

Wiesner, Christian

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

Bacher, Sabrina [Hrsg.]: *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 37-59



Quellenangabe/ Reference:

Wiesner, Christian: Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik. Zur Archäologie und Morphologie von Bildung □ Ethik - In: Bacher, Sabrina [Hrsg.]: *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 37-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333084 - DOI: 10.25656/01:33308; 10.35468/6170-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333084>

<https://doi.org/10.25656/01:33308>

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

Christian Wiesner

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

Abstract

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

Schlagworte

ἔθος, ῥήθος, Person, Individuum, Bildung, Erziehung

I Einführung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

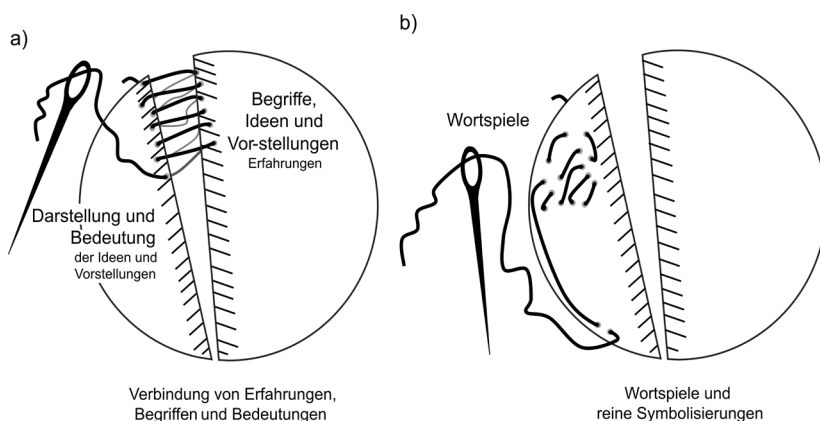


Abb. 1a : Versteppung von Eindruck, Ausdruck und Bedeutung und **1b)** Wortspiele der Symbolisierung (eigene Darstellung)

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

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

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

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

II Die Methode des Rückwärtsgehens, des Nachgehens und der Versteppung

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

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

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

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

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

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

III Das Fundament zur Erkundung der Beschaffenheit

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

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

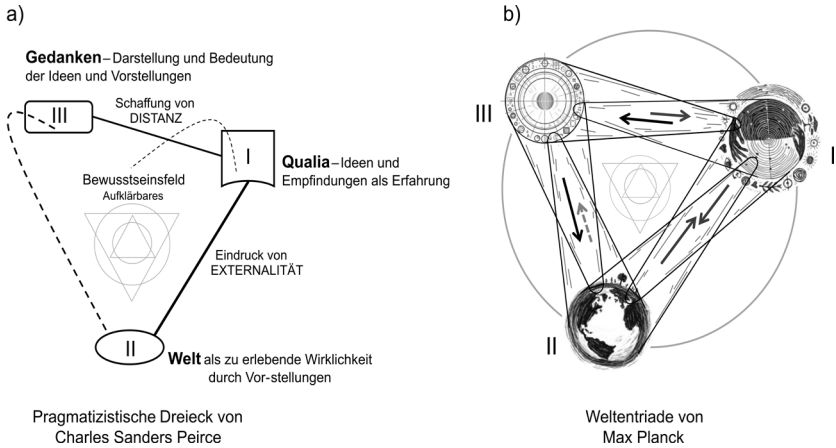


Abb. 2a: Peircesches Fundament (1859) und **2b)** Weltentriade (1929) als je eine Weltgestalt (eigene Darstellungen)

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

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

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

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

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

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

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

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

IV Die Wendung des Blicks: Rückgang aus dem Fundament heraus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V Erweiterung und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

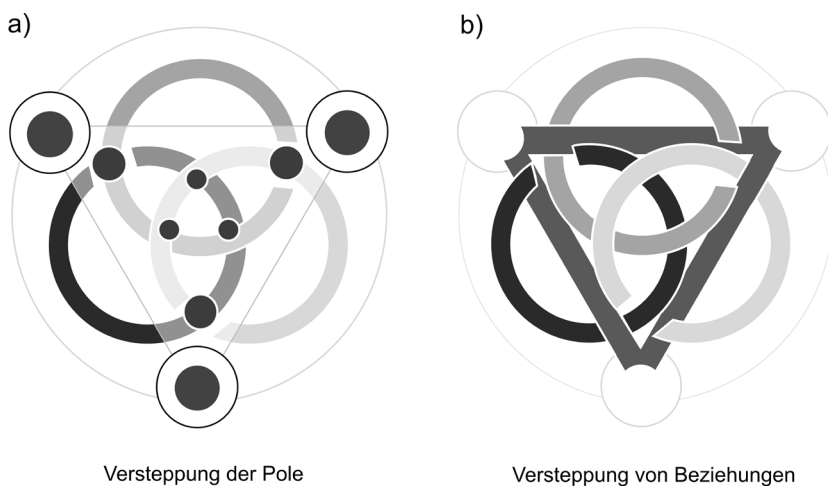


Abb.: 4a: Versteppung von verschiedenen Polen und **4b)** Versteppung hin zur Intentionalität (eigene Darstellungen)

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

Autor:innenbeschreibung

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

ORCID: 0000-0003-2566-8747

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Österreich

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

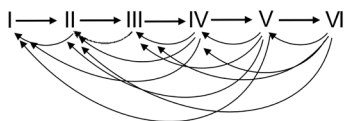
christian.wiesner@ph-noe.ac.at

ⁱ Endnote zur Struktur des Beitrags:

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

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

a)
Linearität eines Fließtextes und
mögliche Reflexionsschleifen



b)
Struktur zur Öffnung von Ideen
und deren Zueinander

