

Meta-Reflexivität im Diskurs um das Berufsethos von Lehrpersonen

Eine Chance für die Professionalisierung

Sarah Forster-Heinzer

Abstract

Obwohl das Berufsethos als zentrales Element der Professionalität von Lehrpersonen angesehen wird, muss eine Unschärfe der Relation der Diskurse um Ethos und Professionalität konstatiert werden. Ausgehend von dieser Unschärfe geht dieser Beitrag der Frage nach dem Potenzial der Meta-Reflexivität für die Diskussion um das Ethos von Lehrpersonen nach. Er zeigt mögliche Wege einer meta-reflexiven Bearbeitung des Ethos auf und diskutiert Meta-Reflexivität als Chance für die Professionalisierung sowohl im Sinne des Professionellwerdens als auch der Professionswerdung.

1. Einleitung

Äußerungen wie „... an der Notwendigkeit eines Berufsethos als konstitutives Moment der Profession herrscht kein Zweifel“ (Ofenbach, 2006, S. 31), „das Berufsethos ist wichtig auch für die gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung, der sich pädagogische Berufe gerade wegen ihrer unklaren Professionalität nicht in gleicher Weise gewiss sind wie andere Professionen“ (Fauser, 1996, S. 10) oder „Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität“ (Giesecke, 1990, Beitragstitel) deuten erstens auf eine scheinbar forschungsliterarisch enge Verbindung von Ethos, Profession und Professionalität im Kontext des Lehrberufs hin und zweitens auf die Notwendigkeit der Ausbildung bzw. Förderung des Berufsethos von Lehrpersonen. So betonen auch Baumert und Kunter (2006), dass Berufsethik eine zentrale Orientierungsfunktion in allen Professionen, auch dem Lehrberuf darstellt und Haupt et al. (2021) akzentuieren, dass „an der Notwendigkeit eines Berufsethos als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität [...] auch in neueren professionstheoretischen Ansätzen kein Zweifel“ (S. 77) herrscht. Trotz des impliziten oder expliziten Verweises verschiedener professionstheoretischer Ansätze auf das Ethos von Lehrpersonen fehlt eine vertiefte theoriebasierte Bearbeitung des Berufsethos

in der einschlägigen Professionsforschung weitgehend (Drahmann & Cramer, 2019a; Zutavern, 2021). So bleibt auch eine kursorische Stichwortsuche nach den Begriffen ‚Wert‘, ‚Ethos‘, ‚Moral‘ und ‚Ethik‘ in den neun im Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Cramer et al., 2020) erschienenen Übersichtsbeiträgen zu unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen mehr oder minder trefferlos. Einzig in Kapitel 16 zum Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Mayr et al., 2020) wird betont, dass unter anderem Werthaltungen auch in die Umschreibung des Persönlichkeitsbereichs eingeschlossen werden. Und Cramer (2020a) weist in Kapitel 24 zur Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darauf hin, dass Meta-Reflexivität weitere Komponenten wie z.B. das Berufsethos als mögliche Konstanten im Umgang mit Unsicherheiten im pädagogischen Handeln mitdenkt.

Natürlich könnte argumentiert werden, dass auf einem knapp achtseitigen Beitrag kaum Platz bleibt, einen professionstheoretischen Ansatz in seiner Fülle zu erläutern. Der Umstand, dass es keinen Verweis auf die erwähnten Schlagworte gibt, deutet dennoch darauf hin, dass das Berufsethos in den professionstheoretischen Ansätzen vielleicht doch (noch) nicht so konstitutiv mitgedacht wird oder dass eben zwei (weitgehend) getrennt geführte Diskurse vorliegen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, ausgehend von der konstatierten Unschärfe der Relation der Diskurse um Berufsethos und Professionalität, eine meta-reflexive Bearbeitung von Berufsethos als einen bedeutsamen Beitrag zum Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen zu diskutieren. In einem ersten Schritt wird daher kurz auf die wissenschaftlichen Diskurse um Profession, Professionalität und Professionstheorien einerseits sowie um ein Berufsethos andererseits eingegangen. In einem zweiten Schritt wird eine meta-reflexive Bearbeitung des Berufsethos als zentraler Bestandteil des Professionalisierungsprozesses vorgestellt und das Verhältnis von professionstheoretischen Ansätzen und Ethos-Ansätzen kritisch diskutiert. Es besteht dabei kein Anspruch, die *eine* angemessene oder abschließende Lösung hierfür zu präsentieren.

2. Diskurs um Professionstheorien und Berufsethos

Während die Frage nach dem Berufsethos und auch dem Auftrag von Lehrpersonen so alt wie der Beruf selbst zu sein scheint (Drahmann & Cramer, 2019b; Ofenbach, 2006; Terhart, 1996), sind Stichworte wie Professionalität und Professionalisierung jüngerer Datums. Gemäß Terhart (1996) kam es im Lehrberuf erst Ende der 1960er Jahre zu einer Professionalisierungsdebatte. Die Frage nach der Professionalität von Lehrpersonen und deren professionellem Handeln ist in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen jedoch nach wie vor aktuell und kontrovers diskutiert (Cramer & Drahmann, 2019; Forster-Heinzer & Drahmann, 2019). Ebenso aktuell ist die Frage nach

dem Berufsethos von Lehrpersonen, wie verschiedene jüngere Herausgeberwerke zu diesem Thema zeigen (Cramer & Oser, 2019; journal für lehrerInnenbildung, 2021; Oser et al., 2021; Schärer & Zutavern, 2018). In diesem Kapitel wird daher kurz auf den Diskurs um Profession, Professionalisierung und Professionalität (2.1) sowie verschiedene professionstheoretische Ansätze mit Fokus auf Meta-Reflexivität (2.2) eingegangen. Ebenso werden unterschiedliche Ethos-Ansätze und deren Verständnis von Berufsethos diskutiert (2.3).

2.1 Diskurs um Profession, Professionalisierung, Professionalität

Professionen werden als Sonderformen beruflichen Handelns bzw. Berufe besonderen Typs verstanden (Cramer, 2020b; Combe & Helsper, 1996; Stichweh, 1996) und handhaben die Berufsidee reflexiv, d. h., sie kultivieren, kodifizieren und vertexten Wissen sowie Ethos und versuchen, den Zugang zur Berufsausübung in die Form akademischer Lehrbarkeit zu überführen (Stichweh, 1996). Die Frage danach, wann ein Beruf eine Profession ist und inwiefern der Lehrberuf als Profession qualifiziert, wird in unterschiedlichen Professionskonzepten und Professionstheorien nachgegangen (Diehl, 2005; Merten & Olk, 1996) und soll hier nicht weiter vertieft werden. Während mit dem Begriff Profession eine Strukturperspektive eingenommen wird (Cramer, 2020b), bezeichnet der Begriff Professionalisierung einen Prozess (ebd.). Dieser Prozess kann einerseits auf die Profession selbst bezogen sein und meint die *Professionswerdung* eines Berufs in Abhängigkeit historischer und gesellschaftlicher Bedingungen (Cramer, 2020b; Hermann, 1999; Jeissmann, 1999). Andererseits meint Professionalisierung mit Bezug auf die Professionellen das *Professionellwerden*, also das individuelle Hervorbringen von Professionalität (Cramer, 2020b, S. 112). Unter Professionalität ist der individuelle Zustand bzw. das individuelle Qualifikationsniveau zu verstehen, das als hinreichend angesehen wird für die Ausübung einer Profession (ebd.; Cramer et al., 2023b). Seit Beginn der Professionalisierungsdebatte im Bereich der Lehrer:innenbildung sind verschiedene Professionstheorien bzw. professionstheoretische Ansätze entstanden. Professionstheoretische Ansätze sind Cramer (2020b) zufolge Professionstheorien, die sich nicht nur auf Professionen und deren Professionelle beziehen, „sondern auch auf die Definition von Kriterien des Professionalismus [kollektives Selbstverständnis; S. F.-H.] und auf die Professionalität einzelner Professioneller im professionellen Handeln“ (S. 112) eingehen. Die Entwicklung von Professionalität kann dabei unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien im Sinne des Professionellwerdens folgen (ebd.). Konkret heißt dies, dass jeder professionstheoretische Ansatz die Strukturperspektive (was macht die Profession im Kern aus), die Prozessperspektive (wie kann die Professionalisierung von Lehrpersonen gefördert werden) und die Handlungsperspektive (wie zeigt sich Professionalität im konkreten pädagogischen Handeln) klären sollte.

2.2 Professionstheoretische Ansätze mit Fokus auf Meta-Reflexivität

Im wissenschaftlichen Diskurs zur Frage, was die Profession Lehrer:in ausmacht und wie die Professionalisierung bzw. Professionalität von Lehrpersonen gestaltet werden kann bzw. wird, haben sich verschiedene professionstheoretische Ansätze entwickelt. Einen Überblick geben etwa Combe und Helsper (1996) oder auch das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Cramer et al., 2020). So wird unterschieden zwischen dem system-, struktur- und macht-theoretischen, sowie dem interaktionistischen, kompetenzorientierten und (berufs-)biographischen Ansatz, aber auch der Persönlichkeitsansatz oder Wirkksamkeitsansatz finden Anwendung (Combe & Helsper, 1996; Cramer, 2020b; Cramer et al., 2020, 2023b). Besondere Aufmerksamkeit haben in jüngerer Zeit der strukturtheoretische (Helsper, 2020), der kompetenzorientierte (König, 2020) und der (berufs-)biographische (Wittek & Jacob, 2020) Ansatz erfahren und sich im gegenwärtigen Diskurs etabliert. Cramer et al. (2019) geben kritisch zu bedenken, dass diese professionstheoretischen Ansätze weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen und das Potenzial, das sich aus der Mehrperspektivität auf denselben Gegenstand ergibt, kaum genutzt wird. Daran schließt der meta-reflexive Ansatz (sekundärer Ansatz) an, der den Anspruch hat, die unterschiedlichen primären professionstheoretischen Ansätze in der Lehrerbildung auf einer Metaebene zu relationieren. Cramer et al. (2019) definieren Meta-Reflexivität als „die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen“ (S. 410).

Durch die Einnahme einer meta-reflexiven Perspektive in der Lehrer:innenbildung wird sichergestellt, dass in der jeweils konkreten (Handlungs-)Situation Lehrpersonen ihre Handlungsentscheidungen mehrperspektivisch begründen können unter Rekurs auf oder in Abgrenzung von erworbenen exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen. Dadurch wird das Risiko, einer reduktionistischen und einseitigen Betrachtungsweise bzw. der Vorstellung des analogen Transfers von theoretischem Wissen in praktisches Können zu verfallen, verringert (Cramer et al, 2019). Meta-reflexiv geht es darum, im Prozess der Professionalisierung „eine Aufmerksamkeit für eigene Über-

zeugungen und eigenes Wissen sowie für das Ausmaß der Reflexion eigenen Handelns zu schaffen“ (Cramer, 2020a, S. 205). Der Ansatz der Meta-Reflexivität nimmt die Verantwortlichen in der Lehrer:innenbildung somit in die Pflicht, unterschiedliche theoretische Ansätze und empirische Forschungsbefunde zu thematisieren und den Studierenden Lerngelegenheiten zu geben, damit sie aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Theorie und Empirie heraus für sich exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen vornehmen können. Auf diese können sie im Berufsfeld rekurren und so angemessene situative Deutungen vornehmen, auf die wiederum beim Entwickeln situationsadäquater Handlungsoptionen und schließlich beim Treffen von Handlungsentscheidungen Bezug genommen werden kann (vgl. Cramer et al., 2019).

Die angeführte Definition zeigt auf, dass Meta-Reflexivität nicht auf die Bearbeitung professionstheoretischer Ansätze beschränkt bleiben muss, sondern auch auf andere mehrperspektivische Themenbereiche, wie beispielsweise das Berufsethos von Lehrpersonen, anwendbar ist (Drahmann & Cramer, 2019b; Forster-Heinzer & Drahmann, 2019). In einem nächsten Schritt soll daher knapp auf den Diskurs um das Berufsethos und dessen Mehrperspektivität eingegangen werden.

2.3 Diskurs um das Berufsethos von Lehrpersonen

Im Zuge der Professionalisierungs- und Professionsdebatte im Bereich der Lehrer:innenbildung wird mehrfach betont, dass neben Wissen und Fähigkeiten auch die Wahrnehmung einer besonderen professionellen Verantwortung und ethisch gerechtfertigtes Handeln notwendig sind, sprich die Herausbildung eines Berufsethos zentral ist (Forster-Heinzer & Oser, 2020; Ofenbach, 2006). So meinen auch Drahmann und Cramer (2019a), dass trotz den Differenzen in der Bestimmung pädagogischer Professionalität in der schulpädagogischen Forschung Einigkeit darüber besteht, dass Ethos eine wichtige Dimension professionellen Handelns ist. Denn „das Ethos kompensiere das Risiko, das die Gesellschaft durch die Übertragung von gesellschaftlich bedeutsamen Tätigkeiten auf bestimmte Berufsgruppen eingeht“ (ebd). Dieses Risiko ergibt sich dadurch, dass Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Handeln mit Ungewissheit umzugehen haben und diesbezüglich eine hohe Autonomie besitzen, das pädagogische Handeln aber auf Grenzen der Steuer- und Kontrollierbarkeit stößt (Combe, 2015; Forster-Heinzer & Drahmann, 2019; Rothland, 2013). Das Berufsethos einer Lehrperson soll garantieren, „dass in der Berufsausübung auch ohne externe Kontrolle fair, fürsorglich und wahrhaftig gehandelt wird“ (Schärer & Zutavern, 2018, S. 9).

Ein Blick in aktuelle Herausgebendenwerke zum Thema Berufsethos von Lehrpersonen (Cramer & Oser, 2019; journal für lehrerInnenbildung, 2021; Oser et al., 2021; Schärer & Zutavern, 2018) zeigt, dass noch immer eine Vielfalt

an Begriffsbestimmungen und unterschiedlichen Ethos-Modellen vorherrscht (Drahmann, 2019; Forster-Heinzer, 2015). Forster-Heinzer und Oser (2020) haben den Versuch unternommen, die verschiedenen in der Literatur rezipierten Ethos-Modelle (Drahmann, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Latzko & Paeszler, 2018; Oser, 1994, 2009; Oser & Biedermann, 2018; Starrat, 2014) zu drei Ansätzen zu verdichten. Während der *Werte-Ansatz* Modelle fasst, die Ethos insbesondere als Orientierung und Haltung gegenüber zentralen Werten im Lehrberuf definieren und unterschiedliche Wertorientierungen als bedeutsam für das Handeln von Lehrpersonen herausstellen, verstehen Modelle des *diskursiven Ansatzes* Ethos als spezifisches Engagement von Lehrpersonen in Konfliktsituationen (Forster-Heinzer & Drahmann, 2019; Forster-Heinzer & Oser, 2020). Zwar werden Werte im diskursiven Ansatz als zentrale Orientierungsgröße anerkannt, Ethos wird aber prozedural verstanden. Es wird betont, dass die Lehrperson eine spezifische Verantwortung trägt und mit dieser Verantwortung die Notwendigkeit einhergeht, Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu initiieren oder zu unterlassen (Forster-Heinzer & Oser, 2020). Dabei wird eine diskursive Praxis im Umgang mit der spezifischen Verantwortung, der Ungewissheit pädagogischen Handelns und mit (moralischen) Konfliktsituationen als eine Form von Ethos konzipiert (Oser, 1998). Im *relationalen Ansatz* nehmen Ethos-Modelle die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen in den Fokus und betonen, dass nebst den beruflichen Handlungen (Vermittlung von Wissen und Können) die immerwährende Ausrichtung auf die Schüler:innen und ihre Bedürfnisse, ihre Stärken und Schwächen, ihre Ängste und sozialen Adaptionsleistungen hinzukommen. So betont beispielsweise Höffe (2019), dass das Berufsethos drei Verpflichtungen beinhaltet: (1) die Aufgabe, das Wohlergehen der Bezugsgruppe (hier Schüler:innen) zu befördern, (2) nicht zu schaden und (3) aufgeklärte Zustimmung zu betreiben. Der relationale Ansatz bezieht sich insbesondere auf die Gestaltung und den Aufbau einer fürsorgenden Beziehung zu Schüler:innen (Forster-Heinzer & Oser, 2020). Als konstitutives Element für die meisten in der Forschungsliteratur diskutierten Ethos-Modelle gilt die pädagogische Verantwortung (Forster-Heinzer & Drahmann, 2019). So definiert Christof (2021) in Anlehnung an Oser (2018) beispielsweise Ethos wie folgt: „Pädagogisches Ethos meint die Übernahme von Verantwortung für das Lernen, die Bildung und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines gesellschaftlich legitimierten Auftrags und gleichzeitig die Übernahme der persönlichen Verantwortung für die Handlungsfolgen des eigenen Einflussbereichs“ (S. 86). Unterschiedliche Ethos-Ansätze nehmen dabei eine je andersartige Perspektive auf die Frage nach der pädagogischen Verantwortung von Lehrpersonen ein und bearbeiten den Umgang mit dieser unterschiedlich.

Kritisch vermerkt werden muss aber, dass dieses konstitutive Element der pädagogischen Verantwortung oft nur implizit vorkommt und kaum theoretisch bearbeitet wird, und so bemängelt werden kann, dass auch der Beitrag

von Ethos zur Professionalität noch nicht hinreichend geklärt ist (siehe auch Obex, 2021). Eine professionstheoretische Verortung der verschiedenen Ethos-Modelle fehlt weitgehend und ungeklärt bleibt oft auch die Struktur-, Prozess- und Handlungsperspektive bzw. deren Verhältnis. Die wenigsten Ethos-Modelle erörtern diese drei Perspektiven theoretisch und es bleibt entweder die strukturelle Verortung unklar oder aber die anthropologische Grundlegung und damit verbunden die Frage, wie Ethos erworben werden kann sowie wird und wie es sich im pädagogischen Handeln manifestiert. Kritisch vermerkt werden muss auch, dass Forster-Heinzer und Oser (2020) in ihrem Versuch der Synthese unterschiedlicher Ethos-Modelle die professionstheoretische Sicht nicht in die Zuordnung der Modelle zu den drei Ansätzen einbezogen haben.

3. Meta-Reflexivität als Chance der Professionalisierung

3.1 Professionalisierung von Lehrpersonen durch eine meta-reflexive Bearbeitung des Berufsethos

Trotz des noch ungeklärten strukturellen Orts von Berufsethos in aktuellen Professionstheorien und der unzureichenden professionstheoretischen Einordnung von aktuellen Ethos-Modellen, kann Ethos als ein zentrales Element von Professionalität angesehen werden. Eine Lehrer:innenbildung, die sich dem Ziel verschreibt, Lehrpersonen in der Entwicklung von Professionalität zu unterstützen, hat sich demnach auch mit dem Berufsethos auseinanderzusetzen. Maxwell und Schwimmer (2016) befassten sich mit der Wirksamkeit einer ethischen Ausbildung von Lehrpersonen und kommen nach ihrer Analyse zu dem Schluss, dass diese die Unterrichtsqualität erhöhen kann, weil (1) Lehrpersonen mit kollektiven Normen der Profession und ihren praktischen Auswirkungen vertraut werden, (2) das Reflektieren ethischer Dimensionen von Unterricht die Sensibilität der Lehrpersonen für ethische Themen erhöht und (3) die intellektuelle Auseinandersetzung mit ethischen Problemen die Entwicklung des moralischen Urteils fördert und Lehrpersonen darin befähigt, die rational bestbe gründbare Lösung in ethischen Dilemmasituationen zu finden. Auch Zutavern (2021) betont, dass es ein Ziel der Lehrer:innenbildung sein sollte, ein Berufsethos zu fördern und das für das Berufsethos relevante Wissen zu vermitteln sowie eine Sensibilität und ein vertieftes Verständnis brisanter Situationen zu entwickeln, damit das eigene Handeln kritisch auf seine moralische Qualität hin überprüft werden kann. Und es sollen verantwortungsvolle Handlungssituationen für schwierige Situationen entwickelt werden (ebd.).

Cramer und Kollegen sehen im meta-reflexiven Einbezug unterschiedlicher Perspektiven von Berufsethos die Möglichkeit, in differenzierter Form zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen beizutragen (Cramer et al.,

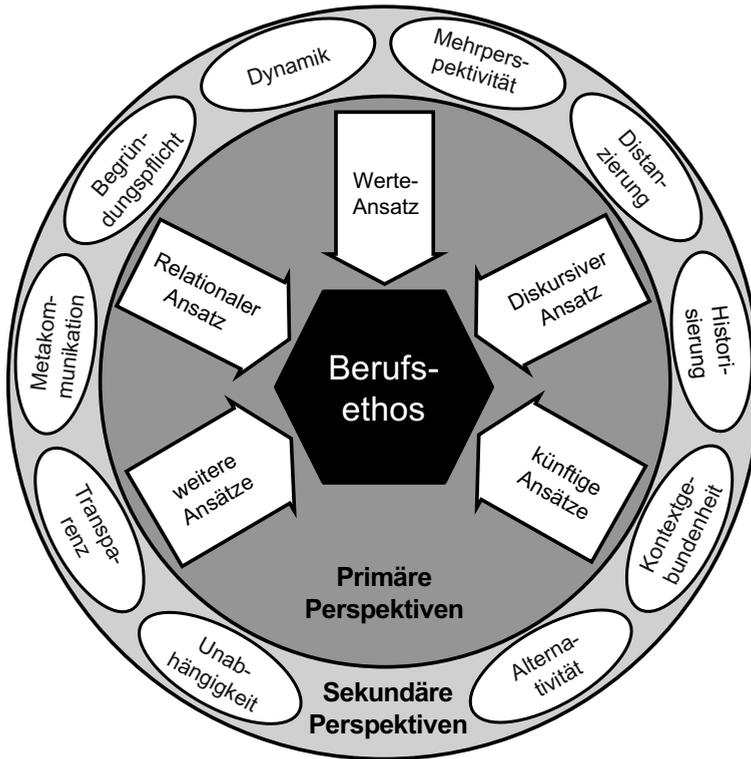


Abbildung 1: Meta-reflexive Bearbeitung von Berufsethos (adaptiert nach Cramer 2020a; Cramer et al. 2023a)

2019, 2023a; Cramer & Drahmman, 2019). Zentral dabei ist, dass primäre Perspektiven auf das Berufsethos durch eine sekundäre Bearbeitung differenziert und dimensioniert werden. In Bezug auf eine meta-reflexive Bearbeitung von Berufsethos würde das bedeuten, dass (angehende) Lehrpersonen mit primären Ethos-Ansätzen (Werteansatz, diskursiver und relationaler Ansatz) vertraut würden und meta-reflexiv diese Ansätze miteinander ins Verhältnis gesetzt werden (siehe Abb. 1).

Die konsequente Betrachtung des Berufsethos aus mehreren Perspektiven wird durch das *Prinzip der konsequenten Mehrperspektivität* gesichert (Cramer, 2020a, S. 8; Cramer et al., 2019, S. 415). Dabei können nicht nur Ethos-Modelle, die im Werteansatz verortet werden können, diskutiert werden, sondern auch Ethos-Modelle des relationalen und diskursiven Ansatzes. Es wird verdeutlicht, dass der Versuch einer Systematisierung unterschiedlicher Ethos-Modelle zu drei Ethos-Ansätzen als nicht abschließend zu verstehen ist (*Prinzip der Metakommunikation*). Auch innerhalb eines Ansatzes können unterschiedliche Ethos-Modelle thematisiert werden. Wichtig erscheint es jedoch, zur Reduktion der Komplexität eine begründete Auswahl von typischen Modellen zu treffen

(*Prinzip Begründungspflicht*), diese aber nicht als *per se* besser oder schlechter zu diskutieren, sondern als Modelle und Ansätze, die sich gegenseitig bereichern und zu einem vertieften Verständnis des Gegenstandes ‚Berufsethos‘ führen können (*Prinzip der Unabhängigkeit*). Die verschiedenen Ansätze werden kontextualisiert, das heißt, es wird offengelegt, auf welchen Grundannahmen der jeweilige Ansatz bzw. das jeweilige Modell beruht, welche empirischen Erkenntnisse in welchem Zusammenhang vorliegen (*Prinzip der Kontextgebundenheit*) und es soll auch auf Grenzen der Erklärungskraft und auf die Vorläufigkeit von Erkenntnissen hingewiesen werden – bei gleichzeitiger kritischer Prüfung getroffener Vorannahmen, z.B. mit den Positionen verbundene anthropologische Vorstellungen (*Prinzip der Distanzierung*). Anhand historischer Entwicklungen kann dem *Prinzip der Historisierung* folgend aufgezeigt werden, wie sich Sichtweisen auf Ethos verändert haben (z. B. Ethos als angeborener Teil der Persönlichkeit gilt als obsolet) und wie neue Sichtweisen und Perspektiven z. B. aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen entstehen (*Prinzip der Alternativität*). Es erscheint sinnvoll, die einzelnen Ansätze zu kontextualisieren und zu verorten und einen breiten Überblick zu geben über den Diskurs, um das Berufsethos und danach einzelne Ansätze schrittweise nachzuvollziehen und zu erlernen und am Ende den theoretischen Gehalt und die empirische Aussagekraft sowie den jeweiligen Geltungsbereich vergleichend zu diskutieren (*Prinzip der Dynamik*, Cramer, 2020a; Cramer et al., 2023a). Wie Cramer (2020b) betont, kann ein unterkomplexes Verständnis von mehrdeutigem Wissen zu einer relativen Geringschätzung des Studiums führen. Insofern scheint es wichtig, bezogen auf einzelne Ansätze auch in die Tiefe zu gehen und nicht nur eine gewisse Breite auf der Oberfläche zu bedienen. Um die (angehenden) Lehrpersonen darin zu befähigen, exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen vornehmen zu können, bedarf es wohl unterschiedlicher didaktischer Ansätze, die nach dem *Prinzip der Transparenz* (Cramer, 2020b) offengelegt werden sollten. Die Bearbeitung realer und brisanter Problemsituationen und die Arbeit mit Vignetten und Dilemmata gelten als wirksame Methoden, um die Bedeutung der unterschiedlichen theoretischen Ethos-Ansätze und ihre Grenzen konkret zu erfahren und sich den eigenen Wertvorstellungen bewusst zu werden sowie ein Handlungsrepertoire aufzubauen, um mit ambivalenten und unsicheren Situationen umzugehen (Patry et al., 2013; Weinberger, 2016; Zutavern, 2021).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung übertragen auf den Diskurs um ein Berufsethos von Lehrpersonen auch den Anspruch hat, das kritische Denken und die (moralische) Reflexion (angehender) Lehrpersonen zu fördern, was gemäß Cummings et al. (2007) eine zentrale Forderung an das Curriculum der Lehrer:innenbildung sein sollte. Denn Lehrpersonen, die eine Lehrer:innenbildung durchlaufen haben, die kritisches Denken und moralische Reflexion stimuliert hat, seien besser in der Lage, so die Schlussfolgerung der Autor:innen aus dem forschungsbasierten

Review, mit der Komplexität der unterschiedlichen Aufgaben und Herausforderungen des Lehrberufs umzugehen und würden mehr Empathie gegenüber einer diversen Schülerschaft zeigen und moralische Herausforderungen besser verstehen.

3.2 Eine meta-reflexive Bearbeitung des Verhältnisses von professionstheoretischen Ansätzen und Ethos-Ansätzen im wissenschaftlichen Diskurs

Nebst einer voneinander unabhängigen meta-reflexiven Elaboration von primären professionstheoretischen Ansätzen einerseits und Ethos-Ansätzen andererseits wäre es wünschenswert, auch das *Verhältnis* von professionstheoretischen Ansätzen und Ethos-Ansätzen in einer meta-reflexiven Lehrer:innenbildung zu thematisieren. Obwohl das pädagogische Ethos als wesentliches Element des professionellen Handelns von Lehrpersonen in zumindest einzelnen professionstheoretischen Ansätzen angeführt wird (siehe 1.), liegt bislang kaum eine systematische und theoriebasierte Aufarbeitung der Rolle des Ethos in Professionstheorien vor. Die theoretische Basis dafür zu schaffen, um eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung zu ermöglichen, liegt aber in der Pflicht der Wissenschaftler:innen (in der Lehrer:innenbildung). Gründe für eine bisher unzureichende theoretische Verortung des Berufsethos in den Professionstheorien sehen Christof und Obex (2021, S. 8) dem Konstrukt Ethos selbst geschuldet: Es sei schwierig, Ethos theoretisch zu konzipieren, empirisch zu fassen und seine Rolle in den Konzepten pädagogischer Professionalität zu bestimmen; dennoch sei es notwendig, dass sich sowohl die pädagogische Praxis als auch Theorie und Empirie weiterführend und vertiefend dem pädagogischen Ethos als wesentlichem Element der Professionalisierung widmen.

Drahmann und Cramer (2019b) wagen einen Versuch, das Berufsethos aus den erwähnten gegenwärtig vorherrschenden professionstheoretischen Ansätzen herauszuarbeiten und halten zusammenfassend fest: „So wird im kompetenzorientierten Ansatz explizit auf die Werthaltungen (values) als Teil des Gesamtrepertoires professioneller Handlungskompetenzen verwiesen [...], im strukturtheoretischen Ansatz wird die Bedeutung von Haltungen zur Bewältigung der im professionellen pädagogischen Handeln immanenten ‚stellvertretenden Krisenlösung‘ [...] hervorgehoben und im (berufs-)biografischen Ansatz werden Wertorientierungen als konstitutiver Bestandteil bei der Entwicklung einer beruflichen Identität betont“ (Drahmann & Cramer, 2019b, S. 20; siehe auch 2019a, S. 16).

Es fällt auf, dass das Verhältnis von Ethos und Professionalität zwar in unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen diskutiert wird, in Bezug auf die Ethos-Ansätze aber Ethos auf Wertorientierung und Werthaltung

reduziert wird. Der Werte-Ansatz ist (vgl. 2.3) jedoch nur ein Ansatz in der Diskussion um Berufsethos, der durch den diskursiven Ansatz und den relationalen Ansatz zu ergänzen ist (Forster-Heinzer & Oser, 2020). Die Forschung um Ethos lässt sich nicht auf den Werteansatz reduzieren und es wäre insofern limitierend, Ethos professionstheoretisch nur vor diesem Hintergrund zu denken. So versteht beispielsweise Obex (2021) Ethos als ethisch-experimentelles Handeln, als eine professionelle Praxis, die auf das Problem der unauflösbaren Widersprüche des Lehrberufs reagiert. Ethos wird notwendig, wenn in Situationen gehandelt werden muss, in denen formal gesehen Handlungsunfähigkeit bestünde. Obex (2021) verortet ihr Ethos-Verständnis dabei klar in der strukturtheoretischen Professionstheorie.

Im Sinne einer meta-reflexiven Betrachtungsweise sind die primären professionstheoretischen Ansätze, wie auch die Ethos-Ansätze, mit einer sekundären Elaboration zu verbinden. Eine professionstheoretische Annäherung an das Berufsethos dürfte sich demnach nicht auf einen Ethos-Ansatz beschränken, sondern müsste verschiedene Ethos-Ansätze in den Blick nehmen und Offenheit für weitere, neue Ansätze zeigen. Im Gegenzug müsste sich jeder Ethos-Ansatz auch in den verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen verorten können. Es ist dabei nicht auszuschließen, dass ein professionstheoretischer Ansatz mehrere Perspektiven auf Ethos einnehmen kann und umgekehrt auch nicht, dass ein Ethos-Ansatz sich in unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen strukturell verortet. Ob dies auch auf Ebene der konkreten Ethos-Modelle möglich ist, wäre zu prüfen.

4. Abschließende Bemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, dass der professionstheoretische Ansatz der Meta-Reflexivität nicht nur Potenzial hat, die Professionalisierung im Sinne des Professionellwerdens zu fördern, sondern auch im Sinne der Professionswerdung. Mit Bezug auf das *Professionellwerden* wurde Ethos als konstitutives Element von Professionalität herausgearbeitet, weshalb es in der Lehrer:innenbildung thematisiert werden sollte. Dass es dabei ganz unterschiedliche Ethos-Modelle und Ethos-Ansätze gibt, die je eine andersartige Perspektive auf das Berufsethos von Lehrpersonen einnehmen, kann mit einer meta-reflexiven, sekundären Bearbeitung fruchtbar gemacht werden: Das Handlungsrepertoire von Lehrpersonen wird im konkreten schulischen Handlungsfeld erweitert, in dem einerseits angemessene situative Deutungen vorgenommen, andererseits auch situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt und Handlungsentscheidungen getroffen werden können.

Mit Bezug auf die *Professionswerdung* wurde die Meta-Reflexivität als Professionalisierungsstrategie von Lehrpersonen hin zu einer Professionalisie-

rungsstrategie des Lehrberufs selbst gewendet. Denn es wurde aufgezeigt, dass – obwohl Ethos als konstitutives Element von Professionalität weitgehend akzeptiert ist und professionstheoretische Ansätze implizit oder auch explizit auf das Berufsethos verweisen – die wissenschaftlichen Diskurse mehr oder minder parallel und unverbunden verlaufen. Meta-Reflexivität hat jedoch den Anspruch, das Potenzial, das sich aus den unterschiedlichen Perspektiven sowohl auf professionstheoretische Ansätze als auch auf Ethos-Ansätze (und potenziell weitere Theoriekomplexe) ergibt, konstruktiv zu nutzen und dadurch neue Türen für eine kohärente (d.h. unterschiedliche Theoriekomplexe relationierende) Professionsforschung aufzumachen (Drahmann & Cramer, 2019a). Damit verbunden ist auch ein Desiderat: Der wissenschaftliche Diskurs sollte insbesondere eine begriffliche Schärfung von Ethos und damit einhergehend eine Anbindung an professionstheoretische Ansätze sowie die Entwicklung einer möglichen stabilen Systematik für das Verhältnis zwischen professionstheoretischen Ansätzen und Ethos-Ansätzen vorschlagen (siehe auch Drahmann & Cramer, 2019a).

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Christof, E. (2021). Was pädagogisches Ethos nicht ist. Wie Lehrer*innen sich der Übernahme von Verantwortung für ihre Schüler*innen entziehen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 84–95. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-ed1>
- Christof, E., & Obex, T. (2021). Editorial. Pädagogisches Ethos. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrer*innen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 7–12. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-ed1>
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–135). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_6
- Combe, A., & Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9–48). Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_1
- Cramer, C. (2020a). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Cramer, C. (2020b). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press.
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023a). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Fu-

- ture-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., & Schreiber, F. (2023b). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(1), 67–87. <https://doi.org/10.3262/ZP2301067>
- 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. <https://doi.org/10.3262/ZP1903401>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Cramer, C., & Oser F. (Hrsg.) (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmman*. Waxmann.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03057240601185471>
- Diehl, T. (2005). Pädagogische Professionalität – Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung. In A. Frey, R. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 116–135). Empirische Pädagogik.
- Drahmman, M. (2019). Ethostheorien: Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 129–143). Tübingen University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45601>
- Drahmman, M., & Cramer, C. (2019a). Vermutungen über das Lehrereethos – revidiert. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 15–35). Waxmann.
- Drahmman, M., & Cramer, C. (2019b). Verantwortung, Berufsethos und Professionalität von Lehrpersonen. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahmman (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule* (S. 17–30). Waxmann.
- Fausser, P. (1996). Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(1), 9–28.
- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against all Odds. An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-941-8>
- Forster-Heinzer, S., & Drahmman, M. (2019). Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(3), 306–321. <https://doi.org/10.36950/bzl.37.2019.9371>

- Forster-Heinzer, S., & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-012>
- Giesecke, H. (1990). Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. *Die Deutsche Schule*, 82(1), 21–24.
- Haupt, S., Hering, S., & Wever, L. (2021). Kein Platz für mein Ethos. Zum Spannungsverhältnis von Professionalität, Ungewissheit und Subjektivität. *journal für lehrerInnenbildung*, 21(3), 74–83. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-05>
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Herrmann, U. (1999). Lehrer – professional, Experte, Autodidakt? Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität“ und „Professionalisierbarkeit“ des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 408–428). Klinkhardt.
- Höffe, O. (2019). Berufsethos – philosophische Überlegungen. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 57–72). Waxmann.
- Jeismann, K.-E. (1999). Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 59–79). Klinkhardt.
- journal für lehrerInnenbildung (2021). *Pädagogisches Ethos. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrer*innen* (Themenheft). Klinkhardt.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-019>
- Latzko, B., & Paeszler, A.-C. (2018). Professionals' ethos and education for responsibility. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 151–162). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004367326_011
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354–371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Mayr, J., Hanfstingl, B., & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-016>
- Merten, R., & Olk, T. (1996). Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 570–613). Suhrkamp.

- Obex, T. (2021). Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 96–107. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-07>
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Königshausen & Neumann.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 57–127. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001057>
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske+Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97398-6>
- Oser, F. (2009). Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit: Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 389–400). Beltz.
- 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). 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 (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 23–39). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004367326_003
- Oser, F., Heinrichs K., Bauer J., & Lovat T. (Hrsg.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6>
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Hrsg.), *The Handbook of Educational Theories* (S. 565–579). Information Age Publishing.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 21–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2
- Schärer, H.-R., & Zutavern, M. (Hrsg.) (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann.
- 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. Volume 1* (S. 67–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_5
- Stichweh, R. (1996). Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 49–69). Suhrkamp.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 448–471). Suhrkamp.

- Weinberger, A. (2016). Konstruktivistisches Lernen in der Lehrerbildung: Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 16(2), 28–39.
- Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biographischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-023>
- Zutavern, M. (2021). Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! *journal für lehrerInnenbildung*, 21(3), 14–31. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-01>