

Pädagogisches Ethos
Beiträge zur Professionalisierung
von Lehrer*innen

Bibliografie:
Michael Zutavern:
Professionsethos –
die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert!
journal für lehrerInnenbildung, 21 (3), 14-31.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-01>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2021

01

Michael Zutavern

Professionsethos –
die Lehrer*innenbildung
ist herausgefordert!

Früher war alles klar. In der Lehrer*innenpersönlichkeit sollten das berufliche Handwerk mit moralischer Integrität und großem Engagement für die Kinder vereinigt sein.

„Friedrich Schneider schildert den berufenen Lehrer so: Ein sittlicher Charakter, ausgestattet mit vielen Tugenden, besonders mit Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Milde, Liebe, und Heiterkeit, begabt mit hoher Intelligenz, einem treuen, umfangreichen, schnell bereiten Gedächtnis, einer reichen Phantasie, einem tiefen Gefühl und der Fähigkeit zur Unterdrückung der unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen, voller Aktivität und Unternehmungslust, charakterisiert durch ein schnelles psychisches Tempo, aber auch durch innere Ruhe und Bedächtigkeit, gekrönt durch die pädagogische Anlage im engeren Sinn, nämlich: Neigung, mit Kindern umzugehen, mit ihnen zu spielen, sie zu belehren und zum Guten zu leiten (...) Stellen wir uns alle diese Eigenschaften vereinigt in der grossen, für alles Gute und Schöne aufgeschlossenen, wesenhaften Persönlichkeit vor, auf dem Goldgrund einer tiefen Religiosität, so haben wir das Bild des idealen Lehrers und Erziehers nach seiner geistigen Seite.“ (Achermann, 1966, S. 50)

Geht es nach Persönlichkeitskonzepten, hat die Ausbildung kaum eine Chance, für gute Lehrer*innen zu sorgen. Doch solche Idealisierung, pädagogische Helden als Vorbilder und eine Heldenmoral halten natürlich einer realistischen Betrachtung der Berufstätigkeit nicht stand (Harder, 2014; Oelkers, 2019; Oser, 1998). Mit dem Wandel der Lehr„kunst“ zu einer in verschiedenen Wissenschaften fundierten Profession verschwanden auch die Tugendkataloge. Die moralischen Anforderungen des Berufs wurden negiert oder als selbstverständlich vorausgesetzt (Fuchs, Luthiger, & Krammer, 2018). Aber sie bestehen im Schulalltag und auch im Alltag der Lehrer*innenbildung natürlich weiterhin. So ist es erfreulich, dass in den letzten Jahren die theoretische und empirische Beschäftigung mit dem Professionsethos der Lehrerinnen und Lehrer zugenommen hat. Dabei geht es nicht wie vielleicht in früheren Zeiten um Indoktrination eines bestimmten vorgeschriebenen Regelkatalogs für Lehrpersonen, sondern darum, selbstbestimmt ein ethisch reflektiertes Urteils- und Handlungsrepertoire aufzubauen.

Drahmann und Cramer (2019) fassen die anglophone und die deutschsprachige Diskussion um eine Präzisierung des Begriffs Berufsethos zusammen. Im englischsprachigen Diskurs wird vor allem vom moralischen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht – oft mit Bezug auf grundsätzliche ethische Kategorien – ausgegangen. Bezüge zu Professionstheorien werden kaum gemacht.

Vergleicht man Zusammenfassungen der Begriffsverwendung im deutschsprachigen Diskurs (Drahmann & Cramer, 2019; Drahmann & Oser, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Forster-Heinzer & Oser, 2020; Oser & Biedermann, 2018) finden sich sehr differente Konzepte. Ethos als Wertorientierung, gelebte Tugenden, kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung, Kompetenz, moralische Identität oder Sensibilität.

Unter der Leitung von Fritz Oser hat sich eine Freiburger Forschergruppe in den 1990er Jahren die empirische Forschung zum Lehrerethos als Aufgabe gestellt. Leider verstarb Fritz Oser letztes Jahr. Zu seinen außergewöhnlichen wissenschaftlichen Leistungen gehört auch seine Rolle als einer der zentralen Initiatoren der Wiederbelebung und kritischen Bearbeitung dieses wichtigen Themas. Die Arbeiten gehen von den alltäglichen Herausforderungen des Berufs aus. Zu ihrer Bewältigung braucht es ein „Berufsethos“ – das „gelebte Wertsystem“ einer Lehrerin oder eines Lehrers, also Wissen und Haltungen, die moralische Urteile ermöglichen und berufliches Handeln beeinflussen, insbesondere in Situationen, die durch Wertekonflikte gekennzeichnet sind (Oser, 1998). Es soll den Schutz der Schülerinnen und Schüler garantieren und von Gerechtigkeit und Fürsorge geprägt sein. Das Berufsethos ist damit die notwendige Kehrseite der beruflichen Autonomie, die trotz der meist vorhandenen staatlichen Anstellung für die Arbeit im Klassenzimmer unabdingbar ist. Dieses Ethos kann nicht durch von außen vorgegebene Regeln oder Codices, sondern nur durch die Selbstregulation der Lehrperson garantiert werden.

Im Folgenden sollen einige Kernelemente aufgezeigt werden, die die Entwicklung eines Berufsethos in der Lehrer*innenbildung unterstützen können.

Berufsethos verstehen

Lehrerhandeln muss zielorientiert wirksam und moralisch begründbar sein

Oser (2018, S. 57f.) fragt in einem seiner Fazits zur Arbeit am Berufsethos:

„Was bedeutet es, wenn jemand sagt ‚diese Person hat kein Ethos‘, oder ‚in diesem Unterricht fehlt es an Ethos‘? Solches Fragen stellt die umfassendere Frage, was denn guter Unterricht sei, in ein neues Licht. (...) Es

wird nach dem ‚Im-Blick-haben‘ des Lernenden beim Unterrichten, nach der Fürsorglichkeit und nach der Haftung für das, was man Schülerinnen und Schüler ‚antut‘, gefragt. Und dies wird als Zeichen von Qualität gewertet. Denn wer haftet, muss das Beste tun, damit seine/ihre Verantwortung nicht entzogen werden darf.“

Eine Lehrperson muss zwischen verschiedenen Werten entscheiden, sie hat verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, sie kann sich nicht nur darauf verlassen, dass etwas funktioniert, sondern sie muss auch sicherstellen, dass es gerechtfertigt, verantwortungsvoll und fürsorglich gegenüber den Schüler*innen ist.

Im Modell professioneller Kompetenzen von Baumert und Kunter (2006) werden Werthaltungen der Lehrperson neben Wissen und Motivation als zentrale Bestandteile professioneller Kompetenz genannt. Daran sollte sich auch eine professionsorientierte Lehrer*innenbildung orientieren. Trotz dieser zentralen Funktion der Berufsethik gibt es bemerkenswert wenige Arbeiten, die Wertbindungen in ihrer Bedeutung für professionelles Handeln untersuchen. Daraus entstehen gewichtige Nachteile: „Es ist anzunehmen, dass die Ausprägungen der Berufsmoral sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen oder die bevorzugten Referenznormen bei der Leistungsbewertung bedeutsam sind“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 498).

Allerdings unterschätzt eine einseitige Zuordnung der Berufsethik zu Werthaltungen das notwendige Wissen über Profession, Ethik, Moral und moralische Entwicklung, das für den Aufbau eines Berufsethos notwendig ist. So findet sich in der Überblicksstudie zum Pädagogischen Wissen von Voss, Kunina-Habe nicht, Hoehne und Kunter (2015, S. 94), die sich auf das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter bezieht, nur ganz am Rande ein Verweis auf Wissen zu „Klassenführung/ Kommunikation und soziale[n] Konflikte[n]“ ohne weitere Bezüge zu ethischen Themen.

Und in der Studie von Gawlitza und Perels (2013, S.11) werden Werthaltungen des Berufsethos in einer Skala zur „wahrgenommenen Wertschätzung des Lehrberufs“ operationalisiert. Die befragten Lehramtsanwärter*innen nehmen eine recht hohe Wertschätzung des Lehrberufs wahr. Die Autorinnen interpretieren dies als ein positives Berufsethos. Mit den berufsethischen Orientierungen im Sinne moralischer Begründbarkeit des Berufshandelns hat das nichts zu tun.

Für Colnerud (2006) hat auch die Verantwortung für die Inhalte der Unterrichtsarbeit eine berufsmoralische Seite. Es genüge nicht, von vorgegebenen Lernzielen auszugehen, sondern die Lehrperson müsse kritisch prüfen, ob Inhalte im Unterricht auch moralisch verantwortbar seien. Entsprechende Befragungen zeigen allerdings, dass nur wenige Lehrpersonen diese Thematik als Teil ihres Berufsethos betrachten. Die Studien zum Berufsethos und seiner Einbindung in den Unterricht nehmen zu und beziehen die fachdidaktische Sicht, verschiedene Ausbildungsstufen und Schulfunktionen ein. So gibt es Beispiele aus der Ausbildung für den Hauswirtschaftsunterricht (Bender & Valsangiacomo, 2019), von Förderschullehrpersonen (Bon & Bigbee, 2011; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013), von Religionslehrer*innen (Helbling & Schallberger, 2019) oder im Biologieunterricht (Dittmer & Gebhard, 2012) oder bei Berufsbildnern im Betrieb (Forster-Heinzer, 2015). Auch in die Diskussion um Berufsstandards ist das Berufsethos einbezogen. Oser (2001, vgl. auch Ebke & Kliemann, 2006) warnt davor, in den Standards nur die Wirksamkeitsseite des Berufs und den Aufbau technischer Fähigkeiten zu sehen:

„Indem wir von Standards in der Lehrerbildung sprechen, laufen wir Gefahr, das technische Moment dieser Berufsbildung zu überschätzen. Alles, was hier geschieht, ist aber nicht als bloße Technik gemeint ... Junge Lehrer und Lehrerinnen müssen sich ein berufsethisches Konzept aneignen, das die Standards transzendiert. Standards sind in eine Prozessethik des beruflichen Handelns einzubauen, die darin besteht, dass letztlich alles zum Wohle und zum geistigen Wachstum des Kindes geschieht und die Erhaltung von Würde, Intimität, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit stets in den Mittelpunkt stellt.“ (Oser, 2001, S. 331)

In Studien zur Einschätzung des Berufsethos durch Lehrer*innen selbst wird eine gewisse Unreflektiertheit deutlich. In den Freiburger Arbeiten zeigte sich in Tiefeninterviews, dass die Mehrheit der Befragten mit dem Begriff gar nichts anfangen konnten oder mit dem Berufsethos ein Arbeitsethos, das Engagement für den Beruf, assoziierten (Zutavern, 2001). Auch die in einer Studie von Lauer mann (2014) nach ihrer Berufsverantwortung befragten Lehrerinnen und Lehrer wiesen auf die Verantwortung für gute Arbeit und die Förderung der Schüler*innen hin, also auf ein Arbeitsethos. Es wurden nicht Herausforderungen durch Werte thematisiert, sondern Belastungen.

Fazit: Wirksamkeit und ethische Verantwortbarkeit des Lehrer*innenhandelns sind als aufeinander bezogen Kriterien erkannt. Die berufs-

ethische Seite aber ist in der Erforschung und in der praktischen Umsetzung noch unbefriedigend entwickelt und damit auch eine starke Herausforderung für die Lehrer*innenbildung.

Ansprüche des Berufsethos werden besonders in schwierigen Situationen sichtbar

Als Lehrer*in übernimmt man mit dem Beruf auf der einen Seite die Bildungs- und Sozialisationsansprüche der Gesellschaft an die heranwachsende Generation, ist auf der anderen Seite aber auch Anwalt der Schüler*innen, deren Entwicklung man möglichst individuell fördern soll. Spannungen sind so unausweichlich, z. B. Differenzen zwischen aktuellen Interessen der Kinder und Jugendlichen einerseits und der Lehrer*innenverantwortung für die Zukunftsfähigkeit andererseits. Helsper (2004) beschreibt eine Reihe Antinomien, die den Beruf kennzeichnen und die moralische Implikationen haben können. So kann die Fürsorge für einzelne dem Anspruch auf Gleichbehandlung der Schüler*innen in die Quere kommen. Nähe und Distanz zum Lernenden erzeugt Spannungen. Der legitime Einsatz der Berufsmacht der Lehrperson ist nicht immer mit der Zielsetzung vereinbar, die Autonomie der Schüler*innen schrittweise auszubauen. In schwierigen Situationen werden die ethischen Herausforderungen des Berufs besonders sichtbar.

Deshalb ging die Freiburger Arbeitsgruppe in ihrer Berufsethosforschung von schwierigen Entscheidungssituationen aus. Lehrer*innen sollten diese danach einschätzen, für wie schwierig sie sie halten und welche Art von Lösung sie für richtig befinden. Die verschiedenen Konflikte stellen der Fürsorge für einzelne Schüler*innen Gerechtigkeitsfragen gegenüber oder rufen die Einschätzung von Verantwortung und erwartbarem Engagement ab. Einige Beispiele dazu finden sich in Tabelle 1 auf der folgenden Seite.

Die vorgeschlagenen Lösungen der Befragten repräsentierten eine Skala zunehmender Wahrnehmung von Verantwortung: Vermeiden weiterer Aktivitäten oder Abschieben auf andere, Entscheiden ohne Konsultation anderer, bis hin zum Gestalten diskursiver Lösungsformen. Auch neuere Studien arbeiten mit Vignetten (Blömeke, 2010; Bon & Bigbee, 2011; Campbell, 2008; Cranston, Ehrlich & Kimber, 2004; Ehrlich, Kimber, Millwater & Cranston, 2011).

Als Gemeinsamkeit verschiedener Studien fällt auf, dass die Differenzen zwischen den als richtig erkannten Lösungen und der Einschät-

zung, wie man tatsächlich reagieren würde, meist groß sind. Zwei Konfliktfelder scheinen dabei für die Lehrpersonen besonders schwierig zu bewältigen zu sein: Die Fürsorge für die Schüler*innen gegenüber administrativen Ansprüchen einerseits und andererseits Konflikte, in die andere Kolleg*innen involviert sind.

Tab. 1 Beispiele von Situationen des Freiburger Fragebogens zum Handeln von Lehrpersonen (Zutavern, 2001, S. 109)

Situation	Verpflichtungskonflikt
Eltern schlagen ihr Kind wegen schlechter Noten	<ul style="list-style-type: none"> • Fürsorge (für betroffenen Schüler) • Engagement (Eingriff in Familie)
Im Klassenzimmer ereignet sich ein gefährlicher Schülerstreich mit unbekanntem „Täter“	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit (Unschuldige vs. Schuldige) • Wahrhaftigkeit (Verständnis für Streiche) • Verantwortung (für Sicherheit)
Eine Klasse hänselt einen Mitschüler in einer Situation, in der die Lehrperson unter Stoff- und Zeitdruck steht	<ul style="list-style-type: none"> • Fürsorge (für betroffenen Schüler) • Verantwortung (für sachliche Unterrichtsziele) • Verantwortung (für soziale Lernziele)
Schüler und Eltern beschwerten sich über die (einmalige) Benotung nach individuellem Maßstab	<ul style="list-style-type: none"> • Fürsorge (für profitierende/nicht profitierende Schüler) • Gerechtigkeit (des Verfahrens) • Verantwortung (für Unterrichtsarbeit gegenüber Eingriffen der Eltern)
Der Klassenlehrer erfährt, dass seine Klasse Unsinn treibt, wenn der Religionslehrer zu spät kommt	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrhaftigkeit (Kritik an Kollegen) • Fürsorge (für evtl. Opfer des Unsinn) • Verantwortung (Unterricht eines Kollegen)
Ein Lehrerkollege will Auskunft über einen Schüler, mit dem auch der Klassenlehrer Probleme hat	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrhaftigkeit (negative Beurteilung über Schüler) • Fürsorge (für Schüler vor Stigmatisierung) • Gerechtigkeit (relativierende Informationen über andere Schüler)

Bei Letzteren lässt sich so etwas wie eine falsche Solidarität, eine Art Korpsgeist, beobachten, die zulasten der Rechte von Schüler*innen gehen kann. In solchen Situationen werden Entscheidungsorientierungen gewählt, die ethisch fragwürdiger sind als in anderen Situationen, in denen die Beziehung zu eigenen Kollegen eine kleinere Rolle spielt. Auch

Studierende, die insgesamt eher diskursiven Lösungen zugeneigt sind, wählen hier Vermeidungslösungen. Campbell (2008) berichtet, dass von allen ethischen Konflikten, die mit Lehrpersonen diskutiert wurden, solche am intensivsten erinnert wurden, in denen Lehrer*innen untereinander in Konflikt geraten waren. Colnerud (2006) weist darauf hin, dass der Respekt für Kolleg*innen oft die moralische Verpflichtung gegenüber Schüler*innen überdeckt. McGee und Mansfield (2014) zeigen in einer Studie bei Schulleiter*innen, dass Entscheidungszwänge zwischen Gerechtigkeit und Fürsorge in den meisten Fällen durch Konflikte unter Kolleg*innen ausgelöst wurden.

Fazit: Die Förderung von berufsethischer Sensibilität und Kompetenz sollte sich auf die Bearbeitung realer und brisanter Problemsituationen konzentrieren. Dabei sind insbesondere Probleme zwischen Lehrpersonen zu beachten.

Institutionelle Rahmenbedingungen können es den einzelnen Lehrpersonen leichter machen, berufsethischen Ansprüchen zu genügen

Gastager, Patry und Wiedemair (2010) untersuchten subjektive Theorien zur Partizipation von Schüler*innen. Die Lehrpersonen bevorzugen Diskursorientierungen und partizipative Prozesse, signalisieren aber große Umsetzungsprobleme, insbesondere wenn sie gleichzeitig externen Belastungen ausgesetzt waren. Christof (2020) zeichnet die Sichtweisen von angehenden Lehrpersonen zur Partizipation von Schüler*innen nach. Als Spannungsfeld werden eigene pädagogische Vorstellungen und die Schulstrukturen gesehen. Blömeke (2010) zeigt in einer empirischen Untersuchung, dass das berufsethische Bewusstsein der von ihr befragten Lehrer*innen sehr hoch war, aber das Scheitern in der Umsetzung von für richtig erkannten Lösungen bestand. „Es kann vermutet werden, dass die hohe Einschränkung des Handlungsrepertoires daran liegt, dass Lehrkräfte unter Druck ja auf routinierte Verhaltensweise und früher erlerntes Verhalten zurückgreifen“ (ebd., S. 219). Sie fordert deshalb strukturelle Veränderungen an Schulen wie systematische kollegiale Supervision.

Ehrich u. a. (2011) beschreiben ein Modell der ethischen Entscheidungsfindung, in der Lehrpersonen anhand von selbst erfahrenen Dilemmasituationen in strukturierten Diskursen mit Kolleg*innen zusammen nach moralisch begründbaren Lösungen suchen. Solche

institutionellen Angebote wurden als sehr hilfreich für die eigene Urteilsfindung betrachtet.

Aus der Kohlbergtradition der Förderung moralischer Entwicklung in der Schule liegt mit den „Just Communities“ ein inzwischen mehrfach erprobter Vorschlag zur Schaffung diskursiver Strukturen vor. In den Begleitstudien fiel auf, dass dies nicht nur die Moralentwicklung der Schüler*innen förderte, sondern dass sich auch das Schulklima insgesamt änderte. Auch die Lehrer*innen wurden in der Bewältigung schwieriger Situationen unterstützt. Die Schule verändert sich zu einer Gemeinschaft mit einem Klima von geteilten Werten und Normen, in der Fairness und demokratische Prozeduren betont werden. Die Diskurskompetenzen von Schüler*innen und beim Lehrpersonal wurden gestärkt (Althof, 2015; Lind & Althof, 1999; Oser & Althof, 2001; Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro, 2008).

Laftman, Ramberg und Modin (2020) zeigen, dass Schulen mit einem ausgeprägten Schulethos sich nicht nur durch höhere Leistungen sondern auch durch geringere Krankheitsabsenzen der Schüler*innen auszeichnen. Die Autor*innen vermuten, dass ein hohes Schulethos den Lehrpersonen ermöglicht, Schüler*innen gezielter zu fördern und bessere, also auch weniger konfliktanfällige Beziehungen zu Schüler*innen und Eltern aufzubauen.

Fazit: Angehende Lehrer*innen sollten auch darauf vorbereitet werden, institutionelle Unterstützung für berufsethische Herausforderungen mitzugestalten und zu nutzen.

Moralisches Handeln im Beruf und Moralerziehung der Schüler*innen sind getrennte, aber aufeinander bezogene Zielsetzungen

„Lehramtsstudierende reagieren skeptisch, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass ihr künftiger Beruf moralische Dimensionen hat, und sind besorgt, man werde von ihnen verlangen, einer Schülerschaft 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)?“ (Gasser & Althof, 2018, S. 17)

Lehrer*innen müssen die ethischen Dimensionen in Entscheidungssituationen erkennen und die moralischen Denkweisen von Schüler*innen in die Suche nach vertretbaren Lösungen einbeziehen. Darüber

hinaus sollten sie erkennen, wie in der Bewältigung schwieriger Situationen eine Förderchance für die soziale und moralische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen besteht. Just Communities ermöglichen das. Aber auch im alltäglichen Unterrichtsgeschehen finden sich Beispiele für diese doppelte Ebene. So tauchen bei der Beurteilung und Bewertung häufig Gerechtigkeitsfragen auf. Die Forderung nach Gleichbehandlung wird schnell einmal von den Schülerinnen und Schülern – aber manchmal auch von ihren Eltern – anders verstanden als von der Lehrperson, die in der Lage sein muss, andere moralische Vorstellungen in ihr Handeln einzubeziehen.

Sollen die Schüler*innen an Entscheidungen partizipieren und Mitverantwortung übernehmen, muss die Lehrperson das Risiko abschätzen, das damit einhergeht. Dieses Risiko wiederum ist vom Entwicklungsstand der Schüler*innen abhängig. Also sollte die Lehrperson diagnostische Möglichkeiten haben, den Entwicklungsstand moralischer Fähigkeiten so einzuschätzen, dass sie die Fähigkeiten der Schüler*innen, echte Konflikte zu bearbeiten, beurteilen kann. Dazu gehört es z. B., moralische Argumentationen zu verstehen. Sie sollte Freiräume erkennen, in denen Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen können und die zunehmende Selbständigkeit der Lernenden, die sich auch auf soziale Aufgaben in der Klasse beziehen kann, langfristig planen.

Gasser und Althof (2018) haben einen Katalog „Moralpädagogischer Kompetenzen“ definiert, der als kritischer Maßstab für die Curricula der Lehrer*innenbildung gelten kann. Dazu gehören die Fähigkeiten, viele Gelegenheiten in der Klasse zu schaffen, prosoziales Verhalten und die Übernahme von Verantwortung durch Schüler*innen zu üben. Lehrer*innen ermutigen zur Meinungsäußerung und gestalten partizipative Entscheidungsprozesse. Sie berücksichtigen in ihrer Vorbereitung entsprechend dem Entwicklungsstand der Schüler*innen moralische Lernziele. Und:

„Die Lehrperson weiß, wie sie bei moralischen Regelverletzungen (z. B. bei aggressivem Verhalten) intervenieren muss. Die Lehrperson kann verletzende Verhaltensweisen und die involvierten sozialen Rollen (z. B. Populäre Anführer, Opfer, Zuschauer) adäquat erkennen und interveniert bei unfairer und schädigendem Verhalten, indem sie das Verhalten stoppt, Erklärungen abgibt, konstruktive Konfliktlösungen unter den Schülerinnen und Schülern anregt und positives Verhalten modelliert.“ (Gasser & Althof, 2018, S. 30)

Fazit: Zur Vorbereitung auf berufsethische Handlungsfähigkeit gehört ein fundiertes Wissen über die moralische Entwicklung.

Berufsethos fördern

Wie lässt sich das Verständnis eines Berufsethos fördern? Cummings, Harlow und Maddux (2007) kommen in ihrem Forschungsüberblick zur moralischen Urteilsfähigkeit von angehenden und erfahrenen Lehrpersonen zum Urteil, dass zum einen viel zu wenig Forschung in diesem Bereich betrieben wird und zum anderen die bisherigen Ergebnisse eher ernüchternd sind. Sie fordern, dass kritisches Denken und moralische Reflexion viel stärker in der Ausbildung gefördert werden sollten. Nur so sei sicherzustellen, dass Lehrpersonen eine ausreichende Empathie für die heterogene Schülerschaft entwickeln und die moralischen Herausforderungen von Unterricht und Erziehung bewältigen können.

Maxwell und Schwimmer (2016, S. 36) finden in einer Analyse verschiedener wissenschaftlicher Werke zur ethischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen drei Hauptgründe für den Einbau dieses Themas in die Ausbildung: Vertraut werden mit den kollektiven Normen des Berufs und ihren praktischen Auswirkungen, Steigerung der Sensibilität zu ethischen Themen und die Förderung der Moralentwicklung der angehenden Lehrpersonen.

Ziel sollte es sein, das für das Berufsethos relevante Wissen zu vermitteln, eine Sensibilität und ein vertieftes Verständnis brisanter Situationen zu entwickeln und das eigene Handeln kritisch auf seine moralische Qualität zu überprüfen. Und es sollen verantwortungsvolle Handlungsrouninen für schwierige Situationen entwickelt werden.

Im Folgenden sollen drei Aspekte hervorgehoben werden, die den Aufbau und die Förderung des berufsmoralischen Verstehens, Entscheidens und Handelns in der Lehrer*innenbildung stärken können.

Berufsethische Themen in Curricula der Lehrer*innenbildung integrieren

Das Thema Berufsmoral sollte in bestehende Curricula integriert werden. Es sollten also nicht oder nur zurückhaltend eigene Ausbildungselemente geschaffen, sondern in der Ausbildung für das Unterrichten

und Erziehen der berufsethische Blick geschärft werden. In einem groß angelegten Forschungsprogramm unter der Leitung von Oelkers und Oser war in den neunziger Jahren die Qualität des schweizerischen Lehrerbildungssystems untersucht worden. Die Ergebnisse waren bemerklich, insbesondere in Bezug auf wirksame Ausbildungsformen:

„Standards werden in der Ausbildung nicht erworben. Bei vielen Standards sind entweder nur ‚theoretische‘ oder nur ‚praktische‘ Kenntnisse vorhanden, wobei diese beiden Begriffe vorwissenschaftliche Alltagsbedeutung haben. Selten wird gesagt, Theorie, Praxis und Übung würden in genügendem Ausmass miteinander verbunden (kaum mehr als in 10 Prozent der Einschätzungen). Ein ausgebildetes Portfolio bei gewissen Standards erreicht zu haben, geben kaum je mehr als 3 Prozent der Studienabgänger.“ (Oelkers & Oser, 2000, S. 57f.)

Ausbildungsstandards sollen als Qualitätsmaßstäbe und als Zielsetzung für die Lehrer*innenbildung dienen. Sie sind durch vier Kriterien gekennzeichnet: eine Theoriebasis, empirische Forschungsergebnisse, die die Wirksamkeit bestätigen, eine Definition von Qualitätsstufen der Ausführung des Standards und ihre Ausführbarkeit also die Bewährung in der Schulpraxis (Oser, 1997).

Eine Integration berufsethischer Ansprüche in die Curricula könnte nicht als zusätzliche Standards, sondern als Kriterium definiert werden, das für die Standards eine berufsmoralische Reflexion vorschreibt: Berufsethische Abschätzungen von Folgen und Nebenwirkungen der durch einen Standard vorgeschlagenen Handlungsweisen würden zu einem selbstverständlichen Anspruch in der Ausbildung. So gehört z. B. in einen Standard zur Gruppenarbeit das Wissen um die Probleme von Außenseitern und die Fähigkeiten, diese zu lösen. Auf diese Weise wird bei angehenden Lehrpersonen die moralische Sensibilität eingebettet im Erlernen des Handwerks gefördert. Sie entdecken zum Beispiel, welche Dynamik sie durch bestimmte Entscheidungen zwischen Schüler*innen auslösen können. Und sie üben sich im Vorausdenken kritischer Situationen und möglicher Handlungsalternativen.

Gasser und Althof (2018) berichten von einer Methode der Lehrerweiterbildung zur Entwicklung und Analyse von Lektionen („lesson study“) (Midgette, Ilten-Gee, Powers, Murata & Nucci, 2018). In einer professionellen Arbeitsgemeinschaft werden Lektionen geplant, vorbereitet, durchgeführt und anhand von Videos gemeinsam reflektiert. In die Auswertungsdiskussionen fließen auch Themen zu moralischen

Aspekten des Unterrichts ein. Das Wissen zur moralischen Entwicklung und das Professionsbewusstsein der beteiligten Lehrer*innen nahm im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zu. Entscheidend ist die Integration in den Fachunterricht. Einzelne Module in Moralphysikologie ermöglichen dagegen in der Regel kein berufsbezogenes Lernen.

An realistischen Entscheidungssituationen lernen

Selbst erfahrene Situationen oder realistische Situationsbeschreibungen sind wirksame Lernanstöße. Bullough (2011) zeigt in seiner Review, dass solche Methoden geeignet sind, um Sensibilität und ein gemeinsames Verständnis von moralischen Reaktionsfähigkeiten zu entwickeln. Insbesondere die Reflexionsfähigkeit darf in der Lehrer*innenbildung nicht einfach unterstellt werden. Zudem muss der institutionelle Blick auf die moralische Atmosphäre einer Schule berücksichtigt werden.

Weinberger und Patry (2019) berichten über Studien zum Unterrichtsmodell „Values and Knowledge Education“ (VaKE). Angehende Lehrer*innen werden mit schwierigen Situationen aus dem Schulalltag konfrontiert, zum Beispiel mit Disziplinproblemen. In einem mehrschrittigen Analyseverfahren reflektieren sie diese Situationen. Die Anlage der Veranstaltung selbst wird von den Studierenden mitbestimmt, also Partizipation und Diskurs in der Ausbildung realisiert. In der empirischen Begleitforschung

„konnte gezeigt werden, dass VaKE im Vergleich zu einer herkömmlichen Analyse von Fallgeschichten, bei der keine systematische Verbindung von ethischer Reflexion mit Wissenserwerb erfolgt, erstens zu einer signifikanten Zunahme diskursiver Konfliktlösungsmuster der eigenen Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden führt, zweitens deren moralische Urteilsfähigkeit verbessert, drittens die moralische Argumentationsfähigkeit steigert und viertens ein moralisches Klima unterstützt, das moralische Handlung begünstigt. Ferner konnte dokumentiert werden, dass die moralische Sensibilität (Empathie) beim Einsatz selbst gewählte Dilemma Geschichten verbessert werden kann.“ (Weinberger & Patry, 2019, S. 348)

In einem Praxisbericht zeigen Fuchs, Luthiger und Krammer (2018, S. 127ff.), dass ein berufsethischer Codex für Studierende schon für die ersten, frühen Praktika berufsethische Erwartungen signalisiert. Ob diese erfüllt wurden, wird dann bei der Auswertung der Praktika reflektiert und ist ein verpflichtender Teil der Kompetenzziele:

Tab. 2 Ausschnitt aus dem Raster zur Beurteilung des Praktikums im 1. Studienjahr der PH Luzern (Fuchs et al., 2018, S. 218)

Berufsethische Kompetenzerwartung	Kriterien
Trennt im Umgang mit den Schüler/innen Persönlichkeits- und Sachebene, thematisiert den sozialen Umgang unter den Schüler/innen und begegnet Einzelnen und der Klasse mit einer positiven und wirksamen Erwartungshaltung.	<ul style="list-style-type: none"> • Student/in respektiert das Verhalten, die Meinung, das Aussehen der Schüler/innen und begegnet ihnen mit Achtung und Respekt. • Student/in benutzt eine Sprache, die andere nicht diskriminiert und verletzt. Kritik muss sachlich, auf konkrete Verhaltensformen und nicht auf die Person bezogen sein. • Student/in reagiert auf Grenzüberschreitungen mit Konsequenzen, jedoch ohne Herabsetzungen (Beschimpfungen, Missachtungen). • Student/in geht verantwortungsbewusst und anerkennend mit den Arbeiten der Schüler/innen um. • Student/in ist sich ihrer Vorbildrolle bewusst.

Und wie sieht das professionelle Ethos der Lehrer*innenbildung aus?

Auch Lehrerbildner*innen sind Lehrer*innen. Wie also sieht ihr professionelles Ethos aus? Gibt es institutionelle Rahmenbedingungen in der Lehrer*innenbildung, die als „hidden curriculum“ den Aufbau eines Berufsethos bei den angehenden Lehrpersonen fördern?

Forschungen zur Professionalität der Lehrerbildner*innen sind rar, wie Krüger (2014) in ihrer Studie über Auszubildner*innen von Berufsschullehrpersonen in der zweiten Phase feststellt.

Klaassen, Osguthorpe und Sanger (2016) vergleichen die Rolle der Lehrperson als moralisches Vorbild mit der gleichen Rolle der Lehrer*innenbildung gegenüber ihren Studierenden. Die befragten Lehrer*innen, die in der Lehrer*innenbildung tätig sind, waren sich ihrer Rolle als handelndes Vorbild durchaus bewusst. Interessanterweise sehen sie trotzdem wenig Anlass, mit den Studierenden ihre Wertvorstellungen zu analysieren. Sie plädieren eher dafür, dass Wertfragen unbewusst durch den Einbezug der Studierenden in den Schulkontext mitgelernt werden sollten. Ohne kritische Reflexion aber

zeigen sich hier Gefahren: das Bewusstsein von Ungleichheiten zwischen den Schüler*innen, Geschlechter- und soziale Differenzen können leicht als unveränderliche Gegebenheiten betrachtet werden.

Dass institutionelle Rahmenbedingungen in der Schule die Erfüllung berufsethischer Ansprüche erleichtern können, wurde oben ausgeführt. Gleiches gilt auch für die Lehrer*innenbildung. Ein kleines Beispiel, wie solche hilfreichen Strukturen aussehen könnten, zeigen Fuchs u. a. (2018). Für den Fall von Konflikten zwischen Lehramtspraktikant*innen, Praxislehrpersonen und Ausbilder*innen der Hochschule wurde ein Casemanagement etabliert, das auf gestaffelten Lösungsgesprächen der Beteiligten, natürlich unter aktivem Einbezug der Studierenden beruht: Das Verfahren orientiert sich am Handlungsmodell eines realistischen Diskurses und versucht so, im Lernsetting der Hochschule auch ein Modell für vergleichbare berufsethische Verfahren in der Schule zu sein.

Fazit: Die Arbeit am Berufsethos als selbstverständlicher und integrierter Bestandteil der Ausbildung hat erst begonnen, obwohl doch die Bedeutung zum Basisbestand pädagogischen Wissens gehört: Daran erinnern auch Baumert und Kunter (2006, S. 474): „Die Balancierung von Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit erfordert pädagogischen Takt, der auf Fallverstehen in actu angewiesen ist.“

Literatur

- Achermann, E. (1966). *Methodik des Volksschulunterrichts* (3., teilweise umgearbeitete Aufl.). Hochdorf: Martinusverlag.
- Althof, W. (2015). Just community sources and transformations: A conceptual archeology of Kohlberg's approach to moral and democratic schooling. In B. Zizek, D. Garz & E. Nowak (Eds.), *Kohlberg Revisited* (pp. 51-89). Rotterdam u. a.: Sense.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (4), 469-520.
- Bender, U. & Valsangiacomo, F. (2019). Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen „Ernährung“, „Konsum“ und „Nachhaltige Entwicklung“ – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 352-368.
- Blömeke, S. (2010). Zur Bedeutung der Wertebasis von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerbildungsforschung. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9(1), 210-220.
- Bon, S. & Bigbee, A. (2011). Special Education Leadership: Integrating Professional and Personal Codes of Ethics to Serve the Best Interests of the Child. *Journal of School Leadership*, 21, 324-360.
- Bullough, R. V. J. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teacher & Teacher Education*, 27, 21-28.

- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Christof, E. (2020). Berufsbezogene Überzeugungen angehender LehrerInnen zu Partizipation von SchülerInnen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 291-308). Wiesbaden: Springer.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 365-385.
- Cranston, N., Ehrlich, L. & Kimber, M. (2004). „Right“ versus „wrong“ and „right“ versus „right“: *Understanding ethical dilemmas faced by educational leaders*. Paper presented at the AARE, Melbourne.
- Cummings, R., Harlow, S. & Maddux, C. (2007). Moral Reasoning of in-service and preservice teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67-78.
- Dittmer, A. & Gebhard, U. (2012). Stichwort Bewertungskompetenz: Ethik im naturwissenschaftlichen Unterricht aus sozial-intuitionistischer Perspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 81-98.
- Drahmann, M. & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 15-35). Münster u. a.: Waxmann.
- Drahmann, M. & Oser, F. (2019). Ethos, Moral und Werte – ein begrifflich und sachliche Klärung unterschiedlicher Konzepte. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 37-56). Münster u. a.: Waxmann.
- Ebke, H. & Kliemann, P. (2006). Perspektiven der Lehrerbildung. Reflexionen aus der Arbeit eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien). In H.-U. Grunder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Gemeinschaft-Ethos-Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung* (S. 148-168). Weinheim u. a.: Beltz.
- Ehrlich, L., Kimber, M., Millwater, J. & Cranston, N. (2011). Ethical Dilemmas: a model to understand teachers practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 173-185.
- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against al Odds: An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Rotterdam: Sense.
- Forster-Heinzer, S. & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 105-113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, M., Luthiger, H. & Krammer, K. (2018). Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 117-134). Münster u. a.: Waxmann.
- Gasser, L. & Althof, W. (2018). Moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 17-42). Münster u. a.: Waxmann.
- Gastager, A., Patry, J.-L. & Wiedemair, A. (2010). *Subjective Theories about Participation at School*. Paper presented at the EARLI SIG 13, Tel Aviv.

- Gawlitza, G. & Perels, F. (2013). Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren. Eine Studie zur Übertragung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 7-31.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den ‚guten‘ Lehrer* (Vol. 12). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Helbling, D. & Schallberger, M. (2019). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 369-382.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 62-88.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klaassen, C., Osguthorpe, R. & Sanger, M. (2016). Teacher Education as a Moral Endeavor. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 523-557). Singapore: Springer.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3-24.
- Laftman, S. B., Ramberg, J. & Modin, B. (2020). School Ethos and Recurring Sickness Absence: A Multilevel Study of Ninth-Grade Students in Stockholm. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 745-756.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75-89.
- Lind, G. & Althof, W. (1999). *Moralentwicklung und Kontext Schule: Wirksamer als wir dachten*. Universität Konstanz.
- Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- McGee, J. & Mansfield, K. C. (2014). Negotiating the Double Mandate: Mapping Ethical Conflict Experienced by Practicing Educational Leaders. *Educational Leadership Review of Doctoral Research*, 1(1), 157-173.
- Midgette, A. J., Ilten-Gee, R., Powers, D. W., Murata, A. & Nucci, L. (2018). Using Lesson Study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education*, 47(4), 498-518.
- Oelkers, J. (2019). Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 383-392.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Retrieved from Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Verfügbar unter <http://www.skbf-csre.ch/information/nfp33/ub.oelkers.pdf> [08.06.2021].
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen* (Vol. 16). Opladen: Leske und Budrich.

- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Chur u. a.: Rüegger.
- Oser, F. (2018). Unterrichten ohne Ethos? In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 57-72). Münster u. a.: Waxmann.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 233-268). Weinheim u. a.: Beltz.
- Oser, F., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2018). The Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Discourse Approach a Suitable Model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Eds.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (pp. 23-39). Leiden: Brill Sense.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187-223.
- Weinberger, A. & Patry, J.-L. (2019). Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 338-351.
- Zutavern, M. (2001). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. (Doktorwürde), St. Gallen.

Michael Zutavern, Prof. em. Dr. phil.,
ehemaliger stellv. Rektor
der Pädagogischen Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrerprofession,
Forschung und Qualitätsentwicklung
in der Lehrerbildung



michael@zutavern.ch