

Kraler, Christian

Formale Bildung, Ethik und Lehrer:innenbildung

Bacher, Sabrina [Hrsg.]: *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 169-185*



Quellenangabe/ Reference:

Kraler, Christian: Formale Bildung, Ethik und Lehrer:innenbildung - In: Bacher, Sabrina [Hrsg.]: *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 169-185* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333174 - DOI: 10.25656/01:33317; 10.35468/6170-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333174>

<https://doi.org/10.25656/01:33317>

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-Licence: <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 Kraler

Formale Bildung, Ethik und Lehrer:innenbildung

Abstract

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

Schlagworte

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Gesellschaft – Ethik – Formale Bildung – Lehrer:innenbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Ethisches Argumentieren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wer den Unterricht wiederholt stört, muss bestraft werden.

Hans stört den Unterricht wiederholt.

Also muss Hans bestraft werden.

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

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

Für das Beispiel oben folgt, dass die Prämisse

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

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

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

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

4 Ethik als Modell der Entschleunigung und Resonanz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Resümee

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

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

Literatur

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

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

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

Autor

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

ORCID: 0000-0001-7333-5002

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich

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

christian.kraler@uibk.ac.at