

Bildung und das Ethos der Transformation

Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie,
Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik

Bildung and the ethos of transformation

Notes on the relation between educational theory, educational
research and educational ethics

JOHANNES DRERUP, AMSTERDAM

Zusammenfassung: Thema dieses Essays sind Fragen nach dem Verhältnis theoriegeleiteter empirischer Forschung (z. B. qualitativer und quantitativer empirischer Bildungsforschung) und systematischer Analyse, Rekonstruktion und Bewertung von in pädagogischen Konstellationen unweigerlich auftretenden ethischen Fragestellungen und Problemen. Ziel des Beitrags ist es, am Beispiel von aktuellen bildungstheoretischen Debatten über den normativen Gehalt des Bildungsbegriffs Möglichkeiten des Umgangs mit einigen der zentralen methodologischen Herausforderungen einer sozialwissenschaftlich informierten und anwendungsorientierten Ethik zu skizzieren. Dabei wird nicht beansprucht, die entsprechenden Fragen abschließend zu klären, sondern es werden am Beispiel von Problemvorgaben einer Ethik der Bildung Wege und Perspektiven der Argumentation und Analyse sondiert, die bis dato insbesondere in der deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungsphilosophie eher unterrepräsentiert sind. Zu diesem Zweck werde ich zunächst grundsätzliche Fragen zur Ein- und Abgrenzung der Zuständigkeit, des Anwendungsbereichs und der Aufgaben Pädagogischer Ethik diskutieren, um sodann in kritischer Absicht aktuelle Probleme mit ethischen Positionierungen im Rahmen erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung darzulegen. Darauf aufbauend werde ich am Beispiel der Kontroverse über die normativen Grundlagen von Kollers transformatorischer Bildungstheorie methodologische Probleme einer Ethik der Bildung analysieren, die sich auf das Verhältnis von (bildungs-)theoretischer Konzeptualisierung und der empirischen Rekonstruktion von Einzelfällen und ihrer ethischen Bewertung beziehen. Abschließend werde ich aus einer allgemeineren Perspektive

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



Möglichkeiten, Probleme und Herausforderungen einer empirisch informierten Pädagogischen Ethik vorstellen.

Schlagwörter: Pädagogische Ethik; Bildung; transformatorische Bildungstheorie; Ethik der Bildung; Erziehungs- und Bildungsphilosophie

Abstract: This essay discusses questions concerning the relation between the systematic reconstruction, analysis and evaluation of ethical issues in educational constellations and theoretically guided empirical research (such as qualitative or quantitative educational research). Based on an analysis of contemporary debates about the normative implications of the concept of Bildung, the contribution outlines possible ways of coping with some of the central methodological challenges of an empirically informed approach to applied educational ethics. My claim is not to resolve these challenges and problems conclusively, but to point to theoretical perspectives and arguments, which are rather neglected in contemporary German-speaking philosophy of education. To that end, I am going to discuss basic questions concerning the specific scope and the tasks of the ethics of education. Then I am going to reconstruct and criticize questionable forms of normative argumentation, which are common in the context of educational science and its subdisciplines. On this basis I am going to provide an analysis of the contemporary controversy about the normative basis of Bildung as it is understood in the theory of transformational educational processes, which focusses on the relation between the theoretical conceptualization and the empirical reconstruction as well as on the ethical assessment of individual cases. Finally, I will elaborate on some of the more general problems and challenges concerning the project of an empirically informed educational ethics.

Keywords: Educational Ethics; Bildung; theory of transformational educational processes; ethics of Bildung; Philosophy of Education

1. Einleitung

Thema dieses Essays sind Fragen nach der Verhältnisbestimmung und Vermittlung zwischen theoriegeleiteter empirischer Forschung (z. B. qualitativer und quantitativer empirischer Bildungsforschung) und der systematischen Analyse, Rekonstruktion und Bewertung von in pädagogischen Konstellationen unweigerlich auftretenden ethischen Fragestellungen und Problemen. Ziel des Beitrags ist es, am Beispiel der aktuellen bildungstheoretischen Debatte über den normativen Gehalt des Bildungsbegriffs Möglichkeiten des Umgangs mit einigen der zentralen methodologischen Herausforderungen einer sozialwissenschaftlich informierten und anwendungsorientierten

Ethik zu skizzieren. Dabei wird nicht beansprucht, die entsprechenden Fragen abschließend zu klären, sondern es werden am Beispiel von Problemvorgaben einer Ethik der Bildung Wege und Perspektiven der Argumentation und Analyse sondiert, die bis dato insbesondere in der deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungsphilosophie eher unterrepräsentiert sind. Zu diesem Zweck werde ich zunächst grundsätzliche Fragen zur Ein- und Abgrenzung der Zuständigkeit, des Anwendungsbereichs und der Aufgaben Pädagogischer Ethik diskutieren (2.), um sodann in kritischer Absicht aktuelle Probleme mit ethischen Positionierungen im Rahmen von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung darzulegen (3.1). Darauf aufbauend werde ich am Beispiel der Kontroverse über die normativen Grundlagen von Kollers transformatorischer Bildungstheorie methodologische Probleme einer Ethik der Bildung analysieren, die sich auf das Verhältnis von (bildungs-) theoretischer Konzeptualisierung und der empirischen Rekonstruktion von Einzelfällen und ihrer ethischen Bewertung beziehen (3.2). Abschließend werde ich aus einer allgemeineren Perspektive Möglichkeiten, Probleme und Herausforderungen einer empirisch informierten Pädagogischen Ethik vorstellen (3.3).

2. Pädagogische Ethik: Problemstruktur, Zuständigkeit und Aufgaben

Dietrich Benner hat das Verhältnis von ethischer und pädagogischer Reflexion wie folgt beschrieben: „In systematischer und problemgeschichtlicher Hinsicht lassen sich alltägliche und philosophisch-wissenschaftliche Ethiken danach ordnen, ob in ihnen der Bezug zu pädagogischen Fragen und Aufgaben vorrangig von der Ethik her bestimmt ist, oder ob auch umgekehrt in die Ethik Bezüge eingegangen sind, die nicht nur die Pädagogik ethisch, sondern darüber hinaus auch die Ethik pädagogisch bestimmen. Ohne pädagogische Momente kommt keine Ethik aus, da das, was die Sitte gebietet oder die philosophisch-wissenschaftliche Ethik als ethische Urteilskraft bestimmt, von den Heranwachsenden angeeignet und gelernt werden muss, also keinesfalls als immer schon gelernt und gekonnt vorausgesetzt werden kann. Je nachdem nun, ob die Erziehungstatsache vorrangig ethisch bestimmt wird oder in die Ethik selbst ein pädagogischer Begriff der Erziehung eingeht, verengt oder erweitert sich der Horizont praktischer Philosophie.“ (Benner 1986, S. 146)

Der Aufgabenbereich, die Zuständigkeit und die spezifische Problemstruktur Pädagogischer Ethik erweitern und verengen sich je nachdem, wie weit oder eng man den Begriff des ‚Pädagogischen‘ bestimmen will, einen Begriff, der in manchen Fällen (ähnlich wie der Begriff der ‚Praxisrelevanz‘; hierzu: Oelkers 1999) nicht nur in der deutschsprachigen Tradition als eher unklare Pathosformel verwendet wird (Geiss 2015). Wenn man diesen Begriff nicht auf Kinder betreffende Fragen verengt (für solche Probleme sind insbesondere z. B. die Familienethik oder die Kinderethik zuständig; Schickhardt 2012; Drerup/Schickhardt 2017; Betzler/Bleisch 2015), sondern ihn weiter fasst als Umbrella Term für alle Probleme, die sich mit Fragen von Erziehung *und* Bildung befassen (Drerup 2018), so lassen sich durchaus auch viele Themen der praktischen Philosophie (u. a. politische Philosophie) zumindest in Teilen dem Problembereich Pädagogischer Ethik zuordnen (z. B. Probleme der Begründung eines libertären Paternalismus: Drerup/Volov Dessauer 2016), die in der gängigen disziplinären Zuordnungspraxis nicht der Pädagogischen Ethik zugerechnet werden. Pädagogische Ethik – und dies geht schon aus der Aufgabenstruktur einiger der pädagogischen Teildisziplinen hervor (z. B. Soziale Arbeit; Erwachsenenbildung) – lässt sich auch deshalb nicht sinnvoll auf Kinder betreffende ethische Probleme eingrenzen, weil genuin pädagogische Begründungs- und Denkmuster (z. B. Paternalismus) und Problemvorgaben (z. B. Debatten über unterschiedliche Formen von Literacy und ihre gesellschaftspolitischen Folgen) natürlich auch jenseits der entsprechenden pädagogischen Institutionen von Relevanz sind. Ein eher weiter Begriff Pädagogischer Ethik und ihres Aufgabenbereichs, der es erlaubt, prinzipiell jedes soziale und gesellschaftliche Phänomen auch als pädagogisches (Bellmann/Su 2017) und zugleich als ethisches Problem zu betrachten und zu rekonstruieren¹, hat den doppelten Vorteil, zugleich

1 Hubig stellt zu dem entsprechenden Problem der Ein- und Angrenzung von unterschiedlichen ‚Bereichen‘ und dazugehörigen ‚Problemlagen‘ ethischer Reflexion fest: „Angesichts unterschiedlich hierarchisierbarer und entsprechend unterschiedlich beschränkbarer Bereiche verliert (...) ‚angewandte Ethik‘ ihre Kontur, sofern man auf Unterschiede *zwischen* den Bereichen abhebt und die fallspezifischen Verflechtungen, Bedingungs- und Determinationsverhältnisse in ihrer Eigendynamik ausblendet. Noch schwieriger gestaltet sich die Beantwortung der Frage, wenn für die Lösung die Spezifik von *Problemlagen* fokussiert werden soll, deren Eigenschaften im Lichte von Intentionen als so oder so erachtet werden. Derartige Versuche einer intentionalen Begründung der Einteilung sehen sich mit der Sachlage konfrontiert, dass es kaum eine spezifische Problemlage geben dürfte, die nicht sowohl techn-

die relevanten Fragen eben als das zu betrachten, was sie nun einmal häufig auch – aber in der Regel nicht nur – sind (*pädagogische* Probleme), und so zudem die spezifische disziplinär tradierte Expertise im Umgang mit pädagogischen Fragen der erziehungs- und bildungsphilosophischen Tradition bei der Bearbeitung dieser Fragen nutzbar machen zu können. Dies muss nicht auf eine illegitime Pädagogisierung in Form einer ideologisch motivierten Problemverschiebung z. B. gesellschaftspolitischer Fragen hinauslaufen, sondern kann als eine ergänzende Perspektive neben anderen starkgemacht werden. Verfügt jemand z. B. nicht über basale mathematische Kompetenzen und fällt auch deshalb auf dubiose Angebote eines Kreditgebers herein, dann sind damit zugleich genuin pädagogische Probleme, gesellschaftspolitische Probleme, rechtliche Probleme etc. angesprochen, welche sich aus diesen und auch noch anderen Perspektiven beschreiben und bewerten lassen.

Pädagogische Ethik lässt sich daher charakterisieren als Bereichsethik², die spezialisiert ist auf die systematische Reflexion von ethischen Problemen und Begründungsfragen, die sich im Rahmen pädagogischer Konstellationen (z. B. Sozialpädagoge – Klient), Institutionen (z. B. Schule; Heim) und (Semi-)Professionen (z. B. Lehrerberuf) ergeben. *Sie wird überall dort relevant, wo in ethischen Zusammenhängen pädagogisch und wo in pädagogischen Zusammenhängen ethisch argumentiert wird.* ‚Pädago-

als auch wirtschafts-, sozial-, medien-, sowie umweltethische u. v. a. Aspekte mehr aufweist, wenn man sie nur hinlänglich radikal durchdenkt, und Pointierungen sich allenfalls als interessenbedingt erweisen. Bereichsethiken wären dann eher pragmatisch zu rechtfertigende Linien einer Arbeitsteilung, deren Erträge zusammenzuführen wären, wobei Einseitigkeiten der Fokussierung ‚aufzuheben‘ wären zugunsten einer ‚ganzheitlichen‘ Betrachtung des spezifischen Problems“ (Hubig 2015, S. 195). Diese Probleme sind natürlich bekannt aus den Debatten der deutschsprachigen Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Während die kantische Problemvorgabe (‚Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?‘) immer noch der aussichtsreichste Kandidat als Ausgangspunkt der Formulierung des Zentralproblems Pädagogischer Ethik darstellt, ist diese Problemformulierung natürlich keineswegs erschöpfend und repräsentativ für die Gesamtheit von (auch) pädagogischen Problemen, für die (auch) Pädagogische Ethik zuständig ist (z. B. Debatten über Bildungsgerechtigkeit und Inklusion).

- 2 Zum Verhältnis von Pädagogischer Ethik zu anderen Bereichsethiken: Meinberg (2004). Zum Begriff der angewandten Ethik: vgl. Leist (1998); Kettner (2000). Zum Verhältnis der Bereichsethiken untereinander und den entsprechenden Sortierungs- und Einteilungsvorschlägen vgl. die kritische Analyse von Hubig (2015), S. 194ff.

gische Ethik‘ dient darüber hinaus als übergreifende Bezeichnung für eine Reihe von jeweils auf konkrete Problemkonstellationen spezialisierte Ethiken (Ethik der Sozialen Arbeit, Kinderethik, Familienethik etc.). Sie umfasst eher systematisch und generalistisch orientierte Ansätze, die beanspruchen, (handlungs-)orientierende Prinzipien für den gesamten Bereich von Erziehung und Bildung zu begründen (ein Anspruch, der heute aus guten wissenschaftstheoretischen Gründen immer seltener vertreten wird: Reichenbach 2018), oder eher lokale und domänenspezifische Ansätze, die z. B. als Professionsethik nur einen bestimmten Bereich mit einer je spezifischen pädagogischen Aufgabenstruktur (z. B. der Sozialen Arbeit: Brumlik 2000; Schrödter 2007; Bergemann/Heckmann/Weber 2016; Conradi 2013; zur Berufsethik von Lehrern z. B.: Oser 1998; Maxwell 2017) oder nur ein bestimmtes Problem zu bearbeiten beanspruchen. Als anwendungsorientierte Bereichsethik befasst sie sich mit Problemen der methodisch angemessenen und empirisch informierten Bewertung konkreter Fälle, die sich in pädagogischen Kontexten auf Mikro- (z. B. konkrete Interaktionspraktiken; Handlungen), Meso- (z. B. Institutionen und Arrangements) oder Makroebene (z. B. System- und Strukturfragen) stellen. Pädagogische Ethik ist daher notwendig ein Projekt, das auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen ist (z. B. mit der Rechtswissenschaft und -philosophie, der empirischen Bildungsforschung, der Kindheitsforschung). Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sich ein Großteil der relevanten – sich auf reale Probleme des Zusammenlebens beziehenden – Fragen insbesondere anwendungsorientierter³ Pädagogischer Ethik⁴ kaum sinnvoll ohne Rekurs auf die Ergebnisse theoriegeleiteter empirischer Forschung bearbeiten und beantworten lassen.

3 Zur theoretischen Frage, wie die Begriffe ‚anwendungsorientiert‘ bzw. ‚anwendungsbezogen‘ im Rahmen von Bereichsethiken jeweils zu verstehen sind vgl. Hubig (2015). Hubig stellt mit Bezug auf das theoretische Selbstverständnis unterschiedlicher Bereichsethiken fest, dass „deren ethische Ausrichtung offensichtlich nicht diejenige angewandter allgemeiner Ethiken sein kann, sondern allenfalls die einer *anwendungsbezogenen* Ethik: anwendungsbezogen in dem Sinne, dass sie die Gestaltung von Bedingungen thematisiert, unter denen ein Handeln in diesen Bereichen moralisch sein *kann*, indem überhaupt handlungsleitende Maximen gebildet und unter Prinzipien gerechtfertigt werden können.“ (Hubig 2015, S. 198–199)

4 Pädagogische Ethik als dezidiert anwendungsorientierte Bereichsethik ist bis dato, insbesondere im Vergleich zu anderen angewandten Ethiken (z. B. Medizin- und Bioethik, Umweltethik), eine wenig entwickelte und ausgearbeitete Teildisziplin der Ethik. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass man in den ein-

3. Ethik der Bildung: Zwischen empirischer Evidenz und ethischer Reflexion

Zu den Aufgaben und methodologischen Problemvorgaben Pädagogischer Ethik als anwendungsorientierter Ethik gehört die Entwicklung einer Rahmenkonzeption, die es erlaubt, empirische Forschung und normative Bewertung miteinander zu vermitteln und zugleich für normative Fragen zu sensibilisieren, die sich im Rahmen theoriegeleiteter empirischer Forschung stellen (Brighouse et al. 2018, S. 1). Damit sind weniger forschungs- und wissenschaftsethische Fragen oder Fragen nach normativen Implikationen von Theorien, Methoden oder metaphorischen Konzepten, die im Rahmen empirischer Forschung genutzt werden, gemeint, sondern vor allem die Entwicklung von Kriterien, die es ermöglichen, unterschiedliche normativ-evaluative Dimensionen von pädagogisch relevanten Sachverhalten in möglichst angemessener und umfassender Form in den Blick zu nehmen und differenziert zu bewerten. Wie lassen sich die Ergebnisse empirischer Forschung ange-

schlägigen Handbüchern zur Angewandten Ethik (z. B. Nida-Rümelin 1996; Düwell/Hübenthal/Werner 2002) oftmals vergeblich entsprechende Einträge sucht und auch in den relevanten Monographien und Einführungen zum Thema (z. B. Oelkers 1992; Brumlik 2004; Prange 2010; Reichenbach 2018) konkrete Anwendungsfragen, wenn überhaupt, nur en passant diskutiert werden (dafür aber: Brumlik 2015). Diese Defizitdiagnose gilt vor allem für den deutschsprachigen Raum. Insbesondere in der angelsächsischen Debatte, die zu gleichen Teilen in der Philosophy of Education und der Politik- und Moralphilosophie – häufig mit Bezug auf die Unterscheidung zwischen idealer und nichtidealer Theorie (z. B. Brighouse 2015) – geführt wird, gibt es in den letzten Jahren eine starke Tendenz, auch anwendungsorientierte Probleme einer Pädagogischen Ethik zu bearbeiten. Dies zeigt auch an, dass Fragen der disziplinären Verortung – z. B. in der politischen Philosophie, der Ethik und Moralphilosophie, der Erziehungswissenschaft – für die praktische wissenschaftliche Arbeit letztlich weniger relevant sind, was natürlich nicht bedeutet, dass es nicht Unterschiede in der jeweils disziplinär tradierten Perspektivierung eines Problems gibt, in der jeweils eine spezifische Expertise zum Ausdruck kommt. Grundsätzlich gilt für die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Debatte, dass die Aussage Wiggers, wonach Ethik heute „disziplinär als ein Randthema“ erscheint (Wigger 1998, S. 193), bis heute zutrifft. Dies hat vielfältige Gründe (z. B. den Wandel von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft etc.), von denen zumindest einige auf eine gewisse Ethikskepsis zurückzuführen sind, die letztlich unbegründet ist und ausgeräumt werden kann. Dies gilt auch für das von Wigger (1990) selbst monierte Empiriedefizit Pädagogischer Ethik.

messen entlang normativer Kriterien einordnen und bewerten? Welche pädagogischen Güter (Brighouse et al. 2018) oder Güter der Kindheit (Gheaus 2015) sind z. B. bei der empirisch informierten Bewertung einer bestimmten Konstellation oder Policy relevant? Welche Normkonflikte (z. B. Elternrechte vs. Kinderrechte; Bildungsgerechtigkeit vs. Recht auf Parteilichkeit der Eltern) sind dabei zu beachten und wie ist mit diesen umzugehen? Was müssen wir über einen gegebenen Fall wissen, um überhaupt zu einer angemessenen ethischen Bewertung kommen zu können?

Um einige der Schwierigkeiten, die mit diesen Fragen verbunden sind, zu verdeutlichen, werde ich zunächst auf grundsätzliche Probleme mit ethischen Positionierungen im Rahmen von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung eingehen (3.1). Im Anschluss werde ich an einem aktuellen Beispiel aus der bildungstheoretischen Debatte methodologische Probleme einer Ethik der Bildung analysieren, die sich beziehen auf das Verhältnis von (bildungs-)theoretischer Konzeptualisierung und der empirischen Rekonstruktion von Fällen und ihrer ethischen Bewertung (3.2). Darauf aufbauend werde ich Möglichkeiten, Probleme und Herausforderungen einer empirisch informierten Pädagogischen Ethik diskutieren (3.3).

3.1 Normativität und Normativitätsskepsis in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Insbesondere die erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Teildisziplinen (interkulturelle Erziehungswissenschaft, Inklusionspädagogik etc.) bieten eine Fülle von Anschauungsmaterial dafür, dass ein zentrales Problem im Umgang mit Erziehung und Bildung betreffenden normativen Fragen weniger in einem Zuviel an systematischer Pädagogischer Ethik, sondern eher in einem Zuviel an unreflektierter Moralisierung besteht. Systematische ethische Begründung und empirische, d. h. ‚wissenschaftliche‘ Forschung (hierzu: Nida-Rümelin 1996; Düwell 2009), so eine gängige implizite Unterstellung in teildisziplinären Forschungen, schließen sich wechselseitig aus. Das Eigentümliche an vielen der in den Teildisziplinen geführten Debatten ist jedoch, dass man einerseits hochgradig skeptisch zu sein scheint bezüglich normativer Setzungen jeglicher Art (z. B. im Rahmen der Deutung qualitativer Forschung) und auch bezüglich der Möglichkeit, solche Setzungen ethisch zu begründen, dass man sich zugleich jedoch in vielen Fällen ganz selbstverständlich mit Bezug auf ethische Fragen positioniert, *ohne* dann aber ethisch nachvollziehbare Gründe und Rechtfertigungen für diese Setzungen zu liefern. So wird z. B. in kindheitswissenschaftlichen, migrations-

oder sonderpädagogischen Debatten gegen eine ‚Defizitperspektive‘ auf Kinder votiert, ohne jedoch auch nur ansatzweise – jenseits des entsprechenden Postulats – hierfür zu argumentieren. Die entsprechenden ethischen Prämissen werden einfach als sakrosankt und selbstverständlich vorausgesetzt. Kinder verwandeln sich dann in der Deutung des entsprechenden empirischen Materials von passiven Adressaten pädagogischer Interventionen zu selbstbestimmten Konstrukteuren der eigenen Lebenswelt – was dann wiederum von anderer Seite kritisiert wird, weil Kinder zumindest teilweise natürlich auch als hilfsbedürftige und hochgradig abhängige Akteure zu gelten haben. Dass es sich hierbei jeweils um *ethisch diskutabile* Deutungen von Kindern im Rahmen empirischer Forschung handelt, wird häufig ausgeblendet (hierzu z. B. Hannan 2017).

Ein weiterer Dauertopos im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung besteht in der Kritik von essentialistischen Kategorien, die nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Forschung zum Einsatz kommen. Eine solche Kritik des Identitätsdenkens⁵ hat natürlich häufig ihre Berechtigung, zugleich wird damit selbst wiederum ebenfalls eine *ethische* Position vertreten (und auf häufig durchaus problematische Weise mit forschungsmethodischen Fragen vermengt), die davon ausgeht, dass entsprechende Kategorisierungen und Differenzierungen (z. B. behindert vs. nicht behindert) per se problematisch seien, was jedoch weder in forschungsethischer noch in ethisch-praktischer Hinsicht in jedem Fall offensichtlich ist. Man müsste und könnte hierfür ethisch argumentieren, tut dies aber häufig nicht, sondern moralisiert mit oftmals groben Kategorien (‚Diskriminierung‘, ‚Otherring‘, ‚Essentialismus‘ etc.) und versucht sich so gegen Kritik zu immunisieren, auch weil man sich ohnehin immer schon auf der ‚richtigen Seite‘ wähnt. Dass hiermit zuweilen dogmatische Selbstfestlegungen angesprochen sind, die an das empirische Material herangetragen werden, braucht dann nicht mehr eigens thematisiert zu werden.⁶

5 Die Referenzen auf Adorno als ‚Anwalt des Nichtidentischen‘ sind in diesem Kontext häufig eher unkritisch und affirmativ gehalten. Plausiblere und ausgewogenere Interpretationen des Problems des Identitätsdenkens liefern: Wellmer (1990); Bonnemann (2017).

6 Hierzu aus systematischer, ethischer Perspektive mit Bezug auf die Inklusionsdebatte: Quante/Wiedebusch (2018); mit Bezug auf den Begriff der Behinderung: Weisser (2007); mit Bezug auf Etikettierungsprobleme in der Sozialen Arbeit: Brumlik (2000).

Eine gewisse übergeneralisierte Normativitätsskepsis – vielleicht gar -phobie – ist auch kennzeichnend für poststrukturalistische Forschungsansätze und Methodologien, so wie sie vermehrt zur Deutung von Fällen in der qualitativen Forschung herangezogen werden. Man ist skeptisch gegenüber normativen Setzungen (z. B. bezüglich gelingender Identitätsentwicklung) und ignoriert jedoch, dass man selbst mit hochgradig normativ geladenen Metaphoriken und kryptonormativen theoretischen Prämissen im Gepäck das empirische Material deutet bzw. die eigenen theoretischen Vorurteile in das Material hineindeutet (die Schüler werden ‚zugerichtet‘ und ‚unterwerfen sich‘ etc.). Dabei entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, wenn man gerade von dieser theoretischen Warte aus ethische Vorgaben und Kategorien zuweilen kategorisch als Formen der Gewaltausübung qualifiziert (was selbst eine eher unplausible ethische Vorgabe darstellt) und so blind bleiben kann für die im Rahmen der eigenen Deutungen transportierten ethischen Bewertungen, die dem empirischen Material, zumindest in metaphorischer, d. h. forschungsmethodischer Hinsicht, ‚Gewalt antun‘. Man befindet sich entsprechend auch hier immer schon auf dem Terrain Pädagogischer Ethik, ohne jedoch bereit zu sein, den Diskurs über Fragen der Pädagogischen Ethik wirklich zu führen.⁷

7 Wolin kann daher nur zugestimmt werden, wenn er feststellt, dass zu „den auffälligsten Schwächen poststrukturalistischer Vernunftkritik (...) ihre Aversion gegen normative Aussagen“ gehört (2016, S. 412). Dass diese Aversion eben nicht mit einer Zurückhaltung bezüglich normativer Aussagen einhergeht, lässt sich im Grunde in so gut wie jedem poststrukturalistisch inspirierten Text oder Forschungsansatz nachweisen. Es scheint daher einen Zusammenhang zu geben zwischen Vernunftkritik und der Bereitschaft, angemessene und nachvollziehbare (ggf. vernünftige) normative Gründe für die jeweils vertretenen normativen Positionen zu geben (für plausiblere Versuche Macht, Normativität und Ethik theoretisch zu konzeptualisieren: Forst 2015; Hubig 2015). Gutmann et al. stellen zu an Foucaults Vorgaben orientierten Machttheorien fest: „Erfahrungen der Entrechtung, Unterdrückung oder auch Gewalt können sich in dieser Perspektive nicht mehr in *normative* Forderungen und noch weniger in *normative* Begründungen transformieren. Theorien dieses Typs sind nicht nur außerstande, die von ihnen implizit erhobenen normativen Geltungsansprüche einzulösen, sie bereiten dem Konzept normativer Rechtfertigung selbst ein Ende. Nichts anderes gilt für Spielarten der These, dass normative Ordnungen auf so fundamentale Weise auf vorgängigen Gewaltakten beruhten, dass die Frage ihrer Begründbarkeit naiv erscheinen müsse“ (Hervorhebungen im Original: J. D.) (2018, S. 3). Die Aversionen gegen dezidiert normative Argumentationen mögen auch erklären, warum post-

Die weite Verbreitung von solchen normativ-deskriptiven Mischargumentationen in den ethischen Denkökonomien der pädagogischen Teildisziplinen verweist einerseits auf das systematische Problem einer Verknüpfung von Beschreibungen und Bewertungen im Kontext von begrifflichen Festlegungen und der Deutung empirischer Forschung durch die Nutzung metaphorischer Frames (Drerup 2015) und auf das metaethische Problem der Verwobenheit von Fakten und Wertungen (Marchetti/Marchetti 2017). Zugleich sind sie Indikator für eine mangelnde Selbstaufklärung über die normativen Grundlagen der vertretenen Positionen, die unweigerlich in theoretisch ungefilterte Formen der Moralisierung führen. So ist Steckmanns Feststellung mit Bezug auf das Beispiel der Sozialen Arbeit zumindest in einigen Diskussionskontexten immer noch gültig: „Der Mangel an ethischer Reflexion hat eine Theoriesituation entstehen lassen, in der Divergenzen und Widersprüche hinter dem Schleier einer Rhetorik verschwinden, die mit einem diffusen normativen Vokabular operiert“ (2004, S. 264).⁸ Mit Bezug auf den Umgang mit ethischen Fragestellungen in erziehungswissenschaftlicher Forschung lässt sich daher festhalten, dass wir es zwar mit einer Fülle von ethisch relevanten Fragen und in der Regel implizit bleibenden ethischen Positionen zu tun haben, dass zugleich jedoch in vielen Fällen so gut wie keine theoretische Reflexion der relevanten ethischen Problemstellungen erfolgt, die erlauben würde, empirische Forschung und ethische Reflexion angemessen miteinander zu vermitteln.⁹

strukturalistische Ansätze für einige Versionen qualitativer Sozialforschung eine gewisse Attraktivität aufweisen. Sie ermöglichen schließlich – scheinbar ohne kognitive Dissonanzen auszulösen –, sich zugleich als Normativitätsskeptiker zu gerieren *und* die eigenen normativen, d. h. ethischen und politischen Vorurteile im Rahmen der Deutungen des Materials vorzubringen und zu vertreten – ohne sie jedoch zu begründen. Die Annahme, dass z. B. Subjektivierungstheorien als deskriptiv-analytische Modelle gelten könnten (vgl. z. B. Nerowski 2017), läuft daher genauso auf eine Fehldeutung hinaus wie die Annahme, man könne entsprechende Theorien als *plausible* Gerechtigkeitstheorien umformulieren (ebd.).

- 8 Insbesondere für die Soziale Arbeit dürfte dieser Befund – auch auf Grund der einschlägigen Arbeiten Steckmanns, Zieglers, Schrödters, Clarks u. a. – nur noch teilweise zutreffen.
- 9 Hierzu reicht die gängige, eher sterile forschungsmethodische Reflektion und Diskussion über ‚Normativität‘ nicht aus. Diese Diskussion und die Art und Weise, wie sie geführt wird, ist vielmehr in vielen Fällen selbst ein Indikator dafür, dass man sich kaum darüber im Klaren zu sein scheint, wie sehr die

3.2 Ethik der Bildung zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung

Dieses Problem zeigt sich auch in aktuellen bildungstheoretischen Debatten über die normativen Grundlagen der sog. Transformatorischen Bildungstheorie, die beansprucht, eine empirisch informierte Bildungstheorie zu formulieren, und gegenwärtig die wohl einflussreichste Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum darstellt (Koller 2012).¹⁰ Bildungsprozesse werden in diesem Kontext theoretisch konzeptualisiert als Transformationen von „Figuren von Selbst- und Weltverhältnissen“, in denen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorgebracht werden. Auslöser für solche Prozesse sind, so die Annahme, in der Regel individuelle, teils gesellschaftlich induzierte Krisenerfahrungen, in denen tradierte Formen der Problembearbeitung scheitern. Als normative Kriterien für das Vorliegen eines Bildungsprozesses werden u. a. genannt das ‚Offenhalten des Widerstreits unterschiedlicher Diskursarten‘ oder auch einfach nur das ‚Anderswerden‘ oder das ‚Neue‘ (Koller 2012; 2014; 2016). Transformatorische Bildungstheorie versucht so verstandene Bildungsprozesse in realen Biographien (z. B. im Rahmen von Biographieforschung) oder in medialen Erzeugnissen wie Romanen oder Serien zu rekonstruieren und nachzuweisen.¹¹

jeweils vorausgesetzte Position auch auf ethischen Vorgaben und Prämissen aufbaut.

- 10 Es mag verwundern, dass ich hier ein bildungstheoretisches Beispiel zu Rate ziehe. Mein Anliegen ist keineswegs eine ‚Ethisierung‘ der Bildungstheorie. Da Bildungsprozesse jedoch natürlich auch ein zentraler Gegenstand der Pädagogischen Ethik sind und sein können und Bildungstheoretiker in der Regel immer schon moralphilosophisch argumentieren, auch dann, wenn sie beanspruchen, eine empirisch informierte Bildungstheorie zu entwerfen, scheint mir eine Nutzung der entsprechenden Debatte zur Klärung methodologischer Fragen durchaus sinnvoll und legitim. Die Grundidee hinter meinen Ausführungen könnte man etwas verkürzt so auf den Punkt bringen, dass, wenn Bildungstheoretiker schon in Auseinandersetzung mit bestimmten Fällen ethisch, d. h. moralphilosophisch argumentieren, sie es bitte richtig tun sollen!
- 11 Auf die hiermit verbundenen forschungsmethodischen Probleme und das eher triviale Problem der ‚normativen Setzungen‘ in bildungstheoretischen Konzeptionen (jede begriffliche Vorgabe – Bildung als Transformation, Finden des wahren Selbst, höchste und proportionierlichste ... – ist auch als nor-

Ein zentrales Problem, das in den letzten Jahren Anlass für Debatten über die normativen Grundlagen der transformatorischen Bildungstheorie geliefert hat, besteht in der Frage, ob *sich jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen auch als Bildungsprozess qualifizieren lässt*. Diese Frage – an der sich, wie nicht zu Unrecht festgestellt wurde, in den letzten Jahren ein zweiter Positivismusstreit in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft entzündet hat (Vogel 2015) – wird insbesondere dann virulent, wenn es um Wandlungsprozesse geht, in denen offensichtlich sowohl der Prozess als auch das Ergebnis von Bildung negativ zu beurteilen sind (was zunächst irritieren mag, da Bildung im deutschsprachigen Raum üblicherweise im Alltagssprachgebrauch positiv konnotiert ist). Ein Beispiel, das in der Debatte häufig genannt wird, ist der Fall des Protagonisten Walter White aus der Serie „Breaking Bad“, der eine Wandlung vom Chemielehrer zum Drogendealer durchmacht und in diesem Kontext in eine kriminelle Karriere abrutscht, Menschen umbringt usw. (Rieger-Ladich 2014). Das mit diesem Fall aufgeworfene systematische Hintergrundproblem lässt sich aufspalten in zwei Teilprobleme: einerseits ein *Konzeptualisierungsproblem* (Soll Bildung als deskriptiv-analytischer Begriff oder als dichter, normativ positiv geladener Begriff, dessen Gebrauch positive Wertungen impliziert, verwendet werden?) und andererseits *ethische Probleme* der begründeten, normativ-evaluativen Qualifizierung und Bewertung der Richtung, der Inhalte und Folgen von Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen als (objektiv) wünschenswerte oder weniger wünschenswerte Bildungsfortschritte oder Bildungsrückschritte im Rahmen von unterschiedlichen Dimensionen von Bildung.

Koller hat versucht, ausgehend von einem postmodernen Ansatz im Anschluss an Lyotard beide Probleme zu lösen, indem er folgendes Kriterium für das Vorliegen oder Nichtvorliegen eines Bildungs- als Transformationsprozesses vorgibt. Er geht davon aus, dass sich Bildungsprozesse in vielen Fällen im Widerstreit und im Konflikt zwischen unterschiedlichen nicht miteinander kommensurablen ‚Diskursarten‘¹² entfalten (z. B. zwischen dem Elternhaus und der Schule). Diesen Widerstreit zwischen Diskursarten gilt es nach Koller „gerecht zu werden“, d. h., entweder sollte der Konflikt zwi-

mative Setzung rekonstruierbar und kritisierbar) werde ich aus Platzgründen hier nicht eingehen.

12 Die mit Lyotard’schen Begrifflichkeiten wie etwa ‚Diskursarten‘ verbundenen Unklarheiten diskutiert: Kochinka (2003).

schen Diskursarten „offengehalten“ oder überhaupt erst artikuliert werden. Ausgeschlossen und nicht als Prozesse der Bildung qualifiziert werden damit alle Transformationen, *die darauf abzielen, andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen* (z. B. totalitaristische Positionen; Koller 2016). Da Walter White Menschen umbringt, wird man – ausgehend von dieser normativen Vorgabe – *zumindest mit Bezug auf einige seiner Handlungen und Einstellungen* nicht von einem Bildungsprozess sprechen können.

Abgesehen von diesem allgemeinen Verdikt sind diese eher vagen Kriterien natürlich erläuterungs- und interpretationsbedürftig. Vertreten wird offensichtlich ein ethischer Minimalismus, dem eine *relativistische* (Offengehalten) und *libertäre* (Konzeption negativer Freiheit) Position entspricht. Dieser ethische Minimalismus wird jedoch weder begründet (sondern nur im Rahmen einer postmodernen Zeitdiagnose gesetzt), noch wird darüber hinaus eine eigene Begründung für die Plausibilität der relativistischen und libertären Position geliefert, von Positionen, die in ethischen und politischen Debatten natürlich vielfach eher skeptisch betrachtet werden. Dies ist auch deshalb problematisch, weil diese Position, jenseits einer verallgemeinerten Diagnose radikaler Pluralität von Kriterien und der vermeintlichen Unauflösbarkeit von Konflikten zwischen Kriterien, auf einen Reduktionismus bezüglich der normativ-evaluativen Bewertung unterschiedlicher Dimensionen von Bildung (ethisch, moralisch etc.) hinausläuft.¹³ Unklar bleibt insbesondere in dem gesetzten postmodernen Theorierahmen, wie sich epistemisch und evaluativ *fehlerhafte* Interpretationen und *Fehlentwicklungen* im Rahmen von Selbst- und Weltverhältnissen kritisieren lassen (Selbsttäuschung; empirisch falsche Annahmen über die Welt; ethische Deformationen; Yacek

13 Die Tatsache, dass Bildung nicht mehr ohne Weiteres teleologisch auf ein bestimmtes, unkontroverses Ziel festgelegt werden kann und dass uns kein „*Universalethos* zur Verfügung (steht), keine verbindliche Werte- oder Normentabelle, auf die wir jederzeit zurückgreifen können, um moralische Probleme zu lösen“ (Wuketits 2006, S. 109), impliziert natürlich nicht, dass überhaupt keine (oder so gut wie keine) Kriterien für richtiges oder falsches Handeln oder für wünschens- oder nicht wünschenswerte Bildungsprozesse zur Verfügung stünden. Dies wird auch von Vertretern angewandter Ethik natürlich nicht behauptet, jedoch von postmodernen und poststrukturalistischen Theoretikern in vielen Fällen als zeitdiagnostisch approbierte Default Option gesetzt. Auf diese Art das Kind mit dem Bade auszuschütten ist nicht nur wenig alltagstauglich, sondern läuft auch auf eine Art Problemflucht hinaus, die sich wissenschaftlichen Begründungspflichten bezüglich der eigenen normativen Setzungen entzieht.

2017b). Hieraus folgt schließlich eine erstaunliche Diskrepanz zwischen der von Koller selbst deklarierten Aufgabe der Bildungstheorie (Beantwortung der Ziel- und Legitimationsfrage/Kritik; Koller 2014), die sich mit den Aufgaben Pädagogischer Ethik überschneidet, und ihrer postmodernen Bearbeitung (vgl. auch Culp 2017).

Ein alternativer Lösungsvorschlag für diese Probleme ist aus Sicht eines bildungstheoretischen moralischen Universalismus formuliert worden. Da Bildung von dieser Warte als Prozess der Selbstuniversalisierung verstanden wird, der auf eine „universelle Idee der Menschlichkeit“ gerichtet ist und versucht, „sich dieser Idee anzunähern“ (Stojanov 2006, S. 76f.), kann der Transformationsprozess von Walter White wiederum zumindest in *bestimmten Hinsichten* sicherlich nicht als Bildungsprozess gelten. Auch dieser Lösungsvorschlag führt zu Folgeproblemen. Die von Stojanov vorgenommene *begriffliche* und *sozialontologische* Fixierung von „Bildung“ und Bildungspraktiken auf eine bestimmte kontroverse moralphilosophische Position hat nicht nur kontraintuitive Konsequenzen für die Deutung von Einzelfällen (z. B. Exklusion der Wandlungs- und Suchprozesse traditional orientierter Individuen oder von Drogendealern, die aus dieser Perspektive allesamt nicht mehr als Bildungsprozesse zu gelten haben; zur Kritik: Dausien 2016; Tenorth 2016), sie blockiert auch eine angemessene theoretische Rekonstruktion und Bewertung unterschiedlicher normativ-evaluativer Dimensionen von *Bildung* (jenseits der moralisch-universalistischen Engführung, die nur eine Dimension von Bildung anspricht und andere ignoriert).

Was lässt sich aus diesen beiden Lösungsversuchen und diesem fiktiven Beispielfall für die Vermittlung und Verknüpfung von ethischer Bewertung und empirischer (Bildungs-)Forschung lernen? Probleme der Konzeptualisierung und Probleme der ethischen Bewertung und Rechtfertigung sind im Kontext von erziehungs- und bildungstheoretischen Fragen auseinanderzuhalten, statt – wie in der Debatte üblich – beide miteinander zu vermengen, indem man unterschiedliche Fälle allein dahingehend prüft und ethisch bewertet, ob man es jeweils mit ‚wirklicher‘ oder ‚wahrer‘ Bildung zu tun hat. Weder Bildung noch Erziehung bezeichnen Phänomene, die a priori oder prima facie nur als etwas Wünschenswertes zu qualifizieren und damit von Kritik auszunehmen sind. Mit Bezug auf den genannten Fall heißt dies nicht nur, dass Bildungsprozesse immer zugleich als Prozesse der Bereicherung und Verarmung (Mollenhauer 1983) interpretiert werden können, sondern dass eben auch Verfallsprozesse als *Bildungsprozesse* qualifiziert werden können.

Aus einer deskriptiv-analytischen Fassung der relevanten Konzepte und Konzeptionen folgt jedoch *nicht* – und dies ist von entscheidender Bedeutung –, dass sich bezüglich der angemessenen Bewertung der relevanten Fälle nicht noch mehr sagen und begründen ließe. Entgegen den genannten Lösungsansätzen und ihren methodischen, konzeptuellen und normativen Engführungen lassen sich Bildungsfortschritte und Bildungsrückschritte durchaus in unterschiedlichen Dimensionen von Bildung (z. B. moralische, ethische, politische, epistemische, pragmatisch-prudentielle, ästhetische, ökonomische Dimension von Bildung) auf Basis einer *Pluralität* domänenspezifischer, gradierbarer, prozeduraler und substantieller Standards rekonstruieren, bewerten und kritisieren. Die hierfür relevanten sozial-kulturell eingebetteten subjekteigenen und objektiven Standards¹⁴ sind selbstverständlicher Bestandteil des pädagogischen Alltags und Gegenstand theoretischer Begründungssystematiken (vgl. Stahl 2013; Henning 2015; Tenorth 2016; Yacek 2017a). Zugleich sind diese Standards, die es erlauben, individuell-biographische (hierzu: De Ruyter/Schinkel 2017) und kollektiv-historische (hierzu: Gutmann et al. 2018) Lern- und Bildungsprozesse als Fortschrittsprozesse oder als Regressionen zu qualifizieren, in der Regel – insbesondere in Grenzfällen – kontrovers, was jedoch weder ihre rationale Diskutierbarkeit ausschließt noch bedeutet, dass jeder Fall ein Grenzfall wäre. Insbesondere der Fall Walter White ist mit Sicherheit *kein* Grenzfall. Wendet man diese Überlegungen auf seinen Fall an, dann lässt sich im Rahmen einer entsprechend pluralistisch justierten Axiologie feststellen, dass er in pragmatisch-prudentieller, ökonomischer und auch ästhetischer Hinsicht durchaus gelungene *Bildungsprozesse* durchmacht – in moralischer, ethischer und epistemischer Hinsicht sind es dagegen in mehrfacher Weise misslungene *Bildungsprozesse* (z. B. Indifferenz gegenüber dem selbst verursachten Leid anderer; das Nichterreichen seiner vermeintlichen Lebensziele: Schutz der Familie; Selbsttäuschung etc.; vgl. Khurana 2016). Man

14 Insbesondere in pädagogischen Konstellationen, die in der Regel durch Asymmetrien und Machtverhältnisse gekennzeichnet sind, ist es wenig plausibel davon auszugehen, den Adressaten des Handelns in jeder Hinsicht epistemische und normative Autorität bezüglich des für sie jeweils Guten (z. B. Fragen des Kindeswohls) zuzusprechen. Dies gilt auch deshalb, weil z. B. adaptive Präferenzen u. Ä. ansonsten nicht kritisiert werden können. Die Annahme, dass es z. B. objektiv schlecht für ein Kind ist, körperliche Gewalt zu erleiden, lässt sich auch ohne Rekurs auf problematische metaphysische Annahmen begründen.

kann also prinzipiell – und dies ließe sich auch auf reale empirische Beispiele übertragen (vgl. zur Bewertung von entsprechenden Fällen im Rahmen der Ethik Sozialer Arbeit im Anschluss an Biographieforschung: Bender-Junker 2004, sowie grundlegend: Hummrich et al. 2016) – aus der Perspektive einer bildungstheoretisch und empirisch informierten Pädagogischen Ethik, die zwischen unterschiedlichen normativ-evaluativen Dimensionen und Domänen von Bildung unterscheidet, zur Bewertung pädagogischer Konstellationen weit mehr beitragen, als dies in gängigen, eher reduktionistischen und ethisch minimalistischen Theorieentwürfen geschieht bzw. als möglich zugestanden wird.

3.3 Empirisch informierte Pädagogische Ethik: Möglichkeiten, Probleme und Herausforderungen

Ethisch-epistemische Abstinenz im Umgang mit normativen Fragen ist jedenfalls, entgegen der insbesondere in postmodernen Ansätzen vertretenen Begründungskepsis, mit Sicherheit keine notwendige Folge einer empirischen Orientierung der Bildungstheorie: Empirische Forschung und angemessene Bewertungen der normativen Qualität von Bildungsprozessen schließen sich nicht wechselseitig aus, sondern Letztere setzen Erstere voraus. Dies gilt nicht nur für qualitative Forschung, sondern auch und gerade für eher auf die Meso- und Makroebene des Bildungssystems bezogenen Formen quantitativer empirischer Bildungsforschung: Unabhängig von den Ergebnissen theoriegeleiteter empirischer Forschung lassen sich z. B. Legitimationsfragen hinsichtlich der Festlegung und Durchsetzung von Kanon, Schulstruktur, Übergangsregelungen, angemessener Mittelverteilung etc. kaum sinnvoll beantworten. Ebenso bleibt empirische Bildungsforschung, die für sich beansprucht, ein für moderne Gesellschaften tragfähiges und *legitimes* Verständnis von (Grund-)Bildung und anderen pädagogischen Gütern liefern zu können, auf erziehungs- und bildungsphilosophisch approbierte Forschung und ethische Reflexion angewiesen (Brighthouse et al. 2018; Allen/Reich 2013). Beitragen kann Letztere hierzu durch Systematisierung der normativ-evaluativen Heuristiken, die die Vielfalt von für eine Bewertung relevanten Gütern und Prinzipien aufzeigen, die zur Interpretation und Bewertung von Entscheidungen über *Policies* und ihre Folgen herangezogen werden sollten. Nur wer sich über die relevanten Normen und Werte, ihre komparative Hierarchisierung und potentielle Trade-offs im Klaren ist, welche in einer bestimmten Konstellation relevant sind, wird auch klären können, welche Evidenz überhaupt sinnvollerweise gebraucht wird und wichtig

ist. Hierfür bedarf es entsprechender normativer Standards und Konzepte, die es ermöglichen, die Fülle der in pädagogischen Konstellationen relevanten ethischen Fragestellungen angemessen in den Blick zu nehmen (Brighouse et al. 2018, S. 155; vgl. auch: Lindblom 2018).

Der Rekurs auf Erkenntnisse unterschiedlicher Einzelwissenschaften, vor allem die Interpretation und die Bewertung der Validität des vorhandenen empirischen Wissens über die zu bewertende Ausgangslage (falls überhaupt entsprechendes Wissen vorhanden ist bzw. erstellt werden kann), ist natürlich sehr aufwendig. Da grundsätzlich gilt, dass ein „Gutteil vermeintlicher Wertungsdifferenzen auf divergierende Überzeugungen in empirischen Fragen zurückzuführen ist“ (Nida-Rümelin 1996, S. 59) und sich Wertfragen ohne Rekurs auf Tatsachenfragen kaum formulieren, geschweige denn begründen lassen (Dietrich 2009), ist dies kein spezifisches oder gar alleiniges Problem Pädagogischer Ethik. *Jede* anwendungsorientierte Ethik wird damit leben müssen, dass nicht nur die Wege zu den Praxisfeldern strittig sind, auch die Gemengelage von deskriptiven/erklärenden/prognostischen Annahmen und normativen Vorgaben (in welcher Form auch immer inkorporiert) lässt sich nicht ohne Weiteres so bündeln, dass man über sicheres Wissen verfügen kann, das sich problemlos nutzen lässt. Auch anwendungsorientierter Pädagogischer Ethik bleibt die Erfahrung nicht erspart, dass die alte Formel „mehr Wissen = mehr Vernunft = mehr Beherrschbarkeit der inneren und äußeren Natur“ (Bonß 2003, S. 49) nicht mehr gilt, vermutlich nie realiter mehr war als eine Hoffnungsformel. Man wird sich mit unsicherem Wissen auch in der Wissenschaft begnügen müssen, wohl ahnend, dass man in weiten Teilen ganz auf Wissen verzichten muss (vgl. hierzu auch: Hubig 2015).¹⁵ Es bleibt daher – sowohl mit Bezug auf individuelle Fälle als

15 Dass man auch ethische Theorien nicht einfach in praktische Vorgaben transformieren kann und dass das praktische Wissen auch anwendungsorientierten Ethikern häufig fehlt, spricht jedoch nicht gegen das Projekt anwendungsorientierter Ethik, sondern nur gegen naive Anwendungsaspirationen. Bonß unterscheidet drei große Strukturveränderungen in der Debatte über die Verwendung wissenschaftlichen Wissens. In der ersten Phase der 70er und 80er Jahre ging es in den Theorie-/Praxisdebatten primär um aufklärungskritische Nutzung möglicher Praxen, im letzten Viertel des Jahrhunderts dann um die Bewältigung wirklicher Praxen. „Die deduktiven Anwendungsvorstellungen wichen dementsprechend Transfer- und Transformationskonzepten, die allerdings nach wie vor insofern ‚wissenschaftszentriert‘ waren, als das Ziel der Verwendung in der Regel in einer Anpassung der Praxis an die Logik wissenschaftlicher Rationalität gesehen wurde“ (Bonß 2003, S. 42). Nachdem die

auch mit Bezug auf Strukturfragen, die ganze Bildungssysteme betreffen – das Problem, dass häufig das relevante empirische Wissen nur sehr eingeschränkt verfügbar ist (Herzog 2012) oder – was eher der Normalfall als die Ausnahme sein dürfte – unterschiedlich gedeutet wird und werden kann bzw. keine eindeutigen Deutungen erlaubt.¹⁶ Schon bei der Interpretation der Sachverhalte, auf die unterschiedliche Prinzipien angewendet werden sollen, hat man zudem erhebliche begrifflich-methodische Probleme zu bewältigen, wenn man diese Sachverhalte im Sinne der jeweils vorausgesetzten normativen Prinzipien und der korrespondierenden Konzepte beschreiben und bewerten muss. So muss man begründet entscheiden, welche Konzepte wie anzuwenden sind, welche empirischen Annahmen gemacht werden können, welche Kausalhypothesen welchen Maßnahmen bzw. strukturellen Vorgaben zugeordnet werden können. Die Schwierigkeiten, die unterschiedlichen direkten und indirekten Wirkungen und Nebeneffekte systemischer Arrangements auf größere Populationen einzuschätzen und zu bewerten, sind nicht nur der Problematik der unterschiedlichen Interpretierbarkeit der gegebenen Fakten geschuldet: „Ein weiteres Problem mit der ‚Anwendung‘ allgemeiner moralphilosophischer Theorien ist, dass die ‚Fakten‘, die von den Fachleuten aus der Praxis geliefert werden, nicht neutral sind, sondern in einer Sprache transportiert werden, die spezifische Sichtweisen, Begriff-

großen Anwendungserwartungen weitgehend enttäuscht wurden, was z. B. in der Two-Communities-These von Caplan (1979) zum Ausdruck kam, wird in der dritten, bis heute andauernden Phase der Verwissenschaftlichung deutlich, dass die Praxis und die Verwendung wissenschaftlichen Wissens keineswegs, wie zunächst angenommen, zwingend auf mehr Eindeutigkeit und sicheres Wissen hinauslaufen.

- 16 Dies bedeutet jedoch wiederum nicht, dass mit Bezug auf die relevanten ethischen und empirischen Problemlagen überhaupt keine zutreffenden Deutungen möglich wären (z. B. auf Grund des Problems des Fremdpsychischen in interpersonalen Kontexten oder auf Grund der Komplexität der zu deutenden Konstellationen auf der Meso- oder Makroebene) oder dass dieses partielle Nichtwissen gar selbst nobilitiert werden sollte (z. B. um den ‚Anderen‘ vor neokolonialen Deutungsaspirationen oder das Bildungssystem vor Ökonomisierungsprozessen zu schützen). Insbesondere radikalere Varianten von Positionen der letzteren Art koppeln in der Regel unplausible und wenig alltagstaugliche Epistemologien mit ebenso wenig differenzierten ethischen Prämissen, die – nähme man sie ernst – nicht nur verantwortbare Formen pädagogischen Handelns verunmöglichen würden, sondern darüber hinaus mit Bezug auf die Klärung ethischer Fragen, die das Bildungssystem betreffen, letztlich nichts oder nur sehr wenig Erhellendes beizutragen haben.

lichkeiten und Werthaltungen beinhaltet. Damit erhält die moraltheoretische Behandlung der Probleme von vorneherein eine bestimmte Tendenz“ (Rauprich 2005, S. 14). Neben der inferentiellen Unbestimmtheit allgemeiner Normen, also der Problematik, dass häufig nicht klar ist, was aus einer allgemeinen Norm in einem bestimmten Kontext eigentlich folgt, besteht also eine weitere Schwierigkeit darin, dass bereits die empirischen „Fakten“ in einer Sprache beschrieben werden, die nicht wertneutral ist.¹⁷ Außerdem ist die „empirische Beschreibung eines konkreten ethischen Problems im Forschungsprozess von den theoretischen Hintergründen der Datengewinnung“ (Salloch/Schildmann/Vollmann 2012, S. 260) und von der moralphilosophischen Hintergrundtheorie (z. B. Deontologie/Konsequentialismus/Prinzipienethik), von der aus eine Auswahl ‚moralisch relevanter Fakten‘ vorgenommen wird (Böllert/Ziegler 2011; Bollinger 2012), und generell von normativen Vorentscheidungen abhängig. Welche Informationen in welcher Hinsicht als normativ relevant eingestuft werden, ist keine theorieunabhängige Fragestellung. Die Verwendung empirischer Daten und die Auswahl von Situationsspezifika ist nicht unabhängig davon, „welcher Typus normativ ethischer Theorie dem Urteil zu Grunde liegt“ (Salloch/Schildmann/Vollmann 2016, S. 262). Berücksichtigt werden müssen hier darüber hinaus Probleme und (teilweise empirische) Fragen, die sich aus der Historizität und der (z. B. einseitigen ideologepolitischen) Rezeption und der praktischen Nutzung wissenschaftlichen Wissens (Heid 2015; Joyce/Cartwright 2018) durch unterschiedliche Akteure ergeben (z. B. durch pädagogische oder medizinische Praktiker: Salloch 2016), sowie aus dem (nicht immer ohne Weiteres möglichen) Versuch einer Übertragung und Anwendung ethischer Kategorien (z. B. individuelle Verantwortung) auf die Ergebnisse empirischer Forschung (z. B. Ungleichheiten im Schulsystem, die als ungleiche ‚Chancen‘ gedeutet werden) und vice versa (Nerowski 2017).

17 Die Angewiesenheit angewandter Ethik auf sozialwissenschaftliches Wissen führt entsprechend zu Anschlussfragestellungen nach den Voraussetzungen ethischer Urteilsbildung, insbesondere zu der Frage, „inwiefern epistemologische Annahmen und epistemische Bedingungen ethisch neutral sind oder nicht“ (Schicktanz 2012, S. 271), und zur Suche nach epistemischen Ungerechtigkeiten, die sich z. B. in der nicht nur durch Wissen begründeten Differenz zwischen Experten und Laien in ethischen Diskursen niederschlagen (ebd.). Gefragt wird z. B., wem, wann, unter welchen Bedingungen, in welcher sozialen Konstellation, warum Glauben geschenkt wird, wenn ethisch geurteilt wird? Unter welchen Bedingungen wird ein ethisch relevantes Problem (z. B. Gewalt in der Ehe) überhaupt diskursiv ‚sichtbar‘ gemacht?

Idealiter könnten – eingedenk dieser und anderer moralpragmatischer Probleme einer empirisch informierten Ethik (Bayertz 1999; Birnbacher 1999; Muschenga 2009; Schildmann/Vollmann 2009) – qualitative und quantitative Forschungsansätze auf der einen Seite und eine empirisch informierte Pädagogische Ethik auf der anderen Seite in einem Verhältnis der wechselseitigen *Kooperation* und *Korrektur* stehen¹⁸, indem z. B. aus ethischer Perspektive auf blinde Flecken der Ausrichtung, der Prämissen und der Implikationen empirischer Forschung (z. B. weil bestimmte normative Dimensionen von Bildung nicht hinreichend berücksichtigt werden) und umgekehrt aus Sicht empirischer Forschung auf empirische Leerstellen und Desiderate von ethischen Argumentation hingewiesen wird (z. B. für die Medizinethik: Schildmann/Vollmann 2009; Krones 2009).¹⁹

Versuche einer angemessenen Integration von empirischer Forschung und ethischer Analyse sowie einer konsequenten Empirisierung normativer Fragen (z. B. Sunstein 2014) bleiben im Rahmen anwendungsorientierter Pädagogischer Ethik bis dato – häufig weniger aus sachlichen als aus ideologepolitischen Gründen – immer noch rar gesät (vgl. z. B.: Graf/Schweiger 2017). Ethische Analysen und Begründungen von Bildung und Erziehung in ihren unterschiedlichen normativen Facetten weisen noch zu selten die empirischen Annahmen aus, von denen sie notwendigerweise ausgehen, und greifen zudem häufig auch nicht auf die jeweils relevante empirische Forschung zurück, die die vertretenen Positionen stützen könnten (oder nicht). Anerkennungstheoretische Positionen in der Debatte über Bildungs-

18 Faktisch sieht es jedoch heute teilweise noch so aus, wie Salloch beschreibt: „Während Ethiker dazu neigen, von den Natur- und Sozialwissenschaften ‚die Fakten‘ zu verlangen (vgl. Levitt 2004) und dabei theoretische und methodische Hintergründe empirischer Forschung vernachlässigen, liegt die Schwierigkeit auf Seiten der deskriptiven Disziplinen zuweilen darin, die Philosophie überhaupt als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin in Hinsicht auf normative Fragen zu akzeptieren (vgl. Düwell 2009, S. 209)“ (Salloch 2016, S. 76, Anm. 175). Zu problematischen Verwendungen von theoriegeleiteter empirischer Forschung im Rahmen von philosophischen Theorien vgl.: Kingsbury/Dare (2017).

19 Die deutschsprachige Post-Pisa-Debatte zwischen empirischer Bildungsforschung und normativ argumentierender Bildungsphilosophie verbleibt dagegen bisweilen immer noch in fruchtlosen Streitereien über die wahre Bildung befangen, die entlang der immer gleichen, wenig sinnvollen und letztlich irreführenden Duale geführt wird: Evidenz vs. Wertung; Technologie vs. wertbasierte Praxis; Grundbildung vs. Bildung etc.

gerechtigkeit gehen z. B. von empirischen Annahmen über die Wirkungen bestimmter Haltungen und Sozialbeziehungen auf die Selbstverhältnisse von Adressaten aus und untermauern damit sehr weitreichende Forderungen zur Reform des Bildungssystems. Diese empirischen Annahmen mögen zwar manchmal eine gewisse Ad-hoc-Plausibilität aufweisen, die sich jedoch durchaus auch zumindest in dieser Generalität als teilweise falsch herausstellen könnte. Ähnliches gilt für Annahmen zu den Folgen einer bestimmten Zusammensetzung von Klassen, um bestimmte Gerechtigkeitsdesiderate durchzusetzen (vgl. New/Merry 2014). Insbesondere in der Debatte über Bildungsgerechtigkeit bleibt häufig unklar, was aus einer bestimmten Position (z. B. einer non-egalitaristischen oder egalitaristischen Position, oder einer Mischform) folgt für die Gestaltung und Einrichtung pädagogischer Institutionen. Dies ist in vielen Fällen auch darauf zurückzuführen, dass in der Regel nicht nur offen bleibt, unter welchen konkreten, empirischen Bedingungen entsprechende – spezifikationsbedürftige²⁰ – Prinzipien angewendet werden sollen und wie, sondern auch welche Folgen und Nebenfolgen die favorisierten konkreten Arrangements (wenn man sie denn ausgehend von allgemeinen Prinzipien herleiten könnte) haben (könnten).

Umgekehrt werden im Rahmen empirischer Forschung ethische Ansätze nur selten, wenn überhaupt, zur Kenntnis genommen, so dass die Deutungen des empirischen Materials in manchen Fällen zu moralisierenden Selbstbestätigungen der jeweils vorausgesetzten normativen Vorurteile verkommen. Da ein klassisches Modell des Umgangs mit empirischer Forschung im Rahmen anwendungsorientierter Ethik (erst ethische Grundlagenreflexion, dann ggf. irgendwann Untermauerung durch empirische Forschung) mit Sicherheit ein Auslaufmodell darstellen dürfte, wird man in Zukunft vermehrt versuchen müssen, Kooperationen zu fördern und Brücken zu bauen zwischen empirischen Sozial-, Erziehungs- und Bildungsforschern, Pädagogischen Ethikern und Erziehungs- und Bildungsphilosophen, so wie dies ja teilweise in der Vergangenheit schon erfolgreich getan wurde und gegenwärtig auch geschieht (Brighthouse et al. 2018). Levinson und Fay ist daher zuzustimmen, wenn sie feststellen: „ethical judgment must join *philosophical* insight and expertise with *social scientific* insight into empirical patterns and logics, and *pragmatic* expertise developed by educators and policy makers themselves“ (Levinson/Fay 2016, S. 6). Es bleibt festzuhalten,

20 Hierzu die Analysen von Norbert Paulo (2016) und Tobias Gutmann (2015) sowie: Beauchamp (2003); Beauchamp/Childress (2009).

dass mit Bezug auf diese allesamt nicht unlösbaren Probleme einer evidenzbasierten bzw. zumindest empirisch informierten Ethik, Pädagogische Ethik als anwendungsorientierte Bereichsethik sich nicht signifikant von anderen Bereichsethiken unterscheidet.²¹

4. Fazit

In diesem Essay habe ich versucht plausibel zu machen, dass das Problem einer Vermittlung zwischen theoriegeleiteter empirischer (Bildungs-)Forschung und ethischer Reflexion trotz der genannten auch in anderen Bereichsethiken auftretenden Schwierigkeiten keine unüberwindbaren Hürde für eine anwendungsorientierte Pädagogische Ethik darstellt. Ziel meiner Argumentation war somit auch der Versuch einer Normalisierung des Status Pädagogischer Ethik als einer Bereichsethik unter anderen. Das hier nur in Ansätzen skizzierte Projekt einer moralpragmatisch informierten, systematischen ethischen Reflexion von Problemen der Bildung und Erziehung gilt es m. E. weiter voranzubringen, vor allem auch im Rahmen von Kooperationen zwischen empirischer Bildungsforschung und Erziehungs- und Bildungsphilosophie, deren wenig weiterführende ideologiepolitische Grabenkämpfe sich mittlerweile erschöpft haben sollten. Nicht vergessen werden sollte schließlich, dass es am Ende auch zu Lasten der Kernkompetenz von Erziehungswissenschaft und Pädagogik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin geht, wenn sie auf die Analyse von politisch und praktisch relevanten Themen Pädagogischer Ethik verzichtet bzw. sie anderen angewandten Ethiken, nichtpädagogischen Professionen oder einer disziplinar nicht angebotenen Ratgeberliteratur überlässt. Auch angesichts des häufig problematischen und zu Recht monierten Umgangs mit normativen Problemen in erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und der gleichzeitigen Omnipräsenz ethischer Fragestellungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern ist es an der Zeit, Pädagogischer Ethik als anwendungsorientierter Ethik in Wissenschaft und Profession den ihr gebührenden Platz einzuräumen.

21 So legitim und wichtig Kritiken an evidenzbasierter Pädagogik grundsätzlich auch sein mögen (Bellmann/Müller 2011), so wenig plausibel scheinen mir die klassischen Duale, die im Rahmen dieser Kritik in manchen Fällen stark gemacht werden: Evidenz vs. Bewertung; technologische Erziehungskonzeption vs. wertbasierte Erziehungskonzeptionen. Methodisch disziplinierte Bestimmungen von Evidenz und Effizienz und normative Bewertungen schließen sich nicht wechselseitig aus, sondern sind notwendig aufeinander angewiesen (Joyce/Cartwright 2018).

Literatur

- Allen, Danielle; Reich, Rob (Hrsg.). 2013. *Education, Justice & Democracy*, Chicago, London: University of Chicago Press.
- Bayertz, Kurt. 1999. Moral als Konstruktion. Zur Selbstaufklärung der angewandten Ethik. In: Peter Kampits; Anja Weiberg (Hrsg.): *Angewandte Ethik. Akten des 21. Internationalen Wittgenstein-Symposiums*, 73–89: Wien.
- Beauchamp, Tom. 2003. Methods and principles of biomedical ethics. In: *Journal of Medical Ethics*, 29, 269–274.
- Beauchamp, Tom; Childress, James. 2009. *Principles of Biomedical Ethics. Sixth Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (Hrsg.). 2011. *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bellmann, Johannes; Su, Hanno. 2017. Democracy and Bildung/Erziehung – Towards a Universal Theory of Education. In: *Education Sciences*, 7(5): 1–11.
- Bender-Junker, Birgit. 2004. Ethische Kartographien in der Sozialen Arbeit. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 2(4): 361–376.
- Benner, Dietrich. 1986. *Die Pädagogik Herbarts*. Weinheim, München: Juventa.
- Bergemann, Verena; Heckmann, Friedrich; Weber, Dieter (Hrsg.). 2016. *Soziale Arbeit als angewandte Ethik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Betzler, Monika; Bleisch, Barbara (Hrsg.). 2015. *Familiäre Pflichten*. Berlin: Suhrkamp.
- Birnbacher, Dieter. 1999. Ethics and social science: Which kind of co-operation? In: *Ethical Theory and Moral Practice*, 2: 319–336.
- Bollinger, Bernd. 2012. Ethik und Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*, 987–997. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böllert, Karin; Ziegler, Holger. 2011. Gerechtigkeit und Soziale Arbeit – Einige Anmerkungen zur Debatte über Normativität. In: *Soziale Passagen* 3: 165–174.
- Bonnemann, Jens. 2017. Licht und Schatten der Begriffe. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 65(1), 34–50.
- Bonß, Wolfgang. 2003. Jenseits von Verwendung und Transformation. Strukturprobleme der Verwissenschaftlichung in der Zweiten Moderne. In: H. W. Franz et al. (Hrsg.): *Forschen – lernen – beraten*, 37–52. Berlin: Edition Sigma.
- Brighouse, Harry. 2015. Non Ideal Theorizing in Education. In: *Educational Theory*, 65(2): 215–231.
- Brighouse, Harry; Ladd, Helen; Loeb, Susanna; Swift, Adam. 2018. *Educational Goods*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Brumlik, Micha. 2000. Soziale Arbeit. Funktionelle Erfordernisse, ideologische Selbstmissverständnisse und vergessene Traditionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft: 186–204.

- Brumlik, Micha. 2004. *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. 2. Auflage, Wien, Berlin: Philo.
- Brumlik, Micha. 2015. Die Beschneidungsdebatte: Grenz- und Bewährungsfall einer advokatorischen Ethik. In: Sabine Andresen; Claus Koch; Julia König (Hrsg.): *Vulnerable Kinder*, 223–241. Wiesbaden: Springer VS.
- Caplan, Nathan. 1979. The Two-communities Theory and Knowledge Utilization. In: *American Behavioral Scientist*, 22(3), 459–470.
- Conradi, Elisabeth. 2013. Ethik im Kontext sozialer Arbeit. *EthikJournal*, 1(1): 1–19.
- Culp, Julian. 2017. What Can we learn from ‘Postmodern’ Critiques of Education for Autonomy. In: *Analyse & Kritik*, 39, 2, 373–392.
- Dausien, Bettina. 2016. Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Robert Kreitz; Ingrid Miethe; Anja Tervooren (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, 19–46. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- De Ruyter, Doret; Schinkel, Anders. 2017. Individual Moral Development and Moral Progress. In: *Ethical Theory and Moral Practice*, 20, 121–136.
- Dietrich, Julia. 2009. Die Kraft der Konstruktion oder: Die Rolle deskriptiver Annahmen für die Anwendung und Kontextsensitivität ethischer Theorie. In: *Ethik in der Medizin*, 21: 213–221.
- Drerup, Johannes. 2013. *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Drerup, Johannes. 2015. Wertneutralität in der Erziehungswissenschaft. Metaphorologische Überlegungen zum Umgang mit einheimischen Metaphern. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1: 133–150.
- Drerup, Johannes. 2016. (Re-)konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4): 531–550.
- Drerup, Johannes; Voloj Dessauer, Aaron. 2016. Von kleinen Stupsern und großen Schubsern. Die Politik und Ethik des Libertären Paternalismus auf dem Prüfstand. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 3(1), 2016: 347–436.
- Drerup, Johannes. 2017. What exactly (if anything) is wrong with paternalism towards children? In: *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4): 348–367.
- Drerup, Johannes; Schickhardt, Christoph (Hrsg.). 2017. *Kinderethik. Aktuelle Perspektiven – klassische Problemvorgaben*. Münster: Mentis Verlag.
- Drerup, Johannes. 2018. Bildungsforschung. Beiträge der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. In: *Erziehungswissenschaft*, 56: 27–34.
- Düber, Dominik. 2016. *Selbstbestimmung und das gute Leben im demokratischen Staat. Der Paternalismuseinwand gegen den Perfektionismus*. Münster: Mentis.

- Düber, Dominik; Quante, Michael. 2016. *Prinzipien, Prinzipienkonflikte und moralischer Partikularismus*. Online: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normen_begruendung/intern/publikationen/85_d__ber.quante_-_prinzipien.pdf (Zugriff am 29.06.2018).
- Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph; Werner, Micha. (Hrsg.). 2002. *Handbuch Ethik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Düwell, Marcus. 2009. Wofür braucht die Medizinethik empirische Methoden? In: *Ethik in der Medizin*, 21: 201–211.
- Fay, Jacob; Levinson, Meira (Hrsg.). 2016. *Dilemmas of Educational Ethics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Forst, Rainer. 2015. *Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Geiss, Michael. 2015. Zum Problem einen Sachverhalt (erziehungswissenschaftlich) nicht bezeichnen zu können. In: Michael Geiss; Veronika Magyar-Haas (Hrsg.): *Zum Schweigen*, 359–377. Weilerswist: Vellbrück.
- Gheaus, Anca. 2015. The ‘Intrinsic Goods of Childhood’ and the Just Society. In: Alexander Bagattini; Colin Macleod (Hrsg.): *The Nature of Children’s Well-Being*, 35–52. Dordrecht et al.: Springer.
- Graf, Gunter; Schweiger, Gottfried. 2017. *Ethics and the Endangerment of Children’s Bodies*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Gutmann, Tobias. 2015. Prinzipien und Fälle. Zur Rolle von Fallgeschichten in der Moralphilosophie. In: Lucia Aschauer; Horst Gruner; Tobias Gutmann (Hrsg.): *Fallgeschichten*, 269–285. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Gutmann, Thomas; Laukötter, Sebastian; Pollmann, Arndt; Sipe, Ludwig. 2018. Einleitung: Normenbegründung und historische Erfahrung. In: dies. (Hrsg.): *Genesis und Geltung*, 1–26. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hannan, Sarah. 2017. Why Childhood is bad for children. In: *Journal of Applied Philosophy*. DOI: 10.1111/japp.12256
- Hammerschmidt, Peter; Weber, Sascha; Seidenstücker, Bernd. 2017. *Soziale Arbeit – die Geschichte*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Heid, Helmut. 2015. Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3): 390–409.
- Henning, Christoph. 2015. *Freiheit – Gleichheit – Entfaltung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Herzog, Lisa. 2012. Ideal and Non-ideal Theory and the Problem of Knowledge. In: *Journal of Applied Philosophy*, 29(4): 271–288.
- Hubig, Christoph. 2015. *Die Kunst der Möglichen III. Macht der Technik*. Bielefeld: transcript.

- Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle; Meier, Michael (Hrsg.). 2016. *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Itlis, Ana Smith. 2000. Bioethics as Methodological Case Resolution: Specification, Specified Principlism and Casuistry. In: *Journal of Medicine and Philosophy*, 25(3): 271–284.
- Joyce, Kathryn; Cartwright, Nancy. 2018. Meeting our standards for educational justice: Doing our best with the evidence. In: *Theory and Research in Education*, 16(1): 3–22.
- Kettner, Matthias. 2000. Welchen normativen Rahmen braucht die angewandte Ethik? In: ders. (Hrsg.): *Angewandte Ethik als Politikum*, 388–407 Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kingsbury, Justine; Dare, Tim. 2017. The Philosophical Use and Misuse of Science. In: *Metaphilosophy*, 48(4): 449–466.
- Khurana, Thomas. 2016. Breaking Bad: Versuch über die Veränderung. In: *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 13(2): 25–52.
- Klika, Dorle. 2016. A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Robert Kreitz; Ingrid Mieth; Anja Tervooren, Anja (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, 47–60, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kochinka, Alexander. 2003. Der Widerstreit im Scheitern einer Begegnung. In: Burkhard Liebsch; Jürgen Straub (Hrsg.): *Lebensformen im Widerstreit*, 180–216. Frankfurt am Main: Campus.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2014. Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. Zur Darstellung von Bildungsprozessen in Wolfgang Herrendorfs Roman „Tschick“. In: Florian von Rosenberg; Alexander Geimer (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, 41–58. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: D. Verständig; et al. (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*, 149–161. Wiesbaden: Springer VS.
- Krones, Tanja. 2009. Empirische Methodologien und Methoden der angewandten und der empirischen Ethik. In: *Ethik in der Medizin*, 21: 247–258.
- Leist, Anton. 1998. Angewandte Ethik zwischen theoretischem Anspruch und öffentlichem Vernunftgebrauch. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 46(5): 753–776.
- Lindblom, Lars. 2018. Goods, Principles, and Values in the Brighthouse, Ladd, Loeb, and Swift Framework for Educational Policy Making. In: *Studies in Philosophy of Education* 37, 631–645.

- Marchetti, Giancarlo, & Marchetti, Sarin. 2017. Behind and Beyond the Fact/Value Dichotomie. In: dies. (Hrsg.), *The Ethics and Metaphysics of Normativity*, 27–41. New York, London: Routledge.
- Maxwell, Bruce. 2017. Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers. In: *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4): 323–347.
- Meinberg, Eckhard. 2004. Pädagogische Ethik im Kontext von Bereichsethiken. In: *Pädagogische Rundschau* 58, 357–383.
- Mollenhauer, Klaus. 1983. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.
- Muschenga, Bert. 2009. Was ist empirische Ethik? In: *Ethik in der Medizin*, 21: 187–199.
- Müller, Burkhard; Niemeyer, Christian; Peter, Hilmar. (Hrsg.). *Sozialpädagogische Kasuistik*. Bielefeld: KT Verlag.
- Nerowski, Christian. 2017. Leistung als Kriterium der Bildungsgerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. DOI: 10.1007/s11618-017-0775-x
- New, William; Merry, Michael. 2014. Is diversity necessary for educational justice? In: *Educational Theory* 64(3): 205–225.
- Nida-Rümelin, Julian 1996. Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In: ders. (Hrsg.): *Angewandte Ethik*, 2–85. Stuttgart: Kroner.
- Oelkers, Jürgen. 1992. *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen. 1999. Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Franz-Olaf Radtke (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität*. Online: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fbo4/schriften_reihe/inhalt/k2.pdf (Zugriff am 06.05.2013).
- Oser, Fritz. 1998. *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*. Opladen: Leske und Budrich.
- Paulo, Norbert. 2016. Specifying Specification. In: *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 26(1), 1–18.
- Prange, Klaus. 2010. *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Quante, Michael; Silvia Wiedebusch. 2018. Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung. In: Michael Quante; Silvia Wiedebusch; Heidrun Wulfekühler (Hrsg.): *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*, 119–141. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rauprich, Oliver. 2005. Prinzipienethik in der Biomedizin – Zur Einführung. In: Rauprich, Oliver, Steger, Florian (Hrsg.): *Prinzipienethik in der Biomedizin. Moralphilosophie und medizinische Praxis*, 226–250. Frankfurt a. M., New York: Campus.

- Reichenbach, Roland. 2018. *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Richardson, Henry. 2000. Specifying, Balancing, and Interpreting Bioethical Principles. In: *Journal of Medicine and Philosophy*, 25(3): 285–307.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014. Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1: 17–32.
- Salloch, Sabine; Schildmann, Jan; Vollmann, Jochen. 2012. Prinzip und Urteilskraft in der Medizinethik. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 60(2): 251–268.
- Salloch, Sabine. 2016. *Prinzip, Erfahrung, Reflexion*. Münster: Mentis.
- Schickhardt, Christoph. 2012. *Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder*. Münster: Mentis.
- Schicktanz, Silke. 2012. Epistemische Gerechtigkeit. Sozialempirie und Perspektivenpluralismus in der Angewandten Ethik. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 60, 2: 269–283.
- Schildmann, Jan; Vollmann, Jochen. 2009. Empirische Forschung in der Medizinethik: Methodenreflexion und forschungspraktische Herausforderungen am Beispiel eines mixed-method Projekts zur ärztlichen Handlungspraxis am Lebensende. In: *Ethik in der Medizin*, 21: 259–269.
- Schrödter, Mark. 2007. Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: *Neue Praxis*, 1: 3–28.
- Schumacher, Thomas. 2016. *Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stahl, Titus. 2013. *Immanente Kritik. Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Steckmann, Ulrich. 2004. Autonomie und lebensweltliche Einbettung: Hans Thiersch über Soziale Arbeit und Moral. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 2(3): 262–285.
- Stojanov, Krassimir. 2006. Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Ludwig Pongratz; Michael Wimmer; Wolfgang Nieke (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, 66–85. Bielefeld: Janus Software Projekte GmbH.
- Sunstein, Cass. 2014. *Why Nudge?* New Haven, London: Yale University Press.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2016. Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Suppl. 1). 19: 45–71.
- Vogel, Peter. 2015. Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? – Eine Exploration. In: Edith Glaser; Edwin Keiner (Hrsg.): *Un-scharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*, 87–102. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

- Weisser, Jan. 2007. Für eine antiessentialistische Theorie der Behinderung. In: *Behindertenpädagogik*, 46(3/4): 237–249.
- Wellmer, Albrecht. 1990. *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wigger, Lothar. 1990. Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(3), 309–330.
- Wigger, Lothar. 1998. Pädagogik und Ethik. Themen und Referenzen im allgemein-pädagogischen Zeitschriftendiskurs. In: Annette Stroß; Felicitas Thiel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit*, 193–211. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- Wolin, Richard. 2016. Vernunftkritik nach den *Schwarzen Heften*. In: Marion Heinz; Sidonie Kellerer (Hrsg.): *Martin Heideggers „Schwarze Hefte“*, 397–415. Berlin: Suhrkamp.
- Wulfekühler, Heidrun; Haupt, Stephanie. 2018. Ethik als Reflexionspraxis in der Ausbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit. In: Michael Quante; Silvia Wiebusch; Heidrun Wulfekühler (Hrsg.): *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*, 209–229. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wuketits, Franz. 2006. *Bioethik*. München: Beck.
- Yacek, Douglas. 2017a. Transformation and Education. In: B. Warnick; L. Stone (Hrsg.): *Philosophy: Education. Macmillan Interdisciplinary Handbooks*, 205–220. Farmington Hills, MI: Macmillan.
- Yacek, Douglas. 2017b. *Transformative Education: A Philosophical Inquiry*. Online: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1500072204487494&disposition=inline (Zugriff am 14.06.2018).