

Gabriele Schauer | Eveline Christof |  
Severin Sales Rödel (Hrsg.)

## **Ethos im Lehrberuf**

Das ELBE-Manual zum Einsatz  
in der Lehrer\*innenbildung  
mit Kontextualisierungen und  
Ergänzungen

# Erfahrungsorientierte Bildungsforschung

Herausgegeben von

Evi Agostini | Agnes Bube | Iris Laner | Andreas Oberprantacher |  
Hans Karl Peterlini | Severin Sales Rödel | Ricarda T. D. Reimer |  
Michael Schratz

Erfahrungen bilden die Grundlage lebensweltlicher Orientierung und wissenschaftlicher Erkenntnisse. Auf gesellschaftlicher Ebene können Erfahrungen der Prüfung von Anwendungen wissenschaftlicher Erkenntnis sowie von politischen Geltungsansprüchen dienen, sie unterstützen und legitimieren Handlungsorientierung. Auch im Bereich der Bildung, der Erziehung und des Lernens spielen Erfahrungen eine zentrale Rolle. Dabei werden täglich vielfältige Initiativen gesetzt und Aufgaben bearbeitet, denen unterschiedliche Deutungen und Bedeutungen zugemessen werden. Wenig ist darüber bekannt, wie Erfahrungen vollzogen werden und welche Dimensionen dabei eine Rolle spielen. Die Reihe »Erfahrungsorientierte Bildungsforschung« bietet verschiedene Zugänge zu Bildung, Erziehung und Lernen, indem sie die Bedeutung von Erfahrung in diesen Bereichen exploriert und thematisiert. Sie nimmt Erfahrung relational, insbesondere als soziales, leibliches und zeitliches Phänomen in den Blick, das den Erfahrenden in der Konfrontation, der Auseinandersetzung bzw. der Interaktion mit Welt, Anderen und dem eigenen Selbst, Räume für Bildung und Lernen eröffnet. Erfahrung wird insofern als Antwort auf Widerständigkeit, als Umorientierung, als Wachsen bzw. als Erwerb von Routinen, Wissen und Erkenntnissen zum Thema. Die Bände der Reihe widmen sich entsprechend unterschiedlichen Aspekten von Erfahrung im pädagogischen Handeln sowie in personalen, organisationalen und gesellschaftlichen Lern- und Bildungsprozessen. Die Reihe versteht sich als Ort, an dem theoretische, empirisch qualitative sowie quantitative Zugänge aus der Bildungs- und Erziehungswissenschaft sowie weiteren Disziplinen miteinander in Dialog treten können. Zuspruch finden verschiedene Buchkonzepte wie Qualifizierungsarbeiten, Sammelbände und Monografien.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-8877-9 Print  
ISBN 978-3-7799-8878-6 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8879-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
service@beltz.de  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag  
(ID 15985-2104-1001)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

1	Einleitung	<a href="#">9</a>
---	------------	-------------------

## Teil 1 – Theoretische Ergänzungen

*Severin Sales Rödel*

1	Pädagogisches Ethos. Eine Verortung zwischen Moral, Ethik und pädagogischer Professionalisierung	<a href="#">14</a>
1.1	Moral	<a href="#">16</a>
1.2	Ethik	<a href="#">18</a>
1.3	Ethos	<a href="#">19</a>
1.4	Der ELBE-Ansatz	<a href="#">25</a>
1.5	Literatur Teil 1	<a href="#">28</a>

## Teil 2 – Das ELBE-Manual

*Severin Sales Rödel, Gabriele Schauer, Eveline Christof, Evi Agostini,*

*Malte Brinkmann, Pham Xuan Robert, Michael Schratz &*

*Johanna Franziska Schwarz*

1	Grundlegung aus der Perspektive pädagogischer Ethik: Pädagogisches Ethos	<a href="#">32</a>
1.1	Pädagogisches Ethos im Projekt ELBE	<a href="#">34</a>
1.2	Ethos üben oder die Bildung des Ethos	<a href="#">36</a>
1.3	Literatur Kapitel 1	<a href="#">38</a>
2	Grundlegung aus professionstheoretischer Perspektive: EPIK	<a href="#">41</a>
2.1	Domänen der Professionalität von Lehrer*innen	<a href="#">41</a>
2.2	EPIK und Ethos: Unterschiede und Gemeinsamkeiten	<a href="#">45</a>
2.3	Didaktische Dimensionen	<a href="#">49</a>
2.4	Literatur Kapitel 2	<a href="#">50</a>
3	Konzept zur praktischen Anwendung des Manuals – Hochschuldidaktischer Teil	<a href="#">51</a>
3.1	Ein hochschuldidaktischer Zugang zur Einübung der moralischen Entscheidungsfähigkeit bzw. Urteilsbildung in der Lehrer*innenbildung	<a href="#">51</a>
3.2	Ausgangspunkt: Üben am Beispiel	<a href="#">54</a>
3.3	Literatur Kapitel 3	<a href="#">66</a>

4	Beispielsammlung – Situationen aus der pädagogischen Praxis	<a href="#">70</a>
	Einleitung – zur Arbeit mit den Beispielen	<a href="#">70</a>
	Beispiel 1 – Geschichtsunterricht	<a href="#">72</a>
	Beispiel 2 – Schwimmunterricht	<a href="#">75</a>
	Beispiel 3 – Handy im Unterricht	<a href="#">78</a>
	Beispiel 4 – Wandertag	<a href="#">81</a>
	Beispiel 5 – Die Frage nach dem Sinn von Mathematik	<a href="#">84</a>
	Beispiel 6 – Vokabelkönig	<a href="#">87</a>
	Beispiel 7 – Notenkonferenz	<a href="#">90</a>
	Beispiel 8 – Diversität im Unterricht	<a href="#">93</a>
	Beispiel 9 – Unterrichtsstile	<a href="#">96</a>
	Beispiel 10 – Flos Arbeitsraum	<a href="#">98</a>
	Beispiel 11 – Vorsingen im Musikunterricht	<a href="#">102</a>
	Beispiel 12 – Hausaufgaben	<a href="#">106</a>
	Beispiel 13 – Umgangston	<a href="#">109</a>
	Beispiel 14 – (Un-)Freiwillige Teilnahme	<a href="#">111</a>
	Beispiel 15 – Grenzen setzen	<a href="#">114</a>
	Beispiel 16 – Teamteaching	<a href="#">119</a>
	Beispiel 17 – Einzelbedürfnisse, Gruppenbedürfnisse	<a href="#">122</a>
	Beispiel 18 – Classroom Management	<a href="#">124</a>
	Beispiel 19 – Englischunterricht	<a href="#">129</a>
	Beispiel 20 – Brainstorming an der Tafel	<a href="#">134</a>
	Beispiel 21 – Aufmerksamkeit	<a href="#">137</a>
	Beispiel 22 – Inversionswetterlage	<a href="#">140</a>
	Beispiel 23 – Differenzierung im Unterricht	<a href="#">143</a>
	Beispiel 24 – Flexibilität	<a href="#">146</a>

### **Teil 3 – Evaluierung**

*Gabriele Schauer & Eveline Christof*

1	Empirische Validierung des Manuals – Tipps für die Anwendung	<a href="#">150</a>
	1.1 Validierungsschritte	<a href="#">151</a>
	1.2 Datenmaterial und Auswertung	<a href="#">153</a>
	1.3 Erfahrungen von Dozierenden	<a href="#">156</a>
	1.4 Erfahrungen von Studierenden	<a href="#">164</a>
	1.5 Tipps für die Arbeit mit dem Manual	<a href="#">170</a>
	1.6 Literatur Teil 3	<a href="#">174</a>

## Anhang

Schlagwortverzeichnis	<a href="#">176</a>
Situationsbeschreibungen	<a href="#">176</a>
Problembeschreibungen	<a href="#">176</a>
Pädagogische Praktiken	<a href="#">177</a>
Emotional gefärbte Situationen	<a href="#">177</a>
Nach den EPIK-Domänen	<a href="#">178</a>
Glossar	<a href="#">179</a>
Ambiguitäten	<a href="#">179</a>
Beispiel	<a href="#">179</a>
Einklammern, Anhalten, Zurücktreten – die <i>Epoché</i> in der Phänomenologie	<a href="#">180</a>
EPIK-Modell	<a href="#">182</a>
Lehr-/lernseits	<a href="#">183</a>
Leib/leiblich	<a href="#">183</a>
Lesarten	<a href="#">184</a>
Nicht ausdrückliche bzw. <i>vorprädikative</i> Urteilsprozesse	<a href="#">184</a>
(Pädagogisches) Ethos	<a href="#">185</a>
Weiterführende Literaturhinweise	<a href="#">186</a>
Ableismus	<a href="#">186</a>
Anerkennung/Wertschätzung	<a href="#">186</a>
Anthropologie	<a href="#">186</a>
Antinomien	<a href="#">186</a>
Belastung	<a href="#">187</a>
Classroom Management	<a href="#">187</a>
Disziplinierung/Überwachung/Ermahnen/Bestrafen	<a href="#">187</a>
Elternarbeit bzw. Kommunikation und Gesprächsführung	<a href="#">187</a>
Einklammern, Anhalten, Zurücktreten	<a href="#">187</a>
Ethik	<a href="#">188</a>
(Pädagogisches) Ethos	<a href="#">188</a>
Handys in Schulen	<a href="#">190</a>
Inklusion/Migration	<a href="#">190</a>
Intersektionalität	<a href="#">190</a>
Kant	<a href="#">190</a>
Kommunikationstheorien	<a href="#">190</a>
Lehrer*innenpersönlichkeit	<a href="#">191</a>
Leistungsbewertung	<a href="#">191</a>
Lerntheorien	<a href="#">191</a>
Nicht ausdrückliche bzw. ‚vorprädikative‘ Urteilsprozesse	<a href="#">191</a>
Professionalisierung (EPIK)	<a href="#">192</a>

Vignettenforschung:	<a href="#"><u>192</u></a>
Werte	<a href="#"><u>192</u></a>
Weiterführende Links	<a href="#"><u>193</u></a>
Zu Ethos	<a href="#"><u>193</u></a>
Zu EPIK	<a href="#"><u>193</u></a>
Gesamte verwendete Literatur	<a href="#"><u>194</u></a>

# 1 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 – wobei keineswegs klar ist, was das pädagogisch Gute und Richtige ist.

Das pädagogische Ethos 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.

Der vorliegende Band stellt eine Erweiterung und Ergänzung zum im Sommer 2022 publizierten ELBE-Manual (Rödel et al. 2022a) dar. Dieses Manual zur Einübung moralischer Entscheidungsfähigkeit und damit zur Übung einer Grundvoraussetzung für pädagogisches Ethos wurde im Rahmen des Projekts „Ethos im Lehrberuf – Manual zur Übung einer professionellen Haltung“ von Juli 2020 bis Dezember 2022 von einem internationalen Projektteam<sup>1</sup> erarbeitet und als Open Access-Dokument publiziert. Das Manual setzt sich aus einer Sammlung 22 beispielhafter, authentischer pädagogischer Situationen zusammen, die durch einen kurzen theoretischen Einleitungstext kontextualisiert und durch ein didaktisches Stufenmodell für den Einsatz in der universitären Lehre/Lehrkräftebildung ausgelegt sind. Das Manual zielt darauf, Studierende und Dozierende zu befähigen, reflektiert mit der Thematik pädagogisches Ethos umzugehen und sich in Bezug auf moralische Entscheidungen im Kontext von Ethos eigene Urteilmuster zu vergegenwärtigen und ein alternatives Urteilen zu ermöglichen. Dabei – und

---

1 Das ELBE-Manual ist in einem von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Kooperationsprojekt der Humboldt-Universität zu Berlin, der Universität Innsbruck, der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und der Universität Wien entstanden. Verfasser\*innen des Manuals sind Severin Sales Rödel, Gabriele Schauer, Eveline Christof, Evi Agostini, Malte Brinkmann, Robert Pham Xuan, Michael Schratz und Johanna Franziska Schwarz. Das Manual in der Erstveröffentlichung von 2022 ist online unter [doi.org/10.18452/24680](https://doi.org/10.18452/24680) abrufbar.



dieser Gedanke ist für das Manual leitend – sollte nicht festgeschrieben werden, was ein pädagogisch wünschenswertes Ethos sei, sondern Möglichkeiten bereitgestellt werden, diese Frage selbst für sich aufzuwerfen und pädagogisches Ethos in seiner Vielschichtigkeit zu erfassen.

Ähnlich wie sich die Frage nach dem pädagogischen Ethos nie vollständig still stellen lässt, weil sie sich je nach pädagogischer Situation und deren Kontexten wieder in neuen Nuancen zeigt, handelte es sich auch beim ELBE-Manual nicht um ein abgeschlossenes, monolithisches Werk zum pädagogischen Ethos. Dies zeigt auch der vorliegende Band. Sobald nämlich die Projektergebnisse zu Papier gebracht waren, hat die ELBE-Projektgruppe diese wieder in selbstkritischer Manier neu aufgenommen und am Projekt eines Manuals zur Einübung in ein pädagogisches Ethos weitergearbeitet. So ist im vorliegenden Band zum einen ein neues Kapitel zum pädagogischen Ethos hinzugekommen, das nötig erschien, weil das Thema im ELBE-Manual zu kurz gekommen war, keine konkretere Einbettung in Fragen von Moral und Ethik stattgefunden hatte und auch keine handlungstheoretischen Überlegungen angebracht wurden. Zudem konnte im neu hinzugefügten Teil 1 detaillierter auf den Stand aktueller (internationaler) Ethos-Forschung eingegangen werden.

Zum anderen freuen wir uns, dass der vorliegende Band nun ein Kapitel zu Praxiserfahrungen mit dem ELBE-Manual beinhaltet. Dieses Kapitel stützt sich einerseits auf Daten der projektbegleitenden Evaluation vom Dezember 2021 (Beobachtungen und Dozierendenbefragungen), andererseits auf Erfahrungen aus der Lehre an der Universität Innsbruck, wo das Manual nach Fertigstellung in einem breiteren Kontext eingesetzt wurde. Aus diesen empirischen Beobachtungen und Selbsterfahrungen in der Lehre ist in Ergänzung zu den bereits im ELBE-Manual enthaltenen Anregungen für die universitäre Lehrpraxis eine reichhaltige best practice-Sammlung entstanden.<sup>2</sup>

Der Erweiterungs- und Ergänzungsband zum ELBE-Manual will so also dem/der Leser\*in vertiefendes Wissen anbieten und gleichzeitig Praxis anregen und ermutigen. Das erste Kapitel, das auf diese knappe Einleitung folgt, stellt entsprechend noch einmal das Konzept des pädagogischen Ethos in seiner Verknüpfung mit Ethik und Moral in den Mittelpunkt. In Teil 2 folgt dann das ELBE-Manual, wie es bereits im Sommer 2022 publiziert wurde. Dabei steht das ursprüngliche ELBE-Manual weiterhin für sich – es wurde lediglich um die ursprüngliche Einleitung gekürzt. Außerdem wurden im praxisorientierten Teil des Manuals (Teil 2) Tipps und Anregungen, die auf Basis der Projektevaluation erarbeitet wurden, eingefügt. Diese finden sich jeweils in kleinen, grafisch hervorgehobenen Kästen, die mit einem Glühbirnen-Symbol markiert sind. Somit werden die ursprüngliche ELBE-Beispielsammlung und die (hochschul)didaktische Konzeption direkt

---

2 Einen speziellen Dank möchten wir Lena Gerlach und Raphael Mayr für die konstruktiven Rückmeldungen und Korrekturen aussprechen.

durch Erfahrungen aus der Praxis ergänzt. Neben den Info-Kästen mit (hochschul)didaktischen Tipps findet sich im vorliegenden Band auch ein Glossar, in dem fachwissenschaftliche und philosophische Konzepte erläutert werden. Zentrale Konzepte werden – analog zu den Praxistipps – schon in Info-Kästen in den jeweiligen Kapiteln erklärt, allerdings nur dort, wo sie zum ersten Mal auftauchen. Diese Info-Kästen sind jeweils mit einem Notizbuch-Symbol markiert. An allen anderen Stellen verweist ein fettgedruckter Begriff darauf, dass es zum jeweiligen Konzept einen Glossareintrag gibt.

Auf das Manual folgt dann mit Teil 3 ein umfangreiches Kapitel zu Praxiserfahrungen aus dem Einsatz des ELBE-Manuals. In Kombination mit den neu hinzugekommenen Teilen 1 und 3 kann das Manual (Teil 2) nun auch non-linear gelesen werden, d. h. die Reihenfolge kann nach Interesse und Praxisanforderung der Lesenden geändert werden und mit den neu hinzugekommenen Teilen 1 und 3 verknüpft werden. Durch die kurzen Glossareinträge sowie die direkt eingebauten Praxistipps wird die Verknüpfung der Inhalte für die Lesenden noch einfacher.

Wir wünschen nun also allen interessierten Studierenden, Dozierenden, aber auch Lehrkräften und Lehrkräfteausbilder\*innen und -fortbildner\*innen der zweiten und dritten Phase viel Freude mit der Lektüre des Erweiterungs- und Ergänzungsbandes zum ELBE-Manual und v. a. aber viele spannende Erfahrungen bei der Erkundung der Beispiele und den daraus hoffentlich entstehenden brennenden Fragen nach einem (eigenen) pädagogischen Ethos.

*Gabriele Schauer, Eveline Christof, Severin Sales Rödel*  
(Innsbruck, Wien, Reutlingen, November 2024)

# Teil 1 – Theoretische Ergänzungen

*Severin Sales Rödel*

# 1 Pädagogisches Ethos. Eine Verortung zwischen Moral, Ethik und pädagogischer Professionalisierung

Das Konzept des pädagogischen Ethos hat in pädagogischer Praxis und Theoriebildung eine lange Tradition und gerade in jüngerer Zeit scheint das pädagogische Ethos wieder eine gewisse Konjunktur zu erfahren (Cramer/Oser 2019; Drahmman/Cramer 2019; Drahmman/Oser 2019; Schärer/Zutavern 2018; Rödel et al. 2022a; Rödel et al. 2022b; Brinkmann/Rödel 2021; Agostini/Bube 2021; Oser et al. 2021; Christof/Obex 2021). Dabei ist nicht immer klar, was mit Ethos gemeint ist.

Vereinfacht lässt sich vielleicht sagen: Fragen nach einem pädagogischen Ethos sind Fragen nach dem guten pädagogischen Handeln. Dieses Statement klingt simpel, betrachtet man es aber in seinen drei Bestandteilen, beinhaltet es mehrere komplexe Fragen, eine Verhältnisbestimmung und – in unseren Kontexten – eine Frage nach der Professionalisierung: Was ist gutes Handeln bzw. das Gute, was bedeutet eigentlich Handeln und dann genauer: Was bedeutet das Gute im pädagogischen Bereich und welche Handlungstheorien können das Handeln in pädagogischen Situationen adäquat abbilden? Und, zuletzt: wie ist gutes Handeln in pädagogischen Situationen erlernbar (wenn es überhaupt erlernbar ist)? Diese Einführung soll also dazu dienen, zentrale Begriffe, die im Folgenden verwendet werden, zu klären und das gesamte ELBE-Manual moralitäts- bzw. ethiktheoretisch zu verorten, handlungstheoretische Konturen des Projekts zu umreißen und damit Fragen der Pädagogizität, also eines spezifisch pädagogischen Ethos und der pädagogischen Professionalisierung mit zu klären.

In pädagogischen Zusammenhängen ist – wie auch in anderen Bereichen der Lebenspraxis – oft nicht einfach auszumachen, was das richtige, das gute Handeln ist. Dies liegt zum einen in der Komplexität pädagogischer Handlungssituationen begründet, die durch viele verschiedene Faktoren bedingt sind und einen gewissen Handlungsdruck hervorrufen (Rödel et al. 2022b). Zum anderen liegt es an der Vielzahl von theoretischen Fassungen dessen, was gutes, d. h. professionelles Handeln ist. Gutes pädagogisches Handeln kann auf der Ebene der Beziehungsausgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden verortet werden, auf der Ebene der individuellen Bedürfnisse des/der einzelnen Adressat\*in, auf der Ebene der Didaktik bzw. dem Zusammenhang von Lehren und Lernen (oder Lernerfolg), auf der Ebene der reibungslosen Organisation pädagogischer Prozesse (Classroom Management), auf der Ebene rechtlicher und gesellschaftlicher Aufgaben des Schulunterrichts oder auf allgemeineren Bestimmungen einer pädagogischen Ethik etc. Es stehen also sowohl beziehungstheoretische und individualpsychologische, fachwissenschaftliche, grundlegende pädagogische,

institutionelle sowie allgemeinere moralische und gesellschaftliche Bezugspunkte zur Verfügung (Drahmann/Cramer 2019). Und zuletzt kann noch gesagt werden, dass pädagogisches Handeln als ein auf individuelle Adressat\*innen und auf die Zukunft gerichtetes Handeln immer von einer gewissen Unsicherheit begleitet wird, und zwar einerseits in Bezug auf die Wirkung des Handelns bei den je verschiedenen Adressat\*innen, andererseits auf eine zukünftige Bewährung der in der pädagogischen Interaktion vermittelten (oder zu vermitteln versuchten) Kompetenzen und Lerninhalte. Die Frage also, was gutes und richtiges pädagogisches Handeln ist, ist schwer zu beantworten. So nimmt es nicht wunder, dass auf der einen Seite dieser Bestimmungsversuche individualisierte Kompetenzkataloge stehen, die in ihrer Abstraktion und ihrer Inhaltsleere wenig Orientierung bieten (so etwa die Klassenführung, die Gestaltung eines lernförderlichen Klimas etc., Helmke 2015). Kompetenzen brauchen operationalisierte Standards, um das Lehrer\*innenhandeln überhaupt als ein kompetentes ausweisen zu können. Diese Operationalisierungen wiederum sind aber für die Praxis selten festgelegt und, sollten sie es sein, entsprechen sie kaum der Komplexität pädagogischer Situationen. Auf der anderen Seite stehen emphatische Wertekataloge bzw. traditionsreiche Begriffe – gutes pädagogisches Handeln zielt hier z. B. auf Mündigkeit, auf eine Atmosphäre der Wertschätzung und Zugehörigkeit (z. B. Reckahner Reflexionen, [www.paedagogische-beziehungen.eu](http://www.paedagogische-beziehungen.eu)) oder der Anerkennung und Nicht-Diskriminierung (Prenzel 2013). Beide Bestimmungen überlassen der einzelnen Lehrkraft letztlich die Einschätzung, was im jeweiligen Fall gutes pädagogisches Handeln sein sollte; gleichzeitig wird suggeriert, dass es durchaus objektive Leitlinien gebe – etwa durch Kompetenzmessungen und Tests oder durch eine moralische Community, in der nicht-anerkanntes Lehrer\*innenhandeln sozial sanktioniert werden könnte.

Auf diese Problematik versuchen dann Ansätze zu reagieren, die bereits davon ausgehen, dass sich nicht ohne weiteres positiv bestimmen lässt, was denn genau zum guten Handeln von Lehrkräften gehört. Das Problem der Frage nach dem guten Handeln selbst wird hier dann zu einer Handlungskompetenz und zu einem „Können“ (Neuweg 2004) stilisiert, die, wenn man darüber verfügt, gutes Lehrer\*innenhandeln garantieren. Zu nennen wäre hier die sogenannte „adaptive Lehrkompetenz“ (Schmitz/Simon/Pant 2020), oder, traditioneller, der pädagogische Takt (Burghardt/Krinninger/Seichter 2015; Herbart 1887). Zum Umkreis dieser Metakompetenzen oder Protokompetenzen wird hier auch das pädagogische Ethos gezählt, als ein zur Haltung geronnenes Können, das ethische Reflexion ermöglicht. Doch bevor auf dieses Konzept genauer eingegangen wird, soll gemäß der eingangs aufgezeigten Fragen und Verhältnisbestimmungen zuerst die Frage nach dem Guten (im pädagogischen Handeln) im Mittelpunkt stehen.

## 1.1 Moral

Mit der Frage nach ‚dem Guten‘ wird klassischerweise der Begriff der Moral verbunden. Moral kann definiert werden als in einer bestimmten Gesellschaft „akzeptierte[...] und durch Tradierung stabilisierte[...] Verhaltensnormen“ (Jüssen 2017, o.S.) – also einer Vorstellung davon, was gut und richtig ist. Sie fußt damit auf Konventionen (Prechtl 2008a, S. 391), die meist implizit bleiben, aber auch expliziert werden können. Wie alles Konventionelle dient sie der Ordnungs- und Sinnbildung (Prechtl 2008a, S. 391), und zwar v. a. in Bereichen, in denen es einen gewissen Optionsüberschuss in Handlungskontexten gibt, in denen also Handeln nicht allein durch Zweckrationalität o. Ä. bestimmt wird. Moral (oder Moralen) sind somit „Stabilisationskerne“, die vom Zwang zur „Formschöpfung u. Entscheidung“ entlasten und „ein (in Grenzen) vorhersagbares Zusammenleben“ ermöglichen (Werner 2006, S. 225).

Somit kann Moral bestimmte Grauzonen eines Handlungsspektrums regeln, das in sozialen Kontexten die Frage nach dem richtigen Handeln immer auch in Verweisung auf den/die Andere\*n stellen muss. Wo die Moral regiert, werden kleinere oder größere Handlungs- und Entscheidungsprobleme, Schwierigkeiten, Dilemmata und Herausforderungen durch eine mehr oder weniger implizite Setzung eines „in diesem Fall handelt man so“ gelöst.

Dieser präskriptive Charakter der Moral kann aber nur zur Geltung kommen, wenn die jeweils in einer Situation angewandte Moral mit einem gewissen Alleingültigkeitsanspruch auftritt: In einer komplexen, herausfordernden Situation muss sie sich als die einzige (und vielleicht auch allgemein gültige) darstellen, andernfalls kämen die Handelnden in die Problematik, selbst wieder entscheiden zu müssen, ob und welche Moral denn nun gültig sei und die Ordnung wäre erst wieder herzustellen. Allein der „Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit“ (Prechtl 2008a, S. 391) lässt sie ihre Ordnungsfunktion aufrechterhalten. Dieser Allgemeingültigkeitsanspruch wird umso wichtiger, je mehr unterschiedliche Moralen auf den Plan treten und je mehr das Bewusstsein dafür steigt, dass sich Moralen ursprünglich ggf. aus bestimmten Gesellschaftsbereichen speisen und damit eigentlich auch nur eine bestimmte Reichweite haben: Wird anerkannt, dass Moral(en) aus wirtschaftlichen, sozialen, politischen, wissenschaftlichen und kulturellen oder religiösen Kontexten als konventionalisierte Verhaltensmuster hervorgegangen sind (Werner 2006, S. 224), muss die Universalitätsbehauptung umso vehementer vorgebracht werden.

Denn die praktische Orientierung an einer Moral ist, streng handlungstheoretisch gedacht, viel mehr ein Verhalten als ein Handeln: Wir verhalten uns zu einer Situation entlang eines relativ engen Korridors, den uns die Moral, die wir wohlgemerkt selbst als für das Handeln in dieser Situation zuständig eingestuft haben, vorschreibt. Jüssen (2017) weist darauf hin, dass die Bedeutung der Moral

schon in den Anfängen und in der lateinisch-römischen Herkunft von *mores* auf eine gewisse Regelstruktur verweist, bis zu dem Punkt, dass die Moral auch im Bereich nichtmenschlicher Naturvorgänge verortet wurde.

Gerade für das Feld des Pädagogischen ist diese Funktion der Moral, bei Unübersichtlichkeit die Sachlagen zu vereinfachen (Prange 2013, S. 118), relevant. Pädagogische Situationen, so Prange, liegen nicht „durchsichtig und eindeutig“ vor, „sachlich neutrale [...] Lösungen“ sind eher die Ausnahme. Im Bereich des Pädagogischen kann also die Berufung auf Moral „Konstanz [sichern], wo Instabilität und Ungewissheit an der Tagesordnung sind“ (ebd., S. 118). Damit ist aber keinesfalls gesagt, dass sich Pädagog\*innen ausschließlich von Moral leiten lassen sollten, sondern nur, dass dies naheliegt und die Grundstruktur pädagogischen Handelns eine durch Unsicherheiten und Scheitern bestimmte ist (Rödel 2022) und daher prädestiniert für die Anwendung von Moral.

Für pädagogische Zusammenhänge stellt sich dann aber das Problem bzw. die Frage, ob es so etwas wie eine genuin pädagogische Moral gibt oder ob Moral(en) aus anderen Bereichen der Gesellschaft ins Pädagogische übertragen werden (und welche Probleme mit dieser Übersetzung verbunden sind, vgl. auch Benner 2015, S. 108 ff.). Und allgemeiner natürlich noch: Welche ist, unter den vielen Moral(en) „im Widerstreit“ (Benner 2007, S. 182; siehe auch Rucker 2021) überhaupt diejenige, an der man sich orientieren soll?

Wenn die 14-jährige Tochter mit ihren Freund\*innen ins Kino will, kann ich für diesen Bereich unterschiedliche Moral(en) heranziehen: Ich kann eine Sexual- bzw. Geschlechtermoral bemühen und ihr das abendliche Ausgehen mit Verweis auf ihr Geschlecht und die Gefahren, die mit abendlichen Kinobesuchen (in der patriarchalen Gesellschaft) verbunden seien, verbieten. Ich kann aber auch mit einer finanziellen bzw. ökonomischen Moral begründen, dass Kinobesuche Geldverschwendungen seien. Jeweils muss ich zuvor bestimmen, welche Moral gültig sein soll; habe ich das bestimmt, ist der Handlungskorridor relativ eng und ich verhalte mich nur noch zur Situation und habe auch nur noch ein relativ eng gefasstes Repertoire an Handlungsbegründungen.

Dieses Sich-Verhalten-zu ist es dann auch, das der Moral keinen guten Ruf einbringt. Dies liegt zum einen daran, dass ein Sich-Verhalten-zu keine Alternativen zulässt und damit automatisch Streit und Konkurrenzen erzeugt. Moral ist, wie Luhmann schreibt, polemogen; sie hat „eine Tendenz, Streit zu erzeugen oder aus Streit zu entstehen und den Streit dann zu verschärfen“ (Luhmann 2008, S. 280). Moralische Empörung, moralische Vorwürfe und die Markierung einer anderen Position als unmoralisch können erregte Diskussionen entfachen, weil eben auf dem Markt der Moral(en) eine große Pluralität herrscht, jede Moral aber mit dem Anspruch „allgemeiner Verbindlichkeit“ auftreten muss, da sie sonst keine Moral mehr wäre. Aus dem eigenen moralischen Korridor heraus muss jede

andere Moral dann falsch aussehen, und demjenigen, der ein Sich-Verhalten-zu im Modus der Moral gewohnt ist, muss jede andere Orientierung (Reflexion, Vernunft etc.) übermäßig kompliziert und als eine Art Verdoppelung der Realität vorkommen.

Zum anderen liegt es darin begründet, dass dem Urteilen entlang von und mit moralischen Begründungen der Ruf des weniger vernünftigen Urteilens anhaftet. Leicht kann der Vorwurf an jemand anderen erhoben werden, er/sie moralisiere, wo eigentlich eine andere Diskursform am Platze sei. Prange schreibt dazu: „Vorsicht, wenn Moral in Diskurse eingeführt wird, und Vorsicht, wenn das Moralisieren an die Stelle ethischer Begründungen tritt.“ (Prange 2013, S. 118) Damit ist nicht nur die Frage aufgeworfen, ob es denn Diskurse und Situationen gibt, die moralisch grundiert sein sollten, und solche, die es nicht sein dürfen. Ebenso ordnet Prange die Ethik der Moral über und legt nahe, dass, wer sich an die Moral hält, es sich zu einfach mache. Ein Grund, hier genauer auf die Ethik und ihren Zusammenhang zur Moral zu blicken.

## 1.2 Ethik

Die Ethik gilt allgemein als die Reflexionsinstanz der Moral. Höffe (2006) schreibt dazu: „Dort, wo überkommene Lebensweisen u[nd] Institutionen ihre selbstverständliche Geltung verlieren, sucht die philosophische E[thik], von der Idee eines sinnvollen menschlichen Lebens geleitet, auf methodischem Weg [...] u. ohne letzte Berufung auf politische u. religiöse Autoritäten (theologische Ethik, buddhistische, christliche Ethik usw.) oder auf das von alters her Gewohnte u. Bewährte allgemeingültige Aussagen über das gute u. gerechte Handeln [...]“ (ebd., S. 75) Man kann hier noch hinzufügen, dass sie nicht nur dort einsetzt, wo Überkommenes seine „selbstverständliche Geltung“ verliert, dass sie also produktiv und projektiv Vorstellungen des guten Lebens entwirft, sondern dass die Ethik als philosophische Subdisziplin (ebd., S. 76) v. a. bestehende Moralen auf ihre Gültigkeit, d. h. ihre Gründe und Begründungen hin befragt. Ethik, wie sie heute allgemein begriffen wird, ist eine philosophische Subdisziplin, die zwar noch in der Frage gründet, was das gute Handeln sei (und diese Frage nicht mit einer je spezifischen Moral beantworten möchte), die aber sich von der unmittelbaren Produktion von Handlungsanleitungen oder -geländern insofern entfernt hat, dass sie zuerst fragt, wie denn „Normativität überhaupt zu begründen [sei]“ und schließlich darauf zielt, „einen Masstab zu entwickeln, an dem sich geltende Normen [oder Moralen, S.R.] überprüfen lassen, ob ihr Anspruch auf unbedingte Gültigkeit berechtigt ist.“ (Precht 2008b, S. 164)

Diese Ausführungen legen schon nahe, dass sich die (philosophische) Ethik in ihren Zielsetzungen, Praktiken und Methoden eher von der Handlungssituation entfernt, als sich der Moral (die ja in der Situation selbst relativ leicht angewandt



werden kann) zur Seite stellt. Eine ethische Reflexion auf Normativitäten, Maßstäbe für Normativitäten, Gründe, Legitimationsfiguren und allgemein die „Genealogie der Moral“ (Nietzsche) muss nicht nur aus der handlungsentlastenden Distanz stattfinden, sie verändert auch den Gegenstand der Reflexion selbst. (Fast) jedes moralische Diktum, jede moralische Verhaltensnorm und jedes an Moral(en) orientierte Handeln wird in der Retrospektivität der ethischen Reflexion an der ein oder anderen Stelle kritikwürdig, was wiederum das Handeln beeinflusst: „Die Reflexion verändert, worauf sie reflektiert.“ (Blumenberg 2002, S. 334) Die Reflexion selbst bestehe, so Blumenberg, in einer „Auffälligkeit des Subjekts für sich selbst“ (ebd., S. 334), die uns gleichsam verunsichert und es uns verunmöglicht, wie gewohnt weiterzuhandeln. Wenn dies so stimmt, dann eignet sich Ethik bzw. die ethische Reflexion kaum fürs situative Handeln, weil sie als Gelingensbedingung eine bestimmte Distanz zur Handlungssituation voraussetzt. Gleichsam verunmöglicht sie, einmal konsequent auf eigene Handlungen angewendet, ein weiteres (unreflektiertes) Handeln entlang von Moral. Sie ist somit doppelt ungeeignet für komplexe, drängende und herausfordernde Handlungssituationen. Oder, mit anderen Worten: Wer lange genug ethisch reflektiert, wird große Probleme haben, noch entlang bestehender Gewohnheiten, Normen und Routinen zu handeln (Neuweg 2005).

Zu diesen eher allgemein gelagerten Problemen ethischer Reflexion gesellen sich dann noch Unsicherheiten, die oben schon im Bereich der Moral ausbuchstabiert wurden: In spätmodernen, pluralen Gesellschaften ist nicht nur die Moral prekär (weil pluralisiert und unsicher) geworden, sondern auch die Gründe der Moral, also die allgemeineren Bezugspunkte, auf die sie sich berufen kann, ebenso wie die Diskursformen und Argumentationsstrukturen, die bei Aushandlungsprozessen über Moral von den Beteiligten als legitim anerkannt werden. Für die Ethik bedeutet dies, dass sie nicht mehr davon ausgehen kann, dass in ihrem Rahmen und mit ihren Mitteln ein Konsens im Streit der Moralen erzielt wird, sondern dass es unweigerlich auch zu einem Widerstreit der Ethiken kommen muss.

### 1.3 Ethos

An die Stelle, die nun zwischen Moral und Ethik vorerst leer zu bleiben scheint, tritt das Ethos. Als individuelle Handlungsdisposition steht es zwischen einer durch allgemeine, externe Konventionen begründeten Moral und einer subjektiv-ethischen Reflexion auf diese Moral(en).

Historisch gesehen ist das Ethos auch dem Begriff der Haltungen verwandt. Unter Ethos werden seit Aristoteles praktische Haltungen bzw. gelebte Tugenden verstanden (Aristoteles 1969, Buch II 1103a f.). Dabei unterschied Aristoteles noch zwei unterschiedliche Ausdeutungen des Ethos: Ethos mit Epsilon (ἔθoς) ist zuerst

Gewohnheit, Sitte oder Brauch und ethisches Handeln entsprechend eines, das sich an sittlichen Maßstäben der jeweiligen Umgebung orientiert. Damit rückt das Ethos mit Epsilon in die Nähe des o. g. Verständnisses von Moral. Ethos mit Eta ( $\eta$ θος) hingegen bedeutet eine Grundhaltung oder – in Aristoteles' Worten – einen Charakter, die bzw. der erlaubt, das Handeln nicht nur an allgemeinen Wertmaßstäben auszurichten, sondern aus „eigener Einsicht und Überlegung“ (Prechtl 2008c, S. 168) das jeweils zwischen allgemeinen Maßstäben und konkreter Situation auszuhandelnde geforderte Gute zu tun. An diese Bestimmung des ‚Ethos mit Eta‘ von Aristoteles knüpfen dann auch die aus der römischen Philosophie bekannten Kardinaltugenden an: Klugheit (*prudentia*), Maßhalten (*temperantia*), Tapferkeit (*fortitudo*) und Gerechtigkeit (*iustitia*) (Prange 2013, S. 120), an denen sich gut aufzeigen lässt, wie sich ein praktisches Ethos ausgestaltet. Der/die Handelnde muss durch eine innere Überzeugung die größere Orientierung von z. B. Tapferkeit als für sich gültig erkannt haben. Zur Haltung oder zum Ethos wird sie aber erst dann, wenn er sie auch in einer konkreten Situation als Orientierung gebend erkennt, wenn er also eine spezifische Situation als eine Tapferkeit erfordernde interpretiert und dann entsprechend der Situation den Wert Tapferkeit ausdeutet. So erfordern unterschiedliche Situationen unterschiedliche praktische Ausübungen des Ethos der Tapferkeit, und diese situativen Erfordernisse sind jeweils in einer in die Praxis eingebetteten Reflexion zu ermitteln. Insofern rückt eine konsequent in Handlungsproblematiken weitergedachte Bestimmung des aristotelischen Ethos in die Nähe des phronesis-Konzeptes (Höffe 1998, S. 42).

Ethos zeigt sich also als ein Konzept, das eng mit der Praxis verbunden ist. Analog dazu argumentiert Aristoteles auch, dass Ethos nur in und durch Praxis erworben werden kann. Wir erwerben Tugenden (bei Aristoteles ist dies dann synonym mit Ethos verwendet), „indem wir sie zuerst ausüben [...], [d]enn was wir durch Lernen zu tun fähig werden sollen, das lernen wir eben, indem wir es tun“ (Aristoteles 1969, Buch II 1103a). Wir werden also gerecht, indem wir gerecht Handeln. Dies mag zuerst tautologisch klingen oder nach einem relativ simplen „learning by doing“. Ebenso scheint die „schlechte“ Praxis, die Routine und die simple Einsozialisierung in Handlungsmuster vorprogrammiert. Aristoteles geht auch auf dieses Problem ein, indem er argumentiert, dass die einen Menschen, die in Gemeinschaft handeln, gerecht werden, die anderen ungerecht und dass es eben auf das gute Handeln ankomme (das dann die Haltung der jeweiligen Tugend fördere). Nur wer gut baut, wird ein guter Baumeister, nur wer gerecht handelt, wird gerecht: „die Eigenschaften entstehen aus den entsprechenden Tätigkeiten. Darum muß man die Tätigkeiten in bestimmter Weise formen.“ (Aristoteles 1969, Buch II 1103b) Für diese „Formung der Tätigkeiten“ braucht es auch bei Aristoteles eine Instanz – er bringt hier die Lehrer [sic!] ins Spiel – die

von Jugend auf die anderen an „dies oder jenes“ gewöhnen (das jeweilige gute oder schlechte Handeln), und eben auf die Unterscheidung von „dieses oder jenes“ „komm[e] alles [...] an“ (ebd.).

Ethos zeigt sich hier also zuerst als eine Form der reflexiven In-Bezug-Setzung von situativer Praxis mit moralischen, kulturellen, institutionellen oder professionsbezogenen Regeln oder Werten (Carr 2006; Campbell 2013) – also mit dem, was (vor einem bestimmten Horizont) als gut und richtig gesehen wird. Diese bewertende Reflexion des eigenen Tuns findet aber nicht nachträglich, sondern mitgängig mit einer situativen Entscheidung in der Praxis selbst statt. Wird diese handelnde Reflexion wiederholt, also mehrfach ausgeübt, kann sie als Haltung eingeübt werden (Aristoteles 1969, Buch II 1103a). Dabei sind in der Einübung die Anleitung und Begleitung zentral, die – zumindest bei Aristoteles – v. a. in Form einer Unterscheidung und Entscheidung von außen Orientierung gibt. Für moderne und professionstheoretische Überlegungen lässt sich dann noch fortführen, dass von professionellem Ethos dann gesprochen werden kann, wenn die zur Haltung geformte praktische Reflexion sich auf professionsspezifische Kategorien bezieht – etwa eine professionsbezogene Ethik oder Handlungstheorie oder intentionelle und soziale Rahmenbedingungen der jeweiligen Profession.

Diesen eher historischen und allgemeinen Überlegungen zum (pädagogischen) Ethos lässt sich nun noch ein kurzer Blick auf Konturen aktueller Ethos-Forschung zur Seite stellen. Drahmman und Cramer (2019) arbeiten in einem systematischen Literature Review unterschiedliche Perspektiven auf das Lehrer\*innenethos heraus.<sup>3</sup> Diese markieren – weitgehend – den aktuellen Forschungsstand zum Thema Ethos der Lehrperson.

So werde Ethos in der Forschung z. B. als *Werte bzw. Wertorientierungen* im beruflichen Handeln gefasst. Hier kommen Werte und Wertorientierungen als „Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen“ (Höffe 2008, S. 344) zum Tragen. Allerdings – so Drahmman und Cramer (2019, S. 23) – fehlt hier trotz empirischer Untersuchungen zu Wertvorstellungen von Lehrer\*innen (Harder 2014; Felser 2016) ein allgemeines Verständnis darüber, welche Werte für den Lehr-Lernkontext relevant sind, ebenso bleibt die Frage unbeantwortet, wie denn von abstrakten Werten zu einer konkreten pädagogischen Handlung gelangt wird.

In einer weiteren Fassung kann Ethos im Sinne einer *bestimmten praktischen Haltung bzw. gelebter Tugenden* beschrieben werden. Diese Perspektive nimmt die Persönlichkeit oder den Charakter in den Blick und fragt nach dem sittlich guten Handeln. Hier wird angenommen, dass die praktisch-ethische

---

3 Drahmman und Cramer (2019) identifizieren insgesamt sieben Perspektiven, von denen hier aus Platzgründen einige zusammengefasst werden. Vgl. zu einer Aufschlüsselung und Kritik der genannten Positionen an einem Beispiel aus dem Schulalltag auch Brinkmann/Rödel (2021).

Handlungsfähigkeit durch „Gewöhnung“ (Aristoteles) gelernt werden kann, durch eine wiederholende Übung diesseits von Routinisierung und Sozialisation. Auch hier fehlt – wie bei der Wertorientierung – eine klare Verständigung darüber, welche Tugenden oder Charakter für pädagogische Kontexte maßgeblich sind. Forschungsansätze, die dieser Fassung folgen, müssen außerdem davon ausgehen, dass sich die praktisch-gelebten Haltungen in Form einer Theoretisierung aufarbeiten und festhalten lassen, um dann ggf. in didaktischen Settings zur Anwendung gebracht werden zu können. Der Sprung von der Praxis zur Theorie (und wieder zurück) wird stillschweigend vorausgesetzt, aber nicht näher expliziert.

Weiter kann Ethos als *kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung* und als (*moralische*) *Kompetenz* bestimmt werden. Hier wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen kognitive Voraussetzungen erwerben, mit denen sie in dilemmatischen bzw. herausfordernden Situationen moralisch richtig handeln können. Diese Ansätze orientieren sich z. T. an Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung (1981, 1984, vgl. auch Weyringer et al. 2012) oder an bestimmten Kompetenzbereichen der Diskursführung (Oser 1998). Bei Weyringer et al. (2012) wird versucht, eindeutig zu bestimmende, moralische Kompetenzen auszuweisen, die in Instruktionssettings oder Diskurstrainings vermittelt werden können und sich in pädagogischen Situationen selbst als Prozeduralisierung bestimmter kognitiver Inhalte zeigen. Dabei bleibt auch das Verhältnis von kognitiven Dispositionen und situativer Urteilsbildung ungeklärt. Im zweiten Fall (Oser 1998) zeigt sich Ethos als Kompetenz in der Bereitschaft zu und Beherrschung von bestimmten Problemlösestrategien (Oser/Biedermann 2018), die im Modus der Reflexion in einer handlungsentlasteten Situation über kommende moralische Konfliktsituationen beraten.

Ebenso kann Ethos als *gelebte Identität* und *Sensibilität* begriffen werden. Hier steht die Wahrnehmung moralisch sensibler Situationen im Vordergrund, die es im beruflichen Alltag ermöglicht „eine Konfliktsituation im Hinblick auf deren moralische Aspekte zu interpretieren“ (Weinberger 2014, S. 61) und diese mit der Identität als Lehrperson zu vereinen (Oser/Biedermann 2018). In diesen Kontext ist auch der Ansatz von Garz und Raven (2018) einzuordnen, die eine professionstheoretische Perspektive auf Ethos einnehmen und auf den strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann (1996; vgl. auch Helsper 2002) verweisen. Ethos im Sinne der „pädagogischen Antinomie“ zeigt sich dann in einer Sensibilität für diese Antinomien und im Aufrechterhalten einer professionellen Identität trotz dieser Antinomien. Dies ist aber nur möglich, wenn sie ein gewisses Sensorium ausgebildet hat. Wie dies erreicht werden kann, wird nicht beantwortet.

Eine eher randständige Position im Diskurs fasst Ethos im Sinne einer *positiven Beziehung*. Hier steht der Aufbau und die Pflege eines besonderen pädagogischen Bezugs (Werner 2002, in Anlehnung an Nohls pädagogischen Bezug) im Vordergrund, der von Fürsorge und aufrichtiger Hinwendung der Lehrperson

zu den Schüler\*innen gekennzeichnet ist. So wichtig eine gute Beziehung zu den Adressat\*innen pädagogischer Handlung sein mag, kann sich ein pädagogisches Ethos wohl kaum darin erschöpfen. Lehrer\*innen treten nicht nur als Person mit den Schüler\*innen in Beziehung, sondern als Repräsentant\*innen einer Institution und deren Ordnung – was ggf. mit der Beziehungsebene konfligiert.

Und schließlich machen Drahmman und Cramer eine Fassung von Ethos als *professionsspezifischer Verhaltenskodex* aus – also ein Katalog allgemein anerkannter pädagogischer Normen, der in konkrete Praktiken überführt wird. Hier wird Ethos dann in einem Dekalog<sup>4</sup>, einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2019), einem sokratischen Eid oder „pädagogischen Glaubensbekenntnis“ (Dewey 1897/1972) festgeschrieben. Dabei bleiben aber wie oben schon angemerkt die Kriterien, nach denen der Kodex zusammengestellt wird, strittig, ebenso besteht keine Einigkeit darüber, wie und ob die entsprechenden Kodizes umgesetzt werden. So dürfte deutlich werden, dass ein Katalog pädagogisch erwünschter Verhaltensweisen zwangsweise zu Problemen der Pluralität ethischer Normen führen muss.

Die genannten Positionen besitzen jede für sich ihre eigene Rechtfertigung und können in den jeweiligen Bereichsdisziplinen der Psychologie und Erziehungswissenschaft als richtungsweisend gelten (ausgenommen vielleicht das Ethos der Beziehung). Für unseren Ansatz lassen sich aber aus dem oben zu Moral und Ethik Gesagten und den knapp umrissenen Forschungspositionen einige Desiderate und Problemfelder ableiten, auf die wir hoffen, mit ELBE eine Antwort bieten zu können.

So lassen sich hier im Einzelnen ausweisen:

- Das *Handlungsproblem*: Wie kommt die (ethische) Reflexion in die pädagogische Handlung? Wie kann schnell und professionell reagiert werden, ohne sich nur an der Moral zu orientieren, ohne aber auch in ethische Reflexionen zu versinken?
- Das *Professions- bzw. Pädagogizitätsproblem*: Was ist das Pädagogische am pädagogischen Ethos? Woher kommen die ethischen Prinzipien und Kategoriensysteme, entlang denen ein habitualisiertes Ethos/eine Haltung der Reflexion auf pädagogisch-normative Fragen sich entfalten kann? Stammen diese aus anderen Bereichen der Lebenspraxis, sind sie durch Konturen der Profession und Institution vorgegeben oder gibt es eine pädagogische Ethik, die somit auch Grundlage eines pädagogischen Ethos sein müsste?

---

4 Siehe z. B. die *Reckahner Reflexionen*, [www.paedagogische-beziehungen.eu/](http://www.paedagogische-beziehungen.eu/)