

Ulrike Barth | Angelika Wiehl (Hrsg.)

Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden

Ulrike Barth | Angelika Wiehl (Hrsg.)
Ethos in der Pädagogik –
eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden

Erfahrungsorientierte Bildungsforschung

Herausgegeben von

Evi Agostini | Agnes Bube | Iris Laner | Andreas Oberprantacher | Hans Karl Peterlini | Severin Sales Rödel | Ricarda T. D. Reimer | Michael Schratz

Erfahrungen bilden die Grundlage lebensweltlicher Orientierung und wissenschaftlicher Erkenntnisse. Auf gesellschaftlicher Ebene können Erfahrungen der Prüfung von Anwendungen wissenschaftlicher Erkenntnis sowie von politischen Geltungsansprüchen dienen, sie unterstützen und legitimieren Handlungsorientierung. Auch im Bereich der Bildung, der Erziehung und des Lernens spielen Erfahrungen eine zentrale Rolle. Dabei werden täglich vielfältige Initiativen gesetzt und Aufgaben bearbeitet, denen unterschiedliche Deutungen und Bedeutungen zugemessen werden. Wenig ist darüber bekannt, wie Erfahrungen vollzogen werden und welche Dimensionen dabei eine Rolle spielen. Die Reihe »Erfahrungsorientierte Bildungsforschung« bietet verschiedene Zugänge zu Bildung, Erziehung und Lernen, indem sie die Bedeutung von Erfahrung in diesen Bereichen exploriert und thematisiert. Sie nimmt Erfahrung relational, insbesondere als soziales, leibliches und zeitliches Phänomen in den Blick, das den Erfahrenden in der Konfrontation, der Auseinandersetzung bzw. der Interaktion mit Welt, Anderen und dem eigenen Selbst, Räume für Bildung und Lernen eröffnet. Erfahrung wird insofern als Antwort auf Widerständigkeit, als Umorientierung, als Wachsen bzw. als Erwerb von Routinen, Wissen und Erkenntnissen zum Thema. Die Bände der Reihe widmen sich entsprechend unterschiedlichen Aspekten von Erfahrung im pädagogischen Handeln sowie in personalen, organisationalen und gesellschaftlichen Lern- und Bildungsprozessen.

Ulrike Barth | Angelika Wiehl (Hrsg.)

Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8870-0 Print

ISBN 978-3-7799-8871-7 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8872-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Das Éthos in der Pädagogik. Einleitung <i>Ulrike Barth, Angelika Wiehl</i>	9
I Grundlagen einer Pädagogikethik	
Pädagogikethik – ein Vorschlag in sieben Prinzipien <i>Annedore Prengel</i>	18
Pädagogisches <i>Ethos</i> im Angesicht des Fremden: Sieben Thesen im Hinblick auf die Professionalisierung von Pädagog*innen <i>Evi Agostini</i>	28
Phänomenologische Reflexion und verkörperte Haltung: Zur methodischen Erschließung der pädagogischen Praxis <i>Christian Tewes</i>	42
Unbedingte Weggenossenschaft – Hoffnung und Vertrauen als pädagogische Tugenden <i>Patrick Vetter</i>	58
Wahrnehmungsvignetten als Methodologie zur Ausbildung eines pädagogischen Ethos <i>Ulrike Barth, Angelika Wiehl</i>	70
Über die Beziehung zwischen Erfahrung und Reflexion. Die phänomenologische Vignette als reflexive Praktik und Reflexionsinstrument <i>Stephanie Mian, Cinzia Zadra</i>	82
Biografische Erfahrungen als haltungsbildende Kraft. Persönliche Potenziale für professionelle Entwicklungsprozesse nutzen <i>Michael Schratz, Isabella Klug</i>	94
Moral als Krisensymptom und Humor als ethische Reflexion sowie als pädagogische Methode <i>Thorsten Sühlsen</i>	108

II Ausbildung eines pädagogischen Ethos

Inklusionspädagogisches Ethos in der Professionalisierung von Lehrpersonen <i>Martina Damej</i>	120
Reflexivität und pädagogische Haltungsentwicklung in der Professionalisierung von Lehrpersonen <i>Simone Baumann</i>	132
Irritierende Kasuistik als Medium pädagogischer Professionalisierung: Ein polyphoner Dialog aus der qualitativen Forschungslandschaft zur Scham und Beschämung <i>Jasmin Dazer, Tillmann F. Kreuzer, Margaret Pardo-Puhlmann, Florian Weitkämper</i>	145
Dem Anderswerden der eigenen Haltung autoethnografisch nachgehen <i>Alinde Keller</i>	158
VerÜbungen. Ein Plädoyer für erfahrungsorientierte VerÜbungen von Zugehörigkeits- und Differenzierungspraxen <i>Judith Klemenc</i>	170
Pädagogisches Ethos (von Lehrer*innen) in erzählten Erinnerungen (von Schüler*innen) <i>Gabriele Rathgeb</i>	182
Ethos im Lehrer*innenberuf <i>Barbara Saxer, Martina Thanei</i>	194
Vom Kopf in den Körper. Grundlagen des Improtheaters zum Üben von pädagogischem Ethos <i>Isabel Schmier</i>	205

III Praxisforschung zum Ethos in der Pädagogik

Helfende Hand oder Schubs ins kalte Wasser? Pädagogisches Ethos in Mentoring-Beziehungen im Langzeitpraktikum <i>Sophie Blase, Grischa Stieber, Jan Christoph Störtländer</i>	220
Partizipative Forschung gemeinsam mit Menschen mit Komplexer Behinderung anhand von Wahrnehmungsvignetten. Ein Bericht aus der Praxis <i>Christiane Drechsler</i>	232

Atmosphären der Haltung in Kunstbegegnungen <i>Veronika Ehm</i>	243
Sich füreinander öffnen – Ethische Potenziale narrativer Reflexion <i>Franziska Herrmann</i>	252
Die Versprechen der Haltung in Theorie und Praxis. Forschungsergebnisse zur Schulsozialarbeit und zur Professionalisierung der Fachkräfte <i>Simone Weis, Sandra Holzkamp, Stefanie Rosenmüller, Nicole Tigges</i>	264
Autorinnen und Autoren	277

Das Éthos in der Pädagogik. Einleitung

Ulrike Barth, Angelika Wiehl

Das Éthos der Pädagogik gewinnt in Zeiten der allgemeinen Verunsicherungen in bemerkenswerter Weise an Bedeutung, weil Menschen sich nach einem fürsorglichen und wertschätzenden Miteinander sehnen und nach Orientierungen suchen, die ihnen Sicherheit geben. In pädagogischen Einrichtungen und Ausbildungsstätten besteht daher die vorrangige Aufgabe, sich in zeitgemäßer Weise nach diesen menschlichen Bedürfnissen zu richten.

Die in den letzten Jahren vermehrt auftretenden Ängste, die durch Krisen, die Fluchtbewegungen, die weltweiten Auswirkungen der Pandemie, Naturkatastrophen und Kriege, aber ebenso durch die intensive Nutzung digitaler Medien und den damit einhergehenden Realitätsverlust ausgelöst werden, belasten die (Bildungs-)Biografien und stellen die in sozialen und pädagogischen Institutionen Tätigen vor besondere Herausforderungen. Mehr oder weniger offensichtlich tauchen Fragen nach den Möglichkeiten und Aufgaben der Pädagogik sowie nach Erneuerungen und Transformationen im Bildungswesen auf. Gerade in heil-, sozial- und allgemeinpädagogischen Kontexten bedarf es der Abwägung, ob die Rahmenbedingungen und die Gestaltungen des Lebens- und Lernalltags eine angemessene Begleitung gewährleisten und zur Unterstützung derjenigen beitragen, die sie benötigen. Die Studierenden sozial-, heil-, schul- und allgemeinpädagogischer Fachrichtungen, aber auch die bereits in pädagogischen Institutionen Tätigen brauchen eine entsprechende Qualifizierung, um über tradierte bzw. vorgeschriebene Einrichtungs- und Bildungsziele, Lehr- und Förderpläne hinaus die Gesichte und Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wahrnehmen und das eigene Handeln danach verändern zu können. So verschieden die Bildungs- und Entwicklungswege einzelner Menschen sind, so sehr bedürfen sie – insbesondere in Institutionen wie Kindergarten, Hort und Schule bis hin zu Wohn- und Pflegeeinrichtungen sowie sozialpädagogischen Betreuungs- und Freizeitorienten – einer professionellen pädagogischen Begleitung, die ihnen Zukunftsperspektiven öffnet.

Ein Hauptmerkmal pädagogischer Professionalität ist, dass sie nicht nur erworben wird, sondern mit einer fortlaufenden Selbstentwicklung einhergeht und nach stetiger Aktualisierung verlangt. Notwendig sind die Fähigkeiten, die für vielfältige Bedarfe sensibilisieren und zur Entscheidung angemessener pädagogischer Handlungsweisen führen. Eine situationsgemäße und daher immer wieder zu reflektierende Handlungsbereitschaft erfordert ein an Werten sich orientierendes Bewusstsein, weil jede pädagogische Handlung den anderen Menschen

oder ganze Gruppen beeinflusst, fördert oder schwächt. Die Ausrichtung für ein werthebezogenes pädagogisches Handeln ist eine ganz persönliche Angelegenheit, die in einem reflektierten Éthos gründet sowie durch Erfahrung und im Kontext von Professionalisierungs- und Übungsangeboten erlangt wird. Für die Ausbildung eines Éthos genügen nicht Theorien und Vermittlungen, vielmehr ist es eine Frage der Selbstentwicklung und der Selbstkompetenzen, die sich vor allem durch Übungen als „Ich-Tätigkeiten“ (Wiehl 2021a, 2021b; Barth & Wiehl 2023e) konsolidieren. Das Éthos bildet den Kern einer professionellen (pädagogischen) Haltung, die an Handlungs- und Umgangsweisen abzulesen ist. Eine gelebte oder erforderliche pädagogische Haltung kann an Praxisbeispielen mittels phänomenologischer und erfahrungsbasierter Forschungszugänge, wie sie in dieser Aufsatzsammlung enthalten sind, erschlossen und weiterentwickelt werden.

Das Éthos – die bewusste innere Ausrichtung an sittlichen und guten Ideen – zeichnet sich insbesondere mit Blick auf die Zeitlage als eine notwendige Qualität pädagogischen Denkens und Handelns aus, und in diesem Sinne ist seine Erforschung das Hauptanliegen der vorliegenden Studien. Das Éthos versteht sich als ein inklusiver Wertekompass, den es persönlich zu entwickeln gilt, damit er wiederum den Orientierungsrahmen für eine professionelle pädagogische Haltung im Lebens- und Berufskontext bietet. Eine innere und eine äußere Haltung kann jeder Mensch nur selbst einnehmen; ebenso liegt es in seinem Ermessen, woran und wie er sein Handeln mit Menschen sowie an ihren Lebens- und Entwicklungsbedürfnissen ausrichtet. Im pädagogischen Kontext ist ein bewusst daran angepasstes und ggf. die äußeren Bedingungen zum Wohle der betroffenen Personen regulierendes Handeln ein *ethisches Handeln*, wenn es außerdem nicht über Andere bzw. ihren Willen und ihre Selbstbestimmung verfügt, jedoch ihre Würde achtet und ihnen persönlich gerecht wird. Auf der Grundlage von erarbeiteten Einstellungen und Werten können Äußerungen, Handlungen und Verhaltensweisen verantwortungsbewusst stattfinden. In ihnen kommt das je individuell erworbene und durch gemeinsame kulturelle Werte getragene Éthos zum Ausdruck.

Folgen wir den Spuren der Wort- und Begriffsgeschichte von *Ethos*, existieren zwei unterschiedlich ausgesprochene Wörter, nämlich *ēthos* (griech. ἤθος) im Sinne von Gewohnheit, Tugend und Charakter und *éthos* (griech. ἔθος) in der Bedeutung einer von sittlichen Werten getragenen Gesinnung, die in dieser Differenzierung aus dem Altgriechischen entlehnt wurden (Hübner 2014, S. 11 f.). Für die Herleitung des *pädagogischen Éthos* gilt die „Nikomachische Ethik“ von Aristoteles (1985) als maßgebliche Quelle. Er unterscheidet in seiner Tugendlehre zwischen dianoetischer oder Verstandestugend und ethischer oder sittlicher Tugend (ebd., 1103a–1109b). Die erst genannte Tugend, zu der Weisheit, Verstand und Klugheit zählen, entsteht „durch Belehrung und bedarf deshalb der Erfahrung und der Zeit“ (ebd., 1103a); hingegen die sittliche Tugend „wird uns zuteil durch Gewöhnung“ (ebd.), also im Handeln bzw. im praktischen Leben. Beide zusammen machen die menschliche Tugend aus, denn um das Gute als ein Werk der Tugend-

haftigkeit anzustreben und zu verwirklichen, ist Verstand erforderlich (ebd.). In dem für diese Publikation anvisierten Begriff des *Éthos* steht die tugendhafte bzw. sittliche Werteorientierung im Vordergrund, die durch Erziehung, Bildung und „Gewöhnung“ erlangt wird. Auf Werte und Tugenden berufen sich mehr oder weniger bewusst soziale und pädagogische Berufsgruppen. Anstelle sog. „Tugendkataloge“ für Lehrkräfte empfiehlt sich heute eine praxis- und problembezogene Ausbildung zur Erlangung „berufsethischer Sensibilität und Kompetenz“ (Zutavern 2021, S. 21).

Die Adaption des Begriffs *éthos* in der Pädagogik rührt – im Vergleich zu der gängigeren Verwendung von *ēthos* – aus einer Engführung der Wortbedeutung (Hübner 2024, S. 12). Während unter dem altgriechischen Ethos ursprünglich „Wohnung“ oder „gewöhnlicher Aufenthalt“ verstanden wurde, verwendete man in Folge das Wort vermehrt in einem abstrakteren Sinne für „Sitte“, „Gewohnheit“, „Brauch“ oder auch für „Charakter“, „Denkweise“ und „Sinnesart“. Davon enthält der Begriff des *Éthos* nur einen Teilaspekt, nämlich jenen der angenommenen „Gewohnheit“ (ebd.), und wird in Anlehnung an diese Bedeutung in der Pädagogik schließlich als „Haltung eines Menschen“ und „in sozialer Hinsicht auch für Sitten und Gewohnheiten“ (Regenbogen & Meyer 2020, S. 205) definiert. *Éthos* – in dieser hier einleitend durch die verwendete Schreibweise bewusst gemachten Aussprache mit kurzem *é* – entsteht als eine „Gesinnung“ (ebd.) durch Üben auf der Grundlage von Werten und gehört in den Forschungsbereich „der Moral bzw. der pädagogischen Ethik“ (Brinkmann & Rödel 2021, S. 46; Rödel et al. 2022). Seit den 1990er-Jahren liegen wertvolle Studien zum *Éthos* im Lehrer*innenberuf vor, das u. a. als eine hinter der fachlichen und didaktischen Kompetenz wirkende „motivatorisch gefärbte, auf das Engagement am Menschen und an der Sache gerichtete Kraft“ (Oser 2018, S. 60) bezeichnet wird. Sie ist prinzipiell auf das Wohl der Schüler*innen fokussiert und schließt „Selbstregulation“ ein, um im Sinne berufsethischer Verantwortung den Schüler*innen Gerechtigkeit, Schutz und Fürsorge zu gewähren (Zutavern 2021, S. 16).

Das persönliche *Éthos* zeigt sich an der Haltung, die gegenüber Anderen, der Welt, den individuellen und sozialen Aufgaben eingenommen und gelebt wird. Ohne eine Äußerung oder Handlung ist Haltung nicht auszumachen; sie bedarf immer einer performativen Realisation durch Sprache, Gestik und Mimik, durch Handlungs- und Umgangsweisen. *Haltung im äußeren Sinne* spiegelt sich daher an körperlichen Ausdrucksweisen, Bewegungen, Gesten, Handlungen, sprachlichen und affektiven Äußerungen; *Haltung als mentale Verfassung* umfasst Werte und Normen, die im Laufe der biografischen Entwicklung und Sozialisation erworben werden und die sich in praktischer und reflektierender Auseinandersetzung mit Menschen und dem sozialen Umfeld verändern und entfalten können (Dupuis et al. 2017, S. 7). Der persönliche Lebens-, Arbeits- und Handlungsstil trägt die Signaturen einer erworbenen Werteorientierung, die nicht frei von Irrtümern oder negativen Konnotationen ist. Denn Haltung als eine mentale Verfassung

und Einstellung ist per se nicht unfehlbar, sie ist jedoch entwicklungs- und veränderungsfähig. Die forschende Erkundung und Reflexion von Haltungsausprägungen trägt zur Selbstentwicklung bei und löst Transformationen im sozialen und pädagogischen Handlungsfeld aus.

Die Ausbildung einer „professionellen Haltung“ ist möglich (Schwer & Solzbacher 2014), wenn die Bedarfe innerhalb des Berufsfelds bekannt sind und demgemäß die Kriterien für eine Haltungsentwicklung reflektiert werden. Da in den hier angezeigten Berufstätigkeiten eine professionelle Haltung nicht selbstverständlich im Alltag miterworben wird, ist es die Aufgabe der aus- und weiterbildenden Institute, entsprechende Räume und Gelegenheiten zu schaffen, um Haltung zu thematisieren, indem sie an Beispielen der pädagogischen Praxis erfahren und reflektiert wird, um für die jeweiligen Berufsaufgaben ein *Éthos* zu veranlagern. Mit dem Index für Inklusion existiert dafür ein Rahmen inklusiver Werte (Booth & Ainscow 2019, S. 34), den wir für Reflexionen nutzen und mit exkludierenden Werten abgleichen können (ebd., S. 44). Außer durch solche und andere bildungstheoretische Studien sowie durch das reflektierte pädagogische Handeln können Kriterien für die Ausbildung einer professionellen Haltung auch durch die Forschung mit unterschiedlichen erfahrungsbasierten und phänomenologischen Methoden gewonnen werden.

Für wissenschaftliche Studien, die spezifisch das in der pädagogischen Praxis sich zeigende *Éthos* und die sich auswirkende Haltung untersuchen, eignen sich phänomenologische Beschreibungen, Vignetten, Anekdoten, Wahrnehmungsvignetten und Erinnerungsbilder (Barth & Wiehl 2023e, S. 134 ff.). Die Herausgeberinnen arbeiten mit der von ihnen entwickelten Methodologie der Wahrnehmungsvignetten, die einzelne und besondere Momente im Erleben und Umgehen mit Menschen festhalten und verdichten, um in einer dreiphasigen Reflexion Erkenntnisse für eine Haltungs- und Handlungsorientierung in der pädagogischen Praxis zu gewinnen (Barth & Wiehl 2023a–e). Wie die anderen genannten phänomenologischen Formate vergegenwärtigen sie Einzelszenen pädagogischer Handlungsfelder aus der Ersten- oder Dritten-Person-Perspektive. Die verschiedenen Methodologien phänomenologischer Beschreibungen können für die Reflexionsarbeit in der pädagogischen Praxis und als Forschungsinstrumentarien angewendet werden. Gerade weil die Arbeits- und Forschungswege mit den genannten Textformaten sich für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Forschungskontexte eignen, sind diese phänomenologischen Ansätze eine wesentliche Bereicherung der notwendigen Theoriebildungen in der Auseinandersetzung mit dem *Éthos* in der Pädagogik.

Maßgebliche Impulse für die erfahrungsbasierte und phänomenologische Forschung gehen von dem internationalen Netzwerk VignA aus, das an den Universitäten Innsbruck und Wien begründet wurde und dessen Symposien, Tagungen und Publikationen immer weitere Wissenschaftskreise erreichen. Wenngleich nur einige der in diesem und anderen Tagungsbänden vorgestellten

Forschungsarbeiten und methodischen Ansätze den ursprünglichen Formen der „lernseitigen“ Vignetten- und Anekdotenforschung (u. a. Schratz et al. 2012; Schwarz 2017; Agostini & Peterlini 2022) entsprechen und sich andere deutlich davon unterscheiden, gibt es ein verbindendes Wissenschaftsinteresse: Es geht um phänomenologische und erfahrungsbasierte Erforschung sozialer, pädagogischer und lebensweltlicher Momente, um für eine mittels der gewonnenen Erkenntnisse zu gestaltende Ausbildung zu plädieren sowie für eine mögliche Transformation der (pädagogischen) Haltung und Handlung zu sensibilisieren und schließlich für die pädagogische Praxis professionell zu qualifizieren.

Der vorliegende Sammelband stellt dafür Forschungsergebnisse bereit, die durch empirische und phänomenologische Methoden sowie durch bildungstheoretische Argumentationen gewonnen wurden. Die Aufsätze sind – trotz einzelner inhaltlicher Überschneidungen und methodischer Unterschiede – nach drei thematischen Schwerpunkten zusammengestellt. Der erste Teil versammelt Beiträge zu den „Grundlagen einer Pädagogikethik“, die sich entweder mit der Begrifflichkeit und der Genese von Éthos und Haltung befassen (Anedore Prengel, Evi Agostini, Patrick Vetter, Thorsten Sühlsen) oder die an spezifischen Studien zeigen, dass Éthos bzw. ethische Haltung sich jeweils in konkreten Handlungssituationen artikuliert, die durch Erfahrung und Reflexion erschlossen werden: Christian Tewes, Ulrike Barth und Angelika Wiehl, Stephanie Mian und Cinzia Zadra, Michael Schratz und Isabella Klug. Der zweite Teil ist der „Ausbildung eines pädagogischen Ethos“ gewidmet und umfasst erfahrungsbasierte Forschungsansätze, die spezifische Aspekte der pädagogischen Professionalisierung ausloten: Martina Damej, Simone Baumann, Alinde Keller, Judith Klemenc, Gabriele Rathgeb, Barbara Saxer und Martina Thanei, Isabel Schmier sowie das Autor*innenteam Jasmin Dazer, Tillmann F. Kreuzer, Margaret Pardo-Puhlmann, Florian Weitkämper. Im dritten Teil sind Beiträge aus der „Praxisforschung zum Ethos in der Pädagogik“ versammelt, die ethische Potenziale für die Haltungsausbildung erkunden: Christiane Drechsler, Veronika Ehm, Franziska Hermann und die beiden Autor*innenteams Sophie Blase, Grischa Stieber, Jan Christoph Störtländer und Simone Weis, Sandra Holzkamp, Stefanie Rosenmüller, Nicole Tigges.

Allen Beitragenden sei herzlich für die Ausarbeitung ihres Forschungsthemas zu diesem Sammelband gedankt. Unser Dank gilt auch der Masterstudentin Shalin Ripa, die uns in der Endphase der Manuskriptbearbeitung sehr unterstützt hat. Insbesondere haben wir uns gefreut, das Symposium „Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden“ in Kooperation mit dem Netzwerk VignA am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim vom 26. bis 27. Oktober 2023 ausrichten zu dürfen. Zwei Tage lang wurden vielfältige Blickrichtungen und Forschungsergebnisse unter den Beitragenden, Gästen, Institutsangehörigen und mit Studierenden der Waldorf- und Heilpädagogik vor Ort bewegt.

Aus den wissenschaftlichen Erkundungen, die in den Einheiten des Symposions dargestellt und diskutiert wurden, ergaben sich wiederum neue Impulse für weitere erfahrungsorientierte und phänomenologische Arbeiten – darunter auch Bachelor- und Masterarbeiten der Studierenden am Institut in Mannheim. Neue, laufende oder abgeschlossene Forschungen aus dem Umkreis der Vignetten-Methode können außerdem in Online-Workshops des Netzwerks VignA, die für alle auf diesem Feld Forschenden offen sind, sichtbar gemacht werden.

Wir möchten allen am Symposion und der Publikation Beteiligten sowie denjenigen, die diese Vorhaben ermöglicht haben, herzlich danken, insbesondere den Kolleg*innen des Netzwerks VignA und unseres Instituts in Mannheim.

Literatur

- Agostini, Evi & Peterlini, Hans Karl (2022): Vignette Research: An Austrian phenomenological approach to empirical research. In: Feldges, Tom (Ed.): Education in Europe. Contemporary Approaches across the Continent. London: Routledge, S. 149–160.
- Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsbasierte Bildungsforschung, Band 6. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Aristoteles (1985): Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eugen Rolfes hrsg. von Günter Bien. 4., durchges. Auflage, erw. um einen Nachtrag zu den Literaturhinweisen. Hamburg: Meiner.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2021): Wahrnehmungsvignetten als Basis einer an Inklusion orientierten pädagogischen Haltung. Ein Beitrag zu einer vorurteilsbewussten Beobachtungsschulung. // Perception vignettes as the basis of an inclusion-oriented educational approach. An article regarding prejudice-conscious observation training. In: Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development. Zweisprachige Zeitschrift, 2/2021, S. 4–15.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023a): Innovative und inklusive Elemente im „Bewegten Klassenzimmer“ an Waldorfschulen. In: Boesken, Gesine; Krämer, Astrid; Matthiesen, Tatiana; Panagiotopoulou, Argyro & Springob, Jan (Hrsg.): Zukunft Bildungschancen. Münster: Waxmann, S. 235–243.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023b): Wahrnehmungsvignetten als Grundlage einer pädagogischen Haltungsentwicklung. In: Hoffmann, Mirjam; Hoffmann, Thomas & Pfahl, Lisa (Hrsg.) (2023): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–164.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023c): Wahrnehmungsvignetten als reflexionstaugliches Instrument. In: Greiten, Silvia; Rohnacher, Jan Luca; Geber, Georg; Gruhn, Annika & Königer, Manuela (Hrsg.): Lehrer:innenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 218–229.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023d): Wahrnehmungsvignetten als Zugang zur „Reflexiven Professionalisierung“ in der Lehrkräftebildung. In: Mientus, Lukas; Klempin, Christiane & Nowak, Anna (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung: empirisch – phasenübergreifend – interdisziplinäre Reflexionstagung. Universitätsverlag Potsdam, S. 295–300 (open access und Print: publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/59171/file/pblb04.pdf).
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023e): Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Open Access und Print) (<https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2587.html>).

- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. 2., korrigierte und aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin Sales (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), S. 42–62. Online: <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-03> (Abruf: 18.7.2024).
- Dupuis, André; Eibeck, Bernhard; Erk, Jacqueline; Herrmann, Mandy; Kilian, Petra; Kreuzer, Max; Pöckelmann, Heike; Radmacher, Birte & Reißmann, Michaela (2017): INKLUSION – Wie hältst du es mit der Haltung? Haltung als Kern pädagogischer Profession. Frankfurt/M.: GEW Broschüre. Online: bagfa.de/wp-content/uploads/2020/12/Haltung_Inklusion_A5-2017-web.pdf (Abruf: 18.7.2024).
- Hübner, Dietmar (2014): Einführung in die philosophische Ethik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht/utb.
- Oser, Fritz (2018): Unterrichten ohne Ethos? In: Schäfer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster, New York: Waxmann, S. 57–72.
- Regenbogen, Arnim & Meyer, Uwe (Hrsg.) (2020): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Vollständige neue Ausgabe. Hamburg: Meiner.
- Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Brinkmann, Malte & Schratz, Michael (2022): Gelungene professionelle Praxis. Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt. doi: 10.13140/RG.2.2.32398.64326 (Abruf: 22.07.2024).
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schwarz, Johanna F. (2017): Confrontational Partners? On the Ties between Phenomenology and Pedagogy – Exemplifications through the Methodology of the Innsbruck Vignette Research. In: Brinkmann, Malte; Buck, Marc Fabian & Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer, S. 63–78.
- Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VignA – Phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung: vigna.univie.ac.at
- Wiehl, Angelika (2021a): Bilden – Lernen – Üben als Ich-Tätigkeiten. Eine waldorfpädagogische Perspektive. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Eds.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, S. 295–310.
- Wiehl, Angelika (2021b): Die Ausbildung pädagogischer Beobachtung und Reflexion durch die Integration kreativer Übungen in das wissenschaftliche Studium. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Eds.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, S. 221–244.
- Zutavern, Michael (2021): Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (2021) 3, S. 14–31. doi: 10.25656/01:23548.

I Grundlagen einer Pädagogikethik

Pädagogikethik – ein Vorschlag in sieben Prinzipien

Annedore Prengel

Zusammenfassung

Im Feld der interdisziplinären Angewandten Ethik fehlt bisher die Pädagogikethik. Der Beitrag erörtert die Bedeutung grundlegender ethiktheoretischer Perspektiven für professionelles pädagogisches Handeln. Er bietet kurze Einblicke in eine Auswahl ethiktheoretischer Ansätze, informiert über empirische Befunde zur ethischen Qualität pädagogischer Relationalität und begründet sieben Prinzipien der Pädagogikethik: *Selbstsorge, Nicht-Schaden, Wohltun, Entwicklungsangemessene Autonomie, Advokatorische Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorgliche Gemeinschaft*.

1 Einleitung

In internationalen erziehungswissenschaftlichen Diskursen sind Studien zum Zusammenhang von Ethik und Pädagogik zu finden. Aber im Feld der interdisziplinären Bereiche der Angewandten Ethik fehlt die Pädagogikethik. Vor diesem Hintergrund setzt sich der Beitrag mit grundlegenden ethiktheoretischen Perspektiven und ihrer Bedeutung für professionelles Handeln in pädagogischen Arbeitsfeldern auseinander. Er umfasst drei Teile: Zu Beginn bietet er kurze Einblicke in einschlägige Publikationen sowie in eine Auswahl ethiktheoretischer Perspektiven. Im zweiten Teil informiert er über empirische Befunde zur ethischen Qualität pädagogischer Relationalität. Vor dem Hintergrund menschen- und kinderrechtlicher Orientierungen sowie internationaler historischer, theoretischer und empirischer Erkenntnisse fragt er im dritten Teil danach, wie eine Pädagogikethik zu konzipieren ist. Sieben Prinzipien der Pädagogikethik werden begründet und zur Diskussion gestellt: *Selbstsorge, Nicht-Schaden, Wohltun, Entwicklungsangemessene Autonomie, Advokatorische Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorgliche Gemeinschaft*.

2 Einschlägige Publikationen und ethiktheoretische Perspektiven

Während einige Bereichsethiken – wie vor allem die Medizinethik, aber auch Wirtschaftsethik, Wissenschaftsethik, Tierethik, Sportethik und andere – wis-

senschaftlich und öffentlich beachtet werden, gilt Pädagogikethik als „blinder Fleck der Angewandten Ethik“ (Krämer & Bagattini 2015). Das war nicht immer so. So wird im bedeutenden, von Wilhelm Rein (1847–1929) herausgegebenen Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik, das gegen Ende des 19. Jahrhunderts erschien, die Pädagogik selbst als Angewandte Ethik verstanden (Vogt 1896). In den folgenden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts verblasste eine solche Denkweise und pädagogische Ethik wurde als „Randthema“ (Wigger 1998) bezeichnet. Dennoch sind Studien zum Thema pädagogische Ethik erschienen (z. B. Hügli 1998), was in den historischen Analysen von Bärbel Kopp (2002) und Birgit Ofenbach (2006) rekonstruiert wird (u. a. Häcker et al. 2022; Müller-Using 2010). Besonders in der Schweiz ist diese Tendenz ausgeprägt, das wird exemplarisch sichtbar in den Sammelbänden von Hans-Rudolf Schärer und Michael Zutavern (2018) oder von Colin Cramer und Fritz Oser (2019).

Bei der Auseinandersetzung mit Ethik haben wir es zunächst zu tun mit einer riesigen Fülle an Ethiken. Der Wikipedia-Artikel „Liste der Ethikmodelle“ führt ca. 90 verschiedene Begriffe auf. Ein großer Teil der aufgeführten Begriffe funktioniert als Link zu umfassenden Informationen über den jeweiligen Bereich, ergänzt um einschlägige Literaturangaben. Immerhin etwa die Hälfte der Begriffe bezieht sich auf Bereichsethiken der Angewandten Ethik. Fragen der Angewandten Ethik werden verhandelt in interdisziplinären Perspektiven der Praktischen Philosophie sowie der jeweils beteiligten Fachgebiete. Aus dem weiten Spektrum wissenschaftlich fundierter ethischer Perspektiven seien einige hier in aller Kürze stichwortartig aufgefächert, weil sie für die Pädagogikethik elementare Denkanstöße ermöglichen und mit Gewinn eingenommen werden können:

- In der Perspektive der *normativen Ethik* geht es darum zu erkennen und rational zu begründen, wie wir handeln sollen, implizit auch verbunden mit der Frage, wie wir handeln wollen und warum wir das wollen (Fenner 2010).
- In der Perspektive der *Individuethik* kommt das Wohlbefinden einzelner Menschen in den Blick (ebd.). Sie inspiriert zu Selbstsorge und legitimiert die Aufmerksamkeit für persönliche Interessen von Lehr- und Fachkräften bis hin zum wechselseitigen Wohlbefinden im Team.
- In der Perspektive der *Sozialethik* werden Möglichkeiten des guten interpersonellen und interkollektiven Zusammenlebens verhandelt (Heimbach-Steins et al. 1995).
- In der Perspektive der *Institutionenethik* kommen die in pädagogischen Einrichtungen wirksamen institutionellen Strukturen in den Blick (Göbel 2017).
- In der Perspektive der *Folgenethik* (Quante 2017; Ach 2016) wird erkundet, welche Konsequenzen pädagogische Handlungsweisen nach sich ziehen.
- In der Perspektive der *Tugendethik* (ebd.) wird reflektiert, welche Haltung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften eingenommen werden sollte.

- In der Perspektive der *supererogatorischen Ethik* (Wessels 2002) werden Einsichten zu den seltenen Vorkommnissen gewonnen, in denen Menschen aus eigenem Wunsch weit mehr Gutes tun, als erwartbar ist. Als paradigmatisch gilt das Gleichnis vom „Barmherzigen Samariter“, der weit über die gebotene Hilfeleistung hinaus fürsorglich handelt. Ein berühmtes Beispiel in der Moderne ist der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak (1878/79-1942), der aufopfernd die ihm anvertrauten Kinder in ein Vernichtungslager der deutschen Nationalsozialisten begleitete.
- In der Perspektive der *Diskursethik* (Habermas 1991) wird sichtbar, wie ethische Fragen durch kollegialen Austausch von Argumenten, auch in ihren Ambivalenzen, vertieft reflektiert werden können.
- Der Perspektive der *advokatorischen Ethik* (Brumlik 2017) kommt in der Pädagogik besondere Bedeutung zu, weil sie aufgrund der Tatsache entwickelt wurde, dass menschliches Leben im beständigen Generationenwechsel stattfindet, in dem den Angehörigen der älteren Generationen Verantwortung für die Angehörigen der jüngeren Generationen zukommt.
- In der Perspektive der *Care-Ethik* (Conradi & Vosman 2016) wird deutlich, dass Fürsorge für gesellschaftliche Zusammenhänge konstitutiv ist und dass sie in pädagogischen Verhältnissen Kreisläufe der Anerkennung ermöglichen kann.

In allen diesen Perspektiven können für die Pädagogikethik relevante, je besondere Erkenntnismöglichkeiten eröffnet werden. Die getrennte Darstellung der Perspektiven kann zum Zweck der Analyse sinnvoll sein. Zugleich wäre es wenig sinnvoll, sie sich stets strikt voneinander getrennt vorzustellen. Vielmehr lassen sich vielfältige Überblendungen herstellen, so – um nur ein Beispiel zu nennen – wenn *diskursethisch* Argumente dazu ausgetauscht werden, welche Konsequenzen *folgenethisch* aus bestimmten pädagogischen Handlungsweisen hervorgehen.

3 Empirische Befunde zur ethischen Qualität pädagogischer Relationalität

Zur Entwicklung der Pädagogikethik gehören Aussagen zu pluralen pädagogischen Handlungsebenen, so zu institutionellen, professionellen, interaktiv-relationalen, didaktischen und bildungspolitisch-finanziellen Ebenen. Für die Begründung einer Pädagogikethik unverzichtbare, relevante empirische Studien nehmen die Handlungsebene der pädagogischen Beziehungen in den Blick; im Folgenden werden ausgewählte Einblicke dazu vorgestellt.

Erkenntnisse über die alltäglich realisierte Qualität pädagogischer Beziehungen werden international anhand vielfältiger forschungsmethodischer Zugänge gewonnen. Dazu gehören schriftliche und mündliche Befragungen von beteilig-

ten Personen, von Kindern und Jugendlichen, von Lehr- und Fachkräften, Personen aus der Schulleitung und auch von Eltern. In Beobachtungs- und Videostudien werden pädagogische Interaktionen durch externe Forschende erhoben und ausgewertet. Vielfältige qualitative und quantitative Verfahren werden dabei verwendet. Wissenschaftliche Aufmerksamkeit für das Thema gewinnt an Bedeutung. So hat zum Beispiel Anne Piezunka an der Goethe Universität in Frankfurt 2023 gemeinsam mit anderen das DFG-Netzwerk zu seelischer Gewalt in der Pädagogik gegründet, in dem internationale und interdisziplinäre Zugänge zum Thema vernetzt werden, um systematisch Erkenntnisse zu gewinnen.

Beispielhaft für Befragungsstudien sind die Untersuchungen von Volker Krumm (1934–2020) und seinem Team in Österreich; sie wenden sich vorwiegend an junge Studierende, die rückblickend über ihre Schulerfahrungen berichten. Nach Krumm und Eckstein (2001) nennen Studierende eine Reihe verschiedener pädagogischer Praktiken, die sie als schädlich erinnern: „1) Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften (blöd, faul), 2) Bloßstellen, Vorwürfe vor der Klasse, 3) Ausgrenzung (vor die Tür stellen), 4) Einschüchterung, Demotivieren, 5) Körperverletzungen, 6) Schreien, Beschimpfen, Beleidigen (Arschloch, Trottel), 7) Lächerlich machen, Beschämen (über Fehler lustig machen), 8) Ignorieren, Missachten, 9) ungerechtes Verhalten (Ungleichbehandlungen, Bevorzugung von Lieblingen), 10) Verletzung von Rechten (Eingriff ins Privatleben), 11) Weitergabe von Informationen (im Lehrerkollegium) und 12) Unterstellung von Fehlhandlungen oder Straftaten (Beschuldigungen)“ (zitiert nach Schubarth & Winter 2012, S. 4; Krumm 2003).

Eine andere Befragungsstudie bezieht sich auf Erfahrungen von afrikanischen Lehrkräften. In einem Forschungsvorhaben wurden sie von dem Wissenschaftler und Kinderrechtler Almon Shumba (1958–2013) gefragt, warum Kinder nicht angebrüllt und ausgeschimpft werden sollten. In den Antworten werden – ganz im Sinne einer folgenethischen Perspektive – schädliche Auswirkungen dieses professionellen Fehlverhaltens auf die Lernenden geschildert (Shumba 2002; für das Lebenswerk von Almon Shumba siehe Seifert & Frieberthäuser 2014).

Ein Zugang aus der Außenperspektive wurde gewählt in den Beobachtungsstudien von Projektnetz INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). Mehr als insgesamt 30.000 Feldvignetten wurden in über zwei Jahrzehnten in Lehrforschungs- und Dissertationsvorhaben durch externe Beobachtende gesammelt und mehrschrittig ausgewertet. Dabei sind wichtige überregionale Kooperationen entstanden: Die gesammelten großen Datensätze werden im von Friederike Heinzel begründeten Fallarchiv der Universität Kassel archiviert. Mit Alexander Wettstein kooperieren wir im Kontext des Projekts „Pädagogische Interaktionsqualität – INTAKT. Eine multimethodal-multiperspektivische Längsschnittstudie über das Verhalten und Erleben von Lehrpersonen und Schüler:innen im Unterricht“ (Wettstein & Eckstein 2023). Die

Auswertungen des INTAKT-Datensatzes lassen die begründeten Vermutungen zu, dass durchschnittlich stufenübergreifend dreiviertel aller Interaktionen als anerkennend und neutral zu interpretieren sind, während ein Viertel als verletzend (und dabei 5% als sehr verletzend) zu kategorisieren ist (Prengel 2019; Tellisch & Prengel 2019; Prengel et al. 2016; Tellisch 2015).

Befunde aus den genannten und weiteren Forschungsvorhaben (Schubarth 2014; Schubarth & Winter 2012; Fasching 2019; Hafenegger 2013; Boll & Remsperger-Kehm 2021; König 2010; Pianta 2014) belegen, dass neben anerkennenden pädagogischen Handlungsweisen verletzende pädagogische Praktiken verbreitet sind. Daraus ist zu schließen: Seelische Verletzungen bilden, nachdem körperliche und sexuelle Gewalt öffentlich kritisiert und juristisch geahndet werden, die häufigste Form der Gewalt, die Kinder und Jugendliche in Bildungsinstitutionen durch Lehr- und Fachkräfte erleiden (Prengel 2021). Diese Gewaltform wird weitgehend ignoriert, denn wissenschaftliche und öffentliche Aufmerksamkeit bezieht sich vor allem auf Gewalt durch außerschulische Bezugspersonen und auf Jugendgewalt der Peers untereinander (Schubarth & Winter 2012).

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse wird überaus deutlich, dass eine Pädagogikethik und gesellschaftliche Aufmerksamkeit für sie dringend gebraucht werden.

4 Die sieben Prinzipien einer Pädagogikethik

Im Folgenden werden sieben Prinzipien der Pädagogikethik begründet und zur Diskussion gestellt: *Selbstsorge*, *Nicht-Schaden*, *Wohltun*, *Entwicklungsangemessene Autonomie*, *Advokatorische Verantwortung*, *Gerechtigkeit*, *Fürsorgliche Gemeinschaft* (Prengel 2020). Diese Prinzipien wurden entwickelt in Reflexion und Weiterentwicklung der vier international anerkannten und verbreiteten Prinzipien der Medizinethik *Nicht-Schaden*, *Wohltun*, *Autonomie* und *Gerechtigkeit* (Beauchamp & Childress 2013). In dieser intensiven Auseinandersetzung zeigte sich, dass die vier Prinzipien der Medizinethik mit Gewinn auf die Pädagogik übertragen und für pädagogische Verhältnisse konkretisiert werden können. Es zeigte sich aber auch, dass sie um drei weitere Prinzipien erweitert werden müssen: *Selbstsorge*, *advokatorische Verantwortung* und *fürsorgliche Gemeinschaft*.

Die sieben Prinzipien der Pädagogikethik im Wortlaut:

1. „Selbstsorge: Für ihr persönliches Wohlbefinden, ihre fachliche Kompetenz und ihre ethische Orientierung tragen pädagogisch verantwortliche Menschen Sorge. Das Prinzip der Selbstsorge ist inspiriert durch die Individualethik, durch Studien zur Lehrgesundheit und durch die folgenethische Verpflichtung, sich im eigenen Interesse und im Interesse der Entwicklung

und des Lernens der Kinder und Jugendlichen fachlich zu qualifizieren. Das Prinzip der Selbstsorge korrespondiert mit dem Prinzip des ‚Selbstschutzes‘ oder der ‚Eigensicherung‘ im Rettungswesen, wo nur so die Handlungsfähigkeit der Rettenden sicherstellt werden kann.

2. Nicht-Schaden: Pädagogische Handlungsweisen dürfen Kindern und Jugendlichen nicht schaden. Das Prinzip des Nicht-Schadens ist gesinnungs-, tugend- und folgenethisch begründet. In sozial- und institutionenethischer Perspektive verpflichtet es darauf, zu überprüfen, ob institutionelle Strukturen und pädagogische Handlungsweisen sich schädlich auf Kinder und Jugendliche auswirken können. Bisher spielt Nicht-Schaden als ethisches Prinzip explizit im Bildungswesen kaum eine Rolle. Dennoch drehen sich vielseitige einzelne Debatten um die Frage, ob bestimmte Maßnahmen oder Strukturen als schädlich oder förderlich einzustufen sind. Dazu gehören vor allem Auseinandersetzungen um die Personalausstattung von Kitas und Schulen oder zum Beispiel um die schulische Separation oder um die Dauer des Gymnasiumbesuchs. Das Prinzip des Nicht-Schadens dient der Verwirklichung der in der Kinderrechtskonvention verankerten Schutzrechte.
3. Wohltun: Das Prinzip des Wohltuns bezieht sich in der Pädagogik auf die körperliche, seelische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Daraus folgt, dass pädagogische Handlungsweisen sowohl dem Wohlbefinden als auch der Potenzialentfaltung in den Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen dienen sollen. Wohltun schließt auch eine entwicklungsangemessene Vermittlung von Wissen und eine Aneignung der Fähigkeiten, sich sowohl anzustrengen als auch Lernfreude zu genießen, ein. Das Prinzip des Wohltuns beruht auf den Maximen der normativen Ethik und ist sozial- und institutionenethisch ausgerichtet. Wohltun dient hier vor allem den in der Kinderrechtskonvention verankerten Förderrechten.
4. Entwicklungsangemessene Autonomie: Gute Pädagogische Vorkehrungen berücksichtigen die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen in entwicklungsangemessenen Hinsichten im Sinne der ‚Evolving Capacities‘. Von Anfang des Lebens an können wir kindliche Eigentätigkeit in jeweils entwicklungsentsprechenden Formen erkennen. Dabei ist Autonomie nicht zu verstehen als eine Eigenschaft isolierter Individuen, sondern als eine Qualität relationaler Prozesse. Partizipative Ansätze in Kindergärten und Schulen ermöglichen Offenheit für Vielfalt. Sie kultivieren Autonomie, zum Beispiel im Freispiel, in der Freiarbeit, in der Projektarbeit und in Schülervertretungen. Wenn jedes Kind, jeder Jugendliche Wertschätzung als freies eigenständiges Subjekt erfährt, kommt darin die Orientierung an wesentlichen Einsichten der normativen Ethik zum Ausdruck. Die Aufmerksamkeit für entwicklungsangemessene Autonomie entspricht dem Recht der Kinder und Jugendlichen auf Partizipation.

5. **Advokatorische Verantwortung:** Pädagogische Entscheidungen werden aus advokatorischer Verantwortung heraus für Kinder und Jugendliche getroffen. Stellvertretend werden ihre Interessen wahrgenommen in Bereichen, in denen sie selbst noch nicht dazu fähig sind. Kindergärten und Schulen sind Räume, die nicht bestehen könnten ohne eine Fülle an Entscheidungen, die von verantwortlichen Erwachsenen getroffen wurden. Themen wie Bildungspläne und Schulpflicht sind exemplarische Beispiele der advokatorischen Ethik. Es gehört zu den Pflichten der Erziehenden, ihre stellvertretenden Entscheidungen, wenn immer es möglich ist, zu begrenzen und Freiräume für kindliche Eigenständigkeit zu sichern. Es wäre ein Fehler, Autonomie einseitig überzogen zu verstehen, die advokatorische Verantwortung gering zu achten und sie so zu vernachlässigen. Darum sind die Prinzipien der entwicklungsangemessenen Autonomie und der advokatorischen Verantwortung nicht voneinander zu trennen. Advokatorische Verantwortung stärkt im Sinne der Kinderrechte vor allem die Schutzrechte und die Förderrechte und verbindet sie mit den Partizipationsrechten.
6. **Gerechtigkeit:** Pädagogische Handlungsweisen dienen der Chancengleichheit ebenso wie der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen. Nach wie vor sind Teile der Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft oder aufgrund etikettierender Zuschreibungen benachteiligt. Strukturen und alltägliche Interaktionen tragen in weiten Teilen des Bildungswesens zur Bildungsbenachteiligung bei, während an einigen Orten erfolgreiche Förderung gelingt, so dass Aufstieg durch Bildung möglich ist. Gerechtigkeit beinhaltet aber nicht nur die Teilnahme am Wettbewerb. Ebenso unverzichtbar gehört dazu die Anerkennung jedes individuellen Beitrags zur Gemeinschaft jenseits der Leistungsvergleiche. Das Prinzip der Gerechtigkeit ist der Inklusion verpflichtet, weil es die Rechte ausnahmslos aller Kinder ernst nimmt. Diese inklusive Tendenz entspricht den Partizipationsrechten der Kinder.
7. **Fürsorgliche Gemeinschaft:** Kindertageseinrichtungen und Schulen werden als Bildungshäuser im Sinne der Caring Community konzipiert. Das Prinzip der fürsorglichen Gemeinschaft berücksichtigt, dass in Kindergärten und Schulen Gruppen zusammenkommen, so dass Spielen und Lernen in einem vielseitigen Beziehungskosmos stattfinden. Inspiriert durch die Care-Ethik, auch in ihren Versionen der Ethik der Achtsamkeit und der Ethik der Wertschätzung gehört es zu pädagogischen ethischen Prinzipien, Kreisläufe der anerkennenden Fürsorge zu kultivieren, und zwar zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen, zwischen den Peers, zwischen den Professionellen, zwischen Leitungen und allen anderen Gruppen und schließlich auch zwischen Trägern und politisch Verantwortlichen und den Institutionen, für die sie zuständig sind“ (Prengel 2020, S. 69 ff.).

Stufenübergreifend sind in der Bildungslandschaft zahlreiche ethisch fundierte Konzeptionen entwickelt worden, denen es um die Verbesserung pädagogischer Verhältnisse auf vielfältigen Handlungsebenen geht (Wagner 2007; Prengel 2022). Dazu gehören so unterschiedliche Initiativen wie „Wahrnehmungsvignetten“ (Barth & Wiehl 2023), wie „Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung“ (ReMi 2023), wie „Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern“ ebenfalls im Elementarbereich (Maywald 2019), wie „GIna“ im Elementarbereich (Weltzien et al. 2018), wie die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2017) für alle pädagogischen Arbeitsfelder, wie „intus³“ im Schulbereich (Breuninger & Schley 2014), wie die reformpädagogischen Vereinbarungen des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ (2008) und viele andere Ansätze, die an unterschiedlichen Orten entwickelt wurden. Diese vielfältigen meist konkret alltagsnah ausgerichteten Initiativen befinden sich im Einklang mit den hier aufgeführten grundlegenden Prinzipien der Pädagogikethik.

Literatur

- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023): Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beauchamp, Tom L. & Childress, James F. (2013): Principles of Biomedical Ethics. New York: Oxford University Press.
- Blick über den Zaun (2008): Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. Online: blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2024/01/BueZ_Schule-ist-unserre-Sache-Denkschrift-und-Erklärung-Hofgeismar_neu-1.pdf (Abruf: 1.5.2024).
- Boll, Astrid & Remsperger-Kehm, Regina (2021): Verletzendes Verhalten in Kitas. Opladen: Budrich.
- Breuninger, Helga & Schley, Wilfried (2014): Pädagogische Beziehungen als Stiftungsthema – Ein Beispiel für bürgergesellschaftliches Engagement. In: Prengel, Annedore & Winkhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Budrich, S. 125–139.
- Brumlik, Micha (2017): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Neuausgabe. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Conradi, Elisabeth & Vosman, Frans (Hrsg.) (2016): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt, New York: Campus.
- Fasching, Helga (2019): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihre Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fenner, Dagmar (2010): Einführung in die Angewandte Ethik. Tübingen: Francke.
- Göbel, Elisabeth (2017): Unternehmensethik. Konstanz u. a.: UVK, S. 47–53.
- Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Häcker, Thomas; Berndt, Constanze & Walm, Maik (Hrsg.) (2022): Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hafenegger, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Heimbach-Steins, Marianne; Lienkamp Andreas & Wiemeyer, Joachim (Hrsg.) (1995): Brennpunkt Sozialethik. Theorien, Aufgaben, Methoden. Freiburg: Herder
- Hügli, Anton (1998): Pädagogische Ethik. In: Pieper, Annemarie & Thurnherr, Urs (Hrsg.): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: Beck, S. 312–337.

- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Kopp, Bärbel (2002): Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. Frankfurt/M.: Lang
- Krämer, Felicitas & Bagattini, Alexander (2015): Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In: Prengel, Annedore & Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. Online: reckahner-museen.byuseum.de/de/rochow-museum/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb (Abruf: 1.2.2024).
- Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. In: Pädagogik, 55 (12), S. 30–34.
- Krumm, Volker & Eckstein, Kirstin (2003): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? In: Die deutsche Schule, 95 (2003) 4, S. 439–451.
- Maywald, Jörg (2019): Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Freiburg u. a.: Herder.
- Müller-Using, Susanne (2010): Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit SchülerInnen in Dänemark, Finnland und Deutschland. Opladen: Budrich.
- Ofenbach, Birgit (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Königshausen und Neumann.
- Pianta, Robert. C. (2014). »Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships« – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Prengel, Annedore & Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Opladen: Budrich, S. 127–141.
- Piezunka, Anne (2023): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: Leonhardt, Nico; Goldbach, Anne; Staib, Lucia & Schuppener, Saskia (Hrsg.): Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 218–230
- Prengel, A. (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz.
- Prengel, Annedore (2021): Der furchtbare Moment im Bildungsprozess. Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität. In: Hagenauer, Gerda & Raufelder, Diana (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster: Waxmann, S. 57–70. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830992660>.
- Prengel, Annedore (2022): Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten. Opladen: Budrich.
- Prengel, Annedore & Maywald, Jörg (2020): Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten. Reckahn: Rochow-Akademie. Online: paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/01/Handreichung_ReReKids-Erwachsenen-Leitfaden_zu-ueberarbeiten_012021.pdf (Abruf: 20.5.2024).
- Prengel, Annedore; Tellisch, Christin; Wohne, Anne & Zapf, Antje (2016): Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen, In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34. Jg., H. 2, S. 150–157.
- Quante, Michael (2017): Einführung in die Allgemeine Ethik. Darmstadt: wbg.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Reckahn: Rochow-Akademie. Online: <https://www.paedagogische-beziehungen.eu/> (Abfrage: 20.5.2024).
- ReMi (2023): Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung. Online: paedagogische-beziehungen.eu/inklusive-didaktik/ (Abfrage: 20.5.2024).
- Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.) (2018): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster, New York: Waxmann.

- Schubarth, Wilfried (2014): Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer“- und „Schüलगewalt“. In: Prengel, Annedore & Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen: Budrich, S. 103–112.
- Schubarth, Wilfried & Winter, Frank (2012): „Problematisches“ Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In: Prengel, Annedore & Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Online: reckahner-museen.by-seum.de/de/rochow-museum/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb (Abfrage: 20.5.2024).
- Seifert, Anne & Friebertshäuser, Barbara (2014): Kinderrechte in (Süd-)Afrika. Ein Nachruf auf den südafrikanischen Wissenschaftler Almon Shumba. In: Prengel, Annedore & Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Toronto, Berlin: Budrich, S. 143–153.
- Shumba, Almon (2002): The nature, extent and effect of emotional abuse on primary school pupils in Zimbabwe. In: *Child Abuse & Neglect*, 26/2002, pp. 783–791
- Tellisch, Christin (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Tellisch, Christin & Prengel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen im Kindergarten – Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden. In: NIFBE (Hrsg.): Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita. Freiburg u. a.: Herder, S. 35–52.
- Vogt, Theodor (1896): Ethik. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Zweiter Band. Langensalza: H. Beyer & Söhne, S. 87–96.
- Wagner, Petra (2007): Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): *Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung*. Berlin, Weimar: Verlag das Netz, S. 88–102. Online: situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Wagner2007_Moralische-Werte. (Abfrage: 20.5.2024).
- Weltzien, Dörte; Huber-Kebbe, Anne & Bücklein, Christina (2018): *GIna. Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag*. Freiburg: Herder.
- Wessels, Ulla (2002): *Die gute Samariterin. Zur Struktur der Supererogation*. Berlin: De Gruyter.
- Wettstein, Alexander & Eckstein, Boris (2023): *Pädagogische Interaktionsqualität – INTAKT. Eine multimethodal-multiperspektivische Längsschnittstudie über das Verhalten und Erleben von Lehrpersonen und Schüler:innen im Unterricht*. Online: www.researchgate.net/publication/374998819_Padagogische_Interaktionsqualitat_-_INTAKT_Eine_multimethodal-multiperspektivische_Langsschnittstudie_uber_das_Verhalten_und_Erleben_von_Lehrpersonen_und_Schulerinnen_im_Unterricht_Abstract_der_Studie (Abruf: 06.06.2024).
- Wigger, Lothar (1998): Pädagogik und Ethik, Themen und Referenzen im allgemeinpädagogischen Zeitschriftendiskurs. In: Stroß, Annette M. & Thiel, Felicitas (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 193–211.
- Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge*. Opladen, Toronto, Berlin: Budrich, S. 143–153.

Pädagogisches *Ethos* im Angesicht des Fremden: Sieben Thesen im Hinblick auf die Professionalisierung von Pädagog*innen

Evi Agostini

Zusammenfassung

Was versteht man unter pädagogischem *Ethos*? Kann eine bestimmte (wünschenswerte?) Form des *Ethos* von Pädagog*innen herausgebildet werden und wenn ja, wie? Zur Beantwortung dieser und weiterer Fragen rund um pädagogisches *Ethos* ist der Beitrag nach sieben Thesen zu pädagogischem *Ethos* geordnet. Diese Thesen sollen das sehr heterogene und komplexe Forschungs- und Professionalisierungsfeld zu pädagogischem *Ethos* durchleuchten sowie strukturieren, um Perspektiven im Hinblick auf die Professionalisierung von Pädagog*innen abzuleiten.

Einleitung

Die inhaltliche Konturierung von pädagogischem *Ethos* wird nach einer ideengeschichtlichen Ein- bzw. Hinführung – ab These 3 – auf Basis eines phänomenologischen Verständnisses vorgenommen. Thesen 6 und 7 betreffen insbesondere die Frage nach *Ethos* und Professionalisierung. Diese Frage ist nicht unproblematisch, weil dabei nicht nur ein *Ethos* der Pädagogik, das sich einüben ließe, in den Blick gerät, sondern auch ein *Ethos* zu Wort kommt, das sich nicht einüben, verlangen oder inszenieren lässt: Ethik als das Erste der Philosophie und als Humanismus des anderen Menschen im *Jenseits* einer Ontologie. Hier trifft eine pädagogische Einforderung nach einer bestimmten Haltung auf eine Nicht-Forderung einer Ethik, die vor allen Forderungen liegt, weil aus ihr eine Verantwortung spricht, die man nicht einfach einfordern kann und die asymmetrisch bleibt. Die Frage nach dem *Wie* der *Umsetzung* einer *jenseits des Seins* befindlichen Ethik ist damit auf eine bestimmte Weise unmöglich. Auf der ontologischen Ebene scheint jedoch – aus einer ethischen Verantwortung jenseits der Ontologie – eine Gestaltung von pädagogischen Verhältnissen möglich; aber sie ändert sich dann, färbt sich ein bzw. lässt sich nicht ohne Differenzen *umsetzen* (Flatscher 2016; Liebsch 2005). Abschließend werde ich in den letzten beiden Thesen einige Ideen zur Diskussion stellen, die ein gemeinsames Weiterdenken und -forschen erfordern.

These 1: Die Konzeptionierung von pädagogischem *Ethos* bewegt sich im Zwischenfeld von allgemeinen Tugendkatalogen und einem individuell auszubildenden Handlungsvermögen.

Jürgen Oelkers macht in seiner Auseinandersetzung am Beispiel der Volksschullehrpersonen des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum deutlich, dass diese „uneingeschränkt professionell und ungebrochen moralisch sein [sollten], ‚radical‘ in den Forderungen (Ballauf 1876/1877), ideal in der Gesinnung und erfolgreich in der Erfüllung der Aufgaben“ (Oelkers 1986, S. 490). In der Persönlichkeit von Pädagog*innen sollte das berufliche Handwerk mit moralischer und professioneller Integrität sowie mit großem Engagement für die Kinder und Jugendlichen vereinigt sein. Untermauert und konkretisiert wurden diese Forderungen in so genannten Tugendkatalogen. Mit diesen sollte zweierlei verinnerlicht werden: „die Selbstlosigkeit der Aufgabe und die institutionelle Ordnung als die Bedingung zu ihrer Erfüllung.“ (ebd.) Die Tugendkataloge dienten stets beiden Funktionen, der Stärkung der Haltung der Lehrperson und ihrer Autorität, sodass damit sowohl Glaubwürdigkeit als auch Macht geregelt waren (ebd.).

So war der „echte Lehrgeist“ im Sinne einer Gesinnung, in welcher der Unterricht erteilt werden müsse, nach Friedrich Regener im Jahr 1893 gekennzeichnet von „Wahrheit“ und „Liebe“ (1893, S. 378). Dieser Lehrgeist gab auch die zentralen Lehrer*innentugenden vor wie „Thatkraft“, „Gerechtigkeit“, „Ordnung“, „innere Sammlung“, „Lebendigkeit“, „Freundlichkeit“ sowie „Langmut und Geduld“ (ebd., S. 481 ff.). Nicht zuletzt wurde in diesem Regelwerk nach Disziplin verlangt: „Nur wer sich selbst in Zucht nimmt, kann von anderen verlangen, daß sie ihre Pflicht erfüllen. Nie lasse man sich gehen, nie verschaffe man sich eine augenblickliche Bequemlichkeit! In allem Thun herrsche Besonnenheit, wer seinen Affekten nachgiebt, fällt nur zu leicht ins Lächerliche“ (ebd., S. 482).

Insbesondere in den letzten Jahren hat national wie international die theoretische und empirische Beschäftigung mit dem Professionsethos von Lehrer*innen bzw. dem pädagogischen *Ethos* von Pädagog*innen zugenommen. Dabei geht es nicht länger, wie in früheren Zeiten, um die „Indoktrination“ eines bestimmten vorgeschriebenen und verbindlichen Regelkatalogs, sondern zunehmend darum, selbstbestimmt und unter Einbezug teilweise widerstreitender Prämissen ein ethisch reflektiertes Handlungsvermögen auszubilden. In diesen neueren Verständnissen rund um *Ethos* wird davon ausgegangen, dass es in einer demokratischen Gesellschaft und insbesondere in unserer hochindustrialisierten, globalisierten und digitalen Welt nicht länger absolute, überzeitliche oder allgemeinverbindliche Werte gebe, auf die Einzelne sich berufen können. Was im Bereich des Pädagogischen als „gut“, „wertvoll“ oder „verantwortungsvoll“ angesehen werde, könne sich nicht durch universale oder eindeutige Normen

begründen lassen (Brinkmann & Rödel 2021, S. 51). Dies stelle, so Malte Brinkmann und Severin S. Rödel, eine „Herausforderung moderner Ethosforschung“ (ebd., S. 51) dar. Sie betonen, dass „der Rekurs auf Menschenrechte oder abstrakte Wertvorstellungen wie ‚Menschenwürde‘ [...] heutzutage nur Orientierungspunkte dar[stellen], deren konkrete Bedeutung gesellschaftlich und wissenschaftlich strittig ist“ (ebd.). Von erziehungswissenschaftlichem Interesse sind gleichzeitig – und vor dem Hintergrund sich abzeichnender antipluralistischer Tendenzen (Andresen & Oelkers 2018) und unter der Signatur von (Post-)Globalisierungsbewegungen (Engel et al. 2023) – das orientierende (Prenzel 2022) und gesellschaftspolitische Potenzial von pädagogischem *Ethos* und die damit verbundenen expliziten Bewertungen und impliziten Werthaltungen. Damit lässt sich die Frage nach pädagogischem *Ethos* einerseits im Zeichen der Zeit verorten und an den Schnittstellen zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung, pädagogischer Praxis und (historisch sich verändernden) gesellschaftlichen Werten positionieren; andererseits gibt es mit Emmanuel Lévinas (1974/1992) auch eine Ethik als Humanismus des Anderen, die gerade nicht den sich verändernden gesellschaftlichen oder kulturellen Werten oder Handlungen unterliegt.

These 2: Trotz unterschiedlicher Konzeptionierungen ist pädagogisches *Ethos* ein zentraler Aspekt von professionellem pädagogischem Handeln und betrifft insbesondere die Qualität dieses Handelns.

In ihrem Buch von 2019 skizzieren Colin Cramer und Fritz Oser den Forschungsstand zum Berufsethos im Feld der Lehrer*innenbildung im deutsch- und englischsprachigen Raum. Dabei verweisen sie auch auf grundlegende Unterschiede zwischen der deutsch- und der englischsprachigen Rezeption dieser Diskurse: Im anglophonen Kontext wird vor allem vom moralischen Handeln der Lehrpersonen im Unterricht ausgegangen – oft mit Bezug auf grundlegende ethische Kategorien, aber grundsätzlich ohne Bezug auf eine bestimmte Professionstheorie. Im deutschsprachigen Raum variieren die unterschiedlichen Konzepte rund um *Ethos* sowie deren theoretische wie empirische Fassung hingegen beträchtlich. So ist in diesen deutschsprachigen Konzeptionen wie bei Cramer und Oser (2019), aber auch in anderen Begriffsbestimmungen von pädagogischem *Ethos* (Schärer & Zutavern 2018; Obex 2023), von „Wertorientierung“, „Haltung“, „Überzeugung“, „allgemeiner Einstellung zum Berufsalltag“, „gelebter Tugend“, „kognitiver Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung“, „ethischer Urteilsbildung“, „Kompetenz“, „moralischer Identität“ oder „Sensibilität“ die Rede. Davon ausgehend kommt die Bedeutung dieser Konzeptionierungen für pädagogische Professionalität und damit zusammenhängend auch für Themen

wie „Werte“, „Normen“ oder „Verantwortung(-sübernahme)“ jeweils anders zum Tragen. Dabei wird in diesen Konzeptionen einerseits zwischen der Perspektive auf die Person – z. B. im Sinne eines ethischen Urteilsvermögens oder aber spezifischer Kompetenzen – und andererseits auf das System – z. B. im Sinne von Berufskodizes – keineswegs immer eindeutig unterschieden, beispielsweise wenn es um die *Haltung* eines* einer Einzelnen bzw. einer Schule geht (Schratz 2018). Auch bei der Möglichkeit der Einflussnahme zum Aufbau bzw. der Heran- oder Herausbildung eines spezifischen individuellen oder kollektiven *Ethos* als genuine pädagogische Haltung gehen die Perspektiven teilweise weit auseinander. In einigen Konzeptionen wird bereits ein *gehaltvoller* Bildungsbegriff mit *Ethos* nahezu gleichgesetzt (Agostini & Bube 2021), oder es wird jegliches Handeln, das als pädagogisch eingestuft wird, als von einem *Ethos* geleitet angesehen: „Ein Handeln zwischen Menschen, das nicht durch ein *Ethos* geleitet wird, wurde zu allen Zeiten als nicht pädagogisch identifiziert.“ (Ofenbach 2006, S. 372 f.) Als gesichert scheint, dass pädagogische Prozesse wie Erziehung, Sozialisation, Lernen und Bildung eng mit *Ethos* verknüpft sind bzw. sich Erziehungs-, Sozialisations-, Lern- und auch Bildungsprozesse und *Ethos* vielmehr gegenseitig bedingen (Engel et al. 2023, S. 1). In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff der (Lehrer*innen-)Professionalität bzw. das, was unter einer professionellen Pädagogin bzw. einem professionellen Pädagogen spezifisch verstanden werden kann, unklar bzw. je nach (professions-)theoretischem Ansatz anders konzipiert (Agostini 2020a).

Unabhängig von dem in einer bestimmten Professionstheorie vorherrschenden Verständnis von Professionalität gilt pädagogisches *Ethos* jedoch fast immer als zentraler Aspekt von professionellem pädagogischem Handeln. Das sei, so Tanja Obex (2023, S. 3), insofern unbefriedigend, als dies auf eine Schwäche in den verschiedenen Professionalitätskonzepten verweise. So vermögen es die verschiedenen Professionalisierungsansätze lediglich unvollständig, die *Qualität* von pädagogischem Handeln zu beschreiben (ebd.). Die Schwächen dieser Konzepte zeigten sich insbesondere dann, wenn es um die Beschreibung situativer Anforderungen geht, die von pädagogisch Handelnden umsichtiges Handeln, Empathie und andere Fähigkeiten verlangen, die nicht technologisch beherrschbar oder vorab planbar, aber Teil eines Professionalitätsverständnisses sind (ebd.). In solchen Fällen wird häufig die Notwendigkeit eines pädagogischen *Ethos* gefordert (Oser 2018; Agostini 2020a), wobei dieses bei den pädagogisch Handelnden implizit oder explizit vermittelt, intendiert oder in Form von nicht intendierten Folgen pädagogischen Handelns wirksam werden kann. Diese Forderungen verlangen bei pädagogisch Handelnden nach einem Vermögen, das sich nicht einfach auf Wissen und Können reduzieren oder sich wie kognitive Kompetenzen vermitteln lässt. Auf der einen Seite sind sich Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Traditionen darüber einig, dass professionelles pädagogisches Handeln ein wie auch

immer geartetes pädagogisches *Ethos* benötigt. Auf der anderen Seite zeichnet sich dieses Forschungs- und Professionalisierungsfeld durch die Heterogenität und teilweise Widersprüchlichkeit ihrer Ansätze aus. Diesem heterogenen Feld möchte ich ein weiteres Verständnis von pädagogischem *Ethos* hinzufügen.

These 3: In einer phänomenologischen Sichtweise ist pädagogisches *Ethos* als eine professionelle pädagogische und ethische Grundhaltung von *Aisthesis* abhängig und in ein genuines *Pathos* verwickelt.

Beinahe alle Diskurse rund um das pädagogische *Ethos* gründen auf „Nähe“ bzw. spezifischer Zuwendung, Sensibilität, Präsenz, Fürsorglichkeit sowie engagiertem Beteiligtsein im Hinblick auf andere oder die Sache. An diesem Punkt setzt auch ein bzw. mein phänomenologisches Verständnis von pädagogischem *Ethos* an.

Um dem spezifischen Gehalt von pädagogischem *Ethos* auf die Spur zu kommen, ist der Rückgriff auf die ursprüngliche Begriffsbedeutung hilfreich. Im Griechischen gibt es nämlich zwei Bedeutungen von *Ethos* und zwei Schreibweisen: Mit Epsilon [ε] meint *Ethos* „Gewohnheit“, „Sitte“, „Brauch“; mit Eta [η] meint *Ethos* „Grundhaltung“, „Charakter“, „Tugend“, betont also die sittliche Dimension der Gewohnheit. Wird dieser zweiten Bedeutung Aufmerksamkeit geschenkt, so kann mit Aristoteles darauf verwiesen werden, dass es aufgrund von Erfahrung ein praktisches Wissen gibt, das sich im Körper einprägt (Aristoteles 1956/1999, 1103a–1103b). Dieses besitzt man aufgrund von *Ethos* im Sinne einer sittlichen Gewohnheitsbildung, die dazu führt, eine zukünftige Handlung gewohnheitsmäßig zu tun (ebd.) und eine „Haltung“ auszubilden. Diese ethische Haltung befähigt dazu, den konkreten Einzelfall zu beurteilen (Aristoteles 2003, 980b–981a). Aristoteles schreibt der Wahrnehmung und damit der *Aisthesis* als Möglichkeit, die Welt sinnlich zu erfahren, eine grundlegende Funktion im Hinblick auf Erkenntnis zu. Mit ihm kann also nicht nur deutlich gemacht werden, dass wissenschaftliches Erkennen im Vollzug der Erfahrung auf die sinnerschließende Funktion der *Aisthesis* angewiesen ist, sondern auch, dass *Aisthesis* und *Ethos* vielfältige Zusammenhänge aufweisen und in Bezug auf professionelles pädagogisches Handeln im Kontinuum von sinnlicher Offenheit zu gewohnheitsmäßiger Geschlossenheit gefasst werden müssen. Professionelles pädagogisches Handeln kann nach dieser Sichtweise in einem Spannungsfeld von (er-)kenntnisreicher *Aisthesis* und pädagogischem *Ethos* angesiedelt werden.

Mit einem zu starken theoretischen Bezug auf Aristoteles besteht jedoch die Gefahr, den konservativen Grundzug menschlicher Praxis zu verharmlosen. Praxis sucht ihre Sicherheit in der Bestätigung und im Erfolg. „Der Vollzugssinn von

Praxis ist nicht getragen von dem Aufklärungswillen eines thematisierenden Bewußtseins, sondern von dem Willen, sich zurechtzufinden, sich zu verständigen, kurz: die Ziele zu erreichen, die man anstrebt.“ (Meyer-Drawe 1984, S. 253) Aristoteles gibt damit nicht darüber Aufschluss, wie man im pädagogischen Handeln immer wieder von einem vorab festgelegten Handlungs- oder Erkenntnisweg, von einer (lieb gewonnenen) Gewohnheit abweichen kann, um *neue* Er-Kenntnisse über Welt, Dinge, andere und nicht zuletzt sich selbst zu erlangen.

Um professionelles pädagogisches Handeln als erfahrungsorientierte pädagogische Praxis umfassend in den Blick zu nehmen, müssen deshalb auch deren vorreflexive und passive Aspekte Berücksichtigung finden. Diesem Desiderat widmet sich die Phänomenologische Erziehungswissenschaft und richtet ihre Aufmerksamkeit ausdrücklich auf die pathischen Strukturen sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung, die das pädagogische Handeln zuallererst bedingen, leiten bzw. stets begleiten (Agostini 2020a, S. 15 ff.). *Pathos* (= altgriechisch) meint im Sinne eines Widerfahrnisses oder einer durchkreuzten Erwartung einen fremden Anspruch, der im Vollzug einer (Handlungs-)Erfahrung aufmerken lässt, stört und unterbricht (Meyer-Drawe 2013; Busch & Därmann 2007). Damit bezeichnet *Pathos* all das, „was einem Seienden zukommt bzw. zustößt“ (Mayer-Kalkus 1989, Spalte 193), es „benennt ‚jede Form des Erleidens im Gegensatz zum Tun‘ und schließt den gesamten Bereich der Leidenschaften und Affekte mit ein“ (ebd.). Davon leitet sich meine Forderung ab, *Aisthesis* und *Ethos* in ihrer pathischen Verwobenheit als Aspekte professionellen pädagogischen Handelns zurückzugewinnen. Diese passiven, pathischen Strukturen von Erfahrungsprozessen, ihre vorreflexiven, sinnlich-leiblich verankerten Dimensionen finden in einschlägigen handlungstheoretischen und kognitionspsychologischen Konzeptionen in der Pädagog*innenbildung kaum systematisch Beachtung, sind aber für professionelles pädagogisches Handeln und somit für pädagogisches *Ethos* konstitutiv (Agostini 2020a; Agostini & Bube 2021; Agostini 2023).

These 4: Pädagogisches *Ethos* realisiert sich immer nur in einer bestimmten, widerständigen Praxis. Wenn Pädagog*innen Haltung zeigen, dann tun sie dies in ihrem konkreten Handeln im Zwischen von besonderen und allgemeinen Ansprüchen.

Gerade diese widerständigen, „pathischen“ Erfahrungen bedingen die Möglichkeit, im pädagogischen Handeln eine wahrnehmbare pädagogische Achtsamkeit und Zuwendung zu Wort kommen zu lassen. Pädagogisches *Ethos* realisiert sich damit nur in einer bestimmten widerständigen Praxis, und zwar als konkretes Handeln, das sich durch diese besondere Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche auszeichnet, und eine Umlenkung der Blickrichtung, eine

Hin- oder Zuwendung, also ein bestimmtes „Ethos der Sinne“ (Waldenfels 2006, S. 103) umfasst. „Professionelle [Pädagog*innen] schauen hin, sie horchen auf und hören zu. Ihre Wahrnehmungen erhalten eine gewisse Bestimmtheit, wenn auch noch keine präzise Bedeutung. Dabei lassen sie sich insbesondere durch ihre engagierte Wahrnehmungsweise charakterisieren.“ (Agostini 2020a, S. 13) Die Heranbildung eines pädagogischen *Ethos* besteht in diesem Zusammenhang darin zu lernen, genau hinzuschauen und hinzuhören, um sowohl im Hinblick auf die Sache als auch im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen Bedeutungen zu vergeben, die über bereits Bekanntes hinausgehen. Dabei gilt, im sensiblen Umgang mit den anderen oder der Sache – im Spannungsfeld zwischen besonderen und allgemeinen Ansprüchen bzw. Praxis und Theorie – nicht bloß bereits bestehendes Wissen zu reproduzieren, sondern situationsspezifische Antworten zuallererst zu *erfinden* (ebd., S. 178).

Nach Waldenfels (1992) wird in diesem Antworten zugleich eine Form der Verantwortung laut, wobei diese im Angesicht des Fremden zuerst erfunden werden muss (ebd., S. 140). Dabei bezieht er sich auf Lévinas (1974/1992), der diesen Anspruch als ethischen aus der nächsten, unhintergehbaren Nähe des plural verfassten Anderen bzw. Dritten erwachsen lässt. Im Sinne dieser responsiven Ethik beginnt die (ver-)antwortende Zuwendung der Pädagog*innen bereits mit diesem fremden Anspruch, wobei dessen Wahrnehmung mit der Verpflichtung durch ihn verschmilzt. Dieser appelliert an ihre leibliche Verletzbarkeit und ethische Betroffenheit und liegt in einer sinnlichen Ansprechbarkeit (Lévinas 1974/1992, S. 274) sowie Nicht-Indifferenz (Waldenfels 1994, S. 556 f.) begründet. Diese Form der Verantwortlichkeit zeigt sich bei den Pädagog*innen bereits dann, wenn sie sich vom fremden anderen in seiner Eigentümlichkeit irritieren lassen. Die ästhetischen Momente der Erfahrung werden in dieser Sichtweise mit ethischen Aspekten der Verantwortung der pädagogisch Handelnden korreliert, sodass pädagogisches Handeln als ein Antwortgeschehen kenntlich wird, das Takt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seitens der Pädagog*innen erfordert.

Diese Form des pädagogischen *Ethos* im Sinne einer professionellen Wahrnehmung als sittliche Haltung gilt als Grundbedingung von (Pädagog*innen-)Professionalität, aber auch als Voraussetzung für die weiterführende (moralische) Beurteilung und Begründung von *angemessenen* Handlungsmöglichkeiten, die von Takt zu Un-Takt reichen können, indem Übersehen bzw. Überhören in bestimmten Situationen beispielsweise auch als adäquates Handeln wahrgenommen werden (weiterführend Brinkmann & Rödel 2021; Rödel et al. 2022).

These 5: Pädagogisches *Ethos* weist eine Nähe zur moralischen Entscheidungsfähigkeit, praktischen Klugheit, sittlichen Einsicht und Weisheit (Aristoteles), reflektierenden Urteilskraft (Kant) sowie zum pädagogischen Takt (Herbart) auf.

Pädagogisches *Ethos* lässt sich in einen starken Zusammenhang mit einer moralischen Entscheidungsfähigkeit, praktischen Klugheit, sittlichen Einsicht und Weisheit – im Sinne der aristotelischen *Phronesis* (Aristoteles 1956/1999, 1140a–1140b) –, einer reflektierenden Urteilskraft – im Verständnis von Immanuel Kant (Kant 1977, S. 24 ff.) – sowie dem pädagogischen Takt – nach Johann Friedrich Herbart (1887) – bringen. Durch Einbezug dieser Konzepte kann die vorgenommene erziehungswissenschaftliche Bestimmung von *Ethos* um weitere Facetten ergänzt werden. Zugleich werden dadurch auch die Möglichkeiten und Grenzen von pädagogischem *Ethos* markiert.

Nach Aristoteles baut *Phronesis* auf Erfahrung und Handeln auf und beruht auf Einsicht. Sie ist direkt mit der Praxis verknüpft, deren unmittelbares Ziel im Handlungsvollzug selbst liegt (Aristoteles 1956/1999, 1140b). Diese Form des – nach Aristoteles – *eigentlichen* bzw. *richtigen* bzw. *guten* Handelns ist direkt auf die Lebensgestaltung hin ausgerichtet. Deren Ziel liegt nicht im Hervorbringen von Etwas, sondern in der Praxis selbst. Das verlangt eben nach *Phronesis* und damit nach praktischer Klugheit, sittlicher Einsicht und Weisheit (ebd., 1140a–1140b). *Phronesis* meint damit allgemein ein Handlungswissen und ein urteilskräftiges Können in Bezug auf lebenspraktische und ethische Angelegenheiten. Es entsteht durch Lebenserfahrung und bedarf neben Charaktertugenden (*hexeis*) auch des Verstandes (ebd.). Der Bezug auf *Phronesis* bringt es mit sich, dass keine allgemeinen, situations- und personenunabhängigen Regeln für „gutes“ Handeln bzw. im Hinblick auf pädagogisches *Ethos* aufgestellt werden können (Brinkmann & Rödel 2021, S. 52).

Phronesis als moralische Entscheidungsfähigkeit hat auch eine kognitiv-theoretische Dimension. Bei Immanuel Kant wird diese kognitive Perspektive, z. B. in seinen Überlegungen zur Urteilskraft, stärker hervorgehoben (ebd., S. 54). Nach Kant ist „Urteilskraft überhaupt [...] das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, [...] bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft reflektierend.“ (Kant 1977, S. 24) Während die bestimmende Urteilskraft das Allgemeine also durch den Verstand schon als gegeben vorfindet, so muss dieses Allgemeine von der reflektierenden Urteilskraft erst in Beispielen gefunden werden.

Johann Friedrich Herbart (1887) bezeichnet ein solches Vermögen, mit dem Pädagog*innen in erzieherischen Situationen handelnd zu einer Entscheidung

kommen, mit dem Begriff des pädagogischen Takts als Mittelglied zwischen Praxis und Theorie (Fageth 2022). Deutlich wird der unmittelbare Zusammenhang zwischen pädagogischem Takt und pädagogischem *Ethos*. Ein professionelles pädagogisches *Ethos* verlangt den Pädagog*innen ebenso wie das taktvolle pädagogische Handeln eine sittliche Grundhaltung ab. Sowohl *Ethos* als auch Takt sind „personengebunden und situationsabhängig“ (van Manen 1995, S. 61; Ofenbach 2006, S. 348), bleiben auf eine „Empfindlichkeit und Empfindungsfähigkeit“ (Herbart nach van Manen 1995, S. 67) angewiesen und können sich in einer schulischen Situation sowohl auf die „intersubjektive pädagogische Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem beziehen als auch auf die [...] didaktische Beziehung zwischen Lehrkraft und Curriculuminhalt oder -wissen“ (ebd., S. 68). Des Weiteren entziehen sich beide der Unterscheidung von Praxis und Theorie und können sich einerseits im Sagen oder Tun, andererseits auch im Übersehen oder Überhören zeigen (ebd., S. 67 f.; Ofenbach 2006, S. 348; Fageth 2022). Was bedeuten diese, in weiten Teilen sehr theoretischen und nicht minder komplexen Ausführungen für die Fragen der Professionalisierung? Welche Perspektiven können davon ausgehend für die Professionalisierung von Pädagog*innen abgeleitet werden?

These 6: Pädagogisches *Ethos* kann anhand von Beispielen geübt werden.

Ein pädagogisches *Ethos* als sittliche Grundhaltung wird durch Üben erworben. Nur durch Üben im Sinne einer sinnvollen Wiederholung kann eine reflexive Bezugnahme zu bestimmten Gewohnheiten stattfinden (Brinkmann & Rödel 2021, S. 54). Instrumente der Pädagog*innenbildung auf dem Weg zu einer so verstandenen „pathischen“ Professionalität im Sinne eines pädagogischen *Ethos* wie auch der damit zusammenhängenden weiterführenden Herausbildung einer moralischen Urteilsfähigkeit – so wie dies von der ELBE-Gruppe (Rödel et al. 2022) intendiert wird – sind exemplarische Deskriptionen. Insbesondere Beispielen wird die Funktion zugeschrieben, Übungen des *Ethos* zu verwirklichen und ausgehend vom Besonderen und der Praxis auf Allgemeines und eine Theorie zu verweisen. Während der „Fall“ nach Günther Buck unter Bezug auf Immanuel Kant lediglich ein illustrierender Sachverhalt eines Allgemeinen ist, sodass er „die Funktion der direkten Darstellung“ (Buck 1989, S. 139) innehat, interessiert am „Beispiel“ hingegen das Besondere und je Einzelne. In diesem Besonderen wird das Allgemeine aufgrund „der dem Beispiel eigentümlichen ‚Veranschaulichung‘“ (ebd.) stets mitvergegenwärtigt. Die davon abgeleitete Erkenntnis kann deshalb auch auf analoge Sachverhalte bezogen werden (ebd.).

Damit zusammenhängend kann mit Meyer-Drawe nicht nur „die Bedeutung von Beispielen im Rahmen der Theoriebildung“ (2018, S. 1) betont werden. Das Exemplarische ist nach ihr nämlich im pädagogischen Denken vor allem deshalb von Belang, weil es einen produktiven Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem ermöglicht (ebd.). So könne die Theorie nicht bruchlos in die Praxis umgesetzt werden. Konkretes pädagogisches Handeln bleibe auf Urteilskraft angewiesen, da die Vermittlung des Allgemeinen mit dem Besonderen erst im Vollzug selbst geschehe (Meyer-Drawe 1984, S. 256). Demnach stehen Beispiele für ein „spezifisches Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem“ (Meyer-Drawe 2018, S. 1). In diesem Sinne spiegelt das Beispiel die Bedeutung der reflektierenden Urteilskraft im Sinne von Kant wider, wobei das Allgemeine, unter welches das Besondere subsumiert wird, erst aufzuspüren ist (ebd.).

Phänomenologische Vignetten (Schratz et al. 2012; Baur & Peterlini 2016; Agostini et al. 2024) als prägnante, narrative Beschreibungen von Erfahrungssituationen (Damaj sowie Saxer und Thanei in diesem Band) entsprechen den Kriterien eines Beispiels. Sie zielen – insbesondere als Ausbildungsmedium zur Professionalisierung von Pädagog*innen – im Lesen und Schreiben von Vignetten(-Lektüren) neben der Wahrnehmungssensibilisierung auf die Ausbildung einer (moralischen) Entscheidungsfähigkeit, praktischen Klugheit und sittlichen Einsicht ab – im Sinne der aristotelischen *Phronesis* bzw. der reflektierenden Urteilskraft nach Kant. Des Weiteren möchten phänomenologische Vignetten – im Sinne des pädagogischen Takts nach Herbart – die Vermittlung des theoretischen Allgemeinen mit dem praktischen Besonderen im (lesenden bzw. schreibenden) Vollzug herstellen (Agostini & Bube 2021, S. 42).

These 7: Pädagogisches *Ethos* verlangt in den Beispielen nach der Ermöglichung einer „professionellen Epoché“.

Diesen Beitrag abschließend betreffen eher bruchstückartige Überlegungen folgende Frage: Welche Charakteristika müssen Beispiele vor dem Hintergrund der Frage nach pädagogischem *Ethos* noch aufweisen? Welchen „professionellen“ Spielraum sollten sie beispielsweise beim Verfassen, aber auch beim Lesen derselben ermöglichen?

Exemplarische Deskriptionen im Sinne eines phänomenologischen Forschungsansatzes ermöglichen eine „responsive Epoché“ (Waldenfels 2010, S. 384) bzw. in Anlehnung an Ursula Stinkes (2023, S. 1) eine „professionelle Epoché“. Stinkes geht in ihren Überlegungen von Waldenfels (2010, S. 381 ff.) aus, der bei der Frage nach der „Aufhellung der Erfahrung in all ihrer Sinnlichkeit“ (ebd., S. 381) schreibt: „Es bedarf einer Distanz, die eine direkte Beteiligung vermeidet und einen fremden Blick auf die eigene Erfahrung ermöglicht.“ (ebd.) Nach Stin-

kes (2023, S. 1) lassen gelungene Beschreibungen einen (szenischen) Spielraum offen, der Auskunft darüber gibt, wovon jemand derart betroffen wurde, dass er*sie die Szene als eine Erfahrung über Erfahrung notiert hat. Im Moment der Verschriftlichung bzw. dem vergegenwärtigenden Lesen wird ein (leibliches) Respondieren möglich. Dieses offenbart einen Spalt zwischen der Person, die etwas teilhabend wahrgenommen oder miterfahren hat bzw. jenem, das sie dabei pathisch getroffen hat, und dem, was sie dann wie schriftlich ausführt. Für das pädagogische Handeln wird diese Distanznahme benötigt, um das, worum es beim anderen – dem Kind oder der*dem Jugendlichen – geht, herauszuschälen. Dabei gilt es nicht zu diagnostizieren, sondern *wahrzunehmen*.

„Wahrnehmen ist etwas, das von einem Anderen herkommt und keine rein subjektive Angelegenheit. Wenn wir uns das vor Augen halten, dann kann ich in einer professionellen Haltung nur etwas als etwas sehen, wenn es um einen ‚mittleren‘ Bereich geht, in dem ich mich befinde. Eine Verstrickung kann diesen Bereich nicht einnehmen, weil diese den schmalen Spalt zerstören würde, der ein Sehen und Verstehen auf Distanz ermöglicht.“ (Stinkes 2023, S. 1)

Auch hier führe ich als konkretes Beispiel wiederum die Arbeit mit phänomenologischen Vignetten an: Die Vignette versucht, die Lernvollzüge von z. B. Kindern und Jugendlichen zu fassen, so wie sie die Vignettenschreiber*innen selbst wahrnehmen und miterfahren. Meist sind dies jene Wahrnehmungen und Erfahrungen im Feld, in denen sie selbst Erfahrungen gemacht und somit gelernt haben. Im Fokus stehen damit einerseits die Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen in ihrer Verstrickung mit den Erfahrungen ihrer (Schul-)Welt bzw. Umgebung, andererseits aber auch die Wahrnehmungen und Erfahrungen der anwesenden Forschenden und zwar jenseits einer so genannten neutralen Beobachtungsperspektive:

„Gerade in einer betroffenen *miterfahrenden Erfahrung* werden Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume *zwischen Beteiligt-Sein und Distanz* freigesetzt: Während sich in einem unmittelbaren Ausdruck der Wahrnehmungen und Erfahrungen, mit denen die Perspektive direkter Beteiligung nicht verlassen würde, sich das *Wie* des pathischen Erfahrens nicht vom *Dass* löste, bestünde das andere Extrem in einem distanzierten Sprechen über Erfahrungen, wobei ebendiese Perspektive der unbeteiligten Beobachter*innen eingenommen würde. Die dritte Möglichkeit bietet sich im Sprechen, das über Wahrnehmungen und Erfahrungen spricht, aber zugleich *von ihnen her*.“ (Agostini 2020b, S. 172)

Eine solche Form der *indirekten Beteiligung* begegnet uns auch in der miterfahrenden Erfahrung, im Verfassen und Lesen von Vignetten(-Lektüren): In einer geteilten Situation widerfährt den Personen etwas, das sie zu Miterfahrenden macht

und im schreibenden und lesenden Antworten darauf neue Möglichkeiten – nicht zuletzt des pädagogischen Handelns – freisetzt.

Abschließend für eine kritische Lektüre und wertvolle (weiterführende) Hinweise insbesondere gedankt sei Ursula Stinkes und Matthias Flatscher.

Literatur

- Agostini, Evi (2020a): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Bd. 6. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi (2020b): Lernen „am Fall“ versus Lernen „am Beispiel“. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In: Peterlini, Hans Karl; Cennamo, Irene & Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Bd. 7. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 153–178.
- Agostini, Evi (2023): Fokus auf Leib und Lebenswelt: Perspektiven der Professionalisierung pädagogischer Wahrnehmung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 68, H. 3, S. 237–247. doi: 10.3262/SZ2303237.
- Agostini, Evi & Bube, Agnes (2021): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung am Beispiel eines hochschuldidaktischen Konzepts in der Lehrer*innenbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21, H. 3, S. 64–73. doi: 10.25656/01:23551.
- Agostini, Evi; Schratz, Michael & Eloff, Irma (2024): *Vignette Research: Research Methods*. London: Bloomsbury. doi: 10.5040/9781350299412.
- Andresen, Sabine & Oelkers, Jürgen (2018): Tabubruch und Radikalisierung. Bildungshistorische und -theoretische Analysen. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, H. 6, S. 725–727. doi: 10.3262/ZP1806725.
- Aristoteles (1956/1999): *Nikomachische Ethik*. Hrsg. von H. Flashar, übers. und komm. von F. Dirlmeier. 10. Auflage. Berlin: Akademie.
- Aristoteles (2003): *Metaphysik*. Übers., mit Einl. und Anm. vers. von H. G. Zekl. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ballauf, Ludwig (1876/1877): Wider den Radicalismus der Volksschullehrer. In: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* IX, S. 45–59.
- Baur, Siegfried & Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2016): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung*, Bd 2. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin Sales (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21, H. 3, S. 42–62. doi: 10.25656/01:23550.
- Buck, Günther (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. 3., erw. Auflage. Darmstadt: wbg.
- Busch, Kathrin & Därmann, Iris (Hrsg.) (2007): „pathos“. Konturen eines kulturwissenschaftlichen Grundbegriffs. Bielefeld: transcript.
- Cramer, Colin & Oser, Fritz (2019): Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In *Memoriam Martin Drahm*. Münster: Waxmann.
- Engel, Juliane; Demmer, Christine; Fuchs, Thorsten; Jörissen, Benjamin & Wiezorek, Christine (2023): *Haltungen – Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. In: Engel, Juliane; Fuchs, Thorsten; Demmer, Christine & Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Haltungen: Zu-*

- gänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 9–20.
- Fageth, Barbara (2022): Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Flatscher, Matthias (2016): Was heißt Verantwortung? Zum alteritätsethischen Ansatz von Emmanuel Lévinas und Jacques Derrida. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 3, H. 1, S. 125–164. <https://doi.org/10.22613/zfpp/3.1.5>.
- Herbart, Johann Friedrich (1887): Der sittliche Charakter. In: Cauer, Paul (Hrsg.): Deutsches Lesebuch für Prima. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 442–449. https://doi.org/10.1007/978-3-662-39531-8_44.
- Kant, Immanuel (1977): Metaphysik der Sitten. Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre. II. Ethische Methodenlehre. Erster Abschnitt: Die ethische Didaktik. In: KAA VI. Berlin: Suhrkamp, S. 203–493.
- Lévinas, Emmanuel (1974/1992): Jenseits des Seins oder anders als sein geschieht. Übers. von Th. Wiesner. Freiburg, München: Karl Alber.
- Liebsch, Burkhard (2005): Die Frage nach dem Anderen zwischen Ethik und Politik der Differenz: eine vorläufige Bilanz. Kant, Ricoeur und Lévinas im Horizont sozialontologischen Denkens. In: Phänomenologische Forschungen, S. 193–219.
- Mayer-Kalkus, Reinhart (1989): ‚Pathos‘. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel, Stuttgart: Schwabe, Sp. 193. doi: 10.24894/HWPh.2967.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60, H. 3, S. 249–259.
- Meyer-Drawe, Käte (2013): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: Nittel, Dieter & Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–76.
- Meyer-Drawe, Käte (2018): E-Mail-Kommunikation mit Käte Meyer-Drawe am 16.10.2018 zum Unterschied von „Fall“ und „Beispiel“.
- Obex, Tanja (2023): Pädagogisches Ethos. Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, Jürgen (1986): Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62, H. 4, S. 487–506. doi: 10.30965/25890581-06204004.
- Ofenbach, Birgit (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oser, Fritz (2018): Unterrichten ohne Ethos? In: Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster: Waxmann, S. 57–72.
- Prenzel, Annedore (2022): Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben? In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hrsg.): Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–42.
- Regener, Friedrich (1893): Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts. Gera: Hofmann.
- Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Christof, Eveline; Agostini, Evi; Brinkmann, Malte; Pham Xuan, Robert; Schratz, Michael & Schwarz, Johanna F. (2022): Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext. doi: 10.18452/24680.
- Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (2018): Das Professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster: Waxmann.
- Schratz, Michael (2018): Lernen braucht Beziehung: Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht. In: Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.): Das professionel-

- le Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster: Waxmann, S. 91–106.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Stinkes, Ursula (2023): E-Mail-Kommunikation mit Ursula Stinkes am 9.8.2023 zu phänomenologischen Forschungsansätzen und Professionalisierung.
- van Manen, Max (1995): Herbart und der Takt im Unterricht. In: Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 61–80.
- Waldenfels, Bernhard (1992): Antwort und Verantwortung. In: Friedrich Jahresheft X, S. 139–141.
- Waldenfels, Bernhard (1994): Antwortregister. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.

Phänomenologische Reflexion und verkörperte Haltung: Zur methodischen Erschließung der pädagogischen Praxis

Christian Tewes

Zusammenfassung

Im ersten Schritt dieses Beitrags wird auf die besonderen Herausforderungen eines erfahrungsbasierten Zugangs zur pädagogischen Praxis eingegangen. Daraufhin stehen zunächst unterschiedliche Formen der Reflexion im Zentrum der Erörterungen. Im dritten Schritt wird anhand von Selbstberichten angehender Lehrer*innen exemplarisch untersucht, ob und wie sich die vorhergehenden Überlegungen anhand von empirischen Daten überprüfen lassen. Im letzten Schritt ist schließlich das Verhältnis von Reflexivität und Verbalisierung zur lebendigen Erfahrung in der Auswertung von Selbstberichten und Interviews das abschließende Thema.

1 Einleitung

In der pädagogischen Forschung gibt es seit einigen Jahren eine andauernde und intensive Beschäftigung mit dem Ethos des Lehrer- und Lehrerinnenberufs mit unterschiedlichen Ausdifferenzierungen (Drahmann & Cramer 2019). Dabei lassen sich im Hinblick auf den griechisch-antiken Kontext bereits Bedeutungsdimensionen aufweisen, die auch für den pädagogischen Diskurs im zeitgenössischen Kontext zentral sind. So bezieht sich „ἔθος“ in seinen Grundbedeutungen auf Gewohnheit, durch Erziehung erworbenes sittliches Handeln, aber auch auf tugendhaftes Verhalten, bei dem aus Gewohnheit das Richtige getan wird (Prechtel 2008). Damit ist ein begrifflicher Zusammenhang angedeutet, den Aristoteles in seiner Tugendlehre weitergehend bestimmt hat. Für Aristoteles spielt dabei die politische Erziehung durch staatliche Institutionen beim Erwerb tugendhafter Charaktereigenschaften eine maßgebliche Rolle, und deshalb hat die Tugend neben der individuellen auch eine kollektiv-politische Dimension (Poz 2015, S. 275). Die sittliche Tugend wird durch Gewohnheit (gr. *hexis*) erworben, was bei Verstandestugenden wie Klugheit und Weisheit nach Aristoteles so nicht der Fall ist, sondern im hohen Maße von expliziter Belehrung abhängt (Aristoteles, NE 2. Buch, 1103a).

Diese Unterscheidungen tauchen in den verschiedenen Perspektiven wieder auf, die Drahmman und Cramer (2019) bei den Forschungsansätzen zum Lehrer*innenethos herausgearbeitet haben. Demgemäß lässt sich beispielsweise Ethos (a) im Sinne gelebter Tugenden für das Handeln im Lehrer*innenberuf vom Ethos (b), das sich auf die kognitive Fähigkeit zum Erwerb moralischer Urteilsbildung bezieht, abgrenzen, um nur zwei von vielen weiteren Bedeutungsdimensionen herauszugreifen. Chris Higgins (2011, S. 10) plädiert im Sinne von (a) beispielsweise dafür, dass die Tugenden *Altruismus*, *persönliche Freiheit* oder *praktische Weisheit* und *Persönlichkeitsbildung* auch für die gegenwärtige Praxis des Lehrens und Lernens eine unverzichtbare Bedeutung haben, wie sie schon im antiken philosophischen Kontext auftauchen. Andere Ansätze orientieren sich stark am Stufenmodell moralischer Entwicklung von Kohlberg (1959), der bekanntlich die explizite moralische Urteilsbildung ins Zentrum seiner entwicklungspsychologischen Untersuchungen stellt (Drahmann & Cramer 2019, S. 23).

Im vorliegenden Beitrag stehen beide Perspektiven im Hinblick auf phänomenologische Reflexion und verkörperte Haltung im Kontext des pädagogischen Berufsethos im Fokus der Betrachtung. Im gegenwärtigen Verkörperungsdiskurs handelt es sich bei der Habitualisierung von individuellen erworbenen Fähigkeiten, persönlichen Stilen aber auch sozialen Merkmalen um ein signifikantes Forschungsfeld (Tewes 2018). Der Habitus entspricht in der von mir verwendeten Bedeutung der aristotelischen Konzeption eines erworbenen Ethos, der als *zweite Natur* individuell und kollektiv geprägt wird und aus pädagogisch-professionstheoretischer Sicht die Inkorporierung von situativ angemessenen Formen des verantwortlichen pädagogischen Handelns mit umfasst (Brinkmann & Rödel 2021, S. 51). Zudem lege ich eine leibphänomenologische Betrachtung der Habitusformierung zugrunde, die grundsätzlich einen erstpersonalen Zugang zur verkörperten Haltung ermöglicht. Die Forschungsfrage im Rahmen dieses Beitrags lautet deshalb, wie ein reflexiver Zugang zur Vielschichtigkeit verkörperter Haltung im pädagogisch-professionstheoretischen überhaupt gewonnen werden kann.

2 Zur Herausforderung der pädagogischen Praxis für die Reflexion

Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel fassen die Herausforderung für die Reflexion, einen Zugang zur pädagogischen Praxis zu erhalten, prägnant zusammen:

„Wir sagten, dass sich Ethos als gute und gelungene Praxis schwer explizit beschreiben und erfassen lässt. Die Erfahrung dieser Praxis ist implizit, sie bedarf einer nachträglichen Rationalisierung und Verbalisierung. Deshalb stellt sich ihre Bedeutung und Tragweite erst retrospektiv ein. Daraus resultiert die Differenz zwischen der retrospektiven, sprachbasierten Thematisierung und der situativen, praktischen Handlungserfahrung. Erfahrung wird nicht mehr in der ersten Person situativ erlebt, sondern in der dritten Person reflexiv-theoretisch nachträglich aufgearbeitet. Damit wird gegebenenfalls eine Handlung konstruiert, die vorher gar nicht rational geplant war.“ (Brinkmann & Rödel 2021, S. 275)

Gelebte Erfahrung in der Praxis ist im Erleben zunächst nicht direkt thematisch erfasst. Wir sind zum Beispiel auf Gegenstände, Prozesse oder Atmosphären der Umgebung in unserer Aufmerksamkeit intentional gerichtet, aber die durchlebte Erfahrung, wie im Zitat betont wird, liegt zunächst nur implizit vor. Zwar können wir auf die Art unserer Erfahrungen die Aufmerksamkeit richten, aber damit hat sich der prinzipielle Sachverhalt verschoben: Selbst in der *Reflexion* derartiger Prozesse ist der *Akt* der Reflexion in der Erfahrung nur implizit bewusst; in der aktuellen Erfahrung gibt es immer Schichten oder auch Ränder des präreflexiven Erlebens, die erst nachträglich explizit gemacht werden können (Tewes 2015).

Das Wort *Reflexion*, das von dem spätlateinischen *reflexio* stammt und das *Zurückbeugen* beinhaltet, unterliegt in seiner Bedeutung als Nachdenken und Besinnen einer zeitlichen Dimension. Es handelt sich also um einen bewussten Denkprozess, der in Bildungskontexten und Professionalisierungsprozessen das Ziel verfolgt, Routinen zu hinterfragen, einer Bewertung zu unterziehen und derartige Handlungsmuster auch gegebenenfalls zu verändern (Baumann 2023, S. 44 ff.). Genau darauf heben die Ausführungen im Zitat ab und fragen, wie und ob die Reflexion dieses Ziel erreichen kann. Wie die Autorin feststellt, gibt es einen Reflexionsmodus, der sich auf die Erfahrung der pädagogischen Praxis nachträglich bezieht, und zwar auf verschiedenen Ebenen: So gilt es (a) die ehemaligen Erfahrungen zur pädagogischen Praxis überhaupt erst zu verstehen und zu deuten, darauf weist der Begriff der „Rationalisierung“ im Zitat hin. Dieses Verstehen geschieht bereits im Medium der Sprache, sodass die nicht-sprachlichen Dimensionen der Erfahrung (b) einem Verbalisierungsprozess unterworfen werden müssen.

Was folgt für Brinkmann und Rödel aus diesen Überlegungen zur reflexiven Aufarbeitung der pädagogischen Praxis? Zunächst wird etwas überraschend davon ausgegangen, dass die reflexive Aufarbeitung der Handlungssituationen in der Dritten-Person-Perspektive vorgenommen wird. Das ist eine ungewöhnliche Ansicht. Denn die reflexive Selbstaneignung einer Erfahrungssituation wird durchaus in der Erinnerung als *meine* frühere Erfahrung erlebt. Diese verbalisierte Erfahrung kann deshalb nicht ohne weitere Argumentation als eine vollständig verobjektivierte drittpersonale Erfahrungen gedeutet werden, so als würde ich auf die Erlebnisse einer vollkommen fremden Person blicken. Daran ändert auch

die Fallibilität der eigenen Erinnerung nichts. Darüber hinaus sehen Brinkmann und Rödel für die Reflexion die zentrale Herausforderung in der nachträglichen *Handlungskonstruktion*: Es wäre möglich, einer Handlung in der reflexiven Rekonstruktion eine Intention zuzuschreiben, die gar nicht geplant war. Das würde bedeuteten, Gründe für eine Handlung zu unterstellen, die ein*e Akteur*in vielleicht aus rationaler Perspektive gehabt haben könnte, die aber nicht das Motiv gewesen ist, das der Handlung tatsächlich zugrunde lag. Diese wichtige Unterscheidung spielt in der Erklärung einer Handlung und Bestimmung eines Motivs eine bedeutsame Rolle (Davidson 1980).

Diese Spannung zwischen nachträglicher Konstruktion und ursprünglicher Realität lässt sich über die Zuschreibung von Handlungsgründen hinaus auf verschiedene Elemente der nachträglichen Reflexion ausweiten. So lässt sich fragen, ob es überhaupt mit Hilfe der Reflexion möglich ist, einen methodisch-kontrollierten Zugang zu früheren Erlebnissen wie in Bildungskontexten zu gewinnen, was gegenüber der Bestimmung von *Handlungsgründen* noch einmal unterschieden werden muss. Diese für die erstpersionale Bewusstseinsforschung insgesamt hoch bedeutsame Frage erfordert in ihrer Untersuchung zunächst eine weitere Differenzierung von Bewusstseinsformen im Verhältnis zur durchlebten Erfahrung leiblicher Vollzüge.

3 Habitualisierter Leib, Erleben und Wiedervergegenwärtigung

Da es im Verhältnis von Reflexion und verkörperter pädagogischer Praxis maßgeblich um die Frage geht, ob und wie ein Zugang zu bereits vergangenen Ereignissen möglich ist, muss zunächst untersucht werden, wie sich diese Praxis und das sich darin ausdrückende Ethos überhaupt konstituieren. Dazu ist im ersten Schritt herauszustellen, dass aus phänomenologischer Perspektive stark habitualisierte Praktiken des Handelns und der Interaktion keinesfalls vollständig automatisiert und unbewusst ablaufen müssen. Dies wird insbesondere in neurowissenschaftlichen Kontexten zum habitualisierten Verhalten häufig bestritten (Bernacker & Murillio 2014, S. 2).

Klassische Beispiele sind das Fahrradfahren, das Laufen oder hochkomplexe inkorporierte Handlungsvollzüge wie im Leistungssport. Wie John Sutton und Kolleg*innen (2011) hervorgehoben haben, schließen Aufmerksamkeit, Bewusstsein und fähigkeitsbasierte Handlungsschemata sich jedoch nicht aus. Selbst basale Handlungsvollzüge wie das Zähneputzen oder das Aufdrehen einer Flasche enthalten immer noch eine minimale Form des präreflexiven Bewusstseins, das man im Fall von leiblichen Bewegungen auch als kinästhetisches Bewusstsein bezeichnen kann (ebd.). Dies erklärt, warum im Leistungssport habitualisierte Handlungsschemata und flexible Anpassungen sich nicht ausschließen. Selbst wenn ich beim Spaziergang gedanklich auf ein wichtiges zukünftiges Gespräch

gerichtet bin, existiert von der fast automatisch durchgeführten Eigentätigkeit und dem umgebenden Raum ein implizites Bewusstsein, bei dem ich zwar nicht ausdrücklich die Handlung, mich selbst und die Umgebungsbedingungen reflektiere, aber trotzdem mir der Tätigkeit und Umgebung in ihren vielfältigen Bezügen mit gewahr werde.

Diese Bewusstseinsform wird in der Forschung als Mit-Bewusstsein oder unausdrückliche Reflexion bezeichnet (Hoffmann 2001). Bei näherer Analyse zeigt sich, dass es sich bei dieser impliziten Bewusstseinsform nicht nur um ein Bewusstseinsfeld gegenwärtiger Vorgänge handelt, sondern die erlebte Gegenwart auch weitere zeitliche Dimensionen beinhaltet. So hat Edmund Husserl neben dem Jetzt der Gegenwart auch Momente der *Protention* und *Retention* des Bewusstseinsstroms unterschieden. Die bereits vergangenen Töne einer Melodie oder das bereits Gesagte in einem Gespräch sind noch mitgegenwärtig, obwohl sie bereits vergangen sind (Husserl 1985, S. 77 ff.). Dies ist keine explizite Wiedererinnerung wie beim deklarativen Gedächtnis, sondern die noch andauernde Präsenz des gerade Vergangenen im gegenwärtigen Bewusstsein. Dabei ist neben diesem retentionalen Bewusstsein der Bewusstseinsstrom auch immer auf die sich unmittelbar anschließende Zukunft gerichtet, was Husserl als *Protention* bezeichnet hat. Auch dieser Vorgriff auf das direkt folgende Zukünftige muss keinesfalls im Modus der Reflexion stattfinden. Vielmehr habe ich die implizite Vorerwartung, dass auf den gegenwärtigen Ton ein weiterer folgen wird oder ein bereits begonnener gehörter Satz eine Weiterführung erfährt.

In der Mikrophänomenologie zielt die dort entwickelte Interviewtechnik darauf ab, einen Zugang zum retentionalen Bewusstsein vergangener Erlebnisse zu ermöglichen und zu einer lebendigen Präsentifizierung des bereits Vergangenen bei Interviewten beizutragen. Insbesondere fokussierende Fragen nach emotionalen und weiteren expressiv-leiblichen Komponenten des evozierten Erlebnisses tragen zu dessen aufmerksamkeitsgeleiteter Fokussierung und Vertiefung bei. Das Erlebte wird in diesem Prozess der Evokation in seiner Facettenhaftigkeit und Feinkörnigkeit erneut zugänglich und kann dann zumindest partiell begrifflich erfasst und versprachlicht werden (Bitbol & Petitmengin 2013).

Dieser aufwendige Prozess ist aber nicht, wie Brinkmann und Rödel befürchten, lediglich eine Konstruktion oder subjektive Projektion vergangener Erlebnisse, sondern zielt auf eine perspektivische Wiedervergegenwärtigung früherer Erlebnisse ab. Dazu ist es wie in der phänomenologischen Epoché notwendig, auf nicht fundierte Urteile und Theorien bewusst zu verzichten und sich auf das im Bewusstsein evozierte *erscheinende Erlebnis* im Reflexionsprozess immer wieder neu einzulassen. Reflexion gewinnt in diesem Prozess somit eine besondere Qualität, die nicht jedem Reflexionstyp inhärent ist. Über eine vergangene Sache zu reflektieren und sie einer Konzeptualisierung zu unterziehen und zu evaluieren, ist eine bekannte Leistung der *nachträglichen theoretischen* Reflexivität, wie sie

oben von Brinkmann und Rödel zur Erschließung der pädagogischen Praxis in der Ethos-Forschung vorgestellt wird.

Die in der Mikrophänomenologie anvisierte reflexive Leistung hat demgegenüber das primäre Ziel, zu einer immer feinkörnigeren Präsentifizierung des bereits Erlebten beizutragen. Begriffe werden in diesem Prozess ebenfalls verwendet, aber zunächst in einer anderen Funktion. Wie Alva Noë (2015) verdeutlicht, dürfen Begriffe nicht nur auf ihre Rolle in Urteilen reduziert werden. Begriffe können auch einen vorrangig erfahrungerschließenden Charakter haben und lenken in dieser Funktion die Aufmerksamkeit auf bisher unbeachtete Aspekte des Gesamterlebens. Letzteres bezieht sich in der Mikrophänomenologie auf die Evozierung oder auch Enaktivierung eines ehemaligen Erlebens unter Einschluss seiner retentionalen Dimensionen. Damit ist keinesfalls gemeint, dass durch ein solches methodisch-aufwendiges Vorgehen ein irrtumsfreier oder unmittelbarer Zugang zu früheren Erlebnissen erreicht werden kann. Die Verwendung von Begriffen, sprachlichen Artefakten und die konkrete Aufmerksamkeitslenkung hat zweifellos auch eine ko-konstitutive Funktion für das im Bewusstsein erscheinende evozierte Erlebnis. Es handelt sich jedoch nicht einfach um beliebige Projektionen, sondern um *Resonanzbeziehungen*. Die begriffsgelenkte Aufmerksamkeit vermag nämlich nicht nur ihr Erlebnisfeld zu bestimmen, sondern sie besitzt auch einen pathisch rezeptiven Pol: Erlebnisse treten aufgrund von Aufmerksamkeitsleistungen als Bewusstseinserscheinung auf, ohne dass die konkreten Erlebnisgehalte das vollständige Produkt dieser Zuwendungsleistung sein müssen. Die in der Mikrophänomenologie angestrebte Form der reflexiven Re-Evozierung oder Wiedervergegenwärtigung beschränkt sich selbstverständlich nicht auf diese methodisch-interviewgestützte Form der Bewusstseinsforschung.

4 Beispiele leibbezogener Reflexionen aus der pädagogischen Praxis

Die im Folgenden analysierten Passagen aus Reflexionsberichten stammen aus einem langjährigen, noch andauernden norwegischen Forschungsprojekt des Departments für Erziehungswissenschaft der Universität von Süd-Ost Norwegen. Unter der Leitung von Trine Ørbæk und Anderen wird in diesem verkörperungstheoretischen Projekt untersucht, welche Erlebnisse angehende Lehrer*innen in ihren ersten Unterrichtsversuchen von der fünften bis zur zehnten Klasse haben. Die Datenerfassung erfolgt durch vertiefende Reflexionsberichte, die Student*innen alleine oder zu zweit nach dem Unterricht verfassen. Die Aufgabenstellung für die Berichte zielt auf die Erfahrungen im Unterrichtsgeschehen ab. Ein konkreter Fokus wird dadurch vorgegeben, dass emotional-leibliche Erlebnisse im Unterrichtsgeschehen als auch ihre affektiven Wirkungen eine

entsprechende Mitberücksichtigung erfahren sollen. Betrachten wir folgendes Beispiel einer sich an den Unterricht anschließenden Selbstreflexion:

Bevor ich zum Unterricht gehe, bin ich aufgereggt. Das Herz klopft ein bisschen schneller, und die Hände werden feucht. Ich möchte, dass der Unterricht gut läuft und dass die Schüler eine gute Erfahrung machen. In Klassen wie der oben genannten schlägt mein Herz besonders schnell. Wenn ich merke, dass ich die Kontrolle über eine Klasse verliere, bin ich verzweifelt und frustriert. Was soll ich tun, damit die Schüler zuhören wollen? Als ich vor der Klasse stehe, merke ich, dass mein Gesicht immer heißer wird. Selbst wenn ich meine Stimme erhebe, weiß ich, dass sie nicht laut genug ist, um die Schüler zu übertreffen. „Warum bist du so wütend?“, schreit ein Schüler. „Nein, sehe ich etwa wütend aus?“, denke ich. Für den Rest der Klasse tue ich alles, was ich kann, um die Erfahrung des Schülers überzukompensieren (3. Reflexionsbericht/Studentin, Ørbæk 2020; Übersetzung des Autors).

In dieser Passage des Reflexionsberichts lassen sich bereits verschiedene Modi der Reflexion und die differierenden Zugangsweisen zur Erfahrung und ihrer Evaluation unterscheiden. Im ersten Satz werden zunächst leiblich-seelische Erfahrungen thematisiert, die häufiger vor dem Unterricht auftreten. Es handelt sich dabei um einen von der Studentin offenbar bereits häufiger erlebten emotionalen Erfahrungstyp des Aufgeregtheits oder der Nervosität, was sich leiblich durch einen schnelleren Herzschlag und feucht werdende Hände bemerkbar macht.

Neben dieser beschreibend-reflektierenden Betrachtung, die einen leiblich-psychischen Zusammenhang thematisiert, bezieht sich der nächste Satz auf eine klare professionstheoretische pädagogische Wertsetzung: Schüler*innen sollen im Unterricht gute Erfahrungen machen, ohne dass näher ausgeführt würde, was solche Erfahrungen genau als *gut* qualifiziert. Bei der eher generalisierend-beschreibenden Reflexion des ersten Satzes und der wertenden Reflexion wird nicht stehen geblieben. Die einleitende Beschreibung ist vielmehr der Auftakt für die Re-Evozierung eines ganz konkreten Erlebnisses des Kontrollverlustes, das die Studentin in ihrer Beschreibung immer genauer zu präsentifizieren vermag. Neben der thematischen Fokussierung auf die konkrete Situation des Kontrollverlusts im Reflexionsbericht und der Verwendung der Präsensform wird dieser Eindruck durch die Einfügung der direkten Zitate in folgendem Satz noch verstärkt. „Warum bist du so wütend?“, schreit ein Schüler. „Nein, sehe ich etwa wütend aus?“, denke ich“.

Verschiedene Gesichtspunkte sind dabei von Bedeutung: Die immer präzisere Beschreibung der leiblich-seelischen Situation im Erleben des Kontrollverlusts und dem beinahe verzweifelt Versuch, diese zurückzugewinnen, scheint, wie in der Mikrophänomenologie, dazu zu führen, dass die Immersion in das Erlebte immer lebendiger und plastisch re-evoziert wird. Man gewinnt den Eindruck, als würde die Studentin alles noch einmal mit-erleben bzw. die Gesamtsituation

direkt mit-vollziehen können. Diesen Reflexionstyp nenne ich deshalb die re-evozierte oder auch performative Reflexion.

Besonders aufschlussreich sind dabei auch die perspektivisch-reflexiven Verschränkungen, die sich bei dem oben erneut zitierten Satz zeigen. Der Schüler thematisiert mit seiner Bemerkung direkt das emotionale Ausdrucksverhalten der Studentin, welche die Aussage noch *in* der Situation mental reflektiert und auf ihre Richtigkeit hin befragt. Somit enthält das in der performativen Reflexion geschilderte Ereignis des Kontrollverlusts eine weitere, in der Situation vollzogene Reflexion, die in der geschilderten Situation nicht nachträglich vorgenommen wird, sondern mit dem geschilderten Ereignis eine partielle Gleichzeitigkeit aufweist. Offenbar führt diese gleichzeitige Reflexion zu einer direkten Verhaltensmodifizierung der Studentin, denn sie möchte, wie im Zitat ausgeführt „die Erfahrung des Schülers [...] überkompensieren“, was mit ihrem zu Beginn geschilderten Berufsethos zusammenhängt. Wut oder Kontrollverlust ist nicht die Form der Erfahrung, die sie für die Schüler*innen im Unterricht für erstrebenswert hält. Damit trägt die Äußerung des Schülers maßgeblich dazu bei, dass eine zielgerichtete Verhaltensänderung im Unterricht möglich wird. Den *reflektierenden sozialen Spiegel*, der ihr symbolsprachlich aus der Perspektive eines Schülers als Reaktion auf ihr emotionales Ausdrucksverhalten entgegentritt, kann sie im Unterricht nutzen, um ihr weiteres Verhalten an dieser Erkenntnis auszurichten.

Damit zeigt sich, dass die Ereignisse bereits in der Situation reflexiv erschlossen wurden, bevor die nachträgliche Reflexion im Selbstbericht die Re-Evozierung des Geschehens über die besondere Fokussierung der leiblich-emotionalen Komponenten zu erreichen sucht. Die Reflexion, die bereits im Geschehen vollzogen und in der nachträglichen Reflexion re-evoziert wird, integriert bereits in Ansätzen beschreibende und normative Aspekte der pädagogischen Haltung. Dies lässt sich daran erkennen, dass die Studentin noch im Unterricht den Versuch unternimmt, die Erfahrung des Kontrollverlustes und ihre emotionale Reaktion darauf „überzukompensieren“. Die Studentin hat somit bereits im Unterrichtsgeschehen ein normatives Bewusstsein davon, dass ihr Verhalten nicht angemessen war.

Damit lässt sich neben der re-evozierenden Reflexion ein weiterer Reflexionstyp unterscheiden, der eine wichtige Brückenfunktion zur reliablen Erschließung pädagogischer Praxis hat. Elemente von Reflexivität können auch bereits in die konkrete Prozessualität der pädagogischen Praxis integriert sein. Sie ermöglichen, Verhaltensmodifikationen im stattfindenden Handlungsverlauf und den nachträglichen Zugang zur ursprünglichen Situation zu erleichtern. Denn handlungsintegrierte Reflexionsprozesse sorgen für eine noch weitergehende begriffliche Erschließung der ursprünglichen Praxis, als sie ohne diese Prozesse gegeben wäre. Allerdings mag die damit einhergehende dezidierte Perspektivität und wertegleitete Beurteilung der Handlungssituation – „ich [tue] alles, was ich

kann, um die Erfahrung des Schülers überzukompensieren“ – die nachträgliche Reflexion mit beeinflussen, aber dies lässt sich in der kritischen Rekonstruktion der Gesamtsituation durchaus mitberücksichtigen. In unserem Beispiel lautet die abschließende nachträgliche Reflexion der Studentin:

Nachdem ich diese Situation erlebt habe, wurde mir bewusst, dass ich andere Strategien finden muss, um mich im Klassenzimmer zu beruhigen, als meine Stimme zu erheben. Ich versuche, immer im Klassenzimmer zu sein, bevor die Schüler kommen, und arbeite lange an der Vorbereitung des Unterrichts, damit ich ihn wenigstens unter Kontrolle habe (3. Reflexionsbericht/ Student*in, Ørbæk 2020; Übersetzung des Autors).

Die Einsichten und Feststellungen gehen in dieser Passage noch einmal deutlich darüber hinaus, was in der gleichzeitig ablaufenden Reflexion bereits thematisiert wurde. Nicht nur wird das Missverhältnis zwischen dem eigenen pädagogischen Ethos bzw. der Werthaltung gegenüber der konkreten Handlungsweise bewusst. Es werden darüber hinaus (a) neue Strategien entwickelt, um eine ruhige, gemeinsame Arbeitsweise zu erreichen, die auch (b) die Zielorientierung des eigenen pädagogischen Handelns etwas anders zentriert. So wird im Hinblick auf (a), die Stimme zu erheben, als untaugliches Mittel bzw. Strategie erachtet, um zu einer ruhigen Arbeitsatmosphäre zu kommen. Diese Einsicht beruht auf der reflexiven Selbstdistanzierung zu einer häufig habitualisierten Verhaltensform wie der übermäßig lauten verbalen Artikulation in herausfordernden Unterrichtssituationen. An dessen Stelle wird sowohl eine andere Erstbegegnungsform mit den Schüler*innen als neuer Unterrichtsrahmen gewählt als auch eine zeitlich vertiefte Bearbeitungszeit der Unterrichtsplanung inkorporiert.

Bezogen auf (b) wird die Zielorientierung des eigenen normativ-orientierten pädagogischen Ethos anders gewichtet als vor den reflektierten Erfahrungen. Die Schüler*innen sollen nicht mehr direkt kontrolliert werden, sondern die vertiefte Planung der Unterrichtsstruktur erhält die Aufgabe, die Kontrolle des Unterrichts sicher zu stellen. Auch wenn das normative Ziel der Kontrolle nicht noch einmal als solches kritisch hinterfragt wird, deutet sich in dieser letzten Passage ein weiterer Reflexionstyp an, der in der pädagogischen Literatur als „Meta-Reflexivität“ bezeichnet worden ist. Damit wird eine Form von Professionalität und Fähigkeit bezeichnet, unterschiedliche theoretische Einstellungen des Lehrer*innenberufs und ihre wertethischen Implikationen mit der konkreten pädagogischen Praxis in eine kritische Beziehung setzen zu können (Cramer et al. 2019, S. 410).

Das vorangehende Beispiel enthält diese Professionalität erst in Ansätzen. So werden weitergehende kritische Überlegungen zum angestrebten Ziel der Unterrichtskontrolle nicht angestellt. Es lässt sich zum Beispiel fragen, wie sich das Ziel der Kontrollausübung eigentlich zur Autonomie der Schüler*innen bzw. der gesamten Klasse verhält. Kontrollverlust wird auf der emotionalen Ebene von

dem*der Student*in in hohem Grade als desaströs erlebt. Die Frage, wie Pädagog*innen mit den Schüler*innen in ein wechselseitiges Resonanzverhältnis treten können, bei dem das gemeinsame Lernen auch auf einer gemeinsamen partizipativen Unterrichtsgestaltung beruht, kommt überhaupt nicht in den Blick.

Wie bedeutsam für den Unterricht die Herstellung eines gemeinsamen Begegnungsraumes ist, wird in einem anderen Reflexionsbericht deutlich, der von zwei Student*innen im Team verfasst wurde. In diesem Bericht steht die Frage im Vordergrund, wie emotionale und leibliche Prozesse sich positiv auf die Unterrichtsgestaltung auswirken können. Zu Beginn des Unterrichts wird mit der Klasse ein ruhiges Lied gehört, während die Schüler*innen ihre Hände in einer bestimmten Position halten sollen.

Die Idee ist, dass die Schüler*innen zur Ruhe kommen und ihre Gedanken sammeln sollen, bevor der Unterricht beginnt, sodass die Lehrer*innen mit allen Schüler*innen Blickkontakt aufnehmen können (7. und 8. Reflexionsbericht/Student*innen, Ørbæk 2020). Die Bedeutung des Blickkontaktes für eine Ich-Du Begegnung ist empirisch bereits erforscht worden (Wagemann et al. 2022). Das bewusste Hören eines gemeinsamen Liedes schafft einen Erfahrungsraum, der einerseits der Herstellung der eigenen Ruhe und Konzentration dient; andererseits wird dieser akustische Raum gemeinsam geteilt und ermöglicht so erst die bewusste Aufnahme des Blickkontaktes mit jedem*jeder Schüler*in. Erwähnt wird folgende Wirkung der Übung:

Wir stellten fest, dass die Schüler*innen ruhiger wurden und dass sie die Übung genossen. Wir bemerkten auch, dass sich unsere Stimmung in der Situation veränderte und dass sich ein gutes Gefühl im Körper einstellte. Man entspannte sich und ließ die Schultern sinken. Wir stellten fest, dass es leichter war, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu halten, als der eigentliche Unterricht begann. Es hat eine gute Wirkung, die Schüler*innen zu sammeln und Ruhe zu schaffen, bevor das Lernen im Mittelpunkt steht (7. und 8. Reflexionsbericht/Student*innen, Ørbæk 2020; Übersetzung des Autors).

Auch in dieser Passage werden in der nachträglichen Reflexion vielfältige Facetten leiblich-emotionaler Aspekte genannt. So ist auffällig, wie zwischen Stimmung und Gefühl differenziert wird, eine Unterscheidung, die auch in der Emotionsforschung bereits eingehend untersucht worden ist (Fuchs 2013). Während sich die Stimmung auf die gesamte Situation bezieht, stellt sich ein Gefühl im Körper ein. Die Stimmung hat mit diesem Gefühl zu tun und beeinflusst es sogar, aber lässt sich darauf nicht reduzieren. Denn sie lebt auch in und zwischen der Gruppe, kann auch *ansteckend* wirken, während das *Gefühl im Körper* doch eine stärkere Leibzentrierung für die einzelne Persönlichkeit aufweist. Interessant ist in dieser Passage, dass sich das Gefühl im gesamten leiblichen Ausdrucksverhalten der

Schüler*innen niederschlägt, wenn sich die Entspannung im Sinken der Schultern einerseits zeigt, aber andererseits durch das Gefühl der Entspannung erst mit hervorgebracht wird.

Der nachfolgend bemerkte Zusammenhang zwischen Entspannung und intensivierter Aufmerksamkeit zum Unterrichtsbeginn beinhaltet eine wichtige Einsicht. Im Kontext unserer Betrachtung zur Reflexion und pädagogischen Praxis ist besonders hervorzuheben, dass diese letzten Zeilen der zitierten Passage – abgesehen vom letzten Satz – offenbar einem anderen Reflexionsmodus entsprechen. Während die ersten Zeilen stärkere Anklänge an die Präsentifizierung der erlebten Situation mit der Klasse enthalten – „Man entspannte sich und ließ die Schultern sinken“ –, sind die Ausführungen zur Aufmerksamkeit demgegenüber in einem allgemein beschreibenden und urteilenden Modus verfasst. Sie zielen an dieser Stelle nicht mehr auf die Konkretisierung des ehemals Erlebten ab, sondern stellen einen Sachverhalt dar: ein höheres Maß an Aufmerksamkeit als Resultat der vollendeten Übung.

Der letzte Satz im Reflexionsbericht entspricht dann einem weiteren Reflexionsmodus, der sich von den beiden vorhergehenden Reflexionstypen erneut signifikant unterscheidet. Denn in diesem Satz wird neben einer professionstheoretischen Einsicht auch eine dezidiert *wertende pädagogische Haltung* zum Ausdruck gebracht. Die innere Zentrierung („Sammlung“) der Schüler*innen und die Herstellung der Ruhe wird von der*dem Student*in positiv bewertet, denn diese Aspekte haben eine „gute Wirkung“, „bevor das Lernen im Mittelpunkt steht“. Diese positive Bewertung kann im Gesamtkontext der zitierten Passage auf verschiedene Ebenen bezogen werden. So liegt es nahe, zunächst einmal an den positiven Effekt zu denken, den die innere Zentrierung und Herstellung der Ruhe auf den späteren Lernprozess in der Klasse haben kann. Die Übung hat neben diesem vermittelten indirekten positiven pädagogischen Effekt auch einen *intrinsic*en Wert für die Beteiligten. Damit ist gemeint, dass die Handlung bereits in ihrem Vollzug und nicht erst aufgrund später eintretender Effekte als etwas Positives erlebt wird. Das bringt bereits der erste Satz der zitierten Passage zum Ausdruck, wenn es heißt: „Wir stellten fest, dass die Schüler ruhiger wurden und dass sie die Übung genossen.“ Auch das erwähnte gute „Gefühl im Körper“, das sich einstellt, unterstreicht diesen intrinsicen Wert der Übung.

Damit entfaltet die Analyse der obigen Passage des Reflexionsberichts eine bemerkenswerte alternative Werthaltung des pädagogischen Ethos im Vergleich zum ersten Reflexionsbericht. Eine ruhige Lernatmosphäre wird von den Student*innen mit ihren Schüler*innen im Unterricht angestrebt. Aber die jeweils präferierten Mittel zur Erreichung dieses Ziels sind doch sehr unterschiedlich. Geht es im ersten Beispiel hauptsächlich um die Herstellung von Kontrolle, ist die gemeinsame Hervorbringung von Ruhe und Selbstzentrierung für die Evokation eines gemeinsamen Erfahrungsraums viel stärker auf eine partizipative Resonanzbildung hin ausgelegt. Auch im zweiten Reflexionsbericht werden somit ers-

te Ansätze einer Form von Meta-Reflexivität erkennbar. Für die bisherigen Ausführungen lassen sich somit mindestens folgende *Reflexionstypen* unterscheiden, die in der konkreten Praxis der besprochenen Beispiele auch fließend ineinander übergehen:

Tab. 1: Reflexionstypen der pädagogischen Haltung in Theorie und Praxis

Reflexionskategorien	Erläuterungen
Unausdrückliche Reflexion oder Mit-Bewusstsein	Diese Kategorie ist im strengen Sinne keine Reflexion, sondern weist darauf hin, dass vielen Handlungsvollzügen ein implizites erlebtes Wissen zugrunde liegt, das jedoch keine Gegenüberstellung oder Explikation vom so Erlebten mit umfasst.
Nachträglich theoretisch-beschreibende und bewertende Reflexion	Ein erinnertes Ereignis wird beschrieben, die Erinnerung scheint wie ein fertiges Produkt vorzuliegen und wird <i>simultan</i> oder <i>darauffolgend</i> einer Bewertung unterzogen.
Nachträglich evozierende bzw. performative Reflexion	Ein erinnertes Ereignis wird aufgrund methodischer Schritte prozessual ins Bewusstsein gerufen. Theoretisierende oder normativ-externen Bewertungen werden bewusst unterlassen bzw. einer Epoché unterzogen.
Simultan verlaufende Reflexion im erinnerten Handlungsgeschehen	In der nachträglichen Erinnerung wird eine Reflexion <i>miterfasst</i> , die während des erinnerten oder evozierten Gesamtgeschehens mit Bezug auf das erinnerte Ereignis stattgefunden hat.
Professionstheoretisch-normative Reflexion	Hier werden normativ-pädagogische Werte <i>als solche</i> zum Gegenstand der Reflexion gemacht, ohne dass dabei ein direkter Bezug zu einem einmaligen Ereignis einbezogen sein müsste.
Professionalität und Fähigkeit der Meta-Reflexion.	Bei dieser Reflexion werden unterschiedliche professionstheoretische Einstellungen und Bewertungen im Hinblick auf Aspekte und Situationen der konkreten Praxis kritisch aufeinander bezogen.

Wie bereits die wenigen Beispiele aus der pädagogischen Praxis und ihre Analyse zeigen, lässt die von Brinkmann und Rödel besonders pointiert vorgetragene Herausforderung für die reflexive Erschließung der pädagogischen Praxis keine einfache Antwort zu. Dies zeigt sich daran, dass es ganz verschiedene Reflexionstypen gibt, die in den aufgeführten Beispielen komplex ineinandergreifen. Wie im mikrophänomenologischen Interview lassen sich aber auch in den Selbstberichten Passagen finden, die als Resultat einer präsentifizierenden Reflexion aufgefasst werden können; letztere zeichnen sich durch ihre hohe Granularität in der konkreten Beschreibung der jeweiligen Erlebnissituation aus. Die besondere Konzentration auf die leiblich-emotionalen Komponenten in der Erlebnissituation bieten wie auch in der Mikrophänomenologie einen guten Ausgangspunkt an, um eine möglichst dichte Re-Evokation des Erlebten zu erreichen. Simultan ablaufende Reflexionen in der Handlungssituation können dabei gleichermaßen

identifiziert werden. Für die pädagogische Ethosforschung sind diese Reflexionsformen aufschlussreich, weil sie vielfach explizit bewertende Elemente enthalten, was für die Rekonstruktion der pädagogischen Haltung von Lehrer*innen einen wichtigen Beitrag leisten kann.

Neben diesen Formen tauchen, wie erwähnt, eher nachträglich theoretisch-rationalisierende Formen der Reflexion auf. Wie lassen sie sich im Kontext unseres Themas einschätzen? Unterliegen sie in besonders starker Form dem Konstruktions- oder Projektionsverdacht, den Brinkmann und Rödel insbesondere gegenüber diesem Reflexionstypus artikulieren? Dieser Möglichkeit muss man grundsätzlich zustimmen. Es gibt zum Beispiel die Gefahr eines theoretisierenden Reflektierens der kausalen Deutung eigener Bewusstseinsprozesse, das auf reinen Projektionen beruht (Nisbett & Wilson 1977). Dass das nicht zwangsläufig der Fall sein muss, lässt sich allerdings an folgendem Beispiel zeigen.

Betrachten wir zu diesem Zweck erneut den analysierten Satz aus dem letzten Reflexionsbericht: „Es hat eine gute Wirkung, die Schüler zu sammeln und Ruhe zu schaffen, bevor das Lernen im Mittelpunkt steht.“ Wenn man die kausale Zuschreibung und Deutung der Wirkung auf den geschilderten Übungsvorgang bezieht, kann die theoretisierende reflektierende Feststellung auf den Vorgang durchaus als reliabel angesehen werden. Der Grund ist, dass für dieses Urteil eine Urteilsbasis gegeben ist, die in diesem Fall in den vorhergehenden präsentifizierenden Reflexionselementen des Berichts zur erlebten Übung besteht. Es werden einige direkt erlebte Indikatoren genannt, welche die Feststellung in der urteilenden Reflexion stützen können: „Veränderung der Stimmung“, „gutes Gefühl im Körper“, „Entspannung der Schultern“. Interpretiert man hingegen die Aussage so, dass damit etwas über den positiven Effekt auf die sich anschließende Lernsituation ausgesagt wird, findet sich dazu im Bericht kein weiterer Anhaltspunkt, dass dies tatsächlich der Fall ist.

Aus diesen Überlegungen heraus wird deutlich, dass die verschiedenen Typen der Reflexion zur Erschließung der pädagogischen Praxis in ihrer Anwendung eng miteinander verzahnt sind. Erst in der genauen Analyse ihres konkreten Zusammenspiels und Aufbaus kann über die Reliabilität der erlangten Einsichten ein genaueres Urteil gewonnen werden. Bisher wurde jedoch nicht weiter thematisiert, welche Rolle die Versprachlichung der lebendigen Erfahrung bei der reflexiven Erschließung der pädagogischen Praxis spielt. Für Brinkmann und Rödel ist die sprachliche Darstellung des Erlebten ein weiterer zentraler Gesichtspunkt, von einer Abständigkeit der impliziten Erfahrung und der reflexiven Explikation der pädagogischen Praxis auszugehen.

5 Fazit: Verbalisierung, pädagogische Haltung und lebendige Erfahrung

In welchem Verhältnis die Sprache zur Erfahrung steht, ist eine fundamentale Forschungsfrage der Philosophie und kann im Kontext der behandelten Fragestellung nur skizzenhaft beleuchtet werden. Allerdings ist es möglich, auf der Grundlage der bisherigen Erläuterungen zu den Reflexionsberichten einige Gesichtspunkte aufzuzeigen, wie dieses Verhältnis durchaus im Gegensatz zur Abständigkeitsthese von Brinkmann und Rödel (2021) gedeutet werden kann. So haben die exemplarischen Analysen der Reflexionsberichte unter anderem gezeigt, dass vielfältige sprachliche Elemente bereits Teil des Erfahrungsgehaltes sind, der in den Berichten in schriftlich-symbolischer Form zum Ausdruck gebracht wird.

Das deutet bereits an, wie komplex das Verhältnis der sprachlichen Verbalisierung zur lebendigen Erfahrung ist. Denn neben den symbol-sprachlichen Elementen enthalten die Berichte vielfältige affektiv-emotionale Erfahrungen, denen expressive Bedeutungsdimensionen inhärent sind, auch wenn sie nicht direkt in einem rein begrifflich-propositionalem Modus erlebt werden. Diese Erlebnisse müssen, wenn man die Berichte einer Kategorisierung im Verstehensprozess unterzieht, konzeptualisiert und versprachlicht werden. Doch das schließt nicht aus, dass wir Nuancen von Emotionen wie Angst, Wut oder Eifersucht weitergehend erschließen können und auf ganz neue Erfahrungsdimensionen stoßen, die vorher unbekannt oder lediglich implizit bewusst waren.

Dieser Prozess der reflexiven Kategorisierung und Verbalisierung der lebendigen Erfahrung darf dabei nicht als Abbildungsprozess verstanden werden. Die Erschließung der Bedeutungsdimensionen ist eine perspektivische Leistung, die von zugrunde liegenden Bedeutungshorizonten der Interpret*innen mit abhängig ist und sich systematisch entfaltet (Tewes 2023). Das beinhaltet jedoch keine bloße Konstruktion, die von den beschriebenen Erfahrungsgehalten vollständig losgelöst wäre. Kategorisierungen müssen bei der Analyse von Texten immer auf konkreten Sequenzen oder Elemente mit Erfahrungsreferenzen basieren, wodurch sie neben ihrer auf Kohärenz hin zu prüfenden Deutung auch eine Rechtfertigungsbasis erhalten sollten. Diese Passagen sind deshalb daraufhin zu überprüfen, ob sie tatsächlich auf eine re-evozierte Erfahrung zurückzuführen sind. In der Mikrophänomenologie sind entsprechende Kriterien ausgearbeitet worden, um diesen Gesichtspunkt näher überprüfen zu können. Handelt es sich um theoretisierende Aussagen, die keine weitere Verankerung in den vorliegenden Beschreibungen haben? Wird ein Erfahrungsaspekt einfach generell und stereotyp beschrieben oder weist eine Passage eine hohe Beschreibungsdichte auf? Gewinnt die Situietheit der Erfahrung im Laufe der Beschreibung an Plausibilität und Kontur usw.?

Steht die Untersuchung der verkörperten Haltung von Lehrer*innen mit seinen vielfältigen Konstitutionsstufen im Zentrum der Betrachtung, ist es hilfreich, wie bei den diskutierten Ausschnitten aus den Reflexionsberichten den Fokus besonders auch auf leiblich-emotionale Aspekte des Erlebens zu lenken. Da Haltungen nicht nur theoretischen Überzeugungen entsprechen, sondern bis hin zu Charaktereigenschaften, Neigungen und Ausdrucksformen auch habitualisiert sind, sich also dem direkten reflexiven Bewusstsein häufig entziehen, sind Verfahren wie die intensive Re-evokation des ehemals Erlebten ein wichtiger methodischer Ansatz zu ihrer Erschließung. Wie wirkt sich beispielsweise ein erlebter Kontrollverlust vor der Klasse aus, wie fühlt es sich an, was sind die Reaktionen?

Die Reflexion auf leibliche Prozesse erweist sich in solchen Situationen als vielversprechend, Formen verkörperter Haltungen im pädagogischen Kontext mit den Mitteln der qualitativen Forschung oder auch Mixed Methods-Ansätzen genauer zu untersuchen. Die so gewonnenen deskriptiven Einsichten können dann zu den eigenen pädagogischen Zielsetzungen in meta-reflexiven Prozessen in Beziehung gesetzt werden. Diese Zusammenführung unterschiedlicher Reflexionstypen kann vielfältige Lernprozesse ermöglichen. Damit sind diese Prozesse auch dazu in der Lage, eine pädagogische Haltung weiter auszubilden, bei der die Kohärenz von Wertsetzungen und Entscheidungsprozessen in der Persönlichkeitsbildung, die Fähigkeit zur Emotionsregulation und Integration wie auch die Steigerung des Bewusstseins angestrebt wird (Barth & Wiehl 2023, S. 154 ff.).

Literatur

- Aristoteles (1995): *Nikomachische Ethik*. Philosophische Schriften. Band 3. Nach der Übersetzung von E. Rolfes. Bearbeitet von G. Bien. Darmstadt: wbg.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023): *Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung*. Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumann, Simone (2023): *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-Based-Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Bernacer, Javier & Murillo, Jose Ignacio (2014): The Aristotelian conception of habit and its contribution to human neuroscience. In: *Frontiers in human neuroscience*, 8, p. 883. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00883> (Abruf: 09.04.2024).
- Bitbol, Michel & Petitmengin, Claire (2013): A Defense of Introspection from Within. In: *Constructivist Foundations* 8, p. 269–279.
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin S. (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21, (3), S. 42–62.
- Cramer, Colin; Harant, Martin; Merk, Samuel; Drahmman, Martin & Emmerich, Marcus (2019): *Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrberuf*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), S. 401–423. <https://doi.org/10.3262/ZP1903401> (Abruf: 11.04.2024).

- Cramer Colin & Oser, Fritz (Hrsg.) (2019): Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmman. Münster: Waxmann.
- Davidson, Donald (1980) [1963]: Actions, Reasons and Causes. In: Davidson, Donald (1980): Essays on Actions and Events. Oxford: Clarendon Press, S. 3–19.
- Drahmann, Martin & Cramer, Colin (2019): Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literatur review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Cramer Colin & Oser, Fritz (Hrsg.) Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmman. Münster: Waxmann, S. 15–35.
- Fuchs, Thomas (2013): Zur Phänomenologie der Stimmungen. In: Reents, Friederike & Meyer-Sickendiek, Burkhard (Hrsg.): Stimmung und Methode. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 17–31.
- Higgins, Chris (2011): The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hoffmann, Gisbert (2001): Bewusstsein, Reflexion und Ich bei Husserl, München: Karl Alber.
- Husserl, Edmund (1985): Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1919). Hrsg. und eingel. von R. Bernet. Hamburg: Meiner.
- Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Nisbett, Richard. E. & Wilson, Timothy. D. (1977): Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. In: Psychological Review, 84(3), p. 231–259. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.3.231>.
- Noë, Alva (2015): Concept Pluralism, Direct Perception, and the Fragility of Presence. In: Open MIND 27, S. 1–15.
- Poz, Irne Dal (2015): Ethos: Aristotle and the Contemporary Ethical Debate. In: Etica & Politica/ Ethics & Politics, XVII (2015) 2, S. 252–282.
- Precht, Peter (2008): Ethos. In: Precht, Peter & Burkhard, Franz-Peter (Hrsg.): Metzler Lexikon Philosophie. 3. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Sutton, John; McIlwain, Doris; Christensen, Wayne & Geeves, Andrew (2011): Applying Intelligence to the Reflexes: Embodied Skills and Habits between Dreyfus and Descartes'. In: Journal of the British Society for Phenomenology, Vol. 42, No. 1, p. 78–102.
- Tewes, Christian (2015) : Das paradoxe Ich. Zur Antinomie der reflexiven Erfassung präreflexiver Elemente des Selbst. In: Asmuth, Christoph & Rogge, Wibke (Hrsg.): Paradoxien im Denken des Selbst – in der klassischen deutschen Philosophie und Gegenwart. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 77–90.
- Tewes, Christian (2017): Direkte Wahrnehmung, Expressivität und Imitation: Die Rolle der verkörperten Kognition in der Entstehung symbolischer Sprache. In: Etzelmüller, Gregor; Fuchs, Thomas & Tewes Christian (Hrsg.): Verkörperung – eine neue interdisziplinäre Anthropologie. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017, S. 79–118. <https://doi.org/10.1515/9783110528626-004>.
- Tewes, Christian (2018): The Habitual Body and Its Role in Collective Memory Formation. In: Journal of Consciousness Studies Vol. 25, No-7-8, p.135–157.
- Tewes, Christian (2023): Micro-Phenomenology as Experientially Based Access to Consciousness Phenomena. In: Journal für Psychologie, 31(1), S. 239–263. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-1-239>.
- Wagemann Johannes; Tewes, Christian & Raggatz Jonas (2022): Wearing face masks impairs dyadic micro-activities in nonverbal social encounter: A mixed-methods first-person study on the sense of I and Thou. In: Frontiers in Psychology. doi: 10.3389/fpsyg.2022.983652. PMID: 36591068; PMCID: PMC9798329.

Unbedingte Weggenossenschaft – Hoffnung und Vertrauen als pädagogische Tugenden

Patrick Vetter

Zusammenfassung

Für die Pädagogik besitzt Haltung im Sinne einer inneren Festigkeit fundamentale Bedeutung. Denn der werdende Mensch ist von Haltung wie auch Haltlosigkeit des gewordenen Menschen unmittelbar betroffen. Der Beitrag versucht, Ursprung, Gestalt und Gehalt von Haltung in der Gestimmtheit des Daseins freizulegen und so den Haltungsbegriff unter Rekurs auf existenzphilosophische Positionen zu konturieren. In solcher Entdeckung ihrer Gründe soll sodann erkundet werden, inwiefern Hoffnung und Vertrauen als Bestimmungsstücke einer pädagogischen Grundhaltung gedacht werden können.

1 Vorerinnerung

„Und weiter sah ich den Sisyphos in gewaltigen Schmerzen: wie er mit beiden Armen einen Felsblock, einen ungeheuren, fortschaffen wollte. Ja, und mit Händen und Füßen stemmend, stieß er den Block hinauf auf einen Hügel. Doch wenn er ihn über die Kuppe werfen wollte, so drehte ihn das Übergewicht zurück: von neuem rollte dann der Block, der schamlose, ins Feld hinunter. Er aber stieß ihn immer wieder zurück, sich anspannend, und es rann der Schweiß ihm von den Gliedern, und der Staub erhob sich über sein Haupt hinaus.“ (Homer 2021, 11. Gesang, Verse 594–600)

Mit der Verrichtung unnützer wie sinnloser Arbeit von den Göttern auf ewig zur grausamsten aller Strafen verurteilt (Camus 1942/2018, S. 141), sieht sich Sisyphos vor existenzielle Fragen gestellt: Soll er verzweifeln? Soll er hoffen auf Erlösung? Soll er vertrauen auf eine Fügung des Schicksals? Oder soll er eine Haltung einnehmen und die ihm von den Göttern auferlegte Strafe tugendhaft auf sich nehmen?

Begreifen wir die Figur des Sisyphos als eine Allegorie der *conditio humana*, der existenzialen Verfasstheit des Menschen, so lässt sich an dieser ablesen, dass der Begriff der Haltung nicht nur auf die Möglichkeit der Gestaltung des eigenen Daseins aus einer bestimmten Weltsicht heraus verweist. Die begegnende Welt, Schicksal und Widerfahrnis zwingen dem Menschen ein Verhalten auf, verlangen nach Haltung und Antwort, um letztthin Existenz als mögliche überhaupt er-

greifen zu können. Durch das Einnehmen einer Haltung verhält sich der Einzelne eigentlich zu sich selbst, zu den Dingen und zu seinen Mitmenschen. Damit ist aber noch mehr gesagt: Erst wer eine Haltung eingenommen hat, vermag auch anderen Halt zu geben. Jene innere Festigkeit – im konkreten Handeln entäußert durch Tugenden – besitzt in pädagogischen Zusammenhängen fundamentale Bedeutung: Denn hier ist es der werdende Mensch, der von Tugendhaftigkeit wie Haltungslosigkeit des gewordenen Menschen unmittelbar betroffen ist. Als *unbedingte Weggenossenschaft* setzt Erziehung eine Haltung voraus, die sowohl dem Wagnischarakter pädagogischen Tuns wie auch der steten Möglichkeit des Scheiterns aller Erziehung gerecht wird.

Wie kann eine solche Haltung als *Halt an sich selbst* gedacht werden? Hierzu eine Denkbewegungen in drei Schritten: Ausgehend von Denkungsarten der Existenzphilosophie wird zunächst der Begriff der Haltung phänomenologisch durchmessen, um sonach im zweiten Schritt das Zusammenspiel von Stimmung und Haltung zu erörtern. Bevor eine kurze Rückbesinnung sich nochmals dem tragischen Helden Sisyphos zuwendet, nimmt sich der letzte Schritt der Hoffnung und dem Vertrauen als Tugenden pädagogischen Denkens und Handelns an.

Zwei Hinweise: 1) Der Text folgt den geltenden Regeln der deutschen Grammatik, verwendet also durchgängig das generische Maskulinum als Grundform, um für größtmögliche Lesbarkeit sowie stilistische Klarheit zu sorgen. Durch das generische Maskulinum sind ausdrücklich Personen aller Geschlechter adressiert. 2) Bei Zitaten werden die Orthographie und Interpunktion der verwendeten Quellen unverändert beibehalten.

2 Haltung als Halt an sich selbst

Suchen wir den Begriff der Haltung (*hexis*) von der Warte einer phänomenologisch-anthropologischen Pädagogik aus zu konturieren und zugleich existenzphilosophisch einzubetten, so müssen wir diesen als ursprünglich und einheitlich verstehen (Bollnow 2009 I, S. 117). Schon in der Haltung des Körpers, die beispielsweise stramm, schlaff, schief oder anmutig sein kann, zeigen wir nicht nur ein mangelndes oder ausgeprägtes Bewusstsein für die eigene Erscheinung, Unfähigkeit oder Kunstfertigkeit in der Beherrschung des Leibes. Durch die Lage und Ausrichtung des Körpers auf sich selbst sowie auf Dinge, Mitmenschen und Situationen hin vermögen wir unseren Gemütszustand leiblich für andere sichtbar und deutbar zu bekunden. In der Stellung des Körpers offenbaren sich die Haltung des Geistes wie auch die Stimmung des Gemüts: Unruhe und Gelassenheit, Erschlaffung und Anspannung, Gleichgültigkeit und Interesse, Ablehnung und Zuwendung, Furcht und Entschlossenheit, Verzweiflung und Hoffnung, Enttäuschung und Vertrauen können in ihr zum Ausdruck gebracht werden. Oftmals geschieht

dies nicht intentional. Haltung ist in diesem Sinne der nicht länger bewusste Ausdruck einer Stellungnahme (ebd., S. 118).

Wenn wir davon ausgehen, dass unsere *innere Form* am äußeren Stoff sich wenigstens schemenhaft versichtbart, sich Haltung im Verhalten zeigt – mit dem sie gleichwohl nicht identisch ist –, so ist die Rede von einer Geisteshaltung oder einer pädagogischen Grundhaltung keineswegs die allegorische Übertragung eines bloß statisch-orthopädisch verstandenen Haltungsbegriffs auf das den Sinnen Unzugängliche (ebd., S. 117). Vielmehr verweist dies auf einen ursprünglichen wie unauflöselichen Zusammenhang: Haltung ist die Art und Weise, auf welche der Mensch *sich* in allen Facetten seiner Existenz *hält*. Wer eine Haltung eingenommen hat, wurzelt in sich selbst (Herbart 1806/1982, S. 23).

In der Haltung drückt sich neben einem Fremd- und Weltbezug ebenso ein Selbstbezug aus, der sich als freies Verhalten des Einzelnen zu sich selbst entäußert (Bollnow 2009 I, S. 117). Der Konstitutionszusammenhang dieses dreifachen Verhältnisses ist wechselseitig: Ein Verhältnis des einzelnen Menschen zu sich selbst nimmt erst Gestalt in der Auseinandersetzung mit Welt und Mitmenschen an; und erst durch ein entfaltetes, nicht in der Stasis gefangenes Selbstverhältnis kann die Befassung mit Welt und Mitmenschen gelingen. Ein Wesen, das *pathisch* in seiner Welt aufgeht, kann keine Haltung entwickeln oder einnehmen (ebd.). Denn solange ein Wesen selbst mit den Objekten seiner Empfindungen verschmolzen ist, kann das Phänomen der Welt für dieses nicht bestehen (Casirer 1916/2001, S. 314 f.). Verstehen wir Welt als den formlosen Inhalt der Zeit, so wäre auch der Mensch selbst nur ein Teil dieser Welt, solange er die Welt bloß leidend durch eine Folge von Eindrücken in sich aufnimmt (Vetter 2018, S. 80). Zwar ist Sinnlichkeit als jenes Vermögen, das den Menschen mit der Welt in Verbindung setzt, erste Notwendigkeit; die entscheidende unhintergehbare Voraussetzung für die Entwicklung einer Haltung jedoch ist Selbstbewusstsein (Bollnow 2009 I, S. 117) als *Sein*, das um sich weiß, sich unterscheidet von der Welt, die als dingliches Sein nicht um sich weiß (Jaspers 1932/1994 I, S. 4 f.). „Anders bin ich. Ich stehe mir nicht gegenüber wie den Dingen; ich bin der Fragende, dem sich jene objektiven Seinsweisen als Antworten darbieten, und der sich als den Fragenden weiß. Wie ich mich auch wende, mich zum Objekt zu machen, immer bin ich auch da, dem ich Objekte werde; es bleibt ein Ichsein.“ (ebd., S. 4)

Nur am „Widerstand des Stoffes“ (Jaspers 1932/1994 II, S. 125) und als Dasein in bestimmter Situation, die gleichwohl nie *das Ganze* aller Möglichkeiten gewährt, werden wir uns selbst zugänglich, gewinnen wir in der Wendung auf uns selbst Haltung als Halt des Ichs an sich. Haltung kommt uns sonach nicht auf natürliche Weise zu (Bollnow 2009 I, S. 118). Sie ist ebenso wenig einfach gegeben oder geht unmittelbar aus Erfahrungen hervor. Haltung ist einerseits das Ergebnis einer reflexiven Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Widerfahrnissen, der Tätigkeit des Geistes an einer widerständigen Welt, und eröffnet andererseits erst neue Erfahrungsräume sowie Möglichkeiten der Begegnung.

Bleibt diese Auseinandersetzung aus, ist Haltung weder möglich noch nötig. Gleichgültigkeit wie Haltungslosigkeit genügen vollauf für den Einzelnen, der sich vor dem Herandrängenden in Weltverschlossenheit flüchtet. Gerade aus der Auseinandersetzung mit den Schattenseiten des Daseins, aus der Hinwendung zum Schicksalhaften, aus der Befassung mit allem Bedrängendem kann eine Haltung hervorgehen, die zum Charakter gerinnt und die sich unter solchen Umständen, wenn das tragende Gerüst der Welt zersplittert und der Einzelne auf sich selbst zurückgeworfen wird, überhaupt erst als Charakter zeigt. In Zeiten des Glücks wird der Einzelne schon durch die Gunst der Umstände gehalten, durch ein ihm wohlgesonnenes Äußeres getragen, sodass schlichtweg keine Notwendigkeit besteht, sich gegenüber Widerständen und Unheil zu behaupten und Haltung im eigentlichen Sinne einzunehmen (ebd., S. 107). In ihrer dialektischen Verfasstheit ist Haltung damit Konstituierendes und Konstituiertes zugleich, also keinesfalls etwas Beliebiges, sondern der selbst geschaffene Grund, der es uns erlaubt, für etwas einzustehen und zu antworten. In der Haltung zeigt sich, wie wir uns an uns selbst halten und aus diesem Halt heraus uns selbst, der Welt und den Anderen überhaupt gegenüberstehen.

Haltung kann gewonnen, eingenommen und bewahrt werden oder auch verloren gehen. Während mit dem Begriff der Fassung, die ebenso auf ein inneres *Zusammengehalten-Sein* verweist und in ähnlicher Weise verloren sowie zurückgewonnen werden kann, eher die Grenzen des menschlichen Erkenntnisvermögens umschrieben sind, verweist Haltung auf Moralität, auf Urteil, auf Entschluss und Tat, auf unser praktisches Wirken in der Welt (ebd., S. 117). Das Unfassbare macht uns fassungslos, das Unbegreifliche übersteigt unsere Auffassungsgabe. Die Krise und der drohende Untergang verlangen uns alles an Haltung ab – oder lassen uns in ihrer Abgründigkeit allen Halt an uns selbst verlieren (ebd.).

Obgleich wir dem Lauf der Dinge scheinbar hilflos ausgeliefert sind und die Gestaltbarkeit der Zukunft angesichts der Einbrüche des Unberechenbaren vielfach begrenzt ist, bleibt dennoch in aller Unausweichlichkeit die Möglichkeit zur Haltung und dem Verhalten gegenüber dem uns Zukommenden, das, wenn es einmal Gegenwärtiges geworden ist, Bewältigung und Entscheidung einfordert (Jaspers 1932/1994 III, S. 210). Damit ist im Verhalten entäußerte Haltung nicht nur bezogen auf Vorgängiges im Hier und Jetzt, sondern geht hervor aus dem Gewesenen und bleibt stets gerichtet auf das, was noch zu entscheiden sein wird.

In der Haltung, die als vornehmlich Beständiges den je schwankenden Stimmungen, wechselnden Neigungen und sich verändernden Umständen gegenübersteht, scheint Freiheit auf, aus der sich die Möglichkeit zur selbstbestimmten Gestaltung des eigenen Daseins eröffnet (Bollnow 2009 I, S. 116). Die ethische Dimension aller Haltung ist unabweislich: Wie kann und soll sich der Mensch überhaupt *verhalten*? Indem der Einzelne in gefällttem Urteil, gesprochenem Wort, getroffener Entscheidung und vollzogener Tat Haltung verwirklicht, entäußert er seine innere und selbstgestaltete Form. Schon durch den Gewinn einer Hal-

tung *verhält* sich der Einzelne zu sich selbst, zu Dingen und Mitmenschen. Für den Anderen macht sich der Einzelne damit eigentlich erst sicht- und fassbar, sodass dieser hieran selbst Halt finden kann. Mit einem Wort: Wer eine Haltung eingenommen hat und zeigt, offenbart sein Ich in einer Weise, die es dem Anderen ermöglicht, dieses fremde Ich auch in sich zu entdecken. In pädagogischen Kontexten besitzt diese innere Festigkeit fundamentale Bedeutung: Denn hier ist es der Andere als werdender Mensch, der von Haltung oder auch Haltlosigkeit des gewordenen Menschen unmittelbar betroffen ist. So zeigt sich eine pädagogische Grundhaltung, die Stellungnahme zum werdenden Menschen, in ihrer allgemeinsten Form vielleicht gerade darin, nicht sich im Anderen, sondern den Anderen in sich zu erblicken (Vetter 2018, S. 121), nicht *pathisch*, sondern *em-pathisch* zu sein. Jene Entdeckung des fremden Ich im eigenen Ich besagt Lichtung des Verdeckten als Wandlung des Fremden zum Vertrauten, die nur in echter *Begegnung* sich ereignen und damit weder absichtsvoll herbeigeführt noch methodisch arrangiert werden kann (Bollnow 2014 VIII, S. 75 ff.).

Ein solches Verständnis von Haltung weist deutlich über einzelne, partikuläre Haltungen hinaus, die jeweils nur in verschiedenen Lebensbereichen und Lebenslagen eingenommen werden, die an soziale Rollen geknüpft sind. Wie der Einzelne mit Vertrautem und Unbekanntem umgeht, mag widersprüchlich und ambivalent sein. Alles Verhalten verweist aber letztlich auf ein umgreifendes Gefüge, welches Selbst- und Weltbegegnung konstituiert, also über die Art und Weise bestimmt, wie Anderes und Anderer dem Einzelnen überhaupt gegenüber treten, wie der Einzelne sich selbst erscheint. „Die Haltung spannt [...] den Raum um den Menschen, in dem die Begegnung mit dem andern Menschen allererst geschehen kann.“ (Bollnow 2009 I, S. 118) Alles uns Zukommende wird durch Haltung erst zugänglich – oder verschlossen, sodass es nur fragmentarisch erfahren werden kann oder gar unentdeckt bleibt (ebd., S. 119).

3 Stimmung und Haltung

Verhalten im Sinne einer verantworteten Stellungnahme geht aber nicht allein aus einer Haltung hervor, sondern wird ebenso von den Stimmungen als tiefstem Grund unseres Seelenlebens getragen. Wie wir zu uns selbst, zu Mitmenschen und zur Welt stehen, ist nicht ausschließlich, aber allererst bestimmt durch unser Dasein als mögliche Existenz. Eingesunken in den ursprünglichen Fluss der Zeit wendet sich das Bewusstsein empfindend und fragend zugleich den Dingen zu, um etwas von Dauer in der unablässigen Zeitbewegung zu entdecken.

„Zum Bewußtsein meiner selbst erwachend, sehe ich mich in einer Welt, in der ich mich orientiere; ich hatte Dinge ergriffen und sie wieder fallen lassen; es war alles fraglos selbstverständlich und rein gegenwärtig. Jetzt aber, mich verwundernd, fra-

ge ich, was denn eigentlich ist; denn alles ist schlechthin vergänglich; ich war nicht am Anfang und bin nicht am Ende. Selbst zwischen Anfang und Ende frage ich nach Anfang und Ende. Auf diese Frage möchte ich Antwort, die mir *Halt* gibt.“ (Jaspers 1932/1994 I, S. 2)

In jenem aus Angst und Gebundenheit aufsteigenden Fragen nach Sinn und Gehalt von Existenz, nach Halt und Ewigkeit offenbart sich der Wunsch nach Abkehr vom Verfallen-Sein, der unbändige Drang hin zu einem *Selbstsein*. Je schon gefärbt von den Lichtern und Schatten des Seins und stets eine Stellungnahme bekundend, erscheint zunächst in den Stimmungen eben dieses Dasein in ursprünglichster Form sich selbst (Bollnow 2009 I, S. 21). Dass Stimmungen umschlagen und verdorben werden können, dass wir ausgleiten in die Verstimmung und übergleiten in die Ungestimmtheit, dass wir Stimmungen weder von uns abtrennen noch willentlich hervorbringen können, sind untrügliche Zeichen dafür, „daß das Dasein je schon immer gestimmt ist“ (Heidegger 1927/2006, S. 134), dass der Mensch in seiner gesamten Verfasstheit bestimmt ist von Stimmungen. Anders als die gerichteten, auf Gegenständliches bezogenen Gefühle bleiben Stimmungen gegenstandslos (Bollnow 2009 I, S. 22). „Sie sind Zuständlichkeiten, Färbungen des gesamten menschlichen Daseins, in denen das Ich seiner selbst in einer bestimmten Weise unmittelbar inne wird, die aber nicht auf etwas außer ihnen Liegendes hinausverweisen.“ (ebd.)

Stimmungen sind nicht ein Abgesondertes, das den Menschen einfach überkommt und sodann wieder verschwindet. Stimmungen gehören notwendig und ursprünglich zum Menschen, sind unentbehrlicher Teil seines Wesens, sodass es eine Unmöglichkeit darstellt, ihrem Einfluss zu entrinnen. Übermut, Wagemut und Gleichmut, Unmut, Schwermut und Wehmut, Rausch und Ekstase, Glückseligkeit und Frohsinn, Angst und Verzweiflung, Trauer und Niedergeschlagenheit ergreifen als *Grundbefindlichkeiten* des Daseins unser gesamtes Wesen (Heidegger 1927/2006, S. 134; Bollnow 2009 I, S. 21), lassen uns damit die Welt in je eigentümlicher Weise begegnen. „Wie ich mich einem Ding zuwende und wie es mir erscheint, ist von vornherein durch die Stimmungslage bedingt, in der ich mich befinde. Nur in ängstlicher Stimmung begegnet mir Bedrohliches, und nur in einer heiteren Gemütsverfassung kommen mir die beglückenden Erlebnisse wie von selbst entgegen.“ (Bollnow 2009 I, S. 38)

Tief verborgen trägt jede Stimmung in sich eine ihre eigene Sicht auf die Dinge, eine Weltanschauung (ebd., S. 119). Selbst als eigenständige Sphäre, die unser Gemüt in seiner Gesamtheit umfassen und durchdringen, bleiben Stimmungen im Sinne eines *Zu-Mute-Seins* nicht gänzlich von der Haltung geschieden, sodass spezifische Stimmungen erst auf dem Grund einer jeweiligen Haltung entstehen können (ebd., S. 35 f.). So ist beispielsweise die theoretische Haltung gleichzeitig durch ein ausgezeichnetes *Gestimmt-Sein*, durch Ruhe, Gelassenheit und Be-

sinnung gekennzeichnet, welche ohne den formgebenden Grund jener Haltung kaum für sich bestehen könnten (ebd., S. 37; 45).

Was ist damit nun über das Verhältnis von Haltung und Stimmungen gesagt? Unser Verhalten als Stellungnahme gegenüber uns selbst, Mitmenschen und Welt ist zweifach bestimmt: durch Haltung und Stimmung zugleich. In der Stimmung ist dem menschlichen Dasein eine Grundverfassung gegeben; durch Haltung wird diese im freien Verhalten zu sich selbst überformt, sodass unsere Weltsicht also eigentlich nie allein in der Stimmung gründet, vielmehr aus dem Wechselspiel von Stimmung und Haltung erst hervorgeht, indem die schwankende Stimmung durch Haltung gefestigt wird (ebd., S. 119 f.).

Gilt uns Haltung, die den ethischen Maßgaben der Humanität und Gerechtigkeit zu entsprechen sucht, als unhintergehbare Voraussetzung für das Gelingen pädagogischer Praxis, so müssen wir einsehen, dass diese Haltung erst auf dem Grund der Stimmungen eigentlich Form annehmen und sich ausbilden kann. Die Art und Weise der Begegnung zwischen Pädagoge und Edukand ist also mitnichten allein von Haltung verstatet. Damit kommt auch den Stimmungen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für pädagogisches Denken und Handeln zu. Gerade aus dem Zwischen der Stimmungen des werdenden Menschen (Edukand) und des gewordenen Menschen (Pädagoge) entsteht eine *pädagogische Atmosphäre* als für den Anderen spürbare Außenseite der jeweiligen Gestimmtheit des Einzelnen (Bollnow 2013 VII, S. 39).

4 Hoffnung und Vertrauen als Stimmung und Haltung

Inwiefern können vor diesem Hintergrund Hoffnung und Vertrauen als Bestimmungsstücke einer pädagogischen Grundhaltung und erzieherische Tugenden gedacht werden? Der Begriff der Tugend (*aretē*) bedeutet ursprünglich Tauglichkeit, Tüchtigkeit und Bestheit (Bollnow 2009 II, S. 127 f.), verweist also auf das Unhintergehbare, die *conditio sine qua non* für das Gelingen einer Unternehmung und verantwortete Stellungnahme oder wenigstens auf ausgezeichnete Eigenschaften einer Person oder Sache. Tugenden wie Gerechtigkeit, Weisheit und Duldsamkeit können sonach als spezifische Facetten des menschlichen Charakters verstanden werden. Sie gründen in der Haltung als Halt an sich selbst, müssen gegen die Gegenseite der Stimmungen mitunter aufrechterhalten und durchgesetzt werden und sich an der Widerständigkeit der Welt beweisen.

Auch das Vertrauen ist als eine solche Tugend auf Seiten der Haltung zu verorten. Denn im Vertrauen drückt sich eine Forderung der Vernunft aus, wird schon vorausgesetzt und erhofft, was noch nicht *ist*, was noch werden *soll*, was aber vor allem durch die zutrauende Hinwendung zum werdenden Menschen bei diesem eigentlich erst werden *kann* (Bollnow 2013 VII, S. 44): Mündigkeit und Redlichkeit, Lebensklugheit und Selbstsein, Selbständigkeit im Denken und Daseinsge-

staltung. So ist Vertrauen auf Gegenwart wie Zukunft zugleich gerichtet (Scheibe 1959, S. 71), lässt das Mögliche der Zukunft in der Gegenwart lebendig werden. Dass der werdende Mensch trotz widrigster Umstände, trotz Misstrauen, Ablehnung und Zurückweisung sich ebenso wagt, entfaltet und in den Strömen der Zeit selbst gewinnt, ist damit keinesfalls ausgeschlossen; es kann aber ebenso wenig darauf gehofft werden. Zur pädagogischen Tugend wird Vertrauen, weil es aufgebaut und aufrechterhalten, weil es gewonnen und trotz Enttäuschung dem werdenden Menschen dennoch *unbedingt* entgegengebracht werden muss. Vertrauen ist ein Geschenk des Einzelnen an den Anderen, vom Erwachsenen an das Kind, vom gewordenen Menschen an den werdenden, ein Akt der Anerkennung, des Zuppruchs und der Freigabe ins Selbstsein. Wenn Vertrauen für den Anderen durch Wort und Tat sowie im allgemeinen Umgang spürbar wird, kann hieraus letztthin eine alles umschließende *Atmosphäre des Vertrauens* hervorgehen.

„Wo sich der Mensch vom Vertrauen getragen fühlt, da kann er sich entfalten, wo ihm hingegen Mißtrauen entgegentritt, da muß er zurückbleiben und schließlich ganz verkümmern. Das Vertrauen verändert geradezu den andern Menschen. Der Mensch, den ich für zuverlässig, ehrlich, fähig zu allem Guten und Schönen halte, der wird dadurch auch zuverlässig, ehrlich und zu allem Guten und Schönen fähig; der Mensch dagegen, den ich für faul, verlogen und unbegabt halte, der muß unter diesem meinem Urteil verderben und wird schließlich ebenso faul, verlogen und unbegabt, wie ich ihn halte.“ (Bollnow 2009 II, S. 264)

In diesem *Halten* des Anderen zeigt sich untrüglich die eigene *Haltung*, das Sehen, Begegnen und Gegenübertreten, durch das der Andere in seinem Dasein mitbestimmt wird und in dem sich entscheidet, ob dieser selbst *Halt* finden kann.

Da der werdende Mensch in seiner wesenhaften Verfasstheit sich der Berechnung entzieht, da kein notwendiger Zusammenhang zwischen der Absicht und dem Gelingen von Erziehung nachgewiesen werden kann (Herbart 1806/1982, S. 23 f.), gelingende Erziehung mithin vielfach bedingt ist und letztthin in der Freiheit des Anderen ihre unüberwindliche Grenze findet (Bollnow 2013 VII, S. 229), ist Vertrauen unerlässlich. In Entgegensetzung zur in der Kausalität gefangenen Welt der Erscheinungen zeigt sich im Anderen etwas, über das der Einzelne zwar Macht hat, das wesenhaft aber nicht in seiner Macht *steht* (Bollnow 2009 II, S. 263): das Unergründliche wie Unverfügbare (Lutze 1996, S. 124), ein unerreichbarer *Seelenwinkel*, der außerhalb aller Zugriffe und Versuche der Einwirkung liegt (Herbart 1806/1982, S. 23).

Das stetig von Enttäuschung bedrohte Vertrauen des gewordenen Menschen gegenüber dem werdenden ist jedoch *unbedingte* Voraussetzung für gelingende Erziehung, auch wenn auf dessen *Wirkung* nicht mit Sicherheit gerechnet werden kann. Im Vertrauen selbst liegt also schon ein Wagnis, da sich im Voraus nie einsehen lässt, ob geschenktem Vertrauen ebenso mit Vertrauen *begegnet*

wird (Lutze 1996, S. 58), dem Vertrauen Misstrauen entgegenschlägt oder das Vertrauen durch Täuschung absichtsvoll missbraucht wird. Wohl aber kann eine unabweisliche Tendenz erkannt werden: Wo es kein authentisches Vertrauen gibt, da ist Erziehung als humaner Praxis eine wesentliche Grundlage entzogen, da kann nicht länger auf ihr Gelingen gehofft werden. Denn Ver- und Zutrauen sind es eigentlich, an denen sich Haltung versichtbar und Hoffnung aufscheint, an denen, wenn sie für den Anderen erfahr- und spürbar werden, dieser tatsächlich selbst Halt finden kann: Indem er zu sich freigegeben und ihm gestattet wird, „seinem eignen Willen Entschiedenheit zuzutrauen“ (Herbart 1806/1982, S. 23). Diesen bergenden Schutz des Vertrauens zu gewähren, ist eine ethische Verpflichtung und erfordert Haltung gegenüber allem Widerständigen und Bedrängendem.

Wer vertrauen möchte, muss lernen zu hoffen. Als Gegenstück zum Vertrauen finden wir die Hoffnung, obgleich sie in der Weltbegegnung geschaffen und errungen werden muss, auf Seiten der Stimmung beheimatet. Sie ist damit aber nicht vom Vertrauen geschieden. Hoffnung und Vertrauen berühren und durchstehen einander unablässig. Tiefen Ausdruck findet dies im Begriff des *Seinsvertrauens* (Bollnow 2011 V, S. 12) im Sinne eines Vertrauens zur Welt (Bollnow 2013 VII, S. 83). Ist mit Seinsvertrauen die Suche nach Gewissheit im Lauf der Dinge, nach Berechenbarkeit des Weltgeschehens verbunden, so handelt es sich zugleich um ein Hoffen auf einen festen Grund, der dem Menschen Daseinsgestaltung und Selbstsein ermöglicht. Ablesen lässt sich dies auch am Phänomen der *Erwartungshaltung*, aus der heraus die Ausrichtung auf Kommendes darüber bestimmt, wie der Einzelne Anderen und Dingen überhaupt entgegentritt.

Hoffnung in ihrem eigentlichen Gehalt ist nur erfahrbar aufgrund des Negativen, des Zweifels und der Abgründe, der antinomischen Struktur des Daseins. Zwar setzt sich wahre Hoffnung selbst Grenzen angesichts der Realität, beruht mithin auf Einsicht, doch gründet sie eigentlich im *Mut*, im schon immer gestimmten *Gemüt* (Jaspers 1963, S. 12). In Entgegensetzung zum unkritischen Selbstbewusstsein, das in bloßem *Übermut* mündet und dabei auf zufälliges – aber eben nicht als zufällig begriffenes – Glück sich stützt oder angesichts beschränkter Mutmaßungen ins unvorhergesehene Verderben stürzt (ebd., S. 12 f.), ist für die eigentliche Hoffnung das Denken als kritische Auffassung der Lage unerlässlich. Hoffnung besagt sonach weder blindes Vertrauen noch grundlose Zuversicht noch untätiges Wünschen (ebd., S. 12). Das kritische Denken erweckt den Mut, lässt diesen im Wissen darüber, was ist und auf dem Spiel steht, hell, klar und unerschütterlich werden (ebd.), sodass wir letztthin in eine Stimmung des Hoffens versetzt werden. Kurzum: Erst der *Mutige* vermag zu hoffen.

Sprechen wir von einem Denken, das den Mut erweckt, sodass Hoffnung entspringen kann, so ist dies wesentlich das Denken eines Daseins, dem *Zukünftigsein* zukommt, also ein Zeitdenken, welches als *Voraussicht* Gestalt annimmt (Jaspers 1932/1994 III, S. 210). In der Voraussicht bekundet sich des Menschen einzig-

artiges Vermögen, eine Vorstellung vom Veränderlichen und Möglichen zu entwickeln, die auf Einsicht in Weltverhältnisse und Lage der Dinge beruht. Da Hoffnung angesichts ihrer Seinsgebundenheit nicht die Zeit – die Verwandlung des Kommenden ins Vergangene – zur Ewigkeit hin überschreiten oder durchbrechen kann, muss sie sich *in* der Zeit bewähren. Bewahrheitung der Hoffnung ist gleichwohl nur möglich, solange diese sich nicht in Form eines Vertrauens auf ein zukünftiges Jenseits *entzeitlicht* (Jaspers 1963, S. 18 f.). So eignet der Hoffnung eine Vorstellung von Zeit, die ins Unendliche *weist* und dennoch aller Verfügbarkeit verschlossen bleibt. Selbst unwiderruflich an Zeit gebunden und als Erwartung von Verwirklichung in der Welt auf die Zukunft hin ausgerichtet, bildet Hoffnung als existentielles Element alles lebendigen Daseins in der Zeit den Grund jeder Daseinsgestaltung: Das Dasein hofft.

Hoffnung kann nicht nur als Signum der Zeitlichkeit menschlichen Daseins überhaupt begriffen werden. Am Hoffen lässt sich ähnlich wie am Vertrauen zugleich die eigentümliche Zeitstruktur pädagogischer Grundhaltung ablesen: Hier ist eine Erwartung ausgedrückt, die auf Voraussicht des Kommenden und Möglichen zurückgeht. Mit seinen Hoffnungen und Erwartungen geht pädagogisches Denken zwar vom Gegenwärtigen aus, sucht pädagogisches Handeln im Jetzt Wirkung zu entfalten. Eigentlich aber weist solches Denken und Handeln auf das Kommende der Zukunft, ohne dabei die Gegenwart dem Unbekannten aufopfern zu dürfen. Erziehung ist auf das Unverwirklichte, aber zugleich noch Mögliche im werdenden Menschen hingeordnet, auf das zu Erweckende im Anderen ausgerichtet. Damit ist Hoffnung der Herrschaft berechneter und gemessener Zeit entzogen sowie unvereinbar mit allen Vorstellungen grenzenloser Formbarkeit des Menschen.

Als Vertrauen auf die Verheißung des Glücks in der Welt überhaupt wie auch auf das Gelingen von Erziehung und Menschwerdung kann Hoffnung *enttäuscht* werden (ebd., S. 18 f.): Der werdende Mensch missbraucht das ihm entgegengebrachte Vertrauen, erfüllt nicht die in ihn gesetzten Erwartungen – mögen diese berechtigt oder unberechtigt sein –, schlägt andere Wege ein, als vermutet oder erhofft, folgt abweichenden Leitbildern und Idealen (Bollnow 2013 VII, S. 229 f.). Die Enttäuschung der Hoffnung geht gleichwohl nicht in der Stimmung der Niedergeschlagenheit angesichts der Negation des Erwarteten auf. Enttäuschung ist ein Akt der Erkenntnis und Klarsicht: Die Täuschung wird aufgehoben, das Verdeckte entdeckt, sodass Einsicht in den Irrtum der Erwartung gewonnen werden kann. Wenn jedoch angesichts ständiger Enttäuschungen und des Scheiterns aller Bemühungen Hoffnung in Hoffnungslosigkeit umschlägt, wenn die Verzweiflung an die Stelle der Zuversicht tritt, stirbt alles Lebendige den frühzeitigen Tod (Jaspers 1963, S. 19), verliert alle Existenz ihren eigentlichen Gehalt, ist der Erziehung jeder feste Grund entzogen. Es sind jene existenziellen Momente, in denen Haltung wahrhaft auf die Probe gestellt wird.

Was ist damit über Hoffnung und Vertrauen als Gravitationspunkte pädagogischer Grundhaltung gesagt? In der Hoffnung als offene Grundhaltung gegenüber dem Möglichen scheint ein Kontrapunkt zu allen technizistischen Auffassungen und Inanspruchnahmen pädagogischen Denkens und Tuns auf, liegt mithin die Bedingung für das Gelingen von Erziehung als pädagogischer Praxis (Heitger 2004, S. 212). Im Vertrauen lässt sich eine Dimension pädagogischer Grundhaltung auf tun, die vor den ubiquitären Tendenzen einer ökonomistischen Reduktion des Pädagogischen bewahrt (ebd., S. 212).

Vertrauen und Hoffnung schützen und bergen, gewähren Offenheit gegenüber dem Scheitern und der Enttäuschung, für das Verborgene und Fremde – und eröffnen damit erst den Weg für gelingende Erziehung. Im Hoffen und Vertrauen bekundet sich die Anerkennung des Anderen, des werdenden Menschen als sich selbst bestimmendes und frei handelndes Wesen (ebd.). Wir gestehen dem Anderen Selbst-Sein zu, muten dem Anderen zu, selbst entscheiden und gestalten zu müssen, gewähren Freiheit durch Freiheit (Vetter 2018, S. 212), ohne uns dadurch von Verantwortung zu entbinden. Indem wir dem Anderen vertrauen und auf diesen hoffen, ist dieser *von* nichts befreit, sehr wohl aber *dazu* befreit, etwas zu tun, selbst Stellung zu nehmen und sich selbstbestimmt zu Dingen, Mitmenschen und Verhältnissen zu verhalten. Hoffnung ist Vertrauen zur Zukunft (Bollnow 2013 VII, S. 235).

5 Rückbesinnung

Zurück zum tragischen Helden Sisyphos, der uns eingangs begegnete: In einem Raum ohne Himmel und einer Zeit ohne Tiefe scheint es kein Ende der Anstrengung zu geben. Ohne je etwas zu vollenden, müht sich Sisyphos vergeblich (Camus 1942/2018, S. 142). Die sich unablässig wiederholende Rückkehr zu endlosen Qualen, der Rückweg vom Gipfel hinab in das Tal, in welchem der Felsblock wieder und wieder wartet, ist gleichwohl nicht von Schicksalsergebenheit begleitet. Der Weg in die Ebene erweist sich vielmehr als ein Aufatmen, als Moment des Bewusstseins und der *Klarsichtigkeit*. Hier weiß sich Sisyphos seinem Schicksal überlegen (Camus 1942/2018, S. 143). Denn das Schicksal gehört dem Menschen, ist von diesem selbst geschaffen. Als solche erkannt, verlieren falsche Hoffnung als Erwartung des Unmöglichen wie auch unveränderliche Wahrheit ihre erdrückende Last (ebd., S. 144). Wer bloß hofft und blind vertraut, ist schon verloren; wer aber wissend um das Mögliche für sich als Existenz wie für den Anderen ganz einsteht und alles verlangt (Jaspers 1932/1994 III, S. 223 f.), verweigert sich noch im Scheitern, ist gerettet auch im Untergang. Somit ist bis zum letzten Moment nichts vergeblich, schon gar nicht für ein pädagogisches Wirken, für die Weggenossenschaft, zu der uns allein das Dasein des werdenden Menschen schon verpflichtet. Erst wer in der Hoffnung auf das Gelingen von Erziehung und im Vertrauen zum

werdenden Menschen Haltung als Halt an sich selbst gefunden hat, vermag auch dem Anderen Halt zu geben.

Literatur

- Bollnow, Otto Friedrich (2009 ff.): Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Camus, Albert (2018): Der Mythos des Sisyphos [1942]: 23. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Cassirer, Ernst (2001): Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte [1916]. Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe, Band 7. Hamburg: Meiner.
- Heidegger, Martin (2006): Sein und Zeit [1927]. 19. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Heitger, Marian (2004): Lehren und Erziehen als Beruf. Zur Dialektik des Lehrerseins. In: ders.: Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Schöningh, S. 197–215.
- Herbart, Johann Friedrich (1982): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet [1806]. In: ders.: Pädagogische Schriften. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften. Hrsg. von W. Asmus. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 9–155.
- Homer (2001): Die Odyssee. Übersetzt von W. Schadewald. Düsseldorf, Zürich: Artemis und Winkler.
- Jaspers, Karl (1963): Die Kraft der Hoffnung. In: Die Hoffnungen unserer Zeit. Zehn Beiträge. München: Piper, S. 9–23.
- Jaspers, Karl (1994): Philosophie [1932]. München, Zürich: Piper.
- Lutze, Katinka (1996): Wagnis Vertrauen. Das Verhältnis des Menschen zum Fremden in der anthropologischen Pädagogik Otto Friedrich Bollnows. Eitorf: gata.
- Scheibe, Wolfgang (1959): Vertrauen in der Erziehung. In: Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag. Zeitschrift für Pädagogik, 1. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 69–78.
- Vetter, Patrick (2018): Das Wesen der Schönheit – Zur Transzendentalität von Bildung und Freiheit in Friedrich Schillers ästhetischer Erziehung. Philosophie und Lebenskunst, Band 9. Berlin: LIT.

Wahrnehmungsvignetten als Methodologie zur Ausbildung eines pädagogischen Ethos

Ulrike Barth, Angelika Wiehl

Zusammenfassung

Wahrnehmungsvignetten sind eine phänomenologisch-reflexive Methodologie, um sich in pädagogischen und anderen lebensweltlichen Handlungsfeldern besondere Momente mit Menschen zu vergegenwärtigen und diese für die Ausbildung einer professionellen Haltung zu reflektieren. Der Beitrag vertieft exemplarisch, wie durch die phänomenologische und reflektierende Vorgehensweise Unsicherheiten und Risiken zugelassen werden und im bewussten Üben elementarer Fähigkeiten des Wahrnehmens, Vorstellens und Denkens zu transformierenden Impulsen für die Selbst- und Haltungsentwicklung werden.

1 Einleitung

Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zu entwickeln, um den zeitgenössischen Herausforderungen des pädagogischen Alltags ethisch zu begegnen, bedarf besonderer Achtsamkeit und Übung. Wahrnehmungsvignetten eignen sich als eine Methodologie zur Vergegenwärtigung und Erkenntnis von Bruchlinien und Grenzerlebnissen im pädagogischen Alltag. Durch diese phänomenologische Arbeitsweise werden alltägliche Situationen in ihren erstaunlichen, irritierenden oder kritischen Momenten angehalten, vergrößert und sprachlich verdichtet, um sie genauer aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können. Die anschließende dreiphasige Reflexion lotet die zunächst verborgenen Sinn- und Bedeutungsebenen aus und macht notwendige Veränderungen oder auch Bekräftigungen der pädagogischen Achtsamkeit und Haltung offensichtlich. Für diese reflexiven Prozesse werden fachspezifische Kenntnisse zu Rate gezogen, um Situationen, persönliche Lagen und Handlungsweisen neu und anders verstehen zu können. Wir sehen in dieser Vorgehensweise eine Chance, jeweils situations- und bedarfsbezogen ethisch reflektierte Transformationen durch Loslassen, Verwandeln und Neugreifen im Sinne der Theorie U (Scharmer 2022) anzuregen. Das Sich-Einlassen auf die phänomenologisch-reflexiven Prozesse sowie das bewusste Zurückhalten vorschnellen Urteilens und Kategorisierens gewähren, dass wir unsere Ansichten und Perspektiven überdenken, um Neues und Anderes zuzulassen. Der Beitrag erörtert die Methodologie der

Wahrnehmungsvignetten mit Blick auf die Ausbildung eines pädagogischen Ethos und stellt dafür Übungen bereit.

2 Wahrnehmungsvignetten – phänomenologisch, kreativ und reflexiv

Wahrnehmungsvignetten als forschungsmethodologischer Zugang der Bildungsphänomenologie spiegeln Möglichkeiten und Grenzen gesamtgesellschaftlicher Fragen nach Inklusion in einem weiten Verständnis (Booth & Ainscow 2019). Um andere Lesarten pädagogischer Situationen zu ermöglichen, erkunden wir die in Wahrnehmungsvignetten gezeigten Situationen und Grenzmomente. Dabei öffnen sich verschiedene Wege, einen Raum der Unsicherheit zu erschließen und Risiken einzugehen, um nach Lösungen zu suchen. Ein entscheidendes Merkmal dieser Arbeitsweise sehen wir in den überraschenden Momenten, die vielfach zwar unmittelbar eingeschätzt oder beurteilt werden könnten, deren haltungsorientierende Dimensionen in ihrer Tiefe gerade durch eine bewusst geübte Urteilsenthaltbarkeit und drei reflexive Ebenen erarbeitet werden können.

Wahrnehmungsvignetten sind kurze beschreibende Texte, sie „entspringen einer phänomenologischen Methode, die Praxisbeobachtungen, Beschreibungen, Reflexionsschritte und professionell-pädagogische Anwendungen einschließt“ (Barth & Wiehl 2023b, S. 119). Sie basieren grundsätzlich auf der Wahrnehmung aus der Ersten- oder Dritten-Person-Perspektive und halten besondere Momente fest, die Staunen erregen und im aufmerksamen Beobachten fokussiert und vergegenwärtigt werden (ebd., S. 11). Sie zeigen affizierende Äußerungen und Handlungen eines Kindes, einer* eines Jugendlichen oder Erwachsenen in pädagogischen oder anderen Kontexten. Die beobachtende Person kann dem Geschehen gegenüberstehen oder in dieses involviert sein. Entscheidend ist, dass sie die verkörperten Ausdrucks- und Handlungsweisen rein phänomenal auf sich wirken lässt und beschreibt.

In einer ersten Arbeitsphase vollzieht die beobachtende Person in leiblicher Anwesenheit sie selbst affizierende Vorgänge aufmerksam mit, um sie verinnerlichen bzw. innerlich halten zu können. Das der unmittelbaren Wahrnehmung Gegebene (Marion 2015) bzw. das beobachtete Ereignis (Pirkatina 2019) wird in einer phänomenologischen Beschreibung im Format der Wahrnehmungsvignette rekreatiert, also erneut gezeigt. Der Schreibprozess erfolgt immer in einer zeitlichen Verzögerung zum Erscheinen oder Gewahrwerden eines Phänomens, daher ist es umso wichtiger, sich auf das Gegebene offen und urteilssensibel einzulassen, um es als solches vergegenwärtigen zu können. Daran schließt sich eine zweite Arbeitsphase mit drei Reflexionen und Dialogschleifen an, um die Wahrnehmungsvignetten unter Einbeziehung von Fachkenntnissen und

auf unterschiedlichen Ebenen lesen und verstehen zu können, damit sich Möglichkeiten einer (neuen) eigenen und ggf. veränderten Standortbestimmung zeigen. Dabei werden unterschiedliche Lösungsoptionen bzw. Chancen deutlich, sich radikal von gängigen oder vertrauten Handlungs- und Handlungsmustern zu verabschieden, indem wir uns bewusst mit dem Auflösen und Loslassen gewohnheitsmäßiger und urteilsträchtiger Annahmen beschäftigen. Jenseits von bestehendem Wissen und eingeübten pädagogischen Strategien gibt es Zugangsweisen, denen wir vertrauen lernen, indem wir in den Reflexionsphasen neue, wahrnehmungs- und erfahrungsbasierte Begriffe zum exemplarischen Nachvollziehen formulieren. Bevor wir zum Antwortgeschehen aufbrechen, erleben wir in der Vergegenwärtigung des ursprünglich gegebenen und in der Wahrnehmungsvignette rekonstruierten Phänomens ein empathisches Einfühlen durch Zulassen von Stille. In dem subtilen Vorgang der phänomenologischen Vergegenwärtigung eines besonderen und affizierenden Ereignisses stellt sich das von C. Otto Scharmer beschriebene, bewusste „Presencing“ (Scharmer 2022) als ein verdichtetes Aufmerksamkeitsgeschehen ein, durch das neue Sichtweisen entstehen können.

Die phänomenologische Methodologie der Wahrnehmungsvignetten führt also in ihren Reflexionsprozessen zu Erkenntnissen, die sich nicht durch erste Eindrücke, Annahmen und Vermutungen zu den in der Wahrnehmungsvignette dargestellten Ereignissen erschließen, sondern durch einen selbst bestimmten Prozess des Einlassens auf Unbekanntes und Unerwartetes. Einerseits durch die Reflexion anhand von Fachtexten und andererseits durch das Gruppengespräch können neue Verstehensprozesse hervorgebracht werden. Kreativitätsbildung (Wallace 1926/2014; Kaufmann & Gláveanu 2019; Rick 2023) als Rekreation eines Ereignisses im Text und Transformation (Kurt 2017; Scharmer 2022) für die Neuausrichtung oder Ausbildung einer pädagogischen Haltung schließen aneinander an. Jeder kreative Prozess spielt sich mehr oder weniger bewusst in vier Phasen ab: 1) Die „Preparation“ geschieht durch Wahrnehmen, Staunen und aufmerksames Beobachten; 2) die „Incubation“ bzw. das Vergessen ereignet sich natürlicherweise bei zeitlichen Abständen zu einem Erlebnis; 3) die „Illumination“ gleicht einem Geistesblitz der Sinnhaftigkeit des ursprünglichen Ereignisses; 4) die Verarbeitung oder „Verification“ des Phänomens bzw. des darauf bezogenen Einfalls erfolgt mittels der Wahrnehmungsvignette (Barth & Wiehl 2023b, S. 126). Diese Prozesse ergeben sich oder werden bewusst geübt als Grundlage der durch Reflexion und Transformation eingeleiteten Haltungsentwicklung.

Die Methodologie der Wahrnehmungsvignetten, die durch phänomenologisches Erkunden und reflexive Arbeit neue Perspektiven auf Krisen und damit verbundene Suchbewegungen schafft, formiert sich ganz im Sinne von Anne Dufourmantelle (2018): Wir wagen uns ins Ungewisse und Unvorhersehbare, um neue Handlungsräume kreativ und selbstbestimmt entdecken und gestalten zu können.

Durch das schriftliche Ausformulieren der Wahrnehmungsvignette werden die eingefangenen Momente klarer, deutlicher, tiefer; sie sind weniger missverständlich, mehr erfahrungsorientiert in der Darstellung, als wenn die Phänomene nur mündlich vorgetragen würden. Das Lesen und Wiederlesen der Wahrnehmungsvignetten steigert die Sensibilität für die persönliche Verantwortung im pädagogischen Geschehen und für eigene diskriminierungsrelevante (Vor-)Urteile. Jede und jeder Einzelne trägt Verantwortung für das Geschehen im pädagogischen Handlungsfeld und vor allem für die Narrative, die über einzelne Kinder verbreitet werden. „Teilnehmende Erfahrung“ oder auch „beobachtende Teilhabe“ (Brinkmann 2015, S. 531) durch die Wahrnehmungsvignetten bringt uns Außenstehende oder Beobachtende der Szenerie mitten in ein Geschehen, das wir in der theoretischen Rahmung neu und anders betrachten und ändern können.

3 Staunen am Ausgang pädagogischen Verstehens

Staunen stellt sich in unerwarteten Situationen oder bei ungewöhnlichen Handlungsweisen mehr oder weniger bewusst ein. Wer staunt, nimmt wahr und verinnerlicht seine Eindrücke verbunden mit Gefühlen der Bewunderung, Achtung oder Irritation (Gess 2019, S. 18 ff.; Barth & Wiehl 2023b, S. 93). Uns geht es – ähnlich wie Theresa Stommel (2023) – darum, in einer Haltung des Staunens auf pädagogische Momente zu blicken und aus dieser offenen, wahrnehmenden, eine Antwort noch zurückhaltenden Position vorurteilssensibel nach Möglichkeiten der Interpretation zu suchen. Das Staunen ist verknüpft mit dem Innehalten des Wahrnehmungsmodus (ebd., S. 192). Denn „wer staunt, weiß nicht, oder: er weiß nicht vollkommen, er begreift nicht. Wer begreift, staunt nicht“ (Pieper 2011, S. 67).

Staunen ist also eine elementare Fähigkeit, die an den Grenzen des Unerwarteten und Außergewöhnlichen bemerkbar wird. Je nach Ereignis und Empfindsamkeit können unterschiedliche Dimensionen des Staunens von Wundern bis hin zum Irritiertsein gleichzeitig oder in ihrer jeweiligen Besonderheit wirksam sein (Gess 2019, S. 23). Eine sinnliche Dimension lässt eher ein erstaunliches Ereignis oder Objekt seinem Erscheinungsbild oder seiner Befremdung nach erkunden, eine gedankliche Dimension umfasst das Spektrum von Verstehen bis Nicht-Verstehen und eine spirituelle Dimension löst Ehrfurcht und Bewunderung oder Verletzung und Unsicherheit aus, indem sich das Selbst durch das Erstaunliche entweder erhoben oder erniedrigt fühlt (ebd.). Jede durch Staunen erfahrene Ver-Wunderung über ein Unerwartbares hat das Potenzial der Irritation. Der Ursprung des Staunens liegt in der mehr oder weniger bemerkten Erschütterung, die das Selbsterleben verunsichert oder etwas Eigenes verdrängt und zerstört (Stommel 2023, S. 190). Solche Momente fordern uns zum Innehalten auf; sie geleiten uns in den Zustand des „Presencings“ (Scharmer 2022), um

das Vergangene zugunsten des Neuen loszulassen. Beim Innehalten in der pädagogischen Praxis und Forschung bahnen sich neue Lösungswege an, denn: „Wer staunt verweigert sich der voreiligen Antwort.“ (Stommel 2023, S. 177) Durch Fragen, Neugier, Interesse und neu gewonnene Erkenntnisse entsteht der Wunsch nach einer Veränderung und einem Überschreiten etablierter Ordnungen (ebd., S. 189).

4 Resonanz als Modus der Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten

Das von Hartmut Rosa (2016) unter vielen Gesichtspunkten ins Gespräch gebrachte Thema der Resonanz nehmen wir als Denkfigur in die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten auf. Die Resonanzforschung versucht Zusammenhänge aufzuspüren und zu verknüpfen. So wird Resonanz nach Rosa als eine „durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa 2016, S. 298), erklärt. Resonanz ist für ihn ein Beziehungsmodus, der dem emotionalen Inhalt gegenüber neutral bleibt. Entscheidend ist, dass jede der beiden Seiten mit „eigener Stimme spricht“ und in ihrem So-Sein unverfügbar ist (ebd.). In einem Gespräch mit Claus G. Buhren und Wolfgang Endres definiert Rosa das Resonanzgeschehen bestehend aus vier Kriterien: dem Moment der Affizierung, also des Angesprochen-Seins, dem Moment der Reaktion oder der Antwort in einem Gefühl von Selbstwirksamkeit, dem Moment der Transformation, in dem Verwandlung geschieht und schließlich dem Moment der Unverfügbarkeit: Resonanz ist nicht vorherbestimmbar (Rosa et al. 2018, S. 47f.). Um erfolgreich zu werden, sollte es innerhalb einer pädagogischen Institution, in der Schule, Kita usw. gelingen, dass im Kollegium mit Schüler*innen und Eltern, Resonanzen und Resonanzprozesse entstehen (ebd., S. 21), damit der Ort pädagogischen Handelns zu einer Lebenswelt oder einem Lebensraum (ebd., S. 23) für alle wird. Resonanz ist ein prozesshaftes, dynamisches In-Beziehung-Treten (ebd., S. 16), das hin und her schwingt, ergebnisoffen und in seinem Ende nicht vorhersehbar ist (ebd., S. 19). Diesen Modus resonierender Beziehungen erzeugt das phänomenologische Arbeiten mit Wahrnehmungsvignetten.

5 Übungen für eine pädagogische Professionalisierung

Für das Zulassen und Erleben des von Hartmut Rosa beschriebenen Resonanzgeschehens ist ein begleitendes Üben unabdingbar. Rudolf Steiner (2009, 2019, 2022) entwickelte in verschiedenen Kontexten Übungsreihen, die heute eine große Aktualität bergen und die sich zur Ausbildung der Wahrnehmung, Beobachtung und Vorstellung sowie zur Schulung eines die Potenziale erfassenden Den-

kens eignen (Steiner 2009; Wiehl 2015, S. 163; 2021, S. 227 ff.). Wir gehen in unserer Publikation „Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung“ (Barth & Wiehl 2023b, S. 163 ff.) ausführlich sowie in unserem Übungsmanual (Barth & Wiehl 2023a, S. 16 und S. 26) exemplarisch auf diese Übungen ein, benennen sie mit Stichworten: 1) wiederholtes Beobachten desselben Phänomens, 2) genaues Vorstellen üben, 3) Ursachen erkennen, 4) bewusste Gedankenführung, 5) genaues Erinnern sowie 6) Möglichkeiten denken.

In der Auseinandersetzung mit den rekreatierten Wahrnehmungsmomenten pädagogischer Situationen besteht die Notwendigkeit zur Öffnung hinsichtlich möglicher Antworten. Um diese „atmende Offenheit“ als einen Moment des Staunens zuzulassen, aus dem die Wahrnehmungsvignette erst entstehen kann, bedarf es des Innehaltens wie in der Achtsamkeitsschulung, für die wir bei Rudolf Steiner (2022) Übungen finden, die insbesondere der Haltungsentwicklung dienen: Menschen vorurteilssensibel wahrnehmen, ohne voreilige Schlüsse zu ziehen, erfordert *Gedankenkontrolle*; außerdem *Gelassenheit*, die das Offensein gegenüber Unerwartetem oder Unmöglichem durch momentane Befreiung von spontanen Gefühlen und Reaktionen sowie Antworten oder Lösungen bekräftigt. Neue Handlungswege werden durch Kreativität und Fantasie, durch fachliches Wissen und durch Austausch gesucht, ihre Umsetzung aber bedarf der *Initiative des Handelns*. *Positivität* kann konkret und lebensbezogen erarbeitet werden, indem Empathie im Zusammensein mit Anderen lebt. Offenheit für die Perspektive entsteht durch zu übende *Unbefangenheit* in angenehmen wie schwierigen Begegnungen. Ein *inneres Gleichgewicht* kann im Zusammenklang der genannten, zu übenden Eigenschaften entstehen. Die *abendliche Rückschau* (Steiner 2019) als individuelle Nachsorge und die *morgendliche Vorschau* (Scharmer 2022, S. 122) als impulsierende Ideenfindung dienen der übenden Selbstentwicklung und können zur Professionalisierung einer pädagogischen Haltung und der Ausbildung eines situationsbewussten Handelns beitragen. Durch die genannten Übungen entstehen Fähigkeiten, die das Resonanzgeschehen der Pädagogik in positiver Weise beeinflussen und gestalten können.

6 Prozessphasen der Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten

Wahrnehmung ist individuell, unmittelbar und zunächst nicht bewusst. Erst durch die Erinnerung an das Wahrgenommene (Karlin 2022) stellen sich das erkennende Bewusstsein und die Selbstwahrnehmung ein. Insofern sind Wahrnehmungsvignetten Erfahrungsspuren eines Selbst, die mit individuellen Wis-senshintergründen gelesen werden.

An der folgenden Wahrnehmungsvignette, die während eines Elterngesprächs entstand, werden exemplarisch die Reflexionsphasen erläutert.

Karim ist 11 Jahre alt und sitzt mit seiner Mutter im Entwicklungsgespräch mit dem Klassenlehrer*innenteam seiner 5. Klasse. „Warum hast Du beim Reflexionsbogen alles mit negativen Werten angekreuzt?“, fragt sein Lehrer. Karim wiederholt noch einmal die gestellten Fragen „Nein, ich komme nicht gerne zur Schule. Ja, ich habe wenig Freunde. Ja, es macht alles keinen Spaß“ „Was macht denn keinen Spaß?“ „Alles“ „Und warum?“ Karim beugt sich langsam nach vorne und guckt seinem Lehrer tief in die Augen „Na, weil es langweilig ist und zwar sterbenslangweilig!“ „Aber es gibt doch bestimmt irgendein Fach, was Spaß macht, oder?“ „Warten Sie mal ...“ Karim geht kurz in sich: „Nein, es ist alles langweilig und zwar sterbenslangweilig.“ „Was würdest Du denn gerne machen in der Schule, was interessiert Dich denn?“ „Chemie, Physik und Computer programmieren interessiert mich. Aber ich hab' längst gemerkt, dass das in der Schule nicht möglich ist.“ Daraufhin fragt der Klassenlehrer: „Karim, wenn alles so langweilig ist und auch so einfach, warum hast Du dann letzte Woche in der Mathearbeit nicht einfach angefangen und es schnell fertig gemacht?“ Karim beugt sich noch weiter vor und schaut seinen Lehrer intensiv an: „Ja, weil es die 19. Wiederholung von demselben Aufgabenschema war, deswegen. Ich halte das nicht mehr aus! Ich kann es nicht mehr ertragen, wenn ich alles wiederholen muss. Alles wiederholen! Jeden Tag! Immer dasselbe, egal in welchem Fach!“ „Ja, aber Karim, die Wiederholungen, die musst Du so wie alle Kinder machen.“ Karim legt seine Hände vors Gesicht und sagt: „Die nächsten Jahre werden die Hölle für mich.“

6.1 Spontane individuelle Reflexion

Zu dieser Wahrnehmungsvignette folgt eine erste individuelle Reflexion, indem Studierende oder Teilnehmende aufschreiben, was sich ihnen zeigt und welche Gefühle, Gedanken, Erinnerungen ausgelöst werden. Es geht um ein spontanes individuelles und ggf. erfahrungsbasiertes Reflektieren und Bewusstwerden. In einem Seminar atmete eine Teilnehmerin hörbar tief ein, und es brach förmlich aus ihr heraus: „Das erlebe ich jeden Tag! – Und ich stehe zwischen 30 Kindern und möchte so gerne für alle das Richtige anbieten Und Wiederholen und Üben müssen sie doch auch lernen.“

Es könnte auch ein Erfahrungswissen anklingen, das von einem Kind handelt, das sehr schlau oder gar hochbegabt ist. Oder es könnte ein unerzogenes freches Kind sein, dem die Eltern keine Grenzen setzen. Der Eindruck bleibt, dass es an erster Stelle darum geht, sich an die Regeln zu halten. Diversitätssensibler Unterricht mit einem Bewusstsein für individuelle Zugänge und Differenzierung findet nicht statt.

6.2 Sinn- und Haltungskonstitution durch phänomenologisch-reflexives Verstehen

Jede Auseinandersetzung mit einem Text, so auch das Schreiben von Wahrnehmungsvignetten und die Reflexionsarbeit, beinhaltet das Einbringen oder „Einlegen“ von persönlichen und ggf. fachlichen Kenntnissen, das hier nicht im Sinne einer Interpretationsfolie, vielmehr als Perspektiverweiterung verstanden wird. Malte Brinkmann bezeichnet die konstitutive Aufgabe phänomenologischer Beschreibung bereits als „Einlegung“ (Brinkmann 2017, S. 33), denn die phänomenologische Methode richte sich nicht „nur auf die Reproduktion oder Rekonstruktion von Sinn“ (Brinkmann 2014, S. 217), vielmehr sei sie selbst „produktiv, indem sie Sinn einlegt“ (ebd.). Das ist ein Vorgang, der mit jeder Versprachlichung einhergeht, denn Sprache ergreift den Bedeutungs- und Sinngehalt eines Phänomens auch dann, wenn sie – wie für die Wahrnehmungsvignetten beansprucht – möglichst rein beschreibend bzw. rekreierend sein soll.

Durch das Lesen der Wahrnehmungsvignetten entstehen erste Fragen, die sich im Gespräch und in der individuellen Reflexion als unterschiedliche Perspektiven manifestieren. Daher werden in einer zweiten Reflexionsrunde sach- und themenspezifische Kenntnisse einbezogen und durch Fachtexte erweitert, um ein kriteriengeleitetes Reflektieren anzuregen. Erkenntnisse, die Licht auf individuelle Ausgangslagen und Bedürfnisse, aber auch auf den pädagogischen Handlungszusammenhang werfen, entstehen durch die individuelle Lektüre einer oder mehrerer Texte verschiedener Personen. Sie tragen ihre dabei erworbenen Gesichtspunkte in die Reflexionsrunde und gewinnen im Austausch darüber andere und neue Perspektiven im Sinne Annedore Prengels: „Die Theorie professionellen Handelns lehrt uns, dass wir mehrere Perspektiven abwechselnd einnehmen sollten, wenn wir Kinder verstehen wollen.“ (Prengel 2003, S. 36) Für die zitierte Wahrnehmungsvignette ließe sich beispielsweise ein Fachtext zu Neurodiversität und Autismus lesen, der verdeutlicht, wie unsere Erwartungen an neurotypisches Verhalten machtvolle soziale Dynamiken hervorbringen (Grummt 2024, S. 20).

Dieser Phase der Wissensanreicherung folgt die dritte und letzte Reflexion über die Veränderung der persönlichen Sichtweisen, die sich während des Prozesses zeigen, und über Ideen zu neuen Handlungsmöglichkeiten, die sich durch das Einbeziehen von das bisherige Verständnis erweiternden Fachkenntnissen ergeben. Es geht dabei um das Bewusstwerden einer professionellen Haltung durch eigenes Nachspüren der vorausgehenden Prozesse im Gespräch und in einer schriftlichen Reflexion. Sie ist schließlich das Dokument, in dem die Ergebnisse der Wahrnehmungsvignettenmethode über die erste Reflexion des Ausgangsphänomens hinaus als sinn- und haltungskonstituierend für die weitere pädagogische Arbeit erscheinen.

7 Haltungsentwicklung und handlungssensibles Reflektieren

Haltung zu entwickeln, die sich aus dem Einsatz von phänomenologischen Zugangsweisen und der Einübung der Methodologie im Rahmen von Fort- und Ausbildung für Pädagog*innen ergibt, „kann (und soll) zu einer erhöhten Achtsamkeit auf sich und die Adressaten pädagogischen Handelns führen“ (Brinkmann 2017, S. 9). Für die dritte und letzte Ebene des Reflektierens steht die urteilsfreie Wertschätzung des wahrgenommenen und beschriebenen Moments mit einem Menschen im Zentrum. Hier stellt sich die Frage, ob Selbstreflexion und Selbstentwicklung durch die vorangegangenen Ebenen ermöglicht wurden. Dies ist die Voraussetzung für eine (pädagogische) Professionalisierung. Im Sinne der Inklusion geht es darum, das Besondere eines Menschen zu verstehen und durch die „teilnehmende Erfahrung“ oder auch „beobachtende Teilhabe“ (Brinkmann 2015, S. 531) eine Offenheit für eigenes Lernen zu entwickeln. „Wenn ich immer nur die Notwendigkeit der Förderung, das Defizit oder die Einschränkung sehe, dann begegne ich diesen Dingen, nicht aber dem Menschen.“ (Karlin 2022) Daher benötigen wir die fachperspektivische Arbeit und das Reflektieren in der Lerngruppe, um neue handlungsbezogene Denkweisen kennenzulernen und zu durchdenken.

Diese Erkenntnisse können den Blick auf das Üben (Brinkmann 2021) lenken, das nach den Reflexionsphasen einerseits als leibliche und geistige, wiederholende und kreative Praxis neu oder anders ausgerichtet wird, andererseits zu einem grundlegend neuen Verhältnis zu sich, zu Anderen und zur Welt führen kann. Anknüpfend an aus der Wahrnehmungsvignettenarbeit gewonnenen Erkenntnissen ist es wert, sich Gedanken über die Entwicklung eines pädagogischen Ethos durch Üben zu machen und situations- und bedarfsbezogen in dem oben beschriebenen Sinne (Kap. 4) Fähigkeiten für eine resonierende Haltung und bewusste Umgangsweisen auszubilden. Sie konstituieren ein pädagogisches Ethos, das sich an konkreten Situationen bildet und im Gespräch mit Menschen artikuliert. Entscheidend ist, dass durch Wahrnehmungsvignetten Perspektiven und Felder eröffnet werden, die eine pädagogische Professionalisierung stützen und erziehungswissenschaftliche Theorien praxisnah verknüpfen.

8 Ausblick

Als phänomenologisch beschreibende Texte, die Momente des Staunens und Irritiert-Seins im Spannungsfeld gelungener oder misslungener Teilhabe festhalten, können Wahrnehmungsvignetten durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf eventuell neue und andere Erfahrungs- oder Fachebenen individuelle Aufgaben und Pflichten im Kontext von Inklusion benennen. Die persönliche Verantwortung an der gesellschaftlichen Teilhabe einer *anderen* Person wird durch das Aufzeigen affizierender Begebenheiten in alltäglichen Lebenssituationen deut-

lich gemacht. Über reflexive Ebenen entstehen neue Sichtweisen, verschiedene Perspektiven werden entfaltet, die Balanceakte im Alltäglichen aufscheinen lassen. Inklusive Ausbildungsformen für Pädagog*innen brauchen Konzepte, Inhalte und Methoden damit diese „sich auf Vielfalt einlassen können, die nicht in normativ gesetzte Normalitätsvorstellungen passt, erfordert gerade im Blick auf Lernen eine paradigmatische Umkehrung – nicht Abweichungen im Lernverhalten haben sich in die Normalitätsvorstellungen einzupassen, sondern die Normalitätsvorstellungen müssen sich so weiten, dass die gegebene Wirklichkeit darin Äußerungs- und Gestaltungsraum findet.“ (Peterlini 2018, o. S.)

Es ist somit eine der Aufgaben von Hochschulen, Studierende zu unterstützen, explizit eine an Inklusion orientierte ethische Haltung zu entwickeln. In dem Bestreben, eine (heil)pädagogische Ausbildung für schulische und außerschulische Bereiche durchzuführen, beteiligen wir Studierende an unterschiedlichen (Forschungs-)Projekten im (heil)pädagogischen oder inklusiven Feld und begleiten sie bei eigenen wissenschaftlichen Studien. Ihre Wahrnehmungsvignetten werden in Seminaren und Forschungswerkstätten reflektiert. Wir beleuchten mit ihnen in unterschiedlichen Reflexionsphasen die Perspektiven für inklusive oder exkludierende Strukturen und Prozesse. Durch Wahrnehmungsvignetten und Reflexionstexte sowie im Dialog darüber ergeben sich grundlegende Fragen zur ethischen Haltungsentwicklung und damit wertvolle Erkenntnisprozesse bezüglich ethischer Qualitäten und Fähigkeiten, die im inklusiven gesamtgesellschaftlichen Kontext für das Gemeinwohl erwartet werden.

Literatur

- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023a): Wahrnehmungsvignetten. Übungsmanual. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (open access) elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781560314.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023b): Wahrnehmungsvignetten. Zugang zu phänomenologisch-reflexivem Denken und professioneller Haltung. Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (open access) elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781560314.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Brinkmann, Malte (2014): Verstehen, Auslegen, Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günter Bucks Hermeneutik der Erfahrung. In: Schenk, Sabrina & Pauls, Torben (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Schöningh, S. 199–222.
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 2015 (61), Heft 4, S. 527–545. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15376/pdf/ZfPaed_2015_4_Brinkmann_Paedagogische_Empirie.pdf (Abruf: 12.4.2024).
- Brinkmann, Malte (2021): Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.

- Brinkmann, Malte (2017): Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In: Brinkmann, Malte; Buck, Marc Fabian & Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer, S. 17–46.
- Gess, Nicola (2019): Staunen. Eine Poetik. Göttingen: Wallstein.
- Grummt, Marek (2023): Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In: Lindmeier, Christian; Grummt, Marek & Richter, Mechthild (Hrsg.): Neurodiversität und Autismus. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–28.
- Karlin, Pascale (2022): Lebendiger Dialog. Film: inclusivesocial.org/film-lebendiger-dialog/
- Kaufman, James C. & Glăveanu, Vlad P. (2019): A Review of Creativity Theories: What Questions Are We Trying to Answer? In: Kaufman James C. & Sternberg, Robert J. (2019): The Cambridge Handbook of Creativity (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, S. 27–43.
- Kurt, Hildegard (2017). Die neue Muse. Versuch über die Zukunftsfähigkeit. Klein Jasedow: Drachen.
- Marion, Jean-Luc (2015): Gegeben sei: Entwurf einer Phänomenologie der Gegebenheit. München, Freiburg/B.: Alber.
- Peterlini, Hans Karl (2018): Die Normalisierung des Anders-Seins Phänomenologische Unterrichtsvisnetten und Reflexionen zur gelebten Inklusion im italienischen Schulsystem am Beispiel von Südtiroler Schulen. Online: inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/406/349 (Abruf: 12.4.2024).
- Pieper, Josef (2011): Was heißt philosophieren? Vier Vorlesungen. 3. Auflage. Freiburg: Johannes.
- Pirkatina, Lasma (2019): Das Ereignis: Martin Heidegger, Emmanuel Lévinas, Jean-Luc Marion. Freiburg, München: Karl Alber.
- Prengel, Annedore (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 27–39.
- Rosa, Hartmut (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut; Buhren, Claus G. & Endres, Wolfgang (2018): Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut (2022): Unverfügbarkeit. Aktuelle Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Rubin, Rick (2023): kreativ. Die Kunst zu sein. München: Barth.
- Scharmer, C. Otto (2022): Essentials der Theorie U. Grundprinzipien und Anwendungen. 2. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Steiner, Rudolf (2009): Die praktische Ausbildung des Denkens. Drei Vorträge, 1909. Hrsg. von J.-C. Lin. Mit einer vergleichenden Betrachtung von W. Kugler. 4. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, Rudolf (2019): Rückschau. Übungen zur Willensstärkung. Hrsg. von M. M. Sam. 3. Auflage. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2022): Die Nebenübungen. Sechs Schritte zur Selbsterziehung. 7. Auflage. Hrsg. von A. Baydur. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Stommel, Theresa (2023): Bildung und Staunen. Bielefeld: Transcript.
- Wallas, Graham (1926/2014): The art of thought. Tunbridge Wells: Solis Press.
- Wiehl, Angelika (2015): Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2021): Die Ausbildung pädagogischer Beobachtung und Reflexion durch die Integration kreativer Übungen in das wissenschaftliche Studium. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Eds.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, S. 221–244.

Wiehl, Angelika & Barth, Ulrike (2021): Wahrnehmungsvignetten als pädagogisches Reflexionsmedium. Ein Beitrag zur inklusiven und innovativen Pädagogik des Bewegten Klassenzimmers. In: Auer, Wolfgang-M. & Wiehl, Angelika (Hrsg.): Bewegtes Klassenzimmer – innovative und inklusive Pädagogik an Waldorfschulen. Weinheim: Beltz, S. 189–212.

Über die Beziehung zwischen Erfahrung und Reflexion. Die phänomenologische Vignette als reflexive Praktik und Reflexionsinstrument

Stephanie Mian, Cinzia Zadra

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet die Beziehung zwischen Erfahrung und Reflexion im pädagogischen Kontext. Ausgehend von unterschiedlichen Konzepten der Reflexion wird ein phänomenologisches Verständnis von Reflexion in den Fokus gerückt. Dazu erfolgt zunächst eine theoretische Annäherung an den Reflexionsbegriff, bevor die phänomenologische Vignette als reflexive Praxis und Reflexionsinstrument verdeutlicht und ihre Bedeutsamkeit für die (Weiter-)Entwicklung einer reflexiven Haltung und eines pädagogischen Ethos aufgezeigt wird.

1 Einleitung

In pädagogischen Feldern tätige Personen werden im beruflichen Alltag mit hochkomplexen Situationen konfrontiert und arbeiten unter Handlungsdruck in sich ständig verändernden Kontexten. Im Sinne der Ausbildung und Weiterentwicklung eines *pädagogischen Ethos* (Agostini 2020), „einer pädagogischen Wahrnehmung als sittliche Haltung“ (Agostini & Bube 2021, S. 66), ist es unabdingbar, das Praxisgeschehen zu reflektieren, wobei Reflexionsfähigkeit von entscheidender Bedeutung ist (Zadra & Fazzi 2021).

Die Herausforderung bei der Ausbildung einer reflexiven Haltung pädagogischer Fachkräfte besteht darin, über jene Reflexion der Praxis hinauszugehen, in der Reflektierende wiedergeben, was sie bereits wissen (Moon 2004). Reflexive Praktiken dürfen nicht nur als Spiegel eines mit dem Original identischen Bildes dienen und ausschließlich das zum Vorschein bringen, was man sieht und damit reflektiert. Eine professionelle reflektierende Haltung kann sich vielmehr nur dann entwickeln, wenn die reflektierende Praktik Wahrnehmungen und Verständnisweisen verändert (Biesta 2019). Reflektierende müssen sich damit auseinandersetzen, wie und warum sie reflektieren und wie sie im reflexiven Gespräch mit der Situation verbleiben können. Dies kann gelingen, indem neue und andere Blicke auf vieldeutige pädagogische Situationen geworfen werden

und den miterfahrenen leiblichen Dimensionen und Gestimmtheiten Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Im Folgenden werden einschlägige Konzepte und Reflexionsmodelle skizziert, um ein phänomenologisches Verständnis von Reflexion in den Fokus zu rücken. Dazu erfolgt eine phänomenologische Annäherung an den Reflexionsbegriff, um anschließend den reflexiven Charakter der Vignette in der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Reflexionsmomente im Schreibprozess sowie in deren Analyse zu untersuchen. Im Fazit wird das der Vignette inhärente Transformationspotenzial zur (Weiter-)Entwicklung einer reflexiven Haltung und eines pädagogischen Ethos (Agostini 2020) aufgezeigt.

2 Reflexionsmodelle und -konzepte

Die Ausbildung der Reflexionsfähigkeit ist im pädagogischen Tätigkeitsfeld zentral (Boud 2009), weshalb sich viele Studien und Theorien damit auseinandersetzen und verschiedene Konzepte und reflektierende Praktiken anbieten (Fook et al. 2015; Webster & Whelen 2019).

John Dewey (1910/2002) beispielsweise definiert reflektierendes Denken als „rege[s], andauernde[s], sorgfältige[s] Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt“ (S. 11). Es beruht auf einem Zustand der Ratlosigkeit, des Zweifels und Zögerns, der zur Untersuchung und Analyse der Situation führt und sich zu einem Prozess der Lösungsfindung weiterentwickelt. Dewey versteht Reflexion als Werkzeug, um Erfahrung in Theorie umzuwandeln, als iterativen Prozess von Praxis zu Theorie und von Theorie zu Praxis, wobei Beobachtung, genaue Beschreibung und Analyse der Erfahrung erforderlich sind. Die Interaktion mit sich selbst und der Austausch mit anderen und der Umwelt werden als nachfolgende Erfahrung definiert, durch die das Lernen fortgesetzt werden kann (Dewey 1910/2002).

Donald A. Schön (1983, 1987) versteht reflektierende Praktiken nicht nur als Reflexion *über* das Handeln nach der Handlung oder in Vorbereitung darauf, sondern auch als Reflexion *im* Handeln und expliziert, was viele Fachleute als Kluft zwischen formaler Theorie und pädagogischer Praxis empfinden. Viele Professionalisierungs- und Ausbildungsangebote orientieren sich an Schöns Reflexionsmodell, da durch das Innehalten und Reflektieren im Handeln die Chance eröffnet wird, neue Handlungsmöglichkeiten in der aktuellen Situation zu entdecken. Dementsprechend sollte in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte nicht die Frage danach gestellt werden, wie forschungsbasiertes Wissen besser genutzt werden kann, sondern die Anerkennung und Kultivierung einer „kompetenten“ professionellen Praxis (Schön 1987) sollte in den Fokus des Interesses gerückt werden.

Jack D. Mezirow (1991) entwickelt sein Konzept der kritischen Ausarbeitung der Erfahrung im Kontext der Erwachsenenbildung, wobei er Reflexion als ganzheitlichen Prozess hervorhebt. Die reflexive Auseinandersetzung bezieht sich dabei nicht nur auf Inhalte und Prozesse, sondern auch auf Annahmen, die unsere Handlungen unbewusst leiten. Auf diese Weise lassen sich Überzeugungen, Einstellungen und Werturteile erkennen, die für unsere Perspektiven bestimmend sind und gewohnheitsmäßige Orientierungen, Erwartungen sowie Sinnhorizonte prägen und definieren. Diese bewussten und systematischen Reflexionsprozesse müssen in Gang gesetzt werden, um Lernprozesse zu aktivieren.

Der kritische Reflexionsansatz, der von Paolo Freire (1973) vertreten wird, erforscht reflexive Methoden und Praktiken als eine Übung der Freiheit, um transformative Ziele zu verfolgen. In diesem Verständnis geht Reflexion über kognitive Praktiken hinaus und ist auf Veränderung und Verbesserung der Lebensbedingungen ausgerichtet. Freire unterstreicht mit dem Begriff *Praxis* die dialektische Beziehung zwischen Theorie und Praxis, Reflexion und Handlung sowie die Tatsache „dass [s]ein Eintreten für die Praxis keine Spaltung meint in dem Sinne, dass ‚die Praxis‘ in eine erste Stufe der Reflexion und eine folgende Stufe der Aktion aufgespalten werden könnte. Aktion und Reflexion spielen sich gleichzeitig ab“ (ebd., S. 108).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den unterschiedlichen Modellen die Bedeutung der Reflexion zur Generierung von Wissen betont und damit ein Verständnis des Lernens *aus* Erfahrung sichtbar wird. Unterschiede liegen in den gesetzten Schwerpunkten: Dewey sieht Reflexion als sequenziellen Prozess, Schön und Freire als integrative Praxis, während Mezirow die kritische Reflexion zur persönlichen Transformation betont. Voraussetzung für jedes Lernen stellt in den unterschiedlichen Konzepten der reflexive Bezug auf die Erfahrung dar, wobei jeweils ein bestimmtes Ziel, beispielsweise eine Transformation des Selbst, der eigenen Praxis oder eine soziale Transformation, verfolgt wird. Von einer solchen Zielsetzung setzt sich der im Folgenden vorgestellte, radikale Ansatz der Reflexion ab, der auf phänomenologischen Gedanken basiert.

3 Eine phänomenologische Annäherung an die Reflexion

Die Phänomenologie, verstanden als *radikale Reflexion*, begreift sich als Denkstil, der als fortlaufende Bewegung – gemäß der Parole Edmund Husserls, des Begründers der Phänomenologie – darum bemüht ist, *zu den Sachen selbst* zurückzukehren. Ihr Bestreben liegt darin, Phänomene bzw. die Welt, wie sie uns in der Vielfalt unserer lebensweltlichen, vorwissenschaftlichen Erfahrung gegeben ist, zu beschreiben. Obwohl das phänomenologische Denken von einer naiven Weltvidenz ausgeht, wird dieses naive Verständnis der natürlichen Erfahrung, wo-

nach die Wirklichkeit als von unseren intentionalen Akten unabhängig existierend verstanden wird, ebenso wie kulturelle, geschichtliche und wissenschaftliche Vor-Meinungen eingeklammert, was Husserl als *Epoché* bezeichnet. Durch die von Husserl als *Reduktion* bezeichnete Rückführung dessen, „was sich zeigt, auf die Art und Weise [...], wie es sich zeigt“ (Waldenfels 1992, S. 15), werden schließlich die intentionalen Fäden, die uns mit der Welt verbinden, aufgeknüpft (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 10). Dadurch werden wir uns unseres, sich selbst als leiblich konstituierendes Bewusstsein und der Welt als einer konstituierten – im Gegensatz zu einer konstruierten – bewusst.

Diese Verschränkung von Selbst und Welt ist der Tatsache verschuldet, dass wir uns als leibliche Wahrnehmungssubjekte vor jeglicher ausdrücklichen Bezugnahme mit und durch unseren Leib bei den Dingen aufhalten (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 282), weshalb sie uns überraschen und in Anspruch nehmen können. Indem das Sein unser Bewusstsein betrifft, treten wir als Antwortende auf fremde Ansprüche auf, die unserer Initiative zuvorkommen und unseren Erwartungshorizont aufbrechen. Sobald ein fremdes, für uns außergewöhnliches Etwas als ein bestimmtes in unser Bewusstsein tritt, hat sich die Erfahrung bereits vollzogen und der in der Erfahrung eröffnete Sinn wurde zu einer Bedeutung verengt.

Dies offenbart ein erstes mögliches Verständnis der Reflexion als reflexive Praxis, die im Übergang von präreflexivem Wahrnehmen oder Erfahren zur reflexiven und damit sprachlich gefassten Wahrnehmung oder Erfahrung besteht. Indem diese Bedeutung auf den lateinischen Begriff *reflectere* für *sich zurückbeugen*, *zurückwerfen* verweist, handelt es sich beim Reflektieren um einen Prozess, bei dem ich mich auf den Vollzug, das Erfahren, *zurückbeuge*, in dem der Sinn entstanden ist, der sich meinem Bewusstsein vor jeglicher intentionalen Bezugnahme eröffnet hat (Mian 2019). Der Sinn wird mit Hilfe der Sprache in einer ersten Reflexion gebändigt, ausgelegt, festgelegt und tritt als bestimmte Bedeutung ins Bewusstsein.

In einem weiteren Verständnis wurde Reflexion eingangs als eine Bewegung deutlich, die den Artikulationsweisen von Phänomenen nachspürt sowie diese einzufangen und zu beschreiben versucht. Im Bewusstsein, dass wir etwas nie unmittelbar erleben, okkupiert die phänomenologische Reflexion in ihren Analysen die jeweils andere Erfahrung nicht, sondern respektiert andere Artikulationsweisen. Es geht um das Zeigen, Aufzeigen und Hervorheben dessen, was sich in der Erfahrung manifestiert, also um das Erfassen der Phänomene in ihrem Werden, in ihrer Veränderlichkeit und Offenheit.

Das phänomenologische Denken geht damit – wie die eingangs skizzierten Reflexionskonzepte – von Erfahrungen aus, auf die es sich später in einem umfassenderen Reflexionsprozess bezieht, sieht jedoch eine erste Reflexion im Umschlag von präreflexivem Erfahren zur sprachlich gefassten Erfahrung vor. Anders als die pragmatische oder kritische Reflexion versucht die phänomenologi-

sche zudem, Artikulationsweisen eines Phänomens aufzuspüren und diese zu beschreiben, ohne weitere einzuschränken.

4 Die phänomenologische Vignette als reflexive Praxis und Reflexionsinstrument

Die phänomenologische Reflexion zeichnet sich durch eine achtsame Aufmerksamkeit und reflexive Blickwendung aus, die sich auf vorreflexive Erfahrungen richtet und sich in deren Beschreibung und Untersuchung in getreuen deskriptiven Begriffen (Husserl 1925) aktualisiert – eine reflexive Distanzierung vom Geschehen, in der das Erfahrene und Gelebte zum Gegenstand der Untersuchung werden kann.

Eine Möglichkeit, Erfahrungen sprachlich zu fassen und umfassenderen Reflexionen zuzuführen, besteht im Verfassen phänomenologischer Vignetten, die in Lektüren analysiert und gedeutet werden können. Sie verleihen einem Erfahrungsmoment Gestalt, der berühren, irritieren, zu Fragen anregen, Erfolg oder Misserfolg suggerieren kann (Agostini et al. 2023) und fungieren als Klangkörper der Erfahrung (Schratz et al. 2012). Zum einen schenken sie vorreflexiven, miterfahrenen Momenten durch ihre sprachliche *Übersetzung* einen Ausdruck, also einen *Körper*. Damit bieten sie Forscher*innen und Praktiker*innen die Möglichkeit, flüchtige, von Handlungszwängen geprägte pädagogische Prozesse genauer zu betrachten. Zum anderen bringen sie die verkörperte Erfahrung zum Klingen und erzeugen im*in der Leser*in Resonanz. Durch ihre evokative Sprache und ihren prägnanten, „trächtig[en]“ (Meyer-Drawe 2012, S. 14), also bedeutungsschwangeren Charakter, generieren sie einen Überschuss an Sinn, der ihren Mehrwert ausmacht. Welche Erfahrungen drücken sich beispielsweise in den Bewegungen, den Stimmmodulationen, der Mimik und Gestik der Beteiligten in der folgenden, von einer Studentin der Bildungswissenschaften an der Freien Universität Bozen-Bolzano erhobenen Vignette aus, welche die Entlassung der Bewohnerin Elsa durch den Sozialarbeiter Marco aus dem Altenpflegeheim beschreibt?

Elsa, Marco und die Rückkehr

Die Tür öffnet sich nach und nach: Zuerst kommt ein Stock, dann der langsame, schwere Körper von Frau Elsa. Im Büro lässt sie sich auf den kleinen Stuhl vor Sozialarbeiter Marco fallen und lächelt ihn an, atemlos vor Erschöpfung. Marco setzt sich an seinen Schreibtisch, lächelt sie schweigend an, streckt ihr seine Arme entgegen und öffnet seine Hände, die Handflächen nach oben gerichtet. Frau Elsa legt den Stock auf den Tisch, vergewissert sich, dass er liegenbleibt, streckt ihre Hände über den Tisch und legt sie auf jene von Marco. Eine Weile halten sie sich auf diese Weise, bis Frau Elsa mit dünner Stimme sagt: „Heute

werde ich entlassen, ich werde abgeholt.“ Marcos Hände schließen sich um ihre. „Wenn es mir schlechter geht“, fährt sie fort, „komme ich zurück. Du musst mir dann einen Rollstuhl zum Auto bringen.“ Das Lächeln von Marco wird noch breiter. Er hält Frau Elsas Hände immer noch fest und sieht ihr in die Augen. „Sobald Sie zu uns zurückkommen wollen, werde ich es sein, Elsa, der Sie beim Auto abholen wird!“, verspricht er. „Nein“, erwidert Frau Elsa, „ich will nicht zurückkommen, aber vielleicht muss ich.“

Wie mit diesem Beispiel veranschaulicht, handelt es sich bei der *phänomenologischen* Vignette um eine kurze Erzählung, die eine von einem*r Vignettenschreiber*in im Feld miterfahrene Szene eindrücklich beschreibt. Dabei steht nicht eine detailgetreue Rekonstruktion der Situation im Vordergrund, sondern die Atmosphäre, die Gestimmtheiten der Beteiligten sowie der pathische Charakter der (Inter-)Aktionen, also das Miterfahrene wird spürbar gemacht. Welche Beziehung kommt beispielsweise zwischen Elsa und Marco zum Ausdruck? Was verraten Marcos Blick, seine Elsa empfangenden Hände, sein Lächeln darüber? Welches Verständnis des Anspruchs, der durch Elsa an ihn ergeht, wird sichtbar? Um dies spürbar zu machen, wird in der Vignette ein besonderes Augenmerk auf die leiblichen Artikulationen der Beteiligten, die Mimik, Gestik und Bewegung, aber auch auf den Tonfall, das Schweigen und die Stimmungen gelegt, also auf all das, was einer empfänglichen Aufmerksamkeit sowie einer (geschulten) achtsamen Wahrnehmung bedarf und sprachlich schwer zu fassen ist.

Dieses Vermögen, „die reine und sozusagen noch stumme Erfahrung [...] zur Aussprache ihres eigenen Sinnes zu bringen“ (Husserl 1977, S. 40) sowie Erfahrungen spür- und analysierbar zu machen, offenbart den reflexiven Charakter der Vignette, der darin besteht, eine reflexive Praxis und Reflexionsinstrument zu sein. Dies soll im Folgenden durch die Identifizierung und Erläuterung von Reflexionsmomenten in verschiedenen Phasen der Erstellung und Auseinandersetzung mit der Vignette erörtert werden.

5 Reflexionsmomente in den Erstellungsphasen der phänomenologischen Vignette

5.1 Voraus-Setzung: Miterfahrung und (Selbst-)Bewusstsein

Bevor man sich ins Feld begibt, gilt es, eine möglichst offene, empfängliche und unvoreingenommene Haltung einzunehmen, hinzusehen, hinzuhören und sich „nicht völlig theorielos, aber doch unter Beiseitelegen von Theorie einer mit Händen zu greifenden Wucht des Gegebenen“ (Gehring 2011, S. 31) zu stellen und sich auf Affizierendes, das in der gemeinsamen Anwesenheit, in der Begegnung

mit etwas oder jemandem entsteht, einzulassen. Der Leib fungiert dabei als „Nullpunkt“ (Husserl 2003, S. 158), von dem aus wir wahrnehmen und der unsere Perspektive ausmacht, da er den „Knotenpunkt lebendiger Bedeutungen“ (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 182) darstellt. Im Bewusstsein der daraus resultierenden Versagung unmittelbarer Erfahrung erheben Vignettenschreiber*innen nicht den Anspruch, Erfahrungen Anderer einzufangen zu können. Jedoch können sie festhalten, was und wie sie im geteilten Erfahrungszusammenhang sowie die Anderen als Erfahrende miterfahren haben (Laing 1967).

Dieses (Selbst-)Bewusstsein sowie die Einübung einer offenen, empfänglichen Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Wahrnehmung müssen vor Augen geführt und geschult werden. Dadurch kann bereits eine neue Art von Offenheit und Empfänglichkeit für Erfahrungen forschender Praktiker*innen freigespielt und eine reflexive Haltung auf dem Weg zu einem pädagogischen Ethos angebahnt werden.

5.2 Verfassen von Erfahrungsprotokollen und Rohvignetten

Im Feld als geteiltem Erfahrungsraum wird dasjenige in seiner pathischen Dimension von dem*der Vignettenschreiber*in festgehalten, was sie oder ihn affiziert hat, also etwas für ihn oder sie Außer-Ordentliches, was darin seine oder ihre Aufmerksamkeit erregt hat. In welcher Form dies geschieht, tabellarisch, in Stichworten, Erfahrungsprotokollen oder als Rohvignetten, ist sehr individuell. Eine erste Rohvignette wird gleich vor Ort erstellt, wobei darauf geachtet wird, erfahrene Nuancen zum Ausdruck zu bringen. Wurde beispielsweise eine Äußerung als gerufen oder gebrüllt erfahren? Wurde geflüstert, gemurmelt oder wie in der zuvor angeführten Vignette etwas „mit dünner Stimme gesagt“? Im Ringen um den richtigen Ausdruck wird das präreflexiv Erfahrene noch einmal durchlebt und befragt, bis der*die Schreiber*in den richtigen Ausdruck für die von ihr*ihm geteilte Erfahrung gefunden hat.

Die Schreiber*innen beugen sich mittels Sprache auf die präreflexive Miterfahrung zurück und nehmen die von Merleau-Ponty (1945/1966) beschriebene Aufgabe der Reflexion in Angriff, „das Bewusstsein mit seiner eigenen präreflexiven lebendigen Gegenwart mit den Dingen zu konfrontieren“ (S. 53). Damit wird die Bewegung zu den Dingen, wie sie uns in unserer Erfahrung gegeben sind, aufgenommen – eine Bewegung, die ihren Ausgangspunkt in der Betroffenheit durch die Dinge hat. Mit Hilfe der Sprache *reflektieren*, *beugen sich* die Vignettenschreiber*innen auf einen Erfahrungsvollzug zurück, indem die vorprädikative Erfahrung im Medium der Sprache *eine* mögliche Auslegung erhält und *ein* verstandener Sinn festgelegt wird. Es hat eine erste Reflexion stattgefunden.

5.3 Intersubjektive Validierung und Anreicherung

Die nächste Phase der Erstellung der Vignette besteht in der intersubjektiven Validierung derselben, bei der diese innerhalb der Forschungsgruppe diskursiv überprüft und angereichert wird. Die festgehaltenen Szenen werden befragt, auf Missverständliches oder auf Unklarheiten wird hingewiesen sowie nach zusätzlich Wahrgenommenem gefragt, um den Erfahrungsmoment noch eindrücklicher und prägnanter zu fassen. Dabei wird versucht, Zuschreibungen zu enthüllen, sodass *auf* das Miterfahrene gedeutet wird. Den künftigen Leser*innen soll die Möglichkeit gegeben werden, der Vignette einen eigenen Sinn abzurufen, ihr also einen Sinn *in statu nascendi* zu verleihen (Merleau-Ponty 1945/1966). Es handelt sich folglich um ein Deuten, ein Zeigen, das zum (Hin)Sehen und (Hin)Spüren anregen möchte.

In dieser Phase erfährt der Reflexionsraum eine Erweiterung und ermöglicht eine Begegnung mit der Sache, den Anderen und sich selbst. Durch den Austausch bezüglich der verschiedenen Erfahrungen lernen die Beteiligten nicht nur Neues über das Festgehaltene, sondern auch über die eigene Erfahrungsweise und jene der Anderen – und somit über die Anderen und sich selbst. Damit entfaltet sich die Wirkung dieser ursprünglich zurückbeugenden Praxis auch in die Zukunft, indem sie den eigenen Blick und die Wahrnehmung zu hinterfragen, verändern und schärfen vermag. Durch Nachfragen, Klärungen und Spezifizierungen entstehen Raum sowie Bewusstsein für Bedeutungsüberschuss und Mehrdeutigkeit.

5.4 Sprachliche Überarbeitung der Vignette durch den*die Vignettenschreiber*in

Nach der intersubjektiven Validierung wird die Vignette durch den*die Verfasser*in einer abschließenden Prüfung und Überarbeitung unterzogen. Es kann sein, dass einige Passagen gekürzt oder genauer gefasst werden, um ihre Eindringlichkeit, Aussagekraft, Klarheit und Resonanz zu vertiefen.

Der Reflexionsraum erfährt wieder eine Begrenzung, wobei der*die Autor*in der Vignette, sich auf das Miterfahrene zurückbeziehend, an der Vignette feilt. Am Ende dieses Schrittes steht die fertige Vignette als *eine* mögliche *Reflexion* des Miterfahrenen bzw. als reflexiver Zugriff auf den Erfahrungsvollzug. Dennoch vermag sie über die individuelle Erfahrung hinaus zu verweisen. Aufgrund des intersubjektiven Charakters der Erfahrung, der Möglichkeit, sie dank der Vertrautheit mit den beschriebenen Prozessen intuitiv nachzuvollziehen, kann die Vignette als „exemplarische Beschreibung“ (Lippitz 1987, S. 116) das Allgemeine im Besonderen (Brinkmann 2010, S. 11) verdeutlichen und damit weitere Reflexionsmöglichkeiten für Lesende eröffnen.

6 Reflexionsmomente in der Analyse der Vignette

6.1 Das erstmalige Lesen der Vignette

Bereits die erste Begegnung mit der Vignette kann für den*die Leser*in einen Erfahrungsraum eröffnen, indem sich ihm*ihre ein Sinn *in statu nascendi* eröffnet. Gleich dem*der Vignettenschreiber*in muss der*die Leser*in dem durch die Vignette Miterfahrenen in einer sprachlichen Rückwendung eine bestimmte Bedeutung verleihen. Indem sich diese Miterfahrung auf frühere Erfahrungen bezieht, können vorbewusste Erwartungen, Annahmen und stillschweigende Vorverständnisse in ihrer Durchkreuzung thematisch werden und zu Bewusstsein gelangen. Diese Konfrontation mit vergangenen Erfahrungen, diese Selbstreflexion im Sinne einer Rückbezüglichkeit auf sich selbst kann ein Lernen *als* Erfahrung bedeuten, indem sich ein neuer Sinn in Bezug auf das Selbst, Andere und Welt eröffnet (Meyer-Drawe 2012).

6.2 Die Analyse der Vignette – die Lektüre

Die Vignette kann in unterschiedlichen Sozialformen (allein, zu zweit, in Gruppen), auf unterschiedliche Weise (diskursiv, schriftlich, szenisch), mit unterschiedlichen Intentionen (kollegialer Austausch, Lerngespräche, Professionalisierung) und aus unterschiedlichen Perspektiven (allgemeindidaktisch, fachdidaktisch, pädagogisch, inklusionsbezogen) einer umfassenderen (theoretischen) Betrachtung zugeführt werden.

Unabhängig von Form, Zweck, Perspektive und der die Vignette analysierenden Person geht es in der Analyse, der sogenannten Lektüre (Schratz et al. 2012), darum, die eigene Miterfahrung, die durch das erstmalige Lesen der Vignette eröffnet wurde, neu zu befragen. Dabei beugt man sich noch einmal auf das durch die Vignette Gezeigte zurück, deutet auf das Gedeutete hin, das im Sinne Gadamers ein Deuten ist, das kein Ziel, sondern nur eine Richtung angibt, d. h. es zeigt in „einen offenen Raum, der auf verschiedene Weise gefüllt werden kann“ (Gadamer 1967, S. 10). Die Vignette zeigt und lenkt die Aufmerksamkeit der Leser*innen auf einen Erfahrungsmoment. In der Lektüre will dem mittels Sprache gebändigten Sinn noch einmal zum Ausbruch verholfen werden, indem der*die Leser*in die fungierende Intentionalität in eine explizite verwandelt (Waldenfels 2012, S. 75), die intentionalen Fäden, die uns mit der Welt verknüpfen, aufspannt (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 10) und versucht, das Offene auf unterschiedliche Weisen auszufüllen. Der in der Vignette enthaltene Sinnüberschuss wird auf eine bestimmte Weise ausdifferenziert, ohne anderen möglichen Lesarten den Raum zu nehmen, da der Sinn, der sich in einer Vignette anbietet, ein vielfältiger ist

und je nach Leser*in auf andere Weise aufgenommen und vervollständigt werden kann. Vignetten versetzen damit in eine Praxis, wobei die Begegnung mit der Vignette Begegnung mit einem un abgeschlossenen Geschehen und selbst ein Teil dieses Geschehens ist.

7 Fazit

Die phänomenologisch orientierte Vignette wurde als reflexive Praxis deutlich und kann analog zum Verständnis der Vignette als Klangkörper und als Reflexionsinstrument, im Sinne eines Werkzeugs und im Sinne eines Instruments aufgezeigt werden. Indem sich *Vignettenschreiber*innen* in einer *reflexiven Praxis* im Medium der Sprache auf den vorreflexiv-geteilten Erfahrungsmoment zurückbeugen, erhält dieses einen (spezifischen) Körper in Form einer prägnanten Erzählung. Damit wird die Vignette als *Mittel bzw. Werkzeug* deutlich, das zwischen der präreflexiven Erfahrung und einer umfassenderen Auseinandersetzung vermittelt und die Voraussetzung für die Möglichkeit einer umfassenderen (theoretischen) Reflexion darstellt. Darüber hinaus kann die Vignette als *Instrument* verstanden werden, insofern Vignettenschreiber*innen den Miterfahrungen nicht nur eine Gestalt, sondern durch das evozierende Schreiben einen Leib verleihen (Mian 2019, S. 170 ff.), der das Festgehaltene transzendiert, darüber hinausweist und die Miterfahrung zum Klingen bringt. Für die *Lesenden* eröffnet sich ein Erfahrungs- und Reflexionsraum, in dem sie sich einer reflexiven Praxis auf den in der Vignette geteilten, bereits versprachlichten Erfahrungsmoment zurückbeugen und eine Erfahrung über bisherige Erfahrungen machen. Durch den Bedeutungsüberschuss kann des Weiteren eine Deutung im Sinne Gadamers (1967) stattfinden, wodurch sich ein umfassenderer Reflexionsraum eröffnet.

Vignetten als reflexive Praxis und Reflexionsinstrument zeichnen sich durch ein ihnen innewohnendes Transformationspotenzial aus, der (möglichen) (vor)bewussten Entwicklung einer reflexiven Haltung und eines pädagogischen Ethos. Im Bewusstsein, dass etwas immer als etwas gegeben ist, dass wir in unserem Handeln immer auf „fremde Ansprüche“ (Waldenfels 2013, S. 14) antworten, kann sich eine Haltung der Empfänglichkeit, Offenheit und Achtsamkeit gegenüber der Erfahrung und dem Anderen entwickeln, die eine Veränderung des Selbst bedeutet. Es ist diese reflexive Haltung, dieses reflexive Ethos, das Bewusstsein der Unerschöpflichkeit der Erfahrung, das uns dazu bringt, unsere Wahrnehmensweisen und damit auch uns selbst in Frage zu stellen und damit dem Anderen, dem Fremden, Raum zu schenken – wie wir mit einem Auszug aus einem Erfahrungsbericht einer Studentin zur zuvor angeführten Vignette abschließend aufzeigen möchten:

Wir haben in der Gruppe viel diskutiert: [...] wir haben überlegt, beurteilt, bewertet und unterschiedliche Standpunkte eingenommen, einige sind zu ihrer anfänglichen Wahrnehmung zurückgekehrt und haben sie mit den Fragen und Beobachtungen der anderen ergänzt. Es hat mich überrascht, wie Andere Situationen, ethische Probleme und soziale Bedürfnisse gesehen haben. Am Ende hat mich folgende Aussage eines Gruppenmitglieds verblüfft: „Aber warum sollte Elsa eine ältere Frau sein? Das steht doch nirgendwo geschrieben...“, und ich sah all unsere Vorurteile vor mir. (Veronika)

Literatur

- Agostini, Evi (2020): *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band 6.* Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi & Bube, Agnes (2021): *Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung.* In: *Journal für LehrerInnenbildung 2021 (21), Heft 3*, S. 64–73.
- Agostini, Evi; Peterlini, Hans Karl; Donlic, Jasmin; Kumpusch, Verena; Lehner, Daniela & Sandner Isabella (Hrsg.) (2023): *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns.* Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Biesta, Gert J.J. (2019): *How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching.* In: Webster, R. Scott & Whelen, John D. (Hrsg.): *Rethinking reflection and ethics for teachers.* Singapore: Springer, S. 117–130.
- Boud, David (2009): *Relocating reflection in the context of practice.* In: Bradbury, Helen; Frost, Nick; Kilminster, Sue & Zukas, Miriam (Hrsg.): *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning.* London: Routledge, S. 25–36.
- Brinkmann, Malte (2010): *Vorwort. Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft.* In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven.* Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–19.
- Dewey, John (1910/2002): *Wie wir denken.* Übersetzt von H. Rebekka und J. Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.
- Fook, Jan; Collington, Val; Ross, Fiona; Ruch, Gillian & West, Linden (Hrsg.) (2015): *Researching critical reflection: Multidisciplinary perspectives.* London, New York: Routledge.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gadamer, Hans Georg (1967): *Kleine Schriften II. Interpretationen.* Tübingen: Mohr.
- Gehring, Petra (2011): *Ist die Phänomenologie eine Wirklichkeitswissenschaft? Überlegungen zur Aktualität der Phänomenologie und ihrer Verfahren.* In: Flatscher, Matthias & Laner, Iris (Hrsg.): *Die Tradition. Das Selbst. Neue Stimmen der Phänomenologie, Band 1.* Nordhausen: Bautz, S. 29–47.
- Husserl, Edmund (1913/2010): *Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung.* In: Held, Klaus (Hrsg.): *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte 1.* 3. Auflage. Ditzingen: Reclam, S. 131–190.
- Husserl, Edmund (1925/1962): *Phänomenologische Psychologie. Vorlesungen Sommersemester 1925.* Hrsg. von W. Biemel. *Husserliana IX.* Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, Edmund (1977): *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie.* Hrsg., eingel. und mit Registern versehen von E. Ströker. Hamburg: Meiner.
- Husserl, Edmund (2003): *Arbeit an den Phänomenen. Ausgewählte Schriften.* Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Bernhard Waldenfels. München: Fink.

- Laing, Ronald David (1967): *The politics of experience*. New York: Pantheon Books.
- Lippitz, Wilfried (1987): *Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik*. In: Lippitz, Wilfried & Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. 2. Auflagen. Frankfurt/M.: Athenäum, S. 101–130.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übersetzt von R. Boehm. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *Diskurse des Lernens*. 2., durchges. und korr. Auflage. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2012a): *Vorwort*. In Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja: *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Mezirow, Jack D. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mian, Stephanie (2019): *Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug*. Paderborn: Schöningh.
- Moon, Jennifer A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. New York: Routledge.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Waldenfels, Bernhard (1992): *Einführung in die Phänomenologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (2012): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. 4. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. (2013): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden* 1. 6. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Webster, Scott R. & Whelen, John D. (2019) (Hrsg.): *Rethinking reflection and ethics for teachers. Rethinking reflection and ethics for teachers*. Singapore: Springer.
- Zadra, Cinzia & Fazzi, Luca (2021): *Reflective learning practices in higher education. Innovative strategies in social work education*. In: *Scuola Democratica. Learning for Democracy, 2021*, Heft 3, S. 527–546. doi: 10.12828/103256.

Biografische Erfahrungen als haltungsbildende Kraft. Persönliche Potenziale für professionelle Entwicklungsprozesse nutzen

Michael Schratz, Isabella Klug

Zusammenfassung

Für schulische Führungskräfte an erfolgreichen Schulen ist Haltung ein wesentlicher Bestandteil ihrer Professionalität. In einem Forschungsprojekt reflektierten Schulleitungen ihre professionelle Haltung im Kontext biografischer Erfahrungen. Eine auf Ethos basierende Führungshaltung manifestiert sich in der prägenden Kraft persönlicher Erlebnisse, die durch das Wechselspiel äußerer Wahrnehmung und innerer Verarbeitung resoniert. Ethos als professionelle Haltung zeigt sich in nuancenreichem Streben nach erfolgreichen Führungspraktiken zur Entwicklung exzellenter Schulen.

1 Pädagogische Leadership braucht Haltung, aber welche?

In der Professionsforschung herrscht Einigkeit über die Bedeutung pädagogischer Haltungen für professionelles Handeln im beruflichen Alltag. Allerdings umfasst der Anwendungsradius des Begriffs Haltung darin einen weiten Bedeutungsbogen, sodass unkonkret bleibt, was damit gemeint ist. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Haltung nicht greifbar ist, sondern „sich im Handeln, in einer situativen, ganzheitlichen, unmittelbaren Erfahrung unter der ethischen Perspektive der Verantwortung und der Stellungnahme“ manifestiert (Brinkmann & Rödel 2021, S. 43). Ihre Resonanz wird zwar in der jeweiligen (Führungs-)Erfahrung wahrnehmbar, ist als solche aber nicht fassbar. Dies ist wohl auch der Grund dafür, dass der Begriff „Haltung in der Pädagogik bisher eher implizit mitgedacht, aber eben nie expliziert“ worden ist (Schwer & Solzbacher 2014, S. 9).

Geht man von Alltagserfahrungen aus, bezieht sich Haltung zunächst auf die Form des körperlichen Ausdrucks, wie er etwa in sportlichen Wettkämpfen über Haltungsnoten bewertet wird. Diese findet auch im übertragenen Sinn Verwendung, wenn vom *aufrechten Gang* oder *Rückgrat zeigen* die Rede ist. Darüber hinaus wird unter Haltung die „innere [Grund]einstellung, die jemandes Denken und

Handeln prägt“ (DUDEN 2024) verstanden, auf die im pädagogischen Kontext vielfach Bezug genommen wird. Für Jutta Standop stehen diesbezüglich „hinter den Einstellungen und Haltungen über das *Warum*, das *Was* und das *Wie* unterschiedliche Werte, die uns veranlassen, uns für etwas einzusetzen, uns für eine *bestimmte Sache* einzusetzen und uns auf eine *ganz bestimmte Art und Weise* für diese Sache einzusetzen“ (Standop 2020, S. 83). Diese die Haltung bestimmenden Werte beeinflussen das professionelle Handeln, wenn im beruflichen Alltag – oft widersprüchliche – Entscheidungen getroffen werden müssen. Dies zeigt sich in folgender Aussage aus einer aktuellen Studie zur Haltung von pädagogischen Führungspersonen (siehe „Methodologische Verortung des Forschungsprojekts“ auf S. XY):

„Haltung bestimmt, wie man an das Leben herangeht, mit welcher Brille man die Dinge betrachtet und ob man willens und in der Lage ist, einen Menschen, eine Situation oder einen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dies ist für die Profession der Pädagog*innen elementar. Zudem ist es im pädagogischen Handlungsfeld wichtig, den eigenen Anteil an der Entfaltung einer Situation zu erkennen und damit professionell umzugehen.“ (I 66a: 5)

Hinter diesem „eigenen Anteil der Entfaltung“ im professionellen Handeln steht ein bestimmtes Bild vom Menschen, von dem man bewusst oder unbewusst seine Ziele und sein Handeln ableitet. Da das Menschenbild an der Schnittstelle von Weltbild, Lebensbild und Selbstbild ansetzt (Sedmak 2001, S. 12), lässt sich eine ethisch verantwortete professionelle Haltung nicht am momentanen Verhalten in einer bestimmten Situation festmachen, sondern zeigt sich in der Konsequenz, wie sie als Lebensform gelebt wird. Zur Selbsteinschätzung sollten Pädagoginnen und Pädagogen das ihren Praktiken zugrundeliegende Menschenbild im Hinblick auf die ethische Haltung reflektieren, worauf ein Schulleiter in folgender Aussage Bezug nimmt:

„Schulleitung sollte bezüglich der eigenen Sozialisation Reflexionsbewusstsein erbringen. Woher komme ich? Wie wertebeladen bin ich? Wofür stehe ich? Diese Fragen bilden die Handlungshaltung für anstehende systemische Veränderungsprozesse. Erst dann kann ich mich der Frage zuwenden ‚Wo möchte ich hin?‘“ (Schley & Schratz 2023, S. 84)

Diese tiefgehende Auseinandersetzung mit den biografischen Wurzeln des persönlichen Entwicklungsprozesses der eigenen Leadership-Haltung macht die Bedeutung für eine Führungsethik bewusst, die Schulleitung im mikropolitischen Geschehen von Schul- und Personalentwicklung einnimmt. In den vorliegenden Interviewdaten engagierter schulischer Führungskräfte wird deutlich, dass wert-

bezogene Haltungen stark mit deren Führungspersönlichkeiten und ihrer individuellen Entwicklung verbunden sind, worauf folgende Antwort verweist:

„Haltung [...] ist die Essenz von Erfahrungen, Vorstellungen, Werten und Überzeugungen. Sie wird sehr stark geprägt durch die Erfahrungen mit Erziehung und Bildung am eigenen Leib. Sowohl positiver wie negativer – eben der bedeutsamen. Was aber bedeutsam ist, unterliegt der biografischen Wertung und dem eigenen Verstehen.“ (I 108a: 5)

Der Hinweis auf die „biografische Wertung“ deutet darauf hin, dass sich das Menschenbild und die damit verbundene Haltung zeitlebens entwickelt. Für eine Führungsperson ist in unserer Studie demnach Haltung „biografisch tief verinnerlicht, oft genug unbewusst eingenommen oder übernommen“ (I 70a: 6), was dies [gut] zum Ausdruck bringt. Zur weiterführenden Klärung werfen wir im folgenden Abschnitt einen Blick auf die biografische Dimension von Haltung.

2 Haltung als biografische Entwicklungsaufgabe

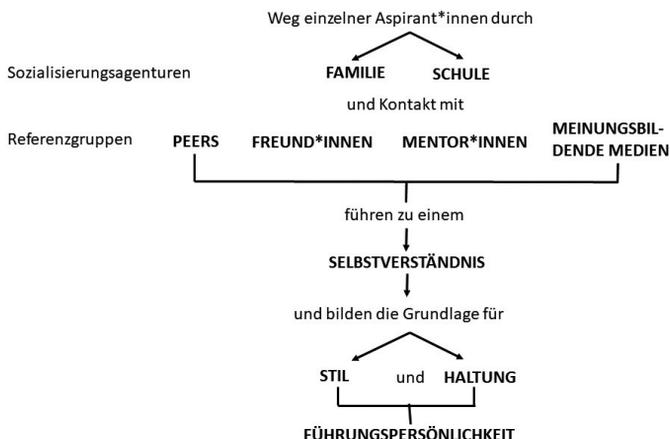
Nach Peter Gronn (1999) beginnt die Herausbildung einer Führungspersönlichkeit bereits in Kindheits- und Jugendjahren über die Sozialisationserfahrungen in Familie und (Vor-)Schule. Sie wird im Alltagsgeschehen über unterschiedliche Referenzgruppen (Peers, Freundschaften, Mentorinnen und Mentoren, meinungsbildende Medien) mitgeprägt. Heute spielen diesbezüglich *Social Media* als *meinungsbildende Medien* und *Influencer* als *Mentorinnen* und *Mentoren* eine besondere Rolle. Dieses prägende Entwicklungsgeschehen trägt nach Gronn in den unterschiedlichen Akteurskonstellationen zum Selbstverständnis einer künftigen Führungspersönlichkeit bei (siehe Ablaufdiagramm in Abb. 1). Dies zeigt sich auch in biografischen Hinweisen der Antworten, etwa folgender:

„Schon seit der eigenen Schulzeit und auch durch die Erziehung im Elternhaus registrierte ich zunächst unbewusst und dann immer reflektierter, welchen positiven Einfluss Haltungen auf das Gegenüber ausüben. Später erweiterte sich dann diese Beobachtung in die Betrachtung politischen Handelns hinein.

Die Bedeutung, die dieses Thema für mich gewonnen hat, hat somit sicher biographische Wurzeln. Ich hatte das Glück, Eltern mit ‚Haltung‘ zu haben (Pflichtbewusstsein, Ehrlichkeit, Geradlinigkeit, soziale Empathie, Nächstenliebe – um ein paar Stichworte zu nennen).

Im Laufe des Lebens macht man vielfältige Erfahrungen mit Menschen, die mit Verhaltensgrundsätzen leben – oder eben nicht und oft sieht man auch die Konsequenzen. Insofern ist gar nicht genug zu betonen, wie sehr auch das Beispiel eines Lehrers, einer Lehrerin wirkt – sicher auf den einen mehr, auf den anderen weniger, aber in der Regel nachhaltig.“ (I 55a: 51–53)

Abb. 1: Entwicklung einer Führungspersönlichkeit (nach Gronn 1999, S. 35; übers. M.S.)



Die Führungshaltung wird einerseits stark durch die in Abbildung 1 aufgezeigten Einflussfaktoren geprägt, andererseits spielt der persönliche Erfahrungskontext eine große Rolle, was die Schulleiterin als „vielfältige Erfahrungen mit Menschen“ bezeichnet. Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Menschen und Dingen in der Welt trägt zu einer Haltung bei, die in der Offenheit für das menschliche Miteinander ein konstitutives Merkmal einer wünschenswerten pädagogischen Führungspraxis darstellt.

Die berufsbiografischen Erfahrungen tragen nicht nur zur Horizonterweiterung bei, sondern haben auch die von Gronn aufgezeigte haltungsbildende Wirkung. Während diese Entwicklung in der frühen Sozialisation Heranwachsende prägt, lässt sich dieser Entwicklungsprozess mit zunehmendem Alter bewusst beeinflussen, worauf folgender Ausschnitt verweist:

„Haltungen entwickeln sich, daher kann man Einfluss darauf nehmen. Die Lebenserfahrung ist die schmerzlichste und daher wohl auch die prägendste Methode. Aber sanfter kann man sich eine Haltung anderen Menschen gegenüber aneignen durch das Agieren in verschiedensten Lebensrollen. Sich lösen aus Korsetten des täglichen Lebens durch Kontakt mit verschiedenen Menschen z. B. verschiedenen Alters, verschiedener Herkunft, verschiedener Interessen.“ (I 134a: 82)

Prägenden Einfluss hinterlassen in der Entwicklung aber nicht nur vorbildhafte Referenzen. Kritische Lebensumstände in der eigenen Sozialisation können bereits in frühkindlicher Erfahrung zu einer Weg-von-Bewegung führen, die ei-

ne bestimmte (Führungs-)Haltung prägen. Belege dafür finden sich in folgenden beispielhaften Ausschnitten:

„Aufgewachsen in einer Familie mit suchtkranken Eltern habe ich sehr früh verstanden, dass es sehr anstrengend ist, Verhaltens-Muster zu verändern, vor allem das Muster, die eigene, sofortige Bedürfnisbefriedigung aufschieben zu können zugunsten einer größeren, aber nicht unmittelbaren Befriedigung, die dann aber von ungleich höherer Qualität ist. Ich habe als dreijähriges Mädchen damit begonnen, ‚mich selbst zu erziehen‘, so wie ich es in der kindlichen Vorstellung zu mir selbst gesagt habe. Meine Eltern fielen ja als Erziehungspersonen für mich aus und ich wollte dann in den weiteren Jahren verhindern, dass das Jugendamt auf mich und meine Schwester in irgendeiner Weise auffällig wird, was ich schon früh mitbekommen habe bei anderen Kindern, die im Heim groß geworden sind und auf mich damals „verloren“ gewirkt haben. Ich habe als Kind dann in der Gemeindebibliothek mir Erziehungsratgeber ausgeliehen und auf meine kindliche Weise ‚studiert‘, wie dies geht. [...]

Und ich habe erlebt, dass ich Vieles erreichen kann und mitgestalten kann, wenn ich mich anstrengte, durchhalte, dabei bleibe, neugierig bin auf die Lösungen und mich nicht orientiere an denen, die sich zum großen Teil als Opfer verstehen und permanent wiederholen bzw. mit ihrem Verhalten bestätigen, dass man nichts machen könne ...“ (I 20b: 18–21)

Der Rückblick auf die eigene biografische Entwicklung im haltungsfördernden persönlichen Milieu hat im zitierten Beispiel bereits in früher Kindheit zu einer Suche nach dem Anderssein-wollen geführt. Aus ihrer Führungsfunktion reflektiert die Befragte im Rückblick:

„Ich habe eine Haltung gelernt, die davon geprägt ist, nicht zu verzagen (oder zu starken Drogen zu greifen) wenn es Probleme gibt, sondern neugierig zu sein, wie ich diese Probleme als Herausforderungen wohl lösen werde. Ich weiß, dass ich als Kind dies mir oft vorgesagt habe und ich dann so getan habe als ob ... (im Herzen war ich manchmal sehr verzweifelt und traurig). Mittlerweile weiß ich, dass dies auch eine gute Strategie gewesen sein konnte ...“ (I 20b: 20)

Ähnlich eine weitere befragte Schulleiterin:

„Ich wollte mein Leben anders führen als meine Eltern. Angst und Scham begleiteten mich oft als Kind. Ich wusste, ich muss mich von diesen Fesseln befreien. Es sind meist nicht körperliche Einschränkungen, die uns blockieren, sondern schädliche Denkmuster und Überzeugungen.“ (I 134a: 119)

Die Reflexion der Kindheitserfahrungen im Hinblick auf deren (berufsbiografische) Entwicklung zeigt beispielhaft auf, wie Normvorstellungen, Werte und Einstellungen sich in unterschiedlicher Weise (hin zu bzw. weg von) auswirken.

In den Aussagen zur beruflichen Entwicklung finden sich prägende Impulse einer professionellen Haltung aus Erfahrungen in anderen Berufen (z. B. Hotellerie, Reisebranche, Software Business, Erwachsenenbildung) oder in anderen (Schul-)Kulturen (z. B. Schulbesuche, Hospitationen, Austauschprogramme, Auslandsaufenthalte). Die Wirkmacht der eigenen Haltung wird erfahrungsgemäß erst bewusst, wenn die biografische Dimension der Professionalität in ihrer Beziehung zum Ethos reflektiert wird, um daraus den Sinn des eigenen Tuns abzuleiten und sich als Führungskraft dafür einzusetzen. Ein eindrückliches Beispiel dafür:

„Dazu beigetragen haben möglicherweise u. a. die Förderung von Empathie, ethischen Fragen und Gerechtigkeitssinn in meinem Elternhaus, die Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit u. a. in der Schule, der Einblick in die Menschenrechtsarbeit durch Familienmitglieder in meiner Jugend, die Erfahrungen mit Autoritäten und Autoritätsmissbrauch in Schule und Beruf, die Arbeit mit benachteiligten bzw. ausgegrenzten Menschen, das Wissen um (soziale) Ungerechtigkeiten und menschlich verursachtes Leid, die Kenntnis von Diskrepanzen zwischen Menschenrechten und nationalen Gesetzen/Vorschriften/Praxen, das Verständnis für die Wirkung vieler einzelner kleiner Handlungen auf ‚das Ganze‘.

In der Konsequenz reflektiere ich möglicherweise stärker meine Haltung, vertrete sie lauter und unerschrockener, lasse das Thema bewusster in meine Arbeit in der Schule (als Schulleitung und als Lehrerin) einfließen und bin bemüht, meine Mitmenschen ebenfalls zur Reflektion und Handlungsfindung zu ermutigen. Gleichzeitig glaube ich, dass die Haltung das Gefühl für die Sinnhaftigkeit meines Tuns stärkt und somit grundsätzlich zur Zufriedenheit mit meiner Arbeit und Tätigkeit beiträgt.“ (I 99a: 29–30)

Die „Sinnhaftigkeit meines Tuns“ verweist in dieser Rückmeldung auf die Beweggründe, warum so gelebt und professionell gehandelt wird. Die Antwort auf die Warum-Frage verweist auf den Sinn des eigenen Handelns, der – privat wie beruflich – für das menschliche (Über-)Leben eine zentrale Rolle spielt (Frankl & Batthyány 2017). In der gegenständlichen Studie zeigen sich dazu Aussagen wie „Meine innere Haltung ist für mich eine Leitlinie, ein Kompass, etwas, an dem ich Halt finden kann.“ (I 123a: 4) oder „Je klarer, je bewusster mir meine Haltung ist, desto leichter, zielgerichteter kann ich agieren und reagieren.“ (I 24a: 25). Das Streben nach dem Sinn des eigenen Tuns ist demnach ein wichtiger Entwicklungstreiber. Der Eigen-Sinn entwickelt sich aus den persönlichen biografischen Erfahrungen über die Lebensphasen hinweg. Bisherige Lebenserfahrungen beeinflussen kontinuierlich die folgenden Begegnungen mit Menschen und Dingen in der (Um-)Welt.

Die Reflexion berufsbiografischer Erfahrungen ist ein iterativer Prozess, der nicht an einem Punkt der ‚erworbenen‘ Professionalität aufhört, sondern ständige „innere Arbeit“ bedeutet, wie das Ulrike Kegler, ehemalige Schulleiterin der Montessorischule Potsdam, beschreibt:

„Es war jedoch eine große innere Arbeit notwendig, um dahin zu kommen. Gespräche mit Schüler*innen, ihren Eltern und ihren Lehrer*innen sensibel zu führen setzt voraus, dass die eigene Biografie einigermaßen durchleuchtet und bearbeitet ist. Sonst gibt es zu viel Vermeidung oder, was genauso hinderlich ist, zu viele ‚Trigger‘, Auslöser, die unbewusst aufgenommen werden und dann zu falschen Identifizierungen führen.“ (Kegler 2018, S. 116)

Die Entwicklung ihrer pädagogischen Haltung führt Ulrike Kegler auch in die eigene Biografie zurück, um die früher erworbenen Denkmuster zu „durchleuchten“. Die dazu erforderliche „große innere Arbeit“ verweist auf Erfahrungen im Zusammenspiel von Innen- und Außenwelt im Austausch zwischen äußerer Wahrnehmung („Trigger“) und innerer Verarbeitung, was wir im folgenden Abschnitt problematisieren.

3 Resonanz als haltungsbildende Kraft

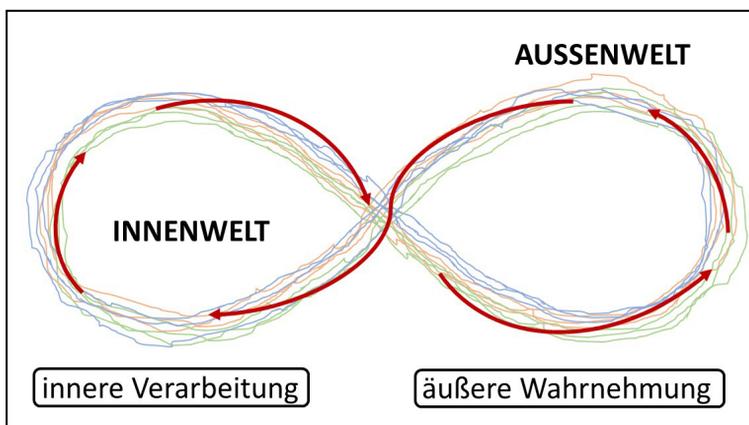
Der Hinweis auf die „große innere Arbeit“ in der beruflichen Entwicklung von Haltung im vorigen Abschnitt verweist auf das Überwinden der Kluft zwischen Wissen und Handeln, mit deren Kausalität sich seit vielen Jahren wissenschaftliche Disziplinen aus unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzen (Mandl & Gerstenmaier 2000). In unserem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie schulische Führungspersonen willentlich in ihrem beruflichen Umfeld (Kollegium, Schüler*innenschaft, Eltern, außerschulische Partner*innen etc.) eine wünschenswerte Entwicklungsdynamik in Gang setzen können, um die vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsziele im Einklang mit ihren eigenen Visionen zu erfüllen. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft sieht Jörg Schlömerkemper (2021, S. 47) die Voraussetzung für die „innere Arbeit“ in der „Dispositionalität“ des Menschen, selbst entscheiden zu können. Für den Sozialökonom Claus Otto Scharmer, der sich mit Transformationsprozessen von sozialen Systemen befasst, ist es „der innere Ort, von dem aus wir handeln“ (Scharmer & Käufer 2014, S. 33).

Da sich dieser Ort für die „innere Arbeit“ im Führungshandeln auch wissenschaftlich nicht eindeutig definieren lässt, finden sich unterschiedliche Bezüge dazu in den Daten, beispielsweise im Zusammenwirken von Haltung und Verhalten:

„Die Arbeit an Haltungen ist ein zeitintensiver Prozess, da es in diesem Rahmen um das Abgleichen, Überdenken und Weiterentwickeln von eigenem Verhalten und Werten geht. Dies ist ein sensibler und persönlicher Bereich und Haltungen können nicht ‚verordnet‘ werden.“ (I: 112a, Abs. 13)

Das Entstehen ihrer Haltung sieht die Schulleiterin im iterativen Reflektieren „von eigenem Verhalten und Werten“. Dies entspricht einem Antwortgeschehen im Zusammenspiel von äußerer Wahrnehmung über alle Sinne und deren innere Verarbeitung, deren Wirkung nach außen wirksam wird. Dieser nur teilbewusst ablaufende Erfahrungsprozess im „Abgleichen, Überdenken und Weiterentwickeln von eigenem Verhalten und Werten“, wie es die Schulleiterin ausdrückt, lässt sich am ehesten über eine Schleifenbewegung zwischen Außenwelt (berufliche Situation) und Innenwelt (persönlicher Bereich) darstellen (Abb. 2).

Abb. 2: Zusammenspiel von äußerer Wahrnehmung und innerer Verarbeitung (Schratz 2024, S. 85)



In der Biografie schulischer Führungspersonen entwickelt sich über die Wechselwirkung von Erfahrungen im (Berufs-)Alltag in deren *Verinnerlichung* und Wirkung nach außen (*Veräußerlichung*) deren professionelle Haltung. Die Pfeile in Abbildung 2 verweisen auf diese ständige Wahrnehmung äußerer Gegebenheiten und deren innere Verarbeitung, die sich auf das weitere Tun auswirkt. Darauf verweist beispielsweise folgende Rückmeldung:

„Meine inneren Impulse für innovatives Führungshandeln speisen sich meiner Ansicht nach vor allem durch ein tiefes Verständnis und Empathie für junge Menschen. Ich möchte Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, sich zu reifen, selbstbestimmte, verantwortlichen Persönlichkeiten zu entwickeln und ihr vorhandenes Potenzial optimal auszuschöpfen und sie zugleich möglichst gut und umfassend auf das Leben nach der Schulzeit vorzubereiten. Da die Rahmenbedingungen hierbei einem ständigen, meiner Ansicht nach sogar immer ra-

scheren, Wandel unterliegen, bedarf es auch permanenter Anpassungs- und Optimierungsprozesse in der Schule.“ (I 189b: 8)

Das Antwortgeschehen zwischen Innen- und Außenwelt (Abb. 2) ist umso wirksamer, je öfter es gelebt und je intensiver es erfahren wird. Als Schulleitung wird diese professionalisierende Erfahrung in der Führungsbeziehung zu den Beteiligten (Kollegium) und Betroffenen (Schüler*innenschaft, Eltern) gelebt. Darüber berichtet eine Schulleiterin:

„Bei jeder Begegnung mit anderen Menschen ist die Haltung und Grundeinstellung eines Menschen zum anderen Menschen gegenüber von wesentlicher Bedeutung. Man ist in Kommunikation, auch wenn man keine Worte austauscht. Dieses Zusammentreffen mit anderen Menschen läuft in der Schule ständig ab, sei es mit Kindern, Lehrpersonen, Eltern, Schulpartnern, Schulbehörde.“ (I 134a: 6)

Diese Aussage verdeutlicht, dass das Zusammenspiel von Außenwelt und Innenwelt ein Antwortgeschehen darstellt: Je offener die innere Haltung für neue Erfahrungen ist, umso größer ist der Raum für neu Entstehendes. Offenheit setzt wiederum Vertrauen in sich selbst und Andere voraus, das in biografischen Erfahrungen grundgelegt wird. Die innere Öffnung fördert die Bereitschaft zum Dialog und entfaltet Vertrauen und Mut. Ein Schulleiter beschreibt diese Öffnung aus seiner Perspektive eines Musikers:

„Gut, da fällt mir spontan folgender Satz ein, den ich selbst gern anderen mitgebe: ‚Aufgeregt darfst du sein, aber Angst darfst du keine haben.‘ Als Musiker kenne ich dieses Gefühl der Aufregung vor dem Auftritt sehr gut, Angst aber lähmt. Neues, Innovatives, Mutiges, all das ist mit Unsicherheit verbunden. Als Führungskraft geht man hier voran, zeigt Zuversicht in einen Weg, den man für richtig hält, aber den man noch nicht gegangen ist, der unsicher ist und wo ein Scheitern möglich ist. Hat man hier Angst, versagt man als Führungskraft, denn man wird es spüren. Fühlt man selbst aber die Aufregung, dann ist es gut. Wenn sie nicht da wäre, dann bewegt man sich zu sehr auf ausgetretenen Wegen. Diese Aufregung ist für mich das, was ich Leben nennen würde, und als Führungskraft sollte man leben.“ (I 100b: 21)

Diese Aussage legt nahe, dass Mut dazu erforderlich ist, wenn man mit dem Unbekannten konfrontiert wird, wofür (noch) keine Erfahrungen vorliegen. Für Hartmut Rosa vollzieht sich das Leben „als Wechselspiel zwischen dem, was uns verfügbar ist, und dem, was uns unverfügbar bleibt, uns aber dennoch ‚etwas angeht‘; es ereignet sich gleichsam an der Grenzlinie.“ (Rosa 2018, S. 8) Dieses Wechselspiel findet sich auch in der Aussage einer Schulleiterin,

„... dass Stabilität in der Instabilität liegt, dem Tanzen, dem aus dem Gleichgewicht kommen und dem sich wieder in die Mitte bewegen – wahrnehmen, fragen, Hypothese bilden, erproben und vorangehen, scheitern, neue Annahmen finden, über mein Scheitern mehr über mich und andere lernen – iterative Schleifen der Persönlichkeitsentwicklung die nie aufgehört haben – Agilität als permanente Realität.“ (I 56b: 40)

In dieser offenen, der entstehenden Zukunft zugewandten Haltung wird die Neugier und das Streben nach Erklärungen spürbar, das ureigene Prinzip, das biografische Entwicklungsdynamiken kennzeichnet, aber auch für den wissenschaftlichen Forschergeist steht. Die Schulleiterin spricht aber auch an, dass eine Kultur des Scheiterns Teil des kreativen Prozesses auf der Suche nach neuen Lösungen ist. Simon Sinek fordert auf: „Frag immer erst: Warum?“ Um das „Warum?“ kennenzulernen oder zu verstehen, muss man sich nach Sinek zuerst mit einem beschäftigen: mit sich selbst (Sinek 2022, S. 198); oder kurz gesagt: „Das WARUM entsteht, wenn man zurückblickt“ (ebd., S. 196), was die zitierte Schulleiterin mit „über mein Scheitern mehr über mich und andere lernen“ ausdrückt. Dieser Lernprozess im Resonanzgeschehen zwischen äußerer Wahrnehmung und innerer Verarbeitung (Abb. 2) ermöglicht es, (berufliche) Erfahrungen als Momente des Geschehens aufzunehmen und ihre Bedeutung zu erfassen. Denn „[w]er zu stark an die Vermeidung seines Fehlers denkt, um ihn auszumerzen, verfestigt damit genau das Problem, um dessen Behebung er sich fieberhaft bemüht.“ (Innauer 2010, S. 21).

In den vorliegenden Aussagen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie finden sich viele Facetten davon, wie sich engagierte Führungspersonen in ihrem persönlich-professionellen Tun und Wirken mit Ideenreichtum und schöpferischer Gestaltungskraft auf die jeweils entstehende Zukunft eingelassen haben. Eine davon zeigt sich exemplarisch in der folgenden Aussage einer Schulleiterin:

„Das Neue kommt eben nicht durch routinierte Moderation in die Welt. Schulleitungen müssen vordenken, orientieren, lenken und den eigenen Denkprozess dem Diskurs öffnen. Es geht nicht um das elegante Umsteuern von erwarteten Widerständen und die größtmögliche Effektivität bei der Organisation von Mehrheitsbeschlüssen, sondern um eine Prozessqualität, in der unterschiedliche Wege betrachtet und bedacht werden können und letztlich ein Ergebnis gemeinsam erreicht wird. [...] Es geht nicht ums Gewinnen oder Verlieren, um die möglichst geschickte Organisation von Mehrheiten. Vielmehr ist es lohnenswert, die wirksamen ‚Körnchen‘, die fast immer in der ‚Minderheitsposition‘ oder dem ‚Widerspruch‘ stecken, herauszufinden und zu nutzen. Und das alles braucht die ermutigende Haltung der Schulleitungsperson, dass alle aufgefordert sind, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, und eben die nötige Zeit.“ (I 12a: 32)

Derartige Ausführungen sind beeindruckende Zeugnisse dafür, wie schulische Führungspersonen ihre innere Haltung kohärent und konsequent leben und vorleben. Insofern stellt Haltung im nachhaltigen Verständnis „unser ‚Rückgrat‘ dar, das uns stabil macht“ (Solzbacher 2016, S. 122), um im Spannungsfeld der vielseitigen und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von außen (Eltern, Umfeld, Schulbehörde) und Ansprüche von innen (Kollegium, Schülerschaft, Administration) die angestrebten Ziele im schöpferischen Dialog gemeinsam umzusetzen. In den Worten einer Schulleiterin: „Die sichere Haltung, das Wissen darum, wofür ich stehe, ist das unverzichtbare Rückgrat, der Anker, der Flexibilität, Empathie und Weichheit ermöglicht.“ (I 127a: 96) Im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Schule erläutert sie diese Haltung aus ihrer Innensicht:

„Ehrliches Ent-wickeln hat meinem Gefühl nach immer mit Zeit zu tun – entwirren, den roten Faden finden, ihm folgen, zu rasches Drängen führt leicht zu Knoten und Ver-wicklungen. Ankerpunkt der gemeinsamen Entwicklung ist mein Vorleben eine Haltung, das gelebte, ehrliche nicht Urteilen und mein Blick für die Bedürfnisse und Ängste meines Teams, die ein Musterwechsel systembedingt immer mit sich bringt.“ (I 127a: 7)

Die zahlreichen Hinweise auf die Spannungsfelder zwischen Innenleben und Außenwelt haben auf die Bedeutung der persönlichen Biografie für die Entwicklung von Professionalität verwiesen. Daher stellt sich die Frage, wieweit sich Haltung im weiteren Berufsleben verändern lässt. Die meisten Befragten stimmen in ihren Aussagen darüber überein, dass Haltungen sich weiterentwickeln und man darauf Einfluss nehmen könne. Damit sich eine professionelle Haltung weiterentwickelt, scheint es erforderlich, diese auch zu reflektieren. Auf das Erfordernis der Reflexion haltungsbildender Erfahrungen weist rückblickend auch Kommunikationspsychologe Friedemann Schulz von Thun hin: „Mein bisher gelebtes Leben kann eine reiche Quelle der Kraft, der menschlichen Substanz, der Weisheit sein, kann also zu einem wahren Schatz werden, wenn (und nur wenn) ich meine existenziellen Schlüsselerfahrungen nicht nur erinnert, sondern auch verstanden und emotional verarbeitet habe.“ (Schulz von Thun 2021, S. 83)

Insofern spielen „Haltungen in der Personalentwicklung bzw. Fortbildung eine wichtige Rolle. Offenheit und Vertrauen, dem Menschen zugewandt sein, respektvoller Umgang miteinander.“ (I 123a: 22) Dazu braucht es aber auch „Räume für Reflexion in globaler Dimension, Nachdenken über das eigene Handeln und gemeinsame Debatten über kontroverse Perspektiven und dies ohne ideologische Verengung!“ (I 20a: 33) Daher stellt sich abschließend die Frage, wieweit zur Förderung einer professionellen Haltung institutionalisierte Angebote zur Fortbildung und Personalentwicklung Räume des Vertrauens und der Offenheit vorsehen, wie dies hier erforderlich erscheint. Vielfach werden dazu informelle Möglichkeiten des Austauschs genutzt (Austausch in Pausen, Abendgespräche u. ä.).

4 Ausblick

Die im Beitrag versammelten Aussagen von Schulführungspersonen stellen eine beeindruckende Manifestation dafür dar, wie sich das Ethos „als ‚gute‘ und ‚gelungene Praxis‘ [zeigt], in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Werten und professionellen Erfahrungen positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt“ (Rödel et al. 2022, S. 5). Die persönlichen Reflexionen bringen die haltungsbildende Kraft in ihrer biografischen Dimension zum Ausdruck, die das Streben nach gelingenden Führungspraktiken in der Entwicklung guter Schule charakterisieren. Im rückblickenden (Be-)Schreiben ihrer jeweils spezifischen Berufs- und Lebensgeschichten verdeutlichen sich unterschiedliche persönliche (Führungs-)Potenziale der Befragten und geben Einblick in die *innere Arbeit* an ihrer professionellen Entwicklung. Diese Positionierung drückt sich laut Stephen Kemmis (2023, S. 16) neben der sprachlichen Ebene (*sayings*) im Handeln (*doings*) und in den Beziehungen (*relatings*) der involvierten Personen aus. Die Zusammenhänge zeigen sich in der Argumentation der Befragten, was in ihren Augen das Gelungene ihres professionellen Handelns ausmacht, hinter dem eine Haltung im Sinne des pädagogischen Ethos steht.

In der Bearbeitung der Daten aus der Schulleitungsbefragung hat sich gezeigt, dass Ethos als professionelle Haltung ein essenzieller, gleichzeitig aber schwer zu bestimmender Bestandteil in der Führung einer Schule darstellt, denn „[p]ädagogisches Ethos lässt sich nicht ver- oder anordnen und nicht kontrollieren. Man könnte sagen, es ist das, was im Feld des Pädagogischen den Unterschied zwischen einem ‚Dienst nach Vorschrift‘ und einem professionellen, erfahrenen und verantwortungsvollen Handeln ausmacht.“ (Rödel et al. 2022, S. 8) Die ausgewählten Reflexionen über Erfahrungen professionellen und verantwortungsvollen Führungshandelns an erfolgreichen Schulen sollen das Haltungsthema für Forschung und Praxis zugänglich machen. Wir laden mit den Einblicken aus unserer aktuellen Studie dazu ein, in andere Erfahrungswelten aus dem Schul- und Führungsalltag einzutauchen, sich hineinzufühlen und hineinzudenken, sich von ihnen befremden und herausfordern zu lassen, über sie hinauszugehen und weiterzudenken und sie so der eigenen Erfahrung zugänglich zu machen.

5 Methodologische Verortung des Forschungsprojekts

An der laufenden Studie zur Haltung von Schulleitung an erfolgreichen Schulen haben aus allen Schulformen 145 Führungskräfte (70 männlich, 75 weiblich) aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien (Südtirol) sowie Deutsche und Österreichische Auslandsschulen teilgenommen. Kriterien für die Auswahl der befragten Schulleitungspersonen war die besondere Aufmerksamkeit, die ihre

Schulen gezeigt haben, etwa über deren erfolgreiche Bewerbung um den Deutschen Schulpreis oder den Österreichischen Staatspreis für innovative Schulen, sowie Schulleitungen, die aufgrund ihrer innovativen Arbeit in der fachlichen Öffentlichkeit Sichtbarkeit erhalten hatten. Die Daten stammen aus dem Befragungszeitraum 2020 bis 2024, der aus zwei Phasen bestand. Da nach der ersten Phase noch zusätzliche Informationen zur Auswertung wünschenswert waren, erfolgte eine zweite Befragung.

Die Auswertung der Daten erfolgte über Codierung mittels Softwareprogramm Atlas.ti, die sich auch im Quellenverweis der Daten in diesem Beitrag zeigt: Die Herkunft der Zitate wird über die laufende Nummer der befragten Person (z. B. I 7 steht für die in der Datenbank als Nr. 7 geführte Schulleitung) und die jeweilige Befragungsphase (a = erste Phase, b = zweite Phase) sowie den im Softwareprogramm ausgewiesenen Textabschnitt (z. B. I 7a: 45 für Textabschnitt 45; I 34b: 9–11 für Textabschnitt 9–11) gekennzeichnet.

Literatur

- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 21, H. 3, S. 42–63.
- Duden (2024): www.duden.de/rechtschreibung/Haltung (Abruf: 06.04.2024)
- Frankl, Viktor E. & Batthyány, Alexander (2017): *Wer ein Warum zu leben hat. Texte aus sechs Jahrzehnten*. Weinheim: Beltz.
- Gronn, Peter (1999): *The making of educational leaders*. London: Cassell.
- Innauer, Toni (2010): *Am Puls des Erfolgs*. Ziersdorf: Christian Seiler.
- Kegler, Ulrike (2018): *Lob den Lehrer*innen. Wer Beziehungen stärkt, macht Schule gut; ein Weckruf*. Weinheim: Beltz.
- Kemmis, Stephen (2023): Education for Living Well in a World Worth Living in. In: Reimer, Kristin Elaine; Kaukko, Mervi; Windsor, Sally; Mahon, Kathleen & Kemmis, Stephen (Hrsg.): *Living Well in a World Worth Living in for All: Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing*. Singapore: Springer, S. 13–25.
- Mandl, Heinz & Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.) (2000): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Christof, Eveline; Agostini, Evi; Brinkmann, Malte; Pham Xuan, Robert; Schratz, Michael & Schwarz, Johanna Franziska (2022): *Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. Online: edoc.hu-berlin.de/handle/18452/25600 (Abruf: 06.04.2024).
- Rosa, Hartmut (2018): *Unverfügbarkeit*. Salzburg: Residenz.
- Scharmer, C. Otto & Käufer, Katrin (2014): *Von der Zukunft her führen. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft; Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schley, Wilfried & Schratz, Michael (2023): *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht*. 2. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schratz, Michael (2024): *Wirksamer Führungshaltung auf der Spur*. In: *Pädagogische Führung* 35, H. 3, S. 84–87.
- Schlömerkemper, Jörg (2021): *Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Leverkusen: Budrich.

- Schulz von Thun, Friedemann (2021): *Erfülltes Leben. Ein kleines Modell für eine große Idee*. München: Carl Hanser.
- Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2014): Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In: Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215–221.
- Sedmak, Clemens (2001): Menschenbilder: Eine rechte Diät an Beispielen. In: Posch, Christian; Schuierer, Sissi & Schuierer, Anton J. (Hrsg.): *Menschenbilder und ihre Wirkung*. Thaur: Druck- und Verlagshaus Thaur, S. 9–21.
- Sinek, Simon (2022): *Frag immer erst: warum. Wie Topfirmen und Führungskräfte zum Erfolg inspirieren*. München: Redline.
- Solzbacher, Claudia (2016): Auf die professionelle pädagogische Haltung kommt es an. In: Huber, Stephan G. (Hrsg.): *Jahrbuch Schulleitung 2016. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Kronach: Carl Link, S. 116–126.
- Standop, Jutta (2020): Wie Werte „vermittelt“ werden können: der schulische Beitrag zu einer gesellschaftlichen Wertebildung. In: Fischer, Christian & Platzbecker, Paul (Hrsg.): *Erziehung – Werte – Haltungen. Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft*. Münster: Waxmann, S. 83–101.

Moral als Krisensymptom und Humor als ethische Reflexion sowie als pädagogische Methode

Thorsten Sühlsen

Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung Luhmanns mit der Phänomenologie Husserls ermöglicht eine Betrachtung einer Form der Ethik, die Haltungen in der Pädagogik mit Folge der Zuweisung von Achtung oder Missachtung (Moral) reflektiert. Mit diesem Artikel wird argumentiert, dass es sinnvoll sein könnte, einige Grundlagen der Phänomenologie mit Grundlagen der Systemtheorie in Verbindung zu bringen, um die Frage zu beantworten, wie Humor zum einen als eine Form ethischer Reflexion von Moral, zum anderen als pädagogische Methode nutzbar gemacht werden kann – weder auf Kosten Anderer, noch um Andere auszugrenzen.

Motive

„Ich bin des trocknen Tons nun satt“, Mephistopheles in Goethes Faust

„Das Spiel des Humors wird vor einem ernsten Hintergrund gespielt. Es ist ein leichtes, aber ein ernstes Spiel.“ Jean Paul

Ein Schüler mag zuweilen im Unterricht denken: „Die Ewigkeit dauert lange, besonders zum Ende hin“. Woody Allen

„Mach dich nicht so klein, du bist nicht so groß!“ Josef Joffe

1 Einleitung

Wie kann Humor zum einen als eine Form ethischer Reflexion von Moral, zum anderen als pädagogische Methode nutzbar gemacht werden? Diese Frage wird beantwortet mit einer Verknüpfung phänomenologischer und systemtheoretischer Argumente. Es wird ein Argumentationsgefüge dahingehend aufgebaut, dass eine Ethik zu warnen hat vor moralischen Zuweisungen, also vor Zuweisungen von Achtung und Missachtung (Fuchs o. J., 2000). Diese Betrachtung scheint aus systemtheoretischer Sicht relevant, weil Probleme bzw. Entscheidungsunsicherheiten in der Pädagogik zuweilen durch moralisierende Kommunikation verplombt

werden (Kraft 2021, S. 94). Phänomene sind etwas Anschauliches, weshalb Phänomenologie auf Beschreibungen angewiesen ist (Loch 1995, S. 156), denn „die Beschreibung gehört zu den Ordnungsformen menschlichen Erlebens“ (Habermas & Luhmann 1971, S. 31) als ein Teil des „being in the world“ oder des „être-au-monde“ (Merleau-Ponty 1945, S. X).

2 Humor als Wellenbrecher für Moralstürme

Die aus dem Mittelalter bekannte Figur des Hofnarren hielt dem König auf humorvolle Weise die Wahrheit entgegen (Fuchs 2005). Diese Narretei hatte die Funktion, ernüchternde Stellungnahmen zu initiieren, Desillusionierung zu betreiben und Erwartungsenttäuschungen alltäglich Moralisierender herbeizuführen, um einen Blick für Fakten bzw. reale Sachlagen zu offerieren. Es ließe sich aber noch weiter zeitlich zurückgehen (Overwien 2009). Auch differente kulturhistorische Studien präsentieren Ergebnisse darüber, wie Kulturen Wahrnehmungsarten beispielsweise Temperament, Gemütsart, Sitte, Sinnesart, Gepflogenheiten und Gestimmtheiten beeinflussen (Marhenke 2003). Ein Ethos der Gestimmtheit beinhaltet einen spielenden Umgang mit Regeln und Freiheiten, der kulturbedingt unterschiedlich ausfällt. Wie ist Humor als „Wellenbrecher für [...] Moralstürme“ (Luhmann 1990b, S. 41 f.) zu verstehen, was zeichnet einen Humoristen aus? In einer Form von Ethik, die sich in der Aufgabe sieht, vor Moral zu warnen, bediente man sich dann im 18. Jahrhundert des Humors als „Wellenbrecher für [...] Moralstürme“ (ebd.). Insbesondere im Englischen wurden diesbezüglich Ausdrücke im Bereich des Humors entwickelt: banter, whim, whimsical, quaint, good sport, chaff, pleasantry, drollery, wit, satire, irony, nonsense (Schmidt-Hidding 1959, S. 3).

Der Humorist „erfasst die Wirklichkeit nüchtern und genau, oft bis in ihre kleinsten Eigentümlichkeiten“ (ebd.). Der Humorist entwickelt also eine Aufmerksamkeit für besondere Momente, er hat den sense of the actual, oder – wie es Jean Paul mit Bezug auf Ästhetik ausdrückt – die humoristische Sinnlichkeit. Nach Paul bezeichnet Sinnlichkeit den Sinn für die äußere Erscheinung (ebd.).

Der Humorist „sieht die Welt als eine Welt voller Widersprüche. Er lächelt über den Widerspruch von Sein und Schein, von Wirklichkeit und fanatischer Versponnenheit“ (ebd.).

„Der Humorist entdeckt in sich selbst die Inkongruenz, das Komische. Daher bevorzugt er seine eigene Person als Opfer seiner Späße und liebt die Ich-Erzählung. Wenn von absurden Dingen die Rede ist, bezieht er sich selbst ein. Auch im persönlichen Leben ist die Selbstironie die Schwelle zum Humor. Jean Paul nennt die selbstironische Ausdrucksform des Humors die humoristische Subjektivität.“ (ebd.)

Der Humorist geht in Differenz, „wahrt den kritischen Abstand von Dingen und Personen [...]. Er weiß um die Relativität der Wertungen, auch seiner eigenen. Dies Wissen bestärkt ihn in der Toleranz. Als freie Persönlichkeit steht er der [...] Welt unparteiisch und duldsam gegenüber“ (Schmidt-Hidding 1959, S. 7 f.).

Humor in Form der Ironie reagiert auf moralische Betroffenheiten, erhöht aber ggf. den Beleidigungskoeffizienten mancher Humorloser (Luhmann 1984, S. 92 f.), denn Ironie wird entgegengetragen, um typisierte moralisierende Bedeutungen, Werte oder einheitliche kategorisierte Verständnisweisen zu entlarven (Meyer-Drawe 2012, S. 71). Insbesondere Berthold Brechts Didaktik der Verfremdung, die sich durch bissige Satire und listige Verse auszeichnet, wurde in der Erziehungswissenschaft von Klaus Prange thematisiert (1983). Eine humorlose Pädagogin erhöht die Wahrscheinlichkeit, die Educand*innen lernunwillig zu machen, denn pädagogische Atmosphäre und Humor und Freude sind miteinander verbunden (Geißler 1970, S. 1287).

3 Reflexion Moral

Moral wird hier als System bestimmter Werte und Normen reflektiert, nicht reflektiert werden die moralische Bestimmungen von Werten und Normen. Auch nicht die eine oder andere integrierende oder desintegrierende Bedeutung der Moral für soziale Ordnung soll hier Thema sein. Es soll vielmehr – und scheinbar aktuell notwendig – um die ethische Reflexion der Funktion der Moral in der Pädagogik gehen, weil zuweilen der Eindruck zu gewinnen ist, dass manche Pädagog*innen das alte Schema Tugend/Laster supercodieren und die Seite der Tugend nochmals unterteilen in wahre und falsche Tugenden (Luhmann 1990b, S. 11). Die Inhalte diverser Moralitäten stehen folgend nicht im Fokus. Es geht auch nicht um Zuweisungsdiversitäten menschlicher charakterlicher Verfasstheit oder Gesinnungen bzw. monastische Subjektivierungen und Subjekttheorien, denn es ist weder mit der Erziehungswissenschaft noch von einer Pädagogin auszumachen, ob ein Educandus handelt oder erlebt. Diese Differenzstellung ist für die Pädagogik relevant, insofern man sich fragen kann, inwieweit man entweder in moralischer Gesinnung (Porges 2023) oder erziehungswissenschaftlich und ethisch basiert zu erziehen gedenkt. Ein Darüber-Nachdenken scheint aktuell notwendig, denn Moral ist ein „polemisches und in vielen Hinsichten unsauberes Geschäft. Sie ist deshalb auch für politischen Gebrauch besonders geeignet.“ (Luhmann 1993, S. 333)

Wird Pädagogik *betrieben*, so muss man auch von Moral- und Politikweisungen abweichen dürfen – im Pädagogischen beispielsweise mit Humor als Form der Intervention im Sinne eines Freiheitsbewusstseins (Geißler 1970, S. 1284). Eine für die Auseinandersetzung mit Ethos in der Pädagogik interessante Anmerkung ist die „Freiheit selbst gewählten Ausschlusses“ (Adorno 1966, S. 149 ff.): Man muss

auch immer anders können dürfen – so ein von Adorno umgesetzter eigener Anspruch (Kluge 2010). In der Betonung der Gleichheit der Menschen schwingt ein unterschwelliger Moralgedanke mit. Moralische Einfärbungen von Kommunikation sind riskant, weil sie sehr rasch zur Fixierung konfliktträchtiger Positionen und zur Intoleranz führt (Busch 2023, S. 8; Luhmann 1993, S. 328 ff.). Eine in Kiel entwickelte Definition von Toleranz scheint entsprechend operationalisierbar:

„Eine Haltung oder Handlung, die eine durch Respekt gezähmte Ablehnung zum Ausdruck bringt, ist nicht intolerant; eine, die anderen die Anerkennung als Gleiche und damit Respekt verweigert, ist eindeutig intolerant. Die anderen nicht zu mögen, ist allein noch nicht intolerant, sie als minderwertig zu betrachten oder gar so zu behandeln sehr wohl. Eine so erkannte Intoleranz klar zu benennen und zurückzuweisen, ist aus Sicht des Ablehnung-Respekt-Modells aber selbst kein Akt der Intoleranz, sondern Ausdruck und Verpflichtung wehrhafter Toleranz.“ (Simon 2022, S. 9)

Geht man davon aus, Humor ermöglicht und „verwahrscheinlicht“ (Redewendung von Luhmann) Toleranz im Gegensatz zu Moral, so ließe sich empirisch überprüfen, ob in Erziehungssystemen gewohnheitsmäßig eher auf Moral oder auf Humor zurückgegriffen wird. Folgende, in Anlehnung an Popp (1994, S. 92 f.) modifizierte Hypothesen wären dann zu operationalisieren:

- Humor führt zur Erzeugung einer gehobenen, heiteren Stimmung und zu einem kognitiven Vergnügen zwecks Verbesserung des Unterrichts.
- Mit Humor sind affektive und kognitive Lernziele motivierter und mit weniger Aufwand zu erreichen.
- Gemeinsames Lachen als Form der Interaktion verbindet die Teilnehmer*innen in ihrer Aufmerksamkeit auf Lehrinhalte.
- Humor erleichtert Korrekturen sozialen Verhaltens auf versöhnliche Weise (ohne Sieger und Besiegte), verhindert den verletzenden Ernst sozialer Kritik, vermeidet verletzende Konflikte bzw. Moral.

4 Humor als Intervention mit dem Zweck der Annahmemotivation bzw. Selektionsübertragung

Die Entscheidung, Humor pädagogisch einzusetzen, begegnet den durch Moralitäten produzierten Gefahren und Risiken. „Das Risiko ist mithin, anders als die Gefahr, ein Aspekt von Entscheidungen, eine einzukalkulierende Folge der eigenen Entscheidung“ (Luhmann 1993, S. 327), die mit einer ethischen Forderung zu verbinden wäre: nicht voreilig zu entscheiden und sich auf die eigene Moral

– oder welche Moral auch immer – zurückschleudern zu lassen bzw. als Ausgangspunkt des Entscheidens heranzuziehen. Moral kann weder mit sich selbst als Problem noch mit dem daraus entstehenden Problem des Risikos adäquat umgehen. Moral verhält sich sogar selbst riskant, weil der Beleidigungskoeffizient zuzunehmen scheint und Betroffenheitssemantiken produziert. Moral ist demnach hinderlich für einen pädagogischen Beziehungsaufbau, Humor hingegen förderlich. Pädagog*innen und Klient*innen sind zudem Risiken kommunikativer Zwänge ausgesetzt. Vertrauen wäre neben Humor eine mögliche Ergänzung im Umgang mit durch Moral produzierten Zwängen und den mitlaufenden Gefahren und Risiken (Luhmann 1993, S. 335; Loch 1995). Das wäre ein Grund dafür, dass sich Pädagog*innen für Humor als Medium pädagogischer Interaktion interessieren könnten und Humor als Form der Irritation mithin des Sinnbezirks des Komischen nutzen.

Weil die Pädagogin keinen direkten Zugang zu dem von ihr Wahrgenommenen hat, ist es umso mehr ihre Aufgabe wahrzunehmen, zu erkennen, zu erleben – gegenwärtig und permanent neu, eine Art „Ereignistemporalität“ (Nassehi 2008, S. 165). Humor erhöht die Aufnahmebereitschaft (Frühbeis 2020) bestimmter pädagogisch intendierter Inhalte bzw. ermöglicht Selektionsübertragung bei Kindern, Jugendlichen und Studierenden. Humor stellt ein „Konzentrationsignal“ dar (Prange 1983, S. 188, 1989, 79f.), weil Humor Rückbindungen des wahrgenommenen Phänomens an die Wahrnehmung selbst ermöglicht (Merleau-Ponty 1945) – im Erleben (im Erlebnisstrom) der Situation bzw. in einer gegenwartsbasierten Bestimmung oder Atmosphäre. Das heißt, der Erkennungswert seitens der Pädagogin liegt darin, dass die Wahrnehmung der Verhaltensweise eines Educanden im selbstreferenziellen Prozess der Bewusstseinsereignisse konstituiert wird. Das dient einem pädagogischen Beziehungsaufbau.

Aus Sicht Alfred Tremels dient Humor als Medium im Sinne der Selektionsübertragung in pädagogischen Kontexten, um pädagogisch intendierte Interaktionen zu ermöglichen und aufrecht zu erhalten. Auch Tremel geht es um Annahmemotivation. Mit Humor vermehren sich die Möglichkeiten von Annahmemotivationen und des Verstehens (Tremel 2000, S. 183; Luhmann 1990a, S. 179) sowie der Vermehrung kontingenter Erfahrung des Erlebens und Handelns seiner selbst und des anderen (Luhmann 1988, S. 295). Ein Medium wie Humor ist somit pädagogisch relevant, weil es Annahmemotivation bzw. kommunikativen Anschluss in elementaren Interaktionen dort ermöglicht, wo die Annahme eher unwahrscheinlich geworden ist, beispielsweise durch mediale Reize und Träger diverser Zuweisungen von Achtung und Missachtung.

„Die tolerante Gelassenheit des Humors ist eine der Verärgerung, der Entrüstung, der Verbitterung, dem Zorne und der Wut entgegenstehende menschliche Grundkraft. [...] Humor ist von Toleranz, d. h. immer auch von Selbstbeschränkung, nicht zu trennen.“ (Geißler 1970, S. 1285) Pädagog*innen wissen um die Bedeutung emotionalen Lernens. Educand*innen werden auch eingeführt und ver-

traut gemacht mit ihrer eigenen inneren Welt, mit ihren speziellen Affekten und Emotionen, mit ihrem Selbst. Sie lernen, ihre eigene „Erregung“, „Wut“, „Angst“, „Traurigkeit“ und „Freude“, ihr eigenes Selbst zu erleben, eine Form der Selbstreferenzialität. Humor führt zum Stressabbau (Dumbs 2002), insbesondere humorvolle Geschichten und Erzählungen (Spangenberg 1999). Das Ermöglichen einer Aufmerksamkeit für diese Vorgänge bzw. diese Erlebnisse ist Teil pädagogischer Arbeit (Kraft 2021, S. 53; 2009). Humor ließe sich so als *Möglichkeitserzeuger* beschreiben, eine Verweisung auf andere Möglichkeiten (Husserl 1950), denn Humor weist einen hohen (positiven) Störeffekt auf: Humor dient in Interaktionen als hoher Aufmerksamkeitsträger, wenn auch wiederum nicht ohne Risiko (Luhmann 2018, S. 18 ff.; Nicolae 2012, S. 255 ff.).

5 Humor versus weitere mediale Reize

Eine Ethik der Pädagogik könnte reflektieren, ob mediale Reize Gefahren oder Risiken für die Tätigkeit des Erziehens, Lehrens und Lernens darstellen (Waggoner 2022). Humor als pädagogische *Begegnungs-Intervention* wäre einerseits an Leiblichkeit, an verbaler und nonverbaler Kommunikation, an Bewegungen, Blicken, Gesten, Mimik, Tonalitäten, Körperhaltungen der Educand*innen auszuloten. Humoreske Kommunikationen stellen attraktive Reize dar für Educand*innen – auch aufgrund organischer Dispositionen des Menschen (Esken 2006, S. 92). Kinder und Jugendliche differenzieren ihre Gefühle durch Spiegelung und Repräsentation in Interaktionen mit Bezugspersonen. Interessante Stimulationen führen dazu, dass Kinder, überhaupt junge Menschen sich der *komischen* Person zuwenden. Kinder und Jugendliche lassen sich von den Gefühlsäußerungen des Gegenübers anstecken, passen sich daran. Durch die Spiegelung des eigenen Gefühls im Gesicht, auch am ganzen Körper des Gegenübers, kann das Kind einen Repräsentanten des Gefühls bilden (Stenger 2012, S. 509). Humor dient dazu, um Gefühl und Ausdruck besser kennen zu lernen, denn die Bildung der Fähigkeit zur Modulierung von Gefühlen findet in sozialer Abstimmung statt.

Indem sich Pädagog*innen für die Inhalte der von Kindern und Jugendlichen genutzten Medien interessieren und mit Humor begegnen, wird eine Selektionsübertragung bewirkt, weil die Pädagogin eben mittels Humor die Aufmerksamkeit auf sich und weg von beispielsweise den Smartphones lenkt. Diese Vorgehensweise irritiert die Kinder und Jugendlichen im Positiven, weil die Educand*innen üblicherweise Appelle erwarten, das Smartphone auszuschalten. Mit anderen Worten, die mit Humor arbeitende Pädagogin scheint interessanter für die Kinder und Jugendlichen als das Smartphone. Die Pädagogin offeriert mit humorvollen Kommunikationsangeboten einen Reiz als Alternative zu unerwünschten medialen Reizen bzw. Smartphones im Unterricht.

Alfred Tremml unterscheidet Humor dahingehend, dass pädagogische Ansprüche zuweilen „in den Kleidern der Überlegenheit“ als Erhabenes daherkommen und als bedrohlich empfunden werden können. Das Erhabene tritt dem Educandus bzw. der Educandin nur als das Erhobene entgegen und nicht als das auch Erhebende. Das Ziel pädagogischer Arbeit könnte sein, Mitteilungsfreudigkeit bei den Educand*innen zu bewirken im Gegensatz zum *Umherschleudern* von Appellen, Tabuisierungen und Verboten. Humor bewirkt Empfindungen und eine Form leiblichen Ausdrucks, u. a. Lachen, Lächeln. Das erhebende Lachen nimmt eine kompensatorische Funktion ein, der Witz wirkt befreiend und Humor entspannt (Tremml 2000, S. 196). Mit einem Humor als das Erhebende ließen sich Kinder, Jugendliche und junge Menschen außerdem in ihren Reifungskrisen zu einer Mitteilungsfreudigkeit bewegen, um die Aufmerksamkeit auf die Pädagogin zu lenken, die eine professionelle erzieherische Auseinandersetzung bezüglich der entwicklungsangemessenen Befriedigung sexueller Bedürfnisse einleiten kann, wiederum als Alternative. Mit der durch die Pädagogin eingeleiteten Selektionsübertragung hingegen reagieren die Educand*innen anders als sonst, lernen auch, dass sie anders wahrgenommen werden, lernen auch, sich selbst anders wahrzunehmen. Pädagog*innen und Educand*innen werden ihres eigenen sinngebenden Anteils an der Wahrnehmung des Geschehens bewusst. Hier wäre phänomenologisch zu formulieren, dass eine Pädagogik in einem Horizont der Verweisung auf andere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns mit Humor erreichbar ist: Mitteilungsfreudigkeit zu bewegenden Ereignissen und Themen junger Menschen zu ermöglichen zwecks einer Erziehung zum entwicklungsangemessenen Umgang mit Sexualität.

Pädagogische Interventionen verlangen ein Gestalten, Hinhören, Hinschauen und einen Nachvollzug, ein – man könnte umgangssprachlich sagen – Hineinspüren (siehe dazu wissenschaftlich die Theorie of Mind) und eine Freude am Entdecken sowie Freude und Mut an gewagten kreativen Erfindungsprozessen, da es um einen Bezug zum intentionalen Gegenstand geht. Erziehen wäre demnach als professionell zu bezeichnen, wenn die Pädagogin bereit ist, sich irritieren bzw. überraschen zu lassen, ein Interesse und eine Aufmerksamkeit für einzelne Anhaltspunkte aufbringt für besondere Situationen, Momente und Begebenheiten, auch um das scheinbar Unscheinbare wahrzunehmen (Plessner 1924, S. 107). Erziehen wäre ein taktvolles sich Einlassen auf Unvertrautes – unter Berücksichtigung der möglichen Tragweite und als Möglichkeit des *Schöpferischen*. Dieses Schöpferische wäre selbstreferenziell beobachtbar. Eine daraus ermöglichte Selbsterkenntnis führt vielleicht dazu, dass die Pädagogin sich durch ihre eigene Gegenwärtigkeit überraschen lassen kann. Hier ließe sich an den von Husserl verwendeten Begriff des *Bewusstseinsstroms* anknüpfen (Nassehi 2008, S. 165).

Vor dem Hintergrund phänomenologischer und systemtheoretischer Folien ließe sich sagen, dass taktvoller Humor unter diesen Bedingungen differente Zu-

schreibungsmöglichkeiten oder Deskriptionen des Wahrgenommenen bietet, die eine Distanz (Freiheit des selbstgewählten Ausschlusses) ermöglicht zu vorgefertigten, kanonisierten Zuschreibungsmustern moralischer Beobachtungen. Humoristisch zu intervenieren, um Irritationsmomente herbeizuführen, erfordert womöglich Überwindung und Mut für eine offene Haltung und gleichzeitig eine Zurückhaltung, ein Innehalten bzw. Geduld – als ethische Forderung – anstatt des Verlangens nach kausalwissenschaftlicher Sicherheit (zum Begriff „Epoché: Merleau-Ponty 1945/2012, S. 418 ff.). „Nur wer sich von seinen Ängsten lösen kann – also loslassen kann, kann auch den Witz zulassen“ (Popp 1994, S. 199) und ermöglicht diverses weiteres Sinnpotenzial und Interpretationsfreiräume. Daraus ließ sich schlussfolgern, dass Humor einerseits eine angstfreie Lernatmosphäre voraussetzt, andererseits eine angstfreie Lernatmosphäre schafft, gleichzeitig aber angstfreie Pädagog*innen verlangt, die keine Angst erzeugen, weder komplexbeladene noch neurotische Menschen sind, „weil die fehlende Selbstsicherheit eine relativierende Selbstbeschränkung nicht zulässt“ (Geißler 1970, S. 1285).

Man muss nicht nur (moralisch) standardisierten Interventionsroutinen folgen, sondern könnte Interesse aufbringen für Wahrnehmen und für Einlassen auf dynamische Begebenheiten und Momente (Lotz 2013), ohne vorher das genaue Ergebnis sozialer Ereignisse zu kennen. Ergebnisse sind zwar planbar und entsprechend; gern und oft werden sie immer wieder als *Lernziele* bezeichnet, allerdings nicht linear-kausal – so längst begriffen mit der Bezeichnung des „Technologiedefizits“ (Luhmann & Schorr 1988, S. 120). In der empirischen Bildungsforschung wird mit disjunkten Kategoriensystemen des Beobachtens und entsprechenden, darauf basierenden oder sich daraus entwickelnden Erklärungsmustern versucht, das Problem der Lehre als Teil der Pädagogik zwischen Technik und Reflexion auf Educand*innen und Pädagog*innen zu verlagern, um die Verhaltens- bzw. Reaktionsweisen beider zu messen. Das ist selbstverständlich nicht falsch, ermöglicht aber kaum ein Darüberhinaus oder alternative Wahrnehmungen. Mit solchen kriteriengeleiteten und komfortablen Hilfskonstruktionen bzw. präskriptiven Entscheidungsmomenten in Form von Ursache-Wirkungsmodellen der empirischen Bildungsforschung können andere und weitere Möglichkeiten von Ereignissen im Sozialen und im pädagogischen Geschehen nicht ausgeschlossen werden. Somit können invariante Beziehungen zwischen bestimmten Ursachen und bestimmten Wirkungen nicht festgestellt werden.

Aus systemtheoretischer und aus phänomenologischer Sicht kommt es weniger auf bestimmte Wirkungen an, sondern auf Substitutionsmöglichkeiten außerhalb kausalwissenschaftlicher Forschung, denn Bewusstsein kann sich aus Sicht der Phänomenologie und Systemtheorie nicht nach außen richten. Interagierende Systeme stellen einander Eigenkomplexität zur Verfügung und erzeugen dadurch Offenheit für weitere Horizonte des Möglichen.

6 Fazit

Von der Erziehungswissenschaft, die das Problem der Normativität mit sich führt, wäre zu erwarten, Interventionen anzubieten, mit denen durch Moral produzierten Konflikten und Krisen, also destruktiven und konfliktfördernden Sozialitäten bzw. Interaktionen bis hin zu Gewalt zu begegnen ist. Humor dient der Behebung und Auflockerung konfliktfördernder bzw. mit Moral angereicherter Prozesse, ermöglicht originelle Impulse für schöpferische Gestaltungen. Eine permissive Haltung in pädagogischen Beziehungen bietet den jungen Menschen Freiräume, ihre Aktivitäten nach eigenem Willen zu gestalten, nicht beliebig, sondern im erzieherischen und somit entwicklungsangemessenen Sinne. *Das Pädagogische* wäre gemeinsam mit dem Gegenüber unstrukturierter Erfahrungen im Leben und Erleben in einen Sinneszusammenhang zu bringen und zwar durch mit Humor produzierte Lebendigkeit in der Welt, ein „in der-Welt-sein“.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: (1966): Negative Dialektik. Gesammelte Schriften. Hrsg. von R. Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Busch, Klaus Henning; Busch, Siegrun & Busch, Erik (2023): Lehren und Lernen: Humor als Schlüsselfaktor. Innovative Impulse für die erfolgreiche Gestaltung von Lernprozessen. Wiesbaden: Springer
- Dumbs, Franz (2002): Humor in der Psychotherapie. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Esken, Frank (2006): Spiegelneuronen: Die neurobiologische Antwort auf das Intersubjektivitätsproblem, die Husserl noch nicht kannte? Husserls Überlegungen zum Fremdpsychischen im Lichte der Kognitionswissenschaften. In: Lohmar, Dieter & Fonfara, Dirk (Hrsg.): Interdisziplinäre Perspektiven der Phänomenologie. Neue Felder der Kooperation: Cognitive Science, Neurowissenschaften, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Religionswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 72–107.
- Frühbeis, Lisa (2020): Busengewunder: Feministische Kolumnen. Hamburg: Carlsen.
- Fuchs, Peter. (o. D.): Ethik und Gesellschaft – Eine Vorlesung. Online: https://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_ethik.pdf (Abruf: 30.05.2024).
- Fuchs, Peter (2000): Beobachtungsbeobachtungsbeobachtung, Maximen fachübergreifender Bildung. In: Ethik für Lehrende und Studierende, Magazin, Jg. 2, H. 2, S. 38–41.
- Fuchs, Peter (2005): Hofnarren und Organisationsberater. Zur Funktion der Narretei, des Hofnarrentums und der Organisationsberatung. In: Organisationsentwicklung, Jg. 21, H.3, S. 4–15.
- Geißler, Erich Eduard (1970). Humor. In: Horney, Walter; Ruppert, Johann Peter & Schultze, Walter (Hrsg.): Wissenschaftliche Beratung Hans Scheuerl: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Erster Band A–J. Gütersloh: Bertelsmann, S. 1284–1287.
- Habermas, Jürgen & Luhmann, Niklas (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heyden, Saskia & Jarosch, Kerstin (2019): Missbrauchstäter. Phänomenologie, Psychodynamik, Therapie. Stuttgart: Schattauer.
- Husserl, Edmund (1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie Bd. 1. In: Husserliana, Band 3. Den Haag: Nijhoff.
- Kraft, Volker (2009): Pädagogisches Selbstbewußtsein. Paderborn: Schöningh.

- Kraft, Volker (2021): *Erziehung, Beratung, Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kluge, Alexander (2010): *Das Labyrinth der zärtlichen Kraft*. Als Adorno Luhmann sein Leid klagte. FAZ-NET. Online: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/alexander-kluge-das-labyrinth-der-zaertlichen-kraft-als-adorno-luhmann-sein-leid-klagte-1913280.html> (Abruf: 30.05.2024).
- Loch, Werner (1995): *Phänomenologische Pädagogik*. In: Lenzen, Dieter & Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 155–173.
- Lotz, Miriam; Gabriel, Katrin & Lipowsky, Frank (2013): *Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitigen Validierung*. Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 3, S. 357–380.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990a): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990b): *Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral*. Rede von Niklas Luhmann anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1993): *Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral*. In: Gotthard Bechmann (Hrsg.): *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung*. 2. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 327–338.
- Luhmann, Niklas (2018): *Einfache Sozialsysteme*. In: ders.: *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. 7. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 17–42.
- Luhmann & Schorr, Karl Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marhenke, Dietmar (2003): *Britischer Humor im interkulturellen Kontext*. Dissertation im Fachbereich der Geistes- und Erziehungswissenschaften. Universität Carola-Wilhelmina zu Braunschweig.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/2012): *Phenomenology of perception*. Ins Englische übers. von Landes, D. A. London. London, New York: Routledge.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Nassehi, Armin (2008): *Phänomenologie und Systemtheorie*. In: Raab, Jürgen; Pfadenhauer, Michaela; Stegmaier, Peter; Dreher, Jochen & Schnettler, Bernt (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–175.
- Nicolae, Stefan (2012): *Der Witz – eine Grenzsituation? Eine Analyse witziger Konstruktion der Wirklichkeit in Anlehnung an Alfred Schütz*. In: Dreher, Jochen (Hrsg.): *Angewandte Phänomenologie. Zum Spannungsverhältnis von Konstruktion und Konstitution*. Wiesbaden: Springer, S. 255–276.
- Overwien, Oliver (2009). *Humor aus der Antike in der mittelalterlichen arabischen Literatur*. In: Tamer, Georges (Hrsg.): *Humor in der arabischen Kultur*. Berlin: de Gruyter, S. 107–126.
- Pichl, Iris (2011): *Moral und Emotionen. Zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und den Strategien der Emotionsregulation. Eine quantitative Untersuchung von Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I in NRW*. Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität zu Münster.
- Pleßner, Helmuth (1924/2002): *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Popp, Walter (1994): *Humor und Sprachwitz*. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): *Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85–95.
- Porges, Karl (2023): *Den Begriff der „Rasse“ überwinden. Die „Jenaer Erklärung“ in der (Hoch-)Schulbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Prange, Klaus (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus (1989): Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Prange, Klaus (2000): Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrethos. In: Cloer, Ernst; Klika, Dorle & Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, S. 93–103.
- Schmidt-Hidding, Wolfgang (1959): Sieben Meister des literarischen Humors in England und Amerika. Heidelberg: Meyer.
- Stenger, Ursula (2012): Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer, S. 507–524.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Simon, Bernd (2022): Durch Respekt gezähmte Ablehnung. Über Zumutungen und Grenzen der Toleranz. Online: https://www.kft.uni-kiel.de/de/download/simon_philantropie_stiftung2022 (Abruf: 14.06.24).
- Waggoner, Charles R. (2024): We Should Have Seen It Coming: The *Mahanoy* Decision Considered. In: *Research in Higher Education Journal*, 42 (2022). Online: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1347722.pdf (Abruf: 14.06.2024).

II Ausbildung eines pädagogischen Ethos

Inklusionspädagogisches Ethos in der Professionalisierung von Lehrpersonen

Martina Damej

Zusammenfassung

Lehrer*innen handeln sollte – gerade in einem inklusionspädagogischen Setting – von einem professionellen Ethos geleitet werden. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, braucht es eine vertiefte Auseinandersetzung mit ethisch relevanten Themen und Unterrichtssituationen. Die phänomenologische Vignettenarbeit bietet aufgrund der vielschichtigen Deutungsmöglichkeiten ein geeignetes Instrumentarium, sich mit professionsethischen Aspekten im Rahmen der Lehrer*innenausbildung auseinanderzusetzen.

1 Einleitung

„Inklusion braucht Mut, Empathie und Offenheit.“ (Sellner 2022, o. S.) Entsprechend kommt die Frage auf, wie solche inklusionsfreundlichen Werte entwickelt und im Rahmen der formalen Lehrer*innenausbildung gefördert werden können. Aufbauend auf die von Drahmman und Cramer (2019) diskutierten Perspektiven gelingt ein analytischer Blick auf die (oft immanente) Verankerung professionsethischer Themen in der Lehramtsausbildung. Im Rückgriff auf die Ausführungen von Zutavern (2001) wird die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für ethische Dimensionen in der Lehrkräfteausbildung aufgezeigt und anhand eines Beispiels die curriculare Verankerung sowie hochschuldidaktische Umsetzung erläutert. Dabei wird der Ansatz vertreten, dass nur durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit den verinnerlichteten Werten ein (inklusions-)pädagogisches Ethos entwickelt werden kann. Im Fokus steht die studentische Arbeit mit phänomenologischen Vignetten, die den Ausgangspunkt für eine lernseitige Betrachtung inklusiver Unterrichtssettings bildet und so eine reflexionsbasierte Bearbeitung eigener Einstellungen und Werte ermöglicht, die Vielfältigkeit pädagogischer Handlungsoptionen zur Diskussion bringt und – geleitet vom Wertekatalog des Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2019, S. 33 ff.) – die Heranbildung eines entsprechenden Ethos begünstigt.

2 Perspektiven auf das Lehrer*innenethos

Werfen wir einleitend einen Blick auf das Thema Ethos von Lehrpersonen und folgen dabei Drahmman und Cramer (2019) und ihrer begrifflichen Annäherung an diesen bedeutungsgeladenen Terminus. Um der Mannigfaltigkeit des Begriffs *Ethos* gerecht zu werden, wurde von den Autoren eine mehrdimensionale Heuristik genutzt, die zu insgesamt sieben Perspektiven auf das Lehrer*innenethos führte (Beitrag von Agostini in diesem Band). Folgend werden die für diesen Beitrag als aufschlussreich erachteten begrifflichen Zugänge zusammengefasst.

2.1 Ethos als Werte

Durchleuchtet man den fach einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs, geben hermeneutische Arbeiten Aufschluss darüber, welche Wertorientierungen als richtungsweisend für das moralische Lehrer*innenhandeln beurteilt werden. So befüllen beispielsweise Carr (2010) und Campbell (2013) lehramtsspezifische Wertekataloge mit nachstehenden Begriffen: Fürsorge, Gerechtigkeit, Toleranz, Verantwortung oder Wahrhaftigkeit bzw. Fairness, Empathie, Güte und Geduld. Um herauszuarbeiten, welche Werte aus Sicht von Lehramtsstudierenden einer gegenüber der schulischen Inklusion offenen Haltung zugrunde liegen, wird auf eine reflexive Befragung von 83 (angehenden) Lehrkräften, die im Zeitraum von 2022 bis 2023 an der Universität Klagenfurt durchgeführt wurde, Bezug genommen. Die nachstehende Auflistung von Schlagwörtern gibt das erhobene Bild der als richtungsweisend wahrgenommenen Werte wieder: Empathie, Geduld, Gerechtigkeit, Unvoreingenommenheit und Toleranz werden als besonders wertvolle ideelle Grundsätze für inklusionspädagogisches Lehrer*innenhandeln gesehen.

2.2 Ethos im Sinne von Kompetenz

Aufgrund der gegenwärtigen Fokussierung des Bildungssystems auf den Kompetenzerwerb erscheint es gerade für die vorliegende Arbeit relevant, Ethos von Lehrpersonen unter dem Blickwinkel des Kompetenzbegriffs zu behandeln. Ausgehend von Weinerts Kompetenzverständnis (2003, S. 27f.) wird pädagogisches Ethos im Sinne einer moralischen Handlungskompetenz als erlernbar angenommen. Es ist ein wichtiger Zugang, wenn man dies unter dem Blickwinkel der Professionalisierung von Lehrpersonen betrachtet, und eine Untermauerung dafür, dass Berufsethos im Rahmen der Lehrer*innenausbildung erworben werden kann.

2.3 Ethos als Verhaltenskodizes

Hinsichtlich des Lehrer*innenethos bestehen keine reglementierten Kodizes. Fraglich bleibt – da empirisch nicht untersucht –, ob sich Lehrpersonen dennoch bestimmten Verhaltenskodizes verpflichten und demgemäß ihr pädagogisches Handeln ausrichten (Drahmann & Cramer 2019, S. 27). Unter einem inklusionspädagogischen Fokus betrachtet, könnte der Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2019) als Referenzrahmen für ein auf Inklusion ausgerichtetes professionsethisches Lehrer*innenhandeln dienen. Der genannte Index stellt eine Fundgrube für die Etablierung eines inklusionspädagogischen Lehrer*innenethos dar und hat zum Ziel, eine inklusive Haltung zu befördern.

3 Ethos und dessen Verankerung in der Lehrer*innenbildung

Fuchs, Luthiger und Krammer (2018) weisen auf die Notwendigkeit einer Verankerung ethischer Dimensionen in der Lehrer*innenausbildung hin, indem sie betonen, dass eine „Auseinandersetzung mit dem Ethos [...], basierend auf einer richtigen Gesinnung, das Fundament des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns und des Lehrberufs darstellt“ (Fuchs et al. 2018, S. 118). Die Bedeutung eines berufsspezifischen Ethos in der Lehrer*innenbildung spiegelt sich auch in der professionstheoretischen Forschung wider. So wird beispielsweise im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) dem Ethos eine tragende Rolle zugewiesen. Die Relevanz dieser lehramtsbezogenen Ethoskompetenzen im Sinne einer moralischen Reflexionsfähigkeit und im Sinne einer Sensibilität für ethische Fragestellungen betont Oser (2018); auf die Notwendigkeit einer Vermittlung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung weisen u. a. Cummings, Harlow und Maddux (2007) hin. Diese Sichtweise teilend hat Zutavern (2001) ein Konzept erarbeitet, anhand dessen eine Integration von berufsethischen Themen in die Lehrer*innenausbildung gelingen kann. Um Lehramtsstudierende auf das moralische Unterfangen des Unterrichtens heranzuführen, benötigt es nach Zutavern (2011, S. 10) ein Konglomerat an verschiedenen Lernformen:

- Erwerb von Wissen: Eine Bedingung, um ethisch verantwortungsvolles Lehrer*innenhandeln zu entwickeln, ist eine umfassende Wissensbasis in Bezug auf Lehrer*innenprofessionalität, ethische Prinzipien und soziomoralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.
- Übungselemente an der Hochschule: Die berufsethische Entscheidungsfähigkeit kann nur durch die gedankliche Auseinandersetzung mit Fragen der Gerechtigkeit und Fürsorge und das Erlernen der Perspektivenübernahme entwickelt werden.

- Praxiserfahrungen und Reflexion: Sie benötigen ein übendes Anwenden im schulischen Feld und die Teilnahme an praxisbegleitenden Reflexionszirkeln.
- Lernen und Zusammenleben in der Hochschule: Die Vorbildwirkung von Hochschullehrenden kommt zum Tragen, wobei deren ethisches Handeln selbst berufsmoralischen Kriterien folgen muss.

Diese Ausführungen Zutaverns (2011) bilden die Grundlage, um einen analytischen Blick auf die bestehende österreichische Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (Sek AB) am Beispiel des Bachelor-Curriculums des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (EVSO) zu werfen.

4 Beispiel einer curricularen Ausgestaltung

Eine Dokumentenanalyse des vorliegenden Studienplans des Bachelor-Lehramtsstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung (EVSO 2019) diene dazu, die curricularen Rahmenbedingungen für den Erwerb von Ethoswissen bzw. -kompetenzen aufzuzeigen. Dabei ist augenfällig, dass in der Darstellung des allgemeinen Kompetenzprofils keine expliziten Hinweise auf die berufsethische Dimension gegeben wird. Eine Schlagwortsuche anhand des Begriffs *Ethos* und seiner Derivate ergibt ein ernüchterndes Bild: Weder werden allgemeine berufsethische Erwartungen an den Lehrer*innenberuf skizziert, noch allgemeine berufsethische Prinzipien im Sinne eines Leitbildes angeführt, wie es muster­gültig an der PH Luzern vorgenommen und von Fuchs, Luthiger und Krammer (2018) zur Nachlese aufbereitet wurde. Der Auffassung folgend, ethische Aspekte gehören bereits in der hochschulischen Ausbildung thematisiert, liest sich die Aussage „Die AbsolventInnen sind souverän in der fachlichen Disziplin und in ihrem beruflichen Handeln“ (EVSO 2019, S. 6) als besonders wegweisend. Schließlich benötigen die hier eingeräumten didaktischen und pädagogischen Freiheiten im Umgang mit Schüler*innen einen ethischen Orientierungsrahmen. Dieser ist zumindest implizit in den aufgelisteten Inhalten und Kompetenzformulierungen zu finden. So werden theoretische Grundlagen zur Lehrer*innenprofessionalität, zum Classroom Management, zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen und zu Fragen der schulischen Inklusion vermittelt.

Hinsichtlich der thematisierten strukturellen Vorgaben ist auch die Studienarchitektur von Interesse: Eine tragende Säule des Lehramtsstudiums bilden die pädagogisch-praktischen Studien, die sich durch das Zusammenspiel von Praxis, Theorie und Reflexion auszeichnen. Gerade dies fordert Zutavern (2011) in seinen konzeptionellen Ausführungen. Wie eine solche, mit der Praxis verknüpfte Lehrveranstaltung, die den Anspruch erhebt, zu einem (inklusions-)pädagogischen Ethos heranzubilden, konzipiert werden kann, wird im Nachstehenden erläutert.

5 Pädagogisch-didaktische Zugänge zur Ethos-Vermittlung

Exemplarisch wird an die gesammelten Erfahrungen als Hochschullehrende im Rahmen der praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltung „Diversität und Inklusion“ angeknüpft; dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die (hochschul-)didaktische Aufbereitung phänomenologischer Vignettenarbeit nach Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2012) wiedergegeben. Der Fokus liegt dabei auf der lernseitigen Betrachtung von Unterricht bzw. Unterrichtssequenzen. Nach Agostini (2020, S. 127) und Agostini, Schratz und Risse (2018, S. 8) bedeutet dies, dass die Erfahrungen von Lernenden beim Lehren als Ausgangspunkt methodisch-didaktischer Überlegungen herangezogen werden. Ein Aspekt, der gerade in Bezugnahme auf inklusiven Unterricht der Forderung nach empathischer Kommunikation, Individualisierung und Differenzierung (Joller-Graf 2010) gerecht werden kann. Darüber hinaus bietet eine (gemeinsame) Vignettenlektüre die Möglichkeit, pädagogisch-didaktische Handlungsspielräume aufzuzeigen und diese bewusst unter Berücksichtigung einer berufsethischen und inklusionspädagogischen Perspektive zu diskutieren. (Stereotype) Wahrnehmungs- und die daraus resultierenden Verhaltensmuster können durch das sinnlich-leibliche Einfühlen in das Gegenüber, das durch die Arbeit mit Vignetten ermöglicht wird, aufgebrochen werden, zu einer veränderten Sicht von Lehren und Lernen führen und den Weg zu einem responsiven Unterricht bereiten. Die Relevanz eines solchen Zugangs fasst Agostini (2020), wie folgt, zusammen: „Erst wenn die bisher selbstverständlich gewordenen Wahrnehmungsgewohnheiten infrage gestellt werden, können Lehrpersonen Neues über das eigene Lehren erfahren und es sukzessive verändern, indem die konkreten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht beim Lehren aufgegriffen werden.“ (Agostini 2020, S. 127)

Für die Heranbildung eines professionellen Ethos ist, wie Fuchs, Luthiger und Krammer (2018, S. 124) betonen, die Erfahrung bzw. Erfahrbarkeit von moralisch konfliktträchtigen (Unterrichts-)Situationen ausschlaggebend. Bezogen auf das Lehramt kommen diese primär im Klassenführungshandeln zum Tragen oder äußern sich in intrapersonalen Konflikten, wenn es beispielsweise um die Frage einer gerechten Leistungsbewertung bzw. -beurteilung geht (Fuchs et al. 2018, S. 124). Man kann sich vorstellen, dass die Arbeit mit einer heterogenen Schüler*innenschaft die pädagogisch-didaktischen Herausforderungen verschärft und in Folge dessen einen vielfältigen Lernraum für den Erwerb professionsethischer Kompetenzen ergibt.

6 Vignettenarbeit – dem Ethos auf der Spur

Vignette: Noah, Nora, Luisa, Frau Pirker

Nora ist in ihre Aufgabe vertieft. Sie liest im Arbeitsbuch und lässt dann den Blick auf ein Arbeitsblatt schweifen. Luisa, ihre Sitznachbarin, stupst sie mit dem rechten Ellbogen zunächst leicht, dann etwas gröber an, sodass Nora aus ihrer Arbeit gerissen wird und sich ihr zuwendet. Luisa zeigt auf Noah, der ein paar Plätze weiter entfernt sitzt; dieser fängt an Grimassen zu schneiden, dann klebt er einen Zettel mit der Aufschrift „Wer bin ich?“ auf seine Stirn. Die beiden Mädchen fangen an zu lachen. Frau Pirker bemerkt die Unruhe und schaut mit hochgezogenen Augenbrauen, das sich dann zu einem Stirnrunzeln verläuft und schließlich in einem leichten Kopfschütteln endet, zu Nora und Luisa. Die beiden Schülerinnen beugen leicht den Kopf Richtung Tischplatte und tun zumindest so, als würden sie sich wieder der Aufgabe widmen. Nora schaut zur Lehrperson, die sich wieder der Korrektur der Hausübungen gewidmet hat, und dann zu Noah. Sie hält inne. Noah blickt nicht mehr zu ihr. Sie hält weiter inne, bevor sie einen Radiergummi, der am Tisch liegt, nimmt und auf Noah wirft. Nun blickt er auf, blickt umher und verfängt sich mit seinem Blick bei Nora. Die fängt an mit ihren Händen zu gestikulieren. Noah richtet seinen Oberkörper auf, schaut emotionslos, aber dennoch interessiert zu Nora, bis plötzlich ein lautes Lachen aus ihnen herausplatzt. Frau Pirker schreitet an Nora heran.

Die Auseinandersetzung mit ausgewählten Momenten einer Schulerfahrung ermöglicht sowohl in der Erarbeitung der Vignette, als auch in der Lektüre ein Nachspüren in die geschilderte Handlungssituation und eröffnet einen forschenden Zugang für das, was *affiziert hat* (Husserl 1954, S. 80). Was nun die Aufmerksamkeit erregt hat, welche Resonanzen gespürt wurden und welche Irritationen aufgekomen sind, wird in Rekurs auf die gemeinsame Lektüre unter den Lehramtsstudierenden wiedergegeben. Dabei wird auf eine von Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2012) aufgezeigte Möglichkeit der Vignettenlektüre zurückgegriffen, nämlich die Lektüre im Sinne der thematischen Orientierung. Folgend ein Versuch, die von den Studierenden erkannten Themen inhaltlich zusammenzuführen und zu bündeln:

Den Dreh- und Angelpunkt des studentischen Austausches bildete die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen, die am (lauten) Lachen der Schüler*innen festgemacht wurden. Die anfängliche Diskussion zeigte deutlich die Schwierigkeit hinsichtlich der Umorientierung von einer lehrseitigen zu einer lernseitigen Betrachtung von Unterricht bzw. schulischen Situationen, indem lediglich das reaktive Verhalten der Lehrperson zu den von ihr wahrgenommenen Unterrichtsstörungen artikuliert wurde. Dementsprechend konzentrierte sich der Blick auf das dargestellte Leibliche der Lehrperson („schaut mit hochgezogenen Augenbrauen, das sich dann zu einem Stirnrunzeln verläuft und schließlich in

einem leichten Kopfschütteln endet und schreitet heran“). Ein hier gegebener theoretischer Anknüpfungspunkt bezieht sich auf die Aspekte des Classroom-Managements, konkret auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen – eine Erörterung, die sich geradezu anbietet, um professionsethisches Handeln in pädagogisch-didaktisch herausfordernden Situationen gedanklich zu erproben. So haben – wie eingangs erwähnt – Fuchs, Luthiger und Krammer (2018) auf die Bedeutung konfliktbehafteter Situationen für das Erlernen ethischer Verantwortungsübernahme hingewiesen. Außerdem kann die ethische Dimension pädagogischen Handelns anhand der ausgeführten Reaktionen der Lehrperson behandelt werden, die von den Studierenden in der responsiven Auseinandersetzung mit der Situation als professionsethisches adäquate Handlungen eingeschätzt wurden. Gestützt wurde dies durch den Low-Profile-Ansatz nach Helmke (2007) bzw. Borich (2015), der besagt, bei kleineren Vorkommnissen (Lachen, Kritzeln, Schwätzen) diskret und vorzugsweise nonverbal in den Unterricht einzugreifen.

Die lernseitige Betrachtung der Unterrichtsstörung gelang den Studierenden erst bei einer weiteren Vertiefung der Vignette. Ihre Interpretationsansätze können anhand von Definitionen und Konzepten (Winkel 2021; Lohmann & Meyer 2019; Nolting 2017) theoretisch verortet werden. Zwar wurde im Rahmen der ersten Diskussionsbeiträge die Art der Unterrichtsstörung („die beiden Mädchen fangen an zu lachen; bis ein lautes Lachen plötzlich aus ihnen herausplatzt“) angesprochen, für eine nähere Ausführung brauchte es aber diesen zweiten Blick. Das Lachen der Schüler*innen konnte im ganzen dargestellten Kontext und nicht nur auf die akustischen Reize reduziert gesehen werden. Wobei auch die leiblichen Äußerungen („fängt an Grimassen zu schneiden, dann klebt er einen Zettel [...] auf seine Stirn“) den Interpretationsspielraum in Hinblick auf akustische und visuelle Störungen als Formen von Unterrichtsstörungen nach Winkel (2021) erweiterten und die Suche nach potenziellen Ursachen von Unterrichtsstörungen aktivierten. Eingebracht wurden Erklärungen wie Demotivation, Desinteresse und Langeweile der Schüler*innen als Ursachen von Unterrichtsstörungen nach Winkel (2021). Der Diskussionsverlauf fand, bezogen auf die erwähnten Inhalte, seinen Höhepunkt in der Ursachenklärung für das Verhalten der Schüler*innen, das sie selbst von der Teilnahme am Unterricht ablenkte und den Unterrichtsverlauf kurz zum Stagnieren brachte. Ein Blick auf die dahinterliegenden Beweggründe, sich desinteressiert, motivationslos und gelangweilt im Unterricht zu zeigen, führte zu einem intensiven Austausch unter den Studierenden, wobei gemäß der Kategorisierung nach Winkel (2021) Ursachen, die aus dem schulisch-unterrichtsbezogenen Kontext stammen, und Ursachen, die aus dem psychisch-sozialen Kontext entwachsen sind, in die Diskussion eingebracht wurden. Dabei verlagerte sich der Tenor dahingehend, dass vermutlich ein lehrer*innenbezogener Unterricht vorliege und dementsprechend fehlende Schüler*innenaktivierung und mangelnde Differenzierung bzw. Individualisierung in die Unterrichtsgestaltung einfließen würden, worin der Kern

inklusive Unterrichts zu sehen ist. Die methodisch-didaktische Aufbereitung und deren Anwendung in der Unterrichtssituation liegen in den von den Lehrpersonen eingebrachten Unterrichtsstilen und dem eigenen Rollenverständnis als Lehrperson begründet und haben demnach ihre Wurzeln in der ethischen Dimension. Ist die Haltung der Lehrperson charakterisiert durch Werte wie Interesse am Gegenüber, Offenheit und Gerechtigkeit, so werden diese eher in einem schüler*innenzentrierten Unterricht, in dem (Leistungs-)Differenzierung und Individualisierung erfolgen können, und in einer von Empathie getragenen Interaktion münden.

Nach diesem kurzen Abriss über die studentische Vignettenlektüre wird nachstehend auf einer Metaebene aufgezeigt, inwiefern die diskutierten Inhalte mit der Heranbildung eines (inklusions-)pädagogischen Ethos in Verbindung gebracht werden können. Um die Ideen schematisch darstellen zu können, werden die vorab ausgewählten Perspektiven nach Drahmman und Cramer (2019) – Werte, Verhaltenskodizes, Kompetenzen – herangezogen (Abb. 1). So kann der von den Studierenden aufgeworfene Themenschwerpunkt *Unterrichtsstörungen* in der Etablierung des pädagogischen Ethos nachgewiesen werden: Nach der Vorstellung, Ethos sei mit Werten gleichzusetzen, kann wohl ein ganzer Katalog nach entsprechenden Werten durchforstet und in Bezug zum Thema gestellt werden. Hinsichtlich der *codes of conduct* dient der „Index für Inklusion“ als Bezugspunkt, in dem mehrfach Haltungen und Verhaltensaufforderungen ausgemacht werden, die einen professionsethischen Orientierungsrahmen für störungspräventives Handeln und für einen reaktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen bieten. Folgend der beispielhafte Auszug entnommen aus dem Index: „Die Disziplin der Klasse beruht auf gegenseitigem Respekt“. (Booth & Ainscow 2019, S. 17) Schließlich manifestieren sich ethische Aspekte in den im Lehrplan festgelegten Kompetenzen wie „Die AbsolventInnen des Moduls [...] wissen um die Grundlagen lernförderlicher und störungspräventiver Klassenführung und kennen elementare Strategien der Konfliktlösung.“ (EVSO 2019, S. 18) Der von den Studierenden ebenso angesprochene Themenbereich des didaktischen Handelns mit den Schwerpunktsetzungen der Differenzierung und Individualisierung kann analog dazu nach den angeführten Perspektiven dekliniert werden (Abb. 1).

Abb. 1: Analyse der themenorientierten Vignettenlektüre in Bezug auf ausgewählte Ethos-Perspektiven

		Werte	Verhaltenskodex ¹	Kompetenzen ²
Classroom- Management	Unterrichtsstörungen	Gerechtigkeit/ Fairness Aufmerksamkeit Offenheit ...	Die Disziplin in der Klasse beruht auf gegenseitigem Respekt.wissen über die Grundlagen lernförderlicher und störungs- präventiver Klassenführung.
Didaktik	Differenzierung/ Individualisierung	Gerechtigkeit/ Fairness Empathie Interesse ...	Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schüler:innen hin geplant.können Lern- prozesse und kognitive Aktivierung durch differenzierte Lernaufgaben anregen.

¹bezogen auf den Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019)

²bezogen auf das Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (EVSO, 2019)

7 Vignettenarbeit – die Möglichkeiten einer (De-)Kategorisierung

Wie vorab erläutert, kann mit Hilfe der phänomenologischen Vignetten ein allgemeines Bewusstsein für die Notwendigkeit einer (De-)Kategorisierung geschaffen und ein Aufbrechen konventioneller Urteilsbilder ermöglicht werden. Ausgehend von der skizzierten Vignette (Kapitel 6) gelingt eine Lektüre, die durch Offenheit und Wertfreiheit gekennzeichnet ist. Um Studierende dafür zu sensibilisieren, wie sehr Vorabinformationen, die sich einerseits auf formale Kategorisierungen wie *Schüler*in mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* oder eher subjektiv erschlossene Kategorisierungen wie *gute*r und schlechte*r Schüler*in* beziehen, unsere Wahrnehmungen beeinflussen, wurde einer Gruppe von Studierenden vorab eine relevante Kontextinformation zur Schülerin Nora gegeben, nämlich dass bei ihr eine Gehörlosigkeit vorliegt und sie demgemäß auf die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel angewiesen ist. Um Unterschiede in der Vignettenbearbeitung feststellen zu können und so die Wirkweisen von Kategorisierungen auf das eigene Wahrnehmen sichtbar zu machen, wurden die Aspekte, die beim Lesen der Vignette für die Studierenden augenfällig waren, schriftlich festgehalten. Dabei wurde deutlich sichtbar, dass in der Arbeit mit der kontextlosen Vignette der Fokus auf das Themenfeld Unterrichtsstörungen gelegt wurde, hingegen stand in der Vignettenarbeit mit der Kontextinformation *Gehörlosigkeit* das Kommunikationsverhalten im Vordergrund, das von den Studierenden mit folgenden Schlagworten beschrieben wurde: „Interaktion ohne gesprochene Worte“ (SuS 3, 2023), „potentielle Aneignung von neuen Kommunikationswe-

gen zwischen Hörenden und Nicht-Hörenden“ (SuS 4, 2023), „Körpersprache und Augenkontakt als wichtiges Kommunikationsmittel, nonverbale Kommunikation“ (SuS 4, 2023), „eventuell auch Gebärdensprache, verstehen sich ohne Worte“ (SuS 9, 2023). Es wurde die Hilfbereitschaft, die sich hinter der Kommunikationsart verbergen könnte, gesehen: „Zettel auf die Stirn kleben, damit auch Nora die Aufgabe verstehen kann“ (SuS 2, 2023). Das Thema *Unterrichtsstörung* wurde zwar auch aufgegriffen, jedoch nicht annähernd so differenziert behandelt wie in der Vergleichsgruppe. Unterstrichen wurde, dass die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen, die von einer Schülerin mit Beeinträchtigung ausgehen, genauso reagiert und somit eine Gleichbehandlung aller Schüler*innen sichtbar wird, worin die ethische Dimension des Lehrer*innenhandelns besonders zum Tragen kommt. Ein weiterer Diskussionspunkt ergab sich in Bezug auf das Schüler*innenverhältnis, das in der Vergleichsgruppe überhaupt nicht angesprochen wurde. Äußerungen wie „es herrscht eine Anziehung zwischen Noah und Nora“ (SuS 2, 2023) oder „Noah will Nora beeindrucken“ (SuS 10, 2023) zeugen davon, dass der Beziehungsaspekt affiziert hat. Ob dies damit zu hat, dass das hier vermutete Näheverhältnis eines Schülers ohne Beeinträchtigung und einer Schülerin mit Beeinträchtigung als etwas Seltenes, Überraschendes eingestuft wird, bleibt offen, sagt aber dennoch etwas über die Haltung gegenüber Menschen mit einem besonderen Diversitätsmerkmal und in weiterer Folge gegenüber der Inklusion aus.

Die Anschlussfähigkeit der Verortung des (inklusions-)pädagogischen Ethos gelingt offenkundig in Bezug auf das von den Studierenden eingebrachte Thema der Gleichbehandlung. Gerade in einem Negativkontext, wie es die Reaktion auf Unterrichtsstörungen sein kann, könnte man sich – so die Argumentation der Studierenden – in seinem (pädagogischen) Handeln gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung gehemmt fühlen, aus Gründen des Nicht-Wissens, wie sich eine Interaktion mit dem besagten Personenkreis adäquat gestalten kann, aus einer besonderen, in diesem Fall falsch gelagerten Fürsorge oder aufgrund von aktivierten Schutzmechanismen diesen als ohnehin vulnerabel empfundenen Personen gegenüber.

8 Resümee

Ein bewusstes Hinführen zu einem *inklusionsoffenen* Professionsethos soll bereits in der Lehramtsausbildung erfolgen und benötigt nach Zutavern (2011) das Zusammenspiel von mehreren Lernformen – Erwerb von Wissen, Übungselemente an der Hochschule, Praxiserfahrungen, Lehren und Zusammenleben in der Hochschule. Es wurde durch die vorgenommene Darstellung der curricularen Rahmenbedingungen und hochschuldidaktischen Aufbereitung einer praxisbegleitenden Lehrveranstaltung ein Einblick gegeben, wie die Entwicklung

eines (inklusions-)pädagogischen Ethos in der Lehramtsausbildung unterstützt werden kann. Die phänomenologische Vignettenarbeit bietet das geeignete Instrumentarium, um ethische Aspekte pädagogischen Handelns zu diskutieren und diese theoriegeleitet aufzuarbeiten. Mit dem lernseitigen Blick auf das Individuum in der spezifischen Unterrichtssituation gelingt eine Dekategorisierung und bietet den gedanklichen Nährboden, um verfestigte Zuschreibungen zu überdenken.

Literatur

- Agostini, Evi (2020): *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/innenhandeln*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi; Schratz, Michael & Risse, Erika (2018): *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. Hamburg: AOL.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): *Das Kompetenzmodell von COACTIV*. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Mareike; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019): *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Borich, Gary D. (2015): *Observation Skills for Effective Teaching. Research-Based Practice*. New York: Routledge.
- Drahmann, Martin & Oser, Fritz (2019): *Ethos, Moral und Werte – eine begriffliche und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte*. In: Cramer, Colin & Oser, Fritz (Hrsg.): *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen und Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 37–55.
- Drahmann, Martin & Cramer, Colin (2019): *Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. Eine literatur review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Cramer, Colin & Oser, Fritz (Hrsg.): *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen und Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 15–35.
- EVSO (2019): *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Bachelor Programme for Teacher Education for Secondary Schools (General Education)*.
- Campbell, Elizabeth (2013): *The virtuous, wise, and knowledgeable teacher: Living the good life as a professional practitioner*. In: *Educational Theory*, 36(4), S. 413–429.
- Carr, David (2006): *Professional and personal values and virtues in education and teaching*. In: *Oxford Review of Education*, 32(2), S. 171–183.
- Cummings, Rhoda; Harlow, Steve. & Maddux, Cleborne D. (2007): *Moral Reasoning of in-service and preservice teachers: a review of the research*. In: *Journal of Moral Education*, 38(1), S. 67–78.
- Fuchs, Michael; Luthiger, Herbert & Krammer, Kathrin (2018): *Förderung berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung*. In: Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.): *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann, S. 117–134.
- Helmke, Andreas (2007): *Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über Klassenführung?* In: *Pädagogik*, 59(5), S. 44–49.
- Husserl, Edmund (1954): *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Hamburg: Claassen.

- Joller-Graf, Klaus (2010): Binnendifferenziert unterrichten. In: Buholzer, Alois & Kummer Wyss, Anemarie (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze: Klett, S. 122–136.
- Lohmann, Gert & Meyer, Hilbert (2019): Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten. Berlin: Cornelsen.
- Nolting, Hans-Peter (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim: Beltz.
- Oser, Fritz (2018): Unterrichten ohne Ethos? In: Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster: Waxmann, S. 57–72.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Sellner, Bertram (2022, 31.Mai). Inklusion braucht Mut, Empathie & Offenheit – und schafft ungeahnte Mehrwerte für Unternehmen. BEVH. Online: bevh.org/detail/inklusion-braucht-mut-empathie-offenheit-und-schafft-ungeahnte-mehrwerte-fuer-unternehmen (Abruf: 05.10.2023)
- Terhart, Ewald (2013): Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. In: *Lernende Schule*, 16(62), S. 8–13.
- Weinert, Franz E. (2003): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–32.
- Winkel, Rainer (2021): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zutavern, Michael (2001): *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. [unpublizierte Dissertation]. Universität Fribourg.
- Zutavern, Michael (2011): Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(1), S. 7–14.

Reflexivität und pädagogische Haltungsentwicklung in der Professionalisierung von Lehrpersonen

Simone Baumann

Zusammenfassung

Die Reflexion von Erfahrungen, des eigenen Handelns und Denkens ist essenziell für eine pädagogisch-professionelle Haltung, die sich durch Kohärenzbildung, Verbindung innerer und äußerer Prozesse sowie durch (Selbst-)Reflexion entwickelt. Neben Kompetenz- und Wissensaufbau müssen tertiäre Bildungsinstitutionen den (angehenden) Lehrpersonen daher Möglichkeiten zur Entwicklung von Reflexivität, Bezogenheit, Verständnis und Sinn bieten. Der Beitrag konturiert hierzu ein dreidimensionales Reflexionskonzept, diskutiert geeignete Reflexionsanlässe und empirische Ergebnisse zur Reflexivität von Studierenden.

1 Einleitung

Zu pädagogisch-professionellem Handeln gehört es, dieses sowie eigene Denkmuster zu reflektieren und zu überprüfen, ob die persönliche Haltung mit pädagogisch-professionellen Werten übereinstimmt. Haltung(sentwicklung) ist an innere Prozesse gebunden, die abhängig von individuellen Entwicklungsbedürfnissen und -möglichkeiten sind. Appelle in Leitbildern wirken erst, wenn die Person selbst zustimmen kann. Daher verläuft Haltungsentwicklung über das Selbst, das Intuition, Emotion und Verstand koordiniert, und kann durch (Selbst-)Reflexion und/oder durch Reflexion mithilfe anderer, die unterstützen und herausfordern, gelingen. Ausreichende sowie geeignete Gelegenheiten hierfür sind zentral (Klein & Vogt 2015, S. 3 ff.). Aufgabe tertiärer Bildungsorgane ist es daher, den (angehenden) Lehrpersonen eben diese Möglichkeiten der Unterstützung und Herausforderung zur (Selbst-)Reflexion zu bieten, sodass diese ihre Erfahrungen als Grundlage für (berufs-)biografische sowie wissenschaftsbasierte Entwicklung nutzen (können) (Dewey 1981). Dadurch können Bezogenheit, Verständnis, Sinn und Bedeutungsgehalt von Wissen und Handeln gestärkt (Birkenbeil 1987; Korthagen & Vasalos 2005; Wiesner et al. 2020), und pädagogisch-professionelle Haltungsentwicklung kann ermöglicht werden. Im Beitrag wird die Bedeutung von Reflexivität für Haltung(sentwicklung) herausgearbeitet, der Reflexionsbegriff geschärft, und darauf aufbauend werden geeignete Re-

flexionsanlässe im Kontext von Haltung(sentwicklung) diskutiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion empirischer Ergebnisse studentischer Reflexivität im Hinblick auf deren professionelle Haltung und mit einem reflexiv-proflexiven Fazit.

2 Ethos, Haltung und Reflexivität in der pädagogischen Professionalisierung

Die Professionalisierung von Lehrpersonen schließt Ethos und dessen Entwicklung ein. Es umfasst Grundhaltungen (gr. *hexis*), Charakter (lt. *ethos*) und Gewohnheiten (lt. *habitus*) (Rosenmüller & Holzkamp 2022, S. 134) und bezieht sich auf Werte, Motive und Handlungsentschlüsse (Oser 2022, S. 133). In der Pädagogik leitet das Ethos Überzeugungen und Verpflichtungen, die Lehrpersonen bei der Wahrnehmung ihrer Verantwortung und Aufgaben beeinflussen. Es unterscheidet sich von technisch-didaktischer Kompetenz, ist ihr als motivierende Kraft für Engagement am Menschen und an der Sache eingeschrieben. Um pädagogisch-professionell zu agieren, benötigen Lehrpersonen Expertise *und* pädagogisches Ethos (ebd.; Terhart 2013).

Im Ethos sind Haltungen eingeschrieben, die Charakter, Entscheidungen und Handeln prägen (Christof 2021; Rosenmüller & Holzkamp 2022). Ethos und Haltungen stehen daher in Verbindung mit Verantwortung – in der Pädagogik: gegenüber der Bildung und Entwicklung von Heranwachsenden (Christof 2021, S. 86). Pädagogische Professionalität zeichnet sich also durch die in Bezogenheit zu einer Haltung gesetzte Expertise und Kompetenz aus. Während Kompetenz inzwischen durch zahlreiche Modelle (z. B. COAKTIV von Kunter et al. 2011) ziemlich genau beschreib- und messbar zu sein scheint, erweist sich die Antwort darauf, was Haltung eigentlich sei, als vielschichtig und nebulös (Klein & Vogt 2015, S. 1 f.). Im Folgenden konturiere ich Haltung für diesen Beitrag mit Bezug auf psychologische und philosophische Überlegungen und stelle die Bedeutung von Reflexivität dafür dar.

Innere Haltung unterscheidet sich von äußerer, körperlicher Haltung, existiert aber nicht getrennt von ihr (Alkemeyer 2020). (Innere) Haltung ist ein Muster individueller Einstellungen, Werte und Überzeugungen, das durch Selbstbezug und Selbstkompetenzen entsteht (Kuhl et al. 2014, S. 107). Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, in dynamischen und herausfordernden Zusammenhängen motiviert und handlungsfähig zu bleiben (Künne & Sauerhering 2012; Solzbacher 2016). Sie ist abhängig vom Selbst und dessen Entwicklungsstand. Das Selbst gilt als Kern der Persönlichkeit und alle relevanten Erfahrungen werden so bewertet, dass in schwierigen Situationen stets die benötigten persönlichen Kompetenzen aktiviert werden. Als psychische Funktion und Fähigkeit ist Selbstkompetenz

bedeutsam für das Erkennen von Zusammenhängen, für ganzheitliches Fühlen und Wachsamkeit gegenüber widersprüchlichen Erwartungen sowie für Selbstintegration und Emotionsregulation. Diese Funktionen resultieren aus einer gesunden *Selbstentwicklung*, die wiederum Voraussetzung für die Entwicklung eines „inneren Kompasses“ (Solzbacher 2016) für kontextsensibles Entscheiden ist. Wie effektiv dieser Kompass ist, hängt davon ab, wie professionell wir mit unseren Selbstkompetenzen, wie Affektregulation und Selbstmotivation, umgehen können (ebd., S. 7f.). Selbstkompetenz ist daher als Orientierungshilfe, die uns Stabilität und Kontextsensibilität beim Urteilen und Handeln gibt, fundamental für Haltung (ebd.).

Haltung, basierend auf psychologischen Modellen (Storch & Kuhl 2013; Storch 2011), ist durch die Wechselwirkung psychischer Prozesse und ihrer Verbindung zu externen Faktoren und Umweltprozessen beschreibbar. Entscheidungen werden nicht rein rational getroffen, sondern resultieren aus einem komplexen Wechselspiel kognitiver und affektiver Faktoren in Bezogenheit zu sich selbst und der Welt (ebd.; Birkenbeil 1987). Menschen kennzeichnen sich demnach dadurch, dass sie einerseits in Beziehung zu Anderen und anderem stehen, andererseits ihre internen Subsysteme selbst in Beziehung existieren. Letztere werden durch das Selbst, das ganzheitliche Erfahrungsgedächtnis, das kognitive und emotionale Aspekte umfasst und sich auf bewusstes Erleben, Identität und Persönlichkeit bezieht, koordiniert. Das Selbst ist geprägt durch und prägend für individuelle Erfahrungen, Interaktionen und Haltungen (Klein & Vogt 2015). Psychologisch betrachtet entsteht Haltung aus diesem dynamischen Wechselspiel, aus Selbstregulation und Bezogenheit, wofür sie gleichzeitig das Fundament bildet (ebd., S. 3 ff.; Peter 2023, S. 18).

Auch ethisch-philosophisch betrachtet ist Bezogenheit für Haltung und ihre Entwicklung konstitutiv. Haltung wird einerseits in Relation zur Umgebung, die durch Sprache und kulturelle Kodierungen geprägt ist, bewusst eingenommen, andererseits durch ihre komplexe Dynamik, durch Beziehungen zu anderen Menschen und zur Welt sowie zum Selbst und die dadurch regulierten internen Subsysteme bestimmt (Kurbacher 2008, S. 3 ff.). Neben dem Relationalen kennzeichnet Haltung eine normative Dimension, die Bezug auf ethisch-moralische Werte und Orientierungsmuster nimmt, sowie eine Handlungs- und Vollzugsdimension, in der sie sich manifestiert. Damit sind ihr nicht nur Reflexivität, Bezugnahme auf sich selbst, die Welt und normative Werte, sondern auch eine reflexiv-praktische Ausrichtung immanent (Kurbacher 2006). Die Art und Weise, wie man sich selbst auf etwas bezieht, drückt Haltung aus, und diese ist mit Handlung verbunden (ebd.). Haltung manifestiert sich demnach als Realisierung komplexer Bezugnahmen (Kurbacher 2008, S. 5 f.). Die dafür notwendige Kohärenz der internen Systeme (mit den äußeren) erfordert Reflexivität (ebd., S. 3 ff.). Sie ist die Fähigkeit zur fortwährenden Selbstprüfung und kritischen Analyse von Denkweisen, Werten und Handlungen (Moldaschl 2010, S. 3 ff.).

Reflexivität ist eine notwendige Voraussetzung für den Vollzug von Reflexion und wird gleichzeitig dadurch gefördert. Wichtig ist, dass Reflexionen zielgerichtet sind und kritische, retro- und prospektive Auseinandersetzungen mit eigenen Erfahrungen und Perspektiven anleiten. Reflexionen können so ein tieferes Verständnis für die Komplexität von Erfahrungen und die damit verbundenen Zusammenhänge und Beziehungen fördern und Entwicklungsmöglichkeiten schaffen. Entwicklungen vollziehen sich durch die grundlegende Bezogenheit des Menschen auf sich selbst und die ihn umgebende Welt sowie auf seine Erfahrungen und Interaktionen in und mit dieser (Birkenbeil 1987) – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung pädagogisch-professioneller Haltung. Durch solche gezielt angeleiteten Reflexionen können (angehende) Lehrpersonen ein Bewusstsein für die Bedeutung selbstreferenzieller Professionalität in Bezug auf persönliche Wahrnehmung, Werte, Erfahrungen und Einstellungen entwickeln, Bezogenheit zu Anderen und anderem aufbauen. Mentale Strukturen werden aufgebrochen, angereichert, erweitert und/oder verändert (vgl. Akkommodation und Assimilation: Piaget 1976). Haltung(sentwicklung) sollte daher durch reflektierte Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien, die sich im Laufe einer Biografie entwickeln, in Bezug zu professionsspezifischem Theoriewissen, durch Rekonstruktion und Kontextualisierung von Erfahrungs- und Wissenschaftswissen im Fokus von Professionalisierung stehen. Für die Umsetzung ist ein klares Reflexionsverständnis entscheidend (Bauman 2023; Häcker 2022; Klempin 2019).

3 Reflexion und Reflexivität im Kontext pädagogisch-professioneller Haltung

3.1 Reflexionsverständnis

Reflexion basiert auf der menschlichen Fähigkeit, sich von seiner Außenwelt verschieden wahrzunehmen (Müller 2010, S. 29). Sie ist ein mentaler Prozess (Dewey 1933, S. 68 ff.), in dem Bezugnahme zum Gegenstand wird. Beim Reflektieren bezieht man sich auf sich selbst und/oder auf etwas, wendet sich etwas gedanklich bewusst (kritisch) zu, lässt dabei Zweifel zu und nimmt prospektiv Mögliches und Erwartbares in den Blick (ebd.; Baumann 2023, S. 47 ff.). Zu reflektieren „bedeutet, [Bezogenheit herzustellen,] Haltung einzunehmen, also ein bestimmtes Welt- und Selbstverhältnis einzugehen.“ (Alkemeyer 2020, S. 17) Ziel ist die Verbindung von innerer und äußerer Vermittlungsebene entlang zeitlicher Dimension, indem systematisch über Handeln, Selbst, Motive und Ziele *nach-* und *vorgedacht* wird. Subjektive und biografische Perspektiven werden dabei ebenso wie äußere Gegebenheiten berücksichtigt. Das Potenzial der Reflexion liegt in dieser Multiperspektivität, die eine Verschmelzung professionsbezogenen Wis-

sens, pädagogischer Haltung, Selbstkompetenz, Offenheit und Zweifel und (Meta-)Kognition ermöglicht (Aufschnaiter et al. 2019; Bade et al. 2018, 2020).

Reflexion kennzeichnet somit ihre Zielperspektiven – *internal* (Selbstfokus) und/oder *external* (Fokus auf ein externes Objekt) –, eine *ausgewogene Bezugnahme* zwischen beiden (Aufschnaiter et al. 2019, S. 147f.) und *temporale Aspekte* – retrospektiv, gegenwärtig und prospektiv (Baumann 2023; Dewey 1933; Killion & Todnem 1991; Schön 1987; Wiesner et al. 2020).

Abb. 1: Reflexion und Proflexion, eigene Darstellung (nach Baumann 2024/i. Dr.)

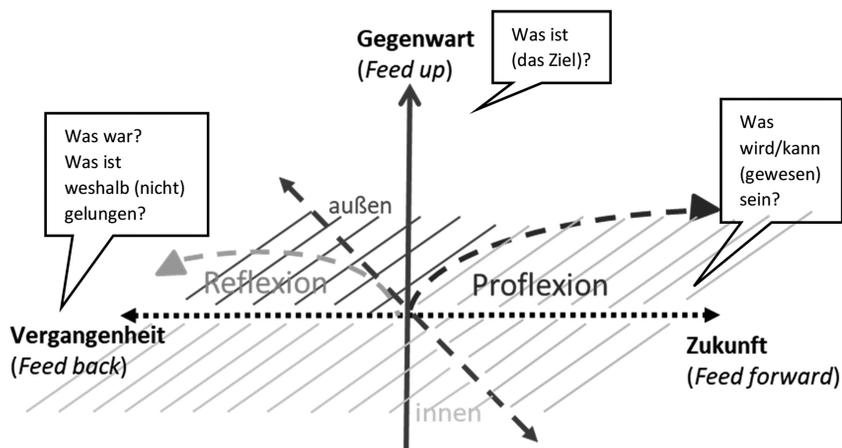


Abbildung 1 visualisiert den Zusammenhang von *Zielperspektiven* (internal, external) und *temporalen* Aspekten: *Feed back* bezieht sich auf Vergangenes, *Feed up* betrachtet Gegenwärtiges, und *Feed forward* richtet den Blick auf Entwicklungsmöglichkeiten in der Zukunft (Hattie & Timperley 2007, S. 86 ff.). In der Integration dieser prospektiven Ausrichtung liegt der Wert von Reflexion für Entwicklungsprozesse (Baumann 2023, S. 53). Um dieses Potenzial auszuschöpfen, ist es wichtig, das *Morgen*, das im *Heute* (und den darin gesetzten Zielen) impliziert ist, bewusst in den Blick zu nehmen (Proflexion) (Wiesner et al. 2020, S. 171). Das fördert Kreativität, ermöglicht Veränderung und Entwicklung – im besten Fall entsprechend der vorgestellten Vision.

Neben dem Zeitlichen zeigt sich die Qualität des Reflexiven in einer vertikalen, horizontalen und diagonalen Dimension. Die vertikale Reflexionstiefe erstreckt sich über vier kumulative Stufen von bloßen Beschreibungen über deskriptive Reflexion und kritische Analyse bis zur vorwärts gerichteten Reflexion (Proflexion) (Baumann 2023; Hatton & Smith 1995; Wiesner et al. 2020). Die horizontalen Inhalte beziehen sich auf pädagogisch-professionelle (Wissens-)Aspekte, während die Selbstreferenz in der diagonalen Dimension die Verzahnung von Person und

Wissen, die Bezogenheit zwischen Selbst und Welt (Birkenbeil 1987) darstellt. Dieses dreidimensionale Reflexionskonzept ist in Abbildung 2 grafisch modelliert. Die Reflexionsbreite ist durch Professionswissenskategorien nach Shulman (1987) beschrieben.

Abb. 2: Dreidimensionale Reflexion in Anlehnung an Baumann (2023, S. 83) 3.2 Reflexivität fördern, Haltung entwickeln

		Reflexionsbreite		
		Pädagogisches Wissen	Fachwissen	Fachdidaktikwissen
Reflexionstiefe	Beschreibung = bloße Beschreibung des Lehrermaterials			
	Deskriptive Reflexion = Beschreibung + Begründungen			
	Kritische Analyse = Deskriptive Reflexion + Aus- & Bewertung der Qualität & Struktur + begründeter ‚Zweifel‘			
	Proflexion = kritische Analyse + prospektive Betrachtung von Möglichkeiten & Erwartbarem			

Was hat das mit mir zu tun? In welcher Bezogenheit steht das zu mir/meinem Erfahrungswissen?

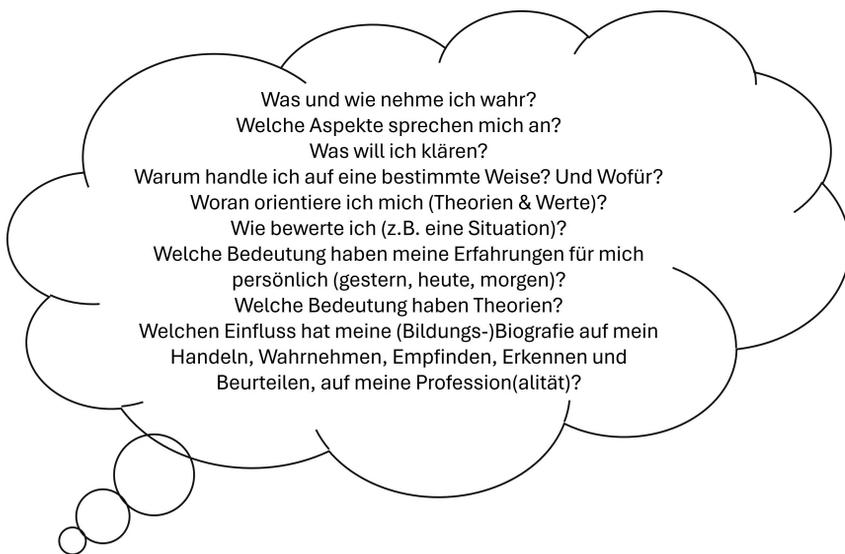
Angehende und berufstätige Lehrpersonen erleben kontinuierliche Entwicklungsprozesse innerhalb ihrer Bildungs- und Berufsbiografie, die durch das Verhältnis von äußeren, situativen und inneren, subjektiven Anstößen beeinflusst werden. Professionalität soll sich daher biografisch, entlang von und durch Erfahrungen entwickeln dürfen (Dewey 1938, S. 44). Reflexivität, die Menschen grundsätzlich eigen ist, kann hierfür eine Schlüsselkomponente sein und durch gezielte Reflexionsanlässe weiterentwickelt werden (Klempin 2019), die es ermöglichen, pädagogisch-professionelle Haltung(en) zu reflektieren sowie aus sich selbst heraus Lösungen und Handlungsimpulse für Zukünftiges zu entwickeln (Christof 2021, S. 94; Schratz 2022, S. 75).

Lehrpersonen sind Mittler*innen zwischen sich und der Welt (retro- und prospektiv), zwischen sich und Anderen sowie zwischen ihnen und Welt. Lehrpersonen sind also unentwegt damit beschäftigt, zu einer Person oder zu etwas Bezug zu nehmen und herzustellen, wenn sie bspw. in der Praxis Bezogenheit zwischen Theoriewissen und Handlung erzeugen. Systematisch angeleitetes und schrittweise begleitetes Vorgehen kann sie dabei unterstützen, differenzierte Reflexion und Proflexion von Erlebnissen fördern, die Wahrnehmung von sich selbst und Anderen oder anderem sensibilisieren und die Entwicklung neuer Haltungs- und Handlungsmuster ermöglichen (Bade et al. 2018, 2020). Für die Gestaltung von

Reflexionsanlässen gilt daher grundsätzlich das Prinzip der Offenheit, wobei Reflexionen je nach Ziel und Adressat*innen mehr oder weniger offen entlang vorgegebener Kriterien und Inhalte verlaufen können (Wyss 2008, S. 12 f.). Dabei kann der Fokus mehr auf das Selbst, mehr auf externe Objekte, also zweidimensional (Baumann 2023), oder auf die Bezogenheit von Selbst *und* Welt, also dreidimensional (Abb. 2), ausgerichtet sein.

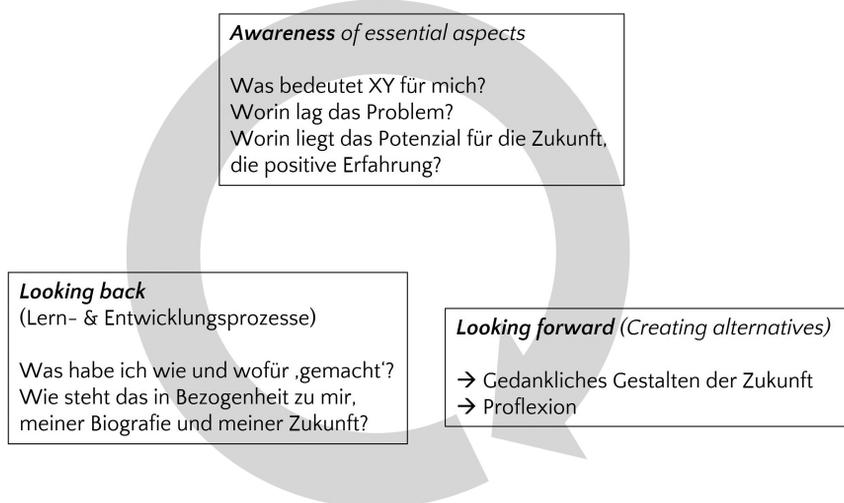
Im Fokus dieses Beitrags stehen Reflexionsanlässe, die auf die Entwicklung pädagogisch-professioneller Haltung abzielen, d. h. die Bezogenheit zwischen Selbst und Welt, zwischen (angehenden) Lehrpersonen und ihren Erfahrungen, ihrer (Bildungs-)Biografie und professionsbezogenem Wissen stärken sollen. Die Zielperspektive ist also *internal und external*, die Reflexion *dreidimensional*: Die bei der Reflexion integrierten Inhalte umfassen pädagogisch-fachliches Wissen und sollen in Bezug zu subjektiven und biografischen Perspektiven gesetzt werden. Ich beschreibe das als multiperspektivische Reflexion, in der sich das Potenzial aus der Rekonstruktion von Erfahrungen ergibt und die in und durch kommunikative Prozesse (Bade et al. 2020, S. 7 f.) bzw. individuell-monologisch oder kollegial-dialogisch (ebd.; Klempin 2019, S. 110) externalisiert werden kann. Der Externalisierungsmodus kann – schriftlich oder mündlich durchgeführt – verschiedene Auswirkungen auf die Denkprozesse haben und ist abhängig von Zielen, Situationen und individuellen Präferenzen (Klempin 2019, S. 175 ff.). Abbildung 3 veranschaulicht Fragen, die als Unterstützungsangebote zur Initiierung, Steuerung und Externalisierung von Reflexionen dienen und besonders im Kontext von (Bildungs-)Biografien wertvoll sein können.

Abb. 3: Leitfragen für Reflexion und Proflexion (in Anlehnung an Bade et al. 2020, S. 7 f.)



Erinnerungen an die eigene Schulzeit können lebenslange Aversionen gegenüber einem Fach oder dem Lernen prägend sein. Sich solcher Haltungsmerkmale bewusst zu werden und sich ihrer reflexiv *und* proflexiv anzunehmen, kann Haltungsentwicklung ermöglichen (Peter 2018, S. 19 ff.). Diese verläuft nicht nur kognitiv, sondern bezieht Emotion und Leiblichkeit ein und muss daher durch die Auseinandersetzung mit dem Selbst, das Intuition, Emotion und Verstand reguliert, die Selbstkompetenzen stärken (Bade et al. 2020; Korthagen et al. 2001). Reflexion (*Looking back*), die zur Bewusstwerdung (*Awareness*) führt und in proflexiver Zielreflexion (*Looking forward*) mündet, die wiederum durch retrospektive Erfahrungen gespeist wird, sollte also zyklisch und iterativ erfolgen (Abb. 4).

Abb. 4: Reflexionszyklus (nach Bade et al. 2020; Korthagen et al. 2001)



3.2 Reflexivität sichtbar machen

Die für Haltung grundlegende Bezogenheit bedeutet für (angehende) Lehrpersonen, dass sie diese Bezogenheit zwischen sich, ihrer Bildungsbiografie und ihrem professionsbezogenen Wissen herstellen, um ggf. vorhandene Denkmuster aufbrechen und neue aufbauen zu können. Ich gehe davon aus, dass sich Anhaltspunkte in Reflexionen für Haltungen durch die Art und Weise ergeben, wie sich diese Bezüge implizit oder explizit in der Verflechtung aus Selbst und Welt horizontal und vertikal zeigen (Kurbacher 2008, S. 5). Diese Bezugnahme haben 46 Studierende des dritten Semesters nach einem Seminar zur Englischdidaktik, das pädagogisch-fachliche Inhalte zur Ermöglichung eines an Lernenden

orientierten Fremdsprachenunterrichts fokussierte, individuell-monologisch schriftlich externalisiert. Die Studierenden sollten das seminarspezifische Professionswissen in Bezogenheit zu sich selbst retrospektiv, gegenwärtig und prospektiv reflektieren, bildungsbiografische Erfahrungen aus ihrer Vergangenheit auf heute und in ihre weitere Zukunft proflektieren (Dewey 1938, S. 4; Dewey 1981, S. 13). Dabei wurden sie durch Leitfragen (ähnlich in Abb. 3) unterstützt und herausgefordert (Bade et al. 2018, 2020; Klein & Vogt 2015, S. 3 ff.; Wyss 2008). Das dreidimensionale Reflexionsmodell (Abb. 2) fungierte als deduktives Kategoriensystem, mit dem die Reflexionen qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (Kuckartz 2018). Die Textsegmente wurden dreifach überschneidend codiert, die Relationen der Reflexivitätsdimensionen, also die Bezogenheit anschließend durch Coderelationsanalysen (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 267f.) ermittelt.

Die Ergebnisse dieser Analysen der studentischen Reflexivität zeigen auf einer *beschreibenden* sowie *deskriptiv reflektierenden* Stufe (Abb. 2) starke Verbindungen zwischen Selbst und Fachdidaktikwissen sowie zwischen Selbst und Pädagogikwissen. Die wenigen *proflexiven* Selbstbezüge lassen eine geringe Bezogenheit der Studierenden im Hinblick auf Zukünftiges vermuten. Es scheint ihnen schwer zu fallen, die Bedeutsamkeit pädagogisch-fachlicher Inhalte zu proflektieren, sich selbst in der zukünftigen professionellen Identität als Lehrperson vorzustellen. Auffallend ist die sehr geringe Bezogenheit zwischen Fachwissen und Selbst, während sich persönlicher Bezug zu Pädagogik- und Fachdidaktikwissen deutlicher zeigt. Gleichwohl zeigt sich bei näherer Betrachtung einzelner Reflexionen mit prospektiven Bezugsanteilen, dass ihnen die Bedeutsamkeit der Fachlichkeit für ihre Profession bewusst ist (z. B.: „Als Englischlehrperson müsste ich mich allerdings fachlich sehr verbessern“).

Eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis herzustellen ist bezeichnend für Professionalität, die Anerkennung ihrer Bedeutsamkeit ein Ausdruck professioneller Haltung. In einem anderen Reflexionsausschnitt einer Studentin zeigt sich dies implizit. Sie äußert, dass „die L[ehr]V[eranstaltung] zeitweise aus zäher Theorie bestand“, sie ihr aber „trotzdem gut gefallen“ hat, „denn man merkte, dass jener theoretische Anteil sofort wieder in der Praxis umgesetzt werden kann“. Diese Studentin scheint sich als Mittlerin zwischen Theorie und Lernenden, zwischen Wissen und Handeln, wahrzunehmen und erkennt wiederum dessen Bedeutung im Bezogensein zu sich selbst. Ihre professionelle Haltung zeigt sich in ihrem Bezogensein und ihrer Verantwortlichkeit zum Fachlichen. Verantwortlichkeit als ein Teil von Haltung zeigt sich in der *kritischen Analyse* pädagogischen Wissens einer anderen Studentin, die darüber reflektiert, dass Lerngelegenheiten maßgeblich durch die Lehrperson und deren Expertise gestaltet würden, Vorgaben sich nicht „einfach abschreiben“ und eins zu eins umsetzen ließen. Ihre professionelle Haltung drückt sich im Verständnis darüber aus, dass Lehrpersonen Mittler*innen und Bezug-Erzeuger*innen zwischen curricularen

Vorgaben, ihren Lernenden und dem Fachlich-Pädagogischen sind. Ähnlich zeigt sich das in einer anderen *deskriptiven Reflexion*, in der eine Studentin äußert, dass Lehrpersonen Beziehungen situativ und adressatengerecht herstellen müssen, „nicht nur [...] vermitteln, sondern [sie] müssen versuchen, bei den SuS die Freude und Leidenschaft zu [...] zu entfachen“. Pädagogisch-professionelle Haltung zeigt sich darin, dass sich die Reflektierende nicht nur gegenüber Fachlichem, sondern grundlegend verantwortlich für lebenslanges Lernen und die dafür erforderliche Freude und Motivation sieht. Wenn *unprofessionelle* Haltung zu Handlungen führt, die Lernenden die Freude am Lernen nehmen oder gar Angst auslösen, kann das wiederum zu Haltungen seitens der Lernenden führen, die sie langfristig prägen. Das verdeutlicht ein weiteres Beispiel, in dem eine Studentin ihre Bildungsbiografie in Bezogenheit zu fachlich-pädagogischem Wissen re- und proflektiert. Sie hatte in ihrer Schulzeit „immer sehr Angst, Englisch zu sprechen, weil die Lehrperson nicht viele Fehler akzeptierte“. Meta-reflexiv äußert sie auch, dass es wichtig sei, ihre Schulzeit zu reflektieren, da sie durch die neuen Erfahrungen in diesem Seminar endlich ihre Angst ablegen konnte, und dass sie „einen ganz anderen Zugang zur Sprache bekommen“ habe und ihr „das Sprechen viel mehr Spaß“ mache. Als *zukünftige* Lehrperson im Fach Englisch wisse sie nun, worauf sie achten müsse.

Re- und proflektierte Erfahrungen können die Art zu denken, Haltung(en) und damit auch zukünftige Handlungen formen (Dewey 1981, S. 13; Schön 1987), wie das letzte Beispiel zeigt. Indem Studierende herausgefordert und unterstützt werden, Vergangenes auf heute und morgen zu re- und proflektieren, bekommen sie Gelegenheit, ihre Erfahrungen aufzuarbeiten und in Bezogenheit für Künftiges und zur Entwicklung selbstkongruenter professioneller Haltung zu nutzen, die entstehen kann, wenn Gedanken und Bauchgefühl übereinstimmen (Solzbacher, 2016; Storch 2011).

Haltung und Reflexivität können zwar nicht *einfach* vermittelt oder eingeübt, aber durch intensive Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Fachlichem sowie mit Fragen an die (prospektive) Profession (Klement 2022, S. 201) entwickelt werden (Christof 2021, S. 87, 94). „We reflect in order to [develop], or we [develop] as a result of reflection“ (Moon 2004, S. 80).

4 Reflexion und Proflexion

Mit den in diesem Beitrag lediglich konzisen Darstellungen wird keineswegs eine hinreichende oder gar erschöpfende Antwort auf die epistemischen Phänomene von Haltung und Reflexivität sowie deren Entwicklung beansprucht, die nur aus einer Pluralität interdisziplinärer Zugänge dichter beschreibbar ist. Ebenso gilt es kritisch zu reflektieren und zu diskutieren, inwiefern sich diese Phänomene in den externalisierten Produkten tatsächlich widerspiegeln. Dieser Frage sehe ich

mich ehrlich verpflichtet und gleichsam allein nicht gewachsen. Daher lade ich Sie zu einer kollegial-dialogischen Re- und Proflexion herzlich ein.

Literatur

- Aufschnaiter, Claudia von; Fraij, Amina & Kost, Daniel (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: HLZ, 2, S. 144–159.
- Alkemeyer, Thomas (2020): Äußere und innere Haltung. In: Weiter Bilden, 3, S. 17–20.
- Bade, Peter; Herold, Gabriele; Kandzora, Gabriele; Koch, Peter; Lehmbäcker, Ester & Wauschkuhn, Birgit (2018): Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. Online: edoc.sub.uni-hamburg.de/hlb/volltexte/2018/198/pdf/handreichung_reflexionskompetenz.pdf (Abruf: 04.02.2024).
- Bade, Peter; Herold, Gabriele; Kandzora, Gabriele; Koch, Peter; Lehmbäcker, Ester & Wauschkuhn, Birgit (2020): Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung. Hamburg: a&c. li.hamburg.de/resource/blob/656760/88cea2ae5663bcaa0240651ca06385ae/pdf-reflexionskompetenz-foerdern-data.pdf (Abruf: 04.02.2024).
- Baumann, Simone (2023): Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Birkenbeil, Edward J. (1987): Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung. In: Claßen, Johannes (Hrsg.): Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung. Weinheim: Beltz, S. 76–94.
- Christof, Eveline (2021): Was pädagogisches Ethos nicht ist. Wie Lehrer*innen sich der Übernahme von Verantwortung für ihre Schüler*innen entziehen. In: Journal für LehrerInnenbildung, 21(3), S. 84–95.
- Dewey, John (1933): How we think. Newburyport: Dover Publications.
- Dewey, John (1938): Experience and Education. NY: Kappa Delta Pi.
- Dewey, John (1981): The Later Works, 1925–1927: Vol. 2. Essays, the Public and Its Problems. Carbondale: Southern Illinois: University Press.
- Fischer, Franz (2007): Proflexion und Reflexion: Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft. Wien: Passagen.
- Häcker, Thomas (2022): Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: Reintjes Christian & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 94–114.
- Hatton, Neville & Smith, David (1995): Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation. In: Teaching and Teacher Education, 11(1), S. 35–49.
- Hattie, John & Timperley Helen (2007): The power of feedback. In: Review of Educational Research, 77(1), S. 81–112.
- Killion, Joellen P. & Todnem, Guy R. (1991): A Process for Personal Theory Building. In: Educational Leadership, 48(6), S. 14–17.
- Klein, Lothar & Vogt, Herbert (2015): Was ist eigentlich Haltung? Auf der Suche nach der Bedeutung eines nebulösen Begriffs. In: balance, 3, S. 1–7. lance-paedagogik.de/texte/2015_Haltung.pdf (Abruf: 06.02.2024).
- Klement, Karl (2022): „Schulpraktische Studien“: Erinnerungen für die Zukunft. In: Karl, Beatrix; Klement, Karl & Weitlaner, Regina (Hrsg.): Leykam Pädagogik. Vision, Innovation, Praxisorientierung: Professionalisierung der Pädagog*innenbildung. Wien: Leykam, S. 191–208.
- Klempin, Christiane (2019): Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. Berlin: Metzler.

- Kolb, David A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram & Wubbels, Theo (2001): *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Routledge.
- Korthagen, Fred A. J. & Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: *Teachers and Teaching*, 11(1), S. 47–71.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung.: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–122.
- Künne, Thomas & Sauerhering, Meike (2012): Selbstkompetenz(-Förderung) in KiTa und Grundschule. Nifbe-Themenheft 4. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Online: edoc.sub.uni-hamburg.de/hlb/volltexte/2018/198/pdf/handreichung_reflexionskompetenz.pdf (Abruf: 04.02.2024).
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kurbacher, Frauke A. (2006): Was ist Haltung? Philosophische Verortung von Gefühlen als kritische Sondierung des Subjektbegriffs. In: *Magazin für Theologie und Ästhetik*, 43. <https://www.theomag.de/43/fk6.htm> (Abruf: 04.02.2024).
- Kurbacher, Frauke A. (2008): Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität. Essen: Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie. https://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf (Abruf: 22.01.2024).
- Moldaschl, Manfred (2010): Was ist Reflexivität? In: *Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management (BWL IX)*, 11, S. 1–24.
- Moon, Jennifer A. (2004): *A handbook of reflective and experiential learning*. London: Routledge.
- Müller, Stefan (2010): Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): *Reflexion und Intervention: Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 27–52.
- Oser, Fritz (2022): Unterrichten ohne Ethos? In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hrsg.): *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133–149.
- Peter, Dietmar (2018): Haltung! Plädoyer für die Arbeit am Selbst in der Lehrerbildung. In: *Loccumer Pelikan*, 1, S. 16–21.
- Piaget, Jean (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart: Klett.
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer.
- Rosenmüller, Stefanie & Holzkamp, Sandra (2022): Haltung – Grundlagen und Diskussionen. In: Behrmann, Andrea; Riekenbrauk, Klaus; Stahlke, Iris & Temme, Gaby (Hrsg.): *Handbuch Psychosoziale Prozessbegleitung*. Opladen, Berlin: Budrich, S. 133–146
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Joey-Bass.
- Schatz, Michael (2022): (Wie) Lässt sich Haltung in der PädagogInnenbildung vermitteln? In: Karl, Beatrix.; Klement, Karl & Weitlaner, Regina (Hrsg.): *Leykam Pädagogik. Vision, Innovation, Praxisorientierung: Professionalisierung der Pädagog*innenbildung*. Wien: Leykam, S. 73–86.
- Solzbacher, Claudia (2016): Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In: *Service National de la Jeunesse (Hrsg.): Pädagogische Haltung: Samm-*

- lung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Luxembourg: reperes.lu, S. 6–8.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. In: Harvard Educational Review, 57(1), S. 1–22.
- Storch, Maja (2011): Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Von Bauchgefühl und Körpersignalen. München: Piper.
- Storch, Maja & Kuhl, Julius (2013): Die Kraft des Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. Bern: Huber.
- Terhart, Ewald (2013): Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze: Plädoyer für eine realistische Sichtweise. In: Lernende Schule, 16, S. 8–12.
- Wiesner, Christian; Schreiner, Claudia; Breit, Simone & Lücken, Markus (2020): Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In: Greiner, Ulrike; Hofmann, Franz; Schreiner, Claudia & Wiesner, Christian (Hrsg.): Bildungsstandards: Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Münster: Waxmann, S. 161–187.
- Wyss, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: Bildungsforschung, 5(2), S. 1–15.

Irritierende Kasuistik als Medium pädagogischer Professionalisierung: Ein polyphoner Dialog aus der qualitativen Forschungslandschaft zur Scham und Beschämung

Jasmin Dazer, Tillmann F. Kreuzer, Margaret Pardo-
Puhmann, Florian Weitkämper

Zusammenfassung

Die Idee der irritierenden Kasuistik führt verschiedene Ansätze der qualitativen Forschungslandschaft zusammen. Mit ihrer Hilfe wird ein Fall von Scham/Beschämung im Unterricht auf der Grundlage eines tiefenhermeneutischen Verständnisses, der Grounded Theory und der Dokumentarischen Methode interpretiert und anschließend im Fokus auf die Ethik pädagogischer Beziehungen und die Gestaltung von Machtbeziehungen reflektiert. Der Beitrag ist einem gemeinsamen Arbeitsprozess entstanden; wir sehen uns alle als gleichberechtigte Autorinnen und Autoren.

„Fabrizio wird vorgeführt!“

„Umzingelt“

„Gewalt der Lehrerin überträgt sich auf Liz“

„Stimmung gegen ihn überträgt sich auf die ganze Klasse“

„psychische Gewalt“

„Bedrohung/Macht“

„Ohnmacht (Fabrizio wirkt wie paralysiert)“

1 Einleitung

Die vorangestellten Äußerungen von Teilnehmenden unseres Workshops zeigen, wie tief verwurzelt beschämendes erzieherisches – oftmals unbewusstes – Verhalten im schulischen Alltag ist. Dieses interpersonelle, intergenerationelle Vorhandensein machtvollen erzieherischen Handelns kann in der Auseinandersetzung mit dem unten beschriebenen Fall in einer Lehr-Lern Situation verdeutlicht werden. Sie weisen darauf hin, dass vergleichbare Situationen vielen, wenn nicht gar uns allen bekannt sind.

Durch die multiprofessionelle Fallbetrachtung mithilfe von psychoanalytischen und qualitativ-rekonstruktiven Verfahren können reflexive Zugänge zu unbewussten Denk- und Handlungsgewohnheiten geschaffen werden, die im Kontext von pädagogischer Professionalisierung zur Sensibilisierung für die Wirksamkeit impliziter Deutungsmuster und Haltungen beitragen können. Bislang sind biografische Ansätze in der pädagogischen Professionalisierungsforschung unterrepräsentiert. Dabei liegt mit der Psychoanalytischen Pädagogik eine ausgewiesene Richtung innerhalb der Erziehungswissenschaft vor, die das Individuum mit seinem dynamischen Unbewussten in den Mittelpunkt stellt und versucht, biografische Ereignisse mit zu berücksichtigen (Kreuzer 2019, 2020, 2021). Damit die Wirksamkeit der eigenen, biografisch angeeigneten Deutungsmuster sowie damit verbundene Herausforderungen im Berufsleben bewusst gemacht und situativ verstanden werden können, führt – unseres Erachtens nach – kein Weg an der Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Schulzeit vorbei (Helsper & Tippelt 2011). Diese Auseinandersetzung, die mithilfe psychoanalytisch-pädagogischer sowie qualitativ-rekonstruktiver Ansätze ermöglicht wird, kann zur Entwicklung von professioneller Haltung beitragen. Dieses Potenzial wird im Besonderen durch die Arbeit mit Fällen (Kasuistik) entfaltet, die bei den Betrachtenden zunächst Irritationen auslösen. Denn die Wahrnehmung der Irritationen liefert wertvolle Impulse zur Reflexion. Ein erster, explorativer Ansatz, wie mithilfe irritierender Kasuistik ein reflexiver Zugang zu unbewussten Deutungs- und Handlungsmustern, die ethische Fragen aufwerfen, geschaffen werden kann, soll im Kontext der Thematik „Scham und Beschämung“ vorgestellt werden.

Scham wird dabei als eine soziale Emotion bestimmt, die zwei zentrale Funktionen innehat: In ihrer ersten Funktion dient Scham als Schuld, die wir Sigmund Freud (1900, S. 274) folgend als moralische Angst verstehen können. In einer zweiten Variante kann die sozial kleinmachende Modifikation als Beschämung fokussiert werden. Dieser Prozess ist häufig im Klassenzimmer zu beobachten (Prengel 2019) und kann mit problematischen und ungleichheitsrelevanten Seiteneffekten einhergehen (Weitkämper 2019, 2024). Während Scham als Schuldbewusstsein zu prosozialem Verhalten beitragen kann, dient sie in ihrer zweiten Form auch dazu, „Machtverhältnisse zu Ungunsten von Beschämten herzustellen“ (Wiesböck 2021,

S. 144). Ob, wann und von wem Scham erlebt wird, ist an politische Verhältnisse sowie an die Aushandlung gesellschaftlicher Normen und Machtverhältnisse gebunden. Benachteiligte Gruppen sind daher von Beschämung und damit verbundener Abwertung in besonderer Weise betroffen, was sich mitunter auch negativ auf Lernprozesse auswirken kann (Dazer 2022, S. 39). Denn Scham zählt zu den sich am schnellsten ausbreitenden Emotionen mit stressauslösenden Effekten, die umfassendes Lernen verunmöglichen (Kreuzer & Turner 2023). Erst wenn die Emotion der Scham bearbeitet und überwunden wird, kann ein gelingender Lernprozess initiiert werden.

2 Fallbeschreibung: Fabrizio der Täuscher

Der nachfolgende Fall wurde im Rahmen eines Dissertationsprojektes erhoben. In diesem wurde die Rolle von Lehrkräften bei der (Re-)Produktion und Transformation sozialer Ungleichheiten untersucht (Weitkämper 2019). Hierfür wurde mittels teilnehmender Beobachtung über einen Zeitraum von sieben Monaten in einer Schule in Baden-Württemberg geforscht. Zum Vergleich wurde über den Zeitraum von einem Monat in einer Schule in Nordrhein-Westfalen teilnehmend beobachtet. Dafür wurden Interviews mit Lehrkräften und ethnographische Interviews mit Lehrkräften wie Schüler*innen geführt. Zudem wurden die qualitativen Inhalte um numerische Daten ergänzt: So wurden etwa Übergangsempfehlungen und Noten der Schüler*innen in Deutsch und Mathematik sowie Fragebogendaten zur sozialen Demographie der Schüler*innen erhoben. Diese Daten wurden mittels der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996) und der Adressierungsanalyse (Reh & Ricken 2012) ausgewertet. Die folgende Szene entstammt dem Projekt; es handelt sich um eine frontale Unterrichtssituation in einer dritten Klasse:

Der Unterricht startet mit einer Hausaufgabenkontrolle. Es geht der Reihe nach; Sitznachbar*in folgt Sitznachbar*in. Nach Timur kommt nun auch Fabrizio an die Reihe. Fabrizio schaut von seinem Heft hoch, er hatte sich zuvor gemeldet, dass er die „Hausis“ nicht gemacht hat.

Frau Wagner sagt sehr schnell: „Du darfst das trotzdem machen, auch wenn du’s nicht gemacht hast.“ Ihre Stimme geht herunter, sie spricht ein wenig wie mit einem kleinen Kind. „Mitdenken darfst du trotzdem, oder? Wo sind wir denn? Fabrizio bei welchem? Was kommt denn nach ‚bezahlen‘, welches Wort? Fabrizio? Dritte Zeile letztes Wort.“ Fabrizio schaut immer wieder in sein Heft und scheint zu suchen.

Tim sagt: „Oh, nein!“ Frau Wagner sehr laut und wütend: „Dritte Zeile, letztes Wort, lies es jetzt sofort vor! Hallo!“ Frau Wagner blickt Fabrizio fortwährend an.

Die Klasse richtet sich als Ganze auf ihn. Jakob sagt: „Oh!“

Frau Wagner: „Du merkst, dass alle auf dich warten?“

Fabrizio wirkt wie paralysiert.

Liz haut sich mit der flachen Hand vors Gesicht und stöhnt.

Frau Wagner: „Könnst du dann jetzt irgendwie den Mund aufmachen, damit wir wissen, was grad nicht in Ordnung ist? Du kommst da jetzt nicht drum rum, du wirst mir jetzt die Frage beantworten oder einfach das Wort vorlesen! Timur, kannst du ihm mal zeigen, wo wir sind?“

Frau Wagner fragt Timur, Fabrizios Nachbarn: „Weißt du, bei welchem Wort wir sind?“ Timur zeigt auf die untere Seite des Arbeitshefts. Dort befinden sich allerdings nur die bereits eingetragenen Wörter.

Fabrizio folgt mit seinem Blick Timurs Hand. Er äußert sich nicht. Er schaut verlegen zu Frau Wagner.

Frau Wagner: „Dritte Zeile, weißt du was 'ne Zeile ist? Ne Linie! So von den Wörtern, die da stehen, dritte Linie. Drittes Wort! Mhm?“

„Ohaaaahhh.“ Rauscht es durch die Klasse.

Frau Wagner: „Steht bei dir nichts in deinem Jojo? Du, Fabrizio, ich find das jetzt kein bisschen komisch, was du da gerad' abziehst, und das wirst du jetzt nicht mehr machen, weil du machst das schon die ganze Zeit mit mir! Du stellst dich extra blöd, das mach ich nicht mit! Lies jetzt bitte das Wort vor. Ich tick hier jetzt echt aus. Ahmad weißt du, wo wir sind?“

Ahmad antwortet: „Ja.“

Frau Wagner: „Kannst du's ihm mal bitte zeigen?“

Ahmad geht zu Fabrizio und zeigt ihm die Stelle. Fabrizio folgt der Hand von Ahmad. Fabrizio liest das Wort vor.

„Zahl, fühl oder fahr?“ fragt Frau Wagner.

Fabrizio sagt sehr leise: „Fahr.“

Frau Wagner: „Richtig, genau. Wo war jetzt das Problem? Weißt du jetzt auch, wie's geht?“

Fabrizio nickt. Frau Wagner wendet sich dem nächsten Kind zu. Die Kontrolle geht weiter. Fabrizio sitzt lange Zeit an seinem Platz und starrt vor sich hin. In seinen geröteten Augen sind Tränen zu sehen. Erst nach einigen Minuten blickt er sich wieder um. (Schalkschule, 05.12.2013)

3 Interpretationen

In den multiperspektivischen Fallinterpretationen werden die jeweiligen interpretativen Ansätze in aller Kürze skizziert. Daran anschließend werden entscheidende Momente der Sequenz in sehr kompakter Form rekonstruiert und analysiert.

3.1 Interpretation auf Grundlage der Grounded Theory (Weitkämper)

Im Folgenden wird auf zwei zentrale Aussagen eingegangen und diese näher erläutert (Weitkämper & Fritzsche 2025).

Im Sinne der Alltagssoziologie besteht ein Interesse an Praktiken der Differenzherstellung. Diese können im Rahmen der Humandifferenzierung als ein „doing difference“ (Hirschauer 2014) verstanden werden. Wenn eine Lehrkraft zu einem Schüler sagt: „Das machst du schon die ganze Zeit mit mir!“, kann in dieser Aussage eine „dargestellte Verletzung“ als historisch geronnene „Real-Essentialisierung“ (Hirschauer 2014, S. 188) bzw. diachrone Aufschichtung rekonstruiert werden. Dieser Satz gibt auf der einen Seite einen Einblick in die derzeitige Gefühlswelt der Lehrkraft, wenngleich es natürlich sein kann, dass er durchaus strategischer Natur ist, um die eigene Verletzung zu nutzen und das Handeln des Schülers als unmoralisch darzustellen. Zum anderen wird dadurch in der Performanz dem Schüler die Verantwortung bzw. gar Schuld für das Handeln der Lehrkraft übertragen. Insbesondere mit spezifischen Schüler*innen liegen diese auf Verletzung basierenden Beziehungen vor – so kann argumentiert werden, dass sie auch bzw. oft auf soziale Ungleichheitsverhältnisse verweisen können (Weitkämper 2024).

Weiterhin kann das Zitat „Richtig, genau. Wo war jetzt das Problem?“ in einen Code von Autorität und Gehorsam überführt werden. Wie Weitkämper (2019) zeigt, ist in schulischem Lehrer*innenhandeln oft eine Idee von unmittelbarer Folgsamkeit auf Seiten der Schüler*innen eingelassen. Vor diesem Hintergrund kann die Situation auch als Wiederherstellung der schulischen Ordnung verstanden werden. Anzumerken ist aber, dass die Lehrkraft die Paralyse von Fabrizio offensichtlich nicht (mehr) sehen kann (siehe auch vorangehender Punkt) und vor dem Hintergrund normierend auf ihn einwirkt und sein Handeln interrogativ herbeiführt (Weitkämper 2019, S. 179 ff.).

3.2 Interpretation auf Grundlage der dokumentarischen Methode (Dazer)

Bei der Analyse der Sequenz mithilfe der dokumentarischen Methode werden die Daten zum einen auf einer expliziten, zum anderen auf einer impliziten Ebene interpretiert (Przyborski 2004). Mit der ausgeführten Interpretation, die sich schematisch an dieser (Leit-)Differenz ausrichtet, sollen Handlungsorientierungen der Lehrkraft qualitativ rekonstruiert werden. Auf der expliziten Interpretationsebene wird die Sichtweise der Lehrkraft formulierend interpretiert, wobei festgehalten wird, was Frau Wagner (Frau W.) explizit äußert und welche Bewertungen sie dabei wahrscheinlich bewusst vornimmt. Bei der anschließenden reflexiven Interpretation wird rekonstruiert, wie Frau W. habitualisiert agiert und woran sich ihr Handeln wahrscheinlich unbewusst orientiert.

Bei der formalen Interpretation auf expliziter Ebene kann die Sequenz stark verkürzt, folgendermaßen zusammengefasst werden: Frau W. möchte Fabrizio (F.) zum Mitmachen bei der Hausaufgabenbesprechung bewegen. Obwohl er die Hausaufgaben nicht vorbereitet hat, soll er auch wissen, wie es geht. Im Kontext der reflektierenden Interpretation wird das Handeln der Lehrkraft als ein an Erziehungsbestrebungen orientiertes Handeln rekonstruiert, das im Modus von Beschämung vollzogen wird. Als erstes Anzeichen dafür kann die Frage von Frau W. „Mitdenken darfst du trotzdem, oder?“ gedeutet werden. Zum einen wird mit der Frage suggeriert, dass F. nicht mitdenkt. Er wird also als abweichend von der Erwartung, wie sich ein*e Schüler*in zu verhalten hat, adressiert. Zum anderen wird von F. gefordert mitzudenken. Das explizit geäußerte „mitdenken dürfen“ meint dabei implizit wohl eher ein „mitdenken müssen“. Diese Deutung bekräftigt die später erfolgende Aufforderung der Lehrkraft „Du kommst da jetzt nicht drum rum, du wirst mir jetzt die Frage beantworten“. Frau W. versucht hier mit ihrem Handeln das Handeln von F. in eine bestimmte Richtung zu lenken. Im Sinne Pranges (2005) kann dies als Erziehung begriffen werden. Um F. erziehen zu können, scheint die Lehrerin das asymmetrische Machtverhältnis zwischen ihr und dem Schüler spürbar zu verstärken. Darauf deutet zum einen die Art und Weise hin, wie sie mit F. spricht („wie mit einem kleinen Kind“). Zum anderen grenzt die Lehrkraft F. den Handlungsspielraum verbal auf genau eine einzige Handlungsmöglichkeit ein. Dies erscheint zum einen durch die Bedeutung der Worte „da kommst du nicht drum rum“, als auch durch den „fortwährend“ auf F. gerichteten Blick plausibel, durch den der Schüler nicht einmal heimlich etwas anderes tun kann. Der Blick kann im Sinne Foucaults (1976) als Machttechnik gedeutet werden, durch die das von der Norm abweichende Subjekt zum Gegenstand der Beobachtung gemacht und damit in Richtung Anpassung bewegt werden soll. Mit dem Blick von Frau W. wird normativer Druck aufgebaut, um F.s Verhalten in die Richtung eines vermeintlich guten Schülers lenken zu können. Ihre Erziehungsversuche verstärkt die Lehrkraft weiter, indem sie in Rekurs auf die Klassengemeinschaft sozialen Druck aufbaut: „Du merkst, dass alle auf dich warten?“ Die Lehrerin holt die Schüler*innen hier rhetorisch auf ihre Seite, isoliert F. so vom Rest der Klasse und stellt ihn damit, aufgrund seines Unvermögens, in der Situation das richtige Antwortverhalten zu erbringen, an den Pranger, sie *beschämt* ihn. Die soziale Beschämung fungiert hier als „Instrument sozialer Kontrolle“ (Wiesböck 2021, S. 144). Die emotionale Verfassung des Schülers („wirkt paralysiert“) scheint für die Lehrerin dabei keine Rolle zu spielen. Die Missachtung von F. durch die Lehrkraft kann als weiteres Druckmittel verstanden werden, mit dem Konformität erreicht werden soll (Dörr 2010, S. 186). Erst als F. der Verhaltensanforderung der Lehrerin Folge leistet, indem er die geforderte Antwort erbringt, wird er als Adressat der beschämenden erzieherischen Maßnahme entlassen. Es scheint, als hätte die Lehrerin ihren Erziehungsauftrag nun erfüllt und könne sich weiter dem normalen Unterrichtsgeschehen zuwenden. Dass F. hierzu

wahrscheinlich erst einmal nicht mehr in der Lage ist („gerötete Augen“), scheint von der Lehrkraft nicht weiter berücksichtigt zu werden.

3.3 Interpretation auf Grundlage eines tiefenhermeneutischen Verständnisses (Kreuzer)

Die Fallbeschreibung „Fabrizio der Täuscher“, die als Gegenstand für den Interpretationsprozess gewählt worden ist, stellt in der Annahme von Turner und Kreuzer (2021) eine *Narration einer Beobachtung* dar. Bei Beobachtungen, die im pädagogischen Kontext erstellt werden, lässt sich der*die Beobachtende in der Regel vom Subjektiven leiten, da „der Zensor entweder unbewusst einschreitet oder ganz gezielt eingesetzt wird“ (Kreuzer & Turner 2024, S. 78). Dies lässt sich darin begründen, dass „psychoanalytisch pädagogisches Arbeiten [...] nicht ohne Einbezug der eigenen Geschichte gedacht werden“ kann (ebd., S. 75).

Die Idee einer multiperspektivisch irritierenden Kasuistik ist nun dahingehend zu denken, dass biografische Aspekte in den Entwicklungsprozess der Professionalisierung bei Studierenden stärker berücksichtigt werden müssen: „Insbesondere die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (Terhart 2011, S. 207). Davon ausgehend sind Beobachtungen als Narrationen zu lesen, können durch das szenische Verstehen in der Lehrer*innenbildung (Würker 2007) implementiert und sollen in ihrer Gruppendynamik berücksichtigt werden. Die tiefenhermeneutische Kulturanalyse Lorenzers (1986) dient hier als Ausgangspunkt.

In der Interpretation werden nur einzelne Teile der Fallbeschreibung aufgegriffen und mit dem vorher Skizzierten interpretiert. Diese endet nach der beispielhaften Bearbeitung einiger Abschnitte; eine weitere vertiefte Bearbeitung ist an dieser Stelle nicht weiter möglich, sie kann aber dazu ermutigen, sich intensiv mit dem Geschehen in pädagogischen Kontexten auseinanderzusetzen:

Fabrizio der Täuscher

Bereits im Titel der Fallbeschreibung wird F. negativ konnotiert dargestellt: Ein Täuscher ist jemand, dem besser nicht getraut bzw. nicht vertraut werden sollte, d. h. auf den ich mich nicht einlassen sollte, da eine denkbare Konsequenz in einer Enttäuschung resultieren könnte. Sein Vorname kann in Verbindung mit einem möglichen Migrationshintergrund gelesen werden; mögliche (unbewusste) Resentiments könnten im Verlauf des Falles eine Aus-Wirkung auf das Handeln von Frau W. gegenüber F. haben.

In einer frontalen Unterrichtssituation werden die Hausaufgaben kontrolliert.

Die Schüler*innen sitzen, die Lehrerin steht; sie steht über den Schüler*innen und könnte über sie *hinweggehen*, über ihnen stehen. Es ist ein denkbarer Hinweis auf das asymmetrische Machtverhältnis, das zwischen Frau W. und der Klasse vorherrscht. Bei einer Kontrolle soll geprüft werden, ob alle Vorgaben eingehalten worden sind – wenn nicht, drohen Sanktionen. In mir entsteht eine Anspannung.

Nach Timur kommt nun auch Fabrizio an die Reihe. ..., er hatte sich zuvor gemeldet, dass er die „Hausis“ nicht gemacht hat. Frau Wagner sagt sehr schnell: „Du darfst das trotzdem machen, auch wenn du's nicht gemacht hast.“

Obwohl F. sein „Vergessen“ mitgeteilt und sich innerlich scheinbar zurückgezogen hat, wird er aufgefordert, die Aufgabe zu machen. Sein „Hochschauen“, sein Handeln, verstehe ich so, dass er nicht damit gerechnet hat, dieses „trotzdem“ zu machen – worin ein Erschrecken, Einfrieren, Verstummen, ein *Bloßstellen* erkennbar wird.

Ihre Stimme geht herunter, sie spricht ein wenig wie mit einem kleinen Kind (...) Fabrizio schaut immer wieder in sein Heft und scheint zu suchen.

Frau W. scheint abzuwarten – ich empfinde Unverständnis. Sie kann F.s, Antwort nicht lesen. F. wird bei der Besprechung nicht „mitgedacht“ haben, somit entspricht er nicht der Erwartung von Frau W.. Die wahrgenommene Veränderung der Stimmlage scheint bereits auf eine Verärgerung hinzudeuten, was im Latenzalter bei Jungen besonders verletzend/beschämend wirkt, was durch das nervös/hektisch wirkende Hin- und Herblicken in seinem Heft greifbar werden kann und an das erkennbare Erschrecken erinnert.

Das Absenken der Stimme löst einen Trigger aus. Es droht Gefahr, Frau W. ist verärgert und erinnert mich an negative Erfahrungen aus meiner eigenen Schulzeit. Das Bedürfnis, die Sehnsucht nach Verständnis, nach Verschonung im Sinne von Übersehen-Werden, überträgt sich auf Frau W.. Aber statt eines denkbar schützenden mütterlichen Verhaltens *droht* nun Ärger – ggf. eine typisch männliche Konnotation?

In der Folge nur zwei Aspekte, die zur Bearbeitung der Szene beitragen könnten:

- Frau W. ist mit F. innerlich so verstrickt, dass sie sich an ihr eigenes inneres Kind unbewusst(!) erinnert fühlt (Kreuzer 2019). Möglicherweise konnte Frau W. die selbst erlittenen Beschämungen nicht ausreichend gut reflexiv be- und verarbeiten und muss diese nun unreflektiert/unverdaut im Sinne Bions (1962) weitergeben. Dies kann seinen Ursprung in der Meldung haben, dass F. seine

Hausaufgaben nicht gemacht hat. Die getriggerte Beschämung der Lehrkraft könnte sich dann im genannten Moment entladen, in dem Fabrizio an der Reihe ist und er selbst nicht mitgedacht zu haben scheint. Dies scheint anstelle eines wohlwollenden Handelns seitens der Lehrkraft geschehen zu sein.

- Die wahrgenommene Beschämung kann nur dann erfolgen, wenn derjenige, der beschämt, für denjenigen, der beschämt wird, eine hinreichend wichtige Person darstellt. Bei Kindern in der Primarstufe ist oftmals die Übertragung der Gefühle für die Eltern auf (zumeist) die Lehrer*innen mitzudenken (Kreuzer 2007, S. 93). Wie oben bereits angemerkt, könnte F. durch das nicht erwartete Verhalten von Frau W., der er anscheinend einen höheren Stellenwert zuschreibt, beschämt werden.

3.4 Ergänzende Interpretationen

In den drei oben dargestellten Interpretationen der Szene liegt der Fokus vornehmlich auf der Reflexion des dyadischen Geschehens zwischen Frau W. und F.; dabei werden unterschiedliche Aspekte dieser Zweierbeziehung beleuchtet. In den Interpretationen zeigt sich bisher als unreflektiert, was der Klasse in der Situation als Haltung oder Handlungsmodell von der Lehrperson (implizit) vermittelt wird bzw. was die Schüler*innen (möglicherweise) lernen. Diese interpretative Leerstelle kann durch die Deutungen der Sequenz, die im Rahmen des Workshops von den Teilnehmenden verschriftlicht worden sind, gefüllt und näher beleuchtet werden.

Die Kommentierungen einzelner Kinder – „Jakob sagt: ‚Oh!‘“ oder „Liz haut sich mit der flachen Hand vors Gesicht und stöhnt“ – können so interpretiert werden, dass sich die Schüler*innen auf die Seite von Frau W. stellen, dass sich die Klassengemeinschaft damit von F. abwendet und ihn somit exkludiert. In den Kommentaren der an der Forschungswerkstatt Teilnehmenden (TN) wird dieses Phänomen als „Übertragene Haltung“ (TN) bezeichnet und durch Stichworte wie „Stimmung gegen ihn [F.]“ überträgt sich auf die ganze Klasse“ (TN) oder „Gewalt der Lehrerin überträgt sich auf Liz“ (TN) beschrieben.

Interpretativ erscheint es wichtig festzustellen, dass die Schüler*innen das Verhalten der Lehrkraft nachahmen und dass sich kein Mitglied der Gemeinschaft gegen das machtvolle Handeln von Frau W. stellt. Das ließe sich dadurch erklären, dass niemand Gefahr laufen möchte, als nächstes Kind in F.s Situation zu geraten. Möglicherweise dirigiert hier die Angst vor Beschämung das Handeln der kindlichen Gemeinschaft.

4 Fazit

Mithilfe der rekonstruktiven und psychoanalytischen Ansätze wurden im Rahmen der irritierenden Kasuistik unbewusste Handlungsorientierungen, Interaktionsformen und damit verbundene Haltungen von Pädagog*innen und Schüler*innen im Kontext ihres Arbeitsalltags *reflexiv* zugänglich gemacht. Die zunächst *erspürte Irritation* wurde analytisch sowohl in ihrer sinnlich-biografischen als auch in ihrer gesellschaftlich verankerten Dimension freigelegt. Die Erkenntnisse, die mithilfe der irritierenden Kasuistik im Rahmen eines Workshops sowie den hier ausgeführten Interpretationen gewonnen wurden, können nun in einem zweiten Schritt zum Gegenstand professioneller Reflexionen gemacht werden. Ausgehend von der irritierenden Kasuistik, können z. B. Fragen nach den Grenzen, den Bedingungen und der Begründbarkeit von Erziehungs-handeln im Modus der Beschämung abgeleitet und in Bezug zur pädagogischen Professionalität/Professionalisierung diskutiert werden. Es kann z. B. die Frage gestellt werden, ob und inwiefern das Handeln der Lehrkraft angemessen erscheint. Insofern es sich um die Frage handelt, inwiefern das anhand der Kasuistik aufgezeigte Lehrhandeln als ethisch begründbar erscheint, können die Reflexionen hierzu auch dem Bereich der pädagogischen Ethik zugeordnet werden. Ziel ethischer Reflexion in der Pädagogik ist es, dem pädagogischen Handeln Orientierungen und Richtung bieten zu können (Dazer & Schwendemann 2025). Mit Prange (2012) kann der Prozess, in dem ethisch relevante Fragen aus der pädagogischen Praxis abgeleitet werden, als Bottom-up-Verfahren bezeichnet werden. Im Sinne dieses Verfahrens stellen wir abschließend einige ethisch relevante Fragen, die etwa im Rahmen pädagogischer Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften breiter diskutiert werden sollten.

Die Reckahner Reflexionen (Prengel 2020) können uns hierbei als richtungsweisender Orientierungsrahmen für unsere ethischen Fragen dienen, deren Ziel die Stärkung anerkennender und wertschätzender Beziehungen (Prengel 2019, S. 61 ff.) sowie die Minimierung verletzender Handlungsweisen ist (ebd., S. 128 f.). In diesem Sinne müssen wir feststellen, dass das rekonstruierte pädagogische Handeln wenig an einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung und der Vermeidung von Verletzungen orientiert ist. So ließen sich im Kontext von pädagogischer Professionalisierung folgende Fragen stellen

- Wie ist mit Erziehungspraktiken im Modus der Beschämung umzugehen?
- Wie können Lehrpersonen hierfür sensibilisiert werden?
- Wie kann dem Verletzt-Werden von Schüler*innen entgegengewirkt werden?

Im Hinblick auf das Fallbeispiel erscheint uns zudem eine ethische Reflexion von machtvollm Erziehungshandeln notwendig (Dazer et al. 2022, S. 139). Die Macht, die wir Pädagog*innen in Lernsettings innehaben, sollte uns zum einen bewusst sein, zum anderen sollten wir auch verantwortungsvoll mit ihr umgehen.

So sollte das Erziehungshandeln kritisch in Bezug auf seine pädagogischen Folgen reflektiert werden. Wie interpretativ von den Teilnehmenden des Workshops herausgearbeitet wurde, ahmen die Schüler*innen das Verhalten der Lehrkraft nach, womit dieses Verhalten als Orientierungsmuster dient, das womöglich auch das Verhalten der Lernenden in zukünftigen Situationen strukturieren könnte (Dazer & Schwendemann 2024). Mit dem Geschehen in der Klasse zeigt sich, dass dadurch eine Solidarisierung der Schüler*innen untereinander verhindert wird. Deutlich kann aufgezeigt werden, wie F. ausgeschlossen wird, soziales Lernen in Bezug auf eine immer wieder geforderte Zivilcourage verunmöglicht wird und kein epistemisches Vertrauen (Nolte 2023) geschaffen werden kann. Horkheimer und Adorno (1969, S. 274) beschreiben dies – in sicherer Distanz ohne Handlungsdruck im Klassenzimmer – im Grunde in ihrem Text „Zur Genese der Dummheit“: Die Schnecke zieht ihr Fühlhorn vor jedem Hindernis in den „schützenden Hut des Körpers“ zurück. Sie schützt ihr wichtigstes Körperteil – im Transfer: Die Kinder meinen sich zu schützen, indem sie sich zurückziehen und *missraten* zu Mitläufer*innen: „Die Unterdrückung der Möglichkeiten durch unmittelbaren Widerstand der umgebenden Natur ist nach innen fortgesetzt, durch die Verkümmern der Organe durch den Schrecken. [...] Dummheit ist ein Wundmal“ (Horkheimer & Adorno 1969, S. 274).

Pädagogik wird hierbei als Instrument sichtbar, das der Kultivierung einer Gesellschaft entgegenwirkt, in der im Kontext des Verletzt-Werdens von Mitmenschen mit Zivilcourage reagiert wird. Im Anbetracht der Werte, der Anerkennung und Vermeidung von Verletzungen, auf die pädagogische Handlungen – Prengel (2019) gemäß – stets ausgerichtet sein sollten, erscheint dieses (pädagogische) Verhalten besonders fragwürdig. Einer solchen „Kunstfehlerlehre“ möchten wir eine differenztheoretische Wendung geben, die sich auf „die ‚Kunst‘ einer pädagogischen Folgenabschätzung“ (Ricken 2015, S. 153) ausrichtet (Weitkämper & Fritzsche 2025) und in deren Zentrum die Frage steht, weswegen man handelt, wie man handelt. Einen möglichen Zugang, der uns dieses Fragen im Kontext von pädagogischer Professionalisierung eröffnen kann, liefert die irritierende Kasuistik.

Literatur

- Bion, Wilfried R. (1962): *Learning from Experience*. London: Heinemann.
- Dazer, Jasmin (2022): Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Teilnehmendenorientierung im Blick. In: *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 33(1), S. 36–39.
- Dazer, Jasmin; Schwendemann, Nadja & Klopstein, Juliane (2022): Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen. In: *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, S. 129–142.
- Dazer, Jasmin & Schwendemann, Nadja (2025): Soll Erwachsenenbildung erziehen? Fallbeispiele und Fragen zum Umgang mit Diskriminierung. In: Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas; Klops-

- tein, Juliane & Reuten, Hannah (Hrsg.): Von der Reflexion zur Operation. Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik. Paderborn: Brill Schöningh, S. 241–257.
- Dörr, Margret (2010): Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft. In: Margret Dörr, Birgit Herz (Hrsg.), „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–207.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der ZfPäd. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: ZfS43 (3), S. 170–191.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.: Fischer.
- Kreuzer, Tillmann F. (2007): Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kreuzer, Tillmann F. (2018): Er will mich provozieren und ich kann ihn nicht mehr ertragen! Erzieherische Verhältnisse unter fehlender Mentalisierungsfähigkeit. In: Gingelmaier, Stephan; Taubner, Swenja & Ramberg, Axel (Hrsg.): Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 74–88.
- Kreuzer, Tillmann F. (2019): Zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung durch Selbstreflexion. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 73/H. 6, S. 613–627.
- Kreuzer, Tillmann F. & Turner, Agnes (2023): Über die Bedeutung des Vergessens und Erinnerns von Schamerfahrungen in der Lehrer:innenbildung. In: Trunkenpolz, Kathrin; Lehner, Barbara & Strobl, Bernadette (Hrsg.): Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Opladen: Budrich, S. 137–152.
- Kreuzer, Tillmann F. & Turner, Agnes (2024): Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren. In: Kowalski, Marlene; Leuthold-Wergin, Anca; Fabel-Lamla, Melanie; Frei, Peter & Uhlig, Bettina (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase. Theoretische Konzeption und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74–90.
- Lorenzer, Alfred (1986): Kultur-Analysen. Frankfurt/M.: Fischer.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine Anerkennungstheoretische Skizze. In: Böhme, Janette; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), Schulkultur. Wiesbaden: Springer, S. 137–157.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Prange, Klaus (2012): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2. Auflage. Opladen: Budrich.
- Prenzel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliette (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

- Terhart, Elmar (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 202–224.
- Turner, Agnes & Kreuzer, Tillmann F. (2021): Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen von Beobachtungen und Selbstreflexion. In: Kreuzer, Tillmann F. & Albers, Stine (Hrsg.): Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER, Bd. 21, S. 29–46.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer.
- Weitkämper, Florian (2024): Un/doing Authority and Social Inequality. In: Educational Review, 76(1), S. 199–215.
- Weitkämper, Florian & Fritzsche, Bettina (2025): Autorität und Verletzlichkeit zeigen – oder: was wir von uns zeigen, wenn wir direktiv zeigen (wollen). In: Berdelmann, Kathrin; Klopstein Juliane & Reuten, Hannah (Hrsg.): Von der Reflexion zur Operation Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik. Paderborn: Brill Schöningh.
- Wiesböck, Laura (2021): Scham als Instrument sozialer Kontrolle. In Günther Sandner & Boris Ginner (Hrsg.): Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit (3). Wien, Berlin: Mandelbaum, S. 140–15.
- Würker, Achim (2007): Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dem Anderswerden der eigenen Haltung autoethnografisch nachgehen

Alinde Keller

Zusammenfassung

Der Beitrag enthält eine autoethnografische Reflexion, die im Rahmen einer organisationspädagogisch fundierten Begleitung und Erforschung digitaler Transformationsprozesse in Unternehmen entstand. Der Beitrag erörtert, inwiefern durch das autoethnografische Schreiben die Ausbildung bzw. Veränderung einer pädagogisch-professionellen Haltung erschlossen, aber auch weiter gefördert werden kann. Dabei wird das Verständnis transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller zu Grunde gelegt.

1 Einleitung

Autoethnografische Reflexionen erlauben es, das persönliche Erleben in einem spezifischen Kontext über eine längere Zeitspanne hinweg systematisch als Erkenntnisquelle zu nutzen. Zu den Forschungsmethoden mit einer ausgeprägten performativen Logik zählend, können sie darüber hinaus auch die Sinnproduktion im Schreiben bzw. im Rezipieren unterstützen. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern autoethnografisches Schreiben dazu beiträgt, das „Anderswerden“ (Koller 2018, S. 167, Herv. i. O.) einer pädagogisch-professionellen Haltung als potenziell transformatorischen Bildungsprozess zu erschließen und weiter zu fördern. Bildung wird hier als Prozess der grundlegenden Veränderung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen verstanden, u. a. hinsichtlich der Art und Weise, wie Individuen mit Informationen oder Wissen umgehen. Dieser Prozess wird ausgelöst durch Erfahrungen, für deren Bearbeitung bisher etablierte Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse nicht ausreichen (Koller 2018, S. 15 f.). Dass Deutungsmuster, Wertorientierungen und dadurch entstehende Haltungen neu ausgerichtet und ausdifferenziert werden, ist nach Koller ein nie abgeschlossener Prozess (ebd., S. 167).

Eine exemplarische autoethnografische Reflexion, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, entstand in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Einführungsprozess eines digitalen Tools für den Wissenstransfer in Unternehmen. Darin war die Autorin dieses Beitrags als Teil eines Teams von Prozessbegleiter*innen involviert. Die Prozessbegleitung wurde im Rahmen eines

organisationspädagogisch fundierten Designforschungsansatzes realisiert. Das autoethnografische Vorgehen wurde u. a. eingesetzt, um die Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlichen Bezügen, persönlichen Erfahrungen der Prozessbegleiterin sowie ihrer Haltung zu erschließen. Es wurde davon ausgegangen, dass dabei Irritationen oder Aha-Momente als potenzielle Ereignisse ihres transformatorischen Bildungsprozesses bzw. im *Anderswerden* ihrer Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse erschlossen und begünstigt werden können (Koller 2018, S. 154; Keller i. E., S. 71).

2 Kontext für die autoethnografische Reflexion

Die autoethnografische Reflexion in diesem Beitrag entstand in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt EVerAssist, in dem ein digitales Tool für den Wissenstransfer in kleinen und mittelständischen Unternehmen der Industrie erfolgreich eingeführt werden sollte. Dieses Projekt wurde mit einem transepistemischen Designforschungsansatz (TDA) (Weber 2014, 2017, 2023; Weber & Keller 2023) realisiert, der organisationspädagogisch und diskurstheoretisch fundiert ist. Die organisationspädagogische Perspektive untersucht und gestaltet auch nicht-primär pädagogische (trans-)organisationale Kontexte als Möglichkeitsräume für individuelle und kollektive Lern- und Bildungsprozesse (Göhlich et al. 2016). Die diskurstheoretische Fundierung des Ansatzes zeigt sich u. a. in dem Ziel, die Stimmen verschiedener und marginalisierter Stakeholdergruppen hörbar zu machen, zwischen diesen zu übersetzen und ein gemeinsames bzw. ko-kreatives Gestalten zu fördern (Weber 2017, S. 391). Der TDA integriert zudem systematisch heterogene Wissenskulturen, welche sich durch verschiedene Rationalitäten, Denk- und Sprechweisen und z. B. durch verschiedene Vorstellungen von der Verantwortung der Wissenschaft in Gestaltung kennzeichnen (ebd.). Neben den Wissenskulturen produktbezogener oder sozialer Gestaltung integriert der Ansatz Wissenskulturen der epistemischen Reflexivität bzw. der Bewusstseinsbildung (Weber 2014; Scharmer 2020). Als Ansatz gestaltungsorientierter Forschung kennzeichnet sich der TDA darüber hinaus dadurch, praktische (Bildungs-)Innovationen und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn gleichzeitig zu adressieren (Euler & Sloane 2014, S. 7). So wurde u. a. der Einführungsprozess des digitalen Tools in EVerAssist selbst als Bildungsinnovation angelegt. Diese sollte sich dadurch kennzeichnen, dass Akteur*innen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Stakeholdergruppen aus den Unternehmen die strategischen Potenziale des digitalen Tools gemeinsam multiperspektivisch erschließen, bevor sie entscheiden, welche sie im Einführungsprozess adressieren wollen. Es wurde davon ausgegangen, dass dies selbstreflexive Such- und Orientierungsbewegungen (Schäffter 2001, S. 29 ff.) und somit auch die Fähigkeit zum Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität erfordert (Keller i. E., S. 95 ff.).

Zur Ermöglichung der Bildungsinnovation wurden mit dem TDA u. a. spezifische Workshop-Konzepte entworfen und inszeniert, wie etwa eine *Kollektive Fall- und Strategieberatung zwischen Wissenschaft und Wirtschaft* (ebd., S. 233 ff.).

3 Zur Spezifik wissenschaftlicher und beraterischer Haltungen im Beispielkontext

Insofern der TDA die Bewusstseinsbildung als eigene Analyse- und Gestaltungsdimension integriert, gehört es dazu, die Wirkmächtigkeit der eigenen Haltung der Designforscher*innen zu reflektieren, die zugleich aktiv als Prozessbegleiter*innen involviert sind (Keller et al. 2021, S. 460). Organisationspädagogische Prozessbegleiter*innen agieren beratend hinsichtlich der Herausforderungen inter- und intraorganisationaler Netzwerkbildung (Heidemann 2023). Die Spezifik einer Haltung solcher Berater*innen wird bei Heidemann und Weber (2022) erörtert, die zunächst festhalten, dass der Haltungsbegriff im Diskurs- und Praxisfeld der Beratung „im Spektrum zwischen Rolle und Reflexivität, spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen, einem eigenen Beratungsstil oder habituellen Orientierungen und einer beraterischen Identität“ changiert (ebd., S. 344). Eine organisationspädagogisch-beraterische Haltung grenze sich von den Modi einer Expert*innen- oder Hilfekommunikation ab (ebd., S. 348 f.). Sie zeige sich im Modus von Irritation (ebd., S. 349), der „dialogische[n], kollektive[n] Ausgestaltung des Organisierens in Narrativen“ (ebd., S. 347), und Inspiration (Keller et al. 2021, S. 462). Außerdem sei sie an „Gerechtigkeit, Freiheit und Demokratisierung“ (Heidemann & Weber 2022, S. 348) orientiert. Berater*innen mit diesem Verständnis würden nicht nur danach fragen, „wie bestimmte Wissensordnungen mittels diskursiver Praktiken wirkmächtig werden und Geltung erlangen, sondern auch, wie sich diese symbolischen Ordnungen durch ihre Interventionen transformieren, variieren und gestalten lassen“ (ebd., S. 346). Zu ihren Aufgaben zählt somit das bewusste Wahrnehmen von (organisationalen) Machtverhältnissen und Blickordnungen sowie deren Gewordenheit (ebd.). Dafür ist eine Haltung erforderlich, mit der sie sich offen auf das sich ihnen als neu oder fremd Zeigende in einer Situation einlassen und bereit sind, sich selbst irritieren zu lassen (Agostini 2020, S. 228; Keller i. E., S. 338 f.). Zudem übernehmen sie Verantwortung dafür, welche zukünftigen Handlungsmöglichkeiten sich den an der Beratung partizipierenden Akteur*innen eröffnen (Brinkmann & Rödel 2021, S. 45) und dafür, dass individuelle bzw. kollektive *Entfaltung* (Girmes 2012, 171 f.) möglich wird. Trans-epistemische Designforscher*innen nehmen zudem Artikulationsbedingungen von bildungswirksamen Ereignissen in sozio-materiellen Assemblagen wissenschaftsbasiert in den Blick (Girmes 2012, S. 171 ff.; Keller i. E., S. 249 ff.). Sensibel

für situative Wirkmächtigkeiten, intervenieren sie verantwortungsbewusst und zugleich forschend darin.

Wie aber wird eine pädagogisch-professionelle Haltung im Modus des *Irritierens* und des *Inspirierens* verinnerlicht? Wie entwickelt sie sich bei einzelnen Prozessbegleiter*innen, wie wird sie *anders* (Koller 2018, S. 167) und was wirkt auf eine Veränderung ein? Einige Klärungen zu diesen Fragen sollen durch die folgende autoethnografische Reflexion gefunden werden.

4 Autoethnografische Reflexion

Autoethnografien zielen darauf ab, dass Forscher*innen ihre eigenen Erfahrungen im Feldzugang als Erkenntnisquelle systematisch erschließen. Im Unterschied zu einer hermeneutischen Logik wird die Bedeutung dabei nicht rekonstruiert. Vielmehr schließt der Schreibprozess, einer performativen Logik folgend, die Konstitution von Bedeutung ein, wodurch Forscher*innen selbst verändert hervorgehen können (Throne 2019, S. 10). Für eine gestaltungsorientierte (Bildungs-)Forschung sieht Reinmann (2019) in autoethnografischen Ansätzen das Potenzial, die „Tätigkeiten des Entwerfens, Konstruierens oder Pilotierens nachvollziehbar zu machen“ sowie durch das Schreiben selbst neue Entwurfsideen zu evozieren (ebd., S. 142). Zudem könne Autoethnografie die tiefe wissenschaftliche Durchdringung und theoretische Rahmung des Erlebten, Erfahrenen und der wahrgenommenen Phänomene als „Übersetzungsleistung“ ermöglichen (ebd., S. 141). Gegenstand können außerdem Wechselwirkungen sein, etwa zwischen eigenen Rollen- und Selbstverständnissen, Werten sowie anderen Akteur*innen, zeitlichen Entwicklungen und kulturellen Gegebenheiten (Schmohl 2019, S. 81). Zum Einsatz des TDA im EVerAssist-Projekt kam die Form der analytischen Autoethnografie, die darauf abzielt, theoretische Konzepte zur Erfassung eines Phänomens wie des „*Anderswerdens*“ (Koller 2018, Herv. i. O.) des eigenen beruflichen und wissenschaftlichen Selbstverständnisses zu verfeinern (Adams et al. 2020, S. 7). Dabei wurde insbesondere das *Verfertigen* von *Gestaltungsentscheidungen* im TDA autoethnografisch reflektiert. Grundlage dafür waren Gütekriterien wie Glaubwürdigkeit, Nützlichkeit für Leser*innen und Anschlussfähigkeit an die Erfahrungswelten anderer Prozessbegleiter*innen (ebd.; Autor:innengruppe AEDiL 2021, S. 8; Keller i. E., S. 325 ff.).

Zum Einsatz der autoethnografischen Methode ist anzumerken, dass dabei eine narzisstisch anmutende Selbstbeobachtung zu vermeiden ist, indem Schreibenden und Lesenden deutlich gemacht wird, wozu die Introspektion dient. Eine Herausforderung im Beispielkontext war es, dass die geringe Anzahl an Akteur*innen eine anonymisierte Darstellung der partizipierenden Akteur*innen erschwerte und dazu führte, dass auf einige Details verzichtet werden musste,

die für eine noch lebendiger wirkende Beschreibung erforderlich gewesen wären (Keller i. E., S. 143 f.).

Die folgende autoethnografische Reflexion wurde zu Projektende rückblickend aus Sicht der Designforscherin und Autorin dieses Artikels verfasst, in deren Person sich in EVerAssist die Rollen der Projektleitung, der organisationspädagogischen Forschung, der Prozessbegleitung sowie des Product Owners für das digitale Tool verschränkten. Diese Reflexion ist erstmalig in Keller (i. E., S. 302 ff.) dokumentiert und wird hier gekürzt und geringfügig verändert dargestellt. In Anlehnung an eine Mehrebenen-Montagetechnik wurde in der Erstellung ein multi- bzw. intertextuelles Verfahren gewählt (Bachtin 1979; realisiert bei Weber 1998 und Keller i. E.). Die autoethnografische Reflexion ist daher wie folgt formatiert:

- //Text, der von doppelten Schrägstrichen eingerahmt ist, kennzeichnet Erinnerungen, Erfahrungen und Beobachtungen im Einführungsprozess des digitalen Tools.//
- [[Text in einer doppelten eckigen Klammer enthält eine Skizzierung theoretischer Konzepte.]]
- #Text, der von einer Raute eingerahmt ist, steht für eine metaphorische Rahmung, eine Analogie oder eine Assoziation.#
- *Sätze, die mit Sternchen eingerahmt sind, geben Erinnerungen an den inneren Dialog in der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung wieder.*

4.1 Krisenerleben

//In der frühen Phase des Einführungsprozesses war ich voller Tatendrang und nahm die Stimmung im Projekt positiv wahr. Die Unternehmen, die das digitale Tool für den Wissenstransfer einsetzen wollten, ließen sich darauf ein, zunächst einen Schritt zurückzutreten. Zusammen reflektierten wir strategische Potenziale des Tools aus verschiedenen Sichtweisen, jenseits ursprünglich diskutierter Nutzenerwartungen.//

#Wenn ich an diese frühe Phase zurückdenke, kommt mir das Zitat „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“ von Hermann Hesse in Erinnerung. Ich finde, darin kristallisiert sich dieses Erleben.#

//Nachdem einige Zeit im Einführungsprozess vergangen war, fühlte ich mich allerdings als Wissenschaftlerin wie auch als Prozessbegleiterin zunehmend verunsichert und hinterfragte meine eigene Wirksamkeit. Einige Teilnehmenden zeigten sich offen irritiert über die Visionsphase, in der sie noch keine Ziele für

den Einführungsprozess für sich klar definieren und greifen konnten. Die Phase zog sich länger als erwartet hin, auch für mich selbst. Es war umfangreicher als gedacht, betriebliche Anliegen z. B. hinsichtlich technischer, unternehmenskultureller und wirtschaftlicher Konsequenzen sowie Möglichkeiten auszuloten. Manche Teilnehmenden wirkten enttäuscht, da ihre Vorstellungen davon, wie sie mit dem digitalen Tool ihren Arbeitsalltag gerne erleichtern würden, schlussendlich von anderen als im Projektzeitraum nicht machbar eingeschätzt wurden. Zudem zweifelte ich selbst zwischendurch daran, ob wirklich ein produktiver Austausch zustande kommen würde, z. B. in Terminen zu konkreten Gestaltungsentscheidungen zwischen informationstechnologischen und sozialwissenschaftlichen Akteur*innen. Ich war zwar überzeugt, dass erst im gegenseitigen Verständnis wirklich gute Lösungen gefunden werden würden und förderte das ja auch methodisch. Aber ob die Teilnehmenden wirklich in irgendeiner Weise an die jeweils anderen Perspektiven anknüpfen konnten, und ob ich überhaupt irgendwie darauf einwirken würde...? So unterschiedlich waren die jeweiligen Arbeits- und Denkweisen. Erschwerend kamen mehrere Personalwechsel im Projekt hinzu. Ein erstes entstandenes gemeinsames Verständnis, z. B. von anstehenden Aufgaben und Verantwortlichkeiten, wurde dadurch mehrmals durcheinander gewürfelt. Die Frage, ob ich mit meinen methodisch ausgestalteten Workshops und der Art ihrer Inszenierung im TDA wirksam war, nagte an mir. Ich war deshalb frustriert und kam mir orientierungslos vor.//

4.2 Innehalten, distanzieren und theorieinspiriert mein Erleben neu und tiefer verstehen

*Dieses Erleben thematisierte ich in einer organisationspädagogisch-wissenschaftlichen Projektbegleitung, die als fremder Blick auf die Wirksamkeit des Teams der Prozessbegleiter*innen fungierte (Keller i. E., S. 175 und 183 ff.). Dabei erfuhr ich emotionale Resonanz, theoretisch inspirierte Situationsklärungen, -deutungen und Impulse sowie Ermutigung. Zudem erarbeitete ich mit der Projektbegleiterin Susanne Weber in dieser Zeit einen Vortrag und verfasste den dazugehörigen Artikel. In diesem beleuchteten wir vertieft den Modus „doing knowledge“ als zentrale Praxis im Ansatz transepistemischer Designforschung – also in dem Ansatz, mit dem ich arbeitete – und verorteten ihn im wissenschaftlichen Diskurs sowie in gesellschaftlichen Entwicklungen. Auf diese Weise nahm ich in der wissenschaftlichen Projektbegleitung, in der Vortragsvorbereitung und im Schreiben des Artikels eine Meta-Perspektive auf das Erlebte ein und gewann an Distanz zu meiner praktischen Involviertheit im Projekt bzw. zu meiner Rolle als Projektleiterin. In besonderer Weise weckte die Metapher des *Resonanzraums* dabei meine Aufmerksamkeit, welche mir in einem Artikel von Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) auffiel.*

[[In ihrem Artikel zum Professionswissen von Sozial- und Erziehungswissenschaften erörtern Dewe, Ferchoff und Radtke u. a. einen Modus des Wissenstransfers, in dem sich wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in stetiger Wechselwirkung überlagern, spiegeln und kontrastieren (ebd., S. 78). Divergente Bedeutungskonstruktionen bzw. Eigenlogiken zwischen beiden Wissensarten würden dabei bestehen bleiben.]]

Ich vermute, dass die Metapher des Resonanzraums mich deshalb besonders ansprach, weil ich selbst gerne musiziere und begeistert davon bin, wie durch Musikinstrumente, z. B. einem Klavier, Klänge und Atmosphäre erzeugt werden können.

#Aus Perspektive der Metapher könnte sich folgende Vorstellung ergeben: Die transdisziplinären Wissensträger*innen im Einführungsprozess des digitalen Tools bilden einen Resonanzraum mit ihren unterschiedlichen Sprechpositionen, Perspektiven, Begriffswelten, Rationalitäten, Bedeutungskonstruktionen oder Erfahrungshorizonten. Begegnen sie sich, werden einige Stimmen oder Inhalte verstärkt, andere nicht, wieder andere verfremden, kontrastieren und überlagern sich; insgesamt kristallisiert sich dabei heraus, welche Stimmen oder Inhalte Gehör finden und für einzelne, aber auch für eine Gruppe (z. B. das Projektteam oder eine Organisation selbst) an Bedeutung oder an Geltung gewinnen und damit zu *klingen* beginnen. Finden alle Beteiligten ihre Sichtweise in einem gemeinsamen Verständnis von strategischen Handlungsfeldern bzw. in einer gemeinsam getragenen Vision sinnvoll integriert, könnte man das, in der Metapher bleibend, als neues, harmonisches Klangbild bezeichnen.#

4.3 Entwerfen eines Leitbilds für mein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis

*Mir half die Metapher des Resonanzraums sehr, um zu verinnerlichen: Wenn sich Meinungen, Ideen, Stimmen und Überlegungen wechselseitig überlagern und kontrastieren, bewirkt dies, dass sich im Prozess immer wieder wie von selbst herauschält, was wesentlich bzw. der gemeinsame Kern, das gemeinsame Verständnis oder das gemeinsame Bild ist. Ein von allen geteiltes Verständnis ist nicht statisch, sondern klingt immer etwas anders. Durch neue Entwicklungen – wie z. B. der Integration neuer Akteur*innen im Projekt, oder einer neuen Erkenntnis zur technischen (nicht-)Machbarkeit – kann es zu phasenweisen Dissonanzen kommen. Mir wurde neu deutlich: Eine gemeinsam getragene Vision ist kein einmaliger und abgeschlossener Prozess, sondern ständig im (Anders-)Werden (Koller 2018). Die Wissensbestände und -akteur*innen benötigen eine kontinuierliche Orchestrierung. Diese immer wieder neu aufeinander

einzustimmen, beschreibt genau die Wirkungsebene einer transepistemischen Prozessbegleitung. Für die weitere Ausarbeitung dieses *inneren Bildes* (Koller 2018, S. 119) des Resonanzraumes, die ich – seit ich darauf aufmerksam wurde – bewusst vorantrieb, wirkten weitere Theoriebezüge wie Katalysatoren.*

[[Dewe, Ferchoff und Radkte verbinden mit der Metapher des Resonanzraums auch das Konzept *ereignishafter Begegnungen* (1992, 72 ff.). Daher setzte ich mich auch mit philosophischen und pädagogisch-phänomenologischen Perspektiven auf *Ereignisse* auseinander und reichte so mein Verständnis davon an. Ich verstand ein Ereignis als irritierendes Widerfahrnis, als Riss in einer vertrauten Erfahrungsstruktur oder als Moment der Öffnung, Neuorientierung und Bedeutungskonstitution (Seel 2003, S. 40; Meyer-Drawe 2003, S. 511).]]

*Bezüge wie diese detaillierten und schärften dieses innere Bild, legitimierten und verfestigten es. So wurde die Metaphorik des Resonanzraums zur handlungsleitenden Zielqualität für mich als transepistemische Designforscherin und Prozessbegleiterin. Als eine Art inneres Leitbild formulierte ich:

Meine bildungswissenschaftliche und organisationspädagogische Expertise wird Teil des im Projekt EVerAssist entstehenden Resonanzraums. Als organisationspädagogische Designforscherin inspiriere und irritiere ich. Auch bringe ich bewusst ausgewählte Perspektiven und Stimmen zu Gehör. Ich schaffe damit *ereignishaft Begegnungen* (Dewe et al. 1992, S. 78) zwischen Akteur*innen verschiedener Denkschulen und Fachexpertisen. Was ich nicht bewirken oder versprechen kann, ist, Übersetzungen zwischen diesen Akteur*innen im Sinne eines vollständigen Verstehens zu ermöglichen oder aus wissenschaftlichen Sichtweisen rezeptartig Handlungsimplicationen abzuleiten. Ich kann jedoch darauf einwirken, dass die Teilnehmenden die Bedeutung der ihnen fremden Perspektive, Denkweise oder Erfahrung für ihr Anliegen zumindest erahnen. Das wiederum kann dazu führen, dass sie das digitale Tool und strategische Potenziale in ihrem Unternehmen immer wieder anders wahrnehmen. Manchmal grundlegend, häufig in Nuancen. Wenn ich das geschafft habe, kann ich davon ausgehen, wirkungsvoll zu agieren. Ich strebe durch methodische Gestaltungsentscheidungen oder Impulse an, dass wir alle im Projekt Irritationen und Fremdheit aushalten lernen und vielmehr immer wieder neugierig auf die Begegnung mit unbekanntem Sichtweisen sind. Das bedeutet auch: Weder muss ich selbst die ‚Sprache‘ der ‚anderen‘ vollkommen beherrschen noch ihre Denkweise gänzlich verstehen; andersherum müssen auch diese nicht immer z. B. meine organisationspädagogisch geprägte Sprache und Denkweise nachvollziehen können. Das gleiche gilt für die Teilnehmenden untereinander.*

4.4 Nachklang und Festigung

//Ausgehend von dem Leitbild arbeitete ich verschiedene Facetten der Wirkung organisationspädagogischer Prozessbegleitung nach dem Stufenmodell von Kurz und Kubek (2015) weiter aus. Insgesamt wird mir im Rückblick deutlich: Wenn ich die Wirkung organisationspädagogischer Prozessbegleitung differenziert, aber klar benennen und nach außen hin vermitteln kann, wird es einfacher, mich auch innerlich phasenweise von übergeordneten Zielen und Erwartungen zu lösen. Ich kann dann meine Aufmerksamkeit besser auf die Ermöglichung bildungswirksamer Ereignisse richten und mich in einer Situation der Prozessbegleitung wirklich voll und ganz darauf einlassen, zu irritieren und irritierbar bzw. zu inspirieren und inspirierbar zu sein.//

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die vorgestellte autoethnografische Reflexion zielte darauf ab, dem *Anderswerden* der persönlichen Haltung und dessen Ermöglichungsbedingungen nachzuspüren. Als ein wesentlicher Faktor dafür wurde eine wissenschaftliche Projektbegleitung benannt, die wiederum als Selbstvergewisserung für die organisationspädagogische Prozessbegleiterin bei der Einführung des digitalen Tools für den Wissenstransfer im Modus *reflexiver Transformation* (Schäffter 2001, S. 36) fungierte. Auch die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten in einem vom unmittelbaren Projektgeschehen distanzierter Zeitraum trug dazu bei, ausgewählte Situationen vertieft zu beleuchten und neu zu deuten. Deutlich wurde, dass dabei das persönliche Selbstverständnis angereichert bzw. präzisiert und das Bewusstsein für die (Wert-)Orientierungen des eigenen Handelns gestärkt wurden.

Es zeigte sich außerdem, dass die autoethnografische Reflexion selbst das Potenzial bot, sich schreibend der eigenen Haltung und deren Wirksamkeit bewusst zu werden. Das Besondere an der gewählten Form war, dass persönliche Erfahrung, Erinnerungen, Beobachtungen und Deutungen mit inneren Bildern bzw. Metaphern sowie mit theoretischen Bezügen im inneren Dialog durch das intertextuelle Verfahren gezielt miteinander verwoben wurden. Gerade in dieser Form könnten Autoethnografien zum Katalysator für abduktive Erkenntnisse werden (Keller 2023; Reinmann & Schmohl 2016). Außerdem könnte gerade nach erfahrenen Krisen eine systematische Auseinandersetzung mit *inneren Bildern* im autoethnografischen Schreiben für die Ausbildung einer pädagogisch-professionellen Haltung zentral sein, da diese „das, was zur Bewältigung der Krise fehlt, in noch unartikulierter Form vorwegnehmen“ (Koller 2018, S. 119). Koller ergänzt dazu: „Um innere Bilder entwickeln zu können, die als Keimzelle für die Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses dienen können, braucht es offenbar Zeiträume, die dem Zeitdruck des Alltags entzogen sind und insofern als ‚Ent-

schleunigungssoasen' verstanden werden können“ (ebd., S. 119, in Bezug auf Rosa 2005, S. 143 und 227). Das autoethnografische Schreiben könnte eine solche Entschleunigungssoase sein. Darin entstehen ggf. Bedeutungsverschiebungen: Krisenerfahrungen werden interpretiert, als Momente der persönlichen Öffnung gerahmt sowie darauf bezogen innere Bilder als Optionen eines neuen oder anderen Selbstverständnisses ausgearbeitet und verinnerlicht. Bedeutungsverschiebungen können sich auch ergeben, indem durch das Verfassen der autoethnografischen Narration einflussreiche Momente selektiert sowie in einen Zusammenhang gebracht werden und so Sinn neu oder anders hergestellt wird (Koller 2018, S. 164 ff.).

Es wäre ein nächster Schritt, die autoethnografische Reflexion in Ausbildungssettings für Organisations- und Netzwerkberater*innen bzw. für Change Agents in organisationalen Transformationsprozessen zu integrieren. Hier wäre zu untersuchen, inwiefern sie an die Erfahrungshorizonte dieser Akteur*innen anknüpft und ihre wissenschaftlichen oder/und pädagogisch-professionellen Haltungen irritiert bzw. öffnet. Dies gilt auch für andere autoethnografische Reflexionen, die im Rahmen des TDA im EVerAssist-Projekt verfasst wurden und die sich auf spezifische Gestaltungsentscheidungen und deren Wirksamkeit beziehen. Dazu zählen die Methodenwahl für Workshops, die Auswahl von Akteur*innen oder auch die zeitliche Dramaturgie des Einführungsprozesses.

Förderhinweis: Das Projekt EVerAssist (FKZ: 02L19A000ff; 01.04.2020 – 30.09.2022) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

Literatur

- Adams, Tony E.; Ellis, Carolyn; Bochner, Arthur P.; Ploder, Andrea & Stadlbauer, Johanna (2020): Autoethnografie. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): Springer Reference Psychologie. Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 471–491. doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_43-2.
- Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin S. (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), S. 42–62. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-03>
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS, S. 70–91.
- Euler, Dieter & Sloane, Peter F. (Hrsg.) (2014): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beihefte: H. 27. Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner.
- Girmes, Renate (2012): Der Wert der Bildung: Menschliche Entfaltung jenseits von Knappheit und Konkurrenz. Paderborn: Schöningh.

- Göhlich, Michael; Weber, Susanne M. & Schröer, Andreas (2016): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In: Schröer, Andreas, Göhlich, Michael, Weber, Susanne Maria & Pätzold, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie*. Wiesbaden: Springer, S. 307–319. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5_28
- Heidelmann, Marc-André (2023): *Organisationen und Netzwerke beraten lernen: Eine Analyse organisationspädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39814-9>
- Heidelmann, Marc-André & Weber, Susanne Maria (2022): Eine Haltung ausbilden – Organisationen und Netzwerke beraten lernen: Mit symbolischen Ordnungen der Beratung zur Organisationspädagogischen Professionalisierung. In: Elven, Julia & Weber, Susanne Maria (Hrsg.): *Beratung in symbolischen Ordnungen: Organisationspädagogische Analysen sozialer Beratungspraxis*. Wiesbaden: Springer, S. 325–356. doi.org/10.1007/978-3-658-13090-9_17
- Keller, Alinde (2023): *Mind your Step! Zum Entwerfen von Schlüsselstellen in der digitalen Transformation von Unternehmen*. In: Schröer, Andreas; Blätzel-Mink, Birgit; Schröder, Antonius & Späte, Katrin (Hrsg.): *Soziale Innovationen in und von Organisationen*. Wiesbaden: Springer, S. 115–130. doi.org/10.1007/978-3-658-40695-0_8
- Keller, Alinde (i. E.): *Transpistemische Designforschung: Wissenskulturen der Multiperspektivität für Industrie 4.0 autoethnografisch erschließen und gestalten*. Dissertationsschrift.
- Keller, Alinde; Weber, Susanne Maria; Rentzsch, Melanie & Haase, Tina (2021): Lern- und Assistenzsysteme partizipativ integrieren – Entwicklung einer Systematik zur Prozessgestaltung auf Basis eines organisationspädagogischen Ansatzes. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 75(4), S. 455–469. doi.org/10.1007/s41449-021-00279-2
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), S. 505–514. doi.org/10.1007/s11618-003-0054-x
- Reinmann, Gabi (2019): Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In: Jenert, Tobias; Reinmann, Gabi & Schmohl, Tobias (Hrsg.): *Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 125–148.
- Reinmann, Gabi & Schmohl, Tobias (2016): Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *IMPACT FREE. Journal für freie Bildungswissenschaftler*. Online: gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf (Abruf: 04.04.2024).
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schäffter, Ortfried (2001): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 25*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schäffter, Ortfried (2014): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: von Felden, Heide; Schäffter, Ortfried & Schicke, Hildegard (Hrsg.): *Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer, S. 111–136. doi.org/10.1007/978-3-658-06532-4_6
- Scharmer, C. Otto (2020): *Theorie U – Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. 5. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schmohl, Tobias (2019): Autoethnografie und wissenschaftliches Schreiben. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 10(18), 80–84. doi.org/10.3278/JOS1902W
- Seel, Martin (2003): Ereignis. Eine kleine Phänomenologie. In: Müller-Schöll, Nikolaus (Hrsg.): *Ereignis*. Bielefeld: transcript, S. 37–47. doi.org/10.14361/9783839401699-002
- Throne, Robin (2019): *Autoethnography and heuristic inquiry for doctoral-level researchers: Emerging research and opportunities*. *Advances in Higher Education and Professional Development*. Hershey: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9365-2>

- Weber, Susanne M. (1998): Organisationsentwicklung und Frauenförderung: Eine Untersuchung in der Organisationstypen der privaten Wirtschaft. Sulzbach: Helmer.
- Weber, Susanne M. (2014): Change by Design?! Wissenskulturen des „Design“ und Organisationale Strategien der Gestaltung. In: Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas & Schwarz, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 27–48.
- Weber, Susanne M. (2017): Gestaltungsorientierte Forschung – organisationspädagogische Perspektiven. In: Schemme, Dorothea & Novak, Hermann (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxi. Bielefeld: Bertelsmann, S. 379–397.
- Weber, Susanne M. (2023): In Blickordnungen intervenieren? Das Gütesiegel ‚Interkulturelle Vielfalt LEBEN‘ als performatives Artefakt und epistemisches Grenzobjekt kollektiver Strategieentwicklung. In: Forum pädagogische Organisationsforschung (Hrsg.): Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik. Bd. 36. Wiesbaden: Springer, S. 85–100. doi.org/10.1007/978-3-658-42315-5_6.
- Weber, Susanne M. & Keller, Alinde (2023): Doing Knowledge. Ein organisationspädagogischer Ansatz transepistemischer Design-Forschung und Diskursgestaltung. In: Mensching, Anja; Engel, Nicolas; Fahrenwald, Claudia; Hunold, Martin & Weber, Susanne M. (Hrsg.): Organisation zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 233–249.

VerÜbungen. Ein Plädoyer für erfahrungsorientierte VerÜbungen von Zugehörigkeits- und Differenzierungspraxen

Judith Klemenc

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund sozialer Choreographien thematisiere ich Prozesse der Verkörperung des Sozialen als lebenslange performative Übung von selbstverständlich gewordenen Bewegungsmustern, die Menschen sozial verorten, ihnen soziale Handlungsspielräume zuordnen und auf diese Weise soziale Wahrnehmung regeln. Mittels VerÜbungen versuche ich für ein pädagogisches Ethos zu sensibilisieren und mache diesbezüglich eine Vulnerabilität bedeutsam.

1 Einleitung

Ich stelle mir die Frage, in welcher Weise eingeübte Bewegungsabläufe über ein Empfinden und Erfahren von Bewegung verändert werden können. Diesbezüglich mache ich den Improvisationstanz sowie das Theater der Unterdrückten für Prozesse des Undoing (Sharpe & Spivak 2003, S. 623; Sternfeld 2014, S. 20) von einverlebten Macht- und Herrschaftsverhältnissen fruchtbar (Wuttig 2016, S. 182). Vor diesem Hintergrund entwickelte ich erfahrungsorientierte VerÜbungen, um für (eigene) eingeübte Bewegungsabläufe als Zugehörigkeits- und Differenzierungspraxen von Diversitätspolitikern im (pädagogischen) Handlungsfeld zu sensibilisieren.

In meinem Beitrag stelle ich praxiserprobte VerÜbungen aus meinem Seminar „Vertiefende Lehrveranstaltung zu Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen“ im Sommersemester 2022 an der Universität Innsbruck vor und setze sie zitationsweise in ein Verhältnis zu den Reflexionen seitens der Student*innen, die an dem Seminar teilgenommen haben. Ich diskutiere die VerÜbungen mit dem Fokus auf ein pädagogisches Ethos, das sich in der Praxis zeigt und nur als Praxis erfahrbar ist (Brinkmann & Rödel 2021, S. 50). Darüber hinaus mache ich die VerÜbungen für eine professionelle Haltungsentwicklung in der Lehrkräfteausbildung fruchtbar und denke eine Vulnerabilität als eine Ermöglichungsbedingung für eine Ethik des Mit-, Unter-, Zu- und Füreinander konstitutiv.

Um den Text für ein VerÜben offen zu halten, bewegt sich mein Schreiben zwischen einer akademischen und einer poetischen Schreibweise. Es zeigen sich teils

ungewohnte Alphabet-, Satz- und Textkompositionen, die das eingübte Lesen irritieren können. Dabei macht der Begriff VerÜbungen seine Mehrdeutigkeit zugänglich: Verüben und Üben sind in einem Wort gestreut vorhanden, das – um mit Schäfer zu sprechen – vielleicht Staub aufwirbelt:

„Schreiben wir in der Philosophie literarisch, wirbelt das oft viel auf: Staub, Widerworte, Kritik, Abwehr. Das Kritische und die Widerworte eröffnen Räume für mögliche Auseinandersetzungen. Die Abwehr hingegen ist schwieriger zu nehmen. Sie kennt sich selbst zu wenig, als dass auf sie gut zu antworten wäre. Es sei denn mit Deutungsversuchen. Oder einer Dekonstruktion von Abwehr. Kann das gelingen?“ (Schäfer 2018, S. 2)

Mein Schreiben tanzt gewissermaßen mit dem Inhalt und übt sich zum Teil in fragmentierten SchreibBewegungen, die über ein theoretisches Gedankenspektrum hinausgehen und diese auf sinnlich wahrnehmbare Dimensionen erweitern, um gar übermütig für eine Dekolonialisierung des Curriculums Staub aufzuwirbeln (Ahmed 2023, S. 125).

2 Erste Schritte

Zu Beginn des Schuljahres erhalten wir einige neue Klassen. Die Schulglocke läutet und ihr Klang ist uns bereits vertraut. Wir wissen, wie wir uns zu bewegen haben – in selbstverständlich gewordenen Bewegungsmustern, die uns in vermeintlich wesenhafte Lehrer*innen und Schüler*innen unterteilen und uns zueinander in ein Verhältnis unterschiedlicher Wertigkeiten und Zugehörigkeiten setzen. Wir betreten als Lehrer*innen eine der uns noch unbekannteren Klassen, in der vermutlich über zwanzig Schüler*innen auf uns warten. Diese Schüler*innen hatten zuvor andere Lehrer*innen und werden danach weitere haben. Sie haben somit ein Wissen über Lehrer*innen angesammelt und weisen bereits bei unseren ersten Schritten in den Raum, ob wir einschüchternd, dominant, unsicher, chaotisch, locker ... oder cool sind.

„Sehr prägend gestaltete sich bereits der Einstieg in die Lehrveranstaltung am 10.5.2022. Frau Dr. Judith Klemenc verunsicherte alle anwesenden Studentinnen und Studenten. Obwohl die Kursleiterin angekündigt hat, dass es sich um Darbietungen handelt, machte sich Unsicherheit unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern breit. Der Grund war, dass Frau Klemenc mit ständig wechselnder Persönlichkeit in den Raum kam. Von der konsequenten, strengen über die militärisch wirkende bis hin zur chaotisch-gestressten Professorin war alles dabei. Es ist besonders spannend, das Geschehnis nun mit zeitlichem Abstand Revue passieren zu lassen. Warum diese Unsicherheit? Es ist ganz einfach. Plötzlich funktionierte nicht mehr, was alle Schüler und Studentinnen ansonsten automatisiert tun: Sobald eine

neue, noch unbekannte Lehrperson oder in diesem Fall Professorin in den Raum kommt, machen wir uns innerhalb kürzester Zeit ein Bild von der Person. Wir erkennen normalerweise blitzschnell, mit wem wir es zu tun haben. In diesem Fall hingen wir also in der Luft. Gleichzeitig wurde uns auf wirkungsvollste Art und Weise vor Augen geführt, wie entscheidend das Eintreten in das Klassenzimmer und die folgenden Minuten für das gesamte Unterrichtsgeschehen ist [sic]. In diesem kurzen und doch so entscheidenden Moment geben wir Preis, welche Rolle wir als Lehrperson verkörpern.“ (Student*in Moser 2022)

In meinem Seminar im Sommersemester 2022 „Vertiefende Lehrveranstaltung zu Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen“ betrat ich den Seminarraum viermal und performte jeweils eine andere Lehrperson. Jedes Mal sprach ich denselben Satz: „Guten Tag. Wir werden uns heute mit Zugehörigkeits- und Differenzierungsprozessen auseinandersetzen und uns die Frage stellen, welche Rolle diesbezüglich der Leibkörper einnimmt.“

Ergänzend soll hinzugefügt sein, dass ich unter Leibkörper die Verschränkung von politisiertem, kulturellem Körper und vulnerablem, erfahrendem Leib verstehe (Gugutzer 2012, 17f.). Vor allem beziehe ich mich auf die Publikation „Den Leibkörper erforschen. Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins“ (Müller & Spahn 2020), die ich an dieser Stelle für ein Denken, Fühlen und Tun im Sinne eines pädagogischen Ethos empfehle.

Gewiss, die Studierenden waren verwirrt über diese mehrdeutigen ersten Schritte in den Lehrveranstaltungsraum. Der Sinn erschloss sich im Nachhinein, als die Seminarteilnehmer*innen beauftragt wurden, die jeweiligen Lehrer*innenrollen zu charakterisieren und mit einem Namen zu versehen. In diesem Zusammenhang wurden folgende wesenhafte Lehrer*innenpersönlichkeiten herausgearbeitet:

- Mag. Mag. Dr. Einstein: einschüchternde, dominante Lehrperson
- das kleine Paulinchen: unsichere, schüchterne Lehrperson
- Brunhilde: chaotische, unorganisierte Lehrperson
- Isabel: lockere, coole Lehrperson

„Durch diese Eröffnung der Lehrveranstaltung wurde mir schnell bewusst, was Mimik, Gestik, Körperhaltung und Stimme beim Gegenüber alles auslösen können. Unser Auftreten als Lehrperson im Kontakt mit unseren SchülerInnen führt dazu, dass diese schnell wissen, wie sie sich bei uns benehmen können. Ich denke, dass sich die SchülerInnen bei einer autoritären, sehr bestimmenden Lehrperson ruhig und regelkonform verhalten. Bei einer Lehrperson, welche den Eindruck vermittelt, unsicher und schüchtern zu sein, werden die SchülerInnen meiner Auffassung nach eher dazu tendieren, ihre Hausübungen nicht zu machen, mit ihrem Banknachbarn bzw. ihrer Banknachbarin zu schwätzen etc.“ (Student*in Matti 2022)

Mit dem Eintritt in den Raum wurde die Lehrperson als Mag. Mag. Dr. Einstein ... als Isabel geframt. Unabhängig davon kann die Zuordnung von sozialer Verortung und Handlungsspielraum zwischen Mag. Mag. Dr. Einstein und dem kleinen Paulinchen kaum unterschiedlicher sein, was die Titelhoheit als auch die doppelte Verniedlichungsform angeht. Ihre unterschiedlichen leibkörperlichen Praxen wurden als ästhetische und sozial kulturelle gelesen, die sich auf eine „konkrete, historisch wandelbare emergente Ordnung“ beziehen und „eine performative Ordnung des Sozialen“ (Klein 2012/13) reproduzieren.

3 ImprovisationsSchritte

3.1 Alphabet

Ich integriere den improvisierten Begriff *Alphabeet*, um Macht- und Ungleichverhältnisse in einer differenzorientierten BewegungskulturPolitik zu betonen. Einerseits spiele ich mit dem Alphabet, um ein Bewegungsvokabular in seiner leiblichen Buchstäblichkeit zu erfassen. Andererseits verweise ich mit dem Begriff *Alpha* auf einen majorisierten Körper, der abgegrenzt von Differenzlinien wie Rassismus, Klassismus, Sexismus, Bodyismus, Ableismus und andere *das Sagen hat*. Durch den Begriff *Alphabeet* wird es mir möglich, auf ein anderes Beet zu verweisen, das Vulnerabilität als grundlegende Gleichheit zwischen LeibKörper versteht (Govrin 2022, S. 8) und nicht ungleich verteilt ist, wie wir es im *Alphabeet* in der konkreten leibkörperlichen Erfahrung, verwundbar zu sein und verwundet zu werden, erleben (Govrin 2022, 9 f.).

3.2]...[beet

Von der intrinsischen Motivation getragenen Vulnerabilität, um deren ethische Dimensionen zu betonen, kreierte ich die improvisierte InterpunktionAbfolge „]...[. Das Zeichen]...[lässt Buchstaben, Worte und Texte aus und öffnet zu beiden, respektive zu allen Seiten hin „eine Art Offenheit gegenüber dem Nichtantizipierbaren“ (Butler 2018, S. 301).

Mit dem InterpunktionWort „]...[beet“ kokettierte ich zum einen mit der Verschränkung von LeibKörper, zum anderen, metaphorisch gedacht, mit einem Wildblumenbeet. Das]...[beet beschreibt ein Wachsen und Aufblühen miteinander, untereinander, zueinander und füreinander. Es malt Visionen von einem gewaltlosen, furchtlosen gerechten Zusammenleben in die Luft, die wir alle* atmen. Es springt derweilen von einem Punkt zum anderen und verbindet unterschiedliche Gesichtspunkte mit ein, ohne sie unabhängig voneinander in

Beziehung zu setzen. Im]...[beet wissen wir um unsere Vulnerabilität, die uns voneinander abhängig macht, aber auch stark macht: Für eine Welt in der wir für ein Mit-, Unter-, Zu- und Füreinander denken, fühlen und tun. In einem Alphabeet, in dem wir uns vollkommen unabhängig denken, fühlen und tun verleugnen wir unsere Abhängigkeit voneinander (Butler 2021, S. 16).

3.3 AnAlphabeet

Wenn ich selbstverständlich gewordene Bewegungsmuster für Zugehörigkeits- und Differenzierungspraxen verAntworte, so geht es mir bei meinen VerÜbungen um ästhetische Bewegungen, die für vulnerable Punkte sensibilisieren. Das sind auch ungewohnte Bewegungen, die selbstverständlich gewordene Bewegungsmuster verschieben, die Momente auftun, in denen wir „womöglich nicht genau wissen, wer wir sind oder was wir meinen, wenn wir ‚Ich‘ sagen“ (Butler 2021, S. 17).

„Ich bin in dieses Seminar eigentlich ganz ohne Erwartungen gegangen. Ich muss sagen, dass ich dann doch sehr überrascht war, als es das erste Mal stattgefunden hat. Ich glaube, wir alle haben nichts in Richtung Theater und Performanz erwartet, sondern dachten, dass diese Lehrveranstaltung so ähnlich ablaufen würde wie all die anderen auch, die wir bereits so gewohnt waren. Ich muss sagen, dass ich zuerst noch etwas warm damit werden musste, dass wir selbst so vieles selbst performativ ausprobiert haben, bin aber jetzt im Nachhinein sehr froh über diese Erfahrung. Ich persönlich konnte sehr viel für mich mitnehmen und auch für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrperson. Ich denke, dass ich vor allem gelernt habe, dass ich mehr aus mir herauskommen darf und auch sollte. Dafür werde ich sicherlich versuchen, öfters meine Komfortzone zu verlassen und mich auf neue Dinge einzulassen und diese einfach auszuprobieren.“ (Student*in Fink 2022)

4 Improvisationsraum

Es stellt sich die Frage, wo sich Räume für ein AnAlphabeet auftun. Wir finden dazu eine Antwort bei Foucault, der von Heterotopien spricht:

„Und das ist – am Donnerstagnachmittag – das Ehebett der Eltern. Auf diesem Bett entdeckt man das Meer, weil man zwischen den Decken schwimmen kann. Aber das Bett ist auch der Himmel, weil man auf seinen Federn springen kann. Es ist der Wald, weil man sich darin versteckt. Es ist die Nacht, weil man unter den Laken zum Geist wird.“ (Foucault & Bischoff 2005, S. 78)

Es kann die Wiese sein, in der wir zu Kindern werden, Das können die eigenen vier Wände werden. Es kann die neue Klasse sein, in der wir zu Lehrer*innen, Schüler*innen werden. Wir könnten auch zu König*innen werden, zu Pirat*innen auf unserem Schiff – „das ist die Heterotopie schlechthin. In den Zivilisationen ohne Schiff versiegen die Träume, die Spionage ersetzt das Abenteuer und die Polizei die Freibeuter“ (Foucault 1990, S. 46).

Spahn denkt Improvisationspraxis als heterotopischen Raum der Auseinandersetzung, Umdeutung und Ausleibung von inkorporierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen (Spahn 2022, S. 12). Nach Klein beschreibt das Tanzen eine politische, sinnliche Praxis des Sichtbar-Machens und Verschiebens kultureller und sozialer Codes (Klein 2015, S. 314).

„In eben diesem Rahmen empfand ich den geschützten Raum, in dem wir das Körperliche und Leibliche austesten und erspüren konnten, als einen wahrlichen Segen, obwohl es mir schwer fiel aus mir herauszukommen und meinen Leib und meinen Körper richtig zu spüren und aus mir herauszutreten. Meine Hemmungen sehe ich hierbei als ein Erbe meiner Sozialisation, als auch unserer kulturellen Prägung, welche derartige Unarten nicht billigt. Die regelrechte ‚professionelle Schüchternheit‘ ist bereits so tief in den Köpfen aller Studierenden verankert, dass es schwer ist diese abzulegen. Jedoch denke ich, dass ich dies durch Übung und Mediation – zur Ergründung meiner selbst – erreichen kann.“ (Student*in Augustin 2022)

Rudern wir wieder zurück zu den ersten Schritten in der Klasse. Vielleicht sind es improvisierte Schritte, vielleicht tanzen wir schon auf Zehenspitzen aus der Reihe, um das Alphabeet wahrzunehmen, zu reflektieren, um letztlich zu spüren, was sich da so tut.

5 Selbstverständlich gewordene Schritte im Alphabeet

Bei meinem Seminar „Vertiefende Lehrveranstaltung zu Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen“ nannte ich sechs Namen, je Vorname und Nachname (wie sie auf einer Klassenliste ersichtlich wären), und bat um unmittelbare Assoziationen. Die Gedankenverknüpfungen konzentrierten die Student*innen auf folgende Eigenschaften:

- López-Sors Martín-Ballestero Antonia: arrogant, intelligent, strebsam, gut situiert, offen
- Rosenkranz Jona: klug, christlich, durchschnittlich, gesittet, brav, aufmerksam
- Wang Wen Xi: intelligent, schüchtern, leise, fleißig, brav,
- Cora Noah: lebhaft, sportlich, charmant, abenteuerlustig, artsy, bürgerlich

- Aşkin Mohammed: laut, provokant, selbstsicher, abweisend, aggressiv, teilweise zurückhaltend

„Hierzu bekamen wir eine Übung mit Namen, bei welcher wir zu jedem Namen eine Art von Beschreibung des Schulkindes, in Form von einfachen Charaktermerkmalen, schreiben mussten. Diese Übung eröffnete mir, wie voreingenommen die meisten Menschen sind, auch wenn sie sich immer sehr aufgeschlossen und politisch korrekt zeigen. Obwohl ich bei dieser Übung keine genauen Beschreibungen zu den Namen geben konnte, lediglich einige wenige Adjektive, welche ich auf alle Kinder gleich angewendet habe, konnte ich die tiefen Abgründe des „Schubladendenkens“ und der „Schubladisierung“ meiner Kommilitoninnen und Kommilitonen erkennen, welche zum Teil sehr stark rassistische, klassistische, sexistische und ableistische Beschreibungen zu Papier gebracht haben.“ (Student*in Augustin 2022)

Da lesen wir von rassistischen, klassischen, sexistischen, bodyistischen und ableistischen Zuschreibungen. Das passiert unmittelbar. Und auch mittelbar. Da tanzen wir als Subjekt bzw. Lehrer*in selbstverständlich mit. In diesem Klassenzimmer oder im Zeichen-, Musik-, Biologiesaal ..., in Zimmern und Sälen, in denen wir vermitteln. Im Wort Vermitteln steckt das Wort Mitte und es sind Lehrer*innen, die auch am Rande stehen, um in der Mitte für etwas aufzutun, das vielleicht pädagogisches Ethos genannt werden kann: Wie wir denken, fühlen und handeln mit-, unter-, zu- und füreinander.

6 Verübende Schritte im Analphabeet

Nora Sternfeld spricht vom Undoing als Unlearning:

„Stellen wir uns also vor, dass wir Tanzschritte gelernt haben, die von Macht- und Gewaltverhältnissen durchzogen sind. Wie können wir diese problematisieren und dennoch tanzen wollen? Und wie können wir tanzen und zugleich das Tanzen verlernen, um anders zu tanzen? Diese Fragen stellen sich übrigens beim Tanzen genauso wie beim Denken, wir können beide mit Judith Butler als performative Handlungen verstehen. Vielleicht ist theoretische Arbeit, sofern sie eine Praxis ist, nichts anderes als die Arbeit am ‚Unlearning‘.“ (Sternfeld 2014, S. 20)

Springen wir vom Denken ins Tun und bewegen unseren Kopf, unsere Beine, unsere Hände ..., um zu fühlen, was sich da zeigt, was sich da wie zeigt und welche Punkte da in Bewegung kommen, welche Anfangspunkte von Geschichten wir in uns tragen, die sich an der rechten Ecke im Kopf festgeknotet haben und z. B. diese stoischen Bewegungen als Mag. Mag. Dr. Einstein identifizieren. Er schaut über die Schüler*innen hinweg, zeigt keine bejahende Kopfbewegung, keine be-

jahenden Beine, Hände, sein LeibKörper reglos ... Oder anders gesagt, sein LeibKörper tanzt nicht mit.

„Weitere Übungen, die mir gut gefallen haben, war [sic] das Tanzen im Allgemeinen, um in der Situation anzukommen und Distanz zu verringern, dadurch konnte man richtig loslassen und sich auf die anderen Übungen und schauspielerischen Elemente deutlich besser einlassen.“ (Student*in Holzmüller 2022)

In der besagten Lehrveranstaltung verübten wir. Diese Verübungen komponierte ich aus dem Theater der Unterdrückten und aus dem Improvisationstanz.

Nach der (Nach-)Fühlphase von ein- und zugeordneten Zugehörigkeits- und Differenzierungspraxen am und mit dem eigenen Leib regte ich ein Denken, Fühlen und Tun in unmittelbaren (Unterrichts-)Situationen an. Die Student*innen schlüpfen in einer Dreier-Konstellation jeweils in die erarbeiteten Lehrer*innen- und Schüler*innenKörper und reflektierten, wie es sich als Mag. Mag. Dr. Einstein, als kleines Paulinchen, als Brunhilde oder als Isabel mit López-Sors Martín-Ballesterio Antonia oder mit Rosenkranz Jona oder mit Wang Wen Xi oder mit Cora Noah oder mit Aşkın Mohammed anfühlt.

Anschließend wurden die Verübungen etwas kühner, und es sollte angemerkt werden, dass alle leibkörperlich-performativen Übungen als Einladungen ausgesprochen wurden, die freiwillig angenommen werden konnten oder auch nicht. Bei einer eigenwilligen Verübung wurden die Studierenden dazu ermutigt, ihre Namen durch Bewegungen zum Ausdruck zu bringen. Da tanzte ein*e Student*in wild mit dem Kopf, ein*e andere*r mit den Beinen, mit den Händen, ein*e andere*r mit dem Becken, ein*e andere*r schoss aus der Hüfte. Jede*r tanzte seinen*ihren Namen anders. Aus diesem wildblumigen Tanzen heraus wurden anschließend Schritte ausprobiert, die auch die ersten in eine Klasse sein könnten.

„Es ist schon fast schade, dass die leibliche Rolle der Lehrperson kaum einen Platz im Curriculum findet. Erst durch diese Lehrveranstaltung wurde mir ihre Bedeutung bewusst. Wie gehe ich mit meinem Körper um, damit ich meiner Rolle gerecht werde? Damit ich so auftrete, wie ich es mir wünsche? Ich erkannte recht schnell, dass die theaterpädagogischen Übungen genau dieses Ziel verfolgten, nämlich an unserer leiblichen LehrerInnenrolle zu feilen. Mit Begeisterung verfolgte ich den Prozess, wie aus einer sportlichen Turnübung eine wohlüberlegte und gefestigte Bewegung fürs Klassenzimmer entstand.“ (Student*in Moser 2022)

Mit diesen Schritten ging es einen Schritt weiter und es wurde mit Einflüsterungen experimentiert. Ein*e Student*in wurden jeweils von zwei Student*innen Attributionen eingeflüstert wie arrogant, intelligent, strebsam, gut situiert, offen, brav, aufmerksam, schüchtern, leise, lebhaft, sportlich, charmant, abenteuerlus-

tig, artsy, bürgerlich, laut, provokant, selbstsicher, abweisend, aggressiv, teilweise zurückhaltend.

Die*der Student*in in der Mitte verkörperte die Anrufungen auf leibkörperlicher Weise: das Gesicht starr, die Schultern bei den Ohren, der Brustkorb flach, der Bauch nach vorne, das Kreuz gekrümmt, die Beine weit auseinander, die Füße nah innen ... Diese wie weitere Verübungen waren mit Stimmen, Melodien ... Lachen untermalt. Es war ein schönes Bild, wie die Student*innen aufblühten in diesem Lehrraum, der mit ihnen zu einem Wildblumenbeet wurde.

Wie bei allen vorherigen Verübungen fanden im Anschluss Reflexionen in Dialogen, Kleingruppen und/oder im Plenum statt:

„Ich habe in diesem Seminar darüber hinaus ‚leiblich‘ verschiedene Perspektiven, Stimmungen, Leiblichkeiten, Zuschreibungen und Interaktionssituationen erfahren und mir diese Erfahrungen mithilfe fachtheoretischer Inhalte ins Bewusstsein gerückt. Im wahrsten Sinne des Wortes war für mich diese Lehrveranstaltung daher eine ‚vertiefende‘ Lehrveranstaltung zum Thema ‚Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen‘, da wir uns mit diesen Themen wahrlich tiefergehend beschäftigt haben und sie nicht nur aus allgemein diskursiver Sicht betrachtet haben. Vielmehr rückten wir Erfahrungen auf eine metaperspektivische Ebene: Wir haben also Erfahrungen über unsere Erfahrungen gesammelt. Das bedeutet, dass wir Erfahrungen phänomenologisch zu beschreiben versucht haben, indem wir ‚ihren pluralen, temporalen und sozialen Artikulationsweisen gerecht zu werden [versuchten]‘ (Boger, Mai-Anh 2021, S. 1).“ (Student*in Kupfner 2022).

7 Schritte im Beet

Es ist erneut Schulbeginn und wir erhalten einige neue Klassen. Die Schulglocke läutet und ihr Klang ist uns bereits vertraut. Wir wissen, wie wir uns zu bewegen hätten – in selbstverständlich gewordenen Bewegungsmustern, die uns in vermeintlich wesenhafte Lehrer*innen und Schüler*innen unterteilen und uns zueinander in ein Verhältnis unterschiedlicher Wertigkeiten und Zugehörigkeiten setzen. Wir wissen auch, dass in die choreografische Anordnung der Tische, der Stühle, des Pults bereits das Soziale eingeschrieben ist (Klein 2010, S. 97).

Was passiert, wenn wir uns vor das Pult stellen oder durch den Raum gehen. Was geschieht, wenn wir die Schüler*innen ermutigen, sich auf den Tisch, auf dem Boden, auf das Fenstergesims zu setzen, zu legen, zu stehen. Vielleicht beginnen wir den Unterricht im Sitzkreis, um auf Augenhöhe miteinander ins Gespräch zu kommen. Vielleicht machen wir einen Kopfstand, und somit steht die Klassenordnung auf dem Kopf. Vielleicht tauchen wir mit einer*einem Schüler*in den Platz, so dass ein Perspektivenwechsel andere Blickpunkte

miteinbezieht. Vielleicht sind diese Blickpunkte auch vulnerable Punkte. Doch gewiss sind wir gerade dabei, unsere eckigen Klammern für ein Mit-, Unter-, Zu- und Füreinander zu öffnen.

„Durch die Besprechung im Seminar wurde mir erst bewusst, was die Wahl des Platzes über uns aussagen kann. Sitzt man einfach gerne mittig, hinten, links, rechts, neben Menschen, die man kennt, wo man sich unbeobachtet fühlt, oder setzt man sich aus pragmatischen Gründen einfach auf einen freien Platz.“ (Student*in Holzmüller 2022)

8 Vulnerable Schritte im]...[Beet

Ich denke nach. Ich fühle nach. Ich handle danach: Ich plädiere für erfahrungsorientierte VerÜbungen von Zugehörigkeits- und Differenzierungspraxen um für ein gewaltloses, furchtloses und gerechtes Zusammenleben einzustehen. Oder um dafür zu tanzen. Das kann auf der Wiese sein oder in den eigenen vier Wänden oder in einer neuen Klasse, in der ich zur Lehrer*in werde.

Das kann in einem Seminarraum sein, der zu einer Wiese wird, zu den eigenen vier Wänden, zu einer neuen Klasse, in der Student*innen verÜben – entlang eines Alphabeets, um für ein]...[zu säen. Das kann wiederum in einer neuen Klasse sein, in der die Schüler*innen vielleicht erstmals zu Lehrer*innen werden. Das kann auch mit diesem Text sein, der inmitten des Alphabeets Punkte enthält, die Samen für ein Wildblumenbeet sein können.

Ich danke meinen Student*innen für ihr Denken, Fühlen und Tanzen in diesem Seminarraum, der zu einem heterotopischen Raum wurde. Ich danke ihnen für die vertiefenden Reflexionen, die mir Mut und Vertrauen für ein]...[Beet innerhalb eines Alphabeets schenken.

„Diese Lehrveranstaltung ‚Vertiefende Lehrveranstaltung zu Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen‘ unterscheidet sich sehr von allen anderen Lehrveranstaltungen, denen ich bis dato beiwohnen durfte. Noch nie in meinem Leben habe ich mich im universitären und schlussendlich auch in meinem privaten Umfeld derart mit den Begriffen des Leiblichen, des Körperlichen und in weiterer Folge auch mit den Begriffen Person und Subjekt beschäftigt. So entdeckte ich für mich, dass das Subjekt nur eine bedingte Instanz der Autonomie und Moralität ist und erst durch die Unterwerfung von machtvollen kulturellen Kriterien zu einer solchen wird. Der Körper ist hierbei die Einheit, an welcher die Wissensanordnungen ansetzen und die sie auch zum Subjekt machen.“ (Student*in Augustin 2022)

Literatur

- Ahmed, Sara (2023): *The feminist killjoy handbook*. Milton Keynes, Dublin: Allen Lane.
- Augustin, Juen Paolo (2022): Reflexion zum Seminar „Vertiefende Lehrveranstaltung zu Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen“, Sommersemester 2022, Universität Innsbruck. Analyse einer leiblichen Performanz. Leitung: Judith Klemenc.
- Boger, Mai-Anh & Brinkmann, Malte (2021): Zur Phänomenologie der Erfahrungen von Inklusion, Exklusion und Behindert-Werden. In: *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben*, Heft ¾. Online: <https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/118981> (Abruf: 06.07.2024).
- Brinkmann, Malte; Rödel, Severin Sales (2021): *Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben*. doi: 10.25656/01:23550.
- Butler, Judith (1994): *Gender as Performance. An Interview with Judith Butler*. In: *Radical Philosophy* (067), S. 32–39. Online: https://www.radicalphilosophyarchive.com/issue-files/rp67_interview_butler.pdf.
- Butler, Judith (2018): Politik, Körper, Vulnerabilität Ein Gespräch mit Judith Butler. In: dies.: *Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren*. 1. Auflage. Hrsg. v. Gerald Posselt, Tatjana Schönwälder-Kuntze und Sergej Seitz. Bielefeld: transcript, S. 299–322.
- Butler, Judith (2021): *Sinn und Sinnlichkeit des Subjekts*. Wien Berlin: Turia + Kant.
- Dietrich, Cornelia; Riepe, Valerie (2019): *Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag*. doi: 10.25656/01:24113.
- Foucault, Michel (1990): *Andere Räume*. In: Karlheinz Barck (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essais*. 1. Auflage. Leipzig: Reclam, S. 34–46.
- Foucault, Michel; Bischoff, Michael (2005): *Die Heterotopien. Der utopische Körper = Les hétérotopies. Le corps utopique*. 1. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Govrin, Jule (2022): *Politische Körper. Von Sorge und Solidarität*. 1. Auflage. Berlin: Matthes & Seitz Berlin.
- Gugutzer, Robert (2012): *Verkörperungen des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Holz Müller, Marlene (2022): Reflexion zum Seminar „Vertiefende Lehrveranstaltung zu Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen“, Sommersemester 2022, Universität Innsbruck. Leitung: Judith Klemenc.
- Klein, Gabriele (2010): *Das Soziale choreographieren. Tanz und Performance als urbanes Theater*. In: Haitzinger, Nicole & Langer, Karin (Hrsg.): *Denkfiguren. Performatives zwischen Bewegen, Schreiben und Erfinden*. München: epodium, S. 94–103.
- Klein, Gabriele (2012/13): *Choreografien des Alltags. Bewegung und Tanz im Kontext Kultureller Bildung*. Hrsg. v. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/choreografien-des-alltags-bewegung-tanz-kontext-kultureller-bildung>.
- Klein, Gabriele (2015): *Sinn als verkörperte Sinnlichkeit. Zur Performativität und Medialität des Sinnlichen in Alltag und (Tanz-)Kunst*. In: Göbel, Hanna Katharina & Prinz, Sophia (Hrsg.): *Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur*. Bielefeld: transcript, S. 305–315.
- Matti, Melissa (2022): Reflexion zum Seminar „Vertiefende Lehrveranstaltung zu Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen“, Sommersemester 2022, Universität Innsbruck. Leitung: Judith Klemenc.
- Moser, Andreas (2022): Reflexion zum Seminar „Vertiefende Lehrveranstaltung zu Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen“ Sommersemester 2022, Universität Innsbruck. Leitung: Judith Klemenc.
- Müller, Beatrice & Spahn, Lea (Hrsg.) (2020): *Den LeibKörper erforschen. Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins*. Bielefeld: transcript.

- Schäfer, Elisabeth (2018): POESIE – SCHREIBEN – WIDERSTAND. Seminarraumgespräch vom 16. Mai 2018. Online: <https://frauenhetz.jetzt/wp-content/uploads/2020/05/Elisabeth-Scha%CC%88fer-16-05-2018.pdf>.
- Sharpe, Jenny; Spivak, Gayatri Chakravorty (2003): A Conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the Imagination. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (2), S. 609–624. doi: 10.1086/342588.
- Spahn, Lea (2022): *Biography Matters – Feministisch-phänomenologische Perspektiven auf Altern in Bewegung*. 1. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen vermitteln*. Köln: Universität Köln.
- Wuttig, Bettina (2016): *Das traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gendertheoretische Begründung der Soma Studies*. Bielefeld: transcript.

Pädagogisches Ethos (von Lehrer*innen) in erzählten Erinnerungen (von Schüler*innen)

Gabriele Rathgeb

Zusammenfassung

Dieser Beitrag reflektiert pädagogisch-ethische Haltung(en) anhand phänomenologischer Anekdoten. Anekdoten sind prägnante Erzählungen, in denen erinnerte Erfahrungen mit besonderer Wirkkraft aus transkribierten Interviewaufnahmen verdichtet werden. Folgende Fragen leiten die Reflexion: Inwiefern und in welcher Weise (wie und als was) zeigen sich pädagogische Haltungen in erinnerten und erzählten Erfahrungen von Schüler*innen? Wie kann die Reflexion über in Anekdoten verdichtete erinnerte Erfahrungen zu einer Sensibilisierung für ethische pädagogische Fragen beitragen?

1 Auf der Suche nach einem pädagogischen Ethos

„Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?“

„Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr K., „und sorge, daß er ihm ähnlich wird.“

„Wer? Der Entwurf?“

„Nein“, sagte Herr K., „der Mensch.“ (Berthold Brecht)

Der Begriff *Ethik* (griech. *ethos*) geht in der europäischen Ideengeschichte vorwiegend auf Aristoteles zurück und bezeichnet ursprünglich jene philosophische Disziplin, die „von der Idee eines sinnvollen menschlichen Lebens geleitet, auf methodischem Weg und ohne letzte Berufung auf politische und religiöse Autoritäten oder auf das von alters her Gewohnte und Bewährte allgemeingültige Aussagen über das gute und gerechte Handeln“ (Höffe 1997, S. 66) zu treffen sucht. Bereichsethiken bzw. angewandte Ethiken sind in vielen Berufsfeldern bereits gut etabliert. Die Frage nach einem pädagogischen Ethos wird erst seit den 1990er-Jahren (wieder) vermehrt gestellt (Wigger 1990; Oelkers 1992; Huegli 1998), auch wenn diese „im allgemeinpädagogischen Reflexionshorizont der Sache nach immer schon ihren Platz“ (Reitemeyer o. J., S. 3) hatte.

Die Frage, wie ein pädagogisches Ethos gedacht und konzipiert wird, ist eng mit Menschenbildern und Subjektverständnissen verknüpft. Nach einem leibphänomenologischen Verständnis im Anschluss an Merleau-Ponty ist das

Subjekt kein autonomes, sondern – nicht zuletzt als leibliches – immer schon rückgebunden an Andere und Anderes. Dies beim Nachdenken über ein pädagogisches Ethos mitzudenken, bedeutet zum Beispiel, kognitiven Fähigkeiten und den Möglichkeiten der Selbstbestimmung eine angemessene, vielleicht bescheidenere Rolle im Hinblick auf ethische Urteilsfähigkeit zuzuweisen. Neben der Notwendigkeit der Begründung ethischer Ansprüche ist immer auch die Frage nach dem Woraufhin zu stellen, im pädagogischen Feld also die Frage, was die Ziele von Erziehung und Bildung sein sollen, woraufhin also (aus-)gebildet, gelehrt, erzogen werden soll. Bildungs-, aber auch Lernverständnis und Ethos müssen in ihrer wechselseitigen Beziehung reflektiert werden. Da sich mehrere Beiträge dieses Bandes ausführlich mit Fragen eines pädagogischen Ethos befassen, sollen wesentliche Aspekte nur in zusammenfassender Weise angesprochen werden:

- Was ein pädagogisches Ethos ist oder sein soll, lässt sich empirisch schwer fassen und beschreiben. Ethos kann auch nicht direkt vermittelt oder gelehrt werden. Ein pädagogisches Ethos ist mehr als eine Kompetenz, wenngleich Wissen über ethische Fragen und Prinzipien, aber auch über Lernen und Lehren sowie moralische Urteilsfähigkeit als eine Form des Könnens wesentliche Aspekte und Grundlagen eines pädagogischen Ethos sind.
- Wenn aktuelle Ansätze Ethos vor allem als Stellungnahme und Praxis begreifen (vgl. Rödel et al. 2022, S. 104; Brinkmann & Rödel 2021, S. 43), gerät aus dem Blick, woraufhin pädagogische Praxis gerichtet ist und anhand welcher Kriterien oder Prinzipien bewertet, entschieden und letztlich gehandelt werden soll. Dass jegliche Leitlinien – nicht zuletzt vor dem jeweiligen kulturellen, gesellschaftlichen und zeitbedingten (Entstehungs-)Hintergrund, aber auch im Hinblick auf Situation und Beteiligte – kritisch beleuchtet werden müssen und Anpassungen nötig sind, ist selbstverständlich. Zugleich ist die Bedeutung von Richtlinien und Prinzipien, wie sie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte darstellt, wohl unumstritten (Beitrag von Prengel in diesem Band). Auch Paolo Freire stellt in seiner „Pädagogik der Autonomie“ (1996/2013) Leitlinien für die pädagogische Praxis dar, die nicht zuletzt von seinen Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen in Brasilien und anderen Ländern des globalen Südens geprägt sind, die Unterdrückung und Ausbeutung erfahren. Freire kritisiert die Ideologien des Neoliberalismus und der Postmoderne, nach denen Schüler*innen an eine unveränderliche Wirklichkeit angepasst werden müssten, um überleben zu können. Sein Buch stellt sich dieser Anschauung entgegen und formuliert in drei Kapiteln Prinzipien für Lehrer*innen, u. a. werden die Bedeutung von Forschung und Wissen sowie der Respekt vor dem Wissen der Schüler*innen und ihrer Autonomie als Aspekte eines pädagogischen Ethos genannt.

- Entscheidungen und Handeln im (pädagogischen) Alltag sind Ausdruck von Haltung, gleichzeitig gelingt es nicht immer und in jeder Situation, eigenen Maßstäben gerecht zu werden. Gerade in herausfordernden Situationen erweisen sich Wahrnehmungsgewohnheiten, frühere Erfahrungen und Prägungen als wirkmächtig. Die pathische Dimension unseres Antwortens auf Ansprüche anderer lässt sich durch die Berufung auf Vernunft und Regeln nicht in den Griff bekommen. Regeln oder Prinzipien, auf die Pädagog*innen sich berufen und die ihr Handeln leiten sollen, sind aber deshalb nicht sinnlos. Ein ethisches Konzept muss letztlich jedoch Standards und Regeln transzendieren, es zielt darauf ab, eine Sensibilität für verschiedene, vor allem ethisch relevante Situationen zu entwickeln und ein Ethos als (taktvolle) Haltung auszubilden (Herbart 1987; van Manen 1995; Zirfas 2017; Agostini 2020; Rödel et al. 2022). Schon Aristoteles und seine Tugendethik lehren uns, dass ethisches Handeln nicht nur auf Fähigkeiten basiert, sondern rückgebunden ist an eine dauerhaftere Haltung, die ausgebildet und eingeübt werden kann und muss (Aristoteles 2016, S. 32 f.). Da sich Anforderungen fortlaufend ändern, kann von einem „Work in progress“ im Sinne einer Prozessethik (Oser 1996, 1998) gesprochen werden. Über ein pädagogisches (Selbst-)Konzept (Menschenbild, Ziele, Werte) nachzudenken, kann ein (erster) Schritt zur Reflexion der eigenen Haltung sein.
- Ethisches Urteilen und Handeln beginnt mit der Wahrnehmung. Wahrnehmung ist nach phänomenologischem Verständnis ein passiv-aktiver Vorgang, der nur bedingt steuerbar ist. Wahrnehmung ist geprägt von Erfahrungen, (Vor-)Wissen und Perspektiven, die wir einnehmen oder die uns unzugänglich bleiben, von unserem Habitus (Bourdieu 2013). Agostini und Bube beschreiben Ethos im Rekurs auf Waldenfels (2006, S. 103) als „eine besondere Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche [...], eine Umlenkung der Blickrichtung, eine Hin- oder Zuwendung, ein bestimmtes ‚Ethos der Sinne‘“ (2021, S. 65).
- Haltungen werden durch (wiederholte) Erfahrungen sowie Handlungen und das Ausbilden von Gewohnheiten und Routinen, durch neue, auch widersprüchliche Anforderungen, durch Krisen und Widerfahrnisse, die Gewohnheiten in Frage stellen, schließlich auch durch die Reflexion von Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsgewohnheiten sowie den ihnen zugrunde liegenden Werten ausgebildet und durch Praxen der gesellschaftlichen (Nicht-)Anerkennung (Butler 2009) mitgeformt. Beim Nachdenken über pädagogisches Ethos ist deshalb mitzudenken, welche Rolle die Kultur einer Bildungseinrichtung wie der Schule und die Erwartungen an Lehrpersonen, an Unterricht vonseiten der Gesellschaft im Hinblick auf Haltungen von Lehrpersonen spielen. Einzelne Pädagog*innen und ihr pädagogisches Ethos drohen in einem Umfeld unterzugehen, das diese ethischen Grundsätze torpediert.

- Haltung aktualisiert sich in jedem Moment, in unserem Antworten auf Andere und Anderes und wird in diesem Antwortgeschehen zugleich verwandelt. Unter dieser Voraussetzung kann Ethos auch im Sinne des Lernens als Erfahrung und als erfinderisches Antworten auf fremde Ansprüche gelernt werden. Damit kommen all jene Aspekte zum Tragen, die Lernprozesse auszeichnen, nicht zuletzt Phänomene der Enttäuschung, der Irritation, der Scham oder auch des Staunens.

2 Phänomenologische Anekdotenforschung

Die Anekdotenforschung ist ein phänomenologisch orientierter, empirischer Ansatz, der an der Universität Innsbruck im Zusammenhang mit der Erforschung von schulischen Lernerfahrungen entwickelt wurde (Rathgeb et al. 2017), mittlerweile ebenso wie die mit ihr verwandte Vignettenforschung österreichweite und internationale Verbreitung gefunden hat und in verschiedenen Kontexten eingesetzt wird (Peterlini & Rathgeb 2025). Anekdoten sind im Verständnis dieses Ansatzes prägnante, merk-würdige Geschichten, in denen erinnerte und erzählte Erfahrungen mit besonderer Wirkkraft von Forschenden aus transkribierten Aufnahmen von Gesprächen bzw. Interviews verdichtet werden (ebd.). Atmosphärische und leibliche Phänomene, die in Gesprächen zum Ausdruck kommen, werden als wesentliche Facetten erinnelter Erfahrungen einbezogen. *Was* gesagt wird und *wie* es ausgedrückt wird, wird bewusst wahrgenommen und in der Anekdote festgehalten. Dadurch wird es möglich, dem pathischen Überschuss in den Erzählungen Raum zu geben, ohne den Erfahrungsstrom in der Verbalisierung vorschnell zum Erstarren zu bringen und festzulegen. Diesem Vorgehen liegt ein phänomenologisches Verständnis von (Inter-)Subjektivität und Zwischenleiblichkeit (Merleau-Ponty 1994, S. 188 ff.) zugrunde – Phänomene, die in einer Gesprächssituation im Erinnern, Erzählen und wechselseitigen Respondieren der Gesprächspartner*innen wirksam werden.

Die theoretische Grundlage für die Anekdotenforschung ist die Phänomenologie. Die verschiedenen Ansätze dieser Denkschule eint das Anliegen, Erfahrungen in ihren leiblichen, zeitlichen, räumlichen, beziehungsmäßigen und machtförmigen Dimensionen im Moment ihres Entstehens (*in statu nascendi*) zu erfassen und theoretisch wie empirisch zu beschreiben. Ein Charakteristikum der Phänomenologie ist die Differenziertheit und theoretische Komplexität von Studien über menschliche Bezüge zum Anderen und zu anderen (Rathgeb 2023, S. 443). Ergänzend zu einem *Wissen, dass* (oder Wissen, was der Fall ist) positioniert sich ein phänomenologisches Verständnis von Evidenz als intersubjektiv geteilte Erfahrung (Husserl 2007, S. 284). Die Anekdote, wie sie im Ansatz der beschriebenen Methodologie zur Anwendung kommt, versteht sich als intersubjektiv gedeutete Erzählung erinnelter personaler Erfahrungen. In Verbindung

mit der Miterfahrung der Forscher*innen im Gespräch bieten Anekdoten einen für Lern- und Bildungsprozesse aufschlussreichen Zugang zu den erinnerten Erfahrungen der Erzähler*innen. Die Bevorzugung der Bezeichnung *Gespräch* gegenüber dem Interview deutet darauf hin, dass sich die Forschenden auf einen Dialog mit den Forschungspartner*innen einlassen, in dem die klare Rollenzuweisung von Befragten und Fragenden zumindest teilweise aufgehoben wird. Während zum Beispiel van Manen Forschende auf der Basis von „close observation“ Anekdoten schreiben oder Expert*innen selbst über ihre Erfahrungen in Form von Anekdoten in schriftlicher Form und in Ich-Form erzählen lässt (1990, S. 68 ff.), werden Anekdoten im vorgestellten Verständnis von den Forscher*innen geschrieben. Beide Vorgangsweisen ermöglichen wertvolle Zugänge zu erinnerten Erfahrungen. Warum kann es sinnvoll sein, dass Forschende auf der Basis von Interviews bzw. Gesprächen Anekdoten verfassen? Nicht alle Akteur*innen in einem Forschungsfeld sind in der Lage oder bereit, sich schriftlich auf differenzierte Weise auszudrücken und erinnerte Erfahrungen als *gute Geschichte* zu Papier zu bringen. Van Manen weist darauf hin, dass viele Menschen lieber mündlich über ihre Erfahrungen sprechen (ebd., S. 68). Insbesondere Anekdoten zu Fokusgruppengesprächen können nur von Forschenden verfasst werden. Dazu kommt, dass in Gesprächen in der Haltung der Miterfahrung ein Zugang zu den (erinnerten) Erfahrungen in besonderer Weise möglich wird.

Beim Schreiben von Anekdoten gelten einige Grundregeln: Aufgenommen und ausgewählt wird, was Forscher*innen im Gespräch affiziert hat, was also hervorsteht, berührt oder erstaunt. Beim Verfassen des Textes wird darauf geachtet, möglichst nah am Gesagten und Gehörten zu bleiben und Interpretationen zu vermeiden. Gleichzeitig gilt es, die geteilte Erfahrung des Gesprächs, die Atmosphäre und leiblichen Ausdruck aufzunehmen. Anekdoten im Verständnis der phänomenologischen Anekdotenforschung sollten die Merkmale *eine Erfahrung, ein Thema, ein Fokus* und *eine Pointe* aufweisen. Der zeitliche Verlauf des Gesprächs wird berücksichtigt. Wie bei der Vignette geht es darum, zu zeigen statt zu erklären und offenzuhalten statt festzulegen. Die erste Version einer Anekdote (*Rohanekdote*) wird in Forschungsgruppen intersubjektiv validiert und in rekursiven Schreib- und Überarbeitungsprozessen weiter verdichtet. Anspruch ist es, der erinnerten, erzählten und miterfahrenen Erfahrung zum Ausdruck zu verhelfen, nie dürfen literarisch-ästhetische Ansprüche zum Selbstzweck werden.

Die Methode der Auswertung und Deutung von Anekdoten ist wie bei der Vignettenforschung die *Lektüre*. Anekdoten können in unterschiedlichen Settings und aus unterschiedlichen Perspektiven *gelesen* werden. Erneut ist dabei die phänomenologische Forschungshaltung wichtig. Es geht nicht darum, etwa rekonstruktiv die annähernd richtige Wahrheit der in der Anekdote verdichteten erinnerten Erfahrungen herauszufinden oder letztgültige Aussagen darüber zu tref-

fen; vielmehr versuchen die Forschenden in Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Anekdote deren vielfältiges Bedeutungspotenzial auszufalten.

Pädagogische Haltungen sind weder den jeweiligen Akteur*innen noch den Forschenden unmittelbar zugänglich. Sie können sich aber leiblich ausdrücken und im Handeln zeigen; sie werden in intersubjektiven Zusammenhängen spür- und erfahrbar. Insbesondere im schulischen Kontext, der von Machtbeziehungen geprägt ist, wirken sich Haltungen von Lehrpersonen in vielfacher Hinsicht auf das Wohlbefinden und das Lernen von Schüler*innen aus. Im Folgenden soll eine ausgewählte Anekdote unter der Perspektive eines pädagogischen Ethos bzw. mit Blick auf ethisch relevante Aspekte gelesen werden. Folgende Fragen sind dabei leitend: Was erzählen Schüler*innen über ihre Lehrer*innen? Wie sprechen sie über sie? Wie sprechen sie über ihre Schule? Welche Haltungen von Schüler*innen zeigen sich in den erinnerten Erfahrungen? Welche Klassen- und Schulkultur wird deutlich? Welche Erkenntnisse lassen sich im Hinblick auf Haltungen von Lehrpersonen daraus gewinnen?

3 Anekdote und Lektüre

Anekdote

Wenn die Schülerinnen und Schüler an die vier Jahre an der Mittelschule denken, taucht immer wieder der Name einer Lehrerin auf, die sie in der ersten und zweiten Klasse in Englisch unterrichtete. „Und mit ihr hatten wir nicht so viel Spaß gehabt. Wir hatten nicht vieles in Kopf gekriegt“, erklärt Kerim. „Sie hat uns eine Aufgabe gegeben, hat ihr Buch genommen, hat sich hingesessen und wir haben stundenweise aufgezeigt, um was zu fragen, sie hat uns nichts erklärt“, regt er sich auf. „Und dann hat sie gesagt: Ich erklär’s dir morgen!“, wirft Konuk ein. Seit der dritten Klasse unterrichtet Frau Keller Englisch in der Klasse. Bei ihr ist alles ganz anders. „Wenn wir etwas machen, teilt sie die Aufgabe, sie erklärt es zwei-, dreimal, sie merkt sofort, wenn wir nicht weiterkommen“, schwärmt Kerim. Während des Unterrichts geht die Lehrerin durch die Klasse und sieht nach, ob die Aufgaben gemacht werden. Wenn es Schwierigkeiten gibt, hilft sie den Schülerinnen. „Sie arbeitet mit uns mit!“, strahlt Karl. (Ammann et al. 2017, S. 195)

Die Anekdote basiert auf einem Gespräch mit einer Gruppe von 13- bis 14-jährigen Schüler*innen einer Mittelschule in einer österreichischen Kleinstadt, das die Autorin im Frühjahr 2013 geführt hat. Die Schüler*innen erzählen von den Veränderungen durch einen Lehrerinnenwechsel im Fach Englisch. Beachtlich an diesem Gesprächsausschnitt ist, dass die Gruppe der Schüler*innen das Thema bestimmt, es ist ihnen offenbar wichtig, der Forscherin von ihren Erfahrungen zu erzählen. Der Fluss der Erzählung wird kaum von der Forscherin unterbrochen.

Dass die Schüler*innen gleich zu Beginn des Gesprächs diese Geschichte erzählen, verstärkt den Eindruck der Bedeutung, die die Erfahrung für die Gruppe hat. Insbesondere in einer miterfahrenden Haltung kann die Bedeutsamkeit von Aussagen erspürt werden. Beim Vergleich von zwei Lehrpersonen durch die Schüler*innen werden sowohl deren Verhaltensweisen als auch atmosphärische Aspekte des Unterrichts beschrieben und bewertet. In der Lektüre sollen daraus Rückschlüsse auf mögliche Haltungen bzw. das (berufliche) Ethos der beiden Lehrpersonen – wohlgemerkt in der Wahrnehmung der Schüler*innen – gezogen werden.

3.1 Ethos als Humor und Gestalten einer angenehmen Atmosphäre

„Und mit ihr hatten wir nicht so viel Spaß gehabt. Wir hatten nicht vieles in Kopf gekriegt“

Kerim stellt *Spaß haben* in den Zusammenhang mit Lernen, sieht diesen vielleicht sogar als Voraussetzung für Lernen. Möglicherweise steht der Begriff *Spaß haben* aber auch für die Qualität der Beziehung mit der Lehrperson und weist auf die Bedeutung einer positiven Atmosphäre für Lernen hin. Man könnte auch von Humor als Teil einer Haltung von Lehrpersonen sprechen, der nach Ansicht von Kerim für das Lernen bedeutsam ist. Es darf gelacht werden im Unterricht, die Aufgaben sind so gestellt, dass sie Freude bereiten, dass Arbeiten und Lernen (auch) lustvoll sind.

3.2 Ethos als Präsenz und (verbindliches) Antworten

„Sie hat uns eine Aufgabe gegeben, hat ihr Buch genommen, hat sich hingessessen und wir haben stundenweise aufgezeigt, um was zu fragen, sie hat uns nichts erklärt“, regt er sich auf.

Kerim beschreibt Verhaltensweisen der Lehrperson im Unterricht, die darauf hinweisen, dass die Schüler*innen – der weitere Verlauf des Gesprächs legt nahe, dass die Einschätzung von Kerim von den anderen in der Gruppe geteilt wird – sich alleine gelassen fühlten, ihre Fragen unbeantwortet blieben. Das Adverb *stundenweise* ist wohl als Übertreibung einzustufen, aber der Zeitfaktor spielt eine nicht unbedeutende Rolle. Es geht um ein (allzu) langes Warten auf Antwort, das die Geduld der Schüler*innen auf eine harte Probe stellte. Dass den Schüler*innen selbstständiges Arbeiten abverlangt wurde, könnte aus didaktischer Sicht auch positiv bewertet werden, in der Wahrnehmung von Kerim war es eher ein Allein-gelassen-Werden und eine Überforderung, vielleicht auch ein Sich-Entziehen, ei-

ne mangelnde Präsenz vonseiten der Lehrperson. „Und dann hat sie gesagt: Ich erklär's dir morgen!“ Konuk bestätigt mit seiner Aussage die Einschätzung Kerims und verstärkt sie. Die Lehrerin blieb eine Erklärung schuldig bzw. verschob ihr Antworten auf den nächsten Tag.

3.3 Ethos als Fürsorge, als Unterstützung, Beistand und Sich-Einfühlen

Bei der Lehrerin, die ab der dritten Klasse die Schüler*innen in Englisch unterrichtete, ist laut den Aussagen der Schüler*innen nun alles ganz anders, vielleicht schneidet diese aber auch im Vergleich zu ihrer Vorgängerin in der Bewertung der Schüler*innen so positiv ab.

„Wenn wir etwas machen, teilt sie die Aufgabe, sie erklärt es zwei-, dreimal, sie merkt sofort, wenn wir nicht weiterkommen“, schwärmt Kerim.

Die Aufgaben sind – vielleicht auch zeitlich – gut bewältigbar. Die Lehrperson erklärt die Aufgabenstellungen mehrmals und bemerkt, wenn es Schwierigkeiten gibt, sogar wenn die Schüler*innen keine Fragen stellen. Sie ist für die Schüler*innen da, ist aufmerksam, geduldig, fühlt sich ein, hilft. Das Verb *schwärmt* weist auf die klangliche Qualität der Aussage von Kerim hin, vielleicht auch auf eine entsprechende Mimik – beides ein Ausdruck von Freude, vielleicht sogar Begeisterung.

3.4 Ethos als Verantwortungsübernahme für das Lernen der Schüler*innen

Während des Unterrichts geht die Lehrerin durch die Klasse und sieht nach, ob die Aufgaben gemacht werden. Wenn es Schwierigkeiten gibt, hilft sie den Schülerinnen.

Dass die Lehrerin kontrolliert, ob die Aufgaben auch wirklich gemacht werden, wird von den Schüler*innen als eine der vielen positiven Verhaltensweisen erwähnt. Diese Form der Kontrolle könnte auch negativ erlebt und bewertet werden. Gerade im Unterschied zum Verhalten der früheren Lehrperson, die sich in der Wahrnehmung der Schüler*innen in Zurückhaltung übte und die Schüler*innen mit den Aufgaben alleine ließ, erfahren sie die intensivere Form der Präsenz und auch leiblichen Nähe als wohltuend. Es ist der Lehrerin nicht egal, was die Schüler*innen tun, ob sie die Aufgaben machen und wie sie damit zurechtkommen. So bemerkt sie die Schwierigkeiten und ist gleich unterstützend zur Stelle.

3.5 Ethos als Beziehung auf Augenhöhe

„Sie arbeitet mit uns mit!“, strahlt Karl.

Diese Aussage verstärkt das bisher Gesagte noch einmal. Es wirkt so, als wäre die Lehrerin nicht nur unterstützend und kontrollierend präsent, sondern als arbeitete sie gemeinsam mit den Schüler*innen. Vermutlich ist damit nicht gemeint, dass sie die von ihr gestellten Aufgaben auch selbst bearbeitet. Aber Karl nimmt wahr, dass die Lehrerin eben auch arbeitet und sich nicht stattdessen mit etwas anderem beschäftigt. Der Unterricht wird als gemeinsames Arbeiten und Bemühen von Lehrperson und Schüler*innen erfahren, vielleicht auch als ein Mit-und-voneinander-Lernen. Dieses *mit uns mit* könnte auch ein Hinweis auf eine Beziehung auf Augenhöhe sein, auch wenn die ungleichen Rollen der Beteiligten klar sind und nicht in Frage gestellt werden. Schließlich ist es die Lehrerin, die nicht nur das Arbeiten der Schüler*innen überwacht, sondern auch ihre Leistungen bewertet und beurteilt. Dass trotzdem kollaboratives Arbeiten – zumindest aus Sicht der Schüler*innen – möglich ist, könnte als Ausdruck eines besonderen Ethos der Lehrperson gedeutet werden.

3.6 Ethos (der Schüler*innen) als Begehren nach Anerkennung, Lernen und Teilhabe

Kerim schwärmt, Karl strahlt: Freude und Begeisterung der Schüler*innen werden im Erinnern und Erzählen über die Zusammenarbeit mit der Englischlehrerin lebendig. Vor allem im leiblichen Responsorium kommt diese Erfahrung zum Ausdruck. Dass die Verhaltensweisen und die Haltung der Lehrerin bei den Schüler*innen auf so positive Resonanz stoßen, könnte ein Hinweis darauf sein, dass in diesem Unterricht ihr Begehren nach Anerkennung und Teilhabe, nach Beziehung, und auch danach, (Englisch) zu lernen, erfüllt wird.

Aus der bisherigen Lektüre ergeben sich weitere Fragen, die zur Diskussion über pädagogisches Ethos einladen; drei Aspekte sollen hier angedeutet werden:

- Inwiefern ist es nachvollziehbar und legitim bzw. fragwürdig, aus den Aussagen der Schüler*innen Facetten eines pädagogischen Ethos der Lehrpersonen abzuleiten?
- Welche Rolle spielt der Vergleich der beiden Lehrerinnen? Wird eine Lehrperson idealisiert, die andere verteufelt, vielleicht auch zu Unrecht? Solche Bewertungen und Zuschreibungen sind im schulischen Kontext nicht ungewöhnlich. Wie gehen Lehrpersonen mit solchen Zuschreibungen um? Mit einem Image, das schnell entsteht und unter den Lernenden die Runde macht und Wirkung entfaltet?

- Welche Spannungsfelder werden sichtbar, die wiederum ethische Fragen aufwerfen? So könnten freudvolles Lernen versus Verantwortung für Lernergebnisse, Eingehen auf Ansprüche und Fragen der Schüler*innen versus Achten auf Disziplin und Ordnung, Nähe versus Distanz in der Beziehung zu Schüler*innen oder Selbstfürsorge der Lehrerin versus Anforderungen an Präsenz und Aufmerksamkeit im Unterricht als mögliche Antinomien genannt werden. Es fällt übrigens auf, dass nach den Aussagen der Schüler*innen die *beliebtere* Lehrerin diese Spannungsfelder gut auszubalancieren scheint.

4 Pädagogische Haltung reflektieren und einüben mit phänomenologischen Anekdoten

Pädagogisches Ethos wird vor allem in Entscheidungssituationen virulent, die von widersprüchlichen Anforderungen und Spannungsfeldern gekennzeichnet sind. Eine Studie von Blömeke (2010) zeigt, dass das berufsethische Bewusstsein der befragten Lehrpersonen hoch ist, aber als für richtig erkannte Lösungen in der Umsetzung scheitern. Wissen bzw. eigene Wertvorstellungen bewähren sich oder scheitern in brenzligen, herausfordernden Situationen. Wenn wir davon ausgehen, dass allgemeine Prinzipien oder Regeln nicht ausreichen oder es sogar unmöglich ist, gültige Regeln für gutes Handeln aufzustellen (Brinkmann & Rödel 2021, S. 52), und ethisches Urteilen und Handeln auch nicht direkt vermittelt werden kann: Welche Wege gibt es dann, die Fähigkeit von Pädagog*innen, in verschiedenen – häufig von Antinomien und Ambiguität gekennzeichneten – Situationen (ethisch) verantwortungsvoll zu urteilen und dann zu handeln, zu verbessern und ein pädagogisches Ethos im Sinn einer Haltung auszubilden? Welche Bedeutung können Anekdoten in diesem Zusammenhang haben?

Im Bereich der Ethikdidaktik hat sich für die Ausbildung einer moralischen Urteilskraft und das Einüben eines Ethos als einer professionellen Haltung das Lernen an (Fall-)Beispielen bewährt, häufig kommen Dilemmasituationen zum Einsatz. Es geht um die Reflexion von realistischen Entscheidungssituationen und die Illustration und das Lernen am Beispiel (Rödel et al. 2022; Schrittemser & Witt-Löw 2022).

Neben realistischen Fallbeispielen oder Praxissituationen bieten sich Vignetten und Anekdoten als Grundlage an, um für ethisch ambivalente Situationen zu sensibilisieren. Mit folgenden Fragen könnten das Nachdenken über die Anekdote und der anschließende Austausch in einer Gruppe von Forschenden oder/und (angehenden) Pädagog*innen beginnen:

- Welche Situation wird hier beschrieben?
- Welche Erfahrungen haben die Schüler*innen gemacht, woran erinnern sie sich und wie?

- Was fällt Ihnen auf?
- Kennen Sie ähnliche Situationen?
- Welche Phänomene zeigen sich? Lassen sich Bezüge zu Haltungen (von Lehrpersonen) herstellen?
- Welche Spannungsfelder werden sichtbar?

Eine Besonderheit von Anekdoten liegt darin, dass sie (erinnerte) Erfahrungen und Sichtweisen von Schüler*innen zur Sprache bringen. Die Perspektive der Lernenden könnte die Diskussion um ein pädagogisches Ethos in entscheidender Weise bereichern, nicht nur in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen. Forschende oder auch Schulentwicklungsberater*innen, die miterfahrend am Unterricht teilnehmen und Gespräche mit einzelnen Schüler*innen und Fokusgruppen führen, könnten Vignetten und Anekdoten schreiben, die im Kollegium, in Arbeitsgruppen oder professionellen Lerngemeinschaften diskutiert und als Ausgangspunkt für Schulentwicklungsprozesse verwendet werden. Selbstverständlich eignen sich auch Anekdoten, die auf der Basis von Gesprächen mit Schüler*innen anderer Schulen entstanden sind.

Ob ein Werte- und Normenkatalog bzw. ein berufsethischer Kodex Teil der Lehrer*innenprofessionalität und der Ausbildung sein sollten, ist eine Frage, die zumindest diskussionswürdig ist. In diesem Zusammenhang lässt sich darüber nachdenken, unter welchen Bedingungen Institutionen der Lehrer*innenaus- und -fortbildung dazu angetan sind, pädagogisches Ethos einzuüben und welche Anforderungen an ein pädagogisches Ethos von Dozierenden und Praxislehrpersonen gestellt werden können.

Literatur

- Agostini, Evi (2020): Aisthesis. Pathos. Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck: StudienVerlag.
- Agostini, Evi & Bube, Agnes (2021): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: Journal für LehrerInnenbildung 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–73.
- Aristoteles (2016): Nikomachische Ethik. Mit einer Einführung und begleitenden Texten. Herausgegeben von Edition philosophie Magazin. Frankfurt/M.: Fischer.
- Blömeke, Sigrid (2010): Zur Bedeutung der Wertebasis von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 9(1), S. 210–220.
- Bourdieu, Pierre (2013): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übers. von B. Schwibbs und A. Russer. 23. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin S. (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: Journal für LehrerInnenbildung 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42–61.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Übers. von K. Wördemann und M. Stempfhuber. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Freire, Paolo (2013): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Übers. von I. Tamm, in Kooperation mit D. Oesselmann und P. Schreiner. Hrsg. von P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann und D. Kinkelbur. Münster: Waxmann.
- Herbart, Johann Friedrich (1887): Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: ders. (Hrsg.): Sämtliche Werke. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, S. 179–200.
- Höffe, Otfried (1997): Lexikon der Ethik. Hrsg. von O. Höffe, in Zusammenarbeit mit M. Forscher, A. Schöpf und W. Vossenkuhl. 5., neubearb. u. erw. Auflage. München: Beck.
- Husserl, Edmund (2007): Das Problem der Lebenswelt. In: Held, Klaus (Hrsg.), Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II. 3. Auflage. Stuttgart: Philip Reclam, S. 220–292.
- van Manen, Max (1990): Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Albany/NY: State University of New York Press.
- van Manen, Max (1995): Herbart und der Takt im Unterricht. In: Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 61–80.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966 [1945]): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Hrsg. von Carl F. Graumann & J. Lindschoten. Berlin, New York: de Gruyter.
- Oser, Fritz (1996): Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 235–243. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34)
- Oser, Fritz (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske & Budrich.
- Peterlini, Hans Karl & Rathgeb, Gabriele (2025): Anecdote Research. Research Methods. London, New York: Bloomsbury (in Vorbereitung).
- Rathgeb, Gabriele (2023): Phänomenologische Pädagogik. In: Huber, Matthias & Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaften in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden; Springer, S. 443–450. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Rathgeb, Gabriele; Krenn, Silvia & Schratz, Michael (2017): Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen. In: Ammann, Markus; Westfall-Greiter, Tanja & Schratz, Michael (Hrsg.): Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Innsbruck: StudienVerlag, S. 123–138.
- Reitemeyer, Ursula (o. J.): Pädagogische Ethik. Online: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/forschung/feuerbach/padagogische_ethik.pdf (Abruf: 28.03.2024)
- Rödel, Severin S.; Schauer, Gabriele; Christof, Eveline; Agostini, Evi; Brinkmann, Malte; Pham Xuan, Robert; Schratz, Michael & Schwarz, Johanna F. (2022): Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext. doi.org/10.18452/24680
- Schrittesser, Ilse & Witt-Löw, Kerstin (2022): Schulgeschichten in der Lehrer:innenbildung. Über den Einsatz von Kollektiver Erinnerungsarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zutavern, Michael (2021): Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! In: Journal für LehrerInnenbildung 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14–31.

Ethos im Lehrer*innenberuf

Von der Lektüre phänomenologischer Vignetten zu einer genuin pädagogischen Haltung

Barbara Saxer, Martina Thanei

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich mit Ethos aus phänomenologischer Perspektive auseinander. Im Zentrum steht das *Sich-Einfühlen* und seine Bedeutung für ethisches Lehrer*innenhandeln. Anhand einer Vignette und einer darauf bezogenen Vignetten-Lektüre wird diskutiert, wie angehende und bereits praktizierende Pädagog*innen Ethos im Rahmen von Seminaren der Lehrer*innenbildung sowie Veranstaltungen der Schulentwicklung ausbilden, festigen und ein Berufsleben lang weiterentwickeln können.

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat sich im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs ein wachsendes Interesse am pädagogischen Ethos gezeigt. Die Diskussionen sind breitgefächert und werden vor dem Hintergrund differenter Ethos-Theorien geführt, die auf unterschiedliche Auffassungen von Ethos zurückgreifen und verschiedene Aspekte des Phänomens in den Blick nehmen. Der Beitrag widmet sich dem Berufsethos von Lehrpersonen. Besondere Aufmerksamkeit erhält das *Sich-Einfühlen* (Saxer 2021a; 2021b), das als wesentlicher Bestandteil von Ethos angesehen wird.

Ethos ist nicht angeboren. Es gilt ihn vielmehr im Laufe des Studiums auszubilden, zu festigen und ein Berufsleben lang weiterzuentwickeln. Ethos kann nicht durch Vermittlung erworben werden, sondern lediglich „durch Übung, Wiederholung, den Aufbau und das immer wieder erneute Durchleben von Erfahrungen“ (Rödel et al. 2022, S. 11). Dazu braucht es passende Settings und Formate. Eine Möglichkeit ist das Lesen und Deuten von phänomenologischen Vignetten, die es als narrative Beschreibungen ermöglichen, Ethos in Auseinandersetzung mit der schulpädagogischen Praxis heranzubilden. Der Beitrag verwendet eine Vignette aus dem Forschungsprojekt „Lernerfahrungen auf der Spur. Vignetten- und Anekdotenforschung an Tiroler Volksschulen“, um zu veranschaulichen, wie angehende und bereits praktizierende Pädagog*innen auf Ethos im Lehrer*innenberuf aufmerksam gemacht und für seine Bedeutung im Kontext Schule und

Unterricht sensibilisiert werden können. Anschließend wird anhand einer Beispielvignette und der darauf bezogenen schriftlich dargelegten Vignetten-Lektüre diskutiert, wie in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung und der Schulentwicklung an der Heranbildung, Festigung und kontinuierlichen Weiterentwicklung eines pädagogischen Berufsethos gearbeitet werden kann. Das Projekt ist an der Pädagogischen Hochschule Tirol angesiedelt und wird in Kooperation mit der Universität Wien durchgeführt.

2 Pädagogisches Lehrer*innenethos und die Dimension des Sich-Einfühlens

Die schulischen Anforderungen sind bekanntlich sehr groß. Von Lehrpersonen wird in erster Linie erwartet, dass sie über fundiertes Fachwissen und ausgeprägte didaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen verfügen, die sie qualifizieren, den Lernenden vielseitige bildende Erfahrungen zu ermöglichen, „welche ihnen über die Inhalte [des Unterrichts] einen schöpferischen Bezug zur Welt“ (Schratz 2018, S. 97) erlauben. Genauso wichtig ist es, über pädagogisches Ethos zu verfügen. Das Berufsethos von Lehrpersonen „ist ein Ethos der asymmetrischen Beziehung, und es ist vor allem ein Ethos der positiven Pflichten – ein Ethos der Förderung, Entwicklung und Veränderung“ (Reichenbach 1994, S. 39). Darüber besteht in den Scientific Communities breiter Konsens. Allerdings gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, was das berufliche Ethos von Lehrpersonen darüberhinausgehend umfasst. Die aktuellen Vorstellungen und Konzeptionen von Ethos im Lehrer*innenberuf sind vielfältig und reichen von Wertorientierung im professionellen Handeln über gelebte Tugend, die Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung und gelebter Identität bis hin zu positiven zwischenmenschlichen Beziehungen und einem professionsspezifischen Verhaltenskodex. Eine Übersicht und genauere Betrachtung der genannten Ethos-Modelle sind bei Martin Drahm und Colin Cramer (2019) sowie Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel (2021) zu finden.

In diesem Beitrag wird Ethos aus phänomenologischer Perspektive beleuchtet und mit Referenz auf Evi Agostini (2020; Beitrag in diesem Band) als genuine pädagogische Haltung verstanden. Diese ist von Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche geprägt, auf professionell handelnde Lehrpersonen unter der Perspektive moralischer Entscheidungen und Verantwortungsübernahme angemessen antworten. Letztere kommt vor allem dann zum Tragen, wenn widrige Umstände vorliegen und Lehrpersonen vor Entscheidungen stehen, die Konsequenzen für die Schüler*innen haben. Im Zuge des Antwortens positionieren sich die Pädagog*innen gegenüber den Lernenden, den Dingen und der Welt. Dabei wird auf Grundlage von ethischen Bewertungen und individuellen Er-

fahrungen etwas in einen spezifischen Bedeutungszusammenhang gestellt und damit als ein bestimmter Gegenstand wahrgenommen, der eine Handlung erfordert. Gemäß dem Konzept der Responsivität von Bernhard Waldenfels (2000) wird das zuvor Nicht-Mögliche im Antworten seiner Verwirklichung zugeführt und ihm Sinn und Bedeutung verliehen. Für dieses Verständnis von Ethos im Sinne eines komplexen Antwortgeschehens spielt das *Sich-Einfühlen* (Saxer 2021a; 2021b) seitens der Lehrpersonen eine maßgebliche Rolle.

Beim *Sich-Einfühlen* handelt es sich, Edith Stein folgend, um „eine Erfahrung von fremden Subjekten und ihrem Erleben“ (1917/2010, S. 5). Diese Alteritätserfahrung ermöglicht es Pädagog*innen, ein Stück weit in das Erleben ihrer Schüler*innen einzutauchen und – wenn auch in deutlichen Grenzen – erfahr- und erklärbar zu machen, wovon diese im facettenreichen Schul- und Unterrichtsalltag in Anspruch genommen werden. Dadurch machen die Lehrpersonen eine Erfahrung, die vom „eingefühlten anderen her zu denken [ist], in der Nachträglichkeit einer sinnlich-empfundene Wahrnehmung, die nicht beim Einfühlenden, sondern beim Eingefühlten beginnt“ (Saxer 2021b, S. 895). Dabei werden die sich einfühlenden Lehrpersonen völlig unerwartet von etwas getroffen, das sie aufgreifen, um zu vollbringen, was sich an ihnen vollzieht. Zu dieser pathischen Erfahrungsdimension des *Sich-Einfühlens* gehört ein bewusstes *Sich-Hineinversetzen* der Pädagog*innen in die Lage und Rolle der Schüler*innen. Durch diesen Perspektivenwechsel gelingt es ihnen im Zuge ihres Handelns, das Erleben der Lernenden mit ihrem eigenen Erleben in Beziehung zu setzen und so einen Zugang zum Erleben der Schüler*innen zu finden und deren Erleben ein Stück weit mitzuerfahren. Im Beitrag wird die These vertreten, dass das *Sich-Einfühlen* ein bedeutsamer Aspekt von Ethos ist. Konkret wird davon ausgegangen, dass es den Boden aufbereitet, um auf die vielfältigen Ansprüche der Schüler*innen angemessen zu respondieren und auf Basis von ethischen Bewertungen Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Damit ist die Voraussetzung geschaffen, um sich im Sinne einer genuin pädagogischen Haltung, „mit der man sich auf bestimmte Art und Weise der Welt gegenüber[stellt]“ (Brinkmann & Rödel 2021, S. 45), zu positionieren. Trotz dieser grundlegenden Bedeutung des *Sich-Einfühlens* wird diesem Gesichtspunkt des Ethos in den gegenwärtig geführten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Debatten zur Berufsethik von Lehrpersonen nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

3 Zur Heranbildung des pädagogischen Ethos

„Ethos zeigt sich in der Praxis und ist nur als Praxis erfahrbar“ (Brinkmann & Rödel 2021, S. 50). Es ist nicht greifbar, sondern manifestiert sich erst im Anwenden. Ethos taucht nur in der Praxis auf und artikuliert sich als wesentlicher Bestandteil wirksamen, professionellen Lehrer*innenhandelns. Phänomenologisch betrach-

tet erwächst das Berufsethos von Lehrpersonen in Auseinandersetzung mit Anderen, anderem und der Welt. Es beruht auf Erfahrungen und implizitem Handlungswissen, „das aber nicht nur als ‚Erfahrungsschatz‘ zu verstehen [ist], sozusagen als Repertoire von Situationen, die man schon einmal erlebt hat; vielmehr bildet das implizite Handlungswissen einen offenen Erfahrungsraum, in dem immer wieder neue Situationen und Herausforderungen mit alten Erfahrungen abgeglichen werden“, die dann gegebenenfalls „umgeschrieben“ werden (Rödel et al. 2022, S. 10).

Im Zuge des Umschreibens kann sich das, was bislang von selbst verstanden wurde, als brüchig und haltlos erweisen. Damit gehen diskontinuierlich hereinbrechende Momente der Fremdheit, Verzögerung, Enttäuschung und Irritation einher. Diese nicht planbaren, mitunter schmerzhaften Erfahrungen, die Ethos durchziehen, sind aber nicht als störende Diskrepanzerlebnisse zu verstehen, sondern vielmehr als produktive Ereignisse, die es ermöglichen, Vertrautes und bislang Gewohntes zu durchkreuzen. Auf Basis dieser Durchkreuzungen kann eine Neustrukturierung des vormals gültigen Erfahrungshorizontes stattfinden. Diesem Gedankengang folgend ist davon auszugehen, dass sich Ethos aufgrund seines Erfahrungscharakters und seiner pathischen Züge, die im Durchkreuzen von Vertrautem und Gewohntem und den damit einhergehenden Erfahrungen der Irritation, des Schmerzes und der Fremdheit in Erscheinung treten, nicht durch reinen Willen umsetzen lässt. Genauso wenig kann es „durch Instruktion gelehrt oder durch Kenntnis von Normen, Regeln, Werten oder Prinzipien weitergegeben werden; [...] Ethos [...] muss als Praxis *in einer Praxis des Ethos* [...] weitergegeben werden: durch Übung, Wiederholung und Erfahrung“ (Brinkmann & Rödel 2021, S. 51). Dazu sind Instrumente notwendig, die es erlauben, die Dimension der Erfahrung in den Mittelpunkt zu rücken und Ethos in Auseinandersetzung mit der konkreten schulpädagogischen Praxis kontinuierlich heranzubilden. In diesem Zusammenhang lassen sich die phänomenologischen Vignetten als hilfreiche Beispiele nennen, die nahe an der Lebenswelt von Lehrpersonen angesiedelt sind und einen exemplarischen Einblick in den Schul- und Unterrichtsalltag gewähren.

4 Die phänomenologische Vignette und ihre wesentlichsten Strukturmerkmale

Phänomenologische Vignetten sind narrative Beschreibungen, die eine distanzierte reflexive Auseinandersetzung mit der Schul- und Unterrichtspraxis von Lehrpersonen ermöglichen. Sie beruhen auf tatsächlichen Ereignissen und Erfahrungen, die sie in verdichteter Sprache illustrieren. Besonderes Augenmerk liegt auf den Erfahrungen handelnder Personen im Feld Schule, die in einer

miterfahrenden Haltung „im Vollzug, in einer konkreten Handlungssituation, in der sich für Menschen Tatsächliches ereignet“ (Schratz et al. 2012, S. 33), situativ erfasst werden. Mit ihrem phänomenologischen Zugang zu schulischen Erfahrungen eignet sich die Vignette, um ethisches Lehrer*innenhandeln beispielhaft zu veranschaulichen und aufgrund ihres Erfahrungscharakters *mitzuvollziehen* bzw. für andere – z. B. für angehende oder bereits praktizierende Pädagog*innen – *mitvollziehbar* zu machen. Darüber hinaus verfügt die phänomenologische Vignette über „eine Genauigkeit eigener Art. Sie ist nicht präzise im Sinne definitorischer Ansprüche. Sie ist prägnant“ (Meyer-Drawe 2012, S. 14) und daher reich an Bedeutungsvielfalt, welche durch die sprachliche Verdichtung des im Feld Erfahrenen und *Miterfahrenen* generiert wird. Diese charakteristischen Strukturmerkmale von Vignetten finden sich im nachfolgenden Beispiel wieder. Es stammt aus dem Forschungsprojekt „Lernerfahrungen auf der Spur. Vignetten- und Anekdotenforschung an Tiroler Volksschulen“. Der Blick ist auf die Schulerfahrungen von Fabian, Schüler einer zweiten Klasse, und seiner Lehrerin, Frau Singer, gerichtet. Die Namen der beiden Akteur*innen sind anonymisiert.

Vignette: Fabian und Frau Singer

Im Sachunterricht geht es heute um Weihnachtsbräuche. Frau Singer, die Lehrerin, hat einen Stationenbetrieb aufgebaut und zwei Kinder gebeten, die Sachunterrichtshefte auszuteilen. Als Fabian sein Heft erhält, lässt er es geschlossen vor sich auf der Bankkante liegen und reißt in aller Ruhe einen Radiergummi Stück für Stück in winzige Teile. Dann nimmt er seine Spitzerdose und zupft so lange behutsam am Etikett, bis es sich als Ganzes löst. Anschließend klebt er es auf seine Stirn. Im nächsten Moment dreht sich Fabian mehrmals mit seinem Drehstuhl versunken um die eigene Achse. Als der Stuhl zum Stehen kommt, ist sein Körper nach hinten zu den Computern gewandt. Genau in diesem Augenblick nähert sich die Lehrerin. Fabian dreht sich rasch nach vorne zur Schulbank und zieht das Heft zu sich. Die Lehrerin stellt sich neben ihn und sagt freundlich: „So, Fabian, ich bin schon gespannt, womit du jetzt anfängst.“ Der Schüler schaut langsam auf, rümpft die Nase und hebt die Augenbrauen. Frau Singer geht in die Hocke, sodass sie mit ihm auf Augenhöhe ist, und spricht ihn leise an. Dabei lächelt sie. Fabian dreht sich zu ihr, und die beiden beginnen miteinander zu flüstern. Plötzlich schaut der Junge auf, seine Augen leuchten. Ohne ein Wort zu sagen, greift er schnell zu seinem Federpennal und zieht einen roten Farbstift hervor. Fabian und Frau Singer blicken gemeinsam auf den Stift, nicken, lächeln und tauschen leise einige Worte aus. Dann richtet sich die Lehrerin langsam auf und geht zum nächsten Schüler. Fabian legt den roten Farbstift behutsam zurück ins Federpennal, wählt einen braunen Stift und zeichnet damit den Stamm eines Nadelbaumes. Anschließend malt er mit einem dunkelgrünen Farbstift mit voller Hingabe die Äste und Zweige. Ohne aufzuschauen, wechselt er wieder den Stift und zeichnet einen gelben Stern auf die Baumspitze. In dem Moment, wie er beginnt, diesen auszumalen, klatscht die Lehrerin einen Rhythmus, der signalisiert, dass das Arbeiten nun beendet werden soll. Fabian schaut mit weit geöffneten Augen auf und gibt halblaut und in gleichmäßiger Tonlage ein gedehntes „Naaah“ von sich.

Die Vignette handelt von einer Sachunterrichtsstunde. So wie in jeder phänomenologischen Vignette wird auch in dieser Beispielvignette versucht, durch prägnantes Beschreiben des leiblichen Geschehens und der *miterfahrenden* Erfahrungen sowie der Verknüpfung verschiedener Darstellungsebenen eine Bedeutungsvielfalt zu erzeugen, die im reflexiven Zurückgehen und Hindeuten auf das, was in der Vignette steht, ein Verstehen des Allgemeinen am Besonderen ermöglicht. Indem die Vignette ihren Ausgang vom konkreten Einzelfall nimmt, kann vor dem Hintergrund des persönlichen Vorwissens und im Durchgang des individuellen Bekannten immer mehr verstanden und gelernt werden als dieses eine. Dieses Potenzial der phänomenologischen Vignette lässt sich im Rahmen von Seminaren der Lehrer*innen aus-, -fort- und -weiterbildung und Veranstaltungen der Schulentwicklung zur Sensibilisierung für ethisches Handeln im schulischen Kontext und für die individuelle Heranbildung eines persönlichen pädagogischen Ethos nutzen. Teilnehmer*innen können Studierende des Lehramts und auch Berufseinsteiger*innen oder schon länger im Arbeitsleben stehende Pädagog*innen sein.

5 Vignetten-Lektüre als innovatives Ausbildungsmedium für pädagogisches Lehrer*innenethos

Unter Lektüre wird eine genuine Deutungsmethode (Agostini 2016) verstanden, mit der es gelingt, die phänomenologische Vignette mittels unterschiedlicher Herangehensweisen durch behutsame Entfaltung des in ihr generierten Bedeutungsüberschusses unter Wahrung eines phänomenologischen Zugangs schrittweise auszuwerten. Sie beginnt mit einem schlichten Lesen der verdichteten Illustrationen. „Dies könnte mit dem *close reading* (Weimann 1974) aus der Literaturwissenschaft“ verglichen werden, „einem sorgfältigen, auf Details und einzelnen Stellen bedachten, hinein- und nachspürenden Lesen“ (Peterlini 2020, S. 133), um den Inhalt der narrativen Beschreibung auf sich wirken zu lassen. Unter Zuhilfenahme der methodischen Schritte der *Epoché* und der *phänomenologischen Reduktion* werden in einem ersten Schritt eigene Vorerfahrungen und Vorurteile möglichst bewusst gemacht bzw. der Zusammenhang zwischen Subjekt und Welt thematisiert. Anschließend wird die Vignette in einer reflexiven Haltung unter dem Blickwinkel ethischen Handelns gelesen. Dabei wird Gewohntes und Selbstverständliches in Frage gestellt sowie Fremdem und Irritierendem Raum gegeben. Während sich die Vignette am Konzept des Beispielgebens orientiert, rückt in der Vignetten-Lektüre das Konzept des Beispielverstehens ins Zentrum des Interesses (Buck 1989). Agostini geht davon aus, dass die Pädagog*innen ihre eigenen Erfahrungen als Ausgangspunkt für die Lektüre nehmen und versuchen, die Vignette aus ihrer eigenen Lebenswelt heraus zu

verstehen, „im erkundenden Modus [ihrer] vorwissenschaftlichen Welterfahrung als selbstverständliche, unbefragte Basis [ihres] alltäglichen Denkens und Handelns“ (Agostini 2020, S. 95). Durch ein Hindeuten im Sinne eines *pointing to* (Finlay 2009, S. 11) werden im Antworten auf Affizierungen und Ansprüche von Erfahrungen, die beim Lesen der Vignette laut werden, Erkenntnisse gesucht, „wo sie sich im Text selbst zeig[en]: Was steht da geschrieben, wie kann man das allgemein verstehen?“ (Agostini 2019, S. 96). Auf ein klassisches Ausdeuten (*pointing out*) (Finlay 2009, S. 11) soll möglichst verzichtet werden.

Im Laufe der Zeit wurden unterschiedliche Lesearten entwickelt. Eine gängige Variante ist das performative Inszenieren des verdichteten Geschehens im Plenum oder in Kleingruppen. Auf diese Weise entstehen im Rahmen eines Schauspiels szenische Vignetten-Lektüren, die es ermöglichen, Erkenntnisse über die Vignette hinaus „entstehen zu lassen und nachfühlbar zu machen, die Komplexität einer solchen Dynamik auf immer neue Facetten und Feinprozesse zu untersuchen“ (Peterlini 2017, S. 35). Alternativ dazu bietet sich das klassische diskursive Lesen von Vignetten an, das ebenso im Plenum oder in Gruppen erfolgen kann. Vor dem Hintergrund dieses methodischen Vorgehens entstehen diskursive Vignetten-Lektüren, die sich des gesprochenen Wortes bedienen. Teilnehmer*innen der Lehrer*innenbildung und der Schulentwicklung führen die Vignette in Form eines Dialoges einer Entfaltung zu, indem auf etwas gezeigt wird, „das so enthüllt und in den Schichten, die es enthält, abgetragen und aufgesucht werden kann“ (Schratz et al. 2012, S. 40). Aufgrund ihrer unterschiedlichen Vorerfahrungen zeigen sich die im Text verdichteten Erfahrungsmomente für jede*n Leser*in anders bzw. als etwas anderes. Daraus ergibt sich ein breites Spektrum an Lesemöglichkeiten, die von den (angehenden) Pädagog*innen gemeinsam ausgefaltet und bezogen auf das jeweils eigene Verständnis von Ethos im Lehrer*innenberuf kritisch befragt werden können. Darüber hinaus werden sie dazu angehalten, selbst Stellung zu beziehen und sich in Positionierung gegenüber den Schüler*innen zu üben.

Eine weitere beliebte Option ist die schriftliche Vignetten-Lektüre. Dabei wird die Vignette individuell in einem schriftlich darlegenden Modus aus unterschiedlichen Positionen, mit unterschiedlichen paradigmatischen Hintergründen und verschiedenen wissenschaftstheoretischen Zugängen unter dem Blickwinkel des pädagogischen Ethos kritisch gelesen. Die so entstehenden Vignetten-Lektüren werden bewusst offengehalten und allgemeine Aussagen, abschließende Analysen, Interpretationen und Deutungen vermieden. Durch das Aufwerfen von Fragen wird versucht, die Leser*innen zum Weiterdenken anzuregen. Einzelne schriftliche Vignetten-Lektüren können im Plenum oder in Kleingruppen vorgelesen und anschließend gemeinsam diskutiert werden. Auf diese Art und Weise können im Zusammenhang mit dieser Leseart ebenfalls unterschiedliche Sichtweisen der Seminarteilnehmer*innen zur Heranbildung, Festigung und Weiterentwicklung eines pädagogischen Ethos genutzt werden. Im Folgenden

wird ein Beispiel einer schriftlichen Vignetten-Lektüre vorgestellt. Diese bezieht sich auf die Vignette „Fabian und Frau Singer“. Die Illustration wird unter dem Blickwinkel des pädagogischen Ethos und unter dem Aspekt des *Sich-Einfühlens* gelesen.

6 Schriftliche Vignetten-Lektüre zur Vignette „Fabian und Frau Singer“

Die Vignette „Fabian und Frau Singer“ veranschaulicht eine Sachunterrichtsstunde in einer zweiten Klasse einer Tiroler Volksschule. Es dürfte vor Weihnachten sein. Darauf lässt das Thema Weihnachtsbräuche schließen, das im Rahmen eines Stationenbetriebs von den Schüler*innen selbstständig erarbeitet werden soll. Bevor es losgeht, teilen zwei Kinder die Hefte für den Sachunterricht aus. Fabian lässt seines geschlossen vor sich liegen. Es scheint ihn nicht sonderlich zu interessieren. Vielmehr erregen sein Radiergummi und seine Spitzerdose seine Aufmerksamkeit. Die Gegenstände ziehen ihn in den Bann, nehmen ihn in Anspruch und fordern ihn auf, mit ihnen etwas zu tun. Gemäß Jan Patočka haben der Radiergummi und die Spitzerdose dem Schüler etwas zu sagen, „und sie sagen, was zu tun ist, die Präsenz in ihnen, das Präsentieren ist von einem Hof dessen umgehen, was nicht präsent, aber möglich ist und als möglich einladend, gleichgültig oder abstoßend ist, und zwar im Voraus“ (Patočka 1991, S. 307f., zit. nach Stieve 2010, 487f.). Wenig später wird Fabian von seinem Drehstuhl affiziert. Dieser fordert den Schüler auf, sich mit ihm um die eigene Achse zu drehen. In der Vignette zeigt sich, dass Frau Singer, Fabians Lehrerin, auf den Schüler aufmerksam wird und mit der Bemerkung reagiert: „So, Fabian, ich bin schon gespannt, womit du jetzt anfängst.“ Die Stimme der Lehrerin klingt freundlich. Sie weist den Schüler nicht zurecht und nimmt auch keine Zuschreibungen oder negativen Bewertungen vor, mit denen sie sich dem Schüler gegenüber positioniert. Vielmehr wird ein *Sich-Einfühlen* miterfahrbar, das sich im freundlichen Klang der Stimme von Frau Singer leiblich artikuliert. Aufgrund dessen, was sich in der Vignette zeigt, liegt die Vermutung nahe, dass sich die Lehrerin sinnlich-empfindend in die Rolle ihres Schülers versetzt, um „mit interessierte[r] Eigenaktivität des Verstehenwollens“ (Breyer 2013, S. 13) sich dessen Erleben aus dessen Perspektive anzunähern. Im Modus des *Sich-Einfühlens* antwortet die Lehrerin achtsam mit sorgfältig gewählten Worten, in denen bei genauem Hinhören eine Aufforderung zum Arbeiten vernehmbar ist. Möchte Frau Singer auf diese Weise vermeiden, dass Fabian vom Unterricht abschweift und sich den Herausforderungen entzieht, die selbstständiges Lernen mit sich bringen kann? Ist Fabian mit dem Stationenbetrieb überfordert? Versteht der Schüler die Aufgabe nicht? Der Grund, warum Fabian noch nicht zu arbeiten beginnt, geht aus der Vignette

nicht hervor. Es zeigt sich jedoch, dass Frau Singer „vor dem Hintergrund [ihrer] Berufserfahrung ein Urteil [fällt], das sich spontan in einer Stellungnahme und einer Verantwortungsübernahme“ (Rödel et al. 2022b, S. 11) für das Lernen des Schülers ausdrückt. Die Lehrerin hat in diesem Moment eine Entscheidung getroffen. Die Fähigkeit, sich zu entscheiden, „ist die Voraussetzung jeder positionierenden Stellungnahme“ (ebd., S. 12). Dies gilt auch für Frau Singer, die auf der Basis ihres *Sich-Einfühlens* vor dem Hintergrund widerstreitender Ansprüche pädagogische Haltung zeigt, die sich als Entscheidung artikuliert, den Schüler zu motivieren, mit der Erarbeitung der Weihnachtsbräuche zu beginnen.

Aus der beschriebenen Unterrichtssequenz geht weiter hervor, dass Fabian auf das *Sich-Einfühlen* seiner Lehrerin mit einem langsamen Aufschauen und dem Rümpfen seiner Nase reagiert. Was bedeuten diese leiblichen Artikulationen? Ist der Schüler irritiert? Hat er aufgrund früherer Erfahrungen mit seiner Lehrerin eine andere Aussage erwartet? Oder ist es ein fragender Blick? Weiß er nicht, mit welcher Aufgabe des Stationenbetriebs er anfangen soll bzw. will? Frau Singer geht antwortend in die Hocke, um mit Fabian auf gleicher Höhe zu sein. So kann sie dem Schüler in die Augen schauen. Sie spricht den Jungen leise an. Dabei lächelt sie. Auch in dieser Szene wird ein *Sich-Einfühlen* miterfahrbar. Es artikuliert sich als Bemühung der Lehrerin, dem Schüler auf Augenhöhe zu begegnen. Fabian dreht sich zu ihr. Die beiden beginnen zu flüstern. Worüber unterhalten sie sich? Hat Frau Singer im Modus des *Sich-Einfühlens* die Entscheidung getroffen, herauszufinden, was Fabian in dieser konkreten Situation braucht, um sich auf den Stationenbetrieb einzulassen und einen Weg zu beschreiten, der zwar im Ungewissen liegt, Fabian aber die Möglichkeit in Aussicht stellt, Neues über Weihnachtsbräuche zu erfahren? Unterhalten sich die beiden darüber? Zeigt sich hier erneut pädagogisches Ethos, das der These Brinkmanns und Rödel (2021, S. 50) zufolge „auf einer praktizierten, persönlichen Entscheidung [beruht], die sich situativ auf Erfahrungen beruft und einem inneren, praktischen Urteil folgt“? Fabian schaut plötzlich auf. Seine Augen leuchten. Ohne ein Wort zu sagen, greift der Schüler zu seinem Federpennal, um im nächsten Moment mit großer Begeisterung mit der Arbeit zu beginnen. Lässt man die Szene Revue passieren, entsteht der Eindruck, Frau Singer sei es gelungen, sich mit Unterstützung ihres *Sich-Einfühlens* Fabians kindlicher Betrachtungsweise der Welt der Dinge anzunähern und seinen individuellen Bedürfnissen auf die Spur zu kommen. Ihr Handeln, mit dem sie sich Fabian gegenüber positioniert und der Umstand, dass sie vor dem Hintergrund moralischer Entscheidungen Verantwortung für die Entwicklung und Bildung des Schülers übernimmt, scheinen dazu beigetragen zu haben, dass der Schüler schließlich doch noch den Arbeitsauftrag in Angriff nimmt. Dies stellt den ersten Schritt dar, damit Fabian jene für ihn bildende Erfahrung machen kann, über welche sich Bildung in der Weltbeziehung ereignet (Schratz 2018, S. 91).

7 Fazit

Im Beitrag verdeutlicht sich, dass pädagogisches Ethos im Lehrer*innenberuf eine bedeutende Rolle spielt und für professionelles Lehrer*innenhandeln unerlässlich ist. Es kann sich unterschiedlich artikulieren und als das Treffen von Entscheidungen innerhalb widerstreitender Ansprüche in der Praxis und der Positionierung der Pädagog*innen gegenüber den Schüler*innen und der Welt äußern. Den Ausgangspunkt bilden fremde Ansprüche wie jener des Schülers Fabian in der vorgelegten Vignette, auf den Frau Singer, die Lehrerin, im Modus des *Sich-Einfühlens* achtsam antwortet. Das *Sich-Einfühlen* ist ein zentraler Aspekt ethischen Handelns, dient es doch dazu, erfahr- und erklärbar zu machen, wovon Schüler*innen in Anspruch genommen werden. Ethos basiert auf Erfahrung und kann nicht auf konventionelle Weise gelehrt werden. Vielmehr muss es wiederholend praktiziert und z. B. in Seminaren der Lehrer*innenbildung oder Veranstaltungen der Schulentwicklung (ein-)geübt werden. Dazu bietet sich das Verfassen von schriftlichen Vignetten-Lektüren an. Diese Deutungsmethode ermöglicht es sowohl angehenden als auch praktizierenden Lehrer*innen, in einem Erfahrungsmodus zweiter Ordnung an der Heranbildung, Festigung und kontinuierlichen Weiterentwicklung eines persönlichen pädagogischen Berufsethos zu arbeiten.

Literatur

- Agostini, E. (2019): Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. In: Journal für LehrerInnenbildung 19/4, 92–101.
- Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/innenhandeln. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini, Evi (2016): Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In: Baur, Siegfried & Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 55–62.
- Breyer, Thiemo (2013): Empathie und ihre Grenzen: Diskurse Vielfalt – phänomenale Einheit? In: Breyer, Thiemo (Hrsg.): Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven. München: Fink, S. 13–42.
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt: wbg.
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin Sales (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21/3, S. 43–62.
- Drahmann, Martin & Cramer, Colin (2019): Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. Eine literatur review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Cramer, Colin & Oser, Fritz (Hrsg.): Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In Memoriam Martin Drahmann, Münster: Waxmann, S. 15–36.

- Finlay, Linda (2009): Debating Phenomenological Research Methods. In: *Phenomenology & Practice* 3 (1), S. 6–25.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Vorwort. In: Schratz, Michael; Schwarz, Johanna Franziska & Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 11–15.
- Peterlini, Hans Karl (2017): Die Geburt des Pathos. In: Ammann, Markus; Westfall-Greiter, Tanja & Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation und Mentoring Tool*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag, S. 39–57.
- Peterlini, Hans Karl (2020): Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In: Donlic, Jasmin & Strasser, Irene (Hrsg.): *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis*. Budrich, S. 121–138.
- Reichenbach, Roland (1994): *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Christof, Eveline; Agostini, Evi; Brinkmann, Malte; Pham Xuan, Robert; Schratz, Michael & Schwarz, Johanna Franziska (2022a): *Ethos im Lehrberuf. Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. Online: edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/25600/Roedel%20et%20al_Ethos%20im%20Lehrberuf_Manual%20zur%20Uebung%20professioneller%20Haltung.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Abruf: 02.02.2024).
- Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Brinkmann, Malte & Schratz, Michael (2022b): *Gelungene professionelle Praxis. Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt*. Online: https://www.researchgate.net/publication/359315244_Gelungene_professionelle_Praxis_Padagogisches_Ethos_uben_im_ELBE-Projekt (Abruf: 02.02.2024)
- Saxer, Barbara (2021a): *Zum Phänomen des Sich-Einfühlens und seiner Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Eine phänomenologisch orientierte Studie*. Wiesbaden: Springer.
- Saxer, Barbara (2021b): *Sich-Einfühlen prägt neue Lehr-Lernkultur*. In: *Erziehung und Unterricht* 9–10, S. 893–901.
- Schatz, Michael; Schwarz, Johanna Franziska & Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Mit Beiträgen von H. Rumpf, C. Ann Tomlinson, M. Rose u. a. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Schatz, Michael (2018): *Lernen braucht Beziehung. Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht*. In: Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.): *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann, S. 91–105.
- Stein, Edith (1917/2012): *Zum Problem der Einfühlung*. Edith Stein Gesamtausgabe. Band 5. 2. Auflage. Eingeführt und bearbeitet von Maria Antonia Sondermann OCD. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Stieve, Claus (2010): *Diesseits und Jenseits des Konstruierens. Phänomenologisch-gestalttheoretische Ansätze zur leiblichen Präsenz der Dinge*. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer, S. 485–506.
- Waldenfels, Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesung zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weinmann, Robert (1974): *Das Prinzip des „close reading“*. In: ders.: *„New Criticism“ und die Entwicklung bürgerlicher Literaturwissenschaft*. 2. Auflage. München: Beck, S. 96–100.

Vom Kopf in den Körper. Grundlagen des Improtheaters zum Üben von pädagogischem Ethos

Isabel Schmier

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht, inwiefern Improvisationstheater die Entwicklung einer pädagogischen Haltung unterstützen kann. Dafür werden zunächst Haltungen dargestellt, die dem Improtheater zugrunde liegen. Diese werden dann mit Ansätzen zum Erlernen eines pädagogischen Ethos in Zusammenhang gebracht. Abschließend werden exemplarisch zwei Übungen des Improtheaters beschrieben, mit denen Aspekte pädagogischer Haltung geübt werden können.

1 Einführung

„Ethos zeigt sich in der Praxis und ist nur in der Praxis erfahrbar.“ (Brinkmann & Rödel (2021, S. 50) In dieser knappen Aussage stecken große Herausforderungen an die pädagogische Ethos-Forschung und vor allem an die Vermittlung von Ethos im Hochschulkontext. Denn wie kann in einem Seminarraum etwas erfahrbar gemacht werden, das „nicht instruktiv erlernt, sondern als Entscheidungsfähigkeit nur geübt werden“ (ebd., S. 43) kann? Zwar beziehen die Ansätze der Vignettenforschung leibliche Erlebnisse in ihre Reflexionen mit ein (Barth & Wiehl 2023, S. 176 ff.); allerdings geschieht dies meist so, dass praktische Erfahrungen im pädagogischen Alltag theoretisch reflektiert werden, der Sprung zurück in die Praxis jedoch nur „stillschweigend vorausgesetzt, aber nicht näher expliziert“ (Brinkmann & Rödel 2021, S. 48) wird.

Zum einen birgt der pädagogische Alltag enorm herausfordernde Situationen (Barth & Wiehl 2023, S. 151). Für angehende Lehrer*innen kann es schwierig sein, den Fokus neben allen anderen Anforderungen auf Fragen der Haltung zu legen. Hilfreich wäre es, wenn neue Haltungen und die damit verbundenen Handlungen als Ausdruck des pädagogischen Ethos zuvor in einem geschützten Rahmen geübt werden könnten. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob und wie einzelne Aspekte des pädagogischen Ethos gesondert geübt werden können, beispielsweise Gleichheit, Respekt für Vielfalt oder Vertrauen (Booth & Ainscow 2019, S. 32). In Fallbesprechungen wie im ELBE Manual (Rödel et al. 2022) gelingt dies durch ein gezieltes Auswählen der Beispiele. In der Praxis jedoch lassen sich nicht ge-

gesteuerte Situationen herbeiführen, die bestimmte Haltungen verlangen. Pädagogische Situationen und Handlungen können lediglich im Rückblick bewertet werden (Brinkmann & Rödel 2021, S. 50). Die „Übungen zur Entwicklung eines pädagogischen Ethos“ (Barth & Wiehl 2023, S. 163 ff.) bieten einen wichtigen Anhaltspunkt, wie im Alltag bestimmte Aspekte des Ethos geübt werden können. Einige der Übungen, wie die zu Gelassenheit oder Unvoreingenommenheit, setzen das Engagement voraus, dass Studierende sich im Alltag an die Aufgaben erinnern. Das kann im Alltagstrubel eine Herausforderung sein. Genauso scheint es aber schwierig, im Seminarkontext bewusst eine Situation herzustellen, die spontan Gelassenheit oder Unvoreingenommenheit fordert.

Es stellt sich also die Frage, wie der Bereich des pädagogisch-ethischen Handelns in einem geschützten Rahmen gezielt und überprüfbar wiederholt, mit einem Fokus auf die Leiblichkeit, geübt werden kann. Im Folgenden soll beschrieben werden, wie durch Übungen des Improtheaters Aspekte des pädagogischen Ethos im Tun auf diese Art und Weise erfahrbar gemacht werden können.

2 Grundideen des Improtheaters

Zunächst soll geklärt werden, wodurch sich Improvisationstheater auszeichnet. Toby deMarco (2012) findet bei seiner Analyse des Wortes *improvisieren* zwei ausschlaggebende Aspekte: Zum einen beschreibt *improvisieren* eine Handlung, zum anderen den Modus dieser Handlung (S. 3). Improvisierte Handlungen werden „unversehens, auf der Stelle, aus dem Stegereif [sic]“ ausgeführt (ebd., S. 6). Wenn Improvisationstheater aber Theater ohne Vorbereitung bedeutet, würde das die Sinnhaftigkeit von Impro-Workshops, professionellen Improgruppen sowie deren Proben in Frage stellen. Auf irgendetwas müssen sich die Akteur*innen vorbereiten können; irgendetwas müssen professionelle Impro-Spieler*innen *besser* ausführen können als Laien. DeMarco bezeichnet die Fähigkeit des Improvisierens als „being prepared for when one is unprepared“ (ebd., S. 93), also als eine Fähigkeit, besonders gut mit Ungeplantem umgehen und darauf reagieren zu können. Diesbezüglich zählen Theresa Robbins Dudeck und Caitlin McClure (2018, S. 2) folgende Fähigkeiten von erfolgreichen Improspieler*innen auf: Die Improspieler*innen können spontan kollaborieren, schnell eine Unmenge an Ideen generieren, Probleme finden und lösen, andere Akteur*innen motivieren, einander aktiv zuhören sowie Fehler und Scheitern gelassen als Teil des Prozesses akzeptieren. Grundlage dieser Fähigkeiten sind Haltungen, die Offenheit und Spontaneität ermöglichen (ITI 2017, S. 16), wie im Folgenden beschrieben wird.

2.1 Kooperation

Obwohl auch die Möglichkeit besteht, alleine zu improvisieren, ist Improvisation doch primär eine kooperative und kokreative Kunst (Seppänen 2022, S. 21; ITI 2017, S. 18). So sagt Viola Spolin (1983): „Ohne Mitspieler gibt es kein Spiel“ (S. 62). Sie betont dabei besonders die Herausforderung, „individuelle Freiheit (Selbstdarstellung) bei gleichzeitiger Beachtung der gemeinsamen Verantwortung (Gruppenübereinkunft)“ (ebd., S. 60) zu erreichen. Improspieler*innen müssen also immer eine Balance halten zwischen ihren eigenen Ideen und denen der Mitspieler*innen (siehe Kap. 2.2.2. über Positivität). Laut Keith Johnstone (1993) ist es „das Aufeinandereingehen der Schauspieler, das die Zuschauer bewundern und das sie begeistert“ (S. 164), denn daraus entstehen scheinbar „telepathische Fähigkeiten“ (ebd., S. 168). Dabei liegt das Geheimnis einfach darin, sich auf die andere Person einzulassen: „Focus on *being good to work with*“ (Salinsky & Frances-White 2008, S. 62). Ein eindrückliches Beispiel für die beim Improtheater notwendige Kooperation findet sich bei Johnstone (1998), der Teilnehmende gegeneinander im gemimten Tauziehen antreten lässt (S. 90f.). In der echten Welt gibt es beim Tauziehen klare Sieger*innen und Verlierer*innen. Auf der Bühne können nur die beiden Spielenden gemeinsam gewinnen oder verlieren. Wenn beide ziehen und ziehen und sich nichts verändert, ist das Spiel wenig überzeugend und beide verlieren. Damit die Pantomime überzeugend ist, muss eine*r der Spielenden klein begeben, also das Tauziehen *verlieren* und damit die gemeinsame Szene *gewinnen*.

2.2 Positivität

In dem Tauziehbeispiel zeigt sich eine weitere Grundhaltung des Improtheaters: die Positivität. Sie zeigt sich darin, die Angebote der Mitspieler*innen anzunehmen und auf sie einzugehen (Salinsky & Frances-White 2008, S. 57). Ein *Angebot* ist alles, was Spieler*innen auf der Bühne machen; es kann ein Satz, eine Geste oder auch nur ein Gesichtsausdruck sein (ebd.). Ich sehe, dass meine Mitspielerin mir beim gemimten Tauziehen selbstbewusst am Tau zieht, also lasse ich mich nach vorne fallen und gebe ihr den Sieg. Ich sehe, wie sie sich verzweifelt ans Seil klammert und nach Luft japst, also gewinne ich das Duell mit einem kräftigen Ruck.

Durch die Haltung der Positivität werden Geschichten vorangebracht; Negativität verhindert Geschichten (Johnstone 1998, S. 160ff.). Eröffnet mein*e Partner*in die Szene mit der Aufforderung: „Hier ist ein Seil, lass uns gegeneinander im Tauziehen antreten!“, und ich antworte: „Das ist kein Seil, das ist eine Banane“, ist das Seil negiert, und wir müssen wieder von vorne beginnen. Lautet meine Antwort: „Aber ich habe mir gestern den Arm gebrochen!“, akzeptie-

re ich zwar das Seil, verneine aber das Tauziehen als nächsten Handlungsschritt. Nur indem ich die gemeinsame, durch Wort und Handlung geschaffene Realität akzeptiere, kommt die Szene voran. Das heißt nicht, dass auf der Bühne immer nur Harmonie herrscht. So können sich beispielsweise zwei Spieler*innen auf der Bühne sehr positiv streiten, indem sie sich darin aufeinander beziehen. „Auch während eines scheinbar gewaltigen Streits sollten die Schauspieler in der Lage sein, zusammenzuarbeiten und die Handlung mit kühlem Kopf zu entwickeln.“ (Johnstone 1993, S. 158) Johnstone unterscheidet also sehr deutlich die Beziehung zwischen den Spieler*innen von der Beziehung zwischen den gespielten Figuren. Selbst wenn die Figuren auf der Bühne einen Konflikt austragen, muss die Grundhaltung der Spieler*innen untereinander immer unterstützend und wertschätzend sein, damit sich eine Szene entwickeln kann.

2.3 Präsenz und Aufmerksamkeit

Diese Haltung der Positivität hat zur Folge, dass Improspieler*innen jederzeit aufmerksam und präsent sein müssen, um keine Angebote ihrer Mitspieler*innen zu verpassen: „Die Aktion auf der Bühne muss sich aus dem entwickeln, was gerade auf der Bühne passiert.“ (Spolin 1983, S. 54) Das bedeutet einerseits, den anderen Spieler*innen mit dem ganzen Körper aktiv zuzuhören, beziehungsweise sie mit allen Sinnen wahrzunehmen (Salinsky & Frances-White 2008, S. 62). Andererseits gilt die Aufmerksamkeit auch sich selbst gegenüber: „Ein Improvisationsspieler muss sich im klaren darüber sein, daß er viel origineller ist, wenn er das ‚Nächstliegende‘ aufgreift.“ (Johnstone 1993, S. 149) Dieses Nächstliegende ist der erste Impuls, der erste Gedanke, der Spieler*innen durch den Kopf geht. Oft wird dieser erste Impuls verworfen, um eine *bessere* oder *sicherere* Antwort zu finden, zulasten von Schnelligkeit und Originalität der Antworten (Johnstone 1993, S. 151 ff.). Auch Spolin (1983) sieht eine Gefahr darin, wenn Spieler*innen die Dinge überdenken und sich von vorgefertigten Meinungen leiten lassen (S. 21); sie hält stattdessen Intuition und Spontaneität für einen „Moment persönlicher Freiheit“ (S. 18). Präsenz im Improtheater heißt also, die eigenen ersten Impulse wahrzunehmen und zu akzeptieren (Seppänen 2022, S. 28).

2.4 Gelassenheit und Fehlertoleranz

Da Improvisation durch spontanes Wahrnehmen und Reagieren passiert, besteht für Spieler*innen ein hohes Risiko: Man weiß nicht, was man in der nächsten Szene spielen und wie das Publikum darauf reagieren wird. Ein großer Teil des Lernprozesses im Improtheater ist es, mit der eigenen Angst umzugehen und sich auf das Risiko einzulassen. Spolin (1983) löst dieses Problem, indem sie konkrete Auf-

gaben stellt, die von den Spieler*innen gelöst werden müssen (S. 34 ff.). Dadurch liegt der Fokus auf dem Problem, nicht darauf, wer besonders gut spielt, denn der Blick auf das Thema oder die Aufgabe „macht [die Spieler*innen] für die Beziehung untereinander frei“ (Spolin 1983, S. 39). Durch diese Arbeit entwickeln die Spieler*innen in Bezug auf ihr eigenes Spiel und ein mögliches Scheitern eine „künstlerische Gelassenheit“ (ebd.).

Bei Johnstone nimmt der bewusste Umgang mit Scheitern eine zentrale Rolle ein. Er spricht mit den Teilnehmenden über Vermeidungsstrategien (1993, S. 43 ff.), arbeitet am körperlichen Umgang mit Stress (ITI 2017, S. 17) und zeigt an praktischen Beispielen, dass ein Scheitern im Spiel keinem Scheitern auf der Bühne entspricht (Johnstone 1998, S. 96 ff.). Er tut das, um eine positive Fehlerkultur zu etablieren: „Es geht nicht darum [...] das Scheitern zu vermeiden, sondern es weniger schmerzhaft zu machen“ (ebd., S. 98). Durch einen positiven Umgang mit dem Scheitern zeigen die Spieler*innen auf der Bühne ihre Großherzigkeit und Gutmütigkeit (ITI 2017, S. 17).

2.5 Äußere Haltung – Status

Eine weitere zentrale Rolle in der Arbeit von Johnstone nimmt die Betrachtung von *Status* als äußerer Haltung ein (Johnston 1993, S. 51 ff.; 1998, S. 359 ff.). Gemeint ist damit nicht der soziale Status einer Person, sondern ihr Verhalten. Macht die Person sich klein, vermeidet Blickkontakt, zögert beim Sprechen, so spielt sie *Tiefstatus*; nimmt sie viel Raum ein, hält den Blickkontakt, spricht flüssig und in kurzen Sätzen, so spielt sie *Hochstatus* (Johnstone 1993, S. 71). Die Arbeit mit Status führt zu lebendigeren, interessanteren Szenen und bei den Spieler*innen zu mehr Sicherheit: „Wenn man weiß, welchen Status man spielt, kommen die Antworten automatisch“ (ebd., S. 76). Durch einen bewussten Umgang damit schärfen die Spielenden ihre Wahrnehmung von Statussignalen sowohl bei sich selbst als auch bei ihren Mitspieler*innen.

3 Applied Improvisation/ Angewandtes Improtheater

Beim Lesen dieser Haltungen des Improtheaters wird deutlich, dass es sich nicht um theaterspezifische Fähigkeiten handelt, sondern um solche, die ganz allgemein die Kommunikation zwischen Menschen erleichtern. Aus diesem Grund werden Spiele und Methoden des Improtheaters seit einiger Zeit unter der Bezeichnung „Applied Improvisation“ auch außerhalb des Theaters eingesetzt (Seppänen 2022, S. 22 ff.; Dudeck & McClure 2018). Insbesondere ist laut Dudeck und McClure (2018) diese Herangehensweise in Arbeitsfeldern interessant, in denen Flexibilität, Kreativität und Zusammenarbeit verlangt werden, meist auf-

grund von einer hohen Unberechenbarkeit und Komplexität des Arbeitsalltags wie in den Bereichen Management oder Wissenschaftskommunikation (S. 1). Ebenfalls sind Haltungen des Improtheaters hilfreich in Arbeitsfeldern, die sehr genau und fehlervermeidend arbeiten müssen, wie in Prüfunternehmen oder der Medizintechnik (Schweitzer, persönliche Kommunikation, 28.02.2024).

Auch im Bereich der Lehrer*innenbildung wird Improtheater eingesetzt. Bereits in den 1980er-Jahren wurde das Unterrichten mit einer Aufführungssituation verglichen, die unter anderem körperliche Präsenz, deutliche Aussprache und ein Gespür für Timing verlangt (Sawyer 2011b, S. 5), und in der anhand eines vorher festgelegten Skripts (sei es ein Theaterskript oder ein Unterrichtsentwurf) Inhalte effektiv vermittelt werden (Seppänen & Toivanen 2023, S. 5). R. Keith Sawyer (2011b) erweitert diesen Vergleich zwischen Unterricht und Theater um den Begriff des Improvisierens, um die Kooperation zwischen Lehrperson und Schüler*innen zu betonen (S. 11). Es geht also nicht darum, dass die Lehrperson vor den Schüler*innen auftritt, die ihrerseits lediglich die Rolle eines Publikums einnehmen; sondern die Schüler*innen werden aktiv mit einbezogen, sind Teil einer gemeinsamen Improvisation und damit eines gemeinsamen Gestaltungsprozesses (ebd.).

Sawyer (2011b) weist bei allen Ähnlichkeiten auch auf die Unterschiede zwischen Improvisation und Unterrichtssituation hin. So tragen Lehrer*innen eine andere, längerfristige Verantwortung für ihre Klasse im Gegensatz zu Improspieler*innen untereinander oder ihrem Publikum gegenüber (ebd., S. 13 f.). Des Weiteren ist die Unterrichtssituation eingebettet in einen größeren institutionellen Rahmen, der viele äußere Strukturen des Unterrichts vorgibt (ebd., S. 14 f.). Dabei ergibt sich oft durch die gesellschaftlich vorgefertigten Rollenbilder der Lehrer*innen und Schüler*innen eine Hierarchie, die mit einem Machtgefälle einhergeht (ebd., S. 15).

Trotz dieser Unterschiede kann ein Vergleich zwischen künstlerischer Improvisation und dem Unterrichten hilfreich sein, vor allem mit Blick auf die Balance zwischen Struktur und Kreativität. Denn Improvisieren bedeutet nicht „anything goes“ (Sawyer 2011b, S. 12), ist also nicht nur ein reines Vertrauen auf Instinkt und Intuition. Vielmehr gibt es beim Improvisieren gewisse Muster, Skripte und Regeln, die das gemeinsame Spiel erleichtern (ebd.; Dudeck & McClure 2018, S. 5) und einen sicheren Rahmen bieten, in dem sich die Spieler*innen frei entfalten können (Seppänen & Toivanen 2023, S. 3 f.). Carrie Lobman (2011) zieht aus dieser Mischung zwischen äußeren Regeln und innerer Freiheit folgende Parallele zum Unterrichten:

„Improv, because of its combination of rules and creativity, addresses many of the paradoxes of teaching, in particular the relationship between creativity and structure, control and freedom, and creative engagement and learning content.“ (S. 75)

Aus dieser Überlegung entwickelte sie das Developing Teachers Fellowship Program (DTFP) (Lobman 2011). In diesem Programm erhielten Stipendiat*innen eine Kombination aus Impro-Workshops, philosophisch-theoretischen Diskussionen sowie Mentorierung, um die Rolle der Performativität im Lehrer*innenberuf zu reflektieren. Dabei ging es unter anderem darum, sich der Haltungen in der eigenen Berufstätigkeit bewusst zu werden und sie zu hinterfragen, um neue Handlungsoptionen für herausfordernde Situationen sowie in der festen Struktur des Lehrplans kreative Räume für Lehrer*in und Schüler*innen zu entwickeln. Während das nur ein einzelnes Beispiel aus einer kleinen Gruppe Teilnehmender war, gibt es immer mehr Forschungen zum Einsatz von Methoden des Improtheaters in der Lehrer*innenbildung (Sawyer 2011a; Alana & Ansaldo 2018; Seppänen 2022).

3.1 Vergleich des Übens von Impro-Fähigkeiten und pädagogischem Ethos

Um zu zeigen, wie Improtheater zum Üben eines pädagogischen Ethos eingesetzt werden kann, ist es zunächst hilfreich, den Blick auf Parallelen zu werfen, die sich beim Üben der beiden Felder ergeben. Rödel und Kolleg*innen (2022) beschreiben Ethos als „situierete Handlung und ‚gelungene Praxis‘“ (S. 9). Beim ethischen Positionieren muss die Lehrperson immer die gesamte Situation im Blick haben, die sich durch Ambiguität auszeichnet. Das bedeutet, dass mehrere Perspektiven (u. a. rechtliche, zwischenmenschliche, didaktische) vorhanden sind und es somit kein richtiges Handeln als solches gibt, sondern unterschiedliche begründbare Handlungsoptionen (ebd., S. 100). Ähnlich verhält es sich beim Improtheater, das unterschiedliche Blicke verlangt, mit denen ich bewerten kann, ob eine Szene gelungen ist oder nicht. So kann ich darauf achten, ob, wie es Spolin betont, die „Aufgabe“ erfüllt ist (Spolin 1983, 41 f.), ob sich die Figuren verändert haben (Johnstone 1993, S. 72) oder ob das Publikum gelacht hat. Hier könnte man also von einer „künstlerischen Ambiguität“ sprechen.

Des Weiteren wird mit Bezug auf Ethos hervorgehoben, dass die Handlung „spontan, ohne länger darüber nachzudenken“, und „auf Grundlage von persönlichen Werten, [...] Erfahrungen und habitualisierten Einstellungen“ (Rödel et al. 2022, S. 9) getroffen wird. Ebenso orientieren sich Spieler*innen beim Improtheater an früheren Erfahrungen und Einstellungen, die ihr Handeln beeinflussen, da sie ja in vorangehenden Übungen gelernt haben, aktiv zuzuhören, präsent zu sein und Fehler zuzulassen (Kap. 2.2).

Das Ergebnis des Handelns ist im Moment des Tuns ungewiss, sowohl im Improtheater (Seppänen 2022, S. 27) als auch in der Lehrsituation (Rödel et al. 2022, S. 9), und lässt sich dann erst im Rückblick bewerten, ebenfalls unter Einbezug von Werten und moralischen Vorstellungen (ebd.). Im Improtheater gibt es einen

Kreislauf des *Übens* im Probenraum, der *Aufführung* vor einem Publikum und der anschließenden *Reflexion* nach der Aufführung, die dann wiederum das nächste *Üben* beeinflusst (Dudeck & McClure 2018, S. 6). Sowohl im Improtheater als auch beim Unterrichten rührt die Notwendigkeit der Reflexion daher, dass sich die Erfahrungen nicht im Moment selbst verbalisieren lassen (Rödel et al. 2022, S. 9) und in flüchtigen Situationen stattfinden, die sich nicht in genau derselben Art und Weise wiederholen werden (Ronen 2005, S. 35). Durch die Reflexion lassen sich die Spezifika einer bestimmten Situation auf eine übergeordnete Ebene heben, aus der für zukünftige Situationen gelernt werden kann (ebd.).

Ein zentraler Aspekt in beiden Bereichen ist dabei der Sprung vom Reflektieren zurück in die Praxis: „Ein Schauspieler kann sezieren, analysieren, intellektualisieren oder für seine Rolle eine interessante Fallgeschichte entwickeln, aber wenn er nicht in der Lage ist, diese Dinge zu assimilieren und sie körperlich mitzuteilen, hat das alles für das Theater keinen Wert“ (Spolin 1983, S. 31). So könnte man auch über das pädagogische Ethos sagen, dass eine Lehrkraft ihren ethischen Überlegungen auch in der Praxis Ausdruck verleihen muss. Daher ist sowohl im Improtheater als auch beim pädagogischen Ethos *Üben* notwendig (Seppänen 2022, S. 28; Barth & Wiehl 2023, S. 147).

In der Entwicklung eines pädagogischen Ethos findet dieses *Üben* durch eine wiederholte, aber variierte Arbeit am gleichen Beispiel statt, z. B. durch die drei Phasen der Reflexionsspirale der Wahrnehmungsvignetten-Methodologie (Barth & Wiehl 2023, S. 189 ff.) oder durch die mehrschrittige Bearbeitung eines Beispiels im ELBE Manual (Rödel et al. 2022, S. 24 ff.): „Im *Üben* kehrt etwas Bekanntes wieder, das verändert oder transformiert werden kann“ (Rödel et al. 2022, S. 24). Das Improtheater kann das reflektierte *Üben* durch eine körperlich erlebbare Ebene ergänzen und dadurch vertiefen.

3.2 Applied Improvisation beim *Üben* von pädagogischem Ethos

Die Arbeit mit *Übungen* des Improtheaters bietet einige Vorteile für das Entwickeln von pädagogischem Ethos. Sie ermöglicht innerhalb eines sicheren Rahmens ein leibliches, situatives und spontanes Erleben von Haltungen. Mit diesen *Übungen* kann wiederholt gearbeitet und damit eine Transformation ermöglicht werden. Dies ergibt sich unter anderem daraus, dass man in Standardwerken des Improtheaters (Spolin 1983; Johnstone 1993) eine ähnliche werteorientierte Grundhaltung findet wie beispielsweise im „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow 2019). Die dort beschriebenen inklusiven Werte (ebd., S. 33 f.) spielen auch im Improtheater eine wichtige Rolle: Vertrauen und Gleichheit zwischen Spieler*innen, Mut und Ehrlichkeit in den spielerischen Entscheidungen, Freude und Optimismus am gemeinsamen Improvisieren sowie Respekt für Vielfalt sind eine so-

lide Basis für interessante Shows. Somit eignen sich die Übungen des Improtheaters für die Anwendung im Bereich des pädagogischen Ethos.

Dabei ist es hilfreich, dass es im Improtheater eine riesige Fülle an praktischen Übungen gibt, auf die zurückgegriffen und die variiert werden können (Spolin 1983; Johnstone 1998; Salinsky & Frances-White 2008; Dudeck & McClure 2018). Die Methoden des Improtheaters ermöglichen ein differenziertes Üben. Einzelne Aspekte wie Positivität oder Gelassenheit können zunächst gezielt und kleinschrittig geschult werden (Spolin 1983, S. 37f.; Johnstone 1998, S. 182 ff.). Später kommen sie dann in komplexeren Spielen zur Anwendung und müssen sich schließlich in freien Szenen beweisen. So kann der*die Trainer*in überprüfen, welche Aspekte bereits durchdrungen wurden und ob eine vertiefende Arbeit benötigt wird, indem die Grundlagenübungen wiederholt werden.

In der an die Übungen anschließenden Reflexion stellt die Gruppe Überlegungen dazu auf, wie ein gutes Zusammenspiel funktioniert. Hier kann nun ein Transfer in den Alltag stattfinden und Bezüge hergestellt werden zum Lehrberuf. Im Folgenden soll nun beschrieben werden, wie eine derartige Übungsfolge aussehen könnte.

4 Praktische Beispiele zum Üben von pädagogischem Ethos im Improtheater

Barth und Wiehl (2023) beschreiben in einem ihrer Kapitel einige „Übungen zur Entwicklung eines pädagogischen Ethos“ (S. 163 ff.), durch die mithilfe von Journaling-Aufgaben die Haltungsentwicklung im Alltag festgehalten und reflektiert werden kann. Sie beruhen zum Großteil auf den „Nebenübungen“ von Rudolf Steiner (2022) und dienen der Achtsamkeitsschulung. Im Folgenden wird anhand von zwei Beispielen beschrieben, wie diese Übungen sich im Improtheater wiederfinden.

4.1 Gelassenheit üben

Bei diesen Übungen geht es darum, die „Abhängigkeit vom eigenen Befinden“ (Barth & Wiehl 2023, S. 168) zu überwinden, indem man sich in Gelassenheit übt, also sich nicht der eigenen Enttäuschung, Wut, Trauer hingibt. Als Übungsbeispiel aus dem Alltag nennen Barth und Wiehl (ebd.) die Reise mit verspäteten Zügen.

Eine bekannte Übung aus dem Improtheater, mit dem sich Gelassenheit üben lässt, ist „Whoosh Bang Pow“, auch „Zip Zap Boing“ genannt. Die Gruppe steht im Kreis zusammen und gibt einen Impuls weiter. Er kann entweder der Reihenfolge nach zur nächsten Person weitergegeben werden (Whoosh!), abgeblockt werden

und die Richtung wechseln (Bang!) oder quer über den Kreis zu einer anderen Person geschickt werden (Pow!). Früher oder später werden im Spiel Fehler passieren; jemand reagiert nicht, oder ruft beim Blockieren „Pow“ statt „Bang“. Oft reagieren die betroffenen Spieler*innen darauf mit Ausdrücken der Enttäuschung oder des Ärgers über sich selbst, mit beschämtem Lachen, Ausrufen wie „Ah nein, falsch!“ oder ihren Händen, die vorm Gesicht zusammengeschlagen werden. Nun geht es darum, mit der Gruppe über den Umgang mit Fehlern zu reflektieren und sich zu fragen, wie das Spiel wäre, wenn alle perfekt spielen und niemand Fehler machen würde. Vermutlich lief es schnell und langweilig ab. Daher haben Fehler in diesem Spiel den Vorteil, dass sie uns wachhalten und in Kontakt mit anderen bringen. Dabei entstehen oft lustige oder interessante Situationen.

Daran anschließend wird der Umgang mit Fehlern in der nächsten Runde besprochen. Eine Möglichkeit für den Umgang mit Fehlern ist, nicht emotional darauf zu reagieren, sondern sie nur wahrzunehmen, das Spiel aber weiterlaufen zu lassen. Wenn Spieler*innen bei sich selbst Fehler feststellen, kommentieren sie diese nicht verbal oder körperlich, sondern lassen den Moment ohne Reaktion vorüberziehen und üben sich so sich selbst gegenüber in Gelassenheit. Genauso kommentieren sie die Fehler der anderen Spieler*innen nicht, sondern bemühen sich, das Spiel trotzdem weiterlaufen zu lassen. Eine wichtige Aufgabe dabei ist, die eigenen unbewussten körperlichen Reaktionen wahrzunehmen: Verspannen sich meine Schultern oder mein Kiefer, wenn ein Fehler passiert? Spüre ich einen körperlichen Impuls des Eingreifens, wenn jemand anderes einen Fehler macht? Und im Vergleich dazu: Wie fühlt es sich an, wenn ich bewusst körperlich entspannt bleibe? Dazu kann auch die gedankliche Ebene betrachtet werden: Welche Gedanken kommen mir, wenn ich einen Fehler gemacht habe? Baue ich mir selbst Druck auf (z. B. „Ich habe die letzten beiden Male schon „Whoosh“ genommen, das kann ich jetzt nicht schon wieder machen!“)?

Im Anschluss an diese zweite Runde wird reflektiert, wie gut es der Gruppe gelungen ist, mit den Fehlern umzugehen. Wie ging es den Spieler*innen, die einen Fehler gemacht haben, der von der Gruppe aber positiv aufgegriffen wurde? Wie hat sich die Dynamik des Spiels dadurch verändert? Für eine weitere Steigerung kann nun noch der Aspekt der Elimination eingeführt werden: Wer einen Fehler macht, fliegt raus. Wie gehen die Spieler*innen mit diesem erhöhten Druck um? Und welche Haltung nehme ich ein, wenn ich aus dem Spiel ausscheide? Ärgere ich mich lautstark? Kann ich es den anderen gönnen und gelassen das Spiel verlassen? Vielleicht sogar ganz positiv, mit einem Lachen?

Nach dem Spiel erfolgt der Transfer ins wirkliche Leben: Wie gehen Spieler*innen damit um, wenn etwas anders läuft als geplant? Können sie Parallelen zu diesem Spiel ziehen? Im spezifischen Kontext der Lehrer*innenbildung kann natürlich auch der Bezug zur Lehrsituation hergestellt werden. Wie reagieren die Teilnehmenden auf ihre eigenen „Fehler“ im Unterricht und auf jene der Schüler*innen? In welchen Situationen ist Gelassenheit und „Weiterlaufenlassen“

gefragt, in welchen ist ein Eingreifen nötig? Wie ist der Umgang damit, wenn etwas schief läuft? Ärgert man sich oder kann man darüber lachen? Anhand eines sehr einfachen, etwa zehnmütigen Spiels kann sich so eine tiefgreifende Diskussion über Handlungsfragen entspinnen. Gleichzeitig kann das Spiel auch zukünftig eingesetzt werden, um Gelassenheit immer wieder körperlich zu üben.

4.2 Positivität im Denken und Fühlen entwickeln

Im Alltag werden wir immer wieder mit Situationen konfrontiert, die uns neu, fremd und gegebenenfalls störend erscheinen. Auf diese Situationen gilt es unbefangen zu reagieren und ihre positiven Seiten zu erkennen (Barth & Wiehl 2023, S. 169 f.). Wie oben beschrieben, ist Positivität eine Grundhaltung des Improtheaters und wird vielfältig geübt. Eine Übung, die häufig zum Einführen einer positiven Haltung angeboten wird, ist „Ja, und“, von der es eine Vielzahl an Varianten gibt (Johnstone 1993, S. 182 ff; Salinsky & Frances-White 2008, S. 54 ff.; Alana & Ansaldo 2018, S. 93 ff.). Bei diesem Spiel werden unterschiedliche Haltungen ausprobiert und reflektiert.

Im Folgenden wird die Variante von Tom Salinsky und Deborah Frances-White (2008, S. 54 ff.) beschrieben. Die Teilnehmer*innen gehen zu zweit zusammen und bekommen die Aufgabe, gemeinsam einen Ausflug zu planen. Dabei reagieren sie auf die Vorschläge ihres Gegenübers mit einem kräftigen „Nein!“ und einem darauffolgenden eigenen Vorschlag, der dann wiederum vom Gegenüber abgeschmettert wird. In einer zweiten Runde wird jeder Vorschlag des Gegenübers mit einem halbherzigen „Ja“ oder „Ja, aber“ angenommen. In einer dritten Runde schließlich reagiert man auf die Vorschläge des Gegenübers mit einem enthusiastischen „Ja, und!“, bei dem der eigene Vorschlag auf dem des Gegenübers aufbaut. Im Anschluss werden die drei Varianten miteinander verglichen. Welche hat Spaß gemacht? Bei welcher ist die Planung am weitesten vorangeschritten? Bei welcher haben sich die Spieler*innen am fröhlichsten, energetischsten, motiviertesten gefühlt? Wie hat sich die Sprechlautstärke der Spieler*innen verändert, wie ihre Körperhaltung?

Aufbauend auf das Gespräch können nun die Konzepte der *Akzeptierens* und *Blockierens* von Ideen eingeführt werden, um zu sehen, wie diese Einfluss auf das gemeinsame Spiel nehmen (Johnstone 1993, S. 156 ff.). Auch hier stellen sich Fragen an das Erleben. Wie fühlt es sich an, wenn ich zu ungewöhnlichen Ideen „Ja“ sage? Für einige Teilnehmende fühlt es sich unaufrichtig an, zu allem „Ja“ zu sagen, auch wenn sie die Idee eigentlich nicht gut finden. Hier geht es, ähnlich wie bei Statusspielen (Kap. 2.2.5), zunächst um ein bewusstes Wahrnehmen von inneren Haltungen: Sage ich bewusst und überlegt „Ja, aber“, oder ist das vielleicht doch nur ein Schutzreflex, damit ich die Kontrolle über das Gespräch behalte?

Durch diese Übung lässt sich hinterfragen, wie wir auf neue und ungewöhnliche Ideen reagieren – mit vorgefassten Meinungen oder mit Offenheit.

Auch diese Übung kann an den Unterrichtsalltag anknüpfen. Erinnern sich die Teilnehmenden an konkrete Situationen, in denen sie auf ein Angebot der Klasse oder einzelner Schüler*innen mit „Nein“, „Ja, aber“ und „Ja, und“ reagiert haben? Wie hätten sie sonst noch reagieren können? Nach diesen Überlegungen wiederum können Szenen oder Rollenspiele folgen, in denen die Teilnehmenden diese Situationen mit unterschiedlichen Haltungen (Akzeptieren und Blockieren) durchspielen und ein Gefühl dafür bekommen, wie sich ihre Haltung auf ihre eigene Stimmung und jene der Klasse auswirken kann.

5 Fazit

Die oben beschriebenen Übungen geben einen ersten Eindruck, wie Improtheater zum Erlernen eines pädagogischen Ethos eingesetzt werden kann. Durch den gezielten Einsatz von Übungen können einzelne Aspekte der Lehrer*innenhaltung wie Positivität oder Gelassenheit leiblich erlebt und wiederholt angewandt werden. Durch vertiefendes Üben und Anwenden in unterschiedlichen Kontexten wie in Rollenspielen oder freien Szenen können die Teilnehmenden überprüfen, ob sie diese Aspekte bereits verinnerlicht haben. In Reflexionsrunden können sie praktische Erlebnisse im Improtheater mit theoretischem Wissen sowie Praxiserfahrungen aus dem Schulalltag verknüpfen und somit das Verständnis über die eigenen Haltungen vertiefen. Improtheater kann die bisherigen Überlegungen zum Ethos in der Lehrer*innenbildung ergänzen, damit der Sprung von der Theorie zurück in die Praxis sicher, verbindlich und überprüfbar gelingen kann.

Literatur

- Alana, Lacy & Ansaldo, Jim (2018): The Connect Improv Curriculum: Supporting youth on the autism spectrum and their educators. In: Dudeck, Theresa Robbins & McClure, Caitlin (Hrsg.): Applied improvisation: leading, collaborating, and creating beyond the theatre. London: Bloomsbury Publishing, S. 79–98.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023): Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Studien und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6031>
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin S. (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 21, H. 3, S. 42–62.
- Booth, Tony & Ainscow, Meld (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DeMarco, Tobyn C. (2012): The metaphysics of improvisation. Dissertation. Graduate Faculty of Philosophy. New York: CUNY Academic Works.

- Dudeck, Theresa Robbins & McClure, Caitlin (Hrsg.) (2018): *Applied improvisation: leading, collaborating, and creating beyond the theatre*. London: Bloomsbury Publishing.
- ITI International Theatresports Institute (2017): *A guide to Keith Johnstone's Theatresports* (2017). Calgary: International Theatresports Institute.
- Johnstone, Keith (1993): *Improvisation und Theater*. 13. Auflage. Berlin: Alexander.
- Johnstone, Keith (1998): *Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. 13. Auflage Berlin: Alexander.
- Lobman, Carrie (2011). *Improvising within the system: Creating new teacher performances in inner-city schools*. In: Sawyer, R. Keith (Hrsg.): *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 73–93.
- Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Christof, Eveline; Agostini, Evi; Brinkmann, Malte; Pham Xuan, Robert; Schratz, Michael & Schwarz, Johanna Franziska (2022): *Ethos im Lehrberuf. Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. doi: org/10.18452/24680 (Abruf: 22.07.2024).
- Ronen, Asaf (2005): *Directing Improv. Show the way by getting out of the way*. New York: YES And Publishing.
- Salinsky, Tom & Frances-White, Deborah (2008): *The Improv Handbook*. London: Bloomsbury Methuen Drama.
- Sawyer, R. Keith (Hrsg.) (2011a): *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. Keith (2011b): *What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation*. In: Sawyer, R. Keith (Hrsg.) (2011): *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–24.
- Seppänen, Sirke (2022): *What would happen if I said „Yes“? Measuring the immediate and long-term impact of improvisation training on student teachers' subjective, neuroendocrine and psychophysiological responses*. Dissertation. Faculty of Educational Sciences of the University of Helsinki.
- Seppänen, Sirke & Toivanen, Tapio (2023): *Improvisation in the Brain and Body: A Theoretical and Embodied Perspective on Applied Improvisation*. In: *NJ: Drama Australia Journal*, 46(1).
- Spolin, Viola (1983): *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Übersetzt von M. Sauerbrei. Paderborn: Junfermann. (Originalwerk: 1963)
- Steiner, Rudolf (2022): *Die Nebenübungen. Sechs Schritte zur Selbsterziehung*. 7. Auflage. Hrsg. von A. Baydur. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

III Praxisforschung zum Ethos in der Pädagogik

Helfende Hand oder Schubs ins kalte Wasser? Pädagogisches Ethos in Mentoring-Beziehungen im Langzeitpraktikum

Sophie Blase, Grischa Stieber, Jan Christoph Störtländer

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag widmen wir uns dem pädagogischen Ethos von Mentor*innen in schulischen Langzeitpraktika. Anhand einer qualitativ-sequenzanalytischen Fallstudie wird exemplarisch eine Mentoring-Beziehung analysiert, die sich aus einer strukturtheoretischen Perspektive in einem eigentümlich antinomischen Verhältnis zwischen Nähe und Distanz bewegt. Wir kommen zu dem Schluss, dass manifest eine nahe persönliche Beziehung angestrebt wird, jedoch latent Kälte und Distanz vorherrschen.

1 Einleitung

Schulische Mentor*innen werden i. d. R. als bedeutsame Akteur*innen im Rahmen von Praxisphasen der Lehrer*innenbildung bewertet. Sie gelten als zentral für nachhaltiges Lernen von Studierenden am Lernort Schule und werden als wichtige Bezugspersonen in der schulischen Praxis gesehen (Hascher 2014). Sowohl im deutschsprachigen als auch im angelsächsischen Raum verdichtet sich der Befund, dass den Mentor*innen eine hohe Relevanz zukommt (Führer & Cramer 2020a; Hobson et al. 2009).

In unserem Beitrag thematisieren wir deshalb das Ausbildungsverhältnis von Studierenden und Mentor*innen in einem Langzeitpraktikum. Da die Beziehungsgestaltung und die Haltung in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen (Clarke et al. 2014; Führer & Cramer 2020b), konzentrieren wir uns im vorliegenden Beitrag auf dieses Verhältnis. Wir gehen davon aus, dass sich die Mentoring-Beziehung an einem pädagogischen Ethos orientieren, das sich in einer spezifischen Haltung zeigt, welche durch besondere Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche gekennzeichnet ist (Agostini 2020). Allerdings besteht mittlerweile eine breite Studienlage, die sichtbar macht, dass pädagogische Beziehungen häufig durch Ambivalenz und anerkennungsverletzendes Handeln gekennzeichnet sind, welche diesem ethischen Anspruch deutlich widersprechen (Prengel 2019). Inwiefern auch Mentoring-Beziehungen hiervon betroffen sind, stand bisher nicht im Fokus der Forschung. Im Mittelpunkt steht

somit die Fragestellung, welche Beziehungsmuster sich in Mentoring-Beziehungen finden lassen, die von jenem ethischen Anspruch abweichen. Deshalb wird im Rahmen des Beitrags anhand einer qualitativen Sequenzanalyse ein konkreter Fall rekonstruiert, welcher ein Schlaglicht auf ein ambivalentes und distanzierendes Verhältnis zwischen Mentor und Mentee lenkt.

Dazu legen wir in zwei Schritten zunächst unseren theoretischen Zugang dar, zum einen den Forschungsstand zum Mentoring (in schulischen Praxisphasen) und zum anderen unser Verständnis von pädagogischem Ethos (Kap. 2). Anschließend stellen wir unsere Fallstudie vor, insbesondere eine detaillierte Sequenzanalyse (Kap. 3), bevor wir im Abschlusskapitel (Kap. 4) Schlussfolgerungen ziehen.

2 Theoretischer Zugang

Für den theoretischen Zugang legen wir zunächst zentrale Befunde für Mentoring im Praxissemester vor (Kap. 2.1), um dann auf das pädagogische Ethos einzugehen (Kap. 2.2), welches im nächsten Kapitel anhand eines Fallbeispiels reflektiert wird (Kap. 3).

2.1 Mentoring in Langzeitpraktika

Schulisches Mentoring rückt aufgrund der „Praxiswende“ (Fraefel 2016) in der deutschen Lehrer*innenbildung, die sich durch die Erweiterung von Praxisphasen und der Einführung von Praxissemestern zeigt (Schüssler et al. 2017), zunehmend in den Fokus der Forschung. Als Mentor*innen werden in diesem Zusammenhang schulische Akteur*innen respektive Lehrkräfte bezeichnet, die Studierende in ihrer Praxisphase an der Schule begleiten und betreuen. Das schulpraktische Mentoring in der deutschen Lehrer*innenbildung ist in diesem Kontext eine dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer angehenden Lehrperson (Mentee) und einem*iner erfahrenen Mentor*in, welche eine „Funktion des Einsozialisierens in die Profession erfüllt und zum Ziel hat, die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern“ (Führer & Cramer 2020a, S. 749). Dieser auf den Anwendungskontext angepasste Definitionsansatz wird von Ziegler (2009, S. 11) durch den Zusatz ergänzt, dass die Mentoring-Beziehung „durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt“ ist.

In Berücksichtigung der transnationalen Forschungslage zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem angelsächsischen (und nicht nur pädagogischen) Diskurs über Mentoring und seiner Thematisierung in der deutschsprachigen Lehrer*innenbildung. Diese Diskrepanz besteht in den multiplen und heterogenen Zielsetzungen des Mentorings. Es lassen sich aus unserer Perspektive zwei Pole identi-

zieren: Zum einen das psychosozialorientierte Mentoring, wie es im angelsächsischen Raum im Fokus der Forschung steht (Clarke et al. 2014; Hawkey 1997; Ligadu 2016), zum anderen die deutschsprachige Forschung, die stärker auf kompetenzorientiertes Mentoring insbesondere im schulischen Bereich konzentriert ist (Caruso & Goller 2022; Reintjes et al. 2018; Schnebel 2019).

In der Forschung zu schulpraktischen Studienphasen wird die Qualität der dyadischen Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees als Prädiktor erfolgreicher Professionalisierungsprozesse betont. Hierbei wird neben der Ermöglichung von Lerngelegenheiten ebenfalls die Unterstützung durch Mentorierende für das Wohlbefinden herausgestellt (Führer & Cramer 2020b). Diese affektive Komponente der Mentoring-Beziehung wird neben der kompetenzorientierten Förderung als zentrales Merkmal angeführt und wird im disziplinübergreifenden Mentoring-Diskurs als psychosoziales Mentoring eingeordnet (Kram 1983).

Auch wenn in der deutschen Lehrer*innenbildung bislang kein übergreifender Konsens über Aufgaben und Ziele des sog. Mentorings besteht, scheint ein Konvergenzpunkt zu sein, dass im dyadischen Mentoring eine wohlwollende, hierarchiearme Form der Unterstützung und Förderung praktiziert werden soll, welche mit der prominenten Metapher der „helfenden Hand“ umschrieben werden kann.

2.2 Pädagogisches Ethos

Zunächst teilen wir die grundsätzliche Auffassung, dass es sich bei Ethos im altgriechischen Sinne um eine bestimmte, positiv konnotierte Haltung handelt (Agostini 2020; Schärer & Zutavern 2019), die insbesondere im pädagogisch-professionellen Kontext spezifische Anforderungen beinhaltet, welche aufgrund der Widersprüchlichkeit des Handlungsfeldes den *guten* Umgang mit unauflösbaren Situationen beinhaltet (Cramer & Oser 2019; Garz & Raven 2019; Helsper 2021). Die empirischen Studien zum spezifischen Lehrer*innenethos ergeben – auch international – kein unbedingt einheitliches Bild (Oser & Biedermann 2018; Werner 2002; Weyringer et al. 2012); dies ähnelt der Diskussion um Mentoring. Allerdings lassen sich aus unserer Sicht zwei wesentliche Aspekte festhalten, die auch für das spezifische Verhältnis der Mentor*innen-Beziehungen bedeutsam sind:

Erstens zeichnet sich pädagogisches Ethos im Anschluss an Agostini und Bebe (2021, S. 65) „durch eine besondere Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche aus, eine Umlenkung der Blickrichtung, eine Hin- oder Zuwendung“ (Agostini 2020, S. 1; Beitrag von Agostini in diesem Band) und demzufolge durch ein explites Sich-Einfühlen (Saxer 2021) vonseiten der Pädagog*innen. Dies wird meist als „emphatisches Denken und Fühlen“ in der Lehrer*innenbildung thematisiert (Faber 2022).

Zweitens sehen wir mit Pregel (Beitrag in diesem Band) eine gewisse Konkordanz des pädagogischen Ethos zum ärztlichen Ethos, auch wenn sich dieses wie das unsere über die Zeit in einem Wandel befindet (Bruchhausen 2010). Dort werden vier Grundprinzipien vorgeschlagen: Wohltun und Nicht-Schaden sowie die (Patient*innen-)Autonomie und die Gerechtigkeit. „Die beiden ersten enthalten gleichsam die Klassiker des Medizinethos – die Grundsätze des ‚salus aegroti suprema lex‘ und des ‚primum nihil nocere‘. Zu großer Prominenz gelangte in den vergangenen Jahrzehnten vor allem die ‚Patientenautonomie‘, während die Verpflichtung auf ‚Gerechtigkeit‘ eher eine Mauerblümchen-Existenz fristet“ (Wils 2017, S. 360). Wir könnten den gesamten Aufsatz damit verbringen, diese Konkordanz auszudeuten. Stattdessen erlauben wir uns folgende Hinweise: Die „Mauerblümchenexistenz“ der Verpflichtung auf Gerechtigkeit ergibt sich auch in der Pädagogik (Becker & Lauterbach 2016; Bellmann & Merkens 2019; Fallner 2019). Die Frage nach der Autonomie ist eine alte genuin pädagogische Frage nach Führen und/oder Wachsenlassen (Litt 1949; Störtländer 2019).

In dem von uns diskutierten Fall soll es jedoch um die ersten beiden Gesichtspunkte gehen, um Wohlergehen und Nicht-Schaden in einem speziellen pädagogischen Setting (Störtländer 2024), nämlich dem Verhältnis von Mentor*innen zu ihren Mentees im langzeitlichen Lehramtspraktikum.

3 Fallstudie

Im Horizont der theoretischen Grundlagen haben wir uns der Fragestellung durch einen qualitativen Forschungszugang genähert (Friebertshäuser & Langer 2013). Wir beschreiben zunächst unser methodisches Vorgehen bei der Fallrekonstruktion (Kap. 2.1), um uns sodann ausführlich der Sequenzanalyse zu widmen (Kap. 2.2). Anschließend fassen wir unsere Strukturhypothesen zusammen und interpretieren diese vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen (Kap. 3).

3.1 Methode

Die Daten der vorliegenden Fallstudie wurden mittels Interviews mit Lehrkräften an einer Realschule in Nordrhein-Westfalen erhoben, die mehrfach als Mentor*innen für Studierende im Rahmen des Praxissemesters fungierten. Der Leitfaden diente einer inhaltlichen Strukturierung der Fragen durch die vorangestellten empirischen Erkenntnisse und des Forschungsinteresses. Die Fragen wurden in Form erzählgenerierender Impulse formuliert, sodass für die Befragten das Setzen eigener Schwerpunkte zu vorgegebenen Themen möglich war (Flick 2021).

Zur Auswertung der Interviewdaten wurde ein rekonstruktives, sequenzanalytisches Verfahren der Textinterpretation gewählt. Das an der objektiven Herme-

neutik angelehnte Analyseverfahren (Oevermann 2003; Garz & Raven 2015), verwenden wir für unseren Fall zur Rekonstruktion der spezifischen Struktur der Beziehungsgestaltung und der Beziehungshaltung (pädagogisches Ethos). Wir unterscheiden methodologisch zwischen der subjektiv-intentionalen und objektiv-latenten Sinnstruktur (Wernet 2009).

Im Mittelpunkt der Analyse steht die Rekonstruktion der latenten Ebene des Textes, „also jene abstrakten [...] Konfigurationen und Zusammenhänge [...], die in ihrem objektiven Sinn durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten“ (Oevermann 2004, S. 102). Dabei wurde das Datenmaterial in unserer Forschungsgruppe entlang der Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse analysiert. Dementsprechend wurden an einer ausgewählten Textstelle sequenziell Lesarten zur Bildung einer Fallstrukturhypothese gebildet, die wir hier exemplarisch an einer ausgewählten Sequenz darlegen (Wernet 2009).

3.2 Fallbeschreibung und Fallrekonstruktion

Aus einer Reihe erhobener Interviews wird im Folgenden die Rekonstruktion einer zentralen Passage dargelegt. Dabei wurde in methodologisch sinnvoller Reihenfolge ab der Interaktionseröffnung interpretiert. Aus forschungsökonomischen Gründen erfolgt die Rekonstruktion mit dem expliziten Fokus auf die für die Fallstrukturhypothese relevante Sequenz. Die ausgewählte Sequenz stellt die erste Antwort des Befragten auf den Interviewimpuls dar:

I: Wie würden Sie generell das Konzept des Praxissemesters bewerten?

B: [...] Also ich mach das dann mal so ganz gerne, dass ich vorab erst mal so die Leute schwimmen lasse, so ein bisschen auch ins kalte Wasser schubse [...]

Dem Interaktionsbeginn des Befragten vor dem Hintergrund des Einstiegsimpulses wird eine besonders erkenntnisreiche Rolle zugeschrieben, da angenommen wird, dass hier bereits subjektiv relevante Inhalte platziert werden. Dieser Annahme folgend zeigt sich auf inhaltlicher Ebene, dass bereits zu Beginn die eigene Mentoring-Praxis thematisiert wird. Somit lässt sich zur Einordnung der Sequenz davon ausgehen, dass die benannten Mentoring-Praktiken als subjektiv relevant einzuordnen sind, da sie eigeninitiativ vom Befragten zum Thema gemacht werden.

Zunächst beginnt der Befragte mit einer personenspezifischen Beschreibung der eigenen Handlungspraxis („Also ich mach das dann so“), welche durch die Äußerung „ganz gerne“ präzisiert wird. Außerhalb des vorliegenden Äußerungskontextes wäre eine Aussage über das Ausüben von Hobbys denkbar, z. B.: „Also ich

mach das dann mal so ganz gerne, dass ich mir beim Kochen Musik anstelle“. Auch denkbar wäre die Aussage über eine alltägliche Situation: „Also ich mach das dann mal so ganz gerne, dass ich während der Fahrt die Fenster runterfahre, damit ich die frische Luft genießen kann“.

Diese alltagsbezogenen Narrative formulieren allesamt eine Handlung, die während einer anderen Situation ausgeführt wird. Bei der jeweiligen Ausübung wird etwas hervorgebracht, das man währenddessen gelegentlich tut, um die Situation aufzuwerten oder mit etwas Positivem zu verknüpfen. Denn wer etwas „gerne macht“, empfindet entweder Freude, Vergnügen oder persönlichen Genuss an etwas und hebt somit die positive Einstellung oder das Wohlgefallen hervor, welches mit der Handlung verbunden ist. Beim Kochen wird also die Situation durch eine weitere Handlung, wie dem Anstellen von Musik aufgewertet und positiv verstärkt. Auch dem Autofahren, einer eher routinisierten Situation, wird durch das Herunterkurbeln des Fensters ein positiver Reiz hinzugefügt. Die beschriebene Handlungspraxis wird demnach auf manifester Ebene als etwas Alltägliches und Beiläufiges dargestellt.

Betrachtet man die Äußerung im tatsächlichen Kontext des explizierten Satzes, so nimmt die Aussage Bezug auf eine spezifische Situation, in welcher der Befragte in seiner Rolle als Mentor heraus agiert respektive handelt. Dadurch wird eine Situation angedeutet, die durch eine Handlung des Mentors subjektiv positiv aufgewertet wird. Folglich stellt sich die Frage, an welcher Handlung entweder Freude, Vergnügen oder Genuss empfunden wird.

Die Auflösung erfolgt durch den eingeleiteten Nebensatz „[Also ich mach das dann mal so ganz gerne], dass ich vorab die Leute schwimmen lasse“. Verlässt man auch hier den Äußerungskontext, wäre beispielsweise eine Situation im Schwimmunterricht vorstellbar, in der eine Sportlehrkraft ihrer Lerngruppe vor dem regulären Schwimmunterricht die Anweisung erteilt zu schwimmen. Jemanden schwimmen zu lassen, stellt in dieser Konstellation eine Anweisung dar, die von einer Person erteilt wird und sich an eine unspezifische Gruppe („die Leute“) richtet. Allerdings erscheint die Anweisung, die eigenen Schüler*innen ohne Vorbereitung oder Anleitung vor dem offiziellen Stundenbeginn schwimmen zu lassen, selbst in diesem Szenario als unangemessen.

Zudem entsteht eine Abgrenzung von Sprecher*in gegenüber einer Gruppe an Personen durch eine vermeintlich höhere Qualifizierung, indem die anweisende Person selbst am Beckenrand steht und hinab in das Becken schaut, in der die „fremden Anderen“ (Agostini & Bube 2021, S. 66) schwimmen. Das Hinabschauen macht eine Hierarchie sichtbar, in welcher die Sportlehrkraft den Schwimmerschüler*innen in einer übergeordneten Position gegenübersteht. Diese Situation erfordert ein Unterworfen-Sein bzw. -Werden der (Schwimm-)Schüler*innen, in unserem Fall symbolisch der Mentees, im bestehenden Machtgefälle zur Lehrkraft, um deren Anweisung zu folgen.

Der Ausgang der Situation, ob einige Schwimmschüler*innen respektive Mentees hier scheitern bzw. sich nicht „über Wasser halten“ können, ist im Horizont der potenziell lebensbedrohlichen Situation ungewiss, denn Schwimmen stellt grundsätzlich eine erlernbare Technik dar, sich über Wasser zu halten und in entsprechender Konsequenz nicht zu ertrinken. Die Anweisung des „Schwimmenlassens“ kann demnach eine (Vorab-)Probe oder ein Vorführen einer (noch nicht) erlernten Technik des Überlebens sein.

Konfrontiert man diese Lesart mit dem tatsächlichen Äußerungskontext und folgt der vorgenommenen Interpretation, lässt sich aus dieser Sequenz die Beschreibung einer machtvollen Handlung des Mentors (und auch sadistischen Haltung, wie wir später sehen werden) als latente Sinnstruktur rekonstruieren. Der Befragte beschreibt demnach seine eigene Mentoring-Praxis, welche darin besteht, die Studierenden unvorbereitet einer Unterrichtssituation vor einer Lerngruppe auszusetzen (und in diesem Sinne „vorzuführen“).

Einerseits wird dadurch eine distanzierte Haltung gegenüber den Studierenden als Kollektiv („den Leuten“) deutlich, dem er sich offenbar nicht zugehörig fühlt. Andererseits wird eine *erhabene* und zugleich *enthobene* Position des Mentors gegenüber den adressierten Mentees sichtbar, da die Anweisung zur Vorführung von unbekanntem Unterrichtspraktiken, als Herbeiführung oder sogar Inszenierung eines Praxisschocks interpretiert werden kann (Guenther & Massling 1980; Breinlinger 1998). Auch die aktuelle Forschung zu diesem Phänomen zeigt, dass Langzeitpraktika durchaus immer noch der Tendenz unterliegen, diese krisenhaften Erfahrungen zu induzieren (Schüle et al. 2017).

Somit gelangen wir zu folgender Fallstrukturhypothese: Die Rekonstruktion zeigt, dass die pädagogische Haltung des Mentors darauf angelegt ist, Studierende im Praxissemester unvorbereiteten Unterrichtssituationen „auszusetzen“, indem er sie „vorab im kalten Wasser schwimmen“ lässt. Dabei wird nicht nur die bestehende hierarchische Beziehung zwischen dem Mentor und seinem Mentee reproduziert, sondern auch eine Distanzierung sichtbar, welche dem eigenen ethischen Anspruch zu wider läuft.

Die zweite Sequenz – „[Also ich mach das dann mal so ganz gerne, dass ich vorab erst mal so die Leute schwimmen lasse], so ein bisschen auch ins kalte Wasser schubse“ – fungiert im Satzzusammenhang als Ergänzung der vorangestellten Passage, die eine weitere Facette des Handelns aufzudecken vermag. Auf dramaturgischer Ebene zeigt sich eine Steigerung der beschriebenen Handlung vom passiven Schwimmenlassen zum aktiven Schubsen. Schubsen ist sowohl hinterhältig (beabsichtigt/intentional) als auch eine aktive und gewaltvolle Handlung. Man wird dabei nicht langsam in das kalte Wasser geführt, sondern ruckartig, unvorbereitet und plötzlich geworfen.

Berücksichtigt man die Metaphorik des „kalten Wassers“, so ist diese als unmittelbare Anbindung an den vorangegangenen Satzteil zu lesen, welcher sich inhaltlich an das Bild des Schwimmenlassens anschließt. (Kaltes) Wasser

stellt für den Menschen entweder ein lebensnotwendiges Element (trinken) oder ein lebensbedrohliches Element (er-trinken) dar. Die Formulierung „ins kalte Wasser“ scheint hier jedoch auf die Bedeutungsebene des möglichen Ertrinkens zu verweisen. Ein plötzlicher Sprung ins kalte Wasser stellt für den Menschen i. d. R. eine erhebliche körperliche Belastung dar, weil er ohne Anpassungszeit den Wärmeausgleich physiologisch nur bedingt leisten kann. Im Extremfall tritt der so genannte „Kälteschock“ ein, welcher zum Versagen des Herz-Kreislauf-Systems und damit zum Tod führen kann (man bedenke an dieser Stelle auch die semantische Nähe von „Kälteschock“ und „Praxisschock“). Dementsprechend weist die verwendete Metapher eine (lebens)bedrohliche Konnotation auf. In der kontextabhängigen Verwendung wird durch diese Metaphorik die Assoziation eines kalten und distanzierten Bildes vom Schulunterricht nahe gelegt, welches eine gleichsam bedrohliche „Überlebenssituation“ bedeutet. Die Option, sich der Anweisung zu entziehen, ist in dieser zweiten Sequenz nicht mehr möglich. Zudem ist ein Bruch zum Anfang des Satzes erkennbar, denn „ins kalte Wasser schubsen“ ist nicht nur „ein bisschen“ möglich, sondern entweder ist man drinnen oder draußen.

Die Fallstrukturhypothese wird demnach durch die zweite Sequenz bestätigt. Der Fokus richtet sich auf die Reproduktion der bestehenden Hierarchie zwischen Mentor und Mentee. Der Mentor selbst scheint eine bedrohliche Handlungssituation willentlich mit persönlichem Genuss herbeizuführen, der die Studierenden ohne angemessene Vorbereitung oder Heranführung ausgeliefert sind. Dies geschieht im Kontext des Unterrichts unter der Beobachtung der Klasse, wodurch die Schüler*innen zur „bloßen“ Statist*innen werden. Somit werden die Studierenden unter der Anwesenheit des Mentors ungefragt in die Situation geworfen, wodurch sich der Fokus auf eine willkürliche Machtausübung erweitert.

4 Abschluss

In der Hinführung zu unserem Verständnis von pädagogischem Ethos (Kap. 2) wurden zwei Aspekte benannt: Erstens, dass sich das pädagogische Ethos in einer besonderen Haltung zeigt, die durch Aufmerksamkeit und Achtung fremder Ansprüche und dem empathischen Einfühlen in den*die Anderen zeigt. Zweitens, dass Konkordanz mit dem medizinischen Professionsethos bestehen, welcher Wohltun, Nicht-Schaden, der (Patient*innen-)Autonomie und der Gerechtigkeit verpflichtet ist. In unserem Fall standen Wohlergehen und Nicht-Schaden im Fokus.

Blicken wir mit dieser Perspektive auf das vorliegende Fallbeispiel, ergibt sich ein brisanter Befund: Manifest interpretiert scheint in unserem Fall der Mentor die Kompetenzen der Mentees auf die Probe stellen zu wollen, indem diese sich in einem exponierten Setting (im Unterricht vor der Klasse) zu behaupten haben.

Man könnte dies zunächst als Einfühlung in fremde Ansprüche interpretieren, die darauf abzielt, die Studierende auf die künftige Unterrichtspraxis in der Schule vorzubereiten.

Demzufolge läge der Anspruch des Wohlergehens und Nicht-Schadens vor. Allerdings konnte die Fallrekonstruktion deutlich zeigen, dass latent interpretiert eine kalte, distanzierte und auch sadistische Haltung des Mentors dominiert. Dies wurde nicht zuletzt durch die Metaphorik des „Schubses in das kalte Wasser“ und die damit assoziierte Bedrohungssituation sichtbar. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich hier nicht primär Momente eines „empathischen Sadismus“ (Breithaupt 2017, S. 149) zeigen, welcher sich dadurch auszeichnet, „dass jemand eine Gefahr- oder Leidenssituation für einen anderen herbeiführt, fördert, wünscht oder toleriert, damit er Empathie mit dem Opfer fühlen kann“ (ebd., S. 158).

Bedeutsam ist hier, dass diese Form der Empathie mit dem „Opfer“ spezifische Funktionen erfüllt. Einerseits geht es darum, beim Beobachter Gefühle der Erhabenheit auszulösen, andererseits geht es um einen „Versuch, andere Menschen zu kontrollieren“ (ebd., S. 158). Das rekonstruierte Fallgeschehen macht demzufolge den expliziten Kontrollanspruch des Mentors sichtbar. Dadurch werden nicht nur wesentliche Elemente des pädagogischen Ethos, sondern der Anspruch der „Wahrnehmungssensibilität“ (Agostini 2020, S. 1) in sein Gegenteil verkehrt.

Es stellt sich vielmehr die Anschlussfrage, ob sich solche Praktiken der Kontrollnahme bei Mentoring-Beziehungen im Langzeitpraktikum häufiger zeigen als in anderen pädagogischen Beziehungsformen und/oder Mentor*innen-Verhältnissen. Denn die Studierenden sind im Falle des Langzeitpraktikums nicht unmittelbare Akteur*innen des Systems des Mentors bzw. der Mentorin. Mithilfe solcher Kontrolltechniken ist ein*e Mentor*in womöglich in der Lage, die externen Mentees an die eigenen Erziehungspraktiken stärker zu binden und mögliche Irritations- und Veränderungsimpulse, die von dem universitären Erfahrungsraum der Studierenden ausgehen könnten, zu minimieren. Wie häufig solche Kontrollformen in der Praxis von Mentor*innen-Beziehungen sind und welche Konsequenzen sich sowohl für das Einsozialisieren in die schulische Praxis als auch für die professionelle Entwicklung von Studierenden ergeben, müssen weiterführende Studien zeigen.

Literatur

Agostini, Evi (2020): *Aisthesis – Pathos – Ethos: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer & -innenhandeln*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.

- Agostini, Evi & Bube, Agnes (2021): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21(3), S. 64–73.
- Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer.
- Bellmann, Johannes & Merkens, Hans (Hrsg.) (2019): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster: Waxmann.
- Breinlinger, Klaus (1998): Das Referendariat [sic]: Praxisschock in der Schulwirklichkeit. In: *Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung*, 6(2), S. 69–74.
- Breithaupt, Fritz (2017): *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin: Suhrkamp.
- Bremer, Rainer & Gruschka, Andreas (1987): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 1, S. 19–33.
- Bruchhausen, Walter (Hrsg.) (2010): *Ärztliches Ethos im Kontext: historische, phänomenologische und didaktische Analysen*. Göttingen: V&R unipress.
- Caruso, Carina & Goller, Michael (2022): Die Relevanz von Mentor*innen für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Praxissemester. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, 114(4), S. 416–421.
- Clarke, Anthony; Triggs, Valerie & Nielsen, Wendy (2014): Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. In: *Review of Educational Research*, 84(2), S. 163–202. <https://doi.org/10.3102/O034654313499618>.
- Cramer, Colin & Oser, Fritz (Hrsg.) (2019): *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. In memoriam Martin Drahm. Münster: Waxmann.
- Faber, Laura (2022): Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer*innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(1), S. 121–135.
- Faller, Christiane (2019): *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs: Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2021): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 10. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Fraefel, Urban (2016): *Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich*. In: Košinár, Julia.; Leineweber, Sabine & Schmid, Emanuel (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehegender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann, S. 7–12.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 437–456.
- Führer, Felician-Michael & Cramer, Colin (2020a): Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 748–755.
- Führer, Felician-Michael & Cramer, Colin (2020b): Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In: Hagenauer, Gerda & Raufelder, Diana (Hrsg.): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann, S. 113–128.
- Garz, Detlev & Raven, Uwe (2015): *Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: Springer.
- Garz, Detlev & Raven, Uwe (2019): „Stellvertretend die Welt der Lernenden deuten“ – Professionalisierungstheoretische Überlegungen zum Lehrerberuf. In: Schärer, Hans-Rudolf & Ztavern, Michael (Hrsg.): *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann, S. 43–56.
- Guenther, Ulrich & Massing, Peter (1980): Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrertraining. Können innovative Orientierungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden? In: *Bildung und Erziehung*, 33(6), S. 550–577.

- Hascher, Tina (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rotland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 542–571.
- Hawkey, Kate (1997): Roles, Responsibilities, and Relationships in Mentoring: A Literature Review and Agenda for Research. In: *Journal of Teacher Education*, 48(5), S. 325. <https://doi.org/10.1177/0022487197048005002>.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung*. Leverkusen: Budrich.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education*, 25(1), pp. 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>.
- Kram, Kathy (1983): Phases of the Mentor Relationship. In: *Academy of Management Journal*, 26(4), pp. 608–625.
- Ligadu, Christina (2016): Developing and fostering mentoring relationships in schools: perceptions of mentors and mentees. In: *Journal of Teaching and Education*, 5(01), pp. 147–160.
- Litt, Theodor (1949): *Führen oder Wachsen-lassen: eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart: Klett.
- Oevermann, Ulrich (2003): *Strukturprobleme supervisorischer Praxis: eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Bd. 2. Humanities Online.
- Oevermann, Ulrich (2004): Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(2), S. 311–336.
- Oser, Fritz & Biedermann, Horst (2018): The Professional Ethos of Teachers. In: Weinberger, Alfred; Biedermann, Horst; Patry, Jean-Luc & Weyringer, Sieglinde (Hrsg.): *Professionals' Ethos and Education for Responsibility*. Leiden: Brill sense, pp. 23–39.
- Prengel, Annedore (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele & Im Brahm, Grit (Hrsg.) (2018): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Saxer, Barbara (2021): *Zum Phänomen des Sich-Einfühlens und seiner Bedeutung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Eine phänomenologisch orientierte Studie*. Wiesbaden: Springer.
- Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.) (2019): *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.
- Schnebel, Stefanie (2019): *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung: Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüle, Christoph; Schriek, Josina; Kahlert, Denise & Arnold, Karl-Heinz (2017): Die Beanspruchungsregulation von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(1), S. 91–103.
- Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Klewin, Gabriele; Schicht, Saskia; Schöning, Anke & Weyland, Ulrike (2017): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. 2. Auflage. Stuttgart: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838549316>.
- Störtländer, Jan-Christoph (2019): *Bildung und Befähigung. Eine qualitative Studie zu kritisch-konstruktiver Didaktik und Capabilities Approach*. Weinheim: Beltz.
- Störtländer, Jan-Christoph (2024): *Das Berufsfeldpraktikum in Nordrhein-Westfalen. Eine kritische Würdigung von Good Practice Beispielen mit Blick auf Lernorte, Lerngelegenheiten und Lernbegleitungen*. In: Schöning, Anke; Heer, Michaela; Pahl, Michelle; Diehr, Frank; Parusel, Eva; Tinnefeld, Anja & Walke, Jutta (Hrsg.): *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 375–385.
- Werner, Hans-Joachim (2002): *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: wbv.

- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 3. Auflage. Wiesbaden: SpringerVS.
- Weyringer, Sieglinde; Patry, Jean-Luc & Weinberger, Alfred (2012): Values and Knowledge Education. In: Changes in Teachers' Moral Role. Rotterdam: SensePublischer, pp. 165–179.
- Wils, Jean-Pierre (2017): Ärztlicher Ethos. In: Deutsches Ärzteblatt, 114(8), S. 359–364. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/186449/Aerztlicher-Ethos-Zeit-fuer-einen-neuen-Eid> (Abruf: 08.06.2024).
- Ziegler, Aleber (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun; Ziegler, Albert & Schimke, Diana (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst, S. 7–30.

Partizipative Forschung gemeinsam mit Menschen mit Komplexer Behinderung anhand von Wahrnehmungsvignetten. Ein Bericht aus der Praxis

Christiane Drechsler

Zusammenfassung

Dieser Beitrag handelt von einem durch Wahrnehmungsvignetten dokumentierten Forschungsprojekt im Rahmen „Musikalischer Kommunikation“ gemeinsam mit nicht sprechenden Menschen mit Komplexer Behinderung. Die Möglichkeit der lautsprachlichen Kommunikation ist bei zwei Adepten nicht gegeben, die dritte Adeptin nutzt Sprache nicht als Mittel der Verständigung. Mit Hilfe von Wahrnehmungsvignetten ergab sich für diese drei Mitforschenden die Möglichkeit, den Forschungsprozess aktiv zu beeinflussen.

1 Einleitung

Seit November 2020 wurde – mit Unterbrechungen infolge der Corona-Verordnungen des Gesundheitsamtes – gemeinsam mit drei nicht sprechenden Menschen mit komplexen Behinderungen daran gearbeitet, mit Elementen der Musik ein Kommunikationssystem zu schaffen. Es sollte den Menschen ermöglicht werden, initiativ mit ihrer Umwelt in Kommunikation zu treten und daher ihre Teilhabemöglichkeiten an sozialen und künstlerischen Prozessen ebenso wie ihre Selbstbestimmung helfen zu erweitern. Wesentlich für die Zielsetzung des Projekts war jedoch noch eine andere Überlegung: Menschen mit Behinderungen wurden lange – allzu lange – beforscht, indem man versuchte, Erkenntnisse über diese gesellschaftspolitisch definierte Gruppe von Menschen in der Regel ohne aktive Beteiligung der Betroffenen zu erlangen. Menschen wurden so zu Forschungs-Objekten. Seit sich der Gedanke und das Konzept der partizipativen Forschung in Richtung einer aktiven (Mit-)Gestaltung von Betroffenen entwickelt hat, gibt es immer mehr Bestrebungen, Menschen mit Komplexen Behinderungen, die sich nicht verbal äußern können, diese Möglichkeit zu eröffnen. Es bedarf einer besonderen Anstrengung, Formen der Kommunikation zu entwickeln, die es ermöglichen, ihr eigenes Verständnis der Sachlage zum Ausdruck zu bringen. Ein Konzept dazu bietet die Musikalische Kommunikation. Forschend tätig

ist in diesem Bereich seit vielen Jahren Hansjörg Meyer (Meyer 2023, 2015, 2012), auf dessen Ansatz die im Folgenden dargestellte und von der Musiktherapeutin Aino Löwenmark durchgeführte Musikalische Kommunikation beruht. Sie nennt die mitwirkenden und mitforschenden Menschen mit Behinderung „Adepten“. Adepten waren eingeweihte Schüler der Mysterienstätten im antiken Griechenland. Das Wort wird hier in der Bedeutung von *Lernenden* verwendet.

Die mit diesem Projekt verbundenen Forschungsfragen sind mehrdimensional: Entstehen musikalische Ausdrucksformen ohne Worte? Ist eine Kommunikation möglich? Was tragen die Adept*innen aus eigenen Impulsen heraus zu einer Kommunikation bei? Das besondere Anliegen dabei ist, den individuellen Raum jedes Einzelnen zu stärken und zugleich den einzelnen Persönlichkeiten in der Gruppe Raum zur Entfaltung anzubieten. So werden die Menschen mit komplexer Behinderung nicht *therapiert*, sondern es geht darum, eine gemeinsame Sprache zu finden, um auf Augenhöhe kommunizieren zu können. Zur Dokumentation bedarf es folglich einer Forschungsmethode, die das Nonverbale ebenso zum Gegenstand hat wie die verbalen Äußerungen. Wir entschieden uns für durch die Kolleginnen Angelika Wiehl und Ulrike Barth entwickelte neue Form der dokumentierten und interpretierten Beobachtung mittels Wahrnehmungsvignetten als kurze, das wahrgenommene Phänomen verdichtende phänomenologische Texte (Barth & Wiehl 2023a, 2023b; siehe Barth & Wiehl in diesem Band).

Aus einem Moment des Staunens heraus – als wenn sich etwas nicht Erwartetes in der musikalischen Arbeit mit den Adept*innen ereignet – wird noch vor Ort eine Sequenz schriftlich festgehalten. Die sich anschließende Reflexion der Wahrnehmungsvignetten geschieht gemeinsam mit der Musiktherapeutin, die ihrerseits retrospektiv Wahrnehmungsvignetten verfasst. Im dritten Schritt wird in einem tiefenhermeneutischen Prozess jeweils eine Studie zum individuellen Entwicklungsverlauf der Adept*innen erstellt. Am Ende dieses Verständigungsprozesses entstehen Ideen, wie sowohl die kommunikative Kompetenz der Adept*innen als auch einzelne musikalisch-kommunikative Elemente aus den Sitzungen fruchtbar für den Alltag der Adept*innen genutzt werden könnten. Das war zunächst unser Plan. Im Verlauf des Prozesses geschah jedoch auf Initiative der Adept*innen eine Korrektur der Zielsetzung des Projektes hin zur Entwicklung kommunikativer Prozesse von Adeptin zu Adept, die in sehr basaler Art und Weise begannen, untereinander zu kommunizieren. Dieser Vorgang hat die Zielsetzung des Projektes radikal verändert: von der Entwicklung eines basalen kommunikativen Systems, das von Pflege- und Assistenzpersonal zum Verständnis der Wünsche und Bedürfnisse der Adept*innen genutzt werden kann, hin zu einem (ebenso basalen) Verständigungsprozess untereinander. Nimmt man die gleichberechtigte – eben partizipative – Rolle der Adept*innen im forschenden Prozess ernst, so muss an dieser Stelle die Zielsetzung angepasst werden.

2 Das Projekt: Entwurf, Zielsetzung, Verlauf

Der Gedanke, Elemente der Musik wie Melos, Harmonie, Takt und Rhythmen für die Kommunikation zu nutzen, ist nicht neu, und Musiktherapie ist seit Jahrtausenden dokumentiert. Man denke an den biblischen Bericht Davids, der den König Saul durch das Spiel der Harfe von seiner Schwermut heilt. Unser Projekt setzt jedoch einen anderen, neueren Schwerpunkt: Es soll dazu dienen, musikalische Elemente zum Zweck der Kommunikation zu nutzen. Die Entwicklung eines besonderen Systems musikalischer Kommunikation findet unter fachlicher Leitung der Musiktherapeutin Aino Löwenmark, aber auch unter wesentlicher Beteiligung dreier Menschen mit schwerster Behinderung statt. Die beteiligten Menschen mit Behinderungen sind zwischen 18 und 25 Jahre alt, auf den Rollstuhl angewiesen, zwei junge Männer verfügen über keine verbale Kommunikation, die beteiligte junge Frau bildet Wörter, kommuniziert aber nicht damit. Alle sind in umfangreicher Weise auf Pflege und Unterstützung in allen Lebensbereichen (Ernährung, persönliche Hygiene, Haushaltsführung, Bildung, Beziehungen) angewiesen und leben im je eigenen Wohnraum in der Siedlung Wilde Rosen in Wulfsdorf bei Hamburg. Das Projekt entwickelte sich aus einer Idee der pädagogischen Leiterin der Herrmann Jülich Werkgemeinschaften e. V., Anke Brammen am Standort Wulfsdorf, wurde inhaltlich geplant und durchgeführt durch die Musikerin und Musiktherapeutin Aino Löwenmark und wissenschaftlich begleitet so wie evaluiert durch Prof. Dr. Christiane Drechsler am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim (IWII).

Das Projekt begann im Jahr 2020, also unter den denkbar schwierigsten Bedingungen in Zeiten von Covid 19. Dennoch konnten erste Schritte getan und erste Erfolge verbucht werden, die Aino Löwenmark erläutert:

„Ich berichte über meine Arbeit vom November bis Dezember 2020 als Musiktherapeutin bei der musikgestützten Kommunikation am Lebensort Wulfsdorf. Ich nenne diese erste Zeit ‚Phase I‘. Ich therapiere zunächst drei Menschen mit sehr unterschiedlichen Behinderungen. Während der fünf Wochen, mit Beginn am 12. November bis zum 10. Dezember, durfte ich (trotz Corona) Präsenztherapie machen. Diese fand am Donnerstagnachmittag von 15 bis 16 Uhr statt.

Ich werde die nächsten 1 1/2 Jahre eine Stunde in der Woche prüfen, wie diese drei unterschiedlichen Adepten miteinander kommunizieren. Geht es mit Hilfe von Musik und ohne Wörter? Ist eine Kommunikation möglich? Was geben die Adepten weiter, von sich heraus? Ich möchte den individuellen Raum jedes Einzelnen stärken und zugleich ihren Persönlichkeiten in der Gruppe Raum zur Entfaltung anbieten. Meine Erfahrung ist, dass zunächst jeder gestärkt werden soll in seiner Einzigartigkeit, um später die Verknüpfung mit anderen zu fördern.

Mein Vorgehen beruht auf meinem Studium der Funktionsorientierten Musiktherapie (FMT) in Uppsala, Schweden und hat im Grunde folgende Merkmale: Funktionsorientierte Musiktherapie ist eine nonverbale Methode, die ohne Instruktionen, Kommentaren, Anweisungen und ohne verbales Feedback durchgeführt wird. Davon abgesehen ist es eine neuromuskuläre Methode. Das Gehirn wird durch Impulse von Muskeln und Nerven stimuliert und entwickelt. Und schließlich ist diese Form der Musiktherapie eine funktionsorientierte Methode, bei der die Koordination zwischen Wahrnehmung, Körperkontrolle und Atem im Fokus steht.

Die Musik ist also bei dieser Methode nicht das Ziel, sondern das Mittel, um die Körperfunktionen zu stabilisieren. Durch einfache und sich stets wiederholende Melodien verbinden die Adepten Gedächtnis und Gefühl und es entsteht ein Vertrauen in sich und die Welt.“ (Aino Löwenmark 3/2021)

In Ergänzung und Abwandlung der oben dargestellten Methode hat sich Aino Löwenmark im Verlauf des Projekts entschieden, die Methode an die besonderen Erfordernisse der drei Adept*innen anzupassen. Dies geschah in erster Linie durch feinfühliges Wahrnehmen deren Reaktionen auf die musikalischen Angebote, in zweiter Linie in Reaktion auf die theoriegeleitete Reflexion der Wahrnehmungsvignetten, von der später noch die Rede sein wird:

„Im letzten Jahr habe ich mich etwas von meiner FMT-Methode distanziert. Die FMT-Methode ist ja nur als Einzeltherapie gedacht und nicht als Gruppentherapie. Deshalb habe ich schon von Beginn eigentlich etwas Neues begonnen. Die Grundeinstellung der FMT habe ich zwar mitgenommen, denn das Nonverbale, Nicht-Instruktive ist für mich immer noch sehr wichtig. Und ich versuche, mich als ein relativ neutrales Gegenüber zu verstehen. Jetzt singe ich zusammen mit den Adepten, wenn sie es wollen“ (Löwenmark 2023, unveröffentlichtes Manuskript).

3 Der Prozess wissenschaftlich-methodischer Begleitung

Ebenfalls Veränderungen erfuhren im Verlauf des Projekts die angewandten Forschungsmethoden. War zunächst geplant, den Prozess mit Methoden aus der Teilnehmenden Beobachtung im pädagogischen Feld zu begleiten und in halbjährlichem Abstand mit themenzentrierten Interviews eine weitere Reflexionsebene zu schaffen, so erwiesen sich beide Verfahren, wenn nicht als untauglich, so doch als unzureichend. Das angewendete Verfahren der Teilnehmende Beobachtung erwies sich in diesem Kontext als zu eng, denn das Verhalten, die Reaktionen und die kreativen Prozesse im Geschehen entsprachen allzu oft nicht den Vorannahmen, mit denen die beobachtende Person am musiktherapeutischen Setting teilnahm.

Das erste themenzentrierte Interview erschien den beteiligten Personen (Forscherin und Musiktherapeutin) zunächst gelungen. Aber nach erfolgter Auswertung blieb auf Seiten der Musiktherapeutin ein Unbehagen: „Die Realität/Energie des Gesprächs ist nicht dagewesen. Es ist meines Erachtens, als ob man ein Lied wörtlich erklärt.“ (schriftliche Mitteilung Aino Löwenmark vom 05.12.21)

Im Rahmen der Unterrichtsforschung am IWII war gerade ein neues Forschungsinstrument, die Erstellung, Analyse und Interpretation von Wahrnehmungsvignetten, entwickelt worden:

„Wahrnehmungsvignetten [...] werden während oder meist unmittelbar nach einer Begegnung mit einem Kind, einer/einem Jugendlichen oder Erwachsenen von Studierenden geschrieben, die sowohl die pädagogischen Akteur*innen als auch die Beobachter*innen sein können [...]. Als kurze Narrationen vollziehen sie besondere Momente nach. Da ihre Inhalte zeitnah zum Geschehen aus der Erinnerung geschöpft werden, ähneln sie den Erinnerungsbildern insbesondere der kunstpädagogischen Forschung, die weiter zurückliegende bildende Erfahrungen vergegenwärtigen“ (Barth & Wiehl 2021, S. 158).

Nach dieser Methode wurden die nicht geplanten und überraschenden Ereignisse mit den Adept*innen zeitgleich oder zeitnah festgehalten, allerdings über die phänomenologische Wahrnehmung hinaus die eigenen Impressionen und Empfindungen der Schreibenden einschließend. Die Musiktherapeutin, die sich mit voller Hingabe und Aufmerksamkeit ihrer Arbeit widmete, notierte im Anschluss an die musiktherapeutische Einheit ihre Erlebnisse aus der Erinnerung. Die wissenschaftliche Begleiterin schrieb während der therapeutischen Sitzung Wahrnehmungsvignetten, die im Kontext musiktherapeutischer Verfahren erstmalig zum Einsatz kamen. Inhaltlich unterscheiden sich beide Formen: Während die aus dem zeitlichen Abstand entstandenen Wahrnehmungsvignetten der Musiktherapeutin ihr inneres Erleben explizit zum Ausdruck bringen, sind die aus der Situation – dem eigentlichen Staunen – heraus entstandenen Wahrnehmungsvignetten nicht ausschließlich, aber tendenziell phänomenologisch formuliert. Von beiden agierenden Personen wurden sie in einem weiteren Schritt mit einem eigenen Verfahren ausgewertet:

1. Reflexion der Wahrnehmungsvignetten und gegebenenfalls Ergänzungen
2. Theoriegeleitete Reflexion: Wie verhalten sich die aus der Wahrnehmungsvignetten gewonnene Erkenntnisse zum Forschungsdesign und den angestrebten Zielen?
3. Welche praktischen Folgerungen können aus diesen Erkenntnissen entwickelt werden?

Dieses Vorgehen greift die Anregung von Barth und Wiehl (2021) auf, variiert diese jedoch:

„Bei der Reflexion der Wahrnehmungsvignetten spielt vorrangig das Verstehen einer Person eine Rolle, um durch die Blicklenkung Aufschluss über individuelle Bedürfnisse und Potenziale zu erlangen. Die Reflexionsphase mit Studierenden bedarf einer angeleiteten Vorgehensweise und des geschützten Raums, um beispielsweise vier Blickrichtungen einzunehmen, Bedeutungsebenen zu erkunden und Erkenntnisse zu gewinnen:

1. Erschließen oder Bewusstmachen des Wahrnehmungsinhalts bzw. der Aussage
2. Herstellen von Bezügen zu anthropologischen, entwicklungspsychologischen und anderen Kenntnissen
3. Bilden von Begriffen und Verstehen des Kindes, der/des Jugendlichen oder Erwachsenen
4. Reflektieren der eigenen Haltung und Handlungsweise“ (Barth & Wiehl 2021, S. 161)

Das Reflektieren der eigenen Handlungsweise spielt in unserem modifizierten Reflexionsverfahren eine untergeordnete Rolle; das Herstellen von Bezügen erfolgt dezidiert in der Bezugnahme auf das Forschungsdesign und Forschungsziel. Durch die Reflexion der Wahrnehmungsvignette wurde auf diese Weise schnell deutlich, dass die ursprüngliche Zielsetzung so nicht mehr haltbar ist, sondern verändert oder zumindest erweitert werden muss.

Besonders relevant erscheint in diesem Kontext die Rolle der Adept*innen am Forschungsprozess, deren Aktionen und Reaktionen den Impuls der Beschreibung bei der beobachtenden Person auslösen. Somit sind in dieser Anordnung die drei Menschen mit Komplexer Behinderung in unmittelbarer Art und Weise am Verlauf des Projekts beteiligt.

Ein Beispiel:

Wahrnehmungsvignette 1

Mit M. ist das Singen ein guter Weg zu dem Kontakt. Ich merke, dass meine Stimme sie sofort erreicht. Und dass sie sich freut. Sie hat auf ihre dadaistische Art und Weise von Haselnüssen gesungen. Ich fand das spannend und lustig und habe ihren Gesang nachgesungen. Das fand sie richtig ansprechend und somit haben wir beiden zusammengesungen in ihren merkwürdigen Melodien. (Löwenmark 2023, unveröffentlichtes Manuskript)

Wahrnehmungsvignette 2

M. erscheint heute sehr wach und präsent. Sie improvisiert mit Sprache, es entsteht eine Art Rap, in dem Aino sie auf dem Klavier mit absteigenden Terzen begleitet und dabei M.s Textgestaltung aufnimmt und nachsingt. M. ist sichtbar begeistert. Alles wirkt wie eine gemeinsame künstlerische Improvisation. (Drechsler 2023, unveröffentlichtes Manuskript)

Diese beiden Wahrnehmungsvignetten (WV) wurden von unterschiedlichen Personen geschrieben: WV 1 ist eine Reflexion der Musiktherapeutin, WV 2 wurde in Bezug auf die gleiche Situation von der wissenschaftlichen Begleitung verfasst. Deutlich wird, dass nicht nur das im Aktionsmoment Wahrgenommene phänomenologisch beschrieben wird (wie in WV 4 und 7), sondern der Fokus auch auf den eigenen Empfindungen, Gefühlen und Gedanken des Geschehens liegt (WV 1 bis 3, 5 und 6), die nachgängig ein Licht auf die zuvor beobachteten Vorgänge werfen. In den drei Auswertungsstufen wurde versucht, die unterschiedlichen Wahrnehmungen zusammenzuführen und auf der Ebene der theoriegeleiteten Reflexion weiterzuführen.

Reflexion 1

M. scheint dann präsent zu sein, wenn sie nicht spricht – benutzt sie Sprechen als Autostimulation? Oder nutzt sie Sprache nach der Art des Dadaismus als künstlerisches Medium? Dafür spricht, dass sie einzelne Wörter und Sätze ständig wiederholt. Aufmerksam erscheint sie dann nicht. Es spricht viel für die Interpretation, dass wir es mit einem künstlerisch-gestalterischen Prozess zu tun haben, der nicht in erster Linie Sprache als Mittel der Kommunikation, sondern Sprache als Gestaltungselement verwendet.

Reflexion 2

Für die Wohngruppe und die Fördergruppe wäre das rhythmische Spiel mit den Klanghölzern machbar – vielleicht mit einem Lied. Oder man nutzt ihr „Sprachspiel“ als Grundlage für eine rhythmische Begleitung. Möglicherweise lässt sich M. auf einen kommunikativen Prozess ein, wenn man ihre Äußerungen aufgreift. Die Erfahrungen aus dem musiktherapeutischen Setting sprechen dafür.

Im Verlauf der gemeinsamen Arbeit mit den Wahrnehmungsvignetten gelang es, auf der Reflexionsebene einen kreativ-lebendigen Prozess zu erhalten, der im musikalischen Gestalten und Erleben sowie in der literarischen Verarbeitung des Wahrgenommenen bereits grundgelegt war. Das oben geschilderte Gefühl der Entfremdung, das die Musiktherapeutin aus der Analyse des themenzentrierten Interviews zurückgemeldet hatte, war in der Arbeit mit den Wahrnehmungsvignetten nicht mehr präsent.

Ein weiteres Beispiel:

Wahrnehmungsvignette 3

V. hat eine interessante Form der Kommunikation gefunden: er bewegt seine Hände waagrecht vor seinem Gesicht zur Musik. In größeren Abständen lässt er seine Hände auf den Schellenring sinken, der daraufhin leise klingt. Dann singen wieder die Hände vor seinem Gesicht. So geht es längere Zeit im Wechsel hin und her. (Drechsler 2023, unveröffentlichtes Manuskript)

Diese Wahrnehmungsvignette steht exemplarisch für eine Reihe anderer mit ähnlichem Inhalt, deren Bedeutsamkeit man erkennt, wenn man von der Vorgeschichte weiß: V. knirschte permanent laut mit den Zähnen; wenn er das nicht tat, brummte er laut oder biss auf seine Hände, bis diese blutig waren. Während der Musiktherapie muss er inzwischen weder brummen noch mit den Zähnen knirschen noch an seinen Händen kauen. Er benutzt seine Hände, um mit ihnen zu *tanzen* und so auf den musikalischen Prozess Einfluss zu nehmen. Ein kreativ selbstwirksamer Prozess ist in Gang gekommen. Nach mehreren Jahren Musiktherapie sind Lernprozesse zu bemerken: V. wendet wiederholt Elemente der Bodypercussion an, je nach Resonanz durch die Pianistin tanzen die Hände oder klopfen den Takt. Von den destruktiven Verhaltensweisen ist im musiktherapeutischen Setting nichts mehr übrig.

Reflexion 3

V. würde es sehr guttun, wenn er von Musik (Gesang, instrumental) umgeben wäre, dabei profitiert er auch von rezeptiven Formaten: In der Musiktherapie reagiert er auch, wenn mit den anderen Adepten gearbeitet wird. Es erscheint sinnvoll, das Element der Selbstwirksamkeit besonders zu betonen, das heißt, auf V.s Beitrag direkt zu reagieren: durch schnelleres oder langsames Singen, ein Variieren von laut und leise, rhythmisches Antworten auf die Bodypercussion und Ähnliches.

Es sollte an diesen beiden Beispielen deutlich werden, wie intensiv sich die Einflussnahme der (nicht sprechenden) partizipativ forschenden Menschen mit komplexen Behinderungen auf die Inhalte des therapeutischen Settings und auf den Forschungsverlauf auswirken. Ihre Aktionen und Reaktionen sind ausschlaggebend für den Impuls zur Verfassung der Wahrnehmungsvignetten. Ihre wahrgenommenen Bedürfnisse und Intentionen sind handlungsleitend für den weiteren Verlauf des Projektes. An einem weiteren Beispiel wird deutlich, dass wir die Wahrnehmungsvignetten um eine intuitive Interpretation der Musiktherapeutin ergänzen:

Wahrnehmungsvignette 4

S. liegt auf dem Tisch nahe dem Klavier, zum ersten Mal hat er einen Regenstab zwischen Arm und Oberkörper geklemmt. Aino spielt seine Melodie; bei jeder noch so kleinen Bewegung rasselt der Stab. Mit jeder Bewegung leistet S. einen hörbaren Beitrag zum Musizieren. Ebenso durch die Bewegung seiner Zunge. Auf eine rasche Bewegung reagiert Aino mit schnellen Läufen in der Diskantlage. Die Zunge kommt zur Ruhe – Aino spielt ein ruhiges Ostinato. (Drechsler 2023, unveröffentlichtes Manuskript)

Wahrnehmungsvignette 5

Der Atem ist bei S. das wichtigste Instrument und Kommunikationsmittel. Sein Körper wird gesteuert durch seinen Atem und manchmal durch seine angespannten und entspannten Reaktionen. Sein Gesichtsausdruck ist auch eine große Kommunikationsfläche und in der letzten Zeit habe ich gemerkt, dass er zu kämpfen hat mit einem entzündeten Auge. Ich habe auch oft das Gefühl, wenn er kommt, ist er etwas aufgeregt. Aber in der Musiktherapie-Situation findet er sich oft wieder, und ist meistens nach der Therapie sehr entspannt. Während der Therapie gibt es wellenartige körperliche Reaktionen, worauf ich musikalisch reagiere. (Löwenmark 2023, unveröffentlichtes Manuskript)

Die Zungenbewegungen von S. scheinen sich auf die Melodien in höheren Lagen zu beziehen. Vielleicht kann die Fördergruppe eine Möglichkeit finden, ihn auf diese Weise in einen Gruppenprozess zu integrieren, zum Beispiel durch Musizieren mit Instrumenten in hohen Lagen. Er könnte dann mit seiner Zungenbewegung das Musizieren beeinflussen und Selbstwirksamkeit erfahren. Allerdings kann es sein, dass die tiefe Verbindung zwischen Aino und S., die ihn seit seiner Geburt kennt, für die subtile berührende Interaktion entscheidend ist. Dann wäre ein Transfer schwer möglich.

4 Die zukünftige Gestaltung der Musiktherapie

Besonders wertvoll und im vergangenen Jahr neu und intensiv erscheint ein Element, das im zweiten Teil der Einheiten bereits angelegt war und sich im Verlauf der Maßnahme als immer wichtiger erwies: das Zusammenspiel der drei Adept*innen und die sensible Art und Weise, in der sie zueinander Kontakt aufnehmen. War die Einzeltherapiesitzung stets auf die Dyade Therapeutin/Adept oder Adeptin angelegt, so konnte die Kontaktperson im vier Personen umfassenden Gruppensetting vom jeweils musizierenden Adepten respektive der Adeptin frei gewählt werden. Das Besondere an dieser Situation ist die freie Wahl. Menschen mit komplexen Behinderungen entscheiden, zu wem und in

welcher Art und Weise sie Kontakt aufnehmen, und jede und jeder der Beteiligten zeigte im Verlauf der letzten Sitzungen eine direkte Reaktion:

Wahrnehmungsvignette 6

S. schläft selten. Er kämpft eher, um dabei zu sein. Er atmet, reagiert stark und will unbedingt mitmachen, ist so mein Gefühl. Er ist auch das Bindeglied zwischen den beiden anderen. Er liegt in der Mitte auf dem Tisch, links sitzt V., rechts sitzt M. in ihrem jeweiligen Rollstuhl. M. ist so nah, dass sie S. anfassen kann. Ich versuche dies immer zu ermöglichen, auch wenn sie manchmal etwas hart an S.' Füße trommelt, ohne dass es ihn zu stören scheint. V. streichelt S.' Kopf, das finde ich auch sehr berührend. (Löwenmark 2023, unveröffentlichtes Manuskript)

Wahrnehmungsvignette 7

V. und S.: V. befindet sich bereits im Raum, S. wird gebracht, gelagert, abgesaugt, zeigt zunächst keine Aktivität. Aino spielt seine Melodie, plötzlich ein zaghaftes Bewegen der Zunge. Aino greift die Bewegung auf, spielt lebhaft in den hohen Lagen. S. bewegt die Zunge nun schneller, Aino passt das Klavierspiel an. Plötzlich: ein breites Lächeln auf dem Gesicht von – V.! (Drechsler 2022, unveröffentlichtes Manuskript).

Im vergangenen Jahr wurde in den Reflexionsgesprächen immer wieder die Bedeutung der Verstetigung und des Transfers der erreichten Erfolge in den Alltag der Adept*innen besprochen, insbesondere mehrfach zwischen Therapeutin und wissenschaftlicher Begleitung (Dokumentation dazu liegt vor), aber auch in mehreren Gesprächen mit den pädagogischen Leiterinnen Anke Brammen und Nina Hirschbach. Es gab Ideen, wie die Erfahrungen in den Alltag integriert werden könnten; sie lassen sich in zwei Bereiche unterteilen:

- Mehr musikalische Angebote im Alltag der Adept*innen, zum Beispiel durch Singen und rhythmisches Musizieren in den Tagesförderstätten und
- Musik in der Einzelbetreuung, zum Beispiel durch pflegende Personen.

Für beide Bereiche sind Konzepte in Vorbereitung.

Im Vordergrund steht augenblicklich jedoch ein anderes Ergebnis der Maßnahme, das wirklich überraschend ist und demzufolge auch in einer größeren Publikation aufgenommen und ausgewertet werden soll: Die Kommunikation der Adept*innen untereinander wird durch Mittel und Methoden Musikalischer Kommunikation offensichtlich angeregt und befördert. Die Dokumentation der letzten beiden Jahre beweist, dass aus dem Nebeneinander-Musizieren der Adept*innen in der Anfangszeit mehr und mehr ein Miteinander wurde, das bis

in die physische Kontaktaufnahme, nämlich durch Berührungen der anderen Beteiligten mit dem Instrument oder der Hand oder auch durch sicht- und hörbare Reaktion auf das Tätig- und Anwesendsein der anderen Adept*innen seinen Ausdruck fand und findet. Diese Spur weiter zu verfolgen, ist aus forschersicher Sicht von hohem Interesse.

Literatur

- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023a): Wahrnehmungsvignetten. Zugang zu phänomenologisch-reflexivem Denken und professioneller Haltung. Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (open access) plus Übungsmanual.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023b): Wahrnehmungsvignetten als Grundlage einer pädagogischen Haltungsentwicklung. In: Hoffmann, Mirjam; Hoffmann, Thomas; Pfahl, Lisa; Rasell, Michael; Richter, Hendrik; Seebo, Rouven; Sonntag, Miriam & Wagner, Josefine (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–164.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2021): Wahrnehmungsvignetten als Basis einer an Inklusion orientierten pädagogischen Haltung. Ein Beitrag zu einer vorurteilsbewussten Beobachtungsschulung. / Perception vignettes as the basis of an inclusion-oriented educational approach. An article regarding prejudice-conscious observation training. In: Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development. Zweisprachige Zeitschrift, Nr. 2/2021 S. 4–15.
- Drechsler, Christiane (2023): Zum Projekt Musikalische Kommunikation mit Menschen mit Komplexen Behinderungen in Zuleger, Anna & Maier-Michalitsch, Nicola (Hrsg): Leben pur – Kommunizieren und Beziehungen gestalten mit Menschen mit Komplexer Behinderung. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben des bvkm, S. 135–145.
- Löwenmark, Aino (2021, 2022): Musikgestützte Kommunikation. Unveröffentlichter Bericht an die Andreas-Tobis-Kind-Stiftung, Buxtehude.
- Meyer, Hansjörg (2016): Musikbasierte Kommunikation für Menschen mit schwerer Behinderung. Das Konzept. 2. Auflage. Karlsruhe: Loeper.
- Meyer, Hansjörg; Zentel, Peter & Sansour, Theresa (Hrsg.) (2016): Musik und schwere Behinderung. Karlsruhe: Loeper.
- Meyer, Hansjörg und Mühlbauer, Lisa (2023): Musikbasierte Kommunikation für Menschen mit Komplexer Behinderung in: Zuleger, Anna & Maier-Michalitsch, Nicola (Hrsg): Leben pur – Kommunizieren und Beziehungen gestalten mit Menschen mit Komplexer Behinderung. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben des bvkm, S. 148 – 150.
- Nordoff, Paul & Robbins, Clive (1986): Schöpferische Musiktherapie. Stuttgart: G. Fischer; Kassel: Bärenreiter.

Atmosphären der Haltung in Kunstbegegnungen

Veronika Ehm

Zusammenfassung

Der Beitrag verhandelt ästhetische Erfahrungen in der frühkindlichen Bildung. Mit Fokus auf sinnliche Wahrnehmungen und Irritationen im Rahmen eines Kunstprojekts werden Lernerfahrungen von Kindern und Haltungen von elementarpädagogischen Fachkräften in den Blick genommen. Herausgearbeitet werden diese am Beispiel einer phänomenologischen Vignette. Die Erkenntnisse tragen zur Erweiterung des Verständnisses von professionellem pädagogischem Handeln in der Elementarpädagogik bei.

1 Einleitung

Ästhetische Bildung meint eine „durch ästhetische Erfahrungen ausgelöste (Selbst-)Transformation, die vor allem das sinnliche, leibliche und imaginative Tun und Sein betrifft“ (Laner 2018, S. 26). Künste stellen ein Praxisfeld dar, in dem ästhetische Erfahrungen hervorgebracht werden (ebd.). Ästhetische Erfahrungen beziehen sich auf sinnliche Erfahrungen, die sich als „besonders lebendige, emotional einnehmende, Reflexionen auslösende sinnliche Wahrnehmungen zeigen“ (ebd., S. 28) und dabei als ideale Träger von Bildungsprozessen gesehen werden können (ebd.). Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich pädagogische Haltungen von elementarpädagogischen Fachkräften in ästhetischen Erfahrungen zeigen.

Nach Evi Agostini (2020) befinden sich Lehrer*innen und so auch elementarpädagogische Fachkräfte, in ihrem professionellen Handeln in einem Spannungsfeld von *Aisthesis* als sinnliche Wahrnehmung und pädagogischem *Ethos* als Grundhaltung, das laufend auf ein *Pathos*, ein emotionales Ergriffensein, stößt. Ausgehend davon werden Kunstsituationen mit ihren sinnlichen Erfahrungen und Irritationen als geeignet gesehen, um Lernerfahrungen und Haltungen von elementarpädagogischen Fachkräften auf die Spur zu kommen.

Die folgende Betrachtungsweise stellt mit Fokus auf *Aisthesis* die leiblich-sinnliche Wahrnehmung affektiver und emotionaler Empfindungen in den Vordergrund. Um sich diesen annähern zu können, wird auf die Methode – inklusive ihrer epistemologischen Ansichten – der phänomenologischen Vignet-

tenforschung (Schratz et al. 2012) zurückgegriffen und diese mit Theorien von Atmosphären (Böhme 2014b; Bollnow 2001) erweitert. Mit dem Ziel einer empirisch basierten Auseinandersetzung wird die Arbeit an der Vignette „Carmen, Kilian und die Fachkraft Sabine“ dargestellt, die im Rahmen der Forschungsworkstatt des Symposiums „Ethos in der Pädagogik“ diskutiert wurde. Weiterführend werden eine Analyse der Vignette, eine Vignettenlektüre, und Überlegungen zur Vignette als Professionalisierungsinstrument dargestellt.

Die Vignette entstand im Rahmen der empirischen Erhebung der Dissertation der Autorin, welche ein Kunstprojekt in einer elementarpädagogischen Einrichtung für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren miterfahren hat. Das Kunstprojekt wurde von einer bildenden Künstlerin geleitet. Gemeinsam mit jeweils acht Kindern wurde fünf Tage lang an einem großen Gemeinschaftsbild gemalt. Das Bild wurde Tag für Tag von verschiedenen Kindern gestaltet. Die jeweilig anwesende Fachkraft konnte selbst entscheiden, wie sie sich einbringen möchte.

2 Phänomenologische Vignetten und die Erforschung von Atmosphären

Die phänomenologische Vignettenforschung fokussiert auf das Erfassen des *Wie* der Erfahrung von Lernmomenten (Schratz et al. 2012). Im Zuge der schreibenden Vergegenwärtigung findet ein exemplarisches Aufzeigen von irritierenden oder ansprechenden Momenten statt, wobei das Miterfahrene als Gegenstand der Betrachtung schwer benennbare (nicht-propositionale) Aspekte hörbar, sichtbar und artikulierbar macht (ebd., S. 25). Zentral ist dabei die Orientierung am Phänomen der Erfahrung. Auf der Grundlage von Ausführungen der deskriptiven Phänomenologie nach Edmund Husserl und der leibphänomenologischen Überlegungen nach Maurice Merleau-Ponty wird Leiblichkeit als Medium der Erfahrung und Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe 2015) verstanden.

Phänomenologische Vignetten werden im Modus der *Miterfahrung* erstellt. Dies bedeutet, dass der*die Forscher*in in den Forschungsprozess als leiblich Anwesende*r eingebunden ist (Agostini 2016, S. 71) und geteilte Erfahrungen in den vorherrschenden Atmosphären protokolliert. Phänomenologische Vignetten erheben keinen Anspruch auf Neutralität, vielmehr zeichnen sie sich durch die *beteiligte Perspektive* auf Szenen aus (ebd., S. 49). Um die Miterfahrung des*r Forscher*in erfassen zu können, wird diese in Sprache transformiert. Die Verschriftlichung der Miterfahrung erfolgt in einem Prozess der Neuschöpfung und Anreicherung von Worten, die beim Lesen der Vignette eine Vergegenwärtigung der Erfahrung ermöglichen. In der schriftlichen Darstellung geht es um eine exemplarische Deskription (ebd., S. 71). Zentral sind dabei nicht-diskursive Erfahrungen wie Schweigen, Stocken oder Stammeln, Blicke, Gesten, Klänge und

Töne, die sich sowohl im *Was* als auch im *Wie* der wahrgenommenen Handlungen, des Sprechens und Erzählens zeigen. Die Auswahl der erfahrenen Details, die in die Vignette aufgenommen werden, erfolgt situativ und wird präzise überlegt, um der Prägnanz der Beschreibung gerecht zu werden (ebd., S. 72 f.).

Die Vignettenlektüre ist ein offenes, vieldeutiges und aufwendiges Geschehen. Die Fülle an Erfahrungen, die sich in den Vignetten zeigen, wird zunächst gesammelt. Im weiteren Analyseprozess wird diesen deutend und reflexiv begegnet, indem *etwas* als ein bestimmtes *Etwas* aufgezeigt wird. Dabei sind jeweils verschiedene Lesarten möglich, weshalb es zentral ist, theoretische Hintergründe offenzulegen und zu reflektieren. Insgesamt wird ein *lernseitiger Blick* auf die gelebten Erfahrungen der beteiligten Personen als Lernende geworfen, die sich durch leiblich artikulierte Sicht- und Erfahrungsweisen zeigen, und damit die Gerichtetheit der forschenden Aufmerksamkeit bestimmen (Agostini 2016, S. 77 ff.). Vignetten erlauben es, pädagogische Praxis beispielhaft zu betrachten und diese ebenso exemplarisch mit pädagogischen Theorien zu verbinden (ebd., S. 111). Indem nur eine Auswahl möglicher Lesarten der Vignette in die endgültige Vignettenlektüre aufgenommen wird, geht mit dem Schreiben der Lektüre ein schöpferischer Akt einher, der mit einer unvermeidbaren Reduktion und Auswahl verbunden ist (Agostini 2020, S. 111).

Zur Erforschung von *Atmosphären der Kunstbegegnung* greift die Autorin in ihrem Dissertationsprojekt auf die ästhetische Theorie von Atmosphäre nach Böhme (2014a) und die pädagogische Atmosphäre nach Bollnow (2001) zurück. Entlang der Ausführungen von Böhme werden leiblich spürbare Charaktere von Atmosphären herausgearbeitet und die Wirkung von Materialität und Artefakten bei der Konstitution von Atmosphären erfasst. Atmosphären haben eine „räumlich spürbare Stimmungsqualität“ (Böhme 2014a, S. 25), die sich als *Zwischenphänomen* auszeichnet. Nach Böhme (2014a) tragen anwesende Personen, Räume und Objekte wesentlich zur Ausprägung spezifischer Atmosphären bei. „Atmosphären erfüllen Räume, sie gehen von Dingen, Dingkonstellationen und Personen aus“ (Böhme 2014a, S. 26), wobei deren Charakter gespürt und dieser damit leiblich erfahrbar wird. Bollnow (2001) legt einen Blick auf pädagogische Atmosphären. Als gefühlsmäßige Bedingungen und menschliche Haltungen – zwischen Fachkraft und Kind – sind diese „als Grundlage für jede erfolgreiche Erziehung notwendig.“ (ebd., S. 11)

3 Forschungswerkstatt: Arbeit an einer Vignette

Im Rahmen der Forschungswerkstatt des Symposiums „Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden“ wurde zunächst eine kommunikative Validierung einer Vignette des Dissertationsprojekts vorgenom-

men und im Anschluss eine Vignettenlektüre mit der Gruppe durchgeführt, sowie Lernerfahrungen diskutiert.

3.1 Transformation der Vignette im Rahmen der kommunikativen Validierung

Die kommunikative Validierung der Vignette erlaubte eine Schärfung der verwendeten Begriffe, eine Präzisierung der Formulierungen und eine Konkretisierung der Vignette. Dazu wurde den Teilnehmenden der Forschungswerkstatt die Erstversion der Vignette „Carmen, Kilian und die Fachkraft Sabine“, gezeigt und folgende Diskussionsfragen gestellt: Was fällt mir auf? Was affiziert mich? Kenne ich ähnliche Situationen? Was irritiert mich? Welche pädagogischen Haltungen sind wahrzunehmen? Welche Atmosphären sind wahrzunehmen?

Ziel der gemeinsamen Vignettenlektüre war es, den Lesenden die fremden Erfahrungen von Carmen, Kilian und der Fachkraft Sabine nachvollziehbar zu machen und die Fülle an Lesemöglichkeiten herauszuarbeiten (Agostini 2019b, S. 95 f.). Die Forscherin hat die Vorschläge der Gruppe zunächst gesammelt und in der Nacharbeit entschieden, welche in die weitere Überarbeitung aufgenommen werden. Zu folgenden Themen wurden Rückmeldungen gegeben: Lenken der Titel der Vignette, Nachfragen von Kontextinformationen zur Einbettung der Situation, Dauer der beschriebenen Situation, Kontext der Handlung der Kinder, Art und Weise des Übermalens von Carmen, Fortführung oder Unterbrechung der beschriebenen Handlungen.

Die Anmerkungen der Teilnehmenden nahm die Forscherin in den Überarbeitungsprozess der Vignette auf. Am augenscheinlichsten ist die Änderung des Titels, von „Carmen und der Achter“ zu „Carmen, Kilian und die Fachkraft Sabine“. Folgende präzisierte Vignette ist aus dem Überarbeitungsprozess entstanden:

Carmen, Kilian und die Fachkraft Sabine

Carmen und Kilian sitzen am Boden, direkt an der großen Leinwand. Carmen sitzt mit aufrechtem Körper, hält die Farbpalette in der einen und den Pinsel locker in der zweiten Hand. Kilian krümmt seinen Rücken, hat ein Bein eingeschlagen und stützt sein Kinn auf dem zweiten Knie ab. Schräg gegenüber von den beiden Kindern sitzt, mit etwas Abstand zur Leinwand, die Fachkraft Sabine auf einem Kinderstuhl. Ihren Oberkörper hat sie locker nach vorne gebeugt und ihre Arme auf den Knien abgestützt, ihre Gesichtszüge sind weich, die Mundwinkel etwas nach oben gezogen und ihre Augen leuchten. Nasse Acrylfarbe glänzt auf der Leinwand und verströmt frischen Farbduft. Carmen und Kilian sind in ihr Malen vertieft. Carmen wendet sich von ihrer Malstelle ab, tunkt den Pinsel in eine neue Farbe und setzt ihn an einer freien Stelle auf der Leinwand ab. Impulsiv lässt sie den kurzen Pinsel mit den breiten Borsten in zusammenhängenden Schwungbewegungen über die Leinwand gleiten. „Schau,

so geht eine Acht“, sagt Carmen mit betonter Stimme zu Kilian. Ihr Kopf bleibt der Leinwand zugewandt. Kilian unterbricht das Malen, dreht seinen Kopf zu Carmen und blickt auf die mit satter Farbe aufgezeichnete Acht. Im nächsten Augenblick setzt er seinen Pinsel an einer freien Stelle auf der Leinwand ab. Kilian hält den Pinsel in der hinteren Hälfte des langen, dünnen Pinselstiels. In zögernden, etwas ruckelnden Bewegungen, in denen zwischendurch eher die Metallklammer des Pinsels als die Borsten die Leinwand berühren, kratzt er einen Achterschwung auf die Leinwand. Zu erkennen ist ein heller Achter, dessen unterer Kreis kräftiger zu sehen ist als der obere. Carmen schenkt Kilians Achter keine Beachtung, sie bleibt auf ihr Tun konzentriert. Die Fachkraft Sabine sieht die Forscherin an, lächelt und flüstert mit stolzer Stimme: „Das Achtermalen haben wir gestern gemacht.“ Währenddessen malen Carmen und Kilian weiterhin auf der Leinwand, Kilian ist wieder seiner vorherigen Malstelle zugewandt. Carmen malt erst den unteren Kreis des Achters aus, dann übermalt sie den oberen, und schließlich die gesamte Zahl in etwas schnellerer Geschwindigkeit, so dass diese von kreisenden Pinselstrichen verdeckt wird. (Bisher unveröffentlichte Vignette der Dissertation der Autorin)

In der Forschungswerkstatt wurde nach der kommunikativen Validierung und sprachlichen Anreicherung der Vignette eine gemeinsame diskursive Vignettenlektüre vorgenommen. Die einzelnen Personen sammelten Gedanken zu eigenen Erfahrungen beim Lesen der Vignette, die sie anschließend mit der Gruppe teilten. Folgende zentralen Assoziationen wurden geäußert: Die Fachkraft Sabine zeigt sich umsorgend; in der Situation sind Gefühle wie Stolz, Freude und Staunen spürbar; Sabine möchte die Forschungssituation bereichern, indem sie mit der Forscherin spricht; Carmen erlebt ihr eigenes Tun beim Achtermalen; Kilian imitiert Carmen; Carmen und Kilian sind in ihr Tun vertieft, eine Arbeitsatmosphäre wird deutlich; Haltungen wie Offenheit und Selbstachtung sind erkennbar; Kilians Kratzen mit dem Pinsel lässt darauf schließen, dass er Anfänger ist; beim Ausmalen des Achters empfindet Carmen die Form nach und spürt dessen Grenzen; Sabines Aufmerksamkeit bleibt auf sich selbst gerichtet, auf ihre Vermittlung des Achtermalens an die Kinder, weniger auf das Tun der Kinder.

Die Vielzahl an Lesarten wurde von der Forscherin zunächst dokumentiert und anschließend in die Analyse aufgenommen. Im Sinne einer Reduktion wurde eine Auswahl der Lesarten in die Verschriftlichung der Lektüre, die im Anschluss an die Forschungswerkstatt stattfand, vorgenommen und theoretisch verhandelt.

3.2 Vignettenlektüre: Zurück-Haltung als Quelle für Lernerfahrungen

Im Folgenden werden ein Auszug der Lektüre der Vignette „Carmen, Kilian und die Fachkraft Sabine“ dargestellt und theoretische Überlegungen angeführt.

Die Fachkraft Sabine sitzt mit etwas Abstand zur Leinwand und beobachtet Carmen und Kilian, ohne sie direkt anzusprechen. Die lockere Sitzhaltung und der freundliche Gesichtsausdruck von Sabine strahlen eine fröhliche Atmosphäre aus und verströmen ein Gefühl der Zufriedenheit. Unbeeinflusst von der räumlichen Distanz bleibt die Fachkraft, während der gesamten Situation, den beiden Kindern aufmerksam zugewandt, was eine emotionale Nähe zu den Kindern vermittelt. Der fokussierte Blick von Sabine und das zielgerichtete Tun von Carmen und Kilian, lösen *Atmosphären der Konzentration* und des *Eintauchens* in die jeweilige Situation aus, die um sie herum spürbar werden.

Bei Sabine zeigt sich eine *Zurück-Haltung* ihrer eigenen Rolle, indem die Fachkraft nicht in das Handeln der Kinder eingreift. Folglich wird Kilian in seiner Pinselführung nicht korrigiert und Carmen malt, wo und was ihr gerade spontan einfällt. Der dabei entstehende Freiraum erlaubt es den Kindern, ihr Können und Nicht-Können im Achtermalen zu erkunden. Im Sinne eines *Pathos* (Waldenfels 2010) zeigt sich die Situation als ein *Widerfahrnis* für Carmen und Kilian, das auf sie einwirkt, ihnen gemeinsam zustößt und in einem „Überschwang der *Leidenschaft*“ (ebd., S. 324) das Gewohnte hinter sich lässt. Bei Carmen wird es in dem Moment deutlich, indem sie sich von ihrer aktuellen Malsituation abwendet und an einer anderen Stelle den Achter schwungvoll malt. Kilian hingegen erfährt die Grenzen seines Wissens rund ums Achtermalen. Der Impuls von Carmen gibt ihm den Anstoß, dies zu versuchen. Die Kinder werden angeregt, tätig zu werden, genauso wie Fehler zu machen. Die *Zurück-Haltung* der Fachkraft Sabine in Kombination mit ihrer emotionalen Nähe vermittelt den Kindern Vertrauen (Bollnow 2001, S. 45) und eröffnet Raum für Lernen als Erfahrung, das sich in Momenten der Irritation zeigt (Meyer-Drawe 2010, S. 13). Besonders deutlich wird dies bei Kilian, der durch die Darstellung des Achtermalens von Carmen die Grenzen seines Könnens kennenlernt. Die Situation mit all ihren Materialien und Atmosphären stößt die Kinder dazu an, sich von Impulsen leiten zu lassen, wie das spontane Achtermalen von Carmen zeigt. Der Spontanität von Carmen geht das gemeinsame Lernen am Vortag voraus, was auch die Fachkraft Sabine affiziert. Sie bezieht die Beobachtung der Zeichnung des Achters von Carmen auf sich und die vorhergehende gemeinsame Lernsituation. Die Äußerungen von Sabine vermitteln ein Gefühl von *Stolz*, das sie mit der Forscherin teilt und dabei Kontextinformation zum Handeln von Carmen liefert. Das Gefühl von *Stolz* ist in dieser Situation auch bei Carmen spürbar und breitet sich als eine weitere Atmosphäre im Raum aus. Eine andere Leseart dieser Situation wäre die kritische Hinterfragung des Nicht-Handelns von Sabine, die als Lehrende in dieser Situation die Rolle eines Coachs (Meyer-Drawe 2013) wahrnimmt. Hinterfragt werden könnte, welche weitere Bedeutung das Nicht-Eingreifen von Sabine hat und ob die Kinder gegebenenfalls auch eine stärkere Begleitung von Sabine benötigt hätten.

Die in der Vignette beschriebene Situation der *Zurück-Haltung* verweist exemplarisch auf die pädagogische Haltung von Sabine in Bezug auf Lernen. Deutlich

wird, dass Sabine, die die Kinder am Vortag beim Lernen des Achtermalens als Coach begleitet hat und ihnen nun, im Anschluss, Freiraum zum eigenen Tätigwerden überlässt. Erkennbar wird dies in ihrer *Zurück-Haltung*, die den Kindern Handlungsspielraum vermittelt. Das wachsame Beobachten im Rahmen des Kunstprojekts, das einen anderen Kontext als den Lernalltag im Kindergarten darstellt, erlaubt Sabine Momente des Erfolgs zu erleben – Carmen setzt das Gelernte um und gibt es an Kilian weiter. Das Erfahren dieser Momente drückt sich in Stolz aus. Damit verdeutlicht die Vignette die Bedeutung von Lehren und Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe 2013), die sich bei Carmen und Kilian zeigt. Die Rolle der Lehrenden wird am Handeln von Sabine und Carmen deutlich, die beide ihr Wissen weitergeben. Dabei geschieht Lernen nicht nur aus der Erfahrung, sondern vollzieht sich als Erfahrung selbst und ermöglicht eine Umstrukturierung des Erfahrungsraums (ebd., S. 94 f.). Dies zeigt sich bei Carmen, die sich als Wissende des Achtermalens erlebt, das sie spontan umsetzen kann. Kilian fühlt sich aus der geteilten Erfahrung mit Carmen dazu animiert, das bisher unbekannte Achtermalen auch auszuprobieren und erste Erfahrungen damit zu sammeln. Im Fall von Kilian hat die Intervention von Carmen als Lehrende ihn zum Lernen gefordert, wobei das Lernen in der gemeinsamen Hingabe an die Sache zum Ziel wird (ebd., S. 92). Die Beobachtung der Lernerfahrungen von Carmen und Kilian erfährt die Fachkraft Sabine in der achtsamen Situation der *Zurück-Haltung*, in der Vertrauen in die Kinder zum Ausdruck kommt und sich fruchtbare Möglichkeiten für Lernerfahrungen eröffnen. Dabei zeigt sich Sabines *Zurück-Haltung* als ausschlaggebend für jene Lernmomente der Kinder und das Erleben von Stolz der Fachkraft und Carmen.

Darüber hinaus eröffnet die Lektüre der Vignette „Carmen, Kilian und die Fachkraft Sabine“ weitere Lesarten, die durch folgende Fragen stichwortartig aufgeworfen werden können: Welche Bedeutung hat es, dass Carmen während der gesamten Situation auf sich fokussiert bleibt, aber gleichzeitig mit Kilian in Austausch tritt? Welche Rückschlüsse zeigen sich in diesem, etwas paradoxen, leiblichen Ausdruck? Hat Carmen Sabines Aussage zur Forscherin gehört, und wenn ja, welche Rückschlüsse für die Erfahrungssituation können daraus gezogen werden? Ist Carmens Achtermalen möglicherweise eine Antwort auf Sabines Anwesenheit? Welche Rolle(n) nimmt Kilian in dieser Situation ein?

4 Perspektiven: Phänomenologische Vignetten als Mittel zur Sensibilisierung pädagogischer Haltung(en)

Vignetten bieten besondere Qualitäten, um pädagogische Achtsamkeit und Professionalität auszubilden (Agostini 2020). Im Lesen von Vignetten eröffnet sich ein Raum für (Lern-)Erfahrungen (ebd., S. 107), denn Vignettenlektüren bieten

Möglichkeiten, die sinnlichen Erscheinungsweisen eines Phänomens nachzuvollziehen und eigene Erfahrungen mit diesen Situationen zu machen (ebd., S. 110). Das Lesen von Vignetten eröffnet Pädagog*innen überraschende Momente, indem zuvor Nicht-Gesehenes oder Nicht-Gewusstes in den Blick rückt und verschiedene Assoziationen zu Antwortszszenarien deutlich werden (ebd., S. 111). „In dem eine Vignette einen konkreten Handlungszusammenhang beschreibt, wird im Beispielgeben das Allgemeine im Konkreten aufgesucht.“ (ebd., S. 112) Dabei erfolgt ein sinnliches Zu- oder Hinwenden zu immer schon Bestehendem und bislang Unbekanntem, was eine Sensibilität für anderes und eigenes Handeln mit sich bringt (Agostini 2019, S. 96). Damit bedeutet es ein Lernen von Alternativen.

Wie in der vorhergehenden Vignettenlektüre zum Ausdruck gebracht wurde, verdeutlicht die Vignette „Carmen, Kilian und die Fachkraft Sabine“ die pädagogische *Zurück-Haltung* von Sabine und damit die verbundenen Gefühle des *Stolzes* sowie ausgewählte Lernmomente von Carmen und Kilian. Folglich kann die Vignette eingesetzt werden, um mit pädagogischen Fachkräften unterschiedliche Lernwege in Bildungsinstitutionen zu thematisieren. Das Bewusstmachen von Erfahrungen, die Kinder unter anderem im Nachklang der pädagogischen Aktivitäten von Fachkräften in der Tageseinrichtung am nächsten Tag, in der kommenden Woche oder in den weiteren Monaten machen, kann zur pädagogischen Professionalisierung sowie zur Verschränkung mit weiteren Bildungsangeboten beitragen. Jene Auseinandersetzung kann einen Beitrag zur Ausbildung einer *achtsamen pädagogischen Haltung* unterstützen. Fachkräfte werden dafür sensibilisiert, dass die Erfahrungen der Kinder im Rahmen pädagogischer Aktivitäten – und unabhängig davon, sowie in der Auseinandersetzung mit Materialien – nicht isoliert zu betrachten sind, sondern immer auch Eingang in weitere Handlungen finden, und damit in diversen Kontexten wahrnehmbar werden. Der Fachkraft Sabine wurde die Beobachtung des Malens einer Achterform von Carmen und Kilian durch eine *Zurück-Haltung* mit gleichzeitiger Aufmerksamkeit und emotionaler Nähe möglich.

Darüber hinaus bietet die Vignette Anlass, um pädagogische Bedeutungen zu benennen, wie die Qualität des Beobachtens bzw. Wahrnehmens, das *Eintauchen* von Carmen und Kilian in ihre Aktivität oder auch weitere Aspekte, die pädagogischen Fachkräften ins Bewusstsein treten. Die Vignette kann Fachkräfte dazu einladen, mit ihrer pädagogischen Wahrnehmung zu experimentieren und in der sinnlichen Zu- oder Hinwendung auf einzelne Situationen Alternativen des Handelns und Wahrnehmens kennenzulernen.

Literatur

Agostini, Evi (2016): Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn: Schöningh.

- Agostini, Evi (2019b): Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19, S. 92–101.
- Agostini, Evi (2020): *Aisthesis – Pathos – Ethos: zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Agostini, Evi; Schratz, Michael & Eloff, Irma (2024): *Vignette Research*. London: Bloomsbury Academic.
- Böhme, Gernot (2014a): Atmosphäre als Begriff der Ästhetik. In: *Studia Phaenomenologica*, 14, S. 25–28.
- Böhme, Gernot (2014b): *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.
- Bollnow, Otto Friedrich (2001): *Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Essen: Die Blaue Eule.
- Laner, Iris (2018): *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Meyer-Drawe, Käthe (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: *Coactivity: Philology, Educology*, 18(3), S. 6–16.
- Meyer-Drawe, Käthe (2013): Lernen braucht Lehren. In: Fauser, Peter; Beutel, Wolfgang & John, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogische Reform. Anspruch Geschichte Aktualität*. Seelze: Friedrich, S. 89–97.
- Meyer-Drawe, Käthe (2015): Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkunft in Subjektivationsvollzügen. In: Christof, Eveline & Ribolits, Erich (Hrsg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker, S. 115–132.
- Rathgeb, Gabriele & Schwarz, Johanna (2021): Miterfahrung als Schlüssel zum Verstehen. Vom Potential der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung zur Annäherung eines komplexen Phänomens. In: Symeonidis, Vasileios & Schwarz, Johanna (Hrsg.): *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 103–116.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna & Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Waldenfels, Bernhard (2010): *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.

Sich füreinander öffnen – Ethische Potenziale narrativer Reflexion

Franziska Herrmann

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert Momente in Reflexionsgesprächen im Kontext forschenden Lernens im Rahmen der Lehrer*innenbildung, in denen eine neue Sicht auf sich selbst und auf die Welt entsteht. Im Rahmen meiner Dissertationsstudie habe ich diese Momente als einen möglichen Beginn Schöpferischer Erfahrungen untersucht. Unter Einbeziehung von Forschungsinstrumenten der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung wird an einem Beispiel gezeigt, wie sich derartige Momente im Zusammenhang mit der authentischen Narration eigener Erfahrungen zeigen können.

1 Einleitung

Ein wichtiges Ziel der Professionalisierung von Pädagog*innen ist die Herausbildung eines pädagogischen Ethos, das die Qualität pädagogischer Beziehungen maßgeblich mitbestimmt (Heinzel et al. 2023). Es geht darum, die Verantwortung für eigene Handlungsweisen in pädagogischen Interaktionen zu übernehmen und diese möglichst anerkennend versus verletzend zu gestalten (Prenzel 2019, S. 48). Im Rahmen hochschuldidaktischer Überlegungen werden vielfältige Wege vorgeschlagen, dieses Ziel anzuvisieren. Eine Möglichkeit bildet die Auseinandersetzung mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2017), eine andere sind Übungen zur Ausbildung einer professionellen Urteilsbildung anhand von Beispielsituationen, wie sie im Manual „Ethos im Lehrberuf“ (ELBE) (Rödel et al. 2022) vorgeschlagen werden. Der Beitrag verweist auf eine weitere Möglichkeit: die narrative Reflexion im Kontext forschenden Lernens (Herrmann 2023). Während die beiden erstgenannten Varianten explizit darauf gerichtet sind, sich mit Fragen pädagogischer Ethik auseinanderzusetzen, geht es bei der letztgenannten um das mündliche Erzählen selbst erlebter Erfahrung, die sich nicht auf ethische Fragen beziehen muss. Die Herausbildung ethisch relevanter Haltungen erfolgt im Vollzug des Erzählens (und Zuhörens) implizit und als Nebenergebnis der Reflexion, die sich vordergründig z. B. auf didaktische Fragen bezieht.

Sowohl mit forschendem Lernen (Feindt et al. 2020) als auch mit Übungen zur pädagogischen Ethik sind Hoffnungen verbunden, dass Studierende durch Reflexion bestimmte Haltungen ausbilden, was letztendlich bedeutet, dass sie sich ändern müssen (Barth & Wiehl 2023, S. 147 ff.). Wie kann aber dieser Vorgang beschrieben werden und welche Herausforderungen sind mit diesem Sich-Ändern verbunden? Im Rahmen meiner Dissertationsstudie habe ich diese Prozesse unter dem Begriff der Schöpferischen Erfahrungen gefasst und bei Studierenden und Grundschulkindern untersucht (Herrmann 2023). Die Großschreibung verweist, in Abgrenzung zu subjektorientierten Verständnissen des Schöpferischen in der Schreibdidaktik und Literaturwissenschaft, auf die spezifische Bedeutung des Schöpferischen als dynamisches Geschehen zwischen Subjekt und Welt (ebd., S. 81 ff.).

Der Beitrag nimmt Bezug zur Teilstudie, die das Lernen Studierender in mündlichen Reflexionen betrachtet. Die Studierenden begleiteten und beobachteten im Rahmen des Werkstattseminars „Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ (Herrmann 2019) Grundschulkindern beim Schreiben und entwickelten daraus ein Forschungsprojekt.

Die Entwicklung eines pädagogischen Ethos gehörte nicht zu den expliziten Zielen des Seminars. Vielmehr ging es darum, dass Studierende im begleiteten Durchlaufen eines eigenen Forschungsprozesses und dessen Reflexion erkennen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen, um deren Unabgeschlossenheit zu begreifen sowie etwas von der Verantwortung zu erfahren, die mit Forschung verbunden ist (Huber 2017, S. 102 ff.). Ein weiteres wesentliches Ziel war es, die Wahrnehmung für Perspektiven der Kinder in Lernprozessen zu erweitern. Demnach bezogen sich Reflexionsanlässe im Seminar zum einen auf die selbst erlebte pädagogische Praxis und zum anderen auf die Praxis der Wissenschaft im Zusammenhang mit dem eigenen forschenden Lernen (Herrmann 2023, S. 41). Mündliche Reflexionen wurden neben anderen Reflexionsformen zu mehreren Zeitpunkten im Seminarverlauf angeregt. Einen markanten Punkt bildete das Reflexionsgespräch zur gemeinsam erlebten Schreibwerkstatt. Die Studierenden waren aufgefordert, im Gesprächskreis zu erzählen, wie sie diese erlebt hatten sowie Gedanken zur Weiterentwicklung ihrer Forschungsideen zu äußern (ebd., S. 164 f.).

Im Beitrag wird sichtbar gemacht, wie sich im Rahmen narrativer Reflexion tiefgreifende Veränderungspotenziale andeuten können. Es werden Grundgedanken zum Verständnis von Reflexion und von Schöpferischen Erfahrungen dargestellt und anschließend am Beispiel einer Anekdote und ihrer Lektüre konkretisiert.

2 Zur Zwischenmenschlichkeit von Reflexion

Aktuell sind kognitive Modelle sehr verbreitet, in denen Reflexion als Denkak-tivität und als Prozess der kognitiven (Um-)Strukturierung verstanden wird (Aufschnaiter et al. 2019). Diese verweisen auf eine Zielorientierung, die die Reflexion von anderen Weisen des Denkens abhebt. Im Kontext der Lehrer*innenbildung werden die Erträge der Reflexion als alternative Handlungsentwürfe gesehen, die in zukünftigen Situationen als Handlungspläne zur Verfügung stehen (Aeppli & Lötscher 2016). In diesem Sinne wird Reflexion als eine Aktivität des Subjekts verstanden, das diese aufgrund seiner kritischen Haltung unternimmt (ebd., S. 88 f.). Im Rahmen der Dissertationsstudie entfalte ich ein anderes Verständnis, dieses fasst Reflexion als Erfahrungsweise auf (Herrmann 2023, S. 41 ff.). An Prämissen pädagogischer Phänomenologie orientiert, wird dabei Reflexion weder in der Kognition noch im Subjekt verortet. Vielmehr wird das Subjekt als unbeständiges aufgefasst, das in Situationen je neu entsteht (Stenger 2002, S. 216). Im Verständnis von Reflexion als Erfahrungsweise wird das leibliche Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty 1966, S. 106) während des Reflektierens bedeutsam wie auch die pathische Dimension von Erfahrung (Meyer-Drawe 2012, S. 195).

Im Rahmen des Reflexionsgesprächs zur Schreibwerkstatt wurden Fragen als Impulse für Erzählungen gegeben, die Ausgangspunkte für weiterführende Betrachtungen wurden und an denen sich ein Widerschein für die Gesprächsteilnehmer*innen bilden konnte. Reflexion meint in diesem Sinn eine Erfahrung eigener Art, des Innehaltens und Nachdenkens, des Hinterfragens, Sich-Zeigens und Hervorbringens erzählter Erinnerung. In dieser Form der Reflexion als Erfahrung liegt das Potenzial, dass sich mit der Anforderung der Situation und dem Erleben des Reflexionsgesprächs ein Subjekt bildet, das von sich und seiner Erfahrung erzählt, das Worte sucht und findet, Schwieriges und Schönes zu benennen, das Unsicherheiten nachspürt und sich nicht scheut, Fragwürdiges anzusprechen oder Nichtwissen zu entdecken. In der Situation der Reflexion besteht die Möglichkeit, dass sich ein in dieser Weise reflexives Subjekt bildet und zeigt. Darüber hinaus könnte sich diese Erfahrungsweise als Seinsmöglichkeit für das Subjekt herausstellen und in zukünftigen Situationen in ähnlicher Art zeigen (z. B. in der Schulpraxis).

Im Rahmen der Dissertationsstudie untersuche ich Reflexionsgespräche unter folgenden Fragen: Wie zeigt sich Reflexion im Kontext der Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben im Vollzug als Erfahrung? Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen im Vollzug von Reflexion? Diese Forschungsfragen zielen darauf, Lernprozesse im Vollzug von Reflexion im Kontext forschenden Lernens zu betrachten, wozu es bisher nur sehr wenige Studien gibt (u. a. Bolland 2011; Hoffmann 2020). Dazu werden auf der Basis von

Audioaufnahmen Anekdoten verfasst und in Lektüren gedeutet (Herrmann 2023, S. 172 ff.).

Im Ergebnis zeigt sich, dass im Erzählen eigener Erfahrung und im Austausch dazu in der Seminargruppe Momente entstanden sind, die ein Potenzial für Schöpferische Erfahrungen bergen. Insbesondere für Beziehungen zu anderen, zu sich selbst, zu Kindern oder zur Tätigkeit des Schreibens deuten sich Veränderungspotenziale an. Weiterhin zeigt sich, dass der Anfang dieser Veränderungen im Erzählen als Ausdruck selbst erlebter Erfahrung liegt. Dieses Erzählen findet als authentischer Ausdruck von Erfahrung (und nicht als detailliertes Beschreiben von Ereignissen) im Rahmen einer aufrichtigen Begegnung zwischen Menschen statt. Diese Zwischenmenschlichkeit der Gespräche wird z. B. im Teilen einer mühevollen Erfahrung oder auch als ein Einblick-Geben in persönliche Unsicherheit deutlich. Dies setzt eine ermutigende, unterstützende und grundsätzlich fehlertolerante Atmosphäre voraus. Hochschullernwerkstätten bieten durch ihren konzeptionellen Rahmen gute Bedingungen dafür (Herrmann 2023, 34).

3 Zur Unverfügbarkeit Schöpferischer Erfahrungen

Die theoretische Basis für die Beschreibung Schöpferischer Erfahrungen bilden die Theorie des Lernens als Erfahrung von Meyer-Drawe (2012) und phänomenologische Analysen zu schöpferischen Prozessen von Stenger (2002). Beide gehen von einer Eigendynamik der Erfahrung aus: Erfahrungen sind nicht instrumentalisierbar, sie können nicht herbeigeführt oder vorhergesehen werden. Dieses Verständnis widerspricht dem weit verbreiteten Ursache-Grund-Denken. Ursachen entfalten demnach im Laufe der Zeit Wirkungen, die ihren zeitlosen Grund haben. Rombach stellt diesem Denken ein anderes gegenüber – ein Denken in Ursprüngen (Rombach 1994, S. 10). Er vergleicht das Phänomen Ursprung mit dem Entstehen eines Flusses aus der Quelle. Näher betrachtet ist es ein Quellgebiet, in dem der beginnende Strom „weiteres an sich zieht und aufnimmt und dadurch eine Mehrung, eine Steigerung eröffnet“ (ebd., S. 9). Indem dieses Etwas zunimmt und wächst, kommt es zu sich, und der Ursprung findet in der Reife – in diesem Bild als Fluss oder Meer – seine Bestätigung. Anfänge als Ursprünge gedacht, sind viel stärker mit dem verbunden, was aus ihnen erwächst. Der Anfang meint nicht nur den Ausgangspunkt, sondern auch den Vorgriff auf das, was sich durch den Anfang verwirklicht (Meyer-Drawe 2005, S. 24). Meyer-Drawe spricht daher von der „Herrschaft der Anfänge“ (ebd.), die eben nicht beliebig sind, sondern den weiteren Weg in sich tragen.

Der Anfang Schöpferischer Erfahrungen liegt in ihrer vorgängigen Abwesenheit, die sich fühlen lässt als Unruhe, Traurigkeit und Sinnentbehrung (Stenger 2002, S. 132). Es ist die Tragik des Unverwirklichten, das als Unverwirklichtes be-

reits Geltung erlangt. Rombach beschreibt diese Eigenart am Beispiel der seinerzeit ungewöhnlichen Malweise Vincent van Goghs:

„Nun ist aber gerade dieses Aufgerissene, dieses Unglatte, dieses Grobe und Zerbrochene ein entscheidendes Gestaltungsmoment für van Gogh [...] Van Gogh findet, grob gesprochen, daß alle Dinge durch Not und Bedrängnis, durch Schmerz und Leid so in sich zusammengezogen werden, daß sie dadurch ein knospendes Leben gewinnen.“ (Rombach 1994, S. 16 f.)

Rombach erkennt in den Werken van Goghs die Bemühung, mit seinen Bildern zur Erfahrung zu bringen, wie Schönheit aus Ärmlichkeit entsteht, wie Helles aus Dunkelheit hervorbricht (ebd., S. 17). Mit dieser Art Kunst war seinerzeit etwas Neues gesagt, ein Ursprung des Schönen im Unförmigen. Meyer-Drawe macht diesen Aspekt des Erleidens in der Erfahrung des Lernens deutlich als unumgängliches Risiko, umlernen zu müssen, der Konfrontation mit sich selbst nicht ausweichen zu können und zum Hervorbringen neuer Bedeutungen gezwungen zu sein (Meyer-Drawe 2010, S. 9). Doch inwiefern kann das Erzählen von Erfahrung dies bewirken? Die folgende Anekdote gibt Einblick in ein Reflexionsgespräch, in dem Studentin Susanne (für die Namen der Studierenden sind Pseudonyme gewählt) von ihrer Erfahrung mit einem Mädchen erzählt, das es im Rahmen der Schreibwerkstatt sehr schwer hatte, einen Anfang für ihr Schreiben zu finden. Die Erzählung erzeugt bei einer Kommilitonin einen „Widerschein“, indem sie sich mit sich selbst konfrontiert sieht.

4 Anekdote zum Reflexionsgespräch

Studentin Susanne erzählt im Reflexionsgespräch im Seminar von ihrer Erfahrung mit einem Mädchen, das es sehr schwer hatte, etwas zu schreiben: „Es war wirklich ganz ganz schwer.“ Leise flüsternd erinnert sie sich an ihre Hilflosigkeit: „Ich dachte mir so, oh Gott, oh Gott.“ Mit klarer Stimme berichtet sie: „Dann am Ende hat sie aber einen Text geschrieben gehabt und ich habe ihn auch gelesen, der war auch echt gut, der Text.“ Die Anstrengung und Mühe werden für alle Studierenden spürbar, während Susanne die gesamte Situation noch einmal schildert und dann resümiert: „Dieses Kind jetzt da rauszulocken, also das war echt schwierig, weil die schon so eingefahren war mit – ich kann es ja eh nicht!“ Als Susanne etwas später im Gespräch in Erwägung zieht, ihre Erfahrung während der Schreibwerkstatt zu ihrem Forschungsthema zu machen, meldet sich Mandy zu Wort: „Wenn du Schreibmotivation behandelst, würde ich das gerne lesen, weil ich bin selbst ein Mensch, der absolut sich dagegen sperrt, so frei zu schreiben.“ Offen erläutert sie, sie würde einem solchen Kind dann eher „eine mehr geschlossene Aufgabe geben, weil in geschlossenen Aufgaben fühlt man sich meis-

tens dann wohler“. Sie spricht Susanne direkt an: „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich eben nicht den Hang hätte, das Kind da hindrängen in die Richtung, weil ich das nachvollziehen kann, dass jemand sagt, ich, ich will das eigentlich gar nicht.“ Susanne meint darauf: „Ich glaube, dann ist es wirklich interessant zu wissen, okay, was kann ich machen, dass das Kind diese Aufgabe trotzdem mag.“ Mandy bekräftigt diesen Gedanken: „Genau! Und das brauch ich, so eine Hilfe! Deswegen bin ich hier!“ (Anekdote zum Reflexionsgespräch zur Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen“; Herrmann 2023, S. 238)

5 Lektüre – Sich füreinander öffnen

Susanne hat in der gemeinsam erlebten Schreibwerkstatt eine Erfahrung gemacht und diese teilt sie im Reflexionsgespräch mit den anderen Seminarteilnehmer*innen. Es geht um ein Kind, das laut Susanne „schon so eingefahren war mit – ich kann es ja eh nicht!“, dass es sehr schwer war, „dieses Kind da jetzt rauszulockern“. Auch wenn Susanne von einem Erfolgserlebnis berichtet, denn das Kind hat sich von ihr herauslocken lassen, hat einen Text geschrieben und „der war auch echt gut, der Text“, wird durch ihre Darstellung anschaulich, dass dieses Erfolgserlebnis einen hohen Preis hatte, der noch schwer auf ihr liegt. Ohne auf diese Situation gefasst oder vorbereitet zu sein, war sie ihr ausgesetzt gewesen und hatte sich selbst hindurcharbeiten müssen, was „wirklich ganz ganz schwer“ war.

Mandy fühlt sich von Susannes Geschichte angesprochen, sie wird auf etwas aufmerksam und ist in dieser Runde ermutigt, dies preiszugeben: Sie könnte es gar nicht, dieses „Motivieren“, sie hätte nicht den Hang, „das Kind da hindrängen in die Richtung“. Da sie selbst jemand ist, „der absolut sich dagegen sperrt, so frei zu schreiben“, könnte sie den Wunsch, dies nicht tun zu wollen, gut nachvollziehen und würde es dabei belassen. In der Idee vom „selbstbestimmten Lernen“ findet diese Haltung ihre Legitimation, was Meyer-Drawe kritisiert:

„Die Deutung des Lernenden als Manager seiner selbst stellt den Tatbestand in den Schatten, dass sich Lernende auch selbst schützen, um sich und ihr Wissen nicht aufs Spiel setzen zu müssen. Die Macht der Gewohnheit bindet sie an das Vertraute. Sie bevorzugen die Bestätigung statt Zweifel, was immer auch bedeutet, dass sie Lernchancen verpassen. Sie lernen, was sie lernen wollen, und setzen sich dadurch selbst Grenzen, welche insgeheim bereits durch ihre Herkunft gezogen sind.“ (Meyer-Drawe 2013, S. 91f.)

Sich dem Lernen auszusetzen, würde bedeuten, die eigene Komfortzone zu verlassen, „sich aus der Bindung an das Vertraute zu lösen und sich auf unbekann-

tes Gebiet vorzuwagen“ (ebd., S. 94). Mandy scheint an den Rand dieses Gebietes getreten zu sein. Susannes Erzählung gibt ihr einen Anlass, sich gedanklich von ihrer „Wohlfühlpädagogik“ zu lösen. Vielleicht möchte sie einfach zu den Anderen im Seminar gehören, die Susannes Geschichte gebannt und fasziniert folgen. Vielleicht erkennt sie aber auch, dass sich ein Lehren lohnen könnte, „das zum Überschreiten der Grenzen herausfordert“ (ebd., S. 92).

Brinkmann benennt als ein wesentliches Ziel forschenden Lernens zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden den Perspektivwechsel, „weg von der biografisch sedimentierten Schüler-Perspektive, hin zum Unterricht, zur Didaktik und zu unterschiedlichen responsiven Antwortmöglichkeiten auf Schülerverhalten“ (Brinkmann 2020, S. 66). Susanne hat die Schüler*inperspektive verlassen; sie hat sich im Rahmen der Schreibwerkstatt verantwortlich für das Lernen des Kindes gezeigt und hat dies auch während des Reflexionsgesprächs weiter im Blick. Mandy ist mit ihren Gedanken ganz bei sich: „Wenn du Schreibmotivation behandelst, würde ich das gerne lesen“, meint sie. Ihre elaborierte Sprache verrät, dass sie sich im Studentin-Sein gut eingelebt hat. Ob sie im Rahmen des Studiums den Sprung zum Lehrerin-Sein schaffen wird, ist offen: Denn es ist etwas anderes, von Schreibmotivation zu lesen, als sich in der konkreten Situation mit einem Kind zu fragen: „Was kann ich machen, dass das Kind diese Aufgabe trotzdem mag?“

Susanne zeigt sich im Beisein der Seminargruppe sehr menschlich. Sie sucht Worte als Ausdruck für die Erfahrung, die sich schwer anfühlt und mit einer beängstigenden Hilflosigkeit einherging: „Ich dachte mir so, oh Gott, oh Gott.“ Sie traut sich im Rahmen des Reflexionsgesprächs offen über das zu sprechen, was sie während der Schreibwerkstatt wirklich bewegt hat und von dem sie noch immer betroffen ist. Damit entsteht eine sehr vertraute, intime Situation, die auch Mandy dazu einlädt, sich zu öffnen und die anderen an ihren ambivalenten Gedanken teilhaben zu lassen. Auffallend ehrlich erzählt sie von ihren eigenen Schwierigkeiten mit dem Schreiben und gibt bekannt: „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich eben nicht den Hang hätte, das Kind da hindrängen in die Richtung, weil ich das nachvollziehen kann, dass jemand sagt, ich, ich will das eigentlich gar nicht.“ Sie eröffnet drei Perspektiven, die nicht miteinander vereinbar scheinen: Ihre eigene als begründetes Nicht-Drängen-Können, die Perspektive des Kindes, der sie sich mit ihren eigenen Schreibschwierigkeiten nahe fühlt und die Perspektive von Susanne, deren Anstrengung und Erfolg Mandy anerkennt. An dieser Stelle des Gesprächs entsteht weder eine Diskussion darüber, welche Perspektive die richtige ist, noch der Versuch, andere von der eigenen Sicht zu überzeugen. Es scheint eine Offenheit entstanden zu sein, die dies nicht braucht. Susanne öffnet sich für Mandys Perspektive und sagt: „Ich glaube, dann [, wenn man dieses Drängen, wie ich es habe, nicht hat,] ist es wirklich interessant zu wissen [z. B. aus Büchern zu Schreibmotivation], okay, was kann ich machen, dass das Kind diese Aufgabe trotzdem mag“ [Einfügungen FH]. Man-

dy fühlt sich verstanden und bestätigt: „Genau! Und das brauch ich, so eine Hilfe! Deswegen bin ich hier!“ (Lektüre „Sich füreinander öffnen“; Herrmann 2023, S. 238)

6 Ethische Potenziale narrativer Reflexion

Indem etwas erzählt wird, das als „stumme Erfahrung“ erinnert wird, kommt es zum Phänomen des schöpferischen Ausdrucks (Merleau-Ponty 2007). Das Sprechen tastet nach Bedeutungen, die im Sprechen erst entstehen und durch das Aussprechen hervorgebracht werden (ebd., S. 63). Sinn, der in der stummen Erfahrung als Potenzial für Sinn existiert, verlangt nach Ausdruck, damit der Sinn als (ausgesprochener) Sinn erst entstehen kann. Dabei entsteht Sinn beim Sprechen nicht nur durch die Wörter, die gesprochen werden, sondern auch durch das, was nicht gesagt wird. Wird also ein Raum geschaffen, in dem Menschen von ihren Erfahrungen erzählen können, wie dies in den Gesprächen zur Reflexion im Rahmen der Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben geschehen ist, kann es zu Situationen kommen, in denen Sinn hervorbricht.

Im Beispiel zeigt sich ein solcher Moment, als Susanne von ihrer Erfahrung mit dem Mädchen erzählt, das es sehr schwer hatte, etwas zu schreiben. Sie berichtet nicht von den konkreten Schwierigkeiten, sondern gibt vielmehr einen Eindruck wieder, der das Erlebte sprachlich zu fassen versucht: „Es war wirklich ganz ganz schwer.“ Sie umschreibt die Erfahrung, gibt ihr einen vorläufigen Namen, ein vages Bild, ein Gewicht. Die dafür gefundenen Worte wie auch die Art, wie sie ausgesprochen werden, erzeugen einen Widerhall, der bei Zuhörenden ein Empfinden dafür entstehen lässt, dass diese Situation Susanne als gesamte Person gefordert hat. Sie spricht leise flüsternd: „Ich dachte mir so, oh Gott, oh Gott.“ Auch diese Worte erzählen nicht von Ereignissen oder Handlungen, noch wird die Schreibsituation wirklich vorstellbar. Vorstellbar wird jedoch eine Bedeutung, ein Wert der Erfahrung, der sich durch das Aussprechen dieser reduzierten Gedanken als Zurückweichen vor etwas Großem andeutet.

Im Beispiel des Gesprächs zwischen Susanne und Mandy zeigt sich ein weiterer solcher Moment. Mandy sagt zu Susanne: „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich eben nicht den Hang hätte, das Kind da hinzudrängen in die Richtung, weil ich das nachvollziehen kann, dass jemand sagt, ich will das eigentlich gar nicht.“ In der Lektüre zur Anekdote sind die drei Perspektiven benannt, die Mandy hier in einem Schwung hervorbringt: Ihre eigene Perspektive als begründetes Nicht-Drängen-Können und -Wollen, die Perspektive des Kindes, der sie sich mit ihren eigenen Schreibschwierigkeiten nahe fühlt, und die Perspektive von Susanne, deren Anstrengung und Erfolg Mandy anerkennt. Mandys Aussage enthält einen Bruch, der durch Sinn überbrückt wird, der ungesagt bleibt. Die Aussage zielt auf folgende Bedeutungen: „Dieses Moti-

vieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich es gar nicht will.“ Oder „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich das Kind verstehen kann.“

Ungesagt bleiben das Staunen und die Anerkennung über Susannes Tun und über das, was das Tun antreibt: „diesen Hang, das Kind da hinzudrängen“. In der Art und Weise, wie Mandy ihre Gedanken ausdrückt, schwingt diese Anerkennung mit und ermöglicht das weiterführende Gespräch, in dem sich Susanne für Mandys Perspektive interessiert. In dieser Weise teilt sich Mandys Haltung zu Susannes Erfahrung im Reflexionsgespräch mit, ohne dass diese explizit genannt wird. Es ist möglich, dass Mandys anerkennende Haltung als Antwort (Waldenfels 2016, 463 ff.) auf die Erzählung von Susanne entstanden ist und sie ebenfalls zurückweichen lässt vor dem „Großen“, das Susanne widerfahren ist.

Schöpferisches Potenzial liegt demnach nicht allein in dem, was erzählt wird, sondern auch in der Erfahrung, die mit dem Vollzug des Erzählens einhergeht. „Sich-für-einander-Öffnen“ stellt eine im Vollzug des Erzählens entstandene Erfahrungsweise dar, die die gesamte Seminargruppe in dieser Situation an Susanne und Mandy miterfahren kann. Sie geht mit anerkennenden Handlungsweisen wie Empathie, Wertschätzung, Wohlwollen oder Achtung einher, die den Kern des pädagogischen Ethos bilden (Prenzel 2019, S. 48).

Erzählen verändert die Erfahrung wie auch die Erinnerung an eine Erfahrung; das ist aus der Forschung zum narrativen Lernen seit langem bekannt.

„Im Erzählen können Erinnerungen verarbeitet und strukturiert, können Erfahrungen gemacht und anderen zugänglich werden. Im Hören, Lesen, Sehen oder Erleben dieser Geschichten können Erfahrungen anderer angeeignet werden und eine Umstrukturierung eigener Erfahrungen ermöglichen, Lernprozesse generieren.“ (Hoffmann 2020, S. 68)

Erzählen kann demnach mit Lernen einhergehen, neue Gedanken hervorrufen, Verstehen anregen. Erzählen ermöglicht auch, „dass Menschen bestimmte Ereignisse, die sie erlebt haben, als bedeutsam wahrnehmen können.“ (Schüler 2019, S. 11) Narratologisch betrachtet, sind Erzählungen mehr als eine Aneinanderreihung von Ereignisfolgen. Ihre Erfahrungshaftigkeit macht ihren eigentlichen Charakter aus, insbesondere das Vorstellen und Nachempfinden von Erfahrung, die durch Ausdruck vermittelt wird (Fludernik 2011). Erzählwürdig sind demnach nicht nur Geschichten, die einen Höhepunkt oder Erwartungsbruch in sich tragen, sondern auch solche, die sich auf gemeinsame Erinnerungen beziehen und persönlich bedeutsam sind (Dehn et al. 2014).

7 Fazit

Der Beitrag greift die Fragen auf, wie es zur Herausbildung eines pädagogischen Ethos im Rahmen der Lehrer*innenbildung kommen kann und wie diese Veränderung vorzustellen ist. Anhand eines Beispiels in Form einer Anekdote zu einem Werkstattseminar in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden werden Momente in einem Reflexionsgespräch unter Studierenden sichtbar gemacht, in denen sich Veränderungspotenziale andeuten, die deren Beziehungen zueinander, zu Kindern und zur Tätigkeit des Schreibens betreffen. Schöpferisches Potenzial liegt dabei in dem, was und wie erzählt wird, in dem, was nicht gesagt wird und in der geteilten Erfahrung, die mit dem Vollzug des Erzählens einhergeht. Insbesondere Momente, in denen Bedeutungen noch nicht ausformuliert daliegen und Sinn noch nicht festgelegt ist, bergen das Potenzial für Schöpferische Erfahrungen, indem im Erzählen (und Zuhören) persönlich bedeutsamer Erfahrung das zum Tragen kommt, was den Kern des pädagogischen Ethos kennzeichnet: das Sich-für-einander-Öffnen. Werden also Räume geschaffen, in denen Menschen sanktionsfrei von ambivalenten Erfahrungen erzählen können, kann es zu Situationen kommen, in denen Sinn hervorbricht, der sich nicht nur auf die erzählte Erfahrung bezieht, sondern in der Situation des Erzählens und Zuhörens jene Erfahrungsweise hervorbringt, die anerkennende Handlungsweisen mit sich führt.

Literatur

- Aeppli, Jürg & Lötscher, Hanni (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34, H. 1, S. 78–97. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13921/pdf/BZL_2016_1_78_97.pdf (Abruf: 19.03.2024).
- Aufschnaiter, Claudia von; Fraij, Amina & Kost, Daniel (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: HLZ 16, H. 2, S. 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144> (Abruf: 19.03.2024).
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023): Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6031> (Abruf: 19.03.2024).
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, Malte (2020): Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–83.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela & Schüler, Lis (2014): Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics. In: Hühn, Peter; Meister, Jan Christoph; Pier, John & Schmid, Wolf (Hrsg.): Handbook of Narratology. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 489–506.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin/Deutsches Jugendinstitut e.V., München; MenschenRechtsZentrum an der Uni Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsge-

- schichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.
- Feindt, Andreas; Fichten, Wolfgang; Klewin, Gabriele; Weyland, Ulrike & Winkel, Jens (2020): *Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung*. In: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Praxisforschung/Lehrer*innenbildung (PFLB)* 2, H. 1, S. 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555> (Abruf: 19.03.2024).
- Fludernik, Monika (2011): *Mündliches und schriftliches Erzählen*. In: Martinez, Matias (Hrsg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler, S. 29–36.
- Heinzel, Friederike; Fischer, Natalie; Kowalski, Marlene; Piezunka, Anne; Prengel, Annedore & Schichtholz, Anna (2023): *Zur Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen für nachhaltiges Lernen in der Grundschule*. In: Haider, Michael; Böhme, Richard; Gebauer, Susanne; Gößinger, Christian; Munser-Kiefer, Meike & Rank, Astrid (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 337–346. <https://doi.org/10.25656/01:27768> (Abruf: 19.03.2024).
- Herrmann, Franziska (2019): *Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden*. In: Tänzer, Sandra; Godau, Marc; Berger, Marcus & Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133–143.
- Herrmann, Franziska (2023): *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Jeanette (2020): *Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung*. In: Ertl-Schmuck, Roswitha & Hoffmann, Jeanette (Hrsg.): *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 61–89.
- Huber, Ludwig (2017): *Reflexion*. In: Mieg, Harald A. & Lehmann, Judith (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt, New York: Campus, S. 101–111.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): *Anfänge des Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, Beiheft 49, S. 24–37. <https://doi.org/10.25656/01:7782> (Abruf: 19.03.2024).
- Meyer-Drawe, Käte (2010): *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*. In: *Santalka. Filosofija* 18, H. 3, S. 6–17.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *Diskurse des Lernens. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage*. Paderborn: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2013): *Lernen braucht Lehren*. In: Fauser, Peter; Beutel, Wolfgang & John, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 89–97.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Aus dem Französischen übersetzt von Rudolf Boehm. 6. Auflage. Photomechanischer Nachdruck 1974. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (2007): *Zeichen*. Herausgegeben und kommentiert von Christian Bernes. Aus dem Französischen übersetzt von B. Schmitz, H. Werner, A. und B. Waldenfels. Hamburg: Meiner.
- Prengel, Annedore (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Christof, Eveline; Agostini, Evi; Brinkmann, Malte; Pham Xuan, Robert; Schratz, Michael & Schwarz, Johanna F. (2022): *Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. <https://doi.org/10.18452/24680> (Abruf: 19.03.2024).
- Rombach, Heinrich (1994): *Der Ursprung – Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur*. Freiburg: Rombach.

- Schüler, Lis (2019): Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Berlin: Metzler.
- Stenger, Ursula (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim, München: Juventa.
- Waldenfels, Bernhard (2016): Antwortregister. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Die Versprechen der Haltung in Theorie und Praxis. Forschungsergebnisse zur Schulsozialarbeit und zur Professionalisierung der Fachkräfte

Simone Weis, Sandra Holzkamp, Stefanie Rosenmüller, Nicole Tigges

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden zwei verschiedene Forschungsperspektiven zum Thema Haltung verknüpft. Dabei geht es sowohl um die aristotelische Begriffstradition als auch um empirisch erhobene Vorstellungen von Haltung in der Schulsozialarbeit. Die philosophischen Theorien werden genutzt, um die Ergebnisse der empirischen Studie zu interpretieren. Es lässt sich folgern, dass begriffliche Verwechslungen und geringe Verknüpfungen zu wissenschaftlichen Konzeptionen einer professionellen Haltung in den Einschätzungen der befragten Personen vorliegen.

1 Einleitung

Die vorliegenden Ergebnisse stammen aus einem Theorieprojekt über Haltung und Urteilskraft (Rosenmüller & Holzkamp 2022) und aus einer qualitativen Studie zur Relevanz von Haltung in der Schulsozialarbeit, in der Schulsozialarbeiter*innen zur Entwicklung und zum Verständnis ihrer professionellen Haltung befragt wurden. Für die Interpretation der Ergebnisse werden beide Perspektiven verknüpft. Zunächst wird in die Debatte um das Thema Haltung in der Sozialen Arbeit eingeführt. Es folgen Ergebnisse der empirischen Studie und eine Beleuchtung der Ergebnisse unter Einbezug einzelner philosophischer Theoreme.

2 Theorien der Haltung: drei Forderungen, vier Versprechen

Die Ausgangsannahme in diesem Beitrag ist, dass der Begriff Haltung in der Sozialen Arbeit seit Jahren an Bedeutung gewinnt. Haltung soll das Fundament für fachliches Handeln sein und dabei unterstützen, ethisch-moralischen Konfliktsituationen zu begegnen (Schmitt 2011). So ist dieser Begriff oft normativ aufgelä-

den, ohne bislang hinreichend ethisch begründet zu sein (Rosenmüller & Holzkamp 2022, S. 133). Aus der Fachliteratur der Sozialen Arbeit lassen sich im Wesentlichen drei *Forderungen* an eine Haltung herausarbeiten (ebd.).

Die erste Forderung spricht Haltung im Sinne einer „Grundeinstellung“ (Thiersch 2014, S. 2) an, die mit einem ethischen Maßstab verbunden ist (Kasper 2014; Strohm et al. 2013), der das berufliche Handeln leiten soll. Eingefordert werden Werte wie Offenheit gegenüber anderen Lebenswelten, Respekt, Dialogfähigkeit, Empathie und Gerechtigkeit (Rieger 2015; Bockshecker & Kibbert 2015; Großmaß & Perko 2011), die in den beruflichen Handlungen der Fachkräfte ihren Ausdruck finden. Mit dem Begriff Haltung wird zweitens ein unabhängiger Standpunkt verbunden. Um Fachlichkeit zu garantieren und berufliche Entscheidungen zu legitimieren, soll die Fachkraft möglichst neutral (Kraus 2005) gegenüber Auftraggeber*innen und Klient*innen bleiben. Drittens wird die Einnahme einer kritischen Gegenhaltung von den Fachkräften erwartet (Schreier 2012, S. 14). Sie sollen sich dort, wo zentrale Werte der Sozialen Arbeit bedroht sind, aktiv und kritisch auseinandersetzen. Wo nötig, sollen sie gar Opposition gegen gängige gesellschaftliche Maßstäbe leisten.

Diese drei Forderungen stellen die Fachkräfte vor Probleme, zu denen der Umgang mit dem Doppelmandat gehört, der das ständige Austarieren divergierender Interessen verlangt. Außerdem agieren sie oft in Zwangskontexten, haben einen hohen normativen Anspruch an ihr Handeln, der schnell in Überforderung münden kann. Des Weiteren agieren sie im Kontext von unzureichenden, oft prekären Arbeitsbedingungen (Fachkräftemangel, Arbeitsverdichtung, Ökonomisierung) und können den an sie gerichteten Forderungen nicht gerecht werden (Schwabe 2016, S. 23; Averbek 2019, S. 187; Peters 2011, S. 223).

An den Begriff Haltung knüpfen sich in der Literatur aber auch *Versprechen*, die implizit durch die aristotelische Tradition geprägt sind (Rosenmüller & Holzkamp 2022, S. 134). Die Soziale Arbeit verspricht sich von Haltung:

1. Die Ausbildung eines inneren Kompasses (Rieger 2015, S. 3): Mit theoretisch erworbenem Fachwissen bildet sich während des praktischen Tuns Fachkompetenz aus, die es der Fachkraft ermöglicht, sich im Urteilen von ihrem Kompass leiten zu lassen und ihre fachliche Entscheidung situationsbedingt zu fällen. Die Metapher legt nahe, dass das Handeln schwingungsfähig und variabel ist (Rosenmüller & Holzkamp 2022, S. 134).
2. Scharnierfunktion (Winkler 2011, S. 18 f.) und Balancevermögen: Mit diesem Vermögen gelingt es der Fachkraft, eine Verbindung zwischen ihren kognitiven und emotionalen Anteilen herzustellen, um im Handeln widerstrebende Anteile wie Vernunft, Emotion, Intuition und reflektiertes Wissen in Einklang zu bringen (Fuchs-Heinritz & König 2014, S. 95 f.) – gerade vor dem Hintergrund der Arbeit mit Menschen, die auch Gefühlen unterworfen ist. Das Ba-

lancevermögen ermöglicht, immanente Paradoxien in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit auszugleichen, um fachlich fundierte Urteile zu fällen.

3. Die Ausprägung einer „zweiten Natur“ (Wildfeuer 2011, S. 1796): Durch stetes Üben, Reflektieren, Verfeinern in der Praxis prägt sich eine authentische berufliche Natur (Winkler o. J., S. 2; von Spiegel 2018, S. 250) aus, die immer virtuoser anwendbar wird und die die Fachkraft nicht allein durch Gelehrsamkeit erwerben kann.
4. Professionalität: Haltung ist die Entgegnung der Sozialen Arbeit auf den Vorwurf des Technologiedefizits, dass sie nicht professionell sein könne, da sich die Ergebnisse ihres Handelns nicht objektiv quantifizieren ließen (Peters 2011, S. 222). Insofern richten sich die Fachkräfte nicht an der Herstellung eines Produkts aus. Ziel ist stattdessen eine gelingende und sinnvolle Praxis, die sich an der professionellen Art der Ausführung bemisst und die keine Technik sein will und kann (Rosenmüller & Holzkamp 2022, S. 137 ff.).

3 Empirische Ergebnisse zur Haltung in der Schulsozialarbeit

Als Grundlage wurden zwei zentrale Definitionen herangezogen (vertiefend Meier et al. 2021). Die bereits erwähnte Definition von Rieger (2015) definiert Haltung als Orientierungsrahmen und *inneren Kompass* für fachliches Handeln. Schneider, Kopic und Jasmund (2015) unterscheiden Haltung allgemein von professioneller Haltung. Erstere setzt sich demnach aus Sozialisation, Persönlichkeitsmerkmalen, Erfahrungen und Alltagswissen zusammen und ist handlungsrelevant. Einer professionellen Haltung immanent sind zusätzliches Erfahrungswissen, Fachwissen und selbstreflexive Fähigkeiten (ebd., S. 74). Mit dieser Differenzierung kann zwischen privater und professioneller Haltung unterschieden werden.

In der Studie wurden acht leitfadengestützte Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen an sechs Schulen vier verschiedener Schulformen geführt. Die Forschungsfragen beschäftigten sich u. a. damit, wie Fachkräfte ihre professionelle Haltung entwickeln und inwieweit sie zwischen privater und professioneller Haltung unterscheiden. Die Interviews wurden mithilfe der Grounded Theory Methodology nach Glaser und Strauss (2010) ausgewertet.

3.1 Entwicklung einer professionellen Haltung

Auf die Frage nach der Art und Weise, wie sich eine professionelle Haltung entwickelt habe, ordnen die Befragten das Studium der Sozialen Arbeit fast durchgängig als nachrangig ein, was sich z. B. in folgender Äußerung zeigt:

„Es war ein Abfertigen von Prüfungen, anstatt irgendwo die Lerninhalte wirklich rauszuziehen [...]. Im Endeffekt hab´ ich durch mein Studium ´nen Zettel gekriegt [...], der mich befähigt, hier diesen Job zu machen – aber am Ende habe ich mich dann eben selbst befähigt [...] oder durch die Jobs immer weiter gelernt.“ (I8)

Zugleich wird deutlich, dass die professionelle Haltung überwiegend durch hochschulferne Kontexte geprägt wird, wie hier durch eine Fernsehserie:

„Das hört sich jetzt vielleicht ein bisschen doof an [...], aber ich würde sagen, Star Trek hat mich total geformt [...]. Da werden so viele Ansprüche an die Menschheit gesetzt [...] und sehr wertschätzende und sehr wertvolle Grundhaltungen der Menschlichkeit propagiert – das hat mich absolut sozialisiert.“ (I5)

Ebenso habe auch der christliche Glaube maßgeblich zur Entwicklung einer Haltung beigetragen oder Erfahrungen aus der Kindheit:

„Aus meiner Biografie heraus weiß ich halt, was Kindern fehlen kann und wie es ist, nicht gesehen zu werden und jemand sein zu müssen, der man gar nicht ist, weil Erwachsene einem das überstülpen – weil sie selber nicht in der Lage sind, den wirklichen Menschen, der da vor ihnen sitzt, wertzuschätzen und zu akzeptieren.“ (I1)

Während die Befragten keinen direkten Zusammenhang von Studium und professioneller Haltung benennen, werden anderweitige Strategien zur Aneignung einer professionellen Haltung erkennbar, die sich kategorisieren lassen in

- Techniken des Selbst- und Weiterlernens,
- Orientierung an gegebenen Maßstäben und
- innere Korrektive.

In Bezug auf ersteres werden Strategien wie „Learning by doing“ (I8) sowie die multiprofessionelle Kooperation mit Feedbackkultur genannt. Zusätzlich geben alle Befragten an, Supervisionen und Weiterbildungen absolviert zu haben, die als Grundlage zur Entwicklung einer professionellen Haltung genannt werden. Hinsichtlich der *Orientierung an gegebenen Maßstäben* beziehen sich die Fachkräfte zum einen auf die sogenannten schuleigenen Konzepte der Schulsozialarbeit, die von den jeweiligen Schulsozialarbeiter*innen verfasst werden und für die berufliche Tätigkeit mehr Rollenklarheit schaffen. Zum anderen stellt das Leitbild der jeweiligen Schule eine Orientierung dar. Weiterhin findet eine Orientierung am konkreten Bedarf der Zielgruppe statt, der sich in Interaktionen zeigt. Zur Kategorie der *inneren Korrektive* zählt einerseits die emotionale Abgrenzung gegen mögliche Vereinnahmungen durch die Zielgruppe und andererseits die Selbster-

fahrung und stetige Selbstreflexion sowie die erwähnten autobiografischen Erfahrungen.

3.2 Keine Unterscheidung von privater und professioneller Haltung

Die Daten zeigen, dass offenbar nicht explizit zwischen privater und professioneller Haltung unterschieden wird:

„Das ist meine Person.“ (I4), „Ich bin ich.“ (I3) oder „Ich verstelle mich hier nicht.“ (I7)

Eine professionelle Haltung einzunehmen, wird stattdessen als „Spagat“ (I1) oder Herausforderung angesehen:

„Ich erinnere mich da immer an [...] eine ehemalige Arbeitskollegin, die da behauptete, während meiner Arbeitszeit bin ich rein professionell und kein privater Mensch, wo ich [...] mir dachte, *wie soll das funktionieren, bist du ´n Roboter?* [...] Das funktioniert meiner Meinung nach nicht [...], ich bin professionell während meiner Arbeit [...] und ich bin auf der anderen Seite aber ein Mensch und ich komme immer mit meinem Privaten mit hier rein [...]“ (I5)

In diesem Zitat wird Professionalität mit einer Roboter-Metapher erklärt. Es wird konterkariert, dass das Fachwissen eine relevante Komponente in einer professionellen Haltung (Schneider et al. 2015, S. 74) darstellt. Auch in den weiteren Interviews wird dies nicht als wichtiger Baustein in der Entwicklung benannt. Vielmehr wird Folgendes konstatiert:

„Ich glaube, da passiert ganz viel intuitiv.“ (I2)

„Ich weiß nicht was, aber irgendwas mach´ ich richtig.“ (I5)

Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, ob die aktuellen Ausbildungen an den Hochschulen tatsächlich das notwendige Fachwissen vermitteln, das zu einer Ausbildung der eigenen Haltung nötig ist. Ebenfalls ist denkbar, dass Fachwissen zwar implizit vorhanden ist, aber von den Fachkräften nicht expliziert werden kann. Mit Blick auf die vermeintliche Irrelevanz eines Studiums zur Ausbildung einer professionellen Haltung und der gleichzeitig hohen Wertigkeit von Weiterbildungen stellt sich die Frage, woran dies liegen könnte. Fehlt es im Studium an einer ausreichenden Verknüpfung von Theorie und Praxis oder scheitert die Vermittlung generell an Begrifflichkeiten oder Vorgehensweisen?

4 Zwischenfazit der Studie

Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass eine verstärkte Integration des Themas *Entwicklung einer professionellen Haltung* in das Studium nötig ist, um nicht Gefahr zu laufen, dass Theorien der Hochschule und Praxiserfahrungen unverknüpft bleiben. Schwer und Solzbacher (2014) konstatieren ebenfalls, „dass Haltung in der Pädagogik bisher eher implizit mitgedacht, aber eben nie expliziert wurde“ (ebd., S. 9). Die Befragten fordern in diesem Sinne mehr Selbstreflexion und Selbsterfahrung innerhalb des Studiums.

Des Weiteren geht es um eine grundsätzliche Unterscheidung von zwei Wissensformen, die Dewe und Otto (2012) anlässlich der Problematik der Vermittlung von Theorie und Wissen im „Spannungsfeld von Hochschule und Praxisbereichen“ (ebd., S. 201) aufgreifen, weil nach ihrer Auffassung die Differenz von Forschung und Praxis zu sehr missachtet wird (ebd., S. 203; Dewe 2008). Mit ihrem Konzept der sogenannten „reflexiven Sozialpädagogik“ wollen sie der Tatsache gerecht werden, „dass für professionalisiertes Handeln nicht wissenschaftsbasierte Kompetenz als solche konstitutiv ist, sondern vielmehr die jeweils situativ aufzubringende reflexive Fähigkeit“ (Dewe & Otto 2012, S. 205).

Das Professionswissen darf demnach nicht mit Wissenschaftswissen verwechselt werden, sondern wird als ein eigenes, „professionelles Wissen und Können, das Handlungen anleitet, Orientierungen ermöglicht und durch Routinisierung entlastend wirkt“ (ebd., S. 210), verstanden. Dewe und Otto stützen diese Unterscheidung von zwei Kompetenzen auf die begriffliche Unterscheidung von *Wissen* und *Können* nach Gilbert Ryle, der „knowing how“ und „knowing that“ als „differenten Formen des Handelns“ (Dewe & Otto 2012, S. 211) beschrieb. Nach Ryles sprachanalytischer Unterscheidung geht das explizite „knowing that“ einer grammatischen Regel auf das fundamentalere „knowing how“ zurück, nämlich die Fähigkeit, die grammatische Regel zu beherrschen, also grammatisch korrekt zu sprechen. Dewe und Otto übertragen diese Überlegung dahingehend, dass das Professionswissen als ein „knowing how“ stets situativ angewendet werden muss und durch „Routinisierung und Habitualisierung“ erworben wird, während das Wissenschaftswissen lediglich als „Vorkenntnis“ dient (ebd.). Im Anschluss daran wird (Selbst-)Reflexivität im Sinne einer „Steigerung des ‚knowing that‘ [...] als die zentrale Komponente im beruflichen Handeln der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 212) erachtet. Hieran soll nun angeschlossen werden.

5 Vorschläge und Hypothesen zur Professionalisierung der Fachkräfte

Wie lassen sich die Äußerungen erklären? Unsere Annahme, Dewe und Otto (2012) aufgreifend, ist, dass eine Verwechslung von „knowing how“ und „knowing that“ und in der Benennung von Wissensweisen vorliegt.

Beim Begriff Haltung bietet sich mit Blick auf die Philosophiegeschichte vor allem der Rückgriff auf aristotelische Konzeptionen von gelungenen Haltungen als Tugenden an. Ähnlich begründet Peters das Qualitätsversprechen in der Haltung und nicht in der Technik (Peters 2011). Mührel (2019) greift Aristoteles grundlegend auf, um eine professionelle Haltung von *Verstehen und Achten* zu fundieren. Fegter, Geipel und Horstbrink (2010) verbinden Aristoteles mit Derridas' Begriff der Dekonstruktion, um eine Haltung der Offenheit in der Sozialen Arbeit zu etablieren. Freise (2017) skizziert für die Ethik der Integrationsarbeit bestimmte Haltungskompetenzen in Form von Tugenden. Dies sind wichtige Anknüpfungspunkte, wie auch die Arbeiten von Joachim Weber (2012, 2019), der – von Hannah Arendt inspiriert – schon länger Themen von Praxis, „Takt“ und reflexivem Urteilen aufgreift, oder jene von Dieter Weber (2020a, b), der die Tugend der *phronesis* für die Soziale Arbeit dialogisch wendet.

Markante Interviewstellen sollen deshalb nun mit Bedeutungsfacetten aus der philosophischen Tradition verknüpft werden.

5.1 Professionalität durch gelungene Praxis

Aristoteles unterscheidet Praxis und Technik als zwei unterschiedliche Tätigkeitstypen mit ebenso unterschiedlichen Zielrichtungen. Bei der Technik wird das Ziel als ein Resultat am Ende der Tätigkeit in Form von technischen Produkten erreicht. Die Praxis (wörtlich übersetzt: Handeln) hingegen erreicht ihr Tätigkeitsziel bereits während des Handelns. Es geht um das *Wie* der Ausführung und nicht um ein *Was* als Produkt. Erstrebt, erreicht oder auch verfehlt wird stattdessen die gelungene Art der Durchführung (Nickl 2005, S. 2; Wolf 2002, S. 25; Weber 2012). In der Professionstheorie der Sozialen Arbeit wird dies mit der Orientierung an einer gelungenen Praxis statt an exakter Technik (Peters 2011) aufgegriffen; dies scheint den Fachkräften aber oftmals unbekannt.

Die Philosophie des 20. Jahrhunderts sieht sich damit konfrontiert, dass im industrialisierten Zeitalter die Technik als Wissens- und Handlungsweise dominiert. Praxis und Handeln, das ohne technische Produkte auskommt, erscheint in der Moderne sinn- und zielloos und erhält allenfalls noch als Vergnügen und zur Wiedergewinnung der Arbeitskraft einen Sinn, trägt aber keinen Selbstzweck mehr in sich. Während in der Antike die Technik der gelungenen Praxis und letztlich dem Lebensglück dienen sollte, kehrt sich die Hierarchie der Tätigkeiten um.

Technik und Arbeit sind wichtiger als das gute Leben und das Lebensglück (Henning 2011).

In einem der Interviews äußert sich eine befragte Person entsprechend:

„Ich weiß nicht was, aber irgendwas mach' ich richtig“ (15).

Die Fachkraft fragt nach dem *Was* des Richtigmachens und denkt womöglich an eine Technik zur Produktion planbarer Ergebnisse. Die angemessene Anwendung einer fachlichen Methode stellt in der Sozialen Arbeit aber keineswegs eine exakte Technik dar, sondern liegt in der praktischen Erfahrung begründet (von Spiegel 2018, S. 33). Denn in sozialen Berufen, in denen zwischenmenschliche Interaktion wesentlich für das Gelingen ist, können Ergebnisse nicht wie bei der Produktion von Gegenständen geplant und schrittweise hergestellt werden. Dies wird oft als Mangel benannt, ohne dass ein anderer Maßstab herangezogen werden könnte (Peters 2011, S. 222). Das Interview-Zitat lässt sich dahingehend interpretieren, dass das geäußerte Nicht-Wissen keinen Mangel an fachlichem Können beschreibt („irgendwas mach' ich richtig“), sondern dass es der Fachkraft schlicht an Fachbegriffen („ich weiß nicht was“) mangelt, um die eigene Handlungsweise angemessen zu beschreiben und über das *Wie* der Ausführung zu sprechen.

5.2 Zweite Natur

Auf die Frage, ob und wie private und professionelle Haltung unterschieden werden, äußern sich einige der Fachkräfte abwehrend:

„Das ist meine Person“ (14), „Ich bin ich“ (13) und „Ich verstelle mich nicht“ (17)

und wenden sich damit gegen eine ihnen unpassend erscheinende Unterscheidung. Diese Vorstellung, dass Haltungen die ganze Person prägen, spiegelt sich in der aristotelischen Tugendlehre der gelungenen Haltungen wider. Sie werden nicht durch Gelehrsamkeit erworben, sind auch nicht angeboren, sondern werden habitualisiert, so dass sich eine dauerhafte Disposition entwickelt, die das Handeln stützt, motiviert, sich in einzelnen Handlungen manifestiert und weiter verstetigt. Diese Tugenden gelingen besonders gut, wenn sie durch Einübung leicht und selbstverständlich werden wie eine zweite Natur. Sie erfordern die Entwicklung einer Balance, indem schlechte Extreme vermieden werden. Die Art der Einübung muss unterschieden werden von einer bloßen Gewohnheit im Sinne einer automatisierten Routine (Wolf 2002, S. 66 ff; Nickl 2005, S. 2, 208, 213).

Diese Unterscheidung zwischen authentischer Handlung und automatisierter Ausführung wird in folgender Äußerung angesprochen:

„wie soll das funktionieren, bist du ´n Roboter?“ (I5)

Die zweite Natur soll nicht zu entfremdeter Automatisierung führen. Die gelungene Haltung besteht stattdessen in einem Modus der „Aufmerksamkeit“ (Nickl 2005, S. 4), sodass das Handeln immer auf das Gelingen ausgerichtet ist. Diese Einübung kann dabei helfen, in unterschiedlichen Situationen sicher reagieren zu können.

Äußert eine der Fachkräfte „Das ist meine Person“ (I4), knüpft sie implizit an die Vorstellung der Einübung einer gelungenen Praxis im Sinne einer zweiten Natur an. In Unkenntnis der Unterscheidung von Routine und Aufmerksamkeit wird aber eingeübte Professionalität mit einem Roboter assoziiert, der man gerade nicht sein möchte. Da aber keine andere Form von praktischer Professionalität bekannt ist als die technische, bleibt nur, sich selbst als vorprofessionell handelnde Person zu verstehen. Die Trennung von privater und beruflicher Sphäre wird dabei unscharf. Das Zitat zeigt, dass eine begriffliche Lücke im Professionsverständnis zu Verwechslungen von beruflichen und privaten Deutungshorizonten führen kann und zu begrifflichen Widersprüchen. Zugrunde liegt auch hier die Verwechslung von professioneller Praxis mit einer routinierten Technik.

5.3 Scharnierfunktion von Emotionen und Reziprozität

Für gelungene Praxis braucht es nicht nur die Rationalität des kognitiven Vermögens, sondern auch Wahrnehmungsvermögen einschließlich aller Sinne, also auch die Einbildungskraft und die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme zu sich selbst und zu anderen. Wüschner bezeichnet letzteres als „Reziprozität“ (2016, S. 42). Die Haltungen bedürfen einer Rehabilitation der Emotionen (Nickl 2005, S. 14), wobei Haltung als „Scharnier zwischen Sinnlichkeit und Geist“ (ebd., S. 1) verstanden werden kann.

Bezieht man dies nun auf die Äußerung einer Fachkraft, das passiere „intuitiv“ (I2), lässt sich bezweifeln, ob die Fachkraft ganz ohne Rückgriff auf fachliche Kenntnisse handelt. Vielmehr ist anzunehmen, dass hier erneut eine Verwechslung von Begriffen vorliegt: Die Fachkraft grenzt sich an dieser Stelle vom erworbenen Fachwissen ab und zielt auf eine verinnerlichte Praxis. Möglicherweise ist mit „intuitiv“ ein praktisches Urteilsvermögen gemeint (Luckner 2005, S. 17; Weber 2012, S. 66), mittels dessen verschiedene Aspekte einer Situation; Emotionen und Kognition, synthetisiert werden. Dann ist die Vermutung naheliegend, dass keine vorprofessionelle Ausgrenzung vom Fachwissen in der Praxis bestehen muss, sondern es erneut an Begrifflichkeiten mangelt, um zu beschreiben, wie fachliches Wissen in praktisches Urteilen einfließt.

5.4 Der Kompass

Das praktische Urteilen bzw. Klugheit kann mit Luckner im Unterschied zum Gelehrtenwissen sehr treffend als ein „Orientierungswissen“ bezeichnet werden, wie die Metapher des Kompasses veranschaulicht (2005, S. 24 ff.). Um den inneren Kompass nutzen zu können, müssen Fachkräfte die Pole von Norden und Süden theoretisch kennen und in der Praxis aus ihrem jeweiligen Standpunkt heraus praktisch beurteilen können, wo Norden gerade liegt, um sich zu orientieren. Der Kompass ist das Instrument, das die beiden Wissensweisen verschwistert, indem er in der Hier-Dort Perspektive der Situation und am jeweiligen Standort steht und dabei auf den Norden zeigt, ihn also verbindet (ähnlich Luckner 2005, S. 24). Die praktische Urteilskraft setzt also sehr wohl die theoretische Kenntnis von Norden und Süden voraus, besteht aber gerade nicht darin, die Pole erneut zu definieren, sondern darin, das abstrahierte Fachwissen in Relation zum raumzeitlichen Hier der Situation zu bringen. Die Fähigkeit, abstraktes Wissen im fachlichen Alltag heranzuziehen, kann von anderen Fachkräften abgeschaut und weiter geübt werden.

Die Aufklärung über solche Verwechslungen – praktisches Urteilen ist nicht dieselbe rationale Fähigkeit wie theoretische Erkenntnis – würde, so die Hypothese, der weiteren Professionalisierung dienen. Denn neben eingeübtem Können und angelesenem Fachwissen bräuchte es vielleicht mehr philosophisch-begriffliches Wissen darüber, wie die Urteilskraft arbeitet und wie man sie beschreiben kann. So müssten Fachkräfte nicht in vorprofessionelles Vokabular zurückfallen.

Dies lässt sich auf das ethisch-normative Wissen beziehen, das die Urteilskraft als Orientierungswissen in der Sozialen Arbeit braucht, um als beruflicher Kompass fungieren zu können. Fachkräfte sollten bspw. wissen, welche Konzeptionen von Würde für die Soziale Arbeit relevant werden können. Gleichzeitig benötigen sie das Vermögen der praktischen Urteilskraft, um die Forderung nach Würde oder sozialer Gerechtigkeit wiederzuerkennen, wenn zum Beispiel Adressat*innen mit Wohnungslosigkeit konfrontiert sind.

„Es war ein Abfertigen von Prüfungen, anstatt irgendwo die Lerninhalte wirklich rauszuziehen“ (I8)

heißt es in einem der Interviews. Könnte es sein, dass die Verwechslung von theoretischer und praktischer Rationalität hier erneut eine Rolle spielt? Möglicherweise bestand die Erwartung, dass eine bestimmte Theorie aus dem Studium genannt werden soll, während doch das, was als Haltung gebraucht wird, das *Wie* der Ausübung betrifft. Folgern lässt sich, dass sich praktische und theoretische Rationalität ergänzen müssen und dass beides an den Hochschulen gelernt werden muss.

6 Fazit

Es lassen sich alle vier erwähnten Versprechen der Haltung implizit in den Interviews wiederfinden und zugleich Verwechslungen von Begriffen aufzeigen. Möglicherweise fehlt der professionellen Praxis weniger die eingeübte, professionelle Haltung, als die begriffliche Fundierung. *Reflexive Profession* bedeutet nach diesen Ergebnissen zum ersten eine Praxis im *Modus der Aufmerksamkeit*, zweitens, die Klugheit oder *phronesis* zu integrieren, die bereits reflexive Anteile hat (Luckner 2005; Weber 2012; Weber 2020b). Drittens müssten weitere Urteilstheorien aufgegriffen und integriert werden.

Die Hochschulen sollten dieses normative Fundament weiter klären und durch empirische Forschung weiterentwickeln sowie die Anwendung der praktischen Urteilskraft bereits einüben. Zudem könnten sie dazu beitragen, die Fachsprache weiter zu professionalisieren, denn eine professionelle Praxis braucht passende Theoriefundamente.

Literatur

- Averbeck, Linda (2019): Herausgeforderte Fachlichkeit. Arbeitsverhältnisse und Beschäftigungsbedingungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bockshecker, Stefan & Kibbert, Dejan (2015): Profession und Haltung in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Ibidem.
- Dewe, Bernd (2008): Wissenschaftstheorie und Empirie – Ein Situationsbild. Reflexive Wissenschaftstheorie, kognitive Identität und Forschung in der Sozialpädagogik. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–120.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 197–217.
- Fegter, Susann; Geipel, Karen & Horstbrink, Janina (2010): Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In: Kessel, Fabian & Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: Springer, S. 233–248.
- Freise, Josef (2017): Stärkung von Haltungskompetenzen. In: Polat, Ayça (Hrsg.): Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 109–119.
- Fuchs-Heinritz, Werner & König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3. Auflage. Konstanz, München: UVK.
- Glaser, Barney & Strauss Anselm (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Auflage. Bern: Huber.
- Großmaß, Ruth & Perko, Gudrun (2011): Ethik für Soziale Berufe. Stuttgart: Schöningh/utb.
- Henning, Tim (2011): Glück in Arbeit und Muße. Das Spektrum der Tätigkeiten vom Denken zum Feiern. In: Thomä, Dieter; Henning, Christoph & Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hrsg.): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 32–42.
- Kasper, Bernd (2014): Der Datenschutz und die Soziale Arbeit – Pflichtprogramm oder Haltung. In: Zeitschrift für das Fürsorgewesen 66, S. 265–270.
- Kraus, Björn (2005): Neutralität als professionelle methodische Haltung in der Sozialen Arbeit. Anspruch und Grenzen. In: Unsere Jugend 57, S. 146–155.
- Luckner, Andreas (2005): Klugheit. Berlin: De Gruyter.

- Meier, Hannah; Weis, Simone; Jansen, Nicole & Tigges, Nicole (2021): Bildung aus diversen Perspektiven – Haltungen von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen im Kontext von Inklusion. In: Herzog, Sonja & Wieckert, Sarah (Hrsg.): *Inklusion – eine Chance, Bildung neu zu denken?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64–84.
- Mührel, Eric (2019): *Verstehen und Achten. Professionelle Haltung als Grundlegung Sozialer Arbeit*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nickl, Peter (2001): *Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des habitus*. Hamburg: Felix Meiner.
- Peters, Friedhelm (2011): Warum Haltungen nicht ausreichen, aber man dennoch darüber sprechen muss ... In: Düring, Diana & Krause, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen*. Frankfurt/M.: IGFH-Eigenverlag, S. 216–238.
- Rieger, Judith (2015): Werte und Haltungen in der Sozialen Arbeit. Online: https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_rieger_151216.pdf (Abruf: 07.07.2024).
- Rosenmüller, Stefanie & Holzkamp, Sandra (2022): Haltung – Grundlagen und Diskussionen. In: Behrmann, Andrea; Riekenbrauk, Klaus; Stahlke, Iris & Temme, Gaby (Hrsg.): *Handbuch Psychosoziale Prozessbegleitung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 133–146.
- Schmitt, Joachim (2011): Die Haltung – professionell! Repräsentanz und Wirkung: zur Bewältigung pädagogischer Alltagssituationen. *Sozialmagazin* 36, S. 28–33.
- Schneider, Jutt; Kopic, Aida & Jasmund, Christina (2015): *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“*. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer VS.
- Schreier, Maren (2012): Kritik und Soziale Arbeit. In: *Sozial extra* 36, S. 14.
- Schwabe, Mathias (2016): Die „dunklen“ Seiten der Sozialpädagogik. Ideale, Negatives und Ambivalenzen. Ibbenbüren: Münstermann.
- Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2014): *Professionelle pädagogische Haltung*. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strohm, Judith; Schlichting, Viola & Schmidt, Carolin (2013): Die eigene Haltung als Schlüssel der Zusammenarbeit mit Eltern: Erfahrungen aus dem Programm Lichtpunkte. *Sozial Extra* 37, S. 32–35.
- Thiersch, Hans (2014): Zur sozialpädagogischen Haltung. Online: docplayer.org/29097590-Vortrag-von-herrn-prof-thiersch-am-anlaesslich-des-fachtages-des-akka.html (Abruf: 15.03.2024).
- von Spiegel, Hiltrud (2018): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Weber, Dieter (2020a): Das dialogisch-hermeneutische Verfahren der Moral Case Deliberation. Die Bedeutung der Phronesis bei Gadamer für die medizinethische Entscheidungsfindung. In: *Wege zum Menschen* 72, H. 6, S. 486–505.
- Weber, Dieter & Wulfekühler, Heidrun (2020b): *Social Work in a Pluralistic Society, Realising the Universal Claim of Phronesis*. In: Darnell, Catherine A. & Kristjánsson, Kristján (Hrsg.): *Virtues and Virtue Education in Theory and Practice, Are Virtues Local or Universal?* London: Routledge, S. 198–212.
- Weber, Joachim (2012): Sich einlassen auf Praxis. Grundzüge einer Grammatik des klugen Taktes jenseits professioneller Methodenkompetenz. In: *Widersprüche* Jg. 32, H. 125, S. 33–51.
- Weber, Joachim (2019): Von der etikettierenden Subsumtionslogik zur reflektierenden Urteilskraft. In: *Widersprüche* Jg. 39, H. 153, S. 45–57.
- Wildfeuer, Armin (2011): Praxis. In: Kolmer, Petra & Wildfeuer Armin (Hrsg.): *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. Freiburg: Karl Alber, S. 1774–1804.
- Winkler, Michael (o. J.): Ein Statement. Online: https://www.agj.de/fileadmin/user_upload/FA/III/TOP_06_1_1_Persoенliche_Eignung_Winkler.pdf (Abruf: 03.04.2024).
- Winkler, Michael (2011): Haltung bewahren – sozialpädagogisches Handeln unter Unsicherheitsbedingungen. In: Düring, Diana & Krause, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen*. Frankfurt/M.: IGFH Eigenverlag, S. 14–34.

Wüschner, Philipp (2016): Eine aristotelische Theorie der Haltung. Hexis und Euxia in der Antike.
Hamburg: Meiner.

Autorinnen und Autoren

Evi Agostini, Prof. Dr.; promoviert in Allgemeiner Pädagogik und habilitiert in Bildungswissenschaften; aktuell lehrend und forschend als Assoziierte Professorin am Institut für Lehrer*innenbildung und am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Phänomenologische) Lehr- und Lernforschung, Ästhetische Bildung, Pädagogische Professionalisierungsforschung, Responsive Unterrichts- und Schulentwicklung, Pädagogische Ethik, Gutes Leben und Nachhaltigkeit.

Ulrike Barth, Prof. Dr. phil.; Lehramt Sonderpädagogik und Masterstudium Sonderpädagogik, Grundschuldidaktik und Psychologie; 20 Jahre Lehrerin an der Freien Waldorfschule Kreuzberg, Berlin; Mitinitiatorin und Prozessbegleitung der inklusiven Umgestaltung dieser Schule; seit 2016 am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und Pädagogische Hochschule Innsbruck.

Sophie Blase, M. Ed.; abgeschlossenes Lehramtsstudium für die Sek I (HRSGe) mit den Fächern Deutsch und Biologie sowie Bildungswissenschaft; aktuell als Promovierende und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld in der AG für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik; Forschungsschwerpunkte: Mentoring in schulpraktischen Studienphasen, Professionalisierungsforschung und qualitative Sozialforschung.

Simone Baumann, Dr. phil.; Lehramt Sekundarstufe für Mathematik, Englisch, Wirtschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; ebenda Promotion und akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl Anglistik und ihre Didaktik; seit 2022 an der Pädagogischen Hochschule Tirol (Innsbruck) Dozentin und Forscherin für Empirische Bildungsforschung; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Kognitive Aktivierung durch komplexe und sprachensible Aufgaben, Reflexive und heterogenitätssensitive Professionalisierung von Lehrpersonen, (hochschul-)didaktische Entwicklungsforschung (Design-based Research).

Martina Damej, Mag. rer. nat., Mag. phil., Dr. phil.; Diplomstudium der Pädagogik im Studienzweig Sozial- und Integrationspädagogik, Doktoratsstudium der Philosophie, Diplomlehramtsstudium für die Unterrichtsfächer Deutsch sowie Geographie und Wirtschaftskunde; seit 2017 Senior Scientist am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; Forschungs-

schwerpunkte Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung; Forschungsprojekte zu Diversität und Heterogenität im Schulkontext.

Jasmin Dazer, M.A.; Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Stipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung sowie Dozentin an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen und freiberufliche Leitung gruppenpädagogischer Projekte zur Demokratieförderung; Forschungsschwerpunkte: Ethikforschung in der Erwachsenenbildung, kritisch-pragmatische Handlungstheorie.

Christiane Drechsler, Prof. Dr.; M.A.; Studium der Kirchenmusik, Erziehungswissenschaft, Philosophie und Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft; Promotion im Bereich Entospitalisierung von Menschen mit Behinderungen; langjährige Praxiserfahrung als Musiktherapeutin und Bereichsleitung Behindertenhilfe im DRK; heute Professur für Heilpädagogik in außerschulischen Handlungsfeldern am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim; Studiengangsleitung BA Heilpädagogik und MA Beratung und Leitung im heilpädagogischen und inklusiven Feld.

Veronika Ehm, M.A., B.A.; Bachelor- und Masterstudium der Bildungswissenschaft und Soziologie; aktuell Doktoratsstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien; Forschungsschwerpunkte der Ästhetischen Bildung und Kulturvermittlung, Elementarpädagogik, Phänomenologischen Vignettenforschung und Dokumentarischen Methode; seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei EDUCULT – Denken und Handeln in Kultur und Bildung in Wien.

Franziska Herrmann, Dr. phil.; Masterstudium Kindheitsforschung, Beratung und Bildung; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Dresden; Koordination der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule; seit 2023 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch an der Freien Universität Berlin; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung; Mitglied im Internationalen Netzwerk der Hochschullernwerkstätten; seit 2021 Vorstandstätigkeit.

Sandra Holzkamp, B.A.; Bachelorstudium der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Dortmund; seit 2019 Sozialarbeiterin an der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Knappschaftskrankenhauses Lütgendortmund, Abteilung Suchtmedizin; Forschungsschwerpunkt: Der Begriff der Haltung in der Sozialen Arbeit.

Alinde Keller, M. A. Bildungssystemdesign; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fraunhofer Institut für Fabrikbetrieb und -automatisierung IFF, Magdeburg;

2024 Promotion am Institut für Erziehungswissenschaft in der Forschungsgruppe „Innovation – Organisation – Netzwerke“ der Philipps-Universität Marburg; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Transepistemische Designforschung; didaktische Gestaltung und partizipative Einführung von digitalen Tools für den Wissenstransfer in der Industrie.

Judith Klemenc, MMag* a Dr.*in; Diplomstudium Bildnerische Erziehung und Technisches Werken; Doktoratsstudium in Weiterbildung und Kulturarbeit; Diplomstudium der Pädagogik, Bildhauerei und Keramik; 17 Jahre Lehrerin an Gymnasien in Tirol/Austria; seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiter*in an der Universität Innsbruck; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien; Forschungsplattform Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck; Forschungsschwerpunkte: soziale Choreographien, kollektive Zugehörigkeiten, Undoing von eingeübten Bewegungsmustern.

Isabella Klug, M.A. in Erziehungs- und Bildungswissenschaft; Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Hochschuldozentin mit den Schwerpunkten Schulforschung, Pädagogische Leadership, Erwachsenenbildung an der Universität Innsbruck, Berlin und Hamburg; seit 2022 Projektmitarbeiterin am Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck.

Tillmann F. Kreuzer, Dr. paed., Dipl.-Päd., Mag.; Akademischer Rat an der PH Freiburg im Institut für Sonderpädagogik sowie analytischer und tiefenpsychologisch fundierter Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in freier Praxis; Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung, Familie, psychoanalytische Pädagogik, Lern- und Verhaltensstörungen, emotionale und soziale Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen sowie Entwicklung von Mentalisierungsräumen bei Erziehenden.

Stephanie Mian, PhD in Erziehungs- und Bildungswissenschaft; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen; Dozentin für Allgemeine Didaktik im Studiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich; Forschungsschwerpunkte: Phänomenologische Lehr- und Lernforschung, Vignettenforschung, Pädagogische Professionalisierungsforschung, Nachhaltigkeit.

Margaret Pardo-Puhlmann, M.A.; Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie; Forschungsschwerpunkte: Familienbilder und soziale Ungleichheit; niedergelassene Kinder- und Jugendlichenpsychoanalytikerin; Doktorandin an der Universität Mainz.

Annedore Prengel, Prof. Dr. der Erziehungswissenschaft i.R. an der Universität Potsdam; 10 Jahre lang Seniorprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt/M.; als junge Lehrerin fast 10 Jahre im Schuldienst in Regel- und Sonderschulen, dann an den Universitäten Frankfurt/M., Paderborn, Halle und Potsdam tätig; Schwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Inklusion, Heterogenitätstheorien, Didaktische Diagnostik, Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, ethische Pädagogik sowie kulturelles Gedächtnis; Mitinitiatorin der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (www.paedagogische-beziehungen.eu).

Gabriele Rathgeb, Mag^a a Ph. D.; Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Personal- und Organisationsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Tirol; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: phänomenologische Lehr- und Lernforschung, Vignetten- und Anekdotenforschung, Berufseinstieg von Lehrer:innen, Schulentwicklungsberatung in multiprofessionellen Teams, Deutschdidaktik.

Stefanie Rosenmüller, Prof. Dr.; Studium Philosophie und Rechtswissenschaften, Promotion und Forschung zur Urteilstheorie Hannah Arendts; Mitarbeit in der politischen Bildung, Rechtstheorie, Wirtschaftsethik; seit 2014 Professorin für Philosophie, Ethik und Bildung am Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund; aktuelle Schwerpunkte: Ethik der Sozialen Arbeit in den Themenfeldern von Vertrauen, Haltung, Urteilskraft mit Bezügen zur Rechtstheorie, politischen Philosophie und Phänomenologie.

Isabel Schmier; Studium Sprechkunst und Sprecherziehung an der HMDK Stuttgart; English and American Studies an der Universität Freiburg; Sprecherin auf der Bühne und am Mikrofon; Sprech- und Stimmtrainerin; seit 2021 Dozentin an der Akademie für Waldorfpädagogik Mannheim; Lehrbeauftragte am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alter am Standort Mannheim.

Barbara Saxer, Mag^a a PhD; Studium der Erziehungswissenschaften; Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsberatung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, (Phänomenologische) Lehr- und Lernforschung, Pädagogische Professionalisierungsforschung

Michael Schratz, Univ.-Prof. i.R.; Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck; berufliche Stationen: Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises, Präsident der International Conference of School Effectiveness and Improvement, Fritz Karsen Chair an der Humboldt Universität zu Berlin, wissenschaftliche Leitung der Leadership Academy und Direktor des European Doctora-

te in Teacher Education; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung für Leadership und Lernen.

Grischa Stieber; Lehrer im Hochschuldienst und Doktorand an der Universität Bielefeld in der Arbeitsgruppe für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik; Fakultas für die Lehrämter Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium sowie Sonderpädagogik; langjährige Praxiserfahrung im Schuldienst in NRW, überwiegend als Sonderpädagoge; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext inklusiver Pädagogik, Inklusive Didaktik, Bildungstheorie und -philosophie

Jan Christoph Störtländer, Prof. Dr.; Professur für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Allgemeine Didaktik und Bildungstheorie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld; ursprünglich Lehrer für Deutsch und Philosophie; gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität in pädagogischen Beziehungen unter besonderer Berücksichtigung schulischer Praxisphasen, Zielkonflikte bei Lehrkräften sowie Einschulung.

Thorsten Sühlsen, Prof. Dr. phil. habil.; Professor für Sozialwissenschaften der Internationalen Hochschule (IU); Privatdozent der Erziehungswissenschaft der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; Systemischer Therapeut und Supervisor.

Christian Tewes, Prof. Dr. phil., habil.; Inhaber des Lehrstuhls für Philosophie im Bildungskontext unter besonderer Berücksichtigung von Phänomenologie und Philosophie des Geistes an der Alanus Hochschule am Standort Mannheim; Forschungsschwerpunkte: Verkörperungstheorie, Phänomenologie, Anthropologie, Philosophie des Geistes, Bewusstseinsforschung Willensfreiheit.

Martina Thanei, M.A., B.A.; Bachelor- und Masterstudium der Bildungswissenschaften; mehrjährige Praxiserfahrung als Grundschullehrerin und als Pädagogin in einer sozialpädagogischen Einrichtung für GrundschülerInnen; seit 2011 freiberufliche Referentin im Bereich der Ästhetischen Bildung, projektbezogen in diversen Einrichtungen und in der Aus- und Weiterbildung insbesondere im elementarpädagogischen Bereich; Dozentin an der Pädiko Akademie; Mitglied der Forschungsgruppe „Lernerfahrungen auf der Spur: Vignetten- und Anekdotenforschung an Tiroler Volksschulen“.

Nicole Tigges, Prof. Dr. phil.; Studium der Heil- und Sonderpädagogik und Forschung zu Inklusion, Schulentwicklung, Schulsozialarbeit, Gender, Diversity; Promotion zu angeordneten Innovationen in der Schulentwicklung; seit 2007 Professorin für Erziehungswissenschaft und Schulsozialarbeit am Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund; aktuelle

Schwerpunkte: Haltung und Wirkung von Schulsozialarbeit sowie Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Diversity.

Patrick Vetter; Studium der Pädagogik, Philosophie, Soziologie und Psychologie; Lehrer am Berufskolleg Simmerath/Stolberg; Lehrbeauftragter an der Humanwissenschaftlichen Fakultät sowie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln; Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Philosophie des Reisens, pädagogische Anthropologie, ästhetische Bildung, Lehrerbildung, Theorie der Sozialpädagogik.

Simone Weis, B.A.; Bachelorstudium der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Dortmund; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Dortmund im Projekt „Relevanz von Haltung in der Schulsozialarbeit im Kontext von Inklusion“ unter der Leitung von Nicole Tigges; zurzeit wissenschaftliche Hilfskraft sowie Masterstudentin im Fachstudiengang Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dortmund; Forschungsschwerpunkte: Schulsozialarbeit, Haltung von sozialpädagogischen Fachkräften, inklusive Pädagogik und Diversity.

Florian Weitkämper, Dr. phil.; Studium der Pädagogik; Akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Differenz-, Inklusions- und Ungleichheitsforschung sowie qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung mit dem Fokus auf Ethnographie, pädagogisches Handeln in gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, pädagogische Autorität, Umgang mit Emotionen und Konfliktbearbeitung in pädagogischen Situationen

Angelika Wiehl, Dr. phil.; Magisterstudium in Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte; Mitbegründerin und Oberstufenlehrerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg; Coaching und Mediation für Pädagogen; Hochschuldozentin am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim; Forschungsprojekte zur Waldorfpädagogik, Anthropologie und Ästhetik; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und Pädagogische Hochschule Innsbruck.

Cinzia Zadra, Doktorin der Bildungswissenschaften; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Bozen; Dozentin für Sozialpädagogik, allgemeine Pädagogik und qualitative Forschungsmethoden am Studiengang Sozialarbeit und Sozialpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Lernen und Lehren im Licht von orts- und gemeinschaftsbezogener Bildung sowie reflexiven und narrativen Praktiken und Methoden.