

Hans-Rudolf Schärer,
Michael Zutavern (Hrsg.)

DAS PROFESSIONELLE ETHOS VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

Perspektiven und Anwendungen



WAXMANN

Hans-Rudolf Schärer, Michael Zutavern (Hrsg.)

Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern

Perspektiven und Anwendungen



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3830-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8830-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagbild: © Nikolay Zaburdaev – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....	7
Einleitung	9
<i>Luciano Gasser und Wolfgang Althof</i>	
Moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	17
<i>Detlef Garz und Uwe Raven</i>	
„Stellvertretend die Welt der Lernenden deuten“ – Professionalisierungstheoretische Überlegungen zum Lehrberuf	43
<i>Fritz Oser</i>	
Unterrichten ohne Ethos?	57
<i>Kurt Reusser</i>	
„Kognitive Empathie“ als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts	73
<i>Michael Schratz</i>	
Lernen braucht Beziehung. Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht	91
<i>Yves Cocard</i>	
Vertrauen in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern	107
<i>Michael Fuchs, Herbert Luthiger und Kathrin Krammer</i>	
Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen	117
<i>Werner Wicki</i>	
Angebrachter und unangebrachter Humor von Lehrerinnen und Lehrern – Zusammenhänge mit der Lehrer-Schüler-Beziehung und mit der Lern- und Leistungsmotivation.....	135
<i>Ilse Schrittmesser</i>	
Was passiert im Klassenzimmer? Ein Blick in den Unterricht und was Professionsbewusstsein mit pädagogischem Berufsethos zu tun hat.....	151

Doris Ittner und Tina Hascher

Schulentwicklung – ein berufsethischer Imperativ?

Prädiktoren der Innovationsbereitschaft im Kollegium aus
der Sicht von Berner Schulleitungspersonen..... 163

Michael Zutavern

Worauf man sich verlassen kann. Kann man?

Das Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern als Bedingung
professioneller Autonomie – Erfahrungen, Irritationen, Wünsche..... 179

Autorinnen und Autoren 199

Vorwort

Jedenfalls stünde es den derzeit laufenden Ausbildungsreformen ... gut an, wenn auch für die Kernkompetenz einer professionellen Moral neue Wege gefunden würden. Wege, die das Moralisieren genauso vermeiden wie die Beliebigkeit eines modernistischen Relativismus, der alles als möglich bezeichnet, wenn es denn nur für den einzelnen „stimmt“. Immerhin würde den Studierenden signalisiert, dass man ihnen gegenüber davon ausgeht, dass sich soziale Verhaltensweisen erlernen und verändern lassen. Die Chance wird größer, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer dies bei ihren späteren Schülerinnen und Schülern genauso sehen. (Zutavern, 2003, S. 38)

Dieses Zitat stammt aus dem Aufsatz von Michael Zutavern mit dem Titel „Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – ein Thema für die Ausbildung?“, er ist im Jahr 2003 im „Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ erschienen. Kurz zuvor, im Jahr 2002, war es gelungen, Michael Zutavern als Ausbildungsleiter, späteren Prorektor und schließlich stellvertretenden Rektor für die Pädagogische Hochschule Luzern (PH Luzern) zu gewinnen. Für unsere damals eben erst gegründete Hochschule war dies ein enormer Glücksfall. Michael Zutavern war die treibende und ordnende Kraft beim Aufbau von Lehre und Forschung an der PH Luzern. Auf der Grundlage seiner Dissertation zum professionellen Ethos von Lehrerinnen und Lehrern aus dem Jahr 2001 standen bei dieser Aufbauarbeit immer auch wieder berufsmoralische Kompetenzen von Lehrpersonen zur Debatte. Berufsethische Folgeabschätzungen als Kernkompetenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergänzten dabei als fünftes Kriterium die vier Kriterien „Theoriebezug“, „Empirische Belege“, „Qualitätsabstufungen“ und „Praktische Ausführbarkeit“, die Fritz Oser 1997 für die Definition von Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgeschlagen hatte.

Zum Ende des Studienjahres 2017/2018 wird Michael Zutavern in Pension gehen. Dies veranlasste die Hochschulleitung der PH Luzern dazu, das Thema wieder aufzugreifen und Weggefährtinnen und Weggefährten von außerhalb und innerhalb der PH Luzern zu bitten, einen Beitrag zum Berufsethos von Lehrpersonen als einem seiner zentralen Arbeitsschwerpunkte, aber auch als einem seiner Lebensthemen zu verfassen. Wir freuen uns sehr, dass daraus der vorliegende Sammelband entstanden ist. Er ermöglicht es, thematische Entwicklungslinien nachzuzeichnen, Umsetzungsmaßnahmen in Lehre und Forschung aufzuzeigen und generell die nach wie vor unterschätzte Bedeutung des Berufsethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu begründen und zu illustrieren.

Der Sammelband versteht sich vor diesem Hintergrund auch als Zeichen herzlicher Dankbarkeit für Michael Zutavern: Für seinen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den vergangenen Jahrzehnten – und auch dafür, dass er die berufsethische Trias von Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit und deren Vereinbarkeit nicht nur gründlich reflektierte, sondern dass er diese Trias auch in sei-

ner Person als Kollege und als Freund Tag für Tag in einzigartiger Weise verkörpert und vermittelt.

Im Namen der Hochschulleitung der PH Luzern

Hans-Rudolf Schärer
Rektor

Literatur

- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Zutavern, M. (2001). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg, Philosophische Fakultät.
- Zutavern, M. (2003). Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – ein Thema für die Ausbildung? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 26–40.

Einleitung

„Professionsethos“ und „Berufsmoral“ sind keine eindeutig definierten Begriffe. In der Professionssoziologie kennzeichnen ethische Kodizes Normen, auf die sich Angehörige freier Berufe selbst verpflichten, um damit eine verantwortungsvolle Beziehung zu ihren Klientinnen und Klienten zu garantieren. Diese Kodizes stellen einen der Unterschiede zwischen Professionen und Berufen dar (Mieg, 2016) und werden daher von Vereinigungen der Professionellen formuliert. Die Moralphyschologie dagegen sieht in der Berufsmoral eine Anwendung des generellen moralischen Urteilsvermögens auf Berufsaufgaben. Die Perspektive wechselt dadurch vom System auf die Person. Der Begriff des Ethos im Sinne eines gelebten Wertesystems erweitert die Berufsmoral, indem er über das Verständnis berufsethischer Prinzipien und die Urteilsfähigkeit hinaus auch die Motivation und das Engagement umfasst, ethische Standards in der Interaktion mit Klientinnen und Klienten zu verwirklichen. Oft wird das professionelle Ethos mit dem Arbeitsethos gleichgesetzt. Es bezieht sich dann auf den Anspruch, alles zu tun, um Ratsuchenden mit der eigenen Expertise zu helfen. In einem engeren Verständnis geht es um die Schutzfunktion gegenüber den Klientinnen und Klienten. Das professionelle Ethos als internalisierte Kontrollinstanz soll garantieren, dass in der Berufsausübung auch ohne externe Kontrolle fair, fürsorglich und wahrhaftig gehandelt wird.

Gilt dies auch für den Lehrberuf? Da es sich in der Regel nicht um einen freien Beruf handelt, sondern ein gesellschaftlicher Bildungsauftrag zu staatlichen Anstellungen führt, ist umstritten, ob der Lehrberuf als Profession gelten kann (Beitrag *Garz & Raven*). Aber nicht nur die didaktische Freiheit, sondern auch die großen Freiräume in der Interaktion zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern zeigen, dass diese Auseinandersetzung über die Notwendigkeit eines Berufsethos eher sekundär ist. Und so finden sich auf der systemischen Ebene auch Berufskodizes von Lehrpersonenverbänden und auf der psychologischen Ebene stellt das Ethos von Lehrerinnen und Lehrern ein wichtiges Studienobjekt dar. Die vorliegenden Forschungsarbeiten spiegeln die oben skizzierten Auffassungsunterschiede wider – die Beiträge in diesem Band zeigen dies. Zum einen wird Berufsethos als Selbstverpflichtung und professionelles Engagement für einen Unterricht verstanden, der das Lernen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere auch der schwächeren, ins Zentrum stellt. Dazu gehört es, sich um die eigene Expertise zu kümmern und zu einer Teamkultur beizutragen, die einer wechselseitigen und von der Schulleitung geförderten Unterstützung des hohen Anspruchs personalisierter Lernförderung gerecht wird (Beiträge *Reusser, Schratz, Schrittemser* und *Ittner & Hascher*). Doch auch in einer von hohem Engagement und Expertise geprägten Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern braucht es die Selbstverpflichtung, Entscheidungen – auch in schwierigen Situationen mit berufstypischen Wertkonflikten – gerecht und fürsorglich zu treffen. Dazu gehören die Übernahme von Verantwortung, eine empathische Kommunikation und die Fähigkeit, diskursive Lösungswege zu gestalten. Gelingt dies, entsteht eine Vertrauensbasis (Beitrag *Cocard*), die guten Unterricht erst wirksam werden lässt, vor Verletzungen schützt (Beiträge *Oser, Wicki* und *Zutavern*) und zusätzlich das

soziomoralische Lernen der Kinder und Jugendlichen fördert (Beitrag *Gasser & Althof*). Diese Verbindung von Expertise und Ethos ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erlernbar, unter anderem durch eine Lehr- und Lernkultur der Hochschule, die ebenfalls berufsethischen Prinzipien folgt (Beitrag *Fuchs, Luthiger & Krammer*).

Ausgangspunkt des Beitrags von *Luciano Gasser und Wolfgang Althof* ist die Feststellung, dass Unterrichten und Erziehen in doppelter Weise moralische Implikationen haben: Lehrpersonen fördern die moralische Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler und müssen in ihrer eigenen Arbeit moralischen Anforderungen genügen. Die Autoren belegen, dass diesen wichtigen Anforderungen ein noch zu gering ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutung moralischer Erziehung in den Schulen und vor allem auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenübersteht. Ihr Beitrag fasst deshalb den aktuellen Wissenstand zur Förderung der Moralentwicklung durch die Schule in der Tradition von Lawrence Kohlberg zusammen. Die Möglichkeiten von Dilemmadiskussionen, die Erfahrungen mit Just-Community-Projekten und die Integration von Moralerziehung in den Fachunterricht werden angesprochen. Insbesondere die Vorbereitung auf ein Klassenmanagement, das auch das soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert, stellt eine noch unterschätzte Möglichkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Da Forderungen nach zusätzlichen thematischen Angeboten angesichts knapper Ausbildungszeiten kaum Chancen haben, schlagen die Autoren vor, Kompetenzen zur Förderung moralischer Entwicklung bei Lehrpersonen in die Ausbildung von Unterrichtsplanung und -entwicklung und in die Analyse von Unterricht zu integrieren. Beobachtungsschulung und Videoanalysen unterstützen diese Integration in vorhandene Ausbildungselemente.

Detlef Garz und Uwe Raven analysieren das Berufsethos von Lehrpersonen aus der Perspektive der Oevermann'schen Professionstheorie. Sie attestieren dem Lehrberuf, dass er sich – wie andere Professionen auch – nicht nur auf Expertise verlassen könne, sondern dass er der Herausforderung einer prinzipiellen Nichtstandardisierbarkeit ausgesetzt sei. Professionelle wie Juristinnen und Juristen oder Ärztinnen und Ärzte helfen ihren Klientinnen und Klienten, Problemsituationen zu bewältigen. Der dazu verwendete Therapiebegriff bezieht sich auf den Ursprungssinn von „Therapie“ als ein „Sich-Kümmern“, also die Unterstützung von Ratsuchenden als Hilfe zur Selbsthilfe. Das Arbeitsbündnis zwischen den Professionellen und den Klientinnen und Klienten ist den beiden Autoren zufolge durch eine „widersprüchliche Einheit von Spezifität und Diffusität“ gekennzeichnet: Jedes Thema ist erlaubt und doch müssen die Grenzen der professionellen Beziehung eingehalten werden.

In der widersprüchlichen Herausforderung jeder Erziehung, bei eingeschränkter Autonomie der Heranwachsenden auf das Ziel ihrer Mündigkeit hinzuarbeiten, zeigt sich eine vergleichbare Struktur. Die Kinder und Jugendlichen wissen, dass sie noch nicht alles wissen, in ihrer naturwüchsigen Neugierde aber alles wissen möchten. Die Bindung an die Eltern ermöglicht das Lernen. Dies lässt sich auch in der schulischen Arbeit verwirklichen, wenn es gelingt, ein Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, das durch klare wechselseitige Rollenzuschreibungen gekennzeichnet ist. Aus der Sicht der Professionstheorie verunmöglicht die Schule jedoch ein Verhältnis, wie es zwischen Professionellen und ihren Klientinnen und Klienten besteht, weil die Neugierde durch den Schulzwang nicht zur Entfaltung kommen kann, sondern durch aufgezwungene Zielsetzungen blockiert wird. Garz und Raven verwei-

sen auf Oevermanns Verdikt, dass nur eine Aufhebung der Schulpflicht ein professionelles Vertrauensverhältnis schaffen könne. Ohne diese Voraussetzung erscheint das Berufsethos nur als individuelles Hilfsmittel für ein „Als-ob-Professionsverhältnis“, das der Lehrerin oder dem Lehrer als Einzelkämpferin bzw. Einzelkämpfer viel zu große Anstrengungen der Motivierung abverlangt, um wirksame Lernverhältnisse zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

Fritz Oser hat als Spiritus Rector mit der Freiburger Forschergruppe ein Modell des professionellen Ethos von Lehrerinnen und Lehrern entworfen, das der moralpsychologischen Tradition der Kohlbergschule verpflichtet ist (Oser, 1998). Er eröffnet in seinem Beitrag eine neue Perspektive, indem er fragt, was denn passiere, wenn Lehrpersonen kein Ethos haben. Dies äußert sich Oser zufolge „in der Zurückweisung von Zuständigkeit, Einschränkung pädagogischer Verfügbarkeit, Ablehnung von Haftung und Verschiebung von Problemhaftigkeiten in andere Hände“. Ohne Ethos kann noch so große Unterrichtsexpertise keine Wirkung entfalten: „Technisch-didaktische Lehrkompetenzen ohne Ethos sind kalt und blind.“ Das fehlende Ethos zeigt sich vor allem im Vermeidungsverhalten, im Abschieben von Entscheidungen auf andere Personen oder aber umgekehrt auch in der Weigerung, in schwierigen Situationen die Perspektiven anderer involvierter Personen als Entscheidungshilfe einzunehmen. Um diese Einseitigkeiten zu vermeiden, schlägt Oser vor, das Modell professioneller Lehrkompetenzen mit dem Element der Verantwortlichkeit zu ergänzen. Erst dadurch wird aus didaktischem Können wirkungsvolles Handeln, das Schülerinnen und Schüler fördert und schützt. Diese erweiterte Kompetenz kann erworben werden und zeigt, dass die immer wieder bemühten Vorstellungen, für den Lehrberuf reiche es, Kinder gern zu haben, obsolet sind. Die Verbindung von Expertise und Ethos und damit die Fähigkeit, Kindern und Jugendlichen „mit dem eigenen beruflichen Können zur Verfügung zu stehen (availability)“, ist für Oser „nicht Kontrolle, aber trotzdem Präsenz, sie ist nicht Befehl, aber trotzdem hohe Erwartung, und sie ist nicht Einschränkung, aber trotzdem Ausrichten auf ein gemeinsames Ziel“ – sie ist der Kern der Profession.

Die Verbindung von Expertise und Ethos steht auch im Zentrum des Beitrags von *Kurt Reusser*. Ihm zufolge gehört zum Ethos der Lehrperson die Selbstverpflichtung, Schülerinnen und Schüler so gut wie möglich zu fördern und auch den schwächsten den Erwerb von Grundkompetenzen zu ermöglichen. Deshalb müssen sich Lehrerinnen und Lehrer diejenigen Fähigkeiten aneignen, die ihnen eine personalisierte Unterrichtsgestaltung ermöglichen. „Challenge“ und „Caring“ – Lernherausforderung und sozioemotionale Unterstützung –, Verstehen der Sache und Verstehenwollen des lernenden Kindes machen eine empathische Lernunterstützung aus. Aber Reusser weist auch auf den hohen Anspruch an die Lehrperson hin, der damit einhergeht. Die empirische Überprüfung der Wirksamkeit individualisierter Lehr- und Lernformen zeigt oft ernüchternde Resultate. Das Zusammenspiel von fachbezogener kognitiver Empathie für die Schülerinnen und Schüler und kommunikativen Fähigkeiten, die für eine lernengerechte Unterstützung notwendig sind, bleibt eine große Herausforderung für verantwortungsbewusste Lehrerinnen und Lehrer.

Auch *Michael Schratz* leitet die ethischen Anforderungen, die an Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden, vom Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf Bildung ab. In der öffentlichen Schule werden diese Verpflichtungen in berufspolitisch akzeptierten ethischen Kodizes dokumentiert, die sich an der Unverfügbarkeit und der Einma-

ligkeit der Schülerinnen und Schüler orientieren. Zuwendung, Vertrauen, Respekt und Integrität sind ethische Standards, die in die Bildungsprozesse eingebettet sind und mögliche Verletzungen der Schülerinnen und Schüler in der unterrichtlichen Interaktion verhindern sollen. Auch in der Unterrichtsforschung hat sich der Fokus von der Perspektive der Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler verschoben. Schratz leistet dazu mit seinem Begriff der „lernseitigen Orientierung im Unterricht“ einen wichtigen Beitrag. Er weist jedoch darauf hin, dass die Orientierung am Lernen nicht zu einer „Lernifizierung“ führen dürfe, in der die persönliche Verantwortung von Lehrpersonen keine Rolle mehr spielt: „Daher orientiert sich eine Perspektive lernseits von Unterricht konsequent an der Einzigartigkeit, das heißt an den Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler.“ Lehrpersonen müssen in der Lage sein, die günstigen Lernmomente zu erkennen und zu nutzen. Dies wiederum setzt voraus, dass sie die Tiefenstrukturen unterrichtlichen Lernens verstehen. Schratz hält die Bewusstmachung dieser Strukturen deshalb für eine zentrale berufsethische Aufgabe.

„Vertrauen kann als Erwartung verstanden werden, sich auf jemanden oder etwas verlassen zu können“ (Cocard, 2014, S. 203). Ob sich Schülerinnen und Schüler auf Lehrpersonen verlassen können, hängt unter anderem auch von der berufsmoralischen Kompetenz ihrer Lehrerinnen und Lehrer ab. Yves Cocard zeigt die verschiedenen Aspekte auf, die Vertrauen in der Schule stärken, aber auch gefährden können. So belegt die Vertrauensforschung, dass persönliche Zuwendung, fachliche Kompetenz, Verlässlichkeit, Respekt, Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit Eigenschaften sind, die Lehrpersonen aufweisen, denen Vertrauen entgegengebracht wird. In der Schule Vertrauen aufzubauen, heißt, verständnisvoll zu kommunizieren, Bedrohliches zu vermeiden und gezielt an einer Vertrauensbasis zu arbeiten – also das bereits erwähnte Arbeitsbündnis zu schaffen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann dieser Vertrauensaufbau als Teil der Klassenführungskompetenzen erlernt werden. Dazu gehören Fähigkeiten, die den Schülerinnen und Schülern Partizipation und Kompetenzerleben ermöglichen.

Damit sind Ansprüche an die Ausbildung der Berufsmoral von Lehrerinnen und Lehrern formuliert, die – wie Michael Fuchs, Herbert Luthiger und Kathrin Krammer zu Beginn ihres Beitrags konstatieren – früher sehr betont wurden, in den letzten Jahren aber kaum noch eine Rolle spielten. Erst seit dem aufkommenden Bewusstsein für eine gezielte Kompetenzförderung geraten auch berufsmoralische Kompetenzen wieder in den Blick. Wie Angehörige anderer Professionen stehen auch Lehrpersonen in der Pflicht, sich nicht nur als Personen des öffentlichen Lebens an die Gesetzesgrundlagen zu halten, sondern auch über entsprechende kognitive und motivationale Fähigkeiten zu verfügen, die eine ethische Selbstregulation ermöglichen und sicherstellen, dass Werte wie Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit im Handeln berücksichtigt werden. Kodizes der Berufsverbände stellen dabei Unterstützungsmaßnahmen dar, die jedoch die persönliche Verpflichtung nicht ersetzen können.

Am Beispiel der PH Luzern zeigt der Beitrag von Fuchs, Luthiger und Krammer, wie berufsethische Kompetenz in einem Referenzrahmen von zehn Professionskompetenzen verankert ist. Die einphasige Lehrerinnen- und Lehrerbildung verlangt, dass bis zum Ende des Studiums nicht nur wirksame Expertise, sondern auch ein ethisch fundiertes Verantwortungsbewusstsein erworben wird. Nur dann kann den Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern anschließend die volle Verantwortung für Kinder

und Jugendliche zugemutet werden. Der Aufbau berufsethischer Kompetenz erfordert sowohl einen fundierenden Wissenserwerb als auch Übungselemente an der Hochschule sowie eine Reflexion von Praxiserfahrungen, in denen berufsmoralische Themen erkennbar sind. Zudem bieten das Arbeiten und das Zusammenleben in der Hochschule selbst einen wichtigen Erfahrungsraum für ethische Entscheidungen. Diese verschiedenen Formen der Konfrontation mit den berufsethischen Herausforderungen stellen auch hohe Ansprüche an die Sensibilität der Dozierenden und der Praxislehrpersonen. Obwohl sich die moralischen Fragen im Beruf meist in sehr persönlicher Art und Weise in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden abspielen, ist institutionelle Unterstützung notwendig, zum Beispiel durch Routinen, die faire Problemlöseprozesse ermöglichen, oder durch Kooperationsformen in Teams, die zu geteilter Verantwortung anstatt zu Verantwortungsdiffusion führen.

Eine weitere Herausforderung für das Berufsethos stellt der Aspekt „Humor im Unterricht“ dar. *Werner Wicki* zeigt in seinem Beitrag auf, dass unangebrachter Humor meist moralisch verwerflicher Humor ist. Dies ist dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler herabgesetzt werden oder Lehrerinnen und Lehrer vulgäre Witze erzählen. Solch aggressiver Humor findet sich neben Humor, der mit den Inhalten des Unterrichts verknüpft ist. Aber auch selbstbezogener Humor und anderer, nicht auf die Inhalte bezogener Humor lassen sich im Unterricht beobachten. Diese Unterscheidungen lagen einer Fragebogenstudie zugrunde, die zeigte, dass Schülerinnen und Schüler mit hoher Lernzielorientierung häufig von inhaltsbezogenem Humor ihrer Lehrpersonen berichteten, während eine geringere Lernzielorientierung eher mit fragwürdigeren Humorformen der Lehrpersonen zusammenhing. Erfreulich ist, dass praktisch alle in der Studie befragten Schülerinnen und Schüler von recht guten Beziehungen zu ihrer Lehrperson berichteten.

Den „fruchtbaren Moment“ nutzen – *Ilse Schrittmesser* belegt in der Analyse von drei Unterrichtsszenen, dass es ein differenziertes Bewusstsein vom Kern der professionellen Aufgabe von Lehrpersonen braucht, um Lerngelegenheiten dann zu ergreifen, wenn sie sich bieten. Ihr Beitrag weist aber auch darauf hin, dass solche Lerngelegenheiten zu ganz anderen Lernergebnissen führen können als die von der Lehrerin oder vom Lehrer intendierten. Eine Ursache sieht sie – wie *Helsper* (1996) – darin, dass sich die Lehrpersonen der widersprüchlichen Anforderungen an den Lehrberuf nicht ausreichend bewusst seien, sondern dass sie sich „auf das sichere Terrain des Abwickelns eines geplanten Programms und das Vergeben von Zensuren begeben“ würden. Institutionelle Festlegungen verhindern somit das autonome Entscheiden von Lehrpersonen. Dies weist auch auf einen Mangel an Berufsethos hin, denn dieses erfordere eine aktive Auseinandersetzung mit den Widersprüchen zwischen gesellschaftlichen Sozialisationsforderungen und subjektiven Bildungsprozessen. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung schlägt *Schrittmesser* deshalb vor, dass über die Entwicklung der Wissensbasis hinaus auch kreative Fähigkeiten, die Hinwendung zum Zögern und Staunen der Schülerinnen und Schüler sowie die Erschütterung von Gewissheiten gefördert werden sollten.

Doris Ittner und Tina Hascher sehen das Berufsethos als einen Wirkfaktor in der Schulentwicklung – neben Kooperation und Innovation. Für sie impliziert das Berufsethos auch ein Arbeitsethos, das eine wirksame Anwendung der Expertise individuell und auf der Schulebene fordert. Lehrerinnen und Lehrer tragen die Verantwortung für

die eigene Berufsentwicklung als Voraussetzung für die bestmögliche Förderung der Schülerinnen und Schüler und für faire Konfliktlösungen. Darüber hinaus sollten sie der Verpflichtung nachkommen, einen Beitrag zur Entwicklung der Schule als Ganzer zu leisten. Anhand einer Befragung von Schulleitungspersonen im Kanton Bern zum neuen Lehrplan 21 zeigen die Autorinnen, dass die positive Einschätzung der Innovationsbereitschaft von Schulleiterinnen und Schulleitern mit der gleichen Einstellung ihrer Lehrteams hoch korreliert. Ittner und Hascher deuten dies als Hinweis darauf, dass es den Schulleitungen gelinge, die eigenen Werthaltungen auf ihre Kolleginnen und Kollegen zu übertragen. Diese „transformationale“ Führungsqualität kann als berufsmoralische Fundierung der Führungsarbeit der Schulleitungen interpretiert werden. Auch im Ausblick verweisen die Autorinnen auf einen Aspekt des Arbeitsethos: Innere Haltung und situative Klugheit können ausschlaggebende Faktoren für eine erfolgreiche Schulleitung sein, die Verantwortung für Veränderungsprozesse übernimmt und die Schulgemeinschaft auf diesen Weg mitnimmt.

Michael Zutavern greift zum Schluss noch einmal die Frage auf, ob es denn eines Berufsethos als Selbstverpflichtung bedürfe, wenn doch Schulzwang und der Status von Lehrerinnen und Lehrern als staatlichen Angestellten schon für einen Ordnungs- und Regelungsrahmen sorgen. Er hält dem entgegen, dass der autonome Handlungsspielraum der Lehrperson in der unterrichtlichen Interaktion groß genug sein müsse, damit die Ziele einer möglichst wirksamen Lernförderung überhaupt erreicht werden können. Deshalb brauche es auch die Selbstverpflichtung eines Berufsethos, das die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler garantiert. In dieser Interaktion stellen sich immer wieder Entscheidungsfragen, in denen Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit im Widerstreit liegen können. Und es gibt Hemmnisse für gute Konfliktlösungen: zu wenig Mut, die Ansprüche der Kinder und Jugendlichen im gleichen Maß zu berücksichtigen wie diejenigen der Berufskolleginnen und Berufskollegen, oder die Bequemlichkeit, eine Entscheidung auf andere abzuschieben. Schwierige Entscheidungen in Diskursen zu treffen, eröffnet große Lernchancen für die soziomoralische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Aber dies setzt ein entwickeltes moralisches Urteilsvermögen der Lehrpersonen voraus. Diese Kompetenz kann auch in der Ausbildung gefördert werden und muss es auch, wenn die Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihr eigenes Berufsethos ernst nehmen.

In diesem Band werden verschiedene Anstrengungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgezeigt, die darauf abzielen, professionsethische Kompetenzen genauso zu fördern wie unterrichtsbezogene Fähigkeiten. Die Hochschulen sind sich dabei auch der Notwendigkeit bewusst, in der Arbeit mit den Studierenden ethische Standards einzuhalten, Partizipation zu leben und eine gerechte, fürsorgliche und wahrhaftige Lernkultur zu pflegen. So eignen sich die Studentinnen und Studenten nicht nur das Ethos an, mit dem sie ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern begegnen sollen, sondern sie erfahren auch selbst als Lernende, wie sich wirksame *und* verantwortungsvolle Arbeit von Lehrenden verbinden lassen. Bleibt zu wünschen, dass dies in der Tat „Schule macht“.

Hans-Rudolf Schärer und Michael Zutavern

Literatur

- Cocard, Y. (2014). Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 203–220). Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.

Moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹

Unterrichten und Erziehen sind ein moralisches Unterfangen in zwei verschiedenen, aber miteinander verbundenen Weisen: Einerseits sollen Lehrpersonen die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern und andererseits müssen sie als Person und muss ihr Unterricht selbst moralischen Kriterien genügen (Campbell, 2014; Sanger & Osguthorpe, 2013). Lehrpersonen beeinflussen Schülerinnen und Schüler nicht nur auf didaktisch-unterrichtlichem Wege, sondern auch in moralischer Hinsicht als Vorbilder, zum Guten oder zum Schlechten, indem sie Ehrlichkeit und Fürsorglichkeit, Fairness und Respekt, Toleranz und Mut zeigen oder aber vermissen lassen. Unterrichten und Erziehen haben – im Gegensatz zu Indoktrination, Befehlsgewalt oder Überredung – das Ziel, Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zu fördern. Diese ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, ihr menschliches Potenzial zu entfalten und in geistiger wie auch moralischer und praktischer Hinsicht zu wachsen und aufzublühen.

Während der wissenschaftliche Diskurs keinen Zweifel daran lässt, dass Unterrichten und Erziehen moralische Tätigkeiten sind, haben Lehrpersonen oft kein eigentliches moralisches Vokabular, mit dem sie ihre Aufgaben und Entscheidungen beschreiben könnten (Huebner, 1996; Socket & LePage, 2002). Lehramtsstudierende reagieren skeptisch, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass ihr künftiger Beruf moralische Dimensionen hat, und sie sind besorgt, man werde von ihnen verlangen, Schülerinnen und Schülern mit sehr unterschiedlichen kulturellen Hintergründen einen bestimmten Wertekanon beizubringen (Hansen, 1998, 2001). Wie können zukünftige Lehrpersonen auf das moralische Unterfangen „Unterricht und Erziehung“ vorbereitet werden (Sanger & Osguthorpe, 2013)?

Dieser Beitrag fokussiert auf effektive Strategien moralischer Erziehung und auf die Frage, wie moralische Erziehung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelehrt werden kann. Nach einer kurzen Zusammenfassung der Forschung zur Rolle der Moralerziehung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden wir basierend auf dem strukturalistischen Paradigma zentrale moralpsychologische und moralpädagogische Ansätze vorstellen. Schließlich werden Grundsätze und Beispiele zur Integration der Moralerziehung in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert.

1 Dieser Beitrag basiert in Teilen auf einem Handbuchkapitel der beiden Verfasser (Gasser & Althof, 2017).

1 Die Rolle von Moralerziehung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Moralische Erziehungskompetenzen spielen in Standards und Kompetenzmodellen zur Professionalität von Lehrpersonen eine zunehmend wichtige Rolle (z. B. Baumert & Kunter, 2006). Auch nationale Curricula beinhalten neben der Beschreibung leistungsbezogener Ziele auch solche zur Diskursfähigkeit, zu moralischem Urteil, Toleranz, Respekt und Achtung (Vedder & Veugelers, 1999). Die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, zum Beispiel die Pädagogischen Hochschulen, sind somit gefordert, ihre Studierenden auf die moralischen Erziehungsaufgaben des Schulalltags vorzubereiten (Buzzelli & Johnston, 2002; Cochran-Smith, 2004; Wakefield, 1997). Doch in welcher Weise werden diese Ziele von Pädagogischen Hochschulen aufgenommen und wie fühlen sich angehende Lehrpersonen in Bereichen der moralischen Erziehung vorbereitet?

Jones, Ryan und Bohlin (1999) befragten in den USA 212 von insgesamt 600 Dekaninnen, Dekanen und Fachbereichsleitenden von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zur deren Praxis der Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Moralerziehung an Schulen. Moralische Erziehung wurde insgesamt als wichtige Aufgabe der Schule beurteilt. Allerdings gaben nur 24% der Befragten an, dass moralische Erziehung einen hohen Stellenwert in ihrer Institution einnehme, und 35% sahen Moralerziehung als eher „impliziten“ und „informellen“ Bestandteil der Ausbildung. Eine Studie aus England mit über 1000 Lehramtsstudierenden zeigte ähnliche Ergebnisse (Revell & Arthur, 2007). Die Rolle der Schule in Bezug auf die moralische Erziehung wurde als wichtig beurteilt und dementsprechend erwarteten die Studierenden, auf diese Aufgabe vorbereitet zu werden. Aber nur 34% von ihnen fühlten sich gut auf ihre künftigen moralischen Erziehungsaufgaben vorbereitet und 61% der Studierenden wünschten sich eine intensivere Schulung ihrer moralischen Erziehungskompetenzen.

Die qualitativen niederländischen Fallstudien von Willemse und Mitarbeitenden erlaubten einen vertieften Blick auf die pädagogische Praxis von Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005). Interviews mit Dozierenden zeigten, dass es kein geteiltes Verständnis von wirksamer Moralerziehung innerhalb der Institution gab. Moralpädagogische Aktivitäten hingen weitgehend von der Initiative einzelner Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern ab. Zudem verstanden die Dozierenden ihren Einfluss weniger in expliziten Lektionen zu Themen der moralischen Erziehung, sondern sahen ihren Einfluss im moralischen Bereich viel eher über ihre Einstellungen, Unterrichtsstile und die in den Seminaren gelebten Beziehungen vermittelt.

Die unzureichende Ausbildung moralischer Erziehungskompetenzen an Pädagogischen Hochschulen hat nach Thornberg (2008) die Konsequenz einer reaktiven und wenig bewussten Erziehungspraxis. Insbesondere besteht die Gefahr, dass Studierende und Lehrpersonen Moralerziehung mit Kontrolle und Disziplinierung vermischen, welche vorwiegend auf die Erziehung angepassten Verhaltens ausgerichtet sind. Moralerziehung hat die Förderung eines autonomen und kritischen Standpunktes zum Ziel. Kinder sollen soziale und moralische Regeln aufgrund von Einsichten befolgen und nicht nur, weil dies erwartet wird. Sie sollen ihre Stimme erheben, wenn soziale Prak-

tiken in der Schule als ungerecht erlebt werden. Und sie sollen lernen, moralische Regeln situationsflexibel anzuwenden. Dieses Verständnis von Moralerziehung ist kein intuitives Verständnis. Werden Lehramtsstudierende nicht mit Konzepten und Strategien der entwicklungspsychologischen und pädagogischen Moralforschung vertraut gemacht, entwickeln sie kaum eine theoriebasierte Reflexivität hinsichtlich berufsethischer Aspekte des Unterrichtens (Berkowitz, 1999; Cochran-Smith, 2005; Hansen, 1998, 2001; Oser, 1994; Socket & LePage, 2002; Veugelers & Vedder, 2003).

2 Kognitiv-entwicklungspsychologische Ansätze der Moralentwicklung

Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz der Moralerziehung basiert auf einem konzeptuell wie auch empirisch starken Fundament und bietet damit das Potenzial, einen soliden und praxisorientierten Rahmen für eine effektive Ausbildung von Lehrpersonen im Bereich der Moral bereitzustellen. Bevor wir die pädagogischen Strategien dieses Ansatzes diskutieren, werden die entwicklungspsychologischen Grundlagen erläutert. Wir werden uns dabei auf die beiden einflussreichsten kognitiv-entwicklungspsychologischen Beiträge konzentrieren, nämlich Lawrence Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens und die soziale Domänentheorie, begründet von Elliot Turiel. Daneben soll noch ein kurzer Blick auf den „neo-kohlbergianischen“ Ansatz von James Rest, Darcia Narvaez, Stephen J. Thoma und Muriel J. Bebeau geworfen werden.

2.1 Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung

Mit einem longitudinalen Forschungsprogramm, das sich auf über zwei Jahrzehnte erstreckte, untersuchte Kohlberg die Entwicklung des moralischen Urteilens von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983). Er konfrontierte die Teilnehmenden mit hypothetischen Moralkonflikten und untersuchte die Argumente, mit denen sie ihre Entscheidung zwischen zwei Handlungsalternativen begründeten, die sich, wie in jedem echten Dilemma, unversöhnbar gegenüberstanden. Die inhaltliche Ausrichtung der Entscheidung in solchen Konflikten sagt nicht viel über die moralische Urteilsreife einer Person aus, weil sie mit sehr unterschiedlichen Argumenten begründet werden kann. Kohlbergs (1995) Entwicklungsmodell fokussiert demzufolge mehr auf die Struktur oder die Form von Moralurteilen als auf deren Inhalt. Seine kognitiv-entwicklungspsychologische Theorie behauptet, dass sich Individuen durch eine invariante Abfolge von Stufen moralischen Urteilens bewegen, von denen jede ihre spezifische Struktur hat und durch spezifische moralische Denkopoperationen gekennzeichnet ist, die zunehmend komplexer, ausgewogener und geeigneter sind, moralische Dilemmata zu lösen, und die ein wachsendes Verständnis von moralischer Autonomie zeigen. Gerechtigkeit wird in diesem Ansatz als das zentrale moralische Prinzip verstanden, und so repräsentieren die Moralstufen ein zunehmend angemessenes Verständnis von Gerechtigkeit.

Bezug nehmend auf Piagets Konstruktivismus und die Theorie der Symbolischen Interaktion verstand Kohlberg den Prozess der kognitiven Entwicklung als Resultat aktiver Reflexion vielfältiger moralischer Erfahrungen in einer komplexen sozialen Umwelt (Kohlberg & Hersh, 1977, S. 57). Eine Umwelt, die facettenreiche Erfahrungen und vielerlei Reflexionsgelegenheiten ermöglicht, eignet sich dafür, moralisches Verstehen zu stimulieren; eine Umwelt, in der solche kognitive Stimulation fehlt, wird die Entwicklung behindern und verlangsamen.

Das Stufenmodell ist in verschiedener Hinsicht empirisch gut bestätigt. In interkultureller Forschung (vgl. für eine Metaanalyse Snarey, 1985) wurden sämtliche Stufen wie auch die postulierte Reihenfolge validiert (Boyes & Walker, 1988). Zugleich wurde das Modell aber auch in verschiedener Hinsicht kritisiert, zum Beispiel dafür, dass die Stufenbeschreibungen nicht offen für inhaltliche Entwicklungstrends und Kontextfaktoren seien, oder dass die ersten beiden Stufen echte moralische Reaktionen in der frühen und mittleren Kindheit nicht angemessen charakterisierten (Kohlberg, Levine & Hewer, 1983; Modgil & Modgil, 1986). Ein Teil der Kritik regte neue Theoriebildung und Forschungsprogramme an.

2.2 „Post-kohlbergianische“ Theoriebildung und Forschung

Kohlbergs Werk hat umfangreiche weitere Forschung zur moralischen Entwicklung stimuliert (und tut dies weiterhin, über 30 Jahre nach Kohlbergs Tod), die zu Erweiterungen und Modifikationen seiner Theorie führte. Sogar einer der gegenwärtig führenden Autoren im Feld der Moralpsychologie, Jonathan Haidt, dessen Theorie davon ausgeht, „dass unsere moralischen Fähigkeiten am besten aus einer intuitionistischen Perspektive beschrieben werden können“ (Haidt, 2012, S. 92) und eben nicht in Begriffen des moralischen Urteilens, betont den immensen Einfluss Kohlbergs auf die Weiterentwicklung der Moralpsychologie im 20. Jahrhundert: „Lawrence Kohlberg erlegte die zwei Drachen der Psychologie des 20. Jahrhunderts – Behaviorismus und Psychoanalyse. Sein Sieg war Teil der umfassenderen Revolution, die die Welt geformt hat, in der wir alle heute Psychologie und Erziehung erforschen“ (Haidt, 2013, S. 281).

James Rest et al.: Ein „neo-kohlbergianisches“ Modell der moralischen Urteilsentwicklung

Eine bemerkenswerte Revision der kohlbergischen Theorie des moralischen Urteilens wurde von Rest, Narvaez, Thoma und Bebeau (1999, 2000) vorgestellt. Ihr Modell „baut auf Kohlbergs Kernannahmen auf“ (Rest et al., 2000, S. 381), zum Beispiel auf der konstruktivistischen Sichtweise oder auch auf der entwicklungspsychologischen Interpretation des Wandels von Denkstrukturen, besonders im Übergang vom konventionellen zum postkonventionellen moralischen Denken im Jugend- und Erwachsenenalter. Dennoch teilen Rest et al. mehrere Annahmen in Kohlbergs Theorie nicht. Sie stellen das Konzept der „harten Stufen“ infrage, das Kohlberg von Piaget (2015 [1948]) übernommen hatte und das besagt, dass Individuen meist und inhaltsunabhängig in Begriffen ihrer gegenwärtigen Entwicklungsstufe urteilen („strukturierte Ganzheit“). Sie bezweifeln, dass Entwicklung einer invarianten Sequenz folge, und