

Der Umgang mit erwachsenenpädagogischen Theorie-Praxis-Problemen wird als eine Frage des Ethos rekonstruiert. Es wird danach gefragt, wie erwachsenenpädagogische Akteur:innen im Zuge von Theorie-Praxis-Relationierungen ein professionelles Ethos ausbilden, verändern und transformieren. Zur Bearbeitung der Fragestellung wird der Begriff der „habitualisierten ethischen Reflexivität“ eingeführt. Am empirischen Beispiel eines Trainers aus der betrieblichen Weiterbildung wird rekonstruiert, wie es im Kontext der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Theorie-Praxis-Problem zur Transformation seines Ethos kommt.

This article aims at reconstructing theory-practice problems of adult education as a question of ethos. It asks how adult educators form, change and transform a professional ethos while relating theory and practice. The concept of "habitualised ethical reflexivity" is introduced to address this question. Using the empirical example of a trainer from the field of in-company further training, the manner in which the Transformation of his ethos occurs in the context of dealing with a specific theory-practice Problem is reconstructed.

Schlagworte: Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Theorie; Praxis; Ethos; Ethik; Dokumentarische Methode; Habitus; Habits; Werte; Normen; Professionswissen; adult education; continuing education; theory; practice; ethos; ethics; documentary method; habitus; habits; values; norms; professional knowledge  
Zitiervorschlag: Bernhardsson-Laros, Nils (2024). *Spannungen zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Relationierungen im Rahmen einer habitualisierten ethischen Reflexivität*. Hessische Blätter für Volksbildung, 74(3), 60-74. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2403W007>

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Nils Bernhardsson-Laros

## Spannungen zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung

### Relationierungen im Rahmen einer habitualisierten ethischen Reflexivität

aus: Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der Erwachsenenbildung als Wissenschaft (HBV2403W)  
Erscheinungsjahr: 2024  
Seiten: 60 - 74  
DOI: 10.3278/HBV2403W007



# Spannungen zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung

## *Relationierungen im Rahmen einer habitualisierten ethischen Reflexivität*

NILS BERNHARDSSON-LAROS

### Zusammenfassung

Der Umgang mit erwachsenenpädagogischen Theorie-Praxis-Problemen wird als eine Frage des Ethos rekonstruiert. Es wird danach gefragt, wie erwachsenenpädagogische Akteur:innen im Zuge von Theorie-Praxis-Relationierungen ein professionelles Ethos ausbilden, verändern und transformieren. Zur Bearbeitung der Fragestellung wird der Begriff der „habitualisierten ethischen Reflexivität“ eingeführt. Am empirischen Beispiel eines Trainers aus der betrieblichen Weiterbildung wird rekonstruiert, wie es im Kontext der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Theorie-Praxis-Problem zur Transformation seines Ethos kommt.

**Stichwörter:** Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Theorie; Praxis; Ethos; Ethik; Dokumentarische Methode; Habitus; Habits; Werte; Normen; Professionswissen

### Abstract

This article aims at reconstructing theory-practice problems of adult education as a question of ethos. It asks how adult educators form, change and transform a professional ethos while relating theory and practice. The concept of “habitualised ethical reflexivity” is introduced to address this question. Using the empirical example of a trainer from the field of in-company further training, the manner in which the transformation of his ethos occurs in the context of dealing with a specific theory-practice problem is reconstructed.

**Keywords:** Adult education; continuing education; theory; practice; ethos; ethics; documentary method; habitus; habits; values; norms; professional knowledge

## 1 Einleitung

Die vielfältigen Thematisierungen von Themen wie Nachhaltigkeit, Ungleichheit oder Digitalisierung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung, welche in den aktuellen Sektionstagungen und Arbeitsgruppen der Disziplin ihren Ausdruck finden, machen deutlich, dass sowohl die Theorie als auch die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung vor großen Herausforderungen stehen. Da Wissenschaft und Praxis sich diesen Themen mit unterschiedlichen Logiken (Haberzeth 2018; Roth 2021) nähern, kann dies auf unterschiedlichen Ebenen des erwachsenenpädagogischen Handelns zu Problemen der Theorie-Praxis-Relationierung führen. Als Beispiel sei hier das Konzept „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) genannt, mit dem – u. a. sowohl im Kontext mesodidaktischer Programmplanungsaktivitäten (Stimm & Müller 2023) als auch im Rahmen der mikrodidaktischen Planung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen (Sork 2016, 2019) – Spannungen zwischen Theorie und Praxis einhergehen können. Vor diesen Hintergründen betrachtet scheint es immer wichtiger zu werden, dass sich die erwachsenenpädagogische Forschung mit Wissensgrundlagen befasst, die helfen können, (an gehenden) Erwachsenenpädagog:innen Angebote zu unterbreiten, welche sie beim Einüben des Umgangs mit Ambiguitäten (Schrader & Goeze 2023) und Theorie-Praxis-Problemen (Kulmus & Lobe 2022) unterstützen.

Auch wenn sich die (erwachsenen-)pädagogische Praxis in Bezug auf mögliche Annahmen einer theoriebasierten Ausgestaltung widerständig zeigt (Forneck 2015) und etwaigen akademischen Allmachtfantasien, die von einer Überlegenheit der Wissenschaft ausgehen, eine Absage zu erteilen ist (Ludwig 2015), bedeutet dies jedoch nicht, dass die Forschung zu Fragen der Theorie-Praxis-Relationierung untätig bleiben muss. Zum einen kann sie theoretische Ansätze bemühen. So bietet sich z. B. die Theorie zu pädagogischen Antinomien von Helsper (2002) an, um Theorie-Praxis-Probleme herauszuarbeiten, die für bestimmte Kontexte oder Felder der Erwachsenen- und Weiterbildung, wie die Programmplanung (von Hippel 2011) oder die akademische Professionalisierung (von Hippel & Schmidt-Lauff 2012), charakteristisch sind. Oder es lassen sich unterschiedliche „Gestaltungskorridore“ bestimmen, an denen sich (an gehende) Erwachsenenpädagog:innen beim Auftreten von Theorie-Praxis-Differenzen orientieren können (Scheidig 2020). Zum anderen, und darauf soll im Beitrag der Fokus liegen, kann sich die (erwachsenen-)pädagogische Forschung empirisch dem Thema zuwenden. In meinem Beitrag gehe ich der Frage nach, wie sich empirisch nachvollziehbar machen lässt, wie Erwachsenenbildner:innen Theorie-Praxis-Relationierungen vornehmen. Dazu führe ich einen praxeologisch verstandenen Ethos-Begriff ein und demonstriere anhand eines Interviews, wie sich mithilfe dieses Ansatzes Praktiken der Theorie-Praxis-Relationierung empirisch analysieren lassen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Für Feedback danke ich den Gutachter:innen, den Herausgeber:innen, Thomas Fuhr, Arnd-Michael Nohl sowie meinen Kolleg:innen des Zentrums für Schulentwicklung der PH Zürich Frank Brückel, Aparna Jegan und Enikö Zala-Mező.

## 2 Professionswissen und Theorie-Praxis-Relationierungen

Um Praktiken der Theorie-Praxis-Relationierung empirisch in den Blick nehmen zu können, ist für mich die Annahme eines Professionswissens leitend, das sich neben theoretischen und praktischen Bezügen auch durch eine reflexive Handlungsfähigkeit (Faulstich 2015) bzw. reflexive Professionalität (Dewe 2004) auszeichnet. Damit beinhaltet das Professionswissen eine eigenständige dritte Wissensform, die weder in der Theorie noch in der Praxis vollständig aufgeht, sondern erst in der Begegnung von Wissenschaft und Praxis herausgebildet wird (Dewe et al. 1992, S. 78 ff.). Ausgehend von dieser dritten Wissens-Entität sollen sich (angehende) Pädagog:innen zu den jeweiligen Anforderungen, welche beide Seiten an sie stellen, ins Verhältnis setzen. Sie werden dazu angehalten, eine doppelte Perspektive auf das eigene berufliche Handeln einzuüben. Jütte et al. (2012) favorisieren diesbezüglich das Konzept einer interaktionalen Professionalisierung, die sich zwischen den Polen von Theorie und Praxis hin- und herbewegt. Forneck (2015, S. 353) verweist darauf, dass sich die Aus- und Weiterbildung von Pädagog:innen an einer „doppelten Fragestellung“ ausrichten soll, bei der es darum geht, eine doppelte Bezugnahme, von Theorie auf Praxis und vice versa, aus- und einzuüben.<sup>2</sup> Und Kulmus und Lobe (2022) betonen in Bezug auf Theorie-Praxis-Fragen, dass es sowohl im erwachsenenpädagogischen Studium als auch in der Berufstätigkeit im Feld darauf ankommt, einen „normativen Standpunkt“ auszubilden und diesen beständig weiterzuentwickeln.

Baumert und Kunter (2006, S. 483) sprechen in Bezug auf diesen Bestandteil des Professionswissens von einem „praktischen Wissen und Können“, welches auch mit den Begriffen „pädagogischer Takt“ oder „Ethos“ bezeichnet wird.<sup>3</sup> Sie verweisen darauf, dass dieses Wissen „erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen“ (ebd.) ist und auf einer „intuitiven Interpretation der Situation“ (ebd., S. 484) aufbaut. Aufgrund dessen entzieht es sich einer konkreten Festlegung im Sinne einer Wissensbasis, weshalb es bislang kaum empirisch untersucht wurde. Dies spiegelt sich auch im Kontext des erwachsenenpädagogischen Kompetenzmodells GRETA (Bosche & Strauch 2020) wider, bei dem die operationalisierenden Begriffe für den Kompetenzbereich Berufsethos weitgehend unbestimmt bleiben (Bernhardsson-Laros & Fuhr 2022). Zum Ethos gibt es zwar empirische Untersuchungsansätze (z. B. Blömeke et al. 2007; Oser 2018), diese sind jedoch zumeist – bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Bohnsack 2020; Brinkmann & Rödel 2021; Obex 2023) – dadurch gekennzeichnet, dass sie zwischen Haltung (Ethos) und Handlung trennen, womit sie der „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1964, S. 619), welche für diesen Wissenstyp charakteristisch ist, nicht gerecht werden. Im Weiteren geht es mir darum, einen empirisch

---

2 Auf diese doppelte Aufgabe, die Pädagog:innen erlernen sollen, weist auch das DGfE-Kerncurriculum hin, in dem eingefordert wird, die Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und berufspraktischem Handlungswissen nicht zu verlieren (vgl. DGfE 2004, S. 2, s. dazu auch Scheidig 2020, S. 29).

3 Dazu ausführlich Obex (2023, S. 4 f.). Zu Überschneidungen und Ähnlichkeiten der Konzepte pädagogischer Takt und Ethos s. van Manen (1995).

umsetzbaren Ethos-Begriff herzuleiten, der jene Praktiken beschreibt, mit denen Professionsangehörige Situationen bewältigen, in denen Spannungen zwischen Theorie und Praxis auftreten.

### 3 Ethos als Technologieersatz

Da Pädagog:innen bekanntlich keine sicheren Technologien zur Verfügung stehen (Luhmann & Schorr 1979), die helfen könnten, ihren Umgangsweisen mit Theorie-Praxis-Differenzen das Prekäre zu nehmen, müssen sie mit einem Technologieersatz, wie dem Ethos, vorliebnehmen. Laut Obex (2023, S. 48) wird das Ethos dann relevant, wenn pädagogisch Handelnde mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden, die als „normativ und legitim anerkannt werden, zugleich aber widersprüchlich“ sind. Gemäß diesem Verständnis dient Ethos als Begriff, um das Handeln zu bezeichnen, in das Pädagog:innen eintreten, wenn sie sich gefordert sehen, sich mit Theorie-Praxis-Konflikten auseinanderzusetzen zu müssen. Das Ethos lässt sich im Sinne von Obex (ebd., S. 111) als eine Praxis deuten, die dann zum Tragen kommt, wenn es gilt, etwaige Handlungshemmisse zu überwinden. Es setzt da an, wo die handelnden Akteur:innen „strukturell handlungsunfähig“ wären, weil sie mit „widersprüchlichen, sich wechselseitig ausschließenden Handlungsanforderungen konfrontiert werden“ (ebd.).

Der Ansatz von Obex zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass mit dem Ethos als Praxis eine Entität benannt wird, von der aus die komplexen Relationierungen von Theorie und Praxis empirisch in den Blick genommen werden können. Obex verzichtet jedoch darauf, einen Zusammenhang zwischen Ethos und Habitus herzustellen, da sie eine „Identifikation von Ethos und Habitus“ als „weniger ertragreich“ (ebd., S. 52) ansieht. Im Weiteren knüpfe ich an die Überlegungen von Obex an, erweitere diese aber, indem ich eine Verbindung zum Habitus herstelle, dem, und das ist für mich eine wesentliche Grundannahme, eine Reflexivität im Umgang mit Theorie-Praxis-Problemen zugeschrieben werden kann.

### 4 Spannungen zwischen Habitus und Norm und implizite Reflexivität

In der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) wird die Differenz von Habitus und Norm als Grundunterscheidung genutzt, um Spannungsverhältnisse zu bezeichnen und zu analysieren, mit denen Akteur:innen in ihrem Handeln konfrontiert werden. Mit Habitus und Norm unterscheidet Bohnsack das Handeln, welches durch den Habitus getragen wird, vom Reden über das Handeln, welches auf Normen ausgerichtet ist. Zwischen Habitus und Norm können Spannungen entstehen, wenn Akteur:innen in Situationen kommen, in denen sie mit Normen konfrontiert werden, die unterschiedliche Anschlüsse ermöglichen, welche aber dennoch gleichermaßen gültig und zulässig sind. So kann z. B. auf theoretischer Ebene die Erwartung an eine parti-

zipative Gestaltung von Lernumgebungen formuliert werden, welche in den jeweiligen Praxiskontexten zu Unsicherheiten in Bezug auf die möglichen Umsetzungsformen führen kann. Treten solche Spannungen auf, können die Akteur:innen diese im Rahmen einer „impliziten Reflexion“ habitualisiert bearbeiten (ebd., S. 107 f.). Anstatt einer Reflexionstheorie über sich selbst, welche die Akteur:innen vollständig explizieren können, schaffen sie sich Praktiken, die ihnen zu einem habitualisierten Umgang mit den durch die Normen hervorgerufenen Kontingenzen des Handelns verhelfen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie auch diese habitualisierten Praktiken reflektieren müssen. Bohnsack warnt sogar vor einer expliziten Reflexion des eigenen Habitus, insbesondere dann, wenn sie auf Dauer gestellt ist.<sup>4</sup> Die „praktische Reflexion“ (ebd., S. 108), welche die Akteur:innen etablieren, vollzieht sich in jeweils eigenen Modi, die sich empirisch rekonstruieren lassen.

## 5 Pädagogisches Ethos als habitualisierte ethische Reflexivität – der Fall Herr B.

Um den vorgestellten Ethos-Begriff für die empirische Forschung zu operationalisieren, bringe ich diesen mit dem Begriff der „habitualisierten ethischen Reflexivität“ (Bernhardsson-Laros, im Druck) in Verbindung und veranschauliche meinen Ansatz anhand eines empirischen Fallbeispiels. Ich analysiere ein narratives Interview (Nohl 2005; Schütze 1983), in dem ein Theorie-Praxis-Problem verhandelt wird, das, laut Scheidig (2020, S. 29 f.), als charakteristisch für das Handeln im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung angesehen werden kann: die Konkurrenz zwischen einer erwachsenenpädagogischen Wissenschaftsorientierung sowie einem auf Persönlichkeitsbildung abhebenden Bildungsverständnis einerseits und dem jeweils eigenen berufsnahen Praxisbezug andererseits.

### 5.1 Das Interview

Der Fall Herr B. stammt aus einem Sample von 19 narrativen Interviews, die ich im Rahmen einer Studie zu moralischen Problemen und ethischen Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung geführt habe (Bernhardsson-Laros 2020). Herr B. schildert ausführlich, wie sich sein Umgang mit berufsethischen Fragen im Laufe seiner Berufsbiografie verändert hat, was ihn von den anderen interviewten Personen unterscheidet, die sich zumeist darauf beschränken, anhand von Beispielen auf berufsethische Fragen einzugehen. Er ist als selbstständiger Trainer in der freien Wirtschaft tätig. Vor seiner Trainertätigkeit arbeitete er mehrere Jahre im Personalwesen der Industrie und der öffentlichen Verwaltung. Währenddessen absolvierte er berufsbegleitend mehrere Zertifikatsstudiengänge für Trainer:innen, woraufhin er zunächst nebenberuflich und anschließend hauptberuflich als selbstständiger Trainer tätig wurde. In diesem Zeitraum habe er sich von einen „unerfahrenen Trainer“, der für sein

---

<sup>4</sup> Ausführlich dazu Küper 2022.

berufliches Überleben alle ihm angebotenen Aufträge annehmen musste, zu einem erfolgreichen Trainer entwickelt, der sich seine „Aufträge aussuchen kann“.

## 5.2 Die Situation

Im Interview berichtet Herr B. über eine für ihn einschneidende berufsbiografische Situation. Seitens eines Auftraggebers wurde er mit der Kritik konfrontiert, in seinen Trainings zu stark auf ein ausgiebiges gegenseitiges Feedback zu insistieren. Laut Auftraggeber würde dies seinen „Auftrag“ übersteigen, da er einzig und allein dafür zu sorgen habe, dass die Mitarbeitenden „bessere Betriebsergebnisse erbringen“. Mit dem Hinweis auf den „Auftrag“ benennt der Auftraggeber ein *Orientierungsschema*, an dem Herr B. sowohl die Planung als auch die Durchführung seiner Trainings ausrichten soll. Mit dem Orientierungsschemata-Begriff werden Muster wie Normen oder zweckrationale Modelle bezeichnet, über die sich Akteur:innen im Rahmen wechselseitiger Interpretation austauschen (Bohnsack 2012, S. 119). Diese Muster dienen der gegenseitigen Verständigung der Akteur:innen über ihre Handlungspraxis. Der Auftrag bzw. Vertrag, den Herr B. thematisiert, lässt sich demnach als zweckrationales Muster oder auch als Norm für die stellvertretende Deutung zur Bildung einer anderen Lebenspraxis (Helsper 2002) verstehen. Gemäß diesem Orientierungsschema gilt es, die Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen als mündige Erwachsene zu behandeln, die selbst entscheiden können, zu welchen Themen sie sich wann und wie weiterbilden wollen. Folgt die Erwachsenen- und Weiterbildung dem Orientierungsschema des Vertrags, macht sie „Erwachsenen Angebote, aus denen sie frei wählen können, wenn sie es denn wollen“ (Fuhr 2024, S. 124). Die Erwachsenen- und Weiterbildung versteht sich dann „als eine Dienstleistung für Bildung, die manifeste Bildungsbedürfnisse Erwachsener erfüllt“ (ebd.).

Im Sinne des Orientierungsschemas Vertrag wäre es demnach erforderlich, dass Herr B. sowohl den auftraggebenden Betrieb als auch die Teilnehmenden im Vorfeld seiner Veranstaltungen über den inhaltlichen Schwerpunkt des Feedback-Gebens informiert. Diese Erwartung wird für Herrn B. jedoch zur Herausforderung, da ein möglicher Verzicht auf das Einfordern gegenseitigen Feedbacks nicht mehr im Einklang mit seinem Bildungsverständnis und seinen berufsbezogenen Wertvorstellungen wäre. Diesbezüglich betont er, dass er „in einer Gesellschaft leben“ möchte, in der „die Menschen fair miteinander umgehen“, wofür er mit seinen Trainings einen Beitrag leisten wolle.

Insgesamt betrachtet führt diese Situation zur Irritation des habitualisiert ablaufenden beruflichen Handelns von Herrn B., weshalb er von seinem Habitus her gefordert ist, sich damit reflexiv auseinanderzusetzen. Jetzt kommt das Ethos zum Tragen. Im Rahmen einer habitualisierten ethischen Reflexivität, die sich in zwei Stufen vollzieht, beginnt Herr B. damit, sich sowohl zu sich selbst (*Mensch*) als auch zu seiner beruflichen Sphäre und den hier agierenden Menschen (*Welt*) neu zu relationieren.

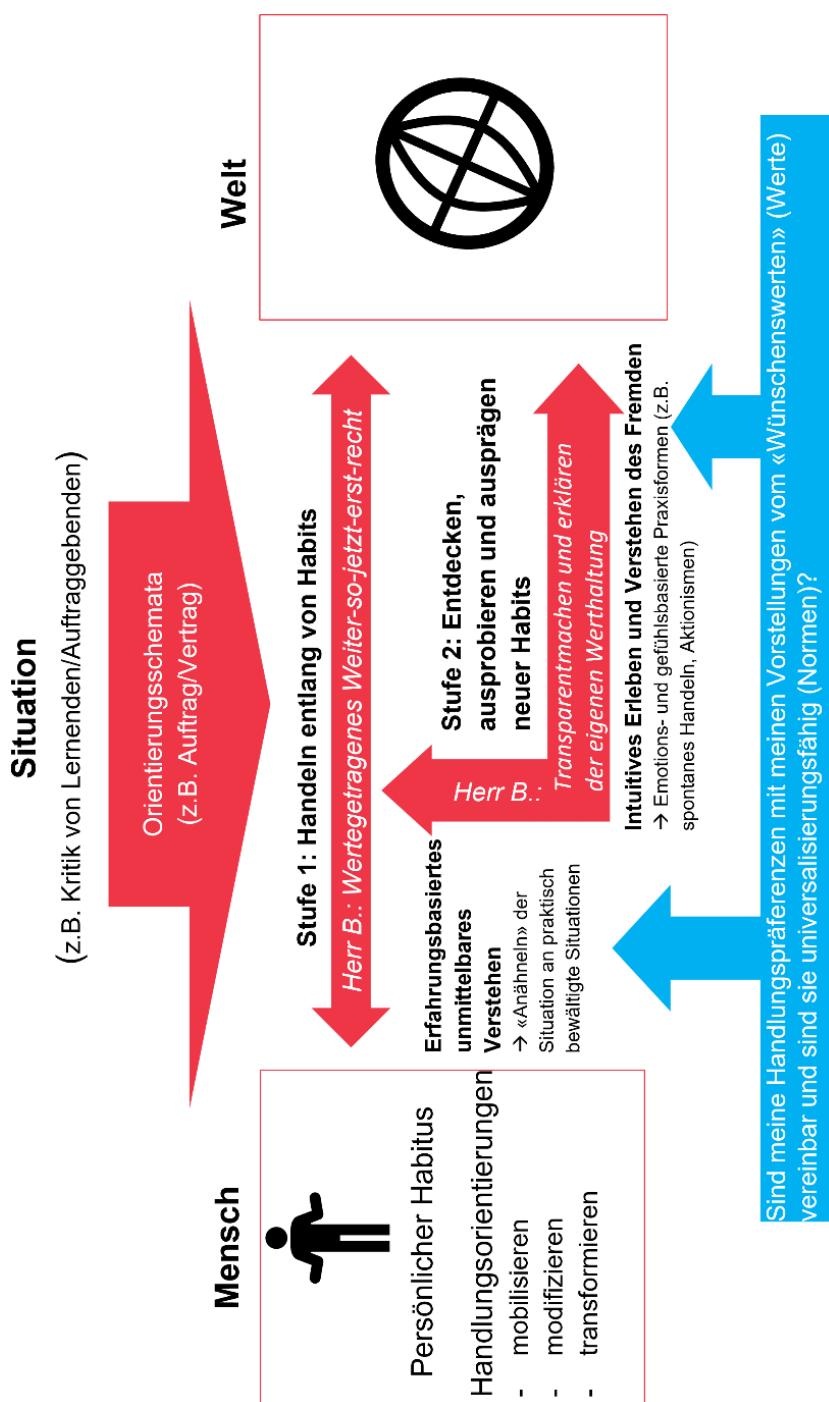


Abbildung 1: Habitualisierte ethische Reflexivität – zwei Stufen, Fall Herr B. (eigene Darstellung)

### 5.3 Die Begriffe: Habitus, Handlungsorientierungen, Habits

Die umfassende Basis, von der aus sich der *Mensch* sowohl zu sich selbst als auch zur *Welt* neu relationiert, bildet der *persönliche Habitus*. Diesen definiere ich mit Nohl et al. (2015) als „die Totalität des Selbst- und Weltverhältnisses einer Person“. Verstanden als eine „Gesamtstruktur vorbewusster Handlungsroutinen“ (ebd., S. 163), setzt sich der persönliche Habitus aus verschiedenen *Handlungsorientierungen* zusammen. Handlungsorientierungen lassen sich als sedimentierte Erfahrungs- und Bedeutungsstrukturen verstehen, die auf unterschiedliche Lebensbereiche und Erfahrungsräume eines Menschen – wie im Fall von Herrn B. den Beruf – bezogen sind (Nohl et al. 2015, S. 217).<sup>5</sup> Sie sorgen für ein routiniert ablaufendes Handeln, das erst hinterfragt wird, wenn die Akteur:innen merken, dass es im jeweiligen Kontext nicht mehr anschlussfähig ist.

Bei Herrn B. kommt es, ausgelöst durch die Kritik des Auftraggebers, zur Veränderung einer für ihn wesentlichen berufsbezogenen Handlungsorientierung. Dies geschieht, indem er sich reflexiv mit dieser Handlungsorientierung auseinandersetzt, was zum Begriff der *Habits* führt. Mithilfe von Habits relationiert sich der Habitus zur Welt. Es handelt sich dabei um „stabilisierte Praktiken“, die, weil sie „transaktional“ angelegt sind, zwischen Mensch und Welt vermitteln. Dies geschieht, indem sie die Wahrnehmungsperspektive des Menschen „präfigurieren“ (Nohl 2017, S. 128). Habits legen fest, wie ein Mensch einen Lebensbereich wahrnimmt und wie er sich diesen handelnd erschließt. Sie helfen, neue Situationen zu erschließen, indem sie die neue Situation an bereits praktisch bewältigte Situationen angleichen oder auch „anähneln“ (ebd.). Wichtig ist zu betonen, dass Habits Handlungsweisen sind, die nicht im Bewusstsein der Handelnden, sondern im Handeln selbst gespeichert werden (vgl. Joas 1996, S. 190).

### 5.4 Erste Stufe – Handeln entlang von Habits

Beim Handeln entlang von Habits kommt es zu einem Verstehen, das ich in Anlehnung an Bohnsack (1997, S. 57) als ein *erfahrungsbasiertes unmittelbares Verstehen* von sich selbst in Relation zur Welt bezeichne. Dieses atheoretische unmittelbare Verstehen der Welt baut auf Gemeinsamkeiten von Erfahrungen auf. Die Akteur:innen verfügen über ein atheoretisches Wissen darüber, wie sie sich in einer Welt, die sich für sie neu und widerständig zeigt, unmittelbar vortasten und diese erfassen können.

Herr B. handelt entlang von Habits, indem er versucht, die für ihn neue Situation an bereits bekannte Situationen anzuähneln. Dabei macht er zunächst die Erfahrung, dass er mit seiner berufsbezogenen Handlungsorientierung problemlos an einen Habit – im Sinne einer stabilisierten Mensch-Welt-Praxis – andocken kann. In den Daten zeigt sich, dass bei ihm zunächst Bestrebungen aufgekommen sind, zu einem offenen Umgang mit dem Einüben von gegenseitigem Feedback überzugehen. Diese Handlungspräferenz scheint Herr. B. jedoch anfänglich nicht einordnen zu können, da erst diese spezifische Situation ihn dazu gebracht habe, sich seiner berufsbezogenen Wertvorstel-

---

5 Ein ähnlicher Begriff, der vorwiegend im Kontext der Lehrer:innen-Habitusforschung zur Anwendung kommt, um den Habitus im Hinblick auf seine Ausdifferenzierung in unterschiedlichen Bereichen und Feldern des menschlichen Handelns zu beforschen, ist der „Teilhabitus“ (z. B. Košinár & Laros 2023; Helsper 2018).

lungen zu vergewissern. So äußert er u. a., dass er seinem Beruf nachgehe, um „das Miteinander der Menschen anständiger und sozial kompetenter“ zu gestalten, was seine ihn motivierende „Antriebskraft“ sei. Vor diesem Hintergrund schien es für Herrn B. legitim zu sein, die Teilnehmenden seiner Trainings dazu zu drängen, sich einander Feedback zu geben. Zudem weisen diese Wertvorstellungen darauf hin, dass Herr B. sein Handeln zunächst am Orientierungsschema Paternalismus ausrichtete. Gemäß diesem Schema geht die Erwachsenen- und Weiterbildung davon aus, dass Erwachsene nicht immer zu einer freien Entscheidung in der Lage sind, weshalb sie gefordert ist, für sie Entscheidungen zu treffen (Fuhr 2024, S. 124). Paternalismus liegt laut Fuhr (ebd., S. 125) „dann vor, wenn eine Person oder Institution in die Freiheit einer Person in der Überzeugung eingreift, dass dieser Eingriff für die betroffene Person von Vorteil ist“.

Auf der ersten Stufe zeigt sich, dass Herr B. zunächst am Orientierungsschema Paternalismus festhält. Die seitens des Auftraggebers vorgebrachte Kritik schien ihn in seiner bereits vorhandenen paternalistischen Orientierung eher zu bestärken als zu irritieren. Da er die Verträge mit dem Auftraggeber und nicht mit den Teilnehmenden schließt, kann sein inhaltlicher Ansatz, Fairness einzuüben, als ein Versuch angesehen werden, die Teilnehmenden und sich selbst davor zu schützen, jegliches Handeln unter einer betrieblichen Verwertungslogik („bessere Betriebsergebnisse erbringen“) zu betrachten. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Habit, an den er mit einer bestehenden Handlungsorientierung anschließen kann, als ein „*wertegetragenes Weiter-so-jetzt-erst-recht*“ rekonstruieren.

Diese situative Selbstversicherung und Enaktierung einer bewährten (Wert-)Orientierung scheint für Herrn B. zunächst den Vorteil mit sich zu bringen, dass etwaige situativ aufkommende Handlungshemmnisse nicht zum Tragen kommen. Die Bezugnahme auf eine stabilisierte Mensch-Welt-Praxis verhilft ihm zunächst dabei, an der bestehenden Handlungsorientierung festhalten zu können. Dennoch erweist sich der Habit des „*wertegetragenen Weiter-so-jetzt-erst-recht*“ allmählich als nicht tragfähig und brüchig. Daraufhin wendet sich Herr B. von diesem Habit ab und begibt sich auf die Suche nach einer neuen Mensch-Welt-Relationierungspraxis. Dies scheint notwendig zu werden, da sich Herr B. auf der ersten Stufe der habitualisierten ethischen Reflexivität vor allem damit auseinandersetzt, dass er einen faktischen Vertrag mit den Auftraggebenden eingeht, er aber im Weiteren feststellen muss, dass dies auch einen Vertrag mit den Teilnehmenden der Trainings impliziert, den er bislang außer Acht gelassen hatte.

## 5.5 Zweite Stufe – Entdecken, Ausprobieren und Ausprägen neuer Habits

Verläuft der Versuch der Anähnelung der Situation an bereits bewältigte Situationen nicht erfolgreich, weil sich die Welt im Sinne des Menschen als irrational und widerständig erweist, sehen sich die Akteur:innen gefordert, neue tragfähige Habits zu entdecken, auszuprobieren und auszuprägen. Dann kommt es zu einem Verstehen, das ich als ein *intuitives Erleben und Verstehen des Fremden* bezeichne. Da die gewohnte Vordeutung der Welt durch bereits habitualisierte Habits nicht greift, wird das eigene

Selbst-Welt-Verhältnis auf Basis intuitiver Zuwendungen neu gedeutet. In Anlehnung an Mannheim (1964, S. 133) formuliert, erweist sich die Welt in solchen Situationen als dumpf, völlig unorganisiert und sinnfremd, weshalb sich der Mensch gefordert sieht, aus dem irrational und undifferenziert erscheinenden Erlebnisstrom Sinneinheiten abheben zu müssen. Dieses Abheben von neuen Sinneinheiten kann von Emotionen oder Gefühlen wie Ressentiment, Melancholie, Empörung, Schuld, Ehrfurcht oder Bewunderung begleitet sein (Sotzek 2020). Daher äußert sich das intuitive Erleben und Verstehen des Fremden zumeist in emotions- und gefühlsgeladenen Praxisformen wie spontanem Handeln (Nohl 2006, S. 17f.) oder Aktionismen (Bohnsack 2017, S. 76, 230 ff.).

Auch Herr B. scheint sich auf ein solches intuitives Erleben und Verstehen des Fremden einlassen zu müssen. Es stellt sich die Erkenntnis ein, dass der Habit, und damit auch das Ethos, mit dem er die für ihn krisenhafte Situation zunächst überbrückt hat, lediglich seinen Wertvorstellungen entspricht, nicht aber mit den Auftraggebenden und den Lernenden kompatibel ist. Die Normen, hier verstanden als „Koordinationsanforderungen des sozialen Handelns“ (Joas 1999, S. 269), lassen ihm keinen Frieden. Er scheint die Norm, sein Handeln vor dem Orientierungsschema Vertrag begründen zu müssen, nicht weiter ignorieren zu können. Die zuvor für ihn selbstverständliche Praxis, Lernende dazu zu animieren, sich gegenseitig Feedback zu geben, entwickelt sich allmählich zur Belastung. Sein wertbasierter Habit, an den er auf der ersten Stufe Anschluss gesucht hat, erweist sich als nicht universalisierungsfähig. Daraufhin begibt er sich auf die Suche nach einer neuen Mensch-Welt-Relationierungspraxis, welche er im Weiteren ausprobiert und ausprägt. Entscheidend für das Entdecken eines neuen Habits scheint ein Treffen mit einem befreundeten Trainer zu sein. Im Gespräch mit dem befreundeten Trainer stellt Herr B. fest, dass er die Fairness bisher wie einen „geheimen Auftrag“ behandelt hat, den er versucht habe auszuführen. Davon wolle er in Zukunft jedoch abrücken, da dies gegenüber den Teilnehmenden selbst „unfair“ sei. Hier wird deutlich, dass er, zusätzlich zu den Auftraggebenden, nun auch die Lernenden in den Blick nimmt. Zudem wird er bei dem Treffen mit dem Dilemma konfrontiert, dass sowohl die Nicht-Offenlegung als auch die Offenlegung seines geheimen Auftrages zum Verlust von Auftraggebenden führen kann. Daraufhin habe er sich dafür entschieden, die Auftraggebenden bereits im Kontext von Vertragsverhandlungen detaillierter darüber zu informieren, was ihn in seinen Veranstaltungen antreibt und wofür er einsteht. Herr B. identifiziert für sich einen Habit, den ich als Praktik des „Transparentmachens und Erklärens der eigenen Werthaltung“ rekonstruiere.

Im Weiteren berichtet Herr B. über Unsicherheiten, welche das tentative Ausprobieren und Ausprägen dieser Mensch-Welt-Relationierungspraxis begleiteten. Obwohl er mit dem befreundeten Trainer über Chancen gesprochen hatte, welche die Offenlegung seines geheimen Auftrages mit sich bringen könnten, blieben existenzielle Sorgen bestehen. Tatsächlich, so stellt er in der Rückschau fest, habe er dadurch einerseits Auftraggebende verloren, andererseits aber neue hinzugewonnen. Zudem stellte sich für mich als Interviewer der Eindruck ein, dass der offene Umgang mit seinen Werthaltun-

gen und seinem Paternalismus zu seinem Markenkern als Trainer geworden ist. Tatsächlich scheint er den Habit des „Transparentmachens und Erklärens der eigenen Werthaltung“ so weit ausgeprägt zu haben, dass dieser im Sinne einer berufsbezogenen Handlungsorientierung habitualisiert wurde. Er scheint eine neue Regelmäßigkeit in der Mensch-Welt-Beziehung gefunden zu haben, die er allmählich inkorporieren konnte.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Der Trainer Herr B. setzt sich mit einer prominenten Theorie-Praxis-Differenz der Erwachsenen- und Weiterbildung auseinander: Das persönliche Bildungsverständnis steht in Konkurrenz zu den Erwartungen des berufsnahen Praxisbezuges. Es zeigt sich, dass er zur Bewältigung dieser Differenz zwei Stufen der habitualisierten ethischen Reflexivität durchläuft. Auf der ersten Stufe hält er sich mit einer Ethos-Praxis handlungsfähig, die ich als ein „wertegetragenes Weiter-so-jetzt-erst-recht“ rekonstruiert habe. Mit diesem Habit bestärkt er sich in seinen Werten, die ihm seinen „Antrieb“ geben, um als Trainer in der betrieblichen Weiterbildung aktiv zu sein. Auffällig ist jedoch, dass er darauf verzichtet, seine ihn motivierenden Wertvorstellungen daraufhin zu befragen, ob sie auch mit allgemeiner Akzeptanz seitens der Betriebe und der Lernenden rechnen können. Dies holt er auf der zweiten Stufe der habitualisierten ethischen Reflexivität nach. Begleitet von einem befreundeten Trainer begibt er sich in einen kreativen Prozess (vgl. Joas 1996), in dem er seine aufkommenden Emotionen und Ängste – z. B. der mögliche Verlust von Auftraggebenden – zu deuten beginnt. Dabei entdeckt er einen neuen Habit, der dem Handlungsmodus eines „Transparentmachens und Erklärens der eigenen Werthaltung“ folgt. Diesem Habit nähert er sich im Weiteren tentativ an und prägt diesen zu einem tragfähigen Habit im Sinne einer „stabilisierten Praktik“ aus. Auf diese Weise wird dieser Handlungsmodus allmählich zu einem Bestandteil seiner berufsbezogenen Handlungsorientierung, die im Weiteren als sedimentierte Erfahrungs- und Bedeutungsstruktur für ein habitualisiertes, routiniert ablaufendes Handeln sorgt. Dennoch, so möchte ich in Bezug auf den Ausblick festhalten, bleibt Herrn B.s didaktisches Handeln immer noch ein paternalistisches. Auch wenn er damit transparenter als zuvor umgeht und sowohl die Betriebe und die Lernenden in sein inhaltliches und methodisches Vorgehen einbezieht, begeben sich vor allem die Teilnehmenden in seine Hände als Lehrkraft, der sie mit einem Vertrauensvorschuss begegnen müssen.

Insgesamt betrachtet zeigt die Arbeit am Fall, dass sich die habitualisierte ethische Reflexivität als empirisch umsetzbarer Ethos-Begriff anbietet. Dieser kann im Rahmen weiterer Forschungen genutzt werden, um ein umfassenderes empirisches Verständnis davon zu entwickeln, wie (Erwachsenen-)Pädagog:innen Theorie-Praxis-Probleme bewältigen. Dies würde zudem Möglichkeiten eröffnen, das pädagogische Ethos vor dem Hintergrund von Empirie (neu) zu diskutieren, was gleichsam ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem empirisch gestützten Umgang mit der „ethischen Begründungslast“ (Fuhr 1998) der Erziehungswissenschaft wäre.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bernhardsson-Laros, N. (2024, im Druck). Praktiken habitualisierter ethischer Reflexivität als Relationierung von Habitus und Norm in der Corona-Pandemie. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 6/2023. centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Bernhardsson-Laros, N. (2020). Morale Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 13–30.
- Bernhardsson-Laros, N. & Fuhr, T. (2022). Lessons Learned. Zur Etablierung einer Bereichsethik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Was wir von internationalen Vorfächerstudien lernen können. In A. Grotlüschen, u. a. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive. Grenzen und Chancen*, 46–59. Budrich.
- Blömeke, S., Müller, Ch. & Felbrich, A. (2007). Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 86–97.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Utb.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Utb.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schnitthelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*, 119–153. Springer.
- Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmitt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*, 46–61. Schneider Verlag.
- Bosche, B. & Strauch, A. (2020): *Mit GRETA Kompetenzen von Lehrenden anerkennen und weiterentwickeln*. European Commission. <https://epale.ec.europa.eu/de/node/159296>.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), 42–62.
- DGFÉ (2004): *Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft*. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01\\_KC\\_HF\\_EW.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf).
- Dewe, F., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In Dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, 70–91. Leske + Budrich.
- Dewe, B. (2004). Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. In W. Bender, M. Groß & H. Heglmeier (Hrsg.), *Lernen und Handeln*, 321–331. Wochenschau Verlag.
- Forneck, J. H. (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 345–355.
- Faulstich, P. (2015). Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln. Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 8–16.

- Fuhr, Th. (2024). Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Debatte*, 5 (2), 115–128. <https://doi.org/10.3224/debatte.v5i2.03>.
- Fuhr, Th. (1998). *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung*. Deutscher Studien Verlag.
- Haberzeth, E. (2018). Wissenschaftliches Wissen und berufliche Erfahrung vermitteln – Herausforderung einer wissenschaftlichen Weiterbildung. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen*, 41–55. hep Verlag.
- Helsper W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, 105–140. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6).
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*, 64–202. Klinkhardt.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), 45–57.
- Hippel, A. v. & Schmidt-Lauff, S. (2012). Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 81–93. Schneider Verlag.
- Joas, H. (1999). *Die Entstehung der Werte*. 2. Auflage. Suhrkamp.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. 2. Auflage. Suhrkamp.
- Jütte, W., Walber, M. & Behrens, J. (2012). Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 171–181. Schneider Verlag.
- Kulmus, C. & Lobe, C. (2022). Professionell Professionalisieren. Theorie-Praxis-Verhältnisse im Studium der Erwachsenenbildung revisited. In A. Grotlüschen, B. Käplinger & G. Molzberger (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*, 55–68. Barbara Budrich.
- Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt.
- Košinár, J. & Laros, A. (2023). Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*, 153–176. Klinkhardt.
- Ludwig, J. (2015). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 17–26.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.

- Manen, M. van (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg. in Zus. M. W. Klafki & A. Krapp), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 33, 61–80. Beltz.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, 91–154. Luchterhand.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung*, 2 (2), 19 S. <https://doi.org/10.25656/01:4658>.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Budrich.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Springer VS.
- Obex, T. (2023). *Pädagogisches Ethos. Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen*. Springer VS.
- Obex, T. (2021). Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), 96–107.
- Oser, F. (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann.
- Roth, A. (2021). Lernarrangements im Spannungsfeld von Hochschule und beruflicher Praxis. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit*, 36–52. Beltz Juventa.
- Scheidig, F. (2020). Praxisbezüge im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine strukturlogische Problemelfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 28–38. <https://hessische-blaetter.de/articles/10.3278/HBV2001W004>.
- Schrader, J. & Goeze, A. (2023). Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für Lehrkräfte. Ambiguität in Lehr-Lernprozessen. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 30 (4), 19–22.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Sork, T. J. (2016). The place of ethics and the ethics of place in adult and lifelong education. *Indian Journal of Adult Education*, 77 (3), 5–18.
- Sork, T. J. (2019). Adult Education in an Era of „Wicked Problems“. *Adult Learning*, 30 (4), 143–146.
- Sotzek, J. (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2–3/2020, 153–180.

- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 18 (2), 315–333.
- Stimm, M. & Müller, S. (2023). Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 49 (2023), 19–31. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-49/03-erwachsenenbildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-stimm-mueller.pdf>.

## Autor

Nils Bernhardsson-Laros, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Schulentwicklung der Abteilung Professions- und Systemforschung der Pädagogischen Hochschule Zürich

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of May 2024.*