



Anne Kirschner | Tom Wellmann (Hrsg.)

Ethisches Denken – schulisches Handeln

Philosophische und pädagogische
Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7830-5 Print
ISBN 978-3-7799-7831-2 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-7831-2

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung <i>Tom Wellmann, Anne Kirschner</i>	7
Schulisches Handeln in sozialen und politischen Konstellationen	31
Achtung, „Schutzkonzepte“, „gelebte Demokratie“? Leitideen und Spannungsfelder menschenrechtlicher Perspektiven auf die Schule <i>Stefan Weyers</i>	32
Differenz und Teilhabe – Die Befragung schulischer Teilhabeordnungen als Ausgangspunkt einer ethischen Praxis <i>Jens Geldner-Belli, Melanie Kuhn</i>	46
Unmögliche Gleichheit? Jacques Rancières These der Gleichheit aller Intelligenz als kritische Herausforderung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Asymmetrie <i>Dagmar Comtesse</i>	60
<i>Phronesis</i> und pädagogisches Handeln bei kontroversen Themen <i>Douglas Yacek, Marieke Schaper</i>	75
Werte und Normen schulischen Handelns	93
Ethische Bildung als schulische Querschnittsaufgabe <i>René Torkler</i>	94
Über den Umgang mit Werten in Bildungsorganisationen <i>Georg Zenkert</i>	109
„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ – eine Leitperspektive des baden-württembergischen Bildungsplans unter ethischer und pädagogischer Perspektive <i>Karl-Heinz Dammer</i>	121
Ethik für Lehrkräfte – Grundfragen und Fallstudie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) <i>Johannes Abel</i>	141
Wer bestimmt, was gut ist? Moralunterricht und moralische Bildung in der Ethischen Bewegung <i>Sebastian Engelmann</i>	154

Ethisches Denken <i>im</i> schulischen Handeln	169
Übergang vom Lehrer- zum Schulleiterdasein: Chancen und Risiken im Umgang mit dem Amtsantrittsschock	
<i>Peter Danz</i>	170
Dann musst du besser gucken – oder: Das Verrutschen von Rhythmen zum Nachteil der Tanzbarkeit	
<i>Martin Rockenbach</i>	180
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	193

Einleitung

Tom Wellmann, Anne Kirschner

1 Ethik für Lehrkräfte? Zur Einführung in das Thema des Bandes

Der vorliegende Band verfolgt das Ziel, auf dem Wege einer Entfaltung ethisch relevanter Problemkonstellationen in Schule und Unterricht zu einer bewussteren Wahrnehmung und Gestaltung schulischer Praxis beizutragen. Sein Thema ist das Handeln von Lehrkräften, das in seiner Eingebundenheit in soziale, institutionelle, normen- sowie wertbezogene Handlungskontexte in den Blick genommen wird. In den einzelnen Beiträgen geht es jeweils um die Identifikation, Sichtbarmachung und Diskussion spezifischer ethischer Spannungsfelder, in denen sich Lehrkräfte handelnd bewegen und orientieren müssen. Berührt werden dabei sowohl nahezu zeitlose Grundfragen der Ethik wie auch aktuelle (explizit oder implizit) normativ imprägnierte Diskurse in ihren schulstrukturellen, gesellschaftlichen und politischen Verflechtungen.

Der Band basiert auf einer im Sommersemester 2023 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg abgehaltenen Ringvorlesung, wobei die Zusammenstellung der Beiträge für die vorliegende Publikation noch einmal weiterentwickelt und ergänzt wurde. Seine Zielgruppen sind zum einen Lehrkräfte selbst und zum anderen Personen, die in der Lehrkräftebildung tätig sind oder die sich wissenschaftlich mit dem Handlungsraum Schule befassen. Die Beiträge sind daher so angelegt, dass sie ihre Fragestellung grundständig entwickeln, ohne eine Einarbeitung in die entsprechenden Fachdiskurse vorauszusetzen. Zugleich handelt es sich um keine lediglich zusammenfassenden Überblicksdarstellungen, wie sie etwa für Handbücher charakteristisch wären, sondern um Beiträge zur wissenschaftlichen Diskussion, innerhalb derer jeweils ein eigenes Argumentationsziel verfolgt wird. Darüber hinaus enthält der Band zwei Beiträge, die Beispiele für Formen ethischer Reflexion aus der Perspektive aktiver Lehrkräfte bieten. Seine Anlage ist interdisziplinär, insofern etwa die Hälfte der Beitragenden aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die andere Hälfte aus der Philosophie kommt (wobei einige Beitragende zusätzlich einen Forschungsschwerpunkt in der Didaktik der Philosophie und Ethik haben).

In dieser Einleitung wird zunächst das Thema und die Konzeption des Bandes (1.1–4) näher erläutert. Anschließend (2) werden die einzelnen Beiträge vorgestellt.

1.1 (Warum) brauchen Lehrkräfte Ethik?

Während das Thema „Ethik für Lehrkräfte“ im angelsächsischen Sprachraum, insbesondere in den Vereinigten Staaten bereits seit mindestens 30 Jahren relativ breit diskutiert wird (vgl. Maxwell/Schwimmer 2016; Decker et al. 2022), mehrten sich in den letzten Jahren auch im deutschen Sprachraum Stimmen, die aus verschiedenen Gründen einen aktuell gestiegenen Bedarf an ethischer Bildung für Lehrkräfte feststellen (Fuchs et al. 2018; Müller/Pfrang 2021; Zutavern 2021; Quante/Wiedebusch 2021; Wiedebusch/Quante 2022; zu vorausgehenden Diskursen vgl. Maxwell et al. 2016). Dieser Bedarf wird angehenden oder aktiven Lehrkräften dabei nicht nur aus einer Außenperspektive heraus zugeschrieben. Einer repräsentativen Umfrage zufolge sprechen sich etwa Lehramtsstudierende selbst mehrheitlich dafür aus, der Vermittlung ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung zukünftig einen größeren Stellenwert einzuräumen (Wiedebusch et al. 2022; vgl. auch Quante/Wiedebusch 2025; ähnliche Ergebnisse erbrachte eine von Pérez-García et al. 2015 an spanischen Universitäten durchgeführte Studie). Wir werden daher von der Annahme ausgehen, dass es sich hierbei nicht (oder nicht nur) um eine realitätsferne diskursive Modeerscheinung handelt, sondern dass die Forderung, ethische Problemstellungen im Rahmen der Lehrkräftebildung stärker zu berücksichtigen, im Grundsatz gerechtfertigt ist und dass die gestiegene Nachfrage danach ein Faktum darstellt.

Die Frage, worin dieser gestiegene Bedarf im Einzelnen gründet, soll an dieser Stelle indes weder eingehend diskutiert noch gar abschließend zu beantworten versucht werden. Aufgrund der Vielzahl der in der Literatur angeführten Begründungen liegt es vielmehr nahe, zu vermuten, dass es gerade die Multiplizität ethischer Herausforderungen oder Inanspruchnahmen ist, die auch innerhalb der Berufsgruppe den Wunsch nach spezifisch ethischer (Weiter-)Bildung und Orientierung hervorbringt. Es genügt, neben Themen wie Digitalisierung, Diversität oder die mit zahlreichen ethischen Implikationen einhergehende Aufgabe der Inklusion die zuletzt vermehrt an Lehrkräfte herangetragenen, dezidiert normativen übergreifenden Bildungsanliegen wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ oder „Demokratie- und Menschenrechtsbildung“ zu nennen, um zu erkennen, dass sich (auch angehende) Lehrkräfte in ihrem Handeln insgesamt einem signifikanten ethischen Komplexitätszuwachs ausgesetzt sehen.

Blickt man einmal über den Bereich der Lehrkräftebildung und -fortbildung hinaus, lassen sich die erwähnten Forderungen nach einer stärkeren Verankerung von Ethik bis hin zu verpflichtenden Ethikmodulen im Lehramtsstudium auch innerhalb eines berufsfeldübergreifenden Makrotrends situieren. So ist das Fach Ethik in Studiengängen für Gesundheitsberufe (Medizin, Pflege, Öffentliche Gesundheitsverwaltung), für Soziale Arbeit oder für den Polizeidienst inzwischen fest etabliert (Wellmann/John 2023). Im Bereich Informatik, der durch

neue Technologien wie Künstliche Intelligenz ebenfalls einen offenkundigen Zuwachs an ethischer Komplexität erfahren hat und weiter erfährt, wurden in den letzten Jahren mehrere neue Ethik-Professuren geschaffen. Die ethischen Anforderungen innerhalb dieser Berufsgruppen und die des Lehrberufs sind zwar nicht deckungsgleich, doch gibt es auf der anderen Seite hinreichend offensichtliche Parallelen, um zur Diskussion zu stellen, ob nicht auch in der Lehrkräftebildung endlich umgesetzt werden sollte, was sich in Berufsfeldern mit vergleichbaren ethischen Anforderungen längst als Standard bewährt hat.

Ebenso wie zu der Frage nach den Gründen sollen hier auch in Bezug auf die Frage, was denn überhaupt konkret unter „Ethik“ verstanden wird oder zu verstehen sein sollte, allzu vorschnelle Festlegungen vermieden werden. Wir gehen davon aus, dass eine offene und verschiedene Perspektiven einbeziehende Diskussion dieser Frage politischen Forderungen nach einer Reform des Lehramtsstudiums *vorausgehen* sollte. Eine solche Diskussion anzustoßen bzw. (anschließend u. a. an Heilbronn/Foreman-Peck 2015) weiterzuführen und zu vertiefen ist daher ein zentrales Anliegen dieses Bandes. Innerhalb des Spektrums etablierter Verständnisweisen von Ethik und ethischer Bildung waren gleichwohl im Vorhinein einige konzeptionelle Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, die den Argumentationen der einzelnen Beiträge einen gewissen Rahmen vorzeichnen. Diese sollen im Folgenden näher begründet werden, indem zunächst die beiden Schwerpunktsetzungen *Bedarfs-* (3) und *Reflexionsorientierung* (4) erläutert werden. Wenn nun tatsächlich im Lehramtsstudium ein stärkerer Fokus auf ethische Fragen und Probleme gelegt werden sollte, stellt sich unmittelbar die Frage, wie eine Auseinandersetzung mit diesen Themen dann inhaltlich und organisatorisch zu den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen ins Verhältnis zu setzen wäre. Abschließend wird daher noch auf die für die zukünftige Gestaltung der Lehrkräftebildung relevante Aufgabe einer *Verhältnisbestimmung von Ethik und Pädagogik* eingegangen (5).

1.2 Bedarfsorientierung

Die erste Schwerpunktsetzung ist bereits implizit durch die obigen Ausführungen zum gestiegenen Bedarf deutlich geworden. Grundsätzlich lassen sich in der Fachliteratur zwei Herangehensweisen an Berufsethik (im Allgemeinen und für Lehrkräfte im Besonderen) unterscheiden, wobei die erste vor allem als für den amerikanischen Diskurs charakteristisch gelten darf. Gemäß dieser ersten Herangehensweise wird der Bedarf an „Ethik“ für Lehrkräfte im Ausgang von wahrgenommenen oder diagnostizierten *moralischen Defiziten* im Handeln von Lehrkräften begründet (paradigmatisch etwa Malone 2020). Entsprechende Debatten entzündeten sich nicht selten in Folge von Skandalen, in denen Lehrkräfte in gravierender und systematischer Weise moralisch versagt hätten (vgl. Maxwell/

Schwimmer 2016; Kristjánsson 2024). Ein hieraus abgeleitetes Verständnis von ethischer Bildung läuft nun nahezu zwangsläufig auf eine wie auch immer geartete Form von moralischer Unterweisung hinaus, deren Folge moralisch gute und richtige Handlungen von Lehrkräften sein sollen. Weite Teile der einschlägigen Literatur befassen sich infolgedessen etwa mit der Entwicklung von Ethik-Kodizes sowie mit deren Implementierung (vgl. Schwimmer/Maxwell 2017; Shapira-Lishchinsky 2020; Forster/Maxwell 2022). Auf der anderen Seite ist es nicht überraschend, dass seit einiger Zeit – und ausdrücklich als Gegenbewegung hierzu – die Idee einer (an Aristoteles' Tugendethik angelehnten) *character education* im angelsächsischen Sprachraum viel wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Arthur et al. 2015; Peterson/Arthur 2022), die in ihrem Ansatz einige Parallelen zur maßgeblich von Fritz Oser geprägten Forschungstradition zum „pädagogischen Ethos“ aufweist (vgl. exemplarisch Oser 1998 u. 2022): Moralisch zuverlässige Agenten erreiche man nicht auf dem Wege der externen Präskription moralischer Normen, sondern indem man die Entwicklung eines „guten“ Charakters befördere, die – wie auch Aristoteles meinte – eine dauerhafte intrinsische Motivation zu moralischem Handeln miteinschließe. Ein gemeinsames Kennzeichen dieser Ansätze ist überdies, dass es zunächst stets um die Anerkennung und Verwirklichung von *allgemein anerkannten* moralischen Normen und Werten durch Lehrkräfte geht. Unter einer berufsspezifischen Perspektive werden diese Normen und Werte hingegen zumeist nur dann untersucht, wenn es um die Frage geht, wie sie im Einzelnen konkretisiert werden sollten.

Die zweite Herangehensweise geht hingegen von historisch wandelbaren ethischen Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften aus und versucht, Begründung und Aufgabenstellung von ethischen Bildungs- oder Orientierungsangeboten für Lehrkräfte aus historisch gewachsenen *Bedarfen* der Berufsgruppe selbst zu entwickeln.¹ Im Gegensatz zur ersten ist diese Herangehensweise eher geprägt von einem basalen Vertrauen in die moralische Motivation und Zuverlässigkeit aktiver und zukünftiger Lehrkräfte (ohne dabei Skandale und individuelles Fehlverhalten ausblenden zu müssen). Diese sähen sich vielmehr im Berufsalltag unvermeidlich mit mannigfaltigen ethischen Problemstellungen konfrontiert, deren angemessene Bearbeitung oder Auflösung durch ethische Bildung befördert werden könne – was nicht zuletzt auch zur Zufriedenheit der Lehrkräfte selbst beitrage. Methodisch bilden fast immer Verfahren gemeinsamer argumentativer Deliberation ein Kernelement von in diesem Kontext entwickelten ethischen Bildungsformaten (vgl. Reichenbach 1994; Oser/Biedermann 2018). Insgesamt sind diejenigen, die einer solchen Herangehensweise folgen, auch eher bereit, die Entwicklung einer von der allgemeinen Ethik in irgendeiner Weise abgehobenen „Berufsethik“ für möglich und sinnvoll zu halten (vgl. etwa Drahmnn/

1 Eine solche historische Analyse des gewachsenen Bedarfs an Ethik und Ethischer Bildung führt Ruth Großmaß (2024) am Beispiel der sozialen Arbeit durch.

Cramer 2019 zur bereits erwähnten Forschungstradition zum „Berufsethos“ von Lehrkräften). Eine wohlverstandene Orientierung an historisch gewachsenen Bedarfen präjudiziert allerdings weder eine systematische Festlegung darauf, wie das Verhältnis von Allgemeiner Ethik und Bereichsethik (gar in ihrem Verhältnis zur Pädagogik) zu bestimmen ist, noch eine Entscheidung zugunsten bestimmter Ethikkonzeptionen und damit zusammenhängender Methoden ethischer Bildung. Ob etwa die gewachsenen Bedarfe besser auf dem Wege der *character education* oder auf dem Wege der Schulung deliberativ-argumentativer Kompetenzen erreicht werden kann (und inwieweit sich beides letztlich überhaupt unterscheidet), bleibt somit trotz dieser Schwerpunktsetzung als offene Frage bestehen.

Was aus der Bedarfsorientierung hingegen folgt, ist die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Auseinandersetzung, denn jeder einzelne der möglichen Gründe für den ethischen Komplexitätszuwachs im Lehrkräftehandeln verdient ethisch-reflektierende Aufmerksamkeit. Die in den jeweiligen Sachgebieten liegenden ethischen Problemgehalte erschließen sich jedoch aus kategorialen Gründen nicht unter einer übergeordneten, z. B. an einer bestimmten ethischen Theorie orientierten Perspektive, sondern können nur multiperspektivisch und auch dann niemals erschöpfend sichtbar gemacht werden. In den folgenden Beiträgen wird daher an keiner Stelle eine einheitliche „Berufsethik“ vorgeschlagen, sondern jeweils ein spezifisches normatives Spannungsfeld unter ethischen Gesichtspunkten vertiefend thematisiert.

1.3 Reflexionsorientierung

Was hier als zweite Schwerpunktsetzung knapp mit *Reflexionsorientierung* bezeichnet werden soll, beinhaltet zwei Aspekte: zum einen den Fokus auf die Auseinandersetzung mit *materialen* ethischen Sachfragen, wie sie speziell und mit eigenem Profil im Handlungsraum Schule aufkommen oder aufkommen können. Zum anderen erfolgt diese Auseinandersetzung in den Beiträgen dieses Bandes auf dem Wege einer *theoretischen* bzw. *theoriegeleiteten* Reflexion.

Wenn Forschende, die für eine Stärkung ethischer Bildungsangebote für Lehrkräfte argumentieren, Vorschläge entwickeln, wie dies z. B. durch neu einzuführende Module im Lehramtsstudium umgesetzt werden könnte, rücken allein schon durch die gestellte Aufgabe gleichsam auf natürliche Weise Konzeptionen einer *formalen ethischen Bildung* ins Zentrum der Aufmerksamkeit. So werben etwa Wiebusch und Quante (2025) für eine gezielte Förderung ethischer Kompetenzen im Lehramtsstudium auf dem Wege des Erwerbs einer „ethical literacy“. Diese muss allerdings, da sie sich für *alle* zukünftigen Lehrkräfte als hilfreich erweisen soll, konsequentermaßen weitgehend losgelöst von konkreten Einzelproblemen und kontextspezifischen Sachfragen der alltäglichen Berufspraxis konzipiert werden.

Und selbst dann, wenn Methoden der ethischen Fallbesprechung eingesetzt werden sollen (so etwa nach Rödel et al. 2022; Ta et al. 2023), die nach dem Exemplarizitätsprinzip von konkreten Situationen ausgehen, bilden sie als Methoden doch formale Verfahren, die idealerweise in *jeder* ethischen herausfordernden Situation adaptiv genutzt werden können sollen. So berechtigt und unvermeidlich nun ein gewisser Formalismus auch ist, um so etwas wie „ethische Kompetenz“ konzeptionell zu beschreiben und Bildungsformate zu ihrer Förderung zu entwickeln (vgl. Dietrich 2007), zeitigt er dennoch zugleich vereinseitigende Konsequenzen, die eine komplementäre und z. T. auch korrigierende Ergänzung durch eine Auseinandersetzung mit materialen berufsspezifischen Sachfragen erforderlich machen. Komplementär ist eine solche Auseinandersetzung zunächst deshalb, da die Komplexität der ethischen Anforderungen des Lehrberufs im Rahmen von formalen Konzeptionen ethischer Bildung vernachlässigt zu werden droht. Deren Analyse ist jedoch eine Voraussetzung dafür, um fundiert bestimmen zu können, welche formalen ethischen Kompetenzen denn für das aktive Berufsleben überhaupt benötigt werden. Als Korrektiv wird eine materiale Auseinandersetzung hingegen insofern benötigt, als formalen Konzeptionen grundsätzlich eine Tendenz zu einem impliziten normativ-pragmatischen Universalismus eingeschrieben ist, sofern nämlich die dabei erworbenen Kompetenzen oder erlernten Verfahren weitgehend situations- und kontextunabhängig nützlich und anwendbar sein sollen. Wenn es jedoch zutrifft, dass der Bedarf an ethischer Bildung primär aus einem historisch gewachsenen ethischen Komplexitätszuwachs resultiert, der Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen ihres beruflichen Handelns betrifft, stößt jeder Universalismus, sei er nun normativ oder vor allem methodisch, nicht nur an seine Grenzen, sondern läuft Gefahr, die ethischen Anforderungen des Lehrberufs von vornherein nicht adäquat erfassen zu können.

In ähnlicher Weise lässt sich auch der gesetzte Schwerpunkt auf *theoretische Reflexion* zu bestehenden Ansätzen der berufsbezogenen ethischen Bildung ins Verhältnis setzen. Blickt man in die Berufsfelder, in denen das Fach Ethik im Studium und im Fortbildungswesen bereits etabliert ist, besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass ethische Bildung nicht mit der Aneignung traditioneller moralphilosophischer Theoriebestände gleichzusetzen sei, ja, dass sich „zu viel Theorie“ in der Ethiklehre sogar kontraproduktiv und schädlich auswirken könnte (vgl. Wellmann/John 2024). Auf der anderen Seite sind nur die wenigsten dazu bereit, auf die Heranziehung und Vermittlung ethischer Theorieelemente ganz zu verzichten. Vielmehr behalten diese zumeist insofern ihren Platz, als sie sich als Instrumente zur Bearbeitung ethischer Problemlagen für die Studierenden oder Berufstätigen als unmittelbar nützlich erweisen können.

Nun ist es in der Tat zu begrüßen, dass die Zeiten, in denen Studierenden in Ethikmodulen im Wesentlichen die drei klassischen ethischen Theoriemodelle Tugendethik, Deontologie und Utilitarismus vermittelt wurden, mit deren Hilfe sich dann konkrete Problemlagen „ethisch“ analysieren lassen sollten, weitgehend

vorüber sein dürften. Auch ein vereinseitigender Kognitivismus, der davon ausgeht, moralisch wünschenswertes Verhalten sei hauptsächlich eine Frage theoretischer Einsicht (eine solche Position wird oftmals Sokrates zugeschrieben), ist im Bereich der ethischen Bildung inzwischen einem ganzheitlicheren und moralpsychologisch adäquaterem Verständnis gewichen, bei dem auch Gefühle, persönliche Bedürfnislagen der an einer Situation Beteiligten, sowie empirische Forschungen zur ethischen Entscheidungspraxis und Handlungsmotivation einbezogen werden.

Auch hierzu muss jedoch festgestellt werden, dass diese Entwicklungen unter dem Gesichtspunkt der Effizienz zwar gerechtfertigt und notwendig sein mögen, dass sie aber kein Argument dafür liefern, parallel nicht auch gezielt die Fähigkeiten der intellektuellen Durchdringung und Bewältigung ethischer Komplexität von Studierenden und Berufstätigen zu adressieren, indem ihnen theoretische Reflexionsangebote gemacht werden. Hierfür spricht zunächst das Argument, dass eine theoretische bzw. theoriegeleitete Auseinandersetzung mit ethischen Problemen eine Zugangsweise eigener Art und eigenen Potenzials darstellt, die freilich, wenn sie betrieben wird, gleichsam in Reinform betrieben werden muss und insofern nicht in ein ganzheitliches Verfahren ethischer Problembearbeitung integriert werden kann. Der Preis, Personen gezielt in ihrer ethischen Rationalität als autonome Subjekte anzusprechen, mag zwar stets ein gewisser *cognitive bias* sein, was jedoch weder dazu führen darf, das explanative, orientierende und schließlich auch handlungsleitende Potenzial von Theoriebildung noch die individuellen Fähigkeiten von (zukünftigen) Berufstätigen zu gelingender theoretischer Reflexion zu unterschätzen.

In dieser Hinsicht verhält sich der theoretische Schwerpunkt des vorliegenden Bandes zu den bestehenden Ansätzen komplementär. Ein zweites Argument steckt überdies in der Rede von autonomen Subjekten: Studierende und Berufstätige gerade nicht zunächst in ihren moralischen Emotionen anzusprechen und sie so in ihrer Situation „abzuholen“, sondern sie als rationale Personen mit einer zuverlässigen Motivation zu moralischem Handeln zu adressieren (ohne dabei modernen Autonomievorstellungen das Wort zu reden), erscheint als ein geeignetes, wenn nicht als das einzige Mittel, um der jedem ganzheitlich orientierten ethischen Bildungsformat eingeschriebenen Tendenz einer problematischen Pädagogisierung der Erwachsenenbildung samt des damit einhergehenden „häufig inhaltsabstinente[n] Reflexivwerden[s] des Reflektierens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Häcker 2019, S. 82) entgegenzuwirken. In dieser Hinsicht mögen somit die in diesem Band vorgelegten theoretischen Annäherungen an ethische Fragen und Probleme gegenüber gängigen ethischen Bildungsformaten auch eine korrigierende Wirkung entfalten. In jedem Fall sollen sie einen Beitrag dazu leisten, dem weltweit diagnostizierbaren Trend einer schwindenden Relevanz von Philosophie und philosophischer Reflexion im Lehramtsstudium (Colgan/Maxwell 2020) etwas entgegenzusetzen.

Ein drittes Argument für eine verstärkte Kultivierung *theoretischer* berufsethischer Reflexionen ergibt sich schließlich aus den Spezifika des Lehramtsstudiums bzw. des Lehrberufs: Im Unterschied zu den erwähnten Berufsfeldern, in denen ethische Bildung bereits in die Studiengänge und ins Fortbildungswesen implementiert ist und für die hauptsächlich an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Fachhochschulen ausgebildet wird (Ausnahme: Medizin), absolvieren Lehramtsstudierende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen noch immer ein (freilich durch Praxisanteile ergänztes) akademisches, d. h. ein im engen Sinne wissenschaftliches Studium. Der Master of Education schließt mit einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit und qualifiziert, wie der Master of Arts, zu einer fachwissenschaftlichen Promotion im jeweiligen Studienfach. Wenn also über einzuführende Ethikmodule nachgedacht wird, sind Effizienzüberlegungen zwar legitim und erforderlich. Soll jedoch der wissenschaftlich-akademische Charakter des Lehramtsstudiums erhalten bleiben (was wir hier voraussetzen, obgleich es nicht unstrittig ist), ist zugleich darauf zu achten, dass auch etwaige Ethik-Veranstaltungen auf einem wissenschaftlichen Niveau stattfinden. Hierzu gehört – im Unterschied etwa zu einem Coaching, dessen Verfahren ebenso auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren können –, dass auch die theoretischen Grundlagen von eingesetzten Verfahren oder zentralen Begriffen transparent und so einer offenen Diskussion zugänglich gemacht werden. Es spricht somit Einiges dafür, in potenziellen Ethikmodulen die Einübung standardisierter deliberativer Verfahren zur Bearbeitung konkreter ethischer Probleme mit der Erarbeitung und Diskussion theoretischer Positionen zu kombinieren (vgl. Orchard et al. 2016). Die in diesem Band versammelten Texte sind deshalb auch daraufhin angelegt, als Diskussionsanlässe in entsprechenden Lehrveranstaltungen genutzt werden zu können.

1.4 Zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik²

Es soll nun allerdings nicht der Eindruck entstehen, mit diesem Band werde für eine Art neue Leitdisziplin der Lehrkräftebildung geworben. Schon allein der Vorschlag einer stärkeren Berücksichtigung ethischer Problemstellungen in der Lehrkräftebildung könnte ja als hinfällig betrachtet werden, als dieser Bedarf mit den erziehungswissenschaftlichen Anteilen im Studium bereits abgedeckt zu sein scheint. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Ethik und Pädagogik zwar ein

2 Pädagogik wird hier nicht als Gegenbegriff zur Erziehungswissenschaft verstanden, sondern als ein sich innerhalb dieser von ihr abgrenzender. Mit Wimmer (2014, S. 36 f.) wird auf diese Weise ein Begriff der Pädagogik vertreten, der seinen Nucleus im Paradoxalen bzw. Widerstreit unverträglicher Ziele hat. In diesem Sinne steht er (ganz anders als der Terminus Erziehungswissenschaft) in unmittelbarer Nähe zu praktisch-philosophischen Fragestellungen und damit in Distanz zu einer rein möglichkeitswissenschaftlichen Orientierung.

gemeinsamer Sinnhorizont eint, es sich aber dennoch um zwei voneinander zu unterscheidende Bereiche menschlicher Praxis bzw. reflexiven Praxisbezugs handelt – mit je eigenen theoretischen Bezügen und Traditionen, die in einem wechselreichen, bisweilen widersprüchlichen Verhältnis stehen.

Gerade diese Spannung ist Ausgangspunkt der hier versuchten Verhältnisbestimmung. Die einseitige Annahme, Ethik gebe der Pädagogik und Moral der Erziehung die jeweiligen Ziele vor, wird ihrem Verhältnis jedenfalls nicht gerecht (vgl. Benner 1998, S. 191, Reichenbach 2018, S. 20 f.). Vielmehr verweist bereits die ideen- und disziplingeschichtliche Entwicklung auf eine gegenseitige Bedingtheit hin, infolgedessen pädagogisches Denken notwendig auch ethisches Denken ist – und umgekehrt –, beide Denkformen sich jedoch nicht ineinander erschöpfen, sondern jeweils über ihren Zusammenhang hinausweisen: Pädagogik ist folglich weder eine bloße Vermittlungslehre ethischer Inhalte (vgl. Hügli 1999, S. 120), noch bietet Ethik allein tragfähige Grundlagen für einen normativen Kanon pädagogischer Tugenden (vgl. ebd., S. 131 f.). Hiervon ausgehend, wird der Zusammenhang von ethischen und pädagogischen Perspektiven im Folgenden an drei für das schulische Handeln zentralen Reflexionsebenen aufgezeigt: Subjekt, Institution und Gesellschaft.

So lässt sich zunächst die *Subjektfrage* als eine zentrale Problemstellung benennen. Dabei geht es im Kern um die Irritation der – für die Ethik zumindest *prima facie* unverzichtbaren – Prämisse eines souveränen Subjekts als Bezugspunkt pädagogischen Denkens.³ Mit dem im vorliegenden Band verfolgten interdisziplinären Ansatz möchten wir für einen Dialog zwischen Ethik und Pädagogik werben, in dem die Idee eines vernunftbegabten und zur Selbstbestimmung fähigen Subjekts ernst genommen wird – und zugleich ihre normativen Überformungen kritisch reflektiert werden. So wird deutlich, dass ethisch begründete Vorstellungen des (guten) Menschen pädagogisch nicht einfach eingelöst werden können. Vielmehr ist diesen im Hinblick auf stets unverfügbar bleibende Ich-Anderen-Verhältnisse (vgl. Wimmer 2014, S. 335–341) mit einem Aufweis von Ambivalenzen zu begegnen. Für schulisches Handeln bedeutet eine in diesem Sinne vorgenommene Zusammenführung von ethischen und pädagogischen Denkfikturen, entsprechende Gestaltungsanforderungen und -aufforderungen auch im Lichte von Auseinandersetzungen mit den Beanspruchungen und Behauptungen des Selbst zu perspektivieren (vgl. Bünger/Kirschner i. E.). Ethik pädagogisch zu denken, heißt dann gerade nicht, Sollensanforderungen in Techniken zu übersetzen, sondern sich mit den Bedingungen der Un-/Möglichkeit ihrer Einlösung zu befassen.

Schulisches Handeln vollzieht sich zudem in sehr komplexen Interaktionsbeziehungen (die wiederum in spezifischen zeitlichen und räumlichen Strukturen

3 Zur Diskussion der Problematik moderner Subjektvorstellungen in der Erziehungswissenschaft vgl. exempl. Ricken (2015) und Ricken/Casale/Thompson (2019).

situieren sind) – mit Kolleg:innen, Schulleitung, Eltern, Verwaltung, Politik und Öffentlichkeit – und weist damit in seinen ethisch relevanten Zwecken insgesamt über das Verhältnis von Lehrkraft und Schüler:innen hinaus. Geht es dabei aber um Fragen einer „guten“ Gestaltung von Schule, Unterricht und pädagogischen Beziehungen, finden Ethik und Pädagogik immer wieder zueinander – als Entsprechung, Ergänzung, aber auch wechselseitige Kritik. So kann die nicht unproblematische Vorstellung, pädagogisches Handeln sei darauf ausgerichtet, aus nichtwissenden Unmündigen wissende Mündige zu machen (vgl. Benner 1998, S. 191), auch zum Ausgangspunkt einer Reflexion der *institutionellen Dimension* der Verbindung von ethischem Denken und schulischem Handeln genommen werden. Denn Lehrkräftehandeln ist immer auch in räumliche Strukturen, organisationale Rahmenvorgaben, Zuständigkeiten und Ressourcen sowie schulkulturelle Anerkennungspraktiken eingebettet und durch diese bedingt. In der Schule geht es also nicht allein um Lehrkräfte und Schüler:innen; ein Sachverhalt, auf den prominent Bernfeld (1967/1994) mit dem Begriff der *Institutik* verweist (vgl. Wischmann 2025). Das „Mündigmachen“ der nachwachsenden Generation ist in diesem Zusammenhang auch kritisch im Hinblick auf eine Verengung pädagogischen Denkens auf dyadisch konzipierte, entlang von Lebensaltersstufen organisierte Beziehungen zu reflektieren. So gesehen installiert z.B. die Annahme der Vergleichbarkeit schulischer Leistungen (etwa im Rahmen von Lernstandserhebungen) oder die Unterteilung in wissende Lehrkräfte und unwissende Schüler:innen eine soziale Ordnung, deren „Gerechtigkeit“ selbst nicht infrage gestellt wird (vgl. Schäfer/Thompson 2015, S. 26). Ethisches Denken hieße in diesem Zusammenhang, sich auch mit der Struktur und den Wirkungsweisen solcher Praktiken und Ordnungen zu beschäftigen.

Gegenwärtige, insbesondere internationale Tendenzen, Werte und Haltungen als Fundament für die Weiterentwicklung von Kompetenzkonzepten heranzuziehen (vgl. OECD 2020), sind ebenfalls ein zentraler Reflexionsgegenstand in der Verknüpfung von ethischem Denken und schulischem Handeln. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf (bildungsprogrammatische) Tendenzen, komplexe soziale, ökologische und politische Dynamiken als ungelöste gesellschaftliche Probleme zu moralischen umzudeuten und in den Auftrag schulischer Bildung und Erziehung zu stellen (vgl. Hügli 1999, S. 124). Damit rückt für die Verhältnisbestimmung von Ethik und Pädagogik im schulischen Handeln eine dritte Dimension in den Vordergrund: die Bedeutung *gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen*. Denn das gesuchte Verhältnis wird auch durch Fragen des Umgangs mit sehr verschiedenen Wandlungsprozessen – wie etwa Ökonomisierung, Desintegrationstendenzen, Verschärfungen sozialer Ungleichheit und einer fortschreitenden sozialen Inklusion – geprägt, die sich auch im schulischen Raum zunehmend manifestieren (vgl. Budde 2019, S. 185). Gegenwärtig lässt sich dabei eine Dynamik beobachten, auf die Pluralisierung von Lebensverhältnissen – seien sie kulturell, sozial, ökologisch oder politisch geprägt – mit moralisch

konnotierten, fächerübergreifenden Bildungskonzepten wie „Future Skills“, „Querschnittsaufgaben“ und „Transversalthemen“ oder bildungspolitischen „Leitperspektiven“ zu reagieren (vgl. Kirschner 2023). Diese Entwicklungen zielen stärker auf das Verbindende zwischen schulischen Fach- und Aufgabenbereichen und sollen integrative Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen wie ökologische Krisen oder das demokratische Zusammenleben unter Bedingungen von Diversität bereitstellen (vgl. Saß 2024, S. 86). Im Zentrum steht damit nicht mehr primär die der klassischen Kompetenzlogik folgende individuelle (Höher-)Entwicklung des Individuums (vgl. Reichenbach 2015, S. 828), sondern das kollektive Zusammenleben sowie die damit verbundene Frage, wie Menschen sich gegenseitig behandeln (sollen).⁴ Angesichts der gegenseitigen Bedingtheit gesellschaftlicher Entwicklungen und schulischer Strukturen prüft ein als Dialog von Ethik und Pädagogik gedachtes ethisches Denken die moralischen Prämissen sozialer Normen und überführt die damit verbundenen Anforderungen in pädagogisch legitime (vgl. Benner 2025, S. 127).

Deutlich ist jedenfalls, dass schulisches Handeln in ein weitreichendes Geflecht subjektbezogener, institutioneller und gesellschaftspolitischer Bedingungen eingebettet ist. Dieses ist durchzogen von ethisch begründeten Anforderungen, die sich in schulischen Handlungsfeldern weder mit standardisierten Tugendkatalogen noch mit bereichsspezifischen Handlungsethiken hinreichend erfassen lassen – auf die damit einhergehenden Grenzen und Widersprüchlichkeiten hinzuweisen, ist Aufgabe der Pädagogik. Auch Organisationskulturen, bildungspolitische Steuerungslogiken und technisch-ökonomische Entwicklungen wirken an der Gestaltung schulischer Praxis mit und verlangen nach einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung – nicht zuletzt im Hinblick auf das Selbstverständnis pädagogischer Akteur:innen, die in viel- und wechselseitigen Beziehungen stehen. Ethik kann dazu beitragen, von einer vorschnellen „Pädagogisierung“ von Sorge und Verantwortung Abstand zu nehmen und entsprechende Begründungshorizonte aufzuschließen. Was bedeutet es also, den Einzelnen im Kontext schulischer Bildung und Erziehung stärker in und über Beziehungen zu und zum Anderen zu denken? Wie lassen sich pädagogische Beziehungen in hierarchisch gedachten und organisierten Konstellationen gestalten? Welche Legitimationsfiguren liegen den jeweiligen Beanspruchungen und Behauptungen zugrunde?

4 Die Frage, wie und unter welchen Voraussetzungen Menschen zueinander *in Beziehung* treten können und sollen, betrifft, sofern sie zum Gegenstand von (schulischen) Bildungs- und Erziehungsprozessen gemacht wird, das Verhältnis von Ethik und Pädagogik unmittelbar. Arbeiten, die die ethische Dimension pädagogischen Handelns deshalb mit dem Beziehungsbegriff in den Vordergrund rücken (z. B. Häcker/Berndt/Walm 2022), zeigen, dass diese Frage (zumal angesichts sich wandelnder generationaler Verantwortungsverhältnisse) in zeitgenössischer erziehungswissenschaftlicher Diskussion eng mit einer Konzeption von Pluralität verknüpft ist, die sich mit Perspektiven auf Intersubjektivität und Intergenerationalität verbindet (vgl. Hartmann/Windheuser 2024).

Und wie ist mit den dabei wahrgenommenen und reflektierten Ambivalenzen letztlich umzugehen?

Fragen wie diese führten letztlich zu dem mit dem vorliegenden Band unternommenen Versuch einer konzeptionellen Zusammenführung und Verschränkung ethisch-philosophischer und pädagogischer Perspektiven. Die folgenden Beiträge widmen sich konkreten schulischen Handlungsfeldern sowohl aus pädagogischer als auch aus philosophischer Perspektive – jedoch stets im Hinblick auf deren ethische Problemgehalte. Die Zusammenführung der Perspektiven zielt dabei, wie gesagt, nicht auf ein Verständnis von Ethik als präskriptiver normativer Steuerung pädagogischen Handelns, sondern konzipiert das Verhältnis von Ethik und Pädagogik als ein potenziell fruchtbares wechselseitiges Irritationsverhältnis, das bestehende Ordnungen, normative Routinen und das professionelle Selbstverständnis gleichermaßen infrage stellt. Der mit dem Titel „Ethisches Denken – schulisches Handeln“ eröffnete Problemhorizont wird in den folgenden Kapiteln an ausgewählten Beispielen konkretisiert. Ziel ist es, Paradoxien und Spannungen schulischen Handelns sichtbar zu machen und sie im Sinne eines ethischen Denkens als Diskussionsfelder aufzuschließen.

2 Vorstellung der Beiträge

Die Beiträge sind drei Teilen zugeordnet, was der Übersichtlichkeit dient und die Benutzung des Bandes erleichtern soll, ohne dass damit allzu scharfe thematische oder systematische Trennlinien gezogen werden sollen, da in der Ethik, wie in der Philosophie, bekanntlich am Ende alles mit allem zusammenhängt. Die Beiträge im 1. Teil, *Schulisches Handeln in sozialen und politischen Konstellationen*, behandeln u. a. Fragen zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung, zur Gleichheit und Ungleichheit von Lehrkräften und Schülern, die zur Ermöglichung von Teilhabe als Aufgabe von Bildungseinrichtungen und zum Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht. Die Beiträge im 2. Teil, *Werte und Normen schulischen Handelns*, widmen sich Fragen zur ethischen Bildung als schulischer Querschnittsaufgabe, zum Umgang mit Werten in Bildungseinrichtungen, zu den ethischen Implikationen der „Querschnittsaufgaben“ „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie, in historischer Perspektive, zu Diskussionen um die Bedeutung schulischer Moralerziehung. Der 3. Teil, *Ethisches Denken im schulischen Handeln*, bietet schließlich zwei Beispiele für ethische Reflexionen eigener schulischer Praxiserfahrungen, die zum einen den „Amtsantrittsschock“ von Lehrkräften, die eine Schulleitungsfunktion übernehmen, thematisieren, zum anderen den Alltag einer Ethik-Lehrkraft an einer Gesamtschule.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass mit der Zusammenstellung der Themen keine Vollständigkeit in der Diskussion ethisch relevanter Aspekte schulischen

Handelns angestrebt ist. Akzeptiert man die konstitutive Bedeutung von Multiperspektivität für die Sichtbarmachung ethischer Fragwürdigkeiten, ist eine vollständige Zusammenschau aller wichtiger Themen ohnehin von vornherein ausgeschlossen. Die Liste der in diesem Band behandelten Themen versteht sich daher als explorativ und soll zur Ergänzung und Weiterführung einladen. Einige offenkundige Leerstellen, an denen uns dies als besonders dringlich erschiene, seien gleichwohl erwähnt: Es fehlen explizite Auseinandersetzungen mit vielfach zu recht problematisierten und für Lehrkräfte ethisch relevanten Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Antisemitismus. Ebenso fehlt das Thema Digitalisierung – ein Begriff, hinter dem sich in Wahrheit eine Vielfalt ganz unterschiedlicher, je auf eigene Weise ethisch herausfordernder Entwicklungen verbirgt, die, wollte man sich ihm auf adäquate Weise annähern, mindestens einen eigenen Band erforderlich machen würde. Ebenso fehlt eine explizite ethische Auseinandersetzung mit dem alle zukünftigen Lehrkräfte angehenden Themenbereich der Inklusion.

1. Teil: Schulisches Handeln in sozialen und politischen Konstellationen

Stefan Weyers geht in seinem Beitrag *Achtung, „Schutzkonzepte“, „gelebte Demokratie“? Leitideen und Spannungsfelder menschenrechtlicher Perspektiven auf die Schule* der Widersprüchlichkeit von menschen- und kinderrechtlichen Ansprüchen einerseits und den Strukturen und Schwerpunkten der Institution Schule andererseits nach. Ausgehend von einer Verortung von Erziehung und Bildung im Horizont einer pädagogischen Ethik macht er darauf aufmerksam, dass auch schulischen Praktiken und Institutionen immer schon Werte „eingeschrieben“ sind und sie deshalb, mit Charles Taylor gesprochen, grundsätzlich einen „moralischen Raum“ darstellen. Innerhalb dieses Raums findet Menschenrechtsbildung Weyers zufolge idealerweise zugleich als „Bildung über, Bildung für und Bildung durch Rechte“ statt. Realiter stünden jedoch nur die beiden erstgenannten im Zentrum von Programmatiken, die Demokratie- und Menschenrechtsbildung als schulische Aufgabe formulieren, was zu Folgeproblemen führt. Diese Folgeprobleme entfaltet Weyers unter Rückgriff auf John Deweys Überlegungen zur Demokratiepädagogik und als Spannungsverhältnis zwischen dem Recht des Kindes auf Beteiligung einerseits und unvermeidlichen Eingriffen in seine Autonomie durch Erziehende andererseits. Inwiefern sich dies in einer widersprüchlichen Praxis niederschlägt, zeigt sein Blick auch auf die „Hinterbühne“ der schulischen Wirklichkeit, die nicht selten zum tragischen Schauplatz von Mobbing und sexualisierter Gewalt wurde und wird. Im Hinblick auf diese Spannungsverhältnisse diskutiert der Beitrag Möglichkeiten und Grenzen der Einlösung demokratischer Leitideen im Schulraum.

Inwiefern ist es für Lehrer:innen möglich, Schüler:innen als gleiche zu betrachten? Der ethische Kern dieser Frage bildet den Konvergenzpunkt der

Überlegungen von **Dagmar Comtesse** in *Unmögliche Gleichheit? Jacques Rancière's These der Gleichheit aller Intelligenz als kritische Herausforderung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Asymmetrie*. Ausgehend von Rancières Auseinandersetzungen mit dem „unwissenden Lehrmeister“ Jacotot problematisiert die Autorin den Zusammenhang von angenommener Ungleichheit und Herrschaftslegitimation. Dabei arbeitet sie heraus, inwiefern sowohl Kernlehrpläne, die das „Mündigwerden“ von Schüler:innen als Ziel ausweisen, als auch Lehrkräfte, die ihre Autorität in einem „Besserwisstertum“ begründen, wie auch die Höherentwicklungslogik der Kompetenzorientierung die Annahme von Intelligenzunterschieden und damit Ungleichheitsverhältnisse festschreiben. Infolgedessen, so Comtesse, (re)produziere das Schul- und Unterrichtssystem das gesellschaftspolitisch wirkmächtige Arrangement von „Hirten und Schafen“. Dem hält die Autorin die Frage entgegen: Was wäre, wenn Lehrende *keine* Intelligenzunterschiede zwischen sich und ihren Schüler:innen annähmen? In Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen und Annahmen zum Schriftspracherwerb diskutiert sie die Möglichkeit einer angenommenen Gleichheit von Lehrkräften und Schüler:innen. Die erzielten Ergebnisse nutzt Comtesse schließlich als Folie für eine kritische Betrachtung bestehender Asymmetrie-Verhältnisse im deutschen Schulsystem.

Auch **Melanie Kuhn** und **Jens Geldner-Belli** erörtern in ihrem Text *Differenz und Teilhabe – Die Befragung schulischer Teilhabeordnungen als Ausgangspunkt einer ethischen Praxis* die Frage der Gleichheit als Problemzusammenhang von gesellschaftlichen Ansprüchen und schulischer Praxis. Im Mittelpunkt steht dabei das „durchgehend positive“ und „universalistische“ Versprechen von Teilhabekonzepten auf Partizipation und Mitbestimmung für alle unabhängig von *race, class, gender* oder *dis/ability*. Ausgehend von einer Darstellung der erziehungswissenschaftlichen Kontroversen um die Begriffe Teilhabe und Differenz wird anhand von ausgewählten Interviewsequenzen exemplarisch der konstitutive Zusammenhang schulischer Ein- und Ausschlussmechanismen herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage führen Kuhn und Geldner-Belli aus, inwiefern die Nicht-Einlösbarkeit von Teilhabeversprechen nicht in der „unzureichenden Profession“ der Lehrkraft, sondern vielmehr in den Teilhabekonzepten selbst zu suchen sei. Mit einer diesbezüglichen Kritik an der im Rahmen der Lehrkräftebildung virulenten Forderung nach einer „reflexiven Professionalität“ plädieren beide folglich für eine Ausweitung des Blickfeldes, welche der „Interaktivität von Differenzkonstruktionen Rechnung trägt“. Anhand eines beispielhaft vorgestellten Projekts zeigen sie, wie Schüler:innen, Lehrkräfte und Forschende Teilhabeprobleme zum gemeinsamen Gegenstand von (Aus-)Handlungsprozessen machen und somit schulisches Handeln als ethische Praxis gestalten können.

Douglas Yacek und **Marieke Schaper** wenden sich unter dem Titel *Phronesis und pädagogisches Handeln bei kontroversen Themen* der aktuellen Debatte um den Umgang mit kontroversen Sachverhalten im Unterricht zu. Unter der Voraussetzung, dass ein angemessener Umgang mit Kontroversität in der Schule ein

Kernelement von Demokratiebildung darstellt, diskutieren sie, ob und inwiefern sich ein solcher durch wissenschaftlich erarbeitete, formale Kriterien anbahnen lässt. Die in der Lehrkräftebildung zumeist genutzten psychologisch fundierten Kompetenzmodelle sowie professionstheoretischen Ansätze folgen nicht selten, so die These von Yacek und Schaper, „reduktionistischen“ und „technizistischen“ Logiken, die die Herstellbarkeit einer pädagogischen Expertise und Urteils-kraft in Aussicht stellen. Dieser Verkürzung pädagogischen Handelns stellen die Autor:innen das (neo-)aristotelische Konzept der *phronesis* gegenüber. Im Text wird darunter die Fähigkeit verstanden, in komplexen Situationen „zweckrational begründete“ und „bewusst wertorientierte“ Entscheidungen zu treffen. Im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Problem (in) der Pädagogik wird argumentiert, dass die Lücke zwischen wissenschaftlichen Empfehlungen zum Umgang mit Kontroversität und den kontingenten Bedingungen der schulischen Praxis prinzipiell nicht geschlossen werden kann. Dies nehmen Yacek und Schaper zum Anlass, verschiedene „Domänen“ für *phronetisches* Handeln zu erarbeiten, d. h. Bereiche von Lehrkräftenhandeln, in denen komplexe Abwägungsprozesse unter Einbeziehung situativer Faktoren sowie ethischer Werte, Tugenden und Ideale stattfinden können. Auf diese Weise sollen ethische Handlungsspielräume eröffnet werden, in denen die zwar auch formal entwickelten Kriterien zum Tragen kommen können, ohne jedoch dabei die zuvor problematisierten Schließungsmechanismen formalistischer Modelle für einen angemessenen Umgang mit Kontroversität zu reproduzieren.

2. Teil: Werte und Normen schulischen Handelns

Inwiefern und in welchem Sinne ist ethische Bildung von Schüler:innen die Aufgabe *sämtlicher* Schulfächer? **René Torkler** geht dieser Frage unter dem Titel *Ethische Bildung als schulische Querschnittsaufgabe* nach. Damit thematisiert er in einer weiteren, über die ethische Reflexion des eigenen Handelns hinausgehenden Hinsicht „Ethik“ als etwas, das *alle* Lehrkräfte angeht. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die seit einigen Jahren zu beobachtende Tendenz bildungspolitischer Akteur:innen, zunehmend fächerübergreifender Bildungsaufgaben festzuschreiben und in Bildungs- und Lehrpläne zu implementieren. Als eine Gemeinsamkeit dieser Querschnittsaufgaben identifiziert Torkler den Umstand, dass sie sich auf „Normen, Werte und Tugenden“ richten, die für eine „reflektierte Lebensführung“ sowie eine „gedeihliche Entwicklung von Individuum, Gesellschaft und politischem Gemeinwesen“ als grundlegend angesehen werden. Das Konzept der Querschnittsaufgaben weise daher eine „ethische Grundsignatur“ auf. Von hier aus entwickelt Torkler in kritischer Auseinandersetzung mit vorliegenden Konzeptionen ethischer Bildung unter Rückgriff auf Charles Taylors Theorem des „moralischen Raums“ und Paul Ricœurs Idee der „narrativen Identität“ ein „weites Verständnis“ ethischer Bildung. Dieses erlaubt es dann, ethische

Bildung in ihrer Ausrichtung auf reflexive, narrative und praktische Orientierung im Feld der Normen und Werte tatsächlich als eine sich *allen* Fächern stellende Querschnittsaufgabe auszuweisen.

Unter dem Titel *Über den Umgang mit Werten in Bildungsinstitutionen* problematisiert **Georg Zenkert** die Spannung, die darin besteht, dass nicht nur, aber besonders in bildungsbezogenen Diskursen zwar vielfach auf *Werte* Bezug genommen sind, während dem Wertbegriff innerhalb der fachphilosophischen Ethik zumeist eher mit Skepsis begegnet wird. Zenkert fragt deshalb danach, was überhaupt Werte sind, und thematisiert die Grenzen empirischer Wertforschung: Werte seien als Phänomen „vieldimensional“, und insbesondere die aufgeworfene Grundsatzfrage bedürfte einer philosophischen Klärung. Ein Gut oder eine Norm mit dem ursprünglich aus der Ökonomie stammenden Begriff als einen Wert zu bezeichnen, bedeute zunächst in zweifacher Hinsicht eine Relativierung: Ein Wert stehe stets in Konkurrenz zu anderen Werten, und Werte seien Ausdruck von per se veränderbaren Setzungen und Kräfteverhältnissen. In seiner weiteren Argumentation arbeitet Zenkert heraus, dass dies nun gerade nicht etwa als ein Defizit von Werten bzw. des Wertbegriffs aufzufassen sei, sondern dass eine vertiefte Analyse ihres relationalen Charakters es im Gegenteil nahelege, ihnen unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft mit guten Gründen eine wichtige Funktion in ethischen Verständigungs- und Orientierungsprozessen zuzusprechen: In ihrer notorischen Unschärfe und Interpretationsbedürftigkeit hätten sie das Potenzial, „Verständigungszusammenhänge“ zu eröffnen, in denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interpretation bestimmter Werte verhandelt werden können. Abschließend diskutiert Zenkert die Paradoxie des schulischen Auftrags einer Wertevermittlung, die per se nicht als direktive Unterweisung, sondern nur auf dem Wege der Selbstbildung möglich sei. Auch Zenkert konzipiert Wertebildung folglich als einen Orientierungsprozess im moralischen Raum, der eine Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen „Wertimplikationen“ voraussetze und von sämtlichen Fächern geleistet werden könne.

Auch **Karl-Heinz Dammer** widmet sich unter dem Titel *„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ – eine Leitperspektive des baden-württembergischen Bildungsplans unter ethischer und pädagogischer Perspektive*, wie die beiden vorausgehenden Beiträge, dem Thema der fächerübergreifenden Aufgaben. Insofern diese in Form von „Leitperspektiven“ oder „Querschnittsaufgaben“ konzeptionell das „normative Gerüst“ jüngerer Lehr- und Bildungspläne darstellten, hätten wir es mit einer „einschneidenden Neuerung“ zu tun, die zu einer auch kritischen Analyse herausfordere. Eine solche legt Dammer in seinem Beitrag sodann exemplarisch für die Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ in Baden-Württemberg vor, wobei er sich vornehmlich dem umstritteneren und zugleich ethisch signifikanteren Toleranzbegriff zuwendet: Zunächst gibt er einen Überblick über die Geschichte des Toleranzkonzepts und