

Oser, Fritz

Unterrichten ohne Ethos?

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 133-149



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz: Unterrichten ohne Ethos? - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 133-149 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252871 - DOI: 10.25656/01:25287

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252871>

<https://doi.org/10.25656/01:25287>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fritz Oser

Unterrichten ohne Ethos?

1 Ausgangspunkt

In den 1990er-Jahren haben Michael Zutavern, Jean-Luc Patry, Roland Reichenbach, Wolfgang Althof und ich das Konzept des prozeduralen Ethos für Lehrpersonen entworfen. Bei diesem theoretischen Ansatz gingen wir davon aus, dass Ethos nur dann sichtbar wird, wenn ein unmittelbar nicht lösbarer Konflikt vorliegt, wenn es Stufen des Involvements gibt (Vermeidungshaltung bis zu vollständigem Diskurs), wenn die Betroffenen in die Lösung einbezogen werden (Konzept der pädagogischen Präsupposition) und wenn die runden Tische (Kleingruppe, Klasse, Schulgemeinschaft etc.) nicht in einen idealen, sondern in einen realen Diskurs münden, dessen Lösung nicht vorgegeben ist. Das Hauptmerkmal war, dass die Teilnehmenden eine Balance herzustellen hatten zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser, 1998). In seiner Dissertation hat Michael Zutavern (2001) dieses Konzept verfeinert, unterschiedliche Situationstypen (antagonistische, interdependente und ambivalente) eingefügt und zwischen Werteformen, Entscheidungstypen, Alter und Charakter der Beteiligten und der Persönlichkeit der Lehrperson unterschieden. Diese Theorie basierte auf dem Konzept prozeduraler Moralität; in ihr war das moralisch Richtige nicht von aussen festgelegt. Es entstand im Prozess des „runden Tisches“. Die Theorie wurde validiert (Testentwicklungsverfahren, Einschätzungen von Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler, Interventionsstudien).

2 Ethos haben

Wenn wir heute etwa Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer fragen, was das Ethos von Lehrpersonen sei, so geben die meisten sofort eine Antwort. Zwar verweisen sie nicht auf Aristoteles (Charakter, Sinnesart, Brauch, Sitte, Gewohnheit oder aber Absicht, Mittel und Handlungsentschluss der Rednerin oder des Redners) und sie verweisen auch nicht auf den realen Diskurs, wie wir ihn entwickelt haben, aber sie verwenden positive Ausdrücke wie „Engagement“, „Vertrauen“, „Orientierung an den Schülerinnen und Schülern“ oder „Teilnahme“, und oft formulieren sie auch, was sie nicht tun würden, zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler nicht auslachen, nicht zynisch sein, nicht ungerecht sein. Wenn wir

jedoch nach einer Lehrperson und ihrer Handlung *ohne* Ethos im Schulbereich fragen, dann haben die meisten Schwierigkeiten. Um aber Ethos zu bestimmen, muss gewusst werden, was eine berufliche Handlung ohne Ethos ist. Zu wissen, was etwas nicht ist, bedeutet immer zu wissen, was es ist. Es ist also zu fragen, was es von der negativen Seite her bedeutet, wenn jemand von Ethos spricht. Was bedeutet es, wenn jemand sagt „Diese Person hat kein Ethos“ oder „In diesem Unterricht fehlt es an Ethos“? Solches Fragen stellt die umfassendere Frage, was denn guter Unterricht sei, in ein neues Licht. Denn nicht wie beispielsweise bei Helmke (2003) die zweckmäßige Funktionalität unterrichtlichen Handelns als gute „techné“ steht jetzt im Mittelpunkt, sondern es wird nach dem „Im-Blick-Haben“ der Lernenden beim Unterrichten, nach der Fürsorglichkeit und nach der Haftung für das, was man Schülerinnen und Schülern „antut“, gefragt. Und dies wird als Zeichen von Qualität gewertet. Denn wer haftet, muss das Beste tun, damit ihm seine Verantwortung nicht entzogen werden darf.

Lehrpersonen behaupten, sie hätten Ethos; sie seien zwar vielleicht manchmal müde oder nicht genügend aufmerksam oder abgelenkt durch die zu unterrichtende Sache. Aber im Allgemeinen sei ihnen kein Kind gleichgültig, sie würden jedem Kind helfen. Dies ist als Willensbekundung absolut brauchbar. Da Ethos ein „gutes“, „positives“ Wort ist und es die Professionalität von Lehrpersonen bestimmt (oder mitbestimmt), schreiben wir es uns als stets vorhanden zu. Aber natürlich gibt es Situationen, in denen Lehrpersonen kein Ethos haben, auch wenn in vielen Beteuerungen Ethos ein Teil lehrberuflichen Selbstverständnisses ausmacht. Eine Lehrerin einer 1./2. Klasse sagte in einem Interview Folgendes:

Du müsstest das Ganze einfach umstellen. Also Geld kannst du investieren, kannst eben die Räumlichkeiten ... weil jetzt haben wir zum Beispiel – ein kleines Beispiel – ich habe jetzt Kinder oder ... es gibt Kinder an der Schule, die ein Hörgerät tragen, die sind einseitig hörgeschädigt, und die steckt man jetzt ... wir haben jetzt Containerchen gebaut, weil wir zu wenig Platz gehabt haben, und das sind so ganz kleine Räumlein und dort steckt man 24 Schüler rein, das sind Mittelstufenschüler, und erwartet nachher eine Gruppenarbeit mit dem Kind, das dieses Hörgerät trägt, wo erwiesen ist, dass die extrem Mühe haben, mit Nebengeräuschen zu arbeiten, und erwartet von diesem Kind, dass es Gruppengespräche leiten kann, und benotet das. Das sind einfach so ... weißt du, es ist ... und dann ... eben, wie gesagt, du müsstest die Räumlichkeiten an die Schüler anpassen, du müsstest die Unterrichtsform an die Schüler anpassen, du müsstest Leute so ausbilden können, dass sie das leisten können, das heißt, du müsstest auch im Prinzip in einem gewissen Umfang den Lohn dieser Leute anpassen, damit sie bereit sind, das auch zu investieren und mit Herzblut dahinter sind. Ja, das braucht ja alles Geld. Und du müsstest eben, dieses Notensystem müsstest du überarbeiten. Du müsstest viel mehr öffnen, du müsstest andere Fähigkeiten auch bewerten.

In diesen Äußerungen wird deutlich, wie sehr die Lehrerin an die Kinder denkt, wie sehr sie an ein pädagogisches Ideal glaubt und wie sehr sie nach einem ethi-

schen Halt sucht. Das ist überzeugende „innere Unruhe“. Hier gilt: Da Ethos nicht bloß ein „gutes“, „positives“ Wort ist und es nicht bloß die Professionalität von Lehrpersonen übergeordnet bestimmt (oder mitbestimmt), schreiben wir es uns auch dann positiv zu, wenn wir mit den Schwierigkeiten des Alltags kämpfen. Ethos ist ein Teil dieses unseres Lehrberufes im Unterricht, aber auch in der Schule.

3 Was heißt „Kein Ethos haben“?

Aber es gibt auch Situationen, in denen Lehrpersonen kein Ethos haben. Es ist – wie gesagt – schwierig, solche zu formulieren, denn man muss zeigen, dass anderes wichtiger ist als das Fortkommen der Schülerinnen und Schüler, dass diese der Lehrperson gleichgültig sind, dass sie ungerecht behandelt werden, dass sich Zynismus oder Vernachlässigung breitmachen, dass Beschämung auftritt, dass wegen des Blicks auf die Sache der Blick auf die geistige Entwicklung des Kindes verloren geht und dass im Konfliktfall Vermeidung, Delegierung oder Alleinentscheidung (vgl. Abschnitt 6) Prävalenz haben. Versuchen wir, drei Beispiele zu formulieren.

- *Beispiel 1:* Eine Lehrperson entwickelt mit den Kindern den 10er-Übergang. Sie fragt die Kinder, wer da schon wisse, wie das gehe. Dann ruft sie einen Schüler auf, der sich immer per Handzeichen meldet, und lässt ihn an der Tafel erklären, wie das geht. Dann fordert sie die Kinder auf, im Rechenbuch auf S. 37 zehn Aufgaben selbst zu lösen. Zeit: 30 Minuten. Sie selbst erledigt in der Zwischenzeit einige E-Mails an ihrem PC. Nach ca. 30 Minuten ruft sie wiederum eine gute Schülerin auf, die vortragen solle, was sie gemacht habe und wie die Lösungen lauten würden. Dann schickt sie die Schülerinnen und Schüler in die Pause.
- *Beispiel 2:* Ein Sportlehrer organisiert ein Skilager von einer Woche Dauer. Er will nur Teilnehmende zulassen, die gut Skifahren können, quasi nur die Besten. Der Sportlehrer rechtfertigt dies mit Leistungserbringungen in der eidgenössischen Sportberichterstattung. Eltern schlagen vor, verschiedene Leistungsgruppen zu bilden und so den pädagogischen Wert eines solchen Ereignisses zu erhöhen. Während er sich bei allen Vorbereitungsdiskussionen selbst zurückzieht, lässt er die Schulleitung und andere Kolleginnen und Kollegen seine Sicht verteidigen. Er selbst weicht der Haftung aus.
- *Beispiel 3:* Wegen einer immer wiederkehrenden, sich aufplusternden Verhaltensweise, bei der eine Schülerin der Oberstufe stets mit lautem Kichern reagiert und den Unterricht unmöglich macht, wird ein Schüler bei der Schulleitung „verzeigt“ und anschließend in eine andere sogenannte „Kleine Klasse“ versetzt. Diese Beispiele sind zwar nicht weltbewegend, aber sie zeigen Zurückweisung von Zuständigkeit, Einschränkung pädagogischer Verfügbarkeit, Ablehnung von

Haftung und Verschiebung von Problemhaftigkeiten in andere Hände, die dann – „ohne mich“ – verantwortungsvolle Entscheidungen vornehmen sollen. Dies sind Aspekte des Nicht-Ethos. Den Kern des Ethos aber macht Folgendes aus: Nebst professionellen Kompetenzen, einem vielfältigen Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) und einer gewissen pädagogischen Erfahrung bedarf es einer großen Sensitivität für die Schwächen einzelner Kinder, und zwar intelligenzmäßig, motivatorisch und willensmäßig. Letztere besteht aus Verantwortungsübernahme („accountability“, „responsibility“), aus der Notwendigkeit, anderen mit dem eigenen beruflichen Können zur Verfügung zu stehen („availability“), aus prinzipieller aktiver Achtsamkeit (stützende Rückmeldung ohne Zynismus), aus der Zugehörigkeit zu einer Profession mit ethischen Grundregeln und aus der Berechtigung, professionell so zu handeln, dass die ersten drei Dimensionen dauernd sichtbar werden. In Abbildung 1 wird dargestellt, welche Dimensionen jedes Kind in jeder Situation des Unterrichts (und darüber hinaus als uns anvertrauter Mensch) zu spüren bekommen sollte. Man sieht unmittelbar, dass nicht alle diese Komponenten in gleicher Weise innere Präsenz („availability“) verlangen; auch wird deutlich, dass sie sich mit den anderen Kriterien für die Ethos-Haltung überschneiden. Aber sie auszubuchstabieren könnte hilfreich sein, um zu verstehen, was mit diesem Zurverfügungstehen gemeint ist.

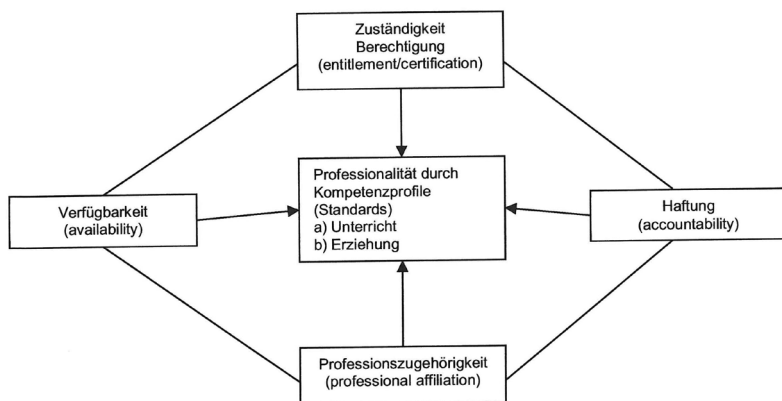


Abb. 1: Dimensionen des Ethos-Konstrukts (in Anlehnung an Oser & Bauder, 2013, 11).

4 Weitere Annäherungen an den Begriff „Ethos“

Wie Menschen eine Sache darbieten, ist nicht gleichgültig; es ist manchmal wichtiger als die Sache selbst. Wie Menschen mit Menschen umgehen, ist nicht Nebensache, es ist oft wichtiger, als dass sie Erfolg haben. Wie Menschen Konflikte

lösen, ist sogar manchmal wichtiger als die erreichte Übereinkunft. Aus diesen Annahmen lässt sich schließen: Die von Fenstermacher vor ca. 30 Jahren getroffene Unterscheidung zwischen „manner“ (die Art, wie man etwas tut) und „matter“ (die Sache selbst) (vgl. Fenstermacher, 1992) ist zu erweitern durch die Unterscheidung zwischen Ethos und technischer Kompetenz. Technisch-didaktische Kompetenz ist die kognitive und handlungsorientierte Ermöglichung, etwas, meist etwas Berufliches, zu tun. Ethos hingegen ist die dahinterstehende motivatorisch gefärbte, auf das Engagement am Menschen und an der Sache gerichtete Kraft, eine Begleitgröße zu jeder dieser Kompetenzen. Zur technisch-didaktischen Kompetenz gehören unterschiedliches Wissen (Wissensarten) und ein Handlungskonzept; zum Ethos gehören Moral (Verantwortung und Fürsorglichkeit) und Wille, der auf das geistige und körperliche Wohl der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist (vgl. Arendt, 2007, 161-165). Und wenn ein Konflikt groß ist, ist Ethos selbst eine Kompetenz, nämlich jene, den realistischen Diskurs in Bewegung zu setzen. Angewandt auf die Situation der Lehrenden bedeutet dies: Man kann die Kompetenz haben, einen Gegenstand zu lehren, und man kann eine Situation schaffen, in der eine Sache in Einzelarbeit oder kommunikativ gelernt werden soll. Diese und ähnliche Kompetenzen hängen jedoch davon ab, ob und wie wir sie zur Anwendung bringen, mit begleitendem Blick auf das Kind oder ohne begleitenden Blick auf das Kind, mit dem Willen, dass die Schülerin oder der Schüler vorwärtskommt, oder ohne diesen Willen, mit jeglicher Hilfestellung oder ohne Hilfestellung, mit Verantwortungsübernahme hinsichtlich des Gelingens des jungen Lebens oder ohne diese Verantwortungsübernahme. Technisch-didaktische Lehrkompetenzen ohne Ethos sind kalt und blind, Ethos ohne diese Kompetenzen ist möglich, schränkt aber die Breite der Wirkung ein. Im Buch „Der erste Lehrer“ von Aitmatov (1989) wird genau dies artikuliert:

Ich glaube, wir haben damals alle unsern Lehrer geliebt, weil er gut und menschlich war, weil er das Beste erstrebte und für uns eine schöne Zukunft erträumte. Wir haben das wohl gespürt, obgleich wir noch Kinder waren. Was hätte uns sonst dazu gebracht, tagtäglich soweit zu gehen und, atemlos vom Wind, mit den Füßen im Schnee versinkend, den steilen Hügel hinaufzusteigen? Wir kamen freiwillig zur Schule. Niemand zwang uns dazu. Niemand verlangte von uns, in diesem kalten Schuppen zu frieren, wo sich der Atem als glitzernder Reif auf unseren Gesichtern, Händen und Kleidern absetzte. Der Reihe nach gingen wir an den Ofen, um uns zu wärmen, die übrigen saßen derweil auf ihren Plätzen und hörten dem Lehrer zu. (Aitmatov, 1989, 43-44)

Diese Einschätzung wurde geteilt, obwohl dieser erste Lehrer wenig vom Unterrichten verstand und selbst kaum lesen und schreiben konnte, dafür aber sein ganzes Sein für die Kinder gab.

5 Andeutungen zum Messen des Ethos

Wie aber ist es möglich, Evidenzen zu diesem Phänomen zu finden? Im Referenzrahmen der PH Luzern findet sich die folgende Passage (Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013, 15):

Berufsethische Kompetenz umfasst ... auch ein Prozesswissen zur Gestaltung von Entscheidungsverfahren insbesondere in schwierigen Situationen. Ausgehend von einer Sensibilität für die Werteaspekte gehören Wille und Engagement für die Federführung in Konfliktlöseprozessen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Verfahrenssicherheit in der Gestaltung diskursiver Entscheidungswege dazu. Der Einbezug von Schülerinnen und Schülern erfordert zusätzlich die Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes und der sich bietenden Lernmöglichkeiten des sozialen Alltags der Schule (vgl. „Streitschlichterprogramme“ oder „Just Communities“).

Wie einleitend dargestellt, hat Michael Zutavern einige Jahre zuvor in unserer Forschungsgruppe einen sehr gangbaren Weg gefunden, der es möglich macht, dieses Berufsethos zu modellieren, abzubilden und zu messen. Wir legten Lehrpersonen aller Alters- und Erfahrungsstufen Situationen vor, in denen sie sich für eine Schülerin oder einen Schüler hätten einsetzen müssen. Eine solche Situation besteht beispielsweise darin, dass ein Oberstufenlehrer B. zu einem Schüler H., der äußerst schwierig, demotiviert, aggressiv und oft geradezu beleidigend war, für eine Lehrstelle eine positive Empfehlung hätte abgeben sollen, und dies sowohl mündlich an den zukünftigen Lehrmeister als auch schriftlich. Ansonsten würde der Schüler keine Stelle finden und unter der gegebenen wirtschaftlichen Lage vermutlich auch in nächster Zeit keine erhalten (vgl. dazu Oser, 1998).

6 Messen des Kein-Ethos-Habens:

Drei Formen des Umgangs mit Konflikten, die nicht auf Ethos hindeuten

Im ersten Abschnitt wurden die fünf Stufen des Involvements, oder wie wir sagen, die fünf Entscheidungstypen genannt. Sie bezeichnen das Handeln von Lehrpersonen unter dem Gesichtspunkt einer je gerechteren Lösung. An dieser Stelle sollen nur die drei Typen des Kein-Ethos-Habens rekonstruiert und reformuliert werden. Dabei geht es um eine neue Sicht dessen, was im Buch „Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs“ (Oser, 1998) vorgelegt worden ist. Es geht um eine sinnvolle qualitative Ausdifferenzierung. Es geht auch darum, besser zu zeigen, wieso die je höhere Form einen je höheren ethisch-prozeduralen Wert hat. Und genau dieser Aspekt ist nicht in jedem Fall offensichtlich. Von den fünf Typen a) „Vermeidung“, b) „Delegierung“, c) „Alleinentscheidung“, d) „unvollständiger realistischer Diskurs“ und e) „vollständiger realistischer Diskurs“ seien also nur

die ersten drei, die negativen, ausdifferenziert, und sie sollten auch auf das Beispiel von Oberstufenlehrer B angewendet werden.

6.1 Die Vermeidung, oder: Man kann nicht nicht beteiligt sein

„Geh vorbei, als ob du nichts sehen würdest“; „Man muss sich nicht überall einmischen“; „Kümmere dich um deine eigenen Dinge“; „Lass dir nicht anmerken, dass du es gemerkt hast“; „Tue so, als ob du nie dabei gewesen wärst“; „Mach die Augen zu und geh vorbei“ etc. sind Aussagen, die dem Typus der Vermeidung entsprechen. Vermeidung meint – und das ist ein wichtiger Punkt – dass gewusst wird, dass einen die Sache etwas angeht. Aber man will sich nicht exponieren, und man will keine schmutzigen Hände. Und dies hat meistens (nicht immer) Vorteile.

In der Situation der Schule haben Lehrpersonen eine besondere Verantwortung, die nicht ohne Weiteres weggeschoben und verdrängt werden kann. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler nicht der Gruppe oder Klasse angehören, ist die Lehrperson immer für das Gesamte mitverantwortlich. Dies ist das Besondere an einer Situation, wenn man Teil eines gesellschaftlichen Untersystems ist. Man ist immer und an jeder Stelle Teil dieses Systems und man kann sich nicht herausnehmen, man kann nicht nicht beteiligt sein.

Der Vermeidung liegen zwei psychologisch interessante Effekte zugrunde, erstens das Prinzip der kognitiven Dissonanz, die es wegzuschaffen gilt, und zweitens das Prinzip des Information-Availability-Bias. Der erste Punkt bezieht sich darauf, dass Personen, die zum Vermeidungstypus gehören, Ausreden produzieren, die darauf hinweisen, dass sie das Beunruhigende einfach wegschaffen möchten, obwohl sie glauben, eingreifen zu müssen. So eine Ausrede kann beispielsweise sein, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem Unterricht die Tür einer Toilette mit Permanentstiften verschmiert haben, gar nicht zu meiner Klasse gehören und dass dieser Vorfall deshalb nicht mich, sondern die Frau Kollegin etwas angehe. Personen, die in kritischen Situationen einer Entscheidung ausweichen, Hilfe verweigern, wenig Mut zeigen, einem Kind, das zwischen die Räder zweier Parteien gerät, nicht beistehen, bei Cybermobbing nicht hart und „intolerant“ eingreifen, mögen in anderen Situationen zwar handeln, hier aber suchen und finden sie Gründe für das Nichthandeln. Sie räumen das, was sie gedanklich stört, aus dem Wege und wenden für ihr Verhalten das Prinzip der Ausrede an. Die Vermeidung ist also Teil des dem Mechanismus vorausgehenden Bewusstseins, dass es notwendig wäre, einzugreifen. Dies alles ist keine Eigenschaft einer Person („trait“), es ist vielmehr eine Handlungsform einer Person in einer Situation, der sie genau jetzt ausweicht und in der sie dieses Ausweichen, weil sie weiß, dass sie ausweicht, mit einer Ausrede übertüncht: „Wer eine Ausrede hat, verantwortet sich damit“ (Breithaupt, 2012, 10). Die zweite Dimension – das Informations-Availability-Bias – wird hier noch deutlicher: Die Person, die der Situation

ausweicht, will keine Informationen über den Hintergrund des Konfliktes. Sie nimmt an, dass sie alles wisse, und sie weicht aus. Sie lehnt das Suchen nach der Wahrheit ab.

Weil die Person ein Bewusstsein für die Notwendigkeit des Handelns hat, dieses aber unterlässt, spricht man auch von Feigheit: „Als feige wird ... oft eine Person bezeichnet, die es an Mut fehlen lässt und/oder den Konsequenzen eines Handelns ausweicht“.¹ Zumindest kann man annehmen, dass die Person, die ausweicht, wenigstens nur in dieser Situation feige ist, und ihr dann – und das ist der problematische Teil der Sache – die Zuschreibung von Feigheit anhängt. Denn Menschen generalisieren Einzelhandlungen zu allgemeinen Handlungsbereitschaften und nehmen auf diese Weise unzulässige Verallgemeinerungen vor. Trotzdem gilt Folgendes:

Handelnd und sprechend offenbaren Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt, auf der sie vorher noch nicht sichtbar waren, solange nämlich, als ohne ihr eigenes Zutun nur die einmalige Gestalt ihres Körpers und der nicht weniger einmalige Klang ihrer Stimme in Erscheinung traten. (Arendt, 1996, 219)

Es ist also nicht nur die einmalige Handlung, sondern die Sammlung ähnlicher Handlungen, die den Menschen dann dahingehend prägt, dass man annimmt, sie oder er sei so und so oder könnte so sein.

Die Vermeidung ist ein Außerachtlassen von notwendigen Handlungsmöglichkeiten, das, gerade weil die Handlungen nicht ausgeführt werden, aber hätten ausgeführt werden sollen oder können, diesen negativ prägenden Eindruck hinterlässt. Kinder merken intuitiv, dass die betreffende Lehrperson in der fraglichen Situation hätte handeln müssen und dass sie, selbst wenn sie als Siegerinnen und Sieger aus einem Konflikt hervorgehen, doch allein bleiben. Im Falle von Lehrer B., der den Schüler H. empfehlen müsste, kann Vermeidung darin bestehen, dass er jeder Anfrage ausweicht, behauptet, er dürfe keine Auskunft geben, oder aber die Sache liegen lässt in der Hoffnung, dass sie sich schon selbst regeln würde.

6.2 Delegierung

Wenn die verantwortliche Lehrperson weiß, dass sie handeln muss, es aber nicht selbst tut, sondern eine andere Instanz vorschiebt, spricht man von der Delegierung der möglichen Problemlösung. Dass der Vorgang der Delegierung unter bestimmten Umständen notwendig ist, steht außer Zweifel, denn es gibt Situationen, in denen in der Tat eine Ärztin oder ein Sozialpädagoge miteingreifen und einen Zustand verbessern müssen. Delegierung unter dem Gesichtspunkt des Ethos meint aber Situationen, in denen die Lehrperson sehr wohl handeln könnte oder handeln sollte, den Fall bzw. die Verantwortung aber lieber „abgibt“.

¹ Begriffsbestimmung gemäß Wikipedia (<https://de.wikipedia.org/wiki/Feigheit> [14.04.2018]).

Dadurch erzeugt sie einen Verlust an professioneller Souveränität. Die sprachliche Form lautet dann: „Die sollen auch etwas tun, wozu haben wir sie? Sie sind die Spezialistinnen und Spezialisten, wir sind doch alle mit solchen Dingen überfordert und sie, sie frönen einem guten Leben“ etc. Delegierung erzeugt dann ein reines Gewissen, wenn wir einerseits wissen, dass etwas getan werden muss, aber andererseits die Verantwortung lieber auf andere übertragen. Diese Art professioneller Entmündigung erzeugt zwar ein Gefühl der Entlastung, führt aber dazu, dass Zuständigkeit abgegeben wird, und dadurch zur Verschiebung der „accountability“ (vgl. Abbildung 1). Man glaubt, nicht mehr verantwortlich zu sein. Wie bei der Vermeidung stellt sich allerdings oft auch das Gefühl von Feigheit ein, insbesondere wenn das Bewusstsein dessen, was man tut, hoch ist. Feig ist, wer dem selbstgeforderten (nicht fremdgeforderten) Handlungsanspruch aus Angst vor negativen, externen Konsequenzen nicht Folge leistet.

Die Delegierung als Abschiebung der Verantwortung wird wie beim Typus der Vermeidung von einer starken kognitiven Dissonanz begleitet. Um diese abzubauen, entstehen ähnliche Ausreden in Form von Zuständigkeitsabgrenzung („Man kann nicht für alles Verantwortung übernehmen“; „Es ist besser, wenn Spezialistinnen und Spezialisten sich der Sache annehmen“), Überforderungsbehauptungen („Das wäre für mich viel zu kompliziert geworden“; „Dies richtig zu behandeln, beansprucht mehr Zeit, als ich zur Verfügung habe“) und Selbstschutzannahmen („Da kannst du dir nur die Finger verbrennen“; „Auch das Kind braucht angemessene Spezialisierung“). Im Falle des Lehrers B. und des Schülers H. würde ein Delegierungsverhalten etwa darin bestehen, dass B. darauf hinweist, dass jegliche Information vom Schulpsychologen oder von der Schulleitung einzuholen sei und dass es ihm nicht erlaubt sei, Auskunft zu geben.

6.3 Alleinentscheidung

Wenn dieses Mindset auftritt und eine Führungsperson in einer kritischen Situation allein entscheidet, bedeutet dies, dass die vier folgenden Dimensionen besonders hervorgehoben werden: Erstens nimmt diese Person an, dass nur *sie* fähig sei, diese Situation zu bewältigen. Sie meint zweitens zugleich, dass sie nicht abhängig sei von anderen, weder von deren Ratschlägen noch von deren Unterstützungsangeboten. Sie schätzt sich selbst als Expertin bzw. Experte ein und verzichtet auf zusätzliche Hilfen. Drittens nimmt diese Person an, dass die Probleme nicht über Diskurse oder andere Formen der Kommunikation gelöst werden könnten oder gelöst werden sollten, sondern dass jemand eben allein handeln und direkt eingreifend wirken solle. Viertens nimmt die Person an, dass Alleinhandeln mutig und es notwendig sei, dass Menschen Mut hätten. Mit diesem Mut einher geht die Aussage, dass man es ja nicht allen recht machen könne und dass deshalb ein Vorangehen angezeigt sei. Somit sind a) Fähigkeit/Zuständigkeit, b) Unabhängigkeit, c) „single-handed decision-making“ und d) geglaubter Mut diejenigen vier

Dimensionen, die allein entscheidende Personen als wichtig erachten und vorweisen. Wir wissen, dass die betreffenden Personen – sofern Alleinentscheidung wiederholt bei der gleichen Person auftritt – isoliert werden und in ihrer an Sturheit grenzenden Überzeugung zu wenig kognitiven Gegenwind von anderen erfahren. Auch hier wirkt der Information-Availability-Bias, das heißt das oben beschriebene Phänomen des Nicht-genügend-informiert-Seins und die Haltung, dass man das Suchen nach Informationen gar nicht für nötig hält. Der allein entscheidende Mensch glaubt zu wissen, obwohl er nicht weiß, glaubt ohne die dazu notwendigen Informationen, zuständig zu sein, und glaubt, dass Bauchentscheidungen in jedem Fall richtig seien, weil Spontaneität sich nicht irren könne (vgl. Vor- und Nachteile von Bauchentscheidungen bei Gigerenzer, 2007). Lehrer B macht deutlich, dass er diesen Schüler H. gar nicht, aber wirklich nicht empfehlen könne. Diese drei brüchigen Formen des Nicht-Ethos-Habens sind ergänzend dahingehend zu differenzieren, dass sie nicht bloß in Konflikten vorkommen, sondern auch in einzelnen unterrichtlichen Handlungen. Sie stellen dann so etwas wie den Belief dar, dass Unterricht unabhängig von den vielen kognitiven und emotionalen Reaktionen der Schülerinnen und Schülern abzulaufen habe.

7 Das Fehlen eines Sinnes für notwendiges Eingreifen

Es ist richtig, zunächst anzunehmen, dass Ethos so etwas wie eine innere Haltung zu sein scheint. Bei genauerem Hinsehen ist es jedoch eine komplexe berufliche Begleiterscheinung von Lehrkompetenzen oder gar eine neue Kompetenz für sich selbst, nämlich diejenige, Notwendigkeiten pädagogischer Unterstützung zu erkennen und schwierige Situationen engagiert zu verändern (vgl. dazu das Konzept „sense of necessity“, Oser & Heinzer, 2010). Dieses Engagement kann das eine Mal die Sache, die nicht genügend verstanden wird, betreffen; ein anderes Mal geht es um den Ausschluss einer Schülerin oder eines Schülers, es muss Inklusion stimuliert werden; wieder ein anderes Mal muss Mut zugesprochen und zugestanden werden, weil im Elternhaus einer Schülerin oder eines Schülers etwas schief läuft und eine starke Bedrückung herrscht. Das ganze Arsenal des Kümmerns um die soziale Entwicklung und das erfolgreiche Lernen eines jungen Menschen steht dabei zur Disposition. Ethos stellt eine Begleiterscheinung und zugleich eine Kompetenz dar, die andere „offiziellere“ Kompetenzen dynamisiert. Das Entscheidende ist, dass das Fehlen eines Sinnes für pädagogisches Handeln, das Fehlen eines „sense of necessity“ (Oser & Heinzer, 2010), keine kausale Entschuldigung duldet. Mit anderen Worten ist es gleichgültig, ob jemand absichtlich oder aus Versehen dem Anspruch dieser Teilnahme nicht nachkommt. Für das schulische Leben ist es so oder so schwerwiegend, denn wir wissen, dass Lehrpersonen, die den drei oben beschriebenen Entscheidungstypen der Vermeidung, der Dele-

gierung oder der Alleinentscheidung entsprechen, von ihren Schülerinnen und Schülern als weniger ehrlich, weniger vertrauenswürdig, weniger respektvoll, ja sogar weniger didaktisch kompetent eingeschätzt werden (vgl. Oser, 1998, 114).

8 Ethos ist kein Doktor-Fox-Effekt

Oft sind es komische Vorstellungen, die sich auf das Konzept und das Phänomen des Ethos richten. Einige meinen, dass es so etwas wie ein künstliches Begeistern darstelle, andere verwechseln Ethos mit Humor, wieder andere denken, es sei so etwas wie „pädagogische Weisheit“, fernab jeglicher beruflichen Operationalisierung, wieder andere sprechen von „Mit Engagement und Begeisterung Englischunterricht erteilen“. All das ist Ethos nicht.

Der Doktor-Fox-Effekt ist allgemein bekannt. Es geht um eine Lehr-Lern-Situation im Hochschulbereich, in der Forscherinnen, Forscher und Lehrpersonen einem gut geschulten Schauspieler zuhörten, der interessante wissenschaftliche Thesen mit Elan und Begeisterung vortrug (Naftulin, Ware & Donnelly, 1973). Sein charismatisches und engagiertes Vortragen hatte einen großen Einfluss auf die Aufnahmebereitschaft seiner Zuhörerinnen und Zuhörer, und dies war so ausgeprägt, dass der wissenschaftliche Gehalt kaum mehr im Betrachtungsfeld blieb. Die Zuhörerinnen und Zuhörer waren beeindruckt, begeistert und angeregt – aber alles war Fake.

Man könnte nun meinen, dass dies etwas mit Ethos zu tun habe, und in der Tat mögen Schülerinnen und Schüler expressives Darbieten ihrer Lehrperson als angenehm empfinden. Wenn dies so wäre, würden sie letztlich nur lernen, die Qualität einer Darbietung einzuschätzen, nicht mehr und nicht weniger. Direkte Instruktion jedoch, wenn sie das Wohl der Schülerinnen und Schüler im Auge hat, ist etwas anderes. Sie ist eine Form der direkten Beeinflussung, die Schülerinnen und Schülern unter bestimmten Bedingungen dabei hilft, einen Gegenstand als wichtig zu bewerten, Zusammenhänge aufzeigt, die sie ansonsten nicht zeitnah selbst entdecken könnten, und ihnen das Abrufen dieser Inhalte kognitionsorganisatorisch erleichtert. Wie Sprinthal, Sprinthal und Oja (1994) in ihrer *Educational Psychology* aufzeigen, würde der Zusammenhang zwischen Echtheit, Wahrhaftigkeit und Expressivität bei Dr. Fox mit der Zeit aber zerbrechen. Auch wenn gezeigt werden kann, dass enthusiastische Darbietungen unter bestimmten Bedingungen zu höheren Leistungen von Schülerinnen und Schülern und zu weniger Disziplinproblemen führen (Brigham, Scruggs & Mastropieri, 1992), haben sie nichts mit Ethos zu tun (vgl. dazu auch Kunter & Trautwein, 2013, 113ff.). Ethos ist eine andere Begleitgröße und eine andere Kompetenz mit sozial-moralischem Inhalt. Sie müsste jeder didaktischen Technik vorgespannt werden.

9 Unvollständige Kompetenzmodellierungen

In den großen Large-Scale-Studien wie etwa PISA für Schülerinnen und Schüler oder TEDS-M für Lehrkräfte findet man kaum etwas von dem Konzept des Ethos, weder kompetenzbegleitend noch als eigene Kompetenz im Sinne prozeduraler Moral. Das in Abbildung 2 illustrierte Modell nach Blömeke Gustafsson und Shavelson (2015) stellt einen Ablauf von Überlegungen in konkreten Situationen dar. Links befinden sich die Variablen „Kognition“ und „Motivation“, die seit Shulman (1986) allgemein als Fachwissen (CK), fachdidaktisches Wissen (PCK) und pädagogisches Wissen (PK) bezeichnet werden. Der mittlere Teil ist situationsspezifisch. Man nimmt wahr, dass ein Problem vorliegt, greift auf sein Wissen zurück, interpretiert, ob es ein sachliches, soziales oder kommunikatives Problem ist, und handelt – auf der rechten Seite des Modells – entweder im Sinne bisheriger Routinen oder neuer Verhaltensweisen. Was fehlt, ist, dass dieses Handeln trotz alledem mit oder ohne Ethos geschehen kann. Beispielsweise kann eine Lehrperson die Situation so verstehen, dass ein Schüler ein anderes Kind behindert, und die Lehrperson wendet jetzt Zynismus an, um genau diesen Schüler zur Ruhe zu bringen. Abbildung 2 lässt das entscheidende professionelle Merkmal offen, nämlich jenes, dass jedes, aber wirklich jedes Handeln im Lehrberuf stets ein gleichzeitiges Kümern („concern“) um den Sach-, Sozial- und Identitätsfortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Klasse bedeutet und dass jedes Handeln mit oder ohne Ethos vollzogen werden kann.

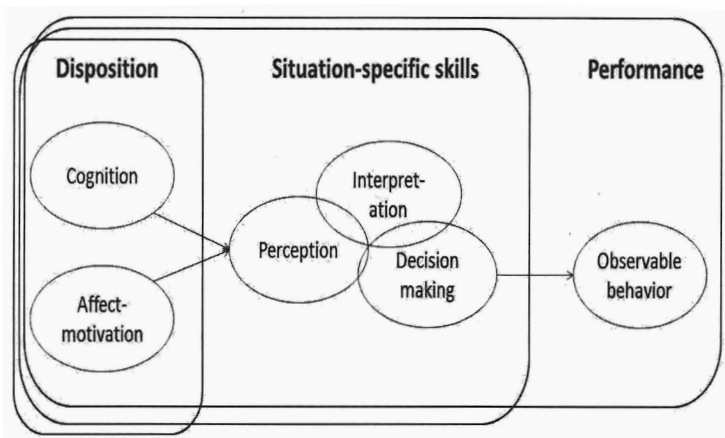


Abb. 2: Einfaches Kompetenzmodell (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015, 7)

Abbildung 3 zeigt, dass dem Handeln nochmals eine Dimension, nämlich diejenige der professionellen Verantwortung, die wahrgenommen oder nicht wahrgen-

nommen werden kann, vorgespannt wird. (Die Überprüfung dieses Modell wäre ein neues aufregendes Forschungsvorhaben).

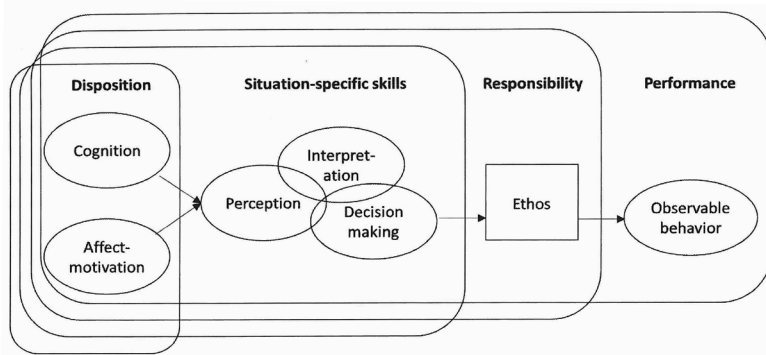


Abb. 3: Erweitertes Kompetenzmodell in Anlehnung an Blömeke et al. (2015).

10 Ratschläge von Nichtwissenden und Nichtwissern

Dem Ideal einer Lehrperson, die in jedem ihrer Verfahren das Lernen und die Entwicklung der Kinder im Auge hat und dafür geradesteht („accountability“), stehen viele Fachleute wie auch Laiinnen und Laien kritisch gegenüber. Man moniert klarere Dimensionen zur Abgrenzung des Konstrukts von anderen Konstrukten. Dies ist deshalb verständlich, weil jede und jeder von uns im Durchgang durch die Schulzeit auch Ver bitterungen und Enttäuschungen erlebt hat. Wenn Personen, die sich weder beruflich noch professionsethisch in einem Feld engagieren, genau dieses Feld in seiner Funktionalität zur Zielscheibe ihrer Kritik machen, so berufen sie sich doch meistens auf ihre eigene Erfahrung. Ein Beispiel für solches Tun wird im Kapitel über die Lehrkraft im Buch von Richard D. Precht (2012) „Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern“ sichtbar. Auf der einen Seite werden Dinge angesprochen, die uns alle beschäftigen, nämlich wie wir als Schülerinnen und Schüler unsere Lehrpersonen und deren Engagement erleben und wie diese selbst ihre Ausbildung und ihre Arbeit erfahren. Andererseits münden übergreifend empfohlene Remedien oft in unterkomplexe und nicht zutreffende Zustandsanalysen. Und die Kritik betrifft, wenn man etwas genauer hinschaut, vor allem genau das, was wir oben als Ethos angedeutet haben, nämlich ebendieses besondere, aber oft fehlende Engagement. Übersetzt lautet die Kritik von Precht, viele Lehrkräfte hätten kein Ethos und sie entwickelten dieses auch nicht in der Ausbildung. Da heißt es:

Welche Voraussetzungen aber muss ein guter Lehrer erfüllen? Es ist im Grunde ganz banal. Erstens: Es muss eine Person sein, die Kinder liebt. Und zweitens eine Persönlichkeit, der man gern zuhört. Dies beiden Kriterien stehen über allen andern. Und das Bedauerliche daran ist: Beides kann man nicht lernen. (Precht, 2013, 140)

Was denn sonst, wenn es um jenen Teil der Profession geht, wo soziale Kompetenzen genauso wichtig sind wie anderes, wo es also um eine wirkliche berufliche Ausbildung geht? Aber dies ist nur ein kleiner Teil des Umgangs mit komplexen beruflichen Gegebenheiten. Da werden Urteile gesprochen, wie etwa das Folgende:

Tatsächlich ist das Referendariat in der Schule nur die Fortsetzung einer widersprüchlichen Welt, die einem bereits im Studium und später in den Kern- und Fachseminarien begegnet. Schon die Texte von Pädagogik- und Didaktik-Professoren widersprechen allen Regeln des Lernens durch Anschaulichkeit, Farbe, Witz und Spannung. Eine pädagogische Abhandlung über die Emotionsbedingtheit des Lernens, die so geschrieben ist, dass es überhaupt keinen Reiz macht, sie zu lesen, ist wirklich ein schlechter Witz! (Precht, 2013, 151)

Das ist eine Verallgemeinerung voller Widersprüche, weil einerseits Anschaulichkeit und Expression für Sachliches verlangt werden, dann aber plötzlich gesagt wird, dass eine Lehrpersonen Künstlerinnen und Künstler sein müssten und an der Fachhochschule für Künste auszubilden seien. Das schon 1979 herausgekommene Buch von Nathaniel L. Gage „Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?“ zeigt, dass Kreativität eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für erfolgreiches Lehren ist. Innerhalb der Routinen und der harten Arbeit des Schulalltags kreativ zu sein, ist zwar notwendig, aber zuerst müssen Lernsituationen geschaffen werden, in denen dies möglich ist. Precht sagt weiter, Lehrpersonen dürften nicht verbeamtet werden, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei überfrachtet mit Theorie, das Wichtigste sei hingegen Talent. Es wird angedeutet, dass die pädagogische Ausbildung für die spätere Praxis „weitgehend wertlos ist“ (Precht, 2013, 150).

Solches Abwerten ist schade, weil die großartigen Bemühungen zur Ausbildung vieler notwendiger professioneller Kompetenzen hin zu diesem so wichtigen Beruf nicht gesehen werden. Und Talent braucht man zu allem, wenn man es mit Expertise ausüben will. Der Autor nimmt weder die große Zahl von Forschungsergebnissen zum Thema zur Kenntnis noch die vielen Bestrebungen zur Verbesserung der Qualität des Lehrhandelns, er scheint auch kaum eine Ahnung von den Kausalfaktoren und den Effekten des Lernens – Erwartungseffekte, Hilflosigkeits-effekte, Motivationseffekte, Struktureffekte, situiertes Lernen etc. – zu haben. Wer in dieser Weise von der Lehrperson spricht, auch davon, wie schrecklich früher doch alles war („Rohrstockpädagogik“), lässt den entscheidenden Punkt außen vor: die Signatur der Lehrkraft, nämlich Verantwortung für die geistige, soziale

und moralische Entwicklung der Jugendlichen zu übernehmen, eben Ethos, wie immer man dieses gestaltet.

Ein Beispiel soll dies illustrieren: Die Metaanalysen zu einzelnen Lehrhandlungen, etwa zum entdeckenden Lernen im Unterricht (Lazonder & Harmesen, 2016), Berichte über erfolgreichen Gruppenunterricht und auch Erkenntnisse zu dessen Problemen in den letzten Jahrzehnten zeigen, dass das Wesentliche in der Öffentlichkeit oft nicht gesehen wird, nämlich dass Lehrpersonen über ein großes erziehungswissenschaftliches Wissen, pädagogisches Handlungswissen, Fachwissen, curriculares Wissen, Wissen über psychologische Effekte, Ethoskompetenzen sowie positive und negative Erfahrungen und Routinen verfügen müssen und dass deren Entstehung über universitäre und schulische, sowohl positive als auch negative Lerngelegenheiten geschieht. Dies gehört zum Selbstverständnis bei der Ausbildung zu diesem Beruf (vgl. etwa die Studie „Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden“ [LEK], König & Seifert, 2012). Dabei ist entscheidend, dass wir Lehrpersonen zugestehen, im beruflichen Werdegang Fehler zu machen und daraus zu lernen, erfolglos zu sein und sich wieder aufzurichten, zu verlieren, um anderswo zu gewinnen, Schlechtes zu sehen, um es besser zu machen.

In den letzten Jahren gab es zur Frage der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine ganze Reihe von Large-Scale-Studien, stellvertretend sei hier TEDS-M genannt (Oser, Biedermann, Brühwiler & Steinmann, 2015). Besonders aber ist die Praxisausbildung der jungen Lehrkräfte in der Tat immer wieder neu auf ihre Wirksamkeit hin zu analysieren. Auch dazu ein Beispiel: Krattenmacher und Steinmann (2015, 241) zeigten, dass „dargebotene berufspraktische Lerngelegenheiten in der Deutschschweizer Ausbildung umfangreich sind, jedoch die Berufspraxis ihre eigene Theorie besitzt ... [und] dass in der schulpraktischen Ausbildung Reflexionsstrategien wenig eingesetzt werden“.

Die Aussagen von Precht sind lustig, verwirrt, zum Widerspruch anregend, treffend, aber auch manchmal verblüffend falsch und bedenklich. In einem aber hat Precht recht: In der Ausbildung wird zu wenig gezeigt, wie das gleiche Lehrerverhalten mit Ethos und ohne Ethos unterschiedliche Wirkungen auf das Gesamt der Lehr-Lern-Prozesse und die Personveränderungen von Schülerinnen und Schülern hat. Das wäre in der Tat noch zu leisten.

11 Zutaverns Konzept des Ethos

In seinem letzten Kapitel spricht Zutavern (2001) von den berufsethischen Perspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und er stellt sich die Frage, wie das Lernen der Verantwortung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgebaut werden könnte. Er nennt a) die Vermittlung relevanten berufsethischen Wissens,

b) die Förderung eines vertieften Verständnisses kritischer, ethisch brisanter Situationen und möglicher Reaktionsweisen, c) die Kenntnis und die Analyse von Kriterien zur Beurteilung der berufsmoralischen Qualität solcher Reaktionen, d) die Verdichtung des Wissens durch übende Anwendung und schließlich e) den Aufbau von Reflexionszirkeln zu Erfahrungen im Unterricht. Hier handelt es sich also um einen Vorschlag, auf dessen Grundlage Ethos als Konzept für verantwortliches Lehrhandeln erworben werden kann. Dies ist die entscheidende Aussage in Zutaverns Arbeit: Man kann junge Lehrpersonen dahingehend sensibilisieren, dass sie lernen, dass keine Lehrerhandlung ausgeführt und kein schulischer Konflikt gelöst werden kann, ohne das Wohl und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Auge zu haben. Und zugleich liegt hier der Kern seiner Didaktik; sie ist und war nie funktional allein, sondern hatte immer dieses Zweite im Auge: Du bist für die Entwicklung des Kindes, für sein Beziehungsleben, für seine Ausdrucksweisen und für seine Interessen mitverantwortlich, obwohl du ihm dauernd und immer wieder optimale Freiheit des lernenden Handelns gibst. Vielleicht ist Zutaverns Ansatz so zu formulieren: Lehrpersonen geben dem jungen Menschen Freiheit, indem sie ihn durch Unterricht dauernd neu beeinflussen und anregen, zugleich aber überall deutlich werden lassen, dass sie zur Verfügung stehen, und durch Worte, Gesten, Materialien und Interaktionen zeigen, dass sie sich für ihn interessieren. Unterrichten ohne Ethos ist für Zutavern nicht denkbar. Denn „availability“ ist nicht Kontrolle, aber trotzdem Präsenz, sie ist nicht Befehl, aber trotzdem hohe Erwartung, und sie ist nicht Einschränkung, aber trotzdem Ausrichten auf ein gemeinsames Ziel.

Literatur

- Aitmatov, T. (1989): Der erste Lehrer. München: Kunstmann.
- Arendt, H. (1996): Vita activa, oder vom tätigen Leben (8. Auflage). München: Piper.
- Arendt, H. (2007): Über das Böse. München: Piper
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015): Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie 223 (1), 3-13.
- Breithaupt, F. (2012): Kultur der Ausrede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brigham, F. J., Scruggs, G. E. & Mastropieri, M. A. (1992): Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: Effects on learning and behavior. In: Learning Disabilities Research & Practice 7 (2), 68-73.
- Fenstermacher, G. D. (1992): The concepts of method and manner in teaching. In: Oser, F. K./ Dick/Patry, J. L. (Eds.): Effective and responsible teaching: The new synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, 95-108.
- Frommelt, M. & Hugener, I. (2017): Befragung der Praxislehrpersonen im Juni 2017. Luzern: PH Luzern.
- Gage, N. L. (1979): Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München: Urban & Schwarzenberg.
- Gigerenzer, G. (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Bertelsmann.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen - Bewerten - Verbessern. Seelze: Kallmeyer.

- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013): Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte. Luzern: PH Luzern.
- Krattenmacher, S. & Steinmann, S. (2015): Viel Praxiserfahrung, wenig Reflexion: Praxiserfahrung von Studierenden an Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. In: Oser, F./Biedermann, H./Brühwiler, C./Steinmann, S. (Hrsg.): Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Opladen: Budrich, 241-270.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Lazonder, A. W. & Harmesen, R. (2016): Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. In: Review of Educational Research 86 (3), 681-718.
- Naftulin, D.H., Ware, J. E. & Donnelly, F. A. (1973): The Dr. Fox lecture: A paradigm for educational seduction. In: Journal of Medical Education 48 (7), 630-635.
- Oser, F. (1998): Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Bauder, T. (2013): Einleitung: „Professional Minds“ - Ein Fribourger Forschungsprogramm. In: Oser, F./Bauder, T./Salzmann, P./Heinzer, S. (Hrsg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9-26.
- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C. & Steinmann, S. (Hrsg.) (2015): Zum Start bereit? Vertiefende Analysen zu TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich. Opladen: Budrich.
- Oser, F. & Heinzer, S. (2010): „Sense of necessity“. Zur Modellierung des Prinzips der „Pädagogischen Notwendigkeit“ als Qualitätsmerkmal der Lehrprofessionalität. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 3. Jg. (Sonderheft), 148-172.
- Precht, R. D. (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. München: Goldmann.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15 (2), 4-14.
- Sprinthall, N. A., Sprinthal, R. C. & Oja, S. N. (1994): Educational psychology. A developmental approach (6th ed.) New York: McGraw-Hill.
- Zutavern, M. (2001): Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern. Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg, Philosophische Fakultät.