

Kristjánsson, Kristján

Aristotelische praktische Weisheit (phronesis) als Schlüssel zur Berufsethik für Lehrkräfte

Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen*. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 103-125. - (Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Kristjánsson, Kristján: Aristotelische praktische Weisheit (phronesis) als Schlüssel zur Berufsethik für Lehrkräfte - In: Wellmann, Tom [Hrsg.]; John, Emanuel [Hrsg.]: *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen*. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 103-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318325 - DOI: 10.25656/01:31832; 10.3224/84742761.06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318325>

<https://doi.org/10.25656/01:31832>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Aristotelische praktische Weisheit (*phronesis*) als Schlüssel zur Berufsethik für Lehrkräfte

Kristján Kristjánsson

1 Einführung

In diesem Artikel geht es um die Berufsethik von Lehrern und Lehramtsstudenten. Obwohl er auf empirischen Forschungen basiert, die in meinem Forschungszentrum in Großbritannien durchgeführt wurden (siehe zuletzt Peterson/Arthur 2022), bin ich der Ansicht, dass die meisten Ergebnisse und Behauptungen, die im Folgenden aufgestellt werden, verallgemeinerbar und international skalierbar sind, da die Unterrichtskontexte des Lehrerberufs weltweit recht einheitlich sind, zumindest in den hochentwickelten Ländern. Analog dazu liegt im Folgenden der Schwerpunkt zwar auf der Berufsethik von Lehrern, doch viele der aufgeführten Ergebnisse entstammen der Forschung an anderen Berufsgruppen sowie Studenten der Berufsethik (in der Medizin, der Krankenpflege, der Wirtschaft, der Polizei usw.) und sind daher potenziell auch auf andere berufliche Praktiken und die Lehre von berufsbezogener Ethik anwendbar.

Ich werde zunächst einige empirische Erkenntnisse über den Zustand des Lehrerberufs in Großbritannien darlegen; anschließend plädiere ich für die *phronesis* (praktische Weisheit im aristotelischen Sinne) als Leitfaden für eine tugendbasierte Berufsethik. Ich schließe mit einer Diskussion der Probleme für eine Ethik, in deren Zentrum die *phronesis* steht. Als Hintergrund für die folgende Untersuchung ist jedoch nun zuerst ihr historischer und theoretische Kontext zu erläutern.

Historischer und theoretischer Hintergrund

Während des größten Teils des 20. Jahrhunderts bildete der Utilitarismus den vorherrschenden moralisch-philosophischen Rahmen zur Rechtfertigung der Rolle der Berufe in der Gesellschaft,¹ der freilich durch einen deontologischen Ansatz der praktischen Berufsethik ergänzt wurde. Ein Weg zur Beförderung angemessenen Verhaltens von Berufstätigen – sowie ihres öffentlichen Ansehens, ihrer anerkannten Legitimität und ihrer Unterstützung in der Gemeinschaft – wurde in immer detaillierteren ethischen Kodizes gesehen, die korrektes Verhalten sowie Verfahren und Sanktionen zu dessen Sicherung vorschreiben. Wiederholte Skandale in wichtigen Berufen, die häufig durch berufsinterne Whistleblower aufgedeckt wurden, haben die Grundlagen dieser Sichtweise erschüttert. Es genügt hier, die „Bankster“ zu erwähnen, die für die Finanzkrise von 2008 verantwortlich waren, und die jüngsten Enthüllungen über Korruption in der Polizei in Ländern wie den USA und Großbritannien.² Diese Wahrnehmung ging Hand in Hand mit einer wachsenden Besorgnis unter den Berufstätigen über den Verlust des Ideals professioneller Expertise und dessen Ersetzung durch instrumentalistische, auf Effizienz ausgelegte managerialistische Orthodoxien, die einem falschen Vertrauen in wissenschaftliche Gewissheiten nachgeben und persönliche Verantwortung und kontextbezogene Unterscheidungsfähigkeit durch formalistische Rechenschaftspflicht und Regeltreue (*compliance*) ersetzen (Schwartz/Sharpe 2010).

1 So war beispielsweise bis vor kurzem die „Humankapitaltheorie“ die offizielle Doktrin der OECD über die Ziele der Bildung im internationalen Kontext. Nach dieser Theorie zielt der Unterricht darauf ab, den Wohlstand der Gesellschaft (BSP) und des Einzelnen (Einkommenspotenzial) zu steigern. Dies ist eine utilitaristische Auffassung von den Zielen der Bildung. In jüngster Zeit hat sich die OECD jedoch mehr in Richtung Tugendethik orientiert, mit dem Schwerpunkt auf Wohlstand (einschließlich der Entwicklung von Charaktertugenden) als Ziel der Bildung (Stevenson 2022).

2 Obwohl der Lehrerberuf von den jüngsten Skandalen nicht so stark betroffen war, hat die Me-Too-Bewegung verschiedene Fälle sexuellen Fehlverhaltens von Lehrern und Professoren gegenüber (hauptsächlich weiblichen) Studenten ans Licht gebracht. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass eine Reihe von Berufen eine ethische Verantwortung erhalten haben, die über die Selbstverbesserung der betreffenden Fachleute hinausgeht und auch die Verbesserung anderer einschließt. Der Lehrerberuf ist ein Beispiel für einen Beruf mit einem „janusköpfigen“ (nach innen und außen gerichteten) ethischen Auftrag, denn insofern die moralische oder charakterliche Erziehung als ein Ziel der Schule angesehen wird, haben die Lehrer die Aufgabe, den Schülern bei der Kultivierung moralischer, bürgerlicher, intellektueller und performativer Tugenden zu helfen. Die Übernahme dieser „janusköpfigen“ Aufgabe stellt jedoch zusätzliche Erwartungen an die betreffenden Berufsgruppen, weshalb die Öffentlichkeit besonders sensibel auf berufliches Fehlverhalten von Lehrern reagiert.

Infolgedessen wird eine Konzentration auf die berufliche *phronesis* der Praktiker heute von vielen als ein vielversprechender Weg angesehen, um die Berufsethik aus den Fängen eines veralteten, auf Vorschriften und Kodizes basierenden Formalismus und einer Kultur bloßer Regelbefolgung zu befreien. Dies hat einen fruchtbaren Boden für theoretisch orientierte Tugendethiker geschaffen, die auf dem Gebiet der Berufsethik tätig sind, sowie für empirische Studien, die die typischen Tugenden und Laster verschiedener Berufe untersuchen. In den letzten 25 Jahren hat die Tugendethik daher allmählich mit Deontologie und Utilitarismus als Theorie der Wahl innerhalb der akademischen Berufsethik – in Bereichen wie Lehrerethik, Wirtschaftsethik, Medizinethik und Pflegeethik – gleichgezogen oder sie sogar überholt, obgleich dieses wissenschaftliche Interesse nicht immer bis in die tatsächliche Berufspraxis oder die Berufsethikausbildung an den Hochschulen durchgedrungen ist (Kristjánsson 2015, Kap. 7).

Die Tugendethik ist eine der drei führenden ethischen Theorien, die sowohl in der ethischen Theoriebildung im Allgemeinen als auch in der Berufsethik im Besonderen um die Vorherrschaft konkurrieren. In der *Tugendethik* wird die moralische Richtigkeit einer Handlung anhand ihrer Auswirkungen auf den Handelnden definiert, d. h., inwieweit sie ihn dabei unterstützt, tugendhaft zu sein und ein erfülltes, gedeihendes Leben in einer geordneten Gemeinschaft zu führen. Der *Utilitarismus* betrachtet die moralische Richtigkeit einer Handlung im Hinblick auf die Folgen, die sie für die Maximierung des menschlichen Glücks hat. Im Gegensatz zu diesen beiden wird die moralische Richtigkeit aus *deontologischer* Sicht durch die Befolgung universeller, rational begründeter Prinzipien oder daraus abgeleiteter Maximen (in Form von Regeln oder Kodizes) definiert.

Die Tugendethik, die im Westen ursprünglich auf Aristoteles' Werke über Ethik und Politik und im ostasiatischen Raum auf konfuzianische Denker zurückgeht, eignet sich besonders gut für die Anwendung in beruflichen Bereichen, da sie den Schwerpunkt auf die potenzielle Tugendhaftigkeit von Praktiken und die Entwicklung von professioneller Expertise – verstanden als Fähigkeit zur *phronesis* oder praktischen Weisheit bei ethischen Entscheidungen – bei Berufstätigen wie Lehrern legt. Zu weiteren Vorteilen des tugendethischen Ansatzes gehören sein Fokus auf tugendhafte Führung (z. B. durch Schulleiter) und auf die Schaffung tugendhafter Gemeinschaften (z. B. von Lehrern in einem bestimmten Bereich) sowie sein bildungsphilosophischer Schwerpunkt, demgemäß die Entwicklung professioneller Expertise als lebenslanger Weg gesehen

wird, der für die Schaffung echter Professionalität unabdingbar und nicht nur instrumentell förderlich ist.

Nach einem tugendethischen Verständnis gelten Berufe wie der des Lehrers als inhärent *ethische Berufe*, weil sie mehr als andere Berufe hohe moralische Anforderungen an das Verhalten der Arbeitnehmer stellen. In der Tat werden diese ethischen und moralischen Anforderungen³ – zu denen Sorgfalt, Integrität, Fairness und Gewissenhaftigkeit gehören – oft als das *definierende Merkmal* von Berufen angesehen, was uns daran erinnert, dass es bei Berufen letztlich um moralisch bewertbare menschliche Handlungen und Interaktionen geht. Von solchen Anforderungen und Standards kann auch erwartet werden, dass sie *Vertrauen* zwischen Berufsangehörigen und ihren Klienten (Eltern, Schülern usw.) schaffen, ein Vertrauen, das gleichsam das Herzstück des Berufslebens darstellt. In der Öffentlichkeit besteht zu Recht die Erwartung, dass die Berufstätigen vertrauenswürdig sind; und Vertrauen – das hart erarbeitet, aber leicht verloren werden kann – kann durch moralisches Versagen und öffentliche Skandale untergraben werden, wie jüngste Beispiele zeigen.

2 Einige Feststellungen zu Lehrern und anderen Berufstätigen in Großbritannien

Die vom Jubilee Centre for Character and Virtues zwischen 2012 und 2022 durchgeführte Studie über Tugenden in Berufen in Großbritannien untersuchte den Stellenwert von Tugenden in sechs verschiedenen Berufsfeldern: Recht, Medizin, Lehre, Wirtschaft und Finanzen, Krankenpflege und Polizeiarbeit. In jeder der berufsfeldspezifischen Studien wurden Fragebögen und halbstrukturierte Interviews mit Auszubildenden im ersten und letzten Ausbildungsjahr, erfahrenen Fachleuten und Ausbildern durchgeführt. An allen sechs Studien nahmen insgesamt 4.136 Berufstätige teil.⁴

3 Während die Begriffe „moralisch“ und „ethisch“ in der Literatur oft austauschbar verwendet werden, wird „ethisch“ manchmal verwendet, um die Teilmenge der „Moral“ zu erfassen, die mit bereichsspezifischen (z. B. berufsspezifischen) Normen und Bestrebungen zu tun hat. Beachten Sie, dass es in diesem Artikel um den „ethischen Lehrer“ im Allgemeinen geht und nicht um den „Ethiklehrer“ oder den „Moral-/Charakterlehrer“ für Schüler im Besonderen (vgl. Campbell 2003).

4 Die in diesem Abschnitt vorgestellten Ergebnisse stammen aus verschiedenen Berichten des Jubilee Centre, die hier zum Download zur Verfügung stehen: <https://www.jubileecentre.ac.uk/1595/projects/virtues-in-the-professions>. Die aktuellste Publikation über Lehrer im Besonderen ist Peterson/Arthur 2022. Für eine Synthese der Ergebnisse siehe Arthur et al. 2021.

In den Interviews mit Lehramtsstudenten und erfahrenen Lehrern fiel zunächst auf, dass die Befragten sich darüber beklagten, dass, insoweit in der Lehrerausbildung ethische Fragen aufgegriffen werden, hierbei die „moralische Mitte“ des Berufs vernachlässigt werde. Mit dem Begriff „moralische Mitte“ ist gemeint, dass aufgrund der Betonung sehr *allgemeiner* Grundsätze (z. B. „Inklusion“ oder „Vielfalt“) in Seminaren für angehende Lehrkräfte oder sehr *spezifischer* Regeln (z. B. zur Kleiderordnung für Lehrkräfte) zusätzlich zu den formalen ethischen Kodizes keine Zeit für die Erörterung der *mittleren* Sphäre bleibt: die Sphäre der tatsächlichen Probleme im Klassenzimmer und des Umgangs mit diesen. Infolgedessen beklagten sich die Befragten darüber, dass sie sich hin- und hergerissen fühlten und nicht in der Lage waren, „ihren wahren Charakter“ im Klassenzimmer auszuleben, weil sie nicht ausreichend in der Expertise zur ethischen Entscheidungsfindung bei realen Dilemmata geschult worden waren. Die gleiche Klage wird in allen untersuchten Berufen deutlich, wenn man die mangelnde Übereinstimmung zwischen den Charakterstärken und Tugenden, die die Teilnehmer sich selbst und dem idealen Berufsbild zuschreiben, betrachtet (siehe Tabelle 1).

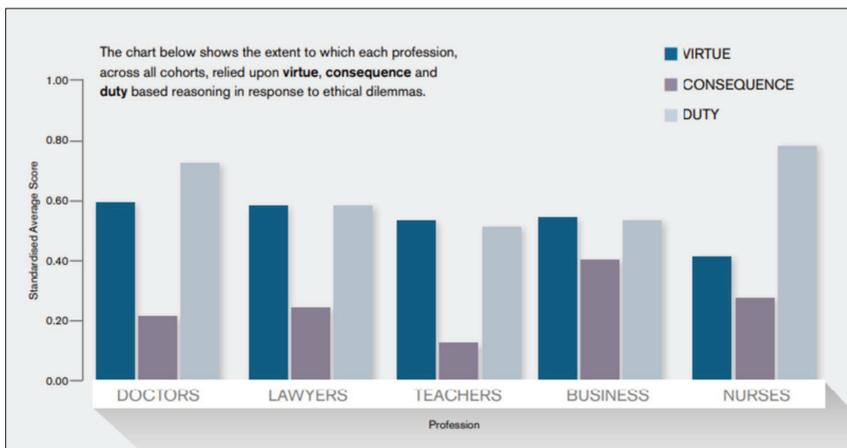
Tabelle 1: Diskrepanz zwischen selbst zugeschriebenen und idealen Tugenden

	Tugend	Differenzwert
1	Urteilen	230
2	Besonnenheit	230
3	Hoffnung	220
4	Selbstregulierung	210
5	Tapferkeit	176
6	Führungsstärke	152
7	Weitsicht	143
8	Soziale Intelligenz	135
9	Neugierde	112
10	Liebe zum Lernen	108

Es fällt auf, dass von den 10 Tugenden mit der größten Diskrepanz drei (1, 2 und 7) als Komponenten der *phronesis*, also der Exzellenz bei ethischen Entscheidungen, betrachtet werden können. Mit anderen Worten, angehende und

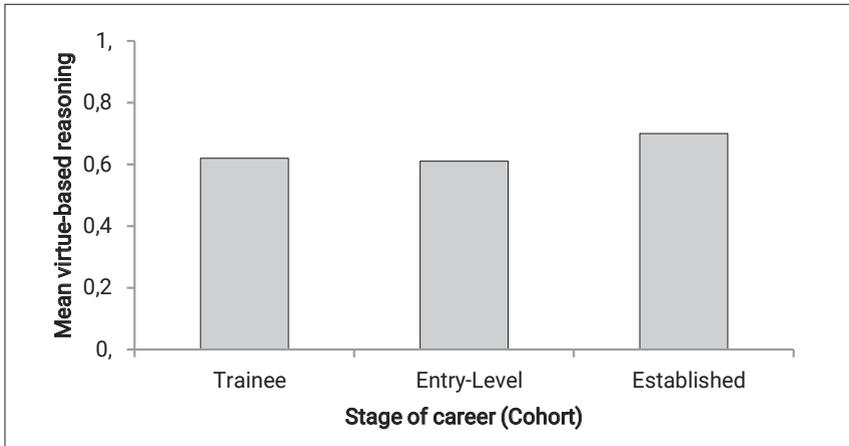
erfahrene Fachkräfte in Großbritannien sind der Ansicht, dass sie nicht ausreichend im Umgang mit den Nuancen komplexer Entscheidungsfindung geschult sind – von denen ein Großteil nicht kodifizierbar ist, d. h. nicht durch vorher festgelegte Regeln erfasst werden kann.

Aus der Perspektive der Tugendethik vermittelt Grafik 1 jedoch ein relativ positives Bild der Entscheidungsstrategien von Lehrern im Vergleich zu vielen anderen Berufen im Vereinigten Königreich. Das Diagramm zeigt, inwieweit die Teilnehmer auf tugendethische, deontologische (regelbasierte) und konsequentialistische Argumentationsstrategien zurückgreifen, wenn sie am Arbeitsplatz mit Dilemmata konfrontiert werden.



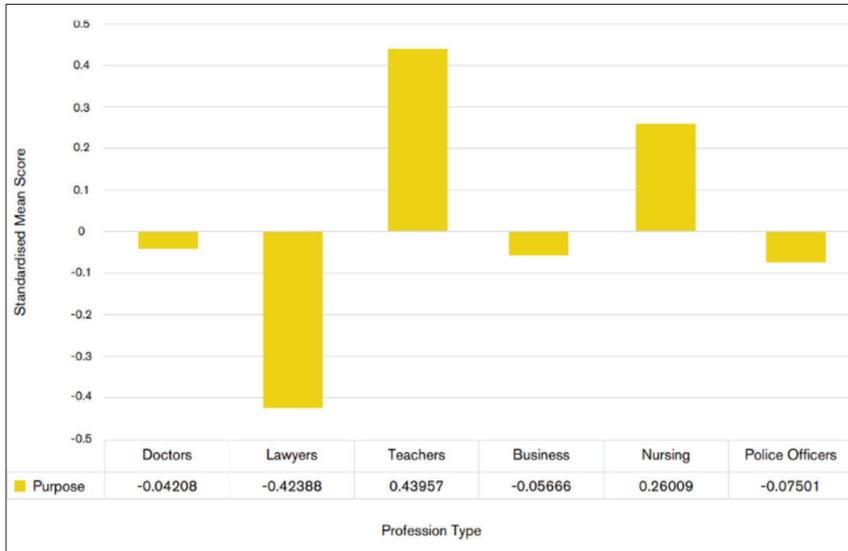
Grafik 1: Die Anwendung von tugendethischen, deontologischen und konsequentialistischen Begründungsstrategien in verschiedenen Berufsgruppen in Großbritannien

Lehrer scheinen also diejenigen zu sein, die sich am wenigsten auf rein formale Pflichten verlassen, wenn sie schwierige Entscheidungen treffen müssen. Wie in den meisten anderen Berufen in Großbritannien sinkt jedoch das Vertrauen in den eigenen Kompass vom ersten bis zum letzten Studienjahr (vielleicht wegen der starken Fokussierung des Berufsethikunterrichts auf formale Kodizes), obwohl es nach einiger Zeit in der Praxis wieder zunimmt (siehe Grafik 2).



Grafik 2: Vertrauen auf tugendethische Überlegungen bei verschiedenen Kohorten von Berufsschülern und Praktikern in Großbritannien

Lassen Sie mich als nächstes über ein Ergebnis berichten, das den Lehrerberuf im Vereinigten Königreich wiederum in einem positiven Licht erscheinen lässt. Wir untersuchten die Empfindung beruflicher Sinn- und Zweckhaftigkeit erfahrener Lehrkräfte, d. h. ihr Gefühl für den Wert ihrer beruflichen Tätigkeit und ihren Beitrag zum Allgemeinwohl in einem Kontext, der als würdig erachtet wird, um darin tätig zu sein. Trotz der lautstarken Klagen von Lehrern im Vereinigten Königreich darüber, dass sie durch verschiedene Faktoren in ihrer beruflichen Tätigkeit behindert werden, erzielten sie in diesem Bereich recht hohe Werte (siehe Grafik 3).



Grafik 3: Standardisierte Mittelwertunterschiede bei der Empfindung beruflicher Sinn- und Zweckhaftigkeit in sechs Berufen in Großbritannien

Trotz dieser vergleichsweise hohen Werte insgesamt wurden in den Gesprächen mit einzelnen Lehrkräften auch verschiedene Gründe genannt, die ihre Empfindung von Sinn- und Zweckhaftigkeit im Beruf zu untergraben drohen, z. B.:

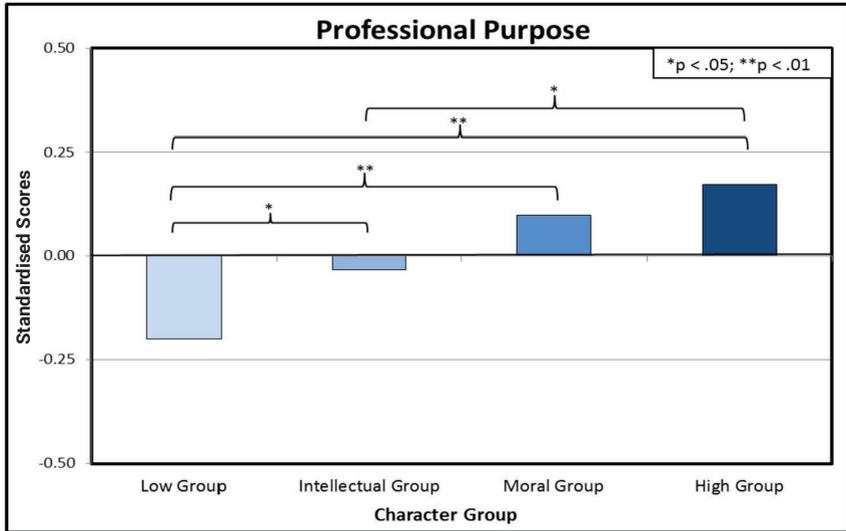
- wahrgenommene Unzulänglichkeiten dabei, die persönlichen moralischen Charaktereigenschaften im gegebenen beruflichen Kontext handelnd zur Geltung zu bringen;
- die allgemeine Empfindung, dass das eigene berufliche Umfeld nicht förderlich für eigene professionelle Weiterentwicklung ist;
- die Wahrnehmung einer übermächtigen und unflexiblen Führungsstruktur, die keine individuelle berufliche *phronesis* zulässt;
- die Empfindung von Unzulänglichkeit bei der Bewältigung dilemmatischer Situationen am Arbeitsplatz;
- die Empfindung der Zugehörigkeit zu einem Beruf, der von der Öffentlichkeit oder von Arbeitgebern nicht als wertvoll empfunden wird.

Der letzte empirische Befund, über den in diesem Abschnitt berichtet werden soll, betrifft den Zusammenhang zwischen dem empfundenen Besitz bestimmter moralischer und intellektueller Tugenden und der Empfindung von

beruflicher Sinn- und Zweckhaftigkeit. Die Teilnehmer⁵ wurden gebeten, ihre sechs wichtigsten Charaktereigenschaften aus einer Liste von 24 Eigenschaften zu benennen und außerdem auf einer 5-Punkte-Skala zu bewerten, wie stark sie sechs Aussagen über ihre Empfindung von Sinn- und Zweckhaftigkeit in ihrer beruflichen Tätigkeit zustimmen oder nicht zustimmen. Anhand der eingestuften Charaktereigenschaften wurden vier verschiedene Charakter-Urteil-Profile identifiziert: eine *Gruppe mit niedrigem Wert* (diejenigen, die den moralischen Charakter und das intellektuelle Urteilsvermögen unter dem Stichprobendurchschnitt bewerteten), eine *Gruppe, die nur das Urteilsvermögen* bewertete (diejenigen, die das intellektuelle Urteilsvermögen über dem Stichprobendurchschnitt bewerteten), eine *Gruppe, die nur den Charakter* bewertete (die den moralischen Charakter über dem Stichprobendurchschnitt bewertete), und eine *Gruppe mit hohem Wert* (die den moralischen Charakter und das intellektuelle Urteilsvermögen gleichzeitig bewertete).

Grafik 4 zeigt, dass diejenigen, die sich selbst eine Kombination aus moralischen und intellektuellen Tugenden zuschreiben, den am stärksten ausgeprägten Sinn für berufliche Ziele haben. Dieser Befund ist für die Argumentation im weiteren Verlauf dieses Artikels über den Wert der *phronesis* für die Berufsethik von Lehrern von großer Bedeutung, da die *phronesis* (wie in Abschnitt 3 erläutert) eine Kombination aus moralischen Tugenden und einer intellektuellen metakognitiven Fähigkeit umfasst, diese Tugenden zu integrieren und in Fällen, in denen eine Diskrepanz zwischen den Motivationen hinter verschiedenen moralischen Tugenden zu bestehen scheint, zu einem wohlüberlegten Urteil zu gelangen.

5 In diesem Fall untersuchten wir Teilnehmer aus den Bereichen Lehre, Medizin, Pflege und Wirtschaft (Arthur et al. 2021).



Grafik 4: Unterschiede in der beruflichen Zielsetzung in Abhängigkeit von den selbst zugeschriebenen Tugenden

3 Die Rolle, das Wesen und die Vermittlung von *phronesis*

Der Begriff der *phronesis* (praktische Weisheit) im Allgemeinen und der beruflichen *phronesis* im Besonderen ist nichts weniger als der Schlüsselbegriff, der den in diesem Artikel vorgestellten Ansatz einer tugendbasierten Berufsethik zusammenhält. In der Tat hat die Forschung zur *phronesis* in den letzten Jahrzehnten nicht in der Philosophie, der Psychologie oder sogar in der Moral- und Charaktererziehung am stärksten zugenommen, sondern in der *Berufsethik*: in der Ethik der Medizin, des Lehrens, der Krankenpflege, der Wirtschaft, der Sozialen Arbeit, der Polizei, des Militärs und weiteren Berufsfeldern. Das populäre Buch von Schwartz und Sharpe (2010) über praktische Weisheit, das einen Teil des jüngsten Interesses an *phronesis* in den Sozialwissenschaften ausgelöst zu haben scheint, hebt insbesondere den Einsatz (oder das Fehlen) von *phronesis* in der beruflichen Praxis hervor. Ich empfehle dieses Buch allen angehenden Studenten der *phronesis*, insbesondere im Bereich der Ethik des Lehrens, als erste Lektüre. Es arbeitet auf klare Weise den Hintergrund für die Motivation heraus, die *phronesis* als Ideal zurückzufordern, in einem Zeitalter immer stren-

gerer und besser regulierter (aber im Wesentlichen fehlbarer) Prüfungskulturen, in denen professionelle Weisheit zunehmend von Fähigkeiten entkoppelt und durch Regeln, Kodizes und Anreize ersetzt wurde, wie bereits erläutert. Das Buch ist eine wahre Fundgrube an Beispielen, von denen viele aus der Berufspraxis stammen, die zeigen, warum die Zuckerbrot-und-Peitsche-Methode nicht funktioniert und warum sie im Grunde genommen berufsfeindlich ist.

Was ist *phronesis*?

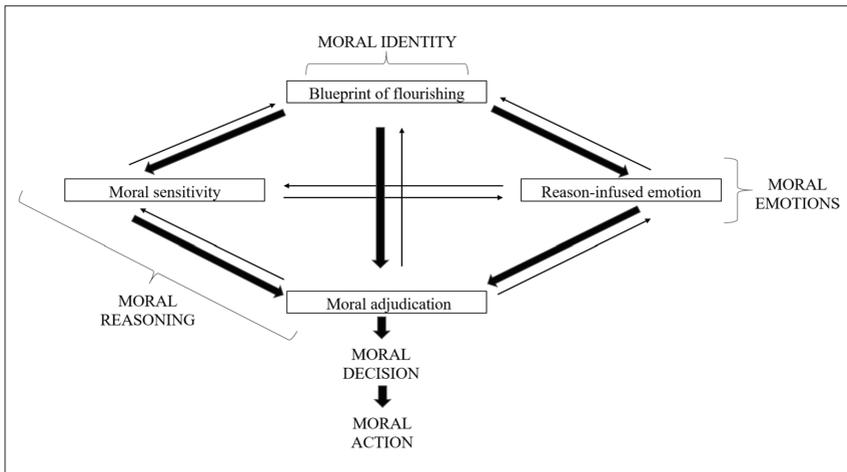
Allgemein gesprochen ist die *phronesis* nach der Definition von Aristoteles (1985) die intellektuelle Meta-Tugend, die einem moralisch Handelnden hilft, die (manchmal) widersprüchlichen Botschaften der verschiedenen moralischen, bürgerlichen und performativen Tugenden zu integrieren und zu beurteilen. In gewissem Sinne ist die *phronesis* also der Dirigent des gesamten „Tugendorchesters“ (Kristjánsson et al. 2021). Das Ideal der professionellen *phronesis* für Lehrtätigkeiten neu zu konzipieren bedeutet, Lehrkräfte wieder mit den Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten auszustatten, selbst hervorragende ethische Entscheidungen zu treffen, indem sie auf ihren moralischen/bürgerlichen Tugenden und ihren Einsichten in die Komplexität der Situation aufbauen, die niemals durch kodifizierte Formeln ersetzt werden können. *Phronesis* umfasst vier verschiedene Funktionen:

1. *Konstitutive Funktion.* *Phronesis* beinhaltet die kognitive Fähigkeit, die ethisch bedeutsamen Aspekte einer Situation wahrzunehmen und zu erkennen, dass diese bestimmte Arten von Reaktionen erfordern. Diese Fähigkeit kann bei Lehramtsstudenten als die Fähigkeit kultiviert werden, eine Situation zu „lesen“ und zu erkennen, was in ihr zentral oder am wichtigsten ist.
2. *Blaupausen-Funktion.* Die integrative Arbeit der *phronesis* operiert in Verbindung mit dem Gesamtverständnis des Lehrers von den Dingen, die wichtig sind: die eigene ethische Identität, die Ziele und Bestrebungen des Lehrers, sein Verständnis davon, was es braucht, um gut zu leben und zu handeln, und sein Bedürfnis, den Standards gerecht zu werden, die sein Verständnis und seine Erfahrung des Berufslebens prägen und von ihnen geprägt werden. Dies ist eine Blaupause für das berufliche Gedeihen.
3. *Emotionsregulierende Funktion.* Lehrer fördern ihr emotionales Wohlbefinden durch *phronesis*, indem sie ihre emotionalen Reaktionen mit ihrem Verständnis der ethisch bedeutsamen Aspekte ihrer Situation, ihrem Urteilsvermögen und ihrer Erkenntnis dessen, was in diesem Moment auf dem Spiel steht, in Einklang bringen. Eine Lehrperson könnte zum Beispiel er-

kennen, dass ihre Einschätzung der Situation problematisch ist und eine emotionale Reaktion hervorruft, die der Situation nicht angemessen ist. Die emotionale Regulierungsfunktion kann ihr dann helfen, ihre Einschätzung und Emotionen zu korrigieren, indem sie sich z. B. Zeit für ein inneres „Gespräch“ nimmt.

4. *Integrativ/Abwägende Funktion.* Durch die *phronesis* integriert ein Lehrer verschiedene Komponenten eines guten Lebens durch einen Prozess der Überprüfung und Abwägung, insbesondere in Situationen, in denen verschiedene ethisch bedeutsame Überlegungen oder verschiedene Arten von Tugenden oder Werten in Konflikt zu stehen scheinen. In einigen Fällen kann die Integration eine „gemischte“ oder „synchronisierte“ tugendhafte Reaktion erfordern, wie z. B. mitfühlend aufrichtig oder aufrichtig mitfühlend zu sein; in anderen Fällen kann es sein, dass eine Tugend in einer bestimmten Situation angesichts der vorrangigen Anforderung einer konfligierenden Tugend völlig zurückgestellt werden muss. Diese Funktion ermöglicht es der Person also, sich mit der Beurteilung moralischer Angelegenheiten zu befassen, wenn widersprüchliche Desiderate auftreten.

Grafik 5 veranschaulicht diese allgemeine Konzeptualisierung der *phronesis* (Kristjánsson et al. 2021).



Grafik 5: Ein neo-aristotelisches Modell der klugen (*phronetischen*) ethischen Entscheidungsfindung

Ohne *phronesis* gelingt es nicht, die verschiedenen Aspekte der tugendhaften Lehrperson zu verbinden. Eine mangelnde Beachtung der *phronesis* in der Unterrichtspraxis und in der Lehrerbildung kommt daher einem Akt der Entprofessionalisierung gleich.

Wie können wir *phronesis* lehren?

Da Aristoteles selbst recht zurückhaltend war, was die Einzelheiten des Lehrens von *phronesis* angeht, müssen wir uns auf verschiedene Vermutungen und Hypothesen stützen (Kristjánsson 2021). Klar scheint zu sein, dass *phronesis-geleitete* Ethiklehre mit der „konstitutiven Funktion“ (auch bekannt als moralische Sensibilität) beginnen muss: der Fähigkeit, bestehende ethischen Probleme zu erkennen. Lehramtsstudenten müssen mit Dilemmata am Arbeitsplatz konfrontiert und aufgefordert werden, diese zu analysieren und die verfügbaren Handlungsoptionen zu prüfen. Ein großer Teil dieser anfänglichen pädagogischen Arbeit besteht dabei auch darin, allererst eine *Sprache über Tugenden* zu entwickeln, d. h. die Fähigkeit, Tugenden und Laster zu erkennen, sie zu benennen und sie auf die eigenen Erfahrungsbereiche anzuwenden.

Ein Großteil der Berufsethik wird durch „Osmose“ aus dem Arbeitsumfeld und der Organisationskultur *übernommen*. Ein nicht tugendfreundliches Ethos in Schulen, zum Beispiel eines, das von Regeln und Vorschriften durchdrungen ist, aber der individuellen Reflexion abträglich ist, kann daher die Entwicklung und Ausübung der *phronesis* behindern. Diese Behauptung lässt sich verallgemeinern: *Phronesis* wird in einem Lernumfeld, das der Ausbildung von Tugenden im Allgemeinen abträglich ist, nicht erworben werden. Wie Russell feststellt (2021: 17), werden die Schwierigkeiten beim Erlernen der *phronesis* nicht nur durch ihre „hohe intrinsische Belastung“ (die Notwendigkeit, kognitiv verschiedene Werte und Tugenden zu synthetisieren) verursacht, sondern auch durch eine „hohe extrinsische Belastung“ (Umgebungen, die typischerweise voller irreführender Rückmeldungen, schlechter Ratschläge und falscher Freunde sind⁶). Unabhängig von der Qualität des angebotenen Lehrmaterials, z. B. in Form eines gut konzipierten Weiterbildungskurses für Lehrer über tu-

6 Obwohl der Schwerpunkt auf einem tugendfördernden Arbeitsethos in der Schule meist auf der Schulpolitik und dem Schulmanagement liegt, ist es auch wichtig, unterstützende Kollegen zu haben, die sich gegenseitig helfen, in der Tugend zu wachsen. Beachten Sie hier Aristoteles' Betonung der Entwicklung eines guten Charakters durch Interaktionen mit „gleichwertigen Freunden“ (d. h. Gleichaltrigen), die als unsere kritischen Gesprächspartner fungieren (Kristjánsson 2022). Beispiele dafür, wie Eifersüchteleien am Arbeitsplatz in (taiwanesischen) Schulen beispielsweise die berufliche Entwicklung untergraben können, finden sich in Chen/Kristjánsson 2011.

gendbasierte Berufsethik, wird kein nennenswerter Lernprozess stattfinden, wenn die Arbeitsplatzkultur für ein solches Lernen nicht förderlich ist.

Die *Erziehung durch Vorbilder* ist ein Grundpfeiler der frühkindlichen Charakterbildung. Auch wenn sie in diesem Stadium in der Regel unkritisch verläuft, bringt sie eine Fülle von Problemen mit sich: moralische Trägheit, moralische Überforderung und Heldenverehrung. Werden diese Probleme verschwinden, wenn die Ausbildung zu Vorbildern als Teil eines kritischeren und reflektierteren Programms der an *phronesis* orientierten berufsbezogenen Lehre von Ethik eingeführt wird? Hier ist Vorsicht geboten. Die Situationen, in denen Vorbilder praktische Weisheit zeigen, sind oft sehr spezifisch und weit von der Erfahrungswelt der Teilnehmer entfernt. Darüber hinaus sind die Lehren aus Geschichten über Vorbilder oft zu allgemein gehalten, ohne dabei die kontextuelle/perspektivische Natur praktischer Weisheit zu berücksichtigen. So war zum Beispiel selbst König Salomo leider nicht durchgängig weise. Die besten Vorbilder für die berufsethische Bildung sind greifbare und nachvollziehbare Vorbilder (Han et al. 2017). Die idealen moralischen Vorbilder sind nämlich keine literarischen Figuren, sondern Menschen, die dem Lernenden bereits nahe stehen, wie z. B. Lehrende an Hochschulen innerhalb des betreffenden Berufs oder *phronetische* Arbeitskollegen – in unserem Fall: vorbildliche Lehrerkollegen –, die als Modelle zur Nachahmung dienen können.

Wenn es um Methoden geht, wie (professionelle) *phronesis* so gelehrt werden kann, dass sie von Studenten der Berufsethik *begehrt* und *angestrebt* wird, verdichtet sich das Bild. Ein Überblick über die einschlägige Hintergrundliteratur deutet darauf hin, dass die Vielfältigkeit und Uneinheitlichkeit der bestehenden *phronesis*-relevanten Interventionen dadurch begründet ist, dass die meisten solcher Interventionen kein ausgewiesenes Modell der *phronesis* als Ausgangspunkt nehmen und dass sie fast ausnahmslos (implizit) nur an einer oder maximal zwei Komponenten der *phronesis* arbeiten, anstatt an der Tugend als Ganzes. Ein interessantes Projekt zur Entwicklung des sozialen Denkens, das auf dialogischen und kollaborativen Methoden basiert (Lin et al. 2019), könnte beispielsweise gut geeignet sein, die konstitutiven und integrativen Funktionen der *phronesis* zu entwickeln, hat aber wenig mit der Blaupausenfunktion oder der emotionalen Regulierungsfunktion zu tun. Es gibt eine Vielzahl von Interventionen zur Entwicklung „emotionaler Intelligenz“ durch „soziales und emotionales Lernen“, aber sie zielen in der Regel nicht auf andere Aspekte der *phronesis* ab und verstehen sich auch nicht als etwas, das mit moralisch relevanter praktischer Weisheit als solcher zu tun hat. Es ist recht viel darüber bekannt, wie man bei jungen Menschen ein Gefühl für Sinn und moralische Identität

aufbauen kann (Damon 2008). Weniger jedoch ist darüber bekannt, wie ein solcher Unterricht mit der Arbeit an den anderen Komponenten der *phronesis* interagieren kann oder wie er zur Empfindung von Sinn- und Zweckhaftigkeit im Lehrerberuf beiträgt.

Aber jede Wolke hat auch einen Silberstreif. Es gibt eine Menge Bildungsforschung *unter anderen Bezeichnungen*, die sich tatsächlich indirekt oder direkt mit der Kultivierung dessen zu befassen scheint, was Aristoteles *phronesis* nannte (oder zumindest mit entscheidenden Komponenten davon). Man beachte hier die Forschung zu Metakognitionen, postformalem Denken, Selbstreflexion, sozialem Denken, beruflicher Expertise, stillschweigendem Wissen und verschiedenen anderen verwandten Themen (vgl. Kallio 2020). Der Trick besteht also darin, das Rad nicht neu zu erfinden, sondern zu versuchen, auf dem aufzubauen, was andere Forscher in sich überschneidenden Bereichen bereits geleistet haben (vgl. Sternberg 2001). Mit anderen Worten, neue Interventionen müssen nicht *de novo* konstruiert werden; die Lösung wird darin liegen, sie unter der Anleitung von ganzheitlichen Modellen wie dem oben vorgestellten Modell von *phronesis* richtig zu kombinieren. Es gibt allen Grund zu der Annahme, dass am Ende dieses Tunnels Licht zu sehen sein wird, denn 96 % der von Grossmann et al. (2020: 117) befragten Weisheitsforscher sind der Meinung, dass praktische Weisheit grundsätzlich formbar ist.

Wir hatten noch keine Gelegenheit, eine *phronesis*-Intervention für Lehramtsstudenten oder erfahrene Lehrer zu entwickeln, die auf dem obigen Modell der *phronesis* aufbaut. Als Beispiel dafür, wie das Lehren von professioneller *phronesis* in der Praxis aussehen kann, sei indes eine neuere Intervention angeführt, die am Jubilee Centre entwickelt wurde, um Studenten der Polizeiwissenschaften *phronesis* zu vermitteln. Da nur vier Unterrichtsstunden zur Verfügung standen, wurde beschlossen, diese hauptsächlich einer eingehenden Diskussion aktueller polizeilicher Dilemmata zu widmen. Die Auswahl dieser Dilemmata war herausfordernd – sie mussten *relevant*, *realistisch* und *nachvollziehbar* sein (Han et al. 2017). Allerdings wurde das Jubilee Centre hier durch die Arbeit eines Expertengremiums unterstützt, das bereits bei der Erstellung von Dilemmata für eine frühere Studie geholfen hatte (Kristjánsson et al. 2021). Nach der Einführung in die Dilemmata in einer angeleiteten Diskussion bekamen die Teilnehmer die Aufgabe, verschiedene Fragen zu erörtern und zu beantworten: (1) Welche Tugenden oder Werte konkurrieren miteinander und lenken den Polizeibeamten in unterschiedliche Richtungen? (2) Was sind die Vor- und Nachteile der einzelnen Handlungsoptionen? (3) Erlebt der Polizeibeamte vor der Entscheidung starke Emotionen? (4) Wenn ja, um welche Emotionen han-

delt es sich? (5) Was sollte der Polizeibeamte Ihrer Meinung nach tun? Am Ende der Intervention wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Antworten mit dem Verhaltenskodex der Polizei in Verbindung zu bringen. Anschließend wurde ein Post-Test mit einer *phronesis*-Messung (Darnell et al. 2022) durchgeführt, um zu ermitteln, ob während der Intervention Fortschritte bei der *phronetischen* Entscheidungsfindung (im Vergleich zu einem Pre-Test mit der gleichen Messung) in Bezug auf eine oder mehrere der Komponenten/Funktionen der *phronesis* erzielt wurden.

Die oben skizzierte Intervention war keine „Raketenwissenschaft“. Das Ziel bestand, wie leicht zu erkennen ist, darin, die Studenten bei der Entwicklung der verschiedenen Komponenten der *phronesis* zu unterstützen, indem sie zu einigen Überlegungen geführt werden, die jede Komponente motivieren und (idealerweise) verstärken können. Die Lehrmethode bestand in einer angeleiteten Diskussion über relevante Dilemmata: eine Methode, die in der ethischen Bildung eine lange Tradition hat. In einer etwas akademischeren pädagogischen Sprache sollte sich die Intervention innerhalb der sogenannten „Zone der proximalen Entwicklung“ (ZPE) der Polizeischüler als *phronesis*-Lernende abspielen. Vygotsky (1978) folgend liegt diese Zone zwischen zwei anderen Zonen, nämlich (1) dem, was die Teilnehmer selbst lernen können, ohne die tatsächlichen zukünftigen Erfahrungen zu machen, und (3) dem, was sie gelernt haben werden, nachdem sie die tatsächlichen zukünftigen Erfahrungen gemacht haben. Die ZPE markiert die Zwischenzone (2), in der die Studenten vor den tatsächlichen Erfahrungen durch „scaffolded teaching“ einer qualifizierten Lehrperson lernen können. Der Schlüssel zu einem erfolgreichen berufsethischen Unterricht, der einem aristotelischen tugendethischen Ansatz folgt, besteht darin, den Bereich (2) hinreichend genau zu definieren und ihn durch angeleitete Praxis zu bearbeiten.

Die hier beschriebene Intervention für Polizisten könnte natürlich auch für Lehramtsstudenten durchgeführt werden, indem die Dilemmata aus der Polizeiarbeit durch Dilemmata aus der Unterrichtspraxis der Lehrer ersetzt werden. Abgesehen von einem veränderten Inhalt könnte die gleiche Methodik verwendet werden. Unsere Erfahrung mit dem Polizeieinsatz zeigt jedoch, dass vier Unterrichtsstunden nicht ausreichen, um ein hinreichend tiefes Verständnis von *phronesis* zu vermitteln, insbesondere bei Teilnehmern, die keine Vorkenntnisse einschlägiger Philosophie oder Psychologie haben.⁷ Es ist in der

⁷ Das Jubilee Centre erstellt derzeit umfangreiche Online-Materialien zur Kultivierung der *phronesis* unter Fachleuten, die für ein Selbststudium im Rahmen der beruflichen Weiterbildung oder für ein Gruppenstudium im Unterricht genutzt werden können.

Tat nicht unbegründet anzunehmen, dass ein tugendethischer, an der *phronesis* orientierter Ansatz für die Berufsethik von Lehrern einen nachhaltigen Fokus während der gesamten Dauer der Lehrerausbildung erfordert, damit er wirklich den moralischen Charakter der Studenten prägt. Er kann nicht nur ein „Add-on“ zu einem Modul in ihrem Studium sein.

4 Verbleibende Probleme

Einige Theoretiker sind der Ansicht, dass Aristoteles im Hinblick auf die intellektuelle Natur ethischer Entscheidungsfindung zu hohe Anforderungen stellt. Für Aristoteles hat es keinen moralischen Wert, das Richtige zu tun, wenn es nicht aus den richtigen (*phronetischen*) Gründen und aus den richtigen Motiven heraus getan wird (Aristoteles 1985: 40 [1105a30-34]). Bloße Prosozialität (gutes soziales Ergebnis) scheint dabei gänzlich belanglos zu sein. Sind etwa Eltern aber nicht vor allem daran interessiert, dass die Lehrer richtig handeln, ohne dabei notwendigerweise auch nach den zugrunde liegenden Motiven zu fragen? Natürlich möchte jeder, dass die Lehrer das Richtige tun und sagen. Der tugendethische Punkt besteht jedoch darin, dass wir uns auf Lehrer nicht als konsistente moralische Akteure verlassen können, wenn ihre Handlungen lediglich extrinsisch motiviert sind. Wir müssen von ihnen erwarten, dass sie einen intellektuell geleiteten (d.h. *phronetischen*) moralischen Charakter entwickeln, der sie intrinsisch und zuverlässig in jedem Bereich ethischer Entscheidungsfindung motiviert – in der Schule und anderswo.

Die Ausbildung des *phronetischen* Lehrers ist jedoch ein schwieriges Unterfangen, das viele Probleme mit sich bringt. Das erste ist folgendes: Der Lehrerberuf ist – ebenso wie Berufe wie Medizin, Krankenpflege und Polizeiarbeit – ein *belastender* Beruf in dem Sinne, dass diejenigen, die ihn ausüben, wahrscheinlich mit verschiedenen psychologisch herausfordernden und sogar lebensverändernden Situationen konfrontiert werden, die den Studenten nicht in ausreichender Tiefe erklärt werden können, bevor sie ihnen begegnen. Es handelt sich auch um Berufe mit einer hohen Burn-out-Rate, vielleicht aufgrund verschiedener Faktoren, die die ursprünglichen moralischen Motive, mit denen die Praktiker in diesen Beruf gegangen sind, allmählich zu untergraben scheinen (Arthur et al. 2021). Es ist jedoch nicht nur unmöglich, den Studenten viele dieser Belastungsquellen zu erklären, solange sie sie nicht selbst in ihrer Unterrichtspraxis erleben, sondern wir wissen noch nicht einmal, mit welchen Hauptdilemmata Lehrer in 20 bis 30 Jahren konfrontiert sein werden.

Ein weiteres, damit zusammenhängendes Problem besteht darin, dass alle realistischen Dilemmata, die sich den Lehramtsstudenten stellen, Erfahrungen beinhalten, die in einem grundlegenden Sinne *verkörpert* sind. Ich verwende den Begriff hier nicht in einem obskuren philosophischen Sinne, sondern beziehe mich einfach auf die Tatsache, dass der Erfahrungskontext sowohl körperliche Prozesse und Emotionen als auch mentale Reflexion umfasst.⁸ Um eine Analogie zu bemühen: Es ist fast unmöglich, einem kleinen Kind zu erklären, wie sich sexuelle Eifersucht anfühlt und wie sich diese Gefühle auf die moralische Entscheidungsfindung auswirken, bevor die entsprechenden pubertären Hormone eingesetzt haben. Das Kind wird vielleicht wissen, wie sich Eifersucht unter Geschwistern anfühlt, und es können Analogien zu diesen Erfahrungen gezogen werden; aber sie sind nicht dasselbe wie Erfahrungen von sexueller Eifersucht. In ähnlicher Weise werden einige der Dilemmata, mit denen Lehramtsstudenten konfrontiert werden, zwangsläufig Situationen betreffen, die starke körperliche und emotionale Reaktionen auslösen, die man nicht „in seiner Haut“ spüren kann, bevor man sie tatsächlich erlebt hat.

Kurz gesagt, wir haben es hier mit einer „Zone der proximalen Entwicklung“ zu tun, die durch die Tatsache stark eingeschränkt ist, dass die Situationen, auf die die Studenten vorbereitet werden, erfahrungsbedingt und verkörpert sind. Alles, was innerhalb der ZPE erreicht werden kann, ist eine *intellektuelle Übung*, die bestenfalls bestimmte diskrete Komponenten der *phronesis* stimulieren, aber den Kontext, in dem letztlich Entscheidungen getroffen werden müssen, allenfalls teilweise vorwegnehmen kann.⁹ Wenn wir uns darüber hinaus wagen und versuchen, die ZPE zu erweitern, drohen uns zwei Gefahren. Die erste ist eine *entwicklungsbezogene Naivität*, bei der komplexe Erfahrungen auf eine intellektuelle Übung reduziert werden, bei der versucht wird, etwas zu artikulieren, das außerhalb seines spezifischen Kontextes gar nicht artiku-

8 Vgl. hierzu die bekannten Schriften von Hargreaves über das Unterrichten als „emotional labour“ (z. B. Hargreaves 1998).

9 Es überrascht nicht, dass Ardel (2020) herausfand, dass eine Weisheitsintervention, die auf die „ganze Person“ abzielt, eine größere Wirkung hat als ein eher kontext- und disziplinspezifischer Unterricht. Gleichzeitig zeigt die Forschung von Grossmann (2017), dass die Lehre darüber, wie Vorbilder für Weisheit auf Dilemmata reagieren, für Schüler am vorteilhaftesten ist, wenn diese Beispiele in spezifischen Kontexten angesiedelt sind, denen die Vorbilder begegnet sind und die sie gemeistert haben. Diese Ergebnisse sind nicht unvereinbar. Wenn es sich bei praktischer Weisheit um ein Konstrukt mit mehreren Komponenten handelt, ist es wahrscheinlich, dass ein breit angelegter Ansatz zur Förderung dieser Weisheit die effektivste *pädagogische Strategie* darstellt. Andererseits muss der *Inhalt* der Geschichten, die zur Verbesserung der verschiedenen Komponenten verwendet werden, möglicherweise sehr situationspezifisch sein, damit er bei den Schülern ankommt.

liert werden kann – was möglicherweise den berühmten Dunning-Kruger-Effekt hervorruft.¹⁰ Die zweite ist eine *paternalistische Bevormundung*, bei der wir leichtfertig ignorieren, dass die Studenten ihre eigenen „Lebensexperimente“ machen müssen, bevor sie in der Lage sind, autonome moralische Entscheidungen zu treffen, seien es berufliche oder persönliche.

Allerdings ist die Versuchung sehr groß, das ZPE zu erweitern, vor allem, wenn die Lehrenden einige dieser Erfahrungen selbst gemacht haben und vielleicht Fehler begangen haben, vor denen sie ihre Studenten bewahren wollen. Das pädagogische Dilemma, das sich hier auftut, ist ein wohlbekanntes, dessen Auswirkungen weit über Interventionen zur Kultivierung der aristotelischen *phronesis* hinausgehen. Auf der einen Seite haben wir vielleicht Lehrende, die aus eigener Erfahrung wissen, was in dem betreffenden Beruf typischerweise „mit dem Herzen“ passiert; auf der anderen Seite haben wir angehende Fachkräfte, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben und in Bezug auf ihre künftige Arbeit voller Idealismus sind. Die Lehrenden wollen den Idealismus der Studenten nicht bremsen, wollen ihnen zugleich aber auch ein Gefühl für die bevorstehenden Herausforderungen vermitteln.

Selbst die beiden lautstärksten Verfechter der *phronesis* in der berufsbezogenen ethischen Bildung behaupten, dass sie „nicht gelehrt werden kann“ (Schwartz/Sharpe 2010: 271)¹¹ – obwohl sie den Begriff des „Lehrens“ in diesem Zusammenhang wahrscheinlich enger verstehen als Aristoteles. Ich würde zwar nicht so weit gehen wie Schwartz und Sharpe, aber es lohnt sich, die Leser an die bekannte chinesische Fabel von dem Bauern zu erinnern, der ungeduldig versuchte, seine Reissprossen hochzuziehen, um sie schneller wachsen zu lassen, was dazu führte, dass sie ihre Wurzeln verloren und verdorrten. Was jungen Lehramtsstudenten vermittelt wird, darf also ihre Kapazitäten, dies auch zu verarbeiten, nicht überlasten. Das heißt aber nicht, dass sie keinen intellektuellen Einblick in einige der schwierigen Entscheidungen, die auf sie zukommen, erhalten sollten – einhergehend mit einer deutlichen Warnung, dass kein Regelwerk sie von der Verantwortung entbinden wird, diese Entscheidungen selbst zu treffen.

Abschließend möchte ich auf ein Problem hinweisen, das eher *institutioneller* als pädagogischer Natur ist. Die strenge Top-down-Kontrolle des Unterrichts in vielen Ländern hat den Spielraum für *phronetische* Entscheidungen

¹⁰ Der Dunning-Kruger-Effekt ist eine kognitive Verzerrung, bei der Menschen mit begrenzten Kenntnissen oder Kompetenzen in einem bestimmten intellektuellen oder sozialen Bereich ihre eigenen Kenntnisse oder Kompetenzen in diesem Bereich stark überschätzen.

¹¹ Längere Zitate wurden ins Deutsche übersetzt, der Verweis auf die Seitenzahl im englischen Original aber beibehalten (Anm. der Übersetzer).

im Klassenzimmer stark eingeschränkt. Harðarson (2019) fragt sich daher, ob es fair ist, Lehramtsstudenten mit dem Ideal der *phronesis* vertraut zu machen, wenn sie diese Denkweise nach ihrem Eintritt in die Arbeitswelt dann gar nicht anwenden können. In ähnlicher Weise äußert sich Jameel (2022) mit Verzweiflung über die bürokratische Kultur, die die Grundlagen der Familienmedizin als *phronetische* Praxis untergraben habe. Dieser Punkt ist äußerst relevant, wenn auch deflationär. Wenn die Schulen nicht so organisiert sind, dass die Autonomie der Lehrkräfte und ihre kritische Entscheidungsfindung geschätzt werden und man sich systematisch auf diese verlässt, warum sollten wir dies dann in der Lehrerausbildung in den Vordergrund stellen? Diese Frage zeigt, dass Entscheidungen über die Inhalte der berufsethischen Ausbildung von angehenden Lehrern nicht nur als Entscheidungen darüber gesehen werden können, was in einem oder zwei einzelnen Modulen gelehrt werden soll, sondern dass es sich um Entscheidungen handelt, die mit den allgemeinen Zielen der Schule und der Rolle zu tun haben, die die Lehrer in den Schulen der Zukunft spielen sollen. Die Berufsethik für Lehrtätigkeiten ist daher kein isoliertes Thema, sondern muss in Verbindung mit viel tiefer gehenden und weitreichenderen Fragen zu den Zielen der Bildung und der Schule im Allgemeinen verfolgt werden.

5 Abschließende Bemerkungen

Die jüngste empirische Literatur ist voll von Beispielen aus der ganzen Welt, die zeigen, wie schlecht sich Lehrer darauf vorbereitet fühlen, die großen Fragen des Lebens im Klassenzimmer anzugehen. Sie beklagen die mangelnde Berücksichtigung normativer Fragen in der Lehrerausbildung und ihren eigenen Mangel an moralischer Sprachfähigkeit und moralischer Identität. Wie Chris Higgins richtig bemerkt, besteht der erste Schritt zur Entwicklung einer Tugendethik für Lehrer darin, dem „Gedeihen des Praktikers“ wieder den zentralen Platz zuzuweisen (Higgins 2011: 10). Bevor Lehrer den Schülern helfen können, die Frage angemessen zu beantworten, was für eine Art von Person sie werden wollen, um ihr Potenzial auszuschöpfen, müssen die Lehrer selbst umfassender darin geschult werden, wie sie solche Fragen in Bezug auf sich selbst stellen und beantworten können, sowohl auf beruflicher als auch auf persönlicher Ebene (vgl. auch Carr 2000).

Ich habe in diesem Artikel sowohl auf der Grundlage der in Abschnitt 2 vorgestellten empirischen Belege als auch der theoretischen Überlegungen in Abschnitt 3 argumentiert, dass der beste Weg, Lehramtsstudenten auf die ethischen Fragen vorzubereiten, die ihnen in Schule und Unterricht begegnen, in

der Kultivierung der *phronesis* besteht und dass dieses Konstrukt den Dreh- und Angelpunkt eines tugendethischen Ansatzes für die Berufsethik des Lehrens bilden sollte. Das bedeutet nicht, dass wir uns aller formalen ethischen Kodizes entledigen können. Diese können hilfreich sein, wenn es darum geht, *Mindest-erwartungen* festzulegen und Aspekte der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern aufzuzeigen, die *kategorisch verboten* sind (wie sexuelle Beziehungen oder rassistische/ethnische Diskriminierung). Eine Berufsethik für Lehrer, die ausschließlich auf deontologischen Grundsätzen und formellen, kodifizierten Regeln beruht – motiviert durch Zuckerbrot und Peitsche – ist jedoch eine dürftige Mahlzeit, deren ethischer Nährwert nicht ausreicht und die sogar ethische Bauchschmerzen verursachen kann (da sie antiprofessionell ist und die Lehrer der Empfindung von beruflicher Sinn- und Zweckhaftigkeit beraubt).

Bei einem tugendethischen Ansatz für die Berufsethik, in dessen Mittelpunkt die *phronesis* steht, handelt es sich um eine durchaus radikale und neue Agenda. Eine solche Änderung des Kompasses innerhalb der Berufsethik – d. h. die Verankerung der Tugendethik in Berufsfeldern – ist in vielerlei Hinsicht radikaler als die Verankerung der Tugendethik als Charakterbildung in Grund- und Sekundarschulen. In den meisten guten Schulen haben die Lehrer schon immer zur Bildung des Charakters beigetragen. Die Charakterbildung macht diese Bemühungen nur bewusster und systematischer. In den Berufsfeldern jedoch bedeutet die Hinwendung zu einer an *phronesis* orientierten Tugendethik eine radikale Abkehr vom Status quo, der – laut den meisten Fachleuten, die wir im Jubilee Centre zwischen 2012 und 2022 befragt haben – im Fach Berufliche Ethik (*professional ethics*) bislang keinerlei Auseinandersetzung mit dem moralischen Charakter beinhaltete. Es ging nur um Audits, Kodizes und Compliance. Wir zielen hier also wirklich auf etwas Neues und Bahnbrechendes ab. Zugleich wird dabei für Lehrer aus westlichen Ländern aber auch eine Verbindung zu den antiken griechischen Ideen über tugendbasierte ethische Kompetenz hergestellt, und für Lehrer aus ostasiatischen Ländern knüpft eine Orientierung am moralischen Charakter möglicherweise an eine alte konfuzianische Tradition an.

In der heutigen Welt brauchen wir Lehrer, die als *ethische Vorbilder* agieren, die ihren eigenen moralischen Charakter und gleichzeitig den ihrer Schüler durch ethische Unterrichtspraxis entwickeln.

Literatur

- Ardelt, Monika (2020): Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses? In: *Journal of Moral Education* 49, 1, S. 30–45.
- Aristotle (1985): *Nicomachean ethics*, trans. T. Irwin. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Arthur, James/Earl, Stephen R./Thompson, Aidan P./Ward, Joseph W. (2021). The value of character-based judgement in the professional domain. In: *Journal of Business Ethics* 169, 2, S. 293–308.
- Campbell, Elizabeth (2003): *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Carr, David (2000): *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Chen, Yen-Hsin/Kristjánsson, Kristján (2011): Private feelings, public expressions: Professional jealousy and the moral practice of teaching. In: *Journal of Moral Education* 40, 3, S. 349–358.
- Darnell, Catherine/Fowers, Blaine J./Kristjánsson, Kristján (2022): A multifunction approach to assessing Aristotelian phronesis (practical wisdom). *Personality and Individual Differences* 196, S. 1–10.
- Damon, William (2008): *The path to purpose: How young people find their calling in life*. New York: Free Press.
- Grossmann, Igor (2017): Wisdom and how to cultivate it. In: *European Psychologist* 22, 4, S. 233–246.
- Grossmann, Igor/Weststrate, Nic M./Ardelt, Monika/Brienza, Justin P./Dong, Mengxi/Ferrari, Michel/Fournier, Marc A./Hu, Chao S./Nusbaum, Howard C./Vervaeke, John (2020): The science of wisdom in a polarized world: Knowns and unknowns. In: *Psychological Inquiry* 31, 2, S. 103–133.
- Han, Hyemin/Kim, Jeongmin/Jeong, Changwoo/Cohen, Geoffrey L. (2017): Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement. *Frontiers in Psychology* 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00283/full> [Zugriff: 14.04.2024].
- Harðarson, Atli (2019): Aristotle's conception of practical wisdom and what it means for moral education in schools. In: *Educational Philosophy and Theory* 51, 14, S. 1518–1527.
- Hargreaves, Andy (1998): The emotional practice of teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 14, 8, S. 835–854.
- Higgins, Chris (2011): *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jameel, Sabena Y. (2022): *Enacted phronesis in general practitioners*. Unpublished PhD thesis. University of Birmingham. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/12197/> [Zugriff: 14.04.2024].
- Kallio, Eeva K. (2020): From multiperspective to contextual integrative thinking in adulthood: Considerations on theorisation of adult thinking and its place as a com-

- ponent of wisdom. In: Eeva K. Kallio (Hrsg.): *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult thinking*. London: Routledge, S. 9–32.
- Kristjánsson, Kristján (2015): *Aristotelian character education*. London: Routledge.
- Kristjánsson, Kristján (2021): Twenty-two testable hypotheses about phronesis. In: *British Educational Research Journal* 47, 5, S. 1303–1322.
- Kristjánsson, Kristján (2022): *Friendship for virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristjánsson, Kristján/Fowers, Blaine/Darnell, Catherine/Pollard, David (2021): Phronesis (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking. In: *Review of General Psychology* 25, 3, S. 239–257.
- Kristjánsson, Kristján/Thompson, Aidan/Maile, Andrew (2021): *Character virtues in policing: Research report*. https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/CharacterVirtuesinPolicing_ResearchReport.pdf [Zugriff: 14.04.2024].
- Lin, Tzu-Jung/Ha, Seung Yon/Li, Wei-Ting/Chiu, Ying-Ju/Hong, Yu-Ru/Tsai, Chin-Chung (2019): Effects of collaborative small-group discussions on early adolescents' social reasoning. In: *Reading and Writing* 32, 9, S. 2223–2249.
- Peterson, Andrew/Arthur, James (2022): *Ethics and the good teacher*. London: Routledge.
- Russell, Daniel C. (2021): The reciprocity of the virtues. In: Maria S. Vaccarezza/Maria De Caro (Hrsg.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives*. London: Routledge, S. 8–28.
- Schwartz, Barry/Sharpe, Kenneth (2010): *Practical wisdom: The right way to do the right thing*. New York: Riverhead Books.
- Sternberg, Robert J. (2001): Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. In: *Educational Psychologist* 36, 4, S. 227–245.
- Stevenson, Michael (2022): *Education for human flourishing*. Centre for Strategic Education. <https://drive.google.com/file/d/1LKxCvKbk6wFh2xQffxv5hIV-Cjy8STVKt/view> [Zugriff 14.04.2024].
- Vygotsky, Lew S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Übersetzung aus dem Englischen: Roberta Tontini, Emanuel John, Tom Wellmann