

Britta Viebrock

# Warum die Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis in der fremdsprachendidaktischen Forschung notwendig ist, aus forschungsethischer Sicht aber nicht ausreicht

**Abstract:** This contribution deals with questions of safeguarding good scientific practice and doing ethically responsible research in the field of foreign language education. A mechanical execution of any code of conduct does not suffice when aspiring to become a 'good' researcher. A broader ethical awareness is required that includes systemic reflections.

Research ethics, ethical theory, ethical awareness, research quality criteria

## 1. Einleitung

Die Datenfälschungs- und Publikationsskandale der letzten Jahrzehnte (z. B. die Causa Guttenberg), die medial entsprechend ausgeschlachtet wurden, haben auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung bzw. in der Sprachlehr- und -lernforschung zu einer größeren Sensibilität gegenüber Regeln guter wissenschaftlicher Praxis geführt und vielfach zu einem ausgeprägten forschungsethischen Bewusstsein. Das zeigt sich beispielsweise in einem Zitat aus meiner Befragung von Doktoranden aus dem Jahre 2015:

Im Zuge der prominenten Dokortitelentziehungen der letzten Jahre rückt bei einer theoretischen Arbeit wie der meinen, bei der viele verschiedene Forschungsergebnisse skizziert, analysiert und gegeneinander abgewogen werden, die korrekte Art der transparenten Zitation in den Vordergrund. Ich beobachte an mir selbst ein relativ hohes Maß an Gründlichkeit, das direkt mit der Angst verknüpft ist, formale Zitationsfehler zu machen (Viebrock 2015: 128).

Nicht nur für *early career researchers* ist eine Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis bindend und muss daher im Kontext einer wissenschaftlichen Tätigkeit vorausgesetzt werden (vgl. Gethmann 2007: 96). Solche Regeln guter wissenschaftlicher Praxis sind einerseits Teil eines häufig implizit vermittelten wissenschaftlichen Ethos, d. h. eines gemeinschaftlich geteilten, aber nicht notwendigerweise ausgesprochenen Orientierungs- und Regelwissens. Andererseits sind sie Teil explizit ausformulierter Regelwerke, die Institute und Fachbereiche,

Universitäten oder Forschungseinrichtungen, wissenschaftliche Fachgesellschaften oder Forschungsgesellschaften zur Verfügung stellen. Der Grad der Explizitheit dieser Regelwerke kann dabei höchst unterschiedlich sein. So umfasst z. B. die Ordnung der Georg-August-Universität Göttingen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis immerhin 30 Seiten (Georg-August-Universität Göttingen 2016), während ein vergleichbares Dokument der Goethe-Universität Frankfurt am Main bis 2018 mit gerade einmal drei Seiten auskam (Goethe-Universität Frankfurt 2003). Eine systematische vergleichende Analyse dieser Regelwerke wäre eine lohnende Aufgabe, die an dieser Stelle allerdings nicht geleistet werden kann.

Thema meines Beitrags soll vielmehr die Frage sein, warum die Befolgung der festgeschriebenen Regeln trotzdem nicht ausreicht, um ein guter Forscher oder eine gute Forscherin zu sein oder zumindest gute Forschung zu betreiben. Dazu möchte ich als Problemaufriss zunächst drei Beispiele aus der Fremdsprachenforschung beschreiben, bevor ich mich der Frage widme, welche ethischen Prinzipien im Forschungsprozess bzw. für das Forscherhandeln zugrunde zu legen sind. In Anschluss werde ich knapp einige theoretische und historische Hintergründe der Ethikdebatte erläutern, um eine erste Antwort auf meine Frage zu versuchen. Dieses Vorgehen stellt durchaus einige Anforderungen an die Leserschaft, da die Beispiele zunächst ohne eine zuvor explizierte theoretische Rahmung präsentiert werden und sich manche Dimensionen ggf. erst später erschließen. Die Entscheidung, vom Spezifischen zum Allgemeinen zu gehen, begründet sich vor allem damit, dass ich von Beginn an verdeutlichen möchte, wie sich eher abstrakt erscheinende Zusammenhänge unmittelbar auf Forschungsaktivitäten in unserem eigenen Feld beziehen lassen.

## **2. Warum Regeln guter wissenschaftlicher Praxis nicht ausreichen: Beispiele aus der Fremdsprachenforschung**

### **2.1 Beispiel 1: Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning (Bernat/Lloyd 2007)**

Die Studie von Bernat/Lloyd (2007, vgl. auch Bach/Viebrock 2012, Viebrock 2015) untersucht unter Verwendung des aus dem nordamerikanischen Kontext stammenden *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) Zusammenhänge zwischen Sprachlernüberzeugungen und dem Geschlecht der Lernenden. Die Auswertung der von 155 weiblichen und 107 männlichen Studierenden eines Academic English-Programms vorliegenden, jeweils 34 Items umfassenden Datensätze brachte kaum Unterschiede in den Überzeugungen der männlichen und

weiblichen Fremdsprachenlerner hervor. Statistisch signifikante Abweichungen zeigten sich nur bei einem Item: Männer wiesen beim Fremdsprachenlernen der Intelligenz eine geringere Bedeutung zu als Frauen. Ein zweites Item zeigte geringe, statistisch nicht signifikante Abweichungen: Frauen berichteten über eine geringere Freude an der sprachlichen Interaktion mit *native speakers* als Männer (vgl. Bernat/Lloyd 2007: 88).

Aus forschungsethischer Sicht interessant wird dieses Beispiel in der Diskussion der Befunde, die sich auf den Vergleich der deutlich abweichenden Ergebnisse mit denen einer zu einem früheren Zeitpunkt in den USA durchgeführte Studie konzentrieren (vgl. Horwitz 1987). Dabei räumen die Autorinnen der vorliegenden Studie deutliche Einschränkungen bezüglich ihrer Vorgehensweise und der Ergebnisse ein:

It seems, therefore, premature to conclude that beliefs about language learning differ by gender, though caution should be exercised in generalising the current findings beyond this student population, or indeed to other wider populations, where language learner beliefs are likely to differ. In addition, it is important to note that apart from gender, a number of social, cultural, contextual, cognitive, affective, and personal factors can be responsible for the shaping nature and strength of language learner beliefs [...]. Using a longitudinal research design rather than a cross-sectional as was done here may help to further elucidate the nature and development of language beliefs. [...]

The limitations of the present study go beyond its contextual and institutional constraints. Given the particularly complex and multi-faceted nature of beliefs about language learning and the myriad factors that can shape learner beliefs, no attempt will be made to generalize the findings of this study beyond the local context, although comparison data suggest feasibility of finding general trends across contexts, and individual differences of learners, through replicated studies [...]. (Bernat/Lloyd 2007: 89)

Auffällig ist, dass Bernat/Lloyd ihre Ergebnisse, die hinsichtlich der Datenart, der Erhebungs- und Auswertungsmethoden innerhalb des quantitativen Paradigmas zu verorten sind, mit *Disclaimern* einschränken, die man bei kleinen Fallzahlen innerhalb des qualitativen Paradigmas erwarten würde, um die Reichweite der Ergebnisse zu markieren. Hier, so ist zu vermuten, werden sie genutzt, um Schwächen in der methodologischen Planung und Vorgehensweise zu überdecken, bei der hätte auffallen müssen, dass das *BALLI* für die Zielsetzung der Studie nicht ohne Anpassungen übernommen werden kann. Ursprünglich für eine relativ homogene Population von muttersprachlichen Studierenden in den USA entwickelt, wurde es in der Studie von Bernat und Lloyd mit fremdsprachigen Studierenden aus 19 Nationen (überwiegend Asiaten) eingesetzt, ohne dabei (lern-)kulturelle Aspekte, institutionelle Kontexte und personelle Faktoren (Alter, Sprachkompetenz) zu berücksichtigen.

Der Forschungsbericht lässt sich auch im Hinblick auf unterschiedliche Erwartungshaltungen kritisch diskutieren. Aus der Forschungsperspektive ist der Erkenntnisgewinn der Studie zu hinterfragen, aus methodologischer Sicht die Qualität der Reflexion und die fehlende Generierung oder Weiterentwicklung von Methoden bzw. Instrumenten. Mit Blick auf eine forschungsbasierte universitäre Lehre und spezifisch den Bereich der Lehrerbildung ist zu überlegen, welchen Wert diese Ergebnisse für die Seminargestaltung, die Nutzung und Optimierung von Lernpotenzialen haben können. Hinsichtlich des Wissenstransfers in die Unterrichtspraxis stellt sich die Frage nach dem Nutzen der Ergebnisse für Lehrkräfte und Lernende. Was die forschungsethischen Implikationen dieser kritischen Einschätzungen sind, wird im nächsten Teil noch expliziter diskutiert werden.

## 2.2 Beispiel 2: Forscherin-Teilnehmerin-Beziehung

Ein weiteres Beispiel, das ich in unterschiedlichen Kontexten bereits mehrfach verwendet habe (Viebrock 2007a, 2007b, 2015, Bach/Viebrock 2012), stammt aus meiner eigenen Forschungserfahrung. In meinem Dissertationsprojekt, das die subjektiven didaktischen Theorien von Lehrkräften im bilingualen Erdkundeunterricht zum Thema hatte, benutzt eine der befragten Lehrerinnen folgenden Ausdruck, um ihr Verhalten im Unterricht zu beschreiben: „[...] weil ich doch gerne dann selbst kontrolliere, also selbst dann so das Zepter in der Hand haben möchte.“ Die in meinem Forschungsvorhaben genutzte Metapheranalyse bringt durch die negativen Konnotationen des Begriffs ‚Zepter‘ (vgl. Fremdwörterduden: ‚Herrscherstab‘, ‚höchste Gewalt, Herrschaft, Macht‘) ein ebenfalls eher negativ konnotiertes Bild des unterrichtlichen Geschehens hervor, welches als zentrales Element die Kontrollfunktion der Lehrkraft enthält. Im Rahmen der methodologisch begründeten kommunikativen Validierung stellte ich der befragten Lehrerin meine Interpretation ihres Lehrerinnen-selbstbilds zur Verfügung. Wenngleich sie die Interpretation grundsätzlich nachvollziehen kann, benennt sie die auf der persönlichen Ebene ausgelösten negativen Gefühle:

Anfangs ist es mir doch recht schwer gefallen, mich auf sachlicher Ebene mit dem Text auseinanderzusetzen. Ich habe das Skript nach erstmaligen Lesen für zwei Wochen beiseite gelegt, bevor ich die Bemerkungen an die Textstellen geschrieben habe. [...] Ich hätte nicht gedacht, dass die Auseinandersetzung mit meinem Lehrerbild so ‚schmerzhaft‘ sein würde.

Die Frage mit forschungsethischer Relevanz, die sich an diesen Fall anschließt, thematisiert, was als Forscher/innenhandeln erlaubt ist: Dürfen Forscher/innen

ihren Teilnehmer/innen durch ihre Forschung ‚Schmerzen‘ zufügen? Ist ein gewisser Schmerz oder Schaden eines oder einer Einzelnen im Hinblick auf einen größeren Nutzen von Forschungsergebnissen zu akzeptieren? Oder gilt ein grundsätzliches Prinzip der Schadensvermeidung auf allen Ebenen für jedes Individuum?

### 2.3 Beispiel 3: „From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school“ (Jaekel et al. 2017a)

Das dritte Beispiel nimmt die Langzeiteffekte des frühen Fremdsprachenunterrichts in den Blick. Die Studie von Jaekel u. a. (2017a) untersucht anhand einer sehr großen Stichprobe (N = 5139) zu zwei Messzeitpunkten, nämlich in Klasse 5 und 7, die rezeptiven Fertigkeiten von zwei Kohorten von Englischlernern, den *late starters* (N = 2632), die zum ersten Messzeitpunkt im Schnitt 140 Stunden Englischunterricht in der Grundschule über einen Zeitraum von 2 Jahren (von Klasse 3 bis 4) erhalten hatten, und den *early starters* (N = 2498) mit 245 Stunden Englischunterricht über einen Zeitraum von 3,5 Jahren (ab dem zweiten Halbjahr der Klasse 1 bis Klasse 4). Die Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der kognitiven Fähigkeiten sowie der Englischnote am Ende von Klasse 4. Unterschiede gab es hinsichtlich des Familieneinkommens und der Anzahl an Lernern mit nicht-deutscher Muttersprache (jeweils höher bei den *early starters*) sowie beim kulturellen Kapital, gemessen an der Anzahl zu Hause vorhandener Bücher (höher bei den *late starters*).

Die mithilfe eines aus der EVENING-Studie (Engel/Ehlers 2013) und den VERA-Vergleichsarbeiten (IQB 2014) adaptierten Lese- und Hörverstehenstests hervorgebrachten Ergebnisse zeigen, dass die *early starters* zwar im 5. Schuljahr signifikant bessere Leistungen sowohl im englischen Lese- als auch im Hörverstehen erbringen. Jedoch kehren sich die Leistungen im 7. Schuljahr zugunsten der *late starters* um, die dann signifikant bessere Ergebnisse im Lese- wie im Hörverstehen erzielen. Die Autoren sehen ihre Daten in Übereinstimmung mit anderen Studien, die ebenfalls zeigen, dass ältere Lerner auf lange Sicht einen Vorteil haben gegenüber solchen, die in früheren Klassenstufen mit einem geringen Stundenvolumen begonnen haben. Sie ziehen folgende Schlussfolgerungen: Entweder müsse das Stundenvolumen und damit der *amount of exposure* ab dem ersten Schuljahr deutlich erhöht werden (beispielsweise durch immersive Ansätze und inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen) oder der Beginn des Fremdsprachenunterrichts müsse (wieder) in höhere Klassenstufen verlegt

werden (Klasse 3 oder gar Klasse 5), auch hier mit einer Intensivierung der Stundenzahl.<sup>1</sup>

Eine vertiefte Diskussion der Studie kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Ich beziehe mich deswegen auf sie, weil sie als eine der wenigen fremdsprachendidaktischen Studien ein größeres mediales Echo gefunden hat (vgl. z. B. Haug 2017, Spiegel Online 2017, Wiley Online Library o. J.). In diesen Medien ist erkennbar, wie die Ergebnisse (in verkürzter Form) von der Bildungspolitik und/oder der öffentlichen Meinung zur Begründung weitreichender struktureller Änderungen (beispielsweise die Forderung nach Abschaffung des grundschulischen Englischunterrichts ab Klasse 1; vgl. Frisch 2017) genutzt werden. Eine solche Forderung haben die Autoren der Studie nie aufgestellt, vielmehr betonen sie die Notwendigkeit einer Intensivierung des frühen Englischunterrichts in der Grundschule. Dennoch macht die vermeintliche Plakativität der Ergebnisse es möglicherweise nachvollziehbar, warum sich bestimmte bildungspolitische Schlussfolgerungen aufdrängen. Dabei wird allerdings außer Acht gelassen, dass andere Teilbereiche des Englischunterrichts, die über Hör- und Leseverstehen hinausgehen, gar nicht getestet wurden. Des Weiteren wird bei einer solchen Lesart der Ergebnisse dem Erhebungskontext wenig Beachtung geschenkt und der Einfluss der ersten beiden Schuljahre an der weiterführenden Schule (Gymnasium) auf die Sprachkompetenz der Schüler/innen ignoriert.

Aus forschungsethischer Perspektive ist dieses Beispiel besonders interessant, weil es auf die Gefahr der Sloganisierung von Forschungsergebnissen verweist (vgl. auch Breidbach/Küster/Schmenk 2018). Das bedeutet, dass diese verkürzt interpretiert oder gar für Zwecke genutzt werden, für die sie nicht intendiert waren. Die vereinfachte mediale Darstellung mit plakativer Wortwahl (z. B. „Englisch-Unterricht ab der ersten Klasse lohnt sich nicht“, Spiegel Online 2017) ist im Detail nicht den Autoren der Studie anzulasten, aber sie fordert die Frage nach der „Folgeverantwortung“ (Nida-Rümelin 2005: 842) von Forschung heraus: Inwieweit kann der/die einzelne Wissenschaftlerin für die Verwendung (auch die nicht intendierte oder gar Missbrauch) seiner/ihrer Forschungsergebnisse verantwortlich gemacht werden? Bis zu welchem Grad können bzw. müssen mögliche Folgen von Forschungsergebnissen antizipiert werden? Haben die Autoren dieses im vorliegenden Beispiel mit ihrer Inter-

---

1 Die Auswertung der Daten eines dritten Messzeitpunktes scheint wieder die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes zu bestätigen (vgl. Jaekel et al. 2017b, Vortrag auf der DGFF-Tagung in Jena, eine Veröffentlichung liegt meines Wissens zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vor).

pretation der Ergebnisse und der Betonung einer Intensivierung des frühen Fremdsprachenunterrichts schon hinreichend getan?

### 3. Systematisierung der forschungsethischen Dimensionen der Beispiele

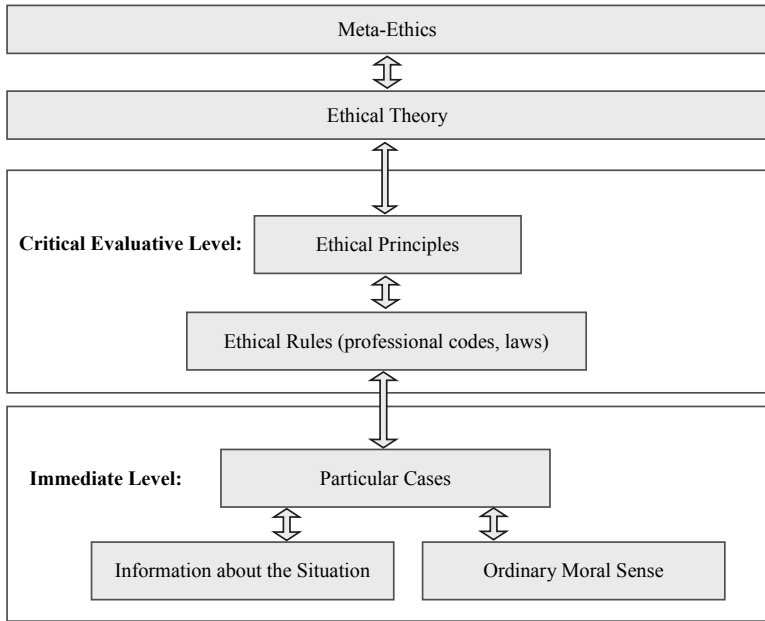
Die drei Beispiele zeigen, dass es im Kontext der Fremdsprachenforschung vielfältige Fragen mit forschungsethischem Belang gibt, die es zu systematisieren und theoretisch zu rahmen gilt, um daraus Antworten im Sinne von Entscheidungs- und Handlungsempfehlungen ableiten zu können. Hilfreich ist an dieser Stelle zunächst eine Differenzierung von mikroethischen und makroethischen Dimensionen (Kubanyiova 2008). Mikroethische Perspektiven beziehen sich dabei in erster Linie auf das individuelle Handeln einzelner Wissenschaftler/innen, auf die unmittelbaren Umstände, die konkreten Situationen und Handlungen im Forschungsprozess (wie in Beispiel 2). Hier geht es beispielsweise um Schutzverpflichtungen der Forscherin/des Forschers, die Reflexion eines Machtgefälles oder unterschiedlicher Motivlagen hinsichtlich der Beteiligung an einem Forschungsprojekt oder von äußeren Beeinträchtigungen. Makroethische Perspektiven beziehen sich auf übergeordnete formale Regelungen und Prinzipien, die sich implizit in einem Wissenschaftsethos verbergen oder in Regelwerken explizit ausformuliert sind.

Weiterhin unterscheidet Nida-Rümelin (2005: 835) auf der prinzipiellen makroethischen Ebene das ‚Ethos epistemischer Rationalität‘, welches das wissenschaftliche Handeln im Prozess des Erkenntnisgewinns und die Verantwortung des einzelnen Forschers/der einzelnen Forscherin adressiert (wie in Beispiel 1). Dieses Ethos basiert auf der Annahme, dass die Wissenschaft in erster Linie den Werten der Aufklärung wie Vernunft oder Skeptizismus verpflichtet ist und dass wissenschaftliches Wissen in dem Sinne ein Gemeinbesitz ist, als dass es sich auf zuvor hervorgebrachte Erkenntnisse anderer bezieht und die Möglichkeit seiner kritischen Prüfung immer schon miteinschließt. Neben dem Ethos epistemischer Rationalität unterscheidet Nida-Rümelin (ebd.: 842) ein ‚Ethos wissenschaftlicher Folgenverantwortung‘, welches sich aus dem Verständnis der Wissenschaft als gesellschaftliches Subsystem und dessen Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Bereichen ergibt. Das Ethos wissenschaftlicher Folgeverantwortung betont die Notwendigkeit, Verantwortlichkeiten auch in einem größeren Kontext zu reflektieren (Beispiel 3).

Das Modell von Kitchener und Kitchener (2009) unterscheidet fünf Reflexionsebenen ethischer Fragestellungen (vgl. Abbildung 1), wobei der *immediate level*

etwa Kubanyiovas mikroethischer Perspektive entspricht, der *critical evaluative level* der makroethischen Perspektive.

Abbildung 1: Modell ethischer Entscheidungsebenen nach Kitchener/Kitchener (2009: 9)



Das Modell geht vom konkreten Fall und kontextspezifisch zu treffenden Entscheidungen aus, die durch (berufs-)biographisch erworbene und erlernte, professionsgebundene Regeln beeinflusst werden. Grundsätzliche ethische Prinzipien rechtfertigen das professionsbezogene Ethos. Zu diesen gehören das Prinzip der Schadensvermeidung (*non-maleficence*), das Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung (*beneficence*), der Respekt vor anderen (*respect for persons*), das Prinzip der Redlichkeit (*fidelity*) sowie das Prinzip der Gerechtigkeit (*justice*) (Kitchener/Kitchener 2009: 13 ff.). Die Prinzipien begründen sich aus unterschiedlichen ethischen Theorien, gehen aus diesen aber nicht in algorithmischer Weise hervor. Ethische Theorien dienen vielmehr als Heuristik zur Reflexion der Prinzipien sowie der Rechtfertigung bzw. der Entscheidungsfindung bei sich widersprechenden ethischen Prinzipien, was man sich beispielsweise bei *beneficence* und *respect for persons* leicht vorstellen kann: Wenngleich mit einem Forschungsvorhaben ein grundsätzlicher Erkenntnisgewinn einhergeht, der als Nutzen oder



Mehrwert gilt, sind damit nicht alle Probleme insbesondere auf mikroethischer Ebene gelöst (vgl. Beispiel 2). Meta-ethische Überlegungen begründen, welche der möglichen ethischen Theorien, die in den folgenden Absätzen knapp beschrieben werden, im jeweiligen Kontext eine größere Relevanz oder Plausibilität hat (für eine ausführlichere Darstellung sei verwiesen auf Viebrock 2015).<sup>2</sup>

Ein ausgeprägtes forschungsethisches Bewusstsein würde einfordern, bei entsprechenden Fragestellungen die unterschiedlichen Ebenen des Modells zu durchlaufen, um Entscheidungs- und Handlungsempfehlungen herzuleiten. Dieses Vorgehen ist um einiges umfangreicher als eine reine Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis und hat möglicherweise weitreichende Konsequenzen im Hinblick auf forschungsmethodologische Entscheidungen oder die Bewertung der Relevanz von Forschungsfragen. Die forschungsethische Reflexionstiefe wird damit zu einem zentralen Gütekriterium von Forschungsarbeiten. Dieses Kriterium ist auf einer grundsätzlicheren Ebene angesiedelt als beispielsweise eher technizistische Kriterien wie methodische Kontrolliertheit.

## 4. Philosophische Hintergründe<sup>3</sup>

### 4.1 Deontologische vs. konsequentialistische Ethik

Sowohl deontologische als auch konsequentialistische Ethiktheorien beschäftigen sich mit der Frage, welche Handlungen geboten bzw. nicht geboten sind. Hierbei legen sie jeweils unterschiedliche Maßstäbe bei der normativen Bewertung dieser Handlungen an.

Konsequentialistische Ethik (vgl. Birnbacher 2011) wird auch als Verantwortungsethik bezeichnet und beurteilt Handlungen nach ihren Wirkungen. Seit ihren Anfängen im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert hat sie vielfältige Ausdifferenzierungen erfahren. Sie steht in der Tradition des Utilitarismus (lat. *utilitas*: Nutzen, Brauchbarkeit, Vorteil) nach Jeremy Bentham (1748–1832) und John Stuart Mill (1806–1873). Sowohl für den Handelnden als für potenziell Betroffene sind bei einer Handlung die zu erwartenden positiven und negativen Konsequenzen im Vergleich zu möglichen Handlungsalternativen zu bestimmen. Handlungsentscheidungen unterliegen somit bestimmten ‚Kosten-Nutzen-Abwägungen‘. Einerseits ist so eine Handlung gemäß des Sinnspruchs

---

2 Dieser Absatz ist eine überarbeitete und gekürzte Fassung eines Abschnitts aus Viebrock (2015: 59 f.).

3 Teile dieses Abschnitts finden sich auch in Viebrock (erscheint), sind dort allerdings anders strukturiert und perspektiviert.

‚der Zweck heiligt die Mittel‘ möglich (vgl. auch Brinkmann/Kvale 2015), andererseits ist nicht jede Handlung geboten, die positive Konsequenzen für die Betroffenen hat, wenn sie sich aus der Perspektive des Handelnden als unzumutbar erweist.

Utilitaristische Positionen beziehen sich mit ihrem Prinzip der Nutzenmaximierung (*greatest-happiness-principle*) normalerweise auf Handlungen größerer gesellschaftlicher Reichweite, so z. B. auf das Handeln staatlicher Institutionen. Eine genaue Prüfung einer einzelnen Alltagshandlung hinsichtlich des größten Nutzens für die größtmögliche Anzahl an Personen ließe sich aus Zeit- und Kapazitätsgründen kaum vornehmen. Vor diesem Hintergrund hat bereits Mill Sekundärprinzipien eingeführt, die handlungsleitend werden bzw. zur Handlungsentscheidung führen (vgl. Brink 2014). Zu diesen Sekundärprinzipien, die einzeln nicht direkt utilitaristisch zu begründen sind, gehören Redlichkeit, Fairness, Ehrlichkeit und dergleichen, die auch Teil deontologischer Ethikkonzeptionen sind. Konsequentialistische Theorien berücksichtigen mit ihrer Fokussierung auf die Wirkung von Handlungen allerdings deutlicher die Dimension der wissenschaftlichen Folgeverantwortung oder Folgeabschätzung. Mit ihrem Blick auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge erlauben sie, Forschung nicht nur als Aktivität Einzelner, sondern als Teil der institutionellen Funktion von Wissenschaft und deren gesellschaftlicher Bedeutung zu sehen. Allerdings ermöglichen sie keine umfassende Erklärung von Handlungsentscheidungen auf der mikroethischen Ebene.

Deontologische Ethik (gr. *deon*: Pflicht; das, was sich ziemt) (vgl. Werner 2011) gilt als formale Pflichtethik, die von der Existenz absoluter Regeln und universeller Prinzipien ausgeht, wie z. B. Respekt, Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, die unabhängig von möglichen Konsequenzen einzuhalten sind. Handlungen werden also nach ihrer Absicht beurteilt. Im Gegensatz zu konsequentialistischen Ansätzen handelt es sich hier nicht um Sekundärprinzipien, sondern um grundlegende Bestandteile der deontologischen Ethikkonzeption. Deren bekanntester Vertreter ist der deutsche Philosoph Immanuel Kant (1724–1804). Grundlegender Anspruch ist die Begründung eines einzigen Moralprinzips, also eines leitenden Kriteriums oder einer allgemein gültigen Orientierungsnorm. Kants zentrales Moralprinzip ist als ‚kategorischer Imperativ‘ (Kant 1785) bekannt, dessen Grundformel lautet: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (hier zitiert nach Steigleder 2011: 132). Eine abweichende Formulierung ist als ‚Reich-der-Zwecke-Formel‘ bekannt und lautet: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest“ (hier

zitiert nach Steigleder 2011: 132). Sie problematisiert eine mögliche Instrumentalisierung des Menschen. Hier lässt sich ein unmittelbarer Forschungsbezug herstellen, wenn beispielsweise Forschungsteilnehmer/innen als reine ‚Datenlieferanten‘ gesehen werden.

Im Rahmen eines deontologischen Ethik-Verständnisses lassen sich Forschung und Wissenschaft als ethische Vorhaben per se verstehen, wenn sie positive Absichten verfolgen. Als Beispiele seien etwa die Verbesserung von Lebensbedingungen, die Bekämpfung von Krankheiten oder – im Kontext der Fremdsprachenforschung – die Verbesserung von Lernbedingungen und Unterricht bzw. die Förderung benachteiligter Lerner genannt. Wie das Beispiel von Bernat und Lloyd (2007) veranschaulicht hat, wird mit einer solchen Sichtweise allerdings die Frage nach dem Nutzen oder dem Mehrwert von Forschung nicht immer explizit gestellt: „producing scientific knowledge is generally seen as beneficial in its own right, which may explain why beneficence of scientific inquiry often has been implicitly assumed“ (Kubanyiova 2008: 505). Das zweite Beispiel (Viebrock 2007a) zeigt zudem, dass nicht alle im Forschungsprozess auftretenden ethischen Dilemmata auf der Basis eines deontologischen Ethikverständnis zu lösen sind.

## 4.2 Tugendethik und Fürsorgeethik

Als Gegenmodell zu handlungsorientierten ethischen Positionen, die sowohl aus konsequentialistischer als auch aus deontologischer Perspektive keine hinreichenden Lösungsansätze für dilemmatische Situationen bereithalten, lassen sich Überlegungen der Tugendethik angesehen (vgl. Hursthouse 2013). In diesen Ansätzen geht es weniger darum, die Handlungen des Menschen zu bewerten, sondern vielmehr danach zu fragen, was einen guten Menschen ausmacht. Ein ethisch guter Mensch ist jemand, der bestimmte Tugenden ausgeprägt hat und sich von diesen in seinem Handeln leiten lässt. Hierbei lassen sich zwei grundsätzliche Tugendarten unterscheiden: Erkenntnistugenden (Weisheit, Urteilskraft), die nur durch theoretische Schulung erworben bzw. erlernt werden können, und Handlungstugenden (Gerechtigkeit, Freundschaft), die durch praktisches Einüben erlernt werden. Historisch lässt sich die Tugendethik in die griechische Antike zu Platon (428–348) und Aristoteles (384–322) zurückführen. Der Tugendbegriff bei Aristoteles ist nicht wie unser heutiger Tugendbegriff moralisch konnotiert, sondern dient der Beschreibung der Qualität oder Vortrefflichkeit eines Gegenstandes oder einer Fähigkeit.

Für den Bereich der Forschungsethik ist diese Ethikvorstellung vor allem im Konzept der Integrität des Forschers bzw. der Forscherin fruchtbar gemacht worden:

[V]irtue ethics does not prescribe a course of action given a particular set of circumstances but expects people to strive to be true to the excellence of character which are widely acknowledged to form the basis of being a good person. A good person, it might be hoped, will be more likely to do the right thing in a challenging set of circumstances, such as those faced regularly by researchers. The absence of rules in virtue theory means that individuals must take personal responsibility for decisions rather than justifying actions on the basis of a de-personalized but rational rule or principle for making a judgment (Macfarlane 2009: 34).

Tugendethische Ansätze sind vor allem aus feministischer Perspektive weiterentwickelt worden, deren zentrale Kritik an der traditionellen Ethik-Debatte die Vernachlässigung und/oder Trivialisierung von traditionell weiblich assoziierten Aufgaben (z. B. Haushalt, Kindererziehung, Altenpflege) sowie die Geringschätzung weiblich konnotierter Charakteristika wie Gemeinschaft, Emotion, Vertrauen und Körperlichkeit war. Tong und Williams (2009) beispielsweise argumentieren, dass die „rules, rights, universality, and impartiality“ betonenden Argumentationsformen der Ethik-Debatte unrechtmäßig männlich konnotierte Charakteristika wie Autonomie, Intellekt, Rationalität und Dominanz gegenüber ‚weiblichen‘ Denkweisen „relationships, responsibilities, particularity, and partiality“ (ebd.), in den Vordergrund rücken. Als Gegenposition wird in einer ‚Ethik der Fürsorge‘ (Mauthner et al. 2012) insbesondere auf die Kategorie der Mütterlichkeit bzw. auf mütterliche Praxen Bezug genommen, welche eine positive Mutter-Kind-Beziehung zum ethischen Ideal erklären und als Ausgangspunkt fürsorgeethischer Konzeptionen nehmen (vgl. Pauer-Studer 2011: 353). Im Mittelpunkt steht die dialogische Natur unmittelbarer menschlicher Beziehungen, in denen moralische Entscheidungen und ethische Wertungen gleichermaßen situativ wie reflexiv zu treffen sind (vgl. Edwards/Mauthner 2012). Konzepte wie Fürsorge, Anteilnahme und Verantwortung werden besonders hervorgehoben. Damit unterscheiden sich fürsorgeethischen Ansätze deutlich von den zuvor erläuterten Ethik-Ansätzen.

### 4.3 Vertragstheorien

Etwas außerhalb dieser Systematik stehen vertragstheoretische Ansätze (vgl. Kersting 2011), die als Sonderfall einer Pflichtethik gelten können. Sie beinhalten die grundlegende Forderung, dass sich die Menschen im Umgang miteinander durch rational, vernünftig und konsensuell begründete Normen leiten lassen und ihr Handeln an diesen ausrichten. In erster Linie beschäftigen sich Vertragstheorien allerdings mit der moralischen, institutionellen und juristischen Legitimation staatlicher bzw. gesellschaftlicher Rechtsordnungen. Ihre Anfänge liegen in der Neuzeit, als bekannteste Vertragstheoretiker gelten

Thomas Hobbes (1588–1679), John Locke (1632–1704) und Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Der Ausgangspunkt für Vertragstheorien ist eine Analyse der Bedingungen gesellschaftlicher Kooperation. Ihr zentraler Begriff ist der Vertrag bzw. der Konsens, bei dem es sich nicht um einen tatsächlichen Vertrag handelt, sondern um ein hypothetisches Konstrukt, das „ausschließlich in den Köpfen von Philosophen statt[findet]“ (Kersting 2011: 165) und dessen potenzielle Zustimmungsfähigkeit geprüft wird.

In der Medizinethik sind vertragstheoretische Annahmen trotz ihrer eigentlich anderen Bedeutungsausrichtung in einen direkten Zusammenhang mit dem Gütekriterium der informierten Einwilligung gestellt worden (vgl. Irrgang 1995), das in der qualitativen Sozialforschung als wichtiges Qualitätsmerkmal gilt. Bei der informierten Einwilligung handelt es sich – im Gegensatz zu den hypothetischen Verträgen der (Gesellschafts-)Vertragstheorien – um tatsächliche Verträge, die üblicherweise vor Beginn der Datenerhebung zwischen dem/der Forscher/in und den Teilnehmer/inne/n schriftlich dokumentiert werden. Sie weisen folgende Gemeinsamkeiten mit den vertragstheoretischen Grundlagen auf: Verhalten, welches auf gegenseitiger Zustimmung beruht, wird als moralisch richtig bewertet. Die zugrundeliegenden Menschenbildannahmen sprechen den Individuen Autonomie und rationale Entscheidungsfähigkeit zu. Streng genommen können allerdings weder Forscher/in noch Teilnehmer/in im Moment des Vertragsabschlusses, also der Unterzeichnung der informierten Einwilligung, den genauen Verlauf und die Entwicklung der Forschungsk Kooperation absehen: Dieses wird in einem Cartoon zweier Archäologen, die bei einer Mumienausgrabung in einem Sarkophag nur noch Staub vorfinden und die Inschrift wie folgt interpretieren: „Amazing! The inscription appears to be an ancient consent form for an experimental mummification process!“ (McMaster University 2007), anschaulich illustriert. Eine enge Sicht einer informierten Einwilligung kann die Dimension der persönlichen Beziehung nur bedingt einholen, die oben als zentraler Aspekt einer feministisch inspirierten Fürsorgeethik herausgearbeitet wurde. Diese fokussiert insbesondere die unmittelbaren sozialen Beziehungen und ermöglicht eine fortwährende Reflexion des Status der Beteiligten.

## 5. Schlussfolgerungen

Aus dem bisher Gesagten lassen sich Schlussfolgerungen in drei unterschiedlichen Dimensionen ziehen: einer persönlichkeitsbezogenen Dimension, einer pragmatischen Dimension und einer systemischen Dimension. Ähnlich wie Macfarlane (2009) bestimmt auch Dörnyei (2007) die Integrität des Forschers/der Forscherin als das zentrale Element der persönlichkeitsbezogenen Dimension einer prozess-

orientierten Forschungsethik. Darin verbinden sich individuelle Aspekte und makroethische, über den konkreten Einzelfall hinausgehende Einflüsse:

[...] at the heart of research ethics lies the moral character of the researcher. In fact, the term 'ethics' derives from the Greek word 'ethos', which means character, and although in our modern world ethical principles can easily be equated simply with 'complying to laws', this is not merely a legalistic issue but concerns basic human honesty and trust (Dörnyei 2007: 66).

In Übereinstimmung mit der Bedeutung des Begriffs in der Tradition des Humanismus sind unter Integrität der Respekt vor der Würde und Persönlichkeit des Menschen und solche Handlungsweisen zu verstehen, die das Wohlergehen des Einzelnen anstreben. Eine besondere Bedeutung kommt der Reflexivität zu, welche die kontextuelle Verortung und Bedingtheit des (eigenen) Wissens und Handelns erkennt und selbstkritisch die eigenen Voraussetzungen und Grenzen aufdeckt: „What we need is a contextualized and flexible approach to ethical decision making, relying more on the researchers' professional reflexivity and integrity in maintaining high standards“ (Dörnyei 2007: 72).

Hinsichtlich der pragmatischen Dimension sind selbstverständlich die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis zu beachten, ein tragfähiges „Arbeitsbündnis“ (Legutke/Schramm 2016: 109) mit den Teilnehmer/inne/n herzustellen, Gütekriterien wie die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Einholung einer informierten Einwilligung umzusetzen und sorgfältig mit Anforderungen an den Datenschutz umzugehen.

Die Befolgung der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis reicht aber, wie die bisherige Argumentation deutlich gemacht hat, aus forschungsethischer Sicht nicht aus, weil damit nur ein kleiner Teilbereich des Handelns als Forscher/in adressiert ist. Die sich aus den gesellschaftlichen Verflechtungen ergebenden Anforderungen an wissenschaftliche Arbeit lassen sich damit nicht fassen. Diese bedürfen vielmehr einer umfangreicheren Reflexion und Diskussion der systemischen Dimension. Dazu gehören einerseits Überlegungen hinsichtlich des Ethos der wissenschaftlichen Folgeverantwortung, die auf individueller Ebene zunächst mit Blick auf zahlreiche potenzielle Interessenskonflikte, z. B. zwischen Forschungsergebnissen und öffentlicher Meinung oder Bildungspolitik wie in Beispiel 3, zwischen Forscher/in und Teilnehmer/in wie in Beispiel 2, zwischen dem Ertrag einer Forschungsarbeit und institutionellen Anforderungen (wie beispielsweise Qualifikations- oder Publikationszwang) wie in Beispiel 1, anzustellen sind. Insbesondere in Forschungsarbeiten, in denen der/die Forscher/in zugleich auch die Lehrkraft ist (Aktionsforschung, auch *Design-Based Research*) bedürfen der sorgfältigen Reflexion der unterschiedlichen eingenommenen Rollen hin-

sichtlich ihrer Ziele und Motive. Daran anschließend gehört zur systemischen Dimension andererseits eine kritische Prüfung der grundsätzlichen Bedingungen des Wissenschaftsbetriebs, also der strukturellen, gesellschaftlich-politischen oder auch finanziellen Gegebenheiten, innerhalb derer wissenschaftliches Arbeiten stattfindet. Gatzemeier (1994: 26, Original enthält Kursivierungen) betont, dass eine solche Prüfung den Ausgangspunkt für die Ausbildung einer fundierten forschungsethischen Haltung darstellt: „Die Analyse der Praxis des Wissenschaftsbetriebs ist für die Wissenschaftsethik nicht nebensächlich, sondern konstitutiv, denn hier geht es um die [...] für ethische Argumentationen unerläßliche Frage der Handlungsbedingungen und Handlungsalternativen.“ Dazu ist jeder (junge) Wissenschaftler und jede (junge) Wissenschaftlerin in besonderer Weise aufgefordert. Konkret bedeutet dieses, die alltäglichen Fragen des eigenen Forschungsprojekts z. B. hinsichtlich methodologischer Entscheidungen oder der Wahl von Erhebungsverfahren und Auswertungsinstrumenten gelegentlich aus der Distanz zu betrachten und sich der grundlegenden Frage zuzuwenden, wie die Rahmenbedingungen der Wissenschaft das eigene Forschungsvorhaben und Handeln in wissenschaftlichen Kontexten beeinflussen. Wie verhält es sich mit der (gesellschaftlichen) Relevanz meiner Fragestellung? Wie beeinflussen beispielsweise die Struktur und Anforderungen eines Verbundforschungsprojekts mein eigenes Forschungsvorhaben? Wie bin ich als Forscher/in und wie will oder sollte ich sein?

## 6. Literatur

- Bach, Gerhard / Viebrock, Britta (2012). Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hrsg.). *Empirisch basierte Methoden in der Fremdsprachenforschung: Grundlagen und Anwendung*. Tübingen: Gunter Narr, 17–33.
- Bernat, Eva / Lloyd, Rosemary (2007). Exploring Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 7, 79–91.
- Birnbacher, Dieter (2011). Utilitarismus. In: Düwell et al., 95–107.
- Breidbach, Stephan / Küster, Lutz / Schmenk, Barbara (2018). *Sloganizations in Language Education Discourse. Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brink, David (2014). Mill's Moral and Political Philosophy. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014 Edition). Online: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/mill-moral-political/> [16.08.2018].

- Brinkmann, Svend / Kvale, Steinar (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.) (2011). *Handbuch Ethik*. 3. aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Edwards, Rosalind / Mauthner, Melanie (2012). Ethics and Feminist Research: Theory and Practice. In: Mauthner, Melanie / Birch, Maxine / Jessop, Julie / Miller, Tina (Hrsg.). *Ethics in Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Sage, 14–31.
- Engel, Gisela / Ehlers, G. (2013). Hören-Zuhören-Verstehen: Möglichkeiten der Analyse, Diagnose und gezielten Förderung des Hörverstehens. In: Börner, Ottfried / Engel, Gisela / Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.). *Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen: Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe*. Münster: Waxmann, 44–69.
- Frisch, Stefanie (2017). Stellungnahme zum Antrag der Fraktion der AfD „Englischunterricht in der Primarstufe abschaffen – Deutsch und Mathematik dafür stärken!“ vom 04.10.2017 (Drucksache 14/794). Online: <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST17-315.pdf;jsessionid=619A442F384B258866C6A9FC3BD201F4.ifxworker> [16.08.2018].
- Gatzemeier, Matthias (1994). Die Verantwortung des Wissenschaftlers: Möglichkeiten und Grenzen der Wissenschaftsfreiheit. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.). *Freiheit, Verantwortung und Folgen in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9–35.
- Georg-August-Universität Göttingen (2016). *Ordnung der Georg-August-Universität Göttingen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Online: <https://www.uni-goettingen.de/de/ordnung-der-georg-august-universitaet-zur-sicherung-guter-wissenschaftlicher-praxis/421996.html> [16.08.2018].
- Gethmann, Carl Friedrich (2007). Wissenschaftsethik: Die Krise des Wissenschaftsethos. *BIOspektrum* 13/1, 96–97. Online: [http://www.biospektrum.de/blatt/d\\_bs\\_pdf&\\_id=932426](http://www.biospektrum.de/blatt/d_bs_pdf&_id=932426) [16.08.2018].
- Goethe-Universität Frankfurt (2003). *Grundsätze der Johann Wolfgang Goethe-Universität zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Online: <http://www.uni-frankfurt.de/59424245/Grundsatz-guter-wissenschaftlicher-Praxis.pdf> [16.08.2018].
- Haug, Clemens (2017). Ist Englisch in der Grundschule sinnvoll?. *MDR Wissen*. Online: <https://www.mdr.de/wissen/fremdsprachunterricht-grundschule-100.html> [16.08.2018].



- Horwitz, Elaine K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, Anita/ Rubin, Joan (Hrsg.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 119–129.
- Hursthouse, Rosalind (2013). Virtue Ethics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2013 Edition). Online: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/ethics-virtue/> [16.08.2018].
- IQB (Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen) (2014). *VERA-Ein Überblick*. Online: <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>. [16.08.2018].
- Irrgang, Bernhard (1995). *Grundriß der medizinischen Ethik*. München: Reinhardt.
- Jaekel, Nils / Schurig, Michael / Florian, Merle / Ritter, Markus (2017a). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning* 2017, 1–34. Online: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12242/full> [16.08.2018].
- Jaekel, Nils / van Ackern, Isabelle / Schurig, Michael / Ritter, Markus (2017b). *Zeigt der Frühbeginn einen langen Atem? Der Frühbeginn in Klasse 1 und 3 und sein Einfluss auf die Englischkompetenz in Klasse 9*. Vortrag auf der DGFF-Tagung „Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal“, 27. bis 30. September 2017, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Kant, Immanuel (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Online: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/grundlegung-zur-methaphysik-der-sitten-3510/1> [16.08.2018].
- Kersting, Wolfgang (2011). Kontraktualismus. In: Düwell et al., 163–178.
- Kitchener, Karen Strohm / Kitchener, Richard F. (2009). Social Science Research Ethics: Historical and Philosophical Issues. In: Mertens, Donna M. / Ginsberg, Pauline E. (Hrsg.). *The Handbook of Social Research Ethics*. Los Angeles: Sage, 5–22.
- Kubanyiova, Magdalena (2008). Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical und Microethical Perspectives in Situated Research. *The Modern Language Journal* 92/iv, 503–518.
- Legutke, Michael / Schramm, Karen (2016). Forschungsethik. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachenforschung: Ein Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr, 108–117.
- Macfarlane, Bruce (2009). *Researching with Integrity*. New York: Routledge.
- McMaster University, Office of Research Service (2007). Research Ethics Newsletter. Online: <https://www.mcmaster.ca/ors/ethics/newsletter/Vol1Num2.htm> [16.08.2018].

- Mauthner, Melanie / Birch, Maxine / Jessop, Julie / Miller, Tina (Hrsg.) (2012). *Ethics in Qualitative Research*. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. London: Sage.
- Nida-Rümelin, Julian (2005). *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung: Ein Handbuch*. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Pauer-Studer, Herlinde (2011). Feministische Ethik. In: Düwell et al., 352–358.
- Spiegel Online (2017). Englischunterricht ab der ersten Klasse lohnt sich nicht: Erstklässler können noch nicht lesen und schreiben, sollen aber schon Englisch sprechen. Zumindest gibt es das Fach vielerorts ab der Einschulung. Nur bringt das nicht viel, zeigt eine Studie. *Spiegel Online* 08.05.2017. Online: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/englisch-unterricht-ab-der-ersten-klasse-lohnt-sich-nicht-a-1146713.html> [16.08.2018].
- Steigleder, Klaus (2011). Kant. In: Düwell et al., 128–139.
- Tong, Rosemarie / Williams, Nancy (2014). Feminist Ethics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014 Edition). Online: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/feminism-ethics/> [16.08.2018].
- Viebrock, Britta (2007a). *Bilingualer Erdkundeunterricht: Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Viebrock, Britta (2007b). Kommunikative und argumentative Validierung: Zwischen Gütekriterien, Subjektivität und forschungsethischen Fragestellungen. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). *Empirische Zugänge in der Fremdsprachenforschung. Herausforderungen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 73–87.
- Viebrock, Britta (2015). *Ethik in der Fremdsprachenforschung: Eine systemische Betrachtung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Viebrock, Britta (erscheint). Was ist sinnvolle und verantwortliche Fremdsprachenforschung? In: Doff, Sabine / Giesler, Tim / Tödter, Mareike (Hrsg.). *Die große Frage* (Arbeitstitel). Trier: wvt.
- Werner, Micha H. (2011). Deontologische Ansätze: Einleitung. In: Düwell et al., 122–127.
- Wiley Online Library (o. J.). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School: Overview of attention for article published in *Language Learning*, May 2017. Online: <https://wiley.altmetric.com/details/19868881/news> [16.08.2018].