

Obex, Tanja

Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen

Journal für LehrerInnenbildung 21 (2021) 3, S. 96-107



Quellenangabe/ Citation:

Obex, Tanja: Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen - In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (2021) 3, S. 96-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235546 - DOI: 10.25656/01:23554

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235546>

<https://doi.org/10.25656/01:23554>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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
Internet: www.pedocs.de

Pädagogisches Ethos

Beiträge zur Professionalisierung
von Lehrer*innen

Bibliografie:

Tanja Obex:

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>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2021

07

Tanja Obex

Der strukturelle Ort
des pädagogischen Ethos.
Beitrag zu einer Theorie
professionellen Handelns
von Lehrer*innen

Wenn Schüler*innen von negativen Erfahrungen mit ihren Lehrpersonen erzählen, finden sich in den Narrationen oftmals ethische Kategorien (Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2018). Die Geschichten von Lehramtsstudierenden, die gebeten werden, Aufwühlendes aus ihrer eigenen Schulzeit zu erzählen, ähneln denen der Schüler*innen. Sie berichten über Lehrer*innen, die sowohl über fachwissenschaftliche als auch über fachdidaktische Kompetenzen verfügen, die in der Lage sind, Unterricht und Lernen zu orchestrieren, die humorvoll sind und die sie dennoch nicht als gute Lehrer*innen erfahren haben. Antworten auf die Frage, was diesen Lehrpersonen aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden fehlt, verweisen auf etwas, das ich pädagogisches Ethos nennen möchte.

Dass Ethos eine wichtige Dimension professionellen Handelns ist, darüber besteht bei allen Differenzen in der Bestimmung pädagogischer Professionalität in der schulpädagogischen Forschung Einigkeit (Drahmann & Cramer, 2019). Dennoch variieren Auffassungen über dessen Definition: Ethos wird als Summe von Werten, als Werthaltung oder auch als verantwortungsbewusste Haltung gefasst (Harder, 2014; Maurer-Wengorz, 1994), Agostini und Bube verweisen auf den Zusammenhang von Ethos und ästhetischer Wahrnehmung (in diesem Heft), und Brinkmann und Rödel (in diesem Heft) begreifen Ethos als gelungene Praxis, die auf einer moralischen Entscheidungsfähigkeit basiert. Im Modell professioneller Handlungskompetenz definieren die Autor*innen Ethos als Bündel berufsbezogener Einstellungen (Baumert et al., 2009), Oser (1998) versteht unter Ethos die Diskursfähigkeit in konflikthaften Situationen, und Hentig (2003) gilt als Verfechter des sokratischen Eids, der sich in einem professionsspezifischen Verhaltenskodex ausdrückt. Die unterschiedlichen Auffassungen über die Definition von Ethos verweisen auf den Umstand, dass sein Beitrag zur Professionalität von Lehrer*innen nicht hinreichend geklärt ist.

Dieser Text beschäftigt sich mit der Frage nach dem strukturellen Ort des pädagogischen Ethos in Konzepten pädagogischer Professionalität und knüpft an strukturtheoretische Überlegungen zur Professionalität von Lehrer*innen (Oevermann, 1996; siehe dazu auch Terhart, 2006) und Handlungstheorien des Pragmatismus (Schubert, 2013) an. Dazu werde ich in einem ersten Schritt Tenorths Frage aufgreifen, ob professionelles Lehrer*innenhandeln überhaupt möglich ist, wenn man von unaufhebbaren antinomischen Strukturen ausgeht, die dieses Handeln strukturieren. Die Einführung des pragmatistischen Handlungs-

modells dient in einem zweiten Schritt dazu, diese Antinomien handlungstheoretisch zu verorten. Krisen von Handlungsrouninen durch solche Antinomien führen zu Handlungshemmungen, die sich nur durch experimentelles Handeln überwinden lassen. Ich werde argumentieren, dass pädagogisches Ethos eine Form des experimentellen Handelns ist, und im Anschluss daran beschreibe ich drei inhaltliche Dimensionen dieses pädagogischen Ethos.

Ist der Lehrberuf professionell gestaltbar?

Beiträge zur Professionstheorie, so Tenorth (2006) in seinem Text *Professionalität im Lehrberuf*, würden „die Arbeit und Praxis von Lehrerin und Lehrer als unlösbare Zumutung [...] beschreiben, jedenfalls nicht als professionell gestaltbare Berufsrealität“ (S. 582). Die Erziehungswissenschaft bemühe sich nicht, eine pädagogische Theorie der Professionalität zu entwerfen, die die Arbeit von Lehrer*innen als professionell bewältigbar konzipiere. Indem man Ungewissheiten, Paradoxien und Antinomien beschreibe, produziere man „Letaltheorien“, die den Lehrberuf als einen „unmöglichen Beruf“ setzen. Dieser Problemaufriss sei auf doppelte Weise unbefriedigend: Zum einen werde die tägliche Arbeit von Lehrer*innen diskreditiert und zum anderen macht Tenorth (ebd.) deutlich, dass die Theoriearbeit zum professionellen Handeln von Lehrer*innen noch nicht an sein Ende gekommen sei.

Auf diese Problematisierung will ich mit einer Theorie des pädagogischen Ethos antworten. Ich stimme Tenorth (2006) zu, dass eine Theoriebildung, die sich immer wieder auf unauflösbare Widersprüche bezieht, in eine Sackgasse der Professionalitätsdebatte zum Lehrberuf führt und für Praktiker*innen ernüchternd und frustrierend sein kann. Auf der anderen Seite zeigt Helsper (z. B. 1995, 1996, 2002) in seinen Arbeiten überzeugend, dass und in welcher Weise pädagogische Situationen durch Antinomien strukturiert sind. Aus einer professionalitätstheoretischen Perspektive drängt sich die Frage auf, ob es möglich ist, die antinomische Strukturiertheit der pädagogischen Praxis anzuerkennen, ohne daraus den Schluss zu ziehen, dass sie pädagogische Professionalität zwingend verunmöglicht. Die These in meinem Beitrag ist, dass pädagogisches Ethos als Praxis auf dieses Problem reagiert und strukturelle Antinomien zu überwinden vermag. Im nächs-

ten Schritt werde ich ein Handlungsmodell vorstellen und darin den strukturellen Ort des pädagogischen Ethos beschreiben.

Stages of the Act: Der Kreislauf des kreativen Handelns

Der Pragmatismus als Philosophie der Kreativität geht von der Grundannahme aus, dass Menschen „Bewusstsein, Erkenntnisse und Bedeutungen im Verlauf der kreativen Lösung von Handlungsproblemen entwickeln“ (Schubert, 2013, S. 345; vgl. dazu auch Joas, 1996). Handeln wird in kreativen, zirkulären Prozessen gedacht und lässt sich analytisch in vier Phasen unterteilen (Schubert, 2010).



Abb. 1 Stages of the Act (Schubert, 2010, S. 45)

Handeln realisiert sich immer vor dem Hintergrund gegebener Bedeutungen, und die erste Phase des Prozesses beschreibt *Handlungsgewohnheiten*, die den „stream of thoughts“ (Schubert, 2010, S. 45) repräsentieren. In Form „tradiertener kultureller Werte, institutionalisierter sozialer Normen und subjektiver Überzeugungen“ (Schubert, 2013, S. 348) bilden sie den Materialkorpus für kommunikative Aus-

handlungen, repräsentieren das praktische Bewusstsein und strukturieren das Handeln.

Im Handlungsprozess entstehen in einer zweiten Phase regelmäßig *Handlungshemmungen*, weil das fortwährende Deuten bei Handelnden einen „lebendigen Zweifel“ (Schubert, 2013, S. 348) weckt. In dieser Phase werden Geltungen sozialer Normen und individueller Zwecke aktualisiert und rekonstruiert. Erst durch Irritationen, Krisen, Brüche oder Konflikte werden die Handlungsgewohnheiten gestört und soziale Normen sowie individuelle Überzeugungen bearbeitet.

In der dritten Phase, in der das experimentelle Bewusstsein die Veränderbarkeit der Bedeutungen erkennt, werden neue Lösungsmöglichkeiten im *experimentellen Handeln* selbst gesucht. Diese Phase des (Er-)Findens neuer Geltungen und Bedeutungen stellt in einer pragmatistischen Vorstellung den Kern des Handelns dar (ebd.), denn jede Handlungssituation erfordert aufgrund immanenter Unsicherheiten und Bedeutungsoffenheit experimentelles Handeln. Selbst etablierte Handlungsroutrinen (erste Phase) enthalten nach pragmatistischer Vorstellung ein experimentelles Moment: Keine Situation, egal wie bekannt sie erscheinen mag, ist durch bloße Handlungsroutrinen bewältigbar. Soziales Handeln ist charakterisiert durch schöpferische Kraft.

In der vierten Phase, der *Legitimation*, wird retrospektiv versucht, die neuen Handlungen zu rechtfertigen und sie als sinnvoll anzuerkennen. Geprüfte und legitimierte Regeln werden habitualisiert und in das Repertoire der Handlungsgewohnheiten integriert.

In den folgenden Abschnitten werde ich genauer auf zwei Phasen dieses Prozesses eingehen, die für die strukturelle Verortung des pädagogischen Ethos von besonderer Bedeutung sind: In der Phase der Handlungshemmung wird die Dimension struktureller Antinomien bedeutsam, und in der Phase des experimentellen Handelns verorte ich pädagogisches Ethos.

Antinomisch strukturierte Praxis als Handlungshemmung

Handlungshemmungen entstehen im Handeln selbst, wenn Routinen brüchig werden, wenn Irritationen, Probleme oder Krisen auftreten. Dafür gibt es verschiedene Gründe, wie sie in der zweiten Phase des Handlungskreislaufs beschrieben werden. Im Fokus des Beitrags, der

Ethos im Kontext von Professionalität systematisch verortet, steht eine spezifische Form von Irritationen, Krisen und Problemen: Von Interesse sind diejenigen Spannungen, die sich im Handeln der Lehrer*innen aufgrund der antinomischen Struktur der Unterrichtspraxis ergeben. Helsper (1996) beschreibt das Handeln von Lehrpersonen als eines, das sich immer in einer antinomischen Struktur vollzieht, und Lehrer*innen werden in ihrer Tätigkeit ständig mit widersprüchlichen Anforderungen adressiert. Sie stören die Routinen von Lehrpersonen und lösen Handlungshemmungen aus. Die Krisen im Handeln der Lehrer*innen verstehe ich im Anschluss an das Handlungsmodell des Pragmatismus als Normalfall; Lehrer*innenhandeln vollzieht sich also stets in einer Art Krisenmodus (Helsper, 1996; Oevermann, 1996).

Bei den strukturellen Antinomien pädagogischen Handelns unterscheidet Helsper (2016) zwei Gruppen von konstitutiven Antinomien: Zur ersten Gruppe zählt er sechs lebenspraktische Antinomien (Begründungs-, Praxis-, Subsumtions-, Ungewissheits-, Symmetrie- und Vertrauensantinomie), die auf dem Spannungsverhältnis von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung beruhen. In der zweiten Gruppe beschreibt er fünf berufsspezifische Antinomien (Nähe-, Sach-, Differenzierungs-, Organisations- und Autonomieantinomie), die sich aus dem Widerspruch spezifisch-rollenförmiger und diffus-emotionaler Beziehungslogiken ergeben. Alle diese Antinomien sind, so Helsper (ebd.), nicht aufhebbar und können nur „reflexiv gehandhabt“ (S. 53) werden.

Daraus leitet sich für das Handeln von Lehrpersonen die Frage ab, wie sie in einem strukturellen Rahmen widersprüchlicher Anforderungen professionell handlungsfähig bleiben können.

Pädagogischen Ethos als Form des experimentellen Handelns

Auf Handlungshemmungen können Lehrpersonen auf mindestens drei verschiedene Weisen reagieren: Technologische Interventionen werden angewandt, um gesetzte Ziele mit den effektivsten und effizientesten Mitteln zu erreichen. Nicht immer genügen solche Technologien, und Tenorth (2006) entwickelt den Begriff „paradoxe Technologie“ (S. 587ff.). Sie erlaubt es, in technologischen Modellen „das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse

zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und das, Überraschungsfähigkeit, zur Routine werden zu lassen“ (ebd. S. 588). Die dritte Intervention, die ich von den ersten beiden abgrenze, ist eine experimentelle. Im Unterschied zur paradoxen Technologie können sich hier sowohl Ziele als auch Mittel im Handlungsprozess ändern, denn Gegenstand des experimentellen Handelns ist die Deutung der Situation selbst und nicht nur die Wahl der richtigen Ziele und Mittel. Dabei geht es um eine „nicht-teleologische Deutung der Intentionalität des Handelns“ (Joas, 1996, S. 218ff).

Nach der pragmatistischen Handlungstheorie und unter Anerkennung pädagogischer Antinomien handeln Lehrpersonen immer experimentell, und meine These ist, dass experimentelles Handeln unter der Bedingung antinomisch strukturierter pädagogischer Praxis eine spezifisch ethische Form erfährt. Ich nenne dieses ethisch-experimentelle Handeln pädagogisches Ethos.

Im dargestellten Kreislauf des kreativen Handelns ist Ethos jenes analytische Element, das experimentelles Handeln (Phase 3) als Antwort auf spezifische Handlungshemmungen (Phase 2) repräsentiert. Das bedeutet, dass pädagogisches Ethos als Element einer professionellen Praxis verstanden werden muss, das sich als Handlungsentscheidung der Lehrer*innen zeigt. Ethos realisiert sich damit als Antwort auf die antinomische Strukturiertheit der Praxis, und von pädagogischem Ethos spreche ich immer dann, wenn – formal gesehen – Handlungsunfähigkeit bestünde, weil die antinomische Struktur die handelnden Lehrpersonen mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Hier finden sich handelnde Personen in paradoxen Situationen wieder: Sie müssen in der pädagogischen Praxis entscheiden (und das heißt handeln), ohne dass Entscheidungskriterien vorliegen. Ethos wird in der konkreten pädagogischen Arbeit im Unterricht nicht durch eine Theorie begründet, und es handelt sich bei Ethos, wie ich es verstehe, damit auch nicht um eine Technologie. Ethos wird notwendig, wenn in Situationen gehandelt werden muss, in denen es eben keine Theorien gibt.

Was bedeutet es aber nun, in paradoxen Situationen professionell zu handeln? Professionelles Handeln bedeutet, in diesen Situationen nicht willkürlich zu handeln, sondern so, dass das eigene Handeln gegenüber anderen auch legitimierbar ist, ohne dass technologisch fundierte Begründungen vorliegen. Die Begründungen werden im Nachhinein konstruiert (Phase 4).

Was ist der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos in der Theorie des kreativen Handelns?

Pädagogisches Ethos taucht als analytisches Element im Kreislauf des kreativen Handelns dort auf, wo Handeln irritiert wird. Die Irritation, auf die Ethos antwortet, resultiert aus den pädagogischen Antinomien (Helsper, 2002, 2016). Unter dieser Voraussetzung – Handlungshemmungen resultieren aus widersprüchlichen Anforderungen an das Handeln – begreife ich pädagogisches Ethos als eine Praxisform, in der Entscheidungen getroffen werden, obwohl unter Ansprüchen einer technologischen Rationalität keine Entscheidungen möglich sind. Als pädagogisches Ethos bezeichne ich in einer Theorie des professionellen Handelns von Lehrer*innen daher jenes Handeln, das auf Handlungshemmungen reagiert, die durch die pädagogischen Antinomien (Helsper, 2002, 2016) ausgelöst werden.

Dimensionen des pädagogischen Ethos

Pädagogisches Ethos unter diesen Bedingungen lässt sich inhaltlich durch drei Dimensionen beschreiben: Macht, Kontingenz und Ethik.

Macht

Praktiken von Lehrer*innen und Schüler*innen verstehe ich als Machtbeziehungen, die Handlungsmöglichkeiten einschränken oder erweitern. Wo Handeln vollständig determiniert ist oder unter Zwang und Gewalt geschieht, spreche ich nicht von einer Machtbeziehung (Foucault, 1982/2005). Wenn die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen durch strukturelle Antinomien in eine Krise gerät, wird die Machtbeziehung herausgefordert, weil sie in Zwang und Gewalt umschlagen kann. Pädagogisches Ethos ist aus meiner Sicht eine Antwort auf diese Krise der Machtbeziehung. Pädagogisches Ethos hebt Macht nicht auf, aber es widersteht der Verführung, Macht in Autorität kippen zu lassen. Wie sich dieses Kippen in der Praxis zeigen kann, beschreibt Oser (2018):

„Es gibt auch Situationen, in denen Lehrpersonen kein Ethos haben. [...] man muss zeigen, dass anderes wichtiger ist als das Fortkommen der Schüler*innen, dass diese der Lehrperson gleichgültig sind, dass sie ungerecht behandelt werden, dass sich Zynismus oder Vernachlässigung breitmachen, dass Beschämung auftritt [...]“ (S. 58f).

Pädagogisches Ethos schützt die Freiheit von Schüler*innen, anders handeln zu können und damit ihre Integrität zu wahren. Und als Selbstsorge schließt sie die Achtung der Lehrerin und des Lehrers vor sich selbst ein: nicht auf eine Art handeln zu müssen, durch die man sich selbst beschämt.

Kontingenz

Die Antinomien von Helsper sind in einen größeren Kontext der Modernisierungsparadoxien eingebettet, und ein Kennzeichen der Moderne ist Kontingenz. In Anschluss an Bubners Überlegungen zur Handlungskontingenz vollzieht sich Ethos als spezifische Form des kreativen Handelns im Horizont eines „Anders-sein-Könnens“ (Bubner, 1984, S. 39). Kontingenz beinhaltet ein ‚Handeln-Müssen‘ und ein ‚Handeln-Können‘. Das heißt: Lehrer*innen sind gezwungen, in konkreten sozialen Situationen unter Bedingungen widersprüchlicher Anforderungen zu handeln. Das bedeutet, dass Alltagsroutinen brüchig werden und ihre Regeln suspendiert sind. Das ist die Voraussetzung einer bestimmten Form des ‚Handeln-Könnens‘, das weder willkürlich noch durch bekannte Regeln strukturiert ist, sondern einer eigenen, ethischen Logik folgt.

Ethik

Ethik ist eine zentrale Dimension des pädagogischen Ethos. Sie erhält eine besondere Bedeutung im Akt der Entscheidung, denn die Grundlagen der Entscheidung sind konstitutiv widersprüchlich. Einen ethischen Bezugspunkt zu wählen, bedeutet, sich erstens der Verführung durch Autorität (*Dimension der Macht*) und zweitens der Offenheit der Entscheidung (*Dimension der Kontingenz*) bewusst zu sein. Diesen Akt verstehe ich als Widerstand gegen alle Formen der Irrationalität angesichts struktureller Antinomien und als Wahl einer Form der Rationalität eigener Art. Man könnte diese Wahl so formulieren: Pädagogisches Ethos heißt, Maximen zu folgen und zu wissen, dass es sich um eine Maxime handelt. Damit soll ausgedrückt werden, dass Maximen keine allgemein verbindlichen Werte sind, sondern eine Selbstverpflichtung darstellen, um dem anderen und ‚mir selbst‘ gerecht zu werden. Maxime beziehen sich zwar auf eine Regel und sind durch Routinen und Wissen – vorläufig – legitimiert, aber ihre Begründung (für eine Entscheidung) erschöpft sich nicht in der Regel selbst. Die Be-

gründung verweist auf etwas Anderes, das mit Derrida (1991) Gerechtigkeit genannt werden könnte. Für ihn ist Gerechtigkeit „aufgrund ihrer Forderung nach einer Gabe ohne Austausch, ohne Zirkulation, ohne Rekognition, ohne ökonomischen Kreis, ohne Kalkül und ohne Regel, ohne Vernunft oder ohne Rationalität im Sinne des ordnenden, regelnden, regulierenden Beherrschens“ (Derrida, 1991, S. 52).

Fazit

Die pragmatistische Fundierung der Theorie professionellen pädagogischen Handelns erlaubt es, den strukturellen Ort des pädagogischen Ethos praxeologisch zu bestimmen, seine theoretische Fassung zu präzisieren und auf Tenorths Problem zu antworten. Mit dem hier dargestellten Konzept von Ethos als Praxis eröffnet sich ein praktischer Weg des pädagogischen Umgangs mit strukturellen Antinomien, ohne den Anspruch auf Professionalität aufgeben zu müssen. Dafür muss man pädagogisches Ethos als eine spezifische Form des experimentellen Handelns begreifen, nämlich ‚unmögliche‘ Entscheidungen zu treffen, das heißt Entscheidungen, die als performative Akte etwas realisieren *und* legitimieren. Sie basieren auf Handlungsrouninen, auf Erfahrungen und Wissen, aber zugleich können all diese rationalen Grundlagen eine Entscheidung nicht restlos begründen, denn sie folgen einer Rationalität eigener Art, die in dem – unausgesprochenen – Versprechen gegenüber sich selbst gründet, eine ‚Sache‘ gut zu machen.

Literatur

- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bubner, R. (1984). *Geschichtsprozesse und Handlungsnormen. Untersuchungen zur praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1991). *Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Drahmann, M. & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann* (S. 15-36). Münster: Waxmann.

- Foucault, M. (1982/2005). Subjekt und Macht. In M. Foucault (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden – Dits et Ecrits. Band IV: 1980-1988* (S. 269-293). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studien zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Helsper, W. (1995). Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In H.-H. Hermann & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maurer-Wengorz, M. (1994). *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt am Main: Lang.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F. (1998). *Ethos–die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. (2018). Unterrichten ohne Ethos? In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 57-72). Münster: Waxmann.
- Reisenauer, C. & Ulseß-Schurda, N. (2018). *Anerkennung in der Schule. Über Anlässe, Abläufe und Wirkweisen von Adressierungen*. Bern: Hep.
- Schubert, H.-J. (2010). Charles Sanders Peirce – Philosophie der Kreativität. In H.-J. Schubert, H. Joas, H. Wenzel & W. Knöbl (Hrsg.), *Pragmatismus. Zur Einführung* (S. 12-47). Hamburg: Junius.
- Schubert, H.-J. (2013). Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 345-367). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)* (S. 202-224). Weinheim: Beltz.

Tanja Obex, M. A., Universitätsassistentin
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Universität Innsbruck.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogisches Ethos,
Professionalität von Lehrer*innen,
Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft

tanja.obex@uibk.ac.at

