

Josef Schrader

Im Fokus

Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht

1. Die Ausgangssituation

Erwachsenenbildung ist „unausweichlich eine moralische Praxis“: So unmissverständlich formulierte es Thomas Fuhr (2009, S. 1250) vor wenigen Jahren in einem Handbuchbeitrag. Auch John Erpenbeck hat an prominenter Stelle darauf aufmerksam gemacht, dass moralische Entscheidungen im Alltag der Erwachsenenbildung allgegenwärtig sind: im Blick auf den moralischen Gehalt des vermittelten Wissens und Könnens, das moralische Verhalten der Lehrenden und Lernenden sowie ihren Beitrag zur moralischen Entwicklung der Adressaten (vgl. Erpenbeck 2010). Aber: Inwiefern und in welcher Weise werden diese Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis reflektiert? Recherchiert man in entsprechenden Datenbanken Beiträge zu den Stichworten „Ethik“ und „Erwachsenen- oder Weiterbildung“, so findet man für die Jahre 2003 bis 2013 nur relativ wenige Beiträge. Diese Literaturlage spiegelt sich auch in den einschlägigen Handbüchern zur Erwachsenenbildung (vgl. Fuhr/Gonon/Hof 2009; Arnold/Nolda/Nuissl 2010; Tippelt/von Hippel 2010). Der Blick in die Nachbardisziplinen Schul- und Sozialpädagogik lässt erkennen, dass hier etwas intensiver über ethische Fragen diskutiert wird, auch wenn sie erkennbar nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der jeweiligen Disziplin stehen. Auch die Sichtung der internationalen Debatte verändert die Einschätzung des Diskussionsstandes nicht substanzuell (vgl. Brockett 1988; Gordon/Sork 2001; Brockett/Hiemstra 2004).

Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Beitrag einige zentrale Aspekte der Diskussion in der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden. Der Blick in die Nachbardisziplinen und die internationale (im Wesentlichen angelsächsische) Debatte soll helfen, den Forschungsstand und die Forschungsperspektiven einzuschätzen. Dabei ist vor allem die Schulpädagogik von Interesse, wohingegen die Sozialpädagogik aufgrund der differenten Handlungsformen („Hilfe“ statt „Lehre“) nicht näher betrachtet wird (vgl. hierzu Großmann/Perko 2011). Der Literaturüberblick ist im vorliegenden Fall – wie bereits skizziert – auf Beiträge aus dem letzten Jahrzehnt fokussiert. Der Beitrag zielt also nicht auf die Begründung einer erwachsenenpädagogischen Ethik, sondern möchte informieren über das, was diskutiert wird – und was (noch) nicht.

2. Aspekte des Forschungsstandes

Ethik lässt sich als Reflexionstheorie der Moral (vgl. Luhmann 1997, S. 1036ff.) begreifen, die die Bedingungen, Prinzipien und Ziele menschlich-gesellschaftlichen Handelns sowohl deskriptiv als auch normativ betrachtet. Die von John Erpenbeck skizzierten Gegenstandsbereiche ethischer Reflexionen zur Erwachsenenbildung (die ethische Rechtfertigung der Inhalte, des Handelns der Akteure, der Ziele der Erwachsenenbildung) dienen im Folgenden dazu, die Darstellung zu strukturieren. Dabei werden ethische Fragen beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung vor allem auf das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen bezogen; betrachtet werden aber auch die „Eingriffe“ von Wissenschaftlern in Bildungspraxis und Bildungspolitik, die nur selten unter ethischen Gesichtspunkten thematisiert werden.

2.1 Inhalte und Ziele der Erwachsenenbildung unter ethischen Gesichtspunkten

Sichtet man die jüngeren Beiträge unter diesen Gesichtspunkten, so fällt auf, dass Ethik als *Inhalt und Gegenstand* der Erwachsenenbildung meist im Umfeld der kirchlich ausgerichteten Erwachsenenbildung thematisiert wird (vgl. Bödege-Wolf 2007; Herre 2007; Gisbertz/Kruip/Tolksdorf 2010; Ladenthin 2011; Pohlmann 2011). Ausgangspunkt ist der empirische Befund eines nachlassenden Interesses an solchen Themenstellungen, der zum Anlass genommen wird zu fragen, wie sich ethische Fragen gegebenenfalls als Querschnittsthema in anders akzentuierten Angeboten vornehmlich der allgemeinen Erwachsenenbildung platzieren lassen (vgl. Gisbertz/Kruip/Tolksdorf 2010). Demgegenüber mangelt es an Beiträgen, die explizit ethisch begründbare *Ziele* der Erwachsenenbildung behandeln, also die Frage, wozu Erwachsenenbildung dienen soll (kritisch dazu Tietgens 1997). Solche Fragen werden vielmehr oft in bildungstheoretische Reflexionen eingebunden oder sind diesen nachgeordnet (vgl. Filla 2004 für die allgemeine Weiterbildung; Diemer 2007 für die politische Bildung; Peters 2004, S. 164ff.; Ladenthin 2011), neuerdings auch in Konzepten der Inklusion oder des Diversity-Managements (vgl. Kronauer 2010; Hauenschild/Robak/Sievers 2013). Schon die Begriffe „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“ oder „Lebenslanges Lernen“ als Kompetenzentwicklung verweisen auf normativ sehr unterschiedliche Theoriekontexte (vgl. Fuhr 2009, S. 1248).

Charakteristisch für solche Diskurse ist das Dilemma, dass sie nur selten auf praktisch relevante Fragestellungen bezogen werden (können), die z.B. die Rechtfertigung esoterischer Angebote in öffentlich geförderten Einrichtungen, die einem Bildungsauftrag folgen, betreffen oder die unlauteren „Erfolgsgarantien“ in Teilen der betrieblichen Trainings- und Beratungspraxis (vgl. Gris 2008). Auch die ganz grundlegende Frage nach der Rechtfertigung des allgegenwärtigen Appells zum Lebenslangen Lernen (vgl. Prange 1996) im Spannungsfeld von individuellem Recht und gesellschaftlicher Pflicht wird kaum erörtert. Aber unter welchen individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen ist lebenslanges Lernen „gut“ und „richtig“,

und unter welchen nicht? Dass man auch etwas „Falsches“ lernen kann, oder etwas Richtiges zur falschen Zeit, oder dass es gelegentlich besser ist, soziale Netzwerke, d.h. sein soziales Kapital, zu nutzen statt sich weiterzubilden, und zusätzliches kulturelles Kapital zu erwerben, um sich in das Erwerbssystem integrieren zu können, das hat nicht erst die sogenannte Qualifizierungsoffensive in den neuen Bundesländern nachdrücklich gezeigt. Moralische Überzeugungen werden jedoch sichtbar in der Kritik an der *Benachteiligung* (durch das Bildungssystem, gesellschaftliche und/oder betriebliche Bedingungen) bestimmter sozialer Gruppen im Blick auf die Teilhabe an Weiterbildung und Lebenslangem Lernen (vgl. Friebel 2008).

2.2 Aspekte einer Ethik beruflichen Handelns

Der Schwerpunkt der hier recherchierten Beiträge liegt ganz eindeutig auf Fragen einer *Ethik beruflichen Handelns* in der Erwachsenenbildung. Dies ist insofern bemerkenswert, als man versucht sein könnte, die Ethik-Frage mit dem Hinweis auf die häufig prekäre soziale Lage vieler Beschäftigter zurückzuweisen, ganz im Sinne von Brechts (1928) „Dreigroschenoper“, wonach erst das „Fressen“ komme und dann die Moral. Georg Fischer hat in seinem „Einwurf“ zu diesem Themenheft noch einmal eindrücklich darauf aufmerksam gemacht (vgl. auch Peters 2004, S. 164). Insgesamt haben wir es in der Erwachsenenbildung mit einem offenen, gering professionalisierten Tätigkeitsbereich zu tun (vgl. Martin/Langemeyer 2014), in dem das Personal über ganz unterschiedliche berufliche Abschlüsse und Erfahrungen verfügt. Unter solchen Bedingungen stellt sich die Frage nach Lizenz und Mandat der Beschäftigten im Verhältnis zu den angebotenen und übernommenen pädagogischen Aufgaben in besonderer Schärfe (vgl. Nittel 2000, S. 218ff.). Ethisch relevant sind auch die Vertraulichkeit des Geschehens in Lehr-/Lernsituationen, die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden, des Einsatzes standardisierter Lerntests, der Rekrutierungspraxen oder des Eigentumsrechts an didaktischen Materialien (vgl. Fuhr 2009, S. 1250ff.).

Am weitesten fortgeschritten sind Prozesse der Verberuflichung des Lehrpersonals im Feld der betrieblichen Weiterbildung. Daher ist es nicht verwunderlich, dass vor allem in diesem Bereich berufsethische Fragen thematisiert werden (vgl. Breil 2004; Dannenberg 2004; Rosenberger 2004; Geißler 2008). Für den Bereich der öffentlich anerkannten Weiterbildung wurden berufsethische Fragen gleichsam implizit mitdiskutiert, etwa unter dem Stichwort der Teilnehmerorientierung (vgl. Tietgens 1991; Berzbach 2005, S. 188 mit Blick auf die konstruktivistische Erwachsenenbildung), das zum einen beruflich Tätige in der Erwachsenenbildung darauf verpflichtet, ihr Handeln an den Bedarfen, Interessen und Lerngewohnheiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auszurichten (vgl. Breloer/Dauber/Tietgens 1980) und dem zum anderen ein hohes Identitätsstiftendes Potential für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner zugeschrieben wird (Luchte 2001). Was aber bedeutet Teilnehmerorientierung in Konstellationen, in denen Lehr-

kräfte sowohl mit Auftraggebern (z.B. Unternehmen), Anbietern (z.B. als Auftragnehmer von Arbeitsverwaltungen) und Teilnehmenden interagieren? Wer kann hier legitimerweise Ansprüche auf die Mitentscheidung über Lernziele, Lerninhalte und Arbeitsweisen formulieren, und wem gegenüber ist die Lehrperson zu Vertrauen und Verschwiegenheit verpflichtet? So weisen Aschemann und Faschingbauer (2008) am Beispiel der österreichischen Erwachsenenbildung darauf hin, dass die Interessen und Handlungslogiken der Arbeitsverwaltung, der Einrichtungen, der Lehrkräfte und der Teilnehmenden einander unterstützen, aber auch irritieren und behindern können (anders dagegen – mit einem Plädoyer für die Ausrichtung an den Studierenden – Jastrzebski 2012).

Um das Spektrum möglicher Themenstellungen auch für die Erwachsenenbildung auszuloten, sollen im Folgenden – wie bereits angekündigt – auch einige Beiträge aus der Schulpädagogik gesichtet werden. Hier lassen sich drei Gruppen von Beiträgen unterscheiden: historische Arbeiten zur Entwicklung berufsethischer Konzepte, Kodifizierungen berufsethischer Standards sowie empirische Arbeiten zur Entwicklung berufsethischer Prinzipien bzw. den Möglichkeiten ihrer Förderung.

Ofenbach (2006) hat eine Arbeit zur Entwicklung berufsethischer Prinzipien im Lehrerberuf von der Antike bis zur Gegenwart vorgelegt, die aber singulär geblieben ist. Kodifizierungen ethischer Standards werden häufiger vorgeschlagen, allerdings mit einem unterschiedlichen Grad der Differenzierung. Zunächst ist es in der Schulpädagogik üblich, zwischen einer Berufsethik (z.B. für Lehrkräfte) und einer Bereichs- oder Handlungsfeldethik (z.B. für die Schule) zu unterscheiden (vgl. Oelkers 1992; Löwisch 1995). Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Berufs- und Bereichsethik liegen allerdings noch kaum empirische Forschungen vor. Erste Ansätze einer komparativen Forschung pädagogischer Berufsgruppen von der Frühpädagogik bis zur Weiterbildung sind auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im professionellen Selbstverständnis gerichtet und sparen berufsethische Fragen (noch) aus (vgl. Nittel 2011).

In der aktuellen kompetenztheoretischen Debatte sind berufsethische Fragen bemerkenswerterweise kaum präsent. Dies zeigt sich u.a. an Modellen professionellen Handelns, in denen die „Wertüberzeugungen“ von Lehrerinnen und Lehrern als „beliefs“ – d.h. als (unterrichts-)fachbezogene epistemologische Überzeugungen – operationalisiert werden (vgl. Oser 2003; Baumert/Kunter 2006). Einen anderen Akzent setzen jene Beiträge, die sich dem Ethos des Lehrerberufs, verstanden als dessen sittliche Gesinnung, widmen. Hier ist es üblich, auf professionelle Haltungen wie Fürsorge oder Diskursbereitschaft und -fähigkeit zu verweisen (vgl. Prenzel/Reiss/Seidel 2011). Herzog und Makarova (2011) sprechen von Prinzipien und Werten wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorge, Respekt, Wahrhaftigkeit und Uneigennutz als zentrale Anforderungen für den Lehrerberuf, ergänzt um spezifische Anforderungen an dessen Vorbildfunktion, die berufsethische Kodifizierungen

übersteigt.¹ In den KMK-Standards zur Lehrerbildung, die die zentralen Kompetenzen von Lehrpersonen auf das Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren beziehen, wird das Berufsethos von Lehrkräften zwar als eine notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln ausgewiesen; gemeint sind damit aber vor allem „handlungsleitende Wertmaßstäbe“, die in den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen gestellt, aber nicht weiter ausdifferenziert werden (Terhart 2000, S. 55f.). Hier zeigen sich Parallelen zu dem, was in der pädagogischen Tradition als „pädagogischer Bezug“ in dem grundsätzlich asymmetrischen Verhältnis zwischen Erziehern und Zöglingen beschrieben wurde (vgl. Nohl 1935, auch mit Hinweisen auf die Volksbildungsbewegung). Bei aller berechtigten und notwendigen Kritik am teils reformpädagogisch-schwärmerischen, teils psychologisch unreflektierten, teils verantwortungslosen Konzept des pädagogischen Bezugs (kritisch vgl. Tippelt 2013) wird man doch den Kern dieses Konzepts weiterhin als bedenkenswert erachten, nämlich, das pädagogische Verhältnis „um seiner [des Lernenden] selbst willen“ zu gestalten.

Einen differenzierten, aber kontrovers diskutierten Vorschlag zur Kodifizierung berufsethischer Standards hat Hartmut von Hentig (2008) in der Form des sogenannten Sokratischen Eides (in Anlehnung an den Hippokratischen Eid) für Lehrerinnen und Lehrer des allgemeinbildenden Schulwesens vorgeschlagen. Von Hentig orientiert sich im Wesentlichen an einem Katalog von Menschenrechten, die in der europäischen Geschichte seit der Zeit der Aufklärung breite Anerkennung finden. Im Sokratischen Eid verpflichten sich Lehrer und Erzieher u.a.,

die Eigenheiten eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen; es also den mündigen Verstandsgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens; es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese; ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass diese erreichbar ist; so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtzukommen; mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen (...), wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern (Henting 2008, S. 258f.).²

-
- 1 Zum professionellen Ethos gehört zumeist auch die Verpflichtung zur eigenen Weiterbildung. So heißt es bereits im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1930 vom Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik herausgegeben: „An der eigenen fachlich-wissenschaftlichen Ertüchtigung zu arbeiten, ohne in Vergötterung von Methode und Mode zu verfallen, ist Selbstverständlichkeit. Der berufenen Erziehung wird sich namentlich angelegen sein lassen, durch Studium, Umgang u. Mitarbeit immer tiefere Einsicht in die Kindes- u. Volksseele zu gewinnen, um so der besten Wege kundig zu werden, Volksnot zu wenden (Jugendführung, Erwachsenenbildung)“ (Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1930, S. 712).
 - 2 Im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart wurde dies wie folgt formuliert: „Wer das Gute nicht nur pflegen, sondern fortpflanzen soll, muß im eminenten Sinne gut sein“ (Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1930, S. 710).

Von Hentig (2009) wandte sich an anderer Stelle angesichts der zunehmenden Klage über Disziplinprobleme in der Schule und der Wieder-Einforderung der „Erziehungsaufgabe“ gegen eine bloße Rückkehr „traditioneller Werte“ wie Disziplin, Autorität und „Grenzen-Setzen“.

Gegenüber Hartmut von Hentig besteht Klaus Prange (2005) auf der Differenz von *allgemeiner* und *pädagogischer* Ethik und verweist zunächst auf die Doppelung der Moralität in der Pädagogik: als Maß für das pädagogische Handeln und als dessen Zielsetzung. Konsequenterweise entwickelt Prange die Maßstäbe ethischen Handelns aus den pädagogischen Aufgaben (den „Operationen“) und nicht aus ethischen „Traktaten“. Er bindet pädagogische Ethik an Mandat und Lizenz des didaktisch Handelnden und unterwirft sie drei Maßgaben: der Maßgabe der Verständlichkeit (Gebot der Wahrheit/Rationalität), der Zumutbarkeit (Gebot der Achtung) sowie der Anschlussfähigkeit (Gebot der Anwendbarkeit in Freiheit) (vgl. Tietgens 1991, S. 108ff.). Prange erwartet vom Erzieher und Pädagogen einen „ethischen“ Stil als Form, die erzieht. Ganz in diesem Sinne sprach Jörg Knoll (2002) einmal von der „Ethik der Methode“. Prange ist offensichtlich skeptisch gegenüber dem Versuch, individuelle Lehrer durch ethische Prinzipien zu motivieren, Werte durchzusetzen, die nur gesellschaftlich gesichert werden können. Larmoyante Klagen darüber, dass Schule ethischen Ansprüchen nicht (mehr) genügt, wären dann wohl unvermeidlich (vgl. Luhmann 1997, S. 798). Kritisch zum Vorschlag von Hentigs äußern sich auch Herzog und Makarova (2011), indem sie darauf hinweisen, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen haben, wie es heute zumeist mit dem Verweis auf die UN-Kinderrechtskonvention reklamiert wird, sondern auch gegenüber Familie und Gesellschaft, während der Sokratische Eid vor allem das Verhältnis Lehrer-Schüler adressiere (sogenanntes doppeltes Mandat).

Die empirische Forschung zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern hat auf die immer noch große Kluft zwischen „idealisiertem“ Lehrerethos im Sinne einer „Arbeitsmoral“ und dem tatsächlichen moralischen Handeln sowie dessen Ausbildung als Ergebnis beruflicher Sozialisation aufmerksam gemacht (vgl. bereits früh Terhart 1987; auch Oelkers 1986). Terhart (2013) sieht nach wie vor Forschungsbedarf u.a. zu der Frage, ob es bereits eine Berufsethik für Lehrpersonen gibt, über welche moralischen Überzeugungen Lehrerinnen und Lehrer verfügen, welche angestrebt werden und wie sie gegebenenfalls vermittelt werden können (vgl. Scheunpflug 2005). In diesem Sinne untersuchen Blömeke u.a. (2007) anhand von Szenarien die Frage, wie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf ethisch herausfordernde Situationen (Gewalt, Störungen des Unterrichtsklimas) reagieren. Sie unterscheiden zwischen der Vermeidung einer Reaktion (so die Mehrheit, vor allem bei Studienanfängern) und der diskursiven Auseinandersetzung mit dem problematischen Verhalten (so die Minderheit, vor allem bei fortgeschrittenen Studierenden). Die ethische Grundhaltung erwies sich allerdings für beide Gruppen als stabil (vgl. ähnlich Hanhimäki/Tirri 2009). Blömeke (2010) konnte zudem zeigen, dass weniger die berufsethischen Haltungen und Ideale

problematisch sind als vielmehr ihre situationsangemessene Umsetzung unter dem Handlungsdruck des Unterrichts. Sie empfiehlt daher kollegiale Supervisionen oder kleinschrittige Arbeiten an Fallbeispielen als Methode der Aus- und Fortbildung (vgl. ähnlich Tietgens 1991).

2.3 Ethische Fragen des Verhältnisses von Wissenschaft und pädagogischer Praxis

Als einen Sonderfall des Handelns pädagogischer Praktiker kann man das Handeln von Wissenschaftlern betrachten, sobald sie sich selbst in die Praxis begeben, und zwar *als Wissenschaftler* und nicht als Praktiker oder Politiker, was selbstverständlich ebenso möglich wie legitim ist. Dies geschieht etwa beim Transfer wissenschaftlichen Wissens an Politik und Praxis, z.B. in der Form von Beratung, Fortbildung oder Konzept- oder Technologietransfer.³ Solche Fragen stellen sich nicht nur für Service-Institute an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, wenn auch dort mit besonderer Dringlichkeit.

Auch solche Situationen werden selten unter ethischen Gesichtspunkten reflektiert. Eine Ausnahme bildet die Evaluationsforschung, die in den letzten Jahrzehnten enorm intensiviert wurde. Hier hat sich ein eigener Berufsstand etabliert mit geteilten Standards für die Auftragsgestaltung, die Durchführung und die Rückmeldung von Evaluationsstudien (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2011). Ein anderer Bereich, bei dem Forschung *direkt* in die Praxis eingreift, sind sogenannte Interventions- oder Implementationsstudien, die immer wieder gefordert, aber selten realisiert werden. Während die klinische Forschung der Medizin hier bereits seit langem Standards und Verfahrensregeln für Ethik-Kommissionen ausgebildet hat und fortlaufend weiter entwickelt (vgl. Saks u.a. 2002; Raspe u.a. 2012; World Medical Association 2013), hat die Bildungs- und Sozialforschung noch keine vergleichbar differenzierten Codizes und Verfahren entwickelt (vgl. Burgess 1989; Kimmel 1996). Insgesamt ist derzeit die wissenschaftsinterne Debatte angesichts von Plagiatsvorwürfen und Datenmanipulationen vor allem auf die Etablierung von Standards einer „Ethik des Forschens“, nicht des Wissenstransfers fokussiert (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1997; Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013). Ergänzend zur Standarddiskussion arbeiten viele Universitäten an einer größeren Transparenz und Kontrolle bei der Durchführung von Promotions- und Habilitationsverfahren, um verloren gegangenes institutionelles Vertrauen zurück zu gewinnen.

Dass ethische Fragen des Wissenstransfers kaum reflektiert werden, mag mit der Geschichte der Pädagogik zusammenhängen. Die Pädagogik beginnt bekanntlich als eine Form der angewandten Ethik (vgl. Berzbach 2005, S. 19ff.). Die Ethik wurde lange als Grundwissenschaft der Pädagogik betrachtet, die ihr „normierend“ nahesteht

³ Bei einer mehr oder weniger eigenständigen Rezeption wissenschaftlicher Befunde durch Politik und Praxis liegt die ethische Verantwortung selbstverständlich bei den Rezipienten.

(Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1930, S. 710). Als eine Form der angewandten Ethik schien die Pädagogik keine eigenständige Reflexion der ethischen Rechtfertigung pädagogischen Handelns mehr zu benötigen. Seit etwa 200 Jahren hat sich die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft allerdings als eine eigenständige „Disziplin“ etabliert. Seit ihrem Entstehen in der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wollte die Pädagogik Theorie für Praxis sein, und zwar für eine veränderte Praxis, für einen „zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts“ (Kant 1803/1977, S. 704). Im Spannungsverhältnis von Handlungs- und Reflexionswissenschaft hat sich das Fach unterschiedlich positioniert. Ihre Angebote an die Praxis lauten: engagierte Reflexion auf der Grundlage geisteswissenschaftlicher Pädagogik, eine am konkreten Fall ausgerichtete Praxeologie, eine (sozial-)wissenschaftlich fundierte, aufklärende und (gesellschafts-)kritische Anwaltschaft für individuelle und gesellschaftliche Emanzipation und schließlich empirische Forschung für eine evidente Bildungspolitik und -praxis (vgl. Krüger 2009). Es ist offensichtlich, dass je nach wissenschaftstheoretischem Selbstverständnis unterschiedliche Bereitschaften zur Reflexion der Ethik pädagogischen Handelns bestehen, die teils explizit, teils implizit erfolgen.

Horst Dräger (1999) hat das Verhältnis der Erwachsenenbildungswissenschaft, insbesondere in ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition, zur Erwachsenenbildungspraxis als fortdauernd „advokatorisch“ kritisiert. Auch wenn man dieses Diktum sowohl historisch als auch im Blick auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Richtungen wird differenzieren müssen, so ist doch nach dem oben Gesagten ganz offenkundig, dass die explizite oder implizite Annahme einer vermeintlichen oder tatsächlichen Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem Erfahrungswissen von Politik und Praxis ethische Reflektionen nicht überflüssig machen. Frank Berzbach (2005) konnte zudem am Beispiel der Konstruktivismus-Rezeption in der Erwachsenenbildung (Arnold/Siebert 2006) zeigen, dass diese in eine „Ethikfalle“ tappt, wenn sie auf der einen Seite meint, normativen Aussagen ausweichen zu müssen, diese aber gleichsam „unter der Hand“ wieder einführt.

Was also wären gesinnungs- und verantwortungsethisch vertretbare Rollenmodelle für die Wissenschaft bei der Kooperation mit der Praxis? Einige Eckpunkte lassen sich nach dem zuvor Gesagten bereits jetzt formulieren: ein partnerschaftlich-dialogisches statt eines advokatorischen Verhältnisses, das die unterschiedlichen Geltungsansprüche von Wissenschafts- und Erfahrungswissen anerkennt und zudem berücksichtigt, dass die Frage nach dem Recht auf „Eingriffe“ nicht unabhängig von der Frage nach der Verantwortung beantwortet werden kann; die Beachtung der „Belastbarkeit“ wissenschaftlicher Erkenntnisse, die mit den forschungsmethodischen Zugängen (z.B. in der Form von Fallstudien, deskriptiven Studien, randomisierten Feldexperimenten) variiert (vgl. Dignam 2007; Schrader/Goeze 2011); schließlich auch die Orientierung am Gemeinwohl bzw. ein Bewusstsein für die „öffentliche Verantwortung“ (Tietgens 1999) von Forschung.

3. Perspektiven für weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten

Die knappe, exemplarisch angelegte und keinesfalls vollständige Skizze zum Forschungsstand hat den Bedarf an einer Reflexion erwachsenenpädagogischen Handelns unter ethischen Gesichtspunkten aufgezeigt. Für eine intensivere Reflexion einer berufs- und/oder bereichsspezifischen Ethik in der Erwachsenenbildung sprechen zum einen das Recht der Öffentlichkeit und der Teilnehmer auf Transparenz und Verlässlichkeit erwachsenenpädagogischen Handelns angesichts der hohen und wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung des lebenslangen Lernens und zum anderen die Notwendigkeit einer angemessenen gesellschaftlichen Anerkennung der beruflich Tätigen, zu der verlässliche Standards beruflichen Handelns beitragen können, die von einem sich professionalisierenden Berufsstand in der Form der Selbstverpflichtung und Selbstregulierung gesichert werden (vgl. Fuhr 2009, S. 1252ff.). Beides könnte unterstützt werden durch ein Wissenschaftsverständnis, das sich seiner Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und den Adressaten pädagogischen Handelns bewusst ist.

Welche Forschungsbedarfe lassen sich erkennen? Ein besonders drängendes Forschungsdesiderat besteht in der Rekonstruktion der individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen ethischer Herausforderungen in der erwachsenenpädagogischen Praxis und des Umgangs mit ihnen. Hier liegen nur vereinzelte internationale Studien vor (vgl. Brockett 1988; Gordon/Sork 2001). Die auf dieser Grundlage entwickelten Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns wären vergleichend zu analysieren. Dabei bieten sich sowohl Vergleiche mit ethischen Kodifizierungen in etablierten Professionen an, aber auch zwischen den verschiedenen pädagogischen Berufsfeldern bzw. zwischen den verschiedenen Kontexten der Erwachsenenbildung (vgl. Schrader 2010). Solche Vergleiche könnten dabei helfen zu entscheiden, ob es eher darum gehen sollte, Berufs- oder Bereichsethiken zu entwickeln. Dieser Vergleich könnte insofern ganz unbefangen angestellt werden, als beide sowohl alternativ als auch komplementär zueinander gedacht würden. Im Blick auf die Ziele ethisch reflektierten Handelns in der Erwachsenenbildung ist vor allem die Frage von Belang, wie solche Prinzipien an Berufstätige vermittelt bzw. von ihnen angeeignet werden können. Inwieweit hier Methoden aus dem Schulbereich helfen können, die auf die Diskussion moralisch widersprüchlicher Situationen setzen (vgl. Lind 2010), wäre zu diskutieren und gegebenenfalls zu erproben. Solche Konzepte schließen an die Forschungen von Piaget (1978) und Kohlberg (1996) zu den Stufen der Entwicklung moralischer Urteilskraft an.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/ Stuttgart
- Aschemann, B./Faschingbauer, H. (2008): Professionell handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 4, S. 10/1–10/10
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 469–520
- Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorie-Rezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld
- Blömeke, S. (2010): Zur Bedeutung der Wertebasisierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, H. 1, S. 210–220
- Blömeke, S./Müller, C./Felbrich, A. (2007): Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, H. 1, S. 86–97
- Bödege-Wolf, J. (2007): Werte in der Praxis der Erwachsenenbildung. Eine Bestandsaufnahme. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 63–67
- Brecht, B. (1928/1968): Die Dreigroschenoper. Berlin
- Breil, A. (2004): Ethik in der Weiterbildung, Weiterbildung in der Ethik? Kritische Betrachtung ethischer Berufsprinzipien in Training und Weiterbildung. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 219–220
- Breloer, G./Dauber, H./Tietgen, H. (1980): Selbststeuerung und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Brockett, R.G. (1988): Ethical issues in adult education. New York
- Brockett R.G./Hiemstra R. (2004): Toward ethical practice. Malabar FL
- Burgess, R.G. (Hg.) (1989): The ethics of educational research. New York/London
- Dannenberg, K. (2004): „Qualität, Transparenz, Integrität“. Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 224–226
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Memorandum. Weinheim
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1997): Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 857–863
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hg.) (2008): Standards für Evaluation. Mainz. URL: www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074
- Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik (Hg.) (1930): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg i. Breisgau
- Diemer, G. (2007): Zur ethischen Dimension der politischen Erwachsenenbildung. In: Oberreuter, H. (Hg.): Politische Bildung im Wandel der Zeit. München, S. 347–374
- Dignam, J. (2007): From efficacy to effectiveness: Translating randomized controlled trials findings into treatment standards. In: Schneider, B./McDonald, S.-K. (Hg.): Scale-up in education. Ideas in principle. Lanham, MD, S. 123–143
- Dräger, H. (1999): Zur Kritik der pädagogischen Ethik in der Andragogik. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 20–30
- Erpenbeck, J. (2010): Ethik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 95–96
- Filla, W. (2004): Bildungsziele jenseits von Qualifizierung. Programmplanungsethik in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 226–227
- Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das lebenslange Lernen. Augsburg
- Fuhr, T. (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2. Paderborn, S. 1245–1258
- Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.) (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2. Paderborn

- Geißler, H. (2008): Zur Ethik der Didaktik „Virtuellen Coachings“. In: Pätzold, H. (Hg.): *Verantwortungsdidaktik*. Baltmannsweiler, S. 59–80
- Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (2010): Zum künftigen Umgang mit ethischen Themen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In: Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (Hg.): *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 205–211
- Gordon, W./Sork, T.J. (2001): Ethical issues and codes of ethics: Views of adult education practitioners in Canada and the United States. In: *Adult Education Quarterly*, H. 3, S. 202–218
- Gris, R. (2008): *Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare Kapital vernichten und Karrieren knicken*. Frankfurt a.M.
- Großmann, R./Perko, G. (2011): *Ethik für soziale Berufe*. Paderborn
- Hanhimäki, E./Tirri, K. (2009): Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. In: *The Journal of Education for Teaching*, H. 2, S. 107–121
- Hauenschmid, K./Robak, S./Sievers, I. (Hg.) (2013): *Diversity education. Zugänge, Perspektiven, Beispiele*. Frankfurt a.M.
- Hentig, H. v. (2008): *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim/Basel
- Hentig, H. v. (2009): Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 509–527
- Herre, P. (2007): Werte bilden in einer fragmentierten Gesellschaft – Grundlegungen. Der Ansatz von Hans Joas. In: *Forum Erwachsenenbildung*, H. 3, S. 8–12
- Herzog, W./Makarova, E. (2011): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 63–78
- Jastrzebski, A. (2012): Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen. In: Barre, K./Hahn, C. (Hg.): *Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie*. Hamburg, S. 51–70
- Kant, I. (1803/1977): *Über Pädagogik*. In: Kant, I.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Frankfurt a.M., S. 691–761
- Kimmel, A.J. (1996): *Ethical issues in behavioral research*. Cambridge/Massachusetts
- Knoll, J. (2002): *Die Ethik der Methode. Ethische Implikationen im didaktisch-methodischen Handeln*. In: Seiverth, A. (Hg.): *Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert*. Bielefeld, S. 75–89
- Kohlberg, L. (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.
- Kronauer, M. (Hg.) (2010): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld
- Krüger, H.-H. (2009): *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 2. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. 5., erw. und aktual. Aufl. Opladen u.a.
- Ladenthin, V. (2011): Das Verhältnis dreier Zieldimensionen: Politik, Pädagogik, Ethik. In: Frost, U./Böhm, W./Koch, L. (Hg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft II*. Stuttgart, S. 16–32
- Lind, G. (2010): *The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment*. In: Lind, G./Hartmann, H.A./Wakenhut, R. (Hg.): *Moral judgments and social education*. 2. Aufl. New Brunswick S. 21–53
- Löwisch, D.-J. (1995): *Einführung in pädagogische Ethik*. Darmstadt
- Luchte, K. (2001): *Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung*. Weinheim
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Martin, A./Langemeyer, I. (2014): Demografie, soziökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): *Trends der Weiterbildung. DfE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld, S. 43–67
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogischer Täger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, S. 40–59
- Nohl, H. (1935): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a.M.
- Oelkers, J. (1986): Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 4, S. 487–506
- Oelkers, J. (1992): *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim

- Ofenbach, B. (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg
- Oser, F.K. (2003): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 7, S. 71–82
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld
- Piaget, J. (1978): Das Weltbild des Kindes. München
- Pohlmann, C. (2011): Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchronre und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Berlin
- Prange, K. (1996): Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 313–322
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn u.a.
- Prenzel, M./Reiss, K./Seidel, T. (2011): Lehrerbildung an der TUM School of Education. In: Erziehungswissenschaft, H. 43, S.47–56
- Raspe, H./Hüppe, A./Strech, D./Taupitz, J. (2012): Empfehlungen zur Begutachtung klinischer Studien durch Ethik-Kommissionen. Köln
- Rosenberger, W. (2004): Grundverständnis zum und im Beruf. Ethik in der Trainingspraxis. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 216–218
- Saks, E.R./Jeste, D.V./Granholm, E./Palmer, B.W./Schneiderman, L. (2002): Ethical issues in psychosocial interventions research involving controls. In: Ethics Behavior, H. 1, S. 87–101
- Scheunpflug, A. (2005): Job oder Berufung? Gibt es eine Berufsethik für Lehrkräfte? In: Reinert, G.-B./Heitger, M. (Hg.): Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf. Frankfurt a.M., S. 57–66
- Schrader, J. (2010): Reproduktionskontakte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 267–284
- Schrader, J./Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung, H. 2, S. 67–76
- Terhart, E. (1987): Vermutungen über das Lehrerethos. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 787–804
- Terhart, E. (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim
- Terhart, E. (2013): Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. In: Lernende Schule, H. 16, S. 8–12
- Tietgens, H. (1991): Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Kassel, S. 107–114
- Tietgens, H. (1997): Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung. In: Ders.: Indirekte Kommunikation. Bad Heilbrunn, S. 149–156
- Tietgens, H. (1999): Gibt es heute noch ein ethisches Selbstverständnis für die Volkshochschularbeit? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S 79–83
- Tippelt, R. (2013): Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 858–867
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- World Medical Association (2013): Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. In: The Journal of the American Medical Association, H. 20, S. 2191–2194