

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Pädagogisch-ethisches Handeln im Blick: Eine vignetten- und interviewbasierte Studie zur Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns durch Lehrpersonen

verfasst von | submitted by

Katharina Stanglechner BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 502 599 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Biologie und Umweltbildung Spezialisierung
Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Evi Agostini

Eigenständigkeitserklärung

„Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“

Datum: Wien, April 2026

Unterschrift:

Hinweis zu verwendeten Hilfsmitteln

Im Rahmen der Erstellung dieser Masterarbeit wurden KI-gestützte Hilfsmittel zur sprachlichen Überarbeitung genutzt. ChatGPT wurde verwendet, um einzelne Formulierungen stilistisch zu verbessern sowie grammatikalische Korrekturen vorzunehmen. Die Übersetzung des Abstracts ins Englische erfolgte mithilfe von DeepL. Ebenso wurden die automatisch erstellten Zoom-Transkripte zur weiteren Überarbeitung herangezogen und das Transkribierprogramm der Universität Graz aTrain verwendet. ChatGPT wurde außerdem dazu verwendet, um eine Übersichtstabelle der rekonstruierten Typen zu erstellen.

Danksagung

Die Masterarbeit hat mich über mehrere Monate hinweg intensiv beschäftigt. In dieser Zeit haben mich viele Menschen begleitet und unterstützt. Zuallererst möchte ich mich herzlich bei meiner Betreuerin Assoz. Prof.ⁱⁿ Evi Agostini bedanken, die mir mit ihrem wertvollen Feedback und ihren Anregungen stets zur Seite gestanden hat. Ihre fachliche, kompetente und verlässliche Unterstützung war während des Prozesses eine große Hilfe für mich. Ebenso möchte ich mich bei Nazime Öztürk bedanken, die mir hilfreiches Feedback zu meinem Interviewleitfaden gegeben hat. Ein weiteres Dankeschön gilt allen Lehrpersonen, die an den Interviews teilgenommen haben und dadurch meine Arbeit erst ermöglicht haben. Darüber hinaus möchte ich meiner Familie und Kilian danken, die mich in dieser Zeit unterstützt und ermutigt haben. Ein besonderer Dank gilt meiner Schwester Elisabeth, die mir mit ihrem Feedback hilfreiche Anregungen gegeben hat.

Vielen Dank dafür!

Zusammenfassung (Abstract)

Pädagogisches Handeln hat eine ethische Dimension, da es das Wohlergehen von Schüler*innen beeinflusst. Bisherige Studien untersuchen jedoch überwiegend die Bewertung von Lehrer*innenhandeln und weniger die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns sowie die ihm zugrunde liegenden impliziten Orientierungen. Die vorliegende Masterarbeit untersucht daher, wie Lehrpersonen der Sekundarstufe I pädagogisch-ethisches Handeln in phänomenologischen Vignetten wahrnehmen. Ergänzend wurde erhoben, wie Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln explizit definieren. Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden acht vignettenbasierte Interviews mit Lehrpersonen geführt und mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln explizit beziehungsorientiert, werte- bzw. prinzipienorientiert, spannungsfeldorientiert und reflexionsorientiert definieren, wobei die beziehungsorientierte Perspektive dominiert. Explizites Verständnis und implizite Wahrnehmungsmuster stimmen in manchen Fällen überein, in anderen zeigen sich Verschiebungen. In der Wahrnehmung der Vignetten wird pädagogisch-ethisches Handeln vor allem über Beziehung und Lernsicherheit rekonstruiert. Als ethisch angemessen wird insbesondere bewertet, auf Schüler*innen einzugehen, ihnen auf Augenhöhe zu begegnen, sie zu ermutigen und eine sichere Lernumgebung zu schaffen. Beschämung, negative Fehlerkultur und Druck werden hingegen als ethisch problematisch wahrgenommen. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass pädagogisch-ethisches Handeln weniger über abstrakte Werte oder Prinzipien als über relationale Aspekte, Lernsicherheit und den Umgang mit Spannungsfeldern beurteilt wird. Für die Lehre und Praxis ergibt sich daraus, dass Beziehungsgestaltung, positive Fehlerkultur, Lernsicherheit sowie der reflektierte Umgang mit pädagogischen Spannungsfeldern stärker als Teil professioneller Handlungskompetenz thematisiert werden sollten.

Abstract (Englisch)

Pedagogical action has an ethical dimension, as it influences the well-being of students. However, previous studies have primarily focused on the evaluation of teachers' actions rather than on the perception of pedagogical-ethical practice and the underlying implicit orientations. Therefore, this master's thesis examines how lower secondary school teachers perceive pedagogical-ethical action in phenomenological vignettes. Additionally, the study investigated how teachers explicitly define pedagogical-ethical action. To answer these research questions, eight vignette-based interviews were conducted with teachers and analyzed using the documentary method. The results show that the teachers interviewed define pedagogical-ethical action explicitly as relationship-oriented, value- or principle-oriented, tension-oriented, and reflection-oriented, with the relationship-oriented perspective dominating. Explicit understanding and implicit patterns of perception coincide in some cases, while in others, discrepancies emerge. In the perception of the vignettes, pedagogical-ethical action is reconstructed primarily through relationships and learning safety. In particular, responding to students, treating them as equals, encouraging them, and creating a safe learning environment are considered ethically appropriate. By contrast, shaming, a negative culture of error, and pressure are perceived as ethically problematic. Overall, the results suggest that pedagogical-ethical conduct is judged less on the basis of abstract values or principles than on relational aspects, a sense of security in learning, and the handling of pedagogical tensions. For teacher education and practice, this implies that relationship-building, a positive culture of error, a safe learning environment, and the reflective handling of pedagogical areas of tension should be addressed more strongly as part of professional competence.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis	VIII
1. Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung und Forschungsfrage.....	1
1.2 Forschungsstand.....	3
2. Professionelle Wahrnehmung	7
2.1 Begriffsbestimmung und Beschreibung	7
2.2 Studien zur professionellen Wahrnehmung.....	10
2.3 Professionelle Wahrnehmung im inklusiven Klassenzimmer.....	14
2.4 Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung	18
2.4.1 Unterrichtsvideos	19
2.4.2 Phänomenologische Unterrichtsvignetten.....	20
2.5 Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht nach Barth (2017)	23
3. Pädagogische Ethik.....	25
3.1 Einführung in die Pädagogische Ethik	25
3.2 (Spannungs-) Verhältnis von Pädagogik und Ethik.....	30
3.3 Pädagogisches Ethos	32
3.4 Phronesis	36
3.5 Leitlinien einer Pädagogischen Ethik.....	38
4. Pädagogisches Handeln	41
4.1 Einführung in das pädagogische Handeln	41
4.2 Merkmale pädagogischen Handelns	44
4.2.1 Kontingenz.....	44
4.2.2 Antinomien.....	46
4.3 Pädagogische Verantwortung	49
4.4 Ethik im pädagogischen Handeln	51
5. Zwischenfazit	54
6. Empirische Studie	56
6.1 Methodik	56
6.1.1 Phänomenologie und das vignettenbasierte Interview	56
6.1.2 Vignettenlektüre.....	60
6.1.3 Dokumentarische Methode	60
6.1.4 Gütekriterien qualitativer Forschung	64
6.1.5 Forschungsethische Überlegungen	65

6.1.6 Beschreibung der Teilnehmenden	66
6.2 Ergebnisse.....	66
6.2.1 Explizite Definitionen pädagogisch-ethisches Handeln.....	66
6.2.2 Vignette Herr Körner	67
6.2.3 Vignette Frau Prizzi.....	73
6.2.4 Soziogenetische Typenbildung.....	78
6.3 Diskussion der Ergebnisse	81
6.3.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	81
6.3.2 Vergleich expliziter Definitionen und impliziter Orientierungsrahmen	81
6.3.3 Vergleich Einzeldimensionen und dimensionsübergreifende Wahrnehmung.....	83
6.3.4 Professionelle Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns.....	85
6.3.5 Beurteilung pädagogisch-ethisches Handeln	87
6.3.6 Pädagogisch-ethisches Handeln in Antinomien (Spannungsfeldern).....	89
6.3.7 Methodenreflexion und Limitationen	91
6.3.8 Implikationen für Forschung, Lehre und Praxis.....	93
7. Fazit und Ausblick.....	94
Literaturverzeichnis	96
Anhang	113
Anhang 1 [Reckahner Reflexionen]	113
Anhang 2 [Vignette Herr Körner].....	114
Anhang 3 [Vignette Frau Prizzi]	115
Anhang 4 [Interviewleitfaden].....	116

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell basierend auf Meschede et al. (2017), Blömeke et al. (2015) und Santagata & Yeh (2016) in Atanasova et al. (2024).....	10
Abbildung 2: Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht adaptiert nach Barth (2017)	24
Abbildung 3: Schritte der dokumentarischen Methode für Interviews (Nohl, 2017, S.30)	61

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispiel einer komparativen Sequenzanalyse 63

Tabelle 2: Übersicht über die rekonstruierten Typen in den Einzel- und dimensionsübergreifenden
Analysen 79

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Forschungsfrage

Lehrpersonen sind hohen gesellschaftlichen Erwartungen ausgesetzt, denn sie sind neben den alltäglichen schulischen Herausforderungen zunehmend mit der Bearbeitung gesellschaftlicher und sozialer Problemlagen konfrontiert. Dabei sollen Lehrpersonen und die Schule als ausgleichende Instanz fungieren (Reichenbach, 2018). Besonders die Inklusive Pädagogik verfolgt als Ziel, soziale Benachteiligungen abzubauen und allen Schüler*innen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Diese Arbeit folgt dem Verständnis eines breiten Inklusionsbegriffes im Sinne von ‚jede*r ist anders‘ (Quante, 2021). Dies bedeutet, dass sich die Inklusive Pädagogik an alle Schüler*innen richtet. Das Ziel einer Inklusiven Pädagogik im Sinne eines weiten Verständnisses ist, die Teilhabe aller Schüler*innen zu fördern und Diskriminierungen zu minimieren (Quante, 2021). Im Hinblick auf den Ausbau der Ganztagschulen verbringen Schüler*innen mehr Zeit als je zuvor in der Schule. Damit kommt der Qualität pädagogischen Handelns eine besondere Bedeutung zu, da dieses „biografisch und gesellschaftlich folgenreich“ (Prenzel, 2020, S. 7) ist. Professionelles pädagogisches Handeln weist stets auch eine ethische Komponente auf, da sich Lehrpersonen ihrer moralischen Funktion nicht entziehen können (Campbell, 2014). Lehrpersonen tragen durch ihr Handeln wesentlich zur Entwicklung zukünftiger Generationen bei. Ihnen kommt daher neben einer pädagogischen auch eine ethisch-moralische Verantwortung zu (Kristjánsson, 2024). Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, den ethischen Aspekt pädagogischen Handelns näher in den Blick zu nehmen (Prenzel, 2020). In einer qualitativen Beobachtungsstudie in Deutschland wurde das Verhalten von Lehrpersonen von Außenstehenden beobachtet und anschließend bewertet. Dabei wurde etwa ein Viertel der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen als ethisch unangemessen eingestuft (Prenzel, 2014). Dass Lehrpersonen trotz der Anwesenheit von Beobachter*innen verletzendes Verhalten gegenüber den Schüler*innen zeigten, wirft die Frage auf, ob und in welchem Ausmaß sie sich ihres pädagogisch-ethischen Handelns bewusst sind. Deswegen ist es wichtig zu untersuchen, welches Bewusstsein Lehrpersonen für ihr pädagogisch-ethisches Handeln in täglichen Interaktionen haben. Denn was und wie Lehrpersonen Unterrichtssituationen wahrnehmen, beeinflusst maßgeblich den weiteren Verlauf des pädagogischen Handelns (Barth, 2017). Gerade im Bereich der Inklusiven Pädagogik stellt die professionelle Wahrnehmung eine zentrale Kompetenz dar, da Lehrpersonen nur dann allen Schüler*innen gerecht werden können, wenn sie die vielfältigen Bedürfnisse der Lernenden differenziert wahrnehmen (Roose et al., 2018). Aktuell ist jedoch eine Forschungslücke bei der Untersuchung von impliziten Wahrnehmungen und handlungsleitenden Orientierungen von Lehrpersonen zu verzeichnen (Kowalski, 2020). Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet daher: **Wie nehmen Lehrpersonen in der Sekundarstufe I pädagogisch-ethisches Handeln in**

phänomenologischen Vignetten wahr? Um zu rekonstruieren, wie Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln wahrnehmen, ist es zunächst relevant herauszufinden, was sie unter dem Begriff verstehen. Deshalb ist eine Unterfrage der vorliegenden Arbeit: Wie definieren Lehrpersonen in der Sekundarstufe I pädagogisch-ethisches Handeln? Wie Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln wahrnehmen, wird in dieser Arbeit rekonstruiert anhand dessen, wie sie dieses beschreiben (deskriptiv), deuten (interpretativ) und bewerten (evaluativ). Der Begriff *pädagogisch* soll in dieser Arbeit in Bezug auf schulische Bildung, Lernen und Erziehung verstanden werden und schließt somit alle anderen außerschulischen Bildungsorte aus. Die Begrifflichkeit pädagogisch-ethisches Handeln in dieser Masterarbeit befasst sich mit den ethischen Problemen und Fragestellungen des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen in der Schule. Ziel dieser Studie ist es, nicht zu klären, was pädagogisch-ethisches richtiges oder falsches Handeln ist, da fraglich bleibt, ob eine solche Unterscheidung überhaupt möglich oder sinnvoll ist. Vielmehr will diese Arbeit die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns von Lehrpersonen anhand phänomenologischer Vignetten rekonstruieren und die dabei hervortretenden Deutungs- und Orientierungsmuster sichtbar machen. Die Operationalisierung erfolgte über leitfadengestützte, vignettenbasierte Interviews, in denen die Wahrnehmung, Bewertung und Begründung des Handelns der in den Vignetten dargestellten Lehrpersonen im Zentrum standen. Pädagogisch-ethisches Handeln wurde dabei entlang mehrerer Analysedimensionen erschlossen: Erstens wurde die wahrgenommene Atmosphäre bzw. Stimmung in den Vignetten analysiert, da die erlebte Interaktions- und Lernatmosphäre mitunter beeinflusst, wie die Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln rahmen. Zweitens über normative Bezugnahmen, indem nach Werten, Prinzipien und Verantwortlichkeiten gefragt wurde, die dem Handeln der dargestellten Lehrperson zugeschrieben wurden. Drittens wurde der reflexive Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen thematisiert, um sichtbar zu machen, inwiefern pädagogische Antinomien erkannt und bearbeitet werden. Viertens über die Beurteilung der ethischen Angemessenheit des Handelns sowie deren jeweiligen Begründungen.

Bisherige Studien zur Wahrnehmung von (un-)ethischem-pädagogischem Handeln wurden überwiegend mit Lehramtsstudierenden durchgeführt (z. B. Erin & Rakıcıoğlu-Söylemez, 2021; Lambrecht & Bosse, 2020; Zhunusbekova et al., 2022). Die vorliegende Studie richtet ihren Fokus daher auf bereits praktizierende Lehrpersonen. Eine weitere Intention der Arbeit besteht darin, bei den interviewten Lehrpersonen eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogisch-ethischen Handeln anzuregen. Lehrpersonen in der Sekundarstufe I sind besonders relevant zu untersuchen, da es sich um den Pflichtschulbereich handelt und somit alle Kinder und Jugendlichen dieser Altersgruppe mit Lehrpersonen in Interaktion stehen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist die Zeit der Sekundarstufe I eine besonders bedeutsame und vulnerable Lebensphase der Jugendlichen, da Jugendliche in dieser Zeit im Zuge der Pubertät viele Veränderungsprozesse

durchmachen (Huber, 2023). Umso bedeutsamer erscheint es, Lehrpersonen für diese Altersgruppe für einen achtsamen und wertschätzenden Umgang mit Jugendlichen zu sensibilisieren. Darüber hinaus kann die vorliegende Arbeit als Plädoyer für die stärkere Verankerung phänomenologisch orientierter Wahrnehmungsschulungen in der Lehramtsausbildung verstanden werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Wahrnehmungsprozesse sind sehr (inter-)subjektiv, komplex und kontextgebunden, weshalb sie sich insbesondere für eine qualitative Herangehensweise eignen. Um diese Prozesse in ihrer Tiefe erfassen zu können, wurden vignettenbasierte Interviews durchgeführt. Mithilfe von vignettenbasierten Interviews und der dokumentarischen Methode können die Erfahrungen, Deutungen und handlungsleitenden Orientierungen von Lehrpersonen rekonstruiert werden. Ergänzend zu den Interviews erfolgte eine systematische Auseinandersetzung mit der aktuellen Literatur zur Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns von Lehrpersonen.

Als Studentin der Inklusiven Pädagogik bringe ich eigene Erfahrungen und Vorverständnisse mit, die meinen Blick auf den Forschungsgegenstand prägen. Im Verlauf der Arbeit habe ich mir daher immer wieder meine Standortgebundenheit (vgl. Bohnsack, 2021) bewusst gemacht. Um damit transparent umzugehen, habe ich im Vorfeld meine eigene Wahrnehmung und Deutungen des pädagogisch-ethischen Handelns der Lehrpersonen in den Vignetten reflektiert. Zudem wurde darauf geachtet, im Interview möglichst offene und wertfreie Fragen zu stellen und in der Auswertung keine voreiligen Interpretationen vorzunehmen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil umfasst die Kapitel zwei bis fünf, der empirische Teil wird in Kapitel sechs dargestellt. Im zweiten Kapitel wird die professionelle Unterrichtswahrnehmung erläutert, die den zentralen theoretischen Rahmen dieser Arbeit bildet. Im dritten Kapitel wird die Pädagogische Ethik thematisiert. Das vierte Kapitel dieser Arbeit widmet sich dem pädagogischen Handeln von Lehrpersonen. Das fünfte Kapitel fasst den theoretischen Teil in einem Zwischenfazit zusammen. Im sechsten Kapitel wird die empirische Studie beschrieben sowie die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Im siebten Kapitel erfolgen ein Fazit und ein Ausblick.

1.2 Forschungsstand

Zur Erhebung des derzeitigen Forschungsstandes wurde eine Literaturrecherche mithilfe der Datenbanken FIS Bildung, ProQuest Education inkl. ERIC und Scopus durchgeführt. Diese Datenbanken wurden ausgewählt, da sie als zentrale Rechercheplattformen innerhalb der Pädagogik und Bildungswissenschaften gelten (Universität Wien, o. J.). Um den aktuellen Forschungsstand zur

Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns durch Lehrpersonen zu erfassen, wurden die Stichwörter *professional vision*, *teacher perception*, *teacher behaviour*, *pedagogical action*, *ethic**, *phenomenolog** und *vignette** verwendet. Als Einschlusskriterien galten Veröffentlichungen in peer-reviewed Journals, ein aktueller Publikationszeitraum von 2020 bis 2025 sowie die Sprachen Deutsch und Englisch. Die Kombination der Suchbegriffe *professional vision*, *pedagogical action* und *ethic** ergab in der Datenbank Scopus beispielsweise lediglich zwei relevante Treffer, was auf eine deutliche Forschungslücke in diesem Bereich hindeutet. Im Folgenden werden aktuelle Studien zum Thema der Wahrnehmung von (un-)ethischem Lehrer*innenhandeln zusammenfassend dargestellt.

Mehrere Studien befassen sich mit der Wahrnehmung unethischen Lehrer*innenhandelns (*teacher behaviour*), wobei der Fokus häufig auf normativ bewerteten Handlungsweisen liegt. Eren und Rakıcioğlu-Söylemez (2021) untersuchten in ihrer quantitativen, explorativen Studie inwiefern das Selbstwirksamkeitsempfinden und das berufliche Engagement (*professional commitment*) von 1193 Lehramtsstudierenden in der Türkei die Wahrnehmung von unethischem Handeln von Lehrpersonen beeinflussen. Die Studie ergab, dass Lehramtsstudierende, die ein höheres Maß an geplanten Bemühungen (*planned efforts*) zeigten, tendenziell über ein stärkeres Selbstwirksamkeitsempfinden verfügten und zugleich sensibler auf unethisches Handeln von Lehrpersonen reagierten. Dabei wurde beleidigendes und diskriminierendes sowie unverantwortliches oder unehrliches Lehrpersonenhandeln als besonders unethisch wahrgenommen. Die Autor*innen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass türkische Lehrpersonen Ehrlichkeit als eine der wichtigsten ethischen Tugenden erachten (Lepage et al., 2011). Da in der Studie angehende Lehrpersonen untersucht wurden, beruhen diese Einschätzungen von (un-)ethischem Lehrpersonenhandeln auf den Überzeugungen und Aspirationen der Befragten und weniger auf tatsächlichen Unterrichtserfahrungen.

Die qualitativ und phänomenologisch ausgerichtete Studie von Şahin und Yüksel (2021) befragte angehende und bereits praktizierende Lehrkräfte in der Türkei zu ethischem Lehrer*innenhandeln. Die Teilnehmenden assoziierten eine professionelle Lehrer*innenethik unter anderem mit einer beruflichen Verantwortung, Wertschätzung des Lehrberufs, der Pflege positiver Beziehungen zu allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft, effektivem Unterrichten sowie dem Befolgen von Normen und Regeln. Ethisches Lehrer*innenhandeln wurde mit Gerechtigkeit, dem Interesse am Beruf und am Menschen, dem Prinzip des Nicht-Schadens und des Nutzens sowie der Abgrenzung zwischen Öffentlichem und Privatem in Verbindung gebracht. Professionelle Lehrer*innenethik wurde von den Befragten als hilfreicher Leitfaden für Lehrpersonen verstanden. Zudem sprachen sich fast alle Teilnehmenden dafür aus, dass der Lehrberuf eigene ethische Kodizes erfordert.

Auch die phänomenologisch orientierte Studie von Yildirim et al. (2020) setzte sich mit der Wahrnehmung von (un-)ethischem Lehrer*innenhandeln auseinander. Untersucht wurden schulische Beziehungen aus der Perspektive unterschiedlicher Akteur*innen (Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen). Dabei wurde gezeigt, dass ethisches Lehrer*innenhandeln mit Gerechtigkeit und Gleichbehandlung, Respekt, persönlicher und beruflicher Integrität sowie der Einhaltung der institutionellen Kultur in Zusammenhang gebracht wurde. In Beziehungen zu Schüler*innen wurde psychische Gewalt in Form von Beleidigungen, Distanziertheit und Ignoranz den Bedürfnissen der Lernenden gegenüber am häufigsten als unethisches Lehrer*innenhandeln genannt.

In ähnlicher Weise untersuchten Zhunusbekova et al. (2022) mithilfe von phänomenologisch orientierten semi-strukturierten Interviews die Wahrnehmung von 40 Grundschullehramtsstudierenden hinsichtlich ethischen Lehrer*innenhandelns in Kasachstan. Dabei wurden berufliches Engagement, Gerechtigkeit/Gleichheit, Ehrlichkeit/Zuverlässigkeit, Objektivität/Unparteilichkeit, berufliche Weiterentwicklung, Respekt und Professionalität als Merkmale ethischen Lehrer*innenhandelns identifiziert. Demgegenüber wurden Diskriminierung, beruflicher Missbrauch, Bestechung, Disziplinlosigkeit und Verantwortungslosigkeit als unethisches Lehrer*innenhandeln angesehen. Als besonders verantwortungslos bewerteten die befragten Grundschullehramtsstudierenden das verspätete und unvorbereitete Erscheinen von Lehrpersonen im Unterricht. Auch das Bloßstellen oder Beschämen von Schüler*innen vor der Klasse wurde als unethisch eingestuft. Darüber hinaus zeigte die Studie, dass 77,5% der Befragten der Ansicht waren, dass ethisches Handeln im Lehrberuf eine bedeutsame Rolle spielt. Dies weist auf eine hohe Relevanz ethischen Handelns hin.

In beiden zuvor genannten Studien (Yildirim et al., 2020; Zhunusbekova et al., 2022) wurde explizit nach unethischem Lehrer*innenhandeln gefragt. Dies verdeutlicht, dass die Wahrnehmung der Teilnehmenden normativ vorstrukturiert war und von der Annahme ausging, dass Lehrpersonen unethisches Handeln zeigen und andere Lehrpersonen dieses auch so wahrnehmen. Die vorliegende Studie untersucht daher, ob und wie Lehrpersonen unethisches Lehrer*innenhandeln wahrnehmen, wenn ihre Aufmerksamkeit nicht explizit darauf gelenkt wird.

Einen anderen Zugang wählte die quantitative Studie von Karamane et al. (2023), die mithilfe des Questionnaires on Teacher Interaction (QTI) die Selbstwahrnehmung von Lehrkräften sowie die Fremdwahrnehmung durch Schüler*innen hinsichtlich des zwischenmenschlichen Handelns von Lehrkräften an 43 griechischen Sekundarschulen untersuchte. Die Ergebnisse zeigten deutliche Diskrepanzen zwischen beiden Perspektiven: Lehrkräfte schätzten ihr eigenes interpersonales Handeln in nahezu allen Dimensionen signifikant positiver ein, als es von den Schüler*innen wahrgenommen wurde. Besonders ausgeprägt waren die Abweichungen in den Dimensionen „helpful“,

„*understanding*“ und „*directing*“. Die Autor*innen schließen daraus, dass positiv intendiertes pädagogisches Handeln von Lehrpersonen nicht zwangsläufig im Erleben der Lernenden ankommt. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichten zudem, dass Lehrkräfte mit höherer Berufserfahrung, höherem akademischem Abschluss sowie jene, die ältere Jahrgänge unterrichteten, geringere Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung aufwiesen.

Weitere Studien befassen sich mit der Entwicklung professioneller Wahrnehmung im Rahmen der Lehrer*innenbildung. Im Rahmen eines forschungsbasierten Lehrer*innenausbildungsprogramms in Australien untersuchten Finefter-Rosenbluh und Power (2023) die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung angehender Lehrpersonen. Ein weiteres Ziel der Studie bestand darin, angehende Lehrkräfte mithilfe kooperativer Lernsettings zu befähigen, Forschungsarbeiten durchzuführen und zu reflektieren, um ihre eigene Praxis weiterzuentwickeln. Neben acht Interviews wurden quantitative Daten (Evaluationen und Umfragen) von 310 Studierenden erhoben und analysiert. Die Ergebnisse zeigten, dass kooperative Lernsettings die Studierenden dazu anregten, ihre professionelle Wahrnehmung zu schärfen und schulische Praxen kritisch zu hinterfragen. Die professionellen Entwicklungsprozesse der Teilnehmenden äußerten sich darin, dass Lehramtsstudierende zunehmend sensibel auf problematische schulische Situationen reagierten. Sie identifizierten bei ihren Mentor*innen Praktiken, die aus ethischer Perspektive fragwürdig oder nicht mit aktuellen Forschungsstandards vereinbar waren, und beschrieben Spannungsfelder zwischen ihrer Fürsorgepflicht gegenüber Schüler*innen und der Erwartung, den Vorgehensweisen ihrer Mentor*innen zu folgen. Die Interviewergebnisse zeigten, dass sich mehrere Befragte eine stärkere Unterstützung bei der Aushandlung ethisch-pädagogischer Dilemmata gewünscht hätten.

Auch Lambrecht und Bosse (2020) setzen sich mit der Wahrnehmungsfähigkeit von Studierenden auseinander. Sie untersuchten bei Lehramtsstudierenden mithilfe eines Prä-Post-Designs, inwiefern die Reckahner Reflexionen¹ die Wahrnehmungsfähigkeit für verletzendes Lehrkräfteverhalten beeinflussen. Anhand von drei kurzen Fallvignetten schätzten die Studierenden die Intensität des verletzenden Verhaltens der Lehrperson gegenüber den Schüler*innen in den Vignetten ein. Die Studie geht davon aus, dass die in den Vignetten dargestellten Situationen von den Studierenden als verletzend wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung der Teilnehmenden wurde somit bewusst gelenkt. In zwei von drei Fallvignetten bewerteten die Studierenden das Verhalten der Lehrperson in der Post-Befragung als verletzender als in der Prä-Befragung. Die Autorinnen schließen daraus, dass die Reflexions- und Wahrnehmungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden durch die Auseinandersetzung mit den Reckahner Reflexionen verändert werden kann.

¹ Die Reckahner Reflexionen sind ethische Leitlinien zur Reflexion pädagogischer Beziehungen (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin et al., 2017).

Zusammenfassend zeigt der Forschungsstand, dass einige Studien zur Wahrnehmung (un-)ethischen Lehrer*innenhandelns vorliegen, diese jedoch überwiegend mit angehenden Lehrkräften durchgeführt wurden und häufig auf Fragestellungen zurückgreifen, die die Wahrnehmung normativ vorstrukturieren. In der Mehrheit dieser vorgestellten Studien werden nicht primär Wahrnehmungsprozesse untersucht, sondern die Bewertung von Lehrer*innenhandelns. Studien, die die implizite Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns bei bereits praktizierenden Lehrpersonen untersuchen, sind bislang kaum vorhanden. Um diese Forschungslücke zu adressieren, fokussiert die vorliegende Studie die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns bei Lehrpersonen der Sekundarstufe I, ohne deren Aufmerksamkeit explizit auf unethisches Handeln zu lenken.

2. Professionelle Wahrnehmung

Im folgenden Kapitel wird zunächst erläutert, was unter professioneller (Unterrichts-)Wahrnehmung zu verstehen ist. Dazu werden unterschiedliche Begriffsbestimmungen der professionellen Wahrnehmung dargestellt. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur professionellen Unterrichtswahrnehmung im Bereich der Allgemeinen und Inklusiven Pädagogik skizziert. Im dritten Unterkapitel wird die Bedeutung der professionellen Wahrnehmung für die Inklusive Pädagogik herausgearbeitet. Im vierten Unterkapitel werden zwei Möglichkeiten vorgestellt, wie die professionelle Wahrnehmung geschult werden kann. Im abschließenden Kapitel wird das Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht von Barth (2017) beschrieben.

2.1 Begriffsbestimmung und Beschreibung

In der Literatur werden die Begriffe *professional vision* und *teacher noticing* teilweise vermischt und mitunter synonym verwendet (Gegenfurtner & Stahnke, 2025). In der vorliegenden Arbeit werden daher beide Konzepte unter dem Begriff der professionellen Wahrnehmung zusammengefasst. Der Begriff *professional vision*, zu Deutsch professionelle Wahrnehmung, wurde von Charles Goodwin (1994) geprägt. Nach Goodwin (1994) bezeichnet *professional vision* sozial situierte, interaktionale Praktiken, die sprachlich, leiblich und multisensorisch geprägt sind. Durch diese Praktiken generieren Akteur*innen berufsspezifisches Wissen und erleben Phänomene gemeinsam (Goodwin, 1994). *Professional Vision* ist also kein rein individueller Wahrnehmungsprozess, sondern eine beruflich sozial

erlernte Praxis (Goodwin, 1994). Goodwin (1994) beschreibt drei soziale Praktiken der professional vision: (1) „Codierung“ bezeichnet die Umwandlung von beobachteten Ereignissen in einem bestimmten Kontext in wissensrelevante Objekte, die den fachlichen Diskurs prägen; (2) „Hervorhebung“ meint das Sichtbarmachen bestimmter Aspekte in einem komplexen Wahrnehmungsfeld, indem sie markiert oder betont werden; und (3) das Erzeugen und Ausformulieren von Darstellungen relevanter Phänomene. Durch diese sozialen Praktiken werden Systeme des Wahrnehmens geschaffen und aufrechterhalten (Louie, 2018). Ein Beispiel für ein sozial konstruiertes Codiersystem im schulischen Kontext sind Noten (Louie, 2018). Mithilfe von Noten wird die Wahrnehmung von Schüler*innenleistungen klassifiziert und für andere sichtbar gemacht.

Im Kontext des Lehrberufs wird die professionelle Unterrichtswahrnehmung als Fähigkeit definiert, bedeutsame Situationen im Klassenzimmer wahrzunehmen und diese mithilfe des angeeigneten Wissens interpretieren zu können (Seidel & Stürmer, 2014). Bedeutsame Situationen sind jene Momente, die das Lernen oder einen effektiven Unterricht fördern. Nach Seidel und Stürmer (2014) umfasst die professionelle Wahrnehmung zwei grundlegende Prozesse: das selektive Wahrnehmen von Ereignissen (*noticing*) und das Deuten (*reasoning*) dieser Beobachtungen. Die Prozesse des Wahrnehmens und des Deutens vollziehen sich auf sinnlich-ästhetischer, körperlicher, emotionaler und kognitiver Ebene (Wyss et al., 2021). Unterricht findet in einem komplexen Setting statt, in dem zahlreiche Prozesse gleichzeitig ablaufen. Lehrpersonen können ihre Aufmerksamkeit dabei nicht auf alle Ereignisse gleichermaßen richten. Lehrer*innen brauchen daher die Fähigkeit des selektiven Wahrnehmens (*noticing*), um zwischen bedeutsamen und weniger bedeutsamen Ereignissen zu differenzieren und ihre Wahrnehmung auf jene Aspekte zu richten, die für das Unterrichtsgeschehen wesentlich sind (Barth, 2017; van Es & Sherin, 2008). Seidel und Stürmer (2014) unterteilen das Deuten (*reasoning*) in die drei Facetten *Beschreiben*, *Erklären* und *Vorhersagen*. *Beschreiben* meint die Fähigkeit, relevante Elemente einer wahrgenommenen Unterrichtssituation präzise zu unterscheiden und eindeutig zu benennen, ohne diese bereits zu bewerten. Dabei wird professionelles Wissen genutzt, um die Situation zunächst sachlich und neutral zu erfassen, bevor Erklärungen hergeleitet und mögliche Folgen eingeschätzt werden. *Erklären* beschreibt die Fähigkeit, Ereignisse im Unterricht mit fachlichem und didaktischem Wissen zu verknüpfen und begründen zu können. *Vorhersagen* bezeichnet die Fähigkeit, mögliche Auswirkungen beobachteter Unterrichtsereignisse auf das Lernen der Schüler*innen einzuschätzen. Dabei wird auf übergeordnetes Wissen über Lehr- und Lernprozesse zurückgegriffen. Um Vorhersagen treffen zu können, benötigt die Lehrperson nicht nur Wissen über fachspezifische Lehr- und Lernprozesse, sondern auch Wissen über die Schüler*innen und deren soziales Umfeld (van Es & Sherin, 2008). Die Prozesse des *noticing* und des *reasoning* sind nicht voneinander isolierte Prozesse, sondern bedingen einander. Was beobachtet wird, beeinflusst, wie

begründet wird, gleichzeitig beeinflussen das Wissen und die Einstellungen der Lehrperson, wie begründet wird, was beobachtet und wahrgenommen wird (Treisch, 2018).

Nach Sherin und van Es (2005; 2009) kann die professionelle Wahrnehmung in drei Prozesse aufgeteilt werden: (a) das Erkennen, welche Aspekte einer Unterrichtssituation bedeutsam sind, (b) die Einordnung konkreter Ereignisse in übergeordnete Prinzipien von Lehren und Lernen und (c) die Nutzung professionellen Wissens, um die Situation fachlich und kontextbezogen begründet zu deuten. Die professionelle Wahrnehmung ist somit ein bedeutender Faktor für einen effektiven Unterricht und wird als Teil der Lehrer*innenexpertise gesehen (Sherin et al., 2011). Zusammengefasst bedeutet professionelle Wahrnehmung das Erkennen lernförderlicher Momente, die auf Grundlage des eigenen pädagogischen Fachwissens reflektiert und interpretiert werden. Daher integriert die professionelle Wahrnehmung das theoretische und praktische Wissen von Lehrkräften (Seidel & Stürmer, 2014). Meschede et al. (2017) sehen das Konzept der professionellen Wahrnehmung als Verbindung zwischen den Dispositionen einer Lehrperson und ihrem tatsächlich gezeigten Verhalten. Dispositionen umfassen das Fachwissen und die affektiv-motivationalen Eigenschaften (z. B. Einstellungen zu Lehrplaninhalten, Arbeitsmotivation) einer Lehrperson (Roose et al., 2024). Professionelle Wahrnehmung verbindet daher die Vorstellungen von Lehrkräften über das Lehren und Lernen mit ihrer Fähigkeit, diese in bestimmten Unterrichtssituationen anzuwenden (Stürmer et al., 2013).

Die professionelle Wahrnehmung bildet die Basis für die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis, gilt als Vorstufe professioneller Handlungskompetenz (Weber et al., 2020) und als Indikator für die Qualität des professionellen Wissens der Lehrperson (Stürmer et al., 2021). Lehrpersonen nehmen Ereignisse im Unterricht wahr und entscheiden dann unter Bezugnahme auf ihr Professionswissen, welche weiteren Handlungsschritte notwendig sind, um das Lernen der Schüler*innen zu fördern (Stahl, 2023; Treisch, 2018; Weber et al., 2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung unterstützt somit auch die professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson, denn Lehrpersonen können nur auf jene Ereignisse im Unterricht reagieren, die sie auch wahrnehmen (Stahl, 2023). Dabei gehen Lehrpersonen unterschiedlich mit den wahrgenommenen Situationen um. Sie können das Wahrgenommene beschreiben, interpretieren, bewerten oder Handlungsalternativen entwickeln (Weber et al., 2020). Unerfahrene Lehrkräfte bleiben häufig auf der Ebene des Beschreibens und neigen dabei zu Übergeneralisierungen (Seidel & Prenzel, 2007). Kompetente Lehrpersonen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Unterrichtssituationen wahrnehmen, rasch einordnen und interpretieren können, ohne dabei den Gesamtzusammenhang aus dem Blick zu verlieren (Weber et al., 2020). Darüber hinaus sind kompetente Lehrpersonen auch in der Lage, den Unterricht kontinuierlich zu evaluieren und spontan zu entscheiden, ob und wie der geplante Unterrichtsablauf abgeändert werden muss. Erfahrene Lehrkräfte können mithilfe professioneller Wahrnehmung die Bedürfnisse der Lernenden während der

Unterrichtsstunde erkennen und die Lernumgebung entsprechend anpassen (Treisch, 2018). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung ist somit besonders für die Inklusive Pädagogik von großer Bedeutung, da sie als Voraussetzung gilt, die individuellen Bedürfnisse aller Lernenden achtsam wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren.

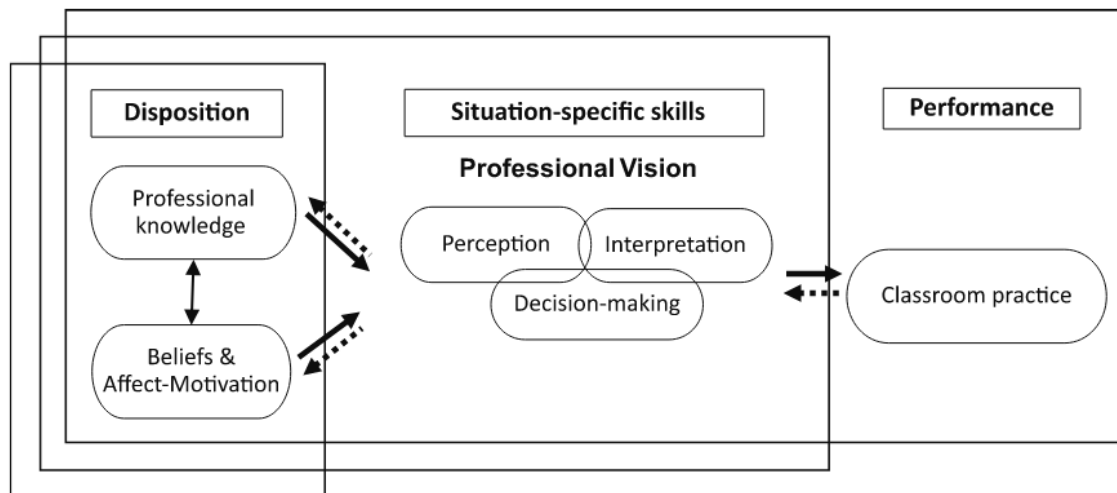


Abbildung 1: Kompetenzmodell basierend auf Meschede et al. (2017), Blömeke et al. (2015) und Santagata und Yeh (2016) in Atanasova et al. (2024)

Die professionelle Wahrnehmung ist eine situationsspezifische Fähigkeit (Atanasova et al., 2024) und wird im Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) in drei Subfähigkeiten unterteilt: Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung. Wie in Abbildung 1 dargestellt, vermittelt die professionelle Wahrnehmung zwischen den Dispositionen von Lehrpersonen und deren Unterrichtspraxis. Das Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015), auch bekannt als PID-Struktur, beschreibt die Fähigkeit, spezifische Unterrichtssituationen, die für das Lernen der Schüler*innen relevant sind, wahrzunehmen (P- perceiving), diese wissensbasiert zu interpretieren (I- interpretation) und daraus folgend schüler*innenorientierte und professionelle Entscheidungen zu treffen (D- decision making).

2.2 Studien zur professionellen Wahrnehmung

Im Folgenden wird ein Überblick über aktuelle Studien zur professionellen Wahrnehmung von Lehrpersonen gegeben. Studien zur professionellen Wahrnehmung finden sich im allgemeinpädagogischen Bereich (z. B. Wyss et al., 2021), im Bereich der Inklusiven Pädagogik (z. B. Grub et al., 2025), aber auch im fachspezifischen Bereich, wie beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht (Vogt & Schmiemann, 2020; Zucker et al., 2024), in der Mathematik (Santagata & Yeh, 2016; Weyers et al., 2023) oder im Fach Geschichte (Schlutow et al., 2023). Im

Folgenden werden Studien im Bereich der Allgemeinpädagogik und der Inklusiven Pädagogik vorgestellt.

Häufig werden sogenannte Eye-tracking-Technologien (Blickverfolgungstechnologien) und Videoanalysen von realen Unterrichtssituationen verwendet, um die professionelle Wahrnehmung von angehenden und bereits praktizierenden Lehrenden zu untersuchen (siehe z. B. Grub et al., 2025; Wyss et al., 2021). Welche Aspekte Lehrpersonen in einer Videosequenz wahrnehmen und wie sie diese deuten, spiegelt wider, was sie als bedeutsam erachten (Glogger-Frey et al., 2018). Allerdings kann kritisch hinterfragt werden, inwiefern Eye-tracking-Technologien geeignet sind, die Wahrnehmung in ihrer Komplexität zu untersuchen. Eye-tracking-Daten geben lediglich Aufschluss darüber, wer wo und wie lange hingesehen hat. Welche Phänomene den*die Beobachter*in jedoch tatsächlich affiziert haben, kann nur begrenzt erfasst werden. Eye-Tracking-Technologien erlauben daher lediglich indirekte Rückschlüsse auf Wahrnehmungsprozesse, indem sie Blickbewegungen analysieren. Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Arbeit phänomenologische Vignetten als alternative Zugangsweise zur Untersuchung professioneller Wahrnehmung herangezogen, die im Kapitel 2.4.2 näher vorgestellt werden.

Studien, die die professionelle Wahrnehmung inklusiver Unterrichtssituationen untersuchen, konzentrieren sich meist auf jene Aspekte, die für die Gestaltung wirksamer inklusiver Lernumgebungen von Relevanz sind (Keppens et al., 2019). Grub et al. (2025) analysierten beispielsweise Faktoren, die die professionelle Wahrnehmung angehender Lehrpersonen in inklusiven Unterrichtssituationen beeinflussen, mithilfe von Eye-tracking-Technologien und der retrospektiven Think-Aloud-Methode. Die Autor*innen präsentierten den Lehramtsstudierenden vier Videovignetten und untersuchten deren Blickorientierung anhand der Fixierungsanzahl und -dauer. Die Ergebnisse zeigten, dass die Prädiktoren Einstellung zur inklusiven Bildung, Selbstwirksamkeit für adaptiven Unterricht und pädagogisches Fachwissen das Blickverhalten der Studierenden nicht signifikant vorhersagen. Ebenso wiesen diese Prädiktoren keine signifikante Vorhersagekraft für die verbale Erkennung von critical incidents im inklusiven Unterricht auf. Grub et al. (2025) stellen auf Grundlage ihrer Studienergebnisse die Theorie von Seidel und Stürmer (2014) infrage, dass professionelles Wahrnehmen eine Integration von Theorie und Praxis widerspiegelt. Diese Befunde stehen jedoch nicht im Einklang mit anderen Studienergebnissen. Roose et al. (2018) konnten beispielsweise zeigen, dass die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber inklusivem Unterricht mit der professionellen Wahrnehmung zusammenhängen. Auch Keppens et al. (2021) und Meschede et al. (2017) stellten einen Zusammenhang zwischen professioneller Wahrnehmung, (inklusive) Einstellungen, Selbstwirksamkeit und pädagogischem Fachwissen fest. Eine Studie von Roose et al. (2024) konnte zwar einen Zusammenhang zwischen professioneller Wahrnehmung, den Überzeugungen von

Lehrkräften und ihren selbstberichteten differenzierten Unterrichtsmaßnahmen (DI) feststellen, dieser Zusammenhang erwies sich jedoch als nicht linear. Die Studienautor*innen (Roose et al., 2024) schließen daraus, dass die professionelle Wahrnehmung nicht wie von Meschede et al. (2017) angenommen, in direkter Weise zwischen den Dispositionen einer Lehrkraft und der tatsächlichen Unterrichtspraxis vermittelt.

Um Geschlechtergerechtigkeit im Physikunterricht zu fördern, untersuchte eine Studie von Atanasova et al. (2024), wie Lehramtsstudierende geschlechtsbezogene Ungleichheiten im Klassenzimmer wahrnehmen, deuten und darauf reagieren. Die Ergebnisse zeigten, dass die professionelle Wahrnehmung angehender Lehrpersonen mit dem Interesse am Thema, der Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen zur gendersensiblen Pädagogik sowie ihren bisherigen Unterrichtserfahrungen zusammenhängt. Die Autor*innen schließen daraus, dass eine Förderung der professionellen Wahrnehmung angehender Lehrpersonen dabei unterstützt, Unterrichtssituationen vorausschauend einzuschätzen, fundierte Entscheidungen zu treffen und Lernumgebungen zu gestalten, die geschlechtersensibel ausgerichtet sind. Auch Stürmer et al. (2021) konnten zeigen, dass Lehramtsstudierende, die sich für Lehr- und Lernthemen interessieren, über ausgeprägtere Fähigkeiten in der professionellen Wahrnehmung verfügen.

Auch im Bereich der Allgemeinen Pädagogik wird die professionelle Wahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften untersucht. Wyss et al. (2021) beispielsweise untersuchten Unterschiede in der professionellen Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innenausbildenden. Im Gegensatz zu den angehenden Lehrpersonen erkannten ausschließlich die Lehrer*innenausbildner*innen kritische Unterrichtssituationen (*critical incidents*) in den gezeigten Videos (Wyss et al., 2021). Auch Yang et al. (2021) untersuchten Unterschiede in der Wahrnehmungsfähigkeit. Die Studie zeigte, dass sich die professionelle Wahrnehmungsfähigkeit von Mathematiklehrkräften im Verlauf ihrer beruflichen Erfahrungen deutlich weiterentwickelt. Erfahrene Lehrkräfte identifizierten häufiger relevante Aspekte des Unterrichtsgeschehens, interpretierten Denkprozesse sowie Fehlvorstellungen der Schüler*innen präziser und begründeten didaktische Entscheidungen fachlich differenzierter als Lehramtsstudierende oder Berufseinsteiger*innen. Lehramtsstudierende und unerfahrene Lehrkräfte tendierten dagegen dazu, primär sichtbare Leistungsergebnisse zu fokussieren und allgemeine beziehungsweise unspezifische Erklärungen zu geben. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die professionelle Wahrnehmungsfähigkeit eine entwicklungsfähige Kompetenz darstellt. Auch Stahnke und Blömeke (2022) untersuchten, wie erfahrene und angehende Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen mithilfe mehrerer Videoausschnitte, die eine Frontalunterrichtsszene und eine Partner*innenarbeitsszene zeigten. Die Analyse der Ergebnisse zeigte, dass die beiden Lehrer*innengruppen nur in der Partner*innenarbeitsszene bedeutsame

Unterschiede aufweisen. Erfahrene Lehrkräfte fokussierten die Schüler*innen stärker als die Noviz*innen, während diese häufiger ihre Aufmerksamkeit auf die Lehrperson im Video richteten. Erfahrene Lehrpersonen bezogen zudem stärker den situativen Kontext ein, wie etwa die jeweilige Unterrichtsphase. Darüber hinaus diskutierten erfahrene Lehrpersonen häufiger über mögliche alternative Handlungsstrategien der Lehrperson im Video, um das Lernen der Schüler*innen gezielter zu fördern. Die Studienautorinnen leiten daraus ab, dass die professionelle Wahrnehmung von Expert*innen durch einen verstärkten Fokus auf die Schüler*innen gekennzeichnet ist. Sokolová et al. (2022) bestätigen mit ihrer Studie Unterschiede in der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsgeschehen in Abhängigkeit von Unterrichtserfahrung und Ausbildungsdauer. Die Autor*innen fanden heraus, dass erfahrene Lehrkräfte insgesamt weniger und kürzere Fixationen zeigten und schließen daraus, dass diese Gruppe von Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrung einen geringeren Informationsbedarf hat, um die Situation einordnen zu können. Fortgeschrittene Lehramtsstudierende, die bereits ein Unterrichtspraktikum absolviert und einen Kurs zu Classroom Management besucht hatten, wiesen andere Muster (kürzere Fixationsdauer; höhere Fixationsanzahl) professioneller Wahrnehmung auf als weniger erfahrene Studierende zu Beginn ihres Studiums. Auch Huang et al. (2023) bestätigen, dass erfahrene Lehrkräfte im Vergleich zu unerfahrenen Lehrkräften insgesamt eine kürzere Fixationsdauer und eine höhere Anzahl an Blickfixationen aufwiesen. Dies deutet darauf hin, dass die Fähigkeit zur selektiven Aufmerksamkeit eine wesentliche Komponente professioneller Wahrnehmung darstellt. Daumiller et al. (2025) untersuchten, inwiefern intendierte Lernziele angehender Lehrpersonen für einzelne Schüler*innen sowie für die gesamte Klasse deren professionelle Wahrnehmung beeinflussen. Lehrpersonen, die vor der Stunde Lernziele für einzelne Lernende definierten, beobachteten diese länger und häufiger. Die Autor*innen schlussfolgern aus ihren Ergebnissen, dass das Definieren von Unterrichtszielen die visuelle Aufmerksamkeit im Unterricht von Lehramtsstudierenden lenkt und maßgeblich bestimmt, wie sie Interaktionen mit Schüler*innen wahrnehmen. Daher kann angenommen werden, dass die Intentionen der Lehrperson deren Wahrnehmung von Unterrichtsereignissen beeinflussen.

Bemerkenswert ist, dass ein Großteil der Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung in kognitionstheoretischen Ansätzen verortet ist (Agostini, 2023). Damit fehlt häufig eine Fokussierung auf pathische Strukturen, das heißt, auf das Wahrnehmen sinnlich-leiblicher Aspekte wie Mimik, Tonalität und Blickverhalten (Agostini, 2023). Dabei wird vernachlässigt, dass Situationen nicht nur kognitiv, sondern auch leiblich, relational und situativ im Sinne des pathischen Verstehens erfahren werden (van Manen, 2007). Vor diesem Hintergrund greift die vorliegende Arbeit auf einen phänomenologisch orientierten Bezugsrahmen zurück, um bislang wenig beachtete Aspekte der professionellen Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns hervorzuheben.

2.3 Professionelle Wahrnehmung im inklusiven Klassenzimmer

Der professionellen Wahrnehmung kommt im inklusiven Klassenzimmer eine besondere Bedeutung zu, denn um allen Lernenden gerecht werden zu können, müssen Lehrende in der Lage sein, die vielfältigen Bedürfnisse der Schüler*innen wahrzunehmen (Roose et al., 2018). Um differenziert unterrichten zu können, müssen Lehrpersonen ihre Schüler*innen situativ wahrnehmen, um potenzielle Lerngelegenheiten einzelner Schüler*innen rasch erkennen zu können (Gheysens et al., 2021; Wolff et al., 2021). Wenn etwa die Aufmerksamkeit eines* einer Schülers*in nachlässt, weil der Lernstoff oder die Aufgabe zu einfach bzw. zu herausfordernd ist, sollte dies frühzeitig anhand von Hinweisen wie Körperhaltung, Mimik oder weiterem beobachtbarem Verhalten erkannt werden. Dadurch kann eine passendere Form der Differenzierung eingesetzt werden, die das Engagement aufrechterhält und eine angemessene Lerngelegenheit ermöglicht. Dafür benötigen Lehrpersonen einen klaren Überblick über die Klasse, die Lernstände der Schüler*innen und deren jeweiligen Unterstützungsbedarf (Grub et al., 2025).

Die professionelle Wahrnehmung in inklusiven Unterrichtssituationen wird durch verschiedene kognitive Dispositionen geprägt, wie pädagogisches Wissen über individuelle Lernprozesse und Lernumgebungen (Baumert & Kunter, 2006), Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Keppens et al., 2021) sowie affektiv-motivationale Faktoren wie Einstellungen gegenüber inklusiver Bildung (Grub et al., 2025). Was von Lehrpersonen aber überhaupt erst wahrgenommen wird, hängt vom sozial-kulturellen Kontext des Unterrichts ab. Denn professionelle Wahrnehmung entsteht in einem Kontext, der sowohl durch individuelle als auch durch strukturelle Formen von Diskriminierung, wie etwa Rassismus, Sexismus oder Ableismus, geprägt ist (Packard et al., 2022). Vorurteile können sich auf einzelne Personen, aber auch auf ganze Gruppen richten. Unabhängig davon, ob Lehrpersonen sich ihrer eigenen Vorurteile bewusst sind oder nicht, bergen diese das Risiko, Situationen voreingenommen wahrzunehmen. Dies kann erhebliche und langfristige Auswirkungen für bestimmte Schüler*innen haben (Packard et al., 2022). Gilliam et al. (2016) zeigten beispielsweise in ihrer Studie, dass Lehrkräfte beim Beobachten eines Videos deutlich häufiger auf einen schwarzen Jungen blickten als auf die anderen Schüler*innen. Dabei gaben 42% der Lehrkräfte an, dass dieser Schüler mehr Aufmerksamkeit benötige. Die Weiterentwicklung der professionellen Wahrnehmung im Sinne einer vorurteilsfreien und sozial gerechten Förderung der Schüler*innen erfordert daher, dass Lehrkräfte ihre eigene Position im schulischen System kritisch reflektieren, Wahrnehmungsmuster hinterfragen und ihr eigenes Handeln in den Blick nehmen (Packard et al., 2022). Packard et al. (2022) schlagen hierfür vier Reflexionsfragen vor: 1) Welche Schüler*innen wurden zu wechselseitigen, dialogischen Gesprächen eingeladen? 2) Auf welche Schüler*innen richteten sich Verhaltenskorrekturen? 3) Welche Schüler*innen erhielten positive, beziehungsfördernde Interaktionen? 4) Welche Schüler*innen

erhielten nur minimale oder gar keine Interaktionen? Diese Fragen eignen sich zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns sowie zur Analyse von Videoszenen.

Auch Louie (2018) betont, dass die professionelle Wahrnehmung sozial und kulturell konstruiert und keineswegs politisch neutral ist und verknüpft Goodwins Konzept der *professional vision* mit Macht- und Kulturanalysen. Der kulturell-ideologische Kontext bestimmt, welche Phänomene Lehrpersonen leicht wahrnehmen und welche weitgehend unsichtbar bleiben. Louie (2018) argumentiert, dass die meisten Studien diese kulturellen Rahmenbedingungen, die beeinflussen, wie Wahrnehmungsprozesse innerhalb einer Gemeinschaft geformt werden, nicht ausreichend berücksichtigen. Dies kann dazu führen, dass manche Schüler*innen systematisch bevorzugt und andere benachteiligt werden (Louie, 2018). Die Fähigkeit des Wahrnehmens ist demnach nicht ausschließlich eine Eigenschaft einzelner Lehrpersonen, sondern auch ein Merkmal sozialer und kultureller Systeme, die Wahrnehmung auf spezifische Weise strukturieren, bestimmte Formen des Sehens begünstigen und andere erschweren (Louie, 2018). Jilk (2016) macht darauf aufmerksam, dass in der Schulkultur der Fokus eher auf die Defizite von Schüler*innen gelegt wird. Die wenigsten Lehrpersonen reflektieren darüber, dass sie darauf trainiert bzw. sozialisiert worden sind, Fehler und Schwächen anstelle von Stärken der Lernenden wahrzunehmen (Jilk, 2016). Jilk (2016) postuliert daher dafür, eine Kultur zu schaffen, in der es als Norm gilt, von den Stärken und Ressourcen der Lernenden auszugehen. Auch Louie (2018) sieht eine Gefahr in der Defizitorientierung, vor allem dann, wenn diese mit sozial-ethischen Vorurteilen verknüpft wird. Das kann dazu führen, dass bestimmte Schüler*innen als leistungsfähiger und andere als weniger kompetent wahrgenommen werden (Louie, 2018), denn Vorstellungen von Leistung und Klugheit sind häufig von weißen, bürgerlichen Wertvorstellungen geprägt (Rogoff et al., 2017). Dadurch können ungleiche Lernchancen entstehen (Louie, 2018). Für eine „inklusive“² professionelle Wahrnehmung ist die Bewusstmachung der sozial-kulturellen Konstruktion der Wahrnehmung essentiell, denn nur so kann eine möglichst vorurteilsfreie Deutung des Wahrgenommenen erfolgen, die wiederum einen chancengerechten Umgang mit Schüler*innen fördert. Mason (2002) fordert dazu auf, vertraute Seh- und Deutungsmuster zu verlassen, um situationsangemessen, offen und kreativ auf Unterrichtssituationen und das Verhalten von Schüler*innen reagieren zu können. Dazu gehört auch, auf Kategorien wie „faul“ oder „begabt“ zu verzichten – Begriffe, die zunächst als scheinbar harmlose Bezeichnungen fungieren, letztlich aber zu Schubladen werden können, die sowohl Lehrende als auch Lernende in unerwünschte Handlungsmuster drängen.

² „Inklusiv“ ist in Anführungszeichen geschrieben, da in Frage gestellt werden kann, ob und wie es eine „inklusive“ professionelle Wahrnehmung geben kann.

Equitable noticing bezeichnet eine gerechte professionelle Wahrnehmung, die über fachliche Denkwege hinausgeht und Aspekte wie die aktive Teilhabe der Lernenden im Unterricht, deren Identitäten und unterschiedliche Wissensbestände berücksichtigt (Louie, 2018; Wager, 2014). Lehrende, die die Identitäten der Schüler*innen wahrnehmen und berücksichtigen, fördern gerechte Lernumgebungen und tragen dazu bei, Ausgrenzung oder Marginalisierung zu verhindern (Kang, 2022). *Noticing for equity* umfasst sowohl fachdidaktisches Wissen als auch die Sensibilität für die soziopolitische Dimension von Schule und Lernen. Dabei werden die gesellschaftlichen und historischen Rahmenbedingungen als zentral für Lehr- und Lernprozesse verstanden. Werden soziale Hierarchien und andere strukturelle Formen der Diskriminierung ausgeblendet, kann dies dazu führen, dass didaktische Entscheidungen die Bedürfnisse bestimmter Schüler*innengruppen marginalisieren. Lehrpersonen, die gerecht wahrnehmen, achten darauf, wie Lernende als kompetent positioniert werden können und sind sich dessen bewusst, welche Wissensformen sowie Beteiligungsmöglichkeiten Anerkennung erfahren und welche nicht (Patterson Williams & Sheth, 2026). Patterson Williams et al. (2020) argumentieren, dass gerechtes Wahrnehmen eine bestimmte Perspektive bzw. eine innere Haltung voraussetzt, die Lehrpersonen dabei leitet, soziopolitische Einflussfaktoren in Unterrichtsinteraktionen zu erkennen. Die von Winn (2018) formulierten vier pädagogischen Leitprinzipien „*history matters*“, „*race matters*“, „*justice matters*“ und „*language matters*“ werden dabei als hilfreiche Orientierungspunkte genannt, um die Wahrnehmung der Lehrpersonen gezielt zu schärfen. Patterson Williams und Sheth (2026) sehen gerechtes Wahrnehmen als eine intentionale und bewusste Entscheidung jeder einzelnen Lehrperson an. Die Autorinnen sehen auch eine Verbindung zwischen professioneller Wahrnehmung von Schüler*innenemotionen und einem chancengerechten naturwissenschaftlichen Unterricht. Sie argumentieren, dass Naturwissenschaften häufig als emotionsfrei und unabhängig von affektiven Einflüssen dargestellt werden und zudem von weißen patriarchalen Strukturen geprägt sind. Dies hat laut den Autorinnen zur Folge, dass Lehrpersonen die Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht nicht ganzheitlich wahrnehmen und die emotionalen Bedürfnisse der Lernenden unzureichend berücksichtigen. Dies hat insbesondere für Schüler*innen of Color problematische Folgen, da diese Gruppe von Lernenden nachweislich von anhaltenden Benachteiligungen betroffen ist (Patterson Williams & Sheth 2025). Um naturwissenschaftlichen Unterricht chancengerechter zu gestalten, müssen die Emotionen aller Lernenden im Unterricht adressiert werden. Die Autorinnen plädieren daher dafür, dass Lehrkräfte in der Ausbildung lernen sollen, wie Emotionen im Klassenzimmer entstehen, wie diese wahrgenommen und pädagogisch aufgegriffen werden können. Hierfür würde sich ein phänomenologisch orientierter Ansatz besonders eignen.

Eine phänomenologisch orientierte Unterrichtswahrnehmung birgt großes Potenzial für die Inklusive Pädagogik, denn sie ist gekennzeichnet durch eine neugierige Offenheit, Empathie und ein achtsames

Beobachten mit allen Sinnen (Barth & Wiehl, 2023). Lehrpersonen sind es gewohnt, Situationen, aber auch Schüler*innen, rasch einzuordnen. Dabei verwenden sie gewohnte Deutungsmuster und Kategorien, um die Komplexität und Vielfalt besser bewältigen zu können (Peterlini, 2023). Lehrpersonen kategorisieren, bewusst oder unbewusst, ihre Schüler*innen, geben ihnen Zuschreibungen, basierend auf ersten Eindrücken, Diagnosen oder anderweitigen Differenzlinien wie (sozialer) Herkunft oder Sprache. Dies kann zu einem Lehrer*innenerwartungseffekt, im Sinne der selbsterfüllenden Prophezeiung, führen (Nadwornicek, 2016). Für das pädagogische Handeln der Lehrkraft ist häufig nicht entscheidend, wie hoch das tatsächliche Leistungspotenzial eines Lernenden ist, sondern wie dieses von der Lehrperson subjektiv eingeschätzt wird (Nadwornicek, 2016). Lippmann (2023, S. 290) fasst dies folgendermaßen zusammen: „For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see.“ Dies verhindert das Potenzial, Schüler*innen „diesseits oder jenseits des ersten und meist hartnäckigen bleibenden Eindrucks“ (Peterlini, 2023, S. 17) wahrzunehmen. Damit ein Einlassen auf Heterogenität gelingt, bedarf es laut Peterlini (2019) eines grundlegenden Paradigmenwechsels: Es braucht einen Blick auf die Lernprozesse der Schüler*innen anstelle einer Fokussierung auf Lernergebnisse. Dabei sollte Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe, 2008) begriffen werden, eine Erfahrung, die einem widerfährt (Waldenfels, 2004), d.h., unplanbar, nicht absehbar und oft unerwartet geschieht. Daraus erschließt sich, dass „jedes Lernen anders *anders* ist“ (Peterlini, 2019, S. 53) und „Normalitätskonzepte des Lernens“ (ibid.) ungeeignet erscheinen. Stattdessen sollten sich normative Vorstellungen des Lernens so erweitern, dass sie die tatsächliche Vielfalt der Lernrealitäten abbilden (Peterlini, 2019). Schüler*innen *jenseits* von Erwartetem und *jenseits* von Normativitätsvorstellungen wahrzunehmen, eröffnet den Blick auf eine „lernseitige“ Betrachtungsweise (vgl. Schratz et al., 2012). Eine lernseitige und zugleich inklusive Perspektive zeichnet sich dadurch aus, dass die Einzigartigkeit der Schüler*innen sowie deren Lernerfahrungen wertgeschätzt und miteinbezogen werden (Schratz et al., 2012). Die Schüler*innen werden in ihrem Sein wertgeschätzt und nicht (nur) anhand erzielter Lernergebnisse beurteilt (Peterlini, 2019), ebenso wie eine heterogene Klasse ihren „Wert in der Verschiedenheit der gemeinsam Lernenden hat“ (Peterlini, 2019, S. 54).

Eine inklusive und phänomenologisch orientierte Wahrnehmungsweise zielt darauf ab, Schüler*innen mit einer offenen, vorurteilsfreien und frei von kategorisierendem Denken geprägten Haltung zu begegnen (Peterlini, 2023). Dies gelingt, indem Lehrpersonen bestrebt sind, die Schüler*innen in gewisser Weise jeden Tag neu kennenzulernen. Ein Phänomen wird wahrgenommen, ohne vorschnelle Schlüsse zu ziehen oder Urteile zu fällen (Agostini, 2023). Diese Sichtweise öffnet den Raum, sich unvoreingenommen auf Vielfalt einzulassen, anstatt sich die eigene Wahrnehmung durch bestehende kategoriale Denkweisen einzuschränken. Eine an phänomenologischen Prinzipien ausgerichtete Wahrnehmung hilft, Schüler*innen so wahrzunehmen, wie sie sich zeigen und nicht, wie sie entlang

einer bestimmten Differenzlinie eingeordnet werden sollten (Agostini, 2023). Wiesel (1992, Vorwort) bringt diese Haltung folgendermaßen zum Ausdruck: „Wir dürfen Menschen nie als Abstraktion betrachten. Vielmehr müssen wir in jedem ein Universum sehen mit seinen eigenen Geheimnissen, seinen eigenen Schätzen, seinen eigenen Quellen der Furcht und einem gewissen Maß an Triumph.“ Dieses Zitat fasst eine inklusive und phänomenologisch orientierte Sichtweise treffend zusammen, denn Schüler*innen werden darin nicht kategorial eingeordnet, sondern situativ und vorurteilsfrei wahrgenommen. Ziel professionelle Wahrnehmung ist demnach nicht, für den*die Schüler*in eine passende Zuschreibung zu finden, sondern zu versuchen den Lernenden zu verstehen - mit dem Bewusstsein, dass die Erfahrungen anderer niemals gänzlich zugänglich sind. Dies bedeutet, sich bewusst zu machen, dass es niemals die Annahme geben kann, dass man bereits wisse, wo der*die Lernende steht, da sich Lernende stetig entwickeln und verändern. Ziel muss es daher sein, herausfinden zu wollen, wie der*die Schüler*in lernt, wie er*sie zu Erkenntnissen gelangt und was seine*ihre Interesse sind (Schärer & Zutavern, 2018). Mit anderen Worten muss die Lehrperson versuchen, durch die Augen der Lernenden zu sehen (Hattie, 2015). Im Kontext der Lehrer*innenbildung können dafür Vignetten eingesetzt werden, um der „habitusreflexiven Wahrnehmung“ (Peterlini, 2023, S. 17) zu entkommen. Mit einem inklusiven und phänomenologisch ausgerichteten Blick wird dem Besonderen der Schüler*innen sowie ihrem Handeln und ihren Lernprozessen Beachtung geschenkt, und nicht primär den Ergebnissen, die sie oft defizitär erscheinen lassen (Peterlini, 2023). Durch die Schulung einer phänomenologisch orientierten Wahrnehmungsweise wird somit zugleich eine inklusive Perspektive gefördert.

2.4 Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung

Die Ausbildung einer professionellen Unterrichtswahrnehmung erweist sich als komplexer und langfristiger Entwicklungsprozess (Stahl, 2023). Daher gehen mehrere Studien der Frage nach, welche Faktoren die professionelle Wahrnehmung beeinflussen und wie diese gezielt gefördert werden kann (siehe z. B. Stahnke & Blömeke, 2022; Stürmer et al., 2021). In der Literatur werden insbesondere zwei Möglichkeiten hervorgehoben, um die professionelle Unterrichtswahrnehmung zu fördern: Videoanalysen (z. B. Junker et al., 2025; Krammer et al., 2016; Packard et al., 2022; Stahnke & Blömeke, 2022) und Unterrichtsvignetten (z. B. Agostini et al., 2024). Folgend werden beide Instrumente zur Schulung der professionellen Wahrnehmung vorgestellt, wobei ein besonderer Fokus auf phänomenologisch orientierte Vignetten liegt, die für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

2.4.1 Unterrichtsvideos

Junker et al. (2025) untersuchten kürzlich die Eignung von Unterrichtsvideos zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und bestätigen, dass der Einsatz von Videomaterial in der Lehramtsausbildung die professionelle Wahrnehmung angehender Lehrkräfte wirksam fördert. Die Autor*innen fanden heraus, dass Unterrichtsvideos die Subfacetten der professionellen Wahrnehmung gezieltes Beobachten, Interpretieren und das Entwickeln von Handlungsalternativen trainieren. Diese positiven Effekte beschränkten sich nicht auf ein bestimmtes Fach oder einen bestimmten Beobachtungsschwerpunkt, sondern zeigten sich über alle untersuchten inhaltlichen Schwerpunkte hinweg (Junker et al., 2025). Somit kann angenommen werden, dass Unterrichtsvideos die professionelle Wahrnehmung fach- und fokusübergreifend fördern. Stürmer et al. (2021) fanden heraus, dass das Interesse an pädagogischen Themen, nicht aber die Unterstützung von Seminarleitenden im universitären Kontext oder der Austausch von Erfahrungen im Rahmen eines Seminars, die professionelle Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden beeinflusst. Stahnke und Blömeke (2022) hingegen sehen konkrete Möglichkeiten zur Förderung der professionellen Wahrnehmung im Rahmen des Studiums. Sie sprechen sich für mehr Praxisphasen und insgesamt für einen stärkeren Praxisbezug im Studium aus, der unter anderem mithilfe von Videoanalysen erreicht werden kann. Videoszenen aus eigenem oder fremdem Unterricht können die Komplexität des Unterrichts abbilden und ermöglichen so eine umfassende und angeleitete Analyse des Unterrichtsgeschehens. Stahnke und Blömeke (2022) schlagen vor, den Studierenden genaue Instruktionen zu geben, damit sie nicht auf der Ebene des Beschreibens bleiben, sondern auch lernen, Ereignisse zu interpretieren und Handlungsalternativen zu entwickeln. Dabei sollte die Lehrveranstaltungsleitung geeignete Videoszenen auswählen, die nicht nur herkömmliche Unterrichtsformen zeigen, sondern auch offene Unterrichtsformate. Zudem kann die Fokussierung der Studierenden auf verschiedene Aspekte des Unterrichts gelenkt werden, wie beispielsweise das Zeitmanagement oder die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (Stahnke & Blömeke, 2022).

Ein besonderer Vorteil von Videos ist die Möglichkeit, Sequenzen wiederholt abzuspielen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (Packard et al., 2022). Stahl und Peuschel (2022, S. 380) entwickelten ein sechsstufiges Verfahren zur Analyse von Unterrichtsvideografien. Dieses Vorgehen umfasst folgende Schritte: (1) die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Fachliteratur als theoretische Grundlage; (2) die vertiefte Erarbeitung dieser Inhalte etwa durch das Verfassen eines Exzerpts oder einer Textdiskussion; (3) die Operationalisierung des Beobachtungsschwerpunkts mithilfe vorgegebener Beobachtungssitems, qualitativer Fragestellungen oder durch die Entwicklung eigener Kategorien anhand eines theoretischen Textes; (4) die Analyse einer (fremden) Videovignette, gegebenenfalls unter Einbezug des zugehörigen Transkripts, im Rahmen von Einzel- oder Gruppenarbeit; (5) die Reflexion der Analyseergebnisse sowie deren Anknüpfung an die zugrunde

liegenden theoretischen Konzepte im Plenum; (6) die Übertragung der erarbeiteten Erkenntnisse auf die Praxis. Laut Stahl (2023) ist es wichtig, dass angehende Lehrpersonen bei der Videoanalyse Beobachtungshilfen erhalten, wie das Stoppen des Videos an bedeutsamen Sequenzen. Zudem muss die mit dem Video verknüpfte Aufgabe mit dem Lernziel der Studierenden übereinstimmen. Für die Förderung des selektiven Wahrnehmens (*noticing*) von allgemeinen Lehr- und Lernprozessen eignen sich offene Aufgabenstellungen (Gießler, 2019). Wenn das Ziel der Videoanalyse beispielsweise darin besteht, herauszufinden, welche Situationen von angehenden Lehrpersonen wahrgenommen werden, sollten die Studierenden dazu angeleitet werden, ihre ersten Eindrücke und Wahrnehmungen zu beschreiben und zu analysieren (Stahl, 2023). Sollten hingegen spezifische, lernförderliche Unterrichtsaspekte in den Blick genommen werden, sind stärker strukturierte Beobachtungs- und Analyseaufgaben angemessener, da sie den Fokus der Studierenden lenken (Gießler, 2019; Stahl, 2023). Für konkrete Aufgabenformate zur Schulung der professionellen Wahrnehmung siehe Stahl 2023, S. 111. Was in keiner der vorangegangenen Publikationen thematisiert wurde, ist die Relevanz der Fokussierung auf pathische Strukturen, wie etwa die Leiblichkeit der Schüler*innen, die wertvolle Hinweise auf deren Motivation und Befinden liefern können.

2.4.2 Phänomenologische Unterrichtsvignetten

Eine andere Möglichkeit, die professionelle Wahrnehmung von (angehenden) Lehrpersonen zu schulen, besteht im Einsatz phänomenologischer Unterrichtsvignetten (siehe z. B. Agostini et al., 2023; Peterlini et al., 2020). Um die Wahrnehmung zu fördern, können phänomenologische Vignetten selbst verfasst, diskursiv gelesen oder in Form von Vignetten-Lektüren bearbeitet werden (Agostini et al., 2024). Barth und Wiehl (2023b) unterscheiden zwischen phänomenologischer Beschreibung, Vignetten und Wahrnehmungsvignetten. Die phänomenologische Beschreibung hält keine besonderen (affizierenden) Momente fest, sondern nutzt gewöhnliche pädagogische Situationen, um das genaue Wahrnehmen zu schulen (Barth & Wiehl, 2023b). Die phänomenologische Beschreibung kann zwar versuchen, das Wahrgenommene auszudrücken, die Wahrnehmung lässt sich aber nur bedingt sprachlich erfassen. Ein Teil des Wahrgenommenen entzieht sich der sprachlichen Beschreibung und bleibt vorbewusst, leiblich und unausgesprochen (Brinkmann, 2015). Eine phänomenologische Beschreibung stellt also nur eine nachträgliche und „reflexive Artikulation“ (Brinkmann, 2015, S. 351) dar. Barth und Wiehl (2023b) sehen in der phänomenologischen Beschreibung die Vorstufe der Wahrnehmungsvignette. Wahrnehmungsvignetten werden in der Regel retrospektiv verfasst und entspringen seltener unmittelbar der pädagogischen Praxis, im Unterschied zu den (Unterrichts-)Vignetten des Netzwerks VignA (siehe z. B. Agostini & Peterlini, 2022). In der vorliegenden Arbeit

werden Unterrichtsvignetten des Netzwerks VignA³ herangezogen, weshalb sie im Folgenden näher erläutert werden. Diese Vignetten eignen sich besonders gut für das Ziel dieser Arbeit, da sie pädagogisch-ethisches Handeln miterfahrbar machen, ohne dabei die Aufmerksamkeit zu sehr auf einen bestimmten Aspekt der Vignette lenken zu wollen. Daher lässt sich mit den VignA-Vignetten sehr gut untersuchen, *was* die befragten Lehrpersonen *wie* wahrnehmen, d.h., was sie affiziert und wie sie dieses deuten. Vignetten ermöglichen zudem „analog zur Mehrdeutigkeit der Wahrnehmung eine vielschichtige Deutung der Situation“ (VignA, o.D.a), weshalb sie sich besonders gut dafür eignen, das pädagogisch-ethische Handeln von Lehrpersonen in den Blick zu nehmen.

Unterrichtsvignetten des Netzwerks VignA sind „ästhetisch verdichtete und situativ verfasste Narrationen, die, in einer miterfahrenden Forschungshaltung erfahrungsträchtig generiert, Lernerfahrungen verkörpern und leiblich erfahrbar machen“ (VignA, o.D.b). Die phänomenologisch orientierten Vignetten des Netzwerks VignA halten schulische Erfahrungsmomente in „prägnanten Szenen“ fest (VignA, o.D.b). Die Vignetten werden meist aus Beobachtungsprotokollen oder Rohvignetten weiterentwickelt. In den Protokollen und Rohvignetten versuchen die Schreibenden in einer möglichst offenen und forschenden Haltung, das Widerfahrene so genau wie möglich festzuhalten. Mit *genau* ist hier allerdings nicht die Präzision gemeint, sondern die Prägnanz, d.h. die genaue Erfassung bedeutungsschwangerer Momente (VignA, o.D.b). Dabei achten die Forscher*innen besonders auf pathische Strukturen und leibliche Äußerungen, wie beispielsweise Gestik, Körperhaltung, Interaktionen oder Atmosphären (VignA, o.D.a). Den Vignetten liegt ein Verständnis von Lernen *als* Erfahrung (Meyer-Drawe, 2008) zugrunde, weshalb eine prägnante Darstellung der leiblichen Erfahrungen besonders bedeutsam ist (VignA, o.D.b). Folgende Fragen leiten den Prozess des Vignettenschreibens: „Was ist es für eine Erfahrung, (Mathematik, Sprachen, Cello ...) zu lernen, zu lehren, zu verstehen ...? Was widerfährt Menschen dabei? Wie antworten sie auf Ansprüche, die sich dadurch stellen? Wie artikulieren sich solche Erfahrungen leiblich, räumlich, zeitlich und/oder relational?“ (VignA, o.D.b). Durch diese Fragen eröffnet sich eine Multiperspektivität des Phänomens und der Blick wird auf den Lernprozess und nicht auf das Lernergebnis gerichtet (VignA, o.D.a). Daher eignen sich Unterrichtsvignetten in der Lehrer*innenbildung besonders gut als Instrument zur Reflexion, insbesondere von Ist-Soll-Vorstellungen, Lehr-Lernprozessen und zur Professionalisierung (VignA, o.D.a).

Agostini (2023) sieht im Üben einer offenen Wahrnehmungshaltung den ersten Schritt hin zu einer professionellen Unterrichtswahrnehmung. Eine offene Wahrnehmungshaltung zeichnet sich durch eine unvoreingenommene und neugierige Haltung aus, die auf voreilige Urteile und Interpretationen verzichtet (Agostini, 2023). Um offen, unvoreingenommen und neugierig beobachten zu können,

³ Homepage des Netzwerks VignA: <https://vigna.univie.ac.at/>

müssen wir „so tun, als wüßten [sic] wir von allem nichts, als müßten [sic] wir [erst] noch [alles] entdecken“ (Merleau-Ponty, 1986, S. 18). Deswegen ist eine Haltung der Offenheit gegenüber Brüchen und Unvorhersehbarem Grundlage einer professionellen Wahrnehmung (Agostini et al., 2024). Für das Entdecken (von Neuem) ist das Wahrnehmen mit allen Sinnen, das unmittelbar mit dem Gefühlserleben des eigenen Körpers sowie des (sozialen) Umfelds verknüpft ist, von großer Bedeutung (Müller-Using, 2015). Müller-Using (2015) hält fest, dass dieser ästhetische Aspekt des Wahrnehmens im bildungswissenschaftlichen Diskurs bislang zu wenig Beachtung findet. Dies möchte auch die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hervorheben, denn bereits früh im Studium lernen Lehramtsstudierende, möglichst objektive, neutrale und nicht wertende Hospitationsprotokolle zu verfassen. Anstatt zu lernen, Momente empathisch nachzuempfinden, lernen Studierende (Lern-)Situationen möglichst distanziert, nüchtern und vermeintlich objektiv festzuhalten. Zum einen wird hierbei das Potenzial verkannt, sich in die Situation einzulassen, mitzuspüren und mitzuerleben. Zum anderen wird übersehen, dass eine objektive Beobachtung nie vollständig möglich ist. Dies wirft bei der Verfasserin die Frage auf, weshalb versucht wird, eine Scheinobjektivität herzustellen, wenn sich durch das Mitschwingen, Mitfühlen und Miterleben neue Lernräume für Studierende eröffnen lassen (Agostini, 2020a). Pathischen Strukturen pädagogischen Handelns werden im Lehramtsstudium nach wie vor zu wenig Beachtung geschenkt (Agostini, 2020b). Mit Blick auf die Kompetenzen, die eine professionelle Lehrperson ausmachen, sind Empathievermögen (Müller-Using, 2015) und die Fähigkeit, durch Achtsamkeit potenzielle (Lern-)Momente zu erkennen (Weghaupt, 2024), wesentlich. Diese Kompetenzen werden nicht durch objektives, distanziertes Beobachten erworben, sondern durch das Mit-leben, -fühlen und -erfahren der Lernenden sowie durch die reflexive Auseinandersetzung damit. Hierzu eignen sich besonders phänomenologische Vignetten.

Die Schulung der (phänomenologischen) Wahrnehmung erfolgt durch eine Sensibilisierung für Phänomene jenseits des Gewohnten (Peterlini, 2023). Es geht darum, Feinheiten im Lehr-Lernprozesses wahrzunehmen, die im Alltag des Unterrichts häufig übersehen werden, indem innegehalten und mit einem frischen, offenen Blick hingesehen wird. Das führt dazu, dass neue Facetten eines*r Schüler*in oder einer Situation entdeckt werden, die bislang verborgen geblieben sind (Peterlini, 2023). Dieses Innehalten und Neubeobachten können mithilfe phänomenologischer Vignetten geübt werden. Phänomenologische Vignetten weisen eine Perspektivenvielfalt und Deutungsoffenheit auf, die genutzt werden können, um mögliche Handlungsalternativen zu reflektieren, ohne dabei zu einem eindeutigen Schluss darüber zu gelangen, welche davon die „richtige“ Handlungsweise ist (Agostini et al., 2024). Dadurch wird eine offene Wahrnehmungsweise geschult, die bewusst auf vorschnelle Interpretationen verzichtet. Professionelles „Wahrnehmen ist mehr als Sehen, es umfasst auch das Hören, Riechen, Tasten und Schmecken“ (Agostini et al., 2024, S. 15), sowie das Wahrnehmen von Atmosphären und Stimmungen. Da phänomenologische Vignetten

leiblich-ästhetische Aspekte festhalten, kann mit ihnen professionelles Wahrnehmen - im Sinne eines Wahrnehmens, das über das bloße Sehen hinausgeht - geübt werden.

2.5 Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht nach Barth (2017)

Die Weiterentwicklung professioneller Wahrnehmung fördert gezielte und reflektierte Beobachtungen, die eine zentrale Rolle für den Erwerb und die Vertiefung professioneller Handlungskompetenzen im Lehrberuf spielen (Packard et al., 2022). Barth (2017) entwickelte in ihrer Dissertation ein Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht (siehe Abbildung 2), das im Folgenden vorgestellt wird. Das Kompetenzmodell wird hier angeführt, da in der vorliegenden Arbeit professionelle Wahrnehmung und pädagogisches Handeln verknüpft betrachtet werden. Ausgangspunkt der Entwicklung dieses Kompetenzmodells war die in anderen Modellen fehlende Verknüpfung kognitiver Prozesse des Wahrnehmens und Handelns sowie die unzureichende Hervorhebung der Bedeutung des professionellen Wissens. Barth (2017) konzeptualisiert professionelle Wahrnehmung als die Kompetenz, Unterrichtsgeschehen wahrzunehmen, zu beurteilen, vorherzusagen und geeignete Handlungsalternativen zu generieren. Professionelles Handeln zeigt sich nach Barth (2017) im Entscheiden und in der Performanz. Barth (2017, S. 34) bildet in ihrem Kompetenzmodell drei Arten des schlussfolgernden Denkens ab: „das rekonstruktive Denken in Form des Verstehens und Erklärens, das prognostische Denken in Form des Antizipierens wie auch das konstruktive Denken in Form des Alternativengenerierens.“ Zusammengeführt umfasst das Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht sechs Kompetenzfacetten: Wissen, Erkennen, Beurteilen, Generieren, Entscheiden und Implementieren. Die Aneignung professionellen Wissens, wie in Abbildung 2 dargestellt, bildet die Grundlage für das professionelle Wahrnehmen und Handeln im Unterricht. Als weitere Komponente des Wissens führt Barth (2017, S. 41) den „Aufbau und die Verknüpfung kognitiver Schemata“ an. Kognitive Schemata beeinflussen, wie Wissen organisiert wird, und helfen Wahrnehmungen einzuordnen (Thiel et al., 2012). Die Kompetenzfacette Erkennen beschreibt den Prozess des wissensbasierten Erkennens von relevanten Unterrichtsmerkmalen (Barth, 2017). Nach dem Identifizieren wesentlicher Unterrichtssituationen werden diese im Kompetenzmodell theoretisch eingeordnet und beurteilt. In der vierten Kompetenzfacette geht es um das Generieren alternativer Handlungsstrategien oder um das Vorhersehen möglicher Unterrichtsverläufe. Dafür benötigen Lehrpersonen die Fähigkeit, potenzielle Auswirkungen von Kontextfaktoren einzuschätzen. Dieser Schritt steht im engen Zusammenhang mit der Performanz, da der Beurteilungsprozess unmittelbar dem Entscheidungsprozess vorausgeht (Gerrig, 2014).

VI Implemen- tieren	Implementieren der Handlung in die Praxis • Flüssiger Vollzug • reflection-in-action • reflection-on-action
V Entscheiden	Begründetes Entscheiden für eine Handlung • Integrieren der ausgewählten Handlung zu einem komplexen Programm • Aspekt der Simultaneität und Multidimensionalität
IV Generieren	Generieren von Handlungsalternativen • Entwicklung von Handlungsalternativen • Antizipation von Handlungsverläufen (Hypothesenbildung)
III Beurteilen	Beurteilen der relevanten Merkmale • Theoretisches Einordnen relevanter Merkmale • Verfügbarkeit von Kriterien
II Erkennen	Erkennen der relevanten Merkmale • Erkennen typischer situativer Merkmale • Identifizierung von Tiefenstrukturen
I Wissen	Wissensaneignung • Aneignung von relevantem (professionellem) Wissen • Aufbau und Verknüpfung kognitiver Schemata

Abbildung 2: Kompetenzmodell zum professionellen Wahrnehmen und Handeln im Unterricht adaptiert nach Barth (2017)

Die Kompetenzfacetten Wissen, Erkennen, Beurteilen und Generieren ordnet Barth (2017) der professionellen Wahrnehmung zu. Die fünfte Stufe des Kompetenzmodells beschreibt den Prozess des Entscheidens, indem verschiedene Handlungsalternativen abgewogen werden und daraus eine fachlich begründete Auswahl getroffen wird. Den Prozess des Entscheidens verortet Barth (2017) als Teil des professionellen Handelns. Obwohl in der Literatur die Prozesse des professionellen Wahrnehmens und des professionellen Handelns meistens getrennt voneinander gesehen werden (Endsley, 1995), beeinflusst die Wahrnehmung das Entscheiden und auch das Handeln maßgeblich,

denn das „Bewusstsein ist das, was Handeln ermöglicht“ (Mason, 2002, S. 45). Die sechste Kompetenzfacette umfasst das „Implementieren der entwickelten Handlungsstrategien in die Praxis“ (Barth, 2017, S. 59) und ist ebenfalls Teil des professionellen Handelns. Dabei spielt die Reflexion des eigenen Handelns eine bedeutsame Rolle. Mithilfe des Kompetenzmodells soll laut Barth (2017) eine gezielte Förderung der dargestellten Kompetenzen ermöglicht werden. Zusätzlich schlägt Barth (2017) vor, das Kompetenzmodell als Ausgangspunkt für die Analyse von Lehrer*innenhandeln heranzuziehen.

3. Pädagogische Ethik

In der Literatur lassen sich verschiedene ähnlich klingende Begriffe im Zusammenhang mit Ethik in der Pädagogik finden: Pädagogische Ethik, ethische Pädagogik, Pädagogikethik oder pädagogisches Ethos. Diese Begriffe weisen zwar inhaltliche Überschneidungen auf, bezeichnen jedoch unterschiedliche Konzepte. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Pädagogische Ethik als beschreibender und übergeordneter Sammelbegriff verwendet. Der Begriff Pädagogische Ethik wird großgeschrieben, da er als theoretisches Konzept verstanden wird. Pädagogikethik wird in der vorliegenden Arbeit als Teil der philosophischen Ethik verstanden, die maßgeblich von Annedore Prengel (2022b) geprägt wurde. Pädagogisches Ethos hingegen wird als ethische pädagogische Haltung von Lehrpersonen verstanden (Brinkmann & Rödel, 2021). Im ersten Unterkapitel erfolgt eine Einführung in die Pädagogische Ethik. Im zweiten Unterkapitel wird das Spannungsverhältnis von Pädagogik und Ethik erläutert. Im dritten Unterkapitel wird das pädagogische Ethos und die damit verbundene pädagogische Haltung von Lehrpersonen beschrieben. Im abschließenden Unterkapitel wird die Notwendigkeit pädagogisch-ethischer Leitlinien diskutiert.

3.1 Einführung in die Pädagogische Ethik

Um verstehen zu können, was Pädagogische Ethik bedeutet, muss zunächst der Begriff der Ethik erläutert werden. Ethik und Moral sind zwei Begriffe, die häufig gemeinsam diskutiert werden. Während Ethik aus dem Griechischen stammt, kommt der Begriff der Moral aus dem Lateinischen (Häcker et al., 2022, S. 9). Häufig werden die zwei Begriffe wie folgt voneinander abgegrenzt: Ethik wird als wissenschaftliche Disziplin beschrieben, die der Frage nach „moralisch richtigem Handeln“ nachgeht (Pieper & Thurnheer, 1998, S. 10). Unter dem Begriff der Moral werden Sitten, Normen und Werte als ‚Soll-Charakter‘ einzelner Individuen, Gruppen oder Gesellschaften verstanden (Häcker et

al., 2022). Moralische Normen und Regeln wirken orientierend für das Handeln, da sie festlegen, was als (un-)erlaubt betrachtet wird (Häcker et al., 2022). Moralische Normen strukturieren somit das Zusammenleben einer Gemeinschaft (Weber et al., 2023). Im schulischen Kontext zeigen sich moralische Normen in Form von Leitbildern, Klassenregeln sowie den (un-)bewussten moralischen Haltungen der schulischen Akteur*innen (Weber et al., 2023). Ethik hingegen ist, vereinfacht gesagt, die (theoretische) wissenschaftliche Auseinandersetzung mit (praktischen) moralischen Normen. Die Pädagogische Ethik, wie sie in dieser Masterarbeit verstanden wird, setzt sich somit systematisch, reflexiv und wissenschaftlich mit pädagogischen Fragestellungen, etwa dem Handeln von Pädagog*innen, auseinander.

Die Ethik ist eine Teildisziplin der Philosophie und kann in drei grundlegende Bereiche aufgeteilt werden: deskriptive Ethik, normative Ethik und Metaethik (Prenzel, 2022a). Ethiken, die normative Fragestellungen spezifischer Bereiche behandeln, werden als Bereichsethiken (Nida-Rümelin, 2005) oder auch als angewandte Ethiken bezeichnet. Die Pädagogische Ethik als angewandte Ethik befasst sich mit pädagogischen Fragestellungen auf der Mikro- (Unterricht), Meso- (Institutionen) und Makroebene (Systeme). Diese Masterarbeit fokussiert sich vorwiegend auf die Mikroebene, da pädagogische Handlungen von Lehrpersonen primär auf dieser Ebene stattfinden (Drerup & Schweiger, 2019). Aus tugendethischer Perspektive zählen Professionen wie der Lehrberuf als genuin ethische Tätigkeit, da sie besonders hohe moralische Anforderungen, wie Integrität, Gerechtigkeit, Sorgfalt, Vertrauenswürdigkeit und Gewissenhaftigkeit, an Lehrende stellen (Kristjánsson, 2024). Die Pädagogikethik orientiert sich häufig an allgemein gültigen Leitsätzen wie den Menschenrechten, der Kinderrechtskonvention, der Behindertenrechtskonvention sowie an Maximen wie Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit und Solidarität (Prenzel, 2020; Prenzel & Lambrecht, 2024; Weyers, 2019). Eine Aufgabe der Pädagogischen Ethik ist es, handlungsorientierende Prinzipien für die pädagogische Arbeit abzuleiten (Drerup & Schweiger, 2019), was für Kontroversen in der Pädagogik, Wissenschaft und Hochschuldidaktik (Reichenbach, 2018) sorgt und ein möglicher Grund für das „Fehlen einer Pädagogikethik und einer pädagogischen Kunstlehre“ (Prenzel, 2019, S. 33) sein könnte. Handlungsorientierende Prinzipien werden oft mit Verboten und Regeln gleichgesetzt. Daher ist zu betonen, dass solche ethischen Prinzipien lediglich als Orientierungsrahmen dienen sollen und weder als Rezept noch als Regeldogmatismus verstanden werden dürfen (Höffe, 2018).

Prange (2010) sieht die Ethik der Pädagogik darin, dass Erziehung eine Pflicht von Erwachsenen ist, der sich Lehrende nicht einfach entziehen können. Wer dieser Pflicht nicht nachkommt, „wird im moralischen Sinne schuldig“ (Prange, 2010, S. 13). Prange (2010) argumentiert, dass sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene im erzieherischen Bereich Vorschriften und Regeln zu befolgen haben. Diese Pflichten versteht er als sozial-kulturelle Gegebenheiten. Allerdings sei damit noch nicht

geklärt, welche Pflichten und Regeln sinnvoll begründet werden können, für wen diese Regeln gelten und wie weit sie reichen sollen. Die Pädagogische Ethik ist demnach die Theorie der „Moral des Lernens und Erziehens“ (Prange, 2010, S. 15) und versucht herauszufinden, „wie das, was wir tun und lassen, zu rechtfertigen ist“ (Prange, 2010, S. 15), d.h., welche Pflichten und Rechte im erzieherischen Sinne moralisch begründet sind. Auch Ullrich und Sauer (2021) beschreiben die Pädagogische Ethik als Frage danach, welche Verantwortungen und Verpflichtungen gegenüber den Lernenden entstehen. Für Prange (2010) ergibt sich daraus folgende zentrale Frage: In welchen Situationen besteht für wen die Pflicht, andere zu erziehen bzw. sich selbst erziehen zu lassen? Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es einer Pädagogischen Ethik, denn die Ethik alleine nicht im Stande wäre, diese Frage vollumfänglich zu beantworten (Prange, 2010). Auch Weber et al. (2023) vertreten eine ähnliche Sichtweise, indem sie argumentieren, dass sich Lehrpersonen ethischen Fragestellungen nicht entziehen können, da sie im schulischen Alltag unausweichlich damit (implizit) konfrontiert werden. Die Autor*innen machen darauf aufmerksam, dass auch jene Lehrpersonen, die sich ausschließlich als Wissensvermittler*innen verstehen, nicht darum herumkommen, pädagogische Entscheidungen zu treffen, die ein bewusstes oder unbewusstes ethisches Abwägen erfordern. Bei jeder Unterrichtsplanung stellt sich grundsätzlich die Frage nach dem *Wozu* und dem *Warum*: *Wozu* werden bestimmte Inhalte gelehrt? *Warum* wird gerade jene Arbeits-, Vermittlungs- oder Bewertungsform verwendet? Auch wenn sich Lehrpersonen nicht bei jeder Unterrichtsplanung explizit mit diesen Fragen auseinandersetzen, sind sie doch stets implizit damit konfrontiert (Weber et al., 2023). Auch Jackson (2024, S. 305) stellt die existenzielle Frage „why educate“ und verknüpft diese mit der Frage, wie Unterricht gestaltet werden soll.

Die ethischen Überzeugungen und Wertvorstellungen von Lehrpersonen fungieren als normativer Orientierungsrahmen, anhand dessen Lehrpersonen die Angemessenheit und Verantwortbarkeit ihres beruflichen Handelns reflektieren und bewerten (Campbell, 2013). Lehrpersonen agieren nicht in einem ethisch freien Raum (Yildirim et al., 2020), denn sie müssen fortlaufend Entscheidungen während des Unterrichtsgeschehens treffen und begründen. Jede dieser Entscheidungen wird durch eine ethische Haltung der Lehrperson beeinflusst, insbesondere in dilemmatischen Situationen und im Umgang mit kontroversen Themen. Das Lehren-lernen erweist sich daher als besonders komplex, denn angehende Lehrpersonen müssen in der Lage sein, Entscheidungen, die ethische Abwägungen erfordern, spontan und situativ zu treffen (Davies & Heyward, 2019). Eren und Rakicioğlu-Söylemez (2021) vermuten, dass die Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen die Wahrnehmung von pädagogisch-ethischem Handeln maßgeblich beeinflussen. Die gleichen Autor*innen (2017) fanden heraus, dass sowohl das Ausmaß des beruflichen Engagements als auch das Selbstwirksamkeitsempfinden von angehenden Lehrpersonen einen bedeutenden Einfluss darauf haben, wie sie (un-)ethisches Verhalten von Lehrpersonen wahrnehmen und beurteilen. Ethische

Entscheidungsprozesse und die Wahrnehmung von (un-)ethischem Lehrer*innenverhalten werden als Teil der Entwicklung eines professionellen Bewusstseins verstanden, das durch die Verinnerlichung ethischer Werte entsteht (Bullough, 2011). Das ELBE-Projekt hebt die Bedeutung eines pädagogischen Ethos für die professionelle Entwicklung sowie für die moralische Urteilsbildung hervor und entwickelt ein Manual für die Lehrer*innenbildung, um die Auseinandersetzung mit pädagogischem Ethos stärker in der Ausbildung zu verankern (Rödel et al., 2022).

Prenzel (2020) verortet die Pädagogikethik im Bereich der angewandten und normativen Ethik und verweist zugleich auf das Fehlen einer eigenständigen Pädagogikethik hin. Dies zeigt sich darin, dass in Werken zur angewandten Ethik die Pädagogikethik nicht angeführt wird. Werner (2021), beispielsweise, listet in seinem Buch „Einführung in die Ethik“ verschiedene Bereichsethiken auf, wie Tierethik, Medienethik oder Technikethik, die Pädagogikethik kommt jedoch nicht vor. Daraufhin entwickelte Prenzel sieben Prinzipien einer Pädagogikethik (siehe z. B. Prenzel, 2020, 2022b, 2025; Prenzel & Lambrecht, 2024), die im Folgenden erläutert werden. Das erste Prinzip der Selbstfürsorge beruht darauf, dass pädagogisch tätige Personen dafür verantwortlich sind, gut auf ihr eigenes Wohlbefinden, ihre professionelle Kompetenz und ihre ethische Orientierung zu achten. Die Idee der Selbstsorge stützt sich dabei auf individualethische Ansätze, auf Forschung zur Gesundheit von Lehrkräften sowie auf die folgenethische Pflicht, sich im eigenen Sinne und zum Nutzen der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler*innen fachlich weiterzubilden. Das zweite Prinzip des Nicht-Schadens basiert auf den in der Kinderrechtskonvention formulierten Schutzrechten. Die Folgen pädagogischen Handelns dürfen Kindern und Jugendlichen keinen Schaden zufügen. Daher müssen Schulen kritisch überprüfen, welche Auswirkungen ihre Strukturen und Praktiken haben. Die Verfasserin möchte darauf hinweisen, dass das Prinzip des Nicht-Schadens im ersten Moment einfach und eindeutig klingen mag, allerdings gibt es in bildungswissenschaftlichen Diskursen viele Themen, bei denen keine Einigkeit darüber herrscht, ob eine Maßnahme oder Struktur als schädlich oder nicht schädlich einzustufen ist. So wird beispielsweise nach wie vor diskutiert, ob die frühe schulische Separation förderlich oder schädlich für Schüler*innen ist. Das Prinzip des Nicht-Schadens stößt daher in der praktischen Umsetzung immer wieder auf Grenzen. Das dritte Prinzip des Wohltuns beschreibt, dass pädagogische Handlungen dem körperlichen, seelischen, sozialen und kognitiven (im Sinne der Potenzialentfaltung) Wohlbefinden der Schüler*innen dienen sollen (Prenzel, 2025). Das Prinzip des Wohltuns basiert darauf, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf eine entwicklungsangemessene Förderung haben. Das vierte Prinzip der entwicklungsangemessenen Autonomie bezieht sich auf die Selbstbestimmung der Lernenden und auf das Recht auf Partizipation. Dabei sollten die Lernenden als selbstbestimmte Personen anerkannt werden. Die advokatorische Verantwortung ist das fünfte Prinzip und beschreibt die Verantwortung der Pädagog*innen, stellvertretend für Kinder und Jugendliche Entscheidungen zu treffen. Advokatorische Verantwortung bedeutet im Interesse der Lernenden zu

entscheiden und zu handeln sowie dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche so oft wie möglich Eigenständigkeit erfahren können. Im sechsten Prinzip der Pädagogikethik geht es um Gerechtigkeit im Sinne der Chancengleichheit und Inklusion. Alle Kinder und Jugendlichen sollten Anerkennung auch jenseits klassischer schulischer Leistungen erfahren sowie das Recht auf Partizipation und Bildung haben. Das siebte und letzte Prinzip der fürsorglichen Gemeinschaft beschreibt die Verantwortung der Pädagog*innen, anerkennende und fürsorgliche Beziehungen zu gestalten, und zwar nicht nur zu den Lernenden, sondern zu allen Beteiligten der Gemeinschaft. Diese sieben Prinzipien einer Pädagogikethik sollten laut Prengel und Lambrecht (2024) in allen sozialpädagogischen Einrichtungen Berücksichtigung finden und das professionelle Handeln von Pädagog*innen leiten. Prengel (2022a) ist sich durchaus bewusst, dass diese Prinzipien einer Pädagogikethik auf Kritik stoßen können und manche dabei von einer übermäßigen Moralisierung sprechen. Demgegenüber verdeutlicht sie, dass pädagogisches Handeln genauso Demut, Humor, Maßhalten, Großzügigkeit und die Fähigkeit, Ausnahmen zuzulassen, erfordert. Wie so oft in der angewandten Ethik, geht es nicht um das starre Einhalten von Prinzipien, sondern um das Finden einer gut ausbalancierten Mitte (Ullrich & Sauer, 2021).

Moser (2018) wiederum formuliert vier ethische Referenzpunkte für inklusive Bildungssysteme, die auf unterschiedlichen Ebenen verortet sind: Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung. Bildungsgerechtigkeit bezieht sich auf die Systemebene und umfasst die prinzipielle Verfügbarkeit (availability), Zugänglichkeit (accessibility), Angemessenheit (acceptability) und Adaptierbarkeit (adaptability) von Schulen. Mit Teilhabe ist die soziale, kognitive und emotionale Partizipation aller Schüler*innen gemeint (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011) und bezieht sich auf die Ebene des Individuums. Das ethische Prinzip der Antidiskriminierung ist auf allen Ebenen des Systems relevant. Hier meint Diskriminierung jede Art von unpassender Ungleichbehandlung, sei es durch Ausschluss, Einschränkung oder Bevorzugung bestimmter Personen oder Gruppen (Ueckert, 2015). Antidiskriminierung erfordert proaktive Maßnahmen, wie beispielsweise das Schaffen von chancengerechten Lernmöglichkeiten auf der pädagogisch-didaktischen Ebene oder das Bereitstellen von barrierefreien Räumen auf der Ebene der Schule und des Bildungssystems (Moser, 2018). Anerkennung ist auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden verortet und bedeutet das offene Annehmen der Individualität und Heterogenität aller Schüler*innen.

Pleger (2020, S. 220) erachtet „eine pädagogische Ethik als sinnvoll und notwendig“ und sieht unter Bezugnahme auf Rousseau die Menschlichkeit als gemeinsamen Maßstab von Ethik und Pädagogik. Eine ethische Pädagogik, laut dem Autor, sollte Kindern und Jugendlichen jenen Respekt entgegenbringen, der ihnen als menschliches Wesen zusteht. Daraus ergibt sich für diese Arbeit die

Frage, ob Kinder und Jugendliche dann nicht auch denselben Respekt wie Erwachsene verdienen. Allerdings behandeln Pädagog*innen ihre Lernenden nicht immer mit dem gleichen Maß an Respekt, wie sie ihre erwachsenen Kolleg*innen behandeln würden. Dies lässt sich etwa daran erkennen, dass Lehrende Schüler*innen häufig anschreien oder bloßstellen (Kohler et al., 2020). Eine hilfreiche Reflexionsfrage für Lehrende könnte demnach sein: Würde ich einen Erwachsenen auch so behandeln? Würde ich dies auch in dieser Form zu einem Erwachsenen sagen? Damit möchte die Verfasserin der vorliegenden Arbeit keineswegs implizieren, dass Schüler*innen ausnahmslos wie Erwachsene zu behandeln sind. Zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen besteht ein asymmetrisches Machtverhältnis (Piezunka, 2022), weshalb Lehrpersonen gegenüber den Lernenden eine besondere pädagogische Verantwortung tragen (Forster-Heinzer & Drahmman, 2019). Unabhängig davon sollte Schüler*innen derselbe Respekt entgegengebracht werden wie Erwachsenen.

3.2 (Spannungs-) Verhältnis von Pädagogik und Ethik

Pädagogik und Ethik stehen in einem engen Zusammenhang zueinander, auch wenn dieser in der Fachliteratur immer wieder kontrovers diskutiert wird. Noch im 19. Jahrhundert wurde die Pädagogik als angewandte Ethik betrachtet (Vogt, 1896). Doch im Verlauf des 20. Jahrhunderts verschwand die Ethik zunehmend aus der Pädagogik (Wigger, 1998). Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts gewann die Ethik wieder mehr an Bedeutung in erziehungswissenschaftlichen Diskursen (z. B. Meyer-Drawe et al., 1992). Wissenschaftler*innen im Bereich der Pädagogik versuchen herauszufinden, was und wie unterrichtet werden soll. Dabei liefert die Ethik wichtige Bezugspunkte für das Was und Wie, denn ohne Bezug zur Ethik werden diese Fragen häufig implizit, auf der Grundlage unterbewusster Annahmen und individueller moralischer Maßstäbe beantwortet (Häcker et al., 2022). Ethik beschäftigt sich mit der Frage, was gut und schlecht ist, und hilft daher der Pädagogik, begründete Antworten auf das Was und Wie pädagogischen Handelns zu finden (Häcker et al., 2022). Hügli (1999) hingegen sieht zwischen Pädagogik und Ethik keinen notwendigen Zusammenhang und versteht sie als zwei voneinander getrennte Bereiche. Er argumentiert, dass die Pädagogik auch ohne Ethik herausfinden könne, was und wie unterrichtet werden soll. Daher sei die Pädagogik auch nicht auf die Ethik angewiesen. Allerdings muss die Pädagogik begründen können, warum welche Inhalte gelehrt werden und in welcher Weise diese am besten den Schüler*innen vermittelt werden. Zudem geht es in der Pädagogik häufig – wenn auch unbewusst – um die Vermittlung einer Moral. Daher können sich Pädagogik und Ethik dann doch nicht gänzlich ignorieren. Denn selbst in einer Pädagogik, die Ethik skeptisch gegenübersteht, sind Lehrpersonen aufgefordert, ihre eigenen Einstellungen, Werthaltungen und normativen Sichtweisen zu reflektieren (Hügli, 1999). Auch Prange (2010) sieht ein Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ethik: Die Ethik liefert allgemeine Normen, die nicht

ohne Weiteres auf die Pädagogik übertragen werden können, da pädagogisches Handeln einer eigenen Logik des Erziehens und Lernens folgt. Zudem bezieht sich die Ethik auf mündige Subjekte und setzt somit Selbstbestimmung voraus. Die Pädagogik hingegen zielt darauf ab, Selbstbestimmung erst hervorzubringen. Erziehung erfolgt in einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Erziehenden (Mündigen) und Lernenden (noch Unmündigen). Aus diesem asymmetrischen Verhältnis ergibt sich die Pflicht des*r Erziehenden, Lernende zu erziehen, was für diese mit Einschränkungen ihrer Freiheit einhergehen kann, etwa wenn sie dazu aufgefordert werden, über einen längeren Zeitraum still an ihrem Platz zu sitzen. Das Gebot der Freiheit gilt aus ethischer Sicht jedoch als oberstes Prinzip. Die Pädagogik richtet sich daher in einzelnen Fällen gegen allgemein gültige ethische Normen (Prange, 2010). Auch Reichenbach (2018) betont, dass sich viele ethische Prinzipien nicht mit den systemischen Zwängen der Schule vereinbaren lassen. So können sich beispielsweise Schüler*innen nicht frei nach eigenem Willen entfalten, sondern müssen sich institutionellen Vorgaben und Erwartungen anpassen. Die Schule widerspricht damit zumindest teilweise dem pädagogischen Ethos. Allerdings sieht Reichenbach (2018) keine Möglichkeit, diesen Widerspruch aufzulösen. Der Autor beschreibt zwei Prämissen des Ethischen, die in einem Spannungsverhältnis zur Pädagogik stehen. Prämisse eins besagt: „Ethik löst keine Probleme, sondern sie schafft Probleme. Ethik ist sogar die Problemproduzentin par excellence“ (Reichenbach, 2018, S. 25). Es liegt in der Natur ethischer Probleme, dass sie schwer oder gar nicht zu lösen sind. Mitunter besteht die wichtigste Aufgabe darin, die eigene Ratlosigkeit auszuhalten, insbesondere dann, wenn unklar ist, was als richtig oder falsch gelten kann. Erst dieses Eingeständnis ermöglicht es, persönliche Verantwortung zu übernehmen (Reichenbach, 2018). In dieser Prämisse zeigt sich für die Verfasserin ein weiteres Spannungsverhältnis zwischen Ethik und Pädagogik: Der Pädagogik hilft es wenig, durch Fragestellungen weitere Probleme zu produzieren. Die pädagogische Praxis braucht Handlungsorientierungen und verlangt konkrete Entscheidungen. Entscheidungen, die im schulischen Alltag oft schnell und ohne langes Abwägen und Infragestellen getroffen werden müssen. Reichenbachs zweite Prämisse lautet: „Man kann sich in ethisch bedeutsamen Fragen nicht einigen“ (2018, S. 28). Entscheidend ist also weniger, einen gemeinsamen ethischen Konsens zu finden, sondern vielmehr, wie man mit unterschiedlichen ethischen Auffassungen konstruktiv umgegangen wird und die Fähigkeit, Uneinigkeit auszuhalten (Reichenbach, 2018). Pädagogisch-ethische Situationen sind durch Ambiguität gekennzeichnet, d.h., es lässt sich nicht eindeutig bestimmen, welche Normen, Tugenden oder Werte in der jeweiligen Situation die richtigen wären (Rödel et al., 2022). In vielen pädagogischen Fragen sind sich Bildungswissenschaftler*innen uneinig. So wird etwa weiterhin intensiv darüber diskutiert, was Inklusion bedeutet und wie sie in der schulischen Praxis umgesetzt werden soll (Sierra-Martínez et al., 2025). Bildungswissenschaftler*innen und politische Akteur*innen sind sich beispielsweise nicht einig, ob Sonderschulen gänzlich abgeschafft werden sollen oder nicht. Hier zeigt sich eine deutliche Parallele

zwischen Ethik und Pädagogik. Wie auch in der Ethik ist es in der pädagogischen Praxis erforderlich, mit Uneinigkeit umgehen zu können. Allerdings kann in der Bildungspolitik und der pädagogischen Praxis nicht *nicht* entschieden werden. In pädagogischen Diskursen ist es also durchaus möglich und teilweise notwendig, sich zu einigen. Ein weiteres Spannungsverhältnis zwischen Ethik und Pädagogik ergibt sich aus der Absolutheit ethischer Ansprüche und der Kontingenz pädagogischer Praxis. Während in der Ethik häufig allgemeingültige normative Ansprüche formuliert werden, kann die Pädagogik keine solchen allgemeingültigen Aussagen treffen, da die pädagogische Praxis von Unvorhersehbarkeit, Instabilität und Ungewissheit geprägt ist (vgl. z. B. Paseka et al., 2018; Ullrich & Sauer, 2021) und Lernprozesse weder planbar noch linear verlaufen (vgl. z. B. Meyer-Drawe, 2008).

Vielleicht ist es dem Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ethik geschuldet, dass die Pädagogische Ethik bis heute nicht als eigenständige Bereichsethik etabliert ist und auch in der Lehramtsausbildung nur unzureichend verankert ist (Prange, 2010; Prengel, 2024). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass sich Studierende nicht ausreichend vorbereitet fühlen, ethische Entscheidungen in komplexen Dilemmasituationen treffen zu können (Kristjánsson, 2024).

3.3 Pädagogisches Ethos

Ethos ist im Bereich der Moral und der Tugendethik angesiedelt (Rödel et al., 2022). Ethik stammt vom griechischen Wort *ethos* ab und hat je nach Schreibweise unterschiedliche Bedeutungen. Geschrieben mit Epsilon [ε] bedeutet Ethos *Gewohnheit*, *Sitte* und *Brauch*. Ethos mit Eta [η] beschreibt eine *Grundhaltung*, einen *Charakter* oder eine *Tugend* (Agostini, 2020b, S. 49). Ethos beschreibt nach Agostini (2020a, S. 50) somit die „sittliche Dimension der Gewohnheit“ und kann als Zusammenspiel aus „Wahrnehmung und Erinnerung aufgrund von Erfahrungen“ verstanden werden. Ethos wird laut Duden („Ethos“, o. J.) als Gesamthaltung und ein „ethisches Bewusstsein“ beschrieben. Brinkmann und Rödel (2021) definieren Ethos als eine verantwortliche, gelingende und kritisch-reflexive Form des Handelns, bei der sich Personen auf Basis ihrer ethischen Werte und beruflichen Erfahrungen orientieren, positionieren und entsprechend handeln. Ob eine Handlung als gelungen bezeichnet werden kann, zeigt sich allerdings erst in der nachträglichen Bewertung durch andere (Brinkmann & Rödel, 2021). Im moralisch-ethischen Diskurs verweist der Begriff Ethos auf bestimmte charakterliche Haltungen bzw. Tugenden, insbesondere auf die klassischen vier Kardinaltugenden Klugheit (*prudentia*), Maßhalten (*temperantia*), Tapferkeit (*fortitudo*) und Gerechtigkeit (*iustitia*) (Ulrich & Sauer, 2021). Allerdings reicht das Ethos über individuelle Haltungen hinaus und umfasst Überzeugungen, Wissen, Erfahrungen und Werte einer Person (Brinkmann & Rödel, 2021). Schreiber und Harant (2019) machen darauf aufmerksam, dass es in der modernen Pädagogik keine festen und

unhinterfragten ‚guten‘ Werte im Sinne einer Ethik des Ethos, wie sie in Tugendenkatalogen vorgeschlagen werden, geben kann, da sie angemessenes pädagogisches Handeln nicht garantieren.

Das pädagogische Ethos beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrpersonen pädagogisch handeln sollen und wie professionelles Handeln gestaltet und begründet werden soll (Prenzel, 2022a). Rödel et al. (2022, S. 104) definieren pädagogisches Ethos „als gute ‚gelungene‘ und gegebenenfalls widerständige (pädagogische) Praxis“, in der sich Lehrpersonen auf Basis von „ethischen Werten und professionellen Erfahrungen in einer pädagogischen Situation positionier[en] bzw. Stellung bezieh[en] und Verantwortung übernehm[en]“. Das pädagogische Ethos gilt als Grundlage für kompetentes und professionelles Handeln (Rödel et al., 2022). Für das pädagogische Ethos ist es wichtig, sowohl die eigenen moralischen Motive als auch die möglichen Folgen des Handelns im Blick zu haben. Eine professionelle ethische Haltung umfasst daher beides: die innere Bereitschaft, verantwortungsvoll zu handeln, und die Sensibilität für die Auswirkungen pädagogischer Entscheidungen auf das aktuelle und zukünftige Leben der Lernenden (Prenzel, 2022a).

Pädagogisches Ethos kann auch als Haltung bezeichnet werden (Brinkmann & Rödel, 2021). Dabei beinhalten Haltungen immer auch eine Positionierung, sowohl im körperlich-leiblichen Sinne als auch im kognitiven Sinne in Form von Bewertungen. Das pädagogische Ethos wird daher im Handeln der Lehrperson sichtbar und ist gleichzeitig ein wichtiger Bestandteil pädagogischen Handelns (Rödel et al., 2022). Ethos lässt sich im Zusammenspiel von logos und pathos verorten: Logos steht für die (fach-)didaktische Ebene, pathos für die responsiv und achtsam zugewandte Orientierung an den Lernenden. Ethos bildet dabei das verbindende Element, das situationsangemessene Entscheidungen ermöglicht (Brinkmann & Rödel, 2021). Ethische Entscheidungen vollziehen sich situativ und auf Grundlage von Vor-Erfahrungen. Brinkmann und Rödel (2021) betonen daher, dass Ethos als ethisches Handeln nicht gelehrt, wohl aber geübt werden kann. Ethos ist eine Haltung, die dadurch geübt wird, indem sie gezeigt wird (Brinkmann & Rödel, 2021). Oser (2022) versteht Ethos nicht nur als Haltung, sondern auch als Kompetenz. Wenn Ethos eine Kompetenz darstellt, liegt die Annahme nahe, dass sie auch erlernt bzw. geübt werden kann. Rödel et al. (2022) haben ein Manual zur Übung einer professionellen Haltung bzw. des pädagogischen Ethos für die Lehrer*innenbildung entwickelt. In diesem Manual gehen die Autor*innen der Frage nach, was ein gutes bzw. angemessenes Ethos ist, wie sich dieses entwickelt und wie es geübt werden kann.

Wenn Lehrpersonen gefragt werden, was eine Lehrkraft mit Ethos auszeichnet, so fallen häufig Begriffe wie Schüler*innenorientierung, Engagement oder Vertrauenswürdigkeit (Oser, 2022). Wenn jedoch gefragt wird, was eine Lehrperson *ohne* Ethos kennzeichnet, so stößt dies häufig auf Irritationen. Ethos wird implizit als etwas Positives verstanden, etwas, das bei Lehrpersonen stets vorhanden zu sein scheint (Oser, 2022). Dennoch gibt es Unterrichtssituationen, in denen Lehrpersonen kein Ethos

zeigen, beispielsweise wenn sie unverantwortungsvoll handeln, Schüler*innen vernachlässigen oder ihre Machtposition missbrauchen. Der zentrale Aspekt des pädagogischen Ethos besteht darin, dass neben fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen (auch in Form von Wissen) sowie beruflicher Erfahrung, insbesondere eine ausgeprägte Sensibilität für die individuellen kognitiven oder motivationalen Voraussetzungen der Schüler*innen erforderlich ist (Oser, 2022). Eine Lehrperson mit Ethos zeigt die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, das eigene professionelle Können anderen zur Verfügung zu stellen und sich achtsam den Schüler*innen zuzuwenden (Oser, 2022). Zum Ethos der Lehrperson zählen daher moralische Haltungen wie Verantwortlichkeit und Fürsorge sowie der Wille, für das geistige und körperliche Wohlergehen der Schüler*innen zu sorgen (Arendt, 2007). Eine weitere Eigenschaft des pädagogischen Ethos besteht darin, dass es kein regelhaftes Handeln nach Vorschriften ist und daher immer situationsgebunden ist (Rödel et al., 2022).

Drahmann und Cramer (2019, S. 21ff) identifizieren sieben verschiedene Perspektiven, wie das Ethos von Lehrpersonen in der Literatur dargestellt wird. Die erste Perspektive beschreibt „Ethos als Werte und Wertorientierungen (values) im beruflichen Handeln“ (Drahmann & Cramer, 2019, S. 21). Werte beeinflussen das pädagogische Handeln von Lehrpersonen sowohl bewusst als auch unbewusst (Harder, 2014). Auch wenn den Werten Fürsorge, Gerechtigkeit, Toleranz, Verantwortung und Wahrhaftigkeit für das pädagogische Handeln eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird, herrscht jedoch keine Einigkeit darüber, welche Werte für den schulischen Kontext als zentral gelten sollen (Drahmann & Cramer, 2019). Ebenso ist ungeklärt, wie sich abstrakte Wertvorstellungen in konkretes pädagogisches Handeln übersetzen lassen (Brinkmann & Rödel, 2021). Ethos kann auch „im Sinne gelebter Tugenden (virtues) im beruflichen Handeln“ (Drahmann & Cramer, 2019, S. 22) verstanden werden. Nach Aristoteles sind Tugenden habitusbildende, erlernbare Charaktereigenschaften, die Menschen dazu befähigen, angemessen (maßvoll), moralisch gut und verantwortlich zu handeln (Bien, 1985). Tugenden sind daher erwerbbar und können ähnlich wie Werte als Basis für gutes Handeln dienen (Drahmann & Cramer, 2019). Campbell (2013) sieht die Tugenden Fairness, Empathie, Güte und Geduld als erstrebenswert für Lehrpersonen an. Wie auch bei den Werten herrscht Uneinigkeit darüber, welche Tugenden für das pädagogische Handeln relevant sind (Drahmann & Cramer, 2019). In einer dritten Perspektive kann „Ethos als kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung“ (Drahmann & Cramer, 2019, S. 23) gesehen werden. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, in Dilemmasituationen zu einer moralisch begründeten Handlungsmöglichkeit zu gelangen, bei der nicht nur eigene Interessen, sondern auch die ethnischen und kulturellen Verschiedenheiten aller Beteiligten berücksichtigt werden (Drahmann & Cramer, 2019). In der Literatur wird professionelles pädagogisches Handeln auch als „Einheit von Berufsethos und Professionswissen“ (Weinberger, 2014, S. 60) beschrieben. Allerdings kann moralisch begründetes Handeln nicht automatisch mit situativ angemessenem Handeln gleichgesetzt werden (Drahmann & Cramer, 2019). Ethos wird in der Literatur

häufig auch als moralische Handlungskompetenz verstanden, die potenziell erlernbar ist (Drahmann & Cramer, 2019). Ethos kann aber auch als „gelebte Identität und Sensibilität im beruflichen Handeln“ (Drahmann & Cramer, 2019, S. 25) interpretiert werden. In dieser fünften Perspektive wird Ethos als Fähigkeit verstanden, moralisch sensible Momente, wie etwa Konfliktsituationen, wahrzunehmen und zu interpretieren (Weinberger, 2014). Pädagogisches Ethos im Kontext pädagogischer Antinomien zeigt sich beispielsweise darin, achtsam mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen und dabei die eigene professionelle Identität zu bewahren (Brinkmann & Rödel, 2021). Jedoch halten Drahmann und Cramer (2019) fest, dass allein die Fähigkeit, moralisch sensible Situationen zu erkennen, nicht zwangsläufig zu moralisch guten Handlungsentscheidungen führt. In einer sechsten Perspektive kann Ethos auch „im Sinne von Fürsorge im beruflichen Handeln“ (Drahmann & Cramer, 2019, S. 25) diskutiert werden. Dabei steht die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen im Vordergrund, die von einer fürsorglichen Hinwendung der Lehrperson geprägt ist (Brinkmann & Rödel, 2021). Allerdings fehlt im Diskurs um Ethos als Fürsorge häufig der Blick auf die professionelle Selbstfürsorge der Lehrpersonen sowie den Umgang mit Lehrer*innenkolleg*innen (Drahmann & Cramer, 2019). Schließlich wird Ethos auch als professionsspezifische Verhaltensleitlinien in Form von Kodizes betrachtet (Drahmann & Cramer, 2019). Derartige Kodizes führen jedoch zu einem breiten und konfliktbehafteten Diskurs (Brinkmann & Rödel, 2021) über ihre Sinnhaftigkeit.

Rödel et al. (2022, S. 9 ff.) stellen in ihrem Forschungsprojekt ELBE ein Konzept des pädagogischen Ethos vor, das folgend kurz erläutert wird. Das Konzept des pädagogischen Ethos beruht auf drei grundlegenden Annahmen. Die erste Grundlage betrachtet „Ethos als situierte Handlung und ‘gelungene’ Praxis“ (Rödel et al., 2022, S. 9). Ethos ist demnach kontextspezifisches pädagogisches Handeln. Pädagogisches Handeln erfolgt meist schnell und spontan, da in der pädagogischen Praxis oft die Zeit für langes Abwägen und Reflektieren fehlt. Entscheidungen darüber, wie gehandelt werden soll, stützen sich daher auf individuelle Wertorientierungen, biografische sowie berufliche Erfahrungen und Gewohnheiten (Rödel et al., 2022). Ethos kann daher auch als unbewusstes und unsichtbares Wissen bezeichnet werden (Polanyi, 1985). Die zweite Grundlage beschreibt Ethos als Übernahme pädagogischer Verantwortung. Die zukünftige Entwicklung der Lernenden ist unvorhersehbar und auch die Wirkungen einer pädagogischen Handlung sind nicht prognostizierbar. Daher bedarf es einer besonderen Verantwortungsübernahme durch die Lehrperson gegenüber den Lernenden. In solchen Situationen sind Lehrpersonen gefordert, im Sinne des pädagogischen Ethos Haltung einzunehmen und bestimmte Handlungswege zu wählen, stets in dem Bewusstsein, dass ihr Vorgehen auch scheitern kann. Als dritte Grundlage beschreiben die Autor*innen Ethos als praktisch-ethische Stellungnahme, die auf persönlichen und professionellen Erfahrungen beruht. Wenn Lehrpersonen in einer konkreten Unterrichtssituation eine ethische Entscheidung treffen, bringen sie ihr Handeln mit ihren Überzeugungen bzw. leitenden Werten in Übereinstimmung. Ethos sowie die daraus resultierenden

Handlungen und Urteile beruhen einerseits auf vergangenen Erfahrungen, sind andererseits jedoch zugleich als fortlaufender, offener Erfahrungsprozess zu begreifen. Ethos äußert sich zunächst in einer erfahrungsbasierten, nicht rein kognitiven Positionierung. Die bewusste Reflexion folgt erst im Anschluss. Lehrpersonen prüfen ihr Handeln also erst im Nachhinein, auch wenn das ursprüngliche Urteil *vor-reflexiv* entsteht. (Rödel et al., 2022)

Ein professionelles pädagogisches Ethos stellt eine zentrale Voraussetzung für inklusives Lehren und Lernen dar, da es Lehrpersonen dazu befähigt, in heterogenen Lerngruppen verantwortungsvoll, wertorientiert und beziehungsbewusst zu handeln. Inklusion verlangt eine Haltung, die die Individualität der Lernenden anerkennt und auf deren unterschiedlichen Bedürfnisse mit Sensibilität, Fürsorge und moralischer Verantwortung reagiert (Prenzel, 2019b). Erst durch die reflexive Auseinandersetzung mit verinnerlichten Werten kann ein inklusionspädagogisches Ethos entwickelt werden (Damej, 2025). Ethos kann dabei als orientierende Instanz fungieren, die nicht nur fachliche und didaktische Entscheidungen leitet, sondern auch ein reflektiertes Abwägen zwischen Gerechtigkeit, Teilhabe und Unterstützung ermöglicht. Für inklusive Bildungsprozesse bedeutet dies, dass Lehrpersonen nicht nur fachliche Expertise, sondern auch eine ethisch fundierte professionelle Haltung entwickeln müssen, die Anerkennung, Partizipation und die Ermöglichung vielfältiger Lernwege ins Zentrum stellt (Booth & Ainsow, 2012). Mithilfe von phänomenologischen Vignetten können ethische Dimensionen der (Inklusiven) Pädagogik thematisiert und reflektiert werden. Durch die Fokussierung auf die Lern-Erfahrungen des Individuums geraten diagnostische Etikettierungen in den Hintergrund, wodurch ein Raum geschaffen wird, in dem gewohnte Zuschreibungen hinterfragt und neu bewertet werden können (Damej, 2025).

3.4 Phronesis

Aristoteles versteht phronesis als intellektuelle Tugend, die für angemessenes, moralisch gutes Handeln notwendig ist (Bien, 1985). Thomas (2011, S. 23) beschreibt phronesis als „practical reasoning, craft knowledge, or tacit knowing: the ability to see the right thing to do in the circumstances.“ Kristjánsson (2024) sieht in der phronesis eine Art Meta-Tugend, die andere Tugenden dirigiert. Er spricht sich dafür aus, dass Lehrpersonen die Fähigkeit und Verantwortung entwickeln sollen, fundierte ethische Entscheidungen zu treffen, indem sie auf ihre moralischen Tugenden sowie auf ein vertieftes Verständnis der situativen Komplexität spezifischer pädagogischer Situationen zurückgreifen. Denn diese komplexen, spezifischen Situationen lassen sich laut Kristjánsson (2024) nicht durch kodifizierte Regeln bestimmen. Umgekehrt kann phronesis Regeln und Kodizes ersetzen. Phronesis wird daher auch als die „praktische Klugheit“ bezeichnet (Brinkmann & Rödel, 2021). Phronesis erfüllt vier zentrale Funktionen (Kristjánsson 2024, S. 113): Die konstitutive Funktion (1) umfasst die kognitive Fähigkeit,

moralisch relevante Aspekte einer Situation zu identifizieren und daraus angemessene Handlungsanforderungen abzuleiten. In der Lehrer*innenbildung zeigt sich dies als Kompetenz, Situationen präzise zu „lesen“ und deren bedeutsamen Merkmale zu erkennen. Phronesis fungiert auch als Blaupausenfunktion (2), indem sie das professionelle Selbstverständnis der Lehrperson, ihr ethisches Selbstbild, die beruflichen Ziele, das Verständnis von gutem Handeln sowie berufliche Normen miteinander verbindet und integriert. Damit bildet phronesis eine grundlegende Orientierung für professionelles Handeln. Phronesis hat zudem eine emotionsregulierende Funktion (3), da emotionale Reaktionen besser verarbeitet werden können, indem ethisch relevante Aspekte einer Situation sowie das eigene Urteilsvermögen berücksichtigt werden. Letztlich weist phronesis auch eine integrative bzw. abwägende Funktion (4) auf. Phronesis befähigt Lehrpersonen dazu, unterschiedliche Aspekte eines guten und moralisch verantwortlichen Handelns gegeneinander abzuwägen und in konflikthaften Situationen zu integrieren. Phronesis ermöglicht somit eine reflektierte Urteilsbildung, wenn konkurrierende moralische Anforderungen auftreten.

Phronesis ist weder angeboren noch bloßes Wissen, sondern entsteht durch Erfahrung und praktisches Handeln. Sie entwickelt sich nicht automatisch und lässt sich auch nicht direkt lehren. Stattdessen muss sie in der Praxis durch wiederholte Anwendung eingeübt werden (Brinkmann & Rödel, 2021). Phronesis kann als Grundlage für pädagogisches Ethos (Haltung), ethische Entscheidungsprozesse und ethisches Handeln verstanden werden (Brinkmann & Rödel, 2021). Professionelles Handeln beruht demnach darauf, eine pädagogische phronesis aufzubauen, die es ermöglicht, in der Bildungs- und Beziehungsarbeit eine ethische Wahrnehmung und Urteilungskraft zu entwickeln (Ribers et al., 2024).

Kristjánsson (2024) sieht die Gefahr einer Entprofessionalisierung von Lehrpersonen, wenn phronesis in der Unterrichtspraxis und in der Lehrer*innenbildung nicht berücksichtigt wird. Daraus ergibt sich die Frage, wie phronesis in der Lehramtsausbildung vermittelt werden kann. Wichtig ist, dass phronesis als ganzheitliche Tugend gelehrt wird und nicht nur einzelne Komponenten davon. Angehende Lehrpersonen sollten gezielt mit pädagogischen Dilemmata konfrontiert werden, um diese zu analysieren und mögliche Handlungsoptionen zu reflektieren. Zudem sollten Lehramtsstudierende angehalten werden, Tugenden, Handlungsmuster und Haltungen zu identifizieren und auf eigene Erfahrungen zu beziehen (Kristjánsson, 2024). Russel (2021) sieht intrinsische und extrinsische Herausforderungen beim Erlernen der phronesis: Intrinsische Schwierigkeiten entstehen durch die hohen kognitiven Anforderungen bei der Synthese verschiedener Werte, moralischer Prinzipien und Tugenden. Extrinsische Herausforderungen ergeben sich durch lernhemmende Umgebungen, beispielsweise durch eine unprofessionelle Feedbackkultur oder durch zu viele und zu starre Regeln, die Reflexion verhindern. Harðarson (2019) stellt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, Lehramtsstudierenden die Fähigkeit der phronesis zu lehren, wenn sie diese in der schulischen Praxis,

aufgrund zahlreicher Regelungen und Vorschriften, später kaum nützen können. Dieses Argument kann die Verfasserin der vorliegenden Arbeit jedoch nicht teilen, da pädagogische Lehr- und Lernprozesse sich durch ein großes Maß an Ungewissheit auszeichnen (vgl. z. B. Paseka et al., 2018) und keine Regeln oder Vorschriften diese Ungewissheit vollständig auflösen oder berechenbarer machen können. Pädagog*innen müssen daher immer wieder kontextbezogene und spontane Entscheidungen treffen können, wofür phronesis eine hilfreiche Fähigkeit darstellt.

3.5 Leitlinien einer Pädagogischen Ethik

Da Bildungsprozesse stets im Spannungsfeld individueller Identitäts-, Kultur- und Wertvorstellungen sowie gesellschaftlicher Normen stattfinden, ergeben sich für den Lehrberuf spezifische ethische Verpflichtungen. Professionelle Wertorientierungen von Lehrpersonen sind dabei im Kontext einer übergeordneten Berufsethik zu verorten. Ethische Standards fungieren als normativer Referenzrahmen, der pädagogisches Handeln strukturiert und berufsethisch legitimiert (Schärer & Zutavern, 2018). Ethikkodizes dienen als wichtiges öffentliches Versprechen (Maxwell, 2017), dass Lehrpersonen ihre beruflichen Fähigkeiten im besten Interesse der Öffentlichkeit und der Schüler*innen einsetzen. Nach Prengel (2019a) brauchen alle Berufe eine ethische Orientierung, so auch der Lehrberuf. Reichenbach (2018) nennt Glück, Gerechtigkeit und Freiheit als mögliche Leitprinzipien einer pädagogischen Ethik. Für Schärer und Zutavern (2018) ist das Respektieren der Menschenwürde die grundlegende Basis für jegliches pädagogisches Handeln. Prengel (2022a) wirft die Frage auf, ob es unter den Bedingungen gesellschaftlicher Pluralität einheitliche ethische Prinzipien für pädagogisches Handeln geben kann, und beantwortet diese Frage zugleich bejahend. Die Autorin sieht in den Menschenrechten die Grundlage eines pädagogischen Ethos, denn das Ziel jeglicher Pädagogik sollte die Anerkennung aller Lernenden sein. Die grundlegende ethische Orientierung für pädagogisches Handeln ist demzufolge in der Anerkennung der Pluralität zu finden (Pelluchon, 2019). Erst wenn alle Schüler*innen als gleichberechtigte und freie Menschen anerkannt werden, können sie sich entsprechend ihrer individuellen Persönlichkeiten entfalten (Prengel, 2022b).

Teilweise wird in pädagogischen Institutionen auch heute noch davon ausgegangen, dass sich Lehrpersonen nach „nicht explizit diskutierten pädagogisch-ethischen Grundauffassungen verhalten“ (Thole, 2012, S. 6). Auch Arendt (2016, S. 26) hält fest, dass „niemand, der seine fünf Sinne beisammen hat, weiterhin behaupten kann: Das Moralische versteht sich von selbst [...]“. Auch wenn Arendt diese Schlussfolgerung vor dem Hintergrund der Verbrechen des Nationalsozialismus zieht, lässt sich diese Einsicht auf den schulischen Kontext übertragen: Zahlreiche Vorfälle von (sexualisierter) Gewalt, Beschämungen und Bloßstellungen zeigen, dass sich moralisches Handeln einer Lehrperson durchaus nicht von selbst versteht. Besonders in Zeiten des gesellschaftlichen Pluralismus, der durch

unterschiedliche Norm- und Wertevorstellungen gekennzeichnet ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede Lehrperson über ein gemeinsames oder eindeutiges Verständnis ethisch angemessenen Handelns verfügt. Deswegen bedarf es einer offenen und expliziten Diskussion darüber, welches pädagogisches Handeln moralisch zulässig und vertretbar ist und welches nicht. Eine solche Diskussion wurde bereits vor Jahrzehnten angestoßen, als körperliche Züchtigung an Schulen als moralisch unzulässig bewertet und 1974 in Österreich als strafbar erklärt wurde (UNICEF, 2022). Auch wenn dies ein wichtiger Schritt war, reicht er nicht aus, um pädagogisch-ethisches Fehlverhalten zu verhindern. Auch heute noch werden zahlreiche Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext durch pädagogisches Handeln (seelisch) verletzt. Die INTAKT-Studie zeigte, dass rund ein Viertel aller Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen verletzend sind (Prenzel, 2014). Davon sind etwa sechs Prozent als schwer verletzend für die Lernenden einzustufen. In der Studie wurden die Lehrpersonen von Außenstehenden beobachtet. Dass sie dennoch verletzendes Verhalten zeigten, verdeutlicht, dass sie sich der verletzenden Wirkung ihres Handelns zumindest im Vorhinein nicht bewusst waren. Prenzel (2019b) geht sogar einen Schritt weiter und vermutet, dass die beobachteten Lehrpersonen davon überzeugt waren, professionell richtig zu handeln. Auch wenn diese (seelischen) Verletzungen von außen nicht sichtbar sind, sind deren Folgen nicht weniger gravierend als körperliche Verletzungen. Die Medizin hat mit dem Hippokratischen Eid bereits vor Jahrzehnten ethische Prinzipien formuliert, die professionelles Handeln eines*r Mediziners*in sicherstellt (Landesärztekammer Hessen, o.D.). Aus diesem Eid geht klar hervor, dass das Wohlergehen des*r Patientens*in stets an oberster Stelle stehen muss. Pädagog*innen haben es hingegen immer mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die aufgrund ihres Entwicklungsstadiums besonders vulnerabel sind (Kelle, 2019). Zudem hat pädagogisches Handeln einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler*innen (Prenzel, 2019a). Umso überraschender erscheint es auf den ersten Blick, dass es in Österreich keine dem Hippokratischen Eid vergleichbaren verbindlichen ethischen Leitprinzipien für Pädagog*innen gibt, die das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen explizit absichern. Anders ist es in der Schweiz, denn der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (2008) hat als erster Berufsverband im deutschsprachigen Raum bereits 1993 ein Berufsleitbild für Lehrpersonen entwickelt und seither mehrmals überarbeitet. In der aktuellsten Version aus dem Jahr 2025 werden vier Leitsätze und fünf Verantwortungen (siehe Kapitel 4.3) für Lehrpersonen festgehalten. In den vier Leitsätzen werden Lehrpersonen als ausgebildete Spezialist*innen für Lern- und Lehrprozesse (1), pädagogische Leitungspersonen (2), spezifisch für den Lehrberuf qualifizierte Fachpersonen mit kontinuierlicher Weiterbildungsverpflichtung (3) sowie als aktive Gestalter*innen der Organisation der Schule beschrieben (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 2025). Weitere nennenswerte ethische Leitlinien sind die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin et al., 2017). Die Reckahner Reflexionen beinhalten sechs Leitlinien,

die ethisch begründet sind, wie beispielsweise, dass Lehrpersonen Schüler*innen zuhören und sie wertschätzend ansprechen, und vier Leitlinien, die ethisch unzulässig sind, wie beispielsweise, dass Lehrpersonen Schüler*innen diskriminieren, demütigen, ausgrenzen, ignorieren oder entwertend kommentieren (siehe Anhang). Die Reckahner Reflexionen (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin et al., 2017) werden damit begründet, dass seelische Verletzungen nach den UN-Kinderrechtskonventionen unakzeptabel sind, in der pädagogischen Praxis jedoch nach wie vor häufig auftreten und zu wenig Beachtung finden. Gute pädagogische Beziehungen gelten als zentrale Voraussetzung für gelingende Lehr-Lernprozesse und für eine demokratische Gemeinschaft. Die Reckahner Reflexionen sollen daher dazu anregen, sich innerhalb von Teams und Kolleg*innen mit der Ethik pädagogischer Beziehungen auseinanderzusetzen (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin et al., 2017). Auch international existieren Ethikkodizes, wie den Code of Ethics for Educators (NEA, 2020), in denen eine ethische Verantwortung gegenüber allen Schüler*innen und gegenüber der Profession betont wird. Der Code of Ethics for Educators (NEA, 2020) betont insbesondere die Achtung der Würde aller Schüler*innen, das Sicherstellen gleicher Bildungschancen sowie die Förderung hoher berufsethischer Standards.

Es gibt allerdings auch Kritik an regelbasierten ethischen Leitlinien. Anselm (2022) hebt hervor, dass sich Lehrpersonen bei ethischen Entscheidungen im pädagogischen Alltag nicht an fixen Regeln oder Leitlinien orientieren. Stattdessen werden Entscheidungen häufig intuitiv oder unter Rückgriff auf *phronesis* getroffen (Brinkmann & Rödel, 2021). Das wirft unweigerlich die Frage auf, welche Funktion ethische Leitlinien und Regeln in der pädagogischen Praxis tatsächlich erfüllen können. Anselm (2022) betont die Bedeutung der Freiheit für ethisches pädagogisches Handeln, denn erst die Freiheit, aus unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten zu wählen und sich für eine zu entscheiden, macht eine pädagogische Handlung zu einer ethischen Handlung. Nur wenn diese Freiheit gewährt ist, können Pädagog*innen die Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen (Anselm, 2022). Auch Weber et al. (2023) betonen, dass selbst die besten Leitlinien nicht ausreichen, um in spezifischen schulischen Momenten angemessene Entscheidungen zu treffen. Brinkmann und Rödel (2021, S. 52) stellen ebenso deutlich klar, „dass keine allgemeinen, situationsunabhängigen und personenunabhängigen Regeln für gutes und gelingendes Handeln aufgestellt werden können“. Die Folgen einer pädagogischen Entscheidung sind im Vorhinein nie gänzlich absehbar, da Lehr- und Lernprozesse hoch komplex sind. Deshalb benötigen Lehrpersonen autonome Handlungsspielräume (Schärer & Zutavern, 2018) und kein strikt regelgeleitetes Handeln. Ethische Leitlinien sollten daher keine konkreten Handlungsanweisungen liefern, sondern als Orientierungsrahmen fungieren und eine Verständigung über gemeinsam ausgehandelte Werte ermöglichen. Leitlinien einer Pädagogischen Ethik können Pädagog*innen dabei helfen, ethisch wünschenswerte Verhaltensweisen zu identifizieren und umzusetzen, um als professionelle Vorbilder zu wirken (Yildirim et al., 2020). Allerdings nehmen

Schüler*innen Lehrer*innenhandeln nicht in gleicher Weise wahr (Karamane et al., 2023). Gleiches pädagogisches Handeln kann daher unterschiedliche Wirkungen auf Schüler*innen haben. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern allgemein gültige Leitlinien der situativen Komplexität pädagogischen Handelns gerecht werden können. Lernerfahrungen sind immer situativ, enthalten leiblich-pathische Strukturen, widerfahren einem und sind daher nicht generalisierbar (Meyer-Drawe, 2003, 2008). Pädagog*innen reagieren auf pädagogische Situationen, wobei dieses Reagieren nicht durch allgemein gültige Regeln vorbestimmt werden kann. Auch Campbell (2014) unterstreicht, dass ethische Leitlinien in Form von Ethikkodizes allein nicht wirksam sind, um ethisches Handeln im pädagogischen Alltag nachhaltig zu fördern.

4. Pädagogisches Handeln

4.1 Einführung in das pädagogische Handeln

Pädagogisches Handeln richtet sich auf Erziehungs- und Bildungsprozesse und verfolgt das Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden so zu fördern, dass sowohl ihre Selbstständigkeit als auch ihre Fähigkeit zum sozialen Miteinander gestärkt werden (Ullrich & Sauer, 2021). Pädagogisches Handeln ist gekennzeichnet durch Kontingenz, Komplexität, Antinomien und teilweise unauflösbare Dilemmata, die meist nicht vermeidbar sind (Hehn-Oldiges et al., 2020; Schwarz, 2017), weshalb pädagogisches Handeln zugleich Chancen eröffnet und Risiken birgt (Christof & Gerhartz-Reiter, 2017). Pädagogisches Handeln birgt daher Risiken, da immer auch die Gefahr des Scheiterns mitgedacht werden muss (Schmid, 2021a). Dieser Wagnischarakter wird als inhärent für pädagogisches Handeln verstanden (Schmid, 2021a). Phänomenologische Vignetten eignen sich besonders gut, eigenes wie auch fremdes Lehrer*innenhandeln zu analysieren und dabei sowohl mögliche verpasste Chancen zu reflektieren als auch Risiken zu beleuchten.

Pädagogisches Handeln kann anhand von fünf Bestimmungsmerkmalen definiert werden (Bernhard, 2021, S. 91ff): Pädagogisches Handeln bezeichnet eine bewusste, zielorientierte Tätigkeit und beschreibt damit intentionales und aktives Handeln (Bestimmungsmerkmal 1). Pädagogisches Handeln findet im Umgang mit anderen Menschen statt und ist daher von sozialer Natur (Bestimmungsmerkmal 2). Dieser Umgang hat einen anleitenden, unterstützenden oder fördernden Charakter. Pädagogisches Handeln vollzieht sich in einer pädagogischen Konstellation, d.h. innerhalb eines asymmetrischen Gefälles, in dem eine Diskrepanz hinsichtlich Wissens, Erkenntnis und Erfahrung zwischen den handelnden Personen besteht (Bestimmungsmerkmal 3). Pädagogisches Handeln soll Lernende dabei

unterstützen, verfestigte Denk- und Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Pädagogisches Handeln hat daher zum Ziel, selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen, damit die pädagogische Konstellation letztendlich aufgelöst werden kann (Bestimmungsmerkmal 4). Pädagogisches Handeln setzt stets eine reflektierte Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Bildungsprozessen voraus und gründet damit auf theoretisch fundierten Überlegungen (Bestimmungsmerkmal 5). Pädagogisches Handeln verbindet in der Praxis theoretische und praktische Anteile und ist daher keine bloße spontane Reaktion auf Ereignisse (Bernhard, 2021). Laut Kramer und Pallesen (2019) ist pädagogisches Handeln nicht einfach in „professionell“ und „unprofessionell“ zu unterscheiden, da es verschiedene Abstufungen dazwischen gibt. Demnach weisen Lehrpersonen verschiedene Ausprägungen professionellen Handelns auf, die sich in habitualisierten sowie reflexiven Anteilen zeigen. Ein Teil pädagogischen Handelns erfolgt implizit auf Basis verinnerlichter Orientierungen und Routinen, die sich im Sinne eines professionellen Habitus entwickelt haben. Jedoch unterliegt dieser Habitus einem kontinuierlichen Professionalisierungsprozess, in dem Erfahrungen, theoretische Auseinandersetzungen und Reflexionen zu einer Weiterentwicklung führen können. Professionelles Handeln bewegt sich somit zwischen implizitem Praxiswissen und expliziter, situativ-reflexiver Urteilsbildung (Kramer & Pallesen, 2019). Vor diesem Hintergrund lassen sich Bernhards Bestimmungsmerkmale als idealtypische Definition pädagogischen Handelns verstehen, während Kramer und Pallesen (2019) darauf verweisen, dass professionelles Handeln in der Praxis auch auf implizite, habitualisierte Routinen beruht. In jeder Lehr- und Lernsituation gibt es eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten (Hehn-Oldiges et al., 2020), denn jede Lernsituation ist einzigartig und verlangt kontextsensible Entscheidungen. Daher kann die Theorie nur Orientierung bieten, nicht aber als Rezept verstanden werden (Bernhard, 2021). Pädagogisches Handeln ist in gesellschaftliche, institutionelle und politische Kontexte eingebettet und wird daher sowohl von äußeren Vorgaben als auch von den Bedürfnissen der Lernenden geprägt. Pädagogisches Handeln hat somit immer auch eine politische Dimension, auch wenn diese nicht explizit intendiert wird (Bernhard, 2021).

Mehrere Autor*innen versuchen pädagogisches Handeln zu systematisieren. Bernhard (2021, S. 93) beschreibt Erziehen, Bilden, Lehren, Beraten sowie die Gestaltung und Entwicklung von Lern- und Erziehungsumgebungen als pädagogische Handlungsformen. Giesecke (2015) hingegen identifiziert Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren als pädagogische Handlungsformen. Flitner (2009) bezeichnet Behüten, Gegenwirken/Mitwirken und Unterstützen/Verstehen als pädagogische Grundtätigkeiten. Nach Prange und Strobel-Eisele (2015) ist das Zeigen die grundlegende Form pädagogischen Handelns. „Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann“ (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 45). Zeigen hat also eine doppelte Bedeutung: Lehrende zeigen den Lernenden etwas, damit Lernende wiederum dem Lehrenden etwas zeigen können (Trabandt & Wagner, 2023). Pädagogische Situationen sind

mehrdeutig; dies bedeutet, dass es kein eindeutig richtiges pädagogisches Handeln geben kann, da immer eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten vorhanden ist (Giesecke, 2015). Daher bevorzugt Giesecke (2015) von angemessenem und unangemessenem pädagogischem Handeln zu sprechen, anstelle von richtigem und falschem. Ob eine pädagogische Handlung allerdings als angemessen bezeichnet werden kann, erschließt sich erst im Nachhinein der jeweiligen Situation (Arendt, 2013; Brinkmann & Rödel, 2021; Rödel et al., 2022). Denn Lehrpersonen lösen mit ihrem Handeln Folgen aus, deren Verlauf und Ergebnis sich nicht vollständig vorhersehen lassen (Agostini, 2018).

Pädagogisches Handeln ist immer in komplexe Interaktionen eingebettet (Agostini, 2018). Schwarz (2017) beschreibt unterschiedliche Dimensionen, in die die komplexen Interaktionen eingebettet sind. So findet pädagogisches Handeln beispielsweise in einer räumlichen Dimension statt. Pädagogische Interaktionen vollziehen sich in sozial geformten Räumen, die stets gemeinsam pädagogisch gestaltet werden und in denen alle Beteiligten bestimmte Erfahrungen machen (Schwarz, 2017). Es kann nicht bestimmt werden, welche (non-)verbalen Äußerungen bei den Adressat*innen ankommen und welche sich im Raum verlieren. Ein solches Antwortgeschehen bezeichnet ein situatives Reagieren, bei dem Antworten erst im Moment des pädagogischen Handelns hervorgebracht werden (Schwarz, 2017). Entscheidend dabei ist, worauf jeweils geantwortet wird (Waldenfels, 1999). Auch die räumliche Positionierung während einer pädagogischen Handlung spielt eine bedeutsame Rolle. Pädagogisches Handeln ist auch in einer zeitlichen Dimension eingebettet, da Lernen immer auch eine zeitliche Struktur aufweist (Schwarz, 2017). Die zeitliche Dimension zeigt sich unter anderem darin, dass aktuelle Lehr- und Lernerfahrungen mit Vorerfahrungen in Verbindung gebracht werden. Letztlich weist pädagogisches Handeln auch eine leibliche Dimension auf, da durch den Leib die Welt, andere und das eigene Ich erfahren werden (Schwarz, 2017). Schüler*innen und Lehrer*innen erleben alles, was ihnen im schulischen Alltag begegnet, körperlich-leiblich mit. Daher ist für Schwarz (2017) die leibliche Dimension die bedeutendste aller Dimensionen.

Aus phänomenologischer Sicht bilden Erfahrungen die Grundlage pädagogischen Handelns (Agostini & Bube, 2024). Erfahrungen *widerfahren* Menschen oft unerwartet, sie fordern heraus und irritieren, indem sie gewohnte Deutungsmuster infrage stellen (Agostini & Bube, 2024). Pädagogisch professionelles Handeln kann daher als erfahrungsbezogene Praxis verstanden werden, in der auch das Vorreflexive, Unwillentliche und Passiv-Betroffene sichtbar wird (Agostini, 2020a, b). Wahrnehmung beginnt dabei nicht mit einer aktiven Entscheidung, sondern damit, dass etwas auffällt, irritiert oder unterbricht und so die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Diese Sichtweise betont daher die pathische Dimension von Wahrnehmung und Erfahrung, d.h. das Aufmerken, das Umlenken des Blicks und das Aufhorchen, die dem bewussten Handeln vorausgehen (Agostini, 2020a, b). Professionelles pädagogisches Handeln bedeutet eine besondere Hinwendung des aufmerksam und achtsam Seins für

das Fremde in der Wahrnehmung (Agostini & Bube, 2021). Im pädagogischen Handeln sind daher aktive und passive Anteile, vorreflexive und reflektierte Prozesse, rationales Denken und emotionale Aspekte ebenso untrennbar miteinander verbunden wie Momente von Selbstbestimmung und Fremdbeeinflussung (Agostini, 2020a, b). Agostini (2020a, b) hebt dabei hervor, dass genau diese sinnlich-leiblichen und pathischen Aspekte in Diskursen über pädagogisches professionelles Handeln bislang wenig Beachtung finden.

4.2 Merkmale pädagogischen Handelns

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Merkmale pädagogischen Handelns näher beleuchtet. Kontingenz und Antinomien prägen pädagogisches Handeln maßgeblich. Pädagogisches Handeln ist nie vollständig planbar und daher grundsätzlich offen. Lehr- und Lernprozesse können stets auch anders verlaufen, als es Lehrpersonen in ihrer Planung intendiert hätten, weil die Reaktionen der Schüler*innen nicht vorhersehbar sind. Gleichzeitig bewegen sich Lehrpersonen stets in unauflösbaren Spannungsverhältnissen, mit denen professionell umgegangen werden muss. Im Unterkapitel 4.2.2 werden Antinomien nach Helsper vorgestellt. Helsper wurde daher gewählt, weil er pädagogisches Handeln als konstitutiv antinomisch versteht, da es widerstreitende Orientierungen gibt, die nicht auflösbar sind. Hier entsteht der Bezug zur Ethik im pädagogischen Handeln, denn viele dieser widerstreitenden Orientierungen erfordern ein begründetes Abwägen. Die Antinomien nach Helsper eignen sich daher besonders, ethische Dilemmata im pädagogischen Handeln zu reflektieren.

4.2.1 Kontingenz

Kontingenz in der Pädagogik beschreibt die Tatsache, dass pädagogisches Handeln niemals vollständig ergebnissicher ist (Ullrich & Sauer, 2021), da es grundsätzlich von Offenheit, Unbestimmbarkeit und Ungewissheit geprägt ist (Paseka et al., 2018). Im Unterricht zeigt sich Kontingenz darin, dass Lehrpersonen nur begrenzt Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen nehmen können, der Anschluss an die Lernenden stets ungewiss bleibt und die Unterrichtsbeteiligung der Lernenden unvorhersehbar ist (Schmid, 2021b). Luhmann und Schorr (1982) beschreiben die Tatsache, dass es keine verlässliche, vollständig erlernbare Technik oder Methodik gibt, mit denen sich die Offenheit oder die Antinomien pädagogischen Handelns regulieren lässt, als „Technologiedefizit“ der Pädagogik. Entsprechend können konkrete, allgemein gültige Handlungsanleitungen nicht existieren (Kraus, 2020). Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden können immer auch anders ablaufen, als intendiert oder geplant (Luhmann, 2002). Diese fehlende Kontrollierbarkeit pädagogischen Handelns führt dazu, dass Lehrpersonen ein hohes Maß an Handlungsautonomie benötigen (Kraus, 2020). Unterricht lässt

sich zwar planen, aber weder vorhersehen noch kontrollieren. Kontingenz und Ungewissheit können daher als Bedrohung wahrgenommen werden, insbesondere dann, wenn sie etablierte Routinen verhindern, Anschlüsse in der Interaktion mit Schüler*innen misslingen (Hinzke et al., 2021) oder Störungsanfälligkeiten begünstigt werden (Schmid, 2021b).

Die Kontingenz des pädagogischen Handelns verstärkt sich durch die Pluralisierung der Schul- und Unterrichtswirklichkeit (Paseka et al., 2018). Lehrpersonen sind mit einer breiten Vielfalt an Lebenswelten, Lernvoraussetzungen, Werten, Sprachen, Kulturen und sozialen Erfahrungen konfrontiert. Diese unterschiedlichen Erfahrungshintergründe schulischer Akteur*innen führen zu einer erhöhten Komplexität (Paseka et al., 2018). Eine erhöhte Komplexität von Lehr- und Lernprozessen bedeutet wiederum eine größere Unsicherheit darüber, welches Handeln in einer konkreten Situation angemessen ist. Daher benötigen Lehrpersonen eine gewisse Ambiguitätstoleranz, die die Kompetenz und Bereitschaft beschreibt, Mehrdeutigkeit, widersprüchliche Anforderungen (Antinomien) und Unsicherheiten in Situationen und Handlungen auszuhalten, ohne dass dies zu Irritationen oder negativen Reaktionen bei Lehrpersonen führt (Barmeyer, 2012). In psychologischen Ansätzen wird angenommen, dass Menschen Ungewissheit unterschiedlich wahrnehmen und bewältigen und dass diese Umgangsweise über verschiedene Situationen hinweg relativ stabil bleibt. Diese individuelle Disposition wird als Ungewissheitstoleranz bezeichnet (Bonnet et al., 2021).

Gruschka (2018) sieht in der Ungewissheit und Offenheit von Bildungsprozessen den essenziellen Kern für gelingende Lehr-Lernprozesse. Denn die Ungewissheit und Offenheit, so der Autor, beleben die Auseinandersetzung mit fachlich-pädagogischen Themen, da sie Neugier, Interesse und Spannung wecken. Gruschka (2018) spricht sich daher für eine Entdidaktisierung aus: Statt zu versuchen, Ungewissheit durch immer mehr Didaktisierung zu minimieren, erlaubt Entdidaktisierung, den fachlichen Gegenstand wieder sichtbar zu machen und Schülerinnen mit ihren Interessen als Lernende in den Mittelpunkt zu rücken. Eine positive Haltung zur Ungewissheit entsteht dort, wo sie auf lebendige Kommunikation mit den Schüler*innen trifft. Unerwartete Wendungen im Unterricht wirken dann nicht verunsichernd, sondern anregend: Neue Fragen tauchen auf, erweitern das Thema und fördern Neugier sowie Erkenntnisinteresse, gerade weil nicht für alles eine eindeutige Antwort existiert (Gruschka, 2018). Auch Bonnet et al. (2021) und Combe et al. (2018) beschreiben Ungewissheit als förderliches Element von Bildungsprozessen. Ungewissheit wird daher als wesentlich für pädagogisches Handeln angesehen (Hummrich, 2022). Ungewissheit entsteht auch dadurch, dass Lehrpersonen im Unterricht fortlaufend zwischen widersprüchlichen Anforderungen entscheiden müssen, ohne diese Entscheidungen in der Situation jeweils vollständig begründen zu können (Helsper, 2004). Daher wird im Folgenden auf Antinomien pädagogischen Handelns eingegangen.

4.2.2 Antinomien

Pädagogisches Handeln bewegt sich in widersprüchlichen Anforderungen und in unauflösbaren Spannungsverhältnissen und ist daher nicht technologisierbar (Helsper, 2010). Diese widersprüchlichen Anforderungen sind gleichermaßen relevant, weshalb sie nicht aufzulösen sind, sondern professionell ausgehalten und reflektiert werden müssen (Paseka & Hinzke, 2014). Emotional betrachtet werden Widersprüche als irritierend und belastend empfunden und können manchmal gar das eigene Handeln verunsichern (Schlömerkemper, 2017). Dennoch oder gerade deswegen sind Antinomien „konstitutive Strukturmomente professionellen pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2004, S. 49). So bewegen sich Lehrpersonen beispielsweise zwischen den Antinomien Autonomie vs. Zwang, Organisation vs. Interaktion, Einheitsentwürfen vs. kultureller Vielfalt, Nähe vs. Distanz, Allgemeinbildung vs. sozialer Brauchbarkeit und Förderung der freien kindlichen Entwicklung vs. kultureller Disziplinierung (Helsper, 2010). Im Folgenden werden diese Antinomien nach Helsper näher erläutert. Helsper bettet Antinomien in einen strukturtheoretischen Diskurs ein, da es „um Gegensätze zwischen wünschenswerten Zielen und den [schulischen] Bedingungen“ geht (Schlömerkemper, 2017, S. 27). Helsper (2010) versteht die Antinomie von Autonomie und Zwang als grundlegende Spannung pädagogischen Handelns, denn Heranwachsende sollen zur selbstverantwortlichen Freiheit befähigt werden, gleichzeitig ist pädagogisches Handeln jedoch selbst in soziale Zwänge und normative Vorgaben eingebettet. Dabei sieht Helsper (2010, S. 20) die Gefahr, dass eine Aufforderung zur Autonomie zu einer „disziplinierenden Selbstinstrumentalisierung im Namen von Selbstständigkeit“ führen kann. Das Bestreben nach Freiheit muss also nicht zwangsläufig zu echter Autonomie führen, vor allem dann nicht, wenn systemische Zwänge, wie beispielsweise Leistungsdruck, verinnerlicht werden, ohne dass den Betroffenen bewusst ist, dass diese wahrgenommene Freiheit fiktiv ist, da systemische Zwänge nur wenig Handlungsspielraum lassen. An dieses Spannungsfeld schließt die Antinomie zwischen Organisation und Interaktion. Nach Helsper (2010) entsteht dieses Spannungsfeld daraus, dass pädagogisches Handeln einerseits auf konkrete, situative und relationale Interaktionen mit Lernenden angewiesen ist, andererseits aber in formal organisierte Strukturen eingebettet ist. Organisation wirkt dabei zugleich entlastend und begrenzend. Professionelles pädagogisches Handeln besteht daher in der Ausbalancierung zwischen der Nutzung der vorgegebenen Strukturen und der Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen (Helsper, 2010). Eng damit verknüpft ist das Spannungsfeld zwischen der Standardisierung und der Individualisierung, welches besonders im Diskurs der Inklusiven Pädagogik an Bedeutung gewonnen hat (Schuck, 2014). Lehrpersonen müssen sich auf der einen Seite durch die organisationalen Strukturen der Schule, wie beispielsweise am Lehrplan oder an der Matura, orientieren, andererseits benötigen Schüler*innen individualisierte Lehr- und Lernprozesse, um bestmöglich gefördert werden zu können. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld der kulturellen Pluralisierung ergibt sich daraus, dass Pädagog*innen in

pluralisierten Gesellschaften nicht auf allgemein verbindliche Werte, Lebensformen oder Bildungsziele zurückgreifen können, zugleich aber auf eine gewisse gemeinsame Orientierung angewiesen bleiben (Helsper, 2010). Pädagogisches Handeln muss daher zwischen dem Anspruch auf ein verbindendes Allgemeines und der Anerkennung heterogener Lebensentwürfe ausbalancieren. Dieses Spannungsfeld wird von angehenden Lehrkräften als besonders herausfordernd wahrgenommen, denn sie sehen es als ethisches Dilemma, Vielfalt zu respektieren und zugleich Zeit, Aufmerksamkeit und Wertschätzung im Unterricht gerecht zu verteilen (Davies & Heyward, 2019). Ein weiteres von Helsper (2010) beschriebenes Spannungsfeld besteht zwischen Nähe und Distanz. Dieses zeigt sich darin, dass professionelle Pädagog*innen einerseits auf Beziehung, Vertrauen und einfühlsame Zuwendung angewiesen sind, andererseits aber eine begrenzte, rollenförmige Distanz wahren müssen, um Übergriffe, Überforderung und Rollenkonfusion zu vermeiden. Dieses Spannungsfeld führt häufig zu ethischen Implikationen (Zutavern, 2021), besonders dann, wenn es um Eros vs. Ethos im pädagogischen Handeln geht (vgl. Agostini, 2018). Pädagogisches Handeln vollzieht sich innerhalb pädagogischer Beziehungen, die von einer Asymmetrie geprägt sind (Reichenbach, 2018). Das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz ist daher auch in ein Machtgefüge eingebettet. Während es die Aufgabe von Lehrenden ist, auf die Lernenden einzuwirken, wird von den Lernenden erwartet, sich leiten und anregen zu lassen (Reichenbach, 2018). Aufgrund dieser unterschiedlichen Aufgaben und Verantwortungen entsteht eine Machtasymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden (Reichenbach, 2018). Pädagog*innen verfügen über strukturelle Macht, indem sie entscheiden können, wer belohnt, wem verziehen oder wer sanktioniert wird (Reichenbach, 2018). Gleichzeitig zielt pädagogisches Handeln darauf ab, Selbstständigkeit, Mündigkeit und die moralische Entwicklung der Schüler*innen zu fördern (Bernhard, 2021). Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Macht und Autorität der Lehrperson auf der einen Seite sowie Freiheit und Autonomie der Schüler*innen auf der anderen Seite. Macht ist notwendig, um Orientierung und Rahmenbedingungen zu geben, darf aber nicht missbraucht oder so eingesetzt werden, dass sie Abhängigkeit, Anpassung oder bloße Konformität bei den Schüler*innen erzeugt. Reichenbach (2018) macht darauf aufmerksam, dass trotz des asymmetrischen Machtgefälles zwischen Pädagog*in und Lernenden im schulischen Kontext Begriffe verwendet werden, die dieses Machtgefälle verschleiern. Beispiele für derartige Begriffe sind *auf Augenhöhe unterrichten*, *gemeinsam* oder *in wechselseitigem Einvernehmen*. Es werden also symmetrische Begriffe für asymmetrische Beziehungsgefüge verwendet. Als Spannungsfeld der Moderne bezeichnet Helsper (2010) pädagogisches Handeln zwischen Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit, welches auch 16 Jahre später immer noch aktuell erscheint. Zum einen sollte Bildung den Anspruch erfüllen, eine umfassende Entfaltung des Individuums zu ermöglichen, zum anderen sollte sich Bildung an gesellschaftlichen, ökonomischen oder beruflichen Interessen ausrichten. Bildung bewegt sich damit zwischen dem Anspruch

zweckfreier Persönlichkeitsentwicklung und der Gefahr, Lernende politisch, ökonomisch oder sozial funktional zu formen und zu instrumentalisieren (Helsper, 2010). Ebenso beschreibt Helsper (2010) die Antinomie zwischen kindlicher Natur und Disziplinierung, die darin besteht, dass pädagogisches Handeln einerseits die freie Entfaltung der kindlichen Natur ermöglichen soll, andererseits aber auch ein gewisses Maß an Disziplin und Regelkonformität verlangt.

Eine weitere Antinomie, die sich aufgrund der Kontingenz des pädagogischen Handelns ergibt, ist das Spannungsfeld zwischen Unbestimmtheit und Ambiguität (vgl. Agostini, 2023) auf der einen Seite und Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit (vgl. Cocard, 2018) auf der anderen Seite. Lehrpersonen sollten für die Schüler*innen berechenbar handeln, sich aber gleichzeitig auf Unvorhersehbares einlassen. Schüler*innen vertrauen der Lehrperson mehr, wenn deren Verhalten vorhersehbar und berechenbar ist, da es ihnen Sicherheit und Orientierung gibt (Cocard, 2018; Holzer & Daumiller, 2025). Gleichzeitig eröffnen sich Lernräume, wenn die Lehrperson nicht wie von den Schüler*innen erwartet auf eine Situation reagiert und dadurch Irritationen auslöst. Das Verhalten der Lehrperson darf also durchaus Irritation (=Lernen) (vgl. Meyer-Drawe, 2008) bei den Schüler*innen hervorrufen, aber nur in solchem Maße, dass die Schüler*innen der Lehrperson noch vertrauen können (Cocard, 2018). Das professionelle Ethos der Lehrperson kann dabei als Vertrauensbasis dienen (Zutavern, 2003). Besonders auch für den Bereich der Inklusiven Pädagogik ist das Spannungsfeld zwischen Fordern und Fördern. Der Unterricht soll die Schüler*innen so weit wie möglich herausfordern, ohne sie dabei zu sehr zu überfordern (Schlömerkemper, 2023). Ein guter Unterricht ist daher eine Balance zwischen „zuversichtlich-ermutigenden Herausforderungen und der Anerkennung erkennbarer Grenzen“ (Schlömerkemper, S. 48, 2023).

Schlömerkemper (2017) betrachtet den Begriff der Antinomien als leicht missverständlich, da er suggeriert, dass es ein binäres Entweder-oder im Sinne von gut/schlecht oder richtig/falsch gibt. Gemeint sind jedoch gleichrangige, sich logisch ausschließende Anforderungen, die ein „Sowohl-als-auch“ erfordern (Schlömerkemper, 2017, S. 28). Daraus ergibt sich für den Autor auch die Notwendigkeit eines produktiven Umgangs mit Antinomien. Antinomien sollten nicht in Kontrast zueinander gesetzt werden, sondern als dialektischer Prozess verstanden werden. Es geht also nicht um das Auflösen widersprüchlicher Anforderungen, sondern um das Aushalten und Austragen des Widerspruchs. Ein bewusstes und offenes Wahrnehmen antinomischer Anforderungen kann dabei helfen, zu neuen Einsichten zu gelangen und vielfältige Handlungsmöglichkeiten zu erkennen. Zudem können dabei gegensätzliche Interessen, Erfahrungen oder Bedürfnisse sichtbar werden. Professionelles pädagogisches Handeln bedeutet, diese Dualität zu reflektieren und abzuwägen, welche Bedeutung den jeweiligen Polen in der konkreten Situation zukommen soll.

4.3 Pädagogische Verantwortung

Verantwortung bedeutet, dass jemand in einem sozialen Zusammenhang für das eigene Handeln oder Unterlassen einsteht und es gegenüber anderen begründet, sowohl rückblickend als auch vorausschauend, wobei die möglichen Folgen mitbedacht werden (Brumlik, 2022). Der Verantwortungsbegriff ist somit ein relationaler Begriff, da sich *jemand* (Verantwortungsträger*in) für *etwas* (Objekt der Verantwortung) vor *jemandem* (Verantwortungsinstanz) verantworten muss (Kuhlmann & Ricken, 2019). Diese Relationen machen das moralische Gefüge zwischen den involvierten Menschen sichtbar und verdeutlichen, dass Verantwortung nicht nur kognitiv, sondern auch leiblich-affektiv erfahrbar ist (Kuhlmann & Ricken, 2019). Verantwortung ist jedoch nicht mit moralischer Verpflichtung gleichzusetzen (Beck, 2016). Verantwortung bedeutet das Bewusstsein dafür, dass das eigene Handeln das Zusammenleben mit anderen beeinflusst und daher Verantwortung immer auch eine Verantwortungsübernahme für andere Menschen und für die Welt umfasst (Forster-Heiner & Drahm, 2019). Auch Husserl betont, dass Handeln immer in soziale Zusammenhänge eingreift und daher Verantwortung für andere miteinschließt (Zahavi, 2003). Laut Brumlik (2022) können nur erwachsene Menschen Verantwortung für das eigene Handeln und das der anderen übernehmen, so wie es häufig in einem Beziehungsgefüge zwischen Erwachsenen und Kindern der Fall ist. Für die Folgen des Handelns können Menschen nur dann verantwortlich gemacht werden, wenn folgende drei Bedingungen erfüllt sind: (1) Die Folgen des Handelns sind kausal bewirkt worden. (2) Die Folgen des Handelns sind voraussehbar gewesen und (3) die Handlung wäre vermeidbar gewesen (Bayertz, 1991, S. 187f.). Allerdings müssen Lehrpersonen ständig Verantwortung für ihr Handeln übernehmen, auch wenn die Folgen des Handelns nicht absehbar sind (Rödel et al., 2022). Pädagogische Verantwortung ist also auch eine Mit-Verantwortung für andere (Rödel et al., 2022). Lehrpersonen tragen Verantwortung für ihre Schüler*innen, weil sie zeitweise stellvertretend für die Folgen deren Handelns mitverantwortlich sind. Dabei gewähren sie den Schüler*innen einen Vorschuss an Selbstverantwortung. Ziel von Erziehung ist jedoch, dass diese Stellvertreterrolle nach und nach abnimmt und die Schüler*innen zunehmend eigenständig Verantwortung übernehmen (Rödel et al., 2022). Lehrpersonen tragen eine Mitverantwortung für alle Schüler*innen, auch wenn sie diese nicht selbst unterrichten, da Lehrpersonen Teil des Systems Schule sind (Oser, 2022). Wichtig ist hervorzuheben, dass eine Lehrperson im pädagogischen Kontext auch für ein Nicht-Tun, d.h. für das Unterlassen einer Handlung, Verantwortung übernehmen muss (Pleger, 2020), oder wie Oser (2022, S. 139) es ausdrückt: „Man kann nicht nicht beteiligt sein.“ Dennoch gibt es immer wieder Lehrpersonen, die sich der Verantwortungsübernahme entziehen. Oser (2022) nennt als Gründe für das Nichthandeln unter anderem die kognitive Dissonanz, d.h., dass Lehrpersonen sich Ausreden zurechtlegen, warum sie nicht für eine Situation zuständig seien, das Information-Availability-Bias, das bedeutet, dass Lehrpersonen sich nicht über eine konfliktbehaftete Situation informieren wollen, da

sie annehmen, bereits alles Nötige zu wissen, sowie das Delegieren der Verantwortung an Kolleg*innen. Auch Waldenfels (1992) macht deutlich, dass man sich Verantwortung nicht entziehen kann, auch wenn man versucht nicht hinzuhören und nicht hinzuschauen (Agostini, 2018).

Reichenbach (2018) unterscheidet zwischen einem statischen und einem prozeduralen Verantwortungsbegriff. Ein statisches Verantwortungsverständnis geht nach Reichenbach (2018) davon aus, dass Ergebnisse pädagogischer Situationen eindeutig dem eigenen Handeln zugerechnet werden können und deren Folgen grundsätzlich vorhersehbar oder vermeidbar sind. Ein prozedurales Verständnis von Verantwortung berücksichtigt hingegen die Wechselwirkungen und die Kontingenz pädagogischer Interaktionen. Die Verantwortung der Lehrperson erscheint dabei situativ begrenzt, behält jedoch auch dort Gültigkeit, wo eindeutige Kausalzusammenhänge nicht feststellbar sind (Schmid, 2021b). Für die Beschreibung pädagogischer Verantwortung eignet sich daher ein prozedurales Verständnis des Verantwortungsbegriffs. Gerade weil pädagogisches Handeln von Kontingenz geprägt ist, benötigen Lehrpersonen ein hohes Maß an Autonomie (Forster-Heinzer & Drahmman, 2019). Dieses hohe Maß an Autonomie ist wiederum eng mit der pädagogischen Verantwortung verknüpft (Zutavern, 2018), denn Freiheit stellt eine essentielle Voraussetzung für Verantwortung dar (Forster-Heiner & Drahmman, 2019). Verantwortung setzt zwar Freiheit voraus, ist jedoch nie völlig unabhängig von äußeren und inneren Einflussfaktoren. Im Lehrberuf wird Verantwortung durch gesellschaftliche, institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen (externe Faktoren) sowie durch individuelle Erfahrungen, Einstellungen und Fähigkeiten der Lehrpersonen (interne Faktoren) mitgeprägt (Bonsen & Priebe, 2013; Forster-Heinzer & Drahmman, 2019; Köck, 2008).

Lehrpersonen haben im schulischen Alltag vielfältige Aufgaben zu bewältigen, wie das Unterrichten, Beraten, Erziehen oder Beurteilen, bei denen sie Verantwortung für ihr Handeln tragen (Forster-Heinzer & Drahmman, 2019). Der Schweizer Dachverband für Lehrerinnen und Lehrer (2025) zeigt auf, wie vielschichtig pädagogische Aufgaben und die damit verknüpfte Verantwortung von Lehrpersonen sind, und beschreibt im Berufsleitbild für Lehrer*innen fünf Verantwortungsbereiche. So haben Lehrer*innen eine Verantwortung gegenüber den Schüler*innen, der Profession, den Erziehungsberechtigten, dem Kollegium und der Schulleitung bzw. den Behörden. Lehrer*innen tragen Verantwortung dafür, Schüler*innen in ihrem Lernen und Wohlergehen in den Mittelpunkt zu stellen, Unterricht verantwortungsvoll zu gestalten, transparent zu beurteilen und individuelle Voraussetzungen zu berücksichtigen. Zugleich sind sie verpflichtet, eine vertrauensvolle, demokratische und gemeinschaftsfördernde Lernumgebung zu schaffen, in der Schutz, Vertraulichkeit und Teilhabe gewährleistet sind. Lehrpersonen sind auch dafür verantwortlich, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und dadurch zur Stärkung der Profession beizutragen. Lehrpersonen haben

ebenso die Verantwortung, Erziehungsberechtigte zu informieren, einzubinden und zu beraten. Im Kollegium tragen sie die Verantwortung für die Entwicklung einer unterstützenden und respektvollen Atmosphäre sowie für die Weiterentwicklung der Schule. Lehrer*innen tragen darüber hinaus Verantwortung, mit der Schulleitung und den Behörden kooperativ zusammenzuarbeiten, rechtliche Vorgaben einzuhalten und dienstliche Anordnungen umzusetzen (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 2025). Für Schratz (2018) trägt die Lehrperson eine gesellschaftliche Verantwortung, die darin besteht, bestmögliche Lernprozesse für Schüler*innen zu gestalten. Krämer und Bagattini (2015) hingegen sprechen von pädagogischen Pflichten, die als pädagogische Verantwortung gedeutet werden können. Die Autor*innen unterscheiden dabei zwischen personenbezogenen und gegenstandsbezogenen Pflichten (Verantwortungen). Personenbezogene Pflichten beziehen sich auf die Schüler*innen als individuelle Lernende. Die Pflicht (Verantwortung) der Lehrperson besteht darin, Lernende in ihrer Entwicklung zu begleiten. Gegenstandsbezogene Pflichten richten sich hingegen auf das fachliche Wissen, das Lehrpersonen zu vermitteln haben.

Reichenbach (2018, S. 39) hebt die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für die Pädagogische Ethik hervor, indem er feststellt, dass „ohne Machtasymmetrie [...] die Fragen der Pädagogischen Ethik hinfällig [wären]“. Ebenso wäre ohne Machtasymmetrie keine pädagogische Verantwortung notwendig. Zutavern (2003) sieht es als professionsethische Verantwortung an, Macht als Lehrer*in nicht zu missbrauchen, sondern achtsam damit umzugehen. Lehrpersonen sollten ihre Macht vielmehr dahingegen nutzen, als dass sie als Anwält*innen der Kinder und Jugendlichen auftreten (Prange, 2010), was als advokatorische Verantwortung bezeichnet wird (Brumlik, 2004; Prenzel, 2020). Das bedeutet, dass Lehrpersonen in der Verantwortung sind, Entscheidungen im Sinne ihrer jungen Lernenden zu treffen. Dieses Machtgefälle verursacht eine Abhängigkeit der Schüler*innen von den Lehrpersonen und macht Lernende besonders vulnerabel gegenüber pädagogischem Fehlverhalten (Krämer & Bagattini, 2015). Sich pädagogisches Fehlverhalten, von Prenzel (2019) bezeichnet als pädagogischen Kunstfehler, einzugestehen, ist daher ein zentraler Bestandteil der pädagogischen Verantwortung gegenüber den Schüler*innen. In der pädagogischen Verantwortung zeigt sich die Ethik im pädagogischen Handeln, die im nächsten Unterkapitel aufgegriffen wird.

4.4 Ethik im pädagogischen Handeln

Ethik beeinflusst pädagogisches Handeln, weil Lehrpersonen im Unterricht laufend normative Entscheidungen treffen müssen, etwa darüber, was als fair oder unfair gilt. Moralisch-ethisches Handeln kommt in der täglichen Praxis von Lehrkräften zum Ausdruck, indem sie Vorbild sind, sich selbst regulieren, unterrichten, Beziehungen aufbauen, ermahnen und sich engagieren (Campbell, 2014). Pädagogisches Handeln ist daher mit vielerlei moralischen Verpflichtungen verbunden (Forster

& Maxwell, 2023), wie bereits im Unterkapitel zur pädagogischen Verantwortung deutlich wurde. Cronqvist (2025) betont zudem, dass die ethische Dimension pädagogischen Handelns permanent präsent, aber oft implizit und schwer fassbar ist. Elizabeth Campbell (2014, S. 104) spricht daher auch von der Lehrperson als „moral person“. Die ständige Präsenz der ethischen Dimension pädagogischen Handelns unterstreicht Fenstermacher (1990, S. 133) mit dem folgenden Zitat: „the teacher’s conduct, at all times and in all ways, is a moral matter.“ Pädagogisches Handeln weist in doppelter Hinsicht moralische Implikationen auf: Zum einen müssen sich Lehrpersonen nach moralischen Standards angemessen verhalten, zum anderen beeinflussen sie mit ihrem Handeln zugleich die moralische Entwicklung der Lernenden (Gasser & Althof, 2018). Im Schulorganisationsgesetz (§ 2 SchOG) wird pädagogisches Handeln normativ gerahmt, indem Lehrpersonen zur Mitwirkung an der moralischen, sozialen und wertbezogenen Entwicklung der Schüler*innen verpflichtet werden, denn Lehrpersonen sollen „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mit[...]wirken“ (§ 2 SchOG, 2015). Pädagogisches Handeln hat damit auch eine ethisch-moralische Komponente (Pleger, 2020), da sich pädagogisches Handeln unmittelbar auf das Wohlergehen der Schüler*innen auswirkt (Forster-Heiner & Drahmman, 2019). Zudem werden gesellschaftliche Normen und Werte durch pädagogisches Handeln weitergegeben, was sich unter anderem in vielen Äußerungen von Lehrpersonen, insbesondere Ermahnungen, zeigt, da in diesen häufig eine (Wert-)Botschaft mitschwingt (Agostini, 2018). Ethik im pädagogischen Handeln zeigt sich schließlich auch im situativen Abwägen konkreter pädagogischer Situationen. Die situative und moralische Entscheidungsfähigkeit macht deutlich, dass ethisches Handeln auf reflektierten Überlegungen beruht und nicht bloß spontan, reaktiv oder zufällig erfolgt (Brinkmann & Rödel, 2021). Im pädagogischen Handeln gibt es kein bzw. nur selten ein eindeutiges Richtig oder Falsch (Giesecke, 2015). Unterrichtssituationen sind offen, mehrdeutig und ambivalent. Es kann daher nicht bestimmt werden, was es bedeutet, in einer konkreten Situation *richtig* zu handeln (Rödel et al., 2022). Lehrpersonen müssen deshalb zunächst abwägen, was sie als richtig und was als falsch empfinden. Diese Urteilsfällung gründet auf persönlichen Überzeugungen und Werten. Genau in diesem Entscheidungsprozess, indem beurteilt wird, was *warum* als (un-)angemessen zu bewerten ist und *wie* folglich zu handeln ist, liegt die Ethik im pädagogischen Handeln. Ethik im pädagogischen Handeln manifestiert sich besonders im Spannungsfeld von Antinomien und im Umgang mit Dilemmata, wie in einem vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde. Es ist die praktische moralische Weisheit, die von manchen als *phronesis* (Kristjánsson 2024), von anderen als ethisches Wissen (Campbell, 2014) bezeichnet wird, die jeden Aspekt des Handelns in antinomischen Situationen durchdringt und eine Lehrperson als professionelle Lehrkraft auszeichnet (Campbell, 2014). Pädagogisches Handeln ist weder neutral noch ist es ergebnissicher (Ullrich & Sauer, 2021). Daher

können normative moralische Prinzipien Orientierung leisten, um zu bestimmen, worauf ethisch verantwortliches Handeln beruhen soll. Sie helfen beim Beobachten von Unterrichtsgeschehen und bei der Bewertung des eigenen pädagogischen Handelns. Jedoch reichen abstrakte moralische Prinzipien für pädagogisches Handeln allein nicht aus. Moralische Maßstäbe können als Grenzlinien betrachtet werden, deren Überschreitung vermieden werden soll (Ullrich & Sauer, 2021). Baumgartner et al. (2023) fanden in einer Studie heraus, dass Lehrpersonen die Wertehaltungen Fürsorge, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Verantwortung als besonders wichtig erachten und dass diese Wertehaltungen das pädagogische Handeln der Lehrkräfte beeinflussen.

Pädagogisches Handeln ist grundsätzlich von ethischen Überlegungen zu einem guten Leben und angemessenem erzieherischem Verhalten geprägt. Deshalb geht es nicht nur darum, Erziehungsziele und -methoden im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung zu diskutieren, sondern auch darum, das professionelle Handeln der Lehrer*innen zu reflektieren (Moser, 2018). Heller formulierte bereits 1984 (S. 28) sechs Prinzipien, nach denen sich ethisches Handeln in der Heilpädagogik richten soll. Demnach soll sich ethisches Handeln nach dem „Recht auf Leben, der Erziehbarkeit aller, dem Prinzip der Kompensation, der Integration als Ziel und Mittel, der Auffassung einer behindertengerechten Gesellschaft und der vorurteilslosen Hinwendung zum Armen, zum Kranken und zum Kinde, ohne Schuldzuschreibung“ orientieren. Diese Prinzipien sollen dafür sorgen, dass pädagogisches Handeln nicht nur auf bestimmte Gruppen ausgerichtet wird, sondern alle Menschen einbezieht, Mitbestimmung ermöglicht und Teilhabe fördert (Heller, 1984). Weber et al. (2023) beschreiben in ihrem Artikel „zur Ethik im Lehrberuf“ eine inklusive ethische Position, nach der Lehrpersonen ihr Handeln richten sollen: Lehrpersonen sollen ihre Schüler*innen in ihrer Andersheit und Einzigartigkeit wahrnehmen und annehmen. Dabei sollen die Schüler*innen in ihrem *So-Sein* akzeptiert werden. Lernende sollten daher als Subjekte und nicht als Objekte des Lernens betrachtet werden. Ebenso sollen Pädagog*innen ihren Lernenden Vertrauen schenken. Laut den Autor*innen geht es auch darum, sich durch den Austausch mit anderen stetig weiterzuentwickeln, nach eigener (geistiger) Freiheit sowie nach Kreativität und Innovation zu streben. Weber et al. (2023) sehen es als moralische und ethische Verantwortung, nach diesen Motiven zu handeln. Oldenburg (2025) schlägt vor, pädagogisch inklusives ethisches Handeln an den Erfahrungen und Perspektiven der Schüler*innen auszurichten, da sie den Hauptfokus der pädagogischen Tätigkeit bilden.

Pleger (2020) geht der Frage nach, inwiefern Handeln selbstbestimmt und autonom ist, und argumentiert, dass Personen nur dann in der Lage sind, ihr Handeln abzuwägen, wenn sie sich ihrer eigenen Werte und Motive bewusst sind, d.h. diese entweder zu befürworten oder abzulehnen. Wenn sich Menschen ihrer Werte nicht bewusst sind, können sie nur unvollständige Wissensentscheidungen treffen und dabei auf ihre pragmatische Urteilskraft zurückgreifen. Weiters beschreibt Pleger (2020)

Handeln im Sinne einer pragmatischen Ethik als bewusstes Tun oder Nicht-Tun, das auf Begründungen beruht und für das die handelnde Person Verantwortung trägt. Handeln ist somit im Unterschied zu Verhalten nicht reaktiv, sondern antwortet auf Situationen. Deshalb beinhaltet Handeln immer auch eine moralische Relevanz (Pleger, 2020). Eine reaktive Antwort auf eine pädagogische Situation ist demnach als Lehrer*innenverhalten, nicht aber als Lehrer*innenhandeln, zu klassifizieren. Auch Giesecke (2015, S. 20) beschreibt Handeln als ein „bewusstes und willentliches menschliches Tun“. Schratz (2018) betont jedoch, dass pädagogisches Handeln sowohl bewusste als auch unbewusste Dimensionen beinhalten, da jede Lehrperson von ihren unbewussten Grundannahmen (Tye, 2000) beeinflusst wird.

Die Professionalität und damit auch das professionelle Handeln von Lehrkräften sind laut Campbell (2014) untrennbar mit dem ethischen Wissen von Lehrpersonen (*teacher's ethical knowledge*) verbunden. Dieses ethische Wissen bezieht sich sowohl darauf, wie Lehrer*innen sich moralisch angemessen verhalten, als auch darauf, wie sie moralische Erziehung gestalten. Das ethische Wissen der Lehrperson beruht auf ihrer moralischen Sensibilität und ihrem Charakter und wird geprägt von erlebten Erfahrungen, die im schulischen Alltag gemeinsam mit Kolleg*innen geteilt und reflektiert werden. Ethisches Wissen lässt sich als ein geschärftes Bewusstsein verstehen, das Lehrpersonen für ihr eigenes moralisches Sein und Tun besitzen. Um bewusstes ethisches Wissen zu erlangen, benötigen Lehrpersonen eine fokussierte und selbstreflektierte Wahrnehmung dafür, wie das eigene moralische Tun das tägliche Handeln und die Interaktionen mit den Schüler*innen beeinflusst, verbunden mit der bewussten Intention, diese Wirkungen im moralisch-ethischen Sinn positiv zu gestalten (Campbell, 2014). Die Lehrperson kann daher nicht nur als „moral person“ (Campbell, 2014, S. 104) oder „ethical subject“ (Joldersma, 2024, S. 253), sondern auch als „moral agent“ (Buzzelli & Johnston, 2002) bezeichnet werden. Um dieses Bewusstsein zu erlangen, müssen Lehrpersonen ihre professionelle Wahrnehmung schulen (siehe Kapitel 2) und erkennen, wie sie durch ihre eigenen Handlungen, Worte, Entscheidungen und Intentionen moralische und ethische Werte und Prinzipien verkörpern (Campbell, 2014).

5. Zwischenfazit

Ziel des theoretischen Hintergrunds dieser Masterarbeit war es, die Verwobenheit der Themen pädagogisches Handeln, Pädagogische Ethik und professionelle Unterrichtswahrnehmung unter Berücksichtigung eines phänomenologisch orientierten Blicks aufzuzeigen. Es ging daher nicht darum, jedes einzelne Thema in der Tiefe zu behandeln, sondern die untrennbare Verbundenheit dieser

Themen herauszuarbeiten. Zuerst werden Lehrpersonen von etwas affiziert, d.h., sie werden während der pädagogischen Praxis auf etwas oder jemanden aufmerksam (gemacht). Dieses Etwas oder Jemand können Gestik, Mimik, Tonalität, Körperhaltung oder atmosphärische Stimmungen sein. Erst dann erfolgt die (vor-)bewusste Entscheidung, ob dieses Ereignis als relevant empfunden wird und ob die Aufmerksamkeit darauf verweilt wird. Es ist diese professionelle Wahrnehmung, die den weiteren Verlauf der pädagogischen Praxis bestimmt. Das pädagogische Ethos der Lehrperson beeinflusst, wie sie auf die wahrgenommene Situation antwortet. Dabei muss festgehalten werden, dass auch ein Nicht-Antworten eine Antwort darstellt (Pleger, 2020, S. 353). Nach diesem (vor-)bewussten Abwägen von Werten und Haltungen sowie der Reflexion antinomischer Anforderungen handelt die Lehrperson. Dieses Handeln wird meist vor-reflexiv geleitet von der Fähigkeit der phronesis. Dabei kann erst im Nachhinein beurteilt werden, ob dieses Handeln als gut und angemessen geltend gemacht werden kann (Brinkmann & Rödel, 2021; Rödel et al., 2022). Pädagogisches Handeln wird daher zunächst durch die professionelle Unterrichtswahrnehmung bedingt und anschließend durch das pädagogische Ethos der Lehrperson beeinflusst. Deshalb ist die Schulung einer professionellen Unterrichtswahrnehmung essenziell für das professionelle Handeln der Lehrperson und sollte daher bereits in der Lehramtsbildung Verankerung finden. Besonders großes Potenzial zur Schulung der professionellen Unterrichtswahrnehmung haben phänomenologisch orientierte Vignetten, da sie durch das Miterfahren und Miterleben neue Lernräume eröffnen (Agostini, 2020a). Bei der Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung sollte es nicht um das Schulen eines möglichst objektiven und distanzierten Blicks gehen, sondern um das Erleben der eigenen Resonanz und um eine besondere Aufmerksamkeit und Achtsamkeit (Kahlhammer, 2017) für Lehr- und Lernprozesse einzuüben.

6. Empirische Studie

6.1 Methodik

6.1.1 Phänomenologie und das vignettenbasierte Interview

Die Phänomenologie ist nach Meyer-Drawe (2017) nicht auf Ergebnisse ausgerichtet, sondern auf die Momente, in denen Sinn entsteht. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk darauf, welchen Sinn wir einer Erfahrung zuschreiben (Meyer-Drawe, 2017). Doch bevor wir über eine Erfahrung nachdenken können, werden wir von sinnlich-leiblichen Eindrücken affiziert. Die Phänomenologie versucht, die Erfahrungen der Welt, des Anderen und des Selbst nachzuvollziehen, im Bewusstsein, dass zwischen erlebter und erzählter Erfahrung eine Lücke entsteht (Meyer-Drawe, 2017). Daher spricht Meyer-Drawe (2017, S. 13 ff.) auch von der „Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung“. Eine Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung hinterfragt die Dinge so, wie sie uns erscheinen. Dabei wird deutlich, dass der Sinn der Dinge in der Welt des Selbst und der Sinn der Dinge in der Welt des Anderen nicht zwangsläufig übereinstimmen muss (Meyer-Drawe, 2017). Die Phänomenologie sucht weder nach der Wahrheit, noch versucht sie, Hypothesen zu bestätigen, stattdessen geht es um das Erforschen von Erfahrungen (Schratz & Westfall-Greiter, 2015).

Die Phänomenologie fragt also nicht danach, *was* ein Phänomen ist, sondern danach, *wie* es sich uns zeigt (Peterlini, 2020). Die klare Trennung zwischen dem *Sein* der Dinge und ihrem *Schein*, also ihrer Erscheinung im menschlichen Bewusstsein, markierte den zentralen Wendepunkt, mit dem Edmund Husserl einen Bruch mit den damals vorherrschenden wissenschaftlichen Denkströmungen vollzog. Mit Husserls *Epoché* wird eine gewisse Urteilsenthaltung bezeichnet, bei der keine endgültigen Aussagen darüber getroffen werden, wie die Welt ist, im Bewusstsein, dass es durchaus eine Wirklichkeit und Wahrheit gibt, die uns aber niemals vollständig zugänglich sein werden. Im Sinne von Husserls *Epoché* werden Vorerfahrungen und Vorannahmen, die das eigene Verstehen beeinflussen, zugunsten eines freieren Blicks zurückgestellt. Dieser freiere und unvoreingenommene Blick ermöglicht, ein Phänomen so wahrzunehmen, wie es sich den Sinnen zeigt. Die Phänomenologie als Forschungsstil kann als „Verfahren im Rahmen reiner Intuition, oder vielmehr der reinen Sinnensauslegung“ (Husserl, 2007 [1936], S. 220) bezeichnet werden. Allerdings ist die Wahrnehmung von Dingen untrennbar damit verbunden, welche Bedeutung wir ihnen zuschreiben. So kann beispielsweise ein Stuhl sowohl als Sitzgelegenheit als auch als Ablagefläche dienen. Das Sein der Dinge lässt sich folglich als ein „Bewußt-Sein [sic]“ verstehen (Held, 2010, S. 35), das aus einem gegenseitigen, sinngebenden Wechselspiel zwischen Menschen und Dingen hervorgeht. Das Leben erweist sich als ein Prozess des Antwortens, der sich im Zusammenspiel zwischen dem Ich, den Anderen und der Welt mit ihren Strukturen und Abhängigkeiten vollzieht. Phänomenologie kann demnach als methodischer

Zugang verstanden werden, bei dem die menschliche Erfahrung den zentralen Zugang zur konkreten Wirklichkeit bildet. Damit ist die Annahme verbunden, dass durch die Reflexion, wie Menschen die Welt, die Dinge und die Anderen in einem intuitiven und präreflexiven Sinn leiblich erfahren, wissenschaftlich relevante Erkenntnisse gewonnen werden können. (Husserl, 2010 [1913]; Peterlini, 2020)

Meyer-Drawe (2017) hebt das Potenzial der Vignettenforschung für das Nachvollziehen der Erfahrungen der Schüler*innen hervor. Doch nicht nur die Sicht-, Denk- und Gefühlsweisen oder die Wahrnehmung von Schüler*innen können durch phänomenologische Vignetten mit-erfahrbar gemacht werden, sondern auch jene von Lehrpersonen. Dieses Mit-erfahren mit anderen gelingt nur, wenn wir deren Erfahrungen nicht durch unsere eigenen beurteilen. Es sei jedoch angemerkt, dass uns dies nie gänzlich gelingen kann, da wir zu sehr in unserer eigenen Welt verfangen sind (Meyer-Drawe, 2017). Phänomenologische Vignetten sind verdichtete Beschreibungen von bedeutsamen (schulischen) Situationen, die durch prägnante Kurztexte schriftlich festgehalten werden. Dadurch können Lesende einer Vignette die Erfahrungen des*der Verfassers*in explorativ nachspüren und mit-erfahren (Kahlhammer, 2017). Dabei geht es nicht darum, sich auf einzelne Elemente zu fokussieren, sondern um die Gesamtheit des sich zeigenden Phänomens (Kahlhammer, 2017). Daher werden Vignetten auch als „Klangkörper des Lernens“ bezeichnet (Schratz et al., 2012, S. 31). Ziel der Forschung mit phänomenologischen Vignetten im Kontext der Lehrer*innenprofessionalisierung ist es, Lehrpersonen Räume zu eröffnen, in denen sie sich irritieren und berühren lassen können, um so durch Erfahrung (um-) zu lernen (Kahlhammer, 2017; Meyer-Drawe, 2008). Durch phänomenologische Vignetten kann implizites, unsichtbares Wissen sichtbar gemacht werden, das als Ausgangspunkt für Diskussion und Reflexion dienen kann (Kahlhammer, 2017). Phänomenologische Vignetten eignen sich daher gut als Gesprächsbasis für Interviews.

Vignetten deuten auf etwas hin, machen Phänomene wahrnehmbar und resonieren mit unterschiedlichen Leser*innen auf unterschiedliche Weise. Doch damit implizites und gemeinsames Wissen an die Oberfläche getragen wird, braucht es eine Methode, die den Austausch von Erfahrungen und der erlebten Resonanz beim Lesen der Vignette ermöglicht, ohne dabei zu einem *richtigen* Ergebnis zu kommen (Kahlhammer, 2017). Das „vignettenbasierte Interview“ (Kahlhammer, 2017, S. 59 ff.) stellt eine solche Methode dar, die die Vignettenlektüre mit einem Interview verknüpft (Kahlhammer, 2017). Das vignettenbasierte Interview verbindet ein strukturiertes, leitfadengestütztes und damit fokussiertes Vorgehen mit einer offenen narrativen Herangehensweise (Kahlhammer, 2017). Das vignettenbasierte Interview wurde in Anlehnung an das „fokussierte Interview“ (Renner & Jacob, 2020, S. 46) entwickelt. Vignetten bilden den Ausgangspunkt des Interviews und dienen als Gesprächsanreiz, analog zu Bildern, Texten oder Situationen im fokussierten Interview (Renner &

Jacob, 2020). Im fokussierten Interview werden die Befragten mit einem ihnen bekannten Stimulus konfrontiert. In der vorliegenden Arbeit sind die Befragten Lehrpersonen, denen Unterrichtssituationen vorgelegt werden, mit denen sie nur allzu gut vertraut sind. Eine wesentliche Unterscheidung zwischen dem fokussierten und dem vignettenbasierten Interview liegt im jeweiligen Erkenntnisinteresse: Mithilfe eines fokussierten Interviews werden vorliegende Hypothesen verifiziert oder falsifiziert. Im vignettenbasierten Interview geht es hingegen nicht darum, Hypothesen zu überprüfen, sondern um das Erkunden von Reaktionen, Erfahrungen und Deutungen. Fokussierte Interviews werden aber auch dazu verwendet, „vollkommen neue, von den Forschenden bisher nicht berücksichtigte Aspekte des fokussierten Gegenstands zu Tage treten können“ (Renner & Jacob, 2020, S. 46). Dieser narrative Aspekt des fokussierten Interviews kommt im vignettenbasierten Interview besonders zur Geltung (Kahlhammer, 2017). Im vignettenbasierten Interview werden die Reaktionen, Deutungen und damit verknüpften subjektiven Erfahrungen, welche die Vignetten bei den Lesenden hervorrufen, offen erkundet (Kahlhammer, 2017, S. 67).

Ein zentraler Aspekt während der Vignettenlektüre und des vignettenbasierten Interviews ist die Annäherung an die Erfahrungen des Anderen, wodurch versucht wird, pädagogisches Geschehen tiefgründiger zu begreifen (Schratz et al., 2012). Dem Erschließen von unsichtbarem Wissen kommt dabei eine besondere Rolle zu und es ermöglicht, neue Erkenntnisse zu generieren und bereits Bekanntes zu bestätigen (Kahlhammer, 2017). Vignetten stammen aus einem für die befragten Lehrpersonen bekannten Handlungsfeld, beinhalten jedoch nicht deren eigene Erfahrungen (Kahlhammer, 2017). Die geschilderten Erfahrungen in den Vignetten halten den sich mit der Vignette befassenden Lehrpersonen einen Spiegel ihres ‚impliziten Pädagogikwissens‘ vor. Die befragten Lehrpersonen werden dadurch angeregt, sich mit gemeinsamen und unterschiedlichen Erfahrungen auseinanderzusetzen (Kahlhammer, 2017) und die Situation in der Vignette zu reflektieren. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in den Vignetten werden die befragten Lehrpersonen auf Phänomene aufmerksam, die für sie womöglich bislang unsichtbar waren. „[...] gerade Erzählungen als Beispiele bieten die Chance, von ihnen zu lernen und Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung zu eröffnen, aber auch neue Beziehungs- und Erkenntnisräume zu stiften“ (Agostini, 2020a, S. 140). Daher eignet sich das vignettenbasierte Interview auch dafür, ein Bewusstsein für das ethisch-pädagogische Handeln von Lehrpersonen zu schaffen, was ein Ziel der Masterarbeit ist.

Das Datenmaterial von vignettenbasierten Interviews eignet sich zum einen als „Evaluationsinstrument auf Ebene des professionellen Kontexts“ (Kahlhammer, 2017, S. 70), zum anderen als Forschungsinstrument (Kahlhammer, 2017, S. 70). Ein Ziel der Masterarbeit ist es, mithilfe von Vignetten neue Erkenntnisse über die Wahrnehmung von pädagogisch-ethischem Handeln von

Lehrpersonen zu gewinnen. Durch das Mit-Erfahren und die erlebte Resonanz des*r Interviewers*in während des vignettenbasierten Interviews kann sich den Erfahrungen der Lehrpersonen, die durch einen umfassenden Blick erfasst wurden, angenähert werden (Kahlhammer, 2017). Durch das vignettenbasierte Interview entsteht ein gemeinsamer Prozess des Verstehens von implizitem Wissen. Deshalb ist die Methode des vignettenbasierten Interviews besonders für die vorliegende Masterarbeit geeignet.

Für die vorliegende Arbeit wurden die Vignetten „Pako und Frau Prizzi“ und „Klaus, Karl, Herr Körner“ verwendet (siehe Anhang). Beide Vignetten stammen aus dem Netzwerk VignA. Für das vignettenbasierte Interview wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Dieser soll als „Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel, 1982, S. 90) dienen. Der Interviewleitfaden ist nicht darauf ausgelegt, Frage für Frage abzuarbeiten, sondern soll als inhaltliche Anregung bei einem stockenden Gesprächsverlauf gesehen werden (Witzel, 1982). Wichtig ist, dass der Interviewleitfaden aus erzählgenerierenden Fragen besteht (Nohl, 2017). Um ein tieferes Verständnis der Erfahrungen der Interviewten zu erlangen, sollte der*die Interviewer*in Gesagtes zurückspiegeln und Verständnisfragen stellen (Witzel, 1982). In Anlehnung an Hopfs (2012, S. 354) Qualitätskriterien für fokussierte Interviews sollte der Leitfaden für vignettenbasierte Interviews teilstandardisiert sein, um zum einen Flexibilität zu ermöglichen und zum anderen die Reichweite zu erhöhen (1. Qualitätskriterium). Das bedeutet, den Befragten die Möglichkeit zu bieten, nicht vorher Erwartbares thematisieren zu können (Kahlhammer, 2017). Dies bedeutet auch, genügend Raum für narrative Aspekte zu lassen, jedoch gleichzeitig strukturiert und themenzentriert (2. Qualitätskriterium) vorzugehen. Durch die Wahl der Vignette gibt der*die Forschende zu Beginn des Interviews einen thematischen Fokus vor (Kahlhammer, 2017). Um auf eine gemeinsame Basis zu kommen, bedarf es des Prinzips der Explikation (3. Qualitätskriterium). Das bedeutet, dass der*die Interviewer*in den*die Befragte*n dabei unterstützt, ein gemeinsames Verständnis des Gesagten zu finden. Dabei ist es für den*die Interviewer*in wichtig, atheoretisches und konjunktives Wissen zu berücksichtigen (Kahlhammer, 2017). Als viertes Qualitätskriterium nennt Hopf (2012) den personellen Kontext und meint damit, dass der persönliche Kontext der Interviewteilnehmer*innen ausreichend erfasst werden soll. Die Tiefe des Interviews ermöglicht es den Befragten, eigene Themen und Erfahrungen einzubringen (Kahlhammer, 2017). Während des Interviews sollte der*die Forschende auf wechselseitige Resonanz achten. Dadurch wird Gemeinsames und Verschiedenes ersichtlich (Kahlhammer, 2017). Mögliche hilfreiche Fragen, um die Resonanz zu spüren, sind: „Was spüre ich? Was löst das aus? Wie zeigt es sich bei mir?“ (Kahlhammer, 2017, S. 68). Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an die SPSS-Methodik nach Helfferich (2011) entwickelt und es wurde ein Probeinterview durchgeführt. Nach dem Probeinterview wurde im Interviewleitfaden eine redundante Frage gestrichen und eine neue Einstiegsfrage hinzugefügt. Der Interviewleitfaden ist im Anhang ersichtlich.

6.1.2 Vignettenlektüre

Die Vignettenlektüre ist eine Methode der Deutung (Agostini, 2016). Im ersten Schritt wird die Vignette gelesen und auf sich wirken gelassen (Peterlini, 2020). Dabei geht es um ein sorgfältiges Lesen, bei dem auf Details geachtet und in die Geschehnisse hineingespürt wird. Die phänomenologische Lektüre richtet ihre Aufmerksamkeit darauf, was in der Vignette dargestellt wird, auf welche Weise dies geschieht, welche Bilder dabei entstehen und welche Assoziationen dadurch hervorgerufen werden. Der Fokus liegt auf dem, was in der Vignette steht, und es wird nicht nach dem Kontext oder der Wirklichkeit des Beschriebenen gesucht. Es geht also um ein Sich-Einlassen auf die Begebenheiten in der Vignette und um ein Hinein- und Nachspüren. In einer phänomenologischen Vignette ist eine Vielzahl möglicher Bedeutungen vorhanden. Im nächsten Schritt geht es daher darum, mögliche Bedeutungen in der Vignette herauszuarbeiten, möglichst ohne dabei auf Zuschreibungen und schnelle Urteile zurückzugreifen (Peterlini, 2020) oder zu einer abschließenden Schlussfolgerung zu gelangen (Ammann, 2017). Beim Deuten einer Vignette geht es in erster Linie darum, die verschiedenen Deutungsmuster, Erfahrungen und Sichtweisen aufzuzeigen (Agostini & Mian, 2020) und nicht darum, nach dem Richtigen oder Falschen zu fragen (Ammann, 2017). Zusammenfassend geht es in der Vignettenlektüre um ein ‚pointing to‘, also um ein Hindeuten auf etwas, sodass es der*die Leser*in selber erfahren kann, und nicht um ein ‚pointing out‘, d.h. ein Interpretieren von etwas (Agostini, 2020b; Ammann, 2017).

6.1.3 Dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2021) wurde zur Analyse des Datenmaterials gewählt, da damit atheoretisches, konjunktives und implizites Wissen der Interviewbeteiligten analysiert werden kann (Kahlhammer, 2017). Atheoretisches Wissen ist implizites, praktisches und erfahrungsbasiertes Wissen, das zum „habituellen Handeln“ (Nohl, 2017, S. 6) gehört. Atheoretisches Wissen, das Menschen aufgrund gemeinsamer Erfahrungen teilen, wird als konjunktives Wissen bezeichnet (Nohl, 2017). Zudem ermöglicht die dokumentarische Methode „seelische Phänomene zu erfassen“ (Przyborski & Slunecko, 2020, S. 3) und (ethische) Handlungsorientierungen von Personen und deren Erfahrungen zu rekonstruieren (Nohl, 2017). Weiters eignet sich die dokumentarische Methode besonders für die Auswertung der vorliegenden Daten, da nicht nur analysiert wird, *was* die Befragten sagen, sondern auch *wie* sie es sagen (Paseka & Hinzke, 2014), d.h. es wird auch pathisch-leiblichen Aspekten Aufmerksamkeit geschenkt. Die dokumentarische Methode wurde ursprünglich für Gruppendiskussionen entwickelt (Bohnsack, 2021). Nohl (2017) passte aber die dokumentarische Methode zur Auswertung von Einzelinterviews an, welche für die vorliegende Arbeit verwendet wurde. Die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2021) gliedert sich in vier wesentliche Schritte der

Rekonstruktion oder Interpretation: formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Fallbeschreibung und Typenbildung. Nohl (2017) gliedert die dokumentarische Methode für Interviews in nur drei Schritte mit jeweils zwei Zwischenstufen und lässt den Schritt der Fallbeschreibung aus, wie in Abbildung 3 ersichtlich.

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte
	Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

Abbildung 3: Schritte der dokumentarischen Methode für Interviews (Nohl, 2017, S. 30)

Folgend werden die einzelnen Arbeitsschritte nach Nohl (2017), die in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurden, näher erläutert. Zunächst wurden die Interviews mithilfe einer KI transkribiert. Dafür wurden die Transkriptionsregeln von Kuckarzt und Rädiker (2022) verwendet. Dialekte wurden ins Hochdeutsche übersetzt, längere Pausen sowie betonte Begriffe und nonverbale Äußerungen (z. B. kurzes Auflachen) wurden gekennzeichnet. Auf die Person rückschließende Angaben wurden entweder ausgelassen, wenn sie für das Interview irrelevant waren, oder pseudonymisiert. Als nächster Schritt wurde ein thematischer Verlauf der Interviews erstellt, indem die Themen der Reihe nach tabellarisch festgehalten wurden (Nohl, 2017). Dabei wurde vermerkt, ob die Themen von selbst angesprochen oder von der Gesprächsleiterin initiiert wurden (Bohnsack, 2021). Bei der Erstellung der thematischen Verläufe wurde ChatGPT (OpenAI, 2026) unterstützend verwendet. Die Inhalte wurden von der Verfasserin überprüft. Mit diesem thematischen Verlauf wurden die relevanten Themen für die Forschungsfrage herausgearbeitet (Bohnsack, 2021; Nohl, 2017). Bei der Auswahl der relevanten Themenabschnitte galten drei Kriterien (Nohl, 2017): Erstens wurden jene Themen ausgewählt, die bereits vor dem Interview von der Verfasserin festgelegt wurden. Zweitens wurden jene Themenabschnitte beachtet, in denen die befragten Personen sich besonders engagiert zeigten. Diese Abschnitte, von Bohnsack (2021) „Fokussierungsmetaphern“ genannt, zeichnen sich durch eine besondere metaphorische Dichte aus. Drittens wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Abschnitte mit Passagen aus anderen Interviews gut vergleichbar sind, da sie zum Beispiel ein Thema gleichermaßen behandeln (Bohnsack, 2021; Nohl, 2017). Als Nächstes erfolgte die formulierende

Feininterpretation (Nohl, 2017). Dafür wurden die Abschnitte nach markanten Themenwechseln untersucht und für jeden Abschnitt wurden Oberthemen und gegebenenfalls Unterthemen identifiziert. Jedes Thema wurde thematisch kurz in eigenen Worten zusammengefasst. Dabei war es wichtig, im Rahmen der Befragten zu bleiben, d.h. es wurde nur das wiedergegeben, was aus der Sichtweise der Befragten gesagt und gemeint wurde (Bohnsack, 2021). Wortwörtliche Formulierungen aus dem Interview wurden in Anführungszeichen gesetzt. Thematisch abgeschlossene Abschnitte werden Passagen genannt (Przyborski & Slunecko, 2020). Während in der formulierenden Interpretation der immanente Sinn (das ‚was‘) in den Blick genommen wurde, wurde in der reflektierenden Interpretation der dokumentarische Sinngehalt (das ‚wie‘) fokussiert (Przyborski & Slunecko, 2020). Im zweiten Schritt der dokumentarischen Methode, der reflektierenden Interpretation, wurde daher analysiert, wie die befragten Personen ein Thema oder eine Erfahrung schilderten (Nohl, 2017). In der reflektierenden Interpretation geht es um das Rekonstruieren des (Orientierungs-)Rahmens (Bohnsack, 2021). Nohl (2017) untergliedert den Schritt der reflektierenden Interpretation in die formale und die semantische Interpretation. In der formalen Interpretation erfolgte zunächst eine Textsortentrennung. Dazu wurden die Passagen in Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung unterschieden. Erzählungen schildern konkrete Handlungs- oder Ereignisabläufe mit zeitlicher Abfolge, d.h. sie haben einen Anfang und ein Ende. Beschreibungen hingegen zeichnen sich durch wiederkehrende Sachverhalte aus. Argumentationen schildern Motive und Gründe für das eigene oder fremde Handeln und Bewertungen geben eine wertende Stellungnahme zu einem Sachverhalt ab. Während Erzählungen und Beschreibungen vorwiegend atheoretisches und konjunktives Wissen enthalten, beinhalten Argumentationen und Bewertungen eher explizites, theoretisches und kommunikatives Wissen (Nohl, 2017). Da für die Forschung das atheoretische und konjunktive Wissen von Interesse ist, wurde den Erzählungen und Beschreibungen besonders Aufmerksamkeit geschenkt. Als Nächstes wurden die semantische Interpretation mit der komparativen Sequenzanalyse durchgeführt (Nohl, 2017). Dafür wurde die implizite Regelhaftigkeit, die einen ersten mit einem zweiten Abschnitt verbindet, rekonstruiert und dann der dokumentarische Sinngehalt (Orientierungsrahmen) identifiziert. Die implizite Regelhaftigkeit wurde rekonstruiert, indem nach homologen zweiten Äußerungen in anderen Interviews gesucht wurde, d.h. es wurden nach ähnlichen ersten Äußerungen gesucht, auf die eine funktional äquivalente Anschlussäußerung folgte (minimaler Kontrast). Die gleiche Ausgangsthematik (Erstäußerung) kann in jedem Interview anders abgehandelt werden. Die Suche nach homologen Anschlussäußerungen kann daher nur mithilfe von Vergleichshorizonten erfolgen, in denen nicht homologe, also kontrastierende, Anschlussäußerungen herangezogen werden (maximaler Kontrast) (Nohl, 2017). Ein Beispiel einer komparativen Sequenzanalyse der vorliegenden Daten ist in Tabelle 1 dargestellt. Diese komparative Sequenzanalyse ist zum einen für die Validität unabdingbar, zum anderen kann dadurch vermieden

werden, dass die Interpretation zu stark standortgebunden ist, d.h. zu sehr von der Sichtweise des*der Interpretierenden geprägt wird (Nohl, 2017). In der vorliegenden Arbeit wurden die durch den Interviewleitfaden vorgegebenen Themen wahrgenommene Atmosphäre, Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln, handlungsleitende Werte/Prinzipien, Verantwortungsgefühl und Antinomien zur Identifikation der Erstäußerungen (themenbezogenes Tertium Comparationis) herangezogen.

Tabelle 1: Beispiel einer komparativen Sequenzanalyse

Verantwortungs- gefühl Hr. Körner	LP_01	LP_02	LP_03	LP_04
1. Äußerung	„Herr Körner fühlt sich verantwortlich...“ o.ä.			
2. Äußerung	„dass er die Mathematik für die Schüler mit diesem Stundeneinstieg greifbar machen will“	„wie er auf Schüler*innen-Aussagen reagiert“	„dass die Kinder das lernen und dass er das den Kindern wirklich gut erklärt“	„dass er sie ehrlich von seinem Fach begeistern möchte“
3. Äußerung	„und den Schülern das auch zeigen will“	„also er ist auch dafür verantwortlich, finde ich, dass er die Klasse motiviert“, „dass man den Stoff, den man mitbringt, möglichst schmackhaft (lacht kurz auf) verkauft“	„dass er es ihnen auch zutraut“	„also Verantwortung in dem Sinne, dass er ihnen sein Fach schmackhaft machen möchte, Interesse wecken möchte oder was beibringen möchte, nachhaltiger als einfach nur Theorien“

In der komparativen Analyse erfolgte zunächst ein fallinterner (Hr. Körner vs. Frau Prizzi) Vergleich, um Kontraste und Kontinuitäten in dem Wahrnehmungsmuster der Befragten herauszuarbeiten. Anschließend erfolgte auch ein fallübergreifender Vergleich, um wiederkehrende Orientierungsmuster der Befragten sichtbar zu machen. Die komparative Sequenzanalyse bildete die Grundlage für den nächsten Schritt, die Typenbildung (Nohl, 2017). „Der Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack, 2021, S. 147) stellt ein Grundprinzip der Typenbildung dar, d.h. es wird auf Gemeinsamkeiten der Fälle

geachtet, um innerhalb dieser Unterschiede herauszuarbeiten. Dabei kann zwischen sinngenetischer und soziogenetischer Typenbildung unterschieden werden (Bohnsack, 2021; Nohl, 2017). Bei der sinngenetischen Typenbildung geht es darum, unterschiedliche Orientierungsrahmen innerhalb einer Problemstellung in verschiedenen Fällen zu formulieren. Es wird also unterschieden, wie verschiedene Typen handeln oder deuten (Nohl, 2017). Dafür sind die Vergleichshorizonte von besonderer Bedeutung. Die einzelnen Orientierungsrahmen wurden daher abstrahiert und so vom Einzelfall abgelöst (Nohl, 2017). Bei der soziogenetischen Typenbildung hingegen geht es um die Soziogenese (Entstehungsgeschichte) und die sozialen Zusammenhänge der jeweiligen Orientierungsrahmen. Allerdings konnten in der vorliegenden Arbeit keine haltbaren soziogenetischen Typen gebildet werden, da aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl und der fehlenden Diversität das Sampling nicht dafür geeignet war. In der Auswertung wurden zunächst für jede befragte Lehrperson vignettenspezifische, dimensionsbezogene Teilrekonstruktionen durchgeführt. Das heißt, es wurde beispielsweise für LP_01 ein Orientierungsrahmen zu den handlungsleitenden Werten/Prinzipien von Herrn Körner und Frau Prizzi rekonstruiert und daraus Typen gebildet. In einem nächsten Schritt wurde dann pro Vignette und Lehrperson ein dimensionsübergreifender Gesamtorientierungsrahmen für das pädagogisch-ethische Handeln rekonstruiert und Typen gebildet. Die dimensionsbezogene Auswertung erfolgte, um voreilige Gesamtinterpretationen zu vermeiden und um zu verhindern, dass einzelnen Aspekten in der Gesamtanalyse überproportional gewichtet werden. Für die Rekonstruktion der Gesamtwahrnehmung des pädagogisch-ethischen Handelns der Lehrpersonen in den Vignetten wurde berücksichtigt, worauf die Befragten ihren Wahrnehmungsfokus legten, wie sie pädagogisch-ethisches Handeln definierten, woran pädagogisch-ethisches Handeln festgemacht wurde, d.h. an welchen normativen Maßstäben wie Werten, Prinzipien oder Verantwortung, welche Antinomien erkannt wurden, welche Gegenhorizonte formuliert wurden und wie sich die Befragten selbst positionierten.

6.1.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

Im Folgenden werden sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung vorgestellt (Mayring, 2023). Erstes Gütekriterium ist die Verfahrensdokumentation. Für die Nachvollziehbarkeit ist es unerlässlich, dass die Durchführung, Auswertung und Datenerhebung detailliert dokumentiert werden und das Vorverständnis expliziert wird. Das zweite Gütekriterium ist die argumentative Interpretationsabsicherung. Dies bedeutet, dass Interpretationen mit Argumenten begründet werden müssen. Die Deutung soll theoriegeleitet sein und die Interpretation soll in sich stimmig und logisch nachvollziehbar sein. Zudem ist es wichtig, nach Alternativdeutungen zu suchen, da diese die Gültigkeit der Interpretation bestätigen können. Drittes Gütekriterium ist die Regelgeleitetheit. Obwohl qualitative Forschung offen gegenüber ihrem Forschungsgegenstand sein soll, ist es dennoch

unabdingbar systematisch und regelgeleitet vorzugehen. Die Analyseschritte sollen bereits im Voraus festgelegt werden, um eine systematische und schrittweise Analyse durchführen zu können. Das vierte Gütekriterium ist die Nähe zum Gegenstand. Gegenstandsangemessenheit bedeutet, dass sich die Forschung an die Alltagswelt der untersuchten Personen anschließt. In der vorliegenden Arbeit wurde dies erreicht, indem die Vignetten für die befragten Personen vertraute Unterrichtsszenen darstellen und daher direkt Bezug zu ihrem Berufsalltag nehmen. Ebenso ist es wichtig, Übereinstimmung mit den Interessen der beforschten Personen zu erlangen. Die kommunikative Validierung gilt als fünftes Gütekriterium qualitativer Forschung. Damit gemeint ist die Absicherung der Ergebnisse, indem man diese mit den beforschten Personen diskutiert. Wenn die Beforschten sich in den Analyseergebnissen und Deutungen wiedererkennen, kann das ein wichtiges Argument für die Gültigkeit der Ergebnisse sein. Dies ist besonders relevant, wenn es in der Forschung um die Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Erfahrungen geht. In der vorliegenden Arbeit wurde dies mit einer befragten Lehrperson (LP_01) durchgeführt. Die befragte Lehrperson gab an, dass die rekonstruierten Deutungen mit ihrer subjektiven Wahrnehmung übereinstimmen. Das sechste Gütekriterium nach Mayring (2023) ist die Triangulation. Wie auch in der quantitativen Forschung vergrößert sich auch in der qualitativen Forschung die Qualität, wenn mehrere Analysegänge durchgeführt werden. Triangulation kann beispielsweise durch mehrere Datenquellen erreicht werden oder aber auch durch das Heranziehen von verschiedenen Interpreten*innen, Theorieansätzen oder Methoden. Triangulation bedeutet der Versuch, verschiedene Lösungswege für eine Forschungsfrage zu finden und diese zu vergleichen. In der vorliegenden Arbeit wurde innerhalb der Interviews eine Methodentriangulation hergestellt, indem nicht nur eine, sondern zwei Vignetten mit unterschiedlichem pädagogisch-ethischem Handeln den befragten Personen vorgelegt wurden. Zudem wurde bei der Auswahl der befragten Personen auf eine möglichst diverse Untersuchungsgruppe geachtet, um unterschiedliche Perspektiven zu erlangen.

6.1.5 Forschungsethische Überlegungen

Die Studie der vorliegenden Arbeit beachtete die zwei grundsätzlichen Forschungsethischen Prinzipien des Nichtschadens und der informierten Einwilligung (Strübing, 2018). Für die teilnehmenden Personen bestand kein Nachteil und sie wurden keinen Gefahren ausgesetzt. Das Datenmaterial wurde pseudonymisiert, damit kein Rückschluss auf die Person möglich ist. Die teilnehmenden Personen wurden schriftlich und mündlich über das Interview und die Verarbeitung der Daten im Voraus informiert. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und die befragten Personen wurden darüber aufgeklärt, dass sie das Interview jederzeit ohne Nennung eines Grundes abbrechen können.

6.1.6 Beschreibung der Teilnehmenden

Für die qualitative Untersuchung wurden acht Lehrpersonen interviewt. Es handelte sich um ein Convenience-Sample, da die Interviewten über persönliche Kontakte mit Schneeballprinzip angeworben wurden. Einschlusskriterium waren eine abgeschlossene Lehramtsausbildung sowie eine aktive Anstellung an einer Schule der Sekundarstufe. Zwei der acht Lehrpersonen unterrichteten an einem Gymnasium, vier an einer Mittelschule und zwei an einer Sonderschule. Alle Lehrpersonen unterrichteten an Schulen in Wien. Die Lehrpersonen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 26 und 52 Jahre alt, darunter fünf unter 30 Jahren. Von den acht befragten Lehrpersonen waren drei männlich und fünf weiblich. Die Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen reichte von einem Jahr bis 30 Jahren, wobei die Mehrheit der Befragten zwischen einem und sechs Jahren unterrichtete und somit noch eher am Anfang ihrer Berufslaufbahn stand. Die befragten Lehrpersonen unterrichteten unterschiedlichste Fächer wie beispielsweise Geschichte, Biologie, Mathematik, Deutsch, Musik oder als Inklusionslehrer*in.

6.2 Ergebnisse

6.2.1 Explizite Definitionen pädagogisch-ethisches Handeln

Eine Unterfrage der Forschungsfrage war es, was die befragten Lehrpersonen unter dem Begriff ethisch-pädagogisches Handeln verstehen. Im Folgenden wird dieses Verständnis rekonstruiert. Die komparative Analyse der Aussagen der befragten Lehrpersonen zum Verständnis pädagogisch-ethischen Handelns lässt sich anhand von vier übergeordneten Orientierungsrahmen zusammenfassen, die auch in Tabelle 2 abgebildet sind. Der erste Typ kann als beziehungsorientiert beschrieben werden. Pädagogisch-ethisches Handeln wird hier primär als Gestaltung einer positiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung verstanden. Diese Beziehung kennzeichnet sich besonders durch Wertschätzung, Begegnung auf Augenhöhe und Ermöglichung von Teilhabe. Dies ist besonders bei LP_04 sichtbar, die hervorhebt, dass es „um Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, um begegnen auf Augenhöhe [und] positive Wertschätzung einander“ LP_04 (Z. 76–78) geht. Der wertschätzende Umgang mit Schüler*innen wird von allen Lehrpersonen dieses Typs als zentral für pädagogisch-ethisches Handeln betrachtet. Pädagogisch-ethisches Handeln richtet sich bei diesem Typ weniger nach explizit genannten Werten oder Prinzipien, sondern wird als gelebtes soziales Interaktionsgeschehen verstanden. Die Lehrpersonen LP_01, LP_04 und LP_08 lassen sich diesem Typ zuordnen. Der zweite Typ ist werte- und prinzipienorientiert. Bei diesem Typ wird pädagogisch-ethisches Handeln als werte- oder prinzipiengeleitetes Handeln verstanden, wobei die Werte bzw. Prinzipien Kindeswohl, Gerechtigkeit, Zivilcourage, Hilfsbereitschaft, Gewaltfreiheit und Schutz vor Bloßstellung betont werden. LP_02 beschreibt pädagogisch-ethisches Handeln beispielsweise als

Handeln „nach eigenen ethischen Werten, die man hat, beziehungsweise auch nach Werten, die man als Berufsgruppe vielleicht vertritt“ (LP_02, Z. 105–107). LP_02 (Z. 110–111) ergänzt, dass Werte nicht nur handlungsleitend sein sollen, sondern durch das eigene Handeln auch an Schüler*innen vermittelt werden sollen. Im Zentrum steht damit eine explizite Orientierung an benannten Werten und Prinzipien. Die Lehrpersonen LP_02 und LP_06 lassen sich diesem Typ zuordnen. Ein dritter Typ kann als spannungsfeldorientiert rekonstruiert werden. Bei diesem Typ steht weniger eine explizite Werte- oder Beziehungsorientierung im Vordergrund als vielmehr das Bewusstsein für Spannungsfelder und situative Angemessenheit. Pädagogisch-ethisches Handeln wird als „Gratwanderung“ (LP_07, Z. 305) zwischen konkurrierenden Anforderungen verstanden, etwa zwischen Leistungsanforderungen und deren Zumutbarkeit oder zwischen notwendigem Zurechtweisen und dem potenziellen Verletzen von Schüler*innen. Die Lehrperson LP_07 gehört zu diesem Typ. Viertens lässt sich ein reflexionsorientierter Typ rekonstruieren. Bei diesem Typ wird pädagogisch-ethisches Handeln als reflexionsorientierte Praxis verstanden. Selbstreflexion umfasst dabei auch das Bewusstsein der eigenen Bewertungen, Vorurteile und Ungleichheitsvorstellungen. Der reflexionsorientierte Typ kommt besonders bei LP_05 zum Ausdruck, denn für sie ist pädagogisch-ethisches Handeln „am besten eine Außenbeobachtung, die gleichzeitig läuft“ (LP_05, Z. 200–201). Gleichzeitig betont LP_02, dass solch eine Außenbeobachtung nicht permanent möglich ist, vor allem dann nicht, „wenn zu viele Dinge gleichzeitig auf einen reinprasseln“ (LP_02, Z. 227), denn dann sei man „viel zu sehr im Reagieren“ und „wenn ich nur noch reagiere, kann ich mich selber nicht mehr beobachten“ (LP_02, Z. 229–230). LP_02 betont somit die Bedeutung der Reflexion, hebt jedoch zugleich dessen situative Begrenztheit hervor. Auch LP_03 hebt die Bedeutung der Reflexion hervor, vor allem weil man als Lehrperson oft schnell handeln muss. Die Lehrpersonen LP_03, LP_05 und LP_08 zählen zum reflexionsorientierten Typ. Die Lehrperson LP_08 wurde bewusst zwei Typen zugeordnet, da sie zum einen beziehungsorientierte Aspekte, wie dass „alle Kinder wertschätzend und auf Augenhöhe behandelt“ (LP_08, Z.78) werden sollen, und zum anderen die Bedeutung der Reflexion betont. Zusammenfassend zeigt sich, dass pädagogisch-ethisches Handeln von den befragten Lehrpersonen auf vier unterschiedliche Weisen gerahmt wird: als beziehungsorientierte Interaktion, die auf Wertschätzung beruht, als werte- und prinzipiengeleitetes Handeln, als situatives Abwägen in antinomischen Spannungsfeldern und als reflexionsorientierte Praxis.

6.2.2 Vignette Herr Körner

6.2.2.1. Wahrgenommene Atmosphäre/Stimmung

In der vorliegenden Arbeit wird pädagogisch-ethisches Handeln unter anderem entlang der von den Befragten wahrgenommenen Atmosphäre bzw. Stimmung in den Vignetten erschlossen. Alle Lehrpersonen mit einer Ausnahme rahmen die Klassenatmosphäre als positiv. Von zwei Lehrpersonen

wird die Atmosphäre sogar als sehr positiv beschrieben. Lediglich LP_07 beschreibt die Atmosphäre als neutral. Die Atmosphäre wurde daher weitgehend positiv wahrgenommen. Die Begründungslogiken dieser Wahrnehmungen unterschieden sich jedoch. Die komparative Analyse zeigt drei Typen, wie in Tabelle 2 sichtbar ist. Der erste Typ ist beziehungsorientiert. Hier wird die wahrgenommene Atmosphäre über die Qualität der Beziehung und Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen bestimmt. Als Merkmale einer positiven Beziehung/Interaktion werden insbesondere Wertschätzung, Kommunikation auf Augenhöhe, Humor, Responsivität sowie die Herstellung eines angstfreien, sicheren Lernortes genannt. Daraus lässt sich eine Orientierung rekonstruieren, wonach eine positive Atmosphäre aus einem gelingenden sozialen Miteinander resultiert. Dies wird beispielsweise bei LP_03 deutlich, als sie hervorhebt, dass Herr Körner „auf die Stimmung der Kinder ein[geht]“ (LP_03, Z. 86–87). Die Lehrpersonen LP_01, LP_03, LP_04, LP_05, LP_06 und LP_08 werden diesem Typ zugeordnet. Der erste Typ stellt damit im vorliegenden Sampling den dominierenden Typ dar. Beim zweiten Typ wird die wahrgenommene Atmosphäre didaktisch-methodenorientiert rekonstruiert. Eine positive Atmosphäre wird hier vor allem als Folge einer gelungenen didaktischen Aufbereitung verstanden, die auf Schüler*innen motivierend wirkt. Dies zeigt sich in der Aussage von LP_02 (Z. 72–73): „Ach nett, das ist eine gute Idee, dass man da so Sachen mitbringt“, was sie als motivierend rahmt. LP_02 gehört zu diesem Typ. Der dritte Typ ist normalitätsorientiert. Typ 3 beurteilt die Atmosphäre nicht normativ, sondern bezeichnet sie als „Alltagssituation“ (LP_07, Z. 267). Eine alltägliche Unterrichtssituation wird durch Routinen bestimmt. Die Atmosphäre muss nicht emotional aufgeladen sein, sondern ist Teil einer routinierten Praxis. LP_07 wird diesem Typ zugeordnet. Auf einer zweiten analytischen Ebene lassen sich zudem unterschiedliche Perspektiven rekonstruieren, wie die Atmosphäre wahrgenommen wird. In einer empathischen Perspektivenübernahme wird die Situation explizit aus Sicht der Schüler*innen beurteilt, etwa durch Formulierungen wie „wenn ich da jetzt Schüler wäre, dann...“ (LP_03, Z. 76). LP_02 und LP_03 lassen sich dieser Perspektivierung zuordnen. Demgegenüber steht eine Außenperspektive, in der die Atmosphäre aus einer beobachtenden Position beschrieben wird. Dies wird anhand von Aussagen wie „der Lehrer ist...“ (LP_05, Z. 153), oder „die Schüler*innen trauen sich...“ (LP_04, Z. 64) sichtbar. Dieser Perspektive lassen sich LP_01, LP_04, LP_05, LP_06, LP_07 und LP_08 zuordnen.

6.2.2.2 Werte/Prinzipien

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen des vorliegenden Samplings glaubt, dass Herr Körner nach Werten oder Prinzipien handelt. Zwei Befragte (LP_01; LP_06) geben an, dass er nicht bewusst werte- oder prinzipienorientiert handle. LP_03 ist sich zunächst nicht sicher, ob Herr Körner nach Werten oder Prinzipien handelt oder ob eher seine Persönlichkeit im Handeln sichtbar wird, nennt im weiteren Verlauf jedoch Prinzipien, an denen sein Handeln orientiert zu sein scheint. Im Hinblick auf die Frage,

ob und nach welchen Werten oder Prinzipien Herr Körner handelt, lassen sich drei Typen rekonstruieren (siehe Tabelle 2). Typ 1 ist beziehungsorientiert. Bei diesem Typ werden Werte oder Prinzipien wie Wertschätzung, Begegnung auf Augenhöhe und die Etablierung einer positiven Fehlerkultur genannt. Besonders die Begegnung auf Augenhöhe gilt als zentraler Bezugspunkt, da dies von mehreren Befragten explizit hervorgehoben wird. Werteorientiertes bzw. prinzipienorientiertes Handeln wird bei diesem Typ primär als beziehungsorientierte Praxis gerahmt. LP_02, LP_04, LP_07 und LP_08 werden diesem Typ zugeordnet. Der zweite Typ ist lernprozess- bzw. lernumgebungsorientiert. Im Vordergrund stehen hier Prinzipien wie Freude am Lernen, Kreativität und Bestärkung sowie die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung, etwa durch das Bereitstellen von Materialien. LP_05 deutet Herrn Körners Handeln beispielsweise als das eines „Lerncoaches“ (LP_05, Z. 277, 280). LP_03 und LP_05 gehören zu diesem Typ. Obwohl LP_05 Prinzipien nennt, nach denen Herr Körner zu handeln scheint, hebt sie auch externe und situative Faktoren (z. B. Wienwoche, Einführungsstunde) hervor, die das Handeln von Herrn Körner mitbeeinflussen könnten. Typ 3 kann als Selbstverständlichkeits- bzw. Intuitionsorientierung rekonstruiert werden. Hier wird das Handeln nicht primär als bewusst werte- oder prinzipiengeleitet beschrieben, sondern als selbstverständlich angemessen bzw. implizit oder intuitiv gerahmt. LP_06 nennt beispielsweise keine expliziten Werte oder Prinzipien, sondern verweist auf externe Faktoren (z. B. die Stunde zuvor), die das Handeln der Lehrperson mitbestimmen. LP_01 und LP_06 lassen sich diesem Typ zuordnen. LP_04 wird zusätzlich diesem Typ zugeordnet, da sie zwar beziehungsorientierte Werte nennt, das Handeln aber zugleich als nicht bewusst reflektiert rahmt („wahrscheinlich alles sehr intuitiv“, LP_04, Z. 108).

6.2.2.3 Verantwortungszuschreibungen

Alle befragten Lehrpersonen nehmen bei Herrn Körner ein Verantwortungsgefühl wahr mit Ausnahme von LP_05. LP_05 findet, dass sich Herr Körner „weniger“ (LP_05, Z. 288) für etwas verantwortlich fühlt. Die Verantwortungszuschreibungen werden jedoch entlang unterschiedlicher Orientierungsrahmen rekonstruiert. Insgesamt können aus den vorliegenden Daten vier Typen unterschieden werden, wie in Tabelle 2 dargestellt. Typ 1 ist stoffverständnisorientiert. Bei diesem Typ wird Verantwortung überwiegend als Verpflichtung verstanden, Inhalte verständlich, „greifbar“ (LP_01, Z. 167) und nachvollziehbar zu machen. Hier bedeutet Verantwortung, den Stoff so aufzubereiten, dass er bei den Schüler*innen auch ankommt. LP_01 und LP_03 lassen sich diesem Typ zuordnen. Typ 2 ist motivations- und lernbedeutsamkeitsorientiert. Verantwortung bedeutet hier zum einen, Lernen für die Schüler*innen bedeutsam zu machen und zum anderen, die Schüler*innen zum selbstständigen Lernen zu motivieren. LP_02 (Z. 210) und LP_04 (Z. 138) sprechen beispielsweise beide davon, dass sich Herr Körner verantwortlich fühlt, den Stoff möglichst „schmackhaft“ zu machen. Bei LP_08 wird

diese Orientierung besonders deutlich, wenn sie betont: „[Herr Körner fühlt sich] insofern verantwortlich, als er halt den Kindern was beibringen möchte, [...] so beizubringen, dass sie neugierig darauf [sind]“ (LP_08, Z. 142–144). Die Lehrpersonen LP_02, LP_04, LP_06 und LP_08 werden diesem Typ zugeordnet. Er stellt somit den dominierenden Typ dar. Typ 3 ist partizipationsorientiert. Hier wird Verantwortung über die Einbindung aller Schüler*innen gerahmt. Verantwortung zeigt sich darin, Schüler*innen die Chance zu geben, etwas zu sagen und damit Beteiligung zu ermöglichen. LP_07 lässt sich diesem Typ zuordnen, denn sie spricht davon, dass Herr Körner „dem [Schüler] auch natürlich die Chance gibt, etwas zu sagen“ (LP_07, Z. 450). In Typ 4 wird eine relativierende Verantwortungszuschreibung sichtbar. Verantwortung wird zwar grundsätzlich wahrgenommen, erscheint jedoch wenig handlungsleitend. LP_05 kann diesem Typ zugeordnet werden und unterscheidet sich somit deutlich von den anderen Fällen. Über die Fälle hinweg dominiert bei Herrn Körner eine ermöglichungsorientierte Verantwortungszuschreibung. Verantwortung wird als Verpflichtung zur Lernermöglichung verstanden. Die Typen 1–3 unterscheiden sich jedoch dahingehend, worauf diese Lernermöglichung fokussiert ist: Verstehen (Typ 1), Motivation und Lernbedeutsamkeit (Typ 2) oder Beteiligung (Typ 3).

6.2.2.4 Spannungsfelder (Antinomien)

In den Interviews wurde thematisiert, ob Herr Körner widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt ist oder sich selbst widersprüchlich verhält. Dabei zeigen sich Unterschiede. Während manche Lehrpersonen keine Spannungsfelder erkennen, benennen andere diese explizit, wiederum andere benennen sie nicht ausdrücklich, beschreiben jedoch Situationen, aus denen Spannungsfelder rekonstruierbar sind. Entsprechend lassen sich drei Artikulationsweisen rekonstruieren. Artikulationsweise 1 ist explizit spannungsfeldreflektierend. Hier werden Spannungsfelder bewusst wahrgenommen und explizit benannt, wie beispielsweise LP_07, wenn sie sagt: „widersprüchlich ist, ist es natürlich, wenn er ...“ (LP_07, Z. 465). LP_02, LP_03 und LP_07 lassen sich dieser Artikulationsweise zuordnen. Artikulationsweise 2 ist implizit spannungsfeldreflektierend. Spannungsfelder werden nicht explizit benannt, lassen sich aber aus den Beschreibungen rekonstruieren. LP_08 (Z. 176–177) berichtet beispielsweise: „Ich hätte ihn jetzt nicht als widersprüchlich wahrgenommen“, beschreibt dann aber im Laufe des Gesprächs ein Spannungsfeld zwischen Autonomieermöglichung und fehlender Struktur. LP_01, LP_05 und LP_08 gehören zu dieser Artikulationsweise. Artikulationsweise 3 ist harmonieorientiert. Hier werden Spannungsfelder weder explizit benannt noch implizit beschrieben. Die Lehrpersonen LP_04 und LP_06 werden dieser Artikulationsweise zugeordnet. Auf einer zweiten analytischen Ebene lassen sich vier unterschiedliche Spannungsfelder rekonstruieren. Das erste Spannungsfeld ist zwischen fordern bzw. überfordern und fördern. Herr Körner versucht, die Schüler*innen zu fordern, gleichzeitig fehlen Erklärungen bzw. eine

Überprüfung des Vorwissens zur Bewältigung der Aufgabenstellung, was zu Überforderung führen kann. LP_03 benennt dieses Spannungsfeld explizit, als sie sagt: „Dass er [Herr Körner] etwas verlangt, ohne dass er es erklärt hat“ (LP_03, Z. 227). Implizit wird es auch von LP_01 und LP_05 beschrieben. Zweites Spannungsfeld ist zwischen dem Anspruch auf Selbstaktivierung und Kontrolle bzw. Zeitmanagement. Herr Körner will einen aktivierenden Unterricht machen bei gleichzeitigem Zeit- und Organisationsdruck. Zudem deutet LP_02 darauf hin, dass es bei einem aktivierenden Unterricht vermehrt zu Unruhe kommen kann, welche ausgehalten werden muss. Dieses Spannungsfeld wird explizit von LP_02 beschrieben, indem sie beschreibt: „Naja, es ist, glaube ich, immer schwierig [...] man [will] die Schüler*innen ins proaktive Tun bringen, aber man hat halt nur 50 Minuten Zeit erstens und außerdem ist wahrscheinlich die Gruppe eher groß“ (LP_02, Z. 231–234). Das dritte Spannungsfeld ist zwischen Teilhabe aller und individueller Zuwendung einzelner. Herr Körner fokussiert sich auf einzelne Schüler*innen und will auf deren Bedürfnisse (z. B. nach Aufmerksamkeit) eingehen, gleichzeitig soll allen Teilhabe ermöglicht werden. Bei LP_07 wird dieses Spannungsfeld deutlich, wenn sie beschreibt: „Wenn er [Herr Körner] den [Klaus] trotzdem immer wieder dann zu Wort kommen lässt und nicht einmal klare Regeln schafft in der Klasse. Das ist natürlich widersprüchlich zu dem, [...] er will ja wahrscheinlich einen Unterricht, der für alle da ist“ (LP_07, Z. 466–469). LP_03 und LP_07 nennen dieses Spannungsfeld explizit, LP_01 beschreibt es implizit. Viertes Spannungsfeld ergibt sich aus der Autonomieermöglichung und der fehlenden Struktur. Durch offene Arbeitsphasen und Wahlfreiheiten wird Autonomie ermöglicht, gleichzeitig können unklare Anweisungen zu mangelnder Struktur führen. Die Lehrperson LP_08 beschreibt implizit dieses Spannungsfeld. Denn zum einen hebt LP_08 (Z. 240–241) hervor, dass es „durchaus halt vielleicht auch zu wenig Struktur sein oder zu wenig Vorgaben [geben könnte]“, gleichzeitig beschreibt LP_08 (Z. 81), „dass es relativ freies Arbeiten ist“ und „dass er auch ihnen eine Freiheit lässt“ (Z. 206).

6.2.2.5 Ethische Angemessenheitsbeurteilung

Das pädagogische Handeln von Herrn Körner wird von allen Befragten als ethisch angemessen beurteilt, jedoch unterscheiden sich die Begründungslogiken. Insgesamt lassen sich drei Typen rekonstruieren (siehe Tabelle 2). Typ 1 ist beziehungsorientiert. Ethisch angemessenes Handeln bedeutet hier, wenn Lehrpersonen auf die Schüler*innen eingehen und eine wertschätzende Kommunikation sowie Begegnung auf Augenhöhe stattfinden. Diese Begründungslogik wird beispielsweise bei LP_06 deutlich, wenn sie beschreibt, „dass da eigentlich eine sehr wertschätzende Kommunikation stattfindet, fast auf Augenhöhe“ (LP_06, Z. 198–199). Auch LP_08 hebt hervor, „dass er [Herr Körner] auf die Kinder eingeht“ (LP_08, Z. 203). Die Lehrpersonen LP_02, LP_04, LP_06 und LP_08 gehören zu diesem Typ. Typ 1 ist somit der dominierende Typ. Typ 2 ist autonomieorientiert.

Ethisch angemessenes Handeln bedeutet hier Schüler*innen in eine autonome und aktive Rolle zu bringen. LP_05 beschreibt dies folgendermaßen: „Zum Beispiel da am Ende, wo er sagt ‚Ja genau zeig es mir‘, das wäre für mich so ein, so etwas, wo ich mir denke, nicht, ich zeig es dir [betont], sondern ich fordere das Kind auf, zeig du es mir [betont], das heißt, ich bringe den anderen in eine Position, dass er eigentlich mir jetzt was beibringen kann“ (LP_05, Z. 347–350). Die Lehrperson LP_05 lässt sich diesem Typ zuordnen. Typ 3 ist deeskalationsorientiert. Ethisch angemessenes Handeln wird hier daran festgemacht, dass es „zu keiner Eskalation in irgendeiner Form [kommt]“ (LP_07, Z. 503–504). Die Lehrperson LP_07 kann diesem Typ zugeordnet werden. LP_01 und LP_03 begründen ihr Angemessenheitsurteil nicht weiter und konnten daher keinem Begründungstyp zugeordnet werden.

6.2.2.6 Dimensionsübergreifende Wahrnehmung pädagogisch-ethisches Handeln

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Einzelanalysen zu einem übergeordneten Orientierungsrahmen zusammengefasst. Die dimensionsübergreifende Zusammenführung lässt sich in zwei Typen zusammenfassen, wie in Tabelle 2 sichtbar ist. Typ 1 ist beziehungs- und sicherheitsorientiert. Pädagogisch-ethisches Handeln wird hier primär über die Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung gerahmt, die zugleich als Grundlage einer sicheren, motivierenden und lernförderlichen Unterrichtssituation erscheint. Herr Körners Handeln wird hier als ethisch angemessen rekonstruiert, weil er wertschätzend kommuniziert, auf Augenhöhe agiert, Fehler nicht öffentlich sanktioniert, auf Schüler*innen eingeht und Beteiligung ermöglicht. Dabei erscheinen Wertschätzung und eine Begegnung auf Augenhöhe als zentral, da dies von mehreren Befragten genannt wurde. Die positive Atmosphäre, die motivierende Wirkung auf Schüler*innen sowie eine sichere Lernumgebung werden als Folge beziehungsorientierten Handelns gedeutet. LP_01, LP_02, LP_03, LP_04, LP_05, LP_06 und LP_08 lassen sich diesem Typ zuordnen. Einzig LP_07 rekonstruiert Herrn Körners pädagogisch-ethisches Handeln über einen anderen Orientierungsrahmen, woraus sich ein zweiter Typ rekonstruieren lässt. Typ 2 ist steuerungs- und teilhabeorientiert. Pädagogisch-ethisches Handeln wird hier vorrangig über professionelle Unterrichtssteuerung gerahmt. Das rechtzeitige Eingreifen und das Setzen von klaren Regeln werden hier als ethisch angemessen gedeutet, da sie eine gerechte Behandlung und Teilhabe sichern. LP_07 lässt sich diesem Typ zuordnen und unterscheidet sich auch insofern von den übrigen Fällen, als die Atmosphäre nicht primär positiv, sondern neutral gerahmt wird.

6.2.3 Vignette Frau Prizzi

6.2.3.1 Wahrgenommene Atmosphäre/Stimmung

Die Atmosphäre bzw. Stimmung wird in der Vignette von Frau Prizzi von den Befragten mehrheitlich als „angespannt“ wahrgenommen. Darüber hinaus wird die Atmosphäre mit Begriffen wie „autoritär“, „gestresst“ und „negativ“ beschrieben. Mit Ausnahme einer Lehrperson wird die Atmosphäre negativ gerahmt. LP_05 nimmt als einzige Lehrperson eine „konzentrierte Stimmung“ (LP_05, Z. 538) wahr und erklärt, dass „dieses normale Rädchen läuft“ (LP_05, Z. 539) und es sich um eine „ganz normale Unterrichtsstunde“ (LP_05, Z. 540) handelt. Gleichzeitig betont sie jedoch, dass „neben dem Normaldurchlauf“ der eine Schüler „die Stimmung überhaupt nicht mitfühlen kann, weil er halt einfach in dem Rädchen nicht drinnen ist“ (LP_05, Z. 558–560). LP_05 berücksichtigt damit, dass die Atmosphäre von den Schüler*innen nicht notwendigerweise gleichermaßen erlebt wird. Die komparative Analyse lässt drei Typen der Atmosphärenwahrnehmung rekonstruieren, wie Tabelle 2 darstellt. Typ 1 ist lernsicherheitsorientiert. Die Mehrheit der Fälle (LP_01, LP_02, LP_03, LP_04, LP_08) rahmt die Atmosphäre in der Vignette Frau Prizzi entlang von Anspannung, Angst und negativer Fehlerkultur. Kontrolle bzw. ein stark autoritärer Unterrichtsstil und öffentliche Negativzuschreibungen scheinen ebenso zu einer angespannten Atmosphäre zu führen, die als nicht lernförderlich gedeutet wird. Der Gegenhorizont ist eine lernsichere Atmosphäre, die frei von Angst, Beschämung, negativer Fehlerbehandlung und Sanktion gerahmt wird. Innerhalb dieses Typs lassen sich zwei Subtypen unterscheiden. Typ 1A ist fehlerkulturorientiert. Hier wird eine negative Atmosphäre über „keine gute Fehlerkultur“ (LP_03, Z. 336–337) sowie öffentliche negative Erwähnungen gerahmt, was zu einer angstbesetzten Atmosphäre führt. Gegenhorizont bildet ein lernsicherer Raum, in dem Fehler nicht zu Bloßstellungen führen sollen. LP_03, LP_04 und LP_08 lassen sich diesem Subtyp zuordnen. Subtyp 1B ist kontrollorientiert. Hier wird eine negative Atmosphäre über zu kontrollierendes und autoritäres Lehrer*innenhandeln rekonstruiert. Formulierungen wie „Fehler werden aktiv gesucht“ (LP_01, Z. 253–254) oder „dann muss man irgendwie Angst haben, von ihr beachtet zu werden“ (LP_02, Z. 395–396) verdeutlichen eine Situation, in der die Aufmerksamkeit der Lehrperson als potenziell bedrohlich erlebt wird. Beide Subtypen teilen den Gegenhorizont des sicheren und angstfreien Lernens. LP_01 und LP_02 lassen sich diesem Subtyp zuordnen. Typ 2 ist normalitätsorientiert. Die Atmosphäre wird als routinierte Unterrichtssituation gerahmt, die eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre ermöglicht. Im Unterschied zur Vignette Herr Körner lässt sich hier LP_05 und nicht wie in der vorherigen Vignette LP_07 diesem Typ zuordnen. Der dritte Typ ist druckerzeugungsorientiert. Hier wird die Atmosphäre primär über das Ausmaß des wahrgenommenen Drucks gerahmt. LP_06 nimmt beispielsweise wahr, dass „da einfach mit sehr viel Druck gearbeitet [wird]“ (LP_06, Z. 332–333) und bezieht dies auf einen leistungsbezogenen Druck. LP_07 drückt sich sehr ähnlich aus: „Da wird sehr viel mit Druck gearbeitet, [...] mit Unterdrückung“ (LP_07, Z. 593).

LP_07 meint daher Druck im Sinne von Unterdrückung. Es kann daher in die zwei Subtypen Leistungsdruckorientierung (LP_06) und Unterdrückungsorientierung (LP_07) unterschieden werden. In beiden Fällen wird Druck als Ursache einer negativen und angespannten Stimmung gedeutet. Wie bereits bei der Vignette Herr Körner lässt sich auch hier neben der inhaltlichen Typenbildung eine zweite analytische Ebene rekonstruieren, die die Perspektive der Wahrnehmung betrifft. In einer empathischen Perspektive wird die Atmosphäre über Formulierungen wie „wenn ich mich so hineinversetze in die Schülerinnen und Schüler“ (LP_08, Z. 302–303) oder „aus Sicht des Schülers“ (LP_04, Z. 302) erschlossen. LP_02, LP_04 und LP_08 nehmen die Atmosphäre primär aus dieser Perspektive wahr. LP_02 ist die einzige befragte Lehrperson, die in beiden Vignetten eine empathische Perspektive einnimmt. Demgegenüber steht eine Außenbeobachter-Perspektive, in der die Atmosphäre von außen als Leser*in der Vignette beschrieben wird mit Formulierungen wie „ich glaube es ist“ (LP_05, Z. 538). Die Lehrpersonen LP_01, LP_03, LP_05, LP_06 und LP_07 lassen sich dieser Perspektive zuordnen. Auffallend ist, dass alle befragten Lehrpersonen (LP_2, LP_04 und LP_08), die eine empathische Perspektive einnehmen, die wahrgenommene Atmosphäre über eine Lernsicherheitsorientierung rekonstruiert haben.

6.2.3.2 Werte/Prinzipien

Die befragten Lehrpersonen nehmen alle handlungsleitende Werte oder Prinzipien bei Frau Prizzi wahr, unterscheiden sich jedoch in der Art, wie diese gerahmt werden. Insgesamt lassen sich drei unterschiedliche Typen rekonstruieren (siehe Tabelle 2). Typ 1 deutet Frau Prizzis Werte hierarchie- und autoritätsorientiert. LP_01 macht dies deutlich, wenn sie beschreibt: „[Frau Prizzi] will vielleicht Macht ausstrahlen“ (LP_01, Z. 358). Auch bei LP_08 wird dieser Typ sehr deutlich, wenn sie von „hierarchischen Prinzipien“ (LP_08, Z. 402) spricht. Der Orientierungsrahmen dieses Typs wird über ein stark asymmetrisches Unterrichtsverständnis erschlossen, das von Disziplin und Machtausübung geprägt ist. LP_01 und LP_08 werden diesem Typ zugeordnet. Ein zweiter Typ ist struktur-, stoff- und pflichtorientiert. Hier werden die handlungsleitenden Werte von Frau Prizzi vor allem über ein festgelegtes, für alle geltendes Unterrichtstempo, eine starre Struktur sowie eine Fokussierung auf die Stoffvermittlung gerahmt. Dieser Typ dominiert, da die Befragten LP_02, LP_03, LP_04, LP_05, LP_07 zu diesem Typ gehören. Bei LP_07 ist dieser Typ besonders deutlich, wenn sie sagt: „Ihre Prinzipien heißen ‚die müssen Englisch lernen‘ und [...] wir müssen bis zu einem Punkt mit diesem Stoff fertig sein, was kostet, was es will“ (LP_07, Z. 647–650). Typ 3 ist leistungsselektionsorientiert. Frau Prizzis Werte werden als leistungsselektiv wahrgenommen. Positive Zuwendung scheint an Leistungsstärke gebunden zu sein, denn „Schüler*innen, die leistungsstark sind, zu denen ist sie vielleicht freundlicher“ (LP_06, Z. 363–364), während Schüler*innen die „vielleicht nicht so gut mitkommen“ (LP_06, Z. 364–365) als Problem gerahmt werden. LP_06 lässt sich diesem Typ zuordnen.

6.2.3.3 Verantwortungszuschreibungen

Im Gegensatz zu Herrn Körner nehmen bei Frau Prizzi alle befragten Lehrpersonen ein Verantwortungsgefühl wahr, unterschieden sich jedoch in ihrem Orientierungsrahmen. Insgesamt lassen sich zwei Typen rekonstruieren, wie in Tabelle 2 ersichtlich ist. Typ 1 ist stoff- bzw. fachorientiert. Verantwortung bedeutet hier dem Fach bzw. dem fachlichen Inhalt verpflichtet zu sein. Frau Prizzi scheint sich weniger dafür verantwortlich zu fühlen, „was sich da sozial in der Klasse abspielt“ (LP_05, Z. 649), sondern stärker „dem Fach gegenüber“ (LP_05, Z. 632). Als Gegenhorizont erscheint hier eine soziale Verantwortungszuschreibung, die Beziehungen und Klassenklima stärker in den Blick nimmt. LP_01 und LP_05 werden diesem Typ zugeordnet. Der zweite Typ ist pflichterfüllungs- und leistungsnormorientiert. Bei diesem Typ wird Verantwortung über die Erfüllung des Lehrplanes, die Sicherung der Leistungen, die Herstellung von Ordnung und die Durchsetzung von Anforderungen gerahmt. Im Vergleich zu Typ 1 tritt die fachliche Vermittlung mehr in den Hintergrund, während die Erfüllung systemischer Anforderungen in den Vordergrund rückt. Besonders deutlich wird dieser Typ bei LP_08, wenn sie beschreibt: „[Frau Prizzi] fühlt sich verantwortlich für die Leistung der Kinder“ (LP_08, Z. 445) oder bei LP_02, wenn sie davon spricht, dass Frau Prizzi sich „den Schularbeiten“ gegenüber verantwortlich fühlt und dass „die Klasse einen gewissen Notenschnitt erreichen muss“ (LP_02, Z. 467–469). Diese Verantwortungsorientierung wird in diesem Typ häufig mit Druck und Stress assoziiert. Dieser Typ dominiert, da LP_02, LP_03, LP_04, LP_06, LP_07 und LP_08 Typ 2 zugeordnet werden können.

6.2.3.4 Spannungsfelder (Antinomien)

Bei Frau Prizzi nennen alle befragten Lehrpersonen entweder explizit oder implizit Spannungsfelder. Es lassen sich daher zwei Artikulationsweisen rekonstruieren. Artikulationsweise 1 ist explizit spannungsfeldreflektierend, da Spannungsfelder ausdrücklich beschrieben werden. LP_02, LP_03, LP_04, LP_05, LP_06, LP_07 und LP_08 können dieser Artikulationsweise zugeordnet werden. Artikulationsweise 2 ist implizit spannungsfeldreflektierend. Hier werden Spannungsfelder nicht explizit benannt, sondern lassen sich über Beschreibungen rekonstruieren. LP_01, LP_02, LP_04, LP_05, LP_06, LP_07 und LP_08 lassen sich dieser Artikulationsweise zuordnen. Ein harmonieorientierter Modus, wie bei Herrn Körnern, in dem keine Spannungsfelder sichtbar werden, zeigt sich bei Frau Prizzi nicht. Mehrere Lehrpersonen greifen beide Artikulationsweisen auf, indem sie Spannungsfelder sowohl explizit benennen als auch implizit beschreiben. Bei Frau Prizzi lassen sich drei Spannungsfelder rekonstruieren. Das erste Spannungsfeld ist zwischen Leistungsanforderung und Lernförderlichkeit. Frau Prizzi wird als Lehrperson mit hohen Leistungsanforderungen gedeutet, zugleich werden Unterstützungs- und Hilfestellungen aus Sicht der Befragten als unzureichend beschrieben. Dieses Spannungsfeld wird mit Druck, Angst und Stress in Verbindung gebracht und wird

als nicht lernförderlich gedeutet. LP_02 macht dies explizit deutlich: „Sie [Frau Prizzi] hat glaube ich sehr hohe Anforderungen an die Schüler, aber sie gibt [ihnen] dann auch keine richtigen Hilfestellungen, sondern kritisiert nur“ (LP_02, Z. 492–494). Ebenso deutlich wird dieses Spannungsfeld bei LP_03: „Und sie [Frau Prizzi] hat so einen Stress. Also es muss schnell weiter gehen, Stoff machen, aber andererseits sollen sich die Kinder doch gut vorbereiten und die Aufgaben auch gut erledigen, weil sonst ist sie auch wieder genervt“ (LP_03, Z. 442–446). Explizit nennen LP_02, LP_03, LP_04, LP_05 und LP_07 dieses Spannungsfeld. Implizit beschreiben auch LP_01, LP_06 und LP_08 diese Widersprüchlichkeit. Das erste Spannungsfeld wurde somit von allen Lehrpersonen thematisiert. Das zweite Spannungsfeld zeigt sich zwischen Intention und Wirkung. Mehrere befragte Lehrpersonen beschreiben bei Frau Prizzi Intentionen, die dann aber zu gegenteiliger Wirkung führen. Beispielsweise nimmt LP_05 bei Frau Prizzi Sorge um den Schüler Pako wahr, allerdings zeigt sich diese Sorge in bloßstellenden Interaktionspraktiken. Ebenso beschreibt LP_05, dass Frau Prizzi Pako eigentlich motivieren will, stellt dann aber in leicht ironischem Tonfall fest: „Kann ich dich [Pako] motivieren, indem ich dich jetzt einfach nur demotiviere und du machst trotzdem weiter?“ (LP_05, Z. 602–603). Auch LP_08 beschreibt diese Spannung deutlich: „Aber es könnte natürlich trotzdem sein, dass sie [Frau Prizzi] ihn [Pako] eigentlich mag und motivieren möchte, wenn es vielleicht die falsche Art von Motivieren ist“ (LP_08, Z. 491–493). Explizit wird dieses Spannungsfeld von LP_03, LP_06 und LP_08, implizit von LP_05 beschrieben. Ein drittes Spannungsfeld zeigt sich zwischen Gleichbehandlung bzw. Teilhabe aller und selektiver Fokussierung. Das pädagogische Handeln von Frau Prizzi wird als selektiv erlebt, indem sie beispielsweise nur einen Schüler anspricht oder Schüler*innen aufgrund ihrer Leistungsstärke unterschiedlich behandelt, während zugleich der Anspruch besteht, alle gleich zu behandeln bzw. allen Teilhabe zu ermöglichen. Bei LP_06 wird dieses Spannungsfeld explizit sichtbar, wenn sie beschreibt: „Also zuerst geht sie nur auf einen Schüler [ein], und dann versucht sie vielleicht wieder, moralisch besser zu handeln, und geht dann wieder auf alle ein“ (LP_06, Z. 411–413). Implizit beschreibt LP_06 auch, dass Frau Prizzi zu leistungsstarken Schüler*innen freundlicher ist als zu leistungsschwachen und somit selektiv handelt, obwohl sie versucht, auf alle gleichermaßen einzugehen. Auch LP_05 beschreibt, dass Frau Prizzi „alle mitnehmen will“ (LP_05, Z. 587), aber „eigentlich immer nur eingeschossen auf den [Pako ist]“ (LP_05, Z. 683). LP_06 benennt dieses Spannungsfeld explizit und implizit, LP_05 implizit.

6.2.3.5 Ethische Angemessenheitsbeurteilung

Frau Prizzis pädagogisch-ethisches Handeln wird überwiegend als ethisch unangemessen beurteilt, wobei die Urteile differenziert ausfallen. Während LP_05 und LP_07 das Handeln vor allem gegenüber dem Schüler Pako als ethisch unangemessen rahmen, beurteilen die übrigen Befragten Frau Prizzis Handeln insgesamt allen Schüler*innen gegenüber als ethisch unangemessen. Wie auch bei Herrn

Körner unterscheiden sich die Begründungslogiken der Befragten. Aus den unterschiedlichen Orientierungsrahmen lassen sich drei Typen rekonstruieren, wie in Tabelle 2 dargestellt ist. Typ 1 ist beziehungsorientiert. Hier liegt der Fokus auf dem Umgang mit den Schüler*innen. Es wird beschrieben, dass es unethisch ist, Schüler*innen bloßzustellen, zu drohen, zu entmutigen, „klein zu machen“ (LP_03, Z. 492) und voreingenommen zu begegnen. LP_02 formuliert dies beispielsweise so: „Es ist schon sehr offensichtlich, dass die Frau Prizzi irgendwie den einen Schüler sehr bloß stellt“ (LP_02, Z. 529–530). Auch LP_03 macht deutlich, dass „Drohungen, Entmutigungen [...] und Bloßstellen“ (LP_03, Z. 488–490) unethisch sind. Ethisches Handeln wird demgegenüber als sensibler und responsiver Umgang mit Schüler*innen gerahmt. LP_02, LP_03, LP_04, LP_07 und LP_08 gehören zu diesem Typ. Bei LP_07 ist dieser Typ bezogen auf die Interaktion mit Pako. Typ 2 ist gleichbehandlungsorientiert. Ethische Angemessenheit wird hier vor allem über Fairness, Gerechtigkeit und Gleichbehandlung begründet. LP_06 erklärt ihre Unangemessenheitsbeurteilung mit „weil keine Fairness herrscht“ (LP_06, Z. 442). LP_06 ist die Einzige, die diesem Typ zugeordnet wird. Typ 3 ist professionalisierungsorientiert. Pädagogisch-ethisches Handeln wird hier über professionelle Maßstäbe gerahmt, etwa indem Handeln nicht als beliebig erscheinen darf und Intention sowie Wirkung des eigenen Handelns zusammenpassen sollen. LP_01 beschreibt dies beispielsweise so: „Das pädagogische Handeln [ist] sehr beliebig und da hätte auch ein nicht ausgebildeter Mensch drinnen stehen können, der Englisch kann“ (LP_01, Z. 464–465). LP_01 und LP_05 lassen sich diesem Typ zuordnen.

6.2.3.6 Dimensionsübergreifende Wahrnehmung pädagogisch-ethisches Handeln

Die dimensionsübergreifende komparative Analyse der Wahrnehmung des pädagogisch-ethischen Handelns von Frau Prizzi lässt sich anhand von zwei Haupttypen zusammenfassen. Ähnlich wie bei Herrn Körner lassen sich die rekonstruierten Orientierungsrahmen einer beziehungs- und sicherheitsorientierten Wahrnehmung (Typ 1) und einer steuerungs- und machtorientierten Wahrnehmung (Typ 2) zuordnen (siehe Tabelle 2). Typ 1 ist beziehungs- und sicherheitsorientiert. Pädagogisch-ethisches Handeln wird hier über Anerkennung, Angstfreiheit, positive Fehlerkultur und Schutz vor Bloßstellung gerahmt. Umgekehrt werden eine negative Fehlerkultur, das Erzeugen von Angst, Bloßstellung, Beschämung sowie mangelnder Respekt gegenüber den Schüler*innen als pädagogisch-unethisches Handeln gedeutet. Ein Teil der befragten Lehrpersonen deutet das pädagogisch-unethische Handeln von Frau Prizzi primär über negative Fehlerkultur, Beschämung und Bloßstellung. Die Schüler*innen scheinen Angst davor zu haben, Fehler zu machen, was zu einer angespannten Stimmung führt (LP_08, Z. 303–305), und Frau Prizzi wird als „sehr defizitorientiert“ (LP_03, Z. 506) wahrgenommen. Das öffentliche Kritisieren der Leistungen wird als beschämend gedeutet. Andere Lehrpersonen fokussieren stärker die emotionale Wirkung von Autorität bzw.

Machtausübung auf die Schüler*innen. Macht erscheint hier in Form von Drohungen und wirkt sich negativ auf die Beziehungsqualität aus, da sie Stress, Angst und Unsicherheit erzeugt. So betonen LP_01 und LP_02, dass sich die Schüler*innen aus Angst und Unsicherheit nicht trauen würden zuzugeben, wenn ihnen etwas unklar ist. Alle Lehrpersonen dieses Typs beurteilen Frau Prizzis pädagogisches Handeln als ethisch unangemessen. Typ 2 ist steuerungs- und machtorientiert. Pädagogisch-ethisches Handeln wird hier über den Umgang mit Macht, Führung, Regeln und Druck bewertet. Im Vordergrund steht die Frage, ob Frau Prizzi mit Macht verantwortungsvoll umgeht oder ihre Machtausübung zu unfairer Behandlung und Druck führt. Innerhalb dieses Typs zeigen sich unterschiedliche Bewertungen der Machtausübung. Während LP_05 die Unterrichtsführung als weitgehend normal deutet, problematisieren LP_06 und LP_07 den Einsatz von Druck, selektiver Behandlung und Kontrolle und deuten dies als problematisch. LP_05, LP_06 und LP_07 können diesem Typ zugeordnet werden.

6.2.4 Soziogenetische Typenbildung

Die vorliegenden Daten wurden auf ihre Eignung einer soziogenetischen Typenbildung geprüft. Beim Vergleich der rekonstruierten Orientierungsrahmen mit dem Geschlecht ergeben sich keine eindeutigen Zusammenhänge. Sowohl männliche als auch weibliche Befragte rekonstruieren die dimensionsübergreifende Wahrnehmung von Herrn Körner und Frau Prizzi beziehungs- und sicherheitsorientiert. Auch in der Einzeldimensionsanalyse zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede. Entlang der Geschlechterdimension lassen sich daher keine haltbaren soziogenetischen Typen rekonstruieren. Im Hinblick auf die Berufserfahrung lassen sich zwar Unterschiede erkennen, allerdings ist die Zahl der sehr erfahrenen Lehrpersonen mit nur zwei Befragten sehr gering, weshalb sich auch hier keine stabilen soziogenetischen Typen rekonstruieren lassen. Die Mehrheit der Befragten weisen eine Berufserfahrung von ein bis vier Jahren auf, eine befragte Lehrperson hat bereits sechs Jahre Erfahrung und zwei befragte Lehrpersonen (LP_05 und LP_07) über mehr als 20 Jahre. Auffällig ist, dass LP_05 und LP_07 die einzigen Befragten sind, die das pädagogisch-ethische Handeln von Frau Prizzi teilweise relativieren, indem sie es zwar als ethisch unangemessen bewerten, jedoch nur Pako gegenüber. Ebenso zeigt sich, dass die weniger erfahrenen Lehrpersonen die Wahrnehmung des pädagogisch-ethischen Handelns von Herrn Körner und Frau Prizzi, mit Ausnahme von LP_06, primär über eine beziehungs- und sicherheitsorientierte Perspektive rekonstruieren. Allerdings rekonstruiert auch LP_05 das pädagogisch-ethische Handeln bei Herrn Körner beziehungs- und sicherheitsorientiert. Bei Frau Prizzi rekonstruieren beide Lehrpersonen mit über 20 Jahren Berufserfahrung die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns über eine steuerungs- und machtorientierte Dimension. Allerdings rekonstruiert auch eine wenig erfahrene Lehrperson (LP_06)

das pädagogisch-ethische Handeln über diesen Aspekt. Die Befunde sind daher insgesamt nicht eindeutig genug, um daraus haltbare soziogenetische Typen abzuleiten. Im Hinblick auf den Schultyp lassen sich ebenfalls keine stabilen soziogenetischen Typen rekonstruieren, allerdings zeigen sich gewisse Tendenzen. Beide befragten Lehrpersonen aus der AHS orientieren sich sowohl im expliziten Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln als auch in ihrer impliziten Wahrnehmung an einer beziehungs- und sicherheitsorientierten Dimension. Ebenso rekonstruieren beide Lehrpersonen aus der Sonderschule das dimensionsübergreifende pädagogisch-ethische Handeln von Herrn Körner und Frau Prizzi beziehungs- und sicherheitsorientiert. In ihrem expliziten Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln zeigen sich beide Sonderschullehrpersonen reflexionsorientiert, allerdings ist auch eine Mittelschullehrperson diesem Typ zuzuordnen. Die Gruppe der Mittelschullehrpersonen weist unterschiedliche Orientierungsrahmen auf, die von beziehungs- und sicherheitsorientiert bis hin zu steuerungsorientierten Perspektiven reichen. In dieser Gruppe lassen sich daher keine Tendenzen feststellen.

Tabelle 2: Übersicht über die rekonstruierten Typen in den Einzel- und dimensionsübergreifenden Analysen

DIMENSION	TYP	KURZBESCHREIBUNG	ZUORDNUNG
EXPLIZITE DEFINITIONEN PÄDAGOGISCH-ETHISCHES HANDELN			
Explizite Definitionen	Beziehungsorientiert	Wertschätzung, Augenhöhe, Teilhabe	LP_01, LP_04, LP_08
	Werte- und prinzipienorientiert	Kindeswohl, Gerechtigkeit, Gewaltfreiheit	LP_02, LP_06
	Spannungsfeldorientiert	Situatives Abwägen, Gratwanderung	LP_07
	Reflexionsorientiert	Selbstreflexion, Vorurteilsreflexion	LP_03, LP_05, LP_08
VIGNETTE HERR KÖRNER			
Wahrgenommene Atmosphäre/Stimmung	Beziehungsorientiert	Wertschätzung, Responsivität, angstfreier Lernort	LP_01, LP_03, LP_04, LP_05, LP_06, LP_08
	Didaktisch-methodeorientiert	Motivierende Didaktik,	LP_02
	Normalitätsorientiert	Routinierte Alltagssituation	LP_07
Werte/Prinzipien	Beziehungsorientiert	Wertschätzung, Augenhöhe, positive Fehlerkultur	LP_02, LP_04, LP_07, LP_08
	Lernprozess- bzw. lernumgebungsorientiert	Freude am Lernen, Kreativität, Bestärkung	LP_03, LP_05
	Selbstverständlichkeits- bzw. intuitionsorientiert	Intuitiv, implizit, selbstverständlich	LP_01, LP_04, LP_06
	Stoffverständnisorientiert	Verständliche Stoffvermittlung	LP_01, LP_03
	Motivations- und lernbedeutsamkeitsorientiert	Lernen für SuS sinnvoll machen	LP_02, LP_04, LP_06, LP_08

Verantwortungszuschreibungen	Partizipationsorientiert	Teilhabeermöglichung aller SuS	LP_07
	Relativierende Verantwortungszuschreibung	Verantwortung als nicht handlungsleitend	LP_05
	Beziehungsorientiert	Eingehen auf Schüler*innen, Wertschätzung	LP_02, LP_04, LP_06, LP_08
	Autonomieorientiert	Aktivierung, Autonomie	LP_05
	Deeskalationsorientiert	Vermeidung von Eskalation	LP_07
Ethische Angemessenheitsbeurteilung			
Dimensionsübergreifende Wahrnehmung pädagogisch-ethisches Handeln	Beziehungs- und sicherheitsorientiert	Qualität der L-S-Beziehung, Lernförderlichkeit, Motivation	LP_01, LP_02, LP_03, LP_04, LP_05, LP_06, LP_08
	Steuerungs- und teilhabeorientiert	Steuerung führt zu (Teilhabe-) Gerechtigkeit	LP_07
VIGNETTE FRAU PRIZZI			
Wahrgenommene Atmosphäre/Stimmung	Lernsicherheitsorientiert	Anspannung, Angst, negative Fehlerkultur	LP_01, LP_02, LP_03, LP_04, LP_08
	Normalitätsorientiert	Konzentrierte Routine	LP_05
	Druckerzeugungsorientiert	Druck, Anspannung, Unterdrückung	LP_06, LP_07
Werte/Prinzipien	Hierarchie- und autoritätsorientiert	Macht, Disziplin, Asymmetrie	LP_01, LP_08
	Struktur-, stoff- und pflichtorientiert	Fokussierung auf Stoffvermittlung, starres Vorgehen	LP_02, LP_03, LP_04, LP_05, LP_07
	Leistungsselektionsorientiert	Selektion nach Leistung	LP_06
Verantwortungszuschreibungen	Stoff- bzw. fachorientiert	Verpflichtung gegenüber dem Fach	LP_01, LP_05
	Pflichterfüllungs- und leistungsnormorientiert	Erfüllung systemischer Anforderungen	LP_02, LP_03, LP_04, LP_06, LP_07, LP_08
	Beziehungsorientiert	Bloßstellung, Entmutigung, Unsensibilität	LP_02, LP_03, LP_04, LP_07, LP_08
Ethische Angemessenheitsbeurteilung	Gleichbehandlungsorientiert	Fairness, Gerechtigkeit, Gleichbehandlung	LP_06
	Professionalisierungsorientiert	Professionalität, Intention–Wirkung	LP_01, LP_05
Dimensionsübergreifende Wahrnehmung pädagogisch-ethisches Handeln	Beziehungs- und sicherheitsorientiert	Anerkennung, Angstfreiheit, Schutz vor Bloßstellung	LP_01, LP_02, LP_03, LP_04, LP_08
	Steuerungs- und machtorientiert	Wirkung von Machtausübung	LP_05, LP_06, LP_07

6.3 Diskussion der Ergebnisse

6.3.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Pädagogisch-ethisches Handeln wird von den befragten Lehrpersonen primär über Beziehung und Lernsicherheit rekonstruiert. Dabei fungiert die wahrgenommene Atmosphäre im Unterricht als zentraler Indikator für die ethische Beurteilung pädagogischen Handelns. Besonders bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Aspekte wie Wertschätzung, Angstfreiheit, Schutz vor Beschämung und eine positive Fehlerkultur. Pädagogisch-ethisches Handeln wird von den Befragten weniger über abstrakte Werte oder Prinzipien als über situative Interaktionen, deren Wirkung auf Schüler*innen sowie den Umgang mit Spannungsfeldern beurteilt. Spannungsfelder gehören dabei zum pädagogisch-ethischen Handeln dazu, entscheidend ist jedoch, wie Lehrpersonen innerhalb dieser Spannungsfelder handeln. Ebenso ist das Vorhandensein eines Verantwortungsgefühls allein nicht entscheidend für pädagogisch-ethisches Handeln, stattdessen ist entscheidend, für was sich die Lehrpersonen verantwortlich fühlen. Das pädagogische Handeln von Herrn Körner wird weitgehend konsensual als ethisch angemessen rekonstruiert, da er wertschätzend kommuniziert, auf Augenhöhe agiert und eine sichere Lernatmosphäre ermöglicht. Das pädagogische Handeln von Frau Prizzi wird hingegen überwiegend als ethisch unangemessen rekonstruiert, insbesondere aufgrund von Beschämung, negativer Fehlerkultur und machtorientierter Interaktion. Zudem zeigen sich zwischen expliziten Definitionen pädagogisch-ethischen Handelns und impliziten Wahrnehmungsmustern teilweise Übereinstimmungen, teilweise aber auch Abweichungen.

6.3.2 Vergleich expliziter Definitionen und impliziter Orientierungsrahmen

Im Folgenden werden die expliziten Definitionen pädagogisch-ethischen Handelns mit den impliziten dimensionsübergreifenden Wahrnehmungsmustern verglichen und interpretiert. Insgesamt zeigt sich, dass zwischen explizitem Verständnis und impliziter Wahrnehmung teilweise Überschneidungen erkennbar, teilweise aber auch starke Abweichungen voneinander sichtbar sind. Damit wird deutlich, dass sich das explizite Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln nicht immer deckungsgleich in der Wahrnehmung von pädagogisch-ethischem Handeln wiederfinden lässt. Bei LP_01, LP_04 und LP_08 stimmen explizite Definition und impliziter Wahrnehmungsfokus weitgehend überein, da beides über eine beziehungsorientierte Wahrnehmung rekonstruiert wird. Sowohl in ihrem expliziten Verständnis als auch in ihrer impliziten Wahrnehmung deuten sie pädagogisch-ethisches Handeln anhand der Qualität der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Das explizit formulierte Verständnis spiegelt sich bei diesen Lehrpersonen somit auch in den impliziten Orientierungsmustern wider. Bei LP_07 findet sich ebenso eine Passung zwischen explizitem Verständnis und impliziter Deutung

pädagogisch-ethischen Handelns. LP_07 beschreibt pädagogisch-ethisches Handeln explizit als „Gratwanderung“ (LP_07, Z. 305) zwischen konkurrierenden Anforderungen. Diese Formulierung deutet auf ein Verständnis pädagogisch-ethischen Handelns als situatives Abwägen in Spannungsfeldern hin. In der impliziten Wahrnehmung von Herrn Körner und Frau Prizzi wird das pädagogisch-ethische Handeln ebenfalls spannungsfeldorientiert rekonstruiert. Es zeigt sich somit auch hier eine Übereinstimmung zwischen expliziter Definition und impliziter Wahrnehmung. Ähnlich verhält es sich bei LP_02. LP_02 zeigt explizit ein werte- und prinzipienorientiertes Verständnis pädagogisch-ethischen Handelns, orientiert sich in der Wahrnehmung von Herrn Körners und Frau Prizzis pädagogisch-ethischem Handeln jedoch an einer beziehungs- und sicherheitsorientierten Dimension. Gleichzeitig zeigt sich, dass die von LP_02 genannten Werte und Prinzipien, wie Gerechtigkeit, Zivilcourage, Hilfsbereitschaft, Schutz vor Bloßstellung und Gewaltfreiheit, durchaus eine beziehungs- und sicherheitsorientierte Dimension aufweisen. Es zeigt sich daher auf den zweiten Blick durchaus eine Übereinstimmung zwischen explizitem und implizitem Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln. Ein anderes Muster lässt sich bei LP_06 erkennen. Bei der expliziten Definition von pädagogisch-ethischem Handeln orientiert sich LP_06 an Werten und Prinzipien. Implizit rekonstruiert LP_06 das pädagogisch-ethische Handeln bei Herrn Körner über eine beziehungs- und sicherheitsorientierte Perspektive und bei Frau Prizzi über eine steuerungs- und machtorientierte Sichtweise. Bei LP_06 werden daher unterschiedliche Aspekte pädagogisch-ethischen Handelns in den Vordergrund gestellt, je nach Kontext und Handeln der Lehrperson. Dies stimmt mit LP_06s Aussage überein, dass es für pädagogisch-ethisches Handeln keine Formel geben könne, da jede*r Schüler*in unterschiedlich sei (LP_06, Z. 99–100). LP_06 deutet daher auf ein situatives und kontextabhängiges Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln hin. Bei LP_03 und LP_05 zeigen sich deutliche Abweichungen zwischen explizitem Verständnis und impliziter Wahrnehmung. Sie beschreiben pädagogisch-ethisches Handeln explizit als reflexionsorientierte Praxis. Implizit jedoch orientiert sich LP_03 bei der Wahrnehmung von Herrn Körners und Frau Prizzis pädagogisch-ethischem Handeln anhand einer beziehungs- und sicherheitsorientierten Dimension, LP_05 orientiert sich implizit an Beziehung und Lernsicherheit bei Herrn Körner und an Steuerung bzw. Macht bei Frau Prizzi. Reflexion wird als professionelles Ideal beschrieben, in der unmittelbaren Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns treten jedoch Beziehungsaspekte in den Vordergrund. Diese Spannung zwischen professionellem Ideal und konkreter Handlung wird bei LP_05 besonders deutlich. Sie beschreibt, dass permanente Reflexion nicht möglich sei, „wenn zu viele Dinge gleichzeitig auf einen reinprasseln“, da man dann „viel zu sehr im Reagieren“ sei und sich „selber nicht mehr beobachten“ könne (LP_05, Z. 226–230). Reflexion erscheint damit zwar als wichtiger Bestandteil pädagogisch-ethischen Handelns, zugleich aber auch als etwas, das unter den schulischen Bedingungen nur begrenzt möglich ist. LP_03 nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als sich ein fallinterner Widerspruch zwischen explizitem

Verständnis und impliziter Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns zeigt. Zum einen spricht LP_03 davon, dass pädagogisch-ethisches Handeln nichts sei „was die Lehrerin dann sagt, sondern wie sie handelt“ (LP_03, Z. 109–110). Zum anderen beurteilt LP_03 Frau Prizzis pädagogisches Handeln als ethisch unangemessen unter anderem aufgrund ihrer negativen Wortwahl. In der Theorie unterscheidet LP_03 zwischen Sprache und Handeln, in der Praxis jedoch nicht, denn hier wird Sprache als Teil des pädagogischen Handelns wahrgenommen. Dies verdeutlicht, dass theoretisches explizites Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln nicht immer mit der atheoretischen impliziten Deutung übereinstimmt. Insgesamt zeigt der Vergleich von expliziten Definitionen und impliziten Wahrnehmungsmustern, dass pädagogisch-ethisches Handeln auf der expliziten Ebene zwar unterschiedlich gerahmt wird, in der Deutung konkreter Unterrichtssituationen jedoch besonders häufig über beziehungs- und sicherheitsorientierte Dimensionen rekonstruiert wird. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das explizite Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln zwar mit den impliziten Deutungsmustern zusammenhängen kann, aber nicht immer vollständig übereinstimmen.

6.3.3 Vergleich Einzeldimensionen und dimensionsübergreifende Wahrnehmung

Im Vergleich der Einzeldimensionen mit der dimensionsübergreifenden Wahrnehmung zeigt sich, dass nicht alle Einzeldimensionen gleichermaßen zur Gesamtbeurteilung des pädagogisch-ethischen Handelns beitragen. Besonders stark scheint die Wahrnehmung der Atmosphäre die Gesamtwahrnehmung zu prägen, da diese sehr ähnlich der dimensionsübergreifenden Gesamtwahrnehmung rekonstruiert wird. Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass Werte und Prinzipien, Verantwortungszuschreibungen sowie Spannungsfelder die Gesamtwahrnehmung ebenfalls beeinflussen, jedoch in einem geringeren Ausmaß.

Die Wahrnehmung der Atmosphäre kann als Indikator für die ethische Beurteilung des pädagogischen Handelns gesehen werden. Wird eine positive Atmosphäre wahrgenommen, wird das pädagogisch-ethische Handeln meist auch als angemessen beurteilt. Umgekehrt geht in den vorliegenden Daten eine negative oder angespannte Atmosphäre mit einer ethischen Unangemessenheitsbeurteilung einher. Bei der Wahrnehmung der Atmosphäre orientieren sich die befragten Lehrpersonen am meisten an der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (Herrn Körner) oder der Lernsicherheit (Frau Prizzi). Lernsicherheit wird dabei über Angstfreiheit, positive Fehlerkultur und Schutz vor Beschämung gerahmt und weist damit ebenfalls einen relationalen Charakter auf. Dass die Wahrnehmung beider Lehrpersonen in den Vignetten dimensionsübergreifend vor allem über beziehungs- und sicherheitsorientierte Aspekte rekonstruiert wird, deutet darauf hin, dass die Atmosphäre die Gesamtwahrnehmung besonders stark beeinflusst. Weniger ausschlaggebend für die ethische Gesamtbeurteilung scheint hingegen das bloße Vorhandensein handlungsleitender Werte oder

Prinzipien zu sein. So wird Herrn Körners pädagogisch-ethisches Handeln auch in jenen Fällen als angemessen beurteilt, in denen keine expliziten Werte oder Prinzipien benannt werden. Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass pädagogisch-ethisch angemessenes Handeln von den Befragten auch dann wahrgenommen werden kann, wenn es nicht ausdrücklich als werte- oder prinzipiengeleitet beschrieben wird. Es lässt sich daher annehmen, dass pädagogisch-ethisches Handeln auch selbstverständlich und situativ angemessen erscheinen kann. Dies lässt sich vermutlich mit der Fähigkeit der *phronesis* erklären. Denn *phronesis* wird als „praktische Klugheit“ (Brinkmann & Rödel, 2021) bezeichnet, die für moralisch gutes Handeln notwendig ist (Bien, 1985). Auch Ulrich und Sauer (2021) heben hervor, dass normative moralische Prinzipien zwar Orientierung leisten können, aber für pädagogisches (ethisches) Handeln allein nicht ausreichen. Werden bei Herrn Körner handlungsleitende Prinzipien oder Werte identifiziert, so werden überwiegend beziehungsorientierte Werte und Prinzipien genannt. Dabei stehen Werte bzw. Prinzipien wie Wertschätzung, Begegnung auf Augenhöhe und positive Fehlerkultur im Vordergrund. Diese Aspekte decken sich mit seiner insgesamt beziehungs- und sicherheitsorientierten Rahmung. Bei Frau Prizzi werden mehrheitlich struktur-, stoff- und pflichtorientierte Werte oder Prinzipien wahrgenommen. Ihre Orientierung wird damit stärker system- und leistungsbezogen rekonstruiert. Die Ergebnisse deuten vorsichtig darauf hin, dass schüler*innenorientierte Werte eher mit pädagogisch-ethisch angemessenem Handeln verbunden werden, während system- und pflichtorientierte Werte dann problematisch erscheinen, wenn sie mit Druck, mangelnder Empathie oder fehlender Rücksicht auf die Schüler*innen einhergehen. In dieser Hinsicht decken sich die Ergebnisse teilweise mit Baumgartner et al. (2023), die zeigen konnten, dass Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit von Lehrpersonen als besonders wichtige Werte wahrgenommen werden. Auch diese Werte weisen einen deutlichen relationalen Bezug auf. Ähnliches zeigt sich bei den Verantwortungszuschreibungen. Ein bloß zugeschriebenes Verantwortungsgefühl scheint die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns zunächst nicht entscheidend zu beeinflussen, da sowohl Herr Körner als auch Frau Prizzi mehrheitlich als verantwortungsbewusst beschrieben werden. Ausschlaggebend ist vielmehr, worauf sich diese Verantwortung bezieht und wie sie gerahmt wird. Bei Herrn Körner dominiert eine motivations- und lernbedeutsamkeitsorientierte Verantwortungszuschreibung. Verantwortung wird hier als Ermöglichung von Lernen verstanden, also nicht nur als Vermittlung von Inhalten, sondern auch als Förderung von Motivation, Interesse und Sinn. Bei Frau Prizzi wird dagegen überwiegend ein pflichterfüllungs- und leistungsnormorientiertes Verantwortungsgefühl rekonstruiert. Verantwortung richtet sich hier stärker auf Lehrplanerfüllung, Leistungssicherung und das Durchsetzen von Anforderungen. Problematisch wird dies insbesondere dort, wo diese Orientierung mit Druck, Stress und negativer emotionaler Wirkung auf Schüler*innen verbunden ist. Insgesamt kann dieses Ergebnis so gedeutet werden, dass schüler*innenorientierte Verantwortungszuschreibungen eher mit

pädagogisch-ethischem Handeln in Verbindung gebracht werden, während systemanforderungsorientierte Verantwortungen bei gleichzeitiger negativer emotionaler Wirkung auf Schüler*innen als ethisch unangemessen wahrgenommen werden. Auch die Einzeldimension Spannungsfelder trägt zur Gesamtwahrnehmung bei, allerdings nicht in dem Sinne, dass das bloße Vorhandensein von Spannungsfeldern bereits als problematisch bewertet würde. Entscheidend scheint vielmehr zu sein, wie innerhalb dieser Spannungsfelder gehandelt wird. Bei Herrn Körner werden Spannungsfelder teilweise gar nicht wahrgenommen oder nur implizit beschrieben. Wenn Spannungsfelder thematisiert werden, beziehen sie sich vor allem auf didaktische Fragen, etwa auf das Verhältnis von Förderung und Überforderung oder auf den Ausgleich zwischen Teilhabe aller und individueller Zuwendung. Bei Frau Prizzi hingegen werden Spannungsfelder deutlich häufiger explizit und implizit beschrieben. Dominant ist hier insbesondere das Spannungsfeld zwischen Leistungs- bzw. Pflichtlogik und Lernförderlichkeit. Während Herr Körner eher als jemand erscheint, der innerhalb solcher Spannungsfelder ausbalanciert handelt, wird Frau Prizzi als einseitig beschrieben, da sie aus Sicht der Befragten vor allem Leistungs- und Pflichtaspekte fokussiert und dabei Lernförderlichkeit, Beziehung und emotionale Sicherheit vernachlässigt. Auch hier zeigt sich daher, dass nicht das Spannungsfeld an sich, sondern die Art des Umgangs damit für die ethische Beurteilung entscheidend ist.

Insgesamt zeigt sich, dass alle Einzeldimensionen einen Einfluss auf die dimensionsübergreifende Wahrnehmung des pädagogisch-ethischen Handelns von Herrn Körner und Frau Prizzi haben, wenn auch nicht alle gleich stark. Besonders stark scheint die Atmosphäre die Gesamtwahrnehmung zu beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln primär über Beziehung und Lernsicherheit wahrnehmen und weniger über abstrakte normative Werte, Prinzipien oder Verantwortungszuschreibungen.

6.3.4 Professionelle Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns

Professionelle Unterrichtswahrnehmung beginnt damit, dass etwas auffällt, irritiert oder unterbricht und dadurch Aufmerksamkeit auf sich zieht (Agostini, 2020b). Dies konnte auch in der vorliegenden Untersuchung beobachtet werden. Nach Seidel und Stürmer (2014) umfasst die professionelle Wahrnehmung das selektive Wahrnehmen von Ereignissen und deren Deutung. Diese Deutung kann wiederum in Beschreiben, Erklären und Vorhersagen unterteilt werden (Seidel & Stürmer, 2014). In der vorliegenden Untersuchung wird dieser Prozess besonders bei LP_07 deutlich. Während einige der Befragten auf die Interaktion zwischen Klaus und Herrn Körnern oder die didaktische Aufbereitung achteten, fokussierte LP_07 das Rausrufen von Klaus. Dieses Ereignis wird in weiterer Folge nicht nur beschrieben, sondern auch erklärt und hinsichtlich möglicher Folgen gedeutet. LP_07 bewertet

wiederholtes Rausrufen als problematisch und verweist darauf, dass dadurch die Teilhabemöglichkeiten anderer Schüler*innen eingeschränkt werden könnten. Auffällig ist zudem, dass LP_07 berichtet, sich bereits vor dem Lesen der Vignette mit dem Rausrufen und der gerechten Teilhabe beschäftigt zu haben. Hier lässt sich ein Bezug zu Treisch (2018) herstellen, der herausgefunden hat, dass die Einstellung und das Wissen der Lehrperson beeinflusst, was wahrgenommen und wie das Wahrgenommene gedeutet wird. Die vorliegende Untersuchung konnte ebenfalls zeigen, dass die professionelle Wahrnehmung von Einstellungen und individuellen Sensibilitäten mitgeprägt wird. Studien (z. B. Stahnke & Blömeke, 2022; Wyss et al., 2021) zeigen zudem, dass sich der Wahrnehmungsfokus je nach Berufserfahrung unterscheidet. Dies konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht klar bestätigt werden. Entgegen den Ergebnissen von Stahnke und Blömeke (2022) zeigte sich bei den meisten Befragten, unabhängig von ihrer Berufserfahrung, eine deutliche Orientierung an den Schüler*innen und ihrem Wohlergehen. Aufgrund der kleinen und unausgeglichene Fallzahl sollte dieses Ergebnis jedoch nur vorsichtig interpretiert werden. Weiters deuten die Ergebnisse darauf hin, dass auch pathische Aspekte, beispielsweise sinnlich-leibliche Aspekte wie die Körperhaltung, für die Wahrnehmung bedeutsam sind. Die wahrgenommene Atmosphäre wurde als Indikator für die Beurteilung der ethischen Angemessenheit des pädagogischen Handelns herangezogen. Dies bedeutet, dass nicht nur explizite Aussagen oder Handlungen, sondern auch pathische Aspekte wie Stimmung, Körpersprache oder Spannungen die Wahrnehmung mitbestimmen. Beispielsweise wurde die Körperhaltung von Frau Prizzi als Hinweis auf ihre Stimmung und Haltung interpretiert, was wiederum die Wahrnehmung ihres pädagogisch-ethischen Handelns beeinflusste. Dies lässt sich mit dem phänomenologischen Konzept des pathischen Verstehens von van Manen (2007) in Verbindung bringen. Van Manen (2007) beschreibt, dass Situationen nicht nur kognitiv erfasst werden, sondern auch leiblich, relational und situativ erfahren werden. So ist es beispielsweise auch Teil des „pathischen Wissens“ (van Manen, 2007, S. 21) eine Atmosphäre zu spüren.

Ein Aspekt, der von einigen Befragten aufgegriffen worden ist, ist Frau Prizzis Bezeichnung „schwache Schüler [sic]“. Mehrere Befragte lehnten diese Formulierung ab und problematisierten die darin enthaltene Kategorisierung von Schüler*innen. Dies kann als Hinweis auf *equitable noticing* verstanden werden, also auf eine Wahrnehmung, die sensibel für Fragen von Gerechtigkeit, Anerkennung und Teilhabe ist (Louie, 2018). Auch Mason (2002) plädiert dafür, auf kategorisierende Bezeichnungen zu verzichten, um eine „inklusive“ professionelle Wahrnehmung zu ermöglichen. LP_01 (Z. 315–318) stellt beispielsweise infrage, ob Schüler*innen mit schlechten Noten automatisch als schwach bezeichnet werden können oder ob damit nicht andere Kompetenzen übersehen werden. Darin zeigt sich ein Bewusstsein dafür, welche Leistungen im Unterricht Anerkennung erfahren und welche möglicherweise ausgeblendet bleiben. Ähnliche Tendenzen lassen sich auch bei anderen

Befragten beobachten, etwa dann, wenn gerechte Teilhabemöglichkeiten oder die Wirkung von Hierarchie und Machtausübung auf Schüler*innen thematisiert werden. Dies kann vorsichtig als Hinweis darauf interpretiert werden, dass bei einigen Befragten Aspekte einer inklusiven und auf Gerechtigkeit bezogenen professionellen Wahrnehmung vorhanden sind (Moser, 2018; Patterson Williams & Sheth, 2026).

6.3.5 Beurteilung pädagogisch-ethisches Handeln

Pädagogisch-ethisches Handeln wird in der vorliegenden Arbeit primär über Beziehung und Lernsicherheit beurteilt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die ethische Bewertung pädagogischen Handelns vor allem daran festgemacht wird, ob Lehrpersonen eine wertschätzende, sichere und beschämungsfreie Lernumgebung ermöglichen. Damit wird deutlich, dass pädagogisch-ethisches Handeln aus Sicht der befragten Lehrpersonen unmittelbare Folgen für das Wohlergehen der Schüler*innen hat, wie auch Forster-Heinzer und Drahmman (2019) betonen. Genau dies zeigt sich in den Rekonstruktionen der Befragten. Herr Körner wird unter anderem deshalb positiv beurteilt, weil er eine Atmosphäre schafft, in der sich Schüler*innen wohlfühlen und „sich trauen einfach mal was [zu] sagen“ (LP_04, Z. 64). Frau Prizzi hingegen erzeugt aus Sicht der Befragten eine angespannte Stimmung, die durch Angst, Stress, Druck, negative Fehlerkultur und Beschämung geprägt ist.

Auffällig ist, dass Herrn Körners Handeln weitgehend konsensual als ethisch angemessen beurteilt wird, während Frau Prizzis Handeln zwar insgesamt als ethisch unangemessen rekonstruiert wird, die Beurteilung hier jedoch differenzierter ausfällt. Einzelne Befragte zögern in ihrer Bewertung oder beziehen den Kontext der Situation stärker ein. So beurteilen LP_05 und LP_07 Frau Prizzis Handeln vor allem gegenüber Pako als ethisch unangemessen, während sie es den übrigen Schüler*innen gegenüber eher neutral rahmen. Zudem berücksichtigen LP_05 und LP_06 stärker situative Faktoren wie Unterrichtsphase oder Kontextbedingungen. Sie geben zu bedenken, dass Frau Prizzi in einem anderen Kontext (z. B. in einer Einstiegsstunde) wie Herr Körner handeln könnte und umgekehrt Herr Körner an manchen Tagen wie Frau Prizzi. Dies deutet darauf hin, dass pädagogisch-ethisches Handeln von den Befragten nicht ausschließlich als stabile Eigenschaft einer Lehrperson verstanden wird, sondern auch als kontextabhängig wahrgenommen wird. Das deckt sich jedoch nicht vollständig mit den Ergebnissen der Intakt-Studie, die zeigte, dass Lehrpersonen, die dazu neigen, verletzendes oder unethisches Verhalten zu zeigen, dies auch häufiger tun. Umgekehrt, wenn Lehrpersonen dazu neigen, Schüler*innen ethisch zu behandeln, tritt dies auch häufiger auf (Prengel, 2014). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sprechen daher für ein Zusammenspiel von personalen Charaktereigenschaften und situativen Bedingungen.

Herrn Körners pädagogisch-ethisches Handeln wird unter anderem auch deshalb als ethisch angemessen bezeichnet, da er situativ auf die Schüler*innen eingeht, deren Beiträge aufgreift und ihnen Wahlfreiheiten lässt. In diesem Zusammenhang kann auf Gruschka (2018) verwiesen werden, der hervorhebt, dass Ungewissheit und Offenheit die Auseinandersetzung mit fachlich-pädagogischen Themen beleben können, da sie Neugier, Interesse und Spannung wecken. Mehrere Befragte nehmen wahr, dass die Schüler*innen von Herrn Körner neugierig und interessiert wirken und dass eine gewisse Spannung im positiven Sinne in der Luft liegt. Eine positive Haltung zur Ungewissheit entsteht dort, wo sie auf lebendige Kommunikation mit den Schüler*innen trifft (Gruschka, 2018). Gerade diese lebendige, responsive und wertschätzende Kommunikation mit den Schüler*innen wird von den befragten Lehrpersonen positiv hervorgehoben. Es kann daher angenommen werden, dass Herrn Körners pädagogisch-ethisches Handeln mitunter deswegen positiv gerahmt wird, da er angemessen mit der Ungewissheit und Kontingenz pädagogischen Handeln umzugehen weiß.

Herr Körner kann als Lehrperson mit pädagogischem Ethos gerahmt werden, da er nicht nur fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch kompetent wahrgenommen wird, sondern weil er auch individuell auf die Schüler*innen eingeht (Oser, 2022). Frau Prizzi wird demgegenüber eher als Lehrperson rekonstruiert, deren Handeln aus Sicht der Befragten zentrale Merkmale pädagogischen Ethos nicht erfüllt. Problematisch erscheint dabei insbesondere der Umgang mit Macht, die geringe Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen der Schüler*innen und die mangelnde Ausrichtung am Wohlergehen aller Lernenden. Verantwortung und Fürsorge, die Arendt (2007) als zentrale Bestandteile des Ethos der Lehrperson beschreibt, reichen dabei offenbar nicht aus, um pädagogisch-ethisch angemessenes Handeln sicherzustellen, denn Frau Prizzi wird durchaus als verantwortungsbewusst beschrieben. Entscheidend ist vielmehr, worauf sich die Verantwortung und Fürsorge beziehen und welche Wirkung sie bei den Schüler*innen haben. Gerade dieser Aspekt zeigt sich bei Frau Prizzi deutlich. Ihr Handeln wird von einigen Befragten so gedeutet, dass Intention und Wirkung nicht übereinstimmen. So wird etwa angenommen, dass sie den Schüler Pako möglicherweise motivieren möchte, ihr Handeln jedoch Druck, Beschämung und Entmutigung erzeugt. Pädagogisch-ethisches Handeln kann daher nicht allein über die Intention der handelnden Lehrpersonen bestimmt werden. Karamane et al. (2023) zeigen ebenfalls, dass positiv intendiertes pädagogisches Handeln von Lehrpersonen nicht zwingend auch im Erleben der Lernenden so ankommt. Pädagogisches Handeln ist grundsätzlich kontingent und niemals gänzlich ergebnissicher (Ulrich & Sauer, 2021). Lehrpersonen lösen mit ihrem Handeln Folgen aus, deren Wirkung sich nicht vollständig vorhersehen lässt (Agostini, 2018). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass für pädagogisch-ethisches Handeln dennoch von zentraler Bedeutung ist, die Folgen einer Handlung im Voraus abschätzen zu können. Dass Interaktionen auch anders verlaufen können als beabsichtigt (Luhmann, 2002), zeigt sich im Fall Frau Prizzi besonders deutlich.

Die Beurteilung des pädagogisch-ethischen Handelns zeigt Übereinstimmungen mit den Ergebnissen aktueller Studien. Mehrere Untersuchungen zeigen, dass positive Beziehungen, Respekt, Gerechtigkeit und Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen von Schüler*innen als zentrale Elemente ethischen Lehrer*innenhandelns wahrgenommen werden, während Bloßstellung, Beschämung, Distanziertheit, Ignoranz und diskriminierendes Verhalten als unethisch gelten (Eren & Rakıcioğlu-Söylemez, 2021; Şahin & Yüksel, 2021; Yildirim et al., 2020; Zhunusbekova et al., 2022). Dies stimmt weitgehend mit den vorliegenden Ergebnissen überein. In den Reckahner Reflexionen (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin et al., 2017) wird es unter anderem als ethisch begründet dargestellt, Schüler*innen wertschätzend anzusprechen, während es als ethisch unbegründet beschrieben wird, Schüler*innen respektlos oder demütigend zu behandeln oder sie zu entmutigen. Diese Aspekte beurteilten die Befragten der vorliegenden Untersuchung ebenso als ethisch angemessen bzw. unangemessen. In der Studie von Şahin und Yüksel (2021) wurde eine professionelle Lehrer*innenethik unter anderem mit einer beruflichen Verantwortung, der Pflege positiver Beziehungen zu allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft, effektivem Unterricht sowie dem Befolgen von Normen und Regeln in Verbindung gebracht. Dies deckt sich nur teilweise mit den vorliegenden Ergebnissen. Obwohl bei Frau Prizzi eine berufliche Verantwortung wahrgenommen wurde, wurde dies nicht als ethisch angemessen bewertet. Im Gegenteil, eine starre stoff- und pflichtorientierte Verantwortung wurde als ethisch unangemessen betrachtet, wenn gleichzeitig schüler*innenorientierte Verantwortungen wie Beziehungspflege vernachlässigt wurden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen jedoch, dass pädagogisch-ethisches Handeln nicht nur über benannte Werte, sondern vor allem über Beziehungsaspekte und über die emotionale Wirkung auf Schüler*innen rekonstruiert wird.

6.3.6 Pädagogisch-ethisches Handeln in Antinomien (Spannungsfeldern)

Pädagogisches Handeln bewegt sich in widersprüchlichen Anforderungen, die nicht vollständig aufgelöst werden können (Helsper, 2010; Paseka & Hinzke, 2014). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass das Vorhandensein solcher Spannungsfelder von den Befragten nicht per se als problematisch wahrgenommen wird. Entscheidend für die Wahrnehmung des pädagogisch-ethischen Handelns ist vielmehr, wie Lehrpersonen innerhalb dieser Spannungsfelder handeln. Damit decken sich die Ergebnisse mit Ullrich und Sauer (2021), die für die angewandte Ethik nicht das starre Einhalten von Prinzipien, sondern das Finden einer gut ausbalancierten Mitte betonen. Pädagogisch-ethisches Handeln erscheint somit auf Grundlage der vorliegenden Daten als situatives Abwägen zwischen widersprüchlichen Anforderungen.

Gerade dies scheint Herrn Körner aus Sicht der Befragten vergleichsweise gut zu gelingen, was mit ein Grund dafür sein dürfte, dass sein Handeln weitgehend konsensual als ethisch angemessen beurteilt wird. Pädagogisch-ethisches Handeln wird damit nicht als rein spontanes oder zufälliges Handeln verstanden, sondern als reflektierte und situationsangemessene Praxis (Brinkmann & Rödel, 2021). Frau Prizzis Handeln wird demgegenüber von einzelnen Befragten als „beliebig“ (LP_01, Z. 465) beschrieben und auch andere befragte Lehrpersonen deuten es eher als emotionsgeleitet oder wenig ausbalanciert. Dies spricht dafür, dass ihr Handeln aus Sicht der Befragten weniger als reflektiertes Abwägen, sondern stärker als reaktives und einseitiges Agieren wahrgenommen wird, was mitunter zu der negativen ethischen Beurteilung beiträgt. Bei Herrn Körner wird von einigen Befragten ein Spannungsfeld zwischen Fordern, Fördern und möglichem Überfordern wahrgenommen. Aus Sicht der befragten Lehrpersonen versucht Herr Körner die Schüler*innen zu aktivieren und zu fordern, zugleich wird aber auch angemerkt, dass Erklärungen oder die Aktivierung von Vorwissen teilweise fehlen. Damit zeigt sich ein Spannungsfeld, das auch in der Literatur als zentral beschrieben wird (Schlömerkemper, 2023). Herr Körners Handeln wird trotz dieses Spannungsfeldes überwiegend positiv bewertet. Dies deutet darauf hin, dass nicht das Spannungsfeld selbst problematisch ist, sondern ob der Umgang damit als lernförderlich und beziehungsorientiert wahrgenommen wird. Auffällig ist zudem, dass fast alle befragten Lehrpersonen betonen, dass Herr Körners den Schüler*innen auf Augenhöhe begegnet. In Helspers (2010) Antinomien zwischen Nähe und Distanz scheint Herrn Körners pädagogisch-ethisches Handeln mehr von Nähe als von Distanz gekennzeichnet zu sein, wobei Nähe nicht als grenzüberschreitend wahrgenommen wird, sondern als Teil einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung. Bei Frau Prizzi dominiert dagegen vor allem das Spannungsfeld zwischen Leistungsanforderungen und Lernförderlichkeit. Die Befragten nehmen wahr, dass Frau Prizzi dem Lehrplan gerecht werden möchte, ein hohes, für alle geltendes Arbeitstempo vorgibt und Anforderungen stellt, die nicht alle Schüler*innen erfüllen können. Dies lässt sich mit Helspers (2010) Antinomie zwischen Standardisierung und Individualisierung in Verbindung bringen. Aus Sicht der Befragten ist Frau Prizzis Handeln stark von standardisierten Anforderungen geprägt, ohne dass dabei ausreichend auf individuelle Bedürfnisse eingegangen wird. Auch in der Antinomie von Nähe und Distanz erscheint ihr Handeln wenig ausbalanciert. Zwar wird teilweise vermutet, dass sie Schüler*innen motivieren oder fördern möchte, jedoch in konkreten Interaktionspraktiken die Schüler*innen unter Druck setzt, sie beschämt und ihnen distanzierend begegnet. Gerade diese mangelnde Balance zwischen Nähe und Distanz scheint ein wesentlicher Grund dafür zu sein, dass ihr pädagogisch-ethisches Handeln als unangemessen rekonstruiert wird.

Die Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass Verantwortungszuschreibungen beeinflussen, wie Lehrpersonen innerhalb von Antinomien handeln. Frau Prizzi wird überwiegend als Lehrperson wahrgenommen, die sich stark dem Stoff, dem Lehrplan und den Leistungsanforderungen verpflichtet

fühlt. Dadurch scheint ihr Handeln in Spannungsfeldern eher von Distanz und Standardisierung geprägt zu sein. Dies wird von den Befragten vor allem dann negativ bewertet, wenn das Wohlergehen der Schüler*innen, ihre Teilhabe oder ihre emotionale Sicherheit in den Hintergrund treten. Auch der Schweizer Dachverband für Lehrerinnen und Lehrer (2025) hebt hervor, dass Lehrpersonen Verantwortung tragen, Schüler*innen in ihrem Lernen und Wohlergehen in den Mittelpunkt zu stellen. Demgegenüber wird Herr Körner so wahrgenommen, dass er stärker zwischen personenbezogenen und gegenstandsbezogenen Anforderungen vermittelt. Dass Lehrpersonen sowohl personenbezogene als auch gegenstandsbezogene Pflichten tragen (Krämer & Bagattini, 2015), lässt sich daher selbst als Spannungsfeld pädagogischen Handelns interpretieren. Während Herr Körner aus Sicht der Befragten zwischen beiden Polen vergleichsweise gut ausbalanciert handelt, wird Frau Prizzi stärker dem gegenstandsbezogenen Pol zugeordnet. Die Ergebnisse sprechen somit dafür, dass ein Verantwortungsgefühl für personenbezogene Pflichten, etwa für Beziehung, Teilhabe und Lernsicherheit, als zentral für pädagogisch-ethisches Handeln wahrgenommen wird. Insgesamt zeigt sich, dass für pädagogisch-ethisches Handeln ein reflektierter und möglichst ausbalancierter Umgang mit Antinomien zentral ist. Pädagogisch-ethisches Handeln scheint ein an Beziehung und Lernsicherheit ausgerichtetes Agieren in widersprüchlichen Anforderungen zu sein.

6.3.7 Methodenreflexion und Limitationen

In der vorliegenden Masterarbeit wurden die Gütekriterien qualitativen wissenschaftlichen Arbeitens sorgfältig berücksichtigt (siehe Kapitel 6.1.4). Dennoch lassen sich sowohl im theoretischen Hintergrund als auch in der empirischen Untersuchung einige Limitationen erkennen, die im Folgenden reflektiert werden. Die Literaturrecherche für den aktuellen Forschungsstand weist aufgrund der gewählten Einschlusskriterien gewisse Einschränkungen auf. So wurden ausschließlich Publikationen in deutscher und englischer Sprache aus dem Zeitraum von 2020 bis 2025 berücksichtigt. Ein anderer gewählter Zeitraum hätte möglicherweise zu einem abweichenden Forschungsstand geführt. Für die vorliegende Arbeit war jedoch insbesondere der aktuelle Forschungsstand relevant, weshalb die letzten fünf Jahre gewählt worden sind. Eine mögliche Unschärfe in der theoretischen Einordnung ergibt sich aus der Übersetzung des Begriffs *teacher behaviour* mit Lehrer*innenhandeln. Ebenso wäre eine Übersetzung mit Lehrer*innenverhalten möglich gewesen. Da in den einbezogenen Studien nicht immer eindeutig hervorging, ob eher Verhalten oder Handeln im Fokus stand, konnten die Begriffe nicht in allen Fällen trennscharf unterschieden werden. Auch in der empirischen Untersuchung ergeben sich Limitationen. Eine mögliche Verzerrung ist durch die Auswahl der Vignetten bedingt. Mit der Auswahl der Vignetten wird unweigerlich ein bestimmter Wahrnehmungsfokus nahegelegt. Bei anderen Vignetten wären womöglich andere Orientierungsrahmen rekonstruiert worden. Es wurden

jedoch bewusst zwei gegensätzliche Vignetten ausgewählt, um diesen Effekt zu verringern. In beiden Vignetten wurde das pädagogisch-ethische Handeln primär beziehungs- und lernsicherheitsorientiert gerahmt, was für eine gewisse Stabilität des Befundes spricht. Eine weitere Limitation ergibt sich in der Rekrutierung der befragten Lehrpersonen, da diese durch persönliche Kontakte direkt angeschrieben wurden. Dadurch ergibt sich ein Bias durch Selbstselektion. Die Verfasserin der Arbeit kannte daher die meisten Befragten persönlich, was dazu geführt haben könnte, dass sozial erwünschte Antworten gegeben wurden (Döring, 2023). Möglicherweise hätten die befragten Lehrpersonen in einem anonymen Setting die ethische Angemessenheit der Lehrpersonen in den Vignetten anders beurteilt. Gleichzeitig ist jedoch anzumerken, dass drei Befragte, die der Verfasserin zuvor nicht bekannt waren, zu ähnlichen Einschätzungen gelangten wie die übrigen interviewten Lehrpersonen. Eine weitere Einschränkung betrifft die Zusammensetzung der Stichprobe. Der Großteil der Befragten bestand aus weiblichen Junglehrer*innen. Eine anders zusammengesetzte Fallauswahl hätte die Ergebnisse womöglich verändert. In zukünftigen Forschungen wäre es daher besonders interessant zu untersuchen, ob und wie die Berufserfahrung die Wahrnehmung beeinflusst. Eren und Rakicioğlu-Söylemez (2021) geben zudem zu bedenken, dass die Wahrnehmung von (un-)ethischem Lehrer*innenhandeln kultur- und stichprobenabhängig sein könnte. Es wäre daher durchaus interessant, dieselbe Untersuchung mit anderen Befragten in unterschiedlichen kulturellen Kontexten durchzuführen, was im Rahmen dieser Masterarbeit allerdings nicht möglich war. Insgesamt hätte eine größere Fallauswahl wahrscheinlich zu einer größeren Vielfalt an Orientierungsrahmen und Deutungsmustern geführt. Allerdings zeigten sich in der vorliegenden Untersuchung bereits nach acht Interviews wiederkehrende Deutungsmuster, sodass zusätzliche Fälle womöglich nicht zu grundlegend anderen Ergebnissen geführt hätten. Eine weitere mögliche Verzerrung ergibt sich daraus, dass die befragten Lehrpersonen vorab darüber informiert wurden, dass das Thema des Interviews pädagogisch-ethisches Handeln betrifft. Eine Lehrperson gab an, sich bereits vor dem Interview näher mit dem Begriff beschäftigt zu haben. Dies könnte das explizite Verständnis von pädagogisch-ethischem Handeln und möglicherweise auch die Wahrnehmung der Vignetten beeinflusst haben.

Auch die Auswertung ist mit Limitationen verbunden, da sie ausschließlich durch die Verfasserin erfolgte. Die Standortgebundenheit der Interpretation (vgl. Bohnsack, 2021) konnte daher nicht vollständig aufgehoben werden, sodass auch andere Deutungen möglich gewesen wären. Durch die komparative Analyse konnte die Standardgebundenheit jedoch reduziert und die Nachvollziehbarkeit der rekonstruierten Deutungen erhöht werden. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Untersuchung mithilfe von Vignetten die Wahrnehmung und Deutung pädagogisch-ethischen Handelns untersucht wurden. Aussagen darüber, wie die befragten Lehrpersonen in vergleichbaren realen Unterrichtssituationen tatsächlich handeln würden, lassen sich daraus nur eingeschränkt ableiten, was allerdings auch nicht Ziel der Arbeit war. Zudem stellen Vignetten

verdichtete und vorstrukturierte Beschreibungen dar, die die Komplexität realer Unterrichtssituationen nur begrenzt abbilden können. Die Rekonstruktionen beziehen sich somit auf die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns in verdichteten Fallsituationen und nicht auf reales pädagogisch-ethisches Handeln.

6.3.8 Implikationen für Forschung, Lehre und Praxis

Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit ergeben Implikationen für die Forschung, Lehre und Praxis. Im theoretischen Hintergrund wurde gezeigt, dass sich phänomenologische Vignetten dazu eignen, professionelle Wahrnehmung zu fördern, auch im Sinne des *equitable noticing*. Auch die vorliegende Untersuchung deutet darauf hin, dass sich phänomenologische Vignetten eignen, um die professionelle Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns bei Lehrpersonen zu untersuchen. Daraus ergibt sich für die Forschung die Implikation, weitere Untersuchungen mithilfe phänomenologischer Vignetten durchzuführen, um ein vertieftes Verständnis der Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns zu gewinnen. Für weiterführende Forschung erscheint es sinnvoll, die Untersuchung mit einer größeren und diverseren Stichprobe zu wiederholen, um mögliche Einflüsse soziogenetischer Faktoren wie Berufserfahrung, Ausbildung oder Schulkontext genauer zu analysieren. Auch andere Studiendesigns wie Mixed-Methods-Studien erscheinen dafür sinnvoll. Besonders interessant wäre dabei die Frage, welchen Einfluss eine inklusionspädagogische Ausbildung im Vergleich zu einer allgemeinpädagogischen Ausbildung auf die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns hat. Ebenso wäre es aufschlussreich, die Untersuchung mit anderen Vignetten erneut durchzuführen, um die Abhängigkeit der rekonstruierten Orientierungsrahmen von der konkreten Vignette zu prüfen.

Auch für die Lehrer*innenbildung ergeben sich wichtige Implikationen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns nicht nur implizit mitgeführt, sondern in der Ausbildung explizit thematisiert werden sollte. Im Curriculum der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen für das Lehramtsstudium an der Universität Wien (2024) werden professionelle Wahrnehmung und Unterrichtsbeobachtung nicht explizit genannt. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Schulung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Curriculum keinen zentralen Stellenwert einnimmt. Im Curriculum für Inklusive Pädagogik (Universität Wien, 2022) wird der Aspekt des Beobachtens hingegen ausdrücklich genannt. Eine dort vorgesehene Übung, in der Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen beobachtet und verstanden werden sollen, bietet einen geeigneten Anknüpfungspunkt, um mithilfe phänomenologischer Vignetten auch die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns zu reflektieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln vor allem über Beziehungsgestaltung und Lernsicherheit beurteilen. Beschämung, negative Fehlerkultur und Druck werden hingegen als ethisch problematisch wahrgenommen. Daraus ergibt sich für Lehre und Praxis, dass die Gestaltung wertschätzender Beziehungen, einer positiven Fehlerkultur und einer sicheren Lernatmosphäre stärker als Teil professioneller Handlungskompetenz thematisiert werden sollte. Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, pädagogische Antinomien in der Aus- und Fortbildung expliziter zu behandeln. Lehramtsstudierende und praktizierende Lehrpersonen sollten darin unterstützt werden, Spannungsfelder zu erkennen, unterschiedliche Handlungsalternativen zu reflektieren und Entscheidungen innerhalb solcher Spannungsfelder ethisch zu begründen. Ebenso erscheint es bedeutsam, (angehende) Lehrpersonen stärker für die Wirkung von Macht, Sprache und Bewertungen im Unterricht zu sensibilisieren. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Beschämung und Bloßstellung von den Befragten als besonders unethisch wahrgenommen werden. Zudem reagierten einige Befragte sensibel auf Zuschreibungen wie „schwache Schüler“ und hinterfragten solche Kategorisierungen kritisch. Daraus ergibt sich die Implikation, Lehrpersonen stärker dazu anzuregen, eigene Wahrnehmungsmuster zu reflektieren sowie Zuschreibungen und Kategorisierungen kritisch zu prüfen. Dies ist besonders für eine inklusive pädagogische Praxis von Bedeutung. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass eine gezielte Förderung professioneller Wahrnehmung und ethischer Reflexionsfähigkeit dazu beitragen kann, Teilhabe, Anerkennung, Gerechtigkeit und Lernsicherheit im Unterricht bewusster zu berücksichtigen.

7. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte, wie Lehrpersonen in der Sekundarstufe I pädagogisch-ethisches Handeln in phänomenologischen Vignetten wahrnehmen. Dabei wurde rekonstruiert, wie die befragten Lehrpersonen das pädagogisch-ethische Handeln in den Vignetten beschrieben, deuteten und bewerteten. Ein zentrales Ergebnis der Arbeit ist, dass pädagogisch-ethisches Handeln von den befragten Lehrpersonen vor allem über Beziehung und Lernsicherheit wahrgenommen und beurteilt wird. In der Wahrnehmung der Vignetten wurde pädagogisch-ethisches Handeln insbesondere als wertschätzender Umgang mit Schüler*innen, als Schutz vor Beschämung und Bloßstellung sowie als positive Fehlerkultur gerahmt. Als ethisch angemessen wurde es demnach bewertet, auf Schüler*innen einzugehen, ihnen auf Augenhöhe zu begegnen, sie zu ermutigen und eine sichere Lernumgebung zu schaffen. Als pädagogisch-ethisch unangemessen wurden hingegen insbesondere Beschämung, Bloßstellung, Druck sowie kategorisierende Zuschreibungen

wahrgenommen. Eine Unterfrage der Arbeit war, wie die befragten Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln unabhängig von den Vignetten definieren. Dabei zeigten sich beziehungsorientierte, werte- bzw. prinzipienorientierte, spannungsfeldorientierte und reflexionsorientierte Definitionen, wobei die beziehungsorientierte Perspektive dominierte. In manchen Fällen deckten sich explizites Verständnis und impliziter Orientierungsrahmen, in anderen zeigten sich Differenzen. Dies deutet darauf hin, dass pädagogisch-ethisches Handeln zwar explizit in unterschiedlichen Begriffen beschrieben wird, in der Wahrnehmung konkreter Situationen jedoch vor allem relational und wirkungsbezogen gedeutet wird. Neben den Forschungsfragen bestand eine weitere Intention der Verfasserin darin, bei den befragten Lehrpersonen eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogisch-ethischen Handeln anzuregen. Auch wenn die Ergebnisse keine direkten Aussagen darüber erlauben, wie die befragten Lehrpersonen selbst in vergleichbaren Situationen handeln würden, zeigen die Interviews doch, dass bei mehreren Lehrpersonen Reflexionsprozesse angestoßen wurden, da sie Bezüge zu ihrem eigenen pädagogischen Handeln herstellten.

Die Arbeit leistet damit einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke, da nicht nur die Bewertung von Lehrer*innenhandeln untersucht wurde, sondern auch die implizite Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns und deren Orientierungsrahmen bei bereits praktizierenden Lehrkräften. Darüber hinaus wurde die Wahrnehmung mithilfe phänomenologischer Vignetten erhoben, ohne sie normativ zu stark vorzuprägen. Für die zukünftige Forschung erscheint es sinnvoll, die Wahrnehmung pädagogisch-ethischen Handelns mit größeren und diverseren Stichproben, in unterschiedlichen Kontexten sowie mit vielfältigen methodischen Zugängen weiter zu untersuchen, um die vorliegenden Ergebnisse zu überprüfen. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass pädagogisch-ethisches Handeln aus Sicht von Lehrpersonen nicht primär eine Frage abstrakter moralischer Prinzipien ist, sondern vor allem in Beziehungsgestaltung, Lernsicherheit und im reflektierten Umgang mit pädagogischen Spannungsfeldern sichtbar wird. Damit trägt die Arbeit zu einem vertieften Verständnis bei, wie Lehrpersonen pädagogisch-ethisches Handeln in konkreten Unterrichtssituationen wahrnehmen und deuten.

Literaturverzeichnis

- Agostini, E. (2018). Pädagogische Verantwortung zwischen Eros und Ethos: Von Missbrauchsfällen, Normalisierungsprozessen und einer genuinen Wahrnehmungssensibilität. In N. M. Köffler, P. Steinmair-Pösel, T. Sojer, & P. Stöger (Hrsg.), *Bildung und Liebe. Facetten der Liebe in formalen Bildungskontexten* (S. 225–240). transcript.
- Agostini, E. (2020a). Aisthesis – Pathos – Ethos: Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung. In B. Engel, T. Loemke, K. Böhme, E. Agostini, & A. Bube (Hrsg.), *Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen: Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung* (S. 140–155). Kopaed.
- Agostini, E. (2020b). *Aisthesis – Pathos – Ethos: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. StudienVerlag.
- Agostini, E. (2023). Fokus auf Leib und Lebenswelt: Perspektiven der Professionalisierung pädagogischer Wahrnehmung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68(3), 237–247. <https://doi.org/10.3262/SZ2303237>
- Agostini, E., & Bube, A. (2021). Ethos und Wahrnehmung: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 64–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-04>
- Agostini, E., & Bube, A. (2024). Pädagogisches Handeln – Pädagogische Professionalität – Pädagogisches Ethos: Plädoyer für eine phänomenologische Professionstheorie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 100(2), 208–224. <https://doi.org/10.30965/25890581-10002006>
- Agostini, E., & Mian, S. (2020). Schulentwicklung mit Vignetten: Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In H. K. Peterlini, I. Cennamo, & J. Donlic (Hrsg.), *Wahrnehmung als pädagogische Übung: Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung* (S. 137–178). StudienVerlag.
- Agostini, E., & Peterlini, H. K. (2022). Vignette Research. In T. Feldges (Hrsg.), *Education in Europe* (S. 130–140). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003223528-14>
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D., & Sandner, I. (Hrsg.). (2023). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Barbara Budrich.
- Agostini, E., Schratz, M., Eloff, I., Neale, B., Lyon, D., Gayle, V., Lambert, P., Bearman, N., Bartlett, R., Milligan, C., Nind, M., Crow, G., Leigh, J., Brown, N., Mertens, D. M., Edwards, R., Holland, J., Peterlini, H. K., Rathgeb, G., ... Playford, C. (2024). *Vignette Research: Research Methods*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350299412>
- Agostini, E. (2016). Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In S. Baur & H. K. Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens: Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen—Ein Forschungsbericht* (S. 61–120). StudienVerlag.

- Ammann, M. (2017). Lektüre von Vignetten und Anekdoten - Markierungsversuche. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter, & M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Experiential vignettes and anecdotes as research, evaluation and mentoring tools* (S. 153–161). StudienVerlag.
- Anselm, R. (2022). Gebildete Freiheit: Pädagogisches Handeln in der Schule aus der Perspektive der evangelischen Ethik. In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 111–119). Julius Klinkhardt.
- Arendt, H. (2007). *Über das Böse: Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. Piper.
- Arendt, H. (2013). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Piper.
- Arendt, H. (2016). *Über das Böse: Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. Piper.
- Atanasova, S., Robin, N., & Brovelli, D. (2024). Interest, learning opportunities and teaching experience as predictors of professional vision in gender-sensitive physics education. *International Journal of Science Education*, 48(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2406528>
- Barmeyer, C. (2012). *Taschenlexikon Interkulturalität*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barth, U., & Wiehl, A. (2023a). Perception vignettes: A phenomenological method in (Waldorf) pedagogical training. *Research on Steiner Education*, 14(1), 86–95.
- Barth, U., & Wiehl, A. (2023b). *Wahrnehmungsvignetten: Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Studien- und Arbeitsbuch*. Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/6031>
- Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumgartner, M., Jahn, R., & Porsch, R. (2023). Pädagogische Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2022/2023* (S. 9–28).
- Bayertz, K. (1991). Wissenschaft, Technik und Verantwortung: Grundlagen der Wissenschafts- und Technikethik. In K. Bayertz (Hrsg.), *Praktische Philosophie: Grundorientierungen angewandter Ethik* (S. 173–209). Rowohlt.
- Beck, V. (2016). *Eine Theorie der globalen Verantwortung: Was wir Menschen in extremer Armut schulden*. Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2021). *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (10. unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bien, G. (1985). *Aristoteles Nikomachische Ethik: Philosophische Bibliothek*. Felix Meiner Verlag.

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Auflage). Barbara Budrich.
- Bonnet, A., Paseka, A., & Proske, M. (2021). Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit: Ein Basisbeitrag zur Einführung. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 3–24.
- Bonsen, M., & Priebe, B. (2013). Unterwegs zu einem Berufsethos in der Schule: Zur Professionalität gehört eine pädagogische Berufsethik. *Lernende Schule* 16(62), 4–7.
- Booth, T., & Ainsow, M. (2012). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (Bd. 28). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brinkmann, M. (2015). Pädagogische Empirie: Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 527–545.
- Brinkmann, M., & Rödel, S. (2021). Ethos im Lehrberuf: Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42–62. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-03>
- Brumlik, M. (2004). *Advokatorische Ethik: Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Philo.
- Brumlik, M. (2022). Philosophische Ethik und Pädagogik. In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 57–63). Julius Klinkhardt.
- Bullough, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.007>
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. Routledge.
- Campbell, E. (2013). The virtuous, wise, and knowledgeable teacher: Living the good life as a professional practitioner. *Educational Theory*, 63(4), 413–430. <https://doi.org/10.1111/edth.12031>
- Campbell, E. (2014). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In L. P. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Hrsg.), *Handbook of moral and character education* (S. 101–117). Routledge.
- Christof, E., & Gerhartz-Reiter, S. (Hrsg.). (2017). *Lehrer/innenhandeln wirkt: Zu den Chancen und Risiken schulischer Interaktion*. StudienVerlag.
- Cocard, Y. (2018). Vertrauen in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. In H. R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen* (S. 107–115). Waxmann.
- Combe, A., Paseka, A., & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Springer.

- Cronqvist, M. (2025). Teachers' ethical responsibility in teaching to guide the children about right and wrong. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(4), 857–870.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2360901>
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*.
https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Verband/Grundlagen/LCH_Berufsleitbild_Standesregeln_2008.pdf
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2025). *Berufsleitbild LCH. Berufsethik LCH*. Merkur Medien Ag. https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Verband/Grundlagen/2025_LCH-Berufsleitbild-Berufsethik.pdf
- Damej, M. (2025). Inklusionspädagogisches Ethos in der Professionalisierung von Lehrpersonen. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik - eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 120–131). Beltz Juventa.
- Daumiller, M., Böheim, R., Alijagic, A., Lewalter, D., Gegenfurtner, A., Seidel, T., & Dresel, M. (2025). Guiding attention in the classroom: An eye-tracking study on the associations between preservice teachers' goals and noticing of student interactions. *British Journal of Educational Psychology*, 95(1), 115–132. <https://doi.org/10.1111/bjep.12748>
- Davies, M., & Heyward, P. (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on practicum. *British Educational Research Journal*, 45(2), 372–387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>
- Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin, Deutsches Jugendinstitut e.V. München, Menschenrechtszentrum an der Universität Potsdam, & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.). (2017). *Handout-Reckahner-Reflexionen*. <https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/05/Handout-Reckahner-Reflexionen.pdf>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Drahmann, M., & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerethos - revisited: Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 15–36). Waxmann Verlag.
- Drerup, J., & Schweiger, G. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Philosophie der Kindheit*. J.B. Metzler.
- Endsley, M. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 37(1), 32–64.
<https://doi.org/10.1518/001872095779049543>
- Eren, A., & Rakıcioğlu-Söylemez, A. (2017). Pre-service teachers' ethical stances on unethical professional behaviors: The roles of professional identity goals and efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 68, 114–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.019>

- Eren, A., & Rakıcioğlu-Söylemez, A. (2021). Pre-service teachers' professional commitment, sense of efficacy, and perceptions of unethical teacher behaviours. *Australian Educational Researcher*, 48(2), 337–357. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00396-7>
- Ethos. (o. J.). In *Duden*. Abgerufen am 16. März, 2026, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ethos>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Participation in Inclusive Education: A framework for developing indicators*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Hrsg.), *The moral dimensions of teaching* (S. 130–151). Jossey-Bass.
- Finefter-Rosenbluh, I., & Power, K. (2023). Exploring preservice teachers' professional vision: Modes of isolation, ethical noticing, and anticipation in research communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 132: 104245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104245>
- Flitner, A. (2009). *Konrad, sprach die Frau Mama ...: Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Beltz.
- Forster-Heinzer, Sarah & Drahmman, Martin. (2019). Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos: Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(3), 306–321. <https://doi.org/10.25656/01:21762>
- Gasser, L., & Althof, W. (2018). Moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen* (S. 17–42). Waxmann.
- Gerrig, R. J. (2014). *Psychologie* (20. Aufl.). Pearson Studium.
- Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2021). Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. *Teaching and Teacher Education*, 100: 103210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210>
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Gießler, R. (2019). Schriftliche Aufgabenformate zur Erfassung und Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen. *Mannheimer Beiträge Zur Literatur- Und Kulturwissenschaft*, 83, 32–49. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0003>
- Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). *Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions?* Yale University Child Study Center. <https://search.issuelab.org/resources/36464/36464.pdf>
- Glogger-Frey, I., Herppich, S., & Seidel, T. (2018). Linking teachers' professional knowledge and teachers' actions: Judgment processes, judgments and training. *Teaching and Teacher Education*, 76, 176–180. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.005>

- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
<https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Grub, A.-S., Selisko, T. J., Lewalter, D., & Biermann, A. (2025). A quasi-experimental eye-tracking study investigating the relationship between professional vision and the dispositions for inclusive teaching. *Frontiers in Education*, 10: 1635351.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1635351>
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Häcker, T., Berndt, C., & Walm, M. (2022). Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen: Eine Einführung. In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 9–29). Verlag Julius Klinkhardt.
- Harðarson, A. (2019). Aristotle's conception of practical wisdom and what it means for moral education in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1518–1527.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1585240>
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern: Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer* (Bd. 12). University of Bamberg Press.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg.). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hehn-Oldiges, M., Piezunka, A., & Prengel, A. (2020). Die "Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen": Anregungen für die Umsetzung in die pädagogische Praxis. *Behindertenpädagogik*, 59(4), 435–443. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-4-435>
- Held, K. (2010). Einleitung. In E. Husserl (Hrsg.), *Die phänomenologische Methode: Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held*. (S. 5–52). Philipp Reclam jun.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, M. (1984). Zur Frage der Ethik des pädagogischen Handelns aus der Sicht der Heilpädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1, 18–30.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–97). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 1: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Barbara Budrich [u.a.].
- Hinzke, J.-H., Gesang, J., & Besa, K.-S. (2021). Ungewissheit im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen: Zur Erfahrung von Ungewissheit zwischen Norm, Theorie und Habitus. *ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 56–69.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.04>

- Höffe, O. (2018). *Ethik: Eine Einführung* (2., durchgesehene Auflage). Verlag C.H. Beck.
- Holzer, A., & Daumiller, M. (2025). Building trust in the classroom: perspectives from students and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 40(62), 1–24.
<https://doi.org/10.1007/s10212-025-00961-7>
- Hopf, C. (2012). Qualitative Interviews: Ein Überblick. In U. Flick, E. Von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 349–359). Rowohlt.
- Huang, Y., Miller, K. F., Cortina, K. S., & Richter, D. (2023). Teachers' professional vision in action. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(1–2), 122–139. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000313>
- Huber, M. (2023). Pädagogik des Jugendalters. In K. Helker, M. Rürup, J. Siewert, & M. Zimmer-Müller (Hrsg.), „Herausforderung“ - Eine Projektidee macht Schule (S. 36–50). Beltz Juventa.
- Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hummrich, M. (2022). Reflexion der Reflexion: Professionelles Handeln in Organisationen unter Bedingungen von Kontingenz. In S. Kösel, T. Unger, S. Hering, & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion: Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 33–66). Barbara Budrich.
- Husserl, E. (2010). Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In K. Held (Hrsg.), *Phänomenologie der Lebenswelt: Ausgewählte Texte II. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held*. (3. Auflage). Philipp Reclam jun.
- Jackson, L. (2024). Why educate?: Competing ethical frameworks in the practice of education. In S. Fraser-Burgess, J. Heybach, & D. Metro-Roland (Hrsg.), *The cambridge handbook of ethics and education* (S. 305–329). Cambridge University Press.
- Jilk, L. M. (2016). Supporting teacher noticing of students' mathematical strengths. *Mathematics Teacher Educator*, 4(2), 188–199. <https://doi.org/10.5951/mathteaceduc.4.2.0188>
- Joldersma, C. W. (2024). The ethics of phenomenology and hermeneutics in education. In S. Fraser-Burgess, J. Heybach, & D. Metro-Roland (Hrsg.), *The cambridge handbook of ethics and education* (S. 237–256). Cambridge University Press.
- Junker, R., Dückers, C., Grewe, O., Henke, I., Hörter, P., Jürgens, M., Koschel, W., Meurel, M., Möller, K., & Holodynski, M. (2025). Promoting professional vision of pre-service teachers: Does the focus of analysis matter? *Teacher Development*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2517880>
- Kahlhammer, M. (2017). Das vignettenbasierte Interview: Instrumente einer resonanten Pädagogik im Kontext der Lehrer/-innenfortbildung. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter, & M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Experiential vignettes and anecdotes as research, evaluation and mentoring tools* (S. 59–77). StudienVerlag.
- Kang, H. (2022). Teacher responsiveness that promotes equity in secondary science classrooms. *Cognition and Instruction*, 40(2), 206–232. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1972423>

- Karamane, E., Vatou, A., Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2023). Comparing students' and teachers' perceptions about teachers' interpersonal behaviour in Greek secondary education. *Learning Environments Research*, 26(3), 899–914. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09459-9>
- Kelle, H. (2019). Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 18–25). J.B. Metzler.
- Keppens, K., Consuegra, E., Goossens, M., De Maeyer, S., & Vanderlinde, R. (2019). Measuring pre-service teachers' professional vision of inclusive classrooms: A video-based comparative judgement instrument. *Teaching and Teacher Education*, 78, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.007>
- Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2021). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1091–1107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186>
- Köck, P. (2008). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis*. Pädagogik-Verlag.
- Kohler, B., Bez, S., & Hommel, V. (2020). Scham und Beschämung im Unterricht: Wenn Lernende am liebsten im Boden versinken würden. *Schulmagazin 5-10*, 3, 7–11.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29742-8>
- Krämer, F., & Bagattini, A. (2015). *Pädagogikethik – ein blinder Fleck der angewandten Ethik?*
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., & Frommelt, M. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 357–372.
- Kraus, A. (2020). Qualitätssicherung der Hochschullehre Technologie und Zeigegeschehen. In J. Bilstein, M. Winzen, & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Technik: Praktiken, Gegenstände und Lebensformen* (S. 273–283). Springer Fachmedien.
- Kristjánsson, K. (2024). Aristotelische praktische Weisheit (phronesis) als Schlüssel zur Berufsethik für Lehrkräfte. In T. Wellmann & E. John (Hrsg.), *Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen* (S. 103–125). Barbara Budrich.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuhlmann, N., & Ricken, N. (2019). Verantwortung und Kindheit. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 236–243). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8>

- Lambrecht, J., & Bosse, S. (2020). Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? Eine Studie zum Beitrag der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen zur Lehrer_innenbildung. *HILZ*, 3(2), 137-150. <https://doi.org/10.4119/HILZ-2497>
- Landesärztekammer Hessen. (o.D). *Hippokratischer Eid / Genfer Gelöbnis*. https://www.laekh.de/fileadmin/user_upload/Aerzte/Rund_ums_Recht/Publikationen_und_Merkblaetter/Hippokratischer_Eid_Genfer_Geloebnis.pdf
- Lepage, P., Akar, H., Temli, Y., Şen, D., Hasser, N., & Ivins, I. (2011). Comparing teachers' views on morality and moral education, a comparative study in Turkey and the United States. *Teaching and Teacher Education*, 27, 366–375. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.005>
- Lippmann, W. (2023). Public Opinion: Stereotypes. *Questions de Communication*, 44, 287–300. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.33368>
- Louie, N. L. (2018). Culture and ideology in mathematics teacher noticing. *Educational Studies in Mathematics*, 97(1), 55–69. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9775-2>
- Luhmann, M., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In M. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. RoutledgeFalmer.
- Maxwell, B. (2017). Codes of professional conduct and ethics education for future teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4), 323–347. <https://doi.org/10.7202/1070690ar>
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *Das Sichtbare und das Unsichtbare: Gefolgt von Arbeitsnotizen*. Wilhelm Fink.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 505–514).
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2017). Phenomenology as a philosophy of experience: Implications for pedagogy. In M. Ammann, M. Schratz, & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Experiential vignettes and anecdotes as research, evaluation and mentoring tool* (S. 13–21). StudienVerlag.
- Meyer-Drawe, K., Peukert, H., & Ruhloff, J. (1992). *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion*. Studienverlag.

- Moser, V. (2018). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-projekte/projekte/fdqi-hu/medien/schrift/literatur/ethische-grundlagen-inklusive-lehrens-und-lernens.pdf>
- Müller-Using, S. (2015). Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln: Ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*, 68(1), 41–60. <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0106>
- Nadwornicek, F. (2016). Lehrererwartungseffekte und symbolische Gewalt im deutschen Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 311–330). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_16
- NEA. (2020). *Code of Ethics for Educators*. <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>
- Nida-Rümelin, J. (Hrsg.). (2005). *Angewandte Ethik: Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung: Ein Handbuch* (2., aktualisierte Auflage). Alfred Kröner Verlag.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl. 2017). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Oldenburg, M. (2025). Wem hören wir zu? Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler:innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung. In S. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog* (S. 124–136). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6170-08>
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* [Software].
- Oser, F. (2022). Unterrichten ohne Ethos? In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 133–149). Julius Klinkhardt.
- Packard, M., Brennan, C., Joseph, G. E., & Emerson-Hoss, K. (2022). The power of video analysis. *Young Children*, 34–43.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46–63. <https://doi.org/10.25656/01:14747>
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer.
- Patterson Williams, A. D., Athanases, S. Z., Higgs, J., & Martinez, D. C. (2020). Developing an inner witness to notice for equity in the fleeting moments of talk for content learning. *Equity & Excellence in Education*, 53(4), 504–517. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1791282>
- Patterson Williams, A. D., & Sheth, M. J. (2026). Cultivating inner witnesses attuned to the emotional experiences of students of color in science. *Science Education*, 110, 13–25. <https://doi.org/10.1002/sce.21944>
- Pelluchon, C. (2019). *Ethik der Wertschätzung*. Wbg.

- Peterlini, H. K. (2019). Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ›So-Seins‹. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman, & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven* (S. 41–58). transcript Verlag.
- Peterlini, H. K. (2020). Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In J. Donlic & I. Strasser (Hrsg.), *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung: Einblicke in die Forschungspraxis* (S. 121–138). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742326>
- Peterlini, H. K. (2023). Wahrnehmung. Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten. In E. Agostini, H. K. Peterlini, J. Donlic, V. Kumpusch, D. Lehner, & I. Sandner (Hrsg.), *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 15–20). Barbara Budrich.
- Peterlini, H. K., Cennamo, I., & Donlic, J. (Hrsg.). (2020). *Wahrnehmung als pädagogische Übung: Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. StudienVerlag.
- Pieper, A., & Thurnheer, U. (Hrsg.). (1998). *Angewandte Ethik: Eine Einführung*. Beck.
- Piezunka, A. (2022). Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 218–230). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5980-13>
- Pleger, W. (2020). *Das gute Leben: Eine Einführung in die Ethik*. J.B. Metzler.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Ferdinand Schöningh.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2014). Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es. *Pädagogik, Umgangsformen in der Schule*, 12(14), 29–31.
- Prenzel, A. (2019a). Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihre Transitionen über die Lebensalter* (S. 28–29).
- Prenzel, A. (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen: Mit E-Book inside*. Beltz.
- Prenzel, A. (2022a). Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben? In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 31–42). Verlag Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2022b). *Schulen inklusiv gestalten: Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Barbara Budrich.

- Prenzel, A. (2025). Pädagogikethik. Wissenschaftliche Grundlagen und Handlungsperspektiven. In S. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog* (S. 60–69). Verlag Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A., & Lambrecht, J. (2024). Pädagogikethik: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. *Der pädagogische Blick*, 32(3), 139–152.
- Przyborski, A., & Slunecko, T. (2020). Dokumentarische Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–19). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_45-2
- Quante, A. (2021). Inklusion verstehen? Grundbegriffe. In A. Rank, A. Frey, & Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 18–43). Verlag Julius Klinkhardt.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik*. Ferdinand Schöningh.
- Renner, K.-H., & Jacob, N.-C. (2020). *Das Interview: Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Springer.
- Ribers, B., Miller Balslev, G., & Jensen, C. R. (2024). Education, collaboration and pedagogical phronesis: Essential dimensions in professional learning and development. *Professional Development in Education*, 50(4), 684–699. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902835>
- Rödel, S. S., Schauer, G., Christof, E., Agostini, E., Brinkmann, M., Pham Xuan, R., Schratz, M., & Schwarz, J. F. (2022). *Ethos im Lehrberuf. Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext*. Humboldt-Universität zu Berlin.
<https://doi.org/10.18452/24680>
- Rogoff, B., Coppens, A. D., Alcalá, L., Aceves-Azuara, I., Ruvalcaba, O., López, A., & Dayton, A. (2017). Noticing learners' strengths through cultural research. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 876–888. <https://doi.org/10.1177/1745691617718355>
- Roose, I., Goossens, M., Vanderlinde, R., Vantieghem, W., & Van Avermaet, P. (2018). Measuring professional vision of inclusive classrooms in secondary education through video-based comparative judgement: An expert study. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 71–84.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.007>
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Avermaet, P. V. (2024). Professional vision as a mediator for inclusive education? Unravelling the interplay between teachers' beliefs, professional vision and reported practice of differentiated instruction. *Educational Review*, 76(3), 483–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054957>
- Russel, D. C. (2021). The reciprocity of the virtues. In M. De Caro & M. S. Vaccarezza (Hrsg.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives* (S. 8–28). Routledge.
- Şahin, F., & Yüksel, I. (2021). Meaning and uniqueness of ethics and ethical teacher behaviors in the teaching profession. *Inquiry in Education*, 13(2), 1–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1338248>
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1), 153–165.
<https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>

- Schärer, H. R., & Zutavern, M. (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann.
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung: Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Beltz.
- Schlömerkemper, J. (2023). *Eigene und gemeinsame Lernarbeit. Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft*. Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.3224/84743012>
- Schlutow, M., Scholz, M., & Wilfert, C. (2023). Das Fach im Blick? Empirische Befunde zur professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Geschichtslehrkräfte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 14(2), 164–177.
- Schmid, E. (2021a). Für Katzen und Füchse. Rekonstruktionen zur Einordnung unterrichtlichen Misslingens. *journal für lehrerInnenbildung*, 21(3), 32–41. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-02>
- Schmid, E. (2021b). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg – Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10(1), 99–112.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.07>
- Schratz, M. (2018). Lernen braucht Beziehung. In H. R. Schärer & Zutavern, Michael (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen* (S. 91–105). Waxmann.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2015). Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf das Phänomen des Lernens. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Hrsg.), *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens: Forschungsergebnisse für die Praxis* (S. 14–33). Beltz.
- Schreiber, F., & Harant, M. (2019). Zwischen Ethos und Ethik: Pädagogische Praxis als professionelle Zumutung im Lehrberuf. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf: In memoriam Martin Drahm* (S. 127–141). Waxmann.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule—Ein unauflösbarer Widerspruch? *Die deutsche Schule*, 106(2), 162–174.
<https://doi.org/10.25656/01:25853>
- Schwarz, J. (2017). Raum. Zeit. Leib. Relation. Dimensionen des Lehrer_innenhandelns. In E. Christof & S. Gerhartz-Reiter (Hrsg.), *Lehrer/innenhandeln wirkt—Zu den Chancen und Risiken schulischer Interaktion* (S. 26–35). Studien Verlag.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen: Die Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik*. (S. 201–216). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Sherin, M. G., Jacobs, V., & Philipp, R. (2011). Situating the study of teacher noticing. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Hrsg.), *Mathematics teacher noticing: seeing through teachers' eyes* (S. 3–13). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203832714>
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.
- Sherin, M., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Sierra-Martínez, S., Crestar, I., Fernández-Menor, I., & Latas, Á. P. (2025). Theory is inclusive, practice is integrative? Discourses on inclusion in the education community. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(1), 209–221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12720>
- Sokolová, L., Lemešová, M., Hlaváč, P., & Harvanová, S. (2022). Through teachers' eyes: An eye-tracking study of classroom interactions. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 73(4), 127–145.
- Stahl, C. (2023). Sprachsensiblen Unterricht professionell wahrnehmen: Ein Lehrkonzept mit Aufgabenformaten zur Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung. *Kontexte*, 1(1), 100–119. <https://doi.org/10.24403/JP.1296789>
- Stahl, C., & Peuschel, K. (2022). DaZ-Lehrkompetenzen, virtuelle Hospitationen und sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion zum Einsatz des Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett, K. Peuschel, & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 371–385). Waxmann.
- Stahnke, R., & Blömeke, S. (2022). Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(4), 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-04>
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920-008>
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>
- Stürmer, K., Seidel, T., & Kunina-Habenicht, O. (2021). Unterricht wissenschaftsbasiert beobachten. Unterschiede und erklärende Faktoren bei Referendaren zum Berufseinstieg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 345–360. <https://doi.org/10.25656/01:15366>
- Thiel, F., Richter, S. G., & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht: Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 727–752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>

- Thole, W. (2012). Vorwort. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert, & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 5–7). Barbara Budrich.
- Thomas, G. (2011). The case: Generalisation, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education*, 37(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.521622>
- Trabandt, S., & Wagner, H.-J. (2023). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium* (2. Aufl.). utb.
- Treisch, F. (2018). *Die Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Lehr-Lern-Labor Seminar* [Dissertation, Julius-Maximilians-Universität Würzburg]. Logos Verlag Berlin <https://doi.org/10.30819/4741>
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling*. Teachers College Press.
- Ueckert, O. (2015). Das Konzept der angemessenen Vorkehrungen der UN-Behindertenrechtskonvention im Kontext des menschenrechtlichen Diskriminierungsschutzes. *Gemeinsam leben*, 23(3), 132–143.
- Ullrich, A., & Sauer, K. E. (2021). *Pädagogik für die Soziale Arbeit*. Nomos.
- UNICEF. (2022). *Corporal punishment of children in Austria: End corporal punishment*. <https://www.endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/country-reports/Austria.pdf>
- Universität Wien. (o. J.). *Datenbanken—Fachbibliothek Bildungswissenschaft, Linguistik, Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft*. Abgerufen am 16. März 2026, von <https://bibliothek.univie.ac.at/fb-bilispli/datenbanken.html>
- Universität Wien. (2022). *Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen) im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Inklusive_Paedagogik_Fokus_Beeintraechtigungen_BA_Lehramt.pdf
- Universität Wien. (2024). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers’ “learning to notice” in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
- VignA. (o.D.a). *Phänomenologische Vignetten- und Anekdotensammlung*. <https://vigna.univie.ac.at/vignetten-und-anekdotensammlung/>
- VignA. (o.D.b). *Phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung*. <https://vigna.univie.ac.at/>

- Vogt, F., & Schmiemann, P. (2020). Assessing biology pre-service teachers' professional vision of teaching scientific inquiry. *Education Sciences*, 10(11), 332. <https://doi.org/10.3390/educsci10110332>
- Vogt, T. (1896). Ethik. In W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (S. 87–96). H. Beyer & Söhne.
- Wager, A. A. (2014). Noticing children's participation: Insights into teacher positionality toward equitable mathematics pedagogy. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(3), 312–350. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.45.3.0312>
- Waldenfels, B. (1992). Antwort und Verantwortung. *Friedrich Jahresheft*, X, 139–141.
- Waldenfels, B. (1999). *Vielstimmigkeit der Rede*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Suhrkamp.
- Weber, J.-M., Link, P.-C., & Langnickel, R. (2023). Zur Ethik des Lehrberufs. Vom Mehr-Wert einer ethischen Ausrichtung in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(4), 14–19.
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B., & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 343–365. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00939-9>
- Weghaupt, D. (2024). *Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung*. transcript Verlag.
- Weinberger, A. (2014). Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 60–72. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.1.2014.9624>
- Werner, M. H. (2021). *Einführung in die Ethik*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05293-3>
- Weyers, J., König, J., Rott, B., Greefrath, G., Vorhölter, K., & Kaiser, G. (2023). Mathematics teachers' professional noticing: Transfer of a video-based competence assessment instrument into teacher education for evaluation purposes. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 26(3), 627–652. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01159-7>
- Weyers, S. (2019). Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–93). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>
- Wiesel, E. (1992). Foreword. In G. Annas & M. Grodin (Hrsg.), *The nazi doctors and the Nuremberg Code: Human rights in human experimentation* (S. vii–ix). Oxford University Press.
- Wigger, L. (1998). Pädagogik und Ethik, Themen und Referenzen im allgemeinpädagogischen Zeitschriftendiskurs. In A. M. Stroß & F. Thiel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit* (S. 193–211). StudienVerlag.

- Winn, M. (2018). *Justice on both sides: Transforming education through restorative justice*. Harvard Education Press.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Campus.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2021). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational Psychology Review*, 33(1), 131–148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
- Wyss, C., Rosenberger, K., & Bühner, W. (2021). Student teachers' and teacher educators' professional vision: Findings from an eye tracking study. *Educational Psychology Review*, 33(1), 91–107. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09535-z>
- Yang, X., König, J., & Kaiser, G. (2021). Growth of professional noticing of mathematics teachers: A comparative study of Chinese teachers noticing with different teaching experiences. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 29–42. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01217-y>
- Yildirim, I., Albez, C., & Akan, D. (2020). Unethical behaviors of teachers in their relationships with the school stakeholders. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 152–166.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford University Press.
- Zhunusbekova, A., Koshtayeva, G., Zulkiya, M., Muratbekovna, O. L., Kargash, A., & Vasilyevna, S. M. (2022). The role and importance of the problem of ethics in education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(3), 787–797.
- Zucker, V., Lehmkuhl, A., Janeczko, J., Junker, R., Holodynski, M., & Meschede, N. (2024). Förderung der mehrperspektivischen professionellen Wahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Ein digitales, videobasiertes Lernmodul für (angehende) Lehrpersonen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 7(1), 147–166. <https://doi.org/10.11576/hlz-6393>
- Zutavern, M. (2003). Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern—Ein Thema für die Ausbildung? *journal für lehrerInnenbildung*, 3(1), 26–40.
- Zutavern, M. (2018). Worauf man sich verlassen kann. Kann man? Das Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern als Bedingung professioneller Autonomie – Erfahrungen, Irritationen, Wünsche. In H. R. Schäfer & Zutavern, Michael (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen* (S. 179–198). Waxmann.
- Zutavern, M. (2021). Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! *journal für lehrerInnenbildung*, 21(3), 14–31. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-01>

Gesetze und Verordnungen

- Schulorganisationsgesetz [SchOG], BGBl. Nr. 242/1962, § 2.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Anhang

Anhang 1 [Reckahner Reflexionen]

Was ethisch begründet ist:

- 1) Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
- 2) Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
- 3) Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
- 4) Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
- 5) Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
- 6) Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

1. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
2. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
3. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
4. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

Anhang 2 [Vignette Herr Körner]

Vignette: Klaus, Karl, Herr Körner

Willkommen nach der Wienwoche!“, begrüßt Herr Körner die Schülerinnen und Schüler, nachdem sie sich hingesetzt haben. „Wir beginnen heute mit einem neuen Thema. Es geht um den Kreis.“ Die Schüler und Schülerinnen jubeln. „Ja, endlich was Neues!“, greift auch der Lehrer die Stimmung auf. „Ich habe euch alle möglichen runden Gegenstände mitgebracht.“ Er packt einiges aus seiner Tasche: Batterien, Dosen, eine Klebebandrolle, sogar eine runde Dose mit einer Kuh, die „Mäh“ macht, kommt zum Vorschein. Die Schülerinnen und Schüler schauen neugierig, manche flüstern mit dem Banknachbarn oder der Banknachbarin. Der Lehrer verteilt die Gegenstände, sodass jede Bankreihe eines der Dinge bekommt. „Die erste Aufgabe lautet, ihr sollt den Durchmesser von diesem Zeug messen.“ Klaus wiederholt laut, während er seinen Gegenstand betrachtet: „Den Durchmesser!?“ Zu zweit messen die Schülerinnen und Schüler den Durchmesser des Gegenstands, den sie von Herrn Körner bekommen haben. Nur Klaus und Karl erledigen die Aufgabe in Einzelarbeit. Nach kurzer Zeit, der Lehrer hat inzwischen alle Gegenstände auf die Tafel geschrieben, werden die Ergebnisse bekannt gegeben und an der Tafel festgehalten. „Es gibt ein Gerät, mit dem man den Durchmesser messen kann. Wer weiß, wie das heißt?“ „Schiebelehre!“, meldet sich Klaus. „Ja, genau, eine Schublehre.“ Herr Körner hat eine Schublehre mitgebracht. Damit wird nun kontrolliert, ob die Schülerinnen und Schüler richtig gemessen haben. Klaus ruft heraus: „Mit der Schublehre kann ich auch bei einem Rohr den Innendurchmesser messen!“ Herr Körner: „Ja, genau! Zeig es mir!“ Klaus misst bei seiner Kartonröhre den inneren Durchmesser und hält sie dabei so, dass es alle sehen können.

Schulstufe: 8. Schulstufe

Ort: Österreich (Wien)

Autorin: Gabriele Rathgeb

Erstveröffentlicht in:

Rathgeb, G. (2019). Wissen begehren. Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde. Innsbruck: StudienVerlag, S. 202f.

Anhang 3 [Vignette Frau Prizzi]

Vignette: Pako, Frau Prizzi

Schnellen Schrittes betritt Frau Prizzi das Klassenzimmer. „Please, take your workbook out!“, ordnet sie an die Klasse gewandt an. Die Schülerinnen und Schüler ziehen ihre Übungshefte aus ihrem Ablagefach unter dem Tisch oder der Schultasche hervor. Mit gebeugtem Rücken und gesenktem Kopf zieht Frau Prizzi ihre Runde durch die Klasse und wirft einen schnellen Blick in die geöffneten Hefte. Am Tisch von Pako angelangt, richtet sie sich kerzengerade auf: „Nicht schon wieder!“, seufzt sie laut. Auf dem Tisch von Pako liegt kein Heft. Ratlos löst Pako die Augen von seiner Schulbank und sieht Frau Prizzi an. „You are at 2,5. Next time it's a five!“, stößt diese mit schriller Stimme aus. An die Klasse gewandt erklärt sie: „We correct it very quickly, so we start now with number 10.“ Einige Arme schnellen in die Höhe. Frau Prizzi ruft unterschiedliche Schülerinnen und Schüler auf, und diese lesen abwechselnd Sätze des Lückentextes vor. Pako nicht. Er sitzt zusammengesunken auf seinem Stuhl, hat die langen Beine angezogen und die Hände unter der Schulbank versteckt. „Pako, you can do it, even if you don't have the homework“, hallt es durch die Klasse. Pako schreckt auf und versucht, einen Blick in das Heft seines Mitschülers zu erhaschen. Eilig nimmt er sein Workbook aus der Schultasche und löst stockend eine Übung. Nach der Verbesserung der Hausaufgaben gibt Frau Prizzi noch einige Hinweise für die bevorstehende Schularbeit: „Damit sich die schwachen Schüler etwas besser vorbereiten können“, betont sie mit einem Seitenblick zu Pako. Pakos Augen kleben an seinem Tisch. Er rührt sich nicht. Erst als die Lehrerin Anweisungen für eine Übungsaufgabe gibt, die in der Klasse gelöst werden soll, nimmt auch er ein weißes Blatt aus seiner Mappe, legt es vor sich auf den Tisch und überträgt eine Übung aus dem Buch auf sein Blatt. Eine weitere Runde in der Klasse drehend, wirft Frau Prizzi von hinten einen Blick in Pakos Heft. Erneut stößt sie einen tiefen Seufzer aus: „Nicht bei jedem Satz eine neue Zeile nehmen, ansonsten gibt's eine Einkaufsliste!“, ruft sie genervt aus. Nach einer kurzen Pause fügt sie hinzu: „Ist das für alle klar?“

Schulstufe: 1. Klasse Mittelschule

Ort: Italien (Südtirol)

Autorin: Evi Agostini

Erstveröffentlicht in:

Agostini, E. (2016). Zwischenräume des Nicht-mehr und Noch-nicht – Soziales Lernen im Spannungsfeld von fremder Anziehung und eigener Abwehr. In S. Baur & H. K. Peterlini (Hg.), An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 2 (S. 126-129). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S.126.

Anhang 4 [Interviewleitfaden]

Interviewleitfaden: Wahrnehmung zum pädagogisch-ethischen Handeln

Einstieg:

- Bedanken, dass heute für Interview Zeit genommen hat
- Vorstellung (mich und Thema der MA: Wahrnehmung von Lehrpersonen von pädagogisch-ethischen Handeln)
- Ablauf: zwei Vignetten mit anschließenden Fragen
- Wichtig zu betonen: es gibt kein Richtig oder Falsch- mich interessiert, wie Sie pädagogisches Handeln wahrnehmen
- Einverständniserklärung unterschreiben
- Erneuter Hinweis, dass Gespräch jederzeit abgebrochen werden kann
- offene Fragen vor dem Beginn?
- Start der Aufnahme

Vignette A: Karl & Herr Körner

Thema Wahrnehmung:

1.) Beschreiben Sie kurz, was in der Vignette passiert.

2.) Welche Gedanken und Gefühle kommen beim Lesen dieser Vignette in Ihnen auf?

Check:

- ☐ Stimmungen/Atmosphäre in der Vignette *Explikation: Worin zeigt sich das?*
- ☐ Aufkommende Gefühle beim Lesen *Explikation: Was löst diese Gefühle aus?*

Thema pädagogisch-ethisches Handeln:

3.) Was verstehen Sie unter pädagogisch-ethischem Handeln?

4.) Wie nehmen Sie das pädagogisch-ethische Handeln der Lehrperson in der Vignette wahr?

Check:

- ☐ Beurteilung des päd. Handelns der Lehrperson

5.) Worin zeigt sich pädagogisch-ethisches Handeln der Lehrperson in dieser Vignette?

Check:

- ☐ Nach welchen Werten und Prinzipien handelt die Lehrperson?
- ☐ Welche Verantwortungen hat die Lehrperson in der beschriebenen Situation?
- ☐ Ist die Lehrperson widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt? Wenn ja, welchen?
- ☐ Beurteilung des Handelns als ethisch angemessen oder unangemessen
Explikation: Woran machen Sie das fest?

Vignette B: Pako & Frau Prizzi

Thema Wahrnehmung:

6.) Beschreiben Sie kurz, was in der Vignette passiert.

7.) Welche Gedanken und Gefühle kommen beim Lesen dieser Vignette in Ihnen auf?

Check:

- ☐ Stimmungen/Atmosphäre in der Vignette *Explikation: Worin zeigt sich das?*
- ☐ Aufkommende Gefühle beim Lesen *Explikation: Was löst diese Gefühle aus?*

Thema pädagogisch-ethisches Handeln:

8.) Wie nehmen Sie das pädagogisch-ethische Handeln der Lehrperson in der Vignette wahr?

Check:

- ☐ Beurteilung des päd. Handelns der Lehrperson

9.) Worin zeigt sich pädagogisch-ethisches Handeln der Lehrperson in dieser Vignette?

Check:

- ☐ Nach welchen Werten und Prinzipien handelt die Lehrperson?
- ☐ Welche Verantwortungen hat die Lehrperson in der beschriebenen Situation?
- ☐ Ist die Lehrperson widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt? Wenn ja, welchen?
- ☐ Beurteilung des Handelns als ethisch angemessen oder unangemessen
Explikation: Woran machen Sie das fest?

Vergleich der Vignetten:

10.) Wenn Sie die Vignetten miteinander vergleichen, was kommt Ihnen da in den Sinn?