

Pädagogisches Ethos
Beiträge zur Professionalisierung
von Lehrer*innen

Bibliografie:

Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel:

Ethos im Lehrberuf.

Haltung zeigen und Haltung üben.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (3), 42-62.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2021

03

*Malte Brinkmann und
Severin Sales Rödel*

Ein Beispiel zur Einleitung

*Zu Anfang der Stunde fragte Herr Eckert die Schüler*innen nach der Hausaufgabe. Keiner der Schüler*innen hatte sie gemacht. „Meine Herrschaften, wir machen hier keinen Urlaub!“ rief Herr Eckert ihnen mahnend zu. Er notierte sich etwas in seinen Unterlagen und fuhr mit dem Unterricht fort. Ich wunderte mich, dass er die fehlenden Hausaufgaben nicht weiter ansprach. Im Nachgespräch fragte ich, ob es keine Konsequenzen für fehlenden Hausaufgaben gebe, denn er hatte im Unterricht nur die Tatsache zur Kenntnis genommen, dass die Hausaufgaben nicht gemacht wurden, war aber im Verlauf der Stunde nicht mehr darauf eingegangen. Herr Eckert erklärte, dass er die Abgabe der Hausaufgaben nicht als sonderlich wichtig empfinde.*

Der Student, der diese Unterrichtssituation in seinem Praktikumsbericht schildert, schätzt sie im Nachgang wie folgt ein:

„Ich persönlich finde diese Einstellung nicht empfehlenswert. So wird der Sinn der Hausaufgaben verfehlt. Zweck einer Hausaufgabe ist es doch, das Gelernte zu wiederholen. Die Jugendlichen brauchen in dieser Phase ihres Lebens Kontrolle und Konsequenzen. Ich selbst würde auch keine Hausaufgaben machen, wenn es der Lehrperson egal ist, ob ich sie gemacht habe. Es ist nicht motivierend, wenn die Hausaufgaben als unwichtig betrachtet werden.“¹

Ausgehend von diesem Beispiel möchten wir in diesem Beitrag erfahrungstheoretische und hochschuldidaktische Perspektiven auf die ethische Praxis und die didaktische Übung von Ethos im Unterricht und in der Lehrer*innenbildung entwickeln.

Unsere erste These lautet: Ethos zeigt sich im Unterricht als geglückter Moment, als gute und gelungene Praxis, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Bewertungen und professionellen Erfahrungen positioniert. Ethos manifestiert sich im Handeln, in einer situativen, ganzheitlichen, unmittelbaren Erfahrung unter der ethischen Perspektive der Verantwortung und der Stellungnahme. Diese basiert auf einer moralischen Entscheidungsfähigkeit, die wir mit Aristoteles *phronesis* nennen. Deshalb, so unsere zweite These, kann Ethos nicht instruktiv erlernt, sondern als Entscheidungsfähigkeit nur geübt werden. Diese Bestimmung des pädagogischen Ethos wird in ei-

¹ Das hier verwendete Beispiel stammt aus dem Projekt „Ethos im Lehrberuf: Manual zur Übung einer professionellen Haltung (ELBE-Manual)“.

nem zweiten Teil im Kontext gängiger Positionen zur Erforschung des Lehrer*innenethos diskutiert. Im dritten Teil wird sie für hochschuldidaktische Settings im Kontext von Lehrer*innenethos fruchtbar gemacht.

Herr Eckert zeigt Haltung: Praxis, Stellungnahme, Verantwortung, Ethos

Im folgenden sollen zunächst elementare Aspekte des Lehrer*innenethos verdeutlicht werden. Dabei gehen wir davon aus, dass sich in diesem Praxisbeispiel exemplarisch allgemeine Perspektiven anzeigen. Diese werden wir im Sinne einer hermeneutischen Interpretation herausarbeiten (Buck, 1981) und didaktisch fruchtbar machen (Brinkmann, 2020).²

Ethos als situierte Handlung und gelungene Praxis

Herr Eckert zeigt Haltung, und zwar einerseits den Schüler*innen gegenüber und andererseits den Student*innen gegenüber, die seinen Unterricht beobachten. Er nimmt in dieser Situation Stellung zum Thema und zum Problem der Hausaufgaben. Er positioniert sich. Diese Positionierung drückt sich in seinem Handeln aus. Herrn Eckert scheinen einerseits Hausaufgaben nicht so wichtig für eine eingehende Diskussion und auch im Hinblick auf das Thema Leistungsbewertung. Ihm scheinen der Unterricht und der Fortgang in der Unterrichtsreihe wichtiger. Andererseits wird dies den Schüler*innen gegenüber nicht verdeutlicht. Im Gegenteil: Mit dem Satz „Herrschaften....“ beruft er sich auf die Leistungs- und Arbeitsbereitschaft, die er von den Schüler*innen einfordert.

Ob es sich in dieser Situation um eine gute und gelungene Praxis handelt, ergibt sich erst im Blick und in der Interpretation durch andere. Die Schüler*innen oder die beobachtenden Student*innen könnten diese Situation und das Handeln von Herrn Eckert als eine besondere, gelungene Praxis erfahren. Solche geglückten pädagogischen Momente können große Wirkung entfalten. Sie werden oftmals als Bildungserfahrungen beschrieben, in denen sich das Selbst- und Weltverhält-

² Zum Beispielverstehen als qualitative Methode sowie zur didaktischen, bildenden und professionalisierenden Funktion des Beispiels vgl. Brinkmann (2020, 2021a).

nis (Koller, 2012) ändert. Wir sagen dann: „Mir geht ein Licht auf.“, „Der Groschen ist gefallen.“, „Das hat mich sehr beeindruckt.“ oder „Das hat mich nachhaltig geprägt.“ usw.

Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

In der Stellungnahme von Herrn Eckert verbirgt sich eine Bewertung (des schulischen Konzepts ‚Hausaufgabe‘). Sie zeigt sich in seiner Haltung. Eine Haltung nimmt man ein, man bewahrt sie oder kann sie verlieren, vor allem aber zeigt man sie. Sie kann fest sein oder zweideutig. Mit der Haltung stellt man sich auf bestimmte Art und Weise der Welt gegenüber. Das zeigt sich auch in der leiblichen und körperlichen Haltung, z. B. als schiefe, gerade, schlaffe, stramme. Haltungen beinhalten damit immer Bewertungen und Positionierungen. Sie basieren auf Unterscheidungen und hängen mit ethischen Urteilen zusammen. Mit dem Begriff der Haltung bzw. des Ethos befinden wir uns im Bereich der pädagogischen Ethik (vgl. Hügli, 2006, S. 48).

Die ethische Dimension der Stellungnahme von Herrn Eckert wird darin deutlich, dass er Verantwortung für die Situation übernimmt. Er möchte, dass Aufgaben und Hausaufgaben erledigt werden, d. h. er verlangt den Schüler*innen eine Arbeits- und Leistungshaltung ab. Verantwortung übernehmen heißt hier, dass Herr Eckert sowohl für die Arbeitsform (bzw. die Methode, also die Hausaufgabe) als auch für den Inhalt (Stoff, Kulturtechnik) als auch für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler, die gegebenenfalls sowohl die Methode als auch den Inhalt künftig beherrschen müssen, Verantwortung übernimmt (Arendt, 2000). Zugleich übernimmt Herr Eckert Verantwortung für die anwesenden Student*innen, indem er vor ihnen seine Stellungnahme vor den Schülern noch einmal bewertet (Hausaufgaben sind nicht so wichtig). Er zeigt damit ebenfalls für die Zukunft der Student*innen eine Perspektive auf, indem er das Verhältnis von Unterricht und Hausaufgaben praktisch bewertet, d. h. indem er sich positioniert.

Das Ethos von Herrn Eckert drückt sich also im ethischen Handeln aus, in einer gegenwärtigen Situation, in der Verantwortung für diese Situation, für die Anwesenden, und – da pädagogisches Handeln auch auf eine ungewisse Zukunft bezogen ist – für die Zukunft der Schüler*innen und der Studierenden übernommen wird.

Allerdings: Als gelungene und gute Situation wird diese durch Bewertungen oder Zuschreibungen erst durch Andere und im Nachhinein als

solche verstanden und festgestellt. Diese Bewertungen ergeben sich aus einer Perspektive, die das Handeln und die Situation als gut und gelungen einschätzt. Sie basieren auf Wertungen und Entscheidungen, die situativ, kontextabhängig und individuell getroffen werden. Sie rekurren als Werturteile auf eine Vorstellung von dem, was gut sein soll. Der Bezugsrahmen ist damit normativ. Die Erforschung von Haltungen gehört damit in den Bereich der Moral bzw. der pädagogischen Ethik.³

Ethos als leibliche, widerständige Stellungnahme auf der Basis (professioneller) Erfahrung

Wir können nun sagen: Das Ethos von Herrn Eckert zeigt sich in einer leiblichen Positionierung vor anderen, indem die Situation handelnd bewertet und von anderen als solche verstanden und erfahren wird. In der praktisch-ethischen Stellungnahme von Herrn Eckert fallen Handeln und Überzeugung, Wissen und Werten zusammen. Anders gesagt: das Urteil von Herrn Eckert über Hausaufgaben äußert sich in seiner leiblichen Stellungnahme, ohne dass hier eine Diskussion über pädagogische Normen und Ordnungen stattfindet. Herr Eckert muss keine ausdrückliche Reflexion anstellen, um handeln zu können. Vielmehr handelt er aus Erfahrung. Diese Erfahrung drückt sich in seinem Handeln aus. Die rationale Reflexion, der reflexive Urteilprozess kommt erst nach dieser praktisch-situativen Positionierung, indem versucht wird, diese einzuordnen – in unserem Beispiel im Gespräch mit den Studierenden. Hier können dann implizite Momente, z. B. Normen und Wertungen, pädagogische Ordnungen und Zielvorstellungen expliziert werden. Die praktische Positionierung beruht also auf Erfahrungen, die Herr Eckert schon gemacht hat und die den habituellen Hintergrund seines Handelns bilden. Sie ist in gewisser Weise gekonnt. Professionelle Akteur*innen ge-

3 Das Problem und die Herausforderung moderner Ethik und Ethosforschung besteht darin, dass es keine allgemeinverbindlichen, universalen Werte gibt, sondern nur noch Orientierungspunkte, die gesellschaftlich und wissenschaftlich strittig sind. An die Stelle von Harmonie und Eindeutigkeit tritt Differenz, Unterschied, Pluralität und Kontingenz. Das Vermittlungshandeln des Lehrers oder der Lehrerin kann sich damit nicht mehr auf die Vermittlung von vermeintlich eindeutigen und allgemeingültigen Werten beziehen, sondern muss in einer reflexiven Wendung die Wertbildung bzw. die Ethosbildung selber unter Bedingungen von Pluralität und Differenz zum Thema machen (Benner & Nikolova, 2016).

hen auf eine besondere Weise urteilskräftig vor. Ihre Urteile äußern sich in der Praxis und basieren auf einem „impliziten Wissen“ (Polanyi, 1985). Sie lassen sich oftmals schwer explizieren und theoretisch einholen. Herr Eckert wird, wenn man ihn nach den Beweggründen seiner Positionierung fragt, zunächst einmal selbst nachdenken müssen. Wir werden im dritten Teil zeigen, dass diese Urteile als moralische Entscheidungsfähigkeit im Sinne der aristotelischen *phronesis* zu bestimmen sind.

Zwischen Positionierung einerseits und Bewertung andererseits kann auch ein Spannungsverhältnis entstehen. Herrn Eckerts pädagogisches Ethos als Handlung und Positionierung widerspricht gegebenenfalls sogar bestimmten normativen Vorstellungen von dem, wie mit Hausaufgaben umgegangen werden soll. Das macht die Beschreibung des Studenten deutlich. Positionierungen können daher auch widerständig sein und sich gegebenen Ordnungen und Normen verweigern.

Unsere Beispiellektüre hat ergeben: Ethos lässt sich als gute, gelungene und gegebenenfalls widerständige Praxis bestimmen, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Werten und professionellen Erfahrungen positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt.

Ansätze der Ethosforschung

Die bisherige Bestimmung von Ethos soll nun im Diskurs der Ethosforschung kontextualisiert werden. Dabei beziehen wir uns auf einen Überblick von Drahmman und Cramer (2019) zu Forschungsansätzen zum Lehrer*innenethos. Die beiden Autor*innen ziehen die sechs Referenzpunkte heran Diese werden von uns jeweils durch kritische Rückfragen aus unserer Perspektive angereichert. Die so gewonnenen Einsichten werden am Schluss dieses Abschnitts zusammengeführt. Sie sollen dazu dienen, eine erfahrungs- und übungstheoretisch ausgewiesene Perspektive zur Erforschung des Lehrer*innenethos in dieses notorisch schwierige Forschungsgebiet einzubringen. Denn in der Forschung zum Berufsethos von Lehrer*innen liegen keine klaren Befunde vor (Oser, 1998, 2018; Prengel, 2013; Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014; Harder, 2014; Prange, 2013). Obwohl Haltung bzw. Ethos zum Kernbestand der Vorstellungen von kompetenten, profes-

sionellen Lehrpersonen gehört (Campbell, 2003; Oser, 2014; Meyer 2017), kommt dem Thema erst in jüngster Zeit wieder vermehrt Aufmerksamkeit in erziehungswissenschaftlicher Forschung zu (Cramer & Oser, 2019; Schärer & Zutavern, 2018). Die Leerstelle in der Forschung mag zum einen an dem ‚weichen‘, komplexen Gegenstand und seiner kulturellen sowie je individuellen Ausprägung liegen; zum anderen daran, dass Ethos nicht einfach erlernt und in eindeutig greifbare Kompetenzen überführt werden kann.

Drahmann und Cramer (2019) identifizieren verschiedene Ansätze⁴, die den aktuellen Forschungsstand zum Thema Ethos der Lehrperson markieren:

Das Ethos von Lehrer*innen lässt sich erstens als *Wertorientierung* im professionellen Handeln bestimmen. Werte und Wertorientierungen sind hier „Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen“ (Höffe, 2008, S. 344; vgl. auch Harder, 2014; Felser, 2016). Allerdings fehlt trotz empirischer Untersuchungen zu Wertvorstellungen von Lehrer*innen (Harder, 2014; Felser, 2016) ein allgemeines Verständnis davon, welche Werte für den Lehr-Lern-Kontext relevant sind. Ebenso bleibt die Frage unbeantwortet, wie man von abstrakten Werten zu einer konkreten pädagogischen Handlung gelangt.

Zweitens kann *Ethos im Sinne einer bestimmten praktischen Haltung* bzw. *gelebter Tugenden* bestimmt werden (Carr, 2006; Campbell, 2013). Diese Perspektive beruft sich auf Aristoteles (1985), nimmt die Persönlichkeit oder den Charakter in den Blick und fragt nach dem sittlich guten Handeln. Hier wird angenommen, dass die praktisch-ethische Handlungsfähigkeit durch „Gewöhnung“ (ebd., Buch II, 1103a) angeeignet werden kann, d. h. durch eine wiederholende (Aus-)Übung eben jener Praxis, in der zu einer bestimmten ethischen Haltung gelangt werden soll. Forschungsansätze, die dieser Fassung folgen, müssen aber – so unsere Kritik – davon ausgehen, dass sich die praktisch-gelebten Haltungen in Form einer Theoretisierung aufarbeiten und festhalten lassen, um dann gegebenenfalls in didaktischen Settings zur Anwendung gebracht werden zu können. Der Sprung von der Praxis zur Theorie (und wieder zurück) wird stillschweigend vorausgesetzt, aber nicht näher expliziert.

⁴ Drahmann und Cramer (2019) beschreiben insgesamt sieben Perspektiven, von denen hier zwei aus Platzgründen zu einer zusammengefasst werden.

In einer dritten Fassung wird *Ethos als kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung und Ethos als (moralische) Kompetenz* gerahmt. Hier wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen kognitive Voraussetzungen erwerben, mit denen sie in dilemmatischen Situationen moralisch richtig handeln können. Diese Ansätze orientieren sich an Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung (Kohlberg, 1981, 1984; vgl. auch Weyringer, Patry & Weinberger, 2012) oder an bestimmten Kompetenzmodellen der Diskursführung (Oser, 1998). Im ersten Fall ist dabei problematisch, dass moralisch richtiges Handeln in den jeweiligen Modellen schon vorgegeben ist. Hier geht es um eindeutig zu bestimmende, moralische Kompetenzen, die in Instruktionssettings vermittelt werden können und die sich in pädagogischen Situationen selbst als Prozeduralisierung bestimmter kognitiver Inhalte zeigen. Das Verhältnis von kognitiven Dispositionen und situativer Urteilsbildung bleibt aber ungeklärt. Im zweiten Fall zeigt sich Ethos in der Bereitschaft zu und Beherrschung von bestimmten Problemlösestrategien (Oser & Biedermann, 2018), die in handlungsentlasteten Situationen erworben werden und so eine große Distanz zur Praxis aufweisen.

Viertens kann Ethos als *gelebte Identität* und *Sensibilität* begriffen werden. Hier steht die Wahrnehmung moralisch sensibler Situationen im Vordergrund, die es im beruflichen Alltag ermöglicht „eine Konfliktsituation im Hinblick auf deren moralische Aspekte zu interpretieren“ (Weinberger, 2014, S. 61) und diese mit der Identität als Lehrperson zu vereinen (Oser & Biedermann, 2018). Hierzu zählt auch der Ansatz von Garz und Raven (2018), die eine professionstheoretische Perspektive auf Ethos einnehmen und auf den strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann (1996; vgl. auch Helsper, 2002) verweisen. Ethos im Sinne der ‚pädagogischen Antinomie‘ zeigt sich dann in einer Sensibilität für und das Aufrechterhalten einer professionellen Identität trotz dieser Antinomien. Hier bleibt offen, wie ein professionelles Sensorium für Antinomien ausgebildet wird und wie die „gelebte Sensibilität“ mit der Haltung und Stellungnahme des erfahrenen Praktikers zusammenhängen.

Fünftens kann *Ethos im Sinne einer positiven Beziehung* gefasst werden. Hier steht der Aufbau und die Pflege eines besonderen pädagogischen Bezugs (Werner, 2002) im Vordergrund, der von Fürsorge und aufrichtiger Hinwendung der Lehrperson zu den Schüler*innen gekennzeichnet ist. Fraglich bleibt hier, ob sich pädagogisches Ethos in der pädagogischen Beziehung erschöpfen kann: Lehrer*innen treten

nicht nur als Person mit den Schüler*innen in Beziehung, sondern als Repräsentant*innen einer Institution und deren Ordnung – was gegebenenfalls mit der Beziehungsebene konfligiert.

Schließlich kann *Ethos als professionsspezifischer Verhaltenskodex* gefasst werden – ein Katalog allgemein anerkannter pädagogischer Normen, der in konkrete Praktiken überführt wird. Hier wird Ethos dann in einem Dekalog⁵, einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2019) oder einem sokratischen Eid festgeschrieben. Dabei bleiben aber die Kriterien, nach denen der Kodex zusammengestellt wird, strittig. Ein solcher Katalog pädagogisch erwünschter Verhaltensweisen führt in den kontroversen Diskurs um die Pluralität ethischer Normen.

Im Anschluss und in kritischer Würdigung der o. g. Ansätze zur Ethosforschung sollen vor dem Hintergrund der oben dargestellten Thesen und exemplarischen Beschreibungen vier Herausforderungen für die Erforschung des Ethos von Lehrer*innen ausgewiesen werden:

- a) Wir sagten, dass sich Ethos als gute und gelungene Praxis schwer explizit beschreiben und erfassen lässt. Die Erfahrung dieser Praxis ist implizit, sie bedarf einer nachträglichen Rationalisierung und Verbalisierung. Deshalb stellt sich ihre Bedeutung und Tragweite erst retrospektiv ein. Daraus resultiert die Differenz zwischen der retrospektiven, sprachbasierten Thematisierung und der situativen, praktischen Handlungserfahrung. Erfahrung wird nicht mehr in der ersten Person situativ erlebt, sondern in der dritten Person reflexiv-theoretisch nachträglich aufgearbeitet. Damit wird gegebenenfalls eine Handlung konstruiert, die vorher gar nicht rational geplant war. Wird trotzdem davon ausgegangen, wie in kognitions- und kompetenzorientierten Ansätzen, werden rationalistische modellhafte Handlungs- und Entscheidungsabläufe nachträglich übergestülpt, die sich dann kaum in eine praktische Erfahrung rückübersetzten lassen (vgl. Neuweg, 1999, S. 86).
- b) Ethos zeigt sich in der Praxis und ist nur als Praxis erfahrbar. Daher bleibt es theoretisch schwer zu beschreiben und zu erfassen, es ist aber (praktisch) verstehbar. Damit herrscht im Feld des pädagogischen Ethos ein Primat der Praxis vor der Theorie (Schleiermacher, 2000, S. 7). Die Ethosforschung sowie die Implementierung ihrer Ergebnisse in Ausbildungs- und Lehr-Lern-Kontexten hat mit einem Theoretisierungsproblem zu kämpfen.

5 Siehe z. B. die *Reckahner Reflexionen*: <http://paedagogische-beziehungen.eu/>

- c) Ethos beruht auf einer praktizierten, persönlichen Entscheidung, die sich situativ auf Erfahrung beruft und einem inneren, praktischen Urteil folgt. Die Herausforderung moderner Ethosforschung besteht auch darin, dass es keine überzeitlichen, allgemeverbindlichen Werte gibt, auf die man sich berufen könnte. Auch der Rekurs auf Menschenrechte oder abstrakte Wertvorstellungen wie ‚Menschenwürde‘ stellen heutzutage nur Orientierungspunkte dar, deren konkrete Bedeutung gesellschaftlich und wissenschaftlich strittig ist. Das Vermittlungshandeln der Lehrperson findet unter Bedingungen von Pluralität und Differenz statt. Hier hilft keine Ethik als philosophische Reflexion, keine transzendentalen Prinzipien und keine rationalen Urteile. Das Ethos entspringt einer situativen, fühlenden Bewertung (Scheler, 1954), die sich in einer Positionierung manifestiert.
- d) Weil Ethos sich in der Praxis manifestiert und auf Erfahrungen beruht, weil diese Erfahrungen implizit und habitualisiert vorliegen, kann Ethos nicht durch Einsicht oder Wille umgesetzt werden. Auch wenn man sich vornimmt, sich in einer Situation zu positionieren und auch wüsste, an welchen Normen man sich ausrichten soll, befähigt dies allein noch nicht zu einem ethischen Handeln im Sinne eines Ethos. Daraus ergibt sich ein pädagogisches Folgeproblem: Ethos kann nicht durch Instruktion gelehrt oder durch Kenntnis von Normen, Regeln, Werten oder Prinzipien weitergegeben werden; nicht alles, was gewusst wird, kann bruchlos in praktisches Können übersetzt werden (Neuweg, 1999). Ethos, wie es hier dargestellt wurde, muss als Praxis *in einer Praxis des Ethos* (d. h. der Stellungnahme) weitergegeben werden: durch Übung, Wiederholung und Erfahrung.

Im Folgenden sollen die hier ausgewiesenen Herausforderungen der Ethosforschung – das nachträgliche Rationalisierungsproblem, das Theoretisierungsproblem, das Problem der Pluralität ethischer Normen und die Herausforderung didaktischen Vermittlung eines Ethos – unter der Perspektive der Erfahrung und der Übung neu dimensioniert werden. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, die oben genannte Leerstelle in der Ethosforschung auszufüllen und die hier vorgeschlagene Bestimmung des Ethos für hochschuldidaktische Perspektiven der Ausbildung angehender Lehrer*innen fruchtbar zu machen.

Urteilen, Stellungnehmen, Üben

Das Primat der Praxis im Urteilen und Entscheiden: Phronesis

Die oben aufgewiesene Bestimmung von Ethos als ethisches und situatives Handeln und verantwortungsvolle, gegebenenfalls widerständige Stellungnahme, die jeweils an die einzelnen Beteiligten, an die jeweiligen Unterrichtsinhalte und an die Persönlichkeit der Stellungnehmenden gebunden ist, bringt erstens mit sich, dass keine allgemeinen, situationsunabhängigen und personenunabhängigen Regeln für gutes und gelingendes Handeln aufgestellt werden können. Auch Best-Practice-Sammlungen können die situationsspezifische Struktur des ethischen Handelns nicht erfassen und sind kaum gegenstandsangemessen. Darin liegt, wie oben dargestellt, ein Problem kognitions- und kompetenzorientierter Ansätze der pädagogischen Ethosforschung.

Das Primat der Praxis vor der Theorie bedeutet zweitens, dass Ethos als ethisches Handeln und verantwortungsvolle Stellungnahme nicht in Form von Instruktionen oder im Sinne von Wissens- und Regelweitergabe gelehrt werden kann. Wie oben dargestellt, basiert die spontane Stellungnahme von Herrn Eckert sowohl auf einer Bewertung der Situation als auch auf seinen Erfahrungen. Diese sind individuell strukturiert und habitualisiert.

Das ethische Handeln von Herrn Eckert ist in gewisser Weise gekonnt. In der Unterrichtssituation wird vor dem Hintergrund der Berufserfahrung ein Urteil gefällt, das sich spontan in einer Stellungnahme und einer Verantwortungsübernahme ausdrückt. Darin manifestiert sich ein professionelles Erfahrungskönnen, das in vielen Berufen die Grundlage der Profession bildet. Lehrer*innen müssen, wie Ärzt*innen oder Jurist*innen, über ein domänen- und berufsspezifisches Können verfügen. Sie können mehr, als es die auf ihr Handeln bezogenen Theorien erklären können, und sie wissen mehr, als sie zu sagen wissen (Neuweg, 2006). Zu einem erheblichen Teil basiert dieses Können auf implizitem Wissen (Polanyi, 1985) aus der Berufserfahrung. Aufgrund ihrer Berufserfahrung können professionelle Praktiker*innen aus der Fülle ihrer Beobachtungen etwas Gemeinsames und Praktikables herauslesen, also ein Allgemeines bestimmen und es praktisch in Anschlag bringen (vgl. Gadamer, 1990, S. 356; Buck, 2019, S. 34). So auch Herr Eckert, der nicht aufgrund eines ‚Handbuchwissens‘ in dieser Unterrichtssituation Stellung bezieht, sondern weil es seine Erfahrung ihm ‚sagt‘.

Schon Aristoteles stellt den einfachen Grundsatz auf: Eine Praxis kann nur durch Praxis erworben werden. Ein*e Gitarrenspieler*in wird nur durch Gitarre spielen zur Könnner*in (Aristoteles, 1985, Buch II, 1103a). Das reine Wissen, die Information oder die bloße Kenntnis reichen nicht aus, um gute*r praktizierende*r Gitarrenspieler*in und gute*r praktizierende*r Ärzt*in oder Lehrer*in zu werden. Das gilt ebenso für moralisches und ethisch gutes Handeln.

Wird dieses Können noch nicht gekannt, muss es in einem Handeln auf Probe durch Wiederholung erworben werden. Mit anderen Worten: Es muss geübt werden. Lehrer*innen üben sich nur ‚lehrend‘ (ebd.) – das klingt einfach, ist es aber nicht. Im Ausüben einer Haltung wird diese eingeübt (Brinkmann, 2012, 2021b). Ethos ist also eine Haltung, die durch Übung erworben wird. Sie basiert auf Dauer und Wiederholung.

Aristoteles führt den Zusammenhang von Ethos, Moral und Handlung in seiner Rhetorik genauer aus. Ethos bezeichnet in diesem Zusammenhang die Glaubwürdigkeit einer Person, die Übereinstimmung von Worten und Charakter (vgl. Habel, 2006, S. 75). *Ethos* wird in den Zusammenhang mit *pathos* und *logos* gestellt: Logos bedeutet die Sach- und Problemebene, d. h. in der Schule die (fach-)didaktische Ebene. Pathos ist in der Rhetorik die zu erreichende produktive Einstimmung der Adressat*innen, d. h. die Teilnehmer*innen-Orientierung, welche auf Responsivität und Achtsamkeit zielt. Ethos wäre dann das vermittelnde Dritte im Sinne einer situativen Entscheidungsfähigkeit.

Diese situative und moralische Entscheidungsfähigkeit ist die Voraussetzung jeder positionierenden Stellungnahme. Durch sie wird das ethische Handeln als reflexives Handeln (und nicht nur als spontanes oder willkürliches Handeln) verständlich. Aristoteles bestimmt sie als Phronesis, als eine verständige Klugheit bzw. praktische Klugheit, die sich im Mit-anderen-zu-Rate-gehen, als Hin-und-her-überlegen und als gemeinschaftliches, soziales und politisches Beraten (Fink, 1970) beschreiben lässt. Phronesis ist weder nur angeboren noch nur reines Wissen, sondern baut auf Erfahrung und Handeln auf. Dieses spezifische urteilskräftige Können ist nicht Ergebnis einer plötzlichen Einsicht. Auch kann es nicht praktiziert werden, nur weil man es will oder es sich vornimmt. Phronesis kann nicht im Sinne einer Instruktion oder Information gelehrt werden. Vielmehr muss es wiederholend praktiziert und aus der Praxis heraus durch Anleitung, Beispiel und Zeigen unterstützt werden, d. h. geübt werden.

Gleichwohl: Moralische Entscheidungsfähigkeit als Phronesis hat auch eine kognitive, theoretische Dimension. Bei späteren Autoren wird diese kognitive Perspektive stärker hervorgehoben, wobei die ethische und die leibliche Dimension in den Hintergrund gerät (vgl. z. B. Kant, 1977, KdrV, B 172). Herbart hat solches Handeln mit dem pädagogischen Takt auf den Begriff gebracht: Pädagogischer Takt ist das Mittelglied zwischen Theorie und Praxis, über das Pädagog*innen zu verfügen haben, um in erzieherischen Situationen zu einer Entscheidung zu kommen (Herbart, 1887).

Es kann festgehalten werden, dass Phronesis als eine praktische Lebensklugheit mit dem Ziel des geglückten, gemeinschaftlichen Urteils und Bewertens gelten kann. Mit ihr kann die o. g. Bestimmung von Ethos um eine weitere Facette ergänzt werden. Denn nun wird verständlich, wie die ethischen Urteile, die sich unmittelbar in der Praxis ausdrücken, entstehen. Sie ergeben sich im Sinne der Phronesis als eine beratende, abwägende und besonnene Praxis der Bewertung, in der für die Beteiligten, für die Inhalte und Methoden sowie für die Zukunft Verantwortung übernommen wird. Phronesis als Voraussetzung jeder ethischen Entscheidung und Positionierung beruht auf Einsicht und Erfahrung. Sie vermittelt Theorie und Praxis.

Haltung(en) üben

Phronesis als situative und moralische Entscheidungs- und Bewertungsfähigkeit und als Antwort auf Andere und Anderes ist die Grundlage zur Herausbildung einer Haltung oder eines Ethos. Denn im Unterschied zur Gewohnheit rekurriert die Haltung auf eine reflexive Bezugnahme zu bestimmten Gewohnheiten. Darin werden diese mit einem Wert versehen. Zugleich beruht eine Haltung auf Unterscheidungen (Differenzen) und setzt eine Entscheidung voraus: Eine Haltung zeigt sich, nachdem man und indem man aus unterschiedlichen Möglichkeiten wählt.

Wir haben oben gesagt, dass die Haltung durch Üben erworben werden kann.⁶ Die Lernsituation der Übung ist gekennzeichnet von der sinnvollen Wiederholung. In ihr können Wissen und Haltung ein- und ausgeprägt, die Fertigkeit ausgebildet und die Fähigkeit verbessert

6 Die Darstellung der Übung und der Übungstheorie ist hier aufgrund des begrenzten Raums sehr verkürzt. Zu den temporalen, sozialen, machtförmigen und widerständigen Dimensionen in der Erfahrung des Übens vgl. Brinkmann (2012, 2021b).

werden. Anders als die Sentenz „üben, üben, üben“ suggeriert, ist die sinnvolle Wiederholung keine einfache Automation. In der Wiederholung kehrt nicht dasselbe noch einmal identisch wieder. Vielmehr kehrt in der Übenserfahrung etwas Bekanntes wieder, das erinnert, verändert, variiert oder transferiert werden kann. Deshalb sind Variation und Kreativität möglich. Es handelt sich um eine „Wiederkehr eines Ungleichen als eines Gleichen“ (Waldenfels, 2001, S. 7).

Etwas üben korreliert also mit einem Verhältnis des Übenden zu sich selbst. Hier gewinnt das Phänomen eine ethische Dimension, nämlich im Sinne der Ausprägung einer Haltung wie z. B. Treue, Redlichkeit („Üb immer Treu und Redlichkeit“) oder Kritik („Kritik üben“). Üben zielt also nicht nur auf eine Sache oder Technik, die geübt wird und im wiederholten Üben besser gekonnt werden soll. Üben zielt auch auf den Übenden selbst, auf seine Haltungen und Einstellungen, die sich in seinem Handeln zeigen.

Die Übung in diesem Sinne ist eine leibliche Praxis (Brinkmann, 2012). Ziel der Übung einer Haltung ist Formung und Formgebung. Hier kommt der alteuropäische Begriff von Bildung als *Formatio* (engl. *formation*, franz. *formation*) ins Spiel. Nicht „Herrschaft“ eines (geistigen, kognitiven, intellektuellen) Vermögens über das (körperliche, sinnliche) Andere, sondern Erfahrung des praktischen Selbstverhältnisses kommen im Prozess des Übens zum Ausdruck.

Üben geschieht nicht plötzlich oder blitzartig: Einfälle, Zufälle oder Überraschungen können nicht geübt werden. Um im Ernstfall agieren zu können, ist es vorteilhaft, geübt zu haben – den Ernstfall kann man aber nicht üben. Üben ist ein Handeln auf Probe. Deshalb üben z. B. Pilot*innen am Flugsimulator den Umgang mit Gefahrensituationen. Fehler und Unvollkommenheiten werden zugestanden, die im ‚wirklichen‘ Handeln kaum zugestanden würden. Für die universitäre Lehrer*innenbildung heißt das: Die ‚Als-ob-Situation‘ der Übung ist keine Leistungs- und Bewertungssituation, auch steht sie nicht im Zeichen des Handlungsdrucks, sondern sie ist eine Lernsituation.

Übungen des Ethos in der universitären Lehrer*innenbildung

Fassen wir noch einmal zusammen: Ethos zeigt sich als gelungene Praxis, in der sich eine Person auf der Grundlage von Bewertungen und professionellen Erfahrungen positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt. Ethos taucht nur in der Praxis und in

je spezifischen situativen und impliziten Erfahrungen auf. Ethos basiert auf einer moralischen Entscheidungsfähigkeit (*phronesis*). Diese kann nur eingeübt werden, und nicht im Sinne einer Instruktion oder eines didaktisch angeleiteten Kompetenzaufbaus gelehrt werden.

Wie aber könnten solche ‚Übungen des Ethos‘ aussehen? Im Projekt „Ethos im Lehrberuf: Manual zur Übung einer professionellen Haltung (ELBE-Manual)“ wird versucht, Übungen des Ethos als Übungen in der moralischen Entscheidungsfähigkeit in die universitären Lehrer*innenbildung einzuführen.⁷ Wir gehen davon aus, dass sich Ethos im o. g. Sinne als implizite und situationsgebundene professionelle und erfahrungsbezogene Handlung streng genommen nicht üben lässt, wohl aber die moralische Entscheidungsfähigkeit, die sich in einem Ethos, das heißt in einer situativen Handlung manifestiert. Die Übungen basieren dabei auf kurzen Beispielen aus der pädagogischen Praxis (siehe das Beispiel mit Hr. Eckert). Die Beispiele entstammen den Praktikumsberichten Lehramtsstudierender der Universität Innsbruck. Sie basieren auf ambivalent zu bewertenden Situationen und sind somit Dokumente gelebter Erfahrung aus der pädagogischen Praxis, die im Sinne von Bucks Beispieltheorie (2019) „in eine schon vertraute Verstehenspraxis“ (Buck, 1981, S. 205) versetzen sollen und den Studierenden ermöglichen, den dokumentierten Erfahrungen „nachzuspüren“ (Schratz et al., 2012).

Die Studierenden sollen damit angeregt werden, selbst Stellung zu beziehen und sich in der Positionierung und damit in der Ausübung moralischer Entscheidungsfähigkeit zu üben. So wird versucht, dem o. g. Primat der Praxis Rechnung zu tragen. Durch die Diskussion und Reflexion der Beispiele und das wiederholte, gemeinsame Beurteilen der dokumentierten Erfahrungen werden Studierende ühend in eine Praxis versetzt. Der Schwerpunkt liegt nicht auf der „Anwendung“ moralischer Regeln, sondern auf der Sensibilisierung für ethisch ambivalente Situationen. Dazu werden in der Arbeit an Beispielen (Brinkmann, 2021a) zuerst Deutungen gesammelt, ohne diese schon einzuordnen

⁷ Im von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Kooperationsprojekt der Universität Innsbruck, der Universität Wien, der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien sowie der Humboldt-Universität zu Berlin wird ein Manual mit ca. 20 Beschreibungen erstellt. Diese Sammlung wird durch kurze Einführungstexte und begleitende Aufgabenstellungen ergänzt und kann so in der Lehre eingesetzt werden. Im Sommersemester 2022 werden in 9 Seminargruppen an drei Standorten eine Erprobung und Evaluation des Manuals durchgeführt.

oder vor dem Hintergrund allgemeiner Lehrmeinungen zu bewerten. Die Deutungen können dann variiert werden, d. h. es kann mit unterschiedlichen subjektiven oder theoretischen ‚Brillen‘ auf das Beispiel geschaut und die jeweiligen Konsequenzen durchgespielt werden. Im dritten Schritt werden die neu gewonnenen Hinsichten plausibilisiert und damit eine weitere Distanzierung eingeleitet. Im vierten Schritt werden diese neuen Hinsichten noch einmal intersubjektiv validiert, d. h. gemeinsam am Beispiel geprüft (Brinkmann, 2020). In dieser Arbeit mit und an Beispielen geht es darum, sich von Vormeinungen und Vorurteilen zu distanzieren und sich Neues und Anderes an den dokumentierten Situationen in Bezug auf Ethos und moralische Entscheidungsfähigkeit auffallen zu lassen, etwas, das vor der Distanzierung nicht gesehen werden konnte, was ‚verstellt‘ war (vgl. Heidegger, 2006, S. 35f.). Mit der distanzierenden Bewegung wird auch eine Öffnung für mögliche andere moralische Positionierungen und damit eine Erfahrungserweiterung erreicht. Bildungstheoretisch (Benner, 2019) gewendet, zielen die Übungen der moralischen Entscheidungsfähigkeit an Beispielen also auf eine (Heraus-)Bildung des Ethos.

Um die hier dargestellten Überlegungen zu einer Bestimmung des Ethos von Lehrpersonen sowie zu seiner beispielgebundenen Einübung anschlussfähig an prominente Diskurse zur Professionalisierung von Lehrkräften zu machen, werden im Projekt „Ethos im Lehrberuf“ auch Reflexionsangebote in Bezug auf unterschiedliche Erfahrungsbereiche der eigenen Professionalität einbezogen. Hier stehen die sogenannten „EPIK-Domänen“ der professionellen Entwicklung (Paseka, Schratz & Schrittmesser, 2011) Pate, sodass in den entsprechenden Seminareinheiten im Anschluss an allgemeine Reflexionen zum Ethos gefragt werden kann, was moralische Entscheidungsfähigkeit im Sinne des professionellen Ethos in der jeweiligen Domäne bedeuten kann. Damit ist Lehrer*innenethos nicht etwas, das isoliert neben anderen Kompetenzen steht (und z. B. nur Fragen der Gerechtigkeit, Fürsorge oder Wahrhaftigkeit behandelt⁸), sondern eine je situativ entstehende Anforderung, die sich in verschiedenen Domänen stellt. Im Beispiel von Herrn Eckert könnte so z. B. ein Ethos im Bereich der Domäne „Professionsbewusstsein“, in der es um die Unterscheidung zwischen

8 Vergleiche zu anderen Ansätzen der Implementierung von einer Thematisierung des Ethos in der Lehramtsausbildung z. B. das „Jenaer Modell“ (Lütgert, 2014, S. 25; 2008) und die Begleitforschung von Kleemann (2014).

sich als Privatperson und in der Lehrer*innenrolle geht (vgl. ebd., 2011, S. 31), ausgewiesen werden: Der Privatperson Herr Eckert sind Hausaufgaben nicht so wichtig, trotzdem werden sie im Sinne schulischer Leistungs- und Arbeitsbereitschaft eingefordert.

Die genannten Schritte zur Einübung einer moralischen Entscheidungsfähigkeit und damit auch einem Ethos im Lehrberuf – die Pluralisierung, Variation, Plausibilisierung und intersubjektive Validierung von Deutungen zu Praxissituationen – sind eng an das hier verwendete Ethos-Verständnis gekoppelt, ebenso beziehen sie sich nur auf den ersten Teil der Lehramtsausbildung und können nicht umfassend garantieren, dass Lehrer*innen eine entsprechende Entscheidungsfähigkeit ausbilden. Sie können aber dazu beitragen, dass Lehramtsstudierende schon vor und während ihrer ersten Praxisphasen mit dem Thema Ethos in Kontakt treten und sich in diesem professionellen Feld „auf Probe“ einüben.

Mit dem hier vorgeschlagenen Fokus auf Erfahrung, Übung, Beispiele und distanzierende Reflexion ist dem Diskurs um das Ethos der Lehrperson nicht nur eine neue Bestimmung des Ethos hinzugefügt. Auch könnten die oben ausgewiesenen Probleme der Rationalisierung, Theoretisierung, der Pluralität und Diversität sowie der pädagogisch-didaktischen Übersetzung in der Auseinandersetzung mit Beispielen herausgearbeitet und als Probleme ausgewiesen werden. Übungen des Ethos zielten dann nicht auf die Perfektion eines Ethos, die Herausbildung bestimmter Kompetenzen, das Erlernen eines pädagogischen Tugendkatalogs oder die Rationalisierung des Impliziten, sondern auf eine Bildung des Ethos im Sinne der Pluralisierung in der moralischen Entscheidungsfähigkeit sowie der Sensibilisierung für Herausforderungen und Ambivalenzen professionellen und ethischen pädagogischen Handelns.

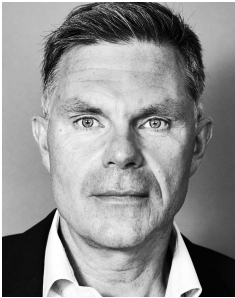
Literatur

- Arendt, H. (2000). Die Krise in der Erziehung. In U. Ludz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954-1964* (2. Aufl.) (S. 255-276). München: Piper.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik*. Auf der Grundlage der Übersetzung von E. Rolfes. Herausgegeben von G. Bien (4. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Benner, D. (2019). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz.

- Benner, D. & Nikolova, R. (2016). Der Berliner Ansatz Zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem. In D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.), *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International* (S. 13-68). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2020). Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Ausblicke. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (Bd. 10 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“) (S. 61-83). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, M. (2021a). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichten-Könnens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien 2020, Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (Bd. 5) (S. 19-38). Münster: Waxmann.
- Brinkmann, M. (2021b, im Druck). Üben. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Pädagogische Praktiken. In J. Kade, W. Helsper, F.-O. Radtke, C. Lüders & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogische Praktiken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung. Epagoge, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung*. Herausgegeben von M. Brinkmann. Band 5 der Reihe „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“. Wiesbaden: Springer VS.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead u. a.: Open University Press.
- Campbell, E. (2013). The virtuous, wise, and knowledgeable teacher: Living the good life as a professional practitioner. *Educational Theory*, 63(4), 413-429.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183.
- Cramer, C. & Oser, F. (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm*. Münster: Waxmann.
- Drahm, M. & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm* (S. 15-36). Münster: Waxmann.
- Felser, A. (2016). *Werte der Schule – Werte der Lehrkräfte?!* Poster auf der 25. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. Bielefeld.
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg im Breisgau: Alber.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Garz, D. & Raven, U. (2018). „Stellvertretend die Welt der Lernenden deuten“ – Professionalisierungstheoretische Überlegungen zum Lehrberuf. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 43-56). Münster: Waxmann.

- Habel, W. (2006). Ethos und Lehrerbildung. In A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.), *Ethos, Bildung, Argumentation* (S. 73-82). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit* (19. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbart, J. F. (1887). Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802). In J. F. Herbart (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (S. 179-200). Bad Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Höffe, O. (Hrsg.). (2008). *Lexikon der Ethik* (7. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Hügli, A. (2006). Ethos und ethische Erziehung. Kritische Anmerkungen zur Tugendethik und Tugendpädagogik. In A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.), *Ethos, Bildung, Argumentation* (S. 45-64). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kant, I. (1977). *Kritik der reinen Vernunft. 1. Werke* (Bd. 3). Herausgegeben von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleemann, K. (2014). Was für ein Lehrer möchte ich sein? Berufsethos im Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 119-137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The Nature and Validity of Moral Stages* (2. Aufl.). San Francisco: Harper & Row.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütgert, W. (2008). Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung* (S. 41-56). Weinheim: Beltz.
- Lütgert, W. (2014). Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehungsgeschichte des Praxissemesters im Jenaer Modell. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 10-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2006). *Das Schweigen der Könner: Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich, 16. Juni 2006. Linz: Trauner.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Oser, F. (1998). *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Budrich.
- Oser, F. (2014). Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 764-777). Münster: Waxmann.
- Oser, F. (2018). Unterrichten ohne Ethos? In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 57-72). Münster: Waxmann.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2018). The Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Dis-course Approach a Valid Model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Eds.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (pp. 23-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 9-47). Wien: Facultas. wuv.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler & K. Prange (Hrsg.), *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 117-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Prenzel, A. (Hrsg.). (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.
- Scheler, M. (1954). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werteethik. Gesammelte Werke* (Bd. 2). Bern: Francke.
- Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T., Rumpf, H., Tomlinson, C. A., Rose, M. & Meyer-Drawe, K. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Waldenfels, B. (2001). Die verändernde Kraft der Wiederholung. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 46(1), 5-17.
- Weinberger, A. (2014). Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 60-72.
- Werner, H.-J. (2002). *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: wbg.
- Weyringer, S., Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2012). Values and Knowledge Education. Experiences with Teacher Trainings. In D. Alt & R. Reingold (Eds.), *Changes in Teachers' Moral Role. From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders* (pp. 165-179). Rotterdam: Imprint SensePublishers.



Malte Brinkmann, Dr. phil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin.

Arbeitsschwerpunkte:

Theorie der Bildung und Erziehung, Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens und der Übung, Phänomenologische Videographie und Unterrichtsforschung, Phänomenologische Erziehungswissenschaft

malte.brinkmann@hu-berlin.de



Severin Sales Rödel, Dr. phil., wiss. Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin.

Arbeitsschwerpunkte:

Pädagogische Theorien des Lernens, Phänomenologische Videographie und Unterrichtsforschung, Pädagogisches Ethos, Pädagogik und (Rechts-)Populismus

sales.severin.roedel@hu-berlin.de