

Bacher, Sabrina

(Formale) Bildungsethik. Versuch einer interdisziplinären Systematisierung

Bacher, Sabrina [Hrsg.]: Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 15-36



Quellenangabe/ Reference:

Bacher, Sabrina: (Formale) Bildungsethik. Versuch einer interdisziplinären Systematisierung - In: Bacher, Sabrina [Hrsg.]: Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 15-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333073 - DOI: 10.25656/01:33307; 10.35468/6170-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333073>

<https://doi.org/10.25656/01:33307>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Sabrina Bacher

(Formale) Bildungsethik. Versuch einer interdisziplinären Systematisierung

Abstract

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

Schlagworte

Bildungsethik, Formale Bildung, Philosophie, Bildungswissenschaften, Interdisziplinarität

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Erster Schritt: Bildungsethik aus Perspektive der philosophischen Ethik

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

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

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

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

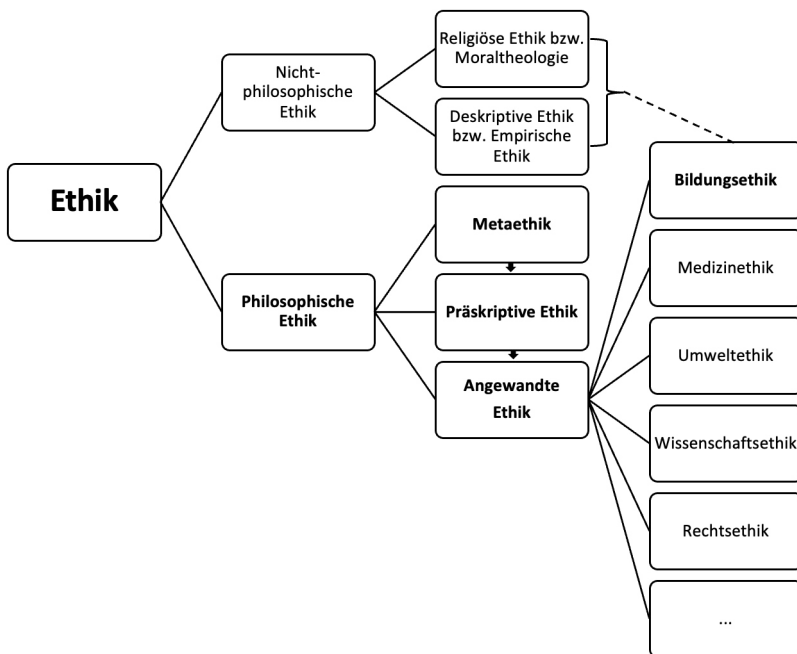


Abb. 1: Kategorisierungsmöglichkeit der Ethik⁷ und Verortung der Bildungsethik

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

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

2.1 Metaethik

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

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

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

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

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

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

2.2 Präskriptive Ethik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Angewandte Ethik

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

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

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

Zwischenresümee 1

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

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

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

3 Zweiter Schritt: Bildungsethik aus Perspektive der Bildungswissenschaften

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

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

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

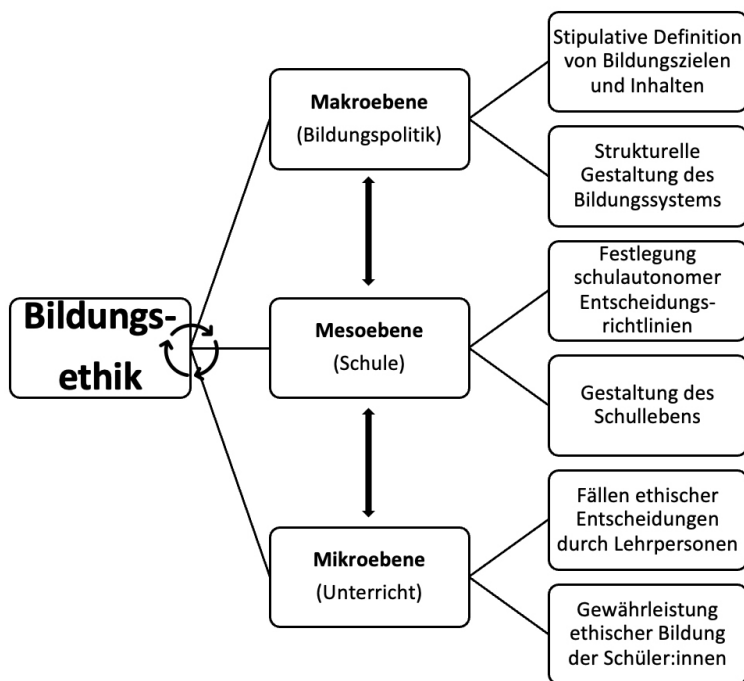


Abb. 2: Bildungsethik im Mehrebenensystem formaler Bildung

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

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

3.1 Bildungsethik auf der Makroebene

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

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

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

3.1.1 Stipulative Definition von Bildungszielen und Inhalten

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

3.1.2 Strukturelle Gestaltung des Bildungssystems

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

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

3.2 Bildungsethik auf der Mesoebene

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

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

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

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

3.2.1 Festlegung schulautonomer Entscheidungsrichtlinien

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

3.2.2 Gestaltung des Schullebens

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

3.3 Bildungsethik auf der Mikroebene

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

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

3.3.1 Fällen ethischer Entscheidungen durch Lehrpersonen

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

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

3.3.2 Gewährleistung ethischer Bildung der Schüler:innen

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

Zwischenresümee 2

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

4 Interdisziplinäre Systematisierung der (formalen) Bildungsethik

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

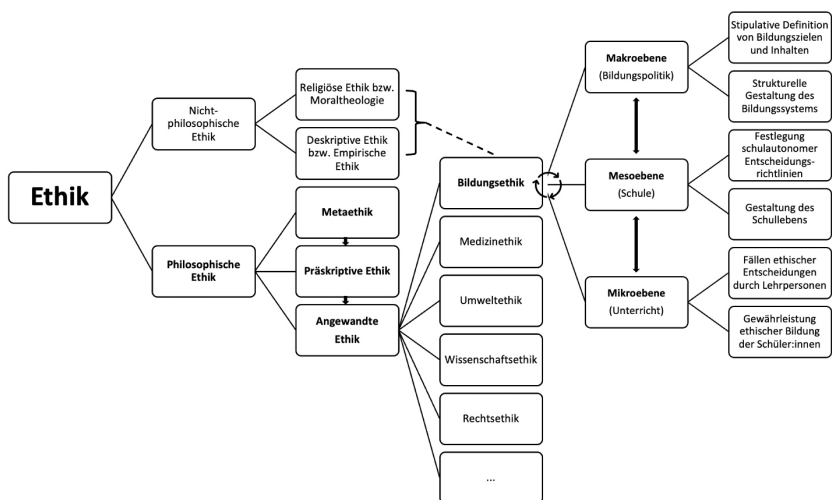


Abb. 3: Interdisziplinäre Systematisierung der (formalen) Bildungsethik.

5 Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

Autorin

Bacher, Sabrina, Mag. Mag. Dr.

ORCID: 0000-0003-4004-6989

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck,
Österreich

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

sabrina.bacher@uibk.ac.at