

Susanne Dreßler

Pädagogisches Ethos des Musiklehrers – Überlegungen zum subjektiv wahrgenommenen „Eingewohntsein“ zwischen Pädagogik und Kunst

Das von Sigrid Abel-Struth (1982) beschriebene Hin- und Hergezerrtsein des Musiklehrers¹ ist offenbar ein Phänomen, was bis heute den meisten nicht unbekannt ist: hin- und hergezerrt zwischen den Erwartungen der am Schul- und Berufsleben beteiligten Akteure wie Schülern, Kollegen oder Eltern. Der Musiklehrer pendelt zwischen verschiedenen Rollenerwartungen und versucht individuell mit den daraus resultierenden Spannungen umzugehen. Im Rahmen eines Interviews im Jahr 2008 äußerte sich ein Musiklehrer eines brandenburgischen Gymnasiums zu seiner dortigen Tätigkeit wie folgt:

„Wir versuchen ganz intensiv [...] den Rahmenlehrplan [...] einzuhalten, soweit es geht. Für die Bläserklassen heißt das, dass die Kinder überhaupt mal die Chance haben, so ein Musikinstrument lieben zu lernen. Das [Bläserklassenkonzept] funktioniert dann so, dass bestimmte Titel in den Mittelpunkt gestellt werden. [...] Und die Schüler werden sich dann wahrscheinlich auch hinterher noch im Schulorchester profilieren, was ich ab dem nächsten Jahr beginnen möchte. [...] Bei dem Chorklassenkonzept haben wir erst einmal die ganz normalen Rahmenlehrplanpunkte, die ja die musikgeschichtlichen Entwicklungen betrachten. Dass aber auch viel von den eigenen Ideen mit reinkommt, also welche Musikstile die Kinder selbst mögen, dass wir so was auch mit singend unterbringen. [...] Sämtliche Auftritte mussten immer wieder durch die Chorklasse besetzt werden, d.h. sie mussten das ganze Kirchenrepertoire rauf und runter singen. [...] Es ist schwierig, die Leute alle an einen Tisch zu kriegen, aus Termingründen. Ich werde das im nächsten Jahr regelmäßig einrichten, dass wir uns einmal im Monat hinsetzen. [ich wünsche mir] ganz viel Erfolg in Bezug auf den Chor, eine sehr klangstarke Chormenge, die wirklich auch drei-

¹ Die verwendete männliche Form bei Personennennungen impliziert stets beide Geschlechter, sofern es nicht ausdrücklich gesondert aufgeführt wird.

vierstimmige Sachen singen kann. Ganz viele Auftritte möchte ich mit denen haben!“

An diesem Zitat wird das anschaulich, was Abel-Struth als jenes Hin- und Hergezerrtsein von Musiklehrern beschrieben hat. So wird deutlich, dass der befragte Musiklehrer vielen Erwartungen und Anforderungen gleichzeitig gerecht werden möchte:

- die Umsetzung der Ziele des Rahmenlehrplans einerseits und die Verfolgung der eigentlichen Intention, nämlich den Schülern die Liebe zu einem Musikinstrument nahe zu bringen andererseits;
- der Wunsch, die Ideen der Schüler aufzugreifen und gleichzeitig die mit dem schulischen Profil verbundenen Auftritte und das entsprechende Repertoire zu bewerkstelligen;
- die gewissenhafte Beachtung organisatorischer Fragen und Erwartungen der Kollegen;
- die eigenen Wünsche, denen zufolge er vor allem viele Auftritte mit den verschiedenen Ensembles bestreiten möchte.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, woher diese subjektiv wahrgenommenen Spannungen kommen und wie wir als Musiklehrer lernen können, konstruktiv damit umzugehen. Der Titel des Beitrages skizziert bereits eine mögliche Antwort, die u. U. in der Wahrnehmung eines pädagogischen Ethos begründet ist. Ethos wird in diesem Kontext als ein „Eingewohntsein“ verstanden, wie es auch von Sabine Seichter entfaltet wird (Seichter 2011). Möglicherweise – so die hier zugrunde liegende Annahme – eröffnet sich darüber ein Weg, um solcherart Spannungen zu bewältigen. Anhand einer Sekundäranalyse von drei Interviews mit Musiklehrenden wird dem jeweiligen musikpädagogischen Ethos auf den Grund gegangen, sodass im Rahmen des Beitrages folgende Schwerpunkte bedacht werden: Es werden grundlegende Annäherungen an den Ethosbegriff vorgestellt, sodann wird die Sekundäranalyse der Interviewdaten in Hinblick auf ein musikpädagogisches Ethos dargelegt. Entlang von drei Fallbeispielen werden individualspezifische Spannungen sowie drei Umgangsweisen rekonstruiert. Abschließend werden Überlegungen für einen *entspannteren* Umgang angestellt.

Annäherungen an den Ethosbegriff

Seinem etymologischen Ursprung nach kann Ethos aufgrund seiner Schreibweisen zwei semantische Bedeutungen haben, wie es u. a. von Paul Harder (2014, S. 144) oder auch Diana Aurenque (2011, S. 20f.) entfaltet wird:

1. Ethos – griech. mit kurzem Epsilon – meint Gewohnheit, Sitte oder Bräuche und rekurriert auf etwas *Kollektives*.
2. Ethos – griech. mit langem Eta – meint Charakter und impliziert damit einen *individuellen Aspekt*.

Ethos wird weiterhin als Aufenthaltsort², als Stätte des Eingewohntseins oder als „Raum des Gewohnten“ beschrieben, wie es u. a. auch Seichter in Anlehnung Heidegger tut (vgl. Seichter 2011, S. 191). Diesem Verständnis folgend, beschreibt Seichter pädagogisches Ethos als „Bündel jener ethischen Handlungsmuster und –erwartungen, die mit einer bestimmten Tätigkeit, insbesondere einer beruflichen ‚gewöhnlich‘ verbunden sind und in vielen Fällen auch kodifiziert werden.“ (Ebd., S. 191)

Auch in Seichters Zuspitzung zum pädagogischen Ethos wird eine kollektive Ebene (also die berufliche Tätigkeit und ihre Kodifizierung) einer individuellen Ausformung (nämlich als Handlungsmuster und -erwartungen) gegenübergestellt.

Solche kollektiven Kodifizierungen werden m. E. nach besonders gut mit Begriffen wie Leitbild, Professionsethos, Verpflichtung oder Eid eingefasst und in solchen Dokumenten wie dem Sokratischen Eid von Hartmut von Hentig (zitiert und diskutiert in Glöckel 1994), dem Positionspapier der Heinrich-Böll-Stiftung zur Professionalisierung des Lehrerberufs (Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003) oder dem Ethosdokument der Gewerkschaft GEW (GEW

² „Ethos heißt – wie Heidegger häufig anmerkt – ‚das Wohnen des Menschen, sein Aufenthalt inmitten des Seienden im Ganzen.‘ [...] Ethos, verstanden als Aufenthalt, [bezieht] sich immer auf eine gewisse Verbindlichkeit [...]“ (Aurenque 2011, S. 27).

2013) mit den darin aufgeführten „sechs Verpflichtungen“³ zum Ausdruck gebracht. Solche Dokumente grundieren normativ ein spezifisches Berufsethos, was mit den Worten Paul Harders „[...] moralische Normen und Überzeugungen zusammen[fasst], die vonnöten sind, professionelle Aufgaben und Pflichten zu bewältigen. Diese Normen sind wiederum als kodifizierte Werte zu begreifen, die als stabil (und dauerhaft gültig) anerkannt werden.“ (Harder 2014, S. 138)

Zusammenfassend heißt das: Ethos als Aufenthaltsort, als Stätte des Eingewohntseins betont die individuelle und Veränderungen zulassende Seite. Sie kann nach Harder beschrieben werden als „Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns“ (ebd., S. 196). Demgegenüber kann Ethos aber auch kollektiv als Berufsethos i. S. von Leitbildern oder Verpflichtungen aufgefasst werden. Indem also zwischen einem individuellen und kollektiven Ethos (ebd. S. 7) unterschieden wird, kann bereits jetzt vermutet werden, dass Spannungen u. a. *daraus* resultieren.

Anhand einer Interviewanalyse soll nun die Spur verfolgt werden, wie sich ein individuelles *musikpädagogisches* Ethos ausprägen kann. Diesbezüglich sind drei leitfadengestützte Interviews, die ich mit Musiklehrenden eines brandenburgischen Gymnasiums im Rahmen meiner Dissertation zur Entwicklung von Ganztagschulen geführt habe, einer Sekundäranalyse unterzogen worden.⁴ Die Schule befand sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2008 in einer sehr frühen Phase ihrer Entwicklung, sodass erst zwei Jahrgänge mit je zwei Parallelklassen und einem entsprechend kleinen Kollegium den Schulbetrieb bestimmten. Mittlerweile sind alle Klassenstufen vollständig vorhanden und erste Jahrgänge haben das Abitur absolviert. Das Gymnasium verankert seit seiner Gründung konzeptionell drei Säulen in sich: das Ganztagsprofil, einen musikalischen

³ Diese Verpflichtungen beziehen sich auf sechs Berufsbereiche, und zwar gegenüber der Profession, den Lernenden, den Kollegen, den Vorgesetzten, den Eltern, den anderen im Erziehungs- und Bildungsbereich Beschäftigten.

⁴ Alle angeführten Lehreraussagen entstammen diesen Interviews aus dem Jahr 2008.

Schwerpunkt (in Form von Chor- und Bläserklassen) sowie ein evangelisches Profil. Die befragten Lehrer waren also entweder im Rahmen der Chor- oder der Bläserklasse eingebunden.

Die Sekundäranalyse zum musikpädagogischen Ethos

Der vorgenommenen Sekundäranalyse zur Ergründung eines musikpädagogischen Ethos‘ liegt als *Orientierungsrahmen* ein sog. Integratives Modell von Werthaltungen und Ethos zugrunde, was aus der Forschungsarbeit von Harder hervorgegangen ist (Harder 2014). Entlang Harders Modell ist ein deduktives Kategoriensystem für die Interviewanalyse erstellt worden.

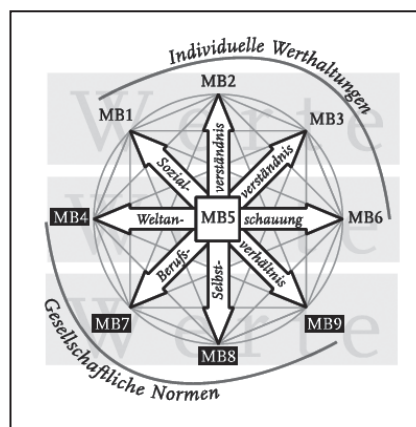


Abb. 1: Integratives Modell von Werthaltungen und Ethos nach Harder (2014, S. 179)

Harders Modell entfaltet sich um die vier in der Forschung zum Lehrerethos etablierten zentralen Dimensionen von *Berufsverständnis*, *Selbstverständnis*, *Sozialverhältnis* sowie *Aspekten der Weltanschauung*. Diese Ethosdimensionen beschreiben jeweils für sich ein Spannungsfeld, insofern sie aufgespannt werden zwischen individuellen Werthaltungen einerseits und gesellschaftlichen Normen ander-

rerseits und zwar an jeweils spezifischen Merkmalsbereichen (MB)⁵. Sie kreuzen sich alle in dem Punkt (hier MB 5), der idealtypisch den Kern des individuellen pädagogischen Ethos, also den „Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns“, ausmacht (vgl. Abb. 1).

Den individuellen Ausprägungen eines musikpädagogischen Ethos lässt sich mit folgendem *analytischen Vorgehen* auf die Spur kommen: Zunächst ist theoriegeleitet nach Harder die Bestimmung der Ethosdimensionen, der gesellschaftlichen Normen und der individuellen Werthaltungen geklärt worden. Diese theoriebasierte Bestimmung ist sodann für den konkreten Fall gewendet und mit Ankerbeispielen versehen worden. Das theoretische Hintergrundwissen stellte folglich die Basis für die Erstellung eines deduktiven Kategoriensystems entlang der benannten Dimensionen, Normen und Werthaltungen dar. Damit konnten die Interviews der drei befragten Lehrer hinsichtlich ihrer individuellen Ausprägungen analysiert werden. Zugleich ist das Kategoriensystem durch induktive Kategorien ergänzt worden. Im Zuge mehrerer Kodierdurchgänge, orientiert an den Ausführungen zum Theoretischen Kodieren nach Böhm (Böhm 2008), sind die zahlreichen Einzelmerkmale zu fallspezifischen individuellen Werthaltungen verdichtet worden. Ergänzt durch Überlegungen zu möglichen Ethosträgern konnten schließlich die Ausprägungen individueller Spannungen bei den befragten Personen rekonstruiert werden.

Operationalisierung der nach Harder (2014) identifizierten gesellschaftlichen Normen, individuellen Werte sowie der möglichen Ethosträger

Nach Harder werden unter *gesellschaftlichen Normen* „soziale Regulative einer bestimmten Gesellschaft, die auch in Form von Gesetzen vorliegen können“ (Harder 2014, S. 184) verstanden. Er spricht

⁵ MB 1 = Herstellung sozialer Bezüge; MB 2 = Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen, Sichtweisen; MB 3 = Erfassung und Entwicklung der Lerninhalte; MB 4 = Wertegemeinschaft, Kultur- und Bildungstradition; MB 5 = Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns; MB 6 = Stellungnahme, Engagement, Verantwortung; MB 7 = Lehrerprofessionalität, pädagogische Ethik; MB 8 = Verantwortung, Rechtfertigung, Reflexion; MB 9 = Verständigungs- und Aushandlungsprozess, Diskurs.

ihnen einen „sanktionierenden Charakter [...] in positiver wie in negativer Hinsicht“ (ebd., S. 185) zu. Für den vorliegenden Untersuchungskontext werden diesem Verständnis nach folgende Elemente als gesellschaftliche Normen betrachtet: das ausformulierte Schulprofil der Schule mit den drei Schwerpunkten Musik, Ganztage und evangelisches Profil, der Rahmenlehrplan für das Fach Musik sowie schriftlich fixierte allgemeine Leitbilder der Profession.

Folgt man den Ausführungen Harders, so werden *individuelle Werthaltungen* aus psychologischer Sicht aufgrund unterschiedlicher Bedürfnislagen ausgeformt, die schließlich das Handeln motivieren. Werthaltungen können „implizit und explizit die Wahl von in Anspruch genommenen Mitteln zur Erreichung von gewünschten, begehrteten Zwecken oder Zielen“ beeinflussen (Harder 2014, S. 91). Dabei werden kognitive, emotionale und motivationale Bedürfnislagen unterschieden (ebd.). Im vorliegenden Fall haben sich diese Bedürfnislagen vor allem im Zuge der induktiven Kodiervorgänge fall-spezifisch konkretisiert (vgl. nachfolgende Analyseergebnisse).

Im Zusammenhang mit den individuellen Werten muss auch die Frage danach gestellt werden, aus welcher Trägerperspektive heraus die befragten Lehrer ihre Werte entfalten. Dafür braucht man Klarheit darüber, „wer“ generell *Träger des pädagogischen Ethos* innerhalb einer Person sein kann. Für den konkreten Interviewkontext ‚Musiklehrer an einer Ganztage-schule‘ werden vorab vier Ethosträger differenziert: (1) der Musiklehrer und Erzieher an einem Gymnasium, (2) der selbst praktizierende Musiker, (3) der Kollege der Fachgruppe, (4) der Vertreter der Schule.

Abbildung 2 gibt Einblick in die vorgenommene Operationalisierung der vier Ethosdimensionen. Zudem präsentiert Abbildung 3 einen Ausschnitt aus dem daraus abgeleiteten Kategoriensystem zur Kategorie des ‚pädagogischen Berufsverständnisses‘. Die Unterkategorien ergeben sich einerseits aus Harders Merkmalsbereichen und den jeweiligen Bestimmungen (Harder 2014, S. 179-190) und stellen andererseits Ergänzungen aufgrund der induktiv-analytischen Vorgehensweise dar.

	Erläuterung	Definition für Analyse	Ankerbeispiel
Berufsverständnis	<p>Erfassung & Entwicklung der Berufsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> Abgleich mit Professionsethik begründet und legitimiert im institutionellen und institutions-übergreifenden öffentlich-rechtlichen Kontext zu handeln" (Standop) 	<p>Das betrifft alle Aussagen zum jeweiligen Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte sowie zu deren Zielvorstellungen. Diese Ziele können den Umgang mit rechtlichen Vorgaben einschließen (wie den Rahmenlehrplan), individuelle Zielvorstellungen benennen sowie Ziele beschreiben, die sich auf die Schule beziehen.</p>	<p>„Ich bin eingebunden in die beiden Bläserklassen“ „Das große Ziel ist schon das Schulorchester“ „Wir versuchen schon, den Rahmenlehrplan einzuhalten.“ „Ich als Bläser“ „den richtigen Weg weisen“ „ich bin leistungsorientiert“</p>
Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen, Sichtweisen benannt und kritisch reflektiert Berufsspezif. Einstellungen in Bezug auf L-S-Interaktion, Schulbetrieb, Berufsverständnis in subjektiver Sichtweise identifiziert 	<p>Es werden sämtliche subjektiven Aussagen erfasst, die kritisch und reflexiv die eigene Rolle, dem Umgang mit SuS-Ideen sowie die subjektiven Sicht auf die Bedeutung der Chor- und Bläserklassen darlegen.</p>	<p>„sehr gutes Verhältnis zu den Kollegen“ „wir scherzen auch miteinander“ „dass die Eltern so stark eingebunden sind“</p>
Sozial-verhältnis	<ul style="list-style-type: none"> Herstellung sozialer Bezüge, Verständigungs- und Aushandlungs-prozesse, Diskurs kritischer Fragen, Gestaltung einer guten Arbeitsatmosphäre, Disziplin und gute arbeitsbezogene Kommunikation individuellen Förderung von SuS sowie Chancengerechtigkeit Alle Beziehungen im schul. Umfeld 	<p>Das betrifft also Aussagen zu allen Beziehungen (L-S, L-L, L-SL, L-Eltern) sowie die Gestaltung der Unterrichts- und Arbeitsatmosphäre</p>	
Weltan-schauung	<ul style="list-style-type: none"> jeweilige Verortung der Lehrenden als deren Reaktion auf die Auseinandersetzung mit Ideen einer vorgefundenen Bildungstradition bzw. einer bestehenden Wertegemeinschaft 	<p>Hier werden all jene Äußerungen erfasst, die sich auf die Schule als Wertegemein-schaft (insbesondere in Hinblick auf das Schulprofil) beziehen und dabei das eigene Handeln vor diesem Hintergrund spiegeln.</p>	<p>„Aber für mich ist das mit dem Demokratieverständnis irgendwie /et/ nicht ... also nicht in so positiv gerichtete Bahnen, sehe ich das gelenkt.“</p>

Abb. 2: Zusammenstellung der operationalisierten Ethosdimensionen inkl. Ankerbeispiele für die Interviewanalyse

I_PÄDAGOGISCHES BERUFSVERSTÄNDNIS

I_1_Aktueller Tätigkeitsbereich

I_1a_ Für gesamten Musikalischen Bereich

I_1b_ Für CK bzw. BK

I_2_Zielvorstellungen

I_2a_ Individuelle Ziele

I_2b_ Ziele für die Schule als Ganzes

I_3_Umgang mit rechtlichen Vorgaben

I_3a_ Rahmenlehrplan als Orientierungsgröße

I_3b_ Hinführung zum Abitur

I_4_Professionsverständnis

I_4a_ als Schulmusiker

I_4b_ als Instrumental-/Gesangspädagoge

Abb. 3: Ausschnitt aus dem deduktiv-induktiv erstellten Kategoriensystem

Die dargelegten Überlegungen haben die Sekundäranalyse der Interviews orientiert und strukturiert. Fügt man nun die Einzelerkenntnisse zusammen, so ergeben sich zunächst drei differenzierte Fallbilder, die die Grundlage für weiterführende Schlussfolgerungen bilden.

Analyseergebnisse und drei Falldarstellungen

Die Analyseergebnisse werden in drei Schritten vorgestellt. Im ersten Schritt wird entlang der drei Fallbeispiele dargelegt, wie sich ein musikpädagogisches Ethos je unterschiedlich entfalten kann. Dabei ermöglicht die vorgenommene Analyse zu den fallspezifischen Wechselwirkungen von individuellen Werthaltungen einerseits und gesellschaftlichen Normen andererseits entlang der vier Ethosdimensionen sowie der Identifizierung möglicher Ethosträger einen sehr vielschichtigen Blick auf das fallspezifische musikpädagogische Ethos. Im zweiten Schritt wird darauf aufbauend die Entstehung von Spannungen – also das Hin- und Hergezerrtsein – untersucht, bevor in einem dritten Schritt drei Umgangsformen zu den wahrgenommenen Spannungen verdichtet werden.

Analyseergebnis I – das musikpädagogische Ethos an drei Beispielen

Lehrer A ist der festangestellte Lehrer an der Schule und für den Musikunterricht in den Chor- und Bläserklassen und alle damit verbundenen Tätigkeiten zuständig. Er wird vorrangig von *emotionalen Werten* geleitet: Für ihn sind Werte der Gemeinschaft, wie das Wir-Gefühl und das gemeinsame Musizieren handlungsrelevant. Er möchte allen Schülern einen Zugang zur Musik ermöglichen. Demgegenüber sind ihm aber auch kognitiv gefasste Werte wichtig: Er fühlt sich *eigentlich* dem Rahmenlehrplan verpflichtet, er müsste *eigentlich* regelmäßige Teamsitzungen durchführen für verbindliche kollegiale und konzeptionelle Absprachen und diesbezüglich auch *eigentlich* ein tragfähiges Konzept für die Chorklassen in Passung zum Rahmenlehrplan entwickeln. Lehrer A vereint alle vier Ethos-träger in sich und versucht, diese umfassend zu bedienen, v. a. auch im Zusammenklang mit seinen individuellen Werten.

Lehrer B hat zum Befragungszeitpunkt das Studium beendet und wartet auf das Referendariat. Er ist angestellt als Honorarkraft und in diesem Rahmen zuständig für den Unterricht in den Chorklassen. Lehrer B folgt vor allem *kognitiven* Bedürfnislagen, insofern für ihn Leistung und Qualität die handlungsleitenden Werte sind in Bezug auf seine Tätigkeit in den Chorklassen. Diesen Werten stehen aber auch *emotionale und motivationale Werte* gegenüber, wie etwa sein Bestreben, das Bestmögliche aus sich selbst und den Schülern herauszuholen. Das leitet sein durchaus strenges Handeln (wie etwa eine gute Arbeitsatmosphäre und Disziplin herstellen) und dafür möchte er Anerkennung bekommen. Lehrer B eliminiert zwei der vier Ethos-träger, d. h. er orientiert seine Werte und somit sein Handeln vor allem daran, Musiklehrer und Kollege in Bezug auf die Chorklassenarbeit zu sein, währenddessen ihm die Ethosträger Musiker sowie Vertreter der Schule nicht bewusst und somit nicht wichtig sind.

Lehrer C ist als Schulmusikstudent ebenfalls als Honorarkraft angestellt und zuständig für die Unterstützung in den Bläserklassen. Er hat vorrangig *motivationale* Bedürfnisse verinnerlicht, insofern er durch seine Tätigkeit in der Bläserklasse die Schüler zur Musik motivieren will. Das Bläserklassenkonzept scheint eine gute Möglichkeit, die Schüler für Musik (v. a. für Instrumentalspiel) zu begeistern.

Diese Werthaltung motiviert ihn selbst dazu, fachlich – also instrumentalpädagogisch – professionell zu unterrichten und die Bläserklassen stets am Anspruch einer guten instrumentalen Qualität auszurichten. Lehrer C priorisiert einen einzelnen Ethosträger, nämlich den Musiker bzw. Instrumentalpädagogen und stellt alle anderen drei in dessen Dienst.

Analyseergebnis II – Entstehung von Spannungen in subjektiver Perspektive

In den Interviewäußerungen von Lehrer A wird deutlich, dass Spannungen wie folgt entstehen: Als gymnasialer Musiklehrer kennt er den Rahmenlehrplan und die entsprechenden Gesetzesvorlagen und erkennt, dass er im Rahmen seiner Tätigkeit in den Chor- und Bläserklassen diese vielfältigen Ansprüche nicht vollumfänglich einlösen kann. Er sucht nach Passungen zum Rahmenlehrplan, z. B. die Einordnung der zu spielenden Stücke in die musikgeschichtlichen Entwicklungen oder die Auseinandersetzung mit Musiktheorie. In Spannung dazu stehen seine individuellen Werte des Emotionalen: Das gemeinsame Musizieren erachtet er als besonderen Bildungswert des Musikunterrichts. Dies harmoniert mit seinen Vorstellungen als Musiker, der möglichst viele gemeinsame Auftritte mit den Ensembles bestreiten will. Als Kollege ist ihm das enge Miteinander im kleinen Kollegium sehr wichtig, was in Formulierungen wie „meine Externen“ gut zum Ausdruck kommt. Allerdings erkennt er auch, dass die dafür nötigen Absprachen noch nicht recht einzulösen sind, dies erzeugt abermals Spannung. Dass er ein wichtiger Vertreter der Schule ist, der mit seinen Chor- und Bläserklassen die Schule außenwirksam präsentieren kann, ist für ihn „ein Sechser im Lotto“. Das Schulprofil von Ganztags, Musikorientierung und christlicher Prägung mit seinen jeweiligen Normen entspricht seinen emotionalen Werten.

Bei Lehrer B stehen dessen individuelle Werthaltungen von Leistung, Qualität, Erfolg in keiner Spannung zum Rahmenlehrplan oder zu allgemeinen normativen Leitbildern der Profession. Demgegenüber erzeugt aber das Schulprofil mit seinen drei Säulen Spannun-

gen, insofern das darin verankerte Demokratieverständnis in Opposition zum hierarchisch geregelten Leistungsgedanken von Lehrer B wahrgenommen wird: „[...] weil sie das Soziale so überbetont haben, bin ich bemüht [...] ich meine, das ist ein Gymnasium, das Leistung gebrauchen kann.“ Die mit dem Schulprofil verbundenen musikalischen Auftritte (u. a. auch als Ausdruck des Gemeinsamen) sind ein weiteres Spannungselement, denn sie „stören“ den strukturierten und zielorientierten Arbeitsprozess: „Die müssen überall hinfahren [...] versuchen viele Auftritte, aber man muss ja auch [...] bis wir überhaupt zum Chorgesang kommen.“ Der Ganzttag verlangt einen enormen Arbeitsaufwand von den Kollegen, den – so lässt es die Analyse vermuten – Lehrer B nicht in diesem Umfang mitträgt, demgegenüber anerkennt er aber entsprechendes Engagement seiner Kollegen: „Dass die Lehrer ein großes Eigenengagement mitbringen, das sehe ich als Stärke. Mein Kollege, was der alles zusätzlich zur Lehrtätigkeit leisten muss, das ist Wahnsinn.“ Lehrer B sieht sich zwar als Kollege, begrenzt aber seine Zusammenarbeit auf Lehrer A im Kontext der Chorklassen und empfindet diese zugleich als schwierig. Schwierig deshalb, weil die emotional geprägten Werte und Motive des Kollegen A (das gemeinsame Musizieren, Wir-Gefühl, die Einbindung von Schülerideen) im Gegensatz zu den kognitiv orientierten Werten von Lehrer B stehen. Als Vertreter der Schule empfindet sich Lehrer B gar nicht, sodass Spannungen diesbezüglich vermieden werden. Auch Leitbildformulierungen, wie sie etwa im Dokument der Heinrich-Böll-Stiftung festgehalten sind, erzeugen keine Spannungen bei Lehrer B. Dort heißt es etwa: „Lehrpersonen, die sich für die Ergebnisse der Schule, also die Schülerleistungen, verantwortlich fühlen, von ihrer Wirksamkeit überzeugt sind und öffentlich Rechenschaft über ihre Arbeit und deren Ergebnisse ablegen, können von der Öffentlichkeit die notwendige Anerkennung ihrer Arbeit erwarten“ (Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003, S. 5). Genau in diesem Sinne fühlt sich Lehrer B verantwortlich für angemessene Schülerleistungen, v. a. im gymnasialen Sinne und erwartet Anerkennung für seine Arbeit. Dies steht zwar in Harmonie zu seinen individuellen Werten von Macht und Erfolg, erzeugt aber Spannung in dem Moment, als ihm die erwartete Anerkennung zunächst verweigert wird: „Am Anfang gab es lauter Beschwerden über mich

[...] weil ich versucht habe, eine Arbeitsatmosphäre da reinzukriegen. Im Nachhinein habe ich jetzt auch mehr Positives gehört.“

Lehrer C sieht sich als Musiklehrer an einem Gymnasium, setzt aber seinen Schwerpunkt eindeutig auf seine Berufsrolle „ich als Bläser“ (und eben nicht „ich als Schulmusiker“). Dementsprechend sind ihm die Vorgaben aus dem Rahmenlehrplan gar nicht präsent, sondern er orientiert sich maßgeblich an instrumentalpädagogischen Ansprüchen. Denen kann er „mit 20jähriger Erfahrung im Blasorchester“ und somit als „Fachkraft“ voll entsprechen. Spannung entsteht also gar nicht erst, weil Lehrer C eine klare Trägerrolle priorisiert und aus dieser Sicht auch die anderen Ethosträger definiert. So sieht er seine vornehmliche Aufgabe darin, mit den Bläserklassen nach außen wirksam in Erscheinung zu treten. Als Fachlehrer an der Schule ist er damit beauftragt, die ihm anvertrauten Schüler zur Musik zu motivieren, dies entspricht bspw. auch solchen Leitbildformulierungen der Heinrich-Böll-Stiftung: „Lehrpersonen müssen von dem pädagogischen Optimismus getragen werden, dass ihre Arbeit Kinder und Jugendliche entscheidend fördern kann (wie ihr Fehlverhalten ihnen aber auch schaden kann)“ (ebd., S. 5). Es entsteht keine Spannung, weil die gesellschaftlichen Normen seinem Selbstverständnis als „Wegweiser“ und „Motivator“ für die Schüler entsprechen.

Analyseergebnis III – Drei Umgangsformen mit Spannungen

Aufgrund der vorgenommenen Falldarstellungen wird deutlich, dass die drei befragten Lehrer je unterschiedlich mit eventuell auftretenden Spannungen umgehen. In diesem konkreten Kontext¹ werden drei Formen identifiziert und hier zugespitzt benannt als *Spannungsignoranz*, *Spannungsvermeidung* sowie *Spannungsakzeptanz*.

Spannungsignoranz: Spannungen – oder das Gefühl des Hin- und Hergezerrtseins – entstehen gar nicht erst, wie im Fall von Lehrer C, weil man bspw. einen Ethosträger priorisiert und alle anderen in

¹ Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die Sekundäranalyse der drei ausgewählten Interviews. Es ist durchaus möglich, dass es weitere Formen des Umgangs mit Spannungen gibt, die aber aus der Analyse der hier zugrunde liegenden konkreten Daten nicht rekonstruiert werden konnten.

dessen Dienst stellt. Möglicherweise geschieht dies im speziellen Fall auch deshalb, weil sich Lehrer C der anderen Ethosträger aufgrund seiner beruflichen Entwicklung ‚Student‘ noch nicht bewusst ist.

Spannungsvermeidung: Spannungen werden größtenteils vermieden, indem wie bei Lehrer B zwei von vier Ethosträgern aus dem Bewusstsein eliminiert werden. Auch diese Form kann u. U. mit dem beruflichen Status zusammenhängen.

Spannungsakzeptanz: Spannungen werden wahrgenommen und ausgehalten. Lehrer A erlebt das von Abel-Struth beschriebene Phänomen. Er ist sich der Spannungen bewusst und richtet sein musikpädagogisches Handeln danach aus, indem er abwechselnd den verschiedenen Anforderungen und Erwartungen, verbunden mit den identifizierten Ethosträgern, versucht gerecht zu werden.

Konsequenzen für einen *entspannteren* Umgang

Diese kontrastive Gegenüberstellung der drei Lehrenden verweist auf die Frage danach, wie sich *entspannt* mit dem Gefühl des Hin- und Hergezerrtseins umgehen ließe, *ohne* bestimmte Ethosträger zu eliminieren oder zu priorisieren. Zu ihrer Beantwortung soll abschließend ein Vorschlag gemacht werden, der sich an den eingangs genannten Ausführungen zum Ethosbegriff orientiert und in drei Konsequenzen seinen Niederschlag findet.

Eine erste Konsequenz resultiert aus einem erweiterten Begriffsverständnis. Die begriffliche Fassung von Ethos als „Aufenthaltsort“ oder „Ort des Eingewohntseins“ ließe sich um einen Aspekt erweitern, den Diana Aurenque in ihrer Dissertation zum Ethosdenken bei Heidegger verdeutlicht. Sie konstatiert, dass Heidegger in seinen Schriften ein solches Ethosdenken ausformuliert, was Aurenque als „eine Suche nach dem angemessenen Aufenthaltsort“ (Aurenque 2011, S. 28) beschreibt. Dieses Bild der Suche verdeutlicht einen konstruktiven Aspekt, nämlich den Prozessgedanken bei der Ausbildung des Ethos, als ein subjektives, offenes und dynamisches Gefüge. In diesem Bild liegt m. E. Potenzial in zweifacher Weise:

Erstens macht die *Suche* deutlich, dass man sich eben nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt für ein vollständig ausgeprägtes Ethos bis in alle Ewigkeit entscheidet. Die Suche lässt immer wieder neue Veränderungen zu, in Abhängigkeit der individuellen Werte und der jeweils vorliegenden gesellschaftlichen Normen. Zweitens verdeutlicht *Suche* auch die eigenaktive Rolle: Ethos passiert nicht mit uns, sondern Ethos als Stätte des Eingewohntseins, als Bestimmungsgrund wertgerichteten Handelns können und müssen wir selbst suchen, wir können und müssen uns selbst *verorten*.

Aus diesem erweiterten Begriffsverständnis geht eine zweite Konsequenz hervor: Als Musiklehrer² muss man sich selbst seiner möglichen Ethosträger und der damit verbundenen Verortungen und möglicher Spannungen bewusst werden. Ein solches *Ethosbewusstsein* zu entwickeln, bspw. durch gemeinsame Reflexionen im (Fach-)Lehrerkollegium könnte u. U. zur Entspannung beitragen. Denn erst durch kollegialen Austausch und fachspezifischen Vergleich können unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bewusst und konstruktiv im Kollegenteam fokussiert werden, ohne dass man eigene Werte und damit verbundene pädagogische Ideen aufgeben müsste.

Damit ist schließlich eine dritte forschungsorientierte Konsequenz verknüpft: Man könnte und müsste bspw. in qualitativen Einzelfallstudien untersuchen, wie Lehrende diese Suche nach dem für sie angemessenen Aufenthaltsort betreiben, welche Einflussfaktoren dabei von ihnen benannt werden und welche Orte des Eingewohntseins sie jeweils für sich als maßgeblich ausmachen. Das ermöglicht wiederum unterstützende Rückschlüsse für die individuelle sowie situationsspezifische Suche nach dem je passenden Aufenthaltsort einerseits und die Entwicklung eines musikpädagogischen Ethosbewusstseins andererseits.

Zum Schluss sei also konstatiert: Um Spannungen zu vermeiden, ist es nicht zwingend notwendig, dass man sich zwischen *entweder* dem einen *oder* dem anderen Ethosträger radikal entscheidet und dabei

² Das gilt natürlich nicht nur für den Musiklehrer, sondern spezifisch für jedes andere Fach auch. Allerdings scheint eine intensive Auseinandersetzung für den Musiklehrer aufgrund mannigfaltigen Anforderungen, illustriert anhand der drei Fallbeispiele besonders geboten zu sein.

stets Unzulänglichkeiten aushält. Vielmehr kann *Entspannung* eher dann eintreten, wenn man in der Lage ist, bewusst zwischen den verschiedenen Ethosträgern und den damit verbundenen Aufenthaltsorten im klaren Bewusstsein ihrer Alternativen zu pendeln, auf der Suche nach dem richtigen Ort des Eingewohntseins im jeweiligen Moment. Bleibt abschließend die Überlegung im Raum stehen, inwieweit Schule als Institution heute solch eine Offenheit und Flexibilität zulässt und unterstützt.

Literatur

ABEL-STRUTH, Sigrid (1982): Musiklernen und Musiklehren. Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, in: Kaiser, Hermann-Josef (Hg.): Musik in der Schule?, Paderborn: Schöningh, S. 169–189.

AURENQUE, Diana. (2011): Ethosdenken. Auf der Spur einer ethischen Fragestellung in der Philosophie Martin Heideggers, Freiburg i. B./München: Alber.

BILDUNGSKOMMISSION der Heinrich-Böll-Stiftung (2003): Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrerberufs,
<http://www.sybillevolkholz.de/kontent/4.Empfehlung.pdf>
(21.07.2015)

BÖHM, Andreas (2008): Theoretisches Kodieren, in: von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines / Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 475–485.

GEWERKSCHAFT Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2013): Alles beginnt mit guter Bildung! Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos der im Erziehungs- und Bildungsbereich Beschäftigten. [27. Gewerkschaftstag, Juni 2013]
https://www.gew.de/Binaries/Binary98400/Berufsethos_fuer_den_Gewerkschaftstag_2013.pdf (20.02.2015)

GLÖCKEL, Hans (1994): Bedarf die Pädagogik einer ethischen Selbstverpflichtung. ein „hippokratischer Eid“ für Lehrer?, in: Fischer, Hans-Joachim / Lippke, Wolfgang / Schwerdt, Dirk (Hg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 64–74.

HARDER, Paul (2014): Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer, Bamberg: University of Bamberg Press.

SEICHTER, Sabine (2011): Pädagogisches Ethos, in: Helsper, Werner et. al (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft), Stuttgart: Kohlhammer, S. 191–198.