



Pädagogisches
Ethos
Beiträge zur
Professionalisierung
von Lehrer*innen

journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 3
2021

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Hanna Schneider, B. A.
Stefanie Thurnheer, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung

jlb

21. Jahrgang (2021)
Heft 3

Pädagogisches Ethos
Beiträge zur Professionalisierung
von Lehrer*innen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Stefanie Thurnheer, B. A.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Tilman Drope, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 7

BEITRÄGE 13

01 14

Michael Zutavern
Professionsethos –
die Lehrer*innenbildung
ist herausgefordert!

02 32

Emanuel Schmid
Für Katzen und Füchse.
Rekonstruktionen zur Einordnung
unterrichtlichen Misslingens

03 42

Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel
Ethos im Lehrberuf.
Haltung zeigen und Haltung üben

04 64

Evi Agostini und Agnes Bube
Ethos und Wahrnehmung.
Zur Heranbildung einer pädagogischen
Achtsamkeit und Zuwendung

74	05 <i>Selma Haupt, Sabine Hering und Laura Wever</i> Kein Platz für <i>mein</i> Ethos. Zum Spannungsverhältnis von Professionalität, Ungewissheit und Subjektivität
84	06 <i>Eveline Christof</i> Was pädagogisches Ethos nicht ist. Wie Lehrer*innen sich der Übernahme von Verantwortung für ihre Schüler*innen entziehen
96	07 <i>Tanja Obex</i> Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen
109	STICHWORT
110	08 <i>Christian Wiesner und Elisabeth Windl</i> Pädagogisches Ethos als Holon
119	REZENSION
127	AGENDA
129	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Eveline Christof
Tanja Obex

Die Beschreibung, Erfassung und Messung professionellen Handelns von Lehrpersonen stehen nach wie vor auf der Agenda von Bildungsforschung und Bildungspolitik. Was ist gute Schule? Wie funktioniert guter Unterricht? Was muss eine gute Lehrerin beziehungsweise ein guter Lehrer können und leisten, um Schule und Unterricht gut zu gestalten? Auf welche Art und Weise kann die Lehramtsausbildung organisiert werden, damit Absolvent*innen gut auf die Berufspraxis vorbereitet werden? Diese und ähnliche Fragestellungen, die innerhalb der Institution Schule unterschiedliche Ebenen betreffen, stellen auch die Lehrpersonen, deren Kompetenzen, Einstellungen und Werthaltungen wieder verstärkt in das Zentrum von Schul- und Unterrichtsforschung. Diese Fokussierung kann durch zwei bildungspolitische Anliegen erklärt werden (vgl. Maag Merki & Werner, 2014): Erstens ergibt sich vor dem Hintergrund einer Outputorientierung die Frage nach gelingenden Lehr-Lernsettings. In diesem Zusammenhang stellen Lehrpersonen und deren Unterrichtspraktiken Bedingungen zur Möglichkeit optimalen Lernens von Schüler*innen dar. Zweitens gibt es ein Interesse an Qualitätsentwicklung und -sicherung hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften. In der Forschung dominieren theoretische und empirische Auseinandersetzungen zum Wissen und zu Einstellungen von Lehrer*innen, und obschon pädagogisches Ethos als wesentliches Element des professionellen Handelns von Lehrer*innen angeführt wird, untersuchen wenige Arbeiten pädagogisches Ethos von Lehrer*innen systematisch (Agostini, 2020; Harder, 2014; Maurer-Wengorz, 1994; Ofenbach, 2006; Oser, 1998). Das hängt auch mit den Schwierigkeiten zusammen, Ethos theoretisch zu konzipieren, empirisch zu fassen und seine Rolle in Konzepten pädagogischer Professionalität zu bestimmen. Diese Herausforderungen dokumentieren auch zwei kürzlich herausgegebene Sammelbände (Cramer & Oser, 2019; Schärer & Zutavern, 2018).

Die Beiträge in diesem Heftschwerpunkt gehen der Frage nach, wie pädagogisches Ethos innerhalb von Professionalität theoretisch konzipiert, strukturell verortet und empirisch untersucht werden, und auf welche Weise die Lehramtsausbildung der Bedeutung von pädagogischem Ethos Rechnung tragen kann. *Michael Zutavern* gibt im einführenden Beitrag einen Überblick über Traditionen der Ethosforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Er zeigt dabei Zugänge und Elemente auf, die bei der Etablierung des Themas Ethos in der Lehrer*innenbildung hilfreich sein können. Dabei beleuchtet

er verschiedene Ansatzpunkte, die dazu beitragen sollen, das Berufsethos von Lehrpersonen zu verstehen und zu fördern. Zum Verständnis von Berufsethos führt Zutavern an, dass in gängigen Konzepten zur Lehrer*innenprofessionalität oft das Moment der Haltung und der moralischen Verpflichtung ausgespart bleibt, wenn Standards und Kompetenzmodelle in der Lehrer*innenbildung formuliert werden. Dem Autor zufolge muss das Handeln von Lehrpersonen nicht nur zielorientiert wirksam, sondern auch moralisch begründbar sein. Um Fragen rund um das Berufsethos zu fördern, schlägt er vor, diese Themen in der Lehrer*innenbildung zu verankern und an realistischen Entscheidungssituationen zu üben. Zutavern plädiert darüber hinaus dafür, Ethos im Bereich der Lehrpersonenbildner*innen verstärkt zu thematisieren.

Emanuel Schmid versteht Ethos als Haltung von Lehrer*innen, die Verantwortung für das Lernen der Schüler*innen übernehmen. Sein Ausgangspunkt liegt in der Feststellung, dass pädagogisches Handeln von Lehrer*innen vorwiegend als erfolgreich standardisierbare Routine konzipiert werde. Solche Konzeptionen würden ignorieren, dass pädagogische Bemühungen immer mit einem potenziellen Scheitern verbunden sind, und sie mitverantworten die Gefahr, dass von Praktiker*innen Misserfolge „verleugnet oder externalisiert“ würden. Wie berufseinsteigende Lehrpersonen Misslingenserfahrungen thematisieren und welche Verantwortung sie für das Lernen der Schüler*innen übernehmen, zeigt Schmid in zwei kontrastiven Fallbeispielen.

Die folgenden vier Beiträge des Heftes setzen sich intensiver mit der Frage nach der Vermittlung von pädagogischem Ethos in der Lehramtsausbildung auseinander: *Malte Brinkmann* und *Severin Sales Rödel* entfalten in ihrem Beitrag erfahrungstheoretische und hochschuldidaktische Perspektiven auf die ethische Praxis und die didaktische Übung von Ethos im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen. Sie gehen dazu von einem Beispiel aus, mit welchem sie die Schritte ihrer Überlegungen – Ethos als situierte Handlung und gelungene Praxis, Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung und Ethos als leibliche, widerständige Stellungnahme auf der Basis (professioneller) Erfahrung – jeweils illustrieren, bevor sie diese vor dem Hintergrund aktueller Ethos-Theorien diskutieren. Schließlich stellen die Autoren die Umsetzung ihres Zugangs in einem Setting für die Lehrer*innenbildung vor.

Evi Agostini und *Agnes Bube*, die Ethos als Grundbedingung von Lehrer*innenprofessionalität ansehen, fokussieren in ihrem Beitrag auf die Herausbildung einer pädagogischen Achtsamkeit bei angehenden Lehrer*innen. Sie stellen dazu ein hochschuldidaktisches Setting eines Seminars der bildungswissenschaftlichen Grundlagen vor, in welchem sie Methoden der Vignettenforschung und Kunst anwenden, um die Wahrnehmungsfähigkeit der Studierenden zu schulen. Sie vertreten die These, dass sich professionelles Lehrer*innenhandeln durch eine besondere Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche auszeichnet, welche durch eine Umlenkung der Blickrichtung, durch eine Hin- oder Zuwendung erreicht werden kann und benennen diese Form der Achtsamkeit als ‚Ethos der Sinne‘. Sie stellen dazu erste Ergebnisse aus ihrer Forschungspraxis dar.

Welche Herausforderungen und Erwartungen mit der Entwicklung eines kompetenz- und gemeinwohlorientierten Ethos in der Lehrer*innenbildung verbunden sind, thematisieren *Selma Haupt*, *Sabine Hering* und *Laura Wever*. Die „Widersprüchlichkeit der angeordneten und überwachten subjektiven Aneignung“ zeigen sie am Beispiel des Referendariats. Sie arbeiten heraus, dass sich die individuelle Entwicklung eines professionellen Ethos immer situativ vollzieht, ein Ausgang der Aneignung ungewiss bleibt und dass sich deshalb der Aneignungsprozess einer exakten Beurteilung durch Ausbilder*innen entzieht.

Eveline Christof zeigt in einem Beispiel aus der Arbeit mit Lehramtsstudierenden einen anderen Weg auf, sich mit der Frage nach Ethos im professionellen Lehrer*innenhandeln auseinanderzusetzen. Statt zu bestimmen, was Ethos ist, werden die Studierenden aufgefordert, in einem konkreten Fallbeispiel einer krisenhaften Erfahrung von (angehenden) Lehrer*innen zu bestimmen, ob die Lehrperson im Zeichen von Ethos gehandelt hat und was an diesem Handeln Nicht-Ethos ist. In dieser Bestimmung und Begründung von Nicht-Ethos erfolgt eine Reflexion der eigenen Überzeugungen und Haltungen und die Übung von moralischer Entscheidungsfähigkeit (siehe dazu auch den Beitrag von *Brinkmann* und *Rödel* in diesem Heft). Die Autorin bezieht sich dabei auf drei Formen des Nicht-Ethos-Habens, die *Oser* (2018) formuliert hat.

Einen ganz anderen Blick auf pädagogisches Ethos nimmt *Tanja Obex* in ihrem Beitrag ein, wenn sie nach dem strukturellen Ort von Ethos im professionellen Handeln von Lehrer*innen fragt. Sie legt dem Text ein

strukturtheoretisches Professionalitätsverständnis zugrunde, in dem Widersprüche und Antinomien als typische Merkmale des Berufs von Lehrer*innen angenommen werden. Ausgehend von einem pragmatischen Handlungsmodell konzipiert sie Ethos als spezifische Form experimentellen Handelns, das auf Handlungshemmungen reagiert, die durch die pädagogischen Antinomien, wie sie Helsper (1996) beschreibt, ausgelöst werden.

Im Stichwort beschreiben *Christian Wiesner* und *Elisabeth Windl* pädagogisches Ethos als Holon. Sie erläutern dazu eine Theorie der Holone, die eine veränderte Sichtweise auf Theorien und Phänomene insofern eröffnen soll, indem sie eine Mehr- und Vielperspektivität ermöglichen, die eine Pluralität von Paradigmen und Entwürfen erlauben, wodurch sichtbar wird, wie Ideen und Theorien zueinander anschlussfähig bzw. abgrenzbar werden oder miteinander verbunden werden können. Mithilfe der Theorie der Holone erklären sie die Verbindungslinien der Begriffe Ethos, Ethik und Moral und fassen schließlich pädagogisches Ethos als Holon.

Die hier versammelten Beiträge zeigen, dass das Thema des pädagogischen Ethos sowohl Gegenstand der Professionalisierungsforschung als auch der Lehrer*innenbildung ist. Die vielfältigen Zugänge aus Österreich, Deutschland und der Schweiz präsentieren ein facettenreiches Bild der aktuellen Forschungslandschaft zu diesem Thema und lassen Linien erkennen, wo weitere empirische und theoretische Überlegungen anschließen können bzw. welche Fragen zurzeit offen sind. Pädagogische Praxis ist ebenso wie Theorie und Empirie aufgefordert, sich weiterführend und vertiefend mit dem Thema des pädagogischen Ethos als wesentliches Element der Professionalisierung von Lehrpersonen in Zukunft vermehrt zu widmen.

Literatur

- Agostini, E. (2020). *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Cramer, C. & Oser, F. (Hrsg.). (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm*. Münster: Waxmann.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A.

- Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2014). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 745-763). Münster: Waxmann.
- Maurer-Wengorz, M. (1994). *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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.
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.



Eveline Christof, Univ.-Prof. Mag. Dr., Professorin für Bildungswissenschaften, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionalisierung von Lehrpersonen,
 Reflexionswissenschaftliche Forschung,
 Allgemeine Didaktik, Lehr-, Lern- und Bildungsforschung

christof@mdw.ac.at



Tanja Obex, M. A., Universitätsassistentin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Pädagogisches Ethos, Professionalität von Lehrer*innen,
 Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft

tanja.obex@uibk.ac.at

BEITRÄGE

01

Michael Zutavern

Professionsethos –
die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert!

02

Emanuel Schmid

Für Katzen und Füchse.
Rekonstruktionen zur Einordnung
unterrichtlichen Misslingens

03

Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel

Ethos im Lehrberuf.
Haltung zeigen und Haltung üben

04

Evi Agostini und Agnes Bube

Ethos und Wahrnehmung.
Zur Heranbildung einer pädagogischen
Achtsamkeit und Zuwendung

05

Selma Haupt, Sabine Hering und Laura Wever

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

06

Eveline Christof

Was pädagogisches Ethos nicht ist.
Wie Lehrer*innen sich der Übernahme von
Verantwortung für ihre Schüler*innen entziehen

07

Tanja Obex

Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos.
Beitrag zu einer Theorie
professionellen Handelns von Lehrer*innen

01

Michael Zutavern

Professionsethos –
die Lehrer*innenbildung
ist herausgefordert!

Früher war alles klar. In der Lehrer*innenpersönlichkeit sollten das berufliche Handwerk mit moralischer Integrität und großem Engagement für die Kinder vereinigt sein.

„Friedrich Schneider schildert den berufenen Lehrer so: Ein sittlicher Charakter, ausgestattet mit vielen Tugenden, besonders mit Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Milde, Liebe, und Heiterkeit, begabt mit hoher Intelligenz, einem treuen, umfangreichen, schnell bereiten Gedächtnis, einer reichen Phantasie, einem tiefen Gefühl und der Fähigkeit zur Unterdrückung der unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen, voller Aktivität und Unternehmungslust, charakterisiert durch ein schnelles psychisches Tempo, aber auch durch innere Ruhe und Bedächtigkeit, gekrönt durch die pädagogische Anlage im engeren Sinn, nämlich: Neigung, mit Kindern umzugehen, mit ihnen zu spielen, sie zu belehren und zum Guten zu leiten (...) Stellen wir uns alle diese Eigenschaften vereinigt in der grossen, für alles Gute und Schöne aufgeschlossenen, wesenhaften Persönlichkeit vor, auf dem Goldgrund einer tiefen Religiosität, so haben wir das Bild des idealen Lehrers und Erziehers nach seiner geistigen Seite.“ (Achermann, 1966, S. 50)

Geht es nach Persönlichkeitskonzepten, hat die Ausbildung kaum eine Chance, für gute Lehrer*innen zu sorgen. Doch solche Idealisierung, pädagogische Helden als Vorbilder und eine Heldenmoral halten natürlich einer realistischen Betrachtung der Berufstätigkeit nicht stand (Harder, 2014; Oelkers, 2019; Oser, 1998). Mit dem Wandel der Lehr„kunst“ zu einer in verschiedenen Wissenschaften fundierten Profession verschwanden auch die Tugendkataloge. Die moralischen Anforderungen des Berufs wurden negiert oder als selbstverständlich vorausgesetzt (Fuchs, Luthiger, & Krammer, 2018). Aber sie bestehen im Schulalltag und auch im Alltag der Lehrer*innenbildung natürlich weiterhin. So ist es erfreulich, dass in den letzten Jahren die theoretische und empirische Beschäftigung mit dem Professionsethos der Lehrerinnen und Lehrer zugenommen hat. Dabei geht es nicht wie vielleicht in früheren Zeiten um Indoktrination eines bestimmten vorgeschriebenen Regelkatalogs für Lehrpersonen, sondern darum, selbstbestimmt ein ethisch reflektiertes Urteils- und Handlungsrepertoire aufzubauen.

Drahmann und Cramer (2019) fassen die anglophone und die deutschsprachige Diskussion um eine Präzisierung des Begriffs Berufsethos zusammen. Im englischsprachigen Diskurs wird vor allem vom moralischen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht – oft mit Bezug auf grundsätzliche ethische Kategorien – ausgegangen. Bezüge zu Professionstheorien werden kaum gemacht.

Vergleicht man Zusammenfassungen der Begriffsverwendung im deutschsprachigen Diskurs (Drahmann & Cramer, 2019; Drahmann & Oser, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Forster-Heinzer & Oser, 2020; Oser & Biedermann, 2018) finden sich sehr differente Konzepte. Ethos als Wertorientierung, gelebte Tugenden, kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung, Kompetenz, moralische Identität oder Sensibilität.

Unter der Leitung von Fritz Oser hat sich eine Freiburger Forschergruppe in den 1990er Jahren die empirische Forschung zum Lehrerethos als Aufgabe gestellt. Leider verstarb Fritz Oser letztes Jahr. Zu seinen außergewöhnlichen wissenschaftlichen Leistungen gehört auch seine Rolle als einer der zentralen Initiatoren der Wiederbelebung und kritischen Bearbeitung dieses wichtigen Themas. Die Arbeiten gehen von den alltäglichen Herausforderungen des Berufs aus. Zu ihrer Bewältigung braucht es ein „Berufsethos“ – das „gelebte Wertsystem“ einer Lehrerin oder eines Lehrers, also Wissen und Haltungen, die moralische Urteile ermöglichen und berufliches Handeln beeinflussen, insbesondere in Situationen, die durch Wertekonflikte gekennzeichnet sind (Oser, 1998). Es soll den Schutz der Schülerinnen und Schüler garantieren und von Gerechtigkeit und Fürsorge geprägt sein. Das Berufsethos ist damit die notwendige Kehrseite der beruflichen Autonomie, die trotz der meist vorhandenen staatlichen Anstellung für die Arbeit im Klassenzimmer unabdingbar ist. Dieses Ethos kann nicht durch von außen vorgegebene Regeln oder Codices, sondern nur durch die Selbstregulation der Lehrperson garantiert werden.

Im Folgenden sollen einige Kernelemente aufgezeigt werden, die die Entwicklung eines Berufsethos in der Lehrer*innenbildung unterstützen können.

Berufsethos verstehen

Lehrerhandeln muss zielorientiert wirksam und moralisch begründbar sein

Oser (2018, S. 57f.) fragt in einem seiner Fazits zur Arbeit am Berufsethos:

„Was bedeutet es, wenn jemand sagt ‚diese Person hat kein Ethos‘, oder ‚in diesem Unterricht fehlt es an Ethos‘? Solches Fragen stellt die umfassendere Frage, was denn guter Unterricht sei, in ein neues Licht. (...) Es

wird nach dem ‚Im-Blick-haben‘ des Lernenden beim Unterrichten, nach der Fürsorglichkeit und nach der Haftung für das, was man Schülerinnen und Schüler ‚antut‘, gefragt. Und dies wird als Zeichen von Qualität gewertet. Denn wer haftet, muss das Beste tun, damit seine/ihre Verantwortung nicht entzogen werden darf.“

Eine Lehrperson muss zwischen verschiedenen Werten entscheiden, sie hat verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, sie kann sich nicht nur darauf verlassen, dass etwas funktioniert, sondern sie muss auch sicherstellen, dass es gerechtfertigt, verantwortungsvoll und fürsorglich gegenüber den Schüler*innen ist.

Im Modell professioneller Kompetenzen von Baumert und Kunter (2006) werden Werthaltungen der Lehrperson neben Wissen und Motivation als zentrale Bestandteile professioneller Kompetenz genannt. Daran sollte sich auch eine professionsorientierte Lehrer*innenbildung orientieren. Trotz dieser zentralen Funktion der Berufsethik gibt es bemerkenswert wenige Arbeiten, die Wertbindungen in ihrer Bedeutung für professionelles Handeln untersuchen. Daraus entstehen gewichtige Nachteile: „Es ist anzunehmen, dass die Ausprägungen der Berufsmoral sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen oder die bevorzugten Referenznormen bei der Leistungsbewertung bedeutsam sind“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 498).

Allerdings unterschätzt eine einseitige Zuordnung der Berufsethik zu Werthaltungen das notwendige Wissen über Profession, Ethik, Moral und moralische Entwicklung, das für den Aufbau eines Berufsethos notwendig ist. So findet sich in der Überblicksstudie zum Pädagogischen Wissen von Voss, Kunina-Habe nicht, Hoehne und Kunter (2015, S. 94), die sich auf das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter bezieht, nur ganz am Rande ein Verweis auf Wissen zu „Klassenführung/ Kommunikation und soziale[n] Konflikte[n]“ ohne weitere Bezüge zu ethischen Themen.

Und in der Studie von Gawlitza und Perels (2013, S.11) werden Werthaltungen des Berufsethos in einer Skala zur „wahrgenommenen Wertschätzung des Lehrberufs“ operationalisiert. Die befragten Lehramtsanwärter*innen nehmen eine recht hohe Wertschätzung des Lehrberufs wahr. Die Autorinnen interpretieren dies als ein positives Berufsethos. Mit den berufsethischen Orientierungen im Sinne moralischer Begründbarkeit des Berufshandelns hat das nichts zu tun.

Für Colnerud (2006) hat auch die Verantwortung für die Inhalte der Unterrichtsarbeit eine berufsmoralische Seite. Es genüge nicht, von vorgegebenen Lernzielen auszugehen, sondern die Lehrperson müsse kritisch prüfen, ob Inhalte im Unterricht auch moralisch verantwortbar seien. Entsprechende Befragungen zeigen allerdings, dass nur wenige Lehrpersonen diese Thematik als Teil ihres Berufsethos betrachten. Die Studien zum Berufsethos und seiner Einbindung in den Unterricht nehmen zu und beziehen die fachdidaktische Sicht, verschiedene Ausbildungsstufen und Schulfunktionen ein. So gibt es Beispiele aus der Ausbildung für den Hauswirtschaftsunterricht (Bender & Valsangiacomo, 2019), von Förderschullehrpersonen (Bon & Bigbee, 2011; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013), von Religionslehrer*innen (Helbling & Schallberger, 2019) oder im Biologieunterricht (Dittmer & Gebhard, 2012) oder bei Berufsbildnern im Betrieb (Forster-Heinzer, 2015). Auch in die Diskussion um Berufsstandards ist das Berufsethos einbezogen. Oser (2001, vgl. auch Ebke & Kliemann, 2006) warnt davor, in den Standards nur die Wirksamkeitsseite des Berufs und den Aufbau technischer Fähigkeiten zu sehen:

„Indem wir von Standards in der Lehrerbildung sprechen, laufen wir Gefahr, das technische Moment dieser Berufsbildung zu überschätzen. Alles, was hier geschieht, ist aber nicht als bloße Technik gemeint ... Junge Lehrer und Lehrerinnen müssen sich ein berufsethisches Konzept aneignen, das die Standards transzendiert. Standards sind in eine Prozessethik des beruflichen Handelns einzubauen, die darin besteht, dass letztlich alles zum Wohle und zum geistigen Wachstum des Kindes geschieht und die Erhaltung von Würde, Intimität, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit stets in den Mittelpunkt stellt.“ (Oser, 2001, S. 331)

In Studien zur Einschätzung des Berufsethos durch Lehrer*innen selbst wird eine gewisse Unreflektiertheit deutlich. In den Freiburger Arbeiten zeigte sich in Tiefeninterviews, dass die Mehrheit der Befragten mit dem Begriff gar nichts anfangen konnten oder mit dem Berufsethos ein Arbeitsethos, das Engagement für den Beruf, assoziierten (Zutavern, 2001). Auch die in einer Studie von Lauer mann (2014) nach ihrer Berufsverantwortung befragten Lehrerinnen und Lehrer wiesen auf die Verantwortung für gute Arbeit und die Förderung der Schüler*innen hin, also auf ein Arbeitsethos. Es wurden nicht Herausforderungen durch Werte thematisiert, sondern Belastungen.

Fazit: Wirksamkeit und ethische Verantwortbarkeit des Lehrer*innenhandelns sind als aufeinander bezogen Kriterien erkannt. Die berufs-

ethische Seite aber ist in der Erforschung und in der praktischen Umsetzung noch unbefriedigend entwickelt und damit auch eine starke Herausforderung für die Lehrer*innenbildung.

Ansprüche des Berufsethos werden besonders in schwierigen Situationen sichtbar

Als Lehrer*in übernimmt man mit dem Beruf auf der einen Seite die Bildungs- und Sozialisationsansprüche der Gesellschaft an die heranwachsende Generation, ist auf der anderen Seite aber auch Anwalt der Schüler*innen, deren Entwicklung man möglichst individuell fördern soll. Spannungen sind so unausweichlich, z. B. Differenzen zwischen aktuellen Interessen der Kinder und Jugendlichen einerseits und der Lehrer*innenverantwortung für die Zukunftsfähigkeit andererseits. Helsper (2004) beschreibt eine Reihe Antinomien, die den Beruf kennzeichnen und die moralische Implikationen haben können. So kann die Fürsorge für einzelne dem Anspruch auf Gleichbehandlung der Schüler*innen in die Quere kommen. Nähe und Distanz zum Lernenden erzeugt Spannungen. Der legitime Einsatz der Berufsmacht der Lehrperson ist nicht immer mit der Zielsetzung vereinbar, die Autonomie der Schüler*innen schrittweise auszubauen. In schwierigen Situationen werden die ethischen Herausforderungen des Berufs besonders sichtbar.

Deshalb ging die Freiburger Arbeitsgruppe in ihrer Berufsethosforschung von schwierigen Entscheidungssituationen aus. Lehrer*innen sollten diese danach einschätzen, für wie schwierig sie sie halten und welche Art von Lösung sie für richtig befinden. Die verschiedenen Konflikte stellen der Fürsorge für einzelne Schüler*innen Gerechtigkeitsfragen gegenüber oder rufen die Einschätzung von Verantwortung und erwartbarem Engagement ab. Einige Beispiele dazu finden sich in Tabelle 1 auf der folgenden Seite.

Die vorgeschlagenen Lösungen der Befragten repräsentierten eine Skala zunehmender Wahrnehmung von Verantwortung: Vermeiden weiterer Aktivitäten oder Abschieben auf andere, Entscheiden ohne Konsultation anderer, bis hin zum Gestalten diskursiver Lösungsformen. Auch neuere Studien arbeiten mit Vignetten (Blömeke, 2010; Bon & Bigbee, 2011; Campbell, 2008; Cranston, Ehrlich & Kimber, 2004; Ehrlich, Kimber, Millwater & Cranston, 2011).

Als Gemeinsamkeit verschiedener Studien fällt auf, dass die Differenzen zwischen den als richtig erkannten Lösungen und der Einschät-

zung, wie man tatsächlich reagieren würde, meist groß sind. Zwei Konfliktfelder scheinen dabei für die Lehrpersonen besonders schwierig zu bewältigen zu sein: Die Fürsorge für die Schüler*innen gegenüber administrativen Ansprüchen einerseits und andererseits Konflikte, in die andere Kolleg*innen involviert sind.

Tab. 1 Beispiele von Situationen des Freiburger Fragebogens zum Handeln von Lehrpersonen (Zutavern, 2001, S. 109)

Situation	Verpflichtungskonflikt
Eltern schlagen ihr Kind wegen schlechter Noten	<ul style="list-style-type: none"> • Fürsorge (für betroffenen Schüler) • Engagement (Eingriff in Familie)
Im Klassenzimmer ereignet sich ein gefährlicher Schülerstreich mit unbekanntem „Täter“	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit (Unschuldige vs. Schuldige) • Wahrhaftigkeit (Verständnis für Streiche) • Verantwortung (für Sicherheit)
Eine Klasse hänselt einen Mitschüler in einer Situation, in der die Lehrperson unter Stoff- und Zeitdruck steht	<ul style="list-style-type: none"> • Fürsorge (für betroffenen Schüler) • Verantwortung (für sachliche Unterrichtsziele) • Verantwortung (für soziale Lernziele)
Schüler und Eltern beschwerten sich über die (einmalige) Benotung nach individuellem Maßstab	<ul style="list-style-type: none"> • Fürsorge (für profitierende/nicht profitierende Schüler) • Gerechtigkeit (des Verfahrens) • Verantwortung (für Unterrichtsarbeit gegenüber Eingriffen der Eltern)
Der Klassenlehrer erfährt, dass seine Klasse Unsinn treibt, wenn der Religionslehrer zu spät kommt	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrhaftigkeit (Kritik an Kollegen) • Fürsorge (für evtl. Opfer des Unsinn) • Verantwortung (Unterricht eines Kollegen)
Ein Lehrerkollege will Auskunft über einen Schüler, mit dem auch der Klassenlehrer Probleme hat	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrhaftigkeit (negative Beurteilung über Schüler) • Fürsorge (für Schüler vor Stigmatisierung) • Gerechtigkeit (relativierende Informationen über andere Schüler)

Bei Letzteren lässt sich so etwas wie eine falsche Solidarität, eine Art Korpsgeist, beobachten, die zulasten der Rechte von Schüler*innen gehen kann. In solchen Situationen werden Entscheidungsorientierungen gewählt, die ethisch fragwürdiger sind als in anderen Situationen, in denen die Beziehung zu eigenen Kollegen eine kleinere Rolle spielt. Auch

Studierende, die insgesamt eher diskursiven Lösungen zugeneigt sind, wählen hier Vermeidungslösungen. Campbell (2008) berichtet, dass von allen ethischen Konflikten, die mit Lehrpersonen diskutiert wurden, solche am intensivsten erinnert wurden, in denen Lehrer*innen untereinander in Konflikt geraten waren. Colnerud (2006) weist darauf hin, dass der Respekt für Kolleg*innen oft die moralische Verpflichtung gegenüber Schüler*innen überdeckt. McGee und Mansfield (2014) zeigen in einer Studie bei Schulleiter*innen, dass Entscheidungszwänge zwischen Gerechtigkeit und Fürsorge in den meisten Fällen durch Konflikte unter Kolleg*innen ausgelöst wurden.

Fazit: Die Förderung von berufsethischer Sensibilität und Kompetenz sollte sich auf die Bearbeitung realer und brisanter Problemsituationen konzentrieren. Dabei sind insbesondere Probleme zwischen Lehrpersonen zu beachten.

Institutionelle Rahmenbedingungen können es den einzelnen Lehrpersonen leichter machen, berufsethischen Ansprüchen zu genügen

Gastager, Patry und Wiedemair (2010) untersuchten subjektive Theorien zur Partizipation von Schüler*innen. Die Lehrpersonen bevorzugen Diskursorientierungen und partizipative Prozesse, signalisieren aber große Umsetzungsprobleme, insbesondere wenn sie gleichzeitig externen Belastungen ausgesetzt waren. Christof (2020) zeichnet die Sichtweisen von angehenden Lehrpersonen zur Partizipation von Schüler*innen nach. Als Spannungsfeld werden eigene pädagogische Vorstellungen und die Schulstrukturen gesehen. Blömeke (2010) zeigt in einer empirischen Untersuchung, dass das berufsethische Bewusstsein der von ihr befragten Lehrer*innen sehr hoch war, aber das Scheitern in der Umsetzung von für richtig erkannten Lösungen bestand. „Es kann vermutet werden, dass die hohe Einschränkung des Handlungsrepertoires daran liegt, dass Lehrkräfte unter Druck ja auf routinierte Verhaltensweise und früher erlerntes Verhalten zurückgreifen“ (ebd., S. 219). Sie fordert deshalb strukturelle Veränderungen an Schulen wie systematische kollegiale Supervision.

Ehrich u. a. (2011) beschreiben ein Modell der ethischen Entscheidungsfindung, in der Lehrpersonen anhand von selbst erfahrenen Dilemmasituationen in strukturierten Diskursen mit Kolleg*innen zusammen nach moralisch begründbaren Lösungen suchen. Solche

institutionellen Angebote wurden als sehr hilfreich für die eigene Urteilsfindung betrachtet.

Aus der Kohlbergtradition der Förderung moralischer Entwicklung in der Schule liegt mit den „Just Communities“ ein inzwischen mehrfach erprobter Vorschlag zur Schaffung diskursiver Strukturen vor. In den Begleitstudien fiel auf, dass dies nicht nur die Moralentwicklung der Schüler*innen förderte, sondern dass sich auch das Schulklima insgesamt änderte. Auch die Lehrer*innen wurden in der Bewältigung schwieriger Situationen unterstützt. Die Schule verändert sich zu einer Gemeinschaft mit einem Klima von geteilten Werten und Normen, in der Fairness und demokratische Prozeduren betont werden. Die Diskurskompetenzen von Schüler*innen und beim Lehrpersonal wurden gestärkt (Althof, 2015; Lind & Althof, 1999; Oser & Althof, 2001; Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro, 2008).

Laftman, Ramberg und Modin (2020) zeigen, dass Schulen mit einem ausgeprägten Schulethos sich nicht nur durch höhere Leistungen sondern auch durch geringere Krankheitsabsenzen der Schüler*innen auszeichnen. Die Autor*innen vermuten, dass ein hohes Schulethos den Lehrpersonen ermöglicht, Schüler*innen gezielter zu fördern und bessere, also auch weniger konfliktanfällige Beziehungen zu Schüler*innen und Eltern aufzubauen.

Fazit: Angehende Lehrer*innen sollten auch darauf vorbereitet werden, institutionelle Unterstützung für berufsethische Herausforderungen mitzugestalten und zu nutzen.

Moralisches Handeln im Beruf und Moralerziehung der Schüler*innen sind getrennte, aber aufeinander bezogene Zielsetzungen

„Lehramtsstudierende reagieren skeptisch, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass ihr künftiger Beruf moralische Dimensionen hat, und sind besorgt, man werde von ihnen verlangen, einer Schülerschaft mit sehr unterschiedlichen kulturellen Hintergründen einen bestimmten Wertekanon beizubringen (Hansen, 1998, 2001). Wie können zukünftige Lehrpersonen auf das moralische Unterfangen ‚Unterricht und Erziehung‘ vorbereitet werden (Sanger & Osguthorpe, 2013)?“ (Gasser & Althof, 2018, S. 17)

Lehrer*innen müssen die ethischen Dimensionen in Entscheidungssituationen erkennen und die moralischen Denkweisen von Schüler*innen in die Suche nach vertretbaren Lösungen einbeziehen. Darüber

hinaus sollten sie erkennen, wie in der Bewältigung schwieriger Situationen eine Förderchance für die soziale und moralische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen besteht. Just Communities ermöglichen das. Aber auch im alltäglichen Unterrichtsgeschehen finden sich Beispiele für diese doppelte Ebene. So tauchen bei der Beurteilung und Bewertung häufig Gerechtigkeitsfragen auf. Die Forderung nach Gleichbehandlung wird schnell einmal von den Schülerinnen und Schülern – aber manchmal auch von ihren Eltern – anders verstanden als von der Lehrperson, die in der Lage sein muss, andere moralische Vorstellungen in ihr Handeln einzubeziehen.

Sollen die Schüler*innen an Entscheidungen partizipieren und Mitverantwortung übernehmen, muss die Lehrperson das Risiko abschätzen, das damit einhergeht. Dieses Risiko wiederum ist vom Entwicklungsstand der Schüler*innen abhängig. Also sollte die Lehrperson diagnostische Möglichkeiten haben, den Entwicklungsstand moralischer Fähigkeiten so einzuschätzen, dass sie die Fähigkeiten der Schüler*innen, echte Konflikte zu bearbeiten, beurteilen kann. Dazu gehört es z. B., moralische Argumentationen zu verstehen. Sie sollte Freiräume erkennen, in denen Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen können und die zunehmende Selbständigkeit der Lernenden, die sich auch auf soziale Aufgaben in der Klasse beziehen kann, langfristig planen.

Gasser und Althof (2018) haben einen Katalog „Moralpädagogischer Kompetenzen“ definiert, der als kritischer Maßstab für die Curricula der Lehrer*innenbildung gelten kann. Dazu gehören die Fähigkeiten, viele Gelegenheiten in der Klasse zu schaffen, prosoziales Verhalten und die Übernahme von Verantwortung durch Schüler*innen zu üben. Lehrer*innen ermutigen zur Meinungsäußerung und gestalten partizipative Entscheidungsprozesse. Sie berücksichtigen in ihrer Vorbereitung entsprechend dem Entwicklungsstand der Schüler*innen moralische Lernziele. Und:

„Die Lehrperson weiß, wie sie bei moralischen Regelverletzungen (z. B. bei aggressivem Verhalten) intervenieren muss. Die Lehrperson kann verletzende Verhaltensweisen und die involvierten sozialen Rollen (z. B. Populäre Anführer, Opfer, Zuschauer) adäquat erkennen und interveniert bei unfairer und schädigendem Verhalten, indem sie das Verhalten stoppt, Erklärungen abgibt, konstruktive Konfliktlösungen unter den Schülerinnen und Schülern anregt und positives Verhalten modelliert.“ (Gasser & Althof, 2018, S. 30)

Fazit: Zur Vorbereitung auf berufsethische Handlungsfähigkeit gehört ein fundiertes Wissen über die moralische Entwicklung.

Berufsethos fördern

Wie lässt sich das Verständnis eines Berufsethos fördern? Cummings, Harlow und Maddux (2007) kommen in ihrem Forschungsüberblick zur moralischen Urteilsfähigkeit von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen zum Urteil, dass zum einen viel zu wenig Forschung in diesem Bereich betrieben wird und zum anderen die bisherigen Ergebnisse eher ernüchternd sind. Sie fordern, dass kritisches Denken und moralische Reflexion viel stärker in der Ausbildung gefördert werden sollten. Nur so sei sicherzustellen, dass Lehrpersonen eine ausreichende Empathie für die heterogene Schülerschaft entwickeln und die moralischen Herausforderungen von Unterricht und Erziehung bewältigen können.

Maxwell und Schwimmer (2016, S. 36) finden in einer Analyse verschiedener wissenschaftlicher Werke zur ethischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen drei Hauptgründe für den Einbau dieses Themas in die Ausbildung: Vertraut werden mit den kollektiven Normen des Berufs und ihren praktischen Auswirkungen, Steigerung der Sensibilität zu ethischen Themen und die Förderung der Moralentwicklung der angehenden Lehrpersonen.

Ziel sollte es sein, das für das Berufsethos relevante Wissen zu vermitteln, eine Sensibilität und ein vertieftes Verständnis brisanter Situationen zu entwickeln und das eigene Handeln kritisch auf seine moralische Qualität zu überprüfen. Und es sollen verantwortungsvolle Handlungsrountinen für schwierige Situationen entwickelt werden.

Im Folgenden sollen drei Aspekte hervorgehoben werden, die den Aufbau und die Förderung des berufsmoralischen Verstehens, Entscheidens und Handelns in der Lehrer*innenbildung stärken können.

Berufsethische Themen in Curricula der Lehrer*innenbildung integrieren

Das Thema Berufsmoral sollte in bestehende Curricula integriert werden. Es sollten also nicht oder nur zurückhaltend eigene Ausbildungselemente geschaffen, sondern in der Ausbildung für das Unterrichten

und Erziehen der berufsethische Blick geschärft werden. In einem groß angelegten Forschungsprogramm unter der Leitung von Oelkers und Oser war in den neunziger Jahren die Qualität des schweizerischen Lehrerbildungssystems untersucht worden. Die Ergebnisse waren bedenklich, insbesondere in Bezug auf wirksame Ausbildungsformen:

„Standards werden in der Ausbildung nicht erworben. Bei vielen Standards sind entweder nur ‚theoretische‘ oder nur ‚praktische‘ Kenntnisse vorhanden, wobei diese beiden Begriffe vorwissenschaftliche Alltagsbedeutung haben. Selten wird gesagt, Theorie, Praxis und Übung würden in genügendem Ausmass miteinander verbunden (kaum mehr als in 10 Prozent der Einschätzungen). Ein ausgebildetes Portfolio bei gewissen Standards erreicht zu haben, geben kaum je mehr als 3 Prozent der Studienabgänger.“ (Oelkers & Oser, 2000, S. 57f.)

Ausbildungsstandards sollen als Qualitätsmaßstäbe und als Zielsetzung für die Lehrer*innenbildung dienen. Sie sind durch vier Kriterien gekennzeichnet: eine Theoriebasis, empirische Forschungsergebnisse, die die Wirksamkeit bestätigen, eine Definition von Qualitätsstufen der Ausführung des Standards und ihre Ausführbarkeit also die Bewährung in der Schulpraxis (Oser, 1997).

Eine Integration berufsethischer Ansprüche in die Curricula könnte nicht als zusätzliche Standards, sondern als Kriterium definiert werden, das für die Standards eine berufsmoralische Reflexion vorschreibt: Berufsethische Abschätzungen von Folgen und Nebenwirkungen der durch einen Standard vorgeschlagenen Handlungsweisen würden zu einem selbstverständlichen Anspruch in der Ausbildung. So gehört z. B. in einen Standard zur Gruppenarbeit das Wissen um die Probleme von Außenseitern und die Fähigkeiten, diese zu lösen. Auf diese Weise wird bei angehenden Lehrpersonen die moralische Sensibilität eingebettet im Erlernen des Handwerks gefördert. Sie entdecken zum Beispiel, welche Dynamik sie durch bestimmte Entscheidungen zwischen Schüler*innen auslösen können. Und sie üben sich im Vorausdenken kritischer Situationen und möglicher Handlungsalternativen.

Gasser und Althof (2018) berichten von einer Methode der Lehrerweiterbildung zur Entwicklung und Analyse von Lektionen („lesson study“) (Midgette, Ilten-Gee, Powers, Murata & Nucci, 2018). In einer professionellen Arbeitsgemeinschaft werden Lektionen geplant, vorbereitet, durchgeführt und anhand von Videos gemeinsam reflektiert. In die Auswertungsdiskussionen fließen auch Themen zu moralischen

Aspekten des Unterrichts ein. Das Wissen zur moralischen Entwicklung und das Professionsbewusstsein der beteiligten Lehrer*innen nahm im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zu. Entscheidend ist die Integration in den Fachunterricht. Einzelne Module in Moralphysikologie ermöglichen dagegen in der Regel kein berufsbezogenes Lernen.

An realistischen Entscheidungssituationen lernen

Selbst erfahrene Situationen oder realistische Situationsbeschreibungen sind wirksame Lernanstöße. Bullough (2011) zeigt in seiner Review, dass solche Methoden geeignet sind, um Sensibilität und ein gemeinsames Verständnis von moralischen Reaktionsfähigkeiten zu entwickeln. Insbesondere die Reflexionsfähigkeit darf in der Lehrer*innenbildung nicht einfach unterstellt werden. Zudem muss der institutionelle Blick auf die moralische Atmosphäre einer Schule berücksichtigt werden.

Weinberger und Patry (2019) berichten über Studien zum Unterrichtsmodell „Values and Knowledge Education“ (VaKE). Angehende Lehrer*innen werden mit schwierigen Situationen aus dem Schulalltag konfrontiert, zum Beispiel mit Disziplinproblemen. In einem mehrschrittigen Analyseverfahren reflektieren sie diese Situationen. Die Anlage der Veranstaltung selbst wird von den Studierenden mitbestimmt, also Partizipation und Diskurs in der Ausbildung realisiert. In der empirischen Begleitforschung

„konnte gezeigt werden, dass VaKE im Vergleich zu einer herkömmlichen Analyse von Fallgeschichten, bei der keine systematische Verbindung von ethischer Reflexion mit Wissenserwerb erfolgt, erstens zu einer signifikanten Zunahme diskursiver Konfliktlösungsmuster der eigenen Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden führt, zweitens deren moralische Urteilsfähigkeit verbessert, drittens die moralische Argumentationsfähigkeit steigert und viertens ein moralisches Klima unterstützt, das moralische Handlung begünstigt. Ferner konnte dokumentiert werden, dass die moralische Sensibilität (Empathie) beim Einsatz selbst gewählte Dilemma Geschichten verbessert werden kann.“ (Weinberger & Patry, 2019, S. 348)

In einem Praxisbericht zeigen Fuchs, Luthiger und Krammer (2018, S. 127ff.), dass ein berufsethischer Codex für Studierende schon für die ersten, frühen Praktika berufsethische Erwartungen signalisiert. Ob diese erfüllt wurden, wird dann bei der Auswertung der Praktika reflektiert und ist ein verpflichtender Teil der Kompetenzziele:

Tab. 2 Ausschnitt aus dem Raster zur Beurteilung des Praktikums im 1. Studienjahr der PH Luzern (Fuchs et al., 2018, S. 218)

Berufsethische Kompetenzerwartung	Kriterien
Trennt im Umgang mit den Schüler/innen Persönlichkeits- und Sachebene, thematisiert den sozialen Umgang unter den Schüler/innen und begegnet Einzelnen und der Klasse mit einer positiven und wirksamen Erwartungshaltung.	<ul style="list-style-type: none"> • Student/in respektiert das Verhalten, die Meinung, das Aussehen der Schüler/innen und begegnet ihnen mit Achtung und Respekt. • Student/in benutzt eine Sprache, die andere nicht diskriminiert und verletzt. Kritik muss sachlich, auf konkrete Verhaltensformen und nicht auf die Person bezogen sein. • Student/in reagiert auf Grenzüberschreitungen mit Konsequenzen, jedoch ohne Herabsetzungen (Beschimpfungen, Missachtungen). • Student/in geht verantwortungsbewusst und anerkennend mit den Arbeiten der Schüler/innen um. • Student/in ist sich ihrer Vorbildrolle bewusst.

Und wie sieht das professionelle Ethos der Lehrer*innenbildung aus?

Auch Lehrerbildner*innen sind Lehrer*innen. Wie also sieht ihr professionelles Ethos aus? Gibt es institutionelle Rahmenbedingungen in der Lehrer*innenbildung, die als „hidden curriculum“ den Aufbau eines Berufsethos bei den angehenden Lehrpersonen fördern?

Forschungen zur Professionalität der Lehrerbildner*innen sind rar, wie Krüger (2014) in ihrer Studie über Ausbilder*innen von Berufsschullehrpersonen in der zweiten Phase feststellt.

Klaassen, Osguthorpe und Sanger (2016) vergleichen die Rolle der Lehrperson als moralisches Vorbild mit der gleichen Rolle der Lehrer*innenbildung gegenüber ihren Studierenden. Die befragten Lehrer*innen, die in der Lehrer*innenbildung tätig sind, waren sich ihrer Rolle als handelndes Vorbild durchaus bewusst. Interessanterweise sehen sie trotzdem wenig Anlass, mit den Studierenden ihre Wertvorstellungen zu analysieren. Sie plädieren eher dafür, dass Wertfragen unbewusst durch den Einbezug der Studierenden in den Schulkontext mitgelernt werden sollten. Ohne kritische Reflexion aber

zeigen sich hier Gefahren: das Bewusstsein von Ungleichheiten zwischen den Schüler*innen, Geschlechter- und soziale Differenzen können leicht als unveränderliche Gegebenheiten betrachtet werden.

Dass institutionelle Rahmenbedingungen in der Schule die Erfüllung berufsethischer Ansprüche erleichtern können, wurde oben ausgeführt. Gleiches gilt auch für die Lehrer*innenbildung. Ein kleines Beispiel, wie solche hilfreichen Strukturen aussehen könnten, zeigen Fuchs u. a. (2018). Für den Fall von Konflikten zwischen Lehramtspraktikant*innen, Praxislehrpersonen und Ausbilder*innen der Hochschule wurde ein Casemanagement etabliert, das auf gestaffelten Lösungsgesprächen der Beteiligten, natürlich unter aktivem Einbezug der Studierenden beruht: Das Verfahren orientiert sich am Handlungsmodell eines realistischen Diskurses und versucht so, im Lernsetting der Hochschule auch ein Modell für vergleichbare berufsethische Verfahren in der Schule zu sein.

Fazit: Die Arbeit am Berufsethos als selbstverständlicher und integrierter Bestandteil der Ausbildung hat erst begonnen, obwohl doch die Bedeutung zum Basisbestand pädagogischen Wissens gehört: Daran erinnern auch Baumert und Kunter (2006, S. 474): „Die Balancierung von Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit erfordert pädagogischen Takt, der auf Fallverstehen in actu angewiesen ist.“

Literatur

- Achermann, E. (1966). *Methodik des Volksschulunterrichts* (3., teilweise umgearbeitete Aufl.). Hochdorf: Martinusverlag.
- Althof, W. (2015). Just community sources and transformations: A conceptual archeology of Kohlberg's approach to moral and democratic schooling. In B. Zizek, D. Garz & E. Nowak (Eds.), *Kohlberg Revisited* (pp. 51-89). Rotterdam u. a.: Sense.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (4), 469-520.
- Bender, U. & Valsangiacomo, F. (2019). Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen „Ernährung“, „Konsum“ und „Nachhaltige Entwicklung“ – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 352-368.
- Blömeke, S. (2010). Zur Bedeutung der Wertebasis von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerbildungsforschung. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9(1), 210-220.
- Bon, S. & Bigbee, A. (2011). Special Education Leadership: Integrating Professional and Personal Codes of Ethics to Serve the Best Interests of the Child. *Journal of School Leadership*, 21, 324-360.
- Bullough, R. V. J. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teacher & Teacher Education*, 27, 21-28.

- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Christof, E. (2020). Berufsbezogene Überzeugungen angehender LehrerInnen zu Partizipation von SchülerInnen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 291-308). Wiesbaden: Springer.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 365-385.
- Cranston, N., Ehrlich, L. & Kimber, M. (2004). „Right“ versus „wrong“ and „right“ versus „right“: *Understanding ethical dilemmas faced by educational leaders*. Paper presented at the AARE, Melbourne.
- Cummings, R., Harlow, S. & Maddux, C. (2007). Moral Reasoning of in-service and preservice teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67-78.
- Dittmer, A. & Gebhard, U. (2012). Stichwort Bewertungskompetenz: Ethik im naturwissenschaftlichen Unterricht aus sozial-intuitionistischer Perspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 81-98.
- Drahmann, 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* (S. 15-35). Münster u. a.: Waxmann.
- Drahmann, M. & Oser, F. (2019). Ethos, Moral und Werte – ein begrifflich und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 37-56). Münster u. a.: Waxmann.
- Ebke, H. & Kliemann, P. (2006). Perspektiven der Lehrerbildung. Reflexionen aus der Arbeit eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien). In H.-U. Grunder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Gemeinschaft-Ethos-Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung* (S. 148-168). Weinheim u. a.: Beltz.
- Ehrlich, L., Kimber, M., Millwater, J. & Cranston, N. (2011). Ethical Dilemmas: a model to understand teachers practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 173-185.
- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against al Odds: An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Rotterdam: Sense.
- Forster-Heinzer, S. & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 105-113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, M., Luthiger, H. & Krammer, K. (2018). Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 117-134). Münster u. a.: Waxmann.
- Gasser, L. & Althof, W. (2018). Moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 17-42). Münster u. a.: Waxmann.
- Gastager, A., Patry, J.-L. & Wiedemair, A. (2010). *Subjective Theories about Participation at School*. Paper presented at the EARLI SIG 13, Tel Aviv.

- Gawlitza, G. & Perels, F. (2013). Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren. Eine Studie zur Übertragung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 7-31.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den ‚guten‘ Lehrer* (Vol. 12). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Helbling, D. & Schallberger, M. (2019). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 369-382.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 62-88.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klaassen, C., Osguthorpe, R. & Sanger, M. (2016). Teacher Education as a Moral Endeavor. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 523-557). Singapore: Springer.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3-24.
- Laftman, S. B., Ramberg, J. & Modin, B. (2020). School Ethos and Recurring Sickness Absence: A Multilevel Study of Ninth-Grade Students in Stockholm. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 745-756.
- Lauermaun, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75-89.
- Lind, G. & Althof, W. (1999). *Moralentwicklung und Kontext Schule: Wirksamer als wir dachten*. Universität Konstanz.
- Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- McGee, J. & Mansfield, K. C. (2014). Negotiating the Double Mandate: Mapping Ethical Conflict Experienced by Practicing Educational Leaders. *Educational Leadership Review of Doctoral Research*, 1(1), 157-173.
- Midgette, A. J., Ilten-Gee, R., Powers, D. W., Murata, A. & Nucci, L. (2018). Using Lesson Study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education*, 47(4), 498-518.
- Oelkers, J. (2019). Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 383-392.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Retrieved from Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Verfügbar unter <http://www.skbf-csre.ch/information/nfp33/ub.oelkers.pdf> [08.06.2021].
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen* (Vol. 16). Opladen: Leske und Budrich.

- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Chur u. a.: Rüegger.
- 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 u. a.: Waxmann.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 233-268). Weinheim u. a.: Beltz.
- Oser, F., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2018). The Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Discourse Approach a Suitable Model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Eds.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (pp. 23-39). Leiden: Brill Sense.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187-223.
- Weinberger, A. & Patry, J.-L. (2019). Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 338-351.
- Zutavern, M. (2001). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. (Doktorwürde), St. Gallen.

Michael Zutavern, Prof. em. Dr. phil.,
ehemaliger stellv. Rektor
der Pädagogischen Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerprofession,
Forschung und Qualitätsentwicklung
in der Lehrerbildung



michael@zutavern.ch

02

Emanuel Schmid

Für Katzen und Füchse.
Rekonstruktionen zur Einordnung
unterrichtlichen Misslingens

Pädagogische Bemühungen sind stets mit der Möglichkeit des Scheiterns verbunden. Der entsprechende „Wagnischarakter“ erzieherischer Tätigkeiten lässt sich nicht nur als „schmerzhaftes Schattenseite“ derselben verstehen, sondern gehört phänomenologisch gesprochen vielmehr zur „Würde“ und zum „innersten Wesen“ pädagogischen Handelns, sofern dieses „als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen über ein bloss handwerkliches Tun hinausgeht“ (Bollnow, 1958, S. 337). Aus systemtheoretischer Perspektive kommt diesbezüglich das vielfach zitierte „Technologiedefizit der Erziehung“ (Luhmann & Schorr, 1979) zum Ausdruck. Aus berufsethischer Perspektive lässt sich dieses Defizit wiederum in die normative Notwendigkeit eines „Technologieverbots“ überführen – eine unmittelbare Formung Heranwachsender wäre so gesehen per se als „unmenschlich“ einzuordnen, selbst wenn „damit die nobelsten moralischen Ziele erreicht würden“ (Reichenbach, 2011, S. 26 – i. A. an Benner, 1979).

Unabhängig von der jeweiligen Betrachtungsweise sind Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag mit der strukturellen „Riskanz“ und „Offenheit des pädagogischen Prozesses“ (Combe, 1997) konfrontiert. Es mag vor diesem Hintergrund bedenklich scheinen, dass Oevermann (2002, S. 50f.) dem Lehrberuf in seiner Professionstheorie einen insgesamt problematischen Umgang mit Misslingenserfahrungen attestiert. Als zentrale Schwierigkeit erweist sich aus Sicht des Autors, dass man lehrberufliches Handeln allzu oft als „erfolgreich standardisierbare Routine“ konzipiere, was wiederum die Gefahr beinhalte, dass Misserfolge „verleugnet oder externalisiert“ würden. Im vorliegenden Beitrag wird Oevermanns impressionistisch inspirierten Sondierungen auf empirischer Ebene nachgespürt. Anhand zweier Fallbeispiele wird der Frage gefolgt, wie berufseinsteigende Lehrpersonen unterrichtliches Misslingen thematisieren und welche Verantwortung sie sich für das Lernen der Schüler*innen zuschreiben.

Berufliches Scheitern zwischen Normalität und Tabuisierung

Pädagogische Praxis lässt sich aus strukturtheoretischer Perspektive als „stellvertretende Krisenbewältigung“ verstehen (Oevermann, 2002, S. 26). Lehrpersonen haben aus dieser Sicht die Aufgabe,

„das sich bildende Subjekt“ bei der (möglichst autonomen) Bewältigung von Lern- und Bildungskrisen zu unterstützen, wobei sie selbst als „Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen“ fungieren (ebd., S. 35). Dies macht eine Hinwendung zum jeweiligen Einzelfall notwendig. In der der damit verbundenen Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischer Praxis liegt nach Oevermann denn auch die „Professionalisierungsbedürftigkeit“ lehrberuflichen Handelns – die „faktisch“ betrachtet jedoch „nicht eingelöst“ bzw. durchgesetzt werden konnte (ebd., 49). Dabei moniert Oevermann insbesondere, dass die interventionspraktische Dimension lehrberuflichen Handelns (und die damit verbundenen Unsicherheiten) unzureichend im beruflichen Selbstverständnis von Lehrpersonen verankert sei.

So fehlt es aus Sicht Oevermanns (2002, S. 50f.) u. a. an einer „gelassenen“ bzw. „problemorientierten Annahme der pädagogischen Grundsituation als Krise“, d. h. als Situation, in welcher Routinen versagen und der eigene Erfolg nicht gewährleistet werden kann. Dies führe wiederum dazu, dass krisenbehaftete Situationen nicht als „Normalfall“ sondern als „Ausnahme bzw. Zeichen individuellen Versagens“ gedeutet würden. Es erfolge insofern ein „Ausgrenzen“ beruflichen Scheiterns, als dieses als „unbedingt zu vermeiden“ gelte und im Zweifelsfall von sich weggewiesen und tabuisiert werde (ebd.). Mit Blick auf das pädagogische Ethos von Lehrer*innen werfen Oevermanns Ausführungen die Frage auf, welche Bedeutung sich Lehrpersonen im Misserfolgsfall für das Lernen ihrer Schüler*innen beimessen – und inwiefern es hierfür eine Rolle spielt, ob angesichts der Komplexität des Berufs einem statischen oder prozeduralen Verantwortungsbegriff gefolgt wird (Reichenbach, 2018, S. 200f.).¹

1 Ein statischer Verantwortungsbegriff impliziert nach Reichenbach (2018) die Vorstellung, dass der Outcome einer Situation vollumfänglich dem eigenen Wirken zuzuschreiben ist, wobei die Folgen des eigenen Handelns grundsätzlich als voraussehbar und/oder vermeidbar gelten. Ein prozedurales Verantwortungsverständnis ließe demgegenüber Raum für Wechselseitigkeiten und Unwägbarkeiten im Rahmen pädagogischer Interaktion. Die Verantwortung der Lehrperson hätte so betrachtet eine begrenztere (weil situativ konstituierte) Reichweite, müsste als Kategorie aber auch Gültigkeit besitzen, wenn sich keine eindeutigen Kausalitäten nachzeichnen lassen.

Methodische Anlage

Als Datengrundlage der nachfolgenden Analysen fungieren leitfadengestützte Interviews mit Schweizer Primarlehrpersonen im frühen Berufseinstieg. Diese wurden unter Anwendung der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack, 2014; Nohl, 2017). Durch die beiden Fallbeispiele werden maximal kontrastive Orientierungen auf Einzelfallebene eingeführt. Anhand des Auswertungsverfahrens wird dabei der Vorschlag unterbreitet, pädagogisches Ethos als normativ erwünschte Haltung zu konzipieren, welche sich über die Rekonstruktion berufsbezogener Handlungsorientierungen im Sinne von (Teil-) Habitus darstellen lässt (zur Relationierung der Dokumentarischen Methode mit dem Habituskonzept vgl. Bohnsack, 2013; zur Relationierung der Begriffe Habitus und Haltung vgl. Kramer, 2019).

Tanja Gerstner – „Das ist jetzt ein bisschen für die Katze gewesen“

Tanja Gerstner ist zum Zeitpunkt der Interviews 25 Jahre alt und unterrichtet eine 3. Primarschulklasse. Im Gespräch elaboriert Frau Gerstner einen intensiven, aber bewältigbaren Berufseinstieg, bei dem sie „jeden Tag mehr gelernt“ habe und insgesamt „alles gut gegangen“ sei. Dabei bringt sie auf expliziter Ebene mehrfach uneingeschränktes Gelingen zum Ausdruck („die Stunden klappen“; „alles was ich mache funktioniert“). Anhand der entsprechenden Setzungen und der darin enthaltenen funktionalen Bezugnahmen, dokumentiert sich zugleich Frau Gerstners berufsbezogene Orientierung im Bereich Unterrichtsgestaltung: Im Fokus steht die *Gewährleistung eines möglichst reibungslosen Vollzugs von Unterricht* auf der Sichtstrukturebene – d. h. der Wunsch, dass sich Unterricht entlang der vorweg festgelegten Aktivitätsformen entfalte, ohne dass es zu spürbaren Brüchen und Störungen kommt. Bei der Unterrichtsplanung stützt sich Frau Gerstner i. d. R. auf lehrmittelbezogene Vorgaben. Eine interaktive Mitbeteiligung der Schüler*innen wird demgegenüber weitgehend ausgeklammert („das und das muss ich machen in dieser Stunde“).

Misslingenserfahrungen werden von Frau Gerstner oft erst auf wiederholte, immanente Nachfragen des Interviewers zur Sprache gebracht.

Der eigene (Vermittlungs-)Erfolg wird dabei davon abhängig gemacht, ob eine Exekution der Inhalte im geplanten Zeitrahmen möglich ist – oder allfällige Verzögerungen erfolgen, so dass zusätzlich „Zeit investiert“ werden muss. Exemplarisch deutlich wird dies anhand einer Bastelararbeit, die Frau Gerstner dem Lehrmittel für die nächsthöhere Klassenstufe entnimmt und deren Umsetzung länger dauert als geplant („da haben wir recht viele Stunden drauf gegeben“). Die „Probleme“ im Zuge des Unterrichts führt Frau Gerstner darauf zurück, dass das Anspruchsniveau der Aufgabe nicht der Zielstufe entsprach und gewisse „Kinder motorisch nicht so begabt“ seien. Anhand der entsprechenden Argumentation konzipiert sie sich einerseits als alleinverantwortlich für das Scheitern des Vorhabens („hier habe ich fehlgeplant“). Andererseits verweist sie auf stabile Dispositionen der Schüler*innen, auf welche sie als Lehrperson keinen Zugriff hat.

In homologer Weise berichtet Frau Gerstner vom Versuch, ihrer Klasse das „Thema Weltreligionen“ näher zu bringen. Ausgehend von einer persönlichen Kränkung (Herabsetzung des eigenen Glaubens als Christin) fasst sie spontan den Entschluss, ihren muslimischen Schüler*innen auf diesem Weg „Respekt“ zu vermitteln. Anhand des Vorsatzes „jetzt machen wir die Religionen, dann lernt ihr die hoffentlich schätzen“, deutet sich eine Trivialisierung der ihrerseits intendierten Lern- bzw. Bildungsprozesse an. Das Vorhaben scheitert insofern, als die Kinder zentrale Konzepte und Begriffe der (selbstständig) erarbeiteten Inhalte nicht verstehen und nach wie vor „recht wenig von anderen Religionen halten“. Darüber hinaus werden sie bei einem gemeinsamen Moscheebesuch vom dortigen Imam gar in ihrer abwertenden Haltung bestätigt („Gott sagt alle anderen Religionen sind nichts wert, oder irgendwie so hat er das gesagt“). Auch hier übernimmt Frau Gerstner einerseits vollumfänglich Verantwortung für das Misslingen des Unterrichts („es war viel zu schwer“; „Ziel eindeutig nicht erreicht“; „hab ich in den Sand gesetzt“). Davon ausgehend erfolgt jedoch erneut keine kritische Rekapitulation persönlicher Entscheidungen. Vielmehr wird im Zuge der sequentiellen Fortführung wiederum auf stabile Voraussetzungen der Schüler*innen verwiesen, die jenseits des eigenen Einflussbereichs liegen („sie sind zu jung“; „schlussendlich werden sie so erzogen“).

Durch die entsprechende Pendelbewegung findet eine Externalisierung des Misserfolgs statt, wobei die persönliche Zuständigkeit für die Situation abschließend aufgehoben wird („es ist etwas, das ich nicht

ändern kann“). Darüber hinaus wird die Tragik des Scheiterns rückblickend relativiert („hier in der Schule klappt’s, und solange das klappt, ist ja alles gut“). Während Frau Gerstner auf expliziter Ebene kaum negative Involviertheit bzgl. der ihrerseits dargestellten Misslingenserfahrungen äußert („passiert halt“; „das ist jetzt ein bisschen für die Katze gewesen“), dokumentiert sich auf impliziter Ebene, dass die Erfahrung in der Moschee ihrerseits durchaus Betroffenheit auslöst. So sieht sie von einer weiterführenden Thematisierung der Ereignisse ab, da diese ihr „Bauschmerzen“ bereiten und sie sich nicht „getraut“, die Geschehnisse „mit den Kindern anzusprechen“. Insgesamt deutet sich eine Tabuisierung an, die mit der gedanklichen Abschirmung ggü. krisenhaften Erfahrungen einher geht. Dies zeigt sich u. a. auch anhand der wiederkehrend unvermittelten, rituellen Schließung von Problemdarstellungen („ich habe ein gutes Leben“, „so läuft wenigstens etwas“) sowie der Selbstdarstellung als jemand, der „mit dem Flow geht“ und kaum Schwierigkeiten erlebt habe.

Christoph Mahler – „Das war wirklich einfach für die Füchse“

Christoph Mahler ist zum Zeitpunkt der Befragung 28 Jahre alt und unterrichtet eine altersgemischte Klasse mit Schüler*innen des 3. und 4. Schuljahres. Im Interview arbeitet sich Herr Mahler an der episodischen Darstellung eindrücklicher Erfahrungen ab. Fokussiert werden einerseits Gelingenserfahrungen im Rahmen der autonomen Nutzung neuer Gestaltungsspielräume – andererseits aber auch Einschränkungen und Hindernisse bei der Realisierung „optimalen Unterrichts“. Als zentraler, normativer Bezugspunkt erweist sich dabei Herrn Mahlers vermittlungsbezogene Orientierung an einer *Ermöglichung der Entfaltung von Interesse, Potenzial und Autonomie*. Schulischer Unterricht wird als Geschäft der „Ideen“ konzipiert, im Zuge dessen die Lehrperson Anschluss an die Voraussetzungen und Bedarfe der Schüler*innen sucht. Der Erfolg des eigenen „Programms“ wird daran gemessen, ob dieses bei den Kindern auf Resonanz stößt bzw. diese „packt“ und von ihnen „geschätzt“ wird.

Misserfolge und schwierige Situationen werden von Herrn Mahler ausführlich und detailliert dargelegt. Ihr Vorhandensein wird dabei als Selbstverständlichkeit gerahmt („ja, natürlich“, „das gibt’s immer wie-

der“). Als Beispiel einer Lektion, die „wirklich gar nicht gelungen ist“, berichtet er von einer Mathematiklektion. Mit der dort vorgenommenen Einführung des Kilometermaßes verbindet Herr Mahler ein spezifisches Anliegen – er möchte die Schüler*innen die Länge eines Kilometers „spüren lassen“. Zu diesem Zweck sollen die Schüler*innen im Klassenzimmer Schnüre abmessen und diese anschließend zusammenknüpfen. Die Durchführung der Lektion mündet jedoch in ein „riesiges Durcheinander“: Einerseits verheddern sich die unterschiedlichen Schnüre ineinander. Andererseits empfinden die Kinder das Vorhaben als sinnlos und geraten miteinander in Streit. Herr Mahler wird in der Folge zunächst ebenfalls „wütend“ und ärgert sich über die Schüler*innen, weil diese „sich nicht einfach mal aufs Projekt konzentrieren können“.

Die entsprechende Schuldzuweisung wird im Rahmen einer nachträglichen Analyse der Situation aufgelöst. Dabei erklärt sich Herr Mahler das Misslingen seines Vorhabens multifaktoriell. Einerseits bringt er zum Ausdruck, dass die Lektion „nicht optimal aufgebaut“ gewesen sei und „nicht verhebt“ habe. Andererseits hält er fest, dass die Streitigkeiten zwischen den Schüler*innen unnötig gewesen seien und diese „auch Fehler gemacht“ hätten. Darüber hinaus zieht er weitere, situative Faktoren in Betracht, die den Verlauf der Sequenz beeinflusst haben könnten („vielleicht ist vorher noch was Kleines gewesen, in der Pause“). Insgesamt wird deutlich, dass Herr Mahler von einer geteilten Verantwortung für gelingenden Unterricht ausgeht, bei welcher er als Lehrperson zwar „den grössten Teil der Verantwortung“ trägt, die Schüler*innen aber ihrerseits eigene Impulse einbringen.

Weiterführend dokumentiert sich in mehrfacher Hinsicht eine Nachbearbeitung der misslungenen Lektion. Auf handlungspraktischer Ebene bemüht sich Herr Mahler einerseits um eine alternative Umsetzung des gescheiterten Vorhabens. Mit der Hilfe eines Messrads gelingt es ihm dabei, den Schüler*innen die Länge eines Kilometers doch noch erfahrbar zu machen. Andererseits orientiert sich Herr Mahler an einer diskursiven Aufarbeitung der Geschehnisse – so „rollt“ er diese mit den Kinder nochmals „auf“, gesteht eigene Versäumnisse ein und versucht zugleich einen sozialen Lernanlass zu schaffen („was hätte man besser machen können bei der Gruppenarbeit“). Auch auf emotionaler Ebene bemüht sich Herr Mahler um eine Aufarbeitung der Situation im Sinne des Auslösens negativer Betroffenheit. Während er sich zunächst „wirklich“ über den Unterrichtsverlauf „nervt“, kann er die Ereignisse zunehmend „lockerer nehmen“ und über Humor Distanz zu ihnen auf-

bauen („jetzt kann ich darüber schmunzeln“). Demgegenüber erfolgt keine rückblickende Relativierung des Misserfolgs – das eigene Scheitern wird abschließend stehen gelassen und als solches angenommen („diese Stunde ist wirklich einfach für die Füchse gewesen“).

Diskussion

Es wird deutlich, dass die in den beiden Fällen enthaltenen modi operandi der Gestaltung von Unterricht zugleich mit unterschiedlichen Konzepten lehrberuflicher Verantwortung einhergehen. Dabei erweist sich der Fall Gerstner als weitgehend anschlussfähig an die Ausführungen Oevermanns. Die im Fallbeispiel erkennbare Ausblendung der interaktiven Verausgabung schulischen Unterrichts im Kontext eines Arbeitsbündnisses beinhaltet die Tendenz einer Trivialisierung von Lernprozessen. Der entsprechende Fokus auf Machbarkeit impliziert einen statischen Verantwortungsbegriff, im Zuge dessen von unmittelbarer Kausalität ausgegangen wird (vgl. Reichenbach, 2018, S. 200f.) „Erfolg“ wird damit grundsätzlich „im Herrschaftsbereich menschlicher Planung“ verortet, während Misserfolge entweder auf „Kunstfehler“ seitens der Lehrperson oder „Materialfehler“ seitens der Schüler*innen zurückzuführen sind (Bollnow, 1958, S. 337f.). Tatsächlich pendelt Frau Gerstner im Zuge der Einordnung von Misslingenserfahrungen zwischen diesen beiden Formen der *Schuldzuweisung*, wobei sich letzten Endes die Tendenz einer *Externalisierung* von Misserfolg dokumentiert, die mit einer gedanklichen *Schließung* entsprechender Erfahrungen einhergeht. Hinsichtlich des Aufbaus negativen Wissens (Oser, Hascher & Spychiger, 1999) sowie der Initiierung persönlichkeitswirksamer Entwicklungsprozesse scheint die entsprechende Orientierung ebenso ungünstig wie hinsichtlich der Etablierung eines adaptiven Unterrichts: Das eigene Scheitern führt lediglich zu Konsequenzen, sofern diese einem technologischen Unterrichtsverständnis entsprechen und keine weiterführenden Fragen aufwerfen.

Im Fall Mahler nimmt das Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen demgegenüber einen zentralen Stellenwert ein. Lernen wird hier als Sinnerschließung des Subjekts konzipiert, die an innere Prozesse und Empfindungen gebunden ist. Dabei wird einem reziproken Verantwortungsbegriff gefolgt (Combe, 1997, S. 13): Die Schüler*innen tragen Mitverantwortung für gelingenden Unterricht, wobei stets auch si-

tuative (Gelingens-)Faktoren zu berücksichtigen sind. Fehleinschätzungen der Passung unterrichtlicher Vorhaben mit den Bedarfen der Kinder/ungeplante Rezeptionen des Unterrichtsgegenstands stellen dabei eine reale Möglichkeit dar. Das entsprechende Verständnis lässt Raum für Scheitern jenseits persönlichen Versagens, schließt aber die Zuständigkeit für eine weiterführende Bearbeitung von Misserfolgen ein. Herrn Mahlers Orientierung an einer rückblickenden (*Ursachen-*) *Analyse* sowie einer *emotionalen* und *handlungspraktischen Aufarbeitung* von Mislingenserfahrungen scheint ihm dabei sowohl Entwicklungsimpulse zu liefern als auch eine fortlaufende Adaption des Unterrichts zu ermöglichen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die von Oevermann problematisierte Ausgrenzung lehrberuflichen Scheiterns auf einzelfallspezifischer Ebene bestätigen lässt – auch die diesbezüglich skizzierten Relationen zum vermittlungsbezogenen Selbstverständnis von Lehrpersonen zeigen sich exemplarisch. Demgegenüber scheint es angezeigt, einen allfälligen Generalverdacht gegenüber dem Berufsstand insofern einzugrenzen, als sich durchaus auch alternative Formen des Umgangs mit Misserfolg dokumentieren. Die Kernfrage lautet folglich, wie (angehende) Lehrpersonen auch angesichts bestehender Strukturen befähigt und ermutigt werden können, Mislingenserfahrungen vertieft in den Blick zu nehmen. Als mögliche Antwort auf diese Frage seien drei abschließende Gedanken aufgeworfen. Einerseits wäre kritisch zu prüfen, welche Bedeutung in berufspraktischen Ausbildungsformaten (nach wie vor) der Beurteilung studentischer Performanz zukommt – und inwiefern dies einer Offenlegung krisenhafter Situationen im Sinne von Lernchancen entgegensteht. Andererseits deuten die Erkenntnisse an, dass eine basale Anerkennung der strukturellen Ungewissheit lehrberuflichen Handelns einen konstruktiveren Umgang mit Scheitern ermöglicht als eine Negation derselben (vgl. Schmid, 2021). Eine entsprechende Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums kann ggf. dazu beitragen, Ungewissheit eher als berufliche Aufgabe oder auch als reizvolle Gelegenheit einzuordnen, denn als Bedrohung. Zu guter Letzt fordert die persönliche Auseinandersetzung mit krisenhaften Situationen und Unsicherheiten Raum, Zeit und ggf. auch Anleitung – wo und wie diese im Beruf niederschwellig zu finden sind, ist wiederum eine Frage, welche die Lehrer*innenbildung nicht alleine beschäftigen sollte.

Literatur

- Benner, D. (1979). Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatz-technologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. Luhmann und K.-E. Schorr. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(3), 367-375.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bollnow, O. F. (1958). Wagnis und Scheitern in der Erziehung. *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher*, 10(8), 337-349.
- Combe, A. (1997). Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre – oder: Vom hohen Preis der schnellen Sicherheit. *Pädagogik*, 49(4), 10-14.
- Kramer, R.-T. (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerbildes und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30-52). Weinheim u. a.: Juventa.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(3), 345-365.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehler machen und Lernen aus Fehlern* (S. 11-41). Wiesbaden: Springer.
- Reichenbach, R. (2011): Erziehung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 20-27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmid, E. (2021): Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg. Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 99-112.

Emanuel Schmid, Dozent,
 Professur für Berufspraktische Studien
 und Professionalisierung, Institut Primarstufe,
 Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionsforschung, Berufspraktische Studien,
 Berufseinstieg von Lehrpersonen



emanuel.schmid@fhnw.ch

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 Drahmann 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.

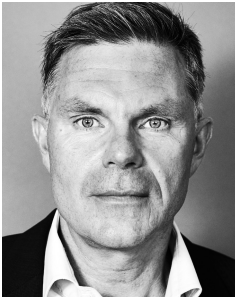
Literatur

- 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 Lehrerethos – 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

04

*Evi Agostini
und Agnes Bube*

Ethos und Wahrnehmung.
Zur Heranbildung einer
pädagogischen Achtsamkeit
und Zuwendung

Pädagogisches Ethos als Grundbedingung von Lehrer*innenprofessionalität

Pädagogisches Ethos wird unterschiedlich theoretisch und empirisch gefasst, wobei dessen Rolle in Konzepten pädagogischer Professionalität und damit zusammenhängend auch Werte, Normen oder Verantwortung(-sübernahme) jeweils anders zum Tragen kommen. So wird dabei einerseits zwischen der Perspektive auf die Person (z. B. im Sinne eines ethischen Urteilsvermögens oder aber spezifischer Kompetenzen) und andererseits auf das System (z. B. im Sinne von Berufskodizes) keineswegs immer eindeutig unterschieden (z. B. bei ‚Haltung‘ eines Einzelnen bzw. einer Schule). Auch bei der Möglichkeit der Einflussnahme zum Aufbau bzw. der Heran- oder Herausbildung eines spezifischen (individuellen oder kollektiven) Ethos als genuine pädagogische Haltung gehen die Perspektiven teilweise weit auseinander. In einigen Konzeptionen wird zudem bereits ein ‚gehaltvoller‘ Bildungsbegriff mit Ethos nahezu gleichgesetzt (siehe zur unterschiedlichen Begriffsbestimmung z. B. Schärer & Zutavern, 2018, aber auch Brinkmann & Rödel sowie Zutavern, in diesem Heft). Beinahe alle Diskurse rund um (pädagogisches) Ethos zeichnen sich jedoch durch eine ‚Nähe‘ bzw. spezifische Zuwendung, Sensibilität, Präsenz, Fürsorglichkeit sowie ein engagiertes Beteiligt-Sein im Hinblick auf die Schüler*innen aus. Desgleichen ist auch der Begriff der (Lehrer*innen-)Professionalität bzw. das, was unter einer professionellen Lehrkraft spezifisch verstanden werden kann, unklar bzw. je nach (erkenntnis-)theoretischem Ansatz anders konzipiert (vgl. z. B. Agostini, 2020).

In diesem praxisorientierten und hochschuldidaktischen Beitrag wird die These vertreten, dass sich professionelles Lehrer*innenhandeln in einer phänomenologisch inspirierten und erfahrungstheoretisch grundierten Sichtweise durch eine besondere Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche auszeichnet, eine Umlenkung der Blickrichtung, eine Hin- oder Zuwendung, ein bestimmtes „Ethos der Sinne“ (Waldenfels, 2006, S. 103). „Professionelle Lehrerinnen und Lehrer schauen hin, sie horchen auf und hören zu. Ihre Wahrnehmungen erhalten eine gewisse Bestimmtheit, wenn auch noch keine präzise Bedeutung. Dabei lassen sie sich insbesondere durch ihre engagierte Wahrnehmungsweise charakterisieren“ (Agostini, 2020, S. 13). Es wird davon ausgegangen, dass bereits in der Wahrnehmung

der unvertrauten Sache und des fremden Anderen ein ethischer Anspruch laut wird, auf den es – im Sinne einer grundlegenden Verantwortung – zu antworten gilt. Um professionelles Lehrer*innenhandeln als erfahrungsorientierte pädagogische Praxis umfassend in den Blick zu nehmen, müssen deshalb auch deren vorreflexive, passive und nicht intentionale Aspekte Berücksichtigung finden. Diesem Desiderat widmet sich die pädagogische Phänomenologie und richtet ihre Aufmerksamkeit ausdrücklich auf die pathischen Strukturen sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung, die das Lehrer*innenhandeln allererst bedingen, leiten bzw. stets begleiten (vgl. ebd., S. 15ff.). Die Kunst des Unterrichts wird in dieser Betrachtungsweise als Antwortgeschehen kenntlich, das Takt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seitens der Lehrperson erfordert. Diese Form des pädagogischen Ethos im Sinne einer professionellen Wahrnehmung als sittliche Haltung gilt dabei als Grundbedingung von (Lehrer*innen-)Professionalität, aber auch als Voraussetzung für die (weiterführende) (moralische) Beurteilung und Begründung von ‚angemessenen‘ Handlungsmöglichkeiten, welche von Takt zu Un-Takt reichen können, indem Übersehen bzw. Überhören beispielsweise auch als adäquates Handeln wahrgenommen werden kann sowie zur gelingenden (methodisch-didaktischen) Gestaltung von Unterrichtssituationen (siehe dazu z. B. das von Brinkmann und Rödel beschriebene ELBE-Projekt in diesem Heft).

Mit allen Sinnen wahrnehmen lernen. Vignettenforschung und Kunst

Im Folgenden soll nun eine Vignette mit dem Titel „Elena im Deutschunterricht“ präsentiert werden, um an ihr beispielhaft die Frage nach dem Potenzial von Vignetten für die Heranbildung eines pädagogischen Ethos zu diskutieren. Die nachstehende Vignette wurde von der Studierenden Verena Benesch im Rahmen einer Hospitation geschrieben.

Elena sitzt im Deutschunterricht der 2. Klasse einer Wiener NMS¹ in der ersten Reihe, beinahe direkt vor dem Lehrertisch. Die 20 Schülerinnen und Schüler sollen als Hausaufgabe eine Sage in Form einer Nacherzählung verschriftlichen. Zur Übung bilden sie gemeinsam Satzteile mit attributi-

1 6. Schulstufe bzw. 2. Klasse Unterstufe der gemeinsamen Schule (Schultyp „Neue Mittelschule“ bzw. „NMS“) der 10- bis 14-Jährigen in Österreich.

ven Adjektiven. Elena hebt zögernd die Hand und liest dann unsicher vor: „Der mutige Katze“. Die Lehrerin Frau Ebner runzelt die Stirn und blickt erst zu Elena und dann auf die Wortbox im Buch. „Wir sind da in dem Kästchen, bei Nummer acht“ sagt sie zweifelnd. Elena blickt in ihr Buch und sucht nach der richtigen Stelle. Die Lehrerin zeigt in ihr Buch und sagt genervt: „Da, bei Ritter sind wir.“ Nach einer kurzen Pause ergänzt sie: „Und außerdem heißt das die Katze.“ Die Schülerinnen und Schüler rund um Elena lachen auf. Elenas Blick senkt sich zum Buch, die Wangen röten sich und sie beginnt mit den Füßen zu wippen. Ihr Blick wandert im Buch umher, unruhig, auf der Suche nach dem Ritter. Als sie aufsieht, weiten sich die Augen für einen Moment. Die Lehrerin sieht sie noch immer an und fordert Elena abwartend und mit leicht genervtem Tonfall auf, während sie in Richtung der Schülerin nickt: „Ja, bitte.“ – „Der mutige Ritter“ kommt es zögerlich von Elena. Als die Lehrerin die Richtigkeit bestätigt, zucken Elenas Mundwinkel kurz, bevor sie wieder hinunter in ihr Buch blickt.

Körperausdruck und Tonfall, so zeigt es sich exemplarisch an dieser Vignette, können jeweils Unterschiedliches zum Ausdruck bringen und maßgeblich die zwischenmenschliche Atmosphäre in pädagogischen Situationen bestimmen. Das Beispiel lenkt unsere Aufmerksamkeit darauf, wie wichtig es als Lehrperson ist, sinnlich-leiblichen Ausdrücken im Unterrichtsgeschehen besondere Beachtung zu schenken, um z. B. Momenten der Beteiligung, Beschämung, Ungeduld oder der Einsicht bzw. spezifischen Prozessen der Erkenntnisbildung gewahr werden zu können. Insbesondere auch Blicke können vielsagend sein oder mehr und/oder anderes als Worte vermitteln. Blicke können sich begegnen, sich kreuzen oder sich senken, herumwandern, flackern, ins Leere gehen. Es gibt aber auch den fixierten und fixierenden Blick, den alles überfliegenden Blick, den despektierlichen Blick, zugleich kann ein Geschehen aber auch umfassend in den Blick genommen werden. Phänomenologisch orientierte Vignetten (vgl. z. B. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012) sind verdichtete Narrationen konkreter leiblicher Erfahrungsvollzüge, welche von Forschenden bzw. Studierenden in Lehr-Lern-Situationen verfasst und im Verständnis der phänomenologischen Methode der exemplarischen Deskription auch als beispielhafte Beschreibungen verstanden werden können. Sie erinnern uns daran, dass Beachtung, Achtung und Achtsamkeit eng miteinander verquickt sind, enger, als kognitive und voluntative Aufmerksamkeitsmodelle vermuten lassen (siehe dazu auch Waldenfels, 2006, S. 96ff.). Vignetten möchten insbesondere auf spezifische (ethische) Überschüsse die z. B.

mit Blicken oder Blickrichtungen einhergehen und einzelne, scheinbar unscheinbare Momente in Lernerfahrungen aufmerksam machen, die sich in so genannten klassischen Beobachtungsprotokollen oft nicht abbilden lassen. Vignetten widmen sich damit explizit der Wahrnehmung fremder Ansprüche, durchkreuzter Erwartungen, Momenten des Affiziertwerdens, Scheiterns oder des vermeintlich Unbedeutenden. Auf spezifische Weise vermögen sie dabei sinnlich-leibliche Ansprüche, Unplanbares und nicht restlos Verfügbares zu vergegenwärtigen. Es geht in der Arbeit mit ihnen weder um einfache Kategorisierungen, ambitionierte Optimierungen oder simple Problemlösungen, sondern um die Übung von Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, die offen bleibt für das Fremde und Mehrdeutige: „Vignetten lassen aufmerken und lehren die Rücksichtnahme gegenüber den anderen, den Dingen und einer Welt, die sich zur Erscheinung bringt“ (Agostini, 2020, S. 37). In der konkreten Arbeit mit Vignetten wird zudem deutlich, dass sie ein Sich-Positionieren im Sinne einer leiblichen Stellungnahme herausfordern. So zielen Vignetten als Ausbildungsmedium im Lesen und Schreiben von Vignetten(-Lektüren) insbesondere auch auf die Ausbildung einer (moralischen) Entscheidungsfähigkeit, praktischen Klugheit und sittlichen Einsicht – im Sinne der aristotelischen *Phronesis* – bzw. einer reflektierenden Urteilskraft – im Sinne von Immanuel Kant – ab und stellen die Vermittlung des theoretisch Allgemeinen mit dem praktisch Besonderen im (lesenden) Vollzug her (vgl. Agostini & Bube, 2021a, S. 42).

Die Arbeit mit Vignetten erfordert Erfahrungsfähigkeit, ein differenziertes Wahrnehmungsvermögen sowie dem Verständnis eines pädagogischen Ethos der Achtsamkeit und Zuwendung entsprechend, eine Haltung der Offenheit und besonderen Aufmerksamkeit für fremde Ansprüche. Um hierfür die sinnliche Wahrnehmung vorbereitend zu sensibilisieren, Wahrnehmungsautomatismen zu durchbrechen und exemplarisch den Umgang mit Mehrperspektivität zu üben, bietet sich eine Beschäftigung mit dem (Lern-)Gegenstand Kunst an. Kunst ist vielfältig, sie begegnet uns in unterschiedlichster Gestalt, Größe, Farbe und Materialität. Sie provoziert ein genaues Hinsehen, Hinhören, Einfühlen und (Vor-)Tasten, welches auch für die Arbeit mit Vignetten und die Heranbildung eines *Ethos der Sinne* im Verständnis von Waldenfels (siehe oben) zentral ist. Kunstwerke fordern zu differenzierter Wahrnehmung heraus, wie sie diese gleichzeitig auch erfordern (vgl. Agostini & Bube, 2021b, S. 74). In ihrer Mehrdeutigkeit lassen sie zudem verschiedene, wenn auch nicht beliebige Lesarten zu. Dieses Ein-

lassen auf Erfahrungen der Ambivalenz und Mehrdeutigkeit ist ebenso wichtig für das Lesen und insbesondere Schreiben von Vignetten. Die über die Kunstbegegnung zu gewinnenden Erfahrungen der Vielfalt, Ambiguität und des Fremden können auch für pädagogische Kontexte fruchtbar gemacht werden, wenn es gilt, sich in einer sittlichen Haltung der Offenheit und Aufmerksamkeit vermeintlich Bekanntem in neuer Weise zuzuwenden und auch hier Phänomene in ihrer Mehrdeutigkeit wahrzunehmen und zu reflektieren.

Am Beispiel des erfahrungsorientierten Settings Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘, unter Einsatz von Vignetten und des Kunstvermittlungskonzepts ‚Nah am Werk‘ wird nachfolgend der Frage nachgegangen, wie pädagogisches Ethos in der Lehrer*innenbildung eingeübt werden kann. Auch erste Evaluationsergebnisse zum Projekt werden einbezogen.

Zum hochschuldidaktischen Setting Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘

Konkretes Beispiel der Wahrnehmungssensibilisierung für eine entsprechende Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen ist der Workshop ‚Nah am Werk‘ (Bube), der im Rahmen der Lehrveranstaltungen „Lernen, Lehren und Forschen neu und anders wahrnehmen“ (Agostini) und „Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘“ (Bube & Agostini) im Wintersemester 2019/2020 sowie 2020/2021 und im Sommersemester 2021 am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien im Albertina Museum² stattgefunden hat und in dessen Anschluss auch die im vorangehenden Kapitel aufgezeigte Vignette „Elena im Deutschunterricht“ entstanden ist.

Das erfahrungsorientierte Kunstvermittlungskonzept ‚Nah am Werk‘ folgt dem Anspruch, Werke der bildenden Kunst in ihrer konkreten Erscheinung und wirkenden Sinnlichkeit wahrzunehmen. Im phänomenologischen Umgang mit vorzugsweise Originalen stehen die zu gewinnenden ästhetischen Erfahrungen und der responsive Austausch zwischen den Wahrnehmenden und den je unterschiedlichen

² beziehungsweise in adaptierter Form online anhand von ausgewählten Werkbeispielen

Objekten der Wahrnehmung im Fokus. Vorwissen über die einzelnen Künstler*innen und kunstgeschichtlichen Zusammenhänge sind dabei explizit keine Voraussetzung, sondern werden später im Prozess der Auseinandersetzung ergänzend eingebracht, um die eigene Wahrnehmung nicht vorschnell zu verschließen und die Bezugs- und Verweisfelder der Werke noch einmal aus anderer Perspektive zu bestätigen, zu erweitern oder zu befragen. Ausgehend von und rückgebunden an die Form-Inhalt-Bezüge, werden zunächst persönliche Rezeptionen und Eindrücke festgehalten, Wirkungen beschrieben, Assoziationen benannt sowie anschließend in der gemeinsamen Gruppendiskussion ergänzt und ausgetauscht (vgl. z. B. Bube, 2020). Dass für eine Sensibilisierung der Wahrnehmung und die Heranbildung einer grundsätzlichen Offenheit und Aufmerksamkeit im Sinne eines pädagogischen Ethos die phänomenologische Annäherung an Kunstwerke hilfreich sein kann, formulieren auch die Teilnehmer*innen:

„Besonders meine Wahrnehmungsweise auf Dinge hat sich durch den Museumsbesuch ‚intensiviert‘, da ich heute eine neue Herangehensweise des Betrachtens kennengelernt habe. Das bloße Einlassen auf die eigenen Eindrücke ohne jegliches Vorwissen oder spezielle Erwartungen und sich Zeit zu nehmen, um etwas genauer zu beurteilen, sind Aspekte, die sich in Zukunft auf meine Wahrnehmungsweise auswirken werden“ (CH, 2020³). Oder: „Im Laufe der LV hatte ich das Gefühl, besonders gut an meiner Wahrnehmung arbeiten zu können. Dabei halfen mir besonders der Museumsbesuch“ (BHe, 2020⁴).

Über den Workshop erhalten die Studierenden vor dem Deuten und Schreiben von Vignetten die Gelegenheit, das phänomenologische Vorgehen im Umgang mit Kunst zu erproben, „sich situationsensibel dem Sicht-, Hör- und Spürbaren zu überlassen und offen zu bleiben für Erfahrungen des Nicht-Verstehens und des Fremden, die sich für aufmerksam Wahrnehmende als Abweichungen jenseits der eigenen normativen Erwartungen zeigen“ (Agostini & Bube, 2021b, S. 76). Diesbezüglich können uns die an Kunst zu gewinnenden Differenz- und Fremderfahrungen auch noch einmal eigens zum Modell werden,

- 3 Anonymisierte Studierendenrückmeldung im Rahmen der Evaluierung der LV „Lernen, Lehren und Forschen neu und anders wahrnehmen“ im Wintersemester 2019/2020 an der Universität Wien.
- 4 Anonymisierte Studierendenrückmeldung im Rahmen der Evaluierung der LV „Lernen, Lehren und Forschen neu und anders wahrnehmen“ im Wintersemester 2019/2020 an der Universität Wien.

unsere Lebenswelt(en) neu wahrzunehmen und für die unterschiedlichsten Ansprüche im Lehr-Lern-Geschehen offen zu bleiben. Aus Perspektive der phänomenologischen Pädagogik sind für ein Lernen *als* Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe, 2012) insbesondere Begegnungen des Fremden und Fremdwerdens, Momente des Staunens und das Aufbrechen von Routinen relevant. Das Erfahren von Neugier, Ungewissheit, Irritation und Mehrdeutigkeit in der Begegnung mit Kunst sowie im Austausch über sie, ermöglicht auf eigene Weise eine Wahrnehmungssensibilität für das, was sich zeigt und lässt dem Unerwarteten auch im Erwarteten Raum, woraus sich wertvolle Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten lassen.

Im Anschluss an die Wahrnehmungssensibilisierung und -öffnung an und mit Kunst findet das gemeinsame Lesen, Deuten sowie Schreiben von Vignetten statt. Lang- bis mittelfristig besteht das Ziel darin, dass Lehrkräfte Vignetten auch im Rahmen von kollegialen Hospitationen und damit als Instrumente der Schulentwicklung einsetzen.

„[So] wurde mir klar, dass die Vignette für den eigenen Unterricht ein großes Potenzial bietet, da diese es ermöglicht eine Situation aus dem Blickwinkel einer anderen Person mit möglicherweise anderen Sichtweisen zu erleben, ohne dessen Interpretation unmittelbar aufgedrückt zu bekommen“ (CO, 2021⁵).

Über die Ermöglichung anderer Sichtweisen sowie die Aufbrechung und Erweiterung von Wahrnehmungsgewohnheiten, folgt das Lehrkonzept Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘ auch dem Anspruch einer fächerübergreifend angelegten ästhetischen Bildung. Denn so wie sich der Begriff des Ästhetischen aus dem altgriechischen Wort *Aisthesis* (sinnliche Wahrnehmung) ableitet, so zielt ästhetische Bildung übergeordnet insbesondere auf eine Intensivierung und Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit. „In einem ästhetischen Sinne gebildet zu werden, bedeutet demnach mehr, bewusster und anders wahrzunehmen, zu fühlen und zu denken, als das in alltäglichen, normalisierten Weisen des Erfahrens der Fall ist“ (Laner, 2018, S. 14). Dies steht folglich in engem Bezug mit dem hier skizzierten Ethos einer wahrnehmungssensiblen Aufmerksamkeit. Das (hochschul-)didaktische Setting Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘ kann nicht garantieren, dass (an-

5 Anonymisierte Studierendenrückmeldung im Rahmen der Evaluierung der LV „Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘“ im Wintersemester 2020/2021 an der Universität Wien.

gehende) Lehrer*innen eine entsprechende professionelle Wahrnehmung und offene Haltung im Sinne des in diesem Beitrag vertretenen Verständnis eines pädagogischen Ethos ausbilden. Es kann aber für eine Brechung und Relativierung von gewohnten und als selbstverständlich fungierenden Ordnungen hilfreich sein, weil es den Blick weitet für alternative Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten:

„Die Arbeit mit Vignetten warf auch die Fragen auf, wo ich mich in meinem Wahrnehmungsspektrum befinde und ob ich in Wahrnehmungs- und Gedankenstrukturen gefangen bin, worin sich für mich eine weitere Stärke zeigt: Als bedeutsames Instrument des Perspektivenwechsels. Die Folge daraus war den Versuch zu unternehmen Denk- und Wahrnehmungsstrukturen ‚aufzubrechen‘ bzw. zu erweitern und zu öffnen. Die Arbeit mit der Kunst und den Vignetten zwingt einen sich weiterzuentwickeln und Grenzen zu überschreiten“ (DA, 2021⁶).

Literatur

- Agostini, E. (2020). *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021a). „Und für mich ist es etwas anderes...“ – Vielfalt erfahren und vergegenwärtigen mittels Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(1), 35-46.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021b). Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. In V. Symeonides & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 67-72). Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Bube, A. (2020). Am Phänomen orientiert. Kunstvermittlung *Nah am Werk* und Vignettenforschung. In B. Engel, T. Loemke, K. Böhme, E. Agostini & A. Bube (Hrsg.), *Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung* (S. 157-172). München: kopaed.
- Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Aufl.). München: Fink.
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als (bildende) Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

6 Anonymisierte Studierendenrückmeldung im Rahmen der Evaluierung der LV „Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘“ im Wintersemester 2020/2021 an der Universität Wien.

Evi Agostini, Ass.-Prof. dott. mag. PhD,
Tenure-Track-Professorin
am Institut für Lehrer*innenbildung,
Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
(Phänomenologische) Lern- und Lehrtheorien,
Ästhetische Bildung, Pädagogische Ethik

evi.agostini@univie.ac.at



Agnes Bube, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Gestaltungspraxis
und Kunstwissenschaft (IGK),
Leibniz Universität Hannover.

Arbeitsschwerpunkte:
Wahrnehmungsorientierte Kunstvermittlung,
Ästhetische Bildung

agnes.bube@igk.uni-hannover.de



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 Subjektivierung im Referendariat



laura.wever@rwth-aachen.de

06

Eveline Christof

Was pädagogisches Ethos nicht ist.
Wie Lehrer*innen sich der
Übernahme von Verantwortung
für ihre Schüler*innen entziehen

In diesem Beitrag wird ein Beispiel vorgestellt, wie Handeln von Lehrpersonen in einem Seminar mit Lehramtsstudierenden unter einer ethisch-moralischen Perspektive diskutiert wird. Ziel ist es, angehende Lehrpersonen damit zu konfrontieren, dass ihr zukünftiges Handeln im Feld Schule nicht nur professionelles Wissen und Können von ihnen verlangt, sondern sie auch künftig als Anteil ihrer Rolle im Schulfeld Verantwortung für ihre Schüler*innen übernehmen werden. In vielfältigen schulischen Situationen werden Entscheidungen von Lehrpersonen verlangt, die sie im Bewusstsein dieser Verantwortung treffen müssen. Pädagogisches Ethos ist zwar wesentlicher Teil einer pädagogisch professionellen Handlungskompetenz von Lehrer*innen, kann aber nicht in Standards oder eindeutige Kompetenzmodelle überführt und nicht eindeutig definiert werden. In den (österreichischen) Curricula der Lehrer*innenbildung gibt es dazu aktuell keine gezielten Strategien und Modelle, wie Studierende sich mit ihren Haltungen, mit ihren Einstellungen und Überzeugungen, mit ihrem pädagogischen Ethos auseinandersetzen können. Um eine Herangehensweise aufzuzeigen, mit welcher Studierende sich schrittweise dem Begriff eines pädagogischen Ethos nähern können, sollen hier drei Typen „des Nicht-Ethos-Habens“ (Oser, 2018) eine andere Perspektive eröffnen und so helfen abzugrenzen, was Ethos in dem vorgestellten Beispiel *nicht* ist und was die Erwartungen wären, wenn von pädagogischem Ethos die Rede wäre. Diese theoretischen Überlegungen werden anhand einer Diskussion in einer Seminareinheit dargestellt.

Pädagogisches Ethos als Teil der Professionalität von Lehrer*innen

Eine große Zahl an Kompetenzmodellen in der Lehrer*innenbildung beschränken sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Lehrer*innen aufgrund ihrer Funktionen im Feld Schule haben (vgl. Schratz & Schrittmesser 2011; COACTIV: Baumert & Kunter, 2011; EPIK: Schratz, Paseka & Schrittmesser, 2011...). Im COACTIV Modell von Baumert und Kunter (2011) wird zudem noch auf Werte und Überzeugungen hingewiesen, die ebenso Einfluss auf das Handeln von Lehrpersonen haben. Die Formel für professionelles Handeln von Lehrpersonen könnte also lauten: Werte und Überzeugungen sowie Wissen und Können

ergeben zusammen die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. Da pädagogisches Handeln jedoch nicht standardisiert werden kann, es keine Technologie für Handeln im Unterricht gibt, bleibt die Frage offen, worauf sich Lehrer*innen bei alltäglich zu treffenden Entscheidungen beziehen, was ihr Handeln letztlich begründet. Kompetenzmodelle und Leitbilder in der Lehrer*innenbildung geben Standards und normative Rahmen vor, wie professionelle Lehrer*innen agieren sollen, jedoch nicht, wie sie letztlich ihre ganz konkreten Entscheidungen in einer schulischen Situation treffen sollen. Professionelles Lehrer*innenhandeln unterscheidet sich deutlich vom Laienhandeln in einer pädagogischen Situation, denn Lehrer*innen handeln in ihrer Funktion nicht aus einer persönlichen, privaten Perspektive, sondern im Rahmen ihrer Funktion, ihres öffentlichen Auftrags, den sie in der Institution Schule zu erfüllen haben. Dieser öffentliche Auftrag ist auf der einen Seite mit Regeln, Strukturen und Normen das Schulfeld betreffend gerahmt und besteht auf der anderen Seite aus einem pädagogischen Ethos¹, einer moralischen Verpflichtung, die sich an den Normen der Gesellschaft und an eigenen moralischen Grundsätzen orientiert. Pädagogisches Ethos meint die Übernahme von Verantwortung für das Lernen, die Bildung und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines gesellschaftlich legitimierten Auftrags und gleichzeitig die Übernahme der persönlichen Verantwortung für die Handlungsfolgen des eigenen Einflussbereichs (Oser, 2018). Ethos meint Haltung im Sinne von eigenen Prinzipien, die die eigenen Handlungen prägen, Ethos als die eigene individuelle moralische Entscheidungsfähigkeit. Wenn diese grundlegenden Prinzipien auf das eigene professionelle pädagogische Handeln bezogen sind, so bildet dies das eigene pädagogische Ethos einer Lehrperson. Das eigene pädagogische Ethos ist jedoch nicht per se von einer Lehrperson einfach so artikulierbar, es ist als ein persönliches Prinzip vorhanden, wird jedoch nur dann sichtbar, wenn ein unmittelbar nicht lösbarer Konflikt, ein Dilemma, eine Art Krise im Handeln auftaucht, die eine Entscheidung und eine Handlung fordert². Lehrpersonen sind eben oft in Situationen gefordert eine Entscheidung zu treffen und eine Balance herzustellen zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit

1 Terhart (2013, S. 9) spricht in diesem Zusammenhang auch von berufsbezogenen moralischen Überzeugungen, Annahmen, Beurteilungs- und Handlungsmaximen von Lehrkräften.

2 Speziell dieser Frage widmet sich auch der Beitrag von Tanja Obex in diesem Heft.

(Oser, 2018). Ethos eben als eine implizite und situationsgebundene professionelle und erfahrungsbezogene Handlung lässt sich in der Lehrer*innenbildung nicht erlernen oder üben, wohl aber die moralische Entscheidungsfähigkeit, die sich in einer Haltung manifestiert. Einen Ansatz dazu soll das weiter unten vorgestellte Beispiel aufzeigen.

Drei Typen des „Nicht-Ethos-Habens“

Wenn pädagogisches Ethos nicht eindeutig zu bestimmen ist, dann kann auch ein Zugang, der das Thema von der anderen Seite beleuchtet, dazu beitragen, dass sich angehende Lehrer*innen mit eigenen Haltungen in pädagogischen Situationen auseinandersetzen. Oser (2018, S. 58) fragt in seinem Beitrag, ob es möglich ist, ohne Ethos zu unterrichten und was es denn heißt kein Ethos zu haben. Wie ist es aber zu erkennen, wenn Lehrpersonen nicht in der Verantwortung für und im Blick auf die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler handeln? Die grundlegende Haltung einer Lehrperson ihren Schüler*innen gegenüber fundiert ihre Handlungen und lässt sie schließlich Entscheidungen treffen. Rekonstruierbar und sichtbar wird diese Haltung jedoch nur in tatsächlichen Entscheidungssituationen, in denen Lehrpersonen sich für etwas und damit auch gegen eine andere Lösung entscheiden müssen. Im Lehrberuf müssen ständig Entscheidungen getroffen werden, die sich in einem Spannungsfeld bewegen und niemals alle Ziele gleichermaßen oder die Bedürfnisse aller Beteiligten zugleich erfüllen können. Helsper (1996) hat das die Antinomien des Lehrer*innenhandelns genannt und bspw. gezeigt, dass eine Lehrperson gleichzeitig eine nahe und vertraute Beziehung mit einzelnen Schüler*innen eingehen, aber zugleich auch in ihrer Rolle Distanz wahren muss. Schlömerkemper (2017) erweitert die Erklärung der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns im Feld Schule um dialektische, kommunikationstheoretische, systemische und interaktionistische Deutungen. Lehrpersonen übernehmen für ihre Schüler*innen, für eine gesamte Gruppe, aber auch für jede*n Einzelne*n Verantwortung und müssen für diese dann eben auch Entscheidungen treffen. Augenscheinlich wird diese Tatsache jedoch nur dann, wenn diese Entscheidungen nicht für alle Beteiligten gleichermaßen positive oder erwünschte Resultate nach sich ziehen. Wie entscheiden sich Lehrpersonen jedoch, wenn sie vor einem Dilemma

stehen und „für den/die eine/n“, damit aber auch „gegen die/den anderen“ entscheiden? Wie begründen und rechtfertigen sie ihre Entscheidung und ihr Handeln? Diese Fragen sollen im nachfolgenden Beispiel thematisiert werden.

Oft werden Handlungen von Lehrpersonen nicht gleich in die Kategorie „verwerflich“ eingestuft, wenn sie auch nicht dazu geeignet sind Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Auch für Außenstehende lassen sich jedoch größere Verfehlungen eines professionellen Handelns identifizieren. Nicht nach einem pädagogischen Ethos zu handeln, kann man Lehrpersonen dann nachweisen, wenn in einer bestimmten Situation Anderes wichtiger ist, als der Blick auf die Weiterentwicklung der Schüler*innen, wenn diese der Lehrperson gleichgültig sind, wenn etwa ungerecht entschieden wird, wenn einzelne bevorzugt, andere beschämt werden, wenn Vernachlässigung eintritt oder zynisch auf (falsche) Fragen geantwortet wird (vgl. Oser, 2018).

Diese Beispiele nimmt Oser (2018) zum Ausgangspunkt und beschreibt drei Formen des Umgangs mit Konflikten, die nicht auf eine pädagogisch professionelle Haltung, also nicht auf ein Ethos von Lehrpersonen schließen lassen. Eine Form des Umgangs ist die Vermeidung: Eine Lehrpersonen vermeidet in einer Situation, in der sie gefordert ist, eine Entscheidung zu treffen und eine Handlung zu setzen, sie entzieht sich dieser Verantwortung, indem sie einfach nicht handelt. Nach Oser (2018) lässt sich die Vermeidung der Übernahme der durch den öffentlichen Auftrag, in welchem Lehrpersonen zu handeln haben, gekennzeichneten Verantwortung für Schüler*innen, durch zwei Mechanismen erklären: Da ist auf der einen Seite der psychologische Effekt der kognitiven Dissonanz, wenn eine Lehrperson unangenehme Tatsachen oder Dilemmata, in welchen Sie gefordert ist zu entscheiden, einfach ignoriert und Ausreden findet, um nicht handeln zu müssen. Lehrer*innen können dann so agieren, dass sie einen Grund dafür erfinden, warum sie in einer Situation nicht zuständig sind. Eine Ausrede muss in so einer Situation deswegen gefunden werden, da von der Lehrperson erkannt wurde, dass sie hier handeln bzw. handelnd eingreifen muss und sich selbst gegenüber aber einen Grund, eine Begründung, eine Rechtfertigung liefern muss, warum gerade *sie* in eben dieser Situation *nicht* handelnd eingreifen muss. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme ist zwar da, aber sie wird nicht übernommen. Die zweite Dimension, die hinter einer Vermeidung liegt sich einer Verantwortlichkeit zu stellen, nennt

Oser (2018, S. 63) das Informations-Availability-Bias. „Die Person, die der Situation ausweicht, will keine Information über den Hintergrund des Konflikts. Sie nimmt an, dass sie alles wisse, und sie weicht aus. Sie lehnt das Suchen nach der Wahrheit ab.“ (ebd.) Erfolgt diese Positionierung in einer dilemmatischen Situation, in der die Lehrperson gefordert gewesen wäre zu handeln nicht, dann hinterlässt das ein Vakuum an Fürsorge für die Schüler*innen. Diese merken intuitiv, dass die Lehrperson etwas tun hätte müssen. Eine wiederholte Vermeidung des Treffens von Entscheidungen im Sinne einer Verantwortungsübernahme für die anvertrauten Schüler*innen, eine Sammlung ähnlicher Momente oder ein negativer Ausgang einer krisenhaften Situation kann schließlich das eigentlich notwendige Vertrauen der Schüler*innen in ihre Lehrperson untergraben.

Als einen weiteren Umgang mit Verantwortung gegenüber Schüler*innen, die als Nicht-Ethos bestimmt werden kann, nennt Oser (2018) die *Delegierung*. In diesem Fall erkennt die Lehrperson sehr wohl ihre Pflicht, in einer bestimmten Situation Verantwortung übernehmen zu müssen, sie handelt jedoch nicht selbst, sondern schiebt die Verantwortung auf eine andere Person ab. „Delegierung unter dem Gesichtspunkt des Ethos meint aber Situationen, in denen die Lehrperson sehr wohl handeln könnte oder handeln sollte, den Fall bzw. die Verantwortung aber lieber ‚abgibt‘. Dadurch erzeugt sie einen Verlust an professioneller Souveränität.“ (Oser, 2018, S. 64). Sicherlich gibt es Fälle in heiklen pädagogischen Situationen, in welchen die Expertise von Expert*innen, wie Psycholog*innen, Therapeut*innen, Ärzt*innen oder Sozialarbeiter*innen zum Einsatz kommen muss, es geht hier aber darum, dass eine Delegierung zu einer Verschiebung der Haftung für etwas, Oser nennt das auch „responsibility“ oder „accountability“ (ebd. S. 60f) führt. Auch hier taucht wieder eine starke kognitive Dissonanz bei der delegierenden Lehrperson auf, der mit Ausreden in Form von Zuständigkeitsabgrenzungen, Überforderungsbehauptungen und Selbstschutzmaßnahmen begegnet wird. Bei einer Delegierung, die eigentlich keine klare Abgabe der Verantwortung notwendig machen würde, „... stellt sich allerdings oft auch das Gefühl von Feigheit ein, insbesondere wenn das Bewusstsein dessen, was man tut hoch ist. Feig ist, wer dem selbstgeforderten (nicht fremdgeforderten) Handlungsanspruch aus Angst vor negativen, externen Konsequenzen nicht Folge leistet.“ (Ebd. S. 64)

Als eine dritte mögliche Handlungsweise, die auf Nicht-Ethos bei Lehrpersonen hinweist, nennt Oser (2018) die *Alleinentscheidung*. Diese Strategie scheint eigentlich die Idealversion von ethisch-pädagogischem Handeln zu sein. Auch hier kommt es – wenn auch im umgekehrten Sinn – zu einer Dissonanz, wenn die Person sich allein zuständig und allein fähig fühlt eine kritische Situation zu lösen, das aber nicht den Tatsachen entspricht. Auch hier kommt der vorher genannte Informations-Avaliability-Bias zum Tragen, indem die richtige Einschätzung des eigenen Wissens für die bzw. der eigenen Kompetenz für die Lösung des Problems fehlt. Hier überschätzt die zur Verantwortungsübernahme herausgeforderte Person jedoch die eigenen Kompetenzen bzw. schätzt sie die Situation bzw. deren Konsequenzen nicht richtig ein. Die alleinentscheidende Lehrperson nimmt an, dass nur sie fähig sei, das Problem zu lösen und dass sie nicht abhängig von anderen bei der Lösung des Dilemmas sei. Diese Lehrperson lehnt zusätzliche Hilfen von anderen professionellen Berufsgruppen ab. Zusätzlich ist sie davon überzeugt, dass die krisenhafte Situation nicht durch (weitere) Kommunikation oder Diskurs zu lösen sei, sondern, dass nur durch ihr eigenes rasches Handeln eine Lösung zu finden ist.

Die Frage der Haltung von Lehrpersonen bzw. hier in diesem Beitrag auf Formen eines Nicht-Ethos bezogen, beschränkt sich jedoch nicht nur auf Konfliktfälle oder krisenhafte Situationen (wie bei Oser, 1998), sondern diese Ausprägungen von Haltungen und Überzeugungen bei den Lehrpersonen fundieren zusammen mit ihrem Wissen und Können die Basis ihres professionellen Lehrer*innenhandelns und beziehen sich somit auf die Wahrnehmung aller unterrichtlichen Situationen und ihrer Handlungen im Unterricht. Die Überzeugungen der Lehrpersonen „stellen dann so etwas wie den Belief dar, dass Unterricht unabhängig von den vielen kognitiven und emotionalen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler abzulaufen habe.“ (Oser, 2018, S. 65). Legen Lehrpersonen im Unterricht jedoch eine programmatische Haltung an den Tag, indem sie ihren Fokus nur auf das eigene Script, das eigene Ziel, die Umsetzung ihrer (sicherlich auch professionellen) Planung des Unterrichts lenken und den Botschaften, die von den Lernenden kommen, zu wenig Aufmerksamkeit schenken, dann entsteht die Gefahr, dass Entscheidungen getroffen werden, die die Interessen der Lernenden nicht in den Mittelpunkt stellen und als Nicht-Ethos-Haben bestimmt werden können.

Im folgenden Beispiel aus einer Seminareinheit mit Lehramtsstudierenden wurde versucht, diese Unterscheidungen zu treffen und zu begründen.

Übung von moralischer Entscheidungsfähigkeit anhand eines Fallbeispiels

Eine kleine Gruppe Studierender des Bachelor Lehramtsstudiums aus dem Fachbereich Musikerziehung erhielten zuerst eine kurze Einführung zu den Themen Lehrer*innenprofessionalität und pädagogisches Ethos. Anschließend wurde den Studierenden folgendes Beispiel aus dem Portfolio eines Studierenden³ vorgestellt:

*Eine wichtige Szene ereignete sich in meinem Fachpraktikum 1, als ich eine Schulklasse auf den Wandertag begleitete. Der Wandertag ging von der Schule auf die „Schwendalp“. Man geht zwischen 1,5 und 2 Stunden. Als wir zum ersten steilen Anstieg kamen und ca. 100 Höhenmeter bereits absolviert hatten, klagte eine Schülerin über Herzschmerzen. Die meisten Schüler*innen waren mit mir schon 20 Meter weiter oben, der Betreuungslehrer sowie drei weitere Schüler*innen waren bei der Schülerin. Das Gesetz besagt, dass beim Wandertag bei einer gewissen Anzahl von Schüler*innen eine zweite Lehrperson bzw. Betreuer*in dabei sein muss. Nun musste mein Betreuungslehrer aber handeln. Die Schülerin wurde nach Hause geschickt, wobei sie von zwei Schülern begleitet wurde. Die anderen Schüler*innen setzten den Wandertag fort. Auch hätte ich die Schülerin nach Hause begleiten können, aber dann hätte er grundsätzlich den Wandertag auch nicht mehr fortsetzen dürfen. Also ganz egal, wie er sich zwischen den beiden Varianten entschieden hätte, er hätte in beiden Varianten nicht ganz ordnungsgemäß gehandelt.*

Mit Bezug zum oben vorgestellten Ansatz „was Ethos nicht ist“ lässt sich in die Handlungsweise der Lehrperson in dem Beispiel als eine Mischung von Alleinentscheidung – der Lehrer alleine weiß, was richtig ist und entscheidet ohne bspw. einen Arzt, die Bergrettung, die Eltern des Mädchens oder die Direktion der Schule zu kontaktieren. Außerdem delegiert er die Verantwortung für das Wohlergehen des

3 Dieses Beispiel stammt aus einem laufenden Forschungsprojekt „ELBE – Ethos im Lehrberuf. Manual für Lehrende in der Lehrer*innenbildung zur Übung einer professionellen Haltung“. Siehe dazu auch den Beitrag von Brinkmann und Rödel in dieser Ausgabe.

Mädchens in die Hände von zwei, möglicherweise vertrauensvollen aber dennoch minderjährigen, Schülern.

Mit den folgenden Fragen wurden die Studierenden aufgefordert das Fallbeispiel zu diskutieren: Wie empfinden Sie die Situation? Was fällt ihnen dazu ein? Haben Sie ähnliche Erfahrungen? Als Praktikant*in? Als Schüler*in? Als Sportlehrer*in/Betreuer*in?

Nach der Verbindung mit eigenen Erfahrungen und der ersten Einschätzung und Deutung der Szene wurden die Studierenden dazu angehalten, ein Urteil über das Handeln der Lehrperson aus dem Beispiel zu treffen. Leitend waren dabei Fragen wie: Handeln der Lehrer und die/der Praktikant*in richtig? Warum, denken Sie, handeln sie in dieser Situation so? Würden Sie genau so oder anders handeln? Warum denken Sie, dass die Lehrperson, die/der Praktikant*in richtig bzw. falsch gehandelt hat? Wie kommen Sie zu diesen Schlüssen? Warum denken Sie, dass ihre Lesart/Begründung richtig(er) ist als die Ihrer Kommiliton*innen? Vertreten Sie ihre Begründung vor den anderen. Wenn Sie Ihre eigene Sichtweise mit den Kommiliton*innen vergleichen – wo gibt es Konsens, wo Dissens, wo ganz neue Perspektiven?

Die Studierenden haben über zwei Stunden sehr intensiv über die Handlungsweise des Lehrers in diesem Beispiel diskutiert. Es gab keinen einheitlichen Konsens zur tatsächlichen Lösung des Problems, die Aussagen reichten von „das geht gar nicht, die erkrankte Schülerin mit zwei anderen alleine nachhause zu schicken, das ist strafbar“ bis hin zu „eigentlich ganz okay gehandelt, er hätte nicht anders handeln können, es ist ohnehin nichts passiert“. Ein Student hat es dann mit der Zustimmung aller auf den Punkt gebracht, indem er meinte, das sei eigentlich eine loose-loose-Situation, der Lehrer hätte – egal wie er gehandelt hätte (es wurden zahlreiche alternative Lösungsmöglichkeiten andiskutiert) – auf gar keinen Fall so entscheiden können, dass die Situation für alle positiv ausgegangen wäre. Einig waren sich die Studierenden auch darüber, dass man der Handlung der Lehrperson nur in einem kleinen Teil Ethos zusprechen könnte, indem er für die gesamte (restliche) Klasse Verantwortung übernommen hat, als er den Wandertag nicht einfach abgebrochen hat und der Klasse ein gemeinsames schönes Erlebnis ermöglichte. Dieser Umstand ging leider – so die Meinung der Studierendengruppe – zu Lasten der Verantwortungsübernahme für das erkrankte Mädchen, für das die Lehrperson die Verantwortung an zwei Schüler abgegeben hat.

In der nächsten Seminareinheit wurden die Studierenden zur Arbeit zum Thema des pädagogischen Ethos schriftlich befragt. Die Studierenden denken, dass sich durch die Beschäftigung mit pädagogischem Ethos anhand des Beispiels ihr Blick auf Ihre (zukünftige) Praxis verändert hat. Sie sehen es als sehr hilfreich an, krisenhafte Situationen gemeinsam im Seminar mit ihren Kolleg*innen durchzudenken, da es ihnen helfen kann in ähnlichen Situationen (besser oder) bestmöglich zu agieren. Sie sind sich nach der Arbeit mit einem Beispiel aus der Praxis bewusster, dass man in einer konkreten schulischen Situation meist nicht alle Möglichkeiten oder Vorgehensweisen vor Augen haben kann. Darüber hinaus sehen die Studierenden die Beschäftigung mit den Themen Haltungen und Ethos als sehr wichtig für ihr eigenes Handeln und ihre zukünftige Tätigkeit im Schulfeld an und wünschen sich weitere Möglichkeiten in ihrem Studium, um sich darin weiter vertiefen und ihre eigenen Haltungen reflektieren zu können.

Fazit und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Die Rückmeldungen der Studierenden haben gezeigt, dass sie sich sehr intensiv mit dem Beispiel auseinandergesetzt haben und für sich einige Anregungen, Erkenntnisse und Einsichten mitnehmen konnten. Abseits von dem Wissen und Können, das in der Ausbildung vermittelt werden kann, haben Studierende so viele Fragen und so viele Themen, die sie beschäftigen und die oftmals auch mit Ängsten verbunden sind, in einer zukünftigen herausfordernden Situation möglicherweise falsch zu handeln. Was sich auch für die Studierenden gezeigt hat ist, dass es keine allgemein verbindlichen Werte und allgemeingültigen Regeln und Rezepte für krisenhafte Situationen gibt, auf die sie sich in Zukunft berufen könnten. Was als ethisches Handeln in einem pädagogischen Kontext „richtig“ oder „verantwortungsvoll“ ist, kann nicht durch Gesetze oder universelle Normen und Wertvorstellungen begründet werden. Jede Stellungnahme, die in einer Situation bezogen wird, lässt sich von der handelnden Person auch mit ihren eigenen Überzeugungen begründen – kann aber auch, je nach Einschätzung und Begründung anders ausfallen. Ethisches Handeln in pädagogischen Situationen kann also nicht eindeutig bestimmt werden und kann demnach auch nicht in der Lehrer*innenbildung gelehrt

werden (Haupt, Hering und Wever, in diesem Heft). Was jedoch die Lehrer*innenbildung leisten kann, ist diesen Gegenstand in der Ausbildung zu thematisieren, mitgebrachte eigene Einstellungen, Überzeugungen und Haltung – das eigene pädagogische Ethos – zu reflektieren und mithilfe theoretischer Zugänge zu bewerten. Dazu gilt es im Rahmen der Ausbildung Anlässe und Rahmenbedingungen zu schaffen und geeignete Formen zu etablieren. Die dargestellte Arbeit mit Fallbeispielen stellt dazu einen Ansatz dar, der mit weiteren Studien⁴ zu spezifizieren ist.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Christof, E., Obex, T., Pham-Xuan, R., Schauer, G., Schratz, M. & Symeonidis, V. (2020). Professionspezifische Haltungen in der Lehrer*innenbildung. Was zeigt sich in der Ausbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(4), 52-65.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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.
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schritteser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität quer denken umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.
- Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln – Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 177-198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule*, 16(62), 8-12.

⁴ Hier sein nochmals auf das bereits erwähnte Forschungsprojekt „ELBE – Ethos im Lehrerberuf. Manual für Lehrende in der Lehrer*innenbildung zur Übung einer professionellen Haltung“ hingewiesen. Erste Ergebnisse der Umsetzung werden voraussichtlich 2022 vorliegen (vgl. Christof et al. 2020).

Eveline Christof, Univ.-Prof. Mag. Dr., Professorin
für Bildungswissenschaften an der Universität
für Musik und darstellende Kunst Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
Reflexionswissenschaftliche Forschung,
Allgemeine Didaktik,
Lehr-, Lern- und Bildungsforschung

christof@mdw.ac.at



07

Tanja Obex

Der strukturelle Ort
des pädagogischen Ethos.
Beitrag zu einer Theorie
professionellen Handelns
von Lehrer*innen

Wenn Schüler*innen von negativen Erfahrungen mit ihren Lehrpersonen erzählen, finden sich in den Narrationen oftmals ethische Kategorien (Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2018). Die Geschichten von Lehramtsstudierenden, die gebeten werden, Aufwühlendes aus ihrer eigenen Schulzeit zu erzählen, ähneln denen der Schüler*innen. Sie berichten über Lehrer*innen, die sowohl über fachwissenschaftliche als auch über fachdidaktische Kompetenzen verfügen, die in der Lage sind, Unterricht und Lernen zu orchestrieren, die humorvoll sind und die sie dennoch nicht als gute Lehrer*innen erfahren haben. Antworten auf die Frage, was diesen Lehrpersonen aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden fehlt, verweisen auf etwas, das ich pädagogisches Ethos nennen möchte.

Dass Ethos eine wichtige Dimension professionellen Handelns ist, darüber besteht bei allen Differenzen in der Bestimmung pädagogischer Professionalität in der schulpädagogischen Forschung Einigkeit (Drahmann & Cramer, 2019). Dennoch variieren Auffassungen über dessen Definition: Ethos wird als Summe von Werten, als Werthaltung oder auch als verantwortungsbewusste Haltung gefasst (Harder, 2014; Maurer-Wengorz, 1994), Agostini und Bube verweisen auf den Zusammenhang von Ethos und ästhetischer Wahrnehmung (in diesem Heft), und Brinkmann und Rödel (in diesem Heft) begreifen Ethos als gelungene Praxis, die auf einer moralischen Entscheidungsfähigkeit basiert. Im Modell professioneller Handlungskompetenz definieren die Autor*innen Ethos als Bündel berufsbezogener Einstellungen (Baumert et al., 2009), Oser (1998) versteht unter Ethos die Diskursfähigkeit in konflikthaften Situationen, und Hentig (2003) gilt als Verfechter des sokratischen Eids, der sich in einem professionsspezifischen Verhaltenskodex ausdrückt. Die unterschiedlichen Auffassungen über die Definition von Ethos verweisen auf den Umstand, dass sein Beitrag zur Professionalität von Lehrer*innen nicht hinreichend geklärt ist.

Dieser Text beschäftigt sich mit der Frage nach dem strukturellen Ort des pädagogischen Ethos in Konzepten pädagogischer Professionalität und knüpft an strukturtheoretische Überlegungen zur Professionalität von Lehrer*innen (Oevermann, 1996; siehe dazu auch Terhart, 2006) und Handlungstheorien des Pragmatismus (Schubert, 2013) an. Dazu werde ich in einem ersten Schritt Tenorths Frage aufgreifen, ob professionelles Lehrer*innenhandeln überhaupt möglich ist, wenn man von unaufhebbaren antinomischen Strukturen ausgeht, die dieses Handeln strukturieren. Die Einführung des pragmatistischen Handlungs-

modells dient in einem zweiten Schritt dazu, diese Antinomien handlungstheoretisch zu verorten. Krisen von Handlungsrouninen durch solche Antinomien führen zu Handlungshemmungen, die sich nur durch experimentelles Handeln überwinden lassen. Ich werde argumentieren, dass pädagogisches Ethos eine Form des experimentellen Handelns ist, und im Anschluss daran beschreibe ich drei inhaltliche Dimensionen dieses pädagogischen Ethos.

Ist der Lehrberuf professionell gestaltbar?

Beiträge zur Professionstheorie, so Tenorth (2006) in seinem Text *Professionalität im Lehrberuf*, würden „die Arbeit und Praxis von Lehrerin und Lehrer als unlösbare Zumutung [...] beschreiben, jedenfalls nicht als professionell gestaltbare Berufsrealität“ (S. 582). Die Erziehungswissenschaft bemühe sich nicht, eine pädagogische Theorie der Professionalität zu entwerfen, die die Arbeit von Lehrer*innen als professionell bewältigbar konzipiere. Indem man Ungewissheiten, Paradoxien und Antinomien beschreibe, produziere man „Letaltheorien“, die den Lehrberuf als einen „unmöglichen Beruf“ setzen. Dieser Problemaufriss sei auf doppelte Weise unbefriedigend: Zum einen werde die tägliche Arbeit von Lehrer*innen diskreditiert und zum anderen macht Tenorth (ebd.) deutlich, dass die Theoriearbeit zum professionellen Handeln von Lehrer*innen noch nicht an sein Ende gekommen sei.

Auf diese Problematisierung will ich mit einer Theorie des pädagogischen Ethos antworten. Ich stimme Tenorth (2006) zu, dass eine Theoriebildung, die sich immer wieder auf unauflösbare Widersprüche bezieht, in eine Sackgasse der Professionalitätsdebatte zum Lehrberuf führt und für Praktiker*innen ernüchternd und frustrierend sein kann. Auf der anderen Seite zeigt Helsper (z. B. 1995, 1996, 2002) in seinen Arbeiten überzeugend, dass und in welcher Weise pädagogische Situationen durch Antinomien strukturiert sind. Aus einer professionalitätstheoretischen Perspektive drängt sich die Frage auf, ob es möglich ist, die antinomische Strukturiertheit der pädagogischen Praxis anzuerkennen, ohne daraus den Schluss zu ziehen, dass sie pädagogische Professionalität zwingend verunmöglicht. Die These in meinem Beitrag ist, dass pädagogisches Ethos als Praxis auf dieses Problem reagiert und strukturelle Antinomien zu überwinden vermag. Im nächs-

ten Schritt werde ich ein Handlungsmodell vorstellen und darin den strukturellen Ort des pädagogischen Ethos beschreiben.

Stages of the Act: Der Kreislauf des kreativen Handelns

Der Pragmatismus als Philosophie der Kreativität geht von der Grundannahme aus, dass Menschen „Bewusstsein, Erkenntnisse und Bedeutungen im Verlauf der kreativen Lösung von Handlungsproblemen entwickeln“ (Schubert, 2013, S. 345; vgl. dazu auch Joas, 1996). Handeln wird in kreativen, zirkulären Prozessen gedacht und lässt sich analytisch in vier Phasen unterteilen (Schubert, 2010).



Abb. 1 Stages of the Act (Schubert, 2010, S. 45)

Handeln realisiert sich immer vor dem Hintergrund gegebener Bedeutungen, und die erste Phase des Prozesses beschreibt *Handlungsgewohnheiten*, die den „stream of thoughts“ (Schubert, 2010, S. 45) repräsentieren. In Form „tradiertener kultureller Werte, institutionalisierter sozialer Normen und subjektiver Überzeugungen“ (Schubert, 2013, S. 348) bilden sie den Materialkorpus für kommunikative Aus-

handlungen, repräsentieren das praktische Bewusstsein und strukturieren das Handeln.

Im Handlungsprozess entstehen in einer zweiten Phase regelmäßig *Handlungshemmungen*, weil das fortwährende Deuten bei Handelnden einen „lebendigen Zweifel“ (Schubert, 2013, S. 348) weckt. In dieser Phase werden Geltungen sozialer Normen und individueller Zwecke aktualisiert und rekonstruiert. Erst durch Irritationen, Krisen, Brüche oder Konflikte werden die Handlungsgewohnheiten gestört und soziale Normen sowie individuelle Überzeugungen bearbeitet.

In der dritten Phase, in der das experimentelle Bewusstsein die Veränderbarkeit der Bedeutungen erkennt, werden neue Lösungsmöglichkeiten im *experimentellen Handeln* selbst gesucht. Diese Phase des (Er-)Findens neuer Geltungen und Bedeutungen stellt in einer pragmatistischen Vorstellung den Kern des Handelns dar (ebd.), denn jede Handlungssituation erfordert aufgrund immanenter Unsicherheiten und Bedeutungsoffenheit experimentelles Handeln. Selbst etablierte Handlungsrouninen (erste Phase) enthalten nach pragmatistischer Vorstellung ein experimentelles Moment: Keine Situation, egal wie bekannt sie erscheinen mag, ist durch bloße Handlungsrouninen bewältigbar. Soziales Handeln ist charakterisiert durch schöpferische Kraft.

In der vierten Phase, der *Legitimation*, wird retrospektiv versucht, die neuen Handlungen zu rechtfertigen und sie als sinnvoll anzuerkennen. Geprüfte und legitimierte Regeln werden habitualisiert und in das Repertoire der Handlungsgewohnheiten integriert.

In den folgenden Abschnitten werde ich genauer auf zwei Phasen dieses Prozesses eingehen, die für die strukturelle Verortung des pädagogischen Ethos von besonderer Bedeutung sind: In der Phase der Handlungshemmung wird die Dimension struktureller Antinomien bedeutsam, und in der Phase des experimentellen Handelns verorte ich pädagogisches Ethos.

Antinomisch strukturierte Praxis als Handlungshemmung

Handlungshemmungen entstehen im Handeln selbst, wenn Routinen brüchig werden, wenn Irritationen, Probleme oder Krisen auftreten. Dafür gibt es verschiedene Gründe, wie sie in der zweiten Phase des Handlungskreislaufs beschrieben werden. Im Fokus des Beitrags, der

Ethos im Kontext von Professionalität systematisch verortet, steht eine spezifische Form von Irritationen, Krisen und Problemen: Von Interesse sind diejenigen Spannungen, die sich im Handeln der Lehrer*innen aufgrund der antinomischen Struktur der Unterrichtspraxis ergeben. Helsper (1996) beschreibt das Handeln von Lehrpersonen als eines, das sich immer in einer antinomischen Struktur vollzieht, und Lehrer*innen werden in ihrer Tätigkeit ständig mit widersprüchlichen Anforderungen adressiert. Sie stören die Routinen von Lehrpersonen und lösen Handlungshemmungen aus. Die Krisen im Handeln der Lehrer*innen verstehe ich im Anschluss an das Handlungsmodell des Pragmatismus als Normalfall; Lehrer*innenhandeln vollzieht sich also stets in einer Art Krisenmodus (Helsper, 1996; Oevermann, 1996).

Bei den strukturellen Antinomien pädagogischen Handelns unterscheidet Helsper (2016) zwei Gruppen von konstitutiven Antinomien: Zur ersten Gruppe zählt er sechs lebenspraktische Antinomien (Begründungs-, Praxis-, Subsumtions-, Ungewissheits-, Symmetrie- und Vertrauensantinomie), die auf dem Spannungsverhältnis von Entscheidungsdruck und Begründungsverpflichtung beruhen. In der zweiten Gruppe beschreibt er fünf berufsspezifische Antinomien (Nähe-, Sach-, Differenzierungs-, Organisations- und Autonomieantinomie), die sich aus dem Widerspruch spezifisch-rollenförmiger und diffus-emotionaler Beziehungslogiken ergeben. Alle diese Antinomien sind, so Helsper (ebd.), nicht aufhebbar und können nur „reflexiv gehandhabt“ (S. 53) werden.

Daraus leitet sich für das Handeln von Lehrpersonen die Frage ab, wie sie in einem strukturellen Rahmen widersprüchlicher Anforderungen professionell handlungsfähig bleiben können.

Pädagogischen Ethos als Form des experimentellen Handelns

Auf Handlungshemmungen können Lehrpersonen auf mindestens drei verschiedene Weisen reagieren: Technologische Interventionen werden angewandt, um gesetzte Ziele mit den effektivsten und effizientesten Mitteln zu erreichen. Nicht immer genügen solche Technologien, und Tenorth (2006) entwickelt den Begriff „paradoxe Technologie“ (S. 587ff.). Sie erlaubt es, in technologischen Modellen „das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse

zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und das, Überraschungsfähigkeit, zur Routine werden zu lassen“ (ebd. S. 588). Die dritte Intervention, die ich von den ersten beiden abgrenze, ist eine experimentelle. Im Unterschied zur paradoxen Technologie können sich hier sowohl Ziele als auch Mittel im Handlungsprozess ändern, denn Gegenstand des experimentellen Handelns ist die Deutung der Situation selbst und nicht nur die Wahl der richtigen Ziele und Mittel. Dabei geht es um eine „nicht-teleologische Deutung der Intentionalität des Handelns“ (Joas, 1996, S. 218ff).

Nach der pragmatistischen Handlungstheorie und unter Anerkennung pädagogischer Antinomien handeln Lehrpersonen immer experimentell, und meine These ist, dass experimentelles Handeln unter der Bedingung antinomisch strukturierter pädagogischer Praxis eine spezifisch ethische Form erfährt. Ich nenne dieses ethisch-experimentelle Handeln pädagogisches Ethos.

Im dargestellten Kreislauf des kreativen Handelns ist Ethos jenes analytische Element, das experimentelles Handeln (Phase 3) als Antwort auf spezifische Handlungshemmungen (Phase 2) repräsentiert. Das bedeutet, dass pädagogisches Ethos als Element einer professionellen Praxis verstanden werden muss, das sich als Handlungsentscheidung der Lehrer*innen zeigt. Ethos realisiert sich damit als Antwort auf die antinomische Strukturiertheit der Praxis, und von pädagogischem Ethos spreche ich immer dann, wenn – formal gesehen – Handlungsunfähigkeit bestünde, weil die antinomische Struktur die handelnden Lehrpersonen mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Hier finden sich handelnde Personen in paradoxen Situationen wieder: Sie müssen in der pädagogischen Praxis entscheiden (und das heißt handeln), ohne dass Entscheidungskriterien vorliegen. Ethos wird in der konkreten pädagogischen Arbeit im Unterricht nicht durch eine Theorie begründet, und es handelt sich bei Ethos, wie ich es verstehe, damit auch nicht um eine Technologie. Ethos wird notwendig, wenn in Situationen gehandelt werden muss, in denen es eben keine Theorien gibt.

Was bedeutet es aber nun, in paradoxen Situationen professionell zu handeln? Professionelles Handeln bedeutet, in diesen Situationen nicht willkürlich zu handeln, sondern so, dass das eigene Handeln gegenüber anderen auch legitimierbar ist, ohne dass technologisch fundierte Begründungen vorliegen. Die Begründungen werden im Nachhinein konstruiert (Phase 4).

Was ist der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos in der Theorie des kreativen Handelns?

Pädagogisches Ethos taucht als analytisches Element im Kreislauf des kreativen Handelns dort auf, wo Handeln irritiert wird. Die Irritation, auf die Ethos antwortet, resultiert aus den pädagogischen Antinomien (Helsper, 2002, 2016). Unter dieser Voraussetzung – Handlungshemmungen resultieren aus widersprüchlichen Anforderungen an das Handeln – begreife ich pädagogisches Ethos als eine Praxisform, in der Entscheidungen getroffen werden, obwohl unter Ansprüchen einer technologischen Rationalität keine Entscheidungen möglich sind. Als pädagogisches Ethos bezeichne ich in einer Theorie des professionellen Handelns von Lehrer*innen daher jenes Handeln, das auf Handlungshemmungen reagiert, die durch die pädagogischen Antinomien (Helsper, 2002, 2016) ausgelöst werden.

Dimensionen des pädagogischen Ethos

Pädagogisches Ethos unter diesen Bedingungen lässt sich inhaltlich durch drei Dimensionen beschreiben: Macht, Kontingenz und Ethik.

Macht

Praktiken von Lehrer*innen und Schüler*innen verstehe ich als Machtbeziehungen, die Handlungsmöglichkeiten einschränken oder erweitern. Wo Handeln vollständig determiniert ist oder unter Zwang und Gewalt geschieht, spreche ich nicht von einer Machtbeziehung (Foucault, 1982/2005). Wenn die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen durch strukturelle Antinomien in eine Krise gerät, wird die Machtbeziehung herausgefordert, weil sie in Zwang und Gewalt umschlagen kann. Pädagogisches Ethos ist aus meiner Sicht eine Antwort auf diese Krise der Machtbeziehung. Pädagogisches Ethos hebt Macht nicht auf, aber es widersteht der Verführung, Macht in Autorität kippen zu lassen. Wie sich dieses Kippen in der Praxis zeigen kann, beschreibt Oser (2018):

„Es gibt auch Situationen, in denen Lehrpersonen kein Ethos haben. [...] man muss zeigen, dass anderes wichtiger ist als das Fortkommen der Schüler*innen, dass diese der Lehrperson gleichgültig sind, dass sie ungerecht behandelt werden, dass sich Zynismus oder Vernachlässigung breitmachen, dass Beschämung auftritt [...]“ (S. 58f).

Pädagogisches Ethos schützt die Freiheit von Schüler*innen, anders handeln zu können und damit ihre Integrität zu wahren. Und als Selbstsorge schließt sie die Achtung der Lehrerin und des Lehrers vor sich selbst ein: nicht auf eine Art handeln zu müssen, durch die man sich selbst beschämt.

Kontingenz

Die Antinomien von Helsper sind in einen größeren Kontext der Modernisierungsparadoxien eingebettet, und ein Kennzeichen der Moderne ist Kontingenz. In Anschluss an Bubners Überlegungen zur Handlungskontingenz vollzieht sich Ethos als spezifische Form des kreativen Handelns im Horizont eines „Anders-sein-Könnens“ (Bubner, 1984, S. 39). Kontingenz beinhaltet ein ‚Handeln-Müssen‘ und ein ‚Handeln-Können‘. Das heißt: Lehrer*innen sind gezwungen, in konkreten sozialen Situationen unter Bedingungen widersprüchlicher Anforderungen zu handeln. Das bedeutet, dass Alltagsroutinen brüchig werden und ihre Regeln suspendiert sind. Das ist die Voraussetzung einer bestimmten Form des ‚Handeln-Könnens‘, das weder willkürlich noch durch bekannte Regeln strukturiert ist, sondern einer eigenen, ethischen Logik folgt.

Ethik

Ethik ist eine zentrale Dimension des pädagogischen Ethos. Sie erhält eine besondere Bedeutung im Akt der Entscheidung, denn die Grundlagen der Entscheidung sind konstitutiv widersprüchlich. Einen ethischen Bezugspunkt zu wählen, bedeutet, sich erstens der Verführung durch Autorität (*Dimension der Macht*) und zweitens der Offenheit der Entscheidung (*Dimension der Kontingenz*) bewusst zu sein. Diesen Akt verstehe ich als Widerstand gegen alle Formen der Irrationalität angesichts struktureller Antinomien und als Wahl einer Form der Rationalität eigener Art. Man könnte diese Wahl so formulieren: Pädagogisches Ethos heißt, Maximen zu folgen und zu wissen, dass es sich um eine Maxime handelt. Damit soll ausgedrückt werden, dass Maximen keine allgemein verbindlichen Werte sind, sondern eine Selbstverpflichtung darstellen, um dem anderen und ‚mir selbst‘ gerecht zu werden. Maxime beziehen sich zwar auf eine Regel und sind durch Routinen und Wissen – vorläufig – legitimiert, aber ihre Begründung (für eine Entscheidung) erschöpft sich nicht in der Regel selbst. Die Be-

gründung verweist auf etwas Anderes, das mit Derrida (1991) Gerechtigkeit genannt werden könnte. Für ihn ist Gerechtigkeit „aufgrund ihrer Forderung nach einer Gabe ohne Austausch, ohne Zirkulation, ohne Rekognition, ohne ökonomischen Kreis, ohne Kalkül und ohne Regel, ohne Vernunft oder ohne Rationalität im Sinne des ordnenden, regelnden, regulierenden Beherrschens“ (Derrida, 1991, S. 52).

Fazit

Die pragmatistische Fundierung der Theorie professionellen pädagogischen Handelns erlaubt es, den strukturellen Ort des pädagogischen Ethos praxeologisch zu bestimmen, seine theoretische Fassung zu präzisieren und auf Tenorths Problem zu antworten. Mit dem hier dargestellten Konzept von Ethos als Praxis eröffnet sich ein praktischer Weg des pädagogischen Umgangs mit strukturellen Antinomien, ohne den Anspruch auf Professionalität aufgeben zu müssen. Dafür muss man pädagogisches Ethos als eine spezifische Form des experimentellen Handelns begreifen, nämlich ‚unmögliche‘ Entscheidungen zu treffen, das heißt Entscheidungen, die als performative Akte etwas realisieren und legitimieren. Sie basieren auf Handlungsrouninen, auf Erfahrungen und Wissen, aber zugleich können all diese rationalen Grundlagen eine Entscheidung nicht restlos begründen, denn sie folgen einer Rationalität eigener Art, die in dem – unausgesprochenen – Versprechen gegenüber sich selbst gründet, eine ‚Sache‘ gut zu machen.

Literatur

- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bubner, R. (1984). *Geschichtsprozesse und Handlungsnormen. Untersuchungen zur praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1991). *Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Drahmann, 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 Drahmann* (S. 15-36). Münster: Waxmann.

- Foucault, M. (1982/2005). Subjekt und Macht. In M. Foucault (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden – Dits et Ecrits. Band IV: 1980-1988* (S. 269-293). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studien zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Helsper, W. (1995). Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In H.-H. Hermann & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maurer-Wengorz, M. (1994). *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt am Main: Lang.
- 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: Leske + Budrich.
- 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.
- Reisenauer, C. & Ulseß-Schurda, N. (2018). *Anerkennung in der Schule. Über Anlässe, Abläufe und Wirkweisen von Adressierungen*. Bern: Hep.
- Schubert, H.-J. (2010). Charles Sanders Peirce – Philosophie der Kreativität. In H.-J. Schubert, H. Joas, H. Wenzel & W. Knöbl (Hrsg.), *Pragmatismus. Zur Einführung* (S. 12-47). Hamburg: Junius.
- Schubert, H.-J. (2013). Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 345-367). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)* (S. 202-224). Weinheim: Beltz.

Tanja Obex, M. A., Universitätsassistentin
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Universität Innsbruck.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogisches Ethos,
Professionalität von Lehrer*innen,
Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft

tanja.obex@uibk.ac.at



STICHWORT

08

Christian Wiesner und Elisabeth Windl
Pädagogisches Ethos als Holon

08

*Christian Wiesner
und Elisabeth Windl*

Die Theorie der Holone als Ausgangspunkt

Die Theorie der *Holone* ist eine eigenständige allgemeine *Systemtheorie*, die sich in der Tradition wie auch in Ergänzung und Erweiterung von Bertalanffy (1969) versteht und grundlegende Überlegungen von Piaget und Inhelder (1969) sowie das Konzept von Ganzheitseindrücken im Sinne von Frankl (1969) miteinbezieht. Im Besonderen ermöglicht die Theorie der Holone vielfältige Phänomene, Konzepte und Theorien zu konnektivieren und unterschiedliche „Wissensbestände in der Absicht, wechselseitige Erhellung“ (Petzold, 2007, S. 38) zu eröffnen: „The holon be a means for seeing how theories are connected.“ (Edwards, 2010, S. 44). Die holonische Sichtweise unterscheidet sich vor allem von der funktional-konstruktivistischen Systemtheorie, da diese die Geschlossenheit, Selbstorganisation und Autopoiesis betont und diese Herangehensweisen keine tragfähige theoretische Basis für ein systemisches Verständnis des pädagogischen Ethos und der Professionalisierung von Lehrpersonen darstellt (Habermas, 1971; Checkland, 1988; Schratz & Wiesner, 2020). Die Theorie der Holone vereint durch ihre Offenheit atomistische und holistische Denk- und Herangehensweisen wie auch die daraus entstehenden Wechselwirkungen (Wiesner & Schreiner, 2021).

Die Theorie des Holons wurde vom österreich-ungarischen Schriftsteller und Systemiker Koestler (1905-1983) entwickelt. Das Wort greift sowohl auf den griechischen Terminus *holos* (griechisch *hólos*; ganz) als auch auf das Suffix *on* (griechisch *-ov*) zurück, welches ebenso in *Proton* oder *Neutron* zu finden ist, um die Teilheit einer Ganzheit zu beschreiben (Koestler, 1967). Holone weisen eine doppelte Tendenz auf: Sie bewahren ihre *Teil- und Eigenheit* (as whole) auch in ihren Entwicklungen und verändern dennoch das jeweilige (darüberliegende) *Ganze* (Gestalt; whole). Die Teilheiten (sub-wholes) sind Holone, die ein integraler Bestandteil eines bestehenden und sich stetig entwickelnden größeren Ganzen sind, welche ebenso ein Holon auf höherer Ebene darstellen. Die *Teilheiten* sind weniger fragmentarisch oder unvollständig als das jeweils *Ganze*. Je mehr Teilheiten in den Ganzheiten vereint werden, desto höher wird die Komplexität und Unvorhersagbarkeit der jeweiligen Ganzheiten.

Die Charakteristika von *Holons* sind nach Koestler (1967) der sogenannte Janus-Effekt sowie die Polaritäten innerhalb der Holone. Im Sinn des römischen Gottes Janus blicken die Gesichter in die Welt.

Eine Perspektive eröffnet sich dabei auf das scheinbare Ganze, indem die das Ganze formenden Teilheiten durch einen abwärtsgerichteten Blick eine scheinbare Vollständigkeit darstellen. Das Bewahrende der Teilheiten wird ermöglicht und die scheinbar stabile Vollständigkeit rückt in den Vordergrund, das bestehende Unvollständige tritt wie bei einem Kippbild bzw. einer Inversionsfigur (Figur-Grund-Bild) in den Hintergrund. Wird die Perspektive auf das darüberliegende, übergeordnete Ganze geöffnet, tritt durch den aufwärtsgerichteten Blick das Unvollkommene hervor und ermöglicht Unbekanntes spontan und kreativ wahrzunehmen. Die Perspektive seitwärts gibt den Blick frei auf die Viel- und Mehrperspektivität, welche sich je nach Positionierung verändert (Adler, 1928, 1933). Holone sind sowohl hierarchisch als auch nach unten, seitwärts wie auch nach oben hin offen. Daher spricht man in dieser Theorie statt von einer Hierarchie von einer *Holarchie*, in welcher die Holone zueinander In-Beziehung sind.

Holone sind offene Systeme (Bertalanffy, 1969) und verbinden sich vertikal arborisierend (verzweigend) und horizontal im Sinne von Netzwerken. Wesentlich erscheint, dass Holone immer als Teilheiten (Sub-Ganzheiten) und Ganzheiten zu verstehen sind, jedoch der Begriff Sub-Holon (in Anlehnung zu Sub-System) von Koestler (1967, 1969) nicht gewählt wird, um das systemisch Besondere des Holons hervorzuheben. Die Idee von adaptionsfähigen Holonen ermöglicht nun im Sinne einer humanistisch-entwicklungsorientierten Sozialwissenschaft ein tieferes Verständnis von Theorien und Konzepten auf Mikroebenen (Individualität und Person-Sein) sowie Makroebenen (soziale und kulturelle Kollektivität). Holone ermöglichen eine Mehr- und Vielperspektivität, welche eine Pluralität von Paradigmen und Entwürfe erlaubt und wodurch Ideen wie auch Theorien zueinander ab- und angrenzbar wie auch konnektivierbar werden. Durch das In-Beziehung-Stellen von Phänomenen können sich im Sinne von Popper (1969, S. 57) „wirklicher Fortschritt und neue Einsichten“ ergeben.

Ethos, Ethik und Moral als Holone

Im Griechischen existieren zwei Verwendungsweisen und Weltansichten von *Ethos*, welche zu zwei Schreibweisen und somit zu zwei Ursprungsholone führen: mit langem e = eta (η) steht Ethos nach Aristoteles (384 v. Chr. – 322 v. Chr.) für *Charakter, Sinnesart, Denkweise* und (*geistige*)

Haltung; die ältere Schreibweise von *Ethos* nach Homer mit kurzem ϵ = Epsilon (ϵ) meint *Gewohnheit*, *Sitte* und *Brauch* sowie die *äußerliche Befolgung* und *kollektiv-sittliche Verhaltensweisen*, also Tugenden die durch Lehre und Gewöhnung erworben werden (Aristoteles, 1983; Corts, 1968; Hübner, 2018; Jarratt & Reynolds, 1994; Agostini, 2020). Im Umgang mit *moralischen Fragen* wird in Texten meist das Wort *Ethos* mit Epsilon gewählt (Sollensethik). Bei der Ethik im Sinne von Aristoteles wird jegliche Entscheidung durch das „Zusammenwirken von Vernunft und Neigung“ (Gadamer, 1998, S. 4) bestimmt (Tugendethik). Daher geht es in der aristotelischen Ethik nicht darum, „daß eine Sache so und so ist [Wahrheit, Richtigkeit], sondern, daß das Gute [Wahrsein] getan wird“ (ebd.; Erg. d. Verf.). Wahrsein ruht auf den *Vordersätzen* des Schließens und Argumentierens, also auf dem jeweiligen *Ethos* (Haltung, Welt- und Wertausrichtungen), wodurch „nicht jedem logisch zwingenden Schluß [...] unbestreitbares Wissen folgt“ (S. 6). *Ethos* und *Ethik* unterliegen seit Anbeginn unterschiedlichen Auslegungen und Verwendungsweisen, die (eben) nicht synonym zu verwenden sind und sich doch gegenseitig im Sinne der Theorie von Holone beeinflussen.

Der Begriff der *Moral* wurde von Cicero (ca. 106 – 43 v. Chr.) als Wortschöpfung (*philosophia moralis*) und als Übersetzung des griechischen Terminus der Ethik (mit Epsilon) eingeführt. *Moral* steht etymologisch für die „verbindlichen Werte einer Gemeinschaft“ (Kluge & Seebold, 1983, S. 487) und für „ein gesellschaftlich anerkanntes Normen- und Regelsystem sittlichen Verhaltens“ (Drahmann & Oser, 2019, S. 41). *Moralische Urteilsbildung* ist nach Reichenbach (1994, S. 35) daher „nicht primär ein *Ethos* der Haltung, sondern der Handlung“, wodurch der reine Erwerb kognitiv-moralischer Urteilsfähigkeiten noch nicht zu einem angemessenen, situations- und kontextspezifischen ethischen Handeln führt. Im Besonderen eröffnet *Moral* eine „Mehrzahl von Normensysteme“ (Hübner, 2018, S. 13), die im Grunde alle zeitgleich mit einem unbedingten Anspruch auf Richtigkeit auftreten können. Im Gegensatz zur sozial-kollektiven *Moral* entstehen durch geteilte Kultur gemeinsame Bräuche wie auch Rituale und fundieren das *Ethos* auch als „Wohnort, Lebensraum und vertrauten Aufenthalt sowohl von Menschen als auch von Tieren“ (Höffe, 2019, S. 58).

Ethik erschließt, erhellt, analysiert, klärt, reflektiert und legt die jeweilige Dynamik wie auch Struktur der *moralischen Verhaltensmuster* transparent offen (Pieper, 1991). Im aristotelischen Sinne ist *Ethik*

nicht von einem dogmatischen Regelsystem bestimmt (Gadamer, 1998), also kein „*Techne des Wissens*“ (S. 3) sondern eine „praktische Vernünftigkeit“ (S. 3), da „*Techne allein [...] kein wirkliches Wissen des Guten*“ (S. 7) im Sinne des Wahrseins darstellt. Ethik und Moral stellen somit verbundene Teilheiten (Sub-Ganzheiten) dar, in welchen weitere Teilheiten wie Arbeitsmoral oder Berufsethik vorzufinden sind. Ethische und moralische Weltansichten führen zu Holonen, die auf der einen Seite ein (scheinbar) kohärentes *Ganzes* darstellen, welche durch zeitliche, räumliche und kontextuelle Dimensionen einen ausgesprochen eigentümlichen Gesamtcharakter mit einer jeweils spezifischen Holarchie aufweisen. Auf der anderen Seite streben die Weltansichten und -anschauungen der jeweiligen Ethik und Moral durch ihre holonisch-integrative Tendenz zu einer Ganzheit hin und bilden gemeinsam ein „system as a whole“ (Bertalanffy 1969, S. 60).

Pädagogisches Ethos als Holon

Bereits Ende der 1980er Jahre diskutierte, differenzierte und integrierte Terhart (1987) in seinen *Vermutungen über das Lehrerethos* die Professions- und „Berufsethik“ (S. 787) mit der beruflichen „Moral bei (angehenden) Lehrern [und Lehrerinnen]“ (S. 788; Erg. d. Verf.) im Sinne von Holone. Je nach Verwendung des Terminus *Ethos* – und damit die Heranziehung einer jeweiligen Teilheit (Sub-Ganzheit) – entstehen spezifische Denkart und Anschauungen *in* die und *auf* die Welt, deren Auslegungen und Deutungen zu vielfältigen, jedoch unterschiedlichen Bedeutungen für die Professionalisierung von Lehrer*innen führen.

Im Beitrag *Vermutungen über das Lehrerethos – revisited* beschreiben Drahnann und Cramer (2019) am Ende der 2010er Jahre das Holonische des Ethos. Der Beitrag rückt das Differenzierbare und somit die Teilheiten (Sub-Ganzheiten) in den Vordergrund. Pädagogisches Ethos wird bei den beiden Autoren im Sinne von Teilheiten als Wertorientierung, als gelebte Tugend, als kognitive Fähigkeiten zur moralischen Urteilsbildung, als Kompetenz, als gelebte Identität, als Fürsorge und im Sinne von Verhaltenskodizes für das berufliche Handeln und Verhalten differenziert, aufgezählt und beschrieben. Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI) von Kuhl (2001; Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014) beruht bei näherer Betrachtung auf interagierende Holone ebenso wie das Konzept der Struktur- und Dynamik von Wiesner (2020a).

Auch die Betonung des (Inter-)Objektiven des Sittlichen und der Vergesellschaftung sowie das Subjektive des Charakters durch Höffe (2008a, 2008b) kann holonisch verstanden werden, vor allem da beide Herangehensweisen in den „Prinzipien der Pädagogik“ (Wiesner, 2020b, S. 3; Döpp-Vorwald, 1964) vorzufinden sind. Aus einer holonischen Perspektive kann demnach „eine Trennung zwischen individueller [personaler] und kollektiver Ebene“ (Drahmann & Cramer, 2019, S. 19; Forster-Heinzer, 2015; Erg. d. Verf.) stattfinden, um u. a. „hiervon ausgehend weitere Differenzierungen hinsichtlich einer subjektiven und kulturellen Bedeutungsebene vorzunehmen“ (ebd.). Daraus entstehen vielfältige holonische Perspektiven für das pädagogische Ethos: Auf der Ebene des Person-Seins rückt das gelebte Wertesystem in den Vordergrund, auf individueller Ebene die moralisch-sittlich, analytische Urteilsfähigkeit, auf der gesellschaftlichen Ebene die institutionellen Vorgaben, Normen und berufsbezogenen Kodizes sowie auf der kulturellen Ebene die Bräuche, Rituale, gewohnten lebensweltlichen Deutungen sowie das kollektiv-geteilte Wertesystem.

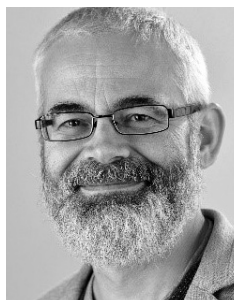
Literatur

- Adler, A. (1928). *Über den Nervösen Charakter*. Berlin: Springer.
- Adler, A. (1933). *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt: Fischer.
- Agostini, E. (2020). *Aisthesis – Pathos – Ethos: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. Innsbruck: Studienverlag.
- Aristoteles, E. (1983). *Nikomachische Ethik. Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung von Franz Dirlmeier*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Bertalanffy, L. von. (1969). Chance or law. In A. Koestler & J. R. Smythies (Hrsg.), *Beyond reductionism. New perspectives in the life sciences. The Alpbach Symposium* (S. 56-84). London: Hutchinson.
- Checkland, P. (1988). The Case for Holon. *Systems Practice*, 3(1), 235-238.
- Corts, T. E. (1968). The derivation of ethos. *Speech Monographs*, 35(2), 201-202.
- Döpp-Vorwald, H. (1964). *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Ratingen: Henn.
- Drahmann, M. & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerethos – 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 Drahmann* (S. 15-35). Münster: Waxmann.
- Drahmann, M. & Oser, F. (2019). Ethos, Moral und Werte – Eine begriffliche und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: In memoriam Martin Drahmann* (S. 37-56). Münster: Waxmann.
- Edwards, M. G. (2010). *Organisational transformation of sustainability: An integral metatheory*. New York: Routledge.

- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against All Odds: An Empirical Study About the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers*. Rotterdam: Sense.
- Frankl, V. E. (1969). Reductionism and Nihilism. In A. Koestler & J. R. Smythies (Hrsg.), *Beyond reductionism. New perspectives in the life sciences. The Alpbach Symposium* (S. 396-417). London: Hutchinson.
- Gadamer, H.-G. (1998). (Hrsg.). *Klostermann-Texte Philosophie. Aristoteles. Nikomachische Ethik VI*. Frankfurt: Klostermann.
- Habermas, J. (1971). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Theorie-Diskussion* (S. 142-290). Frankfurt: Suhrkamp.
- Höffe, O. (2008a). Ethik. In O. Höffe (Hrsg.), *Lexikon der Ethik* (S. 71-73). Beck.
- Höffe, O. (2008b). Moral. In O. Höffe (Hrsg.), *Lexikon der Ethik* (S. 211-213). Beck.
- Höffe, O. (2019). Berufsethos—Philosophische Überlegungen. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: In memoriam Martin Drahm* (S. 57-72). Münster: Waxmann.
- Hübner, D. (2018). *Einführung in die philosophische Ethik* (2., durchgesehene und korrigierte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jarratt, S. C. & Reynolds, N. (1994). The Splitting Image: Contemporary Feminisms and the Ethics of Ethos. In J. S. Baumlin & T. F. Baumlin (Hrsg.), *Ethos: New Essays in Rhetorical and Critical Theory* (S. 37-64). Dallas: University Press.
- Kluge, F. & Seebold, E. (1883). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (Digitized 2019)*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Koestler, A. (1967). *The Ghost in the Machine*. New York: MacMillian Company.
- Koestler, A. (1969). Beyond Atomism and Holism – The Concept of the Holon. In A. Koestler & J. R. Smythies (Hrsg.), *Beyond reductionism. New perspectives in the life sciences. The Alpbach Symposium* (S. 192-232). London: Hutchinson.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- 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: Julius Klinkhardt.
- Petzold, H. G. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). The Gaps in Empiricism. In A. Koestler & J. R. Smythies (Hrsg.), *Beyond reductionism. New perspectives in the life sciences. The Alpbach Symposium* (S. 118-160). London: Hutchinson.
- Pieper, A. (1991). *Einführung in die Ethik*. Tübingen: Francke.
- Popper, K. R. (1969). Die Autonomie von Welt 3. 2. Vorlesung. Die „Kenan-Vorlesungen“ Emory University, Atlanta vom 27. März bis 30 April 1969. In H.-J. Niemann (Hrsg.), *Wissen und das Leib-Seele-Problem: Eine Verteidigung der Interaktionstheorie* (H.-J. Niemann & W. Hochkeppel, Übers., Aufl. 2012) (S. 34-61). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung: Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Frankfurt: Lang.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathetik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (14), 1-15.

- Terhart, E. (1987). Vermutungen über das Lehrerethos. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 6(33), 787-804.
- Wiesner, C. (2020a). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (14), 1-25.
- Wiesner, C. (2020b). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213-241). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 139-159). Köln: Wolters Kluwer.

Christian Wiesner, Prof. Mag. Mag.,
 Professur für Bildung und Erziehung,
 Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Lehr-Lern-Kulturen, Leadership,
 Beziehungs- und Entwicklungspädagogik,
 Kommunikation und Interaktion,
 Supervision und Mentoring



christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Elisabeth Windl, Mag. Dr., Vizerektorin
 für Bildungskoooperation und Forschungscoordination,
 Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionalisierung in der Lehrerbildung,
 Mentoring, Pädagogisch-praktische Studien



elisabeth.windl@ph-noe.ac.at

REZENSION

Rotter, C., Schülke, C., Bressler, C. (2019). Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Juventa Verlag. 240 Seiten, ISBN 978-3-7799-4988-6

Haltungsfrage

Es scheint klar zu sein, dass das Handeln von Lehrer*innen nicht nur auf didaktische oder pädagogische Maßnahmen beschränkt ist oder auf Konzepten beruht, die im Studium gelehrt wurden. Ähnlich auch zu anderen Berufen mit gesellschaftlichem Auftrag ist das konkrete Handeln von Lehrpersonen innerhalb eines bestimmten strukturell vorgegebenen Handlungsraums mehr implizit als explizit eben auch durch eine innere Grundeinstellung geprägt. Inwieweit bspw. soziale Ungleichheiten im Unterricht oder die Bedürfnisse der Schüler*innen wahrgenommen werden oder inwieweit der eigene Unterricht auf die Herausbildung einer kritischen Mündigkeit abzielt, bleibt vielfach im Ermessen der Lehrer*innen und ihrer Haltungen dazu. Auch insgesamt wird im Schulalltag das Verhältnis der Lehrkraft zur Schule als Staatsapparat, der die soziale sowie symbolische Ordnung der Gesellschaft reproduziert, eher implizit verhandelt bzw. ist durch routinemäßiges Handeln ohnehin schon inkorporiert. Armin Bernhards im zu besprechenden Band geäußelter Feststellung folgend, dass die Schule „aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung einer der unpädagogischsten Orte der Gesellschaft“ (S. 77) ist, scheint die Frage nach der Haltung von Lehrer*innen (wobei in erster Linie zu klären ist, was genau darunter verstanden werden muss) mehr als sinnvoll: schließlich ist innerhalb der systemisch-strukturellen Bedingungen hier der Raum, wo sich einerseits das Pädagogische in einem bestimmten Rahmen entfalten kann und andererseits Lehr-Lern-Prozesse mit Rücksicht auf die verschiedenen sozialen sowie kulturellen Hintergründe der Schüler*innen inklusiv gestaltet werden können. Auch die vielfach diskutierte Frage danach, was überhaupt ein*e *gute*r* Lehrer*in ist und was sein bzw. ihr Handeln ausmacht, steht hiermit in enger Verbindung.

Aufbau und Inhalt

Der Sammelband „Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung“, herausgegeben von Carolin Rotter, Carsten Schülke und Christoph Bressler, befasst sich mit dem Begriff der Haltung von Lehrkräften aus unter-

schiedlichen wissenschafts- sowie praxisbezogenen Perspektiven. Dabei werden erziehungswissenschaftliche Ansätze in Form von begrifflich-theoretischen sowie empirischen Beiträgen mit Perspektiven aus der Praxis in Verbindung gesetzt. In den insgesamt elf Beiträgen kommen daher neben Wissenschaftler*innen auch zwei Lehrer*innen zu Wort, die zusätzlich auch als Fachleiter*innen in der schulpraktischen Lehrer*innenausbildung bzw. als universitäre Lehrbeauftragte tätig sind.

Inhaltlich ist der Sammelband entlang der verschiedenen Perspektiven und Zugänge in drei Bereiche unterteilt. Im ersten Teil des Bandes wird sich dem Haltungsbegriff aus einer begrifflich-theoretischen Perspektive genähert, im zweiten Teil wird ein Blick in die Praxis geworfen und im dritten Teil werden drei Studien zur Haltung von Lehrer*innen vorgestellt. Der in den Beiträgen verwendete Haltungsbegriff ist dabei nicht einheitlich zu verstehen, sondern den jeweiligen Forschungsdisziplinen mit ihren eigenen Sichtweisen unterworfen. Einigen Beiträgen ist dabei auch die Schwierigkeit anzumerken, einen Haltungsbegriff explizit herauszuarbeiten, der über den eines schlichten Alltagsverständnisses hinausgeht.

In den ersten vier Beiträgen, die einen begrifflich-theoretischen Beitrag zur Handlungsfrage von Lehrer*innen leisten, werden sowohl philosophische, soziologische, psychologische sowie Perspektiven der kritischen Pädagogik bemüht, um sich dem Haltungsbegriff inhaltlich zu nähern. Klaus Zierer, Denise Weckend und Christina Schatz richten im ersten Beitrag des Sammelbandes ihren Blick auf die Wechselbeziehung von Wissen und Wollen und wenden dafür das Quadrantenmodell von Wilber auf den Haltungsbegriff an. Rolf-Torsten Kramer diskutiert anschließend die Grundhaltung von Lehrer*innen aus einer soziologischen bzw. kultur- und praxistheoretischen Perspektive anhand Bourdieus Habitusbegriff und entwickelt daran einen Lehrer*innenhabitus reflexiver sowie selbstbezüglicher Haltung (S. 45). Im dritten Artikel plädiert Barbara Hanfstingl für ein Verständnis von Haltung, das sich am Kompetenzansatz orientiert und stärker Selbstregulationskompetenzen von Lehrer*innen in den Blick nimmt. Fast schon als Gegenpol dazu, allerdings auch zu weiteren Beiträgen des Bandes, stellt sich der Beitrag von Bernhard dar. Aus einer Perspektive der kritischen Pädagogik konstatiert Bernhard im Zeitalter „eines neoliberal entfesselten Kapitalismus“ (S. 75) eine zunehmende Auflösung des Pädagogischen durch die Konzentration auf Selbstkom-

petenzen und Selbsttechnologien von Schüler*innen und eine damit verbundene Veränderung der Rolle der Lehrpersonen hin zur Rolle eines Lernmanagers bzw. einer Lernmanagerin (S. 76). Der Autor erteilt dieser Entwicklung eine klare Absage und versucht den pädagogischen Auftrag von Lehrer*innen herauszustellen: die subjektiv bedeutsamen Lebenswelten der Schüler*innen zu erschließen und diese zur kritischen Mündigkeit zu befähigen (S. 80).

Im zweiten Teil des Bandes werden anschließend vier Beiträge zu Handlungsfragen in der Lehrer*innenbildung, hier sowohl in Bezug zum Studium als auch zum Referendariat, sowie im schulischen Alltag vorgestellt. Etwas befremdlich mag hier der Beitrag von Tagrid Yousef wirken, die die Bedeutung von Lehrer*innenhaltung für und aus der Perspektive des schulischen Alltags herauszuarbeiten versucht. Dem Beitrag gelingt es nicht, einen expliziten Haltungsbegriff zu entwickeln, der dann für die Analyse der Bedeutungsebene von Haltung auf den beruflichen Alltag fruchtbar gemacht werden kann. So bleiben die Bemühungen gepaart mit einer Vielzahl biologistischer Argumentationen, die die Subjektposition der Schüler*innen deautonomisieren, einem tiefergehenden analytischen Blick verschlossen. Auch Marcus Kottmann und Frank Meetz vermitteln in ihrem anschließenden Beitrag ein eher implizites Verständnis von Haltung und erarbeiten einen weiten und eher allgemein gehaltenen Haltungsbegriff heraus. Den Fokus, den die beiden Autoren in ihrem Projekt zum Talentscouting auf Bildungsbenachteiligung legen, ist hier aber ein sehr wichtiger: wie können Kinder und Jugendliche aus Armutsverhältnissen, sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder aus der Arbeiter*innenklasse gefördert und in ihrer Entwicklung unterstützt werden, und welche Rolle spielen dabei Lehrer*innen bzw. die Talentscouts? Auch wenn es nicht das Anliegen der beiden Autoren war, erscheint die Frage nach der Haltung der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang nicht weniger relevant: schließlich sind sie es, die Schüler*innen von Beginn an fördern und diese (auf das Talentscout-Projekt bezogen) motivieren und zur Teilnahme ermutigen sollen.

Der dritte Teil des Bandes, der drei empirische Studien zur Haltung von Lehrer*innen vorstellt, fragt nach lehramtsspezifischen Werthaltungen, dem asymmetrischen Beziehungsverhältnis von Lehrer*innen und Schüler*innen und aus einer Anerkennungstheoretischen Perspektive nach der pädagogischen Beziehung einer Fürsorgehaltung. Auf die beiden Artikel von Christoph Bressler und Carolin Rotter zur

Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und von Marlene Kowalski zu einer Haltung der Fürsorge und des Wohls des Kindes wird weiter unten noch näher eingegangen.

Fokus: Haltung von Lehrkräften als berufsspezifischer Habitus

Da, wie bereits erwähnt, der Haltungsbegriff auch aufgrund seiner alltagssprachlichen Verankerungen nicht ohne Schwierigkeiten wissenschaftlichen Analysen zugänglich gemacht werden kann, erscheint der Weg einer Annäherung über das Habituskonzept Bourdieus, den gleich mehrere Autor*innen in ihren Beiträgen gehen, sinnvoll für eine genauere Betrachtung zu sein.

Kramer versteht, wie oben bereits angerissen, in seinem Beitrag, den Lehrer*innenhabitus als Grundhaltung von Lehrer*innen, die einen entscheidenden Einfluss auf die pädagogische Praxis hat (S. 30). In den feldspezifischen sozialen Praktiken bilden sich entlang der schulischen Strukturen und Eigenlogiken feldspezifische Dispositionen, die einen schulischen Habitus ausdrücken. Der praktische Sinn, den die Lehrer*innen dadurch erfahren und der ihnen Handlungsfähigkeit gibt, ist hier hinsichtlich der Feldspezifik von Widersprüchen und Antinomien zu verstehen, die sich im Hinblick auf die Schulstruktur und den asymmetrischen Beziehungen zwischen Lehrer*in und Schüler*in aus dem Lehrer*innenberuf ergeben (S. 40). Der Lehrer*innenhabitus setzt sich dabei aus dem im Herkunftsmilieu erworbenen primären Habitus, seiner individuellen Weiterentwicklung und der schulischen Feldspezifik zusammen, wobei letztere aufgrund ihrer unterschiedlichen Institutionalisierungsformen auch kein einheitliches Bild abgibt (S. 41). Auch wenn der Lehrer*innenhabitus damit auf einer spezifisch biografisch-individuellen Ebene bleibt und nicht curricular hervorgebracht werden kann, verweist Kramer darauf, dass die starke Selektivität des Berufszuganges auch mit einer starken Selektivität des Lehrer*innenhabitus einhergeht, weil eben bestimmte Herkunftshabitus keinen Zugang zum Lehrer*innenberuf erhalten (S. 43). Darüber hinaus macht Kramer deutlich, dass aufgrund der inkorporierten Dispositionen eine Gestaltung oder Veränderung des Lehrer*innenhabitus bzw. der Lehrer*innenhaltung nur beschränkt möglich sei (S. 46).

Auch Bressler und Rotter, die als Herausgeber*innen einen eigenen Beitrag zum Thema Haltung von Lehrkräften liefern, greifen auf das Habituskonzept Bourdieus zurück. Die beiden Autor*innen fragen

danach, welche habitualisierten Logiken die Bearbeitung des asymmetrischen Verhältnisses zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen durch die Lehrer*innen aufweisen und wie dieses Verhältnis trotz der bestehenden Asymmetrien gestaltet werden kann. Aus Sicht der Autor*innen bestehen diese Asymmetrien im Besonderen in den Dimensionen von Wissen bzw. Kompetenz und Macht, sodass sich daraus sachbezogene, vermittlungsbezogene, gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrien sowie wissensbedingte, ordnungsbezogene und bewertungsbezogene Machtasymmetrien ergeben (S. 196ff.). Im Umgang mit diesen Asymmetrien haben Lehrer*innen, so die Annahme der Autor*innen, bestimmte Haltungen internalisiert, sodass sie habitualisierten Handlungsmustern folgen. In der Analyse mehrerer Gesprächssequenzen zweier Gruppendiskussionen stellen die Autor*innen im empirischen Teil des Beitrags dann zwei verschiedene Bearbeitungsmodi in Bezug auf das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen exemplarisch heraus. In der einen Gruppe kann der Bearbeitungsmodus als „Modus des Verschleierns der Rollenspezifik zusammengefasst werden“ (S. 208), welcher damit auf die Machtdimension des pädagogischen Verhältnisses verweist. In der zweiten Diskussionsgruppe steht die Frage nach Anerkennung im Raum. Der Umgang mit dem asymmetrischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis orientiert sich hier an einem Modus des Erkämpfens von Anerkennung, wenn bspw., wie in den Sequenzen beschrieben, Lehrer*innen in ihrer Rolle als Lehrkraft und ihrem Wissensvorsprung nicht anerkannt, sondern in Frage gestellt werden. Die Autor*innen plädieren auf Grundlage ihrer Analysen daher u. a. für eine stärkere Reflexion der dominanten bzw. machtförmigen Positionen von Lehrpersonen, ohne dass diese für die Schüler*innen scheinbar aufgelöst werden (S. 214).

Ein weiterer Beitrag, der ebenfalls das Habituskonzept aufgreift, stammt von Kowalski. Kowalski untersucht aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive das pädagogische Handeln, das auf die Fürsorge und das Wohl des Kindes gerichtet ist, und nimmt dabei besonders die Verletzbarkeit des Kindes in den Blick. Anhand von drei Fallanalysen zeigt die Autorin unter Hinzunahme des Lehrer*innenhabitus exemplarisch, wie Lehrer*innen Haltungen der Nichtfürsorge verkörpern, um daran eine idealtypische Form von Fürsorgehaltung herauszuarbeiten. Kowalski konstatiert für verschiedene Lehrer*innenhabitus unterschiedliche Dimensionen und Verortungen zwischen Anerken-

nungszuständigkeiten und Näheorientierung. Ihre drei empirisch untersuchten Fälle unterscheiden sich dabei im Hinblick auf eine gesteigerte Bedürftigkeit nach eigener Anerkennung, einer auf fachliche Inhalte und nicht auf eine emotionale-persönliche Dimension gerichteten Beziehung zu den Schüler*innen sowie einer entgrenzten Nähebeziehung, die exklusive Beziehungen zwischen Lehrkraft und einigen Schüler*innen schafft und die eigenen Anerkennungsbedürfnisse auf Seiten der Lehrkraft zum Ausdruck bringt (S. 229). Anhand eines Vierfelderschemas, das als Achsen einerseits die Zuständigkeit der Lehrkraft für Anerkennungsbedürfnisse und andererseits die Näheorientierung zu den Schüler*innen aufweist, sortiert Kowalski die drei Fälle den jeweiligen Quadranten des Schemas zu und konstruiert in Kontrast dazu ihr idealtypisches Modell einer Lehrer*innenhaltung der Fürsorge und des Schutzes des Kindes (S. 230). Ihr Idealtypus interessiert sich dabei für die persönlichen Lebenswelten der Schüler*innen und richtet die Nähebeziehung hinsichtlich der Anerkennungsbedürfnisse der Schüler*innen aus. Die Lehrkraft könnte dann zum signifikanten Anderen werden. Das Problem, das sich aus diesem Idealtypus ergeben könnte, beschreibt Kowalski in ihren Ausführungen selbst. Schließlich könnte ein solcher Lehrer*innenhabitus schnell zu Ungunsten der Wissensvermittlung und der fachlichen Inhalte kippen und damit den Lehr-Lern-Prozess aus den Augen verlieren (S. 233).

Fazit

Insgesamt stellt der Sammelband einen gelungenen und lesenswerten Beitrag zur wissenschaftlichen Analyse von Lehrer*innenhaltung dar. Erfrischend erscheinen hier die unterschiedlichen, teilweise kontrastierenden Perspektiven, die in dem 240 Seiten umfassenden Band zusammengetragen wurden. Ohnehin können die Beiträge als Aufforderung verstanden werden, im schulischen Alltag und der Lehrer*innenbildung berufliche Haltungen stärker in den Blick zu nehmen und nach den eigenen sowie rollenspezifischen Positionen zu fragen. Doch um die Grundhaltungen von Lehrer*innen im Sinne eines Lehrer*innenhabitus kritisch in Frage zu stellen und gar einer Veränderung zuzuführen, bedarf es, wie Kramer in seinem Beitrag schreibt, einer „scheiternden Bewährung“ (S. 46), eines Durchbrechen habitualisierter Routinen. Es braucht daher, und das gilt sowohl für das Lehramtsstudium als auch für Weiterbildungen von Lehrpersonen, zwei

Sachen: „eine Irritation und Explikation eigener Haltungen wie eine Änderung der schulischen Praxis, die Raum lässt für individuelle Bezugnahmen, Arbeitsbündnisse und die Reflexion der eigenen Praxis“ (S. 47).

Hendrik Richter, Universitätsassistent
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Universität Innsbruck

hendrik.richter@uibk.ac.at

AGENDA

(Stand 26.07.2021)

6. Hildesheimer CeLeB-Tagung zur Bildungsforschung: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung.

Modelle – Potenziale – Paradoxien

Informationen: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/aktuelles/veranstaltungen/professionalisierung-in-der-studieneingangsphase-der-lehrerinnenbildung/>

26.-27.11.2021,
Universität Hildesheim,
Deutschland

5. Tagung Fachdidaktiken

Informationen: <https://www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/tagung-fachdidaktiken>

08.-09.04.2022,
Fachhochschule Südschweiz
Locarno, Schweiz

28. DGfE-Kongress 2022 (Online)

Informationen:
<https://blogs.uni-bremen.de/dgfe2022/>

13.-16.03.2022,
Universität Bremen,
Deutschland

XVII Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Informationen: <https://www.idt-2021.at/>

15.-20.08.2022
Universität Wien,
Österreich

2. Internationale Tagung „Achtsamkeit in Schule und Bildung“ 2022

Informationen: <https://phzh.ch/achtsamkeit2022>

24.09.2022,
Pädagogische Hochschule
Zürich, Schweiz

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

04/22 Classroom Management

(Hrsg.: Ilse Schrittmesser, ilse.schrittmesser@univie.ac.at, Claudia Schuchart, schuchart@uni-wuppertal.de, Felicitas Thiel, felicitas.thiel@fu-berlin.de)

Professionelles Klassenmanagement als präventives Konzept stellt einen der wesentlichen Kompetenzbereiche des Lehrer*innenhandelns dar. Das Heft soll einen Einblick in die aktuelle Forschung zum Klassenmanagement hinsichtlich zweier Bereiche geben: Zum einen soll die Perspektive der Schule und der in ihr tätigen Akteur*innen thematisiert werden. Hier sind Forschungsbeiträge zu Fragen der Gestaltung einer förderlichen, auf gegenseitigem Vertrauen basierenden und fehlerfreundlichen Lernatmosphäre erwünscht, zur Bedeutung einer kultursensiblen Klassenführung oder der Eröffnung von Lerngelegenheiten und anspruchsvollen, kognitiv anregenden Unterrichtsangeboten. Weiterhin können Beiträge eingereicht werden zu Fragen eines angemessenen und pädagogisch sinnvollen Verständnisses von und dem Umgang mit Störungen oder zur zentralen Bedeutung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses mit den Schülerinnen und Schülern. Einreichungen können sich auch auf die Rolle der Schulleitungen richten.

Diese haben eine relevante Aufgabe in der Beziehungsgestaltung sowohl was das Lehrendenteam und dessen Umgang mit Klassenmanagement betrifft – etwa mit Blick auf die Entwicklung und laufende Weiterentwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von gelingendem Unterricht – als auch in Hinblick auf die Außenwirkung der Schule.

Zum anderen soll im Heft die Perspektive der Lehrer*innenbildung thematisiert werden. Hier kann es darum gehen, wie Wissen und Strategien zum Klassenmanagement innovativ an Lehramtsstudierende vermittelt werden kann oder um die Rolle der schulischen Mentorinnen und Mentoren für die Lehramtsstudierenden. Diese haben die Funktion von „Gatekeepern“ zur jeweiligen Schulkultur und für eine praxisorientierte Anleitung und reflektierte Begleitung der Interaktionsgestaltung im Klassenraum im Zuge der von den Lehramtsstudierenden zu absolvierenden Praktika und Induktionsphasen.

Deadline für den offenen Call: Ende Oktober 2021

Erscheinungstermin: Dezember 2022

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!
Für die jlb-Redaktion: Stefanie Thurnheer

Pädagogisches Ethos

Beiträge zur Professionalisierung von Lehrer*innen

journal für lehrerInnenbildung

no. 3/2021

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert!

02

Für Katzen und Füchse.

Rekonstruktionen zur Einordnung unterrichtlichen Misslingens

03

Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben

04

Ethos und Wahrnehmung.

Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung

05

Kein Platz für mein Ethos.

Zum Spannungsverhältnis von Professionalität, Ungewissheit und Subjektivität

06

Was pädagogisches Ethos nicht ist. Wie Lehrer*innen sich der Übernahme von Verantwortung für ihre Schüler*innen entziehen

07

Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos.

Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen

STICHWORT

08

Pädagogisches Ethos als Holon

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTSCALL FOR ABSTRACTS