

## Ethostheorien: Perspektiven auf den Lehrerberuf

# 2

Martin Drahmnn †

Vor dem Hintergrund der sowohl komplexen »instrumentellen als auch moralischen Anforderungen« (Reichenbach, 2018, S. 199) des Lehrerberufs und einer damit einhergehenden Ungewissheit im beruflichen Handeln werden in der Professionsforschung auch Fragen nach den ethischen Dimensionen mit Bezug zu den berufsspezifischen Tätigkeiten aufgeworfen (Evetts, 2014)<sup>1</sup>. In diesem Kontext kommt das Berufsethos, im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen hinsichtlich pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßen Handlungsweisen, im beruflichen Handeln zur Geltung (Höffe, 2008; Reichenbach, 2018). Dessen Ruf beziehungsweise Bedeutung ist weder in der öffentlichen Diskussion noch im wissenschaftlichen Diskurs neu, sondern scheint vielmehr so alt wie der Lehrerberuf selbst zu sein (Hansen, 2001; Ofenbach, 2006). So hat bereits Overberg (1797, S. 24 f.) vor mehr als 220 Jahren in seinem Buch über *die Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster* unter anderem angemahnt, dass eine Lehrperson den Lernenden den »richtigen Weg zu [...] zeigen [habe]« und warnt davor, »ihnen gar ein Verführer« zu sein.

Dass die Forderungen nach einem Berufsethos im Lehrerberuf weiterhin aktuell sind, zeigt sich exemplarisch auch in den Ausführungen des Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den Perspektiven in der Lehrerbildung in Deutschland. So wird von Lehrpersonen ein Ethos erwartet, das für die pädagogischen Handlungen leitend sein soll. Um den professionellen Anforderungen der Tätigkeiten zu genügen, sollen sich die angehenden Lehrpersonen im Rahmen der Qualifizierungsphasen daher »zielgerichtet und bewusst ein pädagogisch vertretbares Berufsethos [...] erarbeiten« (Terhart, 2000, S. 56).

Aber auch vor dem Hintergrund jüngster Geschehnisse an Schulen kann die Frage nach einer vertretbaren pädagogischen Haltung grundsätzlich gestellt werden, wenn

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45601>



unabhängig von fachlicher Expertise, erreichten Kompetenzstandards oder (schul-)gesetzlichen Regelungen es zu Verfehlungen von Lehrpersonen an Schulen gekommen ist, die »essentielle Fragen der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen, der beruflichen persönlichen und institutionellen Ethik und des Kinderschutzes [aufwerfen]« (Behnisch & Rose, 2011, S. 26). Ferner scheint auch mit Blick auf die Sozialisationsfunktion von Schule eine Auseinandersetzung mit dem *Ethos* im Rahmen der Lehrerbildung von Interesse, wenn exemplarisch Plöggeler (1980, S. 893) darauf verweist, dass ein Ethos für eine Lehrperson gerade deshalb von Bedeutung sei, da diese »die Jugend in das Ethos der menschlichen Gemeinschaft einweisen soll, in die Normencodices, die das Leben in Familie, Staat, Gesellschaft, Kirche und anderen Sozialgebilden regeln«. Die Gründe für eine Auseinandersetzung mit dem Ethos im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sind vor diesen Hintergründen ebenso vielfältig wie die im Weiteren noch zu skizzierenden zugrundeliegenden theoretischen Perspektiven.

So liegen im wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich der hier aufgeworfenen Fragen und Aspekte unterschiedliche theoretische Perspektiven zur Betrachtung des Berufsethos von Lehrpersonen vor, die exemplarisch einen Fokus auf die *Wertorientierungen* (u. a. Veugelers, 2010; Harder, 2014) oder *Tugenden* von Lehrpersonen (Sockett, 1993; Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown, & Carr, 2015) oder aber auf das Konzept der *Fürsorge* (Noddings, 1984; Vogt, 2002) legen. Diesen und weiteren Konzepten (vgl. Kap. 2) gemein ist ihr Bezug zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern, also die Frage nach der pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßen Handlungsweise. Doch was genau bedeutet Ethos beziehungsweise Berufsethos im Lehrerberuf und was erscheint als ein *pädagogisch vertretbares* Berufsethos beziehungsweise eine *moralisch-sittlich sachgemäße* berufliche Handlungsweise? Kann es überhaupt das *eine* Berufsethos im Lehrerberuf geben? Im Folgenden werden diese Fragen und die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven aufgegriffen, um einen Überblick sowie eine erste Annäherung an das Thema zu ermöglichen. Dafür erfolgt zu Beginn eine Klärung des Ethosbegriffes und eine Annäherung an die Frage, was ein Berufsethos kennzeichnet (Kap. 1). Im zweiten Kapitel werden die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven eines Berufsethos auf den Lehrerberuf skizziert. Die zusammenfassende Diskussion im dritten Kapitel greift noch einmal die Frage nach der Notwendigkeit eines Berufsethos von Lehrpersonen heraus sowie die damit einhergehenden Potenziale und Herausforderungen für Forschung und Praxis.

## 1. Ethos – eine begriffliche Annäherung

Zunächst einmal ist *Ethos* ein aus dem Griechischen stammender Begriff, der sowohl auf *ἦθος* (Wohnung, gewohnter Sitz) als auch auf *ἔθος* (Gewohnheit, Gewöhnung) zurückzuführen ist. Als Ethos kann damit die menschliche Haltung, der sittliche Charakter, die moralische Gesinnung oder auch eine Verhaltensweise verstanden werden (Funke, 2007; Lutz-Bachmann, 2013; Hübner, 2014) und zielt damit auf das Gute, Geziemende und Gerechte ab: »objektiv als Lebensgewohnheit und subjektiv als Charakter« (Höffe, 2008, S. 211). In anderen Worten kann Ethos als Form der Lebensführung verstanden werden, also einen »durch Übung und Repetition gefundenen und selbstverständlich gewordenen Ort« (Reichenbach, 2018, S. 25).

Weiterführend kann Ethos sowohl in eine individuelle als auch kulturelle beziehungsweise kollektive Ausprägung differenziert werden. Hinsichtlich einer kollektiven Auffassung manifestiert sich Ethos aus einer kulturanthropologischen Perspektive im Zusammenhang mit den geglaubten Auffassungen der Mehrheit innerhalb einer sich klar abgrenzenden Ethnie über bedeutsame Angelegenheiten (Funke, 2007), wobei sich diese unter anderem in »Eigenschaften wie gegenseitige Treue oder die Nichtanwendung bestimmter, als moralisch unwürdig angesehener Praktiken« (Blume, 2003, S. 344) widerspiegeln kann. Aus einer allgemein soziologischen Perspektive heraus betrachtet kann Ethos die von der jeweiligen Mehrheit »als verbindlich gelebten ›Leitbilder‹, ›Verhaltensmuster‹ [aufgefasst werden], die eine bestimmte, eindeutig festgelegte ›dogmatische Denkform‹ enthüllen und ein vorhersagbares, geregeltes Zusammenleben mit Vertrauen, Verlässlichkeit, Verstehen gewährleisten« (Funke, 2007, S. 813).

Mit Blick auf die Entstehung beziehungsweise Entwicklung eines Ethos wird angenommen, dass das Ethos einerseits Bestandteil einer »angeborene[n] Naturanlage« (ebd., S. 812) des Menschen ist und durch äußere sozialisierende Einflüsse und weitere Faktoren andererseits angepasst und ausgebildet wird (Blume, 2003). Wenngleich auf der einen Seite das Ethos als ein relativ stabiles Konstrukt aufgefasst werden kann, ist es doch zugleich durch die Interaktion zwischen individuellen und kollektiven Auffassungen veränderbar. Dies spiegelt sich auch in den Ausführungen zum Bestand und zur Entwicklung des Ethos von Herms (2008) wider. So steht das Ethos in Abhängigkeit

- » der Bildungsgeschichte seiner Partizipanten, die über die Anteilgewinnung an der das Ethos fundierenden gemeinsamen Gewissheit entscheidet und über die Fähig-

keit, dieser frei zu entsprechen. Angeborene Faktoren (Personsein), unverfügbare gewissheitsschaffende Evidenzerlebnisse und Effekte sozialer Einübung, Gewöhnung, Routine wirken also zur Begründung eines Ethos zusammen – Jedes Ethos schließt Elemente der Sitte und der Konvention ein, steht und fällt aber mit der gemeinsamen Daseinsgewissheit« (ebd., S. 1641).

Von Bedeutung für ein Ethos im Lehrerberuf ist auch die Annahme, dass mehrere Ethosgestalten in einer Gesellschaft koexistieren können, sofern entsprechend ausdifferenzierte Funktionssysteme vorliegen. So ist exemplarisch »mit Unterschieden zwischen dem Ethos des auf dem Boden einer christlichen, islamischen, materialistischen etc. Daseinsgewissheit handelnden Erziehers, Juristen, Arztes etc. zu rechnen« (ebd., S. 1641), die sich entsprechend in ausdifferenzierten Ausdrucksformen des (Berufs-)Ethos widerspiegeln können.

Hieran anschließend und als Übergang zum zweiten Kapitel erscheint das Modell der verschiedenen Bedeutungsebenen des Ethos<sup>2</sup> von Forster-Heinzer (2015) zusammenfassend einen guten Überblick über das Ethos zu geben (vgl. Abb. 1). So zeigt sich in der Darstellung die grundsätzliche Differenzierung des Ethos in eine individuelle und kulturelle beziehungsweise kollektive Ebene mit einem Bezugspunkt zum generellen Leben. Hieran schließt sich eine Ebene mit Blick auf die Profession beziehungsweise auf das berufliche Tätigkeitsfeld an, wobei auf der einen Seite die individuellen Auffassungen stehen und auf der anderen Seite sich die kollektive Ebene in ein institutionelles und ein professionsspezifisches Ethos aufteilt. Eine Konkretisierung des zum Ausdruck gebrachten Ethos spiegelt sich auf der untersten Ebene des Modells wider, wobei die jeweiligen Ausdrucksformen ausgehend vom individuellen, institutionellen und professionsspezifischen Ethos in Interdependenz zueinander stehen können.

Anhand des folgenden fiktiven Beispiels bezüglich der Ausdrucksformen des Ethos können potenziell unterschiedliche Ethosgestalten in Anlehnung an Herms (2008) verdeutlicht werden. Das individuell gelebte System präferierter Werte (Wertorientierungen) beziehungsweise Normen, Tugenden oder auch Pflichten als jeweils grundsätzliche Perspektive auf das Ethos, kann sich möglicherweise zwischen einer älteren, evangelischen Lehrerin aus Norddeutschland von dem eines aus Spanien eingewanderten jungen Lehrers mit muslimischen Wurzeln unterscheiden, gleichwohl beide an einer privaten, reformpädagogischen Schule unterrichten und die schulspezifischen (institutionellen) Richtlinien uneingeschränkt unterstützen und im beruflichen Alltag umsetzen. Beide Lehrpersonen können, müssen aber nicht aufgrund ihrer persön-

lichen Merkmale und Sozialisationsinflüsse auf der individuellen Bezugsebene hinsichtlich der Form des Ausdrucks unterschiedliche Ethosgestalten aufweisen und zugleich auf der institutionellen Ebene eine gemeinsame Ethosgestalt teilen. Unabhängig von der Vielzahl möglicher Ethosgestalten im Lehrerberuf weist das Ethos jeweils auf den unterschiedlichen Bezugsebenen auf die *moralisch-sittlich sachgemäße* berufliche Handlungsweise hin, ohne jedoch damit die Frage zu klären, wodurch sich die konkrete Handlung genau auszeichnen hat. Die Ausführungen verdeutlichen, dass eine begriffliche Klärung des Ethosbegriffs einerseits mit Blick auf die verschiedenen Bedeutungsebenen notwendig erscheint und eine Systematisierung der Ethos-Perspektiven (vgl. Abschnitt 2) und den damit einhergehenden Formen des Ausdrucks sowie den damit potenziell verbundenen unterschiedlichen Ethosgestalten andererseits erst eine Hintergrundfolie zu einer vorläufigen Beantwortung der Frage nach dem pädagogisch und moralisch-sittlichen Handeln ermöglicht.

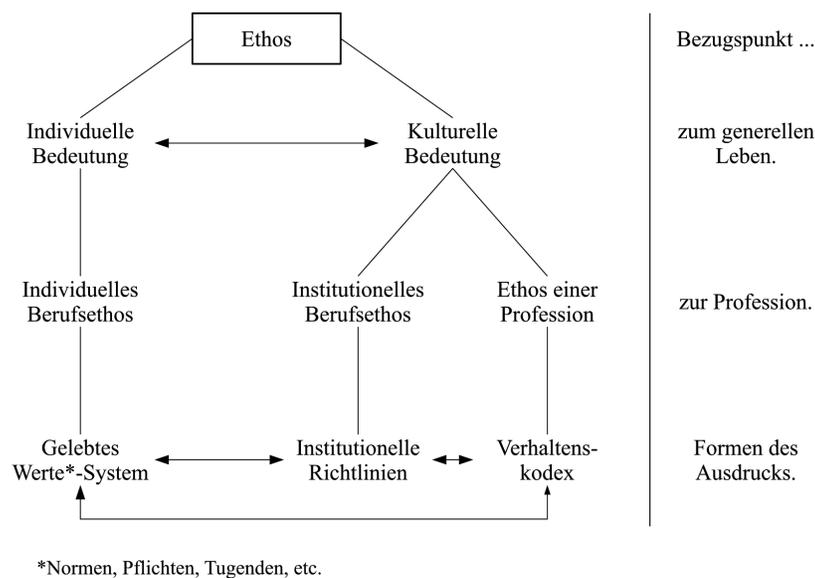


Abb. 1: Bedeutungsebenen des Ethos (Forster-Heinzer, 2015, S. 13)

## 2. Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern: vielfältige Perspektiven

Die Anforderungen und Bedingungen des Lehrerberufes sind vielfältig (Rothland, 2013) und werden sowohl durch rechtliche (Handlungs-)Vorgaben als auch durch andere Faktoren (z. B. Eltern, Kollegium, Schulleitung) sowie durch die grundlegenden

Funktionen von Schule (z. B. Sozialisations- oder Selektionsfunktion) beeinflusst (Reichenbach, 2018). Die Erfüllungen der vielfältigen, komplexen Anforderungen und Aufgaben durch die Lehrpersonen sind dabei durch Ungewissheiten geprägt (vgl. hierzu den Beitrag von Cramer im vorliegenden Band; Cramer, Harant, Merk, Drahm, & Emmerich, 2019). Für die erfolgreiche Bearbeitung der beruflichen Anforderungen bedarf es nicht nur Kompetenzen oder Expertise, sondern verlangt zusätzlich »nach einer inneren Haltung und einer situativen Klugheit« (Reichenbach, 2018, S. 202), die weder durch die rechtlichen Vorgaben, die weiteren Einflüsse, noch durch die individuellen Kompetenzen oder das Experteniveau allein zu bewältigen sind. Diese *innere Haltung* kann unter Verweis auf die Ausführungen im vorherigen Kapitel als Ethos und mit spezifischem Bezug auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen als Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs liegen derweil verschiedene Perspektiven vor, um die innere Haltung von Lehrpersonen *ergo* das Berufsethos zu charakterisieren beziehungsweise sich diesem anzunähern. Je nach Fokussierung können zwischen zwei (Starratt, 2014) und zehn (Oser, 1994) verschiedene Perspektiven auf das Berufsethos im Lehrerberuf eingenommen werden, wobei die Begründungen hierfür ebenso vielfältig erscheinen wie die Anzahl der (weiteren) theoretischen Konzepte (Veugelers, 2010; Forster-Heinzer, 2015; Klaassen, Osguthorpe, & Sanger, 2016; Oser & Biedermann, 2018). Im Folgenden werden in Anlehnung an die Darstellungen von Forster-Heinzer (2015) sowie Oser und Biedermann (2018) sieben verschiedene Perspektiven skizziert, also im ursprünglichen Sinne von Theorie (*θεωρία*) als (wissenschaftliche) Betrachtungen verstanden, um das Ethos jeweils aus einem bestimmten Blickwinkel mit Bezug zum Lehrerberuf zu bestimmen. Aufgrund des Überblickscharakters des Beitrags sei für eine vertiefende Auseinandersetzung auf die jeweilige Literatur in den einzelnen Perspektivdarstellungen verwiesen.

### 2.1 Werte und Wertorientierungen

Ausgehend von den allgemeinen Ausführungen zum Berufsethos kann dieses als *innere Haltung* aufgefasst werden, wobei die moralisch-sittlichen Handlungsweisen von Lehrpersonen auf Werten und individuellen Wertorientierungen gründen (Döring, 1990). Dabei stellen Werte beziehungsweise Wertorientierungen bewusste wie unbewusste »Orientierungsstandards und Leitvorstellungen [dar], von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen« (Höffe, 2008,

S. 344). Werte können daher für ein Berufsethos auf institutioneller Ebene als geteilte, kollektive Orientierungshilfen von Bedeutung sein, zugleich aber auf individueller Ebene in Form von Wertorientierungen interindividuelle Unterschiede aufweisen (Kanning, 2011). Wertorientierungen gelten dabei als relativ stabile »differentielle Prädiktoren von Einstellungen und Handlungen« (Strack, Gennerich, & Hopf, 2008, S. 90) und beeinflussen damit nicht nur das Handeln in moralisch kritischen Situationen, sondern wirken bewusst oder unbewusst insgesamt auf das (berufliche) Handeln (Willemse, Lunenberg, & Korthagen, 2005; Veugelers, 2010; Harder, 2014). In anderen Worten sind Werte und Wertorientierungen zur Beschreibung und Erklärung der Sinnstrukturen des Handelns, also für die »handlungsleitenden und selegierenden Sinnfindungen und Sinnaufschließungen in einer bestimmten Handlungssituation [...] unverzichtbar« (Schäfers, 1995, S. 31). Gleichwohl im wissenschaftlichen Diskurs Werte wie Gerechtigkeit, Fürsorge, Wahrhaftigkeit, Verantwortlichkeit oder Toleranz im Handeln von Lehrpersonen als bedeutsam angesehen werden, besteht einerseits keine Einigkeit über die tatsächlich lehramtsspezifischen, handlungsrelevanten Werte beziehungsweise Wertorientierungen, und andererseits liegen kaum empirische Arbeiten in diesem Feld vor – weder über die leitenden Wertorientierungen noch über deren konkrete Einflussnahme auf das berufliche Handeln (Forster-Heinzer, 2015).

## 2.2 Tugend

Ethos im beruflichen Handeln von Lehrpersonen kann auch aus der Perspektive von Tugenden betrachtet werden, wobei im Diskurs häufig als Ausgangspunkt auf Aristoteles (2015) Überlegungen in seiner nikomachischen Ethik rekurriert wird (Forster-Heinzer, 2015; Carr, Arthur, & Kristjánsson, 2017). Allgemein kann Tugend als »das Ideal der (Selbst-)Erziehung zu einer menschlich vortrefflichen Persönlichkeit [verstanden werden]« (Höffe, 2008, S. 317). Sie können zu einer »durch Gewöhnung und durch Übung erworbene ›Haltung‹ [führen]« (Stock, 2008, S. 651), die die Grundlage einer sittlich *guten* Lebensführung bildet. Im Diskurs ist jedoch umstritten, welche Tugenden für den Lehrerberuf von Relevanz sind. So führt Sockett (1993) die fünf Tugenden Ehrlichkeit, Courage, Fürsorge, Fairness und praktische Weisheit an, wohingegen Campbell (2013) die Tugenden Fairness, Empathie, Ehrlichkeit, Geduld, Gewissenhaftigkeit, Güte, Wahrhaftigkeit, Konsistenz, Courage, Integrität und Pflichtbewusstsein als bedeutsame Grundlage für das moralisch-sittlich gute Handeln im Lehrerberuf aufzählt. Äquivalent zur Werte- und Wertorientierungs-

perspektive fehlt auch im Diskurs mit einem Fokus auf die Tugend ein allgemein anerkanntes Verständnis über die handlungsrelevanten Tugenden im Lehrerberuf. Darüber hinaus liegen kaum empirische Arbeiten vor, die zur Klärung von Relevanz und Einfluss der Tugenden im beruflichen Handeln von Lehrpersonen etwas beitragen können.

### 2.3 Kognitive Fähigkeiten zur moralischen Urteilsbildung

Eine weitere Perspektive auf das Berufsethos nimmt im wissenschaftlichen Diskurs das Konzept der kognitiven Fähigkeiten zur moralischen Urteilsbildung ein, wenngleich die Entwicklung der moralischen Urteilsbildung kein Ethos im Sinne einer *inneren Haltung per se* darstellt, sondern vielmehr Erklärungen beziehungsweise Begründungsstrukturen für moralisch-sittliche Handlungsentscheidungen bereithalten kann (Forster-Heinzer, 2015). Ausgehend von Kohlbergs (1981, 1984) Theorie der Gerechtigkeit und dem zugrundeliegenden Stufenmodell (präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Ebene moralischer Begründung) wurden im Diskurs zum Berufsethos von Lehrpersonen vielfach Adaptionen der kognitiven Begründungsstufen hinsichtlich verschiedener Dilemmata-Situationen vorgenommen und auch empirisch untersucht (vgl. im Überblick: Cummings, Harlow, & Maddux, 2007). Im Kontext eines Berufsethos sollten aus dieser Perspektive Lehrpersonen über kognitive Fähigkeiten verfügen, also eine ausgeprägte Moralentwicklung aufweisen, um gerade in Krisensituationen moralisch differenziert urteilen zu können und dabei über ihre eigenen Interessen hinaus zu entscheiden sowie weitergehend die Sichtweisen der Beteiligten und die dahinterliegenden kulturellen Hintergründe bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen (Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001). Kritisch anzumerken ist, dass ausgehend von der (kognitiven) Begründung hinsichtlich moralischer Krisen- beziehungsweise Dilemmata-Situationen nicht automatisch auf ein moralisch-sittlich angemessenes Handeln geschlossen werden kann und der Lehrerberuf sich auch nicht ausschließlich auf moralische Dilemmata-Situationen reduzieren lässt (Werner, 2002).

### 2.4 Kompetenzen

Eine weitere Perspektive auf das Berufsethos stellt das Konzept der Kompetenzen im beruflichen Handeln von Lehrpersonen dar. Dabei kann der Kompetenzbegriff

zum einen im Anschluss an die Definition von Weinert (2001) dahingehend aufgefasst werden, dass die Kompetenzen prinzipiell der Möglichkeit des intentionalen und planbaren Erwerbs unterliegen und sowohl Kontextspezifität als auch eine motivationale und volitionale Abhängigkeit im Handeln aufweisen. Zum anderen wird in kompetenzorientierten Professionstheorien zum Lehrerberuf die Bedeutung eines Berufsethos im weitesten Sinne betont (Baumert & Kunter, 2006), sodass sich hieraus im Kontext eines Professionalisierungsprozesses auch die prinzipielle Lehrbarkeit des Berufsethos widerspiegeln sollte, da es im Umkehrschluss ansonsten kein Bestandteil der Professionalisierung im Sinne des Postulats der grundsätzlichen Erlernbarkeit professionellen Handelns sein kann (Forster-Heinzer, 2015). Hinsichtlich der skizzierten Kompetenzdefinition kann unter anderem das weitverbreitete und elaborierte Konzept des realistischen Diskurses (Oser, 1998) exemplarisch aufgeführt werden, insbesondere die damit einhergehenden Fähigkeiten, das dahinterliegende Modell des *Runden Tisches* (ein prozedurales und damit prinzipiell lehr- und lernbares Modell zur Bearbeitung moralischer Krisensituationen) in den jeweiligen Situationen zu organisieren und durchzuführen (Forster-Heinzer, 2015). Auch wird durch den Kompetenzbezug eine Operationalisierung des Ethos möglich, wobei hier exemplarisch auf die Skalen zur Erfassung der moralischen Rechenschaftspflicht verwiesen werden kann (Oser & Biedermann, 2018).

### 2.5 Identität und Sensibilität

Ethos kann auch als ein Konzept der gelebten Identität und Sensibilität im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern aufgefasst werden, die sich im weitesten Sinne in der Integration des *Selbst* und der *Moral* zu einer gelebten Gesamtheit manifestiert (Oser & Biedermann, 2018). Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der moralischen Sensibilität beziehungsweise der Wahrnehmung moralisch sensibler Situationen (Chubbuck, Burant, & Whipp, 2007; Tirri, 2008; Veugelers, 2010), die im sogenannten *Four Component Model* von Rest (1994) die erste von vier Komponenten moralischen Verhaltens darstellt (weitere Komponenten: Entscheidung, Motivation und Charakter). Rest (1994, S. 23) definiert die (moralische) Sensibilität wie folgt: »It involves being aware of different possible lines of action and how each line of action could affect the parties concerned. It involves imaginatively constructing possible scenarios, and knowing cause-consequences chains of events in the real world; it involves empathy and role-taking skills«. Die Sensibilitätsperspektive im Kontext eines Berufsethos verdeutlicht zwar zum einen, dass ohne Wahrnehmung von

bestimmten (moralischen) Situationen ein hierauf ausgerichtetes Handeln erst gar nicht möglich ist. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass ein Vorhandensein von Sensibilität nicht automatisch mit moralisch-sittlichen (reflektierten) (Handlungs-) Entscheidungen einhergehen muss (Forster-Heinzer, 2015).

## 2.6 Fürsorge

Eine weitere Perspektive auf das Ethos im Lehrerberuf stellt die pädagogische Beziehung (Giesecke, 1986) beziehungsweise *caring als* fürsorgliches Handeln im engeren Sinne dar (Noddings, 1984; Rogers & Webb, 1991; Vogt, 2002), wenngleich Fürsorge in anderen Berufsethos-Konzepten auch als Wert oder Tugend aufgefasst wird. So betont Werner (2002) die Bedeutung in der Beziehung, also dem *Zwischen* in den Lehrpersonen-Lernenden-Interaktionen. Denn eine (pädagogische) Beziehung kann ohne fürsorgliche und aufrichtige Hinwendungen der Lehrperson zum Lernenden »nichts bewirken, wenn sie nur äußere Pose sind ohne eine entsprechende innere Haltung, ohne den »pädagogischen Bezug« der nach H. Nohl ja sogar eine gewisse Leidenschaftlichkeit verlangt« (ebd., S. 203). Es wird also in der Konzeptualisierung des Berufsethos mit Blick auf die pädagogische Beziehung beziehungsweise dem *caring* deutlich, dass einerseits die Beziehung, deren Aufbau und Pflege zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht, also zugleich ein Ziel der moralisch-sittlichen Handlung darstellt und dieses Handeln als ein fortwährender Prozess andererseits aufzufassen ist. Dabei ist die pädagogische Beziehung im professionellen beruflichen Handeln von Lehrpersonen permanent präsent und zugleich prägend. Gleichzeitig werden durch die Fokussierung auf die pädagogische Beziehung beziehungsweise Fürsorge andere Aspekte im beruflichen Handeln nicht berücksichtigt (Forster-Heinzer, 2015), so wie ein fürsorgliches Handeln gegenüber dem professionellen *Selbst* im Umgang mit Beanspruchungserleben.

## 2.7 Verpflichtung zum Verhaltenskodex

Eine relativ alte Perspektive im lehramtsspezifischen Berufsethosdiskurs stellen die Verhaltenskodizes für das berufliche Handeln, die Verhaltensvorschriften oder sogenannte *professional codes of conduct* dar, die als Ausdrucksform eine für die gesamte Profession geltende Haltung vorzugeben mögen (u. a. Overberg, 1797). Grundsätzliches Ziel solcher Vorschriften ist die Schaffung eines gemeinsamen Handlungs-

und Handlungsverständnisses sowie einer potenziell sich hieran orientierenden Kontrollfunktion (Forster-Heinzer, 2015). Verhaltenskodizes können sowohl aus der Profession selbst heraus formuliert werden, im weitesten Sinne also durch Berufsverbände (u. a. GEW, 2013) oder durch staatliche Einrichtungen vorgegeben werden (The National Council for the Teaching Profession in Malta, 2012). Darüber hinaus haben im wissenschaftlichen Diskurs auch Einzelpersonen verschiedene *codes of conduct* formuliert. So hat Brezinka (1990) allgemeine berufsmoralische Normen skizziert und von Hentig (2003) einen »Sokratischen Eid« als Verhaltenskodex für die Lehrerschaft formuliert. Allerdings ist zu konstatieren, dass einerseits in Deutschland bislang kein allgemein anerkannter *professional code of conduct* für den Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer vorliegt und im Anschluss an Terhart (2013, S. 10) andererseits kritisch anzumerken ist, dass das bloße »Vorliegen einer solchen Berufsethik [...] die Wirklichkeit des Berufs zunächst einmal überhaupt nicht [verändert]«.

Wenngleich es noch eine Vielzahl an weiteren Konzepten gibt, wie *manner of teaching* (Fenstermacher, 2001; Richardson & Fenstermacher, 2001), oder der Fokus auf *leadership* gelegt wird (Sergiovanni, 1992, 1994), können diese zumeist den oben skizzierten Perspektiven zugeordnet werden (Oser & Biedermann, 2018). Hier spiegelt sich noch einmal eine gewisse Unschärfe in der Systematik der unterschiedlichen (theoretischen) Perspektiven zum Lehrerberuf wider und verdeutlicht die im Diskurs vorliegende Problematik, dass es (bislang) keine allumfassende Theorie eines lehramtsspezifischen Berufsethos gibt.

## 2.8 Diskussion

Es scheint sowohl in der Öffentlichkeit als auch im wissenschaftlichen Diskurs mit Blick auf die erfolgreiche Bearbeitung der komplexen Anforderungen und Aufgaben im Lehrerberuf ein (Berufs-)Ethos von Bedeutung, um pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäße Handlungsentscheidungen im beruflichen Handeln zu treffen. Ausgehend von einer Annäherung an den Ethosbegriff, der als *innere Haltung*, sittlicher Charakter oder moralische Gesinnung und als im Sinne einer Lebensgewohnheit beziehungsweise eines Charakters auf das Gute und Gerechte abzielend aufgefasst werden kann, spiegelt sich das Ethos weiterführend auf verschiedenen Bezugsebenen wider. So weist das Ethos eine individuelle und kulturelle beziehungsweise kollektive Bedeutung auf, die sich weiterführend in unterschiedlichen Ausdrucksformen ausdifferenzieren lässt. Insbesondere mit Blick auf das Berufsethos kann dieses einerseits

auf individueller Ebene in einem bewussten wie unbewusst gelebten System von Wertorientierungen oder Tugenden und andererseits auf kultureller Ebene sowohl in der Formulierung institutioneller Richtlinien als auch in für die Profession allgemeingültigen Verhaltenskodizes gegliedert werden (vgl. Abb. 1). So liegen im wissenschaftlichen Diskurs vielfältige theoretische Perspektiven hinsichtlich des Ethos mit Bezug zum Lehrerberuf vor, die unterschiedliche grundlegende Erklärungsansätze bezüglich pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßer Handlungsweisen und -entscheidungen im Kontext des beruflichen Handelns von Lehrpersonen anbieten.

So können insbesondere die theoretischen Konzepte der *Werte und Wertorientierungen*, *Tugend*, *kognitiven Fähigkeiten*, *Kompetenzen*, *Identität und Sensibilität* und *Fürsorge* auf der individuellen Ebene die Anbahnung pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßer Handlungen erklären. Auf der kulturellen Ebene sind es hingegen eher die Konzepte der *Verhaltenskodizes* und der kollektiv geteilten *Werte und Wertorientierungen* sowie der *Tugenden*, die als normative Rahmen im Sinne von institutionellen Richtlinien oder professionsspezifischen Verhaltensvorschriften eine Perspektive auf pädagogische, moralisch-sittliche Handlungen ermöglichen. Insgesamt können zwar alle theoretischen Perspektiven zur Klärung des Ethos im Lehrerberuf beitragen, vernachlässigen aber durch die Fokussierung jeweils bestimmte Aspekte im Kontext des Berufsethos, sodass in Anlehnung an Ofenbach (2006, S. 78) zu konstatieren ist, dass es bislang »keine zusammenfassende Theorie eines pädagogischen Berufsethos [gibt]«.

Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen theoretischen Perspektiven auf das Ethos im Lehrerberuf erscheint dennoch für (angehende) Lehrpersonen von Bedeutung, gerade vor dem Hintergrund des Theorie-Praxis-Problems von Professionen, zu denen im weitesten Sinne auch Lehrerinnen und Lehrer gezählt werden können. Neben dem erworbenen Fachwissen, das grundsätzlich – auch im Lehrberuf – auf eine helfende und eine schädigende Weise eingesetzt werden kann, braucht es nicht nur immer wieder die zu treffende Entscheidung im Übergang vom abstrakten, allgemeinen Wissen hin »zum Besonderen und Individuellen, sondern auch die Ergänzung eines theoretischen Moments durch ein sittlich-praktisches. Dieses Problem wird auch unter den Stichworten ›Erkenntnis und Entscheidung‹, ›Wissen und Tugend‹ oder ›Wissen und Gewissen‹ erörtert« (Höffe, 2008, S. 312 f.). So wie ein Richter nicht nur sein juristisches Fachwissen beherrschen muss, sondern auch Recht und Gerechtigkeit im beruflichen Handeln im Blick behalten sollte, so braucht auch eine Lehrperson nicht nur berufsrelevantes Fachwissen, sondern auch ein Berufsethos, um *pädagogisch* und *moralisch-sittlich* sachgemäß zu handeln. Daher erscheint ein

mehrperspektivisches Wissen über eben jenes Berufsethos in all seinen Facetten im Sinne der Meta-Reflexivität (Cramer et al., 2019) von Bedeutung. Damit einhergehend stellt die Systematisierung und (empirische) Bearbeitung der einzelnen Perspektiven auf das Berufsethos für die Forschung auf der einen Seite eine (aktuelle) Herausforderung dar, ermöglicht aber dann potenziell auf der anderen Seite durch die Bereitstellung von (vorläufigen) Erkenntnissen für Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis ein professionelles Handeln unter anderem bezüglich pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßer (Handlungs-)Entscheidungen.

### Literatur

- Aristoteles. (2015). *Nikomachische Ethik* (Bibliographisch ergänzte Ausgabe 2015, [Nachdruck] 2016 ed.). Stuttgart: Reclam.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher. Understanding virtues in practice*. Birmingham: The Jubilee Centre for Character & Virtues.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Behnisch, M., & Rose, L. (2011). *Sexueller Missbrauch in Schulen und Kirchen. Eine kritische Diskursanalyse der Medien-debatte zum Missbrauchsskandal im Jahr 2010*. Frankfurt am Main: GFFZ.
- Blume, T. (2003). Ethos. In W. D. Rehfus (Hrsg.), *Handwörterbuch Philosophie* (S. 344). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brezinka, W. (1990). Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. *Die Deutsche Schule*, 82(1), 17–21.
- Campbell, E. (2013). Cultivating Moral and Ethical Professional Practice. Interdisciplinary Lessons and Teacher Education. In M. N. Sanger & R. D. Osguthorpe (Hrsg.), *The Moral Work of Teaching and Teacher Education: Preparing and Supporting Practitioners* (S. 39–53). New York: Teachers College Press.
- Carr, D., Arthur, J., & Kristjánsson, K. (Hrsg.). (2017). *Varieties of virtue ethics*. London: Palgrave Macmillan.
- Chubbuck, S. M., Burant, T. J., & Whipp, J. L. (2007). The presence and possibility of moral sensibility in beginning pre-service teachers. *Ethics and Education*, 2(2), 109–130.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C. D., & Kochman, A. (2001). Principled Moral Reasoning and Behavior of Preservice Teacher Education Students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143–158.
- Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and preservice teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67–78.
- Döring, K. W. (1990). Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. *Die Deutsche Schule*, 82(1), 10–16.
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Hrsg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (S. 29–56). Dordrecht: Springer.
- Fenstermacher, G. D. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of curriculum studies*, 33(6), 639–653.
- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against All Odds. An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers*. Rotterdam: Sense.
- Funke, G. (2007). Ethos. In J. Ritter, K. Gründer, & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (S. 812–815). Basel: Schwabe.

- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2013). *Berufsethos – Orientierung für die pädagogische Arbeit*. Frankfurt am Main.
- Giesecke, H. (1986). Was ist des Pädagogen Profession? Ein Versuch über pädagogisches Handeln. *Neue Sammlung*, 26(2), 205–215.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 826–857). Washington DC: American Educational Research Association.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hermes, E. (2008). Ethos. In H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski, & E. Jüngel (Hrsg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 1640–1641). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Höffe, O. (2008). *Lexikon der Ethik* (7., neubearb. u. erweit. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Hübner, D. (2014). *Einführung in die philosophische Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kanning, U. P. (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. F. Hornke, M. Amelang, & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 467–512). Göttingen: Hogrefe.
- Klaassen, C. A., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2016). Teacher Education as a Moral Endeavor. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (Bd. 1, S. 523–557). Singapore: Springer.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Bd. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Bd. 2). San Francisco: Harper & Row.
- Lutz-Bachmann, M. (2013). *Grundkurs Philosophie. Ethik* (Bd. 7). Stuttgart: Reclam.
- The National Council for the Teaching Profession in Malta (2012). *Teachers' Code of Ethics and Practice*. Valletta: Ministry of Education and Employment.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oser, F. (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 57–127.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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 (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility*. Rotterdam: Sense.
- Overberg, B. H. (1977). *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster*. Münster.
- Plöggeler, F. (1980). Ethos des Lehrers: neu gefragt. *Schweizer Schule*, 67(24), 893–898.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rest, J. R. (1994). Background: Theory and Research. In J. R. Rest & D. Narvaez (Hrsg.), *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics* (S. 1–26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richardson, V., & Fenstermacher, G. D. (2001). Manner in teaching: the study in four parts. *Journal of curriculum studies*, 33(6), 631–637.
- Rogers, D. L., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173–181.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfers, B. (1995). Die Grundlagen des Handelns: Sinn, Normen, Werte. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (3. verb. Aufl., S. 17–34). Wiesbaden: Springer.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1994). The roots of school leadership. *Principal*, 74(2), 6–9.

- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Starratt, R. J. (2014). Ethics and Social Justice: Strangers Passing in the Night? In I. Bogotch & C. M. Shields (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (S. 67-80). Dordrecht: Springer.
- Stock, K. (2008). Tugenden. In H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski, & E. Jünger (Hrsg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 650-654). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Strack, M., Gennerich, C., & Hopf, N. (2008). Warum Werte? In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (S. 90-130). Lengerich: Pabst.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufes: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule*, 62, 8–13.
- Tirri, K. (2008). *Educating moral sensibilities in urban schools*. Rotterdam: Sense.
- Veugelers, W. (2010). Moral values in teacher education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (S. 650-655). Amsterdam: Elsevier.
- Vogt, F. (2002). A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251–264.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Werner, H.-J. (2002). *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: Wbg.
- Willemsse, T. M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205–217.

## Endnoten

- 1 Martin Drahm ist im Januar 2019 völlig unerwartet und viel zu früh an den Folgen eines Herzstillstands verstorben.
- 2 Durch den Autor aus dem Englischen übersetzt und geringfügig modifiziert.