

Forster-Heinzer, Sarah; Drahmman, Martin  
**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 (2019) 3, S. 306-321*



Quellenangabe/ Reference:

Forster-Heinzer, Sarah; Drahmman, Martin: Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 306-321 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217622 - DOI: 10.25656/01:21762

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217622>

<https://doi.org/10.25656/01:21762>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Professionsethos

37. Jahrgang Heft 3/2019

## **Impressum**

### **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### **Redaktion**

Vgl. Umschlagseite vorn.

### **Inserate und Büro**

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,  
[bzl-schreibbuero@gmx.ch](mailto:bzl-schreibbuero@gmx.ch)

### **Layout**

Büro CLIP, Bern

### **Druck**

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### **Abdruckerlaubnis**

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### **Abonnementspreise**

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### **Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen**

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### **Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

## Editorial

- Annette Tettenborn mit Gastredaktor Michael Zutavern, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm 303

## Schwerpunkt

### Professionsethos

- Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann** Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern 306
- Luciano Gasser und Yvonne Dammert** Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 322
- Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry** Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos 338
- Ute Bender und Federica Valsangiacomo** Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik 352
- Dominik Helbling und Mirjam Schallberger** «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen 369
- Jürgen Oelkers** Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral 383
- Beat A. Schwendimann** Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns 393

## Forum

- Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel** Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz 401
- Tobias Jaschke** Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten 421

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Wermke, W. & Paulsrud, D. (2019). Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden. Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität (Christoph Hess) 434

Baumgartner, M. (2017). Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften (Jürg Baumberger) 436

Steinherr, E. (2017). Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben (Sarah Forster-Heinzer) 438

Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Bernadette Gold) 440

**Neuerscheinungen** 443

**Zeitschriftenspiegel** 445

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern**

Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmman

**Zusammenfassung** Dem Berufsethos von Lehrpersonen wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da sich deren berufliches Handeln durch Kontingenz und eine hohe Autonomie auszeichnet. Eng mit der Frage des Berufsethos einher geht die Frage der pädagogischen Verantwortung. Ausgehend von einer Klärung des pädagogischen Verantwortungsbegriffs wird dieser als konstitutives Element in unterschiedlichen Ethosansätzen diskutiert. Die Ergebnisse der vergleichenden Analyse werden auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und das berufliche Handeln der Lehrperson diskutiert.

**Schlagwörter** pädagogische Verantwortung – Berufsethos von Lehrpersonen – pädagogische Interaktion

### **The significance of pedagogical responsibility for the professional ethos of teachers: A multiperspective analysis of a constitutive and comprehensive element**

**Abstract** Special importance is ascribed to the professional ethos of teachers because their professional actions are characterized by contingency and a high degree of autonomy. Closely related to the question of teaching ethos is the question of pedagogical responsibility. Starting with a clarification of the pedagogical concept of responsibility, the article deals with this concept as a constitutive element of various approaches to ethos. The final section discusses the results of the comparative analysis in terms of their significance for teacher education and the teacher's professional actions.

**Keywords** pedagogical responsibility – teacher ethos – pedagogical interaction

## **1 Einleitung**

Die Frage nach der Professionalität von Lehrpersonen und deren professionellem Handeln ist in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen nach wie vor aktuell und wird kontrovers diskutiert (vgl. Cramer & Drahmman, 2019). Im Kontext professionstheoretischer Auseinandersetzungen mit Blick auf das Handeln von Lehrpersonen ist unterschiedlichen Perspektiven wie dem (berufs)biografischen, dem kompetenzorientierten oder dem strukturtheoretischen Ansatz jedoch die Betonung der Kontingenz gemein (vgl. Cramer & Drahmman, 2019). Die Kontingenz des Lehrberufs

verweist auf die Grenze der Steuer- und Kontrollierbarkeit pädagogischen Handelns (vgl. Combe, 2015; Rothland, 2013). Lehrpersonen haben in ihrem pädagogischen Handeln demnach mit Ungewissheit umzugehen und besitzen diesbezüglich eine hohe Autonomie.<sup>1</sup> Diese Autonomie, die speziell mit Blick auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen mit einer pädagogischen Freiheit einhergeht, ist eng mit der pädagogischen Verantwortung verknüpft (vgl. Brezinka, 1988; Zutavern, 2018).

Im Kontext «Schule» liegt ein breites Spektrum an Handlungs- und Verantwortungsfeldern vor (vgl. Lenk & Maring, 2007). So haben Lehrpersonen vielfältige Aufgabebereiche wie Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen oder Innovieren, in denen sie ihr – durch eine pädagogische Freiheit charakterisiertes – Handeln zu verantworten haben. Den Kern dieser pädagogischen Verantwortung im Kontext «Schule» stellt jedoch die Gestaltung der Beziehung und der Interaktion zwischen der Lehrperson und der oder dem Lernenden dar, die zwangsläufig asymmetrischer Natur ist (Oser, 1998; Reichenbach, 2018). Wie Bergem (1992) betont, kommt dadurch dem pädagogischen Handeln eine unausgesprochene ethische Forderung zu, da die Entscheidungen und das Handeln einer Lehrperson unumgänglich Auswirkungen auf das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. auch Reichenbach, 1994).

In Zusammenhang mit der Frage nach dem professionellen Umgang mit Ungewissheiten im beruflichen Handeln, der pädagogischen Autonomie und der damit verbundenen pädagogischen Verantwortung wird die Bedeutung einer impliziten oder expliziten Form des Berufsethos betont (vgl. Drahmman & Cramer, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Reichenbach, 2018).<sup>2</sup> So akzentuiert auch Reichenbach (1994, S. 252), dass «Überlegungen zum Ethos des Lehrberufs ... immer auch die Frage nach der speziellen Verantwortung, die Lehrpersonen zu tragen haben, [beinhalten]». Bereits 30 Jahre zuvor hat Brezinka (1988) die Bedeutung des Berufsethos aufgrund der pädagogischen Freiheit der Lehrperson betont und als ein Zusammenspiel zwischen moralischen Einstellungen (Werthaltung) und dem Verantwortungsbewusstsein thematisiert. Zielt Lehrerinnen- und Lehrerbildung darauf ab, angehende Lehrpersonen in der professionellen Entwicklung zu unterstützen, sollten demnach auch die Thematisierung der pädagogischen Verantwortung und die Ausbildung von Ethos eine zentrale Rolle spielen.

In diesem konzeptionell angelegten Beitrag steht daher die folgende Frage im Fokus: *Inwieweit wird in einzelnen Berufsethosansätzen die pädagogische Verantwortung im*

---

<sup>1</sup> Dem Umgang mit der sich daraus ergebenden Ungewissheit wird in den professionstheoretischen Ansätzen unterschiedlich begegnet, sei es durch die produktive Bearbeitung von berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben, die Anbahnung von Handlungskompetenzen oder die Ausbildung eines reflexiven Habitus.

<sup>2</sup> Die Frage, ob es sich beim Beruf von Lehrerinnen und Lehrern um eine Profession, Semi-Profession oder eine anderweitige Beschreibung der Tätigkeiten handelt, wird im Diskurs zum Lehrberuf nach wie vor kontrovers diskutiert. Daher wird im Folgenden der Begriff «Berufsethos» verwendet, der rekurrend auf Reichenbach (2018, S. 199) im Vergleich zu «Professionsethos» als «bescheidener und ... angemessener» Begriff erscheint.

*Lehrberuf aufgegriffen und inwiefern lassen sich daraus Orientierungsleitlinien für die Ausbildung von professionellem pädagogischem Handeln von Lehrpersonen ableiten?* Ausgehend von der leitenden Fragestellung erfolgen im zweiten Abschnitt zunächst eine Annäherung an den Begriff der pädagogischen Verantwortung (Abschnitt 2.1) und dessen Einordnung in den Kontext des Berufsethos von Lehrpersonen (Abschnitt 2.2). Der dritte Abschnitt widmet sich der zugrunde liegenden Fragestellung und analysiert, welche Bedeutung der pädagogischen Verantwortung in drei Berufsethosansätzen zukommt: Werteansatz (Abschnitt 3.1), diskursiver Ansatz (Abschnitt 3.2) sowie relationaler Ansatz (Abschnitt 3.3). Dabei wird in jedem Ethosansatz exemplarisch auf ein spezifisches Berufsethosmodell eingegangen. In der abschliessenden Diskussion (Abschnitt 4) werden die Ausführungen diskutiert, Limitationen benannt und konkrete Ansatzpunkte zur Förderung der pädagogischen Verantwortung und des Berufsethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterführend thematisiert.

## **2 Pädagogische Verantwortung: Eine begriffliche Annäherung**

Gerade vor dem Hintergrund der Komplexität des Handelns von Lehrpersonen erscheint eine exakte Bestimmung ihrer Verantwortung schwierig (Reichenbach, 2018, S. 200). Auch eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Diskursen pädagogischer Verantwortung verdeutlicht eine Vielzahl an Spannungsfeldern und Diskrepanzen im Umgang mit dieser Begrifflichkeit (vgl. Kuhlmann & Ricken, 2017). Die Mehrperspektivität des Verantwortungsbegriffs im pädagogischen Kontext anerkennend, erscheint dennoch *eine* einordnende begriffliche Annäherung des pädagogischen Verantwortungsbegriffs unerlässlich, damit hiervon ausgehend die leitende Frage bearbeitet werden kann.

### **2.1 (Pädagogische) Verantwortung**

Grundsätzlich wird mit dem Begriff der Verantwortung «die Zuschreibung des Denkens, Verhaltens und Handelns eines Menschen an dessen freie Willensentscheidung [bezeichnet], für die er genau deshalb rechenschaftspflichtig ist und für die er mit allen Konsequenzen einstehen muss» (Rehfus, 2003, S. 662). Ein spezifischer Blick auf den Inhalt der Verantwortlichkeit verdeutlicht, dass Verantwortung stets ein individuelles Wollen und Wirken und, damit einhergehend, einen «bestimmenden Einfluss auf mein-Zusammen-sein-mit-allem-anderen [umfasst]; eingeschlossen ist also immer Verantwortlichkeit für andere und für die Welt» (Herms, 2005, Sp. 933). Neben einer damit verbundenen Betonung einer retrospektiven (erfolgte Einflussnahme) und prospektiven Verantwortlichkeit (zukünftige Einflussnahme) wird deutlich, dass die Freiheit eine notwendige Bedingung für die Verantwortung darstellt – also dass das Individuum über eine «Zurechnungsfähigkeit verfügt» (Höffe, 2008, S. 327). Es hat dementsprechend ein freies und bewusstes Handeln unter Abwägung der jeweiligen Situation und Handlungsfolgen durch das Individuum zu erfolgen (Lutz-Bachmann, 2013).

Obwohl Freiheit bzw. Zurechnungsfähigkeit grundlegend für das Konzept der Verantwortung ist, konstatiert Höffe (2008, S. 327), dass kein Mensch «frei von jeglicher äußeren oder inneren Determination ist» und damit Verantwortung durch weitere Dimensionen gerahmt wird.<sup>3</sup> Dies zeigt sich auch für den Lehrberuf. So ist Schule als pädagogisches Feld «in einem hohen Maße für die sie umgebenden gesellschaftlichen Felder durchlässig» (Schicke, 2011, S. 198) und wird durch diese beeinflusst. Sowohl die Funktionen der Schule (Reichenbach, 2018) als auch ihre Einbettung in das gesamte Bildungswesen (Fend, 2008) sowie alle weiteren «Faktoren, die in irgendeiner Weise auf die im Feld handelnden Personen [einwirken]» (Köck, 2008, S. 365), nehmen Einfluss auf die Interaktionen der Handelnden im Feld. Darin eingeschlossen sind auch gesetzlich- sowie sozial-normative Einflussfaktoren (Bonsen & Priebe, 2013). So wird beispielsweise im Schulgesetz von Baden-Württemberg auf die «unmittelbare pädagogische Verantwortung [der Lehrpersonen] für die Erziehung und Bildung der Schüler» (SchG BW, § 38 Abs. 6) verwiesen. In der Volksschulverordnung des Kantons Zürich wird deutlich gemacht, dass «für jede Klasse ... eine Lehrperson die Gesamtverantwortung [trägt]» (VSV Kanton Zürich, § 23 Abs. 1) und im österreichischen Schulunterrichtsgesetz wird hervorgehoben, dass «der Lehrer ... in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen [hat]» (SchUG, § 17 Abs. 2). Zum einen rahmen diese externen Faktoren die Wechselseitigkeit in den Beziehungen zwischen den Handelnden innerhalb des pädagogischen Feldes. Dabei sind die Handelnden zum anderen jedoch auch durch interne Faktoren – im Sinne ihrer individuellen Sozialisationserfahrungen, ihres Habitus, ihrer zugrunde liegenden Erwartungen und ihrer Fähigkeiten zur Kommunikation im Kontext der jeweiligen Bewältigung der (Lern-)Situation bzw. allgemein der Beziehungsausgestaltung – geprägt (Köck, 2008).

Rekurrierend auf Schütz (1972, S. 256) differenzieren Lenk und Maring (2007) sechs Dimensionen des Verantwortungsbegriffs, die über andere Relationsauffassungen (vgl. Herms, 2005: dreiteilig; Höffe, 2008: vierteilig) hinausgehen: «*jemand* – Verantwortungssubjekt, Verantwortungsträger, Person, Korporation – ist *für* etwas – Handlungen, Handlungsfolgen, Zustände, Aufgaben usw. – *gegenüber* einem Adressaten und *vor* einer Sanktions-, Urteilsinstanz *in Bezug auf* ein normatives Kriterium *im Rahmen eines* Verantwortungs- und Handlungsbereichs verantwortlich» (Lenk & Maring, 2007, S. 570; vgl. auch Lenk & Maring, 1992). Diese Ausdifferenzierung unterschiedlicher Relationen ermöglicht es, den Verantwortungsbegriff jeweils mit Blick auf die sechs Dimensionen einzugrenzen. Die Verantwortung einer Lehrperson kann auf diese Weise eindeutig(er) beschrieben werden und lässt sich zudem von anderen (pädagogischen) Handlungsbereichen, wie beispielsweise der Jugendarbeit (Giesecke, 1980), abgren-

---

<sup>3</sup> Freiheit wird vorliegend als notwendige Bedingung für die Übernahme pädagogischer Verantwortung aufgefasst. Obwohl unterschiedliche Konzepte von Freiheit vorliegen, wird auf eine genauere Bestimmung des Begriffs nicht weiter eingegangen. Für eine vertiefende Auseinandersetzung sei daher auf einschlägige Literatur verwiesen (vgl. u.a. Höffe, 2008; Reichenbach, 2018).

zen. So weisen Lenk und Maring (1998) darauf hin, dass auch eine spezifische professions- bzw. tätigkeitsbezogene Verantwortung vorliege, die sich im Kontext eines professionellen Handelns sowohl auf das Wohl der Gesellschaft als auch auf das Wohlergehen der Adressatinnen und Adressaten erstrecke.

## 2.2 Pädagogische Verantwortung und Berufsethos

In den Ausführungen zur (pädagogischen) Verantwortung zeigt sich eine bedeutsame Differenzierung zwischen einer von aussen herangetragenem Verantwortung durch externe Faktoren und einer jeweils freiwillig durch das Individuum angenommenen Verantwortung, die durch interne Faktoren bedingt wird (McDowell, 2000). McDowell (2000, S. 14) erklärt diese Distinktion wie folgt: «Legal responsibility is imposed by government officials. What might be called social responsibility is imposed by family, friends, and peers. Responsibility that is self-imposed is an important aspect in defining the realm of the ethical.» Obwohl die an die Lehrerinnen und Lehrer adressierten gesetzlichen bzw. sozial formulierten normativen Verantwortungsansprüche für das professionelle Handeln von Lehrpersonen ebenso von Bedeutung erscheinen, liegt der Fokus der folgenden Ausführungen auf der selbst auferlegten Verantwortung («self-imposed responsibility»). Denn selbst wenn u.a. gesetzlich vorgegeben ist, dass eine Lehrperson eine gewisse Anzahl Lektionen zu gestalten, Elterngespräche zu führen und Inhalte, die im Lehrplan festgeschrieben sind, zu vermitteln hat, so liegt die konkrete Ausgestaltung ihres pädagogischen Auftrags in ihrer Handlungsautonomie und betrifft ihre selbst auferlegte Verantwortung. Diese professionelle Autonomie der Lehrperson scheint auch in der als Kernbereich der Verantwortung diskutierten Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern auf, die sich einer (direkten) Kontrolle entzieht. Durch das prinzipielle Fehlen von Kontrollen und damit von äusseren Sanktionsinstanzen kommt dem individuellen Berufsethos im Sinne einer moralischen Grundhaltung im professionellen Handeln eine besondere Bedeutung zu (Brezinka, 1988): «Das professionelle Ethos als internalisierte Kontrollinstanz soll garantieren, dass in der Berufsausübung auch ohne externe Kontrolle fair, fürsorglich und wahrhaftig gehandelt wird» (Schärer & Zutavern, 2018, S. 9).

In Anlehnung an Lenk und Maring (2007) übernimmt somit die Lehrperson (*jemand*) für ihr berufliches Handeln in einer bestimmten Situation (*für*) bezogen auf die Lernenden als Adressatinnen und Adressaten (*gegenüber*) in erster Linie vor dem Hintergrund der eigenen (*vor*) moralischen Grundhaltung im Sinne eines normativen Kriteriums (*in Bezug auf*) hinsichtlich des Verantwortungsbereichs, also der Interaktion mit den Lernenden im pädagogischen Feld «Schule» (*im Rahmen*), Verantwortung. Von diesen Vorüberlegungen ausgehend stellen sich die Fragen, a) inwiefern sich die *pädagogische* Verantwortung von Lehrpersonen in unterschiedlichen Berufsethosansätzen widerspiegelt und b) welche Hinweise diese Ansätze für das individuelle pädagogische *Tun und Lassen* mit Blick auf die Verantwortung der Lehrpersonen im professionellen pädagogischen Handeln geben.

### 3 Perspektiven auf das Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern

Der wissenschaftliche Diskurs zum Berufsethos von Lehrpersonen ist durch unterschiedliche Systematisierungen von Ethosmodellen geprägt (Drahmann & Cramer, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Klaassen, Osguthorpe & Sanger, 2016; Oser & Biedermann, 2018). Diese Systematisierungen verdeutlichen, dass es nicht das *eine* Modell eines Berufsethos von Lehrpersonen gibt, sondern (bislang) von einer konzeptionellen Pluralität auszugehen ist (Oser & Biedermann, 2018). Diese zahlreichen Ethosmodelle lassen sich gemäss einer Analyse von Forster-Heinzer und Oser (eingereicht) drei Ansätzen zuordnen: 1) dem Werteansatz (Abschnitt 3.1), 2) dem diskursiven Ansatz (Abschnitt 3.2) und 3) dem relationalen Ansatz (Abschnitt 3.3). Trotz der unterschiedlichen Ansätze und damit unterschiedlichen Zugängen zum Berufsethos von Lehrpersonen wird davon ausgegangen, dass die pädagogische Verantwortung in den jeweiligen Ansätzen einen konstitutiven Bestandteil bildet (Forster-Heinzer, 2015). Diese im Diskurs bislang kaum bearbeitete Annahme (vgl. Abschnitt 2; Forster-Heinzer, 2015) wird im Folgenden aufgegriffen und aufgrund der Vielzahl von Berufsethosmodellen exemplarisch an drei ausgewählten Modellen (Wertemodell, realistisches Diskursmodell, Fürsorgemodell; diese drei Modelle werden in den meisten Übersichtswerken zum Berufsethos von Lehrpersonen thematisiert, vgl. u.a. Drahmann & Cramer, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Harder, 2014; Oser 1998; Oser & Biedermann, 2018), die je einem der drei Ansätze zugeordnet werden können, weitergehend analysiert. Die drei Ansätze nehmen in Bezug auf die Frage nach relevanten Merkmalen des Berufsethos von Lehrpersonen somit unterschiedliche und im Vergleich zueinander distale Blickwinkel ein, wobei im Folgenden jeweils der Fokus auf die pädagogische Verantwortung herausgearbeitet wird.

#### 3.1 Werteansatz

Allgemein bilden Werte einen Aspekt moralischer Grundhaltungen (Krobath, 2009). Modelle des Werteansatzes betrachten Ethos als implizite Beeinflussung beruflichen Handelns (Harder, 2014; Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005). Dabei gilt der Wertbegriff aus einer eher philosophischen Blickrichtung als «das Ergebnis einer Hypostasierung von Wertprädikaten, die Gegenständen oder Sachverhalten als Zeichen menschlicher Hochschätzung zugeschrieben werden. Von der Wertung wird auf einen Wert geschlossen, der als Quelle von Normen fungieren soll» (Großheim, 2005, Sp. 1467). Werte weisen damit auf eine latente, meist unbewusste Auffassung von erstrebenswerten Zuständen hin (Kanning, 2011), die sozial geteilt und durch Sozialisation auch internalisiert werden und damit «die bewussten oder unbewussten Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen» (Höffe, 2008, S. 332) darstellen. Zugleich weisen Werte auch interindividuelle Unterschiede in den jeweiligen Ausprägungen auf. Diese individuellen Wertpräferenzen entsprechen den persönlichen Wertorientierungen (Kanning, 2011).

In der Berufsethosforschung werden unterschiedliche Wertorientierungen als bedeutsam für das Handeln von Lehrpersonen herausgestellt. So betont Carr (2006) unter Rekurs auf die normative Annahme des *guten* Lehrhandelns u.a. die Wertorientierungen «Wahrhaftigkeit» («trustworthiness»), «Fairness» («fair treatment of clients») oder «Freundlichkeit» («good teachers would also be friendly»). Mit der Studie von Harder (2014) liegt eine auf den Lehrberuf fokussierte empirische Untersuchung zur Erfassung von individuellen Werthaltungen unter der Annahme einer *guten* Lehrperson vor. Die Werthaltungen der befragten (angehenden) Lehrpersonen wurden anhand der vier Dimensionen «Selbstverständnis», «Sozialverhältnis», «Berufsverständnis» und «Weltanschauung» gebündelt und analysiert. Dabei zeigt sich im «Wert Verantwortung eine Spezifik des Lehrberufs, die für alle angesprochenen Dimensionen von Bedeutung zu sein scheint» (Harder, 2014, S. 339). Wenngleich Verantwortung als Wertorientierung in allen Dimensionen von Bedeutung ist, kommt ihr in der Dimension «Sozialverhältnis» im Verhältnis der Lehrperson zu ihren Schülerinnen und Schülern eine besondere Rolle zu und sie steht in enger Verbindung mit dem Wert «Erziehung/Fürsorge» (Harder, 2014, S. 309).

Zwar werden Werte im Kontext des Werteansatzes als handlungsleitend diskutiert, dennoch stellt sich die Frage, inwieweit sich internalisierte Wertorientierungen im beruflichen Handeln und insbesondere in (moralisch) kritischen Situationen manifestieren. Ferner erscheint fraglich, ob diese Werte tatsächlich als Orientierungsleitlinien für berufliches Handeln dienen können. Für Hochschulen, die Lehrpersonen ausbilden, sowie (angehende) Lehrpersonen selbst kann es dennoch förderlich sein, sich der eigenen Werte in den genannten Dimensionen bewusst zu werden und sich über gemeinsam geteilte Werte auszutauschen und über die Frage zu reflektieren, wie die Verantwortung zur Verwirklichung dieser Werte bzw. zur Annäherung an diese Werte gestaltet werden kann. Daran anknüpfend könnte empirisch untersucht werden, ob und inwiefern bewusst gemachte Werte in konkreten Situationen das berufliche Handeln bzw. das Treffen von Entscheidungen im Kontext «Schule» beeinflussen, um so auch den Versuch zu unternehmen, eine bestehende Forschungslücke zu schliessen.

### 3.2 Diskursiver Ansatz

Der diskursive Ansatz anerkennt zwar Werte als zentrale Orientierungsgrösse (vgl. Oser, 1998), allerdings wird das Berufsethos von Lehrpersonen als prozedural verstanden. Demnach geht es nicht nur um die Frage, ob und welchen Werten bzw. Verpflichtungsaspekten (Fürsorge, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit) sich eine Lehrperson verpflichtet fühlt, sondern auch darum, wie sie diese in pädagogisch und moralisch relevanten Situationen ausbalanciert. So lässt sich «die Professionsmoralität im Lehrberuf ... daran messen, ob in Konfliktsituationen eine Lösung gesucht wird, in der Unparteilichkeit praktiziert und Schaden für möglichst jedes einzelne Kind abgewendet wird» (Oser & Althof, 1996, S. 30). Die Aufgabe einer Lehrperson in antagonistischen, moralisch relevanten Situationen besteht demnach nicht darin, einen der drei Verpflichtungsaspekte zu bevorzugen, sondern darin, alle gleichzeitig zu berücksichtigen und

auszubalancieren, wobei in antagonistischen Situationen typischerweise kein Einklang erzielt werden kann. Vielmehr steht damit die Frage nach einem adäquaten Handeln im Sinne einer Ausbalancierung der Verpflichtungsaspekte im Vordergrund.

Für die Ausbalancierung bedarf es einerseits des Wissens über die eigene Verantwortung und andererseits eines Engagements, diese Verantwortung wahrzunehmen und sie in der jeweils konkreten Situation mit allen Interaktionsbeteiligten zu teilen, worin sich gleichzeitig auch die praktische Relevanz dieses Ansatzes zeigt. Anders ausgedrückt nimmt die Lehrperson in einer antagonistischen Situation nicht nur die eigene Verantwortung für das Finden einer Lösung wahr – ist also nicht nur gewillt, sich für eine Lösung zu engagieren –, sondern berücksichtigt auch die Verantwortung der Beteiligten, indem sie ihnen unterstellt, dass sie fähig und willens sind, gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten. Das Berufsethos von Lehrpersonen zeigt sich somit darin, dass sie sich der pädagogischen Verantwortung bewusst sind und sich für diese Verantwortung engagieren. Deshalb nimmt das Konzept der Verantwortung im realistischen Diskursmodell einen zentralen Stellenwert ein. Für Ausbildungsinstitute bedeutet dies, dass sie mit den angehenden Lehrpersonen die pädagogische Verantwortung thematisieren sowie Wege und Möglichkeiten diskutieren sollten, sich für diese Verantwortung trotz bzw. gerade in Hinblick auf antagonistische Situationen zu engagieren.

Empirisch konnte Oser (1998, S. 85) fünf Entscheidungsformen im Umgang mit der pädagogischen Verantwortung differenzieren: 1) Vermeidung, 2) Absicherung, 3) Alleinentscheidung, 4) unvollständiger Diskurs und 5) vollständiger Diskurs. All diesen fünf Entscheidungsformen ist gemein, dass die Lehrperson sich ihrer Verantwortung bewusst ist, sich dieser Verantwortung aber unterschiedlich verpflichtet fühlt. Zudem unterscheiden sich die Formen darin, wie mit diesem Wissen der Verantwortung umgegangen wird (vgl. auch Zutavern, 2018). Die zwei höchsten Ausdrucksformen von Ethos gemäss Oser – unvollständiger und vollständiger Diskurs – ziehen alle Beteiligten in die Diskussion mit ein, damit sie sich gemeinsam für einen möglichen Ausweg aus der Konfliktsituation engagieren können. Damit geht einher, dass die Argumente aller Betroffenen angehört werden und unterstellt wird, dass alle Beteiligten «willens und in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen und die übertragene Verantwortung nicht zu missbrauchen, sondern die Interessen auch der anderen, in die Situation involvierten, Personen angemessen zu berücksichtigen» (Oser, 1998, S. 68). Im Unterschied zum vollständigen Diskurs entscheidet sich die Lehrperson im unvollständigen Diskurs nach Anhörung aller Beteiligten allein für eine Lösung. Im vollständigen Diskurs wird hingegen allen Beteiligten eine aktive Mitentscheidung gewährt und somit eine von allen Beteiligten gemeinsam erzielte und getragene Lösung angestrebt.

Kritisch anzumerken ist, dass sich nicht jede (antagonistische) Situation im pädagogischen Feld «Schule» eignet, um einen realistischen Diskurs zu führen und den vollständigen Diskurs anzustreben. In manchen Fällen wäre ein vollständiger Diskurs fatal – insbesondere dann, wenn die persönliche, physische oder psychische Integrität des

Individuums gefährdet werden würde (Oser, 1998; Reichenbach, 1994). Offen bleibt somit die Frage nach der höchsten Ethosform in Situationen mit pädagogisch-moralischer Relevanz, die zwar eine Entscheidung und die Wahrnehmung der Verantwortung durch die Lehrperson fordern, den realistischen Diskurs als Prozedur zur Lösung der Situation aufgrund ethischer oder moralischer Bedenken jedoch nicht erlauben. Das realistische Diskursmodell kann Lehrpersonen gleichwohl bereits in der Ausbildung als Orientierungsleitlinie dienen, weil es ihnen die Möglichkeit bietet, schwierige und herausfordernde Situationen hinsichtlich beteiligter, sich widersprechender Werte (gemeinsam) zu analysieren, über die beste Möglichkeit des Verfahrens unter Berücksichtigung geteilter Verantwortung zu reflektieren und Handlungsfolgen für die jeweils Beteiligten kritisch zu abwägen.

### 3.3 Relationaler Ansatz

Eine weitere Perspektive auf das Berufsethos von Lehrpersonen stellt das Modell der Fürsorge bzw. des fürsorglichen Handelns dar, wenngleich hierzu im Diskurs unterschiedliche Konzepte vorliegen. Einerseits wird Fürsorge als professionelle Tugend verstanden (Katz, 2007), andererseits als ein relationales Konzept aufgefasst (Noddings, 2005; Thayer-Bacon, 2008). Im Folgenden liegt der Fokus auf dem relationalen Ansatz, in dessen Kern sich Fürsorge in der persönlichen Beziehung zwischen zwei Personen manifestiert. Denn wie erwähnt bilden die Beziehung und die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern den Kern pädagogischer Verantwortung (vgl. Abschnitt 2.2). Thayer-Bacon (2008, S. 85) fasst dies wie folgt zusammen: «Caring is a process, a way of relating that involves development. Caring involves an appreciation of the other and respect [for] the other, it is not something that is imposed on the other.» Des Weiteren betont Noddings (2005), dass die Beziehung nicht nur durch die fürsorgliche Person selbst, sondern auch durch die für-gesorgte Person, die in die Beziehung involviert ist, gekennzeichnet werde. Diese reziproke Anerkennung der Fürsorgebeziehung ist wesentlich, damit von «caring» gesprochen werden kann.

Mit Bezug auf die pädagogische Beziehung, die notwendigerweise ungleich und asymmetrisch ist (Oser, 1998; Reichenbach, 2018), wird Lehrpersonen häufig eine andere Verantwortung zugeschrieben als den Schülerinnen und Schülern (vgl. Kuhlmann & Ricken, 2017). Letztere tragen jedoch ebenso eine Verantwortung in der Beziehung, zumindest im Rahmen des relationalen Ansatzes, die darin besteht, auf die (fürsorglichen) Handlungen der Lehrperson zu reagieren. Die (pädagogische) Verantwortung der Lehrperson sieht Noddings (2005) in erster Linie darin, darum bemüht zu sein, die Welt der Schülerinnen und Schüler zu sehen, zu versuchen, diese Welt zu verstehen, und davon ausgehend eine fürsorgende Beziehung aufzubauen: «Good teachers do not reject what students see and feel but, rather work with what is presently seen and felt to build a stronger position for each student ... The responsibility is clearly enormous» (Noddings, 2005, S. 107). Lehrpersonen sind demnach nicht nur für den Aufbau einer fürsorgenden Beziehung verantwortlich, in welcher sie als Fürsorgerin oder Fürsorger («carers») fungieren, sondern sie tragen auch die Verantwortung, ihre Schülerinnen

und Schüler in der Entwicklung der Fähigkeit fürsorglichen Handelns zu unterstützen (vgl. Noddings, 2005, S. 18). Der Dialog zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler wird dabei als wesentliches Kriterium für das Eingehen einer fürsorglichen Beziehung angesehen.

Noddings hat mit ihrem Fürsorgekonzept ein Konzept des pädagogischen Ethos vorgelegt, das sie als Grundlage jeglicher zeitgenössischen Erziehung und Bildung erachtet (Fuhr, 1998). Fuhr (1998, S. 63) betont, dass die Fürsorgeethik nach Noddings darauf hinweise, «dass letztlich immer die einzelne Person für ihr Handeln verantwortlich ist». Reichenbach (2018) gibt jedoch auch kritisch zu bedenken, dass das Caring-Modell der Gefahr des ideologischen Missbrauchs ausgesetzt sei. Orientierungsleitlinien für das pädagogische Handeln lassen sich insofern ableiten, als der relationale Ansatz das Augenmerk auf die pädagogische Beziehung legt und auch die Bedeutung des entwicklungspsychologischen Wissens von Lehrpersonen, Empathie und Wertschätzung betont. Um Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt zu verstehen, bedarf es der Erweiterung der Sichtweise. Dies könnte für das pädagogische Handeln insofern wichtig werden, als alternative Deutungen einer (schwierigen) sozialen Gegebenheit in Betracht gezogen und gegeneinander abgewogen werden können, was zu einem vertieften Verständnis für das Gegenüber führen kann.

### **3.4 Fazit zu den Berufsethosansätzen**

Trotz der unterschiedlichen Akzentuierung verschiedener Aspekte der pädagogischen Verantwortung in den drei Berufsethosansätzen zeigt sich, dass die pädagogische Verantwortung jeweils ein konstitutives Element der einzelnen Perspektiven darstellt. Zudem wird in allen drei Ansätzen die Bedeutung der pädagogischen Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern als zentrales Element professionellen Handelns betont. Deshalb sind die verschiedenen Ethosansätze nicht als sich gegenseitig ausschliessend, sondern als sich ergänzend aufzufassen. Jeder der Ansätze bietet einen unterschiedlichen Fokus auf die Herausforderungen des Lehrberufs und die Besonderheiten der pädagogischen Verantwortung, sodass sie zusammengenommen ein reichhaltigeres Bild ergeben.

## **4 Diskussion: Zur Bedeutung der pädagogischen Verantwortung im Berufsethos**

Die Bedeutung des Berufsethos für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde sowohl aufseiten verschiedener Interessenverbände (z.B. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2017; LCH, 2008) als auch aufseiten diverser Ausbildungsinstitutionen (z.B. Pädagogische Hochschule Luzern: Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013; Eberhard Karls Universität Tübingen: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, 2018) anerkannt und aufgenommen. Im vorliegenden Beitrag wurde ausgehend von der Bedeutung des Berufsethos im Zusammenhang mit dem professionellen Handeln

von Lehrpersonen der Frage nachgegangen, inwiefern verschiedene Berufsethosansätze die pädagogische Verantwortung im Lehrberuf aufgreifen und eine Orientierungsleitlinie für das professionelle pädagogische Handeln von Lehrpersonen bieten. Im Anschluss an eine Annäherung an den Begriff der pädagogischen Verantwortung und die Darlegung der Annahme einer potenziellen Verankerung im Berufsethos von Lehrpersonen wurde diese Annahme exemplarisch anhand von drei Berufsethosmodellen, die je für einen Ethosansatz (Werteansatz, diskursiver Ansatz und relationaler Ansatz) stehen, weitergehend analysiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass Verantwortung in allen drei Ansätzen konstitutiv und von Bedeutung für das Handeln von Lehrpersonen ist. Rekurrierend auf die sechs Dimensionen der Verantwortung nach Lenk und Maring (2007) lässt sich die Verantwortung in den drei diskutierten Ansätzen wie folgt zusammenfassen:

- *Werteansatz*: Grundsätzlich wird die Lehrperson (*wer*) in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern (*Rahmen/Bereich*) unter Berücksichtigung ihrer berufsspezifischen Wertorientierungen auch von der Verantwortung geleitet (*in Bezug auf*), dass sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler (*wem gegenüber*) erfolgreich mit den im pädagogischen Feld «Schule» in Verbindung stehenden Zielen auseinandersetzen (*für was*) und eine Bewertung sowohl vor dem Hintergrund sozialer Erwartungen (u.a. Eltern) als auch vor dem Hintergrund normativer Regelungen (u.a. Schulgesetz) erfolgt (*vor*).
- *Diskursiver Ansatz*: Die Lehrperson (*wer*) ist in einer antagonistischen Situation (*Rahmen/Bereich*) dafür verantwortlich, alle beteiligten Schülerinnen und Schüler (*wem gegenüber*) in die Problemlösung und Entscheidungsfindung einzubeziehen (*für was*) und dadurch auf der Basis der eigenen Professionalität (*vor*) das verantwortungsvolle und moralische Handeln und Entscheiden von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen (*in Bezug auf*).
- *Relationaler Ansatz*: Die Lehrperson (*wer*) ist während der Zeitspanne des pädagogischen Verhältnisses (*Rahmen/Bereich*) dafür verantwortlich, mit jeder Schülerin und jedem Schüler (*wem gegenüber*) eine fürsorgende Beziehung einzugehen (*für was*) und auf der Basis der Fürsorgeethik (*vor*) dafür zu sorgen, dass diese Beziehung als solche verstanden wird und das individuelle Wachstum der Schülerinnen und Schüler gefördert wird (*in Bezug auf*).

Es zeigt sich, dass Verantwortung im Werteansatz eine von mehreren berufsspezifischen Wertorientierungen darstellt, die zwar einen eher grundsätzlichen und allgemeinen Charakter aufweist, im Kontext der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern allerdings als implizite Orientierungsleitlinie pädagogischer Verantwortung aufgefasst werden kann. Der Ansatz kann darin unterstützen, das eigene professionelle Handeln vor dem zugrunde liegenden individuellen Werthorizont besser zu verstehen und dieses beispielsweise auch in Interaktion mit Peers zu reflektieren. Im prozeduralen Entscheidungsethos (diskursiver Ansatz) manifestiert sich die pädagogische Verantwortung in der konkreten, antagonistischen Situation, die eines Ausbalancierens der drei Verpflichtungsaspekte (Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit)

und eines (möglichen) Einbezugs aller Beteiligten bedarf. Orientierungsleitlinien für das professionelle Handeln leistet der diskursive Ansatz auch dahingehend, dass er die Bedeutung geteilter Verantwortung betont, die wiederum zentral für die Entwicklung von Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler ist. Das Fürsorgemodell (relationaler Ansatz) stellt die fürsorgende Beziehung in der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern in den Fokus und die pädagogische Verantwortung manifestiert sich im Aufbau und im Erhalt ebendieser Beziehung. Der relationale Ansatz akzentuiert, dass die Lehrperson ihr Handeln immer auch hinsichtlich der Konsequenz für Schülerinnen und Schüler reflektieren und sich versichern sollte, dass die eigene Intention auch tatsächlich als solche aufgefasst wurde.

Limitierend für diese konzeptionell orientierte Analyse ist anzuführen, dass weitere Ethosmodelle (vgl. Drahmman & Cramer, 2019; Forster-Heinzer, 2015) unberücksichtigt geblieben sind, die den genannten drei Ethosansätzen zugeordnet werden können. Inwieweit die pädagogische Verantwortung in anderen Modellen zum Berufsethos ein konstitutives Merkmal darstellt, bleibt eine vorerst noch zu klärende Frage. Des Weiteren existieren bislang kaum empirische Arbeiten, die im Kontext des Berufsethos von Lehrpersonen die pädagogische Verantwortung explizit untersucht haben, und die bestehenden wurden hier auch nicht thematisiert. Allerdings liegen empirische Arbeiten zur pädagogischen Verantwortung vor, die eine Anschlussfähigkeit hinsichtlich des Berufsethosdiskurses aufweisen könnten. Lauer mann (2014) befragte Lehrpersonen entlang der sechs Dimensionen von Lenk und Maring (2007) nach ihrer pädagogischen Verantwortung und fand nicht nur heraus, dass die Verantwortungswahrnehmung der Lehrpersonen zu einem grossen Teil selbst auferlegt war, sondern auch, dass das eigene Berufsethos zu den Kriterien gehörte, nach denen die Lehrpersonen ihre Verantwortlichkeiten bestimmten.

Wenn also, wie vorliegend analysiert, die pädagogische Verantwortung konstitutiv für das Berufsethos von Lehrpersonen ist und für die Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung zentral zu sein scheint (vgl. Lauer mann, 2014), so stellt sich für den Diskurs zukünftig auch die Herausforderung, wie (angehende) Lehrerinnen und Lehrer mit Blick auf ihr (zukünftiges) Handeln angemessen darauf vorbereitet werden können. Einen Ansatz, der diesbezüglich aufschlussreich sein könnte, stellt die Metareflexivität als mögliche Strategie der Professionalisierung dar (vgl. Cramer & Drahmman, 2019). Denn charakteristisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei, dass «Studierende mit einer Pluralität von (Erkenntnis-)Theorien, Wissensformen, Paradigmen und (Teil-Disziplinen)» (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019, S. 401) konfrontiert werden, diese aber oft als zusammenhangslos und inkonsistent verstehen (Terhart, 2009), was zur Geringschätzung der Relevanz universitärer Studieninhalte führen könne (Cramer et al., 2019). Metareflexivität zielt vor diesem Hintergrund darauf ab, verschiedene Theorien hinsichtlich ihrer Aussagekraft, aber auch Limitationen zu kennen und die eigene Schulpraxis im Hinblick auf die Mehrperspektivität deuten zu können (Cramer & Drahmman, 2019; Cramer et al., 2019). In Bezug auf die drei genannten

Ethosansätze wäre also das Ziel, zu verstehen, inwiefern die pädagogische Verantwortung und die pädagogische Beziehung als konstitutive Elemente verstanden werden, worauf die unterschiedlichen Ansätze ihren Fokus legen, was die jeweiligen Ansätze erklären können und was nicht und welche Orientierungsleitlinien sich für das eigene professionelle Handeln ableiten lassen.

Reflexion als bedeutsames Moment zur Förderung von Ethos wird auch von Zutavern (2011) aufgegriffen. Für Zutavern (2018) stellt die Verknüpfung von didaktischen Themen und professionsethischen Fragen die beste Voraussetzung dafür dar. Eine berufsethische Ausbildung von Lehrpersonen sollte auf vier Lernformen beruhen: 1) Aneignung von Wissen über Professionalität, 2) Ethik und berufsbezogene Moralentwicklung, 3) situations- und berufsbezogenes Üben, Praxiserfahrung und Reflexion des Handelns in Hinblick auf Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit sowie 4) Erleben und Zusammenleben an einer Hochschule, die sich an diesen berufsmoralischen Kriterien orientiert (vgl. auch Fuchs, Luthiger & Krammer, 2018; Zutavern, 2011). Als zentrale methodische Aspekte des situations- und berufsbezogenen Übens zur Förderung des Berufsethos werden Dilemmadiskussionen und auch Übungen zum Perspektivenwechsel diskutiert (Oser, 1998; Patry, Weinberger, Weyringer & Nussbaumer, 2013; Weinberger, 2016; Zutavern, 2018). Während es bei der Metareflexivität stärker darum geht, Unterricht mit Rückgriff auf verschiedene theoretische Ansätze verstehen und deuten zu können, zielen Programme, die mit Dilemmadiskussionen arbeiten, stärker auf das Einüben von prozeduralen Kompetenzen sowie eine Erhöhung der moralischen Sensibilität ab. Diese verschiedenen hochschuldidaktischen Lehr- und Lernarrangements zur Förderung des Berufsethos bzw. der professionellen Entwicklung lassen sich jedoch gut kombinieren, wie es teilweise – beispielsweise im konstruktivistischen Ausbildungsmodell *VaKE* (Patry et al., 2013; Weinberger, 2016) oder an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Zutavern, 2011, 2018) – bereits getan wird. Mit einer Kombination verschiedener hochschuldidaktischer Lehr- und Lernarrangements wird es möglich, die Frage des Berufsethos aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern, sodass (angehende) Lehrpersonen verstehen lernen, was für einen professionellen Umgang mit der beruflichen Autonomie und der spezifischen pädagogischen Verantwortung, die Lehrpersonen tragen, als wesentlich erachtet werden kann. Insofern bieten die im vorliegenden Beitrag erörterten Ethosansätze und Modelle sowie die aufgeführten konkreten Lehr- und Lernarrangements sowohl Lehrpersonen als auch hochschuldidaktischen Ausbildungsinstituten und deren Dozierenden inhaltliche und methodische Anregungen und Inputs zur Förderung der professionellen Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen.

## Literatur

**Bergem, T.** (1992). Teaching the art of living: Lessons learned from a study of teacher education. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (S. 349–364). San Francisco: Jossey-Bass.

## Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos

- Bonsen, M. & Priebe, B.** (2013). Unterwegs zu einem Berufsethos in der Schule. Zur Professionalität gehört eine pädagogische Berufsethik. *Lernende Schule*, 16 (62), 4–7.
- Brezinka, W.** (1988). Die Lehrer und ihre Berufsmoral. *Pädagogische Rundschau*, 42, 541–563.
- Carr, D.** (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32 (2), 171–183.
- Combe, A.** (2015). Schulkultur und Professionstheorie. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. & Drahm, M.** (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahm, M. & Emmerich, M.** (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Drahm, M. & Cramer, C.** (2019). Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 15–35). Münster: Waxmann.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forster-Heinzer, S.** (2015). *Against all odds. An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Forster-Heinzer, S. & Oser, F.** (eingereicht). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerbildung. In C. Cramer, M. Drahm, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (Neuausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Fuchs, M., Luthiger, H. & Krammer, K.** (2018). Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 117–134). Münster: Waxmann.
- Fuhr, T.** (1998). *Ethik des Erziehens*. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.** (2017). *Leitlinien für eine innovative Lehrer\_innenbildung*. Frankfurt am Main: GEW.
- Giesecke, H.** (1980). *Die Jugendarbeit*. München: Juventa.
- Großheim, M.** (2005). Wert/Werte. Philosophisch. In H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski & E. Jüngel (Hrsg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Band 8* (4. Auflage) (Sp. 1467–1469). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Harder, P.** (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Hermes, E.** (2005). Verantwortung/Verantwortlichkeit. In H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski & E. Jüngel (Hrsg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Band 8* (4. Auflage) (Sp. 932–933). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Höffe, O.** (2008). *Lexikon der Ethik* (7. Auflage). München: C. H. Beck.
- 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.
- Katz, M. S.** (2007). Competing conceptions of caring and teaching ethics to prospective teachers. *Philosophy of Education Yearbook*, 12, 128–135.
- 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, Volume 1* (S. 523–557). Singapur: Springer.
- Köck, P.** (2008). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis*. Augsburg: Brigg.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W.** (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

- Krobath, H. T.** (2009). *Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kuhlmann, N. & Ricken, N.** (2017). Diesseits von Paternalismus und Aktivierung. In S. Vock & R. Watermann (Hrsg.), *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 127–153). Paderborn: Schöningh.
- Lauermaun, F.** (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89.
- LCH.** (2008). *LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lenk, H. & Maring, M.** (1992). Deskriptive und normative Zuschreibung von Verantwortung. In H. Lenk (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaft und Ethik* (S. 76–100). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenk, H. & Maring, M.** (1998). Einleitung: Technikethik und Wirtschaftsethik. In H. Lenk & M. Maring (Hrsg.), *Technikethik und Wirtschaftsethik* (S. 7–19). Opladen: Leske + Budrich.
- Lenk, H. & Maring, M.** (2007). Verantwortung. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 11* (S. 569–575). Basel: Schwabe.
- Lutz-Bachmann, M.** (2013). *Grundkurs Philosophie. Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- McDowell, B.** (2000). *Ethics and excuses. The crisis in professional responsibility*. Westport: Quorum.
- Noddings, N.** (2005). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Althof, W.** (1996). Vertrauensvorschuss: Zum Berufsethos von Lehrern. In P. E. Kalb, C. Petry & K. Sitte (Hrsg.), *Werte und Erziehung. Kann Schule zur Bindungsfähigkeit beitragen?* (S. 99–131). Weinheim: Beltz.
- 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). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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). Charlotte: Information Age Publishing.
- Rehfuß, W. D.** (2003). Verantwortung. In W. D. Rehfuß (Hrsg.), *Handwörterbuch Philosophie* (S. 662). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichenbach, R.** (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Reichenbach, R.** (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Rothland, M.** (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer.
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M.** (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.
- Schicke, H.** (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität*. Opladen: Budrich.
- Schütz, A.** (1972). *Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Nijhoff.
- Terhart, E.** (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Thayer-Bacon, B. J.** (2008). Caring reasoning. In D. Fasko & W. Willis (Hrsg.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (S. 83–105). New York: Hampton Press.
- Weinberger, A.** (2016). Konstruktivistisches Lernen in der Lehrerbildung: Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. *Journal für Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (2), 28–39.
- Willemse, T. M., Lunenberg, M. & Korthagen, F.** (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 205–217.

**Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät.** (2018). *Modulhandbuch Master of Education, Lehramt Gymnasium, Bildungswissenschaftliches Studium (BWS)*. Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen.

**Zutavern, M.** (2011). Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), 7–14.

**Zutavern, M.** (2018). Worauf man sich verlassen kann. Kann man? Das Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern als Bedingung professioneller Autonomie – Erfahrungen, Irritationen, Wünsche. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 179–198). Münster: Waxmann.

## Autorin und Autor

**Sarah Forster-Heinzer**, Dr. phil., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, sarah.forster-heinzer@ife.uzh.ch

**Martin Drahm**†, Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Martin Drahm (\*1987–†2019) ist völlig unerwartet und viel zu jung während eines Forschungsaufenthalts an der University of California (Berkeley) kurz nach der Fertigstellung eines ersten Entwurfs des vorliegenden Beitrags verstorben. In diesem Beitrag ist die Handschrift von Martin Drahm deutlich zu erkennen, was zeigt, wie wichtig ihm die Themen «Berufsethos» und «Verantwortung von Lehrpersonen» waren. Dies waren zwei Themen, die er mit viel Elan, Begeisterung und Motivation zum Gegenstand seines Habilitationsprojekts gemacht hat, dessen Vollendung ihm leider verwehrt blieb.