

Tanja Obex,
Eveline Christof

Pädagogisches Ethos.
Ein bedeutsamer
Aspekt des professionellen
Handelns und der
Professionalisierung von
Lehrpersonen

Editorial

Die Publikationsreihe *Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule* besteht aus thematischen Einzelheften und zielt darauf ab, Reflexionsräume für und zwischen Akteur:innen der (Kunst-)Lehrer:innenbildung zu eröffnen und differenzorientiert offen zu halten. Die Reihe richtet sich vorrangig an Studierende im Lehramt, Lehrer:innen, Berufseinsteiger:innen und Mentor:innen in den künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächern sowie an Lehrende und Forscher:innen an den Universitäten und Hochschulen im Kontext der Lehrer:innenbildung.

Die Autor:innen fokussieren in ihren Beiträgen verschiedene Praxen, Perspektiven, Aspekte, Befunde und Fragestellungen, die für das Handlungs- und Berufsfeld Schule relevant sind, etwa die Herausforderungen in den Phasen zwischen Studium und Berufseinstieg, die Spannungsfelder von ›Theorie und Praxis‹, das Zusammenspiel von Fachdidaktik, Kunstdidaktik und Vermittlung u.a.m.

Per EduArt erscheint sowohl in print als auch open access im Rahmen der interuniversitären Plattform künstlerisches Lehramt *EduArtMusic* am Institut für das künstlerische Lehramt an der Akademie der bildenden Künste Wien.

Grit Oelschlegel, Anna Pritz, Elisabeth Sattler
Wien 2024

Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien
für Studium und Schule

Heft 7

Hg.:
Grit Oelschlegel
Anna Pritz
Elisabeth Sattler

Copyright: Tanja Obex, Eveline Christof
ISBN: 978-3-946320-52-4 (Print); 978-3-946320-53-1 (Open Access)

Tanja Obex,
Eveline Christof

Pädagogisches Ethos.

Ein bedeutsamer Aspekt des professionellen Handelns
und der Professionalisierung von Lehrpersonen

Abstract

Ziel dieses Beitrages ist es, pädagogisches Ethos als einen zentralen Faktor im professionellen Handeln von Lehrpersonen herauszuarbeiten. Ausgehend von gegenwärtig in der Lehrer:innenbildung rezipierten Theorien zur Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen wird anschließend auf eine strukturbedingte Leerstelle in diesen Ansätzen hingewiesen. Diese Leerstelle füllt schließlich die theoretische Konzeption eines eigenen Begriffs, der pädagogisches Ethos als experimentelles Handeln von Lehrpersonen in antinomisch strukturierten pädagogischen (Krisen)Situationen fasst. Ein Blick in die hochschulische Praxis – in welcher mit diesem Ansatz gearbeitet wird – zeigt, dass pädagogisches Ethos mit diesem Konzept für Studierende erfahrbar und schließlich lernbar wird.

Keywords

pädagogisches Ethos, Antinomien, Lehrer:innenbildung, Professionalisierung, strukturtheoretischer Professionalisierungsansatz

Pädagogisches Ethos

Ein bedeutsamer Aspekt des professionellen Handelns und der Professionalisierung von Lehrpersonen

Die disziplinäre Diskussion in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu pädagogischem Ethos von Lehrpersonen ist eine lange, die in den letzten Jahren insbesondere mit der Frage nach pädagogischer Professionalität verbunden wird. Zwar besteht Einigkeit darüber, dass Lehrpersonen fachliches und fachdidaktisches Wissen besitzen müssen, um Unterricht zu gestalten und Schüler:innen Wissen zu vermitteln, aber dennoch zusätzlich etwas benötigen, das man als pädagogisches Ethos bezeichnen könnte. In diesem Beitrag wird Ethos von Lehrer:innen als Strukturelement von professionellem pädagogischen Handeln gefasst und danach gefragt, wie die Bildung eines pädagogischen Ethos in der Lehrer:innenbildung Berücksichtigung finden kann. Das geschieht in vier Schritten: Zunächst wird ein Überblick zur aktuellen Diskussion zu pädagogischem Ethos gegeben (1). In unserem Beitrag folgen wir einem strukturtheoretischen Verständnis von Professionalität (vgl. Helsper 2014; Oevermann 1996), und wir rekonstruieren eine Lücke darin, die es ermöglicht, Ethos als strukturelles Element des professionellen Handelns von Lehrpersonen zu konzipieren (2). Wie vor diesem Hintergrund Ethos theoretisiert werden kann – als Teil einer Handlung – zeigen wir in einem dritten Schritt (3). Das ist die Basis für das Aufzeigen von didaktischen Ansätzen, die es ermöglichen, pädagogisches Ethos in der Ausbildung von Lehrpersonen mitzudenken (4).

1. Pädagogisches Ethos in der aktuellen Debatte

Die Auseinandersetzung mit pädagogischem Ethos hat in der Pädagogik eine lange Tradition, und der Begriff zählt zu den ältesten der wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Seichter 2011). Als Terminus der Moderne bezeichnet Ethos »das Ganze der moralischen Einstellungen und des moralischen Verhaltens« (Ritter 1972: 812). Winfried Böhm und Sabine Seichter verstehen Ethos als »geronnene Ethik« (2018: 152). Ethos beschreibt diejenigen ethischen Handlungsmuster und -erwartungen, »die mit einer bestimmten Tätigkeit, insbesondere mit einer beruflichen, »gewöhnlich« verbunden sind und in vielen Fällen auch kodifiziert werden« (Seichter 2011: 191). Wie sich pädagogisches Ethos von Lehrer:innen als soziale Konstruktion entwickelt hat, zeichnet Birgit Ofenbach (2006) nach: Deutlich wird dabei, dass die Bestimmung immer eingebettet ist in soziale, historische und milieuspezifische Normen und Vorstellungen darüber, was Lehrpersonen können und wie sie handeln sollen.

Aktuell erfährt das Thema pädagogisches Ethos wieder mehr Aufmerksamkeit: Die zwei unlängst erschienenen Sammelbände *The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners* (Oser u.a. 2021) und *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (Cramer/Oser 2019), das ELBE Manual (ELBE ist die Abkürzung für Ethos im Lehrberuf, Rödel u.a. 2022) sowie Evi Agostini (2020) dokumentieren die verschiedenen Perspektiven, Konzeptionen und Definitionen, die verschiedenen Denktraditionen und -stilen zugeordnet werden können (vgl. Obex 2023; Drahmman/Cramer 2019).

Martin Drahmman und Colin Cramer legen eine »Gesamtübersicht des deutschsprachigen, lehramtsspezifischen Berufsethos-Diskurses« (2019: 17) vor, die die verschiedenen Bedeutungsebenen von Ethos sichtbar werden lässt. Dabei identifizieren sie unter Bezugnahme auf Sarah Forster-Heinzer (2015) sowie Fritz Oser und Horst

Biedermann (2018) sieben Perspektiven beziehungsweise Bedeutungsebenen von Ethos.

In der *ersten Perspektive* wird Ethos von Lehrer:innen als Bündel von Werten im professionellen Handeln gefasst. Sie dienen als Orientierungsrahmen oder Leitvorstellungen, die das professionelle Handeln strukturieren. An welchen Werten Lehrpersonen ihr Handeln ausrichten, welche Wertvorstellungen relevant sind, ist trotz empirischer Untersuchung uneindeutig (vgl. Brinkmann / Rödel 2021). Eine *zweite Herangehensweise* an pädagogisches Ethos konzipiert es in Anlehnung an die nikomachische Ethik von Aristoteles und ist mit dem Begriff der Tugenden, die Ethos konstituieren, verbunden. Für pädagogische Berufsgruppen zählen zu den konstitutiven Tugenden beispielsweise Gerechtigkeit, Geduld, Wahrhaftigkeit, Humor, Klugheit, Verantwortung, Liebe, Fantasie und Hoffnung (vgl. Seichter 2011: 191). Die Auffassung darüber, welche Tugenden nun relevant für Ethos sind, variieren. Martin Hähnel (2015) kommt zu dem Schluss, dass die Aufzählungen selektiv und willkürlich seien. Eine *dritte Perspektive* weist pädagogisches Ethos als kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung aus (bspw. Patry u.a. 2013). Dieser Zugang orientiert sich an der Theorie der Gerechtigkeit und dem zugrundeliegenden Modell der moralischen Stufenbildung nach Kohlberg (1981) oder an Kompetenzmodellen der Diskursführung (Oser 1998). Fritz Oser gilt als einer der bekanntesten Vertreter der *vierten Perspektive*, in der Ethos als moralische Handlungskompetenz theoretisiert wird: In seinem Diskursmodell (1998) berücksichtigt er aber ausschließlich Konfliktsituationen im Unterricht, und er versteht Ethos nicht als etwas, das pädagogisches Handeln permanent begleitet. In einer *fünften Bedeutungsebene* wird in Bezug auf pädagogisches Ethos die gelebte Identität und Sensibilität im beruflichen Handeln von Lehrpersonen betont. Die Integration von Identität und moralischer Sensibilität ermöglicht es, konflikthafte Situationen als solche zu erkennen; erst dann können Situationen

hinsichtlich ihres moralischen Gehalts interpretiert und Handlungsoptionen entworfen werden. Wenn von Ethos die Rede ist, kann eine *sechste Sichtweise* in der Aufarbeitung des Themas ausgemacht werden: die der Fürsorge. Sie wird hier weniger als Wert oder Tugend verstanden. Der Aufbau und die Pflege einer Beziehung, die von einer aufrichtigen und fürsorglichen Hinwendung der Lehrperson zu den Lernenden geprägt ist, steht dabei im Fokus. Und schließlich existiert als *siebente Perspektive* auf pädagogisches Ethos von Lehrer:innen die Idee von Verhaltenskodizes, die auf allgemein verbindlichen Normen basieren (bspw. Hentig 2003).

Gemeinsam ist den Ansätzen und Perspektiven auf pädagogisches Ethos die Einsicht, dass professionelles Lehrer:innenhandeln etwas benötigt, das mit pädagogischem Ethos bezeichnet wird, und Professionalität von Lehrer:innen – unabhängig vom jeweiligen Professionalitätsansatz – nicht ohne Ethos gedacht werden kann. Gleichzeitig verdeutlicht die Systematisierung von Drahmann und Cramer (2019), dass das Forschungsfeld heterogen und komplex ist und dass in die verschiedenen theoretischen Ethoskonstruktionen, die zum Teil auch empirisch untersucht werden, immer mehrere der dargelegten Sichtweisen einfließen. Darüber hinaus sei Ethos nicht ausreichend in eine Professionalitätstheorie integriert (vgl. Obex 2023).

Die Frage danach, was gute Lehrer:innen ausmacht, was sie können und welche Eigenschaften sie haben sollen, ist in der Lehrer:innenbildung eine wesentliche und mit der Idee der Professionalität, eines professionellen Handelns, verknüpft. In der Forschung zur Professionalität von Lehrer:innen werden in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung drei Ansätze unterschieden: kompetenzorientierte, strukturtheoretische und berufsbiografische (vgl. Terhart 2011). Diese Zugänge versuchen, den professionellen Charakter pädagogischer Arbeit von Lehrpersonen zu beschreiben. Trotz verschiedener Überschneidungen zwischen den Ansätzen setzen sie unter-

schiedliche Schwerpunkte: Im Fokus einer kompetenzorientierten Perspektive auf Professionalität stehen eine Vielzahl an Wissensdimensionen und -facetten, die das professionelle Handeln strukturieren. Strukturtheoretische Ansätze von Professionalität gehen davon aus, dass professionelles pädagogisches Handeln einer besonderen Strukturlogik folgt, die herausfordernd ist. Berufsbiografische Bestimmungsansätze von Professionalität rücken die Entwicklungsperspektive professioneller Arbeit, die Professionalisierung, in den Vordergrund. Ewald Terhart sieht sie als »eine verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischem Ansatz« (2011: 209).

2. Pädagogische Antinomien und Technologiedefizit

Dieser Beitrag folgt einem strukturtheoretischen Verständnis von Professionalität von Lehrer:innen, das in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vor allem mit dem Namen Werner Helsper verbunden ist.

In Anschluss an Ulrich Oevermanns (1996, 2002) Arbeiten zur Professionstheorie stellt Helsper (bspw. 1996, 2004) Antinomien und Widersprüche ins Zentrum. Er verdeutlicht, wie zwei Ansprüche an das Handeln von Lehrpersonen, die jeweils Gültigkeit beanspruchen und legitim sind, einander ausschließen. Das sind die strukturellen Rahmenbedingungen des Lehrer:innenhandelns, die die Personen im schulischen Alltag herausfordern und die eine Standardisierbarkeit der Tätigkeit von Lehrer:innen verunmöglichen. Insgesamt unterscheidet Helsper (1996) elf Antinomien, die als widersprüchliche Anforderungen an das Handeln von Lehrer:innen verstanden werden können und die das Resultat von jeweils zwei grundsätzlichen Herausforderungen sind. Sie stellen in weiterer Folge die Grundlage für jene hochschuldidaktischen Vorschläge dar, die im Abschnitt 4 dieses Textes ausgearbeitet werden. In einer ersten Gruppe

versammeln sich jene Antinomien, die sich um die »stellvertretende, vermittelnde Lebenspraxis für die Bildung einer anderen Lebenspraxis« (Helsper 2004: 67) formieren.

- In der **Begründungsantinomie** drückt sich das spannungsvolle Verhältnis von Entscheidungsdruck und Begründungspflichtigkeit aus. Lehrer:innen stehen unter einem Handlungs- und Entscheidungszwang und einer Begründungspflicht (sie müssen ihre Entscheidungen begründen und legitimieren). In ihrer täglichen Schul- und Unterrichtspraxis müssen Lehrpersonen fortwährend Entscheidungen treffen, die sie auch begründen sollten; doch die Begründungen selbst liegen zur Zeit der Entscheidung nicht abgesichert vor. Das betrifft vor allem vermeintliche Handlungsrouninen, denen Entscheidungen zwar immanent, aber aufgrund einer Automatisierung nicht mehr bewusst zugänglich sind.
- Mit der Begründungsantinomie ist die **Praxisantinomie** verbunden, die das Vermittlungsproblem zwischen Theorie und Praxis thematisiert. In der Praxis soll sich professionelles Handeln an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren, aber die theoretischen Wissensbestände lassen sich nicht einfach in praktische Regeln übersetzen. Das bedeutet, dass Irritationen und Unsicherheiten im Handeln von Lehrer:innen entstehen, weil theoriebasiertes Entscheiden unmöglich ist.
- Handlungen von Lehrer:innen finden immer in einem Spannungsfeld von Rekonstruktion und Subsumtion, zwischen dem Einzelfall und dessen Klassifizierung entlang wissenschaftlicher sowie theoretischer Modelle statt – das beschreibt die **Subsumtionsantinomie**. Professionelles Handeln orientiert sich sowohl an allgemeinen kategorisierenden Zuordnungen als auch an Besonderheiten des Einzelfalls.

- Die **Ungewissheitsantinomie** macht sichtbar, dass sich Lehrer:innenhandeln immer im Spannungsfeld von Vermittlungsversprechen und struktureller Ungewissheit realisiert. Pädagogische Professionalität ist dadurch charakterisiert, dass Bildung und Wissen vermittelt werden können, aber gleichzeitig garantiert das gesamte professionelle Handlungsrepertoire den ›Erfolg‹ nicht und die zu antizipierenden Ergebnisse bleiben kontingent.
- Die **Symmetrie-** bzw. **Machtantinomie** beschreibt das spannungsvolle Verhältnis zwischen einer strukturell gegebenen Asymmetrie bei gleichzeitig strukturell erforderlicher Symmetrie. Die Funktionsweisen von Schule und Unterricht rücken Lehrer:innen in eine den Schüler:innen überlegene Position; es besteht eine asymmetrische Beziehung aufgrund von Macht-, Wissens- und Kompetenzunterschieden. Damit ist aber auch die Pflicht beziehungsweise der gesellschaftliche Auftrag von Unterricht verbunden, die Entwicklung und Handlungsfähigkeit von Schüler:innen zu unterstützen und voranzutreiben, und das verlangt eine Verschiebung der Machtpositionen der Interagierenden: Erst eine symmetrische Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen ermöglicht die Entwicklung und das Lernen seitens der Schüler:innen.
- Die **Vertrauensantinomie** meint, dass Lehrpersonen Schüler:innen in ihren Lern- und Bildungsprozessen unterstützen sollen. Das erfordert eine Vertrauensbasis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. Abhängigkeiten der Schüler:innen von Lehrer:innen – dies gilt speziell im Hinblick auf die Beurteilungen ihrer Lern- und Kenntnisstände – verdeutlichen diese Problematik. Die gängige Praxis von Lehrpersonen, die Schwächen und Fehler ihrer Schüler:innen zu entdecken, um darauf aufbauend die Unterrichts-

gestaltungen bestimmen zu können, führt zu noch mehr Misstrauen seitens der Schüler:innen.

Die Antinomien der zweiten Gruppe sind das Resultat der Gleichzeitigkeit von spezifisch-rollenförmigen und diffusen Beziehungsmustern zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen.

- In der **Näheantinomie** wird der Widerspruch beschrieben, dass von professionellen Lehrer:innen erwartet wird, sowohl emotional nahe als auch distanzierte Haltungen gegenüber den Schüler:innen einzunehmen.
- Die **Sachantinomie**, die nach Helsper (2004) konstitutiv für die Vermittlung eines Inhalts oder eines Wissensgegenstandes ist, befasst sich mit einem widersprüchlichen Verhältnis von Sache und Person. Jenes Wissen, das im Unterricht vermittelt wird, bezieht seinen Anspruch auf Gültigkeit aus wissenschaftlichen Disziplinen. Das bedeutet, dass zu vermittelnde Inhalte als fachliche Gegenstände behandelt werden, und dennoch sollen sich Lehrpersonen immer auch an den individuellen Gegenstandsbedeutungen der Schüler:innen orientieren.
- Die **Organisationsantinomie** beschreibt das widersprüchliche Verhältnis von institutionalisierten Regeln, die den Schulalltag vorstrukturieren, und der Offenheit als Bedingung der Möglichkeit gelingender Bildungsprozesse. Formale Verhaltensregeln setzen zwar einen Rahmen für das pädagogische Handeln und können komplexitäts- und handlungs-entlastend sein, und gleichsam gefährden sie die Offenheit und die Emergenz, die für eine gelingende pädagogische Praxis essenziell sind.
- Die **Differenzierungsantinomie** beschreibt den Widerspruch zwischen einer Gleichbehandlung

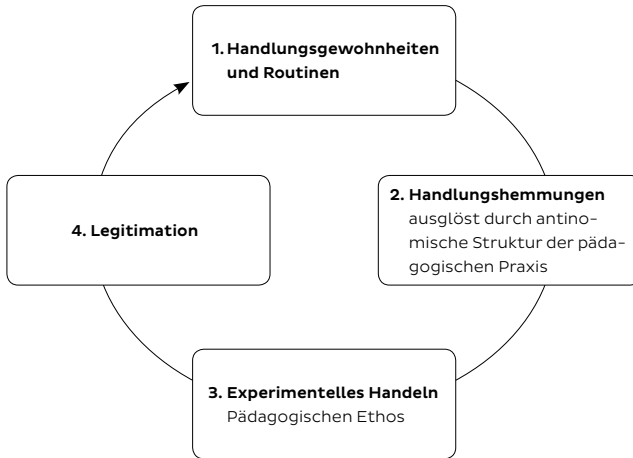
aller Schüler:innen und einer inneren Differenzierung im Unterricht, die der Diversität und Pluralität der Lernenden gerecht wird. Eine universalistische Behandlung und gleichverteilte fördernde Aufmerksamkeit für Schüler:innen durch die Lehrperson sichere die Gerechtigkeit von Unterricht. Doch gleichzeitig erfordert die Verschiedenheit der Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler:innen eine differenzierte Aufmerksamkeits- und Förderstruktur im Unterricht, die mit der Vernachlässigung anderer Schüler:innen einhergeht.

- In der **Autonomieantinomie** drückt sich die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie aus. Helsper (2004) beschreibt mit ihr den Widerspruch zwischen der Aufforderung, die Autonomie der Schüler:innen zu fördern, und dies in einem heteronomen organisatorischen Kontext zu realisieren.

Helspers (1996, 2004) Arbeiten zu den pädagogischen Antinomien zeigen, wie pädagogische Situationen im Unterricht strukturiert sind. Er leitet daraus das Technologiedefizit pädagogisch professioneller Praxis ab. Diese widersprüchlichen Anforderungen an das Lehrer:innenhandeln seien konstitutiv und nicht auflösbar und ihnen könne nur reflexiv begegnet werden, so Helsper (2004). Diese Reflexion oder auch der nachträglich rekonstruktive Akt von Unterrichtssituationen entlässt Lehrpersonen nicht aus der Pflicht, in den Situationen selbst, Entscheidungen zu treffen, zu handeln und auf die Antinomien zu reagieren. Ihr Handeln realisiert sich dabei immer in einem kontingenten, zukunfts-offenen Rahmen. Im nächsten Abschnitt wird eine Konzeption von pädagogischem Ethos vorgestellt, die Antinomien und Ethos zugleich als Teil der Handlungen von Lehrpersonen begreift.

3. Pädagogisches Ethos als Antwort auf die antinomische Strukturiertheit der Praxis

In diesem Beitrag wird pädagogisches Ethos als ein Strukturelement von Professionalität konzipiert. Die Besonderheit dieses Ansatzes besteht darin, dass Ethos konsequent als Teil des professionellen Handelns – und nicht etwa als Einstellung oder Überzeugung, die das Handeln strukturiert oder diesem vorausgeht – gedacht wird (vgl. Obex 2023). Ausgehend von der Kritik, dass ein strukturtheoretisches Professionalitätsverständnis durch die Betonung von Widersprüchen und Antinomien den Lehrer:innenberuf als ›unmöglichen‹ beschreibt (Tenorth 2006), wird *Ethos als handelnde Antwort* auf die widersprüchlichen Anforderungen beschrieben. Um Ethos als Handeln zu konzipieren, bezieht sich Tanja Obex (2023) auf Hans Joas' Werk *Die Kreativität des Handelns* (1996). Darin entwirft er in Anschluss an den Pragmatismus eine Handlungstheorie, deren Ausgangspunkt die Feststellung ist, dass weder normative noch rationale Handlungstheorien in der Lage seien, Handeln hinreichend zu erklären. Beide Modelle würden Residualkategorien erzeugen, in die allerdings ein umfangreicher Teil menschlichen Handelns fällt. Joas' Absicht ist es nicht, Modellen des rationalen Handelns einerseits und normativ orientierten Handelns andererseits ein drittes Modell gegenüberzustellen, vielmehr plädiert Joas dafür, für die Gesamtheit menschlicher Handlungen ein kreatives Moment zu behaupten. Die pragmatistische Fundierung der Theorie professionellen pädagogischen Handelns ermöglicht es, den strukturellen Ort sowohl der pädagogischen Antinomien als auch den des pädagogischen Ethos praxeologisch zu bestimmen. Die Darstellung von Hans-Joachim Schubert (2010) illustriert, wie Handeln im Pragmatismus verstanden wird, und in weiter Folge wird dargestellt wo und wie darin pädagogisches Ethos und die Antinomien verortet werden können (vgl. Obex 2023).



Pädagogisches Ethos als Element des kreativen Handelns (Obex 2023: 119; in Anlehnung an Schubert 2010: 45)

Die erste Phase beschreibt *Handlungsgewohnheiten und Routinen*, die aber in sozialen Situationen *immer* brüchig werden und nur analytisch, nicht empirisch und nur als Gegenbegriff zur Krise Bedeutung erlangen. Die zweite Phase fasst Probleme, Irritationen, Krisen, die im Handlungsvollzug *Handlungshemmungen* auslösen. Hier werden die pädagogischen Antinomien, die Helsper beschreibt, verortet. In der dritten Phase werden neue Lösungsmöglichkeiten im *experimentellen Handeln* gesucht, und hier ist der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Ethos realisiert sich damit als Antwort auf die antinomische Strukturiertheit der Praxis (vgl. Obex 2023). Erst in der vierten Phase, der *Legitimation*, wird retrospektiv versucht, Handlungen zu rechtfertigen. Das ist der Ort, an dem Einstellungen und Überzeugungen deutlich werden. Und schließlich werden geprüfte und legitimierte Handlungen in das Repertoire der Handlungsgewohnheiten integriert.

Ethos ist dann eine Praxisform, »in der Entscheidungen getroffen werden, obwohl unter Ansprüchen einer technologischen Rationalität keine Entscheidungen möglich sind« (Obex 2023: 95). Pädagogisches Ethos bezeichnet jenes

experimentelle Handeln von Lehrpersonen, das auf Handlungshemmungen reagiert, die durch die pädagogischen Antinomien ausgelöst werden. Pädagogisches Ethos zeigt sich dann in der Art und Weise, »wie kritische Momente im Unterrichtsgeschehen aufgegriffen werden und wie gehandelt wird« (ebd.: 104).

Diese theoretische Konzeption wurde durch die Analyse von videografiertem Unterrichtsmaterial geprüft, und das empirische Material liefert Hinweise darauf, dass Lehrpersonen handelnd mit den Antinomien nach Helsper (2004) umgehen (Obex 2023). Pädagogisches Ethos kann als eine Form des professionellen Handelns konzeptualisiert werden. Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos ist im Handlungskreislauf nach Schubert (2010: 45) das experimentelle Handeln. Ethos kann dann als Form des experimentellen Handelns indirekt als eine Antwort auf strukturelle Antinomien, wie sie Helsper beschreibt, gelesen werden (vgl. Obex 2023).

Um dieses Handeln dann auch als Ethos zu klassifizieren, muss es zudem bestimmte Qualitäten aufweisen (vgl. Obex 2023: 220ff.). Ethos bezieht sich in dieser Konzeption auf die Interaktionsbeziehungen von Lehrpersonen und Schüler:innen und hat drei Dimensionen: Die Machtdimension verdeutlicht, dass sowohl für Lehrer:innen als auch für Schüler:innen die Freiheit zu handeln anerkannt wird. Diese Freiheit schließt Kontingenz ein. Das bedeutet, dass Handeln nicht vollständig determiniert ist – in jedem Moment könnte auch anders gehandelt werden. Daraus entsteht die »Verpflichtung, die Konsequenzen des eigenen Handelns zu bedenken und dafür die Verantwortung zu übernehmen« (Obex 2023: 111). Und drittens hat Ethos eine ethische Dimension: Indem für das eigene Handeln Verantwortung übernommen wird, folgen Lehrpersonen dem Prinzip der Gerechtigkeit. Dieses Gerecht-Werden bezieht sich auf dreierlei: Das Handeln der Lehrpersonen wird sowohl den Schüler:innen als auch der Sache, dem Unterrichten, gerecht. Und schließlich werden Lehrer:innen sich selbst gerecht.

4. Ethos bilden: Hochschuldidaktische Überlegungen und Vorschläge

Von diesem theoretischen Rahmen für pädagogisches Ethos ausgehend wird danach gefragt, wie Ethos in der Lehrer:innenbildung berücksichtigt und erlernt werden kann. Orientierung dazu bieten die Ausführungen in der Schlussbemerkung von »*Pädagogisches Ethos. Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen*« (Obex 2023: 227ff.), und wir verknüpfen die darin enthaltenen Vorschläge mit Übungen aus dem ELBE Manual (ELBE ist die Abkürzung für den Projekttitle – Ethos im Lehrberuf, Rödel u.a. 2022). Das Manual wurde bereits in verschiedenen Kontexten eingesetzt und evaluiert. Ein Team von Forscher:innen aus Deutschland und Österreich aus dem Feld der Lehrer:innenbildung hat Abschlussarbeiten von Studierenden des Lehramts verschiedenster Fächer analysiert und einen Katalog an Beispielen aus den praktischen Erfahrungen der Studierenden zusammengestellt. Mit diesen Beispielen als Ausgangspunkt wurde ein hochschuldidaktisches Setting entwickelt, mit welchem pädagogisches Ethos – hier im Sinne der Entwicklung und Begründung eines eigenen Standpunkts in antinomisch strukturierten Handlungssituationen – geübt und erlernt werden kann. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass es nicht darum geht, richtige Entscheidungen und damit richtiges Handeln zu erlernen: »*Nicht* das Entscheiden selbst muss Gegenstand der Lehrer:innenbildung sein, sondern es sind die Situationen, die diesen speziellen Typ von Entscheidungen erzwingen. Studierende im Lehramt müssen diese Situationen kennenlernen und befähigt werden, die Konsequenzen der spezifischen Struktur solcher Situationen verstehen und ihre Konsequenzen für das Handeln beurteilen zu können.« (Obex 2023: 228). Für dieses Anliegen werden vier Schritte des Lehren und Lernens von pädagogischem Ethos in der Lehrer:innenbildung vorgeschlagen, die aufeinander aufbauen. Sie werden zuerst erläutert und mit

einem konkreten Beispiel aus dem ELBE Manual illustriert. Dafür verwenden wir das Beispiel 13 – Umgangston – des ELBE Manuals (2022: 66ff.). Es handelt sich dabei um eine beobachtete Szene aus dem Schulpraktikum.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde stellte ich der Klasse meine Absichten der heutigen Einheit vor. Die Schüler:innen sollten mithilfe von Tabellen und eingekauftem Obst und Gemüse einen Obstteller für eine bestimmte Person erstellen. Die Aussicht auf einen gesunden, süßen Snack während der Unterrichtszeit verleitete eine Schülerin zu der Aussage: »MMMM yummy, wie geil ist das denn bitte. Passt so, fangen wir gleich an!« Sie war motiviert gleich zu starten und das war auch meine Absicht. Doch dann kommentierte eine andere Schülerin in dieser Bankreihe ihre Begeisterung für die ganze Klassen hörend folgendermaßen »Wenn es bei dir ums Fressen geht, bist du sowieso bei jedem Scheiß dabei!« Bei der bloßgestellten Schülerin handelte es sich um eine sehr extrovertierte, aber auch beliebte Schülerin. In dem Moment war ich wirklich über die Aussage baff. Ich ermahnte die Schülerin mit einem strengen Blick und kommentierte die Begeisterung der Schülerin, um wieder auf die positive Aussicht des Obstellers zurückzukommen.

1. Schritt:

Die Charakteristik von Unterrichtssituationen erkennen

In einem ersten Schritt soll es darum gehen, das Handeln von Lehrer:innen im Kontext charakteristischer Unterrichtssituationen beschreiben zu können. Dazu müssen Studierende ein fundiertes Wissen über Handlungstheorien im Allgemeinen und über das pragmatistische Modell

des Handlungskreislaufs im Speziellen erwerben. Das ist die theoretische Grundlage für Beobachtungen im schulischen Kontext.

Mit den Studierenden werden diese Fragen diskutiert:

- Wie können diese Unterrichtssituation und das Handeln von Lehrpersonen darin beschrieben werden?
- Warum ist dieses Beispiel eine typische Unterrichtssituation? Was kann als Routinehandeln gelesen werden?
- Wo und warum brechen solche Routinen? Welche Aspekte lösen den Bruch aus?
- Warum sind auch die anderen Beispiele, die wir im Seminar besprochen haben, für Unterricht charakteristisch?
- Warum ist es sinnvoll, sich mit diesen Beispielen auseinanderzusetzen?

2. Schritt:

Handlungshemmungen erkennen und Antinomien anerkennen

Der zweite Schritt zielt darauf ab, solche Unterrichtssituationen kennenzulernen, in denen Handlungshemmungen auftreten, die durch strukturelle Antinomien hervorgerufen werden. So sollen Studierende erfahren, dass Handlungskrisen keine individuellen Probleme repräsentieren, sondern dass sie für das Lehrer:innenhandeln im Unterricht als Normalfall gelten können (vgl. Helsper 1996; Oevermann 1996). Studierende erwerben Wissen über Theorien pädagogischer Professionalität sowie Charakteristika von Antinomien. Außerdem erlernen Studierende, wie Antinomien sichtbar gemacht werden können. Dazu sollen sie besonders in der Beobachtung und Rekonstruktion von Unterrichtssituationen geschult werden.

Fragen zu diesem Schritt bezogen auf das oben genannte Beispiel:

- Beschreiben Sie jenen Teil der Unterrichtssituation, welcher eine Handlungshemmung beinhaltet, die aus den besprochenen pädagogischen Antinomien resultiert.
- Welche Antinomien konnten Sie in der Situation erkennen?
- Wo und wie wurde das Handeln der Lehrperson infrage gestellt, wo war es unsicher und warum?

3. Schritt:

Pädagogisches Ethos als spezifische Form des experimentellen Handelns verstehen

Im dritten Schritt steht das experimentelle Handeln von Lehrer:innen im Fokus. Die beobachtete Szene ist die Grundlage dafür, eine als herausfordernd wahrgenommene (stellvertretende) Erfahrung zu reflektieren: »Man muss handeln, weiß aber nicht wie, weil Maßstäbe dafür fehlen.« (Obex 2023: 231). Studierende sollen zu der Einsicht gelangen, dass solche Situationen charakteristisch sind für das Handeln von Lehrpersonen, dass man sich nicht richtig oder falsch verhalten kann. Es geht darum, »das Muster und die Singularität des Handelns zugleich zu verstehen« (ebd.). Studierende lernen dafür die Theorie des pädagogischen Ethos als Handlungstheorie kennen und können darauf aufbauend das experimentelle Handeln von Lehrer:innen in Unterrichtssituationen reflexiv bearbeiten. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass diese Übungen und Aufgaben nicht suggerieren sollen, es gäbe die ›richtigen‹ oder ›guten‹ Entscheidungen, die die Antinomien oder Widersprüche aufheben. Sie sind weder rational noch durch eine Meta-Regel überwindbar (vgl. Mikhail 2018).

Fragen, die die Reflexion ermöglichen, sind in diesem Schritt folgende:

- Wie hat die Lehrperson in diesem Beispiel gehandelt? Was war ihr »experimentelles« Handeln?
- Wie hätte sie anders handeln können? Und welche Konsequenzen hätte das jeweils gehabt?
- Welche Dimensionen des pädagogischen Ethos kommen hier zur Geltung?
- Würden Sie selbst ähnlich reagieren? Warum würden Sie so ähnlich oder warum anders handeln?
- Gibt es vorbildhafte Handlungen? Warum sind sie das und was wären ggf. Kriterien hierzu?
- Welche andere antinomisch strukturierten Situationen kennen Sie noch, welche fallen Ihnen aus Ihren Praktika oder der eigenen Schulerfahrung ein?
- Welche Reaktionen zeigen die Schüler:innen?

4. Schritt:

Die Bedeutung der Dimensionen Macht und Ethik erkennen

Der vierte und letzte Schritt zielt darauf ab, dass Studierende sich ihrer Verantwortung in Bezug auf ihr professionelles Handeln bewusst werden. Damit sind die drei Dimensionen des pädagogischen Ethos: Kontingenz, Macht und Ethik (siehe Obex 2023) angesprochen. Das komplexe Zusammenspiel dieser Dimensionen zu durchdringen, ist der schwierigste Schritt der Bildung eines pädagogischen Ethos. Die Herausforderung liegt zunächst darin anzuerkennen, dass experimentelles Handeln zwar kontingent ist, aber nicht willkürlich sein soll. Die widersprüchlichen Anforderungen in Form pädagogischer Antinomien heben die ihnen inhärenten Regeln auf und ermöglichen gleichsam ein Handeln, das einer eigenen Logik folgt. Vor dem Hintergrund der Theorie des pädagogischen Ethos (vgl. Obex 2023) reflektieren Lehrer:innen Machtasymmetrien, sie erkennen die

Dimensionen pädagogischer Autorität und handeln macht-sensibel – ihr Handeln charakterisiert sich dadurch, dass ihre Macht nicht in Zwang und Gewalt umschlägt. Damit verbunden ist die ethische Dimension. Studierende kennen die Bedingungen des professionellen Handelns von Lehrpersonen, die in jeder Situation gezwungen sind, zu handeln, wenn auch die Richtlinien dafür oft widersprüchlich sind. Diese vage und von Studierenden oftmals als unbefriedigend beurteilte Lage bedeutet aber nicht, dass es keine Bezugspunkte des Handelns gibt. Studierende verstehen, dass ihre Handlungen und Entscheidungen auf Gerechtigkeit basieren, und dass sich dieses Gerecht-Werden auf drei Komponenten bezieht. Erstens gilt es, den Schüler:innen gerecht zu werden: Diese erfahren dann ein Lehrpersonenhandeln, das ihnen selbst Freiheiten zugesteht. Zweitens begreifen Studierende, dass sie sich auch selbst gerecht werden müssen. Dieses ›Sich-selbstgerecht-Werden‹ kann mit dem Begriff der Selbstsorge bei Foucault (1984) beschrieben werden, »wenn er von der Selbstsorge als einer Konversion der Macht spricht, weil sie die Macht kontrolliert und begrenzt, und sie damit die Lehrperson vor Machtmissbrauch schützt. Auf diese Weise sind Selbstsorge und die Sorge um den Anderen miteinander verwoben.« (Obex 2023: 222f.). Und drittens bezieht sich das Gerecht-Werden auch auf die Sache selbst, den Unterricht und das Lehren, und in Bezug auf das Lehrpersonenhandeln bedeutet es, das Unterrichten als Sache »um ihrer selbst willen gut zu machen« (ebd.: 223).

Fragen zur theoretischen Auseinandersetzung mit Macht, pädagogischer Autorität, Verantwortung und Ethik, sowie der Sache selbst (dem Fach, dem Thema des Unterrichts):

- Welche Strukturen der Schule und welche Regeln, die das Handeln der Beteiligten prägen, werden in diesem Beispiel sichtbar?

- Welchen Regeln sind die Beteiligten in dieser Situation ausgesetzt und wer trägt welche Verantwortung? Wer übernimmt für wen Verantwortung? Wer gibt sie ab?
- Wo und wie werden in diesem Beispiel die Dimensionen Macht, pädagogische Autorität, Verantwortung und Ethik sichtbar?
- Welche Formen von Macht werden sichtbar?
- Welches Ethos ist hier zu erkennen bzw. welches Nicht-Ethos?
- Wo und wie zeigt die Lehrperson Sorge um die Schüler:innen und wo und wie Sorge um sich selbst?
- Inwiefern wird die Lehrperson der Sache, dem Inhalt der Stunde gerecht, wo übernimmt sie für den (richtigen) Inhalt Verantwortung?

Selbstverständlich ist die Arbeit mit Beispielen aus dem ELBE Manual nur eine Möglichkeit, Studierende mit dem Thema Ethos vertraut zu machen. Alternativ könnten auch selbst erhobenes Material oder Unterrichtsvideografien¹ dafür herangezogen werden. Gerade Projekte zum forschenden Lernen, die in der Lehrer:innenbildung nicht selten auch curricular verankert sind, eignen sich zu diesem Zweck. Beispielsweise könnten Interviews mit Lehrpersonen über Macht und die ethische Dimension des Unterrichtens das theoretische Wissen erweitern. Rollenspiele wiederum ermöglichen es, schwierige Situationen und die Herausforderungen konkreter erfahrbar werden zu lassen. Gezielte Reflexionseinheiten und -aufgaben zur Selbstsorge als Bestandteil der ethischen Dimension von pädagogischem Ethos können dabei unterstützen, die eigenen Grenzen kennenzulernen und zu kommunizieren. Das wäre im Hinblick auf die physische und psychische Gesundheit von Lehrpersonen eine Aufgabe, die im berufsbiografischen Bestimmungsansatz von Professionalität vermehrt Bedeutung erfahren sollte.

1 Gerade die Schule ist ein viel beforschtes Feld, und die überbordenden Forschungen beanspruchen vor allem auch die Akteur:innen im Feld, und wir möchten darauf hinweisen, dass sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und die Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD) in einer gemeinsamen Stellungnahme für eine vermehrte Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken aussprechen (vgl. DGfE, GEBF & GfD, 2020). Das Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Universität Hildesheim stellt im Fallarchiv HILDE (Stiftung Universität Hildesheim o. J.) eine umfangreiche Sammlung von Unterrichtsaufzeichnungen und dazugehörige Begleitmaterialien, die nach einer Registrierung auch über den Streaming Server HILDEonline abgerufen werden können, zur Verfügung.

5. Fazit

Um als Lehrperson professionell handeln zu können, benötigt es ausreichendes Wissen und Können – oder anders: fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen. Erst im Zusammenspiel dieser Kompetenzfelder kann sich professionelle pädagogische Expertise entfalten. Das betonen vor allem auch kompetenzorientierte Professionalitätsansätze (vgl. Terhart 2011), und durchaus sind diese Kompetenzen die Bedingung der Möglichkeit einer bestmöglichen Unterstützung des Lernens der Schüler:innen. Geht es aber um die Professionalisierung von Lehrer:innen, halten wir eine Engführung von ausschließlich diesen Kompetenzen für mehr als problematisch, weil so das Soziale des Unterrichts unterminiert wird (vgl. Helsper 2007). In der Ausgestaltung der Curricula der Lehramtsausbildung verknüpft sich dieses Professionalitätsverständnis mit einer ›neuen‹ Bildungswissenschaft, die sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten als die in der Lehrer:innenbildung hegemonale Sichtweise etabliert hat und die sichtbar werden lässt, wie die Lehrer:innenbildung von der Erziehungswissenschaft entkoppelt wurde (vgl. Casale u.a. 2010). Professionelles Lehrer:innenhandeln wird auf das durch »Psychologisierung und Technisierung sowie managerialistische Steuerung Machbare« (ebd.: 61) reduziert, und es werden jene »Wissensformen marginalisiert, die in Form eines reflexiven, intuitiven und situationsgebundenen Umgangs im Unterricht auf Widersprüchlichkeiten reagieren« (Obex 2023: 32). Es ist dringend nötig, dass die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) der Lehrer:innenbildung sich vermehrt dieser vernachlässigten Dimension des professionellen Handelns und damit den strukturellen Widersprüchen widmen. Indem sie strukturelle Antinomien und experimentelles Handeln zum Thema machen, verschieben die ABG den Fokus und richten den Blick auf soziale Dimensionen in der Schule. Studierenden soll die Strukturlogik professionellen

pädagogischen Handelns erklärbar und begreifbar werden, indem (krisenhafte) pädagogische Situationen rekonstruiert und analysiert werden. Bei einer solchen kasuistischen Bearbeitung geht es nicht darum, »über die Arbeit am Fall eine von unmittelbaren praktischen Handlungsanforderungen entlastete Anwendung und Verinnerlichung von Standards zu ermöglichen« (Kunze 2020: 34). Vielmehr geht es bei der Fallarbeit darum, die Spezifik und Struktur des Lehrer:innenhandelns, wie es strukturtheoretische Ansätze beschreiben, zu verstehen. Hochschulische Lehre und Mentoring übernehmen dann im Kontext Schule die Aufgabe, eine Haltung bei den Studierenden zu bilden, die sich am Entdecken und Verstehen orientiert; »es geht also um die Anbahnung einer – zumindest auf den ersten Blick – eher ›unpraktischen‹ Haltung« (ebd.: 35). Dieser Erkenntnisanspruch ist forschungsorientiert (vgl. Kunze 2020: 35) und soll, wie Helsper es nennt, einen forschenden Habitus bei angehenden Lehrpersonen hervorbringen (vgl. Helsper 2001). So eine Form der Auseinandersetzung mit Praxis auf einer Metaebene kann Bedeutsamkeit insofern für sich beanspruchen, als sie zu einem Verstehen der genuinen Logik praktischer schulischer Situationen führt, ohne eine Anleitung für praktisches Handeln bereitzustellen. Die Entwicklung eines pädagogischen Ethos als experimentelles Handeln ermöglicht es, in von Antinomien geprägten (krisenhaften) schulischen Situationen handlungsfähig zu werden. Der vorgestellte Ansatz kann dazu beitragen, pädagogisches Ethos für Studierende verstehbar zu machen und zu erlernen, und er betont die pädagogische Verantwortung von Lehrpersonen, die in jeder Situation aufs Neue aktualisiert wird. Aber nicht nur die Lehrveranstaltungen der ABG können sich dies zur Aufgabe machen, auch dem Mentoring kommt eine besondere Verantwortung und Bedeutung zu: Mentor:innen haben die wichtige Aufgabe, die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, den Übergang von Studierenden in die Schulpraxis zu begleiten. Und genau hier – wie in dem oben angeführten

Beispiel aus dem Schulpraktikum ersichtlich – begegnen Studierenden den zuvor thematisierten antinomisch strukturierten Situationen, in denen ihr Handeln im Zeichen von pädagogischem Ethos gefordert ist. Wenn nun Mentor:innen bereit sind diese Praxissituationen mit den Studierenden theoretisch einzubetten und mit einem distanzierten Blick zu reflektieren, können Studierende erkennen, dass sie keine Rezepte brauchen, um in herausfordernden schulischen Situationen handeln zu können. Vielmehr begreifen sie die Notwendigkeit, pädagogisches Ethos in der Form von experimentellem Handeln als Antwort auf antinomisch strukturierte schulischen Situationen kennenzulernen und es schrittweise, im Sinne von stetiger Professionalisierung weiter zu entwickeln. Wenn wir in den Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) des Lehramtsstudiums und in der Weiterbildung von Mentor:innen wieder vermehrt auf die Unmöglichkeit der Standardisierbarkeit pädagogischer Interventionen eingehen, arbeiten wir auch gegen eine Lehramtsausbildung, die Lehrer:innen als »Vollzugsorgane vorgegebener Partikularinteressen« (Bernhard 2019) erachtet.

Literaturverzeichnis

Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck: Studienverlag.

Bernhard, Armin (2019): Pädagogische Haltung – ein Essay zu ihrer Bedeutung aus der Perspektive der Kritischen Pädagogik. In: Rotter, Caroline/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz Juventa, S. 70–91.

Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik (17. Aufl.). Stuttgart: UTB.

Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: journal für lehrerInnenbildung, 21(3), S. 42–62.

Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 21(41), S. 43–66.

Cramer, Colin/Oser, Fritz (Hg.) (2019): Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmman. Münster: Waxmann.

DGfE/GEBF/GFD (2020): Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung. Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2020.03_Forschungsdatenmanagement.pdf [Zugriff: 21. 2. 2024].

Drahmann, Martin/Cramer, Colin (2019): Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Cramer, Colin/Oser, Fritz (Hg.): Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmman. Münster: Waxmann, S. 15–35.

- Forster**–Heinzer, Sarah (2015): Against all odds. An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers. Rotterdam: Sense Publishers.
- Foucault**, Michel (1984): Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982 (Herausgegeben von H. Becker, L. Wolfstetter, A. Gomez–Muller). Frankfurt. Materialis.
- Hähnel**, Martin (2015): Das Ethos der Ethik. Zur Anthropologie der Tugend. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper**, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno /Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper**, Werner (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 3, S. 7–15.
- Helsper**, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch–rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch–Prieue, Barbara /Kolbe, Fritz–Ulrich / Wildt, Johannes (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper**, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10(4), S. 567–579.
- Helsper**, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Terhart, Ewald /Bennewitz, Hedda /Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (2. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 216–240.
- Joas**, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hentig**, Hartmut (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz.
- Kohlberg**, Lawrence (1981): The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco: Harper & Row.
- Kunze**, Katharina Kaja (2020): Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. In: Erziehungswissenschaft 31(60), S. 29–39.
- Mikhail**, Thomas (2018): Entwicklung »Pädagogischer Handlungsqualität« in der Lehrerbildung. In: Rotter, Caroline / Schülke, Carsten / Bressler, Christoph (Hg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz Juventa, S. 201–210.
- Obex**, Tanja (2023): Pädagogisches Ethos. Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann**, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Oevermann**, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Ofenbach**, Birgit (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oser**, Fritz (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser**, Fritz / Biedermann, Horst (2018): The Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Discourse Approach a Valid Model? In: Weinberger, Alfred / Biedermann, Horst / Patry, Jean-Luc / Weyringer, Sieglinde (Hg.): Professional's Ethos and Education for Responsibility. Rotterdam: Sense Publishing, S. 23–39.

- Oser, Fritz/Heinrichs, Karin/Bauer, Johannes/Lovat, Terence** (Hg.) (2021): The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners. Wiesbaden: Springer.
- Patry, Jean-Luc/Weinberger, Alfred/Weyringer, Sieglinde/Nussbaumer, Martina** (2013): Combining values and knowledge education. In: Irby, Beverly J./Brown, Genevieve/Lara-Alecio, Rafael/Jackson, Shirley (Hg.): The Handbook of Educational Theories. Charlotte: Information Age Publishing, S. 565–579.
- Ritter, Joachim** (1972): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D–F. Schwabe.
- Rödel, Severin Sales/Schauer, Gabriele/Christof, Eveline/Agostini, Evi/Brinkmann, Malte/Pham Xuan, Robert/Schratz, Michael/Schwarz, Johanna Franziska** (2022): Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext. DOI: <https://doi.org/10.18452/24680> [Zugriff: 21. 2. 2024].
- Schubert, Hans-Joachim** (2010): Charles Sanders Peirce – Philosophie der Kreativität. In: Schubert, Hans-Joachim/Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang/Wenzel, Harald (Hg.): Pragmatismus. Zur Einführung. Hamburg: Junius, S. 12–47.
- Seichter, Sabine** (2011): Pädagogisches Ethos. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen Stuttgart: Kohlhammer, S. 191–198.
- Stiftung Universität Hildesheim** (o.J.): HILDEonline Streaming Server. Online unter: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/hildeonline-streaming-server/> [Zugriff: 21. 2. 2024].
- Tenorth, Heinz-Elmar** (2006): Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 580–597.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner /Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 202–224.

Biografien

Tanja Obex ist Universitätsassistentin (Postdoc) am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogisches Ethos, Bildung und Dekolonialität sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Dissertation Pädagogisches Ethos. Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen ist 2023 erschienen.

Eveline Christof ist Professorin für Bildungswissenschaften an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und Leiterin des Instituts für musikpädagogische Forschung und Praxis. 2017 habilitierte sie sich an der Universität Innsbruck zum Thema »Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Professionalisierung durch Reflexion«. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in der Professionalisierung von Lehrpersonen, allgemeinen Didaktik sowie Lern-, Lehr- und Bildungsforschung.

In der Reihe *Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule* bereits erschienen:

Heft 1

Elke Krasny, Sophie Lingg, Joonas Lahtinen,
Johannes Köck

Wie Kunst für Zukunft unterrichten?

Feministische Sorgeethik als Perspektive der
Vermittlung in Zeiten planetarischer Katastrophe
und digitaler Toxizität

2022

Heft 2

Andrea Dreyer

**Kunstpädagogische Selbstvergewisserung
professionell begleiten.**

2022

Heft 3

Juliane Keitel, Grit Oelschlegel

Argumentieren mit dem Praxisschock.

Einordnungen und Funktionen

2023

Heft 4

Luise Kollars, Hans Krameritsch, Anna Pritz

**Benoten im künstlerisch-gestalterischen Unterricht
der Sekundarstufe.**

Herausforderungen und Spielräume für (in Ausbildung
befindliche) Lehrer:innen

2023

Heft 5

Margit Angerer, Melanie Hauzinger

**Sexualisierte Grenzüberschreitungen von
Schüler:innen gegenüber Lehrer:innen.**

Eine Handreichung zur Reflexion und Erweiterung von
professionellen Handlungsspielräumen in der Schule

2024

Heft 6

Elke Krasny, Sophie Lingg, Helena Schmidt,
Franziska Thurner

Didaktik des Digitalen in Kunst und Bildung.

Handlungsräume für die Kunstvermittlung mit
digitalen Medien am Beispiel von didae.eu

2024

Impressum

Per Eduart. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule
ISSN: 2751-5893 (Print); 2751-5907 (Open Access)
Herausgeberinnen: Grit Oelschlegel, Anna Pritz, Elisabeth Sattler
Heft 7
ISBN: 978-3-946320-52-4 (Print); 978-3-946320-53-1 (Open Access)
DOI: <https://doi.org/10.21937/978-3-946320-53-1>
Gestaltung: Martina Gaigg
Copyright © 2024 by fabrico verlag@ Hannover
www.fabrico-verlag.de

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und der
Autor:innen unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische
oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffent-
liche Zugänglichmachung.

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

Die Publikation wurde aus Mitteln der Akademie der bildenden Künste
Wien finanziert.

