigen Suche und Aushandlung von handlungsorientierenden Normen und Werten erreicht wird. Nur die subjektive und intersubjektive Auseinandersetzung mit moralischen und ethischen Fragen fördert den ethischen Bildungsprozess – und dieser kommt als Bildungsaufgabe allen Menschen gleichermaßen zu, allen voran den unterrichtenden Lehrer/innen.

8 Literaturverzeichnis

- BENNER, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Beltz Juventa, Bad Langensalza, 8. überarb. Auflage, 2015a
- BENNER, Dietrich / VON OETTINGEN, Alexander / PENG, Zhengmei / STĘPKOWSKI, Dariusz: Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2015b
- BENNER, Dietrich: Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2012
- BENNER, Dietrich: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008
- BENNER, Dietrich: Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Vorstellung eines Modells und Instruments zur Beschreibung und Erfassung moralischer Kompetenz von Jugendlichen. Öffentlicher Vortrag an der ECNU Shanghai vom 21. November 2013
- BENNER, Dietrich: Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 18. Beiheft. Beltz, Weinheim und Basel, 1983. S. 45-58
- BENNER, Dietrich / OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz, Weinheim und Basel, 2004
- BEUTLER, Kurt / HORSTER, Detlef (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Reclam, Stuttgart, 1996
- BEYER, Klaus: Werterziehungskompetenz: eine vernachlässigte Lehrerkompetenz. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Schöningh, Paderborn, 2006. S. 95-136
- BLÖMEKE, Sigrid / REINHOLD, Peter / TULODZIECKI, Gerhard / WILDT, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, Kempten, 2004

- BLÖMEKE, Sigrid: Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann, Münster, New York, 2014. S. 441-467
- BREINBAUER, Ines Maria: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. WUV, Wien, 3. Aufl. 2000
- BREINBAUER, Ines Maria: Praxen, Praktiken und die Implikationen für die LehrerInnenbildung. In: Schrittmesser, Ilse / Malmberg, Isolde / Mateus-Berr, Ruht / Steger, Martin (Hrsg.), Zauberformel Praxis: Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. nap new academic press, Wien, 2014. S. 22-35
- BREINBAUER, Ines Maria: Muss denn der Lehrer gebildet sein? In: Gertrude Brinek/ Alfred Schirlbauer (Hg.): Lob der Schule. WUV, Wien 2002, S. 79-92
- BREINBAUER, Ines Maria: Ethikunterricht – ein Anachronismus? In: Volker Ladenthin/ Reinhard Schillmöller (Hrsg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Leske + Budrich, Opladen, 1999. S. 203-222
- BRINEK, Gertrude / SCHIRLBAUER, Alfred (Hrsg.): Lob der Schule. WUV, Wien, 2002
- BUCHER, Anton: Ethikunterricht in Österreich. Tyrolia-Verlag, Innsbruck-Wien, 2001
- BUCHER, Anton: Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig. Tyrolia Verlag, Innsbruck-Wien, 2014
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG: Allgemeine Informationen zum Reformprojekt „LehrerInnenbildung NEU“. URL:
<https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.html> (Stand: 09.01.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG: Informationen über die Kompetenzorientierung des Reformprojektes. URL:
<https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/kompetenzen.html> (Stand: 09.01.16)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG: LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. URL:
https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2010/labneu_endbericht_19218.pdf?4dtiae (Stand: 09.01.17)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. URL:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2 (Stand: 09.01.2017)

BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM: Schulorganisationsgesetz (SchuOG), §2. URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12118405> (Stand: 09.01.17)

DIETRICH, Julia: Moralphädagogik. In: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. J.B.Metzler, Stuttgart, 2011. S. 439-444

DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. J.B.Metzler, Stuttgart, 3. aktual. Ausgabe 2011

DIES.: Einleitung. In: Düwell/Hübenthal/Werner (Hrsg.): Handbuch Ethik. J.B.Metzler, Stuttgart, 2011. S. 1-23

FEES, Konrad: Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. Leske+Budrich, Opladen, 2000.

FEWD: Koordinator der Plattform-Ethikunterricht.at. URL:

<http://fewd.univie.ac.at/ethikunterricht/> (09.01.17)

GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. UTB, Regensburg, 11. Aufl. 2012

HANS, Jonas: Das Prinzip Verantwortung: der Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2003

HEITGER, Marian: Von der Unverzichtbarkeit „Allgemeiner Pädagogik“ für den Bildungsauftrag der Universität heute. Abschiedsvorlesung. WUV-Universitätsverlag, Wien, 1996

HEITGER, Marian: Tugenden des Lehrerseins. In: Ders. (Hrsg.): Schulatmosphäre Pädagogisches Ethos. Innere Schulreform IV/V. Herder, Wien, 1986. S. 165-181

HEITGER, Marian: Moralität und Bildung. In: Regenbrecht, Aloysius / Pöppel, Karl Gerhard (Hrsg.): Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Moralische Erziehung im Fachunterricht. Aschendorff Verlag, Münster, 1990. S. 12-26

- HEITGER, Marian: Ethik im Unterricht. Anmerkungen zu einem Grundsatzproblem. In: Ladenthin, Volker / Schillmöller, Reinhard (Hrsg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Leske + Budrich, Opladen, 1999. S. 197-202
- VON HENTIG, Harmut: ACH, DIE WERTE! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Hanser, München Wien, 1999
- HERZOG, Walter / MAKAROVA, Elena: Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann, Münster, New York, 2014. S. 83-102
- HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. Online: URL: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf (Stand: 09.01.17)
- HESSE, Heidrun: Handlung. In: Düwell, Marcus /Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. J.B.Metzler, Stuttgart, 3. aktual. Ausgabe 2011. S. 396-400
- HÖFFE, Otfried: Ethik. Eine Einführung. Beck, München, 2013
- HÖFFE, Otfried: Ethik und Politik. Grundmodelle und –probleme der praktischen Philosophie. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1979
- HÖFFE, Otfried (Hrsg.): Lexikon der Ethik. Beck, München, 6. neubearb. Aufl. 2002
- HÖFFE, Otfried (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit FORSCHNER, Maximilian, HORN, Christoph, VOSENKUHL, Wilhelm: Lexikon der Ethik. Verlag C. H. Beck, Nördlingen, 6. Aufl. 2002
- HÖHNE, Ernestine: Pädagogik und Ethik. Eine vergleichende Analyse zum Umgang mit normativen Fragen in der Erziehungswissenschaft und der Moralphilosophie. TUDpress, Dresden, 2006
- HORSTER, Detlef / OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006
- HORVARTH, Wolfgang: Auf der Suche nach den guten Lehrerinnen und Lehrern. In: Schrittmesser, Ilse (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung: einige

- aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Lang, Frankfurt am Main, Wien, 2009. S. 21-35
- HUBER, Ludwig: Zur Rolle fächerübergreifender Inhalte in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, Kempten, 2004. S. 546-557
- HÜGLI, Anton / THURNHERR, Urs (Hrsg.): Ethik und Bildung. Ethique et formation. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2005
- HÜGLI, Anton: Ethik und Bildung, Versuch einer Bilanz: Empfehlungen an Bildungsverantwortliche. In: Hügli, Anton / Thurnherr, Urs (Hrsg.): Ethik und Bildung. Ethique et formation. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main, 2006. S. 291-297
- INTERNATIONALES ZENTRUM FÜR ETHIK IN DEN WISSENSCHAFTEN.
URL: <http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften/das-izew.html> (Stand: 09.01.17)
- KESSELRING, Thomas: Ethik und Erziehung. WBG, Darmstadt, 2014
- KESSELRING, Thomas: Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis. WBG, 2. Aufl., Darmstadt, 2012
- KETTNER, Matthias: Moral. In: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. J.B.Metzler, Stuttgart, 2011. S. 426-430
- KÖNIG, Eckard: Werte und Normen in der Erziehung. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Oldenbourg, München, 2. Aufl. 2001. S. 255-265
- KRIJNEN, Christian: Wert. In: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. J.B.Metzler, Stuttgart, 2011. 548-553
- LADENTHIN, Volker: Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft: die Institutionalisierung der Erziehung in systematischer Perspektive. Ergon-Verlag, Würzburg, 2002
- LADENTHIN, Volker / SCHILLMÖLLER, Reinhard (Hrsg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Leske + Budrich, Opladen, 1999
- LADENTHIN, VOLKER (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. Online: URL: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf> (Stand: 09.01.17)

- LANGEWAND, Alfred: Moralerziehung/Tugendbildung. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz, Weinheim, 2. Aufl. 2010, S. 660 – 687
- LUCKNER, Andreas: Ethik und Lebensorientierung. In: Maring (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. LIT Verlag, Münster, 2005. S. 87-97
- MANDRY, Christoph: Das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium. In: Maring, Matthias (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch. LIT Verlag, Münster, 2005. S. 2-14
- MERTENS, Gerhard / FROST, Ursula / BÖHM, Winfried / KOCH, Lutz / LADENTHIN, Volker (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I & II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1 + 2. Studienausgabe. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2011.
- MIKHAIL, Thomas: Vom Praktisch-Werden der Ethik in der Schule. Aktuelle Bestrebungen und Möglichkeiten in der Lehramtsausbildung. In: Maring, Matthias (Hrsg.): Vom Praktisch-Werden der Ethik in interdisziplinärer Sicht : Ansätze und Beispiele der Institutionalisierung, Konkretisierung und Implementierung der Ethik. KIT Scientific Publishing, Karlsruhe, 2015
- MÜLLER, Winfried Anselm: Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung. Ontos Verlag, Heusenstamm, 2008
- NEUWEG, Georg Hans: Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann, Münster, New York, 2014. S. 583-614
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Philosophie einer humanen Bildung. Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2013
- NIDA-RÜMELIN, Julian (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch. Stuttgart, 1996
- OELKERS, Jürgen: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Grundagentexte Pädagogik. Juventa Verlag, München, 1992
- OSER, Fritz: Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In: Terhart, Ewald /

- Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum
Lehrerberuf. Waxmann, Münster, New York, 2014. S. 764-777
- OTT, Konrad: Prinzip / Maxime / Norm / Regel. In: Düwell, Marcus / Hübenthal,
Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. J.B.Metzler, Stuttgart,
2011. S. 474-480
- ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS: Wertevermittlung als Basis der
Integration. Online: URL:
<http://www.integrationsfonds.at/themen/kurse/werte-und-orientierungskurse/> (09.01.17)
- PIEPER, Annemarie: Einführung in die Ethik. UTB, Basel, 6. Aufl. 2007
- PRANGE, Klaus: Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen
Handelns. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2010
- PRANGE, Klaus / STROBEL-EISELE, Gabriele: Die Formen des pädagogischen
Handelns. Verlag W. Kohlhammer, 2. Auflage, Stuttgart, 2015
- REGENBRECHT, Aloysius: Ist Tugend lehrbar? In: Regenbrecht, Aloysius /
Pöppel, Karl Gerhard (Hrsg.): Münstersche Gespräche zu Themen der
wissenschaftlichen Pädagogik. Moralische Erziehung im Fachunterricht.
Aschendorff Verlag, Münster, 1990. S. 4-11
- REKUS, Jürgen: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in
Schule und Unterricht. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1993
- REKUS, Jürgen (Hrsg.): Schulfach und Ethik. Olms Verlag, Hildesheim, 1991
- REUSSER, Kurt / PAULI, Christine: Berufsbezogene Überzeugungen von
Lehrerinnen und Lehrer. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland,
Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann,
Münster, New York, 2014. S. 624-661
- ROTH, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Oldenbourg,
München, 2. überarb. und erw. Aufl. 2001
- SCHENZ, Christina: Bildung und Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über
einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In: Schratz, Michael /
Paseka, Angelika / Schrittmesser, Ilse (Hg.): Pädagogische Professionalität:
quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im
Lehrerberuf. Facultas, Wien, 2011, S. 187-217
- SCHENZ, Christina: Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrerberuf. In:
Schrittmesser, Ilse (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige

aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung.
Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 33-45

SCHLUSS, Henning: Gutes lernen – Perspektiven auf das moralische Lernen. In:
Mitgutsch/Sattler/Westphal/Breinbauer (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur.
Pädagogische Beiträge. Klett-Cotta, Stuttgart 2008, S. 111-129

SCHRATZ, Michael / PASEKA, Angelika / SCHRITTESSER, Ilse (Hg.):
Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken.
Impulse für next practice im Lehrerberuf. Facultas, Wien, 2011

SCHRATZ, Michael: Professionalität und Professionalisierung von Lehrer/innen
und Lehrern in internationaler Perspektive. In: Schratz, Michael / Paseka,
Angelika / Schritteser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer
denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf.
Facultas WUV, Wien, 2011

SCHRATZ, Michael / Schritteser, Ilse: Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in
Zukunft wissen und können? In: Berner, Hans / Isler, Rudolf (Hrsg.): Lehrer-
Identität – Lehrer-Rolle – Lehrer-Handeln. Reihe: Professionswissen von
Lehrerinnen und Lehrern, Bd. 8. Baltmannsweiler: Schneider Hehengehren,
2011, S. 173-194

SCHRITTESSER, Ilse (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige
aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Peter
Lang Verlag, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford,
Wien, 2009

„Sprachgebrauch“ auf Duden online. URL:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachgebrauch> (Stand: 13.09.16)

TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hrsg.):
Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann, Münster, New York,
2014

Abstract (Deutsch):

Obwohl die Entwicklung ethischer Urteils- und Handlungsfähigkeiten für viele klassische und moderne Bildungstheoretiker/innen zu den zentralen Anliegen von Bildung gehört und diese Bildungsaufgaben auch in Form einer „Religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension“ in den österreichischen Lehrplänen der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) für alle Unterrichtsfächer Geltung beanspruchen, fehlt die Auseinandersetzung mit Ethik in der (österreichischen) Lehrer/innenbildung weitgehend. Es stellt sich die Frage, wie Lehrer/innen, die im Laufe der Ausbildung nie explizit mit ethischen Problemstellungen und deren, dem philosophischen Diskussionsstand angemessener, Bearbeitung konfrontiert worden sind, diese Aufgabe wahrnehmen sollen.

Anliegen dieser Diplomarbeit ist es, die Grundlagen ethischer Bildung von Lehrer/innen einer hermeneutisch-kritischen Klärung zu unterziehen. Die Erörterung der Forschungsfrage „Warum müssen Lehrer/innen ethisch gebildet sein?“ erfordert nicht nur eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Fragen, was unter Ethik denn eigentlich verstanden werden kann und welche Bedeutung ethischer Bildung im Rahmen institutioneller Bildung zukommen kann, sondern auch damit, was heutzutage überhaupt als wesentliche pädagogische Aufgabe von Lehrer/innen gelten und welche Rolle Ethik darin spielen kann. Es wird herausgearbeitet, dass die Auseinandersetzung mit ethischem Wissen, ethischen Fragen und Problemstellungen einerseits für das überfachliche pädagogische Denken und Handeln von Lehrer/innen von Relevanz ist und andererseits auch die innerfachliche Ebene jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes betrifft. Aus diesem theoretischen Begründungsgang soll sich schließlich folgern lassen, dass ethische Bildung von allen Lehrer/innen innerhalb eines professionellen Rahmens (Aus- und Fortbildung) kultiviert werden muss.

Abstract (Englisch):

Although the development of capabilities to ethical reasoning and acting is one of the central tasks of education for many classical and modern educational theorists, and these tasks also apply in form of a "religious-ethical-philosophical dimension of education" in the Austrian AHS-curricula for all school subjects, the issue ethics is largely lacking in the (Austrian) teacher education. The question arises as to how teachers, who have never been explicitly confronted with ethical problems and their appropriate treatment during their teacher education, have to perform these tasks.

The purpose of this diploma thesis is to discuss the basic principles of ethical education of teachers in a hermeneutically critical way. The discussion of the question "Why do teachers have to be ethically educated?" requires not only a fundamental analysis of what can be understood by ethics as well as of the importance of ethical education within the framework of institutional education, but also about what can nowadays be regarded as the essential pedagogical task of teachers, and which role ethics can play in it. It is worked out that dealing with ethical knowledge, ethical questions and problems is, on the one hand, relevant for the teachers' generic pedagogical thinking and acting, and on the other hand, also relates to the internal level of each teaching subject. From this theoretical reasoning, it should be concluded that ethical education must be cultivated by all teachers within a professional framework (education and training).