



Ethos im LehrBERUF

elbe

Manual zur Übung einer professionellen Haltung
Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext

Verfasser*innen:

Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Christof, Eveline; Agostini, Evi; Brinkmann, Malte; Pham Xuan, Robert; Schratz, Michael; Schwarz, Johanna Franziska

Unter Mitwirkung von:

Klug, Isabella; Stelze, Kristina-Maren; Al-Khatib, Fatima-Sahra, Sanin, Thomas; Schewior, Ulla

Wir danken Karin Heinrichs für wertvolle Anregungen.

Veröffentlicht unter einer CC-BY-Lizenz

Zitationsvorgabe:

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>

Eine Kooperation der

Humboldt-Universität zu Berlin

Universität Innsbruck

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Universität Wien



Gefördert durch die Robert-Bosch-Stiftung



Berlin, Innsbruck, Wien, Juni 2022

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	5
1. GRUNDLEGUNG AUS DER PERSPEKTIVE PÄDAGOGISCHER ETHIK: PÄDAGOGISCHES ETHOS	8
PÄDAGOGISCHES ETHOS IM PROJEKT ELBE	9
ETHOS ÜBEN ODER DIE BILDUNG DES ETHOS	10
LITERATUR DES 1. KAPITELS	12
2. GRUNDLEGUNG AUS PROFESSIONSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE: EPIK	15
DOMÄNEN DER PROFESSIONALITÄT VON LEHRER*INNEN	15
EPIK UND ETHOS: UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN	18
DIDAKTISCHE DIMENSIONEN	21
LITERATUR DES 2. KAPITELS	22
3. KONZEPT ZUR PRAKTISCHEN ANWENDUNG DES MANUALS – HOCHSCHULDIDAKTISCHER TEIL	24
EIN HOCHSCHULDIDAKTISCHER ZUGANG ZUR EINÜBUNG DER MORALISCHEN ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT BZW. URTEILSBILDUNG IN DER LEHRER*INNENBILDUNG	24
AUSGANGSPUNKT: ÜBEN AM BEISPIEL	26
I. DER DREISCHRITT (LESARTEN, POSITIONIERUNG, IRRITATION)	26
II. ETHISCHE AMBIGUITÄTEN UND BEZUG ZU DEN EPIK-DOMÄNEN	29
III. EIGENE MORALISCHE POSITIONIERUNG UND BEWERTUNG	31
LITERATUR DES 3. KAPITELS	33
4. BEISPIELSAMMLUNG – SITUATIONEN AUS DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS	38
EINLEITUNG – ZUR ARBEIT MIT DEN BEISPIELEN	38
BEISPIEL 1 – GESCHICHTSUNTERRICHT	39
BEISPIEL 2 – SCHWIMMUNTERRICHT	41
BEISPIEL 3 – HANDY IM UNTERRICHT	44
BEISPIEL 4 – WANDERTAG	46
BEISPIEL 5 – DIE FRAGE NACH DEM SINN VON MATHEMATIK	48
BEISPIEL 6 – VOKABELKÖNIG	50
BEISPIEL 7 – NOTENKONFERENZ	53
BEISPIEL 8 – DIVERSITÄT IM UNTERRICHT	55
BEISPIEL 9 – UNTERRICHTSSTILE	57
BEISPIEL 10 – FLOS ARBEITSRAUM	58
BEISPIEL 11 – VORSINGEN IM MUSIKUNTERRICHT	61
BEISPIEL 12 – HAUSAUFGABEN	64
BEISPIEL 13 – UMGANGSTON	66
BEISPIEL 14 – (UN-)FREIWILLIGE TEILNAHME	68
BEISPIEL 15 – GRENZEN SETZEN	70
BEISPIEL 16 – TEAMTEACHING	73
BEISPIEL 17 – EINZELBEDÜRFNISSE, GRUPPENBEDÜRFNISSE	75
BEISPIEL 18 – CLASSROOM MANAGEMENT	77
BEISPIEL 19 – ENGLISCHUNTERRICHT	80
BEISPIEL 20 – BRAINSTORMING AN DER TAFEL	84
BEISPIEL 21 – AUFMERKSAMKEIT	86
BEISPIEL 22 – INVERSIONSWETTERLAGE	88

INHALTSVERZEICHNIS

BEISPIEL 23 – DIFFERENZIERUNG IM UNTERRICHT.....	90
BEISPIEL 24 – FLEXIBILITÄT	92
SCHLAGWORTVERZEICHNIS	95
NACH DEN EPIK-DOMÄNEN.....	98
GLOSSAR.....	100
WEITERFÜHRENDE LITERATURHINWEISE	106
WEITERFÜHRENDE LINKS	112
VERWENDETE LITERATUR.....	114

EINLEITUNG

Ethos bzw. Haltung zählen zum Kernbestand der Vorstellungen von guten, kompetenten und professionellen Lehrkräften. Gute Lehrer*innen, so die gängige Meinung, zeichnen sich eben nicht nur durch großes Wissen, durch eine ausgefeilte Methodik oder durch minutiöses Classroom Management aus. Sie sollen nicht nur ‚Dienst nach Vorschrift‘ machen, sondern eine Haltung verkörpern und in herausfordernden Situationen schnell, dabei aber auch ‚richtig‘, ‚angemessen‘ und ‚gut‘ entscheiden.

Das →**pädagogische Ethos**¹ ist im Lehrberuf eine der komplexesten und schwierigsten Aufgaben in der Herausbildung eines professionellen Handelns und einer professionellen Persönlichkeit. Bringt man die Rede auf das Ethos, sieht man sich sofort mit Fragen konfrontiert, was denn genau ein Ethos (bzw. ein ‚gutes‘ oder ‚richtiges‘ Ethos) sei; eines der Fürsorge, der Orientierung an Bildungs- und Wissensinhalten oder gar eines der distanzierten und disziplinierten Unterrichtsführung? Diese Fragen werden noch einmal schwieriger, wenn man nach der Herausbildung eines pädagogischen Ethos fragt, also nach dem Prozess, in dem angehende Lehrer*innen aber auch erfahrene Praktiker*innen ein Ethos einüben.

Im Projekt **„Ethos im Lehrberuf (ELBE): Manual zur Übung einer professionellen Haltung“** haben wir uns diesen Fragen gestellt. Wir haben unter Berücksichtigung des Forschungsstandes zum Thema Ethos und weiterer, eigener Theoriearbeit sowie ausgehend von Berichten gelebter Erfahrung aus dem Schulalltag von Studierenden ein Konzept des Ethos von Lehrer*innen entwickelt, das die wissenschaftliche Diskussion zum Thema Ethos bereichern soll. Aufbauend auf diesem Konzept haben wir ein Manual erstellt, dieses in der Praxis der Lehrkräftebildung erprobt, evaluiert und anschließend verbessert. Das Manual soll es angehenden Lehrer*innen in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung ermöglichen, mit dem Thema ‚Ethos‘ in Kontakt zu treten und es als ein wichtiges Feld der professionellen Entwicklung kennen zu lernen. Das Manual ist für den Einsatz in der Lehrer*innenbildung an Hochschulen konzipiert und richtet sich vornehmlich an Dozierende in diesen Lehrbereichen. Darüber hinaus kann es aber auch von Lehrer*innen in der zweiten und dritten Phase für Fort- und Weiterbildung genutzt werden.

Das Ethos von Lehrer*innen, wie wir es im Projekt fassen, zeigt sich als ‚gute‘ und ‚gelungene Praxis‘, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Werten und professionellen Erfahrungen positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt. Mit diesem Manual (dem ELBE-Manual) sollen Übungen des Ethos als Übungen in der moralischen Entscheidungsfähigkeit in die universitäre Lehrer*innenbildung eingeführt werden.

Dazu finden sich im Manual einführende Texte zu den Themen Ethos (Kapitel 1), zur professionstheoretischen Verortung des pädagogischen Ethos in einem Domänenmodell der Professionalität (→**EPIK-Domänen**, Kapitel 2) und zur praktischen Anwendung des Manuals in der Hochschullehre (Kapitel 3). Neben diesen einführenden Kapiteln besteht das ‚Herzstück‘ des Manuals in einer Sammlung von 24 →**Beispielen** Beispielen aus der schulischen Praxis (Kapitel 4). Sie alle stammen aus den Praktikumsreflexionen angehender Lehrer*innen der Universität Innsbruck, sie alle beschreiben herausfordernde Situationen, in denen Ethos gefragt ist oder sich zeigt – wir nennen dies eine Situation, die sich durch ethische →**Ambiguität** auszeichnet. Ethische Ambiguität heißt, dass sich die tatsächlichen oder möglichen Handlungen auf unterschiedliche professionelle oder gesellschaftliche Normen sowie auf unterschiedliche Tugenden (Gerechtigkeit, Klugheit, Integrität etc.) zurückbeziehen lassen könnten, dass aber nicht eindeutig zu entscheiden ist, welche dieser Normen oder Tugenden in der Situation die richtige ist. Vor allem aber laden die Beispiele dazu ein, sich in sie hineinzudenken und hineinzufühlen, sie nachzuvollziehen, sich von ihnen herausfordern und befremden zu lassen und über sie hinauszugehen, weiterzudenken sowie einen Transfer für

¹ Im Folgenden verweist der Pfeil → auf Glossareinträge in diesem Manual zu einzelnen Begrifflichkeiten. Siehe hier der Glossareintrag: → (Pädagogisches) Ethos.

die eigene Praxis zu leisten. So führen die Beispiele ein in eine Praxis der Stellungnahme und des Fällens von (ethischen) Urteilen, eine Form der Übung, die zur Herausbildung eines Ethos beiträgt.

Die Beispiele sind jeweils durch Ergänzungen gerahmt, die zur Arbeit an und mit ihnen anregen sollen – diese Ergänzungen sind aber kein ‚Muss‘, jedes Beispiel spricht auch für sich selbst und kann flexibel eingesetzt werden (siehe dazu Kapitel 3: Konzept zur praktischen Umsetzung des Manuals und Kapitel 4: Beispielsammlung). Im Anhang des Manuals befinden sich ein Schlagwortverzeichnis zur Orientierung in der Beispielsammlung und ein Glossar sowie weiterführende Literatur.

Wir – das Projektteam des ELBE-Manuals – hoffen, dass mit diesem Manual das Thema Ethos in der Lehrer*innenbildung neue Aufmerksamkeit erhält und wünschen allen Studierenden, Dozierenden und Praktiker*innen, welche mit dem Manual arbeiten, viele neue und anregende Erfahrungen bei der Diskussion und der Arbeit mit unserer Beispielsammlung!



KAPITEL 1

Grundlegung aus der Perspektive
Pädagogischer Ethik:
Pädagogisches Ethos

1. Grundlegung aus der Perspektive Pädagogischer Ethik: Pädagogisches Ethos

Ethos heißt im Griechischen Gewohnheit, Haltung oder auch moralische Verhaltensweise. Eine Haltung wird eingenommen, d. h. man zeigt sie nach außen. In Bezug auf die Körperhaltung wird dies sofort deutlich: sie kann schief, gerade, schlaff, stramm, eindeutig oder zweideutig, aufrecht oder gedrückt sein. Man zeigt sich darin und damit vor anderen. Man kann Haltung bewahren oder auch verlieren. Mit der Haltung stellt man sich auf bestimmte Art und Weise der Welt gegenüber, man nimmt Stellung und bezieht Position. Wenn man also eine Haltung auch als Positionierung oder Stellungnahme bestimmt, dann kann sich in der Haltung auch eine Bewertung einer bestimmten Situation zeigen: Indem ich mich zu einer Situation positioniere, treffe ich auch eine Aussage darüber, ob ich sie für gut oder schlecht, richtig oder falsch befinde (Brinkmann & Rödel 2021).

Im Unterricht drückt sich diese Positionierung aber vornehmlich nicht auf der sprachlichen Ebene aus, sondern im Handeln. Das Ethos einer Person zeigt sich in einer Positionierung vor anderen, indem die Situation handelnd bewertet wird. Von einer Bewertung ist hier zu sprechen, weil Unterscheidungen getroffen, d. h. Urteile gefällt werden. In Unterrichtssituationen besteht die Herausforderung oft darin, dass das ‚richtige‘ Handeln nicht klar festzulegen ist, weil die Situation offen und mehrdeutig ist – sie ist ambivalent. Die Urteile, die dann gefällt werden, basieren also zuerst auf individuellen Überzeugungen von dem, was richtig ist oder was richtig sein soll. Es handelt sich also um einen Urteilsprozess, der im Bereich der Ethik bzw. der pädagogischen Ethik zu verorten ist: Es geht um die Frage, was gutes pädagogisches Handeln ist. Damit ist Ethos, wie wir es hier verstehen, nicht auf den Bereich der ‚guten Absichten‘ (eine sogen. Gesinnungsethik) zu reduzieren. Vielmehr geht es um ein Handeln, in dem sich bestimmte Werte zeigen.

Werte sind etwas Anderes als gesellschaftliche Normen. Normen beziehen sich auf festgelegte Regeln in Institutionen, Gesellschaften, Kulturen – zum Beispiel Verkehrsregeln oder bestimmte Normen, die Geschlechterverhältnisse und Lebensentwürfe betreffen. Werte hingegen sind allgemeine Zielvorstellungen. Wenn man davon ausgeht, dass sich im Ethos bestimmte Werte zeigen, befinden wir uns also im Bereich der Moral bzw. der Tugendethik. Haltungen, die als gut erachtet werden, haben in der europäischen Tradition den Namen Tugend (im griechischen Sinne von Tüchtigkeit, arete). Als Tugenden gelten z. B. Ehrlichkeit, Integrität, Gerechtigkeit, Geduld, Gelassenheit, Humor, Freundlichkeit, Verantwortungsbereitschaft. Diese Tugenden verstetigen sich zu einer Haltung, die sich im Handeln zeigt. In pädagogischen Feldern werden ethische Dimension des Ethos z. B. oft mit dem Begriff der Verantwortung verknüpft:

„Das Ethos der Lehrperson hat etwas zu tun mit sich kümmern um diejenigen, die uns anvertraut sind, dies, ohne ihre Identität und Eigenheit zu beeinträchtigen und ihre Entwicklungslage zu unter- oder überschätzen“ (Drahmann & Oser 2019, S. 46).

In der pädagogischen Haltung soll sich eine Sorge um andere zeigen, eine Fürsorge für und um Kinder, Schüler*innen, und diejenigen, denen geholfen werden, die erzogen werden, die unterrichtet werden sollen (Dietrich & Uhlendorf 2020). In einer pädagogischen Haltung wird also Verantwortung übernommen – Verantwortung für die Situation, für andere und für sich selbst (Arendt 2000). Erschwert wird dies dadurch, dass in pädagogischen Zusammenhängen Verantwortung für eine per se ungewisse Zukunft der Adressat*innen übernommen werden muss. Lehrer*innen übernehmen Verantwortung für sachliche, soziale und moralische Herausforderungen, für Lernen mit Fehlern und Irritationen, für schwierige, krisenhafte Lernwege, Störungen, die zu positiven oder eben zu negativen Ergebnissen, zu Scheitern führen können (ebd.). Ebenso werden aber von Lehrer*innen auch andere ‚Haltungen‘ gefordert – Gelassenheit, Ehrlichkeit, Integrität usw.

Das →pädagogische Ethos ist also ein wichtiger, notwendiger und gleichzeitig schwer zu bestimmender Bestandteil pädagogischen Handelns. Pädagogisches Ethos lässt sich nicht ver- oder anordnen und nicht kontrollieren. Man könnte sagen, es ist das, was im Feld des Pädagogischen den Unterschied zwischen einem ‚Dienst nach Vorschrift‘ und einem professionellen, erfahrenen und verantwortungsvollen Handeln ausmacht. Und gerade weil Ethos nicht ein Handeln ‚nach Regeln‘, sondern immer stark situationsabhängig ist, lässt es sich schwer erforschen. Deshalb ist die Forschungslage zum pädagogischen Ethos auch ohne klare Befunde (Oser 1998, 2018; Prengel 2013; Kuhl et al. 2014; Harder 2014; Prange 2013).

Pädagogisches Ethos im Projekt ELBE

Wir wollen im Folgenden ein Konzept des pädagogischen Ethos vorstellen, das auf drei Grundlagen beruht:

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Ethos ist eine situationsabhängige Art des Handelns, die als ‚gelungene Praxis‘ bezeichnet werden kann. Wenn sich Lehrer*innen im Sinne eines Ethos positionieren, dann müssen sie dies unter Beachtung der gesamten (Unterrichts-)Situation tun, die herausfordernd und mehrdeutig ist – ‚die eine‘ Lösung gibt es nicht (→Ambiguität der Situation²). Zudem tun sie dies meist spontan, ohne länger darüber nachzudenken, abzuwägen, zu reflektieren. Das Urteil wird nicht nach einem langen Diskussions- und Reflexionsprozess gefällt, sondern auf der Grundlage von persönlichen Werten, von biographischen und berufsspezifischen Erfahrungen und habitualisierten Einstellungen. Es handelt sich also um ein implizites, ‚schweigendes Wissen‘ (Polanyi 1985), das sich im Ethos ausdrückt. Es lässt sich im Moment des Handelns kaum verbalisieren. Erst im Nachhinein gelingt es uns als Handelnde und als Beobachtende, die entsprechende Praxis als ‚gut‘ und ‚gelingen‘ zu bewerten. Diese Bewertung steht dann auch unter dem Einfluss bestimmter Wertvorstellungen oder Tugenden – z. B. von ‚gutem Unterricht‘, von ‚gelingenem Lernen‘, von Inklusion, von Kindorientierung, aber eben auch von Gerechtigkeit, Integrität oder Verantwortungsbereitschaft (s. o.). In unserem Ethos-Ansatz wollen wir diese Vorstellungen vom ‚guten‘ Lehrer*innenhandeln nicht im Vorhinein festlegen, wir wollen aber dafür sensibilisieren, dass solche Zuschreibungen im Kontext des Lehrer*innenethos auftauchen und entsprechend reflektiert werden müssen.

b. Im Ethos zeigt sich eine Form der Verantwortungsübernahme pädagogisch Handelnder

Wie oben bereits angesprochen, sind Verantwortung und Sorge wichtige Kategorien pädagogischer Ethik. Wir sprechen im Bereich des Pädagogischen auch deshalb von Verantwortung, weil die Zukunft der Adressat*innen ungewiss ist und auch die (langfristigen) Effekte pädagogischen Handelns nie genau vorhergesehen werden können. Auch im pädagogischen Ethos zeigt sich eine solche Verantwortungsübernahme: Etwa, wenn ein*e Lehrer*in entscheidet, was für die Schüler*innen wichtig ist, ohne genau zu wissen, ob dies in Bezug auf die Zukunft auch wirklich der Fall ist. Oder wenn ein*e Lehrer*in entscheidet, dass es für ein Kind wichtiger ist, sich im Unterricht wohlfühlen, und deshalb Leistungsdruck abbaut – ohne zu wissen, ob sie damit dem Kind möglicherweise Zukunftschancen verbaut. Hier müssen sich Lehrer*innen im Sinne des Ethos positionieren, d. h. sie entscheiden, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln. Sie riskieren damit auch immer, zu scheitern.

c. Ethos als Stellungnahme basiert auf (professioneller) Erfahrung und kann immer wieder zu herausfordernden und widerstreitenden Situationen führen

Wenn Lehrer*innen eine praktisch-ethische Stellungnahme zu einer Unterrichtssituation vornehmen, dann fallen Handeln und Überzeugungen oder orientierende Werte zusammen. Lehrer*innen

² Eine weitere Erläuterung zu den „Ambiguitäten“ findet sich neben Ausführungen in der Einleitung sowie in den Theoriekapiteln auch im Glossar dieses Manuals.

orientieren sich dabei implizit an Tugenden wie etwa Gerechtigkeit, Verantwortung, Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele), Solidarität und Glaubwürdigkeit. Sie beurteilen eine Situation vor diesen Hintergründen, ohne dass sie explizit darüber diskutieren oder fragen, was diese Tugenden für den pädagogischen Bereich bedeuten. Eine diskursive Bewertung des eigenen Handelns erfolgt erst nach der praktisch-situativen Positionierung, z. B. wenn versucht wird, das eigene Handeln zu rechtfertigen, oder mit Kolleg*innen erörtert wird, warum diese oder jene Handlung gut oder schlecht war. Wie oben schon angesprochen, gehen wir davon aus, dass Ethos als **→leibliche und handelnde Stellungnahme** auf Erfahrungen beruht, die Lehrer*innen in der Vergangenheit gemacht haben und die im Sinne eines impliziten Wissens (Polanyi 1985) das konkrete Handeln orientieren. Dabei ist das implizite Handlungswissen aber nicht nur als ‚Erfahrungsschatz‘ zu verstehen, sozusagen als Repertoire von Situationen, die man schon einmal erlebt hat. Vielmehr bildet das implizite Handlungswissen einen offenen Erfahrungsraum, in dem immer wieder neue Situationen und Herausforderungen mit alten Erfahrungen abgeglichen werden und diese dann ggf. auch ‚umgeschrieben‘ werden (Buck 2019). In diesem Zusammenspiel von bestehenden Erfahrungen und konkreten Herausforderungen in neuen Situationen formiert sich ein **→ nicht ausdrücklicher Urteilsprozess**³ (Brinkmann 2021a). Ethos und die damit verbundenen Handlungen, ebenso wie die Urteilsbildung, sind also einerseits als erfahrungsbasiert zu verstehen, andererseits als offener Erfahrungsprozess.

Ethos, wie wir es verstehen, artikuliert sich allerdings nicht ohne ausdrückliche Reflexion, nur ist sie eben nachgeordnet. Der bewertende Urteilsprozess erfolgt zuerst als eine Positionierung oder Stellungnahme auf Basis von Erfahrung (als nicht rein kognitives Urteil), im Nachgang beurteilen Lehrer*innen aber sehr wohl ihr Handeln. Dabei können sich die konkreten erfahrungsbasierten, stellungnehmenden Handlungen und die nachgängigen Bewertungen des Handelns durchaus widersprechen. So z. B., wenn ein Lehrer im Sinne der Verantwortungsübernahme entschieden hat, sich um ein einzelnes Kind zu kümmern, und dadurch der Rest der Klasse vernachlässigt wurde oder Störungssituationen entstanden sind. Oder wenn eine Lehrerin entschieden hat, ‚die Regeln zu biegen‘, um eine schöne Klassenreise für alle zu ermöglichen und im Nachhinein Bedenken hat, weil sie bewusst gegen rechtliche Normen verstoßen hat. Auch solche widerstreitenden Situationen gehören zum pädagogischen Ethos dazu und führen im Sinne des Ethos als Erfahrungsprozess zu einer Bildung des Ethos.

Ethos üben oder die Bildung des Ethos

Ethos oder pädagogische Haltung zeigen sich also in einer praktischen, persönlichen Entscheidung und der daraus resultierenden (handelnden) Stellungnahme, die sich situativ auf Erfahrung beruft und einem vorprädikativen Urteil folgt. In diesem Urteil werden Bewertungen vorgenommen. Diese Bewertungen beziehen sich – ob wir es wollen oder nicht, ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht – auf Wertvorstellungen und Normen. In einer demokratischen Gesellschaft, und insbesondere in unserer spätmodernen, hochindustrialisierten, globalisierten und digitalen Welt, gibt es keine absoluten, überzeitlichen oder allgemeinverbindlichen Werte, auf die man sich berufen könnte. Dies gilt auch für den Bereich des Pädagogischen: Was hier als ‚gut‘, ‚wertvoll‘ oder ‚verantwortungsvoll‘ eingeordnet ist, kann sich nicht durch universale oder eindeutige Werte begründen lassen. Vielmehr existiert heute ein Widerstreit (Lyotard 1989) unterschiedlicher Perspektiven auf Werte und Normen sowie ein Widerstreit unterschiedlicher Begründungen und Begründungszusammenhänge. Auch das Ethos als pädagogische Stellungnahme ist durch diesen Widerstreit gekennzeichnet. Die Bewertungen, die ein*e bestimmte*r Lehrer*in durch eine Positionierung zeigt, sind immer auch aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und zu begründen. Mit anderen Worten: Ethisches und pädagogisches Handeln im Sinne des Ethos ist ambivalent. Es lässt sich

³ Weitere Informationen zur Frage der nicht ausdrücklichen bzw. ‚vorprädikativen‘ Urteilsprozesse finden sich im Glossar dieses Manuals.

nicht eindeutig zuordnen und nicht eindeutig bewerten und lässt sich auch nicht ‚auflösen‘ im Sinne eines goldenen Mittelwegs o. Ä. Diese Ambiguitäten zeigen sich schon an den oben dargestellten einfachen Beispielen aus dem Unterricht: Die Bevorzugung eines Kindes durch eine Lehrerin, um ein pädagogisches Ziel zu erreichen, ist ambivalent. Sie kann im Sinne des Kindes sein, aber auch zu Lasten der anderen Schüler*innen. Sie kann unter der Perspektive der Gerechtigkeit beurteilt werden (alle Kinder sollen gleichbehandelt werden), aber auch unter der Perspektive der Verantwortungsübernahme (für bestimmte Kinder gilt es, besondere Verantwortung zu übernehmen). Hier muss eine Entscheidung getroffen werden, die situativ und erfahrungsbasiert erfolgt.

Durch die nachträgliche Bewertung kann man es zwar in gewisser Weise ‚besser wissen‘, d. h. Fehlentscheidungen erkennen oder bessere Alternativen aufzeigen, aber die grundsätzliche Ambiguität unterschiedlicher Perspektiven auf diese und pädagogische Situationen im Allgemeinen ist nicht aufzuheben. Insofern ist es für uns wichtig, die Ambiguität der Situationen und Pluralität der Perspektiven sowie ihrer Begründungen in unserem Zugang nicht nur anzuerkennen, sondern zum Gegenstand hochschuldidaktischer Überlegungen zu machen. Wir hoffen also, mit diesem Manual eine Übung des Ethos anzuregen, die auf eine Sensibilität für diese Ambiguitäten abzielt und für einen reflektierten Umgang mit der für angehende Lehrer*innen oft einschüchternden Notwendigkeit, auch in ambivalenten Situationen Entscheidungen zu treffen.

Weil Ethos sich (nur) in der Praxis zeigt und auf Erfahrungen beruht, weil diese Erfahrungen schwer in Worte zu fassen sind und sich oft nur in habitualisierten Praktiken zeigen, kann Ethos nicht durch Einsicht oder Wille umgesetzt werden. Auch wenn man sich vornimmt, sich in dieser oder jener Situation zu positionieren und ggf. sogar wüsste, nach welchen Orientierungspunkten man sich ausrichten soll, befähigt dies allein noch nicht zu einem ‚Können des Ethos‘. Ethisches Handeln entzieht sich also in gewisser Weise der vernünftigen und willentlichen Einflussnahme. Daraus ergibt sich ein pädagogisches Folgeproblem: Ethos kann nicht durch Instruktion gelehrt oder durch Kenntnis von Normen, Regeln, Werten oder Prinzipien weitergegeben werden. Ethos, wie es hier dargestellt wurde, muss als Praxis in einer Praxis des Ethos (d. h. der Stellungnahme) weitergegeben werden; durch Übung, Wiederholung, den Aufbau und das immer wieder erneute Durchleben von Erfahrungen.

Eine Übung des Ethos ist hier aber nicht in einem landläufigen Sinne zu verstehen, als monotone Form der Wiederholung oder gar als Drill, durch den sich irgendwann eine Veränderung einschleicht. Vielmehr verstehen wir Üben als eine produktive Lernform, die in der Wiederholung Variation und Veränderung zulässt. Gerade aus der Wiederholung des Ähnlichen kann etwas Neues entstehen. Mit unserem Manual kann zuerst das Urteilen (als Praxis), aber auch die Distanzierung von eigenen Urteilen und das Öffnen für andere Positionen geübt werden. Über die wiederholte Übung dieser Urteils- und Positionierungspraxis können dann einerseits auch Haltungen habituell verfestigt werden und andererseits zu diesen Haltungen noch einmal in reflexive Distanz getreten werden (Brinkmann 2021a). Das Manual bietet so nicht unmittelbare Übungen eines Ethos an – ein solches kann nicht durch vorgefertigte didaktische Materialien geübt werden. Wohl aber können Praxen des Urteilens, der Distanzierung und der Reflexion geübt werden, die sich sukzessive zu einer Haltung verdichten. In der Arbeit mit kurzen → **Beispielen** aus dem Kontext Schule, in denen das Handeln von (angehenden) Lehrer*innen sich als ambivalentes zeigt, werden Studierende angeregt, sich selbst zu positionieren. Im intersubjektiven Austausch und Abgleich erkennen sie diese Positionierung als eine unter vielen möglichen und öffnen sich so für Neues und Anderes. Die ethische Positionierung findet dabei stets im Kontext der Professionalität von Lehrer*innen statt. Welche Grundlegung es diesbezüglich aus professionstheoretischer Perspektive zu beachten gilt, und inwiefern die ethischen, auf Tugenden und Haltungen basierenden und professionstheoretischen Überlegungen aufeinander verweisen, wird im folgenden Kapitel skizziert.

Literatur des 1. Kapitels⁴

Verwendete 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.
- Brinkmann, M. (2021a).** Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer. Download unter: <https://shop.kohlhammer.de/die-wiederkehr-des-ubens-22472.html#147=19>.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2021).** Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen, Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42-63. Download unter: https://www.researchgate.net/publication/349916864_Ethos_im_Lehrberuf_Haltung_zeigen_und_Haltung_uben.
- Buck, G. (2019).** Lernen und Erfahrung. Epagogik, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung. Hrsg. v. M. Brinkmann (Band 5: „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“). Wiesbaden: Springer VS. Download unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>; oder unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-17098-1>.
- Dietrich, C. & Uhlendorf, N. (2020).** Einleitung. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 9-6). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Harder, P. (2014).** Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- 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.
- Liotard, J.-F. (1989).** Der Widerstreit. München: Fink.
- Oser, F. (1998).** Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske und 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.
- Polanyi, M. (1985).** Implizites Wissen (1. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 543. Frankfurt a. M.: 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.

Weiterführende Literatur zum Thema ‚Ethos‘

- 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. 15-36). Münster: Waxmann.
- 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.

⁴ Die hier angeführte Literatur findet sich noch einmal im Gesamtliteraturverzeichnis am Ende dieses Manuals.

Oser, F. & Biedermann, H. (2018). The Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Discourse 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.

Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J., & Lovat, T. (eds.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos: Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Cham: Springer International Publishing.

Rödel, S. S., Schauer, G., Brinkmann, M. & Schratz, M. (2022). Gelungene professionelle Praxis. Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt. In G. Schauer, L. Jesacher-Rössler, D. Kemethofer, J. Reitingner & Ch. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann.

Schärer, H. R. & Zutavern, M. (Hrsg.) (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.



KAPITEL 2

Grundlegung aus
professionstheoretischer
Perspektive: EPIK

2. Grundlegung aus professionstheoretischer Perspektive: EPIK

Domänen der Professionalität von Lehrer*innen

Nach der Darstellung und Klärung unseres Verständnisses von → Ethos im ersten Kapitel dieses Manuals, bedarf es eines weiteren Schrittes auf professionstheoretischer Ebene. Hierzu greifen wir auf ein Professionalisierungsmodell (→ EPIK-Modell: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) zurück, das auf fünf zentrale Merkmale (Domänen) professionellen Handelns im Kontext von Schule und Unterricht ausgerichtet ist. Diese finden sich in unterschiedlichen Ausprägungen auch als Bestimmungspunkte in anderen gängigen professionstheoretischen Ansätzen (Helsper 2020). Aus unserer Sicht eignet sich der EPIK-Ansatz daher als durchgängiges Modell für eine Curriculumerstellung in der Lehramtsausbildung und für eine dadurch gelenkte fokussierte Perspektiveneinnahme in der didaktischen Umsetzung. Dadurch lassen sich die Kernpunkte des EPIK-Modells auf pädagogische Inhalte, Praktiken und professionsspezifische sowie ethische, wertbasierte → Ambiguitäten im Sinne ‚gelungener Praxis‘ beziehen. Dabei wird der Ambiguitätsbegriff hier als ein heuristischer Begriff gefasst, der sich im Sinne einer Vieldeutig- und Vielseitigkeit konkretisiert. Gemeint ist damit, dass im Prozess pädagogischer Handlungsvollzüge oftmals Entscheidungen getroffen werden müssen, deren Folgen und Ausgang unverfügbar sind. Die pädagogische Praxis vollzieht sich damit immer unter den Bedingungen einer immanenten Unsicherheit. Diese begriffliche Rahmung soll bei der Entwicklung von möglichen → Lesarten der spezifischen Darstellungen im dritten Abschnitt die Offenheit wahren und gleichzeitig auf die spannungsreichen Interaktionsgeschehnisse des Lehrer*innenhandelns aufmerksam machen. Weitere professionstheoretische Zugänge würden sich dabei auf ähnliche Begriffe wie Antinomien, Widersprüchlichkeiten, Handlungsdilemmata und -ambivalenzen beziehen (Helsper 2004; Schlömerkemper 2017). Gegenstandsbereich des EPIK-Ansatzes ist professionelles Handeln im beruflichen Kontext von Schule und Unterricht (Paseka et al. 2011). Im Bildungssystem wird dieses stark über institutionelle Vorgaben des Staates definiert, weshalb die Realisierung von Zielen die Handlungsfreiheit der Lehrer*innen beeinflusst. Im EPIK-Ansatz werden Struktur und Handlung als ein Prozess der Wechselwirkung begriffen, da so die Beziehung zwischen System und Person berücksichtigt werden kann (Giddens 1984, 1997). Da sich diese Beziehung in vielfältigen Facetten unterrichtlicher Entscheidungen in jeder Unterrichtsstunde, je nach Klassenstufe, Unterrichtsfach und Schulform zeigt, können die erforderlichen Kompetenzen im professionellen Handeln nur auf der Ebene übergeordneter und miteinander in Verbindung stehender Querschnittsthemen (sogenannten Domänen) in der wissenschaftlichen Debatte lokalisiert werden.

Die folgenden fünf Kompetenzfelder (im EPIK-Ansatz Domänen genannt) charakterisieren in diesem professionstheoretischen Ansatz die professionelle Haltung und das berufliche Verhalten.⁵

- **Professionsbewusstsein:** Lehrer*innen handeln als Agent*innen des Staates nach behördlichen Vorgaben und entsprechen in ihrem Wirken den ethischen Ansprüchen der Profession. Hierbei gilt es, die eigene Expertise als Lehrer*in für einen definierten Bereich zu kennen, dabei den eigenen Gestaltungsspielraum wahrzunehmen, sich aber auch abzugrenzen. Dabei ist es wichtig, sich im Spannungsfeld gesellschaftlicher Ansprüche und situationsbedingter Erfordernisse souverän zu bewegen und damit die Innen- und Außenperspektive der beruflichen Position zu berücksichtigen. Gefördert wird dies durch geeignete Organisationsstrukturen an den Schulen, Qualifikationsmöglichkeiten sowie offene Karrierewege.
- Im Bereich **Kooperation und Kollegialität** werden Dialoge intensiviert, um ein Gespür zu entwickeln, sich als Mitglied einer „Professionellen Lerngemeinschaft“ zu verstehen. Sozial-

⁵ Nähere Erklärungen und ausführliche Beschreibungen der EPIK-Domänen finden sich auf den Seiten des Projekts „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“, <https://www.uibk.ac.at/ils/forschung/epik/index.html.de>.

kompetenz sowie Aufgeschlossenheit nehmen im wechselseitigen Geschehen eine entscheidende Rolle ein. Daher gilt es, eine Kultur der Offenheit zu fördern sowie Räume und Zeiten für Austausch zur Verfügung zu stellen.

- **Reflexions- und Diskursfähigkeit** zeigen sich in der Fähigkeit, sich vom eigenen Tun zu distanzieren und das Spezifische von Situationen zu erfassen. Dabei ist es förderlich, das eigene Handeln aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, das Allgemeine im spezifischen Fall zu erkennen und daraus Schlüsse zu ziehen und ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Hierfür bedarf es für einen professionellen Austausch differenzierter und gemeinsamer Begriffe einer Fachsprache und eines Raums für öffentliche Darstellung und Diskussion.
- **Differenzfähigkeit** erfordert eine → **lernseitige**⁶ Haltung, also unter anderem die Perspektivübernahme der Lernenden durch den*die Lehrer*in, um unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu erkennen und professionelles Wissen und Können einzusetzen, damit personalisierte Lernförderungen ermöglicht werden. Das bedeutet auch, Schüler*innen als junge Menschen wahrzunehmen und Vielfalt (diversity) als Ressource zu verstehen.
- **Personal Mastery** ist die persönliche Könnerschaft, sich selbst als Lernende*r wahrzunehmen und die eigene Entwicklung im beruflichen Kontext zu reflektieren. Sie soll es ermöglichen, Wissen (know what) und Können (know how) situationsadäquat einzusetzen sowie seine Handlungen begründen zu können (know why) und dadurch seinen eigenen Weg im beruflichen Erfolg zu finden. Fehler sind konstitutiv für Lernprozesse, daher gilt es, sie konstruktiv zur Weiterentwicklung zu nutzen. Personal Mastery resultiert aus einem individuellen Bildungsprozess, in dem es auch darum geht, den eigenen Weg zu finden, um die individuellen Bildungsprozesse der Schüler*innen zu fördern.

In der professionellen Praxis stehen diese Kompetenzfelder immer in Beziehung zur inhaltlichen Orientierung der Schulform, zum jeweiligen Unterrichtsfach bzw. zur (fach)didaktischen Umsetzung im Vermittlungsprozess. Im EPIK-Domänenmodell (Abbildung 1) wird diese professionsspezifische Einbettung der einzelnen Domänen in den inhaltlichen Kontext der Lehrer*innenarbeit von den Autor*innen (Paseka et al. 2011) unter dem Begriff „6. Disziplin“ zusammengefasst und in Form einer Spirale symbolisiert.

⁶ Lehr- und Lernseitig werden als Begriffspaar nach Schratz et al. (2011, 2012) aufgegriffen. Weitere Erläuterungen dazu finden sich im Glossar dieses Manuals.

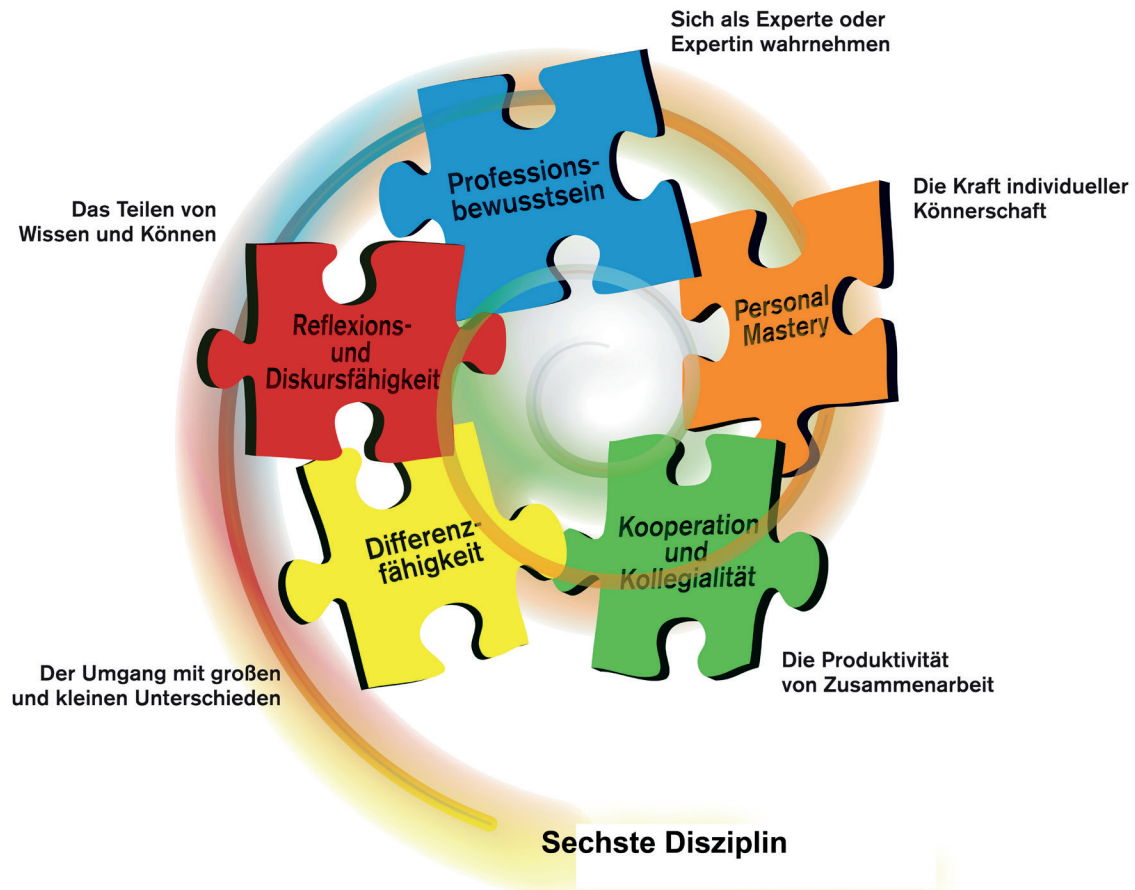


Abbildung 1: Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern und die 6. Disziplin (Paseka et. al. 2011, S. 28)

Die Darstellung in Puzzleteilen weist darauf hin, dass keine Domäne für sich alleinsteht, sondern diese sich aufeinander beziehen und zum Teil überschneiden, was ihre Mehrperspektivität ausmacht. Daher kann keine Domäne für sich stehen oder als alleiniges Merkmal herangezogen werden, vielmehr ist professionelles Handeln im pädagogischen Kontext immer als ganzheitliches Wechselspiel wahrzunehmen.

Ebenso ist keine Domäne bloß auf Strukturveränderung oder auf persönliche Weiterentwicklung fokussiert, sondern verlangt immer nach beiden Perspektiven (Struktur und Person). Die Spirale steht für die kontextspezifischen Aspekte der unterrichtlichen Tätigkeit (Schulform, Fach, Fachdidaktik etc.), für welche die fünf Domänen auf unterschiedlichen Ebenen relevant sind. Daher wird sie nicht als eigene Domäne ausgewiesen, sondern ist in Anlehnung an Senge (1996) als „6. Disziplin“, „die integrative Disziplin, die alle miteinander verknüpft und sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt“ (Senge 1996, S. 21). Damit soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass das professionelle Handeln in pädagogischen Berufen nicht planbar ist und daher auch keine Rezepte oder konkrete Handlungsanweisungen angewendet werden können (Schratz et al. 2011). Vielmehr gilt es, das EPIK-Modell als ganzheitliches Modell wahrzunehmen, durch dessen fünf Domänen mit Bedacht auf Struktur und Person (und der mit zu berücksichtigenden 6. Disziplin) ein Blick auf Querschnittsthemen der Professionalisierung von Lehrer*innen gelegt werden soll.

EPIK und Ethos: Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Das EPIK-Konzept zielt im Kern darauf ab, die strukturellen Rahmenbedingungen des Handlungsfelds Schule sowie die individuellen Dispositionen und Entwicklungspotentiale von Lehrer*innen gleichermaßen zu berücksichtigen. Die dem Modell zugrundeliegenden EPIK-Domänen sind Kompetenzfelder und sollen zur weiteren professionsspezifischen Auseinandersetzung mit schulischen Situationen beitragen. In der Auseinandersetzung und Reflexion von Praxissituationen und den darin enthaltenen vieldeutigen Situationen werden Haltungen, Einstellungen und subjektive Theorien sichtbar. In diesem Kontext lässt sich das EPIK-Konzept in Verbindung zu einem Berufsethos der Lehrer*innenprofession setzen, denn die Fragen nach der moralischen Dimension im professionellen Handeln stellen sich einer Lehrkraft nicht nur als Einzelperson. Vielmehr unterliegen Lehrer*innen als ‚Agent*innen des Staates‘ den ethischen Erwartungen und Ansprüchen gesellschaftlicher Moralvorstellungen. In dieser Hinsicht lassen sich die EPIK-Domänen hinsichtlich ihrer praktisch-ethischen Bedeutsamkeit spezifizieren, was folgende Gegenüberstellung verdeutlichen soll.

professionsspezifische Ausrichtung	moralische Bedeutsamkeit
Differenzfähigkeit	Gerechtigkeit
Professionsbewusstsein	Verantwortung
Reflexions- und Diskursfähigkeit	Klugheit
Kooperation und Kollegialität	Solidarität
Personal Mastery	Glaubwürdigkeit

Abbildung 2: Zuordnung der moralischen Werte (Tugenden) zu den Domänen

In Abschnitt 1c (Ethos als Stellungnahme) wurde bereits aufgezeigt, wie sich die den EPIK-Domänen zugeordneten Tugenden (Gerechtigkeit, Verantwortung, Klugheit, Solidarität und Glaubwürdigkeit) als praktisch-ethische Stellungnahmen und orientierende Werte im situativen Handeln verankern lassen (siehe dazu die Situationen aus der pädagogischen Praxis in Kapitel 4: Beispielsammlung). Im Folgenden werden die EPIK-Domänen hinsichtlich ihrer moralischen Bedeutsamkeit noch einmal im Einzelnen konturiert:

Der Domäne **Differenzfähigkeit** kann die **Gerechtigkeit** zugeordnet werden, da moralisch relevante Bedingungen wie Bedürftigkeit (z. B. aus sozio-ökonomischen Gründen), Marginalisierung (z. B. Minderheiten), Hilflosigkeit (z. B. durch Fluchterfahrung) aus lernseitiger Perspektive einen differenzierten Blick erfordern, um unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu erkennen und personalisierte Lernförderungen zu ermöglichen.

Der Domäne **Professionsbewusstsein** kann die Tugend **Verantwortung** zugeordnet werden. Als Berufsgruppe haben Lehrer*innen eine hohe Verantwortung für das gesellschaftliche Wohlergehen, denn Schulen müssen eine Praxis entwickeln, die es allen Schüler*innen ermöglicht, hohe Leistung zu bringen und ein lohnendes Leben zu führen, lange nachdem sie die Schule verlassen haben (Helliwell et al. 2013).

In pädagogischen Verhältnissen übernehmen Lehrende zweierlei Verantwortung: Einerseits die Verantwortung für die freie Entwicklung der „Eigenart“ der Lernenden sowie für Ihre „Einzigartigkeit“ (Arendt 2000, S. 270). Sie müssen darauf achten, dass das Einzigartige des Lernenden von „der Welt, so wie sie ist [...] nicht erdrückt wird“ (ebd.). Andererseits übernehmen sie Verantwortung für die Welt. Die Lehrenden stehen Kindern und Jugendlichen als Vertreter einer Welt gegenüber, „für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben“ (ebd.). Der Domäne **Reflexions- und Diskursfähigkeit** kann die **Klugheit** als Tugend zugeordnet werden. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, ihr professionelles Handeln aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, zwischen unterschiedlichen Optionen abzuwägen und ideologische Positionierungen zu hinterfragen. Gleiches gilt auch für das eigene Wirken sowie die eigenen Haltungen und Orientierungen. Dazu ist auch die Auseinandersetzung mit anderen (Kolleg*innen, Eltern, etc.) erforderlich, um kluge Entscheidungen treffen zu können.

Die Domäne **Kooperation und Kollegialität** erfordert im beruflichen Handeln die Tugend der **Solidarität**, damit Lehrer*innen als Vertreter*innen ihrer Profession wirkmächtig sein können. Dabei zeigt sich eine tiefe Zuversicht darin, dass in der Verbundenheit mit Anderen mehr Potential liegt als in der Singularität des*der Einzelnen. Am einzelnen Schulstandort ist Solidarität Voraussetzung für eine gelebte förderliche Schulkultur, die von Vertrauen getragen ist.

Für die Domäne der **Personal Mastery** ist die Tugend der **Glaubwürdigkeit** ein moralischer Ankerpunkt. Im professionellen Kontext zeigt sich etwa in herausfordernden Situationen, wie glaubwürdig eine Lehrperson in ihren Entscheidungen ist und wie authentisch sie in der Interaktion mit Schüler*innen handelt. Wie weit steht sie zu ihren Überzeugungen? Stimmen Ansprüche und tatsächliches Handeln überein? Dabei stellt die Glaubwürdigkeit eines Lehrers oder einer Lehrerin eine zentrale moralische Dimension der Integrität dar.

Wie in der professionsspezifischen Ausrichtung die Zuordnung der jeweiligen Domänen untereinander nicht klar abgrenzbar ist, sind auch die Bezüge zur moralischen Bedeutsamkeit als Schwerpunktsetzung zu verstehen. Ethische und professionstheoretische Überlegungen sind hierbei aufeinander verwiesen. Die EPIK-Domänen brauchen ethische Reflexionen und umgekehrt: Ethische Reflexionen erhalten eine Fundierung in den EPIK-Domänen. Beide Überlegungen (ethische und professionstheoretische nach dem EPIK-Modell) zeigen einen jeweiligen Zugang und verweisen in der gemeinsamen Betrachtung auf eine Theorie pädagogischer Handlungskompetenz. Damit lässt sich in den einzelnen Domänen der Gewinn für eine Professionalisierung der Lehrkräfte in ethischer Hinsicht ausweisen. So kann das EPIK-Modell als ein ethisch-professionstheoretischer und pädagogischer Leitfaden für Reflexion verstanden werden, wodurch professionelles und situationsgerechtes Handeln im Lehrer*innenberuf unter moralischen Gesichtspunkten thematisiert und dafür sensibilisiert werden soll.

Sowohl der hier vertretene Ethos-Ansatz als auch das EPIK-Konzept sind situativ ausgerichtet, d. h. Unterrichtssituationen werden holistisch erfasst. Der Ethos-Ansatz plädiert dabei für eine praktische Ethik, der EPIK-Ansatz für eine professionsbezogene Praxis in berufsspezifischen Domänen. Beide Ansätze beziehen sich auf Erfahrungen, die sich in schulischen Situationen als etwas zeigen, wobei die Anforderungen bzw. Ansprüche je nach Ansatz in einer situativen Ethik oder einer situativen Resonanz liegen. Beide Konzepte beziehen sich auf eine wechselseitige lehr-lernseitige Beziehung im schulischen Geschehen, wobei der Fokus im EPIK-Konzept verstärkt beim Lernen (den Lernenden) liegt und beim Ansatz des Ethos die Perspektive der Lehrenden stärker im Vordergrund steht. Somit orientiert sich das Konzept des Ethos an der gelungenen Handlung, die über Aktionen und Reaktionen der Lehrperson bewirkt werden. Im EPIK-Konzept lenken Lehrer*innen ihre Aufmerksamkeit auf bildende Erfahrungen, die als Gesamtes (Erfahrungen

von Schüler*innen, eigene Resonanz Erfahrungen, didaktische Architektur, Lernatmosphäre usw.) wahrzunehmen sind. Die daraus resultierenden Konsequenzen für die zukünftige persönliche und berufliche Entwicklung können erst später im Leben validiert werden. Im Ethos-Konzept erfolgt die Validierung des jeweiligen Verhaltens zeitlich näher am Handlungsgeschehen, womit die ethische Auseinandersetzung sich stärker an der Gegenwart orientiert. Im EPIK-Modell erfolgen die lehrseitigen Interventionen zwar in der Gegenwart, ihr Fokus ist aber auf die zukünftige Entwicklung gerichtet. Gemein ist beiden Ansätzen die Pluralisierung der Perspektiven: Im Ethos-Konzept geht es um das Aufzeigen mehrdeutiger ethischer Probleme, im EPIK-Konzept hingegen um ein Aufzeigen mehrdeutiger professionsspezifischer Herausforderungen (vgl. Abbildung 3).

	ETHOS	EPIK
Anforderungen	situative Ethik	situative Resonanz
Ansatz	lehrseits	lernseits
Orientierung	gelungene Handlung	bildende Erfahrung
Validierung	im Nachhinein kontrollierbar	erst später im (privaten und beruflichen) Leben möglich
Zeitlicher Fokus	Gegenwartsorientierung	Zukunftsorientierung/ Weiterentwicklung
Praxisrelevanz	Aufzeigen unterschiedlicher mehrdeutiger ethischer Probleme (Pluralisierung der Perspektiven)	Aufzeigen unterschiedlicher mehrdeutiger professionsspezifischer Probleme (Pluralisierung der Perspektiven)
	Entwicklung einer pädagogischen Handlungskompetenz unter Bedingungen pädagogischer Urteilskraft (es eröffnen sich Handlungsmöglichkeiten mit ethischen und professionstheoretischen Zugängen)	

Abbildung 3: Unterschiede und Gemeinsamkeiten von EPIK und Ethos

Die Gegenüberstellung von Ethos und EPIK in Abbildung 3 macht die jeweils spezifischen Aspekte ethischer und professionstheoretischer Überlegungen sichtbar, wobei die Ansätze gleichzeitig auch aufeinander verweisen. Während die Anforderungen in der situativen Ethik eine → **leibliche** und handelnde Stellungnahme auf Basis eines impliziten Handlungswissens erfordern, bestimmen lehr-lernseitige Beziehungen in den EPIK-Domänen das responsive Geschehen. Ethisches Handeln erfolgt immer aus lehrseitiger Perspektive, da die Lehrperson die Verantwortung für ihre Entscheidungen trägt. Diese können lehrseits unter der Perspektive der Gerechtigkeit wahrgenommen werden, lernseits hingegen aus professionsspezifischer Sicht für bestimmte Schüler*innen als Benachteiligung empfunden werden.

Das Ethos zeigt sich als gelungene Praxis, in der eine Lehrperson auf der Grundlage ethischer Werte und professioneller Erfahrung Stellung bezieht. Da der zeitliche Fokus ethisch verantworteter Entscheidungen im aktuellen Handeln gegenwartsorientiert erfolgt, ist das Ergebnis im Nachhinein kontrollierbar. Aus professionsbezogener Perspektive orientiert sich pädagogisches Handeln an der Nachhaltigkeit von bildenden Erfahrungen. Die Verifizierung ist erst später im (privaten und beruflichen) Leben möglich. Daher liegt der zeitliche Fokus in einer Zukunftsorientierung bzw. Weiterentwicklung.

In der Relevanz für die Praxis lassen sich für das pädagogische Handeln im Schulalltag keine eindeutigen Lösungswege vorschlagen. Daher zeigen wir in diesem Manual sowohl in der ethischen Orientierung als auch in der professionsspezifischen Ausrichtung der EPIK-Domänen unterschiedliche mehrdeutige ethische und professionsspezifische Probleme auf. Über die Auseinandersetzung mit den Situationen aus der pädagogischen Praxis in der Beispielsammlung (Kapitel 4) erwarten wir die Entwicklung pädagogischer Urteilskraft und Handlungskompetenz. Es geht hierbei weniger um normative Vorgaben, sondern um eine Auseinandersetzung mit eigenen Entscheidungen und Positionierungen in der schulischen Praxis, um Begründungsfähigkeit auf professioneller Ebene und einem daraus resultierenden pädagogisch professionell gelungenem (zukünftigen) Handeln. Dadurch können sich über die theoretischen (ethischen und professionstheoretischen) Zugänge neue Handlungsmöglichkeiten unter Bedingungen pädagogischer Urteilskraft (professionelles Handeln zu ermöglichen) eröffnen bzw. erweitern.

Didaktische Dimensionen

Kurze konkrete → **Beispiele** schulischer Erfahrungen von Studierenden, die sie während ihrer schulpraktischen Ausbildung gemacht und dann verschriftlicht haben, bilden in diesem Manual den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Übung von Ethos. Darin zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen von Ethos (siehe Kapitel 1). In der Auseinandersetzung gemeinsam mit Lehramtsstudierenden sollen anhand dieser Beispiele ethische Fragestellungen (Ambiguitäten) diskutiert und aufgegriffen werden (nähere Erläuterungen dazu in Kapitel 3). Darüber hinaus soll der Aspekt ‚gelungener Praxis‘ anhand der EPIK-Domänen professionstheoretisch mit ethischen Fragestellungen in Beziehung gebracht werden und eine reflexive sowie diskursive Auseinandersetzung über deren Wechselwirkung (siehe Abbildung 2) erfolgen. Wichtig ist hierbei, keine Beschränkung auf eine Domäne und/oder bestimmte Werte anzustreben, sondern einen mehrperspektivischen Blick unter Berücksichtigung mehrerer bzw. aller Domänen sowie moralischer Positionierungen einzunehmen. Somit wird nach der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen, die sich aus einem Beispiel aus der Schulpraxis ergeben, eine Reflexion auf professionstheoretischer Ebene angestrebt und durch die Domänen strukturiert. Unter Berücksichtigung von Domänen und moralischen Bedeutsamkeiten zeigen sich in der Auseinandersetzung mit schulischen Beispielen verschiedene Positionierungen und Verantwortungsübernahmen, die es auf Basis des professionsspezifischen Kontexts zu diskutieren gilt. Diese Herangehensweise soll schrittweise im hochschuldidaktischen Kontext von und mit den Studierenden mit exemplarischen Fragen und didaktischen Überlegungen zu den schulischen Beispielen erarbeitet werden. Wie dieser hochschuldidaktische Zugang zur Einübung der moralischen Entscheidungsfähigkeit bzw. Urteilsbildung in der Lehrer*innenbildung aus der Sicht des ELBE-Teams konkret aussehen kann, wird im folgenden Kapitel erläutert.

Literatur des 2. Kapitels⁷

Verwendete 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.
- Giddens, A. (1984, 1997).** Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (eds.) (2013).** World Happiness Report 2013. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Helsper, W. (2004).** Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2020).** Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011).** Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schritteser (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf (S. 9-47). Wien: Facultas.
- Schlömerkemper, J. (2017).** Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung: Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim: Beltz 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., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012).** Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrerberuf (Band 8). Innsbruck: Studienverlag.
- Senge, P. M. (1996).** Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Weiterführende Literatur zu den ‚EPIK-Domänen‘

- Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008).** Domänen von Lehrer/innenprofessionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innenbildung. In Ch. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung (S. 123-138). Münster: Waxmann.

Weiterführender Link zur EPIK-Forschung

<https://www.uibk.ac.at/ils/forschung/epik/index.html.de>

⁷ Die hier angeführte Literatur findet sich noch einmal im Gesamtliteraturverzeichnis am Ende dieses Manuals.



KAPITEL 3

Konzept zur praktischen
Anwendung des Manuals –
Hochschuldidaktischer Teil

3. Konzept zur praktischen Anwendung des Manuals

– Hochschuldidaktischer Teil

Ein hochschuldidaktischer Zugang zur Einübung der moralischen Entscheidungsfähigkeit bzw. Urteilsbildung in der Lehrer*innenbildung

Wie in der theoretischen Hinführung erläutert ist für dieses Manual die These leitend, dass sich → **Ethos** als Haltung selbst nicht üben lässt, sehr wohl aber die moralische Entscheidungsfähigkeit bzw. Urteilsbildung. Unter Übung wird in diesem Manual nicht eine Art von Training verstanden, sondern eine sinnvolle Wiederholung, die mit einer Transformation verbunden ist: Im Üben kehrt etwas Bekanntes wieder, das verändert oder transferiert werden kann. Dabei setzt sich die Person in ein relationales Verhältnis zu einer Sache und sich selbst, d. h. dem*der Übenden (vgl. Brinkmann 2012 und Kapitel 1 in diesem Manual). Im wiederholten Üben wird eine Haltung ausgeprägt, wodurch das Handeln eine ethische Dimension erhält, sofern in den Handlungssituationen selbst eine ethische und moralische Positionierung gefordert ist. Der*die Handelnde setzt sich dann nicht nur mit sich selbst, sondern auch mit seinen*ihren ethischen Haltungen auseinander und fragt z. B. im Sinne der Tugenden, ob die entsprechende Handlung klug, gerecht, verantwortungsbewusst, solidarisch und durch Aufrichtigkeit geprägt ist (zu Tugenden siehe Kapitel 1 und 2). Um die moralische Entscheidungsfähigkeit mit Hilfe des Manuals im Kontext der Lehrer*innenbildung einüben zu können und sich der Übernahme von moralischer Verantwortung bewusst zu werden, wurde ein Zugang entwickelt, der einerseits linear gedacht ist: Am Anfang steht die Auseinandersetzung mit einem → **Beispiel**⁸ aus dem Kontext Schule, am Ende die Herausbildung der moralischen Entscheidungsfähigkeit eines*einer jeden einzelnen und die Sensibilisierung für das Thema ‚Ethos‘ als professionelle Entwicklungsaufgabe. Der Zugang führt andererseits jedoch auch immer wieder zirkulär zum bearbeiteten Beispiel zurück, wodurch jedes Beispiel stets unter neuen, bisher unbekanntem Perspektiven und Sichtweisen beleuchtet werden kann. Diesen Zugang zu den einzelnen Beispielen haben wir in verschiedene Teile gegliedert, die sich auf alle angeführten Beispiele in diesem Manual anwenden lassen. Diese Teile sind in Abbildung 4 dargestellt, wobei die Pfeile, die vom Beispiel direkt zu den einzelnen Teilen führen, verdeutlichen sollen, dass die Abfolge der Teile – je nachdem wie die Seminargruppen das Beispiel aufgreifen und diskutieren – auch flexibel abgeändert werden kann. Dabei bildet das Beispiel mit der Darstellung einer widersprüchlichen Situation und ihren → **Ambiguitäten** stets den Ausgangspunkt, während das Üben von moralischer Urteilsfähigkeit das Ziel darstellt (siehe Abschnitt zum Thema „Ethos üben oder die Bildung des Ethos“ in Kapitel 1). Die Aufgabe der Dozent*innen ist es, ausgehend vom Beispiel, Raum für die Irritation eigener Urteile, basierend auf eigenen Erfahrungen, zu schaffen.

⁸ Der Begriff „Beispiel“ bezieht sich in diesem Manual auf die 24 kurzen Beschreibungen von Unterrichtssituationen, die von Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden berichten, und im Rahmen einer Vorstudie aus Praktikumsberichten Studierender der Universität Innsbruck gesammelt wurden. Weitere Erläuterungen dazu siehe im Glossar dieses Manuals.

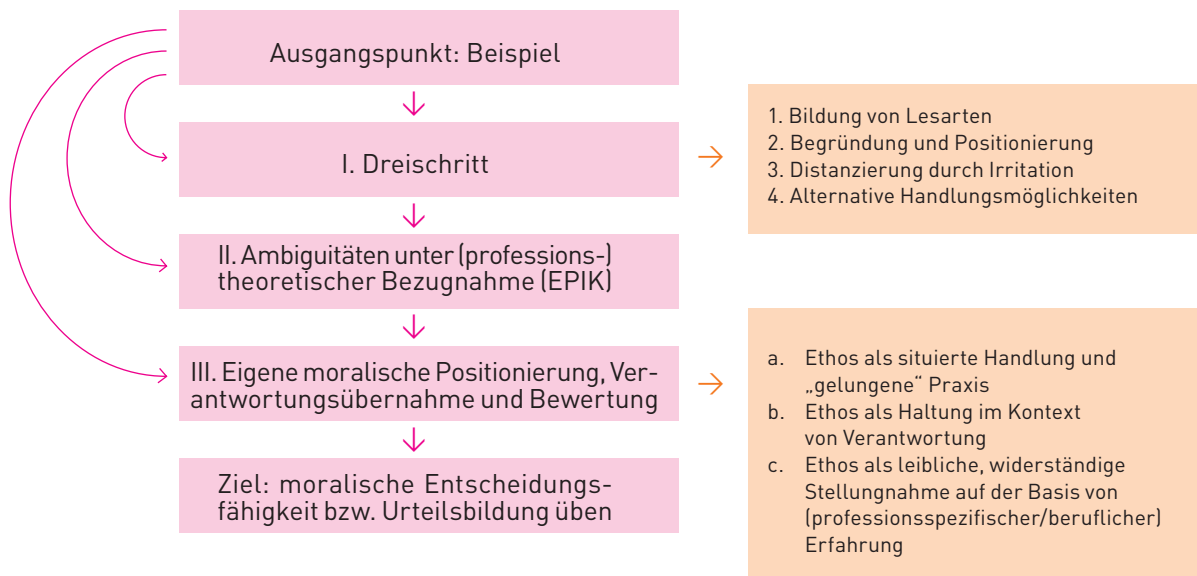


Abbildung 4: Ein praktischer Zugang zum Einüben der moralischen Entscheidungsfähigkeit bzw. Urteilsbildung in der Lehrer*innenbildung

Die in der Abbildung 4 dargestellte Vorgehensweise stellt aus unserer Sicht eine idealtypische Bearbeitungsfolge dar, wobei die einzelnen Teile im konkreten Tun bzw. in der Praxis ineinander übergehen und deshalb auch nicht klar voneinander abgegrenzt werden können. Aus heuristischen und didaktischen Gründen werden die einzelnen Schritte dieses Zugangs jedoch analytisch voneinander getrennt und in den folgenden Unterkapiteln für die Dozierenden schrittweise eingeführt und erläutert. Zu jedem Schritt werden Beispiele angeführt und am Ende der Einführung befindet sich eine Auswahl an Aufgaben und Anregungen, welche genauer beschrieben werden. Im Folgenden wird die Vorgehensweise eingangs überblicksartig vorgestellt und es wird erläutert, wie damit gearbeitet werden kann. In den nachfolgenden Abschnitten finden sich dann weitere Erklärungen dazu.

Die didaktische Vorgehensweise umfasst insgesamt drei Teile:

I. Dreischritt: Lesarten – Begründung – Irritation (Zusatz: alternative Handlungsmöglichkeiten)

II. Ethische Ambiguitäten und Bezug zu den EPIK-Domänen

III. a-b-c Schema: Eigene moralische Positionierung und Bewertung anhand der folgenden Punkte:

- a) Ethos als situierte Handlung und „gelungene“ Praxis
- b) Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung
- c) Ethos als leibliche, widerständige Stellungnahme auf der Basis von (professioneller) Erfahrung

Ziel des ersten Teils (Dreischritt) ist es, eigene Erfahrungen zu vergegenwärtigen, sich zu den Beispielsituationen zu positionieren und diese Positionierungen moralisch zu begründen, sowie sich von eigenen Positionierungen zu distanzieren und sich dadurch für andere Sichtweisen und Begründungen zu sensibilisieren.

Der zweite Teil regt dazu an, die eigene ethische Haltung zu ergründen und Handlungen vor der

Folie einer Professionalisierungstheorie (→ **EPIK-Domänen**, siehe Kapitel 2 und Glossareintrag dazu) zu reflektieren.

Im dritten Teil geht es schließlich darum, diese Handlungen in ein Konzept des → **pädagogischen Ethos** zu überführen, das gekennzeichnet ist durch gelungene Praxis, Verantwortungsübernahme und Positionierungen trotz widersprüchlicher Situationen und unauflösbarer Ambiguitäten.

Erste Umsetzungen dieses Modells mit Studierenden haben ergeben, dass ein Umfang von etwa vier Stunden empfehlenswert ist, um alle vorgeschlagenen Teile (I.-III.) gemeinsam erarbeiten zu können. Sollten Dozierende weniger Zeit zur Verfügung haben bzw. dafür veranschlagen, empfehlen wir den Dreischritt (Teil I., siehe dazu ausführlicher die nachfolgenden Abschnitte) zum Einstieg in das Thema. Die Rückmeldungen von Studierenden haben jedoch gezeigt: Je mehr dieser Teile zur Bearbeitung von Beispielen eingesetzt werden, desto intensiver kann an der Herausbildung des pädagogischen Ethos gearbeitet werden. Aus unserer Erfahrung stellt sich zudem ein Übungseffekt erst mit der Bearbeitung mehrerer Beispiele nach dem vorgestellten Schema ein.

Ausgangspunkt: Üben am Beispiel

Die hier verwendeten Beispiele erzählen von authentischen Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden, die im Rahmen einer Vorstudie aus Abschlussarbeiten von Studierenden an der Universität Innsbruck gesammelt wurden. Sie thematisieren krisenhafte Handlungssituationen, welche die Lesenden irritieren und im Sinne einer moralischen Entscheidung zu einer professionellen Stellungnahme herausfordern sollen. D. h. die Studierenden sollen die dargestellten Handlungen (oder Handlungsoptionen) einordnen, beurteilen und diese Beurteilung in weiteren Schritten auch auf Tugenden beziehen. Die Beispiele haben den Anspruch, einen allgemeinen Sinn von professionsspezifischen Kernthemen in der besonderen und konkreten Situation aufzuzeigen, sodass aus den Beispielen auch für andere Praxissituationen gelernt werden kann. Manche Beispiele mögen den Eindruck erwecken, dass Kontextinformationen – wie das Alter der Schüler*innen oder die Qualifizierung einer Lehrperson – fehlen. Diese für die Detaildiskussion fehlenden Informationen können produktiv gewendet werden, indem mit den Studierenden selbst die für das Beispiel fehlenden Informationen ergänzt werden: Wie ließe sich etwa das Handeln der (angehenden) Lehrperson in der entsprechenden Situation beurteilen, falls die Schüler*innen minderjährig sind; was wäre bei Maturant*innen/Abiturient*innen anders? Was verändert sich, wenn es sich um eine Unterstufenklasse handelt? Durch Variieren des Kontexts im Beispiel können Kontraste geschaffen und ganz unterschiedliche moralische Positionierungen und (Handlungs-)Möglichkeiten ausgelotet werden. Ein Beispiel führt dabei zum nächsten, sodass sich nach und nach für die Studierenden ein umfassendes Bild gelingender Praxis ergibt. Die im Manual abgebildeten Beispiele regen zudem die Studierenden dazu an, eigene Beispiele bzw. Praxiserfahrungen in die Lehre einzubringen sowie diese in der Gruppe zu diskutieren. Diese eigenen Beispiele können nach dem gleichen, hier beschriebenen Schema bearbeitet werden.

I. Der Dreischritt (Lesarten, Positionierung, Irritation)

Jedes Beispiel wird nach der Lektüre zunächst einem Dreischritt unterzogen, es werden → **Lesarten** generiert, erste eigene Positionierungen vorgenommen und begründet sowie möglicherweise Irritationen ausgelöst. Um moralische Entscheidungsfähigkeit und Urteilsbildung einüben zu können, muss sich der*die einzelne Studierende von seiner*ihrer eigenen Sichtweise/Positionierung distanzieren können, weshalb als Erstes die Sammlung von verschiedenen Lesarten im Vordergrund stehen soll.

1. Schritt: Sammlung von verschiedenen Lesarten

Alle Studierenden formulieren in Bezug auf das vorgestellte Beispiel eine eigene Lesart bzw. mehrere eigene Lesarten. Diese müssen nicht ausschließlich hermeneutisch oder rekonstruktiv sein (also eine genaue Analyse oder den Verweis auf einen dahinterliegenden Sinn beinhalten), sondern können erfahrungsbasiert sein und aus ihrer eigenen Perspektive formuliert werden. Fragen, die hierbei im Vordergrund stehen, sind z. B.: Wie stellt sich die Situation für mich dar? Was zeigt sich für mich (in welcher Form)? Wie empfinde ich die Situation? Habe ich Ähnliches selbst erlebt?

Solche und ähnliche Lesarten können auch schon erste Positionierungen im Sinne von (Be-)Wertungen sein, die eigentliche Positionierung (im Sinne eines argumentativen Begründens der eigenen Position) kann aber auch erst in den weiteren Schritten erfolgen. Im Fokus der Positionierung steht also zum einen die am Beispiel erfahrene Ambiguität, zum anderen aber vor allem, wie der*die handelnde (angehende) Lehrer*in sich in Bezug darauf verhält (moralische Entscheidung und Bezug zu Tugenden wie Gerechtigkeit, Klugheit etc.).

Die Lesarten werden beispielsweise in Form einer Gruppenarbeit oder im Plenum gesammelt, wodurch sich eine Pluralisierung ergibt und damit einhergehend eine Distanzierung von der eigenen Sichtweise erreicht werden kann.

Im Folgenden findet sich ein Fragenkatalog zum Bilden von verschiedenen Lesarten, aus dem einige Fragen ausgewählt werden können oder der um eigene Fragen erweitert werden kann.

Ideen für die Generierung von verschiedenen Lesarten:

- Was passiert hier? Was zeigt sich hier für Sie?
- Was fällt Ihnen dazu ein, wenn Sie diese Situation lesen?
- Welche Assoziationen weckt das Beispiel in Ihnen?
- Welche ähnlichen Erfahrungen haben Sie? Als Praktikant*in? Als Schüler*in? Als Lehrer*in?
- Was ist neu, irritierend, fragwürdig, herausfordernd, befriedigend, erfreulich, schrecklich, überzeugend, aufregend (...) für Sie an dieser Situation?
- Wie empfinden Sie die Situation?
- Wie handelt die Lehrperson?
- Welche Entscheidungen trifft die (angehende) Lehrperson in dieser Situation?
- Aus welchen Beweggründen mag der*die (angehende) Lehrer*in in dieser Situation so handeln?
- Inwiefern handelt der*die (angehende) Lehrer*in richtig?
- Inwiefern würden Sie genauso oder anders handeln?
- Welche Emotionen, Stimmungen, Atmosphären (...) zeigen sich in welcher Art und Weise im Unterrichtsgeschehen?
- Welche Perspektiven ethischer Ambiguitäten finden sich in den Beispielen (z. B.: Perspektive der Nähe vs. Distanz; Perspektive der professionellen Handlung; Perspektive auf eine oder mehrere der oben genannten Tugenden)?

2. Schritt: Begründete Positionierung zur eigenen Lesart

In einem zweiten Schritt sind die Studierenden dazu aufgefordert, die eigene(n) Lesart(en) zu begründen. Damit soll die eigene Positionierung und Begründung der moralischen Stellungnahme in einer ersten Form geübt werden.

Die eigene Lesart vor anderen begründet darzustellen, soll im Sinne einer Übung im Argumentieren mit dem Ziel erfolgen, den anderen die eigene Sicht nachvollziehbar nahezubringen. Die eigene Begründung bzw. Positionierung soll vor anderen und für oder auch gegen andere vertreten werden. Das bedeutet, dass unterschiedliche Werthaltungen im Seminar auch zueinander in Widerstreit treten können. Aufgrund der Pluralität unterschiedlicher Perspektiven ist der Widerstreit nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert. Außerdem geht es in diesem Schritt darum, die eigene(n)

Lesart(en) und deren Begründung kritisch zu reflektieren und zu erkennen, welche (pseudo-)wissenschaftlichen bzw. subjektiven Theorien (= Meinungen) die eigene(n) Lesart(en) und Sichtweise(n) beeinflussen. Ausgangspunkt sind also die lebensweltlichen und ggf. habitualisierten Meinungen und Vormeinungen (doxa) der Teilnehmer*innen.

Im Folgenden sind Ideen für Fragen zur Begründung der eigenen Positionierung aufgelistet. Dabei sollen im Lauf der Diskussion mit den Studierenden neben allgemeinen Fragen zur Positionierung vor allem jene in den Vordergrund gerückt werden, welche ethische Ambiguitäten und moralische Aspekte thematisieren.

Ideen für die Positionierung und Begründung

- Wie beurteilen Sie das Handeln der Lehrperson und warum? Inwiefern hat die (angehende) Lehrperson richtig oder falsch gehandelt?
- Inwiefern würden Sie genauso oder anders handeln?
Worauf gründen Sie Ihren Handlungsvorschlag?
- Wieso denken Sie, dass Ihre Lesart/Begründung richtig(er) ist, als die Ihrer Kommiliton*innen/Kolleg*innen? Vertreten Sie ihre Begründung nachvollziehbar vor den anderen.
- Inwiefern ist Ihnen das sich in der Szene Ereignende bekannt?
Wie(so) können Sie es mit-erfahren, es nachvollziehen?
- Begründen Sie das → **lehr-/lernseitige** Geschehen vor dem Hintergrund Ihrer (Vor-)Annahmen, Ihres (Vor-)Verständnisses, Ihrer subjektiven Theorien bzw. Meinungen von Schule und Unterricht.
- Welche pädagogischen Praktiken bestimmen den Unterrichtsverlauf? Mit welchem Ziel?
Wie würden sich die bereits genannten Perspektiven ethischer Ambiguitäten pädagogisch, fachdidaktisch, schulpraktisch etc. begründen lassen?
- Gibt es allgemeine Begründungen bzw. Theorien, auf denen Sie ihre Argumentation stützen können? Stützt sich die Argumentation auch auf eine oder mehrere der o.g. Tugenden (Gerechtigkeit, Klugheit, Integrität etc.)?
- Wenn Sie Ihre eigene Sichtweise mit dieser Ihrer Kommiliton*innen/Kolleg*innen vergleichen – wo gibt es Konsens, wo Dissens, wo ganz neue Perspektiven?
- Ist der*die (angehende) Lehrer*in aus Ihrer Sicht in der Lage, sich reflektierend mit seiner*ihrer eigenen Situation in Verbindung zu bringen? Warum, warum nicht?

3. Schritt: Gezielte Irritationen mit dem Ziel des Anhaltens, Distanzierens und Einklammers

Im letzten Schritt des Dreischritts geht es um die Auslösung gezielter Irritationen mit dem Ziel des → **Anhaltens, Distanzierens und Einklammers**⁹ bei den Studierenden.

In diesem dritten Schritt sollen die oben angesprochenen Vormeinungen (doxa), d. h. gewohnte und/oder habitualisierte Urteils-, Entscheidungs-, und Argumentationsmuster durchbrochen und damit neue Erfahrungsmöglichkeiten und neue Denkweisen eröffnet werden. Es können und sollen hier negative Erfahrungen im Sinne der Durchkreuzung von eigenen (un- bzw. vorbewussten) Erwartungen auftreten. Gerade ein (Noch-)Nicht-Können und ein (Noch-)Nicht-Verstehen können bei Studierenden (gezielte) Irritationen hervorrufen und zur Distanzierung und zur Einnahme anderer Perspektiven veranlassen. Dabei können bei jedem Beispiel unterschiedliche Perspektiven und

⁹ Einklammern, Anhalten und Unterbrechen gelten in der Phänomenologie als Praktiken, welche Irritation, Distanzierung und Reflexion auslösen sollen. Weitere Erläuterungen dazu finden sich im Glossar dieses Manuals.

Ambiguitäten in den Fokus gerückt und befragt werden. Sollte eine Mehrheit der Studierenden für nur eine Sichtweise votieren, dann empfiehlt es sich, dass die Dozierenden andere, konträre Positionen beziehen und diese in die Diskussion einbringen.

Im Folgenden sind Ideen für Fragen zur gezielten Herstellung von Irritation und Distanz gelistet.

Ideen für die gezielte Irritation:

- Mit welchen Argumenten Ihrer Kolleg*innen/Kommiliton*innen sind Sie nicht einverstanden und warum?
- Welche Widersprüche oder Ambiguitäten/Spannungen lassen sich in der Situation ausmachen?
- Nehmen Sie die Position einer neutralen außenstehenden Person ein, welche die Situation nur beobachtet. Was würden Sie aus dieser Perspektive dazu sagen?
- Suchen Sie nach Positionierungen und Stellungnahmen und unterziehen Sie diese einer Kritik.
- Stellen Sie sich vor, dass es in der Klasse sehr unterschiedliche Einschätzungen der Beteiligten der Situation gibt. Versetzen Sie sich in eine dieser Perspektiven und beschreiben Sie die Unterrichtsstunde/die Szene aus ihren Augen als anwesende*r Schüler*in.
- Beleuchten Sie die Situation aus der Perspektive von Theorie, Pädagogik, Fachdidaktik, Fach, Schulpraxis. Finden und diskutieren Sie alternative Perspektiven auf das pädagogische Geschehen (außenstehende Person, kollegiale Hospitation, Forschungsergebnisse/Literatur...)
- Was ist das nicht-Erwähnte, nicht-Gesagte, das Unterlassene, das nicht-Sichtbare in dieser Situation? (Was erfahren die nicht genannten Schüler*innen wie in der konkreten Situation?)

Zusatzschritt: Aufzeigen alternativer Handlungsmöglichkeiten

Als möglichen zusätzlichen Schritt können an dieser Stelle im Prozess weitere Handlungsalternativen aufgezeigt und diskutiert werden, im Sinne von: Wie hätte der*die (angehende) Lehrer*in noch handeln können? Welche (weiteren) Alternativen wären denkbar?

Ideen für das Aufzeigen von alternativen Handlungsmöglichkeiten:

- Welche anderen Möglichkeiten gäbe es für den*die (angehende) Lehrer*in, in dieser Situation zu handeln? Wie sehen die entsprechenden Begründungen aus?
- Erstellen Sie eine Mindmap mit möglichen Handlungsalternativen und den zugehörigen Begründungen.
- Vielleicht haben Sie bereits diskutiert, dass es sich hier auch um ein didaktisches/methodisches Problem handelt. Wenn ja, wie könnte man mit einem solchen Problem umgehen?
- Gibt/gab es in Ihrer Gruppe einen (Minimal-)konsens? Was sind hier die relevanten Punkte?
- Was können Sie für sich und Ihre Praxis aus dem Beispiel mitnehmen?
- In welchen weiteren Situationen könnte eine ähnliche Entscheidung nötig sein?
- Entwerfen Sie Szenarien, wie die Situation weitergehen/ausgehen könnte. Welche Konsequenzen hat der entsprechende Verlauf/Ausgang für wen?

II. Ethische Ambiguitäten und Bezug zu den EPIK-Domänen

Nachdem im Dreischritt verschiedene Lesarten, erste eigene Positionierungen, Irritationen und eventuelle Handlungsalternativen generiert wurden, soll in diesem Teil die Thematik ‚Ethos im Lehrberuf‘ vertieft werden, indem der Fokus auf die unterschiedlichen Spannungsfelder gelegt wird, die sich anhand von ethischen Ambiguitäten zeigen. Um sich mit den ethischen Ambiguitäten tiefgreifender auseinandersetzen zu können, muss gefragt werden, an welchen Stellen im Beispiel der*die (angehende) Lehrer*in eine Entscheidung trifft, die auf das ‚gute‘ oder ‚richtige‘ Handeln zielt, ohne dass in dieser Situation klar ist, was ‚richtig‘ oder ‚gut‘ wäre. Es geht also um Situationen, in denen sich Lehrer*innen positionieren und dabei professionelle oder didaktische Zielsetzungen

ebenso wie moralische Kategorien (Verantwortung oder eine der anderen genannten Tugenden) für ihr Handeln leitend werden lassen.

Durch die Nennung und Begründung von Ambiguitäten mithilfe von entsprechenden Textstellen aus den Beispielen werden unterschiedliche Spannungsfelder eröffnet, die aus verschiedenen (professions-)theoretischen Perspektiven und unter Zuhilfenahme von ausgewählter Literatur beleuchtet werden können. Dabei können beispielsweise Texte/Theorien¹⁰ zu Intersektionalität, Ableismus, pädagogische Theorien, Professionalisierungstheorien, Kommunikationstheorien sowie Theorien und Forschungsergebnisse zu Classroom Management, der Leistungsbewertung und der pädagogischen Diagnostik – um nur einige wenige zu nennen – zum Einsatz gelangen.¹¹

Ideen für die Formulierung von Ambiguitäten:

- In welchem Spannungsfeld bewegt sich in diesem Beispiel pädagogisches Handeln?
- Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?
- Welche Widersprüche fordern zu einer moralischen Entscheidung heraus?
(Welche moralischen Entscheidungen?)
- Welche einander moralisch widersprüchlichen Handlungen sind gefordert?
- An welchen eigenen moralischen Dimensionen oder Werten orientieren sich die pädagogisch Handelnden? (Beispiele für moralische Dimensionen: Gerechtigkeit, Verantwortung, Klugheit, Solidarität, Glaubwürdigkeit). Stehen diese in Widerspruch zu anderen (eigenen) Werten der Handelnden?

Durch die Auseinandersetzung mit professionspezifischen Theorien oder Theorien, welche in der Auseinandersetzung mit der Thematik des Beispiels auftauchen, sollen auf Seiten der Studierenden erneut Irritationen hervorgerufen werden, die neue Positionierungen zur Folge haben können. Außerdem kann erfragt werden, ob bzw. inwiefern sich die neuen Positionierungen gegensätzlich zu den bisherigen Stellungnahmen verhalten bzw. in welchen Punkten sie miteinander übereinstimmen.

Eine Theorie, die bei jedem Beispiel Anwendung finden soll, ist das Professionsmodell der EPIK-Domänen (siehe Kapitel 2 dieses Manuals), da bereits mit jeder EPIK-Domäne (implizit) bestimmte moralische Haltungen und Werturteile verbunden sind. Die EPIK-Domänen zeigen Felder für die professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrer*innen auf. Der Bezug zu den EPIK-Domänen erscheint uns dabei besonders zentral, da die Einbettung des individuellen Handelns in die Strukturen des Schulfeldes sichtbar werden. (Angehende) Lehrer*innen handeln nicht als Privatpersonen, sondern im Auftrag der Gesellschaft, da sie stellvertretend Verantwortung für die Lernenden übernehmen müssen. Dies stellt sich nicht immer als einfach dar, da die Strukturlogik des Feldes Schule keine Standardlösungen erlaubt und somit eigene Entscheidungen und Handlungen in (Krisen-) Situationen gefordert sind. Dabei kann gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet werden, welche moralische Haltung und Haltung in dieser oder jener EPIK-Domäne im entsprechenden Beispiel steckt: Was hätte der*die (angehende) Lehrer*in in ihrem (ethischen) Handlungsvollzug im jeweiligen Beispiel nach den EPIK-Domänen anders machen können bzw. sollen, damit pädagogische Praxis ‚gelingt‘?

Wichtig ist bei diesem Teil vor allem, dass die Ambiguitäten benannt, begründet und in der Gruppe bzw. im Plenum gemeinsam in Bezug auf die EPIK-Domänen diskutiert werden.

10 Bei den Texten und Theorien können sowohl Ansätze zum Einsatz kommen, welche die Studierenden im Laufe ihres Studiums bereits kennengelernt haben als auch neue bzw. zusätzliche hilfreiche Texte, die ihnen das theoretische, wissenschaftliche und evidenzbasierte Fundament bieten, um mit einem Thema professionell umgehen zu können.

11 Weitere Literaturhinweise finden sich nach diesem Kapitel sowie am Ende des Manuals unter „Weiterführende Literaturhinweise“.

Ideen für die Bezugnahme auf die EPIK-Domänen¹²

- Inwiefern können Sie einen Bezug zu den EPIK-Domänen herstellen?
- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden, der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten, das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Inwiefern gelingt es Ihnen, einen Bezug zu weiterer Theorie herzustellen? Welche Ansätze sind hier weshalb produktiv nutzbar?

III. Eigene moralische Positionierung und Bewertung

Nachdem die Nennung und Begründung von Ambiguitäten mit unterschiedlichen auf das Beispiel oder auf die Profession Lehrperson bezogenen Theorien erfolgt ist und die verschiedenen Positionierungen aufgezeigt wurden, soll in einem finalen Teil die eigene moralische Positionierung und Bewertung stattfinden.

Die eigene moralische Positionierung und Bewertung erfolgen mit einem a-b-c-Schema, das mit Kapitel 1 des theoretischen Teils in enger Verbindung steht.

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Ob es sich in einer Situation um eine ‚gute‘ und ‚gelungene Praxis‘ handelt, ergibt sich erst im Nachhinein und im Blick und in der Interpretation mit anderen und durch andere. Solche geglückten Momente pädagogischen Tuns können große Wirkung entfalten. Sie werden oftmals als transformatorische Bildungserfahrungen (Koller 2018) oder auch als ein (Um-)Lernen (Meyer-Drawe 2012) beschrieben, in denen sich das Selbst- und Weltverhältnis – und im Lernen auch das Verhältnis zu anderen – ändert und damit ein ganzes Erfahrungsspektrum miteinschließt. Wir sagen dann: „Mir geht ein Licht auf.“, „Der Groschen ist gefallen.“, „Das hat mich sehr beeindruckt.“. Ob es sich um eine ‚gelungene‘ oder ‚nicht gelungene‘ Praxis handelt, kann außerdem unter (professions-)theoretischer Bezugnahme und durch die Auseinandersetzung mit dem Wandel von gesellschaftlichen Normen und Werten diskutiert werden. Die ethische Positionierung drückt sich dann in der Handlung eines*einer (angehenden) Lehrer*in aus. Er*sie bezieht in der Situation eine Stellung, in der sich ein bestimmtes Verhältnis zur Sache / zur eigenen Person / zu anderen manifestiert und zeigt.

Durch die folgenden Fragen sollen die situierte Handlung und ‚gelungene‘ bzw. ‚nicht gelungene‘ oder ‚weniger gelungene Praxis‘ thematisiert werden:

- Durch welche Handlungen positioniert sich der*die (angehende) Lehrer*in? Wozu nimmt er*sie Stellung?
- Inwiefern ist diese Handlung aus Ihrer Sicht eine ‚gelungene Praxis‘ bzw. ‚nicht gelungene Praxis‘? Begründen Sie Ihre Sichtweise.
- Inwiefern ist die Beurteilung ‚gelungene‘ bzw. ‚nicht gelungene Praxis‘ auf eigene moralische Wertvorstellungen (Beispiele für moralische Dimensionen: Gerechtigkeit, Verantwortung, Klugheit, Solidarität, Glaubwürdigkeit) der (angehenden) Lehrperson zurückzuführen und inwiefern auf institutionelle Vorgaben oder strukturelle Rahmenbedingungen?

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Neben anderen moralischen Werten, die für Handeln im Rahmen von Ethos relevant sind (z. B. Gerechtigkeit, Klugheit, Solidarität, Glaubwürdigkeit), sticht im pädagogischen Kontext vor allem der Wert der Verantwortung hervor. Mit der eigenen Haltung positioniert sich eine (angehende) Lehrperson auf eine bestimmte Art und Weise anderen oder der Welt gegenüber. Gleichzeitig

¹² Siehe Kapitel 2: „Grundlegung aus professionstheoretischer Perspektive: EPIK“ im vorliegenden Manual.

verpflichtet sie sich, als Teil ihres beruflichen Ethos eines gesellschaftlichen Auftrags, neben der Verantwortung für die (richtige Vermittlung einer) Sache auch pädagogische Verantwortung für ihre Schüler*innen und deren Zukunft zu übernehmen. Obgleich Lehrer*innen diese pädagogische Verantwortung tragen, sind sie sich dieser nicht in jeder Situation bewusst. Pädagogisches Ethos bedeutet, diese Verantwortlichkeit wahrzunehmen, danach zu handeln und nicht sich einfach nicht zuständig zu fühlen bzw. die eigene Verantwortung abzugeben.

So sind (angehende) Lehrer*innen verantwortlich – oder zumindest mitverantwortlich – für ihre Schüler*innen, weil sie Repräsentant*innen deren virtueller Existenz sind. In diesem Sinne gewähren sie ihnen einen Vorschuss an Selbst- bzw. Eigenverantwortung, weil sie stellvertretend für die Folgen ihres Tuns (mit-)verantwortlich gemacht werden können. Verantwortung als Erziehungsziel richtet sich hingegen darauf, dass diese Stellvertreterfunktion im Erziehungsprozess an Gewicht verlieren soll. Die Schüler*innen sollen zusehends in den Stand versetzt werden, Eigenverantwortung zu übernehmen. Lehrer*innen sind dazu aufgefordert diese Verantwortung für ihre Schüler*innen (mit) zu übernehmen und handelnd Stellung zu beziehen. Auch wenn in einer Entscheidungssituation keine Handlung ausgeführt wird, werden trotzdem Stellung bezogen und Verantwortung übernommen bzw. abgegeben.

Folgende Fragen sollen die Studierenden anregen, über Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung gegenüber ihren zukünftigen Schüler*innen zu diskutieren.

- An welcher Stelle übernimmt die (angehende) Lehrperson Verantwortung?
Wo gibt sie diese ab?
- Welche Verantwortung wird in diesem Beispiel thematisiert?
Wer übernimmt Verantwortung wofür bzw. für wen? Wer gibt sie ab?
- Warum übernimmt die (angehende) Lehrperson Verantwortung bzw.
warum gibt sie diese ab?

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

Lehrer*innen und Schüler*innen sind immer als ‚ganze‘ Person in eine schulische Situation eingebunden. Sie nehmen dabei stets eine → leibliche¹³ und körperliche Haltung ein, wie z. B. eine schiefe, gerade, schlaffe oder stramme. Diese Haltungen beinhalten immer Bewertungen und Positionierungen. Sie basieren damit auf Unterscheidungen und hängen mit ethischen Urteilen zusammen. So macht es einen Unterschied, ob Lernende vor Freude die Hände in die Höhe reißen, träumerisch den Blick zum Fenster des Klassenzimmers hinaus schweifen lassen, ihre Schultern zusammenfallen bei einem scharfen Verweis, oder ihnen die Stimme versagt in einer Situation an der Tafel, in der sie den Blicken und Ohren der anderen in der Klasse ausgesetzt sind; genauso bedeutsam ist es aber auch, wenn Lehrer*innen mit Blicken bedenken, ansprechen, übersehen, überhören, zurechtweisen oder loben (Meyer-Drawe & Schwarz 2015). Diese leiblichen Haltungen und räumlichen Positionierungen beruhen auf (professionellen) Erfahrungen, die den habituellen Hintergrund des Handelns des*der Lehrer*in bilden. Leiblichkeit zeigt sich ebenso in der Verbundenheit mit einer Umgebung oder im Durchleben von Emotionen. Dieser kann in den Beispielen manchmal nur indirekt auf die Spur gekommen werden. Zwischen Positionierung einerseits und Bewertung andererseits kann zudem durchaus auch ein Spannungsverhältnis entstehen. Positionierungen können daher auch widerständig sein und sich gegebenen Ordnungen und Normen (z. B. strukturellen Vorgaben des Schulsystems) verweigern.

Folgende Fragen sollen dazu anregen, leibliche Zustände zu thematisieren, eigene (professionelle) Erfahrungen zu beleuchten und Widerständiges in den Blick zu bringen:

¹³ Hier wird die phänomenologische Unterscheidung von Körper und Leib zu Grunde gelegt: Der Leib ist kein Ding oder Objekt, sondern Medium unserer Welt- und Selbsterfahrung. Weitere Erläuterungen dazu finden sich im Glossar dieses Manuals.

- Auf welche (professionellen) (Vor-)Erfahrungen baut der*die (angehende) Lehrer*in möglicherweise auf?
- Welche leiblichen/körperlichen Haltungen nehmen die Handelnden im Beispiel ein? Was könnten diese bedeuten?
- Welche Gestik, Mimik, Stimmlage, Intonation, Bewegungen sind wahrnehmbar und worauf verweisen diese jeweils (z. B. auf welche Gefühle)?
- Welche Atmosphäre bzw. Stimmung ist spürbar und was bestimmt diese?
- Welche räumlichen Positionen nimmt wer wie ein und wie wirken sich diese auf die Dynamik des Geschehens aus?
- Inwiefern verweisen diese leiblichen/körperlichen Haltungen des*der (angehenden) Lehrer*in auf eine Positionierung (und damit auf ein pädagogisches Ethos)?

Die Positionierung und Bewertung soll in diesen drei Bereichen sowohl aufgrund von unterschiedlichen ethischen Werten als auch anhand von eigenen (moralischen) Bewertungen und Vorstellungen bzw. Vorerfahrungen durchgeführt werden.

Durch den hier vorgestellten Zugang, der für dieses Manual sowohl theorie- als auch forschungsgelitet entwickelt wurde, erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihre moralische Entscheidungsfähigkeit und Urteilsbildung bereits im Kontext der Lehrer*innenbildung zu üben und damit ein Bewusstsein zu entwickeln, welchen wichtigen Stellenwert das Thema Ethos in ihrem zukünftigen Lehrberuf einnimmt.

Literatur des 3. Kapitels¹⁴

Verwendete Literatur

- Brinkmann, M. (2012).** Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koller, H.-C. (2018).** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer-Drawe, K. (2012).** Diskurse des Lernens (2. Aufl.). München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. & Schwarz, J. F. (2015).** (Über-)Sehen, (Über-)Hören, Zuschreiben. Lernende im Licht und im Schatten der Aufmerksamkeit. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 3 (S. 125-142). Wiesbaden: Springer VS.

Weiterführende Literatur und Links

Allgemein:

- 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 a. M.: Suhrkamp.
- Oser, F. (1998).** Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske und 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.

Einklammern, Anhalten, Zurücktreten:

¹⁴ Die hier angeführte Literatur findet sich noch einmal im Gesamtliteraturverzeichnis am Ende dieses Manuals.

Brinkmann, M. (2021a). Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer. Download unter: <https://shop.kohlhammer.de/die-wiederkehr-des-ubens-22472.html#147=19>.

Brinkmann, M. (2021b). Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.), Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen, Wittenberger Gespräche VII (S. 30-57). Halle-Wittenberg: MLU. Download unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23750>.

Zu Ableismus:

Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. Zeitschrift für Inklusion, (2). Download unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-15-buchner-ableism.html>.

Zu Anerkennung/Wertschätzung:

Helsper W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration (S. 179-206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, A. (2013). Solidarität in pädagogischen Beziehungen. In A. Prengel (Hrsg.), Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz (S. 61-91). Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Röhr, H. (2009). Anerkennung. Zur Hypertrophie eines Begriffs. In H. Röhr, N. Ricken, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe (S. 93-107). München: Wilhelm Fink.

Zu Belastung:

Bröckling, U. (2013). Der Mensch als Akku, die Welt als Hamsterrad. Konturen einer Zeitkrankheit. In S. Neckel & G. Wagner (Hrsg.), Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Leistungsgesellschaft (S. 179-200). Frankfurt-Berlin: Suhrkamp.

Zu Classroom Management:

Rogers, B. (2013). Classroom Management. Das Praxisbuch. Aus dem Englischen von Michael Kühlen. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.

Zu Disziplinierung/Überwachung/Ermahnen/Bestrafen:

Bentham, J. (2013). Das Panoptikum. Aus dem Englischen von Andreas Leopold Hofbauer. Hrsg. von Christian Welzbacher. Berlin: Matthes & Seitz Berlin.

Bilstein, J. (2007). Die Kunst des Lehrens als Kunst der Zerstörung. In B. Paust, J. Bilstein, P. M. Lynen & H. P. Thurn (Hrsg.), Aufbauen – Zerstören. Phänomene und Prozesse der Kunst (S. 31-47). Oberhausen: Athena.

Foucault, M. (1993). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Theweleit, K. (2009). Sexualität und Drill. Der Umbau des Leibs in der Kadettenanstalt. In K. Theweleit (Hrsg.), Männerphantasien 1 + 2 (4. Aufl.) (S. 144-163). München-Zürich: Piper.

Zu Elternarbeit bzw. Kommunikation und Gesprächsführung:

Eder, S., Felling, M., Rhode, C. & Roboom, S. (2011). Elternabende Internet + Handy. klicksafe-Büro c/o Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Download unter: <https://www.teachtoday.de/en/mediabase/pdf/671.pdf>.

Hertzsch, H. & Schneider, F. M. (2013). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In I. C. Vogel (Hrsg.), Kommunikation in der Schule (S. 73-95). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kling, A. (2017). Erfolgreiche Gespräche führen. Download unter: <https://li.hamburg.de/content-blob/8593726/3013a0b0e008bd489c89a51efc9d7b96/data/pdf-gespraech-fuehren.pdf>.

Schwab, N. (2019). KOALA Gesprächsführung – vor allem Kapitel 4. Zielorientierte Gesprächsführung. In Konfliktkompetenz im Bauprojektmanagement (S. 111-159). Wiesbaden: Springer Vieweg. Download unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27089-6_4; oder unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-27089-6>.

Zu Handys in Schulen:

Bachmair, B. (Hrsg.) (2010). Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Download unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4>; oder unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92133-4.pdf>.

Bachmair, B., Risch, M., Friedrich, K. & Mayer, K. (2011). Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens. Operationalisierung im Rahmen eines Schulversuchs. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 19, 1-38. Download unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/19/2011.03.11.X>; oder unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/136/136>.

Infos für Lehrende im Umgang mit Handy im Unterricht. Download unter: <https://www.saferinternet.at/zielgruppen/lehrende/>.

Schulz, I. (2014). Kinder und Handy. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Kinder und Medien. Band 1: Digitale Kultur und Kommunikation. (S. 419-428). Wiesbaden: Springer VS. Download unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0>; oder unter: [10.1007/978-3-531-18997-0.pdf](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0.pdf) (springer.com).

Zu Inklusion/Migration:

Mecheril, P. (2008). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (S. 15-34). Wiesbaden: Springer VS.

Zu Intersektionalität:

Winker, G. & Degele, N. (2011). Intersectionality as multilevel analysis: Dealing with social inequality. European Journal of Women's Studies, 18(1), 51-66. Download unter: <https://doi.org/10.1177/1350506810386084>.

Zu Kant:

Kant, I. (1803). Über Pädagogik. Hrsg. von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Zu Kommunikationstheorien:

Berne, E. (2006). Die Transaktions-Analyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozialpsychiatrie. Aus dem Englischen übersetzt von Ulrike Müller. Paderborn: Junfermann.

Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.) (2010). Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Mit einem Vorwort von Friedemann Schulz von Thun (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schulz von Thun, F. (2011). Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Band 1 (49. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2017). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (13. Aufl.) Bern: Hogrefe Verlag.

Zu Lehrer*innenpersönlichkeit:

Adorno, T. W. (1965). Tabus über den Lehrberuf. In T. W. Adorno & G. Kadelbach (Hrsg.), (1971), Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut 1959-1969 (S. 70-87). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bromme, R. (1993). Können Lehrer Experten sein — können Experten Lehrer sein? Eine Studie zu subjektiven Konzepten über den Lehrer als Experten. In H. Bauersfeld & R. Bromme (Hrsg.), Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens (S. 33-58). Münster: Waxmann.

Zu Leistungsbewertung:

Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: AMEDIA GmbH.

Zu Lerntheorien:

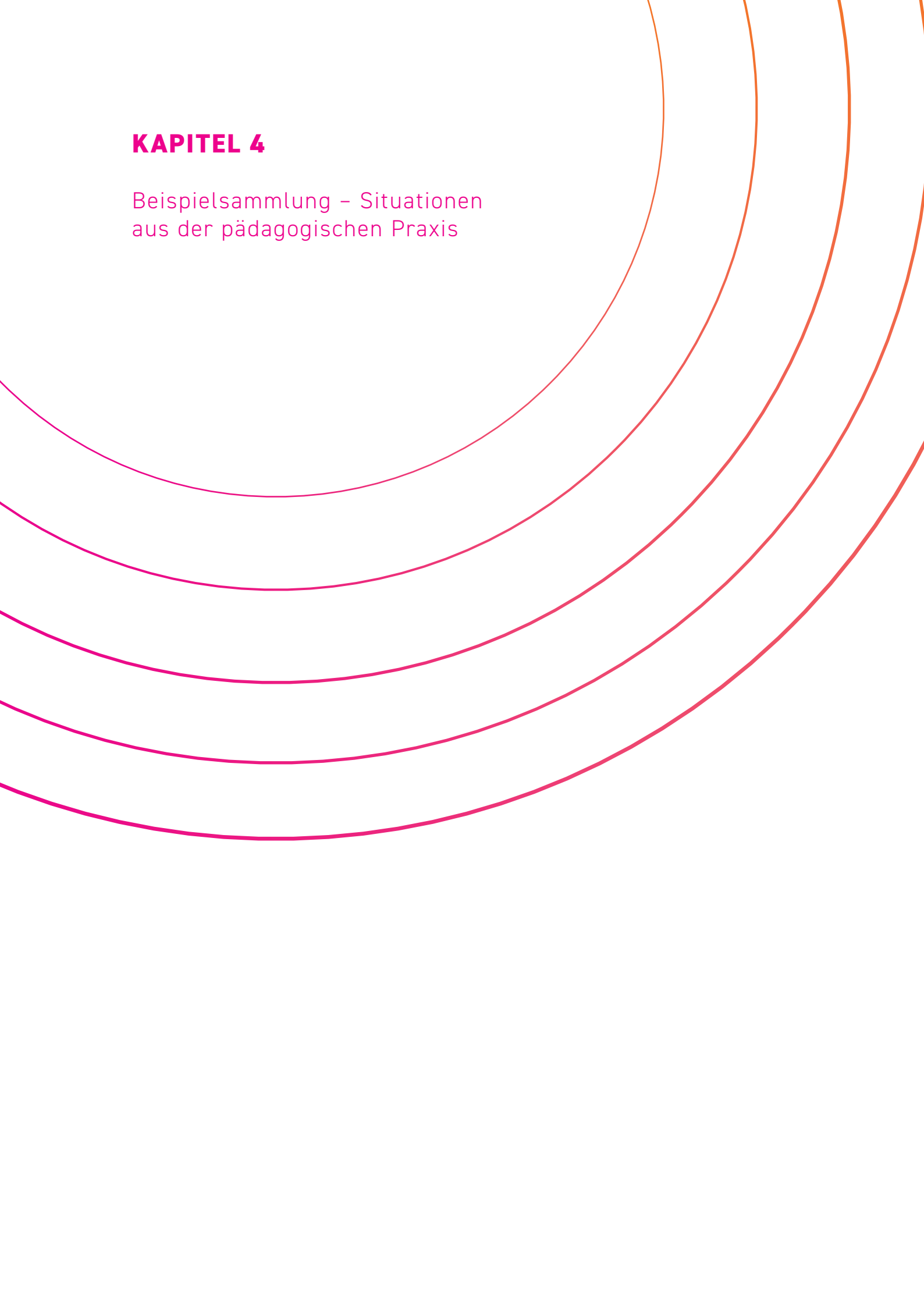
Holzkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen. Frankfurt-New York: Campus.

Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6(4), 505-514.

Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. Zeitschrift der Pädagogik, 51(49), 4-37.

KAPITEL 4

Beispielsammlung – Situationen
aus der pädagogischen Praxis



4. Beispielsammlung – Situationen aus der pädagogischen Praxis

Einleitung – zur Arbeit mit den Beispielen

Im Folgenden finden Sie die 24 spezifisch und sorgsam ausgewählten → **Beispiele** für den Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext. Die Beispiele wurden, um den Charakter der Authentizität zu wahren, so belassen, wie die Studierenden sie in ihren Praktikumsberichten wiedergegeben haben. Alle Beispiele sind mehrfach auf ihre Eignung geprüft und behandeln eine Fülle ethischer → **Ambiguitäten**, zu denen sich die handelnden (angehenden) Lehrer*innen – die Praktiker*innen in den Beispielen – verhalten müssen.

Für die konkrete Bearbeitung der Übungsbeispiele mit Studierenden sieht unser Konzept, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, drei Teile vor:

- I. Dreischritt
- II. Ethische Ambiguitäten und Bezug zu den EPIK-Domänen
- III. a-b-c-Schema: Eigene moralische Positionierung und Bewertung.

Je nach verfügbaren Lehrveranstaltungsstunden können einzelne Teile ausgewählt oder alle Teile mit den Studierenden umgesetzt werden. Wir empfehlen vorrangig den Dreischritt als Einstieg sowie nach Möglichkeit die Bearbeitung mehrerer Beispiele aufgrund des Übungseffekts (nähere Ausführungen dazu siehe Kapitel 3). Zudem besteht gesondert die Möglichkeit, die Beispiele anhand der → **EPIK-Domänen** professionstheoretisch zu betrachten (siehe Kapitel 2).

Unter jedem Beispiel finden sich drei Anregungen zum didaktischen Einsatz. Diese sind als zusätzliches Material für die Dozierenden zur Gestaltung von Diskussionen und Aufgaben für Lehrveranstaltungen gedacht (und nicht zur direkten Vorlage für Studierende). Je nach Schwerpunktsetzung bei der Bearbeitung der Übungsbeispiele (auf Dreischritt, ethische Ambiguitäten, a-b-c-Schema oder EPIK-Domänen) finden sich weitere Anregungen zur Gestaltung der Lehre mit diesen Schwerpunkten.

Diese Anregungen sind ausgeführt als:

1. Eine Auflistung möglicher Ambiguitäten inklusive einer näheren Beschreibung der Ambiguität und der zugehörigen Textstelle(n) aus dem Beispiel: Diese Auflistung beinhaltet weitere Anregungen für Dozierende, die bei der Bearbeitung des Dreischritts (vor allem Schritt 3) hilfreich sind, oder wenn die ethischen Ambiguitäten im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung stehen sollen. Für Informationen zur Verwendung des Dreischritts siehe Kapitel 3.I. und zu den ethischen Ambiguitäten siehe Kapitel 3.II.

2. Eine Beschreibung der im Beispiel relevanten Ethos-Perspektiven („Ethos als...“): Diese Anregungen beziehen sich auf das a-b-c-Schema in Kapitel 3.III: Eigene moralische Positionierung und Bewertung.

3. Zentrale EPIK-Domänen, vor deren Hintergrund das Beispiel betrachtet und professionstheoretisch eingeordnet werden kann, sowie Reflexionsfragen: Die Zuordnung der Beispiele zu den EPIK-Domänen bezieht sich auf die in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Zugänge zu Domänen der Professionalität sowie auf die didaktische Umsetzung in Kapitel 3.II: Ethische Ambiguitäten und Bezug zu den EPIK-Domänen.

An dieser Stelle soll betont werden, dass sowohl die hier aufgeführten Ambiguitäten als auch deren Beschreibungen und Einordnungen in den Ethos-Kontext Vorschläge der Projektgruppe sind. Es ist vorgesehen und ausdrücklich gewünscht, dass sich weitere Perspektiven und Beschreibungen der Beispiele ergeben. Die Sammlung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll im Seminarkontext als Inspiration, Leitfaden und Denkanstoß dienen.

Auch die Zuordnung zu den EPIK-Domänen soll und darf diskutiert werden. Jedes Beispiel lässt sich mehreren Domänen zuordnen, als Projektgruppe haben wir diejenigen ausgewählt, die uns am zutreffendsten schienen.

Beispiel 1 – Geschichtsunterricht

Zum ersten Mal stand ich als Lehrperson vor einer Klasse. Ich schrieb das Wort „Geschichte“ in die Mitte der Tafel und fragte anschließend in die Runde, was sie wohl mit diesem Wort in Verbindung setzen. Am Tag vorher habe ich mir die verschiedensten Szenarien ausgedacht, welche Wortmeldungen von den Schüler*innen kommen würden. Aber es kam einfach nichts. Ich stand vor einer Klasse voller Schüler*innen, welche dasaßen wie Marionetten. Anfangs habe ich nicht ganz verstanden, ob sie einfach keine Lust hatten zu antworten oder die Frage zu schwierig war und sie Hilfe brauchten oder sie einfach noch Zeit brauchten. Keiner sagte etwas und ich wurde langsam nervös. In diesen Augenblicken gingen mir viele Gedanken durch den Kopf, wie ich wohl die Schüler*innen dazu animieren könnte, mir eine Rückmeldung zu geben. Ich habe mir dann gedacht, dass ich noch ein paar Minuten vergehen lasse und eventuell dann, wenn immer noch nichts gekommen wäre, ihnen ein paar Denkanstöße gebe. Aber dann, wie aus dem Nichts, meldete sich plötzlich jemand. Ich war heilfroh. Mir fiel ein kleiner Stein vom Herzen. Ich war sehr erstaunt von ihrer guten Antwort und lobte diese Schülerin gleich. Daraufhin haben sich nacheinander auch andere Schüler*innen gemeldet. Da sich immer mehr Schüler*innen gemeldet haben und eine rege Diskussion darüber entstand, was Geschichte überhaupt ist, von wem sie gemacht ist usw., habe ich gemerkt, wie viel mir das Unterrichten Spaß macht und ich merkte, dass die meisten Schüler*innen in der Klasse daran interessiert und bemüht waren, sich in die Diskussion einzubringen.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Verantwortungsübernahme vs. Verantwortungsabgabe

Textstelle (1): „Ich schrieb das Wort ‚Geschichte‘ in die Mitte der Tafel und fragte anschließend in die Runde, was sie wohl mit diesem Wort in Verbindung setzen. Am Tag vorher habe ich mir die verschiedensten Szenarien ausgedacht, welche Wortmeldungen von den Schüler*innen kommen würden. Aber es kam einfach nichts.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die angehende Lehrperson muss sich entscheiden, inwiefern sie ihrer Unterrichtsplanung treu bleibt und wie flexibel sie damit umgeht, wenn der Unterricht nicht wie geplant verläuft. Ist es ein „Anfängerfehler“/ein didaktischer Fehler, den Schüler*innen solch eine Frage („Was bringt ihr mit Geschichte in Verbindung?“) zu stellen? Sollen sich die Schüler*innen aktiv einbringen können und sich den Stoff selbst erarbeiten oder biete ich als Lehrer*in einfach die Lösung, wenn nichts kommt und verwerfe meinen Plan? Die angehende Lehrperson entscheidet sich, ihrer Unterrichtsplanung treu zu bleiben und noch ein wenig abzuwarten. Es folgen Wortmeldungen.

Ambiguität 2: Absprechen von Autonomie vs. Zugestehen von Autonomie

Textstelle (2): „In diesen Augenblicken gingen mir viele Gedanken durch den Kopf, wie ich wohl die Schüler*innen dazu animieren könnte, mir eine Rückmeldung zu geben. Ich habe mir dann gedacht, dass ich noch ein paar Minuten vergehen lasse und eventuell dann, wenn immer noch nichts gekommen wäre, ihnen ein paar Denkanstöße gebe.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die angehende Lehrperson muss sich in der Situation entscheiden, ob sie den Unterricht gestaltet oder ob sie dessen Gestaltung und Verlauf den Schüler*innen überlässt. Die Kontrolle steht dem Chaos, der Freiheit, der Autonomie der Schüler*innen gegenüber. Eine ethische Entscheidung liegt hier vor, wenn die angehende Lehrperson mit dem Zugeständnis an Autonomie auch die Freiheit der anderen Person(en) respektiert und auf diese eingeht.

Ambiguität 3: vorgegebenes Lernziel vs. offenes Lernziel

Textstelle (3): „wenn immer noch nichts gekommen wäre, ihnen ein paar Denkanstöße gebe.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Die angehende Lehrperson muss sich entscheiden, ob sie an ihrem vorgegebenen Lernziel festhält oder ob sie für ein eventuell offenes bzw. für sie unklares Lernziel bereit ist. Sie entscheidet sich, abzuwarten und die Ideen und Vorschläge der Schüler*innen aufzunehmen.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Verantwortungsübernahme vs. Verantwortungsabgabe / Absprechen von Autonomie vs. Zugestehen von Autonomie / vorgegebenes Lernziel vs. offenes Lernziel) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden¹⁵ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die Praxis ist aus Sicht der angehenden Lehrperson und der Schüler*innen ‚gelungen‘. Hinter der Planung ist eine Haltung vertreten (Offenheit, auf Schüler*innen eingehen, Freiräume geben), in der Situation ist die angehende Lehrperson dieser Haltung trotz Zweifeln treu geblieben. Sie hat eine Haltung gegenüber dem Thema Unterrichtsplanung eingenommen. Das hat ihr gezeigt, dass es gut sein kann, dabei zubleiben. Die angehende Lehrperson hat (somit) eine Haltung gegenüber den Lernenden eingenommen. Es ist auch die Haltung vertreten, dass die angehende Lehrperson (und in diesem Beispiel NUR diese) weiß, was genau bei der Anwendung dieser Methode herauskommen soll/muss. ‚Gelungen‘ ist diese Praxis aus der Sicht der angehenden Lehrperson, weil die Schüler*innen (die zuvor als Marionetten bezeichnet wurden) genau das tun, was sie von ihnen will.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Für wen oder was hat die angehende Lehrperson welche Verantwortung – für den Prozess, das Ziel, die Schüler*innen? Ethos zeigt sich hier durch eine reflektierte Form der Verantwortungsübernahme und ein dosiertes ‚sich zurücknehmen‘ und den Schüler*innen selbst die Verantwortung (wofür und wie viel) zu überlassen.

¹⁵ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

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

Die Leiblichkeit zeigt sich in diesem Beispiel in der Nervosität und Stille der angehenden Lehrperson (Angst, die Schüler*innen könnten etwas bemerken). Die Leiblichkeit kommt auch durch die Exponiertheit vor der Klasse und der im Klassenraum herrschenden Stille zum Ausdruck. Die angehende Lehrperson nimmt Stellung, indem sie sich entscheidet, abzuwarten und die Stille auszuhalten. Sie greift auf Erfahrungen zurück, die sie als Studierende*r in Seminaren oder in der eigenen Schulzeit erlebt hat. Sie wartet so lange ab, bis sich etwas tut. Die angehende Lehrperson hat ein Gefühl der Erleichterung, ein Stein fällt ihr vom Herzen. Hier wird auch im leiblichen Kontext deutlich, wie sehr die Situation die angehende Lehrperson belastet hat. Sie reagiert emotional.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Personal Mastery, Differenzfähigkeit

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 2 – Schwimmunterricht

Friedrich fragt die Lehrperson: „Können Sie mir sagen, wo ich mich noch verbessern kann, denn ich möchte noch schneller schwimmen.“ Während die Lehrperson ihm die Knotenpunkte erklärt, schaut Friedrich der Lehrperson direkt ins Gesicht, seine Arme sind neben dem Körper ausgestreckt und trotz der zahlreichen Geräusche im Schwimmbad wandte er seinen Blick keine Sekunde ab. Anschließend dreht er sich um, kratzt sich mit dem rechten Arm am Hinterkopf und geht in gebückter Haltung wieder zum Start auf die andere Seite des Schwimmbades. Dort angekommen redet er nicht wie vorher mit den Mitschüler*innen, sondern setzt sich ganz alleine zum Beckenrand und schaut ins Wasser bis er aufgerufen wird. Nach den Worten der Lehrperson: „Friedrich, auf die Plätze, fertig, los“, stößt er sich mit den Beinen vom Startblock ab und das Geräusch „tock...“ ist zu hören. Sein Körper ist kerzengerade und beim Eintauchen sind nur zwei „Wasserspritzer“ zu sehen. Während des Kraulschwimmens ist sein Becken an der Grenze der Wasseroberfläche, die Beinarbeit zyklisch, der Kopf nach vorne-unten gesenkt, der Armzyklus alternierend 180° und seine Atemfrequenz bei jedem 4. Armzug. Am Ziel angekommen taucht er auf, hebt seinen Kopf, reißt sich die Schwimmbrille vom Gesicht und zieht sich mit beiden Händen aus dem Wasser. Als er die Zeit von 18:30 Minuten hört (1. Versuch 19:10), ziehen sich seine Mundwinkel nach oben, er reibt sich die Hände, streckt die rechte Hand aus, und bedankt sich händeschüttelnd bei der Lehrperson mit den Worten: „Danke, dass du mir geholfen hast.“

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Individuum vs. Gruppe

Textstelle (1): „Während die Lehrperson ihm die Knotenpunkte erklärt, schaut Friedrich der Lehrperson direkt ins Gesicht, seine Arme sind neben dem Körper ausgestreckt und trotz der zahlreichen Geräusche im Schwimmbad, wandte er seinen Blick keine Sekunde ab.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Lehrer*innen haben die Aufgabe, einzelne Schüler*innen zu fördern, wobei sie gleichzeitig auch die ganze Klasse im Blick behalten müssen. Inwieweit ist es vertretbar, sich einzelnen Schüler*innen so lange zu widmen und die anderen Schüler*innen zu „vernachlässigen“? Hier zeigt sich das Selbstverständnis der Lehrperson, dass die Weiterentwicklung einzelner Schüler*innen im Fokus steht. Weiters ist zu bedenken, dass dieses Eingehen auf eine*n bestimmte*n Schüler*in ein Ungleichgewicht in der Klasse hervorrufen kann. Die anderen Schüler*innen könnten neidisch werden, wenn die Lehrperson sich einem*r Schüler*in mehr zuwendet.

Ambiguität 2: Gleichheit vs. Ungleichheit

Textstelle (2): „Während die Lehrperson ihm die Knotenpunkte erklärt, schaut Friedrich der Lehrperson direkt ins Gesicht, seine Arme sind neben dem Körper ausgestreckt und trotz der zahlreichen Geräusche im Schwimmbad, wandte er seinen Blick keine Sekunde ab.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die Lehrperson muss sich entscheiden, ob sie sich in dieser Situation für die Chancengleichheit gegenüber allen Schüler*innen einsetzt oder ob sie Friedrich in seiner Begabung/Interesse fürs Schwimmen fördert. Die Lehrperson entscheidet sich für die (Begabten-) Förderung von Friedrich. Die Lehrperson übernimmt damit Verantwortung für Friedrich, gibt aber gleichzeitig auch ihre Verantwortung gegenüber den restlichen Schüler*innen ab. Durch die klare Zweier-Beziehung im Lehr-/Lern-Prozess gibt die Lehrperson auch ihre Verantwortung in der Aufsichtspflicht ab.

Ambiguität 3: Nähe vs. Distanz in der Beziehungsarbeit

Textstelle (3): „Während die Lehrperson ihm die Knotenpunkte erklärt, schaut Friedrich der Lehrperson direkt ins Gesicht, seine Arme sind neben dem Körper ausgestreckt und trotz der zahlreichen Geräusche im Schwimmbad, wandte er seinen Blick keine Sekunde ab.“

Beschreibung zu Textstelle (3): In der Situation wird des Weiteren eine typische Nähe vs. Distanz Ambiguität deutlich, in welcher sich die Lehrperson befindet. Vielleicht schenkt die Lehrperson Friedrich nur mehr Aufmerksamkeit als den restlichen Schüler*innen, weil dieser ihr Lieblingsschüler ist? Dadurch könnten möglicherweise negative Folgen für die Klasse entstehen. Das Beziehungsgefüge könnte negativ oder auch positiv beeinflusst werden, wenn Lehrpersonen sich auf einzelne Schüler*innen konzentrieren. Dabei gibt es hier einen bestehenden Wunsch nach Fairness und Gerechtigkeit von Seiten der Schüler*innen bzw. der Klasse.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Individuum vs. Gruppe / Gleichheit vs. Ungleichheit / Nähe vs. Distanz in der Beziehungsarbeit) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden¹⁶ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

¹⁶ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die Lehrperson hat sich entschieden, Friedrich eine Hilfestellung zu geben, was sich als ‚gelungene Praxis‘ herausstellte.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die Lehrperson übernimmt Verantwortung für Friedrich, indem sie diesen in seinem Lernprozess unterstützt. Durch die individuelle Förderung von Friedrich gibt die Lehrperson gleichzeitig ihre Verantwortung für die restliche Gruppe ab.

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

Die Lehrperson entscheidet sich, auf Friedrich einzugehen und diesem zu helfen. Mit dieser Entscheidung sondert sich die Lehrperson von der restlichen Gruppe ab. Die Lehrperson positioniert sich leiblich in einer Lehr-Lern-Situation, die nur noch dyadisch ist. Die leibliche Positionierung kommt in diesem Beispiel klar zum Vorschein, indem die Lehrperson bestimmte Übungen vormacht. Dabei setzt sie ihren gesamten Körper ein.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Differenzfähigkeit

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 3 – Handy im Unterricht

Ein Vater stellt die Lehrperson wütend zur Rede, da sie einem Schüler das Handy abgenommen hat. Die Lehrperson ist darauf nicht vorbereitet, weil der Vater diese Konfrontation direkt fordert, ohne einen Gesprächstermin oder ähnliches zu vereinbaren. Der Vater ist in dieser Situation wohl aufgebracht, da hier die temporäre Lehrperson eine Grenze für ihn überschritten hat. Das Handy gehört für den Vater nicht in den Bereich Schule, wo die Lehrperson Autorität hat, sondern gehört zum Privatleben, wo die Lehrperson sich aus der Sicht des Vaters nicht einmischen darf.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Perspektive der Legalität vs. Legitimität

Textstelle (1): „Das Handy gehört für den Vater nicht in den Bereich Schule, wo die Lehrperson Autorität hat, sondern gehört zum Privatleben, wo die Lehrperson sich aus der Sicht des Vaters nicht einmischen darf.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die Lehrperson steht hier vor dem Dilemma, dass das Handy des Schülers einen Störfaktor darstellt und ablenkt, dieses allerdings Privateigentum des Schülers ist und sie es ihm eigentlich nicht abnehmen darf.

Ambiguität 2: Persönliche Werte vs. Werte der Gesellschaft/Institution, in die man integriert ist

Textstelle (2): „Ein Vater stellt die Lehrperson wütend zur Rede, da sie einem Schüler das Handy abgenommen hat. Die Lehrperson ist darauf nicht vorbereitet, weil der Vater diese Konfrontation direkt fordert, ohne einen Gesprächstermin oder ähnliches zu vereinbaren.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die Lehrperson hat nach den Gesetzen der Institution (Schulregeln), die ggf. besagen, dass das Handy im Unterricht nicht benutzt werden darf, gehandelt. Ebenso könnten es auch ihre persönlichen Werten sein, die ggf. besagen, dass das Handy im Lernprozess einen Störfaktor darstellt. Die Lehrperson hat sich entschieden, den Gesetzen der Institution bzw. den persönlichen Werten zu folgen und dem Schüler das Handy abzunehmen. Die Lehrperson verkörpert damit die Institution, wird ein Teil von ihr bzw. wird ihren persönlichen Werten gerecht. Durch die Handlung, in der die Lehrperson dem Schüler das Handy abgenommen hat, übernimmt die Lehrperson auch Verantwortung gegenüber ihrem eigenen Handeln und geht auch das Risiko ein, dass sich ein Elternteil beschweren könnte, weil sie nicht rechtskonform gehandelt hat. In diesem Fall beschwert sich tatsächlich der Vater des Schülers. Die Lehrperson ist allerdings auf die Situation nicht vorbereitet und weiß nicht, wie sie reagieren soll.

Ambiguität 3: Autorität wahren vs. Autorität abgeben

Textstelle (3): „Das Handy gehört für den Vater nicht in den Bereich Schule, wo die Lehrperson Autorität hat, sondern gehört zum Privatleben, wo die Lehrperson sich aus der Sicht des Vaters nicht einmischen darf.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Die Lehrperson muss sich zum Ende der Situation (dieses ist offen) entscheiden, wie sie sich positioniert und ob sie die schulische Autorität, die ihr erlaubt, das Handy abzunehmen, versucht, aufrecht zu erhalten. Alternativ könnte die Lehrperson (vor der Klasse) sich der Autorität des Vaters und ggf. der des Gesetzes beugen. Die Lehrperson würde mit der Autoritätsabgabe an den Vater dann auch ein Stück weit die Verantwortung für Lernprozesse des

Sohnes in die Hand des Vaters legen: wenn dieser der Meinung ist, der Sohn dürfe sanktionsfrei mit dem Handy spielen, dann ist das seine Sache.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Perspektive der Legalität vs. Legitimität / Persönliche Werte vs. Werte der Gesellschaft/Institution, in die man integriert ist / Autorität wahren vs. Autorität abgeben) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden¹⁷ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Es ist nicht klar, ob die Praxis ‚gelungen‘ ist, weil das Ende offen bleibt.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Dadurch, dass das Handy abgenommen wird, übernimmt die Lehrperson in diesem Beispiel Verantwortung für den Lernprozess des Schülers, weil dieser vielleicht noch nicht weiß, dass er ohne Handy besser lernen könnte. Aus der Sicht der Lehrperson gehört das Handy nicht in den Unterricht, denn es kann zu Lern-/Aufmerksamkeitsproblemen und Unterrichtsstörungen führen.

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

Die Lehrperson steht dem Vater in einer Konfrontationssituation gegenüber, der Vater ist aufgebracht, die Lehrperson weiß nicht, wozu er fähig ist. Das löst wahrscheinlich auch Angst und/oder Unsicherheit aus.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Professionsbewusstsein, Personal Mastery

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

¹⁷ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Beispiel 4 – Wandertag

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 „Schwendealp“. Man geht zwischen 1,5 und 2 Stunden. Als wir zum ersten steilen Anstieg kamen und ca. 100 Höhenmeter bereits absolviert hatten, klagte die Schülerin Fiona über Herzschmerzen. Die meisten Schüler*innen waren mit mir schon 20 Meter weiter oben. Die Betreuungslehrperson, Frau Reiter, sowie drei weitere Schüler*innen waren bei Fiona. Das Gesetz besagt, dass beim Wandertag bei einer gewissen Anzahl von Schüler*innen eine zweite Lehrperson bzw. Betreuer*in dabei sein muss. Nun musste Frau Reiter aber handeln. Fiona wurde nach Hause geschickt, wobei sie von zwei Schülern begleitet wurde. Die anderen Schüler*innen setzten den Wandertag, gemeinsam mit Frau Reiter und mir, fort. Auch hätte ich die Schülerin nach Hause begleiten können, aber dann hätte Frau Reiter grundsätzlich den Wandertag auch nicht mehr fortsetzen dürfen. Also ganz egal, wie Frau Reiter sich zwischen den beiden Varianten entschieden hätte, es wären beide Varianten nicht ganz ordnungsgemäß gewesen.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Perspektive der Legalität vs. Legitimität

Textstelle (1): „Das Gesetz besagt, dass beim Wandertag bei einer gewissen Anzahl von Schüler*innen eine zweite Lehrperson bzw. Betreuer*in dabei sein muss. Nun musste Frau Reiter aber handeln. Fiona wurde nach Hause geschickt, wobei sie von zwei Schülern begleitet wurde. Die anderen Schüler*innen setzten den Wandertag, gemeinsam mit Frau Reiter und mir, fort.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Das Gesetz besagt in so einem Fall, dass der Wandertag abgebrochen werden müsste, da einerseits immer zwei Lehrpersonen dabei sein müssen, und dass andererseits eine erkrankte Schülerin nicht allein (oder auch nicht in Begleitung anderer Schüler*innen) nach Hause geschickt werden darf. Die Lehrerin entscheidet sich dafür, den Wandertag für die restliche Gruppe weiterzuführen. Ihr Handeln ist also nicht gesetzeskonform, aber aus ihrer Sicht legitim, weil sie dem Rest der Klasse den Wandertag nicht verderben möchte.

Ambiguität 2: Wohl des Einzelnen vs. Wohl der Gruppe

Textstelle (2): „Fiona wurde nach Hause geschickt, wobei sie von zwei Schülern begleitet wurde. Die anderen Schüler*innen setzten den Wandertag, gemeinsam mit Frau Reiter und mir, fort.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die Lehrerin stellt hier das Wohl der Gruppe über das Wohl bzw. die Fürsorge für die einzelne Schülerin. Es hätte auch anders ausgehen können, wenn bspw. der Schülerin oder den Begleitern etwas zugestoßen wäre. Die Lehrerin schätzt die Situation so ein, dass keine Gefahr besteht, wenn die Schülerin mit Begleitung nach Hause gebracht wird.

Ambiguität 3: Vertrauen vs. Misstrauen

Textstelle (3): „Als wir zum ersten steilen Anstieg kamen und ca. 100 Höhenmeter bereits absolviert hatten, klagte die Schülerin Fiona über Herzschmerzen. ... Fiona wurde nach Hause geschickt, wobei sie von zwei Schülern begleitet wurde.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Bei einem Wandertag klagt eine Schülerin über Herzschmerzen. Die verantwortliche Lehrerin glaubt der Schülerin und schickt sie daraufhin in der Begleitung von zwei

anderen Schülern nach Hause. Die Lehrerin schenkt somit der Schülerin mit den Herzschmerzen als auch den beiden Schülern, die sie nach Hause begleiten, ihr Vertrauen. Die Lehrerin geht daher von einem positiven Beziehungsverhältnis aus.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Perspektive der Legalität vs. Legitimität / Wohl des Einzelnen vs. Wohl der Gruppe / Vertrauen vs. Misstrauen) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden¹⁸ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die Praxis ist zwar ‚gelingen‘, weil nichts Schlimmes passiert ist und der Rest der Klasse den Wandertag fortsetzen konnte. Es wurde jedoch gegen bestehende Gesetze gehandelt.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die Lehrerin übernimmt in diesem Beispiel Verantwortung für die Klasse, indem sie den Wandertag nicht für alle abbricht und ein gewisses Risiko eingeht, indem sie die erkrankte Schülerin in der Begleitung anderer Schüler nach Hause schickt. Für diese drei Schüler*innen übernimmt die Lehrerin insofern auch Verantwortung als sie ihnen vertraut, dass sie die Herausforderung meistern werden und die erkrankte Schülerin gut nach Hause bringen werden. Gleichzeitig gibt sie ihre Verantwortung in Form der Verletzung der Aufsichtspflicht ab.

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

Die Lehrerin positioniert sich und handelt gegen gültige Gesetze – aufgrund ihrer Einschätzung der Situation und ihrer Erfahrung. Die Erfahrung sagt der Lehrerin, dass sie der Schülerin vertrauen kann, wenn sie sagt, dass sie Schmerzen hat. Weiters sagt die Erfahrung, dass es für die ganze Klasse eine große Enttäuschung wäre, wenn der Wandertag abgebrochen werden müsste. Mit dem Hintergrund der Erfahrung schätzt die Lehrerin die Situation so ein, dass die Erkrankung der Schülerin nicht bedrohlich ist und sie diese in Begleitung nach Hause schicken kann. Die Erfahrung lässt die Lehrerin auch die geeignete Begleitung auswählen.

Folge ich als Lehrer*in den rechtlichen Grundlagen oder richte ich mich am Grundsatz des guten pädagogischen Handelns aus? Ich muss mich als Lehrer*in stets ethisch positionieren.

Wenn diese Geschichte jedoch anders ausgegangen wäre – die Schülerin, die über Herzschmerzen geklagt hat, bricht unterwegs zusammen (die Lehrerin hat die Lage falsch eingeschätzt) – dann zählen nur mehr Gesetze und Regeln. Nur diese schützen Lehrer*innen in einer solchen Situation.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das

¹⁸ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?

- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 5 – Die Frage nach dem Sinn von Mathematik

Während die Schüler*innen selbstständig an der Aufgabe arbeiteten, ging ich durch die Klasse und gab Hilfestellungen, wenn nötig. Als ich bei einem Schüler vorbeiging, fragte er mich, wozu er das denn brauche. Ich war perplex. Obwohl es eine sehr übliche Frage im Mathematikunterricht ist, war ich nicht darauf gefasst, dass mir das in dieser Situation passiert. Ich habe versucht, es ihm zu erklären, indem ich ein paar Beispiele nannte, aber so ganz spontan ist mir nicht wirklich viel eingefallen und der Schüler hat, denke ich, auch gemerkt, dass ich es gerade selbst nicht so genau weiß. Ich habe mich danach sehr darüber geärgert, da ich sowas eigentlich weiß und auch erklären kann, mir das aber in dieser Situation ‚nicht gelungen‘ ist. Ich hätte mir bei der Planung überlegen müssen, wie sich das Thema im Alltag anwenden lässt, sodass es für die Schüler*innen greifbar ist.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Vertrauen vs. Misstrauen

Textstelle (1): „Während die Schüler*innen selbstständig an der Aufgabe arbeiteten, ging ich durch die Klasse und gab Hilfestellungen, wenn nötig. Als ich bei einem Schüler vorbeiging, fragte er mich, wozu er das denn brauche. Ich war perplex. Obwohl es eine sehr übliche Frage im Mathematikunterricht ist, war ich nicht darauf gefasst, dass mir das in dieser Situation passiert.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die angehende Lehrperson bekommt eine Frage von einem Schüler gestellt, wozu er das gerade im Mathematikunterricht behandelte Thema denn brauchen könne. Die angehende Lehrperson vertraut darauf, dass ernst gemeintes Interesse des Schülers hinter der Frage steckt und er sie nicht nur bloßstellen oder Zeit verschwenden möchte.

Ambiguität 2: Unterrichtsplanung vs. Kontingenz

Textstelle (2): „Obwohl es eine sehr übliche Frage im Mathematikunterricht ist, war ich nicht darauf gefasst, dass mir das in dieser Situation passiert. Ich habe versucht, es ihm zu erklären, indem ich ein paar Beispiele nannte, aber so ganz spontan ist mir nicht wirklich viel eingefallen und der Schüler hat, denke ich, auch gemerkt, dass ich es gerade selbst nicht so genau weiß.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Bleibe ich meiner Unterrichtsplanung treu oder gehe ich auf die Bedürfnisse der Klasse ein? Die angehende Lehrperson sieht sich hier sowohl einer didaktischen wie auch einer ethischen Entscheidungsnotwendigkeit gegenübergestellt. Sie muss auf den einzelnen eingehen und dennoch den Fortlauf des Unterrichts gewährleisten können.

Ambiguität 3: Schwächen verstecken vs. Schwächen zeigen

Textstelle (3): „Als ich bei einem Schüler vorbeiging, fragte er mich, wozu er das denn brauche. Ich war perplex. Obwohl es eine sehr übliche Frage im Mathematikunterricht ist, war ich nicht darauf gefasst, dass mir das in dieser Situation passiert. Ich habe versucht, es ihm zu erklären, indem ich ein paar Beispiele nannte, aber so ganz spontan, ist mir nicht wirklich viel eingefallen und der Schüler hat, denke ich, auch gemerkt, dass ich es gerade selbst nicht so genau weiß.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Die angehende Lehrperson steht hier vor der Schwierigkeit, dass sie sich einerseits gerne als die allwissende Lehrperson darstellen würde, sie allerdings spüren muss, dass sie in dieser Situation keine Antwort auf die Frage des Schülers hat, weil sie darauf möglicherweise nicht vorbereitet ist. Der angehenden Lehrperson fehlt hier möglicherweise noch die Erfahrung, mit einer solchen ungeplanten Situation umzugehen, indem sie die Frage des Schülers gemeinsam mit den anderen Schüler*innen recherchieren könnte. Die ethische Frage und die Positionierung ist hier also auch: Wie viel zeige ich von mir selbst bzw. wie sehe/präsentiere/positioniere ich mich selbst?

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Vertrauen vs. Misstrauen / Unterrichtsplanung vs. Kontingenz / Schwächen verstecken vs. Schwächen zeigen) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden¹⁹ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Es handelt sich nicht um ‚gelungene Praxis‘, denn auf den ersten Blick sind weder der Schüler noch die angehende Lehrperson zufrieden. Allerdings könnte es sein, dass der Schüler insofern zufrieden ist, als seine Intention darin lag, die angehende Lehrperson bloßzustellen oder zu verunsichern.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die angehende Lehrperson übernimmt Verantwortung, indem sie versucht, auf die Schülerfrage einzugehen.

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

Die angehende Lehrperson merkt, aufgrund ihrer fehlenden professionellen Erfahrung, dass sie mit eigenen Defiziten und/oder spontanen Schüler*innenfragen nicht umgehen kann. Um in der vermeintlichen Rolle als Allwissende*r nach außen als auch nach innen nicht zu versagen, entscheidet sich die angehende Lehrperson dafür, lieber unpassende Beispiele zu nennen, als vor der Klasse als Unwissende*r bloßgestellt zu werden.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Personal Mastery, Professionsbewusstsein

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?

¹⁹ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 6 – Vokabelkönig

Die Schüler*innen kamen mir in dieser Stunde relativ unruhig vor, und ich habe sie bereits einmal ermahnt und dazu aufgefordert, leiser zu sein und aufzupassen. Dies hielt nur für wenige Minuten an und der Lärmpegel in der Klasse stieg wieder. Ich kannte diese Klasse zu diesem Zeitpunkt schon besser und diese Unruhe verwunderte mich, weshalb ich einfach nachfragte, was denn heute los sei. Ein Schüler erklärte mir, dass vor 2 Stunden die Mathematikschularbeit stattgefunden hatte und sie sich deshalb einfach nicht richtig konzentrieren konnten. Ich beschloss daraufhin, das – zugegeben eher trockene – Grammatikthema auf die nächste Stunde zu verschieben und stattdessen eine Runde Vokabelkönig mit ihnen zu spielen. Diese Übung habe ich mit ihnen einige Stunden zuvor schon gemacht und mir ist vorgekommen, dass sie dabei viel Spaß hatten, sie es aber trotzdem ernst genommen und sich mit Englisch beschäftigt haben. Dies schien mir ein guter Kompromiss und ich hatte das Gefühl, dass das auch bei der Klasse sehr gut ankam.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Eingehen vs. nicht eingehen (sich öffnen vs. nicht öffnen)

Textstelle (1): „Ein Schüler erklärte mir, dass vor 2 Stunden die Mathematikschularbeit stattgefunden hatte und sie sich deshalb einfach nicht richtig konzentrieren konnten. Ich beschloss daraufhin, das – zugegeben eher trockene – Grammatikthema auf die nächste Stunde zu verschieben und stattdessen eine Runde Vokabelkönig mit ihnen zu spielen.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die angehende Lehrperson zeigt in dieser Situation Empathie, da sie die Unruhe der Schüler*innen bemerkt und diese nicht einfach ignoriert und ihr Thema weiter durchzieht. Sie entscheidet sich dafür, ihren Unterrichtsplan zu verwerfen und auf die Schüler*innen einzugehen, indem sie eine Aufgabe wählt, die den Schüler*innen mehr Spaß bereitet. Sie geht damit das Risiko ein, dass sie dadurch mit dem Stoff „hinterherhängen“.

Ambiguität 2: Direkte Kontrolle vs. indirekte Kontrolle / direkte Machtausübung vs. indirekte Machtausübung / offene vs. verschleierte Hierarchien

Textstelle (2): „Ich beschloss daraufhin, das – zugegeben eher trockene – Grammatikthema auf die nächste Stunde zu verschieben und stattdessen eine Runde Vokabelkönig mit ihnen zu spielen. Diese Übung habe ich mit ihnen einige Stunden zuvor schon gemacht (und mir ist vorgekommen, dass sie dabei viel Spaß hatten, sie es aber trotzdem ernst genommen und sich mit Englisch beschäftigt haben. Dies schien mir ein guter Kompromiss und ich hatte das Gefühl, dass das auch bei der Klasse sehr gut ankam.)“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die angehende Lehrperson entscheidet sich, durch eine „sanfte“ Methode Ruhe herzustellen, sie weicht von ihrem Plan ab (statt z. B. der „harten“ Methode der Disziplinierung). Weiterhin entscheidet sie sich, vordergründig Schüler*innennähe herzustellen und Schüler*innenorientierung damit – ein Stück weit – auch vorzuspielen, hintergründig aber trotzdem eine themenbezogene und damit lehrorientierte Übung durchzuführen.

Ambiguität 3: Beziehung vs. Bildungsauftrag

Textstelle (3): „Diese Übung habe ich mit ihnen einige Stunden zuvor schon gemacht und mir ist vorgekommen, dass sie dabei viel Spaß hatten, sie es aber trotzdem ernst genommen und sich mit Englisch beschäftigt haben. Dies schien mir ein guter Kompromiss und ich hatte das Gefühl, dass das auch bei der Klasse sehr gut ankam.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Die angehende Lehrperson muss sich entscheiden, ob sie die Beziehungsarbeit mit der Klasse/am Einzelnen in den Vordergrund stellen will oder ob sie dem Bildungsauftrag gerecht wird, indem sie sich an Normen, Gesetzen und dem Bildungsplan orientiert. Sie entscheidet sich dafür, einen Kompromiss zwischen Beziehungsarbeit und Bildungsauftrag einzugehen.

Ambiguität 4: der Einzelne vs. die Gruppe / Ungleichheit vs. Gleichheit

Textstelle (4): „Ich beschloss daraufhin, das – zugegeben eher trockene – Grammatikthema auf die nächste Stunde zu verschieben und stattdessen eine Runde Vokabelkönig mit ihnen zu spielen.“

Beschreibung zu Textstelle (4): Die angehende Lehrperson entscheidet sich mit ihrer Stunden-gestaltung auch in Bezug auf Leistung und Gleichheit/Ungleichheit: Wahrscheinlich gibt es die einen Schüler*innen, die eine Grammatikeinheit bräuchten und die anderen, die fit für die nächste Schularbeit/Grammatikarbeit sind und lieber Vokabelkönig spielen würden. Es gibt also ggf. Schüler*innen, die es sich ‚leisten‘ können, auch mal eine Stunde Beziehungsarbeit zu machen.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Eingehen vs. nicht eingehen (sich öffnen vs. nicht öffnen) / Direkte Kontrolle vs. indirekte Kontrolle; direkte Machtausübung vs. indirekte Machtausübung; offene vs. verschleierte Hierarchien / Beziehung vs. Bildungsauftrag / der Einzelne vs. die Gruppe; Ungleichheit vs. Gleichheit) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²⁰ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Es handelt sich um ‚gelungene Praxis‘, weil etwas gelernt wurde, die Aufregung verschwindet und die Beziehung verbessert wird. Andererseits handelt es sich um eine ‚nicht gelungene Praxis‘, weil der Unterrichtsstoff nach hinten verschoben wird. Zudem handelt es sich um eine ‚nicht gelungene Praxis‘, weil die Schüler*innen ‚lernen‘, wie sie eine Lehrperson manipulieren können, um keine langweilige Grammatik machen zu müssen.

²⁰ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die angehende Lehrperson übernimmt Verantwortung für das Wohlergehen der Schüler*innen. Gleichzeitig gibt sie die Verantwortung für den eigentlichen Lernstoff ab bzw. geht die Lehrperson das Risiko ein, dass der eigentliche Unterrichtsstoff, dann nicht mehr im Laufe des Schuljahres behandelt wird. Die Entscheidung/das Handeln der angehenden Lehrperson wirkt sich auf eine ungewisse Zukunft aus.

Das empathische Eingehen auf die Wünsche der Schüler*innen kann negative Auswirkungen auf ihre Zukunft haben, wenn ihnen ein bestimmtes Stoffgebiet fehlt. Die angehende Lehrperson hat auch die Verantwortung dafür, dass die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, den Stoff eines Jahres tatsächlich zu erlernen.

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

Die Leiblichkeit zeigt sich darin, dass die angehende Lehrperson eine Unruhe in der Klasse verspürt, die sie aus ihrer bisherigen Erfahrung mit der Klasse nicht kennt. Sie agiert und entscheidet, nachzufragen, was los sei. Die angehende Lehrperson entscheidet auf die Schüler*innen zu hören, sie entscheidet sich ihr eigentliches Skript/ihre Unterrichtsplanung zu verlassen, weil das Fortfahren mit dem geplanten Unterrichtsstoff sowieso nichts bringen würde.

Sie geht auf die Schüler*innen ein und gibt damit ihre autoritäre Haltung als Lehrperson auf. Die Lehrperson bewegt sich an der Grenze dessen, was pädagogisch noch vertretbar ist.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Personal Mastery, Professionsbewusstsein

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 7 – Notenkonferenz

Am Ende des Semesters hatten wir im Konferenzzimmer eine Besprechung über die Endnoten der Schüler*innen und darüber, welche Schüler*innen möglicherweise versetzungsgefährdet sind. Herr Mayer meinte: „Es fällt mir schwer, die Leistung der Schüler*innen in einer Ziffernote abbilden zu müssen. Eigentlich müsste ich Max für seine Leistung eine 5 geben, aber jetzt vor dem Schulwechsel könnte ich ihm die Zukunft damit verbauen. Ich kann ihn aber auch nicht einfach besser bewerten, oder?“ Daraufhin Frau Winkler: „Ich finde es auch unangenehm, die Schüler*innen mit einer Zahl so zu klassifizieren, aber das ist nun mal Teil unseres Jobs. Wir haben Schule bisher ja noch gar nicht ohne Noten und Schubladisieren erlebt.“ Herr Mayer: „Ja, das stimmt. Aber wie könnten wir einen Mittelweg finden, sodass wir die Schüler*innen mit nur einer Endnote fair bewerten und dennoch unsere Ideale mit einbeziehen können, um die Schüler*innen zu fördern?“

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Wohl des Einzelnen vs. Gesellschaftliche Norm bzw. Auftrag, den Lehrer*innen erfüllen müssen

Textstelle (1): „Eigentlich müsste ich Max für seine Leistung eine 5 geben, aber jetzt vor dem Schulwechsel könnte ich ihm die Zukunft damit verbauen.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Herr Mayer muss sich entscheiden, ob er das Wohlbefinden und auch eine (völlig unbekannte Zukunft) eines Einzelschülers, nämlich Max, über die gesellschaftliche Norm der Leistung, der Leistungsbewertung und auch der Gleichbehandlung in Bezug auf Leistung stellt. Als schulisches Problem/Professionalitätsfrage zeigt sich dies dann auch als Differenz zwischen Lernsituation und Leistungssituation.

Ambiguität 2: Normierung vs. Differenzierung/Individualität

Textstelle (2): „Es fällt mir schwer, die Leistung der Schüler*innen in einer Ziffernote abbilden zu müssen.“ – „Ich finde es auch unangenehm, die Schüler*innen mit einer Zahl so zu klassifizieren, aber das ist nunmal Teil unseres Jobs. Wir haben Schule bisher ja noch gar nicht ohne Noten und Schubladisieren erlebt.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Durch die Beurteilung in Schulnoten geraten zwangsweise individuelle Anteile des Könnens/Wissens und der Person aus dem Blick, man wird damit dem anderen in seiner Individualität also nicht gerecht. In der Normierung liegt aber der Vorteil, dass Vergleichbarkeit hergestellt wird und die Schule als Institution überhaupt erst funktionieren kann. Von Lehrer*innen wird von ihrem gesellschaftlichen Auftrag her verlangt Schüler*innen zu beurteilen – und zwar alle gleich und fair.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Wohl des Einzelnen vs. Gesellschaftliche Norm bzw. Auftrag, den Lehrer*innen erfüllen müssen / Normierung vs. Differenzierung/Individualität) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²¹ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

²¹ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Ob die Praxis ‚gelungen‘ ist, wissen wir aus dieser Situation nicht. Es stellt sich also die Frage: Was wäre hier denn eine gelungene Praxis? Beispielsweise könnte darunter verstanden werden, dass Max sich wohlfühlt bzw. seine Zukunft nicht verbaut ist, er aber nicht seinen Leistungen angemessen bewertet wird. Eine weitere Perspektive ‚gelungener Praxis‘ wäre möglicherweise, wenn er eine Fünf bekäme, da er so eine korrekte Rückmeldung zu seiner Leistung bekommt, und somit weiß, wie sein weiterer Lernweg aussehen sollte. Der Lehrer hat hier folglich verschiedene Optionen, wie er eine ‚gelungene Praxis‘ gestalten kann. Es kann dennoch gefragt werden, wie die einzelne Lehrperson diese Ausnahme – für andere unfaire Beurteilung – rechtfertigen würde. Aufgrund welcher Merkmale bzw. Besonderheiten wird jemand besser beurteilt?

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Frau Winkler und Herr Mayer können entweder Verantwortung übernehmen, indem sie die ‚Zukunft nicht verbauen‘ und ‚individuell fördern‘ oder aber dadurch, dass sie gerade ‚objektiv‘ rückmelden und damit dem Schüler zeigen, wo er steht, damit er im Anschluss keine Enttäuschungen erlebt, wenn er die Schule abschließt.

Die Lehrerin und der Lehrer können den Schüler negativ bewerten und übernehmen somit Verantwortung gegenüber allen anderen Schüler*innen, die sie bewerten müssen. Die Bewertung erfolgt fair und nach möglichst objektiven Kriterien.

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

Widerständig könnte die Stellungnahme hier sein, weil rechtliche vs. „menschliche“ Gründe gegenüber stehen und trotzdem eine Positionierung stattfinden muss. Diese dann ggf. auch auf Basis professioneller Erfahrung, die z. B. sagt, welche Schüler*innen man mit einer objektiven/schlechten Note „zurechtstutzen“ muss, bei welchen Schüler*innen man aber ein Auge zudrücken kann, weil sie sich im folgenden Schuljahr „am Riemen reißen“ werden.

Hier würden die beiden Lehrpersonen jedoch eigene Normen und Werte festlegen – wer hat eine gute Note ‚verdient‘, wer eine schlechte. Mit den Noten kann somit Macht gegenüber den Schüler*innen ausgeübt werden.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Professionsbewusstsein, Personal Mastery

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 8 – Diversität im Unterricht

Herr Berger setzt am Anfang der Stunde zwei Schüler auseinander, weil sie türkisch miteinander gesprochen haben. Er meint: ‚Jetzt seids endlich still und redets amol deitsch!‘ Die Stimme von Herrn Berger ist laut und klar und er spricht in Mundart. Für mich ist er deutlich zu verstehen. Während meiner Beobachtung fordert Herr Berger einen Schüler auf, dass dieser während einer Schularbeit schöner schreiben soll. Irgendwie wirkt Herr Berger heute genervt im Umgang mit den Buben in der Klasse.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Einfordern einer Norm vs. Abweichung von der Norm

Textstelle (1): „Herr Berger setzt am Anfang der Stunde zwei Schüler auseinander, weil sie türkisch miteinander gesprochen haben. Er meint: „Jetzt seids endlich still und redets amol deitsch!“ - „Während meiner Beobachtung fordert Herr Berger einen Schüler auf, dass dieser während einer Schularbeit schöner schreiben soll.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Der Lehrer muss sich entscheiden, ob (und warum) er Abweichungen von der Norm sanktioniert bzw. die Norm einfordert.

Ambiguität 2: Emotionalität/persönliche Ebene vs. Distanziertheit

Textstelle (2): „Jetzt seids endlich still und redets amol deitsch!“ ... „Irgendwie wirkt Herr Berger heute genervt im Umgang mit den Buben in der Klasse.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Herr Berger wird sehr direkt/ärgerlich („seids endlich still“, „redets amol“ ...). Außerdem bringt er Mundart ein. Dies ggf. um sein Anliegen zu verdeutlichen und den Unterricht wieder stärker zu kontrollieren. Dabei gibt er allerdings eine (professionelle) Distanz auf, die ggf. auch für den Unterricht maßgeblich ist. Der schimpfende Lehrer ist keine Haltung, die auf Dauer zur Ruhe im Klassenzimmer führt.

Ambiguität 3: Freiheit der Einzelnen vs. Zusammenhalt der Klasse

Textstelle (3): „Jetzt seids endlich still und redets amol deitsch!“

Beschreibung zu Textstelle (3): Herr Berger legt seine eigenen Regeln fest. Er bestimmt auch darüber, welche Sprache die Schüler*innen miteinander sprechen sollen. Ist das legitim? Er begründet seine Haltung ‚im Unterricht muss Deutsch gesprochen werden‘ damit, dass es für die Klasse eine Gemeinsamkeit geben muss, die niemanden ausgrenzt, eben auch nicht die Schüler*innen, die kein Türkisch sprechen. Seine Haltung könnte sein, dass er eine Spaltung in der Klasse verhindern möchte und Deutsch zu sprechen macht alle ‚gleich‘.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Einfordern einer Norm vs. Abweichung von der Norm / Emotionalität/persönliche Ebene vs. Distanziertheit / Freiheit der Einzelnen vs. Zusammenhalt der Klasse) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²² passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

²² Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Ob Herr Bergers Ethos in ‚gelungener Praxis‘ mündet, wissen wir nicht. Eine ‚gelungene Praxis‘ könnte hier beispielsweise sein, dass alle Schüler*innen dazu aufgefordert werden, Deutsch zu sprechen und der Lernprozess dadurch besser unterstützt werden kann. Auch der Ansatz, dass die Schüler*innen schöner schreiben sollen, wäre eine Möglichkeit, um mit dem Unterricht besser vorankommen zu können. Ein weitere Handlungsmöglichkeit von Herr Berger könnte sein, dass er alle Schüler*innen in der Klasse dazu auffordert, Deutsch zu sprechen, damit es eine gemeinsame „Klassensprache“ gibt, die keinen ausgrenzt und alle gleich macht.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Herr Berger übernimmt ggf. Verantwortung für die Einhaltung einer Norm, die auch außerhalb der Schule gilt (Amtssprache), außerdem übernimmt er mit seinem Ruf zur Ruhe Verantwortung für die anderen Schüler*innen in der Klasse, die potenziell gestört sein könnten. Er übernimmt Verantwortung für jene Schüler*innen, die kein Türkisch sprechen und die sich ausgeschlossen oder verspottet fühlen.

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

Hier könnte diskutiert werden, ob durch das (gezielte?) Verwenden der Mundart auch eine Position in Bezug auf Verwendung einer anderen Sprache (Türkisch) bezogen wird. Auch die widersprüchliche Aussage „redets amol deitsch“ in Mundart vorgetragen unterstreicht das.

Die Aussage „Die Stimme von Herrn Berger ist laut und klar“ lässt darauf schließen, dass er seinen Körper, seine Stimme einsetzt, um seiner Aufforderung Nachdruck zu verleihen.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Differenzfähigkeit

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 9 – Unterrichtsstile

Ich beobachtete eine Teamteaching-Stunde meiner Kolleg*innen Frau Huber und Herrn Spörer in einer achten Klasse. Die beiden hatten die unterschiedlichen Unterrichtsphasen untereinander aufgeteilt. Zuerst fand eine Einführung und Erarbeitung durch Frau Huber statt, Herr Spörer übernahm eine Übungsphase. Nach der Schulstunde wirkte Frau Huber verunsichert, sie fragte mich und Herrn Spörer, ob wir die Schüler*innen auch als unaufmerksam wahrgenommen hätten. „Bei mir macht immer nur eine Hälfte der Schüler*innen engagiert mit und die anderen beschäftigen sich mit anderen Sachen.“ Sie fragte Herrn Spörer, wie er so viel Ruhe und Aufmerksamkeit in seiner Unterrichtsphase herstelle. Daraufhin meinte ihr Kollege: „Kein Wunder, dass sie bei dir keine Ruhe geben. Du bist viel zu locker mit ihnen.“ Frau Huber entgegnete: „Ja, aber so streng mit den Schüler*innen zu sein, das liegt mir einfach nicht, da kommen mir die Schüler*innen so eingeschüchtert vor.“

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Autorität wahren vs. Autorität abgeben

Textstelle (1): „Sie fragte Herrn Spörer, wie er denn so viel Ruhe und Aufmerksamkeit in seiner Unterrichtsphase herstelle. Daraufhin meinte ihr Kollege: ‚Kein Wunder, dass sie bei dir keine Ruhe geben. Du bist viel zu locker mit ihnen.‘ Frau Huber entgegnete: ‚Ja, aber so streng mit den Schüler*innen zu sein, das liegt mir einfach nicht, da kommen mir die Schüler*innen so eingeschüchtert vor.‘“

Beschreibung zu Textstelle (1): Frau Huber befindet sich in einem Dilemma hinsichtlich ihres Unterrichtsstils. Sie möchte gerne mehr Ruhe und Aufmerksamkeit von ihren Schüler*innen, so wie ihr Teamteaching-Kollege Herr Spörer einfordern, allerdings möchte sie ihren bisherigen Unterrichtsstil nicht aufgeben bzw. verändern. Sie muss sich entscheiden, ob sie in ihrer Rolle als angehende Lehrperson mehr Autorität wahrnimmt oder nicht.

Moralische Ambiguitäten?

Lässt sich die hier genannte Ambiguität (Autorität wahren vs. Autorität abgeben) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²³ passt/passen zu dieser Ambiguität? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Wenn wir der Beschreibung glauben, dann hat das Ethos der Autorität bzw. das „nicht-locker-sein“ von Herrn Spörer zu einer großen Aufmerksamkeit und damit einer ‚gelungenen Praxis‘ geführt. ‚Nicht gelungen‘ hingegen wäre es, wenn die Schüler*innen eingeschüchtert sind – das wäre bei einem autoritären Stil der Fall. Das will Frau Huber nicht. Sie hat noch keine Vorstellung von einer ‚gelungenen Praxis‘ diesbezüglich.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Frau Huber möchte hier für ihre Schüler*innen Verantwortung übernehmen, indem sie ihren Unterrichtsstil an die Bedürfnisse derselbigen anpasst bzw. die Bedürfnisse und den Lernprozess der

²³ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Schüler*innen in ihre Unterrichtsplanung miteinbezieht. Sie hat diese Verantwortungsübernahme noch nicht erreicht, macht es sich aber zum Ziel.

Herr Spörer hingegen ist schon sicherer mit seiner Rolle als Lehrperson, weshalb auch er die Verantwortung für die Zukunft seiner Schüler*innen übernimmt.

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

Leibliche Dimension: Autorität ausüben kann unangenehm sein, das „Locker-sein“ ist ggf. auf Beziehungs- und Atmosphären-Ebene angenehmer. Vielleicht stehen hier aber auch Klarheit und Transparenz im Kontrast zu Regeln und Konsequenzen. Ein*e autoritäre*r Lehrer*in stellt sich mehr zur Disposition, geht mehr auf Konfrontation. Professionelle Erfahrung sagt einem dann ggf., wann ein Ethos der Autorität angesagt ist und wann man ‚locker‘ sein darf.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Personal Mastery, Kooperation & Kollegialität

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 10 – Flos Arbeitsraum

Nachdem kurz nach acht der Gong erklungen ist, trudeln auch die letzten Kinder in die Klasse, suchen sich ihre Unterlagen zusammen und nehmen einen Platz im Klassenzimmer ein. Die Tür zur Küche ist offen. Durch ein ungewöhnliches Platzieren der Schränke ist zwischen offener Tür und dem Kasten ein Zwischenraum entstanden, in dem der kleine Flo verschwunden ist. Die Kinder beginnen in ihre Hefte zu schreiben und die Mathespiele auf dem Boden auszubreiten, doch von Flo keine Spur. Durch die Glasscheibe der Küche kann man beobachten, was in dem ‚Aquarium‘ gerade passiert. Darin sitzt der kleine Flo seelenruhig auf einem Stuhl über einem kleinen Tischchen und löst seine Matheaufgaben. Die Lehrpersonen kennen Flos Bedürfnis nach Ruhe und fordern ihn deshalb auch nicht auf, sein Lernversteck zu verlassen. Sie wissen, wo Flo zu finden ist und sie wissen auch, dass er beim zweiten Gong selbstständig wieder aus dem Versteck krabbeln wird. Dann ist die offene Lernzeit nämlich vorbei und der Sitzkreis beginnt, an dem alle gemeinsam teilnehmen.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Autonomieförderung vs. Verantwortung der Lehrperson

Textstelle (1): „Die Lehrpersonen kennen Flos Bedürfnis nach Ruhe und fordern ihn deshalb auch nicht auf, sein Lernversteck zu verlassen. Sie wissen, wo Flo zu finden ist und sie wissen auch, dass er beim zweiten Gong selbstständig wieder aus dem Versteck krabbeln wird.“

Beschreibung zu Textstelle (1): In diesem Beispiel kommen die ethische Ambiguität des autonomiefördernden Lernens einerseits und die Verantwortung als Lehrperson für den Lernprozess der Schüler*innen Rechnung zu tragen andererseits zum Ausdruck. Der Schüler drückt sein Bedürfnis nach einer individuellen ruhigen Lernumgebung aus, die Lehrperson kommt diesem Bedürfnis nach. Sie übernimmt Verantwortung für das Lernen des Schülers. Durch die Abgeschiedenheit von Flo fehlt der Lehrperson allerdings eventuell der Einblick in seine Lernprozesse, sodass die Verantwortungsübernahme in einem Spannungsverhältnis zur Förderung der Autonomie steht.

Ambiguität 2: Perspektive der Legalität und Legitimität

Textstelle (2): „Durch die Glasscheibe der Küche kann man beobachten, was in dem ‚Aquarium‘ gerade passiert. Darin sitzt der kleine Flo seelenruhig auf einem Stuhl über einem kleinen Tischchen und löst seine Matheaufgaben.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Ambiguitäten zwischen einer Orientierung an den rechtlichen Grundlagen einerseits (Aufsichtspflicht als Lehrperson) und andererseits gegen die gesetzliche Grundlage zu handeln zum Wohle des Kindes (Differenzierung/individuelle Bedürfnisse). Da die Lehrperson in diesem Fall weiß, wo sich Flo befindet und ihn sogar beobachten kann, kann sie ihrer Aufsichtspflicht nachkommen. Allerdings ist fraglich, inwiefern sie Flo in seinem Versteck im Blick haben kann, während sich die anderen Kinder alle in einem anderen Raum befinden und beaufsichtigt werden müssen. Eventuell besteht die Lösung darin, dass es zwei Lehrpersonen gibt, sodass alle Kinder im Blick behalten werden können.

Ambiguität 3: Vertrauen vs. Misstrauen

Textstelle (3): „Die Lehrpersonen kennen Flos Bedürfnis nach Ruhe und fordern ihn deshalb auch nicht auf, sein Lernversteck zu verlassen. Sie wissen, wo Flo zu finden ist und sie wissen auch, dass er beim zweiten Gong selbstständig wieder aus dem Versteck krabbeln wird.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Dadurch, dass die Lehrpersonen Flos Bedürfnis nach Ruhe kennen, schenken sie diesem gleichzeitig auch ihr Vertrauen, dass dieser dieses nicht schamlos ausnutzt und beispielsweise den Unterricht/die Schule verlässt. Mit dem Vertrauen in Flo verstoßen die Lehrpersonen allerdings gegen ihre Aufsichtspflicht. Es zeigt sich hier aber auch ein Vertrauen der Lehrpersonen in die Lernfähigkeit bzw. Lernwilligkeit der Schüler*innen. Sie vertrauen darauf, dass Flo nicht nur wieder aus dem Versteck herauskommen wird, sondern auch darauf, dass er sein Lernen bis zu einem gewissen Grad selbst in der Hand hat.

Ambiguität 4: offene (Lern-)Zeit vs. pädagogischer (Lern-)Anspruch

Textstelle (4): „Dann ist die offene Lernzeit nämlich vorbei und der Sitzkreis beginnt, an dem alle gemeinsam teilnehmen.“

Beschreibung zu Textstelle (4): Die ‚Lernzeit‘ darf individuell von den Schüler*innen gestaltet werden, gelernt wird ‚gemeinsam‘ beim Präsentieren. Deutlich werden der Umgang und die Einteilung der Lehrpersonen mit zeitlichen Ressourcen sowie den sich darin befindlichen Möglichkeiten, ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden. Gibt es ein bestimmtes Bild von ‚Lernzeit‘, das durchgesetzt wird?

Ambiguität 5: (ausgrenzende) Bevorzugung vs. (ausgrenzende) Vernachlässigung

Textstelle (5): „Die Kinder beginnen in ihre Hefte zu schreiben und die Mathespiele auf dem Boden auszubreiten, doch von Flo keine Spur. (...) Darin sitzt der kleine Flo seelenruhig auf einem Stuhl über einem kleinen Tischchen und löst seine Matheaufgaben. Die Lehrpersonen kennen Flos Bedürfnis nach Ruhe und fordern ihn deshalb auch nicht auf, sein Lernversteck zu verlassen. Sie wissen, wo Flo zu finden ist und sie wissen auch, dass er beim zweiten Gong selbstständig wieder aus dem Versteck krabbeln wird. Dann ist die offene Lernzeit nämlich vorbei und der Sitzkreis beginnt, an dem alle gemeinsam teilnehmen.“

Beschreibung zu Textstelle (5): Das Eingehen auf Flos Bedürfnisse kann als Bevorzugung/Fürsorge oder als Vernachlässigung gedeutet werden, da die Lehrpersonen nichts unternehmen, um ihn in die Gruppe zu integrieren. Egal, wie die Lehrperson handelt, sie grenzt Flo von den anderen Schüler*innen ab. Deshalb müsste man vielleicht von ausgrenzender Bevorzugung und ausgrenzender Vernachlässigung sprechen.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Autonieförderung vs. Verantwortung der Lehrperson / Perspektive der Legalität und Legitimität / Vertrauen vs. Misstrauen / offene (Lern-)Zeit vs. pädagogischer (Lern-)Anspruch / (ausgrenzende) Bevorzugung vs. (ausgrenzende) Vernachlässigung) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²⁴ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die Lehrpersonen lassen sich von Flos Abwesenheit nicht irritieren, lassen ihn bei sich in seinem ‚Lernversteck‘ und kümmern sich um die Gesamtgruppe. Sie vertrauen der (positiven) Erfahrung und rechnen zum Schluss mit seiner Rückkehr. Sie wissen um sein Bedürfnis nach dem Aufenthalt im Aquarium, sie wissen, dass er zurückkehrt und dieses mehrfach gesicherte Wissen spiegelt sich in der Seelenruhe, mit der Flo in seinem Versteck an den Matheaufgaben werkelt, wider.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die Lehrpersonen übernehmen Verantwortung für die unterschiedlichen Lern(raum)bedürfnisse der anwesenden Schüler*innen und des nicht anwesenden Flos, zeigen fachliche Leistungserwartung und Sensibilität im Umgang mit Differenz. Gleichzeitig geben die Lehrpersonen ihre Verantwortung an Flo für seinen Lernprozess ab. Geben sie auch ihre Verantwortung hinsichtlich ihrer Aufsichtspflicht ab? Wieso wird die Entscheidung, das Kind allein zu lassen, nicht im Dialog mit dem Schüler getroffen, indem er nach seinen Bedürfnissen gefragt wird?

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

Die Lehrpersonen widerstehen der Suche bzw. Rückholung von Flo. Diese Positionierung nehmen sie aufgrund bisheriger Erfahrungen ein (Schüler*innen benötigen ihre passende Lernumgebung, auf Flo ist Verlass), möglicherweise auch auf persönliche Überzeugungen hinsichtlich der Wirkmächtigkeit von Vertrauen im Bildungsprozess. Die Verantwortung für die Aufsichtspflicht stellen sie hinter die Ermöglichung eigenständigen Handelns.

²⁴ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Differenzfähigkeit

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 11 – Vorsingen im Musikunterricht

Thomas brummt und doch hat er es irgendwie in die Musikklasse geschafft. Zum Ärgernis des Musiklehrers. Sein Instrumentallehrer soll mit ihm individuell üben, das wurde so besprochen. Allerdings hat diese Maßnahme bis jetzt noch keine Früchte getragen. Wer Thomas ist, das hört man sofort. Er steht ganz hinten links, ein noch kindliches und rundes Gesicht versteckt sich hinter einem HipHop-Käppi. Er hat einen weiten Hoodie an und die Hosen sitzen tief, fehlt nur noch das Skateboard. Thomas scheint sich hinter seinen Mitschüler*innen zu verstecken und die Distanz zur Lehrperson wahren zu wollen. Er bewegt den Mund immer brav zum Text, aber er singt nicht wirklich mit. Der Lehrer hört sofort, dass Thomas' Töne nicht stimmen. Er stoppt den Klassenchor und singt den Ton richtig vor. Dann bittet er Thomas, den Ton vor der ganzen Klasse nachzusingen. Thomas scheint die Lage sehr unangenehm, aber er kennt sie bereits gut. Ähnliche Situationen hat es schon in vielen Musikstunden gegeben. Widerstandslos singt er den Ton nach, immer wieder, bis er irgendwann stimmt. In seinem Gesichtsausdruck mischen sich Scham und stiller Zorn über die demütigende Situation. Er quittiert das unangenehme Intermezzo mit einem angestregten Lächeln, doch der Ausdruck in seinen Augen ist leer. Er sagt kein Wort und singt laut mit, als die Klasse beim geprobten Ton wieder einsetzen soll. Der Ton stimmt jetzt. Doch nur für kurze Zeit, dann bewegt sich Thomas wieder in ganz andere harmonische Gefilde.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Individuelle Förderung vs. Kollektive Förderung

Textstelle (1): „Der Lehrer hört sofort, dass Thomas Töne nicht stimmen. Er stoppt den Klassenchor und singt den Ton richtig vor. Dann bittet er Thomas, den Ton vor der ganzen Klasse nachzusingen.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Der Schüler bleibt hinter dem Niveau der Gruppe zurück, der Lehrer möchte ihn deshalb individuell fördern. Er wählt einen denkbar ungünstigen Zeitpunkt für diese Förderung: Er unterbricht den Chorgesang und versucht, Thomas die richtigen musikalischen Inhalte nahezubringen, während die anderen warten müssen, bis die Einzelförderung abgeschlossen ist.

Ambiguität 2: Optimierung vs. Beschämung

Textstelle (2): „Er stoppt den Klassenchor und singt den Ton richtig vor. Dann bittet er Thomas, den Ton vor der ganzen Klasse nachzusingen. Thomas scheint die Lage sehr unangenehm, aber er kennt sie bereits gut. Ähnliche Situationen hat es schon in vielen Musikstunden gegeben. Widerstandslos singt er den Ton nach, immer wieder, bis er irgendwann stimmt. In seinem Gesichtsausdruck mischen sich Scham und stiller Zorn über die demütigende Situation. Er quittiert das unangenehme Intermezzo mit einem angestregten Lächeln, doch der Ausdruck in seinen Augen ist leer.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Der Lehrer hält Thomas für die Musikklasse nicht geeignet, muss sich aber über den Lehrauftrag mit ihm konstruktiv auseinandersetzen. Mit der Unterbrechung des Chorgesangs schafft der Musiklehrer eine Differenz zwischen der gemeinsamen und der Einzelleistung der Schüler*innen. Durch die zahlreichen Unterbrechungen werden die gemeinsamen Chorerfahrungen zugunsten der individuellen Übungszeit von Thomas vermindert und das Potenzial des ganzen Chors beeinträchtigt. Der Lehrer trägt die Verantwortung, seine Schüler*innen nicht zu beschämen und gleichzeitig die Bedürfnisse der Gruppe im Blick zu haben. Die Herausforderung besteht folglich darin, die Erfüllung von Lernzielen auf pädagogisch taktvolle Weise zu erreichen, ohne Lernende dabei zu beschämen.

Ambiguität 3: Anspruch vs. Begabung

Textstelle (3): „... hat er es irgendwie in die Musikklasse geschafft.“, „Der Ton stimmt jetzt. Doch nur für kurze Zeit, dann bewegt sich Thomas wieder in ganz andere harmonische Gefilde.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Der Schüler wäre eigentlich gar nicht für die Musikklasse geeignet. Der Musiklehrer korrigiert immer wieder, der Schüler probiert immer wieder, allerdings mit geringem Erfolg. Diese Textstelle verweist auch auf die Mühen der Aneignung von Kompetenz: Die Arbeit am richtigen Ton verlangt von allen Personen Geduld, Ausdauer und Anstrengung ab, den Lehrenden wie den Lernenden.

Ambiguität 4: Eigenes vs. Fremdes

Textstelle (4): „ein noch kindliches und rundes Gesicht versteckt sich hinter einem HipHop-Käppi. Er hat einen weiten Hoodie an und die Hosen sitzen tief, fehlt nur noch das Skateboard. Thomas scheint sich hinter seinen Mitschüler*innen zu verstecken und die Distanz zur Lehrperson wahren zu wollen.“

Beschreibung Textstelle (4): Diese Textstelle beschreibt einen Schüler in der Adoleszenz, in der Zeit des Übergangs vom Kind zum jungen Erwachsenen. Das noch kindliche Gesicht versinkt gleichsam in Hoodie und Hose des Heranwachsenden und stellt in der Referenz zur Skateboardszene möglicherweise eine Herausforderung für eine Lehrperson dar, die in Alter und Herkunft weit weg ist von dieser Lebensphase und dieser Lebenswelt. Wie geht der Musiklehrer mit Andersartigkeit und Fremdheit um? Betont er diese Andersartigkeit? Macht er die Differenzierung zwischen jugendlicher moderner HipHop-Kultur und klassischem Chorsingen in der Schule (und das Vertreten bestimmter darin enthaltener Werte/Ansprüche) noch größer, indem er den Schüler aus der Gruppe nimmt?

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Individuelle Förderung vs. Kollektive Förderung / Optimierung vs. Beschämung / Anspruch vs. Begabung / Eigenes vs. Fremdes) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²⁵ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

²⁵ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Obwohl der Musiklehrer Thomas nicht in der Musikklasse haben wollte, stellt er sich der Aufgabe, ihm das Singen beizubringen. Da Thomas wiederholt im Chor nicht oder falsch mitsingt, lässt der Lehrer ihn immer wieder den richtigen Ton nachsingen, bis Thomas ihn trifft. Der Lehrer weiß um den Erfolg kontinuierlichen Übens und erlaubt weder sich noch Thomas das Aufgeben des Versuchs. Der Musiklehrer bezieht in dieser Situation Stellung (Vorsingen ist wichtig für die Übung und den Lernprozess), allerdings ist fraglich, ob es sich hier um eine ‚gelungene Praxis‘ handelt, da durch die Haltung des Lehrers ein Schüler möglicherweise bloßgestellt wird.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Der Lehrer übernimmt über die Praktik des Vorsingens Verantwortung für die zu erwartende Leistung von Thomas, die ihm wiederholt Übungsmöglichkeiten schaffen. Dazu isoliert der Musiklehrer ihn aus der Chorformation, wodurch das Chorgeschehen unterbrochen wird. Dass sich Thomas dabei vor den anderen bloßgestellt fühlt, ist nicht beabsichtigt, aber etwas, was es zu vermeiden gilt. Verantwortliches Lehrer*innenhandeln bedeutet gerade in diesem Kontext, – das Singen vor anderen stellt eine besondere Exponierung dar – dass Formen und Formate gewählt werden, die Beschämung möglichst vermeiden.

Es wird die Haltung im Kontext von Verantwortung und als kollektiv-soziale Haltung deutlich; nämlich den Schüler*innen nicht nur das Singen beizubringen, sondern mit allen Schüler*innen eine historisch-tradierte Kulturpraxis (Singen) einzuüben, mit der sie eine eigene Haltung zu sich selbst und zur gegenwärtigen Kultur einnehmen sollen.

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

Der Musiklehrer schafft durch seine Positionierung im Unterbrechen des Chorgesangs und im individuellen Vorzeigen zur Nachahmung eine Differenz.

Der Schüler wird auf eine bestimmte Weise von der Lehrperson ‚gestimmt‘. Ggf. zeigt sich hier auf emotionaler Ebene eine leiblich dimensionierte Haltung zur Welt. In der unterrichtlichen Stimmung zeigt sich die Haltung des Lehrers einerseits als verantwortungsvoll, ermutigend (Singen üben als westliche Kulturpraktik und damit das Einüben in eine kollektive Haltung, welche die Lehrperson repräsentiert) und andererseits als unachtsam, demütigend (Schüler wird aus der Gruppe gerissen, Schamsituation). Lehrer*innen müssten also Schüler*innen ggf. taktvoll, empathisch und offen auf die Unterrichtseinheit einstimmen, um einen guten Unterricht zu gestalten. Dabei muss im Moment des negativen Erlebens einer Situation auch immer einbezogen werden, dass (negative) Emotionen und Stimmungen möglicherweise einen erfolgreichen Unterrichtsablauf beeinflussen.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Differenzfähigkeit, Kooperation & Kollegialität

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?

- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 12 – Hausaufgaben

Zu Anfang fragte Herr Hauser die Schüler*innen nach der Hausaufgabe. Keiner der Schüler*innen hatte sie gemacht. „Meiner Herrschaften, wir machen hier keinen Urlaub!“, entgegnete Herr Hauser ihnen. Er notierte sich etwas in seinen Unterlagen und fuhr mit dem Unterricht fort. Ich wunderte mich, dass er die fehlenden Hausübungen nicht weiter ansprach. Im Nachgespräch fragte Stephan, ob es keine Konsequenzen für fehlenden Hausübungen gibt, denn er hatte im Unterricht nur die Tatsache zur Kenntnis genommen, dass die Hausübungen nicht gemacht wurden, jedoch nichts weiter verlautbaren lassen. Herr Hauser erklärte uns, dass er die Abgabe der Hausübung nicht als sonderlich wichtig empfindet. Ich persönlich finde diese Einstellung nicht empfehlenswert. So wird der Sinn der Hausübung verfehlt. Die Schüler*innen wissen somit nicht über ihre Verpflichtungen Bescheid. Zweck einer Hausübung ist es doch, das Gelernte zu wiederholen. Außerdem können sich die Schüler*innen mit den Hausübungen die Note verbessern. Die Jugendlichen brauchen in dieser Phase ihres Lebens Kontrolle und Konsequenzen. Ich selbst würde auch keine Hausübung machen, wenn es der Lehrperson egal ist, ob ich sie gemacht habe, oder nicht. Es ist nicht motivierend, wenn die Hausübung als unwichtig betrachtet und von der Seite des Lehrpersonals keine Wertschätzung entgegengebracht wird.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Persönliche Haltung vs. Professionelle Haltung

Textstelle (1): „Zu Anfang fragte Herr Hauser die Schüler*innen nach der Hausaufgabe. Keiner der Schüler*innen hatte sie gemacht. ‚Meine Herrschaften, wir machen hier keinen Urlaub!‘ entgegnete Herr Hauser ihnen. Er notierte sich etwas in seinen Unterlagen und fuhr mit dem Unterricht fort.“ „Herr Hauser erklärte uns, dass er die Abgabe der Hausübung nicht als sonderlich wichtig empfindet.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Der Lehrer macht deutlich, dass er Hausaufgaben für einen grundsätzlich wichtigen Bestandteil der schulischen Bildung hält, beziehungsweise als Teil der schulischen Ausbildung. Er erteilt die Aufgaben, reagiert dann aber in der Nachbesprechung konträr: Er rügt die Schüler*innen einerseits – hier sollte gearbeitet und nicht geurlaubt werden – es folgen andererseits keinerlei Konsequenzen, sodass seine eigene Position deutlich wird. Als kulturell bedingte, dem System Schule zugeordnete Aufgabe, seien Hausaufgaben durchaus relevant, die Lehrperson selbst sieht diese Bedeutung allerdings als wesentlich geringer, weshalb keine Konsequenzen folgen. Als Lehrer*in befindet man sich somit ständig im Konflikt zwischen den vorgegebenen institutionellen Regeln/Haltungen vs. den eigenen persönlichen Haltungen.

Ambiguität 2: Offizieller vs. Heimlicher Lehrplan

Textstelle (2): „Zu Anfang fragte Herr Hauser die Schüler*innen nach der Hausaufgabe. Keiner der Schüler hatte sie gemacht.“ „(...) und fuhr mit dem Unterricht fort.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Der Lehrer erwartet von den Schüler*innen die termingerechte Erledigung einer Aufgabenstellung. Die Schüler*innen setzen diese nicht termingerecht um. Der Lehrer äußert sich zwar, setzt aber keine Konsequenzen. Dadurch entsteht bei dem Studierenden der Eindruck, dass die Schüler*innen nach dem heimlichen Lehrplan lernen, es gelte nur als wichtig, was kontrolliert wird bzw. Konsequenzen durch die Lehrperson hat.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Persönliche Haltung vs. Professionelle Haltung / Offizieller vs. Heimlicher Lehrplan) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²⁶ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Der Lehrer zeigt seine Haltung gegenüber den Schüler*innen und auch gegenüber den Studierenden. Er positioniert sich klar zum Thema Hausaufgaben und damit auch zur Leistungsbewertung der Schüler*innen. Für den Lehrer ist dies eine ‚gelungene Praxis‘, da er aufgrund seiner Erfahrung handelt, der Fortgang des Unterrichts scheint wichtiger als die Disziplinierung für nicht erledigte Hausaufgaben.

Wenn wir davon ausgehen, dass es in der Klasse bestimmte Schüler*innen gibt, die ihre Hausaufgaben fleißig erledigt hätten, so ginge diese Lehrperson zu wenig auf diese Schüler*innen ein. Der Fleiß dieser Schüler*innen würde somit dementsprechend von dem Lehrer nicht anerkannt werden und könnte dazu führen, dass auch diese Schüler*innen in den Hausaufgaben keinen persönlichen Nutzen für ihren Lernprozess erkennen würden.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die Lehrperson übernimmt Verantwortung für die Schüler*innen wie auch für die Studierenden. Indem der Lehrer den Schüler*innen Hausaufgaben aufgibt, vermittelt er ihnen eine Technik, die sie in ihrer schulischen Laufbahn können müssen. Andererseits drückt der Lehrer seine eigene Haltung gegenüber den Studierenden aus, indem er erläutert, er halte Hausaufgaben für weniger sinnvoll. Dadurch bezieht er Stellung vor den Studierenden, in Bezug auf das Verhältnis von Hausaufgaben und Unterricht. Der Lehrer spricht die Schüler*innen „herrschaftlich“ an und konfrontiert sie mit dem eindringlichen Bild des „Urlaubmachens“, er übernimmt Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler*innen.

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

Der Lehrer positioniert sich, nimmt Stellung ein, aufgrund seiner (langjährigen) beruflichen Erfahrung. Er macht ihre Position bezüglich der Hausaufgaben deutlich und bezieht dabei seine bereits gemachten Erfahrungen in diesem Kontext in sein Handeln ein und begründet dieses implizit mit ihnen. Der Lehrer bewertet die Situation handelnd: Handeln und Überzeugung fallen hier zusammen. In der Handlung drückt der Lehrer seine Werte aus. Für die Handlung muss er nicht überlegen oder reflektieren, er nutzt sein Erfahrungswissen für die situative Stellungnahme.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Professionsbewusstsein, Personal Mastery

²⁶ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 13 – Umgangston

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 andere Schülerin mit einem strengen Blick und kommentierte die Begeisterung der ersten Schülerin, um wieder auf die positive Aussicht des Obststellers zurückzukommen.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Flow (Handlungsfluss) aufrechterhalten vs. Intervention nach einer Störung

Textstelle (1): „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.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die Lehrperson nutzt die positive Äußerung der Schülerin, um gleich mit dem geplanten Unterricht zu starten. Offensichtlich entspricht ihre Unterrichtsplanung den Vorlieben der Schülerin und damit der Lebenswelt der Gruppe. Sie geht nicht auf die Störung ein, sondern nutzt die Motivation der Schülerin als Zugkraft für ihre Unterrichtsplanung

Ambiguität 2: Erziehungs- vs. Bildungsanspruch

Textstelle (2): „Ich ermahnte die andere Schülerin mit einem strengen Blick und kommentierte die Begeisterung der ersten Schülerin, um wieder auf die positive Aussicht des Obststellers zurückzukommen.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die Lehrperson möchte den fachlichen Einstieg weiterführen und dennoch die abwertende Aussage der Schülerin maßregeln, um neben ihrem Bildungsauftrag auch ihrem Erziehungsauftrag als Lehrperson gerecht zu werden. Dies erreicht der strenge Blick, eine

leibliche Artikulation von Autorität, die ihre Wirkung nicht verfehlt.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Flow (Handlungsfluss) aufrechterhalten vs. Intervention nach einer Störung / Erziehungs- vs. Bildungsanspruch) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²⁷ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die Lehrperson thematisiert die Situation nicht, wendet sich direkt der Schülerin zu und lobt sie; ggf. zeigt sich hier einerseits eine offene, vorurteilsfreie, nach Gerechtigkeit strebende Haltung der Lehrperson, sowie andererseits eine Parteinahme für eine Schülerin.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die angehende Lehrperson bewertet die Begeisterung als positive Rückmeldung und die bloßstellende Kommentierung als unpassend. Damit positioniert sie sich zwischen den beiden Schülerinnen, indem sie einerseits Verantwortung für den inhaltlichen Unterrichtsverlauf übernimmt, andererseits für die erzieherische Haltung gegenüber der Schülerin.

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

Die Leiblichkeit der Lehrperson kommt in ihrer Aussage „In dem Moment war ich wirklich über die Aussage baff.“, zum Vorschein. Trotz der anfänglichen Sprachlosigkeit über die abwertende Aussage einer Schülerin reagiert die Lehrperson – wahrscheinlich durch ihre Erfahrung – professionell, indem sie das Mädchen (stumm) ermahnt und ihr Verhalten nicht duldet.

Die Lehrperson positioniert sich somit leiblich gegenüber dem Widerfahrnis der Unterrichtsstörung durch die abwertende Ausdrucksweise und in erzieherischer Absicht gegenüber der Schülerin. Im Spannungsfeld zwischen der inhaltlichen Fortsetzung des intendierten Unterrichts und der erzieherischen Intervention gegenüber dem Verhalten setzt die Lehrperson Lob und Tadel zur Erreichung der unterschiedlichen Ziele ein.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Professionsbewusstsein, Personal Mastery

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

²⁷ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Beispiel 14 – (Un-)Freiwillige Teilnahme

„Jetzt brauche ich zwei Freiwillige.“ Rund ein Drittel der Klasse meldete sich per Aufzeigen freiwillig. Ich wählte einen Schüler aus der letzten Reihe und bat ihn rauszukommen. Als ich gerade eine Schülerin aus der ersten Reihe nehmen wollte, bemerkte sie, mit wem sie zusammenarbeiten würde. Sie nahm die Hand runter und sagte: „Ne, mit dem will ich das nicht machen.“ Ich war irritiert und beschloss ihre Meinung zu respektieren. Als ich dann ihre Nachbarin nehmen wollte, weigerte sie sich auch. Daraufhin antwortete ich: „Jetzt stellt euch nicht so an, hier beißt ja keiner.“ Ich forderte die zweite Schülerin auf herauszukommen. Sie kam meiner Aufforderung widerwillig nach.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Freiwilligkeit vs. Zwang

Textstelle (1): „Jetzt brauche ich zwei Freiwillige.“ Rund ein Drittel der Klasse meldete sich per Aufzeigen freiwillig.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die angehende Lehrperson bietet an, jede*r kann selbst entscheiden, ob er*sie teilnehmen möchte. Sie bietet zwei Optionen – ich melde mich oder ich melde mich nicht – an. Den Schüler*innen ist damit freigestellt, inwiefern sie am Unterrichtsgeschehen partizipieren möchten. Allerdings birgt diese Form der Freiwilligkeit immer die ‚Gefahr‘, dass einige Schüler*innen sich bewusst aus Diskussionen herausziehen. Die Lehrperson hat dies möglicherweise nicht im Blick, sodass es zu einer von wenigen getragenen Unterrichtspraxis kommt. Die Entscheidung, freiwilliges Handeln zu ermöglichen, fordert von der Lehrperson allerdings, dass sie solche Entscheidungen dann auch respektiert und sich nicht gegen jene wendet, die nicht mitmachen wollen. Eine wichtige Frage ist hier: Wie viel Freiraum hält die Lehrperson aus, wie viel will sie wirklich gewähren?

Ambiguität 2: Eigensinn vs. Gemeinsinn (sozialer Anspruch)

Textstelle (2): „Ne, mit dem will ich das nicht machen.“ Ich war irritiert und beschloss ihre Meinung zu respektieren. Als ich dann ihre Nachbarin nehmen wollte, weigerte sie sich auch. Daraufhin antwortete ich: „Jetzt stellt euch nicht so an, hier beißt ja keiner.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die angehende Lehrperson verfolgt den Anspruch, dass die Schüler*innen einen wertschätzenden Umgang miteinander pflegen. Sie sagt, „stellt euch nicht so an...“. Damit versucht sie auf eine entspannte Art und Weise soziale Werte zu vermitteln. Einerseits sollen die Schüler*innen selbst entscheiden, ob sie partizipieren möchten, andererseits sollen sie durch ihre individuelle Freiheit zur Entscheidung, niemand anderen verletzen. Der Anspruch, die Weigerung der einen Schülerin zu respektieren, führt zur Gefahr, dass die Planung platzt und so beendet sie die Freiwilligkeit und fordert die Schüler*innen auf, sich nicht so anzustellen. Kann hier von Freiwilligkeit die Rede sein?

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Freiwilligkeit vs. Zwang / Eigensinn vs. Gemeinsinn (sozialer Anspruch)) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²⁸ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

²⁸ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die angehende Lehrperson wird in der Unterrichtsführung durch das Verhalten der Schülerin in der ersten Reihe irritiert, akzeptiert aber ihr ablehnendes Verhalten. Als sich die zweite Schülerin der Position der ersten anschließt, stellt sie sich mit klaren Worten dieser entgegen, wodurch letztere „widerwillig“ der Aufforderung nachkommt und der Unterricht fortgesetzt werden kann.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die angehende Lehrperson überlässt die Entscheidung für die Teilhabe am nächsten Unterrichtsschritt den Schüler*innen. Als in der Dynamik der freiwilligen Meldungen unerwartet einzelne Schülerinnen ihre Meldung zurückziehen, setzt die Lehrperson ihre Autorität ein, um die Weiterführung des Unterrichts sicherzustellen. Dazu übernimmt sie einerseits die Verantwortung für die inhaltliche Umsetzung als auch für die Beibehaltung des methodischen Zugangs.

Alternative Lesart: Sie behält den methodischen Zugang nicht bei, sie wechselt von der Freiwilligkeit zur autoritären Anordnung, ohne ihren methodischen Wechsel mit den Schüler*innen zu diskutieren. Es könnte entscheidend sein, ob die mögliche Wortbrüchigkeit der Lehrperson als Verantwortungsübernahme gedeutet wird, dann wird der Wink mit der Freiwilligkeit nämlich zur Farce. Es kann diskutiert werden, ob die Lehrkraft grundsätzlich ‚alles‘ darf, um ihre Vorstellungen zu verwirklichen.

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

Die angehende Lehrperson akzeptiert das widerständige Handeln der Schülerin in der ersten Reihe, obwohl es der ursprünglichen Intention widerspricht und es zu einer Abwertung in der Beziehung zum Schüler in der letzten Reihe kommt. Die Änderung ihrer Positionierung gegenüber der zweiten Schülerin ist wohl ihrem Erfahrungswissen zuzuschreiben, durch welches sie das Geschehen in den übergeordneten Ordnungsrahmen unterrichtlichen Handelns einordnet. Im Spannungsfeld zwischen der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Einzelnen und der Verantwortung für die Umsetzung der angestrebten inhaltlichen und sozialen (Lehrplan-)Ziele, verfolgt die Lehrperson einen pragmatischen Weg.

Die Lehrperson ist irritiert über die Weigerung einer Schülerin, ihrem Aufruf zu folgen und begegnet ihr mit Zwang bzw. dem Herunterspielen dieser Weigerung. Sie verletzt damit ihr Angebot der Freiwilligkeit und erzwingt in unethischer Weise den Fortgang des Unterrichts.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Professionsbewusstsein, Personal Mastery

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 15 – Grenzen setzen

Diese Stunde war sicher im negativen wie im positiven Sinn prägend für mich. Ein klassischer Sprung ins kalte Wasser könnte man sagen. Jedoch bin ich im Nachhinein nicht so unglücklich diese Erfahrung gemacht zu haben, da ich einiges daraus lernen konnte. Die erste Erkenntnis war ganz banal, dass Schüler*innen nicht immer interessiert und nett sind, sondern auch richtig anstrengend und frech sein können. Mir wurde auch bewusst, dass Schüler*innen jede Schwäche schamlos ausnutzen, wenn es einem nicht gelingt, gleich von Beginn an deutliche Grenzen zu ziehen. Dies ist mir weder in der 7a noch dann in der 7b wirklich ‚gelingen‘. Von Anfang an loteten die Schüler*innen aus, wie weit sie gehen konnten, indem sie mir beispielsweise persönliche Fragen stellten.

Ich war anfangs mit dieser Situation ziemlich überfordert. Ich hatte meine Stunde ausführlich vorbereitet, bis ins kleinste Detail geplant, um auf jeden Fall souverän zu wirken. Da mir bereits gesagt wurde, dass die 7a eine schwierige Klasse ist, war ich schon ziemlich nervös – zudem war es ja meine erste Unterrichtsstunde überhaupt. Ich hatte mir schon gedacht, dass es nicht einfach werden würde aber so extrem hatte ich es mir doch nicht vorgestellt: In der Klasse herrschte ein extremer Lärmpegel – man verstand sein eigenes Wort nicht, Schüler*innen packten völlig schamlos ihr Pausenbrot aus, viele drehten mir den Rücken zu und manche spielten mit irgendwas herum. Während mich einige also einfach ignorierten, versuchten mich andere bewusst zu provozieren, indem sie blöde Grimassen schnitten oder freche Kommentare von sich gaben. Meine Ermahnungen waren zwecklos – ich strahlte einfach nicht die nötige Autorität und Selbstsicherheit aus. So ging es eigentlich die ganze Stunde weiter, jeder Versuch meinerseits „Stoff zu machen“ wurde „sabotiert“. Nach dieser Stunde hatte ich nur einen Bruchteil dessen, was ich für diese Stunde geplant hatte, umgesetzt und war ziemlich frustriert. Ich hatte das Gefühl, nun endgültig zu wissen, dass der Lehrberuf nichts für mich sei.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Idealisierung vs. Realisierung

Textstelle (1): „Die erste Erkenntnis war ..., dass Schüler*innen nicht immer interessiert und nett sind, sondern auch richtig anstrengend und frech sein können. Mir wurde auch bewusst, dass Schüler*innen jede Schwäche schamlos ausnutzen, wenn es einem nicht gelingt, gleich von Beginn an deutliche Grenzen zu ziehen.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Zahlreiche Idealvorstellungen der angehenden Lehrperson werden erschüttert: das Idealbild von Schüler*innen, die Umsetzung einer perfekten Unterrichtsplanung, die Autorität der Lehrperson und der Lehrberuf als mögliche Perspektive. Diese Textstelle zeigt die Vorannahmen der Lehrperson zum (lernunwilligen, ausnutzenden, störenden ... Schüler*innen-Verhalten; Grenzen setzen ...), die einer Überprüfung bedürfen.

Ambiguität 2: Autorität sein (being an authority) vs. Autorität haben (being in authority)

Textstelle (2): „Ich hatte meine Stunde ausführlich vorbereitet, bis ins kleinste Detail geplant, um auf jeden Fall souverän zu wirken.“ – „Während mich einige also einfach ignorierten, versuchten mich andere bewusst zu provozieren, indem sie blöde Grimassen schnitten oder freche Kommentare von sich gaben. Meine Ermahnungen waren zwecklos – ich strahlte einfach nicht die nötige Autorität und Selbstsicherheit aus.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die angehende Lehrperson kommt zur Erkenntnis, dass die Funktion „Lehrer*in“ noch nicht die Autorität verleiht, die von den Schüler*innen akzeptiert wird: Sie wollte

souverän wirken, hatte aber selbst nicht „die nötige Autorität und Selbstsicherheit“. Sie interpretiert leibliche Äußerungen der Schüler*innen – Lachen, Kommentare ... – als negativ, ablehnend, provozierend etc. Inwiefern diese von den Schüler*innen so gemeint waren, wird nicht überprüft. Sie thematisiert die Störungen auch nicht, sondern versucht, immer weiter verzweifelnd, ihre Position als Autorität zu wahren. Es findet aber keine offene Klärung statt.

Ambiguität 3: Disziplinierung vs. Fortführen des Lehrplans/Bildungsauftrags

Textstelle (3): „Ich war anfangs mit dieser Situation ziemlich überfordert. Ich hatte meine Stunde ausführlich vorbereitet, bis ins kleinste Detail geplant, um auf jeden Fall souverän zu wirken. Da mir bereits gesagt wurde, dass die 7a eine schwierige Klasse ist, war ich schon ziemlich nervös – zudem war es ja meine erste Unterrichtsstunde überhaupt. Ich hatte mir schon gedacht, dass es nicht einfach werden würde aber so extrem hatte ich es mir doch nicht vorgestellt.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Hier wirkt das Vorwissen um die schwierige Klasse, die der Lehrperson als Zuschreibung anderer übermittelt wird. Hätte sie die Klasse ohne diese Vorinformation anders wahrgenommen? Wäre sie selbst entspannter gewesen, wenn sie dieses Vorwissen nicht gehabt hätte? Diese Textstelle dokumentiert die Wirkmächtigkeit von Zuschreibungen.

Ambiguität 4: Autorität wahren vs. Autorität aufgeben

Textstelle (4): „Meine Ermahnungen waren zwecklos – ich strahlte einfach nicht die nötige Autorität und Selbstsicherheit aus. So ging es eigentlich die ganze Stunde weiter, jeder Versuch meinerseits „Stoff zu machen“ wurde „sabotiert“. Nach dieser Stunde hatte ich nur einen Bruchteil dessen, was ich für diese Stunde geplant hatte, umgesetzt und war ziemlich frustriert. Ich hatte das Gefühl, nun endgültig zu wissen, dass der Lehrberuf nichts für mich sei.“

Beschreibung zu Textstelle (4): Die angehende Lehrperson muss sich entscheiden, ob sie ihre Autorität wahrt und diese von den Schüler*innen auch einfordert oder ob sie ihre Autorität aufgibt. Die Lehrperson entscheidet sich, mit dem Unterrichtsstoff weiterzumachen, und fordert die entsprechende Autorität auch nicht ein. Es gelingt ihr nicht, die Resonanz der Schüler*innen auf ihr Unterrichtsangebot anders als als Sabotage zu sehen. Sie hat (noch) keine Strategien, herauszufinden, was hinter der „Weigerung“ der Schüler*innen steht, ihrem Unterrichtsangebot zu folgen. Am Ende ist sie frustriert, weil sie weder ihrem Bildungs- noch ihrem Erziehungsauftrag als Lehrperson gerecht werden konnte. Sie zweifelt an sich selbst und glaubt zu wissen, „dass der Lehrberuf nichts für [sie] sei.“

Ambiguität 5: (berufliches) Wissen vs. (berufliches) Können (personal mastery)

Textstelle (5): „Ich hatte meine Stunde ausführlich vorbereitet, bis ins kleinste Detail geplant ...“; „Von Anfang an loteten die Schüler*innen aus, wie weit sie gehen konnten, indem sie mir beispielsweise persönliche Fragen stellten. Ich war anfangs mit dieser Situation ziemlich überfordert.“

Beschreibung zu Textstelle (5): Die angehende Lehrperson zeigt, dass sie viel über die pädagogischen und fachlichen Erfordernisse der Unterrichtsführung weiß (z. B. das Setzen von Grenzen, Nähe und Distanz, Unterrichtsvorbereitung), allerdings nicht die Fähigkeit hat, dieses Wissen situationsadäquat umzusetzen. Sie interpretiert die Fragen der Schüler*innen nach persönlichen Themen als unangemessene Sabotageakte und (leider) nie als möglicherweise echtes Interesse an dem, wer diese neue Person im Klassenraum ist. Lehrpersonen stehen immer auch als konkrete Menschen im Raum, nicht nur als Überbringer*innen von Wissen und Stoff (zumal dieser gar nicht mehr gemacht werden dürfte in Zeiten der Kompetenzorientierung!).

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Idealisierung vs. Realisierung / Autorität sein (being an authority) vs. Autorität haben (being in authority) / Disziplinierung vs. Fortführen des Lehrplans/ Bildungsauftrags / Autorität wahren vs. Autorität aufgeben / (berufliches) Wissen vs. (berufliches) Können (personal mastery)) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden²⁹ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die angehende Lehrperson sucht vergeblich nach der eigenen Positionierung als Autoritätsperson. Einerseits hat sie den Unterricht „bis ins kleinste Detail geplant“, andererseits fehlt ihr das Erfahrungswissen, um mit den sich als störend zeigenden Verhaltensweisen produktiv umzugehen. Der Lehrperson fehlt in der Selbstwahrnehmung die Selbstsicherheit, was zu einem defensiven Verhalten, zum Scheitern als Lehrperson und dem darauffolgenden Eingeständnis der Ungeeignetheit für den Lehrerberuf zu führen scheint. Hier lässt sich keine ‚gelungene Praxis‘ – weder für Schüler*innen noch für die Lehrperson – beobachten.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die Erfahrungen, welche die angehende Lehrperson in ihren ersten Unterrichtsstunden macht, sind als Widerfahrnisse für sie lehrreich: Sie verliert ihre bisherige Erwartungshaltung gegenüber den Schüler*innen, die Hoheit über das Unterrichtsgeschehen, den Glauben an die Wirkmacht einer detailgetreuen Unterrichtsvorbereitung, aber auch die Selbstsicherheit und damit die Wahrnehmung der Unterrichtsverantwortung. Selbst- und Weltverhältnis scheinen zu respondieren und wirken dadurch „im negativen wie im positiven Sinn prägend“ auf sie.

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

Das Ethos der Lehrperson zeigt sich in ihrer leiblichen Positionierung vor den Schüler*innen der Parallelklassen. Im Unterrichtsgeschehen bewertet sie die jeweiligen Widerfahrnisse handelnd als negativ, da ihre ursprüngliche Planung immer weiter schwindet. Ihre passive Positionierung macht das Spannungsfeld zwischen den unterrichtlichen Ansprüchen und den aktuellen Erfahrungen deutlich. Daher zeigt sich in der rückblickenden Reflexion der Lehrperson das Unvermögen, Grenzen zu ziehen, die Schüler*innen zu ermahnen und damit das Eingeständnis des Scheiterns. Der angehenden Lehrperson fehlt in diesem Fall die Erfahrung. Im Beispiel wird ein Lehrer*innenethos angesprochen/thematisiert, das auf Autorität, Selbstsicherheit und Souveränität beruht. Dieses Ethos benötigen Lehrer*innen, um sich in extremen Unterrichtssituationen nicht schamlos ausnutzen zu lassen.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Personal Mastery (fehlt), Professionsbewusstsein (fehlt)

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?

²⁹ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 16 – Teamteaching

Obwohl wir uns abgesprochen hatten, wer welchen Teil der Stunde moderiert, war es doch schwierig, einander nicht ins Wort zu fallen und ein ausgeglichenes Verhältnis herzustellen. Als ich das letzte Thema einführen wollte und meine Powerpoint präsentierte, führte mein Kollege immer wieder Beispiele an und unterbrach mich in meinen Ausführungen. Seine Beispiele waren sehr interessant und gewinnbringend, trotzdem war für mich diese Unterbrechung nicht angenehm, weil ich den Eindruck hatte, dass die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit meinem Kollegen schenkten, obwohl ich gerade interessante Aspekte vermitteln wollte. Manchmal verwirren wir die Schüler*innen durch unsere unklaren Rollen und sie wissen nicht, wen sie gerade ansprechen sollen. Insgesamt finde ich Teamteaching für die Förderung der Schüler*innen wichtig und auch meinem Kollegen sehr bereichernd für den Unterricht, aber trotzdem ist das gemeinsame Unterrichten auch eine Herausforderung.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Klare Absprachen vs. Intuitives Handeln

Textstelle [1]: „Obwohl wir uns abgesprochen hatten, wer welchen Teil der Stunde moderiert, war es doch schwierig, einander nicht ins Wort zu fallen und ein ausgeglichenes Verhältnis herzustellen.“

Beschreibung zu Textstelle [1]: Die Situation zeigt, dass es unklare Absprachen (was bedeutet Moderation für wen?) zwischen den beiden Lehrpersonen gibt, da sie offenbar ein unterschiedliches Verständnis vom Vorgehen haben. Die unklaren Absprachen führen dazu, dass der Kollege intuitive Wortmeldungen einbringt, was zu Spannungen und einem unguuten Gefühl bei der beschreibenden Lehrperson führt. Trotz wiederholter Unterbrechungen erfolgt auch keine Klärung zwischen den Lehrpersonen. Die Situation wird damit für die beschreibende Lehrperson als unangenehme Praxis wahrgenommen und als Fehlversuch für das Teamteaching gedeutet.

Ambiguität 2: Wertschätzung vs. Geringschätzung

Textstelle [2]: „Seine Beispiele waren sehr interessant und gewinnbringend, trotzdem war für mich diese Unterbrechung nicht angenehm, weil ich den Eindruck hatte, dass die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit meinem Kollegen schenkten.“

Beschreibung zu Textstelle [2]: Die beschreibende angehende Lehrperson hat das Gefühl, dass die Schüler*innen ihren Teamteaching-Kollegen mehr Aufmerksamkeit schenken als ihr, weshalb sie sich vor ihrem Teamteaching-Kollegen von den Schüler*innen weniger wertgeschätzt fühlt als dieser.

Ambiguität 3: Innere Wahrnehmung vs. Sichtbare Handlung

Textstelle (3): „Seine Beispiele waren sehr interessant und gewinnbringend, trotzdem war für mich diese Unterbrechung nicht angenehm, weil ich den Eindruck hatte, dass die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit meinem Kollegen schenkten, obwohl ich gerade interessante Aspekte vermitteln wollte.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Der innere Wunsch der angehenden Lehrperson steht konträr zu ihrer sichtbaren Handlung. Die Lehrperson nimmt das ständige Unterbrechen durch ihren Teamteaching-Kollegen als negativ wahr, lässt es aber dennoch über sich geschehen, anstatt zu agieren. In der Aussage „obwohl ich gerade interessante Aspekte vermitteln wollte“, ist implizit eine Wertung vorhanden. Die beschreibende Lehrperson stellt ihre Aspekte als interessanter dar als jene ihres Teamteaching-Kollegen. Die beschreibende Lehrperson versucht dadurch evtl. ihr eigenes Image vor der Klasse zu verbessern.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Klare Absprachen vs. Intuitives Handeln / Wertschätzung vs. Geringschätzung / Innere Wahrnehmung vs. Sichtbare Handlung) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³⁰ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Aus der lernseitigen Perspektive kann hier von einer ‚gelungenen Praxis‘ gesprochen werden, da die inhaltliche Vielfalt sowie unterschiedliche Positionen angeboten werden.

Auf der anderen Seite stellt sich die Situation aus der lehrseitigen Perspektive als unangenehme Erfahrung für die Lehrperson dar. Sie wird vom Kollegen wiederholt unterbrochen und gewinnt dadurch den Eindruck, dass ihre vorgetragenen Inhalte möglicherweise von den Schüler*innen weniger geschätzt werden.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Es kommen hier mehrere Haltungen zum Ausdruck. Zum einen die Haltung einer anderen Person gegenüber – sowohl Schüler*innen gegenüber Lehrer*innen, als auch die Kolleg*innen untereinander. Zum anderen die Haltung gegenüber einer im Vorhinein getroffenen Vereinbarung zwischen zwei Lehrpersonen, welche die Unterrichtsstunde gemeinsam gestalten. Diese verschiedenen Haltungen können im Konflikt stehen – besonders da hier die Ziele der einen Lehrperson nicht kohärent sind mit dem Vorgehen der anderen Lehrperson und dadurch möglicherweise die Verantwortungsübernahme für das Lernen der Schüler*innen in den Hintergrund rückt.

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

Die angehende Lehrperson erlebt die Situation als unangenehm, sie steht vor der Klasse, möchte ihre Inhalte vermitteln, greift bei den Unterbrechungen der anderen Person allerdings nicht ein, sondern lässt die Unterbrechung geschehen. Es mangelt ihr eventuell an professioneller Erfahrung, um im Kontext von Teamteaching klare Verhältnisse zu schaffen bzw. die eigene Position einzunehmen und einzuschätzen.

30 Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Kooperation & Kollegialität

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 17 – Einzelbedürfnisse, Gruppenbedürfnisse

Während der Schulstunde fühlt sich Frau Wagner sehr gestresst. Sie möchte allen Lernenden gleichzeitig helfen. Sie gibt verschiedene Arbeitsaufträge, um dem Niveau der Schüler*innen gerecht zu werden. Daher kann sie nichts im Plenum besprechen. Sie springt von Tisch zu Tisch, beantwortet und erklärt sehr viel. Dabei bemerkt sie aber, dass sie sich für keinen wirklich Zeit nehmen kann und nicht gut genug auf einzelne Kinder eingehen kann. Das ist für Frau Wagner sehr unbefriedigend. Als Lehrperson möchte sie sich für jeden Zeit nehmen, aber eigentlich ist das nicht möglich. Irgendwie hat sie für einzelne Kinder Zeit, aber die gesamte Gruppe hat sie irgendwie aus den Augen verloren.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Verteilung der Ressource Zeit vs. Pädagogischer Anspruch

Textstelle (1): „...um dem Niveau der Schüler*innen gerecht zu werden.“ – „Dabei bemerkt sie aber, dass sie sich für keinen wirklich Zeit nehmen kann.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die Responsivität nimmt in dieser Situation eine wichtige Rolle ein. Die Lehrerin muss sich entscheiden, wie viel Zeit sie dem*der Einzelnen widmet, um ihm*ihr gerecht zu werden. Die Lehrende „scheitert“ an ihren eigenen Ansprüchen. Übrig bleibt das unbefriedigende Gefühl, niemandem gerecht geworden zu sein.

Ambiguität 2: Inklusion vs. Exklusion

Textstelle (2): „Sie möchte allen Lernenden gleichzeitig helfen.“

„... und nicht gut genug auf einzelne Kinder eingehen kann.“

„... aber die gesamte Gruppe hat sie irgendwie aus den Augen verloren.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Die Lehrerin möchte Verantwortung sowohl für die Gruppe als auch für den*die Einzelne*n übernehmen. Sie verliert allerdings sowohl die Gruppe als auch den*die Einzelne*n aus den Augen. Sie möchte allen helfen, um dem Inklusionsanspruch gerecht

zu werden, muss dann allerdings erfahren, dass dies in den vorgegebenen und selbst erstellten Rahmenbedingungen unmöglich erscheint.

Ambiguität 3: Binnendifferenzierung vs. Pädagogische Interventionsmöglichkeiten

Textstelle (3): „Sie gibt verschiedene Arbeitsaufträge, um dem Niveau der Schüler*innen gerecht zu werden.“ – „Daher kann sie nichts im Plenum besprechen.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Durch die Vielfalt an Arbeitsaufträgen stößt die Lehrerin an ihre Grenzen, da sie nicht jede*n unterstützen kann. Sie scheitert an dem Versuch, für jede*n Schüler*in die ideale Arbeitsform und -aufgabe zu finden.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Verteilung der Ressource Zeit vs. Pädagogischer Anspruch / Inklusion vs. Exklusion / Binnendifferenzierung vs. Pädagogische Interventionsmöglichkeiten) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³¹ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Weder für die Schüler*innen noch für die Lehrerin zeigt sich hier eine befriedigende Lehr-Lern-Situation.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die Lehrerin möchte die Verantwortung für jede*n Einzelne*n übernehmen, scheitert aber daran und muss schlussendlich die Verantwortung für die gesamte Gruppe aufgeben. Kein*e Schüler*in bekommt das von ihr, was er*sie bräuchte.

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

Die Leiblichkeit der Lehrerin zeigt sich beispielsweise in den Aussage „springt von Tisch zu Tisch“ und in Form von „Stress“, da sie nicht bei allen gleichzeitig sein kann.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Differenzfähigkeit

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

31 Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Beispiel 18 – Classroom Management

In der 3D mussten die Schüler*innen zu Beginn der Stunde aufstehen, ein Ritual, das aufgrund disziplinärer Probleme mit der Direktorin so abgesprochen war. Das hatte den Effekt, dass die Stunde erst beginnen konnte als Ruhe einkehrte – davor durften sich die Schüler*innen nicht hinsetzen. Dennoch herrschte danach ein ziemlich hoher Lärmpegel und meine Grenzen wurden auch gleich ausgelotet. Als ich begann etwas zu diktieren, wurden die Schüler*innen tatsächlich aufmerksam. Sie fragten allerdings total oft nach, ob ich es nochmals wiederholen könne – eine weitere Taktik, den Unterricht zu verzögern, denn manche passten auch nach wie vor nicht auf. In so einem Fall sollte ich mich nicht zu oft wiederholen und manchmal auch einfach weitergehen und die Appelle der Schüler*innen ignorieren, denn dann merken sie, dass sie aufpassen müssen, weil sie sonst dem Unterricht nicht folgen können. Ich war also teilweise zu verständnisvoll und das wird manchmal ausgenutzt. Ich sollte vielleicht nur dann etwas wiederholen, wenn die Schüler*innen auch aufmerksam sind. Mir fiel auch auf, dass Schüler*innen einer 7. Klasse teilweise Probleme hatten, etwas sinngemäß zu notieren – sie wollten, dass ich ihnen ganz genau mitteile, wie sie das zu formulieren hatten. Zwischendurch stellte ich Fragen, um die Schüler*innen stärker in den Unterricht mit einzubeziehen. Dabei machte ich jedoch den Fehler, nur jene zu fragen, die aufgezeigt hatten – und das waren eigentlich immer dieselben. Inzwischen nahm bei anderen die Aufmerksamkeit deutlich ab und Privatgespräche entwickelten sich, sodass der Lärmpegel wieder deutlich anstieg. Wenn mir das zu viel wurde, sagte ich immer wieder laut und bestimmt, dass es mir zu laut ist – jedoch sprach ich die Klasse als Kollektiv an und nicht einzelne Personen. Dabei kam erschwerend hinzu, dass ich die Namen noch nicht kannte. In den folgenden Stunden löste ich das Problem, indem ich von den Schüler*innen Namensschilder anfertigen ließ. Prof. Mair zufolge sei es nämlich sehr wichtig, Unruhestifter direkt anzusprechen und sie dabei auch anzuschauen.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Zwischen Freiheit und Zwang (Kant)

Textstelle (1): „Mir fiel auch auf, dass Schüler*innen einer dritten Klasse teilweise Probleme hatten, etwas sinngemäß zu notieren – sie wollten, dass ich ihnen ganz genau mitteile, wie sie das zu formulieren hatten.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Rituale schränken als kollektive Verhaltensformen individuelle Freiheiten und individuelle Äußerungen ein. Sie wirken disziplinierend und normalisierend. Sie geben andererseits den Handlungen aber auch einen Sinn und wirken entlastend. Diese Entlastungsfunktion ermöglicht eine Fokussierung, eine gezielte Aufmerksamkeitssteuerung. Das Ziel ist hier also die Ermöglichung von autonomen Lernerfahrungen.

Die Freiheit der Schüler*innen wird also eingeschränkt mit dem Ziel, ihre Aufmerksamkeit zu erhalten und letztlich Autonomie (Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit) und Mündigkeit (sich des eigenen Verstandes ohne Hilfe von anderen zu bedienen) zu ermöglichen.

Dies hat auch Kant bereits in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) problematisiert, in der es heißt: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Ambiguität 2: Normen übernehmen vs. eigene Normen setzen und Normen verstehen

Textstelle (2): „In der 3D mussten die Schüler*innen zu Beginn der Stunde aufstehen, ein Ritual, das aufgrund disziplinärer Probleme mit der Direktorin so abgesprochen war.“

Beschreibung zu Textstelle (2): In diesem Beispiel wird eine Zuschreibung der Schulleiterin, ein Ritual durchzuführen, einfach übernommen, ohne dies im Kontext eigener Erfahrungen und potenziell notwendigen Grenzsetzungen innerhalb der pädagogischen Beziehung auszuloten.

Eine weitere Spannung entsteht auch durch die Struktur des Praktikums. Wie sollen Studierende in den wenigen Tagen eines Praktikums die notwendigen Erfahrungen machen, sodass sie gute und gelingende Praxis initiieren können?

Dadurch dass das Durchführen des Rituals als Routinehandlung seinen Zweck nicht erfüllt und es weiterhin trotzdem laut ist, ergibt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Rituals, um die disziplinären Probleme lösen zu können.

Ambiguität 3: Gemeinschaft vs. Individualisierung

Textstelle (3): „jedoch sprach ich die Klasse als Kollektiv an und nicht einzelne Personen.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Lehrer*innen haben die Aufgabe, individuelle Lernprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen. Gleichzeitig müssen sie unter den Bedingungen des modernen Massenunterrichts immer auch die gesamte Klasse als Kollektiv im Blick haben. Insofern findet die Individualisierung ihre Grenzen:

- a. in den Ansprüchen und in der Anerkennung der Gemeinschaft (moralisch),
- b. in den strukturellen und institutionellen Vorgaben der Schule (strukturtheoretisch),
- c. in der situativen Anforderungsstruktur der jeweiligen Aufgabe und des jeweiligen Stoffes (curricular): bestimmte Inhalte können nur individuell erarbeitet werden,
- d. im Lernen selbst, welches nur als individuelle Erfahrung von staten geht. Lernen als Erfahrung ist unvertretbar. Kollektives Lernen ist streng genommen gar nicht möglich (lerntheoretisch).

Weitere Beschreibungen zu Textstelle (3): Im Kern dieser Aussage steht weniger eine Frage nach pädagogischer Individualisierung als vielmehr eine Aussage, die sich auf die Frage bezieht, wie kann ich meine Deutungshoheit in diesem Moment zurückgewinnen. Die Schüler*innen werden hier wieder eher zu einem Feindbild stilisiert, als dass es um inhaltliche Fragen des Unterrichts geht.

Es geht um den eigenen Anspruch an das Verhalten gegenüber den Schüler*innen. Die angehende Lehrperson möchte auf die Individuen reagieren, schafft dies aber aufgrund von fehlendem Wissen (Namen) nicht. Somit wird die angehende Lehrperson ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht. Sie fühlt sich gezwungen, zu reagieren und sich zu positionieren, würde dies aber gerne nur gegenüber den einzelnen Personen und nicht gegenüber der gesamten Klasse machen.

Ambiguität 4: Auf inhaltlicher Ebene agieren vs. auf vermeintliche „Taktiken“ oder Feinde reagieren

Textstelle (4): „Als ich begann etwas zu diktieren, wurden die Schüler*innen tatsächlich aufmerksam. Sie fragten allerdings total oft nach, ob ich es nochmals wiederholen könne – eine weitere Taktik, den Unterricht zu verzögern, denn manche passten auch nach wie vor nicht auf.“

Beschreibung zu Textstelle (4): Wie bei Textstelle (2) wird auch bei Textstelle (4) die Übernahme der Zuschreibungen gut sichtbar. Wörter wie „Taktik“ unterstellen eine Intention, eine Planung,

einen Vorsatz. Dies impliziert, dass die Schüler*innen hier wieder nicht als Lernende in einem Lehr-Lernsetting adressiert werden.

Als konjunktive Diskursebene wäre es hier schön, wenn die angehende Lehrperson über die Rollen der Beteiligten reflektiert hätte. Über Fragen, die sich mit der Zuschreibung beschäftigen oder welche Schulkultur hier diskutiert werden kann (ganz im Sinne der Arbeiten von Helsper und Kramer).

Textstelle (4.1): „Ich war also teilweise zu verständnisvoll und das wird manchmal ausgenutzt.“

Beschreibung zu Textstelle (4.1): In dieser Textstelle geht die Konstruktion eines „Gegners“ weiter. Selbst wenn in dieser Schule solch eine Kultur herrscht, und selbst wenn die Schüler*innen die angehende Lehrperson „ausnutzen“, dann wäre die Reflexionsebene genau dieser Sachverhalt. Hier wird weiterhin im Setting geblieben, dass die Schüler*innen nicht das machen, was die angehende Lehrperson will. Deren Verhalten (angenommen, dass die Beschreibung stimmt) ist eher eine Konsequenz einer Verschiebung der Deutungshoheiten, weil die angehende Lehrperson eben keine qua Status einzufordernde und „volumfängliche“ Macht besitzt.

Textstelle (4.2): „Als ich begann etwas zu diktieren, wurden die Schüler*innen tatsächlich aufmerksam.“

Beschreibung zu Textstelle (4.2): Es zeigt sich in dieser Textstelle die Überraschung/Verwunderung, dass Schüler*innen tatsächlich mitmachen auf Seiten der angehenden Lehrperson. Aufgrund der vorherigen Zuschreibungen und Annahmen der angehenden Lehrperson, dass die Schüler*innen laut sind und nicht mitarbeiten, hat die angehende Lehrperson nicht mit diesem Verhalten von Seiten der Schüler*innen gerechnet.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Zwischen Freiheit und Zwang (Kant) / Normen übernehmen vs. eigene Normen setzen und Normen verstehen / Gemeinschaft vs. Individualisierung / Auf inhaltlicher Ebene agieren vs. auf vermeintliche „Taktiken“ oder Feinde reagieren) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³² passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Anhand des Beispiels zeigen sich eine Reihe von Handlungen, diese können jedoch nicht als ‚gelungen‘ angesehen werden, dennoch oder aber gerade deshalb werden ethos-spezifische Fragestellungen virulent.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Für das konkrete Unterrichten übernimmt die angehende Lehrperson kaum Verantwortung. Die Verantwortung übernimmt die angehende Lehrperson vor allem auf Seiten des Classroom Managements, d. h. im Sinne eine Anwendung von Regeln zur Aufrechterhaltung einer unterrichtlichen Ordnung.

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

Die Person scheint nicht auf eigene (professionelle) Erfahrungen zurückgreifen zu können, viel-

³² Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

mehr übernimmt sie unreflektiert Zuschreibungen und nicht befragte, jedoch befragungswürdige Regelungen, die „Top-down“ (Schulleitungsebene – Ebene der Klasse) eingeführt werden.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Personal Mastery, Professionsbewusstsein

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 19 – Englischunterricht

An dem Tag unterrichtete ich Englisch und die Schüler*innen hatten ihre Noten von einem Test erhalten, den sie in der letzten Stunde geschrieben hatten. Die Klasse war überhaupt nicht bereit mit dem normalen Lehrstoff weiterzumachen, denn viele hatten den Test nicht bestanden und waren dementsprechend aufgebracht. Ich habe den Test nicht selbst erstellt, aber ich musste ihn korrigieren, das war das allererste Mal in meiner Schulkarriere, dass ich einen Test bewerten musste. Natürlich wollte ich, dass alle gut abschneiden, aber ich musste den Test natürlich neutral bewerten und Verantwortung übernehmen. Ich würde meinen Unterrichtsstil als sehr offen, freundlich und sehr flexibel beschreiben und versuche mit meinen Schüler*innen auf derselben Ebene zu sein. Jedoch hatte ich das Gefühl, dass die Schüler*innen an diesem Tag eine Grenze überschritten haben. Es gab eine kleine Gruppe, die kein Interesse mehr am Unterricht zeigte und versuchte, am Handy Filme während der Stunde anzuschauen. Ich habe dies schon öfter während der Stunde mit der Lehrerin beobachtet, jedoch hat diese Gruppe dies noch nie während meiner Unterrichtszeit getan. Die Lehrerin hatte dies immer ignoriert, ich aber wollte so ein Verhalten nicht durchgehen lassen. Auch wenn man einen Test einmal nicht besteht, ist das noch kein Grund aufzugeben und nicht mehr zu versuchen sich zu verbessern. Meiner Meinung nach ist es die Aufgabe von Lehrer*innen, auch schwierige Schüler*innen nicht im Stich zu lassen und immer wieder zu versuchen, diese zu motivieren, auch wenn es sehr mühsam erscheinen mag. Diesmal blieb mir nur noch die Rolle einer wütenden Lehrperson, um die Situation wieder unter Kontrolle zu bekommen. Ich habe den Schüler*innen also die Handys abgenommen und ihnen bestimmt gesagt, dass sie am Unterricht teilnehmen sollen, um ihre Noten wieder gutzumachen und ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern. Ich bot ihnen jedoch auch an, mit der Lehrerin zu sprechen und einen Wiederholungstermin auszuverhandeln. Ich beschloss weiters, nicht im Buch weiterzumachen, sondern zu versuchen, mit ihnen die Fehler von dem Test durchzusprechen und ihnen Tipps zu geben, um es beim nächsten Mal besser zu machen. Ich sagte ihnen, dass ich mir Zeit nehme, um alle Fragen zu beantworten und die letzte Lektion noch einmal zu wiederholen. Dies lief meiner Meinung nach

sehr gut und am Ende der Stunde hatte ich ein gutes Gefühl. Ich gab der Gruppe, die den Test nicht bestanden hatte, außerdem noch ein paar zusätzliche Übungsaufgaben für zu Hause, da ich sichergehen wollte, dass diesmal alle bestehen. Am Ende der nächsten Unterrichtsstunde stand jedoch ein Vater von einem meiner Schüler vor der Klasse, um mich zur Rede zu stellen. Er wollte wissen, wieso ich seinem Sohn das Handy abgenommen hatte und ihm noch extra Hausaufgaben gab. In diesem Moment fühlte ich mich wie eine Lehrperson. Ich verstand, dass man als Lehrperson nicht nur dazu da ist, um den Lehrstoff zu vermitteln oder Tests zu bewerten. Man muss Chaos beherrschen können, Stunden, die man vorbereitet hat, von einer Minute auf die andere über den Haufen werfen, verständnisvoll und gleichzeitig bestimmend sein und dann, obwohl man dachte, man hat gute Arbeit geleistet und das Beste aus der Situation gemacht, um den Schüler*innen zu helfen, sich vor einem Elternteil rechtfertigen. So etwas lernt man nicht auf der Universität in den Vorlesungen, man kann es in keinem Buch nachschlagen. Für mich war in dieser Situation klar, ich bin eine Lehrperson, die jeden Tag gut mit ihren Schüler*innen zusammenarbeiten möchte. Ich habe in der Situation Verantwortung übernommen und Flexibilität gezeigt und bin auch einmal in eine andere Rolle geschlüpft. Was der Vater davon hielt, war mir in diesem Moment egal. Ich war jedoch trotzdem erleichtert, als ich erfuhr, dass der Schüler den Wiederholungstest bestanden hatte und ich mich nicht mehr mit seinem Vater rumschlagen musste.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Persönliche Einstellung (Gutmütigkeit) vs. Professionelle Einstellung

Textstelle (1): „Natürlich wollte ich, dass alle gut abschneiden, aber ich musste den Test natürlich neutral bewerten und Verantwortung übernehmen.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die angehende Lehrperson setzt fair bewerten mit der Bewertung der Tests gleich. Was hat Fairness mit dem Ausgang der Tests zu tun? Dies impliziert die Überlegung, dass manche Schüler*innen besser bewertet werden müssten, damit der Test positiver ausfällt. Eine Überlegung, dass eine Aufwertung für alle möglich wäre, wird gar nicht angestrebt. Somit zeigt sich diese Positionierung nur gegenüber den schlechten Schüler*innen. Daraus ergibt sich eine weitere Ambiguität: Förderung des „Durchschnitts“, indem die „Schlechten“ implizit bevorzugt und die „guten“ Schüler*innen damit einhergehend abgewertet werden.

Ambiguität 2: Gemeinschaft vs. Individualisierung

Textstelle (2): „Meiner Meinung nach ist es die Aufgabe von Lehrpersonen, auch schwierige Schüler*innen nicht im Stich zu lassen und immer wieder zu versuchen, diese zu motivieren, auch wenn es sehr mühsam erscheinen mag.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Der Begriff „schwierige Schüler*innen“ ist bereits eine spannende Wortwahl, welche etwas über Zuschreibungen aussagt. Es ist jedoch zu begrüßen, dass die angehende Lehrperson für die Schüler*innen und deren schulische Leistungen (mit) Verantwortung übernehmen möchte.

Die angehende Lehrperson setzt „mit dem Unterrichtsstoff weiterzumachen“ mit „Schüler*innen im Stich lassen“ gleich. Nur wenn auf die Fehler und Schwierigkeiten der Schüler*innen eingegangen wird, werden diese in ihrem Lernprozess begleitet und mit dem Unterrichtsstoff mitgenommen. Es zeigt sich eine didaktische Überzeugung. Wird in dieser Situation wirklich versucht, die Schüler*innen zu motivieren oder werden diese eher unter Druck gesetzt? (Textstelle: „Diesmal blieb mir nur noch die Rolle einer wütenden Lehrperson, um die Situation wieder unter Kontrolle zu bekommen.“) Ein

Macht- und Ohnmachts-Verhältnis kommt damit auf Seiten der angehenden Lehrperson zum Ausdruck.

Ambiguität 3: Perspektive der Legalität vs. Perspektive der Legitimität

Textstelle (3): „Am Ende der nächsten Unterrichtsstunde stand jedoch ein Vater von einem meiner Schüler vor der Klasse, um mich zur Rede zu stellen. Er wollte wissen, wieso ich seinem Sohn das Handy abgenommen hatte und ihm noch extra Hausaufgaben gab. In diesem Moment fühlte ich mich wie eine Lehrperson.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Der Vater hat alles Recht dazu, sich zu beschweren, dass die angehende Lehrperson dem Schüler das Handy abnimmt, da dies rechtlich eher eine Grauzone ist, die tendenziell aber nicht erlaubt sein dürfte.

Des Weiteren wäre es gut, wenn die angehende Lehrperson im Studium gelernt hätte, wie wenig effektiv Hausaufgaben sind. Hier werden Hausaufgaben im klassischen Sinne verwendet, um Defizite auszubessern. Die empirische Bildungsforschung ist da relativ einheitlich, dass dies kaum etwas bringt.

Alternative Beschreibung: Zusätzlich stellt sich die Frage, ob man nur gut mit den Schüler*innen zusammenarbeiten kann, indem in diesem Fall eine gesetzliche Regelung überschritten wurde? Zeigt sich hier nicht eher eine Ausrede für unprofessionelles Verhalten? Ist Verantwortungsübernahme und Positionierung nur über einen Regelverstoß möglich? Vielmehr zeigt sich hier doch eine Hilflosigkeit und keine bewusste Positionierung.

Alternative Beschreibung zu Textstelle (3): Die Abnahme des Handys im Beispiel kann sehr wohl als Reaktion auf ein Ohnmachtsgefühl bzw. mit dem vordergründigen Zweck des Krisenmanagements gedeutet werden. Gleichwohl könnte der Person auch unterstellt werden, dass sie von der Richtigkeit ihrer Handlung überzeugt war und es, neben ihrem eigenen, auch zum „Wohle“ der Schüler*innen gemacht hat. Desgleichen kann die Person auch von der Wirksamkeit der Hausaufgaben überzeugt sein und zumindest in bester Absicht (verantwortungsvoll) gehandelt haben. Dennoch scheint das anfängliche Ohnmachtsgefühl auf alle Fälle (kurzzeitig) durch ein Allmachtsgefühl („Was der Vater davon hielt, war mir in diesem Moment egal.“) abgelöst worden zu sein (bevor deutlich wurde, dass die Person für die Konsequenzen keine Verantwortung übernehmen möchte).

Ambiguität 4: Intuitiv handeln vs. theoretisch-begründet/nachvollziehbar argumentieren

Textstelle (4): „So etwas lernt man nicht auf der Universität in den Vorlesungen, man kann es in keinem Buch nachschlagen.“

Beschreibung zu Textstelle (4): Die angehende Lehrperson scheint intuitiv, spontan, ein Stück auch aus dem Bauch heraus zu handeln, anstatt ihr Handeln (oder eher Verhalten?!) dem Vater nachvollziehbar vor Augen zu führen, ggf. auch mit wissenschaftlichen Argumenten zu untermauern. Für die Elternarbeit bzw. eine ‚gelungene Elternzusammenarbeit‘ scheint die angehende Lehrperson in diesem Sinne keine Verantwortung übernehmen zu wollen bzw. zu können. Auch scheint sie an einer professionellen Beziehung mit dem Vater, nicht interessiert zu sein, darauf deutet die Formulierung „rumschlagen“ („mit seinem Vater rumschlagen“) hin.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Persönliche Einstellung (Gutmütigkeit) vs. Professionelle Einstellung / Gemeinschaft vs. Individualisierung / Perspektive der Legalität vs. Perspektive der Legitimität / Intuitiv handeln vs. theoretisch-begründet / nachvollziehbar argumentieren) auch

moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³³ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Aus der Sicht der Schüler*innen und der Lernendenorientierung handelt es sich bei diesem Beispiel nicht bzw. nur teilweise um eine ‚gelungene Praxis‘, weil die angehende Lehrperson keine Verantwortung für alle Schüler*innen und deren Lernprozess übernimmt.

Die Praxis ist insofern nicht ‚gelingen‘, weil keine Verantwortung für jene Schüler*innen übernommen wird, die den Test positiv bestanden haben. Der Fokus liegt nur auf der Bearbeitung der Fehler. Aus juristischer Sicht ist das Handeln der angehenden Lehrperson ggf. nicht rechtskonform. Auch aus der Sicht des Vaters handelt die angehende Lehrperson falsch, dem Vater werden keine überzeugenden Argumente dargelegt, weshalb auch der Umgang mit ihm keineswegs ‚gelingen‘ erscheint.

Es ergibt sich also ein Widerstreit zwischen der (möglicherweise intendierten) verantwortungsvollen Handlung der Lehrperson (Legitimität der Handlung) einerseits und den möglicherweise Rechtsnormen verletzenden Konsequenzen dieser Handlung (Legalität) andererseits.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die angehende Lehrperson übernimmt Verantwortung für die Schüler*innen und ihren Lerngelegenheiten (vor allem für die so genannten leistungsschwächeren Schüler*innen). Ob Verantwortung auch gegenüber dem eigenen Rollenverständnis übernommen wird, ist nicht klar (für mich zeigt sich eher ein Schwanken zwischen Ohnmacht und Allmacht des Ich, das auch von einer Reihe von emotionalen Schwankungen begleitet ist, d. h. Wut, Aufopferungsbereitschaft etc.).

Die angehende Lehrperson übernimmt Verantwortung für das Weiterführen der Stunde und für ein Verstehen der Fehler, aber nicht für ein rechtskonformes Verhalten.

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

Es findet eine professionelle Positionierung statt: Die angehende Lehrperson adressiert sich selbst als jemand, die für andere und ihre Schüler*innen in der Gegenwart und Zukunft (möglicherweise) Verantwortung übernehmen will, aber nicht für alle übernehmen kann. Kann diese Verantwortungsübernahme als professionell gekennzeichnet werden? Diese scheint eher als Ausrede dafür zu dienen, um unprofessionelles Verhalten zu stützen. Woran wird hier Professionalisierung gemessen? Zugleich gerät sie damit gegebenenfalls mit rechtlichen Normen und mit der Perspektive der Eltern bzw. des Vaters in Konflikt. Gleichwohl wird diese Positionierung aufrechterhalten, ohne in dem Sinne auf eigene sedimentierte (Lehr-)Erfahrungen bzw. inhaltlich-überzeugende Argumente zurückgreifen zu können. Es handelt sich also um eine widerständige Stellungnahme auf der Basis (vermeintlich!) professioneller und ethischer Überzeugungen.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Professionsbewusstsein, Differenzfähigkeit, Personal Mastery

³³ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 20 – Brainstorming an der Tafel

Die Stimmung in der Klasse war bis zu diesem Augenblick locker, lustig, motivierend und positiv. Beim Brainstorming an der Tafel hat ein Schüler einen Beitrag geleistet, der mir in dieser Situation etwas unangemessen und falsch erschien. Sogleich habe ich seine Aussage als nicht relevant bezeichnet und bin zum nächsten Schüler, der etwas mitteilen wollte, übergegangen. Die Stimmung veränderte sich sofort. Ich habe gemerkt, wie sich der erste Schüler innerlich über meine fehlende Wertschätzung aufgeregt hat und er dies auch zur Sprache gebracht hat. Weil ich der Sache auf den Grund gehen wollte, habe ich ihn um eine weitere Erklärung gefragt und schlussendlich auch seinen Beitrag an die Tafel geschrieben. Jetzt war alles wieder gut.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Verantwortung für die Richtigkeit des Inhalts in der Rolle als Lehrer*in vs. Wertschätzung der Meinung von Schüler*innen

Textstelle (1): „Sogleich habe ich seine Aussage als nicht relevant bezeichnet und bin zum nächsten Schüler, der etwas mitteilen wollte, übergegangen. Die Stimmung veränderte sich sofort.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die hier gewählte Form des Ausdruckes über die Wertschätzung der Leistung des Schülers, zeigt auch etwas über die Erwartungshaltung der angehenden Lehrperson. Eine Aussage wird unter Berücksichtigung der eigenen Gedankengänge bewertet und somit werden die konstruktivistisch gedachten Überlegungen der Schüler*innen ignoriert. Die Wertschätzung zeigt sich auch in Folge nicht, indem die Nachfrage nur aufgrund des schlechten Klimas eingebaut wird und nicht um das Bedürfnis des Schülers zu befriedigen und die Aussagen tatsächlich zu verstehen. Es ging somit darum, die eigene Haut/das eigene Ansehen zu retten und nicht das des Schülers. Ein Lerngewinn wäre insofern entstanden, indem die angehende Lehrperson ihre Überlegungen, welche zur Beurteilung der Wortmeldung des Schülers als „nicht relevant“ geführt hatten, mit ihren Schüler*innen geteilt hätte. Hier steht in Frage, ob dies die Person auch inhaltlich hätte leisten können, d. h. inhaltlich überzeugende Gegenargumente vorzubringen. Somit wäre es trotz der Beurteilung der Äußerung als „nicht relevant“ dennoch zu einer Wertschätzung des Beitrags des Schülers gekommen und die angehende Lehrperson hätte Verantwortung für die Richtigkeit des Inhalts gezeigt.

Ambiguität 2: Übersehen und Übergehen mit dem Ziel, dass es mir als Lehrer*in selbst nützt
Textstelle (2): „Weil ich der Sache auf den Grund gehen wollte, habe ich ihn um eine weitere Erklärung gefragt und schlussendlich auch seinen Beitrag an die Tafel geschrieben. Jetzt war alles wieder gut.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Wird hier Verantwortung übernommen, um tatsächlich die Perspektive von anderen zu übernehmen bzw. zu verstehen, das heißt hier konkret: aus Empathie für den übersehenen oder übergegangenen Schüler bzw. aus inhaltlichem Interesse? Oder erfolgt dieser Verantwortungsübernahme nur mit dem Ziel, die eigene Position und das Fortkommen im Unterricht zu gewährleisten? Trifft das Zweite zu, handelt es sich nicht um Verantwortungsübernahme und um ethisches Handeln, sondern um eine Zweck-Nutzen Relation. Diese ist sicherlich im professionellen Handeln auch nützlich und wichtig, hat aber keine ethische Dimension. Auf letztgenannten Gedankengang lässt die Äußerung „Jetzt war alles wieder gut.“ schließen. Auf die Unterstellung inhaltlichen Interesses lässt der Satz: „weil ich der Sache auf den Grund gehen wollte“ schließen.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Verantwortung für die Richtigkeit des Inhalts in der Rolle als Lehrer*in vs. Wertschätzung der Meinung von Schüler*innen / Übersehen und Übergehen mit dem Ziel, dass es mir als Lehrer*in selbst nützt) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³⁴ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die ‚gelungene bzw. misslungene Praxis‘ in diesem Beispiel muss kontrovers diskutiert werden: Das ‚Gelungene‘ scheint sich im Nachdenken und entsprechenden Handeln der angehenden Lehrperson zu zeigen. Zugleich muss dieses stark in Frage gestellt werden! Ist es tatsächlich ‚gelungene Praxis‘, wenn eigennützig gehandelt wird? Ist somit nur das Endergebnis ausschlaggebend für eine ‚gelungene Praxis‘ oder auch der dahintersteckende Antrieb? (→ Hier ergeben sich Parallelen zum vorangehenden Beispiel in dem Sinne, ob auch der „gute Wille“ bzw. die „gute Absicht“ in das Urteil mit einbezogen werden muss? Dabei ergibt sich die Frage, was als Lehrperson (aus welchem Grund bzw. mit welcher Absicht) wertgeschätzt wird und was nicht? Handelt die angehende Lehrperson aus eigenem Interesse, um ihr Image vor der Klasse zu bewahren oder um die Stimmung des Schülers zu verbessern? Muss man als Lehrer*in allen Schüler*innen zustimmen, auch wenn deren Wortmeldungen falsch bzw. für den Unterricht nicht relevant erscheinen? Muss man nicht eher mit den Schüler*innen in einen inhaltlich begründeten Diskurs treten, d. h. in dem Sinne, dass der Inhalt zwar nicht über allem steht, aber in der Institution Schule doch vordergründig sein sollte?

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Es wird in einem gewissen Maß schon Verantwortung übernommen, aber eher gegenüber dem eigenen Befinden. Zugleich scheint diese Verantwortungsübernahme eher kurzfristig gedacht zu sein, d. h., dass das „Es ist alles wieder gut.“ vielleicht tagtäglich neu wieder gesucht und gefunden werden muss. Es wirkt so, als wird die reflexive Handlung („Weil ich der Sache auf den Grund gehen wollte, habe ich ihn um eine weitere Erklärung gefragt und schlussendlich auch seinen Beitrag an die Tafel geschrieben. Jetzt war alles wieder gut.“) nicht zwangsläufig im Interesse des Schülers vollzogen, sondern eher aufgrund der Tatsache, dass der Unterricht wieder in den Bahnen

³⁴ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

läuft, welche die angehende Lehrperson für gut empfindet und welche ihr ein „ungestörtes“ bzw. reibungsloses Arbeiten ermöglichen sollen. In dem Sinne scheint sie auch wenig bis gar nicht mit (vermeintlichen) Konflikten umgehen zu können. Wo bleibt die so genannte Konfliktlösungskompetenz bzw. die Einsicht, dass Konflikte (längerfristig gesehen) als befreiend empfunden werden können? Wo bleiben die so hochgelobten „soft skills“?

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

Die angehende Lehrperson positioniert sich als uneindeutig, auch ihre Absichten bleiben uneindeutig bzw. scheinen ihr selbst vielleicht nicht wirklich einmal bewusst zu sein. Eher scheint sie ihre Handhabe im Nachhinein vor sich selbst und vor Dritten (im Praktikumsbericht) ein Stück weit zu rechtfertigen bzw. zu „verschleiern“. Wenn sie Erfahrung hätte, so hätte sie verstanden, dass ihr Verhalten nur eine kurzzeitige „Lösung“ verspricht, sie sich vielmehr zur Klasse in ein bestimmtes Abhängigkeitsverhältnis begeben hat (das tun, was die Schüler*innen von ihr verlangen, damit zum Schluss alle, d. h. vor allem sie selbst zufrieden ist bzw. sie ihr Selbstbild ein Stück weit aufrechterhalten kann; Dabei betrifft Lernen auch die eigene Person). Auch auf personaler Ebene, im Sinne der Persönlichkeits(entwicklung) scheint es noch „Nachholbedarf“ zu geben bzw. kann ggf. noch einiges in Bezug auf professionelles Handeln nachgeholt/nachgelernt bzw. eingeübt werden.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Differenzfähigkeit, Personal Mastery

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 21 – Aufmerksamkeit

Das Thema der Stunde ist wohltätige Organisationen/freiwilliges Arbeiten in Österreich und zum Vergleich in England. Als die Lehrperson spricht, trinkt Emil immer wieder aus seiner großen, roten Trinkflasche, die er auf dem Tisch neben sich platziert hat. Immer wieder schweift sein Blick aus dem Fenster und er beginnt mit einem Haargummi zu spielen, indem er ihn in schnellen Kreisbewegungen immer wieder um seine Finger wickelt. Während er für längere Zeit aus dem Fenster sieht, stellt die Lehrperson die Frage, ob jemand einen Dollarbetrag in Euro umrechnen könnte. Noch während er sich wieder der Lehrperson zuwendet, hebt Emil seine Hand, um daraufhin die Frage ohne langes Nachdenken richtig zu beantworten. Diese Situation hat mich sehr verblüfft und mich hat es fasziniert, dass eine Person so abwesend wirken kann, jedoch gleichzeitig ganz bei der Sache ist.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Rückschlüsse vom Verhalten, d. h. „Außen“ auf das „Innen“ ziehen bzw. sich bei den eigenen Vorurteilen wiederfinden

Textstelle (1): „Diese Situation hat mich sehr verblüfft und mich hat es fasziniert, dass eine Person so abwesend wirken kann, jedoch gleichzeitig doch ganz bei der Sache ist.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Hier zeigt sich mal mindestens ein kurzer reflexiver Moment. Die eigene subjektive/pseudo-wissenschaftliche Theorie bzw. Meinung/doxa musste sich am Moment messen lassen und die Lehrperson hat hierdurch (vielleicht) eine erweiterte Sichtweise, sowohl auf sich selbst (ich glaubte zu wissen) als auch auf den Schüler.

Es zeigt sich die Notwendigkeit der Trennung von Wahrnehmung, Wirkung und Interpretation.

Moralische Ambiguitäten?

Lässt sich die hier genannte Ambiguität (Rückschlüsse vom Verhalten, d. h. „Außen“ auf das „Innen“ ziehen bzw. sich bei den eigenen Vorurteilen wiederfinden) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³⁵ passt/passen zu dieser Ambiguität? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Eine Haltung der Lehrperson zeigt sich darin, dass sie meint, sie würde alles kontrollieren (können) und im Blick haben und plötzlich ist sie selbst von ihren Vorannahmen/Zuschreibungen irritiert, überrascht als sie bemerkt, dass Emil die richtige Antwort kennt, obwohl er aus ihrer Sicht nicht den Unterricht verfolgt hat. Ob der Irritationsmoment sich auf das zukünftige Handeln der Lehrperson auswirkt, bleibt offen.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Eventuell fehlt hier eine konkrete Verantwortungsübernahme von Seiten der angehenden Lehrperson. Die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme wird nicht wahrgenommen, allerdings reflektiert die Lehrperson den Irritationsmoment im Unterricht. Inwiefern diese kurze Reflexion schon als Verantwortungsübernahme gewertet werden kann, bleibt fraglich. Das alleinige Bewusstwerden bedeutet mitunter noch keine konkrete und gezielte Verantwortungsübernahme von Seiten der Lehrperson.

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

Die Stellungnahme ist in diesem Beispiel im positiven Sinne enttäuschend/überraschend, denn es stellt sich heraus, dass die eigenen Vorannahmen/Zuschreibungen nicht stimmen. Die Lehrperson beginnt ihre subjektive Beobachtung im Zusammenhang mit Vorurteilen/Zuschreibungen zu hinterfragen. Wie sich diese kritische Haltung gegenüber der eigenen subjektiven Beobachtung auf das zukünftige Handeln der Lehrperson auswirken, bleibt im Beispiel unklar, im Sinne von „Wissen ist nicht handlungsleitend.“

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Differenzfähigkeit

³⁵ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 22 – Inversionswetterlage

Der Inhalt dieser Stunde war „Inversionswetterlage“. Ich erklärte den Schüler*innen, dass dieses Wetterphänomen an manchen Tagen in unserer Region beobachtet werden kann und wie es zu einer solchen Wetterlage kommt. Ein Schüler verstand meine Erklärungen nicht und fragte mich dann, warum die Wolken genau in dieser Höhenlage liegen bleiben. In diesem Moment wusste ich nicht mehr, was ich antworten sollte, da ich es selbst nicht wusste. Ich bemerkte nur, dass ich sehr nervös wurde und im ersten Moment nicht mehr weiterwusste. Deshalb habe ich einfach geantwortet: „Das ist nicht so wichtig für euch. Ihr müsst nur wissen, dass es die Inversionswetterlage gibt.“

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Rolle des Allwissenden vs. Rolle des Nichtwissenden als Lehrer*in einnehmen

Textstelle (1): „In diesem Moment wusste ich nicht mehr, was ich antworten sollte, da ich es selbst nicht wusste. Ich bemerkte nur, dass ich sehr nervös wurde und im ersten Moment nicht mehr weiterwusste. Deshalb habe ich einfach geantwortet: „Das ist nicht so wichtig für euch. Ihr müsst nur wissen, dass es die Inversionswetterlage gibt.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Die angehende Lehrperson hat Angst, als nicht-allwissende Person vor der Klasse dazustehen, weshalb sie sich entscheidet, nicht weiter auf die Frage des Schülers einzugehen.

Die angehende Lehrperson hätte stattdessen auch ihre Unwissenheit vor der Klasse einstehen können und beispielsweise durch eine gemeinsame Recherche in der Klasse agieren können. Genau dieser Moment der Unwissenheit hätte für die angehende Lehrperson selbst als Lernmoment gedeutet werden müssen und positiv besetzt werden können. Die angehende Lehrperson übernimmt in dieser Situation keine Verantwortung für den Inhalt/den Lernprozess (weder für den eigenen noch jenen der Schüler*innen), sondern nur für das eigene Image, indem sie sich als allwissende Person vor der Klasse positioniert. Durch die Einstellung „wenn ich es nicht weiß, bewerte ich es als nicht wichtig bzw. als nicht vordergründig“ ergibt sich ein ethisches Problem.

Ambiguität 2: (produktive) Ohnmacht/Machtlosigkeit vs. (falsche) Machtausübung

Textstellen (2): „In diesem Moment wusste ich nicht mehr was ich antworten sollte, da ich es selbst nicht wusste.“ (...) „Das ist nicht so wichtig für euch. Ihr müsst nur wissen, dass es die Inversionswetterlage gibt.“

Beschreibung (2): Die angehende Lehrperson erfährt Neues über sich selbst (Nichtwissende*), auch ihr Verhältnis zur Sache ändert sich (es wird etwas vom Inhalt nicht gewusst), auch das Verhältnis zu den Schüler*innen droht sich zu verändern bzw. dies wird als Bedrohung angesehen. Die angehende Lehrperson scheint sich ein Stück weit ohnmächtig zu fühlen, anstatt diesen Moment der Machtlosigkeit produktiv-inhaltlich zu nutzen und damit auch das Verhältnis zu den Schüler*innen neu auszugestalten (im Sinne von „Wir sind alles Lernende“), entscheidet die angehende Lehrperson autoritär, normativ und machtvoll für andere und über deren Köpfe hinweg, was für sie wichtig zu wissen ist. Die Schüler*innen könnten den Eindruck erhalten, die Lerninhalte werden für sie portioniert, eigentlich steht aber die Wiederherstellung des Verhältnisses zu sich selbst im Vordergrund sowie die hierarchisierende „Zementierung“ der Beziehung zu den Schüler*innen. In Frage steht, durch welche anderen Handlungen sich die angehende Lehrperson Respekt oder auch Autorität verschaffen kann? Oder ist das überhaupt notwendig, im Sinne geht es ja darum, dass die Schüler*innen „gut“ lernen? Und gehört die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen nicht auch zum möglichen Lernfeld dazu, d. h. agiert die angehende Lehrperson nicht auch hier als Beispiel bzw. in ihrer Vorbildfunktion (Eingestehen der Fehler ist produktiv für das eigene Lernen)?

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Rolle des Allwissenden vs. Rolle des Nichtwissenden als Lehrer*in einnehmen / (produktive) Ohnmacht/Machtlosigkeit vs. (falsche) Machtausübung) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³⁶ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die Praxis muss als ‚nicht gelungen‘ beurteilt werden, hierzu zeigt sich die angehende Lehrperson aber als ‚einsichtig‘ bzw. sie scheint den Moment wahrgenommen zu haben, in dem sie gegen das inhaltliche Interesse der Schüler*innen und gegen den sachlichen Anspruch, aber auch den Bildungsanspruch der Institution Schule gehandelt hat.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Verantwortung wird vor allem für das eigene Image übernommen, d. h. die Aufrechterhaltung des Selbstbildes der angehenden Lehrperson steht über allem, auch die Stabilisierung der Lehrperson-Schüler*innen-Beziehung bzw. Hierarchisierung in Wissende vs. Nicht-Wissende.

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

Die angehende Lehrperson scheint auf alle Fälle verstanden zu haben, dass sie nicht-professionell, in diesem Sinne nicht im inhaltlichen Interesse ihrer Schüler*innen gehandelt hat. Dennoch oder gerade deshalb erscheint die (falsche) Stellungnahme als widerständig erfahren worden zu sein. Offen bleibt, inwiefern die angehende Lehrperson ein anderes Mal anders handeln würde.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Professionsbewusstsein (fehlt), Personal Mastery

³⁶ Für die pädagogische Praxis stechen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 23 – Differenzierung im Unterricht

In der betreffenden Klasse war eine Schülerin, die eine Hörschwäche hatte. Da sie selbst keine Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollte und von sich selbst aus nicht um Rücksicht bat, wurde sie oft vernachlässigt bzw. ihre Beeinträchtigung vergessen, wenn im Unterricht beispielsweise mit Medien gearbeitet wurde.

Für die Englischstunde hatte ich eine Hörübung vorbereitet, zu der die Schüler*innen Fragen beantworten sollten. In einer früheren Stunde hatte die Lehrperson erwähnt, dass eine Schülerin eine Hörschwäche hat, ihr aber die damit verbundene Aufmerksamkeit unangenehm ist. Um zu gewährleisten, dass sie dem Unterricht genauso folgen kann wie ihre Mit-Schüler*innen, brachte ich ihr ein Transkript der Hörübung mit, aus welchem sie währenddessen mitlesen konnte. Ich legte ihr das Transkript unauffällig hin, während die anderen Schüler*innen damit beschäftigt waren, ihre Hefte hervorzuholen. Um die anderen Schüler*innen wiederum nicht zu benachteiligen, waren die Fragen so formuliert, dass sie die Antworten nicht wörtlich vom Blatt abschreiben konnte.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Perspektive der Gleichheit vs. Perspektive der Differenz

Textstelle (1): „In der betreffenden Klasse war eine Schülerin, die eine Hörschwäche hatte.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Ambiguität zwischen dem Gleichheitsgrundsatz (Inklusion) einerseits und der Perspektive auf Differenzierung und damit einer Abkehr einer Perspektive auf Gleichförmigkeit der Schüler*innen andererseits.

Ambiguität 2: Perspektive der Legalität vs. Perspektive der Legitimität

Textstelle (2): „Da sie selbst keine Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollte und von sich selbst aus nicht um Rücksicht bat, wurde sie oft vernachlässigt bzw. ihre Beeinträchtigung vergessen, wenn im Unterricht beispielsweise mit Medien gearbeitet wurde.“

Beschreibung zu Textstelle (2): Ambiguität zwischen einer Orientierung an den rechtlichen Grundlagen einerseits und andererseits gegen die gesetzliche Grundlage zu handeln, weil die damit verbundenen Normen nicht als ethisch erachtet werden können (indem zum Beispiel die Qualität des Kindes und seine Entwicklung im Mittelpunkt steht).

Ambiguität 3: Perspektive der Inklusion/Ableismus vs. Perspektive der Exklusion/Verantwortung
Textstelle (3): „brachte ich ihr ein Transkript der Hörübung mit, aus welchem sie währenddessen mitlesen konnte.“

Beschreibung zu Textstelle (3): Ambiguitäten zwischen einer inklusionstheoretischen Perspektive, die paternalistisches Handeln der angehenden Lehrperson ablehnt (weil die angehende Lehrperson über den „Kopf“ der Schülerin hinweg entscheidet) einerseits und der Möglichkeit, sie selbst zu beteiligen und ihr selbst eine Stimme zu geben (was zweifellos wieder bedeutet, sie als andere anzurufen und damit wieder zu exkludieren, indem diskursive Normen integriert werden und was aus pädagogischer Perspektive ggf. bedeutet, ihr eventuelle Lernchancen zu nehmen).

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Perspektive der Gleichheit vs. Perspektive der Differenz / Perspektive der Legalität vs. Perspektive der Legitimität / Perspektive der Inklusion/Ableismus vs. Perspektive der Exklusion/Verantwortung) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³⁷ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Die Praxis kann teilweise als ‚gelungen‘ angesehen werden, d. h. das inhaltliche Ziel scheint erreicht worden zu sein, die Schülerin mit Hörschwäche und ihre Positionierung bzw. (Selbst-)Zuschreibung scheint aber weiterhin gefestigt worden zu sein.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Die angehende Lehrperson übernimmt Verantwortung für die Sache, die Schüler*innen (mit und ohne Beeinträchtigungen), indem die angehende Lehrperson versucht, sowohl benachteiligte Schüler*innen zu fördern, aber so genannte nicht-benachteiligte Schüler*innen auch nicht zu benachteiligen und die Methode. Die Verantwortungsübernahme scheint kurzfristig gedacht, d. h. nicht auf die Zukunft der Schüler*innen gedacht zu sein, da Menschenbilder gefestigt werden und bestimmte Schüler*innen in ihrer Abhängigkeit belassen werden.

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

Die angehende Lehrperson scheint einiges an Erfahrung und professioneller Kompetenz zu haben, was methodisch-didaktische Fragen der Individualisierung und Differenzierung betrifft, es steht aber in Frage, inwieweit eigene Erwartungen und Zuschreibungen in ein „Produkt“ hineinfließen bzw. einen Menschen hineingelegt werden (Stichwort: „self fulfilling prophecy“)! Auch was die emotional-soziale Kompetenz angeht, scheint die Person einiges vorweisen zu können (Stichwort: Vermeidung von Scham).

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Differenzfähigkeit, Professionsbewusstsein

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?

³⁷ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.

- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

Beispiel 24 – Flexibilität

Ich stellte unsere nächste Interpretationsfrage, für die wir ca. 15 Minuten zur gemeinsamen Bearbeitung mit den Schüler*innen einrechneten. In der letzten Reihe meldete sich ein Schüler, der in nur einem einzigen Satz unsere eingeplanten 15 Minuten der Interpretation auf den Punkt brachte. Mir blieb der Mund offenstehen. In diesem Moment muss sich mein ganzes Blut in meinem Kopf gesammelt und ich mich in eine Tomate verwandelt haben, da mir plötzlich unglaublich heiß wurde. Was mach ich jetzt mit den restlichen 14 Minuten und 50 Sekunden? In diesem Moment ergriff Lisi das Wort und fing mit dem Schüler seine Aussagen genauer zu erörtern an. Lisi erkannte meine plötzliche Überforderung und reagierte blitzschnell, wodurch ich mehr Zeit erlangte, um mir spontan alles Weitere einfallen zu lassen.

Welche ethischen Ambiguitäten finden sich im Beispiel?

Ambiguität 1: Fokus auf eine Person vs. Orientierung am Wissensstand aller Schüler*innen

Textstelle (1): „In der letzten Reihe meldete sich ein Schüler, der in nur einem einzigen Satz unsere eingeplanten 15 Minuten der Interpretation auf den Punkt brachte. Mir blieb der Mund offenstehen. In diesem Moment muss sich mein ganzes Blut in meinem Kopf gesammelt und ich mich in eine Tomate verwandelt haben, da mir plötzlich unglaublich heiß wurde.“

Beschreibung zu Textstelle (1): Nur weil es eine Person verstanden zu haben scheint, bedeutet dies ja noch nicht automatisch, dass es alle verstanden haben. Die angehende Lehrperson lässt sich von einem Schüler ziemlich aus der Ruhe bringen bzw. nimmt an, dass die Unterrichtsstunde nun nach der Einzelerklärung zu Ende sei und alle „fertig“ gelernt hätten.

Ambiguität 2: Fokus auf das eigene Handeln vs. Teamteaching

Textstelle (2): „Lisi erkannte meine plötzliche Überforderung und reagierte blitzschnell, wodurch ich mehr Zeit erlangte, um mir spontan alles Weitere einfallen zu lassen.“

Beschreibung zu Textstelle (2): In der Situation wird deutlich, dass ein Schüler sofort verstanden hat, um was es geht. Es darf allerdings nicht vorausgesetzt werden, dass alle Schüler*innen der Antwort ihres Mitschülers folgen können, weshalb Lisi beginnt, gemeinsam mit dem Schüler dessen Aussagen zu erörtern. Dadurch ermöglicht sie allen Schüler*innen die Teilhabe am Inhalt und somit am Unterrichtsgeschehen. Des Weiteren ermöglicht sie auch ihrem*ihre Kolleg*in, bald wieder als selbstsichere Lehrperson auftreten zu können.

Moralische Ambiguitäten?

Lassen sich die hier genannten Ambiguitäten (Fokus auf eine Person vs. Orientierung am Wissensstand aller Schüler*innen / Fokus auf das eigene Handeln vs. Teamteaching) auch moralisch rahmen? Welche der oben genannten Tugenden³⁸ passen zu diesen Ambiguitäten? Lassen sich hier (noch weitere / konkurrierende) moralische Ambiguitäten erkennen? Wenn ja, welche?

Ethos-Perspektiven

a. Ethos als situierte Handlung und ‚gelungene Praxis‘

Aus der Perspektive des*der Ich-Erzähler*in handelt es sich um keine ‚gelungene Praxis‘. Für Lisi stellt sich die Situation sehr wohl als ‚gelungene Praxis‘ heraus, denn sie sieht im Überraschungsmoment des*der Kolleg*in eine didaktische Chance für den Unterricht, welche sie ergreift, indem sie beginnt gemeinsam mit dem Schüler seine Aussagen zu erörtern. Lisi hat erkannt, dass der Weg das Ziel ist und reagiert spontan. Es handelt sich im Falle des*der Ich-Erzähler*in um ein typisches Anfängerproblem bei Referendar*innen. Sie halten sich an ihrem Unterrichtsplan fest und wissen nicht, wie sie spontan im Unterricht reagieren sollen. Dies ist vor allem auch der fehlenden Unterrichtserfahrung geschuldet bzw. dem „blinden Glauben“ in einen detaillierten Unterrichtsplan, obgleich dieser vor allem auch bedeuten sollte, möglichst gut voranzuplanen um dann (möglichst produktiv) auch wieder davon abweichen zu können.

b. Ethos als Haltung im Kontext von Verantwortung

Lisi übernimmt Verantwortung für den Unterricht, indem sie das Überraschungsmoment des*der Kolleg*in didaktisch nutzt, um die Aussagen des Schülers gemeinsam zu erörtern.

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

Lisi positioniert sich erfahren und wirkt in ihrer Stellungnahme sehr professionell.

EPIK-Domänen

Spezifische EPIK-Domäne(n) für dieses Beispiel: Kooperation & Kollegialität, Personal Mastery

Reflexionsfragen zu den EPIK-Domänen:

- Welche Haltungen zeigen sich in den EPIK-Domänen bezogen auf dieses Beispiel?
- Wie beeinflusst das Bewusstwerden der in der Situation wahrgenommenen Ambiguitäten das pädagogische Handeln in den einzelnen Domänen?
- Welche Positionierungen nehmen Sie im theoretischen Rahmen der EPIK-Domänen ein, welche Haltungen zeigen sich somit und entsprechen diese den Überlegungen einer ‚gelungenen Praxis‘?
- Welche moralischen Kategorien werden hier im Zusammenhang mit den EPIK-Domänen relevant? (Siehe die Verbindung von EPIK und moralischen Kategorien in Kapitel 2, Abschnitt: EPIK und ETHOS – insbesondere Abbildung 2)

³⁸ Für die pädagogische Praxis stehen besonders moralische Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Solidarität, Glaubwürdigkeit und Klugheit (d. h. die Fähigkeit zu angemessenem Handeln in konkreten Situationen unter Beachtung aller relevanten Faktoren und Ziele) heraus. Für weitere Beispiele zu Tugenden siehe Kapitel 1.



Schlagwortverzeichnis

Schlagwortverzeichnis

Im Folgenden findet sich ein Schlagwortverzeichnis, in denen die Beispiele nach verschiedenen Situationen, Problemen, pädagogischen Praktiken, Emotionen und den EPIK-Domänen sortiert wurden. Anhand der Tabellen können Beispiele für eine spezifische Situation / Praktik / EPIK-Domäne ausgewählt werden.

SITUATIONSBESCHREIBUNGEN

Arbeitsformen und Sozialformen	1, 2, 10, 11, 14, 16, 19, 23
Außerschulische Situation	4
Classroom Management / Situationen der Ordnungsstiftung	6, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21
Disziplinarische Situationen	6, 13, 15
Einzelne Unterrichtsphasen (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung)	5, 10, 12, 13, 16, 20, 22, 23, 24
Elterngespräch	3, 19
Gespräche mit Kolleg*innen	7
Klassenklima	14, 20
Phasenwechsel	24
Prüfungssituation	19
Rückmeldung / Feedback Schüler*innen	5, 6, 9, 16, 19, 20
Sozialformwechsel	14

PROBLEMBESCHREIBUNGEN

Fehlende Mitarbeit	1, 12, 15, 19, 20
Konflikte	8, 13, 14, 19
Nicht-Können	2, 11, 22
Nicht-Planbares/-Geplantes	1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 24

Nicht-Verstehen	1, 18, 20, 23
Persönliche Arbeitsmoral	16
Positionierung im Klassenzimmer	8, 12, 16
Prokrastination	19
Scheitern (Schüler*innen oder Lehrer*innen)	11, 15, 17, 22
Unbekannte Lerninhalte (für die Lehrperson)	22
Unterrichtsstörungen	12, 16, 18, 19
Zeitmanagement	24

PÄDAGOGISCHE PRAKTIKEN

Antworten	5, 19
Aufgaben besprechen	8, 19
Aufgaben stellen	1, 2, 5, 19, 23
Autorität darstellen	2, 7, 11, 15
Beispiel geben	5, 16
Erklären / Erläutern	2, 11, 17, 22, 23
Fördern / Fordern	1, 2, 10, 11, 23
Fragen / Problematisieren	6, 18, 20, 21
Leibliche Interaktion / Positionierung	3, 10, 21, 24
Kommunikation (im Klassenzimmer mit den SuS)	6, 10, 21
Korrigieren / Rückmelden	2, 7, 8, 11, 19, 21
Motivieren	1, 2, 19
Rolle der Lehrperson (klären)	3, 4, 11, 15, 19
Strafen / disziplinieren	14, 15, 18

Teamteaching	16, 24
Zeigen	8, 11, 23
Zeitmanagement	6, 24

EMOTIONAL GEFÄRBTE SITUATIONEN

Angst	1
Aufregung	1, 20
Erleichterung	1, 2, 18, 19, 20, 24
Flow / Unbeschwertheit	2, 10, 12, 23
Freude	2, 19
Leibliches Erleben	15, 24
nachdenklich	2, 3, 4
Nervosität / Anspannung	15, 18, 22, 24
Scham	11, 22, 23, 24
Staunen	6, 21
Stress	8, 15
Überforderung	3, 9, 13, 15, 18, 24
Überraschung	5, 12, 13, 21, 24
Unsicherheit	3, 5
Verunsicherung	1, 13, 20, 22, 23
Wut	3, 5, 11, 12, 19

NACH DEN EPIK-DOMÄNEN

Professionsbewusstsein	3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 22, 23
Reflexions- und Diskursfähigkeit	4
Differenzfähigkeit	1, 2, 8, 10, 11, 17, 19, 20, 21, 23, 24
Kooperation & Kollegialität	9, 11, 16
Personal Mastery	1, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24



Glossar

Glossar

→ Ambiguitäten

Da heutzutage in einer pluralistisch lebenden Gesellschaft ein Widerstreit an unterschiedlichen Perspektiven auf Werte und Normen vorliegt, lässt sich solch ein Widerstreit auch in pädagogischen Stellungnahmen im Sinne von Ethos bei Lehrpersonen wiederfinden, denn jede Bewertung, die eine bestimmte Lehrperson durch eine Positionierung zeigt, kann stets aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und begründet werden. Daraus folgt, dass jedes ethische und pädagogische Handeln im Sinne von Ethos ambivalent ist. Derartig vielschichtige und mehrdeutige Situationen bezeichnen wir in diesem Manual als Ambiguitäten, da der Terminus für eine Pluralität an Perspektiven steht.

Im Unterschied zu Antinomien sind Ambiguitäten nicht nur durch strukturell-institutionelle Gegebenheiten, die widersprüchliche ‚Handlungsgesetze‘ vorschreiben (Helsper), bedingt, sondern durch die situative und holistische Betrachtung von pädagogischen Interaktionen. Hier spielen dann rechtliche, institutionelle, zwischenmenschliche und beziehungsmäßige, didaktische und zukunftsorientierte, biografische, emotionale und leibliche Aspekte eine Rolle. Diese sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, können sich z. T. widersprechen und bilden ein komplexes Geflecht an Handlungsanforderungen. Ambiguitäten, wie sie hier verstanden werden, sind auch keine moralischen Dilemmata, wo zwischen zwei Übeln zu wählen ist, und die Wahl letztlich egal ist, solange die ethische Begründung einer entsprechenden Handlungsoption rational und tiefgehend ist (Kohlberg 1981, 1984). Ambiguitäten lassen sich nicht polar aufgliedern und Handlungen, die auf Ambiguitäten antworten, messen sich nicht (nur) am Maßstab ihrer rationalen Begründbarkeit, sondern auch am Gelingen pädagogischer Praxis. Zugespitzt: Manchmal führen gerade die Handlungen, die eigentlich rechtlichen und institutionellen oder gesellschaftlichen Normen widersprechen, zur gelungenen pädagogischen Praxis.

→ Beispiel

Der Begriff „Beispiel“ bezieht sich in diesem Manual auf die 24 kurzen Beschreibungen von Unterrichtssituationen, die von Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden berichten, und im Rahmen einer Vorstudie aus Praktikumsberichten Studierender der Universität Innsbruck gesammelt wurden. Die Beispiele stellen in diesem Manual den Ausgangspunkt dar, um die moralische Entscheidungsfähigkeit und Urteilsbildung im hochschuldidaktischen Kontext der Lehrer*innenbildung einüben zu können. Mit dem Konzept des ‚Beispiels‘ beziehen wir uns auf die Beispielttheorie nach Buck (2019): Hier werden Beispiele nicht nur illustrativ verstanden, d. h. dass für einen komplexen theoretischen Sachverhalt Beispiele angeführt werden, um das Verständnis zu erleichtern. Vielmehr stehen die Beispiele für sich selbst, als konkrete Situationen, in denen sich aber etwas Allgemeines ausdrückt. Beispiele können also einerseits ausgelegt werden, und der jeweilige Sinn, der in einem Beispiel verborgen liegt, kann aufgedeckt werden. Andererseits kann auch aktiv Sinn in die Beispiele eingelegt werden, wodurch sie selbst produktiv werden können und auf weitere Beispiele verweisen. Im Kontext von ELBE bedeutet die Arbeit an Beispielen auch, mit einem Gegenüber (hier z. B. die Kommiliton*innen / Kolleg*innen im Seminar) in eine gemeinschaftliche Praxis des Beispielverstehens einzutauchen. Hier kann dann in einem „kommunikativ und intersubjektiv zu bewährenden Deutungsakt“ (Lippitz 1984, S. 15) ausgehandelt werden, ob alle an der Verständigungssituation Teilhabenden „die Plausibilität des Beispiels an sich selbst verifizieren“ (ebd., S. 17) können. Insofern unterscheidet sich das Beispiel vom Fall in der Fallarbeit/Kasuistik, der stets nur ein Fall einer bestimmten Regel ist und nicht auf weitere Fälle verweist. Das Beispiel hingegen lädt ein, eigene Beispiele zu entwickeln und durch Änderung von Kontexten und Schwerpunktsetzungen in der Diskussion immer neue Hinsichten auf das Beispiel zu generieren.

→ Einklammern, Anhalten, Unterbrechen – die „Epoché“ in der Phänomenologie

Die aus der Phänomenologie stammende „Epoché“ (als Begriff und Methode) versucht, in der Betrachtung von Alltäglichem von einer sogenannten ‚natürlichen Einstellung‘ zu einer ‚phänomenologischen‘ Einstellung“ (Rödel 2019, S. 87) zu kommen. In dieser ‚phänomenologischen‘ Einstellung sollen sich die Dinge selbst zeigen (ebd. S. 87-90). In diesem Prozess richtet sich die Aufmerksamkeit nicht nur auf das Wahrgenommene, sondern auch auf den Prozess der Wahrnehmung selbst. Indem wir unsere Wahrnehmung befragen, können wir herausfinden, wie die Art und Weise der Wahrnehmung dazu beiträgt, dass uns die Dinge so erscheinen, wie sie erscheinen. Indem also das in der Wahrnehmung immer schon implizit Mitgemeinte auf seine Voraussetzungen rückgeführt wird, kann der Kern des Phänomens, der „Sachen“, erkennbar gemacht werden (Brinkmann 2021b, S. 51-52).

Als Praktiken der Epoché werden das Einklammern (als Rückführung auf Urteile – Husserl), das Anhalten (als Rückführung auf Erfahrung – Heidegger) sowie das Unterbrechen (als Zurücktreten von dem, was entgegenkommt – Waldenfels) abgegrenzt. Durch jede dieser drei Varianten soll Irritation, Distanzierung und Reflexion ausgelöst werden.

Im ersten Fall bedeutet dies, sich einer Stellungnahme und eines (Vor-)Urteils über eine „Sache“ zu enthalten. Dafür muss zunächst das Urteil über eine „Sache“ eingeklammert werden als Aufschub des Urteils (nicht als Nicht-Urteilen). Diese Enthaltung des Urteils ist eine bewusste, kognitive und subjektive Operation (Brinkmann 2021b, S. 40).

Im zweiten Fall, dem Anhalten, geht es um das Ein- und Innehalten, um eine Verzögerung und Verweilung in der Erfahrung, einem „Anhalten in der Erfahrungsbewegung“ (Brinkmann 2021b, S. 44), um etwas Fremdem die Möglichkeit zu geben, sich annehmen, wahrnehmen, sehen und spüren zu lassen. Dies geschieht in der Haltung einer Besinnung, die im Gegensatz zur Einklammerung keine Bewusstseinsoperation ist.

Die dritte Variante der Epoché, die Unterbrechung des Normalen, Gewohnten und Bekannten kommt durch das paradoxe Unterfangen zustande, eine „Rückführung des Gesehenen auf das Sehen und die Rückführung des Gesagten auf das Sagen“ (Brinkmann 2021b, S. 51) erreichen zu wollen. So können Ordnungen gestört und durchkreuzt und Fremdheiten als Andersheiten reflektiert werden. So wird es möglich, „die eigenen Erfahrungen im Horizont von Fremdheit reflexiv auf anderes Wissen auszurichten“ (Brinkmann 2021a, S. 190).

Durch diese verzögernden Praktiken – der Einklammerung von Urteilen, des Anhaltens einer Erfahrungsbewegung und der Reduktion auf das Gesagte und Gesehene – wird es möglich, dass eine Distanzierung stattfindet. Dadurch kann die Erfahrung reflektiert und gewendet werden. Urteilen zu üben kann in diesem Sinne „verzögernd und distanzierend als ein Aufschieben bestimmt“ und Distanzierung als „Beginn von Bildung und Lernen“ (Brinkmann 2021a, S. 191) bezeichnet werden (Brinkmann 2021a und 2021b).

→ EPIK-Modell

Das EPIK-Modell (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) stellt ein Professionalisierungsmodell in der Lehrer*innenbildung dar, das fünf zentrale Merkmale (Domänen) professionellen Handelns im Kontext von Schule und Unterricht in den Mittelpunkt stellt. In diesem Manual wird es als Grundlage verwendet, um ethisches Handeln im Kontext der Profession von Lehrer*innen zu deuten und zu analysieren.

→ Differenzfähigkeit meint ...

- unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu erkennen,
- sich um maßgeschneiderte Lernförderungen zu bemühen,
- Wissen und Können zu haben, wie mit den unterschiedlichen Voraussetzungen umzugehen ist

verlangt nach Strukturen, die ...

- Vielfalt („diversity“) als Ressource wahrnehmen,
- Heterogenität moderieren helfen.

→ Kooperation & Kollegialität meint ...

- den Dialog zu intensivieren,
- sich als Mitglied in einer „community“ von Professionellen und einer Lerngemeinschaft zu verstehen,
- sozial kompetent und offen zu sein.

fragt nach Strukturen, die ...

- eine Kultur der Offenheit fördern,
- Räume und Zeiten dafür zur Verfügung stellen.

→ Personal Mastery meint ...

- Visionen zu haben,
- Wissen (know what) und Können (know how) situationsadäquat einsetzen zu können,
- seine Handlungen begründen zu können (know why),
- seinen eigenen Weg zu finden.

verlangt nach Strukturen, die ...

- eigene Wege und Fehler zulassen,
- Lernen ermöglichen.

→ Professionsbewusstsein meint ...

- die eigene Expertise für einen definierten Bereich zu kennen,
- den eigenen Gestaltungsspielraum wahrzunehmen,
- sich abzugrenzen.

fragt nach ...

- förderlichen Organisationsstrukturen an den Schulen,
- Qualifikationsmöglichkeiten,
- offenen Karrierewegen.

→ Reflexions- und Diskursfähigkeit meint ...

- vom eigenen Tun sich distanzieren zu können,
- das Spezifische der Situation zu erfassen,
- sich selbst aus unterschiedlichen Perspektiven zu beobachten,
- das Allgemeine im spezifischen Fall zu erkennen,
- ein Repertoire an Alternativen zu entwickeln,
- Schlüsse zu ziehen.

verlangt nach ...

- differenzierte und gemeinsame Begriffe,
- einer Fachsprache,
- Raum für öffentliche Darstellung und Diskussion.

→ Lehr-/lernseits

Mit dem Begriffspaar „lehrseits“ und „lernseits“ wird die Aufmerksamkeit auf die wechselseitige Beziehung zwischen den Schüler*innen und der Lehrperson gerichtet, wobei der Fokus bei den Schüler*innen liegt. Durch die Einnahme einer lernseitigen Perspektive wird Unterricht geplant und durchgeführt. Das Lehren wird dabei unter der Berücksichtigung der Perspektive des Lernenden gestaltet.

→ Leib/leiblich

Hier wird die phänomenologische Unterscheidung von Körper und Leib zu Grunde gelegt: Der Leib ist kein Ding oder Objekt, sondern Medium unserer Welt- und Selbsterfahrung. Dabei stellt er ein Zwischenglied zwischen Subjekt und Welt dar, er ist der „Umschlagspunkt“ (Husserl/Hua IV, 161) und auch die verbindende Stelle zwischen mir und den anderen: In einer ‚Zwischen-Leiblichkeit‘ (intercorporéité, Merleau-Ponty 1974), die sich schöpferisch in sozialen, sprachlichen, mimisch-gestischen oder praktischen „Stellungnahmen“ und „Verkörperungen“ (Plessner 1975, S. 309 f.) manifestiert (Brinkmann et al. 2019, S. 2 ff.), sind wir über unseren Leib mit den anderen verbunden. Im Kontext des ELBE-Konzepts soll der Verweis auf Leiblichkeit einerseits unterstreichen, dass in schulischen Interaktionen neben Kognition und Sprache auch die Dimensionen des Leibes (Gestik, Mimik, Körperhaltung und -spannung, Räumlichkeit, Materialität, Sinnesempfindungen etc.) eine Rolle spielen. Zum anderen verweist die Leiblichkeit auf die Situativität und das holistische Erleben einzelner pädagogischer Interaktionen. Da Lehrer*innen und Schüler*innen leiblich anwesend sind, sind sie im Modus der Zwischenleiblichkeit grundlegend aufeinander verwiesen, auch schon bevor konkrete (sprachliche) Handlungen und Interaktionen einsetzen. In den Beispielen im ELBE-Manual wird diese leibliche Ebene nicht immer ausbuchstabiert – das liegt u.a. daran, dass es authentische Beispiele aus Praktikumsberichten Studierender sind, und diese nicht immer auch eine Erwähnung leiblicher Aspekte beinhalten. Sie kann aber in den Diskussionen der Beispiele, über die dort gegebenen Hinweise und v.a. über die Erfahrungen der Studierenden, die die Beispiele diskutieren, mit einbezogen werden. Auch dies ist Teil einer leibtheoretischen Perspektive auf Unterricht: Wenn wir Unterrichtsbeschreibungen lesen, verstehen wir leiblich, wie es sich anfühlt und was es bedeutet, in einem vollen Klassenraum zu sein, mit Unterrichtsstörungen umzugehen, sich als Lehrkraft hilflos zu fühlen etc.

→ Lesarten

Im Zuge der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Beispielen sollen die Studierenden zur Generierung von verschiedensten Lesarten angeregt werden. Die Lesarten soll zum einen auf die Erfahrungen der Studierenden basieren, zum anderen aber auch unter der Bezugnahme von verschiedensten (professionsspezifischen) Theorien erfolgen. Durch die Sammlung von Lesarten (Schritt 1 im Manual) soll eine Pluralität an Perspektiven aufgezeigt werden, die letzten Endes zu möglichen Irritationen bei den Studierenden hinsichtlich ihrer ethischen Positionierung führen können.

→ Nicht ausdrückliche bzw. ‚vorprädikative‘ Urteilsprozesse

Normalerweise wird Urteilen auf die sogenannte Urteilskraft zurückgeführt – auf eine kognitive, intellektuelle Fähigkeit, die es uns erlaubt, entlang von Logik und Regeln bestimmte Sachverhalte und die Wirklichkeit, die uns begegnet, einzuordnen. Dabei wird angenommen, dass die Urteile sprachlich und ausdrücklich gefällt werden – ob tatsächlich ausgesprochen oder gedanklich – aber, dass sie nach dem Schema „X ist gut, Y ist schlecht, Z ist schön“ usw. vorgenommen werden. Dazu muss zuerst ein Sachverhalt X festgestellt werden, dem dann ein Prädikat („ist schön, ist gut“ etc.) zugeordnet wird.

Dieser Fassung steht in unserem Ansatz das nicht-sprachliche, nicht ausdrückliche oder sogenannte ‚vorprädikative‘ Urteilen gegenüber: Wir gehen davon aus, dass Urteile nicht erst gefällt werden, wenn kognitiv ein bestimmter Sachverhalt festgestellt wurde, sondern schon in der Wahrnehmung selbst Urteilsprozesse liegen, dass sich in der emotionalen Beziehung zu Anderen Urteile ausdrücken und dass im Antworten und Reagieren auf die Handlungen der anderen Urteile gefällt werden, bevor wir diese kognitiv erfassen, sie aussprechen können oder sie gar entlang von Regeln begründen können. In der pädagogischen Praxis drücken sich diese Urteile in einer Positionierung (zu Situationen, Schüler*innen, Handlungen, Inhalten etc.) aus. Wenn sich diese Urteile in einer gewissen Kontinuität zeigen oder sich zu einem relativ einheitlichen Bild fügen, sprechen wir von einer Haltung. Die nicht-ausdrücklichen Urteile können auch in logische Urteile überführt werden, sie sind sozusagen die Voraussetzung dafür und der Ausgangspunkt für eine Reflexion über Haltung und Ethos (Brinkmann 2019).

→ (Pädagogisches) Ethos

(Pädagogisches) Ethos lässt sich als gute, ‚gelungene‘ und gegebenenfalls widerständige (pädagogische) Praxis bestimmen, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Werten und professionellen Erfahrungen in einer pädagogischen Situation positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt.



**Weiterführende
Literaturhinweise**

Weiterführende Literaturhinweise

Die hier angeführte Literatur kann herangezogen werden, um die angeführten Beispiele aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dadurch können beispielsweise neue Irritationen bei den Studierenden hervorgerufen werden. Ebenso finden sich hier weiterführende Literaturhinweise zu Theorien oder Begrifflichkeiten, die im Manual aufgegriffen werden.

Ableismus:

Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. Zeitschrift für Inklusion, (2). Download unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-15-buchner-ableism.html>.

Anerkennung/Wertschätzung:

Helsper W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration (S. 179-206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, A. (2013). Solidarität in pädagogischen Beziehungen. In A. Prengel (Hrsg.), Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz (S. 61-91). Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Röhr, H. (2009). Anerkennung. Zur Hypertrophie eines Begriffs. In H. Röhr, N. Ricken, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe (S. 93-107). München: Wilhelm Fink.

Anthropologie:

Lipps, H. (1941a). Gesicht und Stimme. In Strassburger Wissenschaftliche Gesellschaft (Hrsg.), Die menschliche Natur. Werke, Band 3 (S. 25-28). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.

Lipps, H. (1941b). Das Schamgefühl. In Strassburger Wissenschaftliche Gesellschaft (Hrsg.), Die menschliche Natur. Werke, Band 3 (S. 29-43). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.

Antinomien:

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 a. M.: Suhrkamp.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Belastung:

Bröckling, U. (2013). Der Mensch als Akku, die Welt als Hamsterrad. Konturen einer Zeitkrankheit. In S. Neckel & G. Wagner (Hrsg.), Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Leistungsgesellschaft (S. 179-200). Frankfurt-Berlin: Suhrkamp.

Classroom Management:

Rogers, B. (2013). Classroom Management. Das Praxisbuch. Aus dem Englischen von Michael Kühlen. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.

Disziplinierung/Überwachung/Ermahnen/Bestrafen:

Bentham, J. (2013). Das Panoptikum. Aus dem Englischen von Andreas Leopold Hofbauer. Hrsg. von Christian Welzbacher. Berlin: Matthes & Seitz Berlin.

Bilstein, J. (2007). Die Kunst des Lehrens als Kunst der Zerstörung. In B. Paust, J. Bilstein, P. M. Lynen & H. P. Thurn (Hrsg.), *Aufbauen – Zerstören. Phänomene und Prozesse der Kunst* (S. 31-47). Oberhausen: Athena.

Foucault, M. (1993). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Theweleit, K. (2009). Sexualität und Drill. Der Umbau des Leibs in der Kadettenanstalt. In K. Theweleit (Hrsg.), *Männerphantasien 1 + 2* (4. Aufl.) (S. 144-163). München-Zürich: Piper.

Elternteilnahme bzw. Kommunikation und Gesprächsführung:

Eder, S., Felling, M., Rhode, C. & Roboom, S. (2011). Elternabend Internet + Handy. klicksafe-Büro c/o Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Download unter: <https://www.teachtoday.de/en/mediabase/pdf/671.pdf>.

Hertzsch, H. & Schneider, F. M. (2013). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 73-95). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kling, A. (2017). Erfolgreiche Gespräche führen. Download unter: <https://li.hamburg.de/content-blob/8593726/3013a0b0e008bd489c89a51efc9d7b96/data/pdf-gespraech-fuehren.pdf>.

Schwab, N. (2019). KOALA Gesprächsführung – vor allem Kapitel 4. Zielorientierte Gesprächsführung. In *Konfliktkompetenz im Bauprojektmanagement* (S. 111-159). Wiesbaden: Springer Vieweg. Download unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27089-6_4; oder unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-27089-6>.

Einklammern, Anhalten, Zurücktreten:

Brinkmann, M. (2021a). Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer. Download unter: <https://shop.kohlhammer.de/die-wiederkehr-des-ubens-22472.html#147=19>.

Brinkmann, M. (2021b). Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen, Wittenberger Gespräche VII* (S. 30-57). Halle-Wittenberg: MLU. Download unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23750>.

Ethik:

Höffe, O. (Hrsg.) (2008). *Lexikon der Ethik* (7. Aufl.). München: C.H. Beck.

(Pädagogisches) Ethos:

Brinkmann, M. (2021c). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichten-Könnens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien 2020, Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 5* (S. 19-38). Münster: Waxmann.

Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.

Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183.

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.

Habel, W. (2006). Ethos und Lehrerbildung. In A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.), Ethos, Bildung, Argumentation (S. 73-82). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Heinrichs, K. (2005). Urteilen und Handeln: Ein Prozessmodell und seine moralpsychologische Spezifizierung. Reihe Konzepte des Lehrens und Lehrens, Band 12. Frankfurt a. M.: Peter-Lang-Verlag.

Heinrichs, K., Schadt, C., & Weinberger, A. (2019). Moralische Entscheidungen in beruflichen Kontexten. Empirische Befunde und Perspektiven für die berufliche Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, 14-18.

Oser, F. (1998). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske und 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 Discourse 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.

Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J., & Lovat, T. (eds.) (2021). The International Handbook of Teacher Ethos: Strengthening Teachers, Supporting Learners Cham: Springer International Publishing.

Rödel, S. S., Schauer, G., Brinkmann, M. & Schratz, M. (2022). Gelungene professionelle Praxis. Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt. In G. Schauer, L. Jesacher-Rössler, D. Kemethofer, J. Reitingner & Ch. Weber (Hrsg.), Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung. Münster: Waxmann.

Schärer, H. R. & Zutavern, M. (Hrsg.) (2018). Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster: Waxmann.

Weinberger, A. (2021). Studies on Pre-service Teachers' Discourse-Oriented Reactions to Moral Conflicts. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer & T. Lovat (eds.), The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners (pp. 335-356). Cham: Springer International Publishing; Imprint Springer (Springer eBook Collection).

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.

Handys in Schulen:

Bachmair, B. (Hrsg.) (2010). Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Download unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4>; oder unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92133-4.pdf>.

Bachmair, B., Risch, M., Friedrich, K. & Mayer, K. (2011). Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens. Operationalisierung im Rahmen eines Schulversuchs. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 19, 1-38. Download unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/19/2011.03.11.X>; oder unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/136/136>.

Infos für Lehrende im Umgang mit Handy im Unterricht. Download unter: <https://www.saferinternet.at/zielgruppen/lehrende/>.

Schulz, I. (2014). Kinder und Handy. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Kinder und Medien. Band 1: Digitale Kultur und Kommunikation. (S. 419-428). Wiesbaden: Springer VS. Download unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0>; oder unter: [10.1007/978-3-531-18997-0.pdf](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0.pdf) (springer.com).

Inklusion/Migration:

Mecheril, P. (2008). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (S. 15-34). Wiesbaden: Springer VS.

Intersektionalität:

Winker, G. & Degele, N. (2011). Intersectionality as multilevel analysis: Dealing with social inequality. European Journal of Women's Studies, 18(1), 51-66. Download unter: <https://doi.org/10.1177/1350506810386084>.

Kant:

Kant, I. (1803). Über Pädagogik. Hrsg. von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Kommunikationstheorien:

Berne, E. (2006). Die Transaktions-Analyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozialpsychiatrie. Aus dem Englischen übersetzt von Ulrike Müller. Paderborn: Junfermann.

Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.) (2010). Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Mit einem Vorwort von Friedemann Schulz von Thun (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schulz von Thun, F. (2011). Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Band 1. (49. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2017). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (13. Aufl.) Bern: Hogrefe Verlag.

Lehrer*innenpersönlichkeit:

Adorno, T. W. (1965). Tabus über den Lehrberuf. In T. W. Adorno & G. Kadelbach (Hrsg.), (1971), Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut 1959-1969 (S. 70-87). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bromme, R. (1993). Können Lehrer Experten sein — können Experten Lehrer sein? Eine Studie zu subjektiven Konzepten über den Lehrer als Experten. In H. Bauersfeld & R. Bromme (Hrsg.), Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens (S. 33-58). Münster: Waxmann.

Leistungsbewertung:

Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: AMEDIA GmbH.

Lerntheorien:

Holzkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen. Frankfurt-New York: Campus.

Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6(4), 505-514.

Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. Zeitschrift der Pädagogik, 51(49), 4-37.

Nicht ausdrückliche bzw. ‚vorprädikative‘ Urteilsprozesse:

Brinkmann, M. (2019). Pädagogisches (Fremd-)Verstehen. Zur Theorie und Empirie einer interkorporalen Ausdruckshermeneutik. In M. Brinkmann (Hrsg.), Verkörperungen. (Post-) Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern (Band 9: „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“) (S. 131-158). Wiesbaden: Springer VS. Download unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27491-7_7; oder unter: https://www.researchgate.net/publication/338013739_Paedagogisches_Verstehen_Zur_Theorie_und_Empirie_einer_interkorporalen_Ausdruckshermeneutik.

Brinkmann, M. (2020). Verstehen und Beschreiben. Zur phänomenologischen Deskription in der qualitativen Empirie. In J. F. Schwarz & V. Symeonides (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – Nicht-Verstehen erfahren* (S. 29-46). Innsbruck: StudienVerlag. Download unter: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27394.02243>; oder unter: https://www.researchgate.net/publication/339626778_Verstehen_und_Beschreiben_Zur_phanomenologische_Deskription_in_der_qualitativen_Empirie.

Brinkmann, M. (2021b). Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*, Wittenberger Gespräche VII (S. 30-57). Halle-Wittenberg: MLU. Download unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23750>.

Professionalisierung (EPIK):

Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innenbildung. In Ch. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-138). Münster: Waxmann.

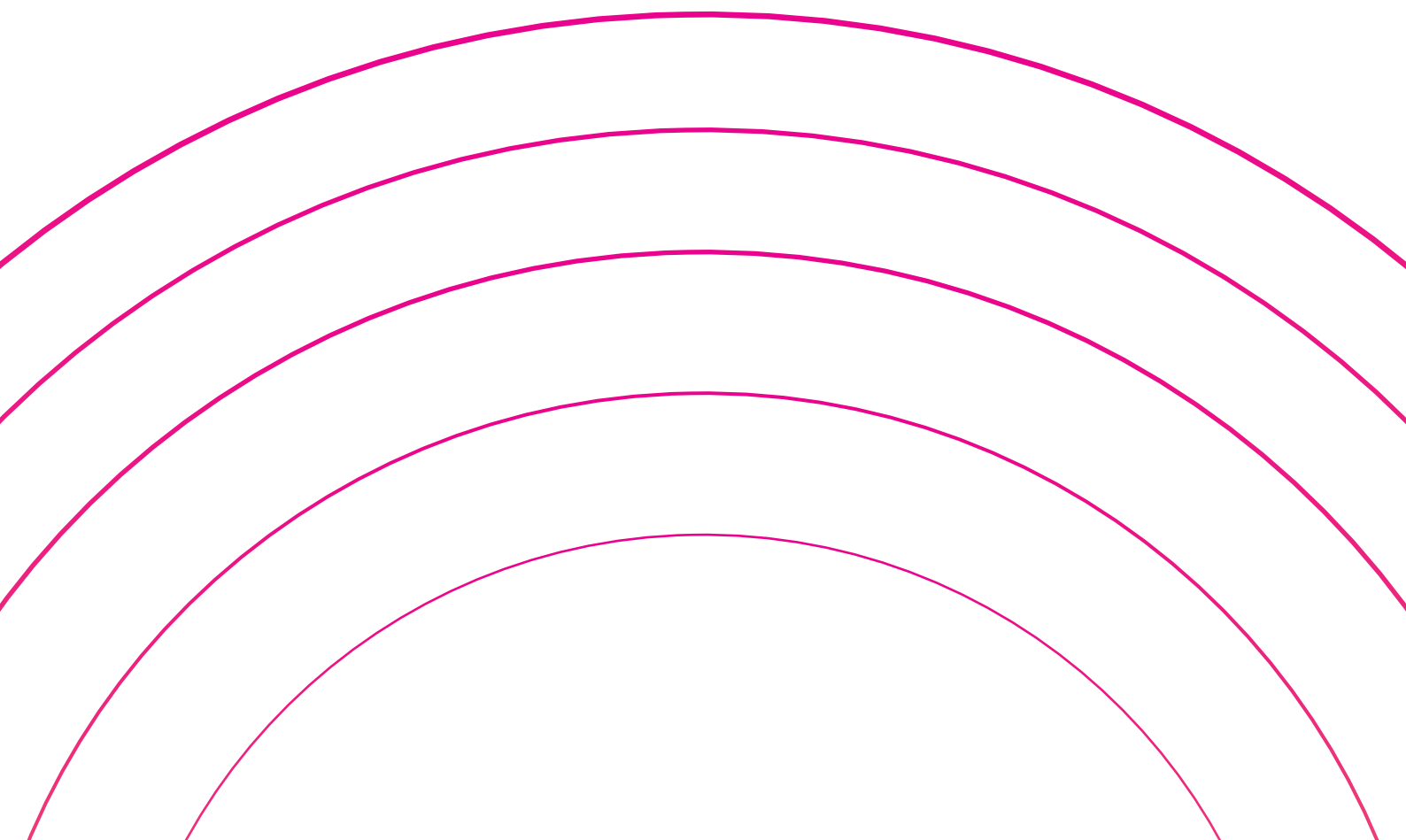
Vignettenforschung:

Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung (Erfolgreich im Lehrberuf, Band 8). Innsbruck: StudienVerlag.

Werte:

Felser, A. (2016). Werte der Schule – Werte der Lehrkräfte?! Poster auf der 25. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. Bielefeld.

Weiterführende Links



Weiterführende Links

Zu Ethos:

https://www.researchgate.net/publication/349916864_Ethos_im_Lehrberuf_Haltung_zeigen_und_Haltung_uben

https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/erzwiss_p52/de/das-institut-neu/mitarbeiter/1686890/ethos-im-lehrberuf-elbe-1

Zu EPIK:

<https://www.uibk.ac.at/ils/forschung/epik/index.html.de>

Zu Elbe:

https://forschungvernetzen.oefeb.at/11_elbe_ethos-im-lehrberuf/

Verwendete Literatur



Verwendete Literatur

- Arendt, H. (2000).** Die Krise in der Erziehung. In U. Lutz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954-1964* (2. Aufl.) (S. 255-276). München: Piper.
- Brinkmann, M. (2012).** *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2019).** Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. In R. Casale, M. Rieger-Ladich & C. Thompson (Hrsg.), *Verkörperter Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen.* Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie (DGfE) (S. 22-37). Weinheim-Basel: Beltz-Juventa. Download unter: https://www.researchgate.net/publication/325176553_Korper_Leib_Reflexion_-_Leibliche_Erfahrung_im_Modus_des_Konnens.
- Brinkmann, M. (2021a).** Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer. Download unter: <https://shop.kohlhammer.de/die-wiederkehr-des-ubens-22472.html#147=19>.
- Brinkmann, M. (2021b).** Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen, Wittenberger Gespräche VII* (S. 30-57). Halle-Wittenberg: MLU. Download unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23750>.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2021).** Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen, Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42-63. Download unter: https://www.researchgate.net/publication/349916864_Ethos_im_Lehrberuf_Haltung_zeigen_und_Haltung_uben.
- Brinkmann, M., Türistig, J. & Weber-Spanknebel, M. (2019).** Einleitung. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 1-17). Wiesbaden: Springer. Download unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_1; oder unter: https://www.researchgate.net/publication/333816702_Einleitung_zum_Band_Leib_-_Leiblichkeit_-_Embodiment_Padagogische_Perspektiven_auf_eine_Phanomenologie_des_Leibes.
- Buck, G. (2019).** Lernen und Erfahrung. Epagogik, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung. Hrsg. v. M. Brinkmann (Band 5: „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“). Wiesbaden: Springer VS. Download unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>; oder unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-17098-1>.
- Dietrich, C. (2019).** Ins Sprechen kommen. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (S. 288-303). Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Dietrich, C. & Uhlendorf, N. (2020).** Einleitung. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 9-6). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Giddens, A. (1984, 1997).** *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung.* Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Harder, P. (2014).** *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer.* Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (eds.) (2013).** *World Happiness Report 2013.* New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Helsper, W. (2004).** Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2020).** Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Husserl, E. (1966).** Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. In Edmund Husserl: Husserliana. Gesammelte Werke, Band 4. Den Haag: Nijhoff.
- 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. (2018).** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2. Aufl.). 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.
- Lippitz, W. (1984).** Exemplarische Deskription. Pädagogische Rundschau, 38 (Sonderheft), 3-22.
- Lyotard, J.-F. (1989).** Der Widerstreit. München: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (1974).** Phänomenologie der Wahrnehmung. Übers. v. W. Böhm. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (2012).** Diskurse des Lernens (2. Aufl.). München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. & Schwarz, J. F. (2015).** (Über-)Sehen, (Über-)Hören, Zuschreiben. Lernende im Licht und im Schatten der Aufmerksamkeit. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 3 (S. 125-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, F. (1998).** Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske und 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.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011).** Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schritteser (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf (S. 9-47). Wien: Facultas.
- Plessner, H. (1975).** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin: de Gruyter.
- Polanyi, M. (1985).** Implizites Wissen (1. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 543. Frankfurt a. M.: 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.
- Prengel, A. (2013).** Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Rödel, S. S. (2019).** Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven (Band 6: „Phänomenologische Erziehungswissenschaft“). Wiesbaden: Springer VS. Download unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23595-6>.
- Schlömerkemper, J. (2017).** Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung: Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim: Beltz 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., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012).** Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Erfolgreich im Lehrerberuf (Band 8). Innsbruck: Studienverlag.
- Senge, P. M. (1996).** Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

