

Pädagogisches Ethos
Beiträge zur Professionalisierung
von Lehrer*innen

Bibliografie:

Selma Haupt, Sabine Hering
und Laura Wever:

Kein Platz für *mein* Ethos.

Zum Spannungsverhältnis von Professionalität,
Ungewissheit und Subjektivität.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (3), 74-83.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-05>

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

05

*Selma Haupt, Sabine Hering
und Laura Wever*

Kein Platz für *mein* Ethos.
Zum Spannungsverhältnis
von Professionalität,
Ungewissheit und Subjektivität

In der pädagogischen Professionalisierung Richtlinien für das eigene Verhalten zu entwickeln, ist angesichts der Ungewissheit pädagogischen Handelns unabdingbar. Welche systematischen Schwierigkeiten in diesem Anspruch und in der subjektiven Aneignung eines Ethos liegen, wollen wir im Folgenden ausführen und am Beispiel des Referendariats verdeutlichen.

Professionalität – angeborener Ethos oder erworbene Kompetenz?

Einführend möchten wir zwei verschiedene, auch historisch zu unterschiedlichen Zeiten diskutierte Bedeutungsgehalte von Ethos herausgreifen: Einerseits die idealistisch-ganzheitliche Vorstellung eines Ethos, das dem Wesen des Erziehers bzw. der Erzieherin quasi „von Geburt an“ innewohnt (Kerschensteiner, 1965; Spranger, 1958), und andererseits die neuere, professionsorientierte Fassung des pädagogischen Ethos als ein normatives Konstrukt, in welchem das autonome Handeln des Einzelnen im Sinne der Stellvertreterverantwortung stets auf das Wohl des Anderen ausgerichtet ist (Helsper, 2021, 2016; Oevermann, 1996).

Bezugnehmend auf das erzieherische Persönlichkeitsideal in älteren Darstellungen sei hier explizit auf zwei Berufspädagogen verwiesen, die sich der „Seele des Erziehers“ (Kerschensteiner, 1965) bzw. dem Wesen des „geborenen Erziehers“ (Spranger, 1958) sehr eingehend zugewandt haben. Dem Idealtypus Kerschensteiners zufolge entspricht der Geist des Erziehers einem Menschen, der „das Sein der Mit- und Nachmenschen [...] aus einer eigenartigen, praktisch gerichteten Neigung heraus, die durch rein pädagogische Motive in Aktivität gehalten wird“ beeinflusst (Kerschensteiner, 1965, S. 25). Am Anfang jeder erzieherischen „Seelenhaltung“ steht nicht die wissenschaftsbezogene Erkenntnis, sondern „das Herz, die Liebe, die Leidenschaft, der pädagogische Eros [...] der erst zu tieferer pädagogischer Einsicht treibt“ (ebd., S. 42). Daran anschließend rahmt Spranger die „pädagogische Genialität“ des Erziehers bzw. der Erzieherin als etwas, das „mehr [ist] als Neigung, mehr als Begabung; sie bedeutet ein inneres Getrieben-sein zur Menschenbildung“ (Spranger, 1958, S. 11f.). Das pädagogische Ethos ist dem klassischen Ansatz zufolge als Grundmotiv und als

Neigung im Wesen eines jeden Erziehers bzw. einer jeder Erzieherin wirksam. Diesem Persönlichkeitsideal entsprechend ist die „innere“, „personale“ Seite der Garant für die Qualität professioneller Praxis (vgl. Helsper, 2021, S. 76). Das Gefühl der inneren Berufenheit ist eine *conditio sine qua non*, eine notwendige Bedingung, zu der andere seelische Veranlagungen, Fähigkeiten und Kenntnisse, wie u. a. die Fähigkeit der Klassenführung, das Fachwissen in einem Sachgebiet oder die Befähigung zur Gestaltung der individuellen Bezugnahme auf die „Seele des Zöglings“, hinzukommen, aber ohne die das eigentliche Ideal des Erziehers nicht erreicht werden kann (Kerschensteiner, 1965, S. 57, S. 105). Die Einstellung dieses Gefühls, des inneren Berufenseins, kann sich erst sehr spät im Laufe des Berufslebens zeigen, es ist aber – und hier grenzt sich der klassische Persönlichkeitsansatz von Spranger und Kerschensteiner u. a. von neueren professionstheoretischen Ansätzen wie der Kompetenz- und Biografiethorie ab – weder in der Ausbildung noch in der pädagogischen Praxis erlern- bzw. erwerbbar.

Ungewissheit als Bedingung für Professionalität

Das Versprechen der modernen Professionstheorie geht hingegen in Richtung einer entwicklungsfähigen und veränderbaren Lehrprofession. Dies wird einerseits begründet durch die Akademisierung der Lehrer*innenbildung, die einhergeht mit der Aneignung eines kompetenten und gesicherten Expertentums. Gleichzeitig ist die Ungewissheit pädagogischen Handelns und das unauflösbare Technologiedefizit konstitutiv für dasselbe (Ofenbach, 2006, S. 31; Helsper, 2021, S. 142). Pädagogisches Handeln ist „stets ein Schritt ins Ungewisse mit ungewissem Ausgang“ und keine Theorie oder wissenschaftliche Erkenntnis, so raffiniert sie auch sein mag, kann diese Unbestimmbarkeit des Handelns letztlich aufheben (Giesecke, 2017, S. 267). Dies liegt einerseits an der notwendigen Offenheit des pädagogischen Handelns, die sich – im Unterschied zur vom Handlungsdruck entlasteten Theorie – in der Praxis zeigt, und in der Entscheidungen möglich und notwendig sind. Gleichzeitig ist es in der letztlich grundlegenden Vagheit des Lebens begründet, die sich in pädagogischen Settings darin widerspiegelt, dass über sie letztlich nicht verfügt werden kann und immer – zumindest ein Rest – Unbestimmtheit bleibt (Schäfer, 2009; Schöne, 2011; Rosa, 2020).

An der Notwendigkeit eines Berufsethos als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität herrscht auch in neueren professionstheoretischen Ansätzen kein Zweifel (vgl. Ofenbach, 2006, S. 32). In den Fokus rückt jedoch die Aneignung eines kompetenz- und gemeinwohlorientierten Ethos, das insbesondere dem Umstand der grundsätzlichen Offenheit, also „situative[n] und fallspezifische[n] Eigensteuerung des professionellen Handelns“ gewahr werden soll (Helsper, 2021, S. 103). An die Stelle der emotionalen, persönlichen Hinwendung zum „Zögling“ tritt die kompetente und methodische Reflexion eben dieser ungewissen Anforderungen und Spannungen in der Ausgestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Schüler*in und Lehrkraft. Wird Ethos heute also u. E. zu Recht nicht mehr als „angeboren“ oder der Person innewohnend verstanden, so ist es dennoch das *eigene* Ethos, um das es geht. Kann dies auch als erlernbar verstanden werden, so ist es nicht per se herstellbar, denn die je subjektive Aneignung ist ebenfalls ein ungewisser, jedoch entscheidender Aspekt.

Die notwendige und faktische Normativität pädagogischer Verhältnisse (Fuchs, 2019) scheint zunächst die zuvor beschriebene Ungewissheit aufheben zu können, in dem Sinne, dass es klare Klassenregeln und Schulvereinbarungen, ein pädagogisches Konzept und Leitlinien gibt. Diese können zwar oberflächlich Ungewissheit einschränken, für uns von Interesse sind jedoch die eigenen normativen pädagogischen Überzeugungen, die für die Ausbildung eines eigenen pädagogischen Ethos zentral sind, und die es dafür zu befragen gilt. Diese normativen Sätze und Setzungen sind folglich nicht nur gemeinsam getroffene Vereinbarungen, sondern bestimmen als subjektive Theorien (Groeben, Wahl & Schlee, 1988) sowohl die Handlungsmöglichkeiten als auch die je einzelnen Handlungen der Pädagog*innen. Beispielhaft lässt sich dies an der Betrachtung des eigenen Menschenbildes zeigen (Haupt, 2020; Völschow & Schlee, 2017). Das eigene Menschenbild beschreibt die „Haltungen und Einstellungen, die fundamentale, existenzielle Aspekte des spezifisch Menschlichen“ (Standop, Röhring & Winkels, 2017, S. 9) betreffen, also Überzeugungen davon, wie der Mensch an sich ist, zu was er fähig ist, was ihm zuzutrauen ist. Dieses Menschenbild ist die Grundlage, auf der sich entscheidet, welchen Handlungsspielraum Pädagog*innen für sich und die Schüler*innen für möglich halten. Die Reflexion des eigenen Menschenbildes und damit die Inblicknahme des Verhältnisses von Normativität und Un-

gewissheit in Bezug auf die eigenen pädagogischen Überzeugungen kann ein Ausgangspunkt sein, um ein eigenes Ethos auszubilden, da es weder die vollständige Verfügbarkeit von Praxis noch eine normative Beliebbarkeit deutlich macht. Im Gegenteil, in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschenbild wird ersichtlich, dass diese Überzeugungen zwar einerseits das pädagogische Handeln prägen, sich aber durch spezielle Erfahrungen oder Einsichten verändern können und selber im Rahmen der unabdingbaren Unbestimmtheit pädagogischen Handelns stehen. Wenn ich davon ausgehe, dass der Mensch gut ist, heißt dies noch lange nicht, dass sich Schüler*innen auch so verhalten, wie ich es für situativ angemessen halte.

Subjektivität im Widerspruch zum Anpassungsopportunismus im Referendariat

Haben wir bisher die systematischen Schwierigkeiten als auch die Notwendigkeit eines pädagogischen Ethos angesichts der Ungewissheit pädagogischen Handelns deutlich gemacht, soll abschließend am Beispiel des Referendariats die Widersprüchlichkeit der angeordneten und überwachten subjektiven Aneignung verständlich gemacht werden. Wir möchten dazu auf zwei Passagen verweisen, die – auch wenn sie fast genau fünf Jahrzehnte trennen – ebendiese Problematik aufzeigen:

„Erlebt wird ein Belastungs- und Anpassungsdruck, der als wirksam und die eigene Haltung verändernd beschrieben wird. Die Betroffenen nehmen Verletzungen und Ohnmachtserfahrungen wahr und beschreiben die Erfahrung totaler Kontrolle“ (Combe & Kolbe, 2004, S. 866).

„Das [...] tritt besonders dann ein, wenn der Vorgesetzte oder selbstgesetzte Vorbilder einem anderen Wesenstypus angehören, sodass es dem Jünger strukturmäßig unmöglich ist, in der Weise des gesetzten oder gewollten Vorbildes zu unterrichten“ (Caselmann, 1953, S. 22).

Dass dieses Phänomen nach wie vor als problematisch, auch für die (Aus-)bildung eines eigenen Ethos, wahrgenommen wird, offenbart sich in der Forderung nach einer Prüfung der „entsubjektivierende[n] Qualifizierungsformen durch die Organisation und die Methoden des Referendariats“ (Combe & Kolbe, 2004, S. 873). So sieht es die Organisation des Referendariats vor, dass die Ausbildung an zwei Orten

ausgetragen wird: Dem *Studienseminar* und der *Ausbildungsschule*. Das Studienseminar, das sich als Scharnier zwischen der universitären Lehrer*innenausbildung und der „richtigen“ Praxis in der Schule versteht, zeichnet sich durch eine seinem Ausbildungsauftrag geschuldete Ambivalenz von „Asymmetriezwang und der Notwendigkeit einer problemerschließenden Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Handlungsproblemen“ (Dzengel, 2013, S. 155) aus. Daraus ergibt sich im seminaristischen Kontext ein Interaktionsmodus, der sich innerhalb eines weniger kollegialen als mehr instruktiven Austauschs bewegt, der dadurch konterkariert wird, dass sich die am Diskurs Teilnehmenden als Expert*innen ihrer unterrichtlichen Handlungspraxis präsentieren (Dzengel, 2013, Kunze, 2014). Die angehenden Lehrkräfte nehmen eine Haltung des ‚Sich-nicht-irritieren-Lassens‘ (Kunze, 2014, S. 55) ein und begeben sich in diesem im hohen Maße undurchschaubaren und ungewissen Handlungsfeld (Combe & Buchen, 1996; Helsper, 2002) in Scheingewissheiten. Das Verhältnis von Normativität und Ungewissheit wird so zugunsten einer Normativität, deren Sätze durch die Erwartungen und kommunizierten Überzeugungen des bewertenden Gegenübers vorgegeben und „gelehrt werden“, aufgelöst. Auch wenn sich in kompetenzorientierten Professionstheorien „die prinzipielle Lehrbarkeit des Berufsethos widerspiegelt“ (Drahmann, 2020, S. 137), bleibt in diesem Kontext das *Ob* und *Wann* der Ausbildung erstens unverfügbar und kann zweitens nicht beurteilt werden. Die „Fremderwartungszentriertheit“ setzt sich an den Ausbildungsschulen weiterhin durch. Die sich als Lehrer*in ausprobierenden Referendar*innen (Pille, 2014, S. 134) müssen sich vor allem zu Beginn ihrer Ausbildung vor den korrigierenden und beurteilenden Augen ihrer Mentor*innen bewähren. Diese treten als kompetente Vertreter*innen ihrer Praxis auf, deren Normen guten pädagogischen Handelns als Denk- und Handlungsmuster zur „unreflektierte[n] Routine“ (Küper & Thiel, 2020) werden. Dabei geraten die mentorierenden Lehrkräfte, die wie die angehenden Lehrkräfte den Ungewissheiten und Unwägbarkeiten des pädagogischen Handelns unterworfen sind, in eine Begründungsverpflichtung (Oevermann, 1996) gegenüber den Referendar*innen, wodurch sie pädagogische Entscheidungen und Haltungen unweigerlich als normative Setzung äußern: Wann „stören“ Schüler*innen eigentlich? Wie gehe ich damit um? Was traue ich den Lernenden zu? Wie viel möchte ich von mir als Lehrperson preisgeben?

Um erfolgreich an der „Veranstaltung Referendariat“ teilzunehmen, neigen die Referendar*innen dazu, sich in eine Scheinwelt zu begeben, in der der „Sinn des eigenen Tuns in der Bewältigung des Naheliegenden aufgeht“ (Schäfer, 1992, S. 16 in Munderloh, 2018, S. 13) und sie ihren „Habitus den Erwartungen des Postens“ (Bourdieu, 2001, S. 202) anpassen. Problematisch ist hierbei, dass die Anforderungen der Seminarleiter*innen und Mentor*innen an das Verhalten der angehenden Lehrkräfte durchaus divergieren können (vgl. Pille, 2014) und sie sich so zu „Subjekten divergenter Ordnungen machen müssen: ein Faktor, der sie grundlegend verunsichert und es ihnen erschwert, ein Gefühl für die von ihnen angestrebte Subjektform zu erwerben“ (ebd., S. 218). Die Vorstellung der Wirksamkeit einer Ausbildung eines persönlichen Ethos ist nur paradox formulierbar, wenn man davon ausgeht, dass es um die Konstitution eines Ethos in Anpassung an die Vorstellung der bewertenden Personen geht. Ethos als Disposition wird dysfunktional, wenn er der ständigen Anpassung, Normativität und Bewertung ausgesetzt ist.

Als pädagogische Professionelle ist die Ausbildung eines Ethos gerade durch die Vagheit der Welt und die Ungewissheit des pädagogischen Handelns notwendig. Aber dadurch, dass das Ethos auch individuell angeeignet ist, ist eine abschließende Bewertung über den Erfolg dieses Prozesses nicht möglich. Der Ausgang der Aneignung des Ethos nach der subjektiven Seite hin geschieht situativ und bleibt ungewiss, er ist nicht bestimm- oder herstellbar und so nur annähernd zu beurteilen. Seine Berücksichtigung bleibt für uns aber trotz dessen unerlässlich.

Literatur

- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Caselmann, C. (1953). *Wesensformen des Lehrers*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drahmann, M. (2020). *Ethos-theorien: Perspektiven auf den Lehrerberuf*. Schriftenreihe der Tübingen School of Education Band 01: Theorien!

- Dzengel, J. (2013). „Schule spielen“ – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und zu seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. *Zeitschrift Für Interpretative Schul- Und Unterrichtsforschung*, 2, 141-157. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16017/pdf/ZISU_2013_2_Dzengel_Schule_spielen.pdf [14.06.2021].
- Fuchs, T. (2019). No Way Out. In R. Casale, W. Meseth, A. Tervoren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 49-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesecke, H. (2017). *Mein Leben ist lernen. Erlebnisse, Erfahrungen und Interpretationen* (2. erw. Aufl.). Göttingen: Kindle-Edition.
- Groeben, N., Wahl, D. & Schlee, J. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Haupt, S. (2020). Ist der Mensch nun gut oder schlecht? Zur Reflexion eigener Menschenbilder in der Lehrer*innenbildung anhand der Methode Positionslinie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2(1), 41-48. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3547>
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50-62). Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1965). *Die Seele des Erziehers*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Kunze, K. (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialhistorischen Interaktion im Studienseminar. *ZISU*, 3, 44-57.
- Küper, J. & Thiel, C. (2020). „Das war mir dann zu weit weg von der Quelle“. Reflexionen im Unterrichtsnachgespräch als Einführung in pädagogisches Urteilen. *Sozialer Sinn*, 21(1), 133-148.
- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Overmann, 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.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Pille, T. (2014). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Rosa, H. (2020): *Unverfügbarkeit* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Schäfer, A. (2009). Die produktive Unbestimmtheit der pädagogischen Praxis. In A. Hetzel (Hrsg.), *Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens* (S. 221-238). Bielefeld: transcript.
- Schöne, T. (2011). *Was Vagheit ist*. Paderborn: mentis.
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Standop, J., Röhrig, E. D. & Winkels, R. (2017). *Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht*. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (S. 228-242). Heidelberg: Juventa.
- Völschow, C. & Schlee, J. (2017). Zur Bedeutung anthropologischer Kernannahmen für das Verständnis von schulischem Lernen und Lehren. In J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht* (S. 228-242). Heidelberg: Juventa.

Selma Haupt, Dr.,
Institut für Erziehungswissenschaft,
RWTH Aachen University.
Arbeitsschwerpunkte:
Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Theorie-Praxis-Verhältnis, neuere Disziplingeschichte,
Menschenbild und radikale pädagogische Ideen

selma.haupt@rwth-aachen.de



Sabine Hering, Dr. phil.,
Institut für Erziehungswissenschaft,
RWTH Aachen University.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungstheorie,
Professionstheorie und -entwicklung
(Spannungsfelder in der Lehrerbildung
und Schulentwicklungsforschung)

sabine.hering@rwth-aachen.de



Laura Wever,
Institut für Erziehungswissenschaft,
RWTH Aachen University.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Professionalisierung und Subjektivation im Referendariat

laura.wever@rwth-aachen.de

