

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Rübben, R. & Trautmann, M. (2025). Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit in der universitären Lehrkräftebildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (1), 136–150. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.1.2025.10393>

www.bzl-online.ch

Editorial

- Markus Weil, Doreen Flick-Holtz, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm 3
- Gutachterinnen und Gutachter des 42. BzL-Jahrgangs (2024) 8

Schwerpunkt

Berufliche Bildung

- Christof Nägele und Barbara E. Stalder** Berufsbildung – Terra incognita?
Eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und
Ausbildenden in der Schweiz 9
- Nicole Ackermann und Jeannette Wick** Zur professionellen Reflexions-
kompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum: «Ich bin
in einen Lehrvortrag verfallen und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum
Überlegen gegeben» 25
- Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz,
Fabio Käslin und Silke Fischer** Die Stärkung des Kompetenzprofils
von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen:
Erfahrungen aus einem Förderprogramm 41
- Anna Keller und Antje Barabasch** Handlungsperspektiven für die Aus-
und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal 58
- Markus Maurer und Karin Hauser** Die Rolle der Auszubildenden am
dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und
dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld 73
- Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf**
Berufsbildung: Lernortkooperation im digitalen Wandel – Welche Kompetenzen
benötigen Lehrpersonen? 89
- Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig** Verändertes Arbeiten
und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für
die Professionalisierung 106
- Pia Schäfer und Leo van Waveren** Online- und Präsenzfortbildungen für
Lehrpersonen – ein Modell zum gelingenden Transfer 120

Forum

- Ricarda Rübben und Matthias Trautmann** Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit in der universitären Lehrkräftebildung 136

Rubriken

Buchbesprechungen

- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.). (2022). *Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Münster: Waxmann UTB (Sabrina Gallner) 151
- Gut, C. & Tardent, J. (Hrsg.). (2023). *Naturwissenschaftlich-Technisches Handeln. Kompetenzmodell und praktische Lernaufgaben für die Sekundarstufe I*. Bern: hep (Peter Labudde) 153
- Alberts, W., Junginger, H., Neef, K. & Wöstemeyer, C. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. Berlin: De Gruyter (Philipp Hetmanczyk) 155
- Berner, N. (2022). *Kernfragen der Kunstdidaktik*. Bern: Haupt UTB (Sarah Lindenberg) 157
- El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). *No to Racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Bern: hep (Christian Mathis) 159
- Rudow, B. & Fischer, B. (2023). *Gesundheit, Belastung und Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften. Theorie – Diagnostik – Prävention – Gesundheitsförderung*. Münster: Waxmann (Esther Kirchhoff) 161
- Neuerscheinungen** 163
- Zeitschriftenspiegel** 165

Editorial

Lehrer:innenbildung ist ein weites Feld, in dem sich ein Fokus auf die berufliche Bildung aus verschiedenen Gründen lohnt: Dank der grossen gesellschaftlichen Bedeutung wird berufliche Bildung in der Strategie 2021 bis 2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities eingeschlossen (strategisches Ziel «Professionen im Bildungsbereich»). Zudem bieten zahlreiche Hochschulen Studiengänge und Weiterbildungen für die Zielstufen der Berufsbildung an oder es lassen sich konzeptionelle Anknüpfungspunkte in Forschung und Lehre ausmachen. In diesem Heft möchten wir die berufliche Bildung entlang ihrer spezifischen Strukturen betrachten – mit dem Ziel, sowohl ihre Eigenheiten sichtbar zu machen als auch Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte innerhalb der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten. Damit verbunden ist das Anliegen, die Kontexte der beruflichen Grundbildung und Weiterbildung innerhalb der Lehrer:innenbildung zu verorten und Diskursimpulse zu setzen. Eine Herausforderung liegt dabei auch in den zum Teil abweichenden Bezeichnungen für «Lehrpersonen» in der beruflichen Bildung: Sie werden etwa als Bildungsverantwortliche, Berufsbildner:innen, Ausbilder:innen, Lehrmeister:innen oder Dozent:innen benannt. Des Weiteren zeigen sich im Vergleich mit der Volksschule unterschiedliche Konnotationen: Schüler:innen sind in der beruflichen Grundbildung Lernende; Schule ist nur ein Lernort unter mehreren und der Unterricht findet nicht an jedem Wochentag statt. Ausserdem arbeiten die «Lehrpersonen» an verschiedenen Lernorten mit den Lernenden.

Das Feld der beruflichen Bildung umfasst die berufliche Grundbildung, die neben den Berufsfachschulen auch Lernorte in Betrieben sowie überbetriebliche Kurse der Organisationen der Arbeitswelt einschliesst. An allen drei Lernorten sind Bildungsfachpersonen tätig. Zur beruflichen Bildung zählen darüber hinaus die berufliche Weiterbildung sowie die höhere Berufsbildung an Höheren Fachschulen und Berufsprüfungen bzw. höhere Fachprüfungen (die höhere Berufsbildung wird in dieser Ausgabe der BzL nicht thematisiert). Trotz dieser Nuancierungen lassen sich viele Parallelen zur gesamten Lehrer:innenbildung ziehen, beispielsweise mit Blick auf Kompetenzorientierung, Digitalisierung oder Individualisierung.

In der gesamten beruflichen Bildung existieren unterschiedlich ausgeprägte Formen der Lehrer:innenbildung – teils als Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen, teils als vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation anerkannte Diplomstudiengänge. Auch Berufsprüfungen mit eidgenössischem Fachausweis oder Qualifikationen in modularen Weiterbildungssystemen sind je nach Tätigkeitsgebiet möglich. Forschung zur Lehrer:innenbildung mit Bezug zur beruflichen Bildung findet in allen Bereichen der beruflichen Bildung statt.

In der Regel fokussieren die BzL-Beiträge vorwiegend auf die Lehrer:innenbildung für die obligatorische Schule, teilweise auch für Gymnasien. Die berufliche Bildung bzw. Ausbildung und Weiterbildung der dort tätigen «Lehrpersonen» oder Forschung

dazu waren in den BzL in den vergangenen Jahren hingegen kein prominentes Thema. Im Beitrag von Peter Tremp in BzL 2/2024 wird Berufsbildung im Kontext der Flexibilisierung von Studienstrukturen im Hochschulstudium kurz erwähnt. Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und Christine Pauli verweisen in BzL 3/2024 auf die Berufsbildung, um zu betonen, dass es im Bildungsbereich, inklusive der Berufsbildung, viele Veränderungen gegeben habe. In einem Beitrag von Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann in BzL 3/2022 wird auf die Internationalisierungsstrategie des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und die Berufsbildung verwiesen.

In den älteren Jahrgängen der BzL kam das Thema «Berufliche Bildung» sporadisch vor. Die Stichwortsuche liefert vor allem Beiträge zu beruflichen Aspekten der Lehrer:innenbildung bzw. für Heilpädagog:innen. Das einzige Heft explizit zur beruflichen Bildung, BzL 2/1997, erschien anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP), einer Vorgängerinstitution der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, mit dem Titel «Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule – 25 Jahre SIBP/ISFPF». Darin ging es um die Themen «Aus- und Weiterbildung» bzw. «Studium», um Lernorte, Standards, Subjektorientierung, Portfolio und Individualisierung – das heisst um Themen, die für die Lehrer:innenbildung insgesamt relevant sind. Seither fanden sich immer wieder einzelne Beiträge explizit zur beruflichen Bildung mit Bezug zum jeweiligen Themenheft:

- BzL 3/2000: «Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung. Fort-Schritte einer lernenden Weiterbildungs-Institution» (Peter Füglistler und Hans Kuster).
- BzL 3/2001: «Eine gendergerechte LehrerInnenausbildung für die Sekundarstufe 2. Bericht über ein Genderprojekt in der Berufsbildung» (Elisabeth Grünewald-Huber).
- BzL 1/2002: «Modularisierung in der Berufsbildung» (Johannes Flury).
- BzL 3/2003: «Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung» (Michael Fuchs und Michael Zutavern).
- BzL 2/2015: «Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung» (Irene Schumacher, Christoph Gassmann und Lukas Rosenberger).
- BzL 3/2020: «Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung» (Jürg Arpagaus).

In Heft 1/2025 sollen nun Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Bildung, die für die gesamte Lehrer:innenbildung anschlussfähig sind, thematisiert werden. Dies sind zum Beispiel Überlegungen zur Handlungskompetenzorientierung, zur pädagogisch-didaktischen Professionalisierung, zu ausserschulischen Lernorten (Stichwort «Lernortkooperation»), zu Lern- und Arbeitskulturen oder zu Digitalisierung. Die Beiträge greifen einzelne Aspekte innerhalb der Struktur der beruflichen Bildung auf:

- Berufliche Bildung im Verhältnis zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung;
- berufliche Grundbildung an den drei Lernorten: Lehrer:innenbildung für Berufsfachschulen, Berufsbildner:innen in Lehrbetrieben und Bildungsverantwortliche in überbetrieblichen Kursen;
- Lernortkooperation;
- berufliche Weiterbildung: Ausbildung der Ausbildenden, «Train the Trainer».

Der einleitende Beitrag «Berufsbildung – Terra incognita?» dient zur Übersicht. **Christof Nägele und Barbara E. Stalder** bieten eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Ausbildenden in der Schweiz. Der Beitrag vergleicht die Lehrpersonenausbildung in der Berufs- und Allgemeinbildung der Schweiz mit Fokus auf den Sekundarstufen I und II. Unterschiedliche Steuerungslogiken – kantonale in der Allgemeinbildung, nationale in der Berufsbildung – prägen Kompetenzverständnisse, Curricula und Bildungsstrukturen. In der Allgemeinbildung dominiert ein fachsystematisches, in der Berufsbildung ein situationsorientiertes Verständnis. Daraus ergeben sich unterschiedliche Logiken der Curriculumsentwicklung, die ihrerseits die Lehrpersonenausbildung beeinflussen. Der Beitrag plädiert für stärkere Zusammenarbeit, um Lehrpersonenbildung als gemeinsames Gestaltungsfeld weiterzuentwickeln.

Nicole Ackermann und Jeannette Wick beschäftigen sich mit der professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum. Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis gilt in der Lehrer:innenbildung als Schlüssel zur Professionalität. Der Beitrag untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehender Lehrer:innen für berufliche Schulen basierend auf reflektierten «irritierenden» Unterrichtssituationen im Praktikum und mittels eines neu entwickelten Analyseinstruments. In den Situationen dominieren die unteren Stufen der Reflexionskomplexität. Bei den Studierenden lassen sich drei Profile der Reflexionskomplexität charakterisieren, die positiv mit der Unterrichtserfahrung zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autorinnen Implikationen für die Professionsforschung und die Lehrer:innenbildung.

Erfahrungen aus einem Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen finden im Beitrag von **Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer** Eingang. Die Anforderungen an das Kompetenzprofil von Dozierenden, die in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind, sind facettenreich. Vorgestellt wird ein Förderprogramm zur Stärkung dieses Kompetenzprofils, das aus Job-Shadowings sowie einer gemeinsamen und einer individuellen Reflexion besteht. Der Beitrag berichtet auf der Basis einer Evaluation zweier Pilotdurchläufe Erfahrungen in Bezug auf die Stärkung des Kompetenzprofils. Die Ergebnisse zeigen, dass zum Beispiel die Begleitung der Dozierenden durch eine Person mit Expertise und Netzwerk sowie eine gute Balance zwischen Vorgaben und Freiheiten bei der Programmgestaltung vorteilhaft zu sein scheinen.

Anna Keller und Antje Barabasch befassen sich mit Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal. Neue Lernkulturen in der beruflichen Grundbildung in Schweizer Betrieben zeichnen sich dadurch aus, dass Eigenverantwortung, Teamarbeit, individualisierte Lernlaufbahnen, frühe Führungskompetenzförderung und generell der Aufbau transversaler Kompetenzen stärker gefördert werden. Damit einher gehen neue Anforderungen an die Berufsbildenden, die Ausbildung in Lehrbetrieben neu zu gestalten und Lernende vermehrt im Lernprozess zu begleiten, anstatt diese direkt anzuleiten. Mit Ergebnissen aus neun Fallstudien zu neuen Lernkulturen in der berufspraktischen Ausbildung zeigt der Beitrag auf, welche Job- und Kompetenzprofile sich für das betriebliche Bildungspersonal differenzieren lassen und welche Aus- und Weiterbildungsbedarfe aufgrund der Gestaltung neuer Lernkulturen bestehen.

Die Rolle der Ausbildenden am dritten Lernort (überbetriebliche Kurse) steht im Beitrag von **Markus Maurer und Karin Hauser** im Vordergrund, die den Bereich zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld ausloten. Der Beitrag untersucht die Qualifizierung von Kursleitenden überbetrieblicher Kurse in der Schweiz. Aus historisch-institutionalistischer Perspektive werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von rechtlichen Bestimmungen sowie 44 Interviews die Entwicklung der Anforderungen und deren Auswirkungen auf Beschäftigungsmodelle analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualifizierungsanforderungen über die Zeit gestiegen sind und je nach beruflicher Grundbildung unterschiedlich umgesetzt werden, was auf institutionelle Pfadabhängigkeiten hinweist.

Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf stellen die Frage «Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen für die Lernortkooperation im digitalen Wandel?». Die digitale Transformation stellt neue Anforderungen an die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Dies schlägt sich in bestehenden Modellen zur Lehrpersonenbildung wie dem TPACK-Modell jedoch nicht nieder. Hier steht die Verbindung technologischer, pädagogischer und fachlicher Wissensbereiche im Fokus, um Lehrpersonen zu befähigen, digitale Lehr- und Lernszenarien zu entwickeln. Die Nutzung der digitalen Transformation für die Verbesserung der in der Berufsbildung wichtigen Lernortkooperation wird hingegen zu wenig beachtet. Daher wurde an drei Universitätsstandorten der Wirtschaftspädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsam mit 15 Lehrpersonen ein praxisorientiertes Curriculum für einen Massive Open Online Course (MOOC) entwickelt, das Lehrpersonen dabei unterstützt, digitale und zunehmend KI-basierte Technologien gezielt für die Vernetzung von schulischen und betrieblichen Lernorten einzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Ansätze zur digitalen Lernortkooperation die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten aus der Perspektive der Lehrpersonen erheblich verbessern können.

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig beschäftigen sich mit verändertem Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung und

den Folgen für die Professionalisierung. Der Beitrag berichtet über Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Dabei wird gezeigt, in welcher Form sich Phänomene, die unter den Stichworten «New Work» und «New Learning» prominent auch populärwissenschaftlich verhandelt werden, für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung darstellen. Grundlage hierfür sind ein Literaturreview sowie darauf aufbauend Interviews mit Expert:innen und Gruppendiskussionen. Die Befunde werden schliesslich im Hinblick auf die Frage diskutiert, welche Folgen sich für die Professionalisierung des lehrenden Personals in der beruflichen Bildung ergeben.

Im Beitrag von **Pia Schäfer und Leo van Waveren** geht es um das Thema «Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen». Die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen in Form formeller Fortbildungen stellt ein Angebot dar, dessen tatsächliche Wahrnehmung und Nutzung von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Im Beitrag wird ein auf dem erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell basierendes Modell vorgestellt, in dem die Einflussfaktoren entlang von externen (veranstaltungsbezogenen), individuellen (die Lehrpersonen betreffenden) und internen (die Schule betreffenden) Faktoren strukturiert werden. Darüber hinaus werden ergänzende Einflussfaktoren für Online- und Präsenzfortbildungen in das Modell aufgenommen, die sich in der Literatur als bedeutsam erweisen.

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann stellen in ihrem Forumsbeitrag eine Untersuchung zur Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines universitären Seminars zu moralischen Konflikten im Lehrberuf vor, das auf dem Ansatz der praxisreflexiven Fallarbeit basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihrer moralischen Sensibilität teilweise verbesserten, während sich beim kognitiven Niveau der Urteile nach Kohlberg keine Veränderungen nachweisen liessen. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der Aufgabe der Entwicklung des Berufsethos im Studium diskutiert.

Neben den Beiträgen findet sich in diesem Heft die Auflistung der Gutachtenden, die die Manuskripte für den 42. Jahrgang der BzL (2024) beurteilt hatten. An dieser Stelle danken wir herzlich für diese wertvolle Arbeit im und für den wissenschaftlichen Publikationsbetrieb.

Markus Weil, Doreen Flick-Holtsch, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm

Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit in der universitären Lehrkräftebildung

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann

Zusammenfassung Moralische Sensibilität und kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung sind Perspektiven auf das Ethos von Lehrpersonen, die in der neueren deutschsprachigen Forschung bisher selten bearbeitet wurden. Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Untersuchung zur Förderung dieser Fähigkeiten im Rahmen eines universitären Seminars zu moralischen Konflikten im Lehrkräfteberuf gemäss dem Ansatz der praxisreflexiven Fallarbeit vor. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihrer moralischen Sensibilität teilweise verbessern; bezogen auf das kognitive Niveau der Urteile nach Kohlberg finden sich hingegen keine Veränderungen bei den Teilnehmenden. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der Aufgabe der Entwicklung des Berufsethos im Studium diskutiert.

Schlagwörter moralische Sensibilität – moralische Urteilsfähigkeit – Lehrkräftebildung – berufliches Ethos

Promotion of moral sensitivity and moral judgement in academic teacher education

Abstract Moral sensitivity and moral judgement are perspectives on the ethos of teachers that have rarely been addressed in recent research in the German-speaking area. This article presents the results of a study on the promotion of these skills in the context of a university seminar on moral conflicts in the teaching profession that followed the approach of practice-reflective case work. The results show that the students partially improved their moral sensitivity. With regard to the cognitive level of judgements according to Kohlberg, no changes were found among the participants. These results are discussed against the background of the current state of research and the task of fostering professional ethos during initial teacher education.

Keywords moral sensitivity – moral judgement – initial teacher education – professional ethos

1 Einleitung

Wie Zutavern (2021, S. 18–19) konstatiert, ist die «berufsethische Seite» des Lehrkräftehandelns «in der Erforschung und in der praktischen Umsetzung noch unbefriedigend entwickelt und damit auch eine starke Herausforderung für die Lehrer*innenbildung». Zwar wird regelmässig auf deren Bedeutsamkeit für die Professionalität angehender und praktizierender Lehrpersonen hingewiesen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Campbell, 2011; Forster-Heinzer & Oser, 2020), zugleich wird jedoch deutlich, dass empirische Beiträge zum Thema nach wie vor selten sind (vgl. Drahmman & Cramer, 2019, S. 15) und das Thema in der Praxis der Lehrkräftebildung national wie international wenig Aufmerksamkeit erhält, was sich darin zeigt, dass kaum bzw. allenfalls optional spezielle Lerngelegenheiten zum Berufsethos angeboten werden (vgl. Lohmann, Seidel & Terhart, 2011, S. 297; Maxwell & Schwimmer, 2016, S. 364–365).

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer Untersuchung zur Entwicklung der moralischen Sensibilität und kognitiven Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung (im Folgenden kurz «Urteilsfähigkeit») von Lehramtsstudierenden im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung vor. Dazu werden zunächst moralische Sensibilität und Urteilsfähigkeit in den Diskurs zum Berufsethos eingebettet (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund wird ein Überblick über Studien zur Förderung und Entwicklung von Sensibilität sowie Urteilsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden gegeben (Abschnitt 3), um daran anschliessend das Design der eigenen Untersuchung (Abschnitt 4) und deren Ergebnisse darzustellen (Abschnitt 5). Abschliessend werden diese mit Blick auf weitere Forschung und die Förderung berufsethischer Kompetenzen diskutiert (Abschnitt 6).

2 Moralische Sensibilität und Urteilsfähigkeit als Perspektiven auf das berufliche Ethos von Lehrpersonen

Zahlreiche Ordnungsversuche zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. im Überblick Forster-Heinzer & Oser, 2020) deuten darauf hin, dass sowohl der Begriff selbst als auch seine Operationalisierung umstritten sind und weitere Klärungen notwendig bleiben. So unterscheiden etwa Drahmman und Cramer (2019, S. 21–27) sieben «Perspektiven» auf das Ethos von Lehrerinnen und Lehrern, nämlich 1) als Werte und Wertorientierungen, 2) als Tugenden, 3) als kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung, 4) als Kompetenz, 5) als Identität und Sensibilität, 6) als Fürsorge oder 7) als Verhaltenskodizes. Forster-Heinzer und Oser (2020, S. 107–108) hingegen systematisieren in drei «Ansätze»: Im 1) diskursiven Ansatz gehe es um professionelle Entscheidungen von Lehrpersonen in Konfliktsituationen, im 2) relationalen Ansatz um die Spezifika der pädagogischen Gestaltung der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern und im 3) Werte-Ansatz um Haltungen und Orientierungen, die eine (gute) Lehrperson auszeichnen. Als weitere Zugänge können phänomenologische (Brinkmann & Rödel, 2021) und praxeologische (Obex, 2023) ge-

nannt werden. Gemeinsam ist allen Ordnungsversuchen, dass Ethos als grundsätzlich erlernbar und als ein wichtiges Element der Professionalität von Lehrkräften verstanden wird (vgl. Forster-Heinzer & Oser, 2020, S. 110).

Vor dem Hintergrund dieser breiten und unabgeschlossenen Begriffsdiskussion fokussiert der vorliegende Beitrag im Anschluss an die Klassifikation von Drahmman und Cramer (2019) zwei Perspektiven auf Berufsethos: die Sensibilität, moralische Konfliktsituationen differenziert wahrnehmen zu können (Perspektive 5), sowie die kognitive Fähigkeit, moralische Urteile bilden zu können (Perspektive 3). Diese beiden Perspektiven wurden im jüngeren deutschsprachigen Diskurs selten thematisiert und untersucht, was auch daran liegen mag, dass einige Autorinnen und Autoren (z.B. Drahmman, 2020; Forster-Heinzer & Oser, 2020; Oser, 1994) sie von Ethos im engeren Sinne abgrenzen, da etwa die Urteilsfähigkeit «nicht primär ein Ethos der Haltung, sondern der Handlung» (Reichenbach, 1994, S. 35) sei oder die moralische Sensibilität zwar ein notwendiges, aber kein hinreichendes Merkmal eines Ethos von Lehrerinnen und Lehrern darstelle (Forster-Heinzer, 2015). Im weiteren Sinne scheinen die beiden Perspektiven aber durchaus dazuzugehören, wie dies auch im englischsprachigen Diskurs der Fall ist, der wenig systematisch verschiedene «conceptual perspectives» (Campbell, 2008, S. 359) unterscheidet und dabei «the development of moral understanding and ethical sensitivity» (Bullough, 2011, S. 27) als wichtige Teilaspekte von «ethical expertise» (Tirri & Kuusisto, 2022, S. 28) von Lehrpersonen versteht.

Ohne diese Fragen klären zu können, wird Berufsethos in der vorliegenden Untersuchung mehrperspektivisch verstanden, bewusst auch als Handlung betrachtet und forschungspragmatisch auf die zwei oben genannten Perspektiven fokussiert. Wir greifen auf die Theorie der Moralentwicklung von Kohlberg (1981, 1996) mit präkonventionellen, konventionellen und postkonventionellen Stufen zurück, beziehen diese über die Bearbeitung berufsspezifischer Konflikte auf den Lehrkräfteberuf und ergänzen den kognitiven Fokus durch eine Berücksichtigung moralischer Sensibilität. Im Hintergrund steht das Modell von Rest (1994), das vier Bestandteile moralischen Handelns unterscheidet: 1) «moral sensitivity», 2) «moral judgement», 3) «moral motivation» und 4) «moral character». Wir beschränken uns auf die ersten beiden Komponenten: Während es in Bezug auf moralische Sensibilität um eine angemessen komplexe Situationswahrnehmung geht («awareness of how our actions affect other people», Rest, 1994, S. 23, bzw. «ability to identify the salient aspects of a moral dilemma», Jagger, 2011, S. 3), fokussiert die zweite Komponente darauf, «in Krisen- bzw. Dilemmasituationen moralisch auf einem angemessenen Begründungsniveau zu urteilen» (Drahmman & Cramer, 2019, S. 23). Dies soll bezogen auf Lehrpersonen dazu beitragen, «moralisch differenziert urteilen zu können und dabei über ihre eigenen Interessen hinaus zu entscheiden sowie weitergehend die Sichtweisen der Beteiligten und die dahinterliegenden kulturellen Hintergründe bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen» (Drahmman, 2020, S. 136). Demnach verfügt über Aspekte eines (hohen) beruflichen Ethos, wer berufsmoralische Konfliktsituationen 1) differenziert wahrnehmen («moral

sensitivity» nach Rest/hohe Ausprägung der Bewertungskategorie «Moralische Sensibilität») und 2) angemessen beurteilen kann («moral judgement» nach Rest/Qualität der Urteilsbegründung auf möglichst hoher Stufe 5/6).

3 Forschungsstand

Untersuchungen zur Entwicklung moralischer Sensibilität und Urteilsfähigkeit in Ausbildungskontexten haben im deutschsprachigen Raum Seltenheitswert (vgl. Drahmman & Cramer, 2019). Oser und Althof (1998) berichten von Studien, nach denen die teilnehmenden Lehrkräfte im Beruf auf den Kohlberg-Stufen 3 und 4 argumentierten und sich Veränderungen durch die Intervention (Ethos-Kurs) in engen Grenzen hielten: Von elf Personen blieben sechs auf gleicher Stufe, drei zeigten kleine Veränderungen und drei wiesen einen Anstieg von bis zu einer halben Stufe auf (vgl. Oser & Althof, 1998, S. 171; vgl. auch Oser et al., 1991, S. 344–346). In der älteren Interventionsstudie von Oser und Schlaefli (1986) mit Schweizer «Banklehrlingen» konnte kein direkter Stufenanstieg festgestellt werden, allerdings gab es dennoch qualitative Veränderungen, die von den Autoren als «Facetten der Stufentransformation, wie z.B. höhere moralische Sensibilität, besseres moralisches Klima, veränderte Wertehierarchie, größeres metakognitives Wissen etc.» (Oser & Schlaefli, 1986, S. 219) interpretiert wurden.

Amtmann, Brandau, Grasser und Holzer (2017) untersuchten mit einem Querschnitts- und einem Längsschnittsdesign, ob sich im Laufe von zwei Jahren Studium des Lehramts die ethische Bewertungs- und Urteilskompetenz verändert. Die Studierenden bearbeiteten dazu im Abstand von zwei Jahren sechs Fallvignetten. Die so entstandenen Texte wurden im Anschluss mittels eines eigens entwickelten Analyserasters (sieben Expertisestufen, wobei alles ab Stufe 3 von den Autorinnen und Autoren als Übergang von der konventionellen zur postkonventionellen Stufe gemäss Kohlberg interpretiert wurde) kodiert. Als Ergebnis der Querschnittsuntersuchung ($N = 157$) zeigten die Studierenden des zweiten und des sechsten Semesters «keine Unterschiede der ethischen Bewertungs- und Urteilskompetenz» (Amtmann et al., 2017, S. 58). Im Längsschnitt ($N = 58$) verschlechterten sich mehr als ein Drittel, etwa ein Fünftel zeigte keine Veränderungen und 39 Prozent verbesserten sich bei der erreichten Punkteanzahl zur «Konfliktvignette». Zudem zeigten sich deutliche Unterschiede im Vergleich mit einer Gruppe erfahrener Lehrpersonen, die eine signifikant höhere ethische Bewertungs- und Urteilskompetenz aufwiesen (z.B. postkonventionelle Stufe: circa 30 Prozent der Studierenden versus circa 54 Prozent der erfahrenen Lehrkräfte).

Die Reviews von Cummings, Harlow und Maddux (2007) bzw. Maxwell und Schwimmer (2016) bieten einen Überblick über den US-amerikanischen Stand der Forschung zur Urteilsfähigkeit bei (angehenden) Lehrpersonen. Danach zeigten «education students» im Vergleich mit Studierenden verschiedener anderer Studiengänge und gemessen anhand des – auf Kohlbergs Theorie beruhenden – Defining Issues Tests (DIT)

geringere Werte und oft auch keine Veränderung oder gar Verschlechterungen ihrer Urteilsfähigkeit im Studienverlauf (vgl. auch Cummings, Dyas, Maddux & Kochman, 2001). Es wurde gemutmaßt, dass dies mit Charakteristika der Studierenden («less reflective», Cummings et al., 2007, S. 75) oder mit Unzulänglichkeiten des «teacher education curriculum» («not enough courses that require critical thinking», Cummings et al., 2007, S. 71) in Zusammenhang stehen könnte. Die wenigen Interventionsstudien im Bereich der Erstausbildung von Lehrpersonen arbeiteten mit Prä-Post-Designs, teilweise auch mit Kontrollgruppen und konnten zum Teil moderate Zugewinne der Urteilsfähigkeit belegen. Es konnte in Studien auch gezeigt werden, dass Lehrpersonen («in-service teachers») auf höheren Stufen des moralischen Urteilens ein weniger autoritäres Rollenverständnis und eine höhere Schülerinnen- und Schülerorientierung aufwiesen (vgl. Cummings et al., 2001; Cummings, Maddux, Cladianos & Richmond, 2010; Johnson & Reiman, 2007).

Untersuchungen zur ethischen/moralischen Sensibilität von (angehenden) Lehrpersonen finden sich bisher nur vereinzelt; insgesamt besteht hier noch erheblicher Diskussionsbedarf hinsichtlich des theoretischen Konstrukts und der Operationalisierung (vgl. Tirri, 2019). Oser und Althof (1998) untersuchten Effekte eines Kurses mit «Banklehrlingen» in Bezug auf deren «moralische Sensibilisierung» und konnten feststellen, dass die Argumentationen vielfältiger und perspektivenreicher wurden. Im englischsprachigen Raum berichtet Jagger (2011) von einer Interventionsstudie mit «computer undergraduates», bei der Zusammenhänge zwischen Urteilsfähigkeit (nach Kohlberg) und ethischer Sensibilität (gemessen mit einem fünfstufigen Instrument) untersucht wurden. Studierende, die Schwierigkeiten bei der Identifikation und der Interpretation ethischer Fragen hatten, wiesen demnach auch geringere Fähigkeiten zu postkonventionellen Urteilsbegründungen auf. Tirri und Kuusisto (2022) verglichen in einer Fragebogenuntersuchung Lehrkräfte in Finnland ($N = 864$), Estland ($N = 412$) und Iran ($N = 556$) mithilfe eines vierdimensionalen Modells, wobei alle Gruppen über eine hohe ethische Sensibilität verfügten. Westbrook und Weiner (2019) fanden positive Effekte von Interventionen im Bereich von «socio-scientific issues» auf die Entwicklung moralischer Sensibilität bei «pre-service teachers». Einen Überblick über Konzepte zur Vermittlung berufsethischer Themen in der Lehrkräftebildung bieten Maxwell und Schwimmer (2016). Das Studium moralischer Dilemmasituationen in gesonderten Ethikkursen hat sich dabei als besonders förderlich erwiesen (vgl. auch die ältere Metaanalyse von Schlaefli, Rest & Thoma, 1985).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass im Bereich der Förderung des Berufsethos von Lehramtsstudierenden allgemein lediglich (wenige) Einzelarbeiten zu finden sind, die verschiedene Förderansätze und Materialien zugrunde legen, mit unterschiedlichen Forschungsdesigns arbeiten und dort auch unterschiedliche Modelle, Instrumente und Methoden zum Einsatz bringen. In der theoretischen Orientierung überwiegt derzeit die Bezugnahme auf Osers Ansatz einer Hierarchisierung von wenig bis stark diskursiven Entscheidungstypen in Bezug auf berufsmoralisches Handeln (z.B. Zutavern, 2001;

Blömeke, Müller & Felbrich, 2007; Weinberger, Patry & Weyringer, 2017), während die Ethos-Perspektiven «Moralische Sensibilität» und «Urteilsfähigkeit» gegenwärtig kaum eine Rolle spielen.

4 Untersuchungsdesign

Die Studie war eingebettet in einen Wahlpflichtkurs im Teilstudiengang «Bildungswissenschaften». Beim Untersuchungsdesign handelt es sich um eine explorative nicht experimentelle Studie mit zwei Messwiederholungen (Prä- und Posttest). Ziel war es, zu prüfen, ob bzw. inwiefern sich Lehramtsstudierende durch die Teilnahme am Seminar und die praxisreflexive Arbeit an und mit Fällen zu moralischen Konflikten im Lehrkräfteberuf in ihrer moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit entwickeln. Basierend auf den bisherigen Studien wird erwartet, dass mit Blick auf die Urteilsfähigkeit eine Entwicklung zwar grundsätzlich möglich zu sein scheint, es aber aufgrund der Kürze der Intervention nicht sehr wahrscheinlich ist, dass Studierende in eine höhere moralische Stufe gemäss Kohlberg wechseln. Es wird aber angenommen, dass die Qualität der Begründungen an Differenziertheit gewinnt. Gemäss der Studienlage wird zudem angenommen, dass die Beschäftigung mit moralischen Dilemmasituationen im Rahmen des Seminars zu einer Verbesserung der moralischen Sensibilität führt.

4.1 Seminarkonzeption

Im Seminar erschlossen sich die Studierenden im Wechsel von Einzel-, Kleingruppen- und Plenumsarbeit zunächst kurze und eher einfache, später zunehmend komplexe (verschriftlichte) moralische Konflikt- und Entscheidungssituationen im Lehrkräfteberuf. Teilweise unter Anleitung, aber auch selbstständig in Gruppen erarbeiteten sie Antworten auf Fragen wie beispielsweise die folgenden: Was ist der Fall? Wer ist betroffen bzw. welche Aspekte sind für eine Entscheidung zu bedenken? Welche moralischen Fragen ergeben sich und welche Theorien, Befunde und Argumente könnten bei der Lösung helfen? Welche Entscheidung wäre zu treffen und wie ist diese zu begründen? Die Lösungsvorschläge und die Begründungen wurden im Plenum diskutiert und zudem mit Beispiellösungen verglichen. Die eingesetzten Fallbeispiele stammten zum grössten Teil aus einem Studienbuch (Rübben & Trautmann, 2023) und wurden jeweils in Doppelsitzungen behandelt.

Das im Seminar praktizierte kasuistische Vorgehen ist bereits von Strike und Soltis (1985) zur Förderung der Urteilsfähigkeit vorgeschlagen worden und der Differenzierung von Kunze (2020) zufolge als praxisreflexive Kasuistik zu charakterisieren, die ihre Fälle «als konkrete pädagogische Problemstellungen in den Blick» (Kunze, 2020, S. 684) nimmt und dabei sowohl «berufsethische Fragen und Ansprüche als auch berufspraktische Fragen und Ansprüche» (Kunze, 2020, S. 684, Hervorhebung im Original) thematisiert. Um die ethische bzw. moralische Tätigkeit des Lehrkräfteberufs der Diskussion und der Begründung zugänglich zu machen, wurden die Fallbeispiele

um Reflexions- bzw. exemplarische Lösungsangebote von Expertinnen und Experten ergänzt (vgl. Rübben & Trautmann, 2023). Flankiert wurde die Fallarbeit durch die Einführung in theoretische Wissensbestände (z.B. Utilitarismus, Pflichtenethik, Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung, Diskursmodell nach Oser, Prinzipien der Ethik auf mittlerer Ebene). Die erste und die letzte Sitzung des Seminars wurden für die Datenerhebung reserviert.

4.2 Sample, Datenerhebung und Instrumente

An der Untersuchung nahmen 24 Lehramtsstudierende (8 männlich, 16 weiblich) einer deutschen Universität teil, die sich zwischen dem dritten und dem sechsten Semester im Bachelorstudiengang (Sekundarbereich I und II) befanden und mit Ausnahme von zwei Philosophiestudierenden über keine Vorerfahrungen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Ethik und moralischen Konflikten verfügten. Zur Erhebung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit bearbeiteten die Studierenden jeweils zu Beginn (Messzeitpunkt 1) und am Ende des Semesters (Messzeitpunkt 2) in schriftlicher Form eine (dieselbe) Fallgeschichte.¹ Sie sollten diesen dilemmatisch angelegten Fall, der im Seminar selbst nicht behandelt wurde, in jeweils 60 Minuten mit Blick auf die moralische Konfliktsituation schriftlich analysieren, eine Entscheidung vorschlagen und diese begründen.

4.3 Datenauswertung

Die Auswertung der schriftlichen Dokumente aus Messzeitpunkt 1 (24 Dokumente) und Messzeitpunkt 2 (24 Dokumente) erfolgte mittels der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Um die moralische Sensibilität und Urteilsfähigkeit sowie deren Veränderung erfassen zu können, wurden im Sinne einer A-priori-Kategorienbildung die Bewertungskategorien «Moralische Sensibilität» und «Qualität der Urteilsbegründung» festgelegt. Die zugehörigen Kategoriensysteme sind hierarchisch aufgebaut: Zum einen wurden bei der Kategorie «Moralische Sensibilität» die Ausprägungen «kein oder niedrig», «mittel» und «hoch» unterschieden (vgl. Tabelle 1). Damit sollte die mehr oder weniger differenzierte Wahrnehmung des Konflikts in den Blick genommen werden. Die Zuordnung derjenigen Textbestandteile, die den Konflikt zu beschreiben und zu analysieren suchten, die also Auskunft über die Situationswahrnehmung der Studierenden bzw. deren Erfassung des Konfliktes gaben, erfolgte holistisch im Abgleich mit dem Kategoriensystem und voneinander unabhängig durch eine Raterin und einen Rater.

¹ In der Fallgeschichte geht es um einen Schüler namens Alexander, der seit einiger Zeit aggressiv und gewalttätig auftritt und den Erinnerungen des berichtenden Lehrers zufolge mehrfach übergriffig gegenüber Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern wurde, sodass nach erneuten Vorfällen die Frage im Raum steht, wie weiter mit ihm umgegangen werden sollte. Der Klassenlehrer, Herr Ka, soll der Schulleitung zeitnah eine Empfehlung hinsichtlich des Verbleibs oder der Abschlusung von Alexander zukommen lassen, nachdem verschiedene pädagogische Interventionen über einen längeren Zeitraum keine Verbesserungen erbracht hatten (vgl. Rübben & Trautmann, 2023, S. 103–106). Es handelt sich um ein moralisches Dilemma für Herrn Ka, in dem sich Fürsorgepflicht für Alexander und Schutzanspruch der anderen Schülerinnen und Schüler als zwei prinzipiell gleichermaßen zu berücksichtigende Werte gegenüberstehen.

Tabelle 1: Definition der Bewertungskategorie «Moralische Sensibilität» mit drei Ausprägungen

Ausprägung	Definition der Ausprägung	Beispielantwort
kein oder niedrig	Ein Konflikt wird nicht erkannt bzw. er scheint lediglich implizit oder am Rande auf.	«Zunächst möchte ich klarstellen, dass dieser Fall für mich kein moralisches Dilemma darstellt. Ich bin der Überzeugung, dass strenge Maßnahmen nach dem Vorfall in der Mädchenumkleide die richtige Entscheidung gewesen wären. So hätte zumindest der Drahtzieher des Ganzen die Schule verlassen müssen.» (IS_13)
mittel	Ein Konflikt wird erkannt, aber nicht im Sinne des moralischen Dilemmas (Fürsorge für Alexander versus Sicherheit der Lerngruppe).	«Herr Ka befindet sich in einem Dilemma, da er Alexander zum einen helfen und unterstützen möchte, zum anderen aber auch Alexander die Konsequenzen für sein Verhalten vermitteln möchte.» (LL_15) «Der moralische Konflikt hierbei ist, ob einem Schulwechsel für Alexander kurz vor den Prüfungen gut tun wird oder ob man ihn in der Schule weiterhin behält.» (AL_10)
hoch	Der Konflikt wird als moralisch problematisch oder dilemmatisch erkannt. Konkurrierende Werte (Fürsorge für Alexander versus Sicherheit der Lerngruppe) stehen sich gegenüber.	«Auf der einen Seite steht Alexander und dessen schulische Entwicklung. Es ist unklar, inwieweit sich ein Schulwechsel auf die Realschule kurz vor den Prüfungen auf Alexanders weitere schulische Karriere auswirken würde, da der Weg zum Abitur für ihn dadurch schwieriger werden würde. Auf der anderen Seite stehen die Schulkameraden von Alexander, für die die Situation durch sein Verhalten belastend und einschüchternd wird, und die sich wünschen, dass «Ruhe herrscht» (Wert Sicherheit?). Gleichzeitig wollen sie (aus ihrer Perspektive) «Gerechtigkeit», also, dass Alexander Konsequenzen für sein Verhalten erhält.» (TP_6)

Zum anderen wurde die Kategorie «Qualität der Urteilsbegründung» in Anlehnung an Kohlbergs Stufenmodell (Kohlberg, 1996, S. 51–53; vgl. auch Bienengräber, 2002) in Stufen unterschieden, wobei Stufe 1 und Stufe 2 für das präkonventionelle, Stufe 3 und Stufe 4 für das konventionelle und Stufe 5/6 für das postkonventionelle Niveau (zusammengenommen, da die Differenzierung in zwei Stufen empirisch nie nachgewiesen werden konnte) stehen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Definition der Bewertungskategorie «Qualität der Urteilsbegründung» mit fünf Ausprägungen/Stufen

Ausprägung	Definition der Ausprägung	Beispielantwort
Stufe 5/6	<i>Orientierung an individuellen Grundrechten oder universellen ethischen Prinzipien</i> im Sinne einer legitimen Abweichung von einer allgemeinen Norm aufgrund besonderer Umstände	«Die Aufgabe einer Lehrperson besteht darin, für alle Schülerinnen und Schüler die beste Lösung zu finden. Für alle heißt für mich, dass sie eine Lösung finden müssen, wie die Schülerinnen und Schüler in Alexanders Klasse ein friedliches und ruhiges Unterrichtsklima haben <u>und</u> Alexander die Möglichkeit bekommt, seine Ziele zu erreichen.» (LZ_5)
Stufe 4	<i>Orientierung an Aufrechterhaltung von Gesetz und Ordnung</i> im Sinne der Rechtmässigkeit von Handlungen sowie der Pflicht zum Einhalten von Gesetzen und Verhaltensvorschriften	«In dieser Fallgeschichte geht es darum, dass ein Junge gesellschaftliche Normen nicht einhält. Für die ganzen Vergehen ... hat Alexander effektiv noch keine Strafen bekommen. Sein Wunsch, Abitur zu machen, steht nicht über dem Wohl und der Sicherheit seiner Mitschüler.» (PJ_1)
Stufe 3	<i>Orientierung an interpersoneller Anerkennung</i> im Sinne von äusseren Erwartungen an die Lehrkräfterolle oder Sorge um das eigene Ansehen	«Aufgrund des Mitgefühls, das ich für Menschen empfinde, würde ich zunächst denken, Alexander auf der eigenen Schule zu lassen. Da man als Lehrkraft aber nicht nur daraus handeln darf ... sollte in dieser Situation ein Schulwechsel bevorzugt werden.» (EG_2)
Stufe 2	<i>Orientierung an eigenen und gegebenenfalls anderen Bedürfnissen</i> im Sinne einer instrumentellen Kosten-Nutzen-Abwägung bzw. eines Handelsgeschäfts	«Ich würde an Herr Ka's Stelle noch einmal mit den Eltern reden. Diese sollten mal mit ihrem Sohn ein klärendes Gespräch führen und ihm klar machen, wenn er sich nun nicht benimmt, wird er von der Schule geschmissen. Ich würde so entscheiden, um ihm noch eine Chance zu geben ... Außerdem liegt die Entscheidung nun bei den Eltern und Alexander, wie seine Zukunft laufen soll. Man hat somit auch nicht mehr das Problem, dass man alleine über die Zukunft von Alexander entscheidet.» (AV_9)
Stufe 1	<i>Orientierung an Strafe und Gehorsam</i>	(keine Zuordnung im Sample)

In den Texten der Studierenden wurden in einem ersten Schritt moralische Begründungen – normative Sätze oder Teilsätze, die eine Behauptung oder eine Entscheidung explizit oder implizit stützen oder rechtfertigen – identifiziert, die in einem zweiten Schritt interpretierend einer Stufe zugeordnet (kodiert) wurden. Diese Zuordnung erfolgte unabhängig von der Richtung des Urteils bzw. der vorgeschlagenen Lösung über Verbleib oder Abschulung von Alexander. Um die Güte der Kodierungen sicherzustellen, wurden die Textdokumente sowohl konsensuell als auch mit einem zeitlichen Abstand von drei Monaten von den beiden Kodierenden erneut unabhängig voneinander kodiert und die Ergebnisse abgeglichen.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nachfolgend entsprechend den beiden Kategorien «Moralische Sensibilität» und «Urteilsfähigkeit» dargestellt. Anschliessend werden die inhaltlichen Entscheidungen zum Dilemma beschrieben.

5.1 Moralische Sensibilität

Die Befunde zeigen, dass zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 13 Studierenden (54.2%) keine bzw. eine niedrige, acht (33.3%) eine mittlere und drei (12.5%) eine hohe moralische Sensibilität zugeordnet werden konnte. Die meisten Studierenden nehmen den Fall damit für sich selbst zum Seminarbeginn als ohne moralischen Konflikt, als undeutlich oder als allein auf Alexander beschränktes Erziehungsproblem wahr. Zum zweiten Messzeitpunkt verfügen insgesamt sechs Studierende (25%) über keine bzw. eine niedrige, neun (37.5%) über eine mittlere und neun (37.5%) über eine hohe moralische Sensibilität (vgl. Abbildung 1). Der innere Konflikt zwischen Fürsorge für Alexander und Gerechtigkeit für die Gruppe wird damit zum Seminarende insgesamt deutlicher wahrgenommen, wobei allerdings nur etwas mehr als ein Drittel der Studierenden eine hohe moralische Sensibilität aufweist. Betrachtet man die individuellen Entwicklungen, dann zeigt sich Folgendes: Die Hälfte der teilnehmenden Studierenden verbessert sich, darunter zwei Personen mit einer Verbesserung um zwei Stufen. Bei elf Studierenden verändert sich die moralische Sensibilität nicht und eine Person verschlechtert sich um eine Stufe.

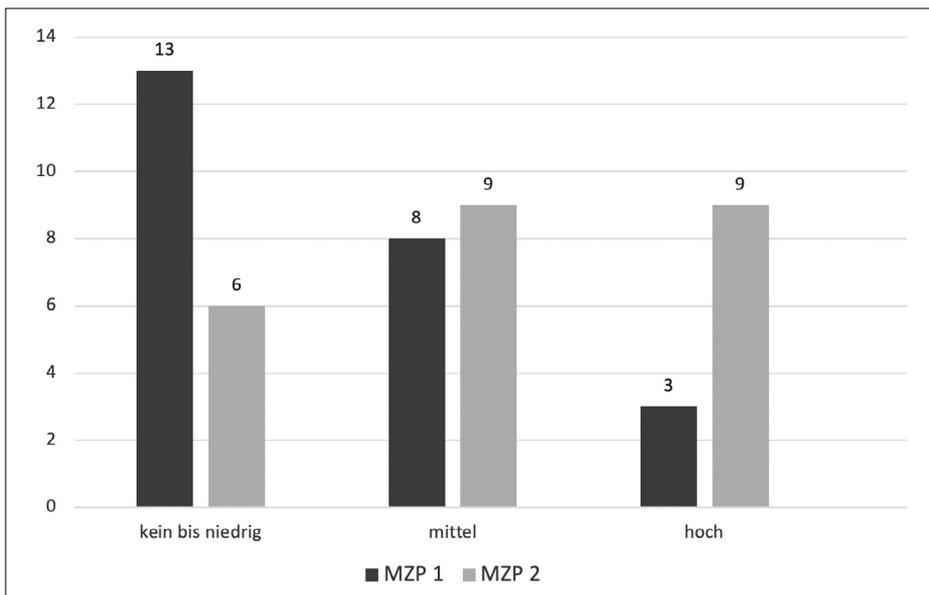


Abbildung 1: Ausprägung der moralischen Sensibilität zu den Messzeitpunkten (MZP) 1 und 2 (N = 24).

5.2 Urteilsfähigkeit

Bei zwei Studierenden liessen sich weder zu Messzeitpunkt 1 noch zu Messzeitpunkt 2 Begründungen bzw. moralische Stützungen in den Texten erkennen, weshalb in diesen Fällen keine Zuordnung vorgenommen werden konnte. Die Ergebnisse für die verbleibenden 22 Studierenden zeigen, dass sich zu Messzeitpunkt 1 insgesamt 16 und damit die meisten Studierenden dem konventionellen Niveau nach Kohlberg zuordnen lassen und dort vor allem Stufe 4 (13 Studierende) sowie Stufe 3 (3 Studierende) entsprechen. Drei Studierende lassen sich Stufe 2 und damit dem präkonventionellen Niveau zuordnen, drei weitere Stufe 5/6 und damit dem postkonventionellen Niveau. In den Urteilsbegründungen zeigt sich inhaltlich somit eine klare Tendenz der meisten Studierenden, die Entscheidung für oder gegen einen Schulwechsel mit Bezug auf die mehrfachen Verstösse Alexanders gegen die verbindlichen schulischen Normen und Regeln des Miteinanders (= Stufe 4) zu begründen. Der Blick ist geprägt von der Wahrnehmung eines Vergehens, das nicht ohne Konsequenzen bleiben darf; das Niveau der Begründung ist konventionell im Sinne einer Ausrichtung an Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung von für das Zusammenleben verbindlichen Normen bzw. Recht und Ordnung. Neben einer punitiven Strategie, die Alexander für seine Vergehen hart sanktionieren möchte, die Verantwortung für die Einhaltung sozialer Normen bei den Eltern lokalisiert und vor allem auf die Rechte der übrigen Lerngruppe fokussiert, findet sich vereinzelt auch eine pädagogisch-unterstützende Strategie, die davon geprägt ist, Alexander erneut und noch mehr Unterstützung zukommen zu lassen.

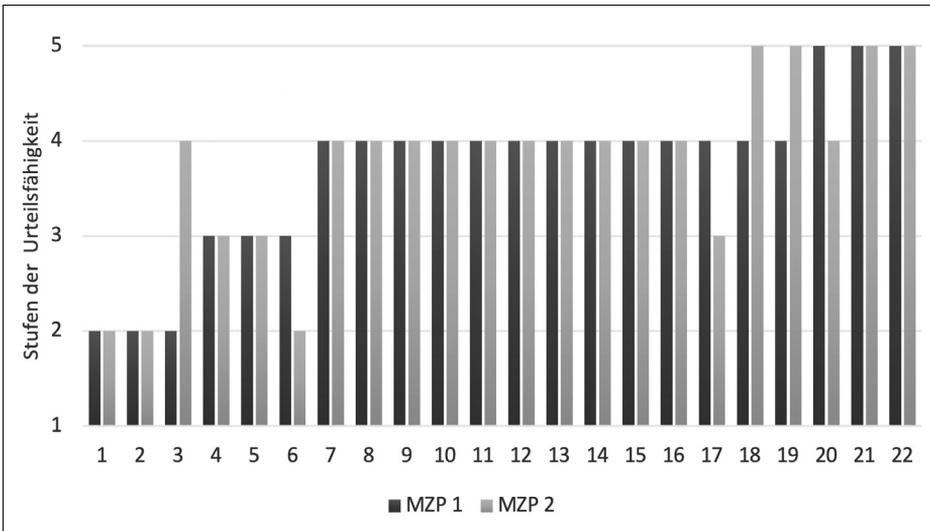


Abbildung 2: Stufen der Urteilsfähigkeit zu den Messzeitpunkten (MZP) 1 und 2 (N = 22).

Die Analyse der Begründungsniveaus zu Messzeitpunkt 2 zeigt wenige Veränderungen (vgl. Abbildung 2). Unabhängig von der Stufe ihrer Begründung bleiben 16 Studierende am Ende des Seminars auf der gleichen Stufe wie zu Messzeitpunkt 1. Ein Wechsel in ein höheres Begründungsniveau findet sich bei drei Personen (+1, +1, +2 Stufe[n]), während drei weitere Studierende nach unten wechseln (-1, -1, -1 Stufe).

5.3 Verbleib oder erzwungener Wechsel von Alexander?

Bezüglich der Entscheidungen zu Verbleib oder Schulverweis von Alexander votieren zu Messzeitpunkt 1 insgesamt 18 der 24 Studierenden für einen erzwungenen Schulwechsel des Schülers, sechs wollen ihn an seiner alten Schule belassen und ihm eine weitere, «letzte» Chance geben. Zu Messzeitpunkt 2 verringert sich die Zahl der Schulwechselbefürwortenden auf elf Personen, während nun vier Personen für den Verbleib votieren und neun Studierende eine Entscheidung zu vermeiden suchen, indem sie die Verantwortung für diese auf Alexander oder auf dessen Eltern verlagern, wenn sie ihm eine nun allerletzte Chance einräumen möchten oder Kompromisslösungen ins Spiel bringen (zum Beispiel Verbleib, nach Abschlussprüfung Relegation). Dies bedeutet, dass neun Studierende ihre Entscheidung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 inhaltlich verändern, was in keinem erkennbaren Zusammenhang mit dem Verbleib oder dem Wechsel der Begründungsstufe bei diesen Studierenden steht.

6 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte die Entwicklung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines an der praxisreflexiven Kasuistik orientierten Seminars zu moralischen Konflikten im Lehrkräfteberuf. Auf der Basis der Analyse von 48 schriftlichen Dokumenten von 24 Studierenden lässt sich festhalten, dass die Veränderungen erwartungskonform eher klein ausfallen: Hinsichtlich der moralischen Sensibilität lässt sich bei der Hälfte der Studierenden eine Verbesserung auf ein höheres Niveau feststellen; bei den anderen gibt es keine Veränderung, in einem Fall eine Verschlechterung. Bezüglich der Urteilsfähigkeit zeigen sich nur wenige Wechsel hin zu höheren Stufen, wobei die Mehrheit – knapp zwei Drittel – das Niveau der Urteilsbegründung beibehält. Schlussfolgernd lässt sich für die vorliegende Studie konstatieren, dass eine Mehrheit der Studierenden auf dem konventionellen Niveau urteilt bzw. verbleibt. Die Ergebnisse replizieren damit die bisherigen Befunde der Forschung.

Bezüglich der Entwicklung der Urteilsfähigkeit ähneln die Ergebnisse denen von Oser et al. (1991), bei denen bereits auf die «ausgeprägte Stabilität der Struktur des Moralurteils» (Oser et al., 1991, S. 368) verwiesen wird, wobei ebenfalls auffällt, dass es bei einem Teil der Studierenden qualitative Veränderungen der moralischen Sensibilität gibt, die man als Facette einer beginnenden Stufentransformation interpretieren kann (vgl. Oser & Althof, 1998, S. 171; Oser & Schläefli, 1986, S. 223). Im Vergleich zur Studie von Amtmann et al. (2017) verbesserte oder verschlechterte sich ein deutlich

geringerer Prozentsatz von Studierenden im Begründungsniveau; während bei Amtmann et al. (2017) 20 Prozent auf ihrem Niveau blieben, sind es in der vorliegenden Untersuchung 72 Prozent. Es finden sich ferner beträchtliche Unterschiede bezüglich der Zahl der Studierenden, die auf postkonventionellem Niveau argumentieren: Etwa 30 Prozent auf Stufe 5 und höher zu beiden Messzeitpunkten bei Amtmann et al. (2017) steht in der vorliegenden Untersuchung ein deutlich geringerer Wert von 14 Prozent ebenfalls zu beiden Messzeitpunkten gegenüber.

Bezüglich der Entwicklung der moralischen Sensibilität zeigen die Ergebnisse ebenfalls wie bei Oser und Althof (1998) – trotz einer anderen Operationalisierung –, dass die Argumentationen vielfältiger und perspektivenreicher werden. Die Auseinandersetzung mit Ethos und Ethik sowie das Anregen zu und das Einüben von praxisreflexiver Arbeit mit Fällen zu moralischen Konfliktsituationen scheinen damit im Rahmen eines Seminars in der Erstausbildung vor allem einen positiven Effekt auf die Entwicklung der moralischen Sensibilität zu haben. Hier wäre es lohnenswert, mit weiteren Untersuchungen anzuschliessen, die insbesondere auch den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der moralischen Sensibilität und der Entwicklung der Urteilsfähigkeit untersuchen.

Die Ergebnisse sind auch vor dem Hintergrund von Limitationen zu betrachten, welche sich aus dem nicht experimentellen Design und den Untersuchungsbedingungen ergeben. Neben der geringen Zahl der Teilnehmenden ist insbesondere auch auf das Fehlen einer Kontrollgruppe zu verweisen. Eine weitere Begrenzung des Vorhabens, moralische Sensibilität und Urteilsfähigkeit zu bestimmen und die Ergebnisse mit Befunden anderer Studien zu vergleichen, liegt in der Verwendung nicht standardisierter Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Hier bedarf es weiterer Schärfungen ebenso wie gegebenenfalls einer für den Lehrkräfteberuf spezifischen Modellierung der Kohlberg'schen Moralstufen. Vor dem Hintergrund des Modells von Rest (1994) ist schliesslich auch darauf zu verweisen, dass moralische Sensibilität und Urteilsfähigkeit notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen für moralisches Handeln darstellen – Letzteres wäre eigens zu untersuchen.

Die, wie Zutavern (2021, S. 19) schreibt, «Erforschung» und «Umsetzung» der Förderung berufsethischer Aspekte im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung bleibt eine Herausforderung. Wenn der Lehrkräfteberuf auch und unabwendbar eine ethisch-moralische Komponente aufweist, dann sollten wissenschaftliche Theoriebildung, empirische Forschung, aber auch hochschulische Curriculumentwicklung und Lehre diesen Bereich wieder stärker in den Blick nehmen.

Literatur

Amtmann, E., Brandau, J., Grasser, U. & Holzer, N. (2017). Bewältigungsstrategien bei einem ethisch-pädagogischen Dilemma in der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, 47–67.

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bienengraber, T.** (2002). *Vom Egozentrismus zum Universalismus. Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilskompetenz*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A.** (2007). Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 86–97.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S.** (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), 42–62.
- Bullough, R. V. Jr.** (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 21–28.
- Campbell, E.** (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38 (4), 357–385.
- Campbell, E.** (2011). Teacher education as a missed opportunity in the professional preparation of ethical practitioners. In L. Bondi, D. Carr, C. Clark & C. Clegg (Hrsg.), *Toward professional wisdom. Practical deliberation in the people professions* (S. 81–88). Farnham: Ashgate.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C. D. & Kochman, A.** (2001). Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students. *American Educational Research Journal*, 38 (1), 143–158.
- Cummings, R., Harlow, S. & Maddux, C. D.** (2007). Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: A review of the research. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 67–78.
- Cummings, R., Maddux, C. D., Cladianos, A. & Richmond, A.** (2010). Moral reasoning of education students: Effects of direct instruction in moral development theory and participation in moral dilemma discussion. *Teachers College Record*, 112 (3), 621–644.
- Drahmann, M.** (2020). Ethostheorien: Perspektiven auf den Lehrberuf. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 129–143). Tübingen: Tübingen University Press.
- 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: Waxmann.
- Forster-Heinzer, S.** (2015). *Against all odds. An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational teachers*. 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.
- Jagger, S.** (2011). Ethical sensitivity. A foundation for moral judgement. *Journal of Business Ethics Education*, 8 (1), 13–30.
- Johnson, L. E. & Reiman, A. J.** (2007). Beginning teacher disposition: Examining the moral/ethical domain. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 676–687.
- Kohlberg, L.** (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L.** (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S.** (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, K.** (2002). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.** (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 271–302.
- Maxwell, B. & Schwimmer, M.** (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45 (3), 354–371.
- Obex, T.** (2023). *Pädagogisches Ethos. Zur Theorie des professionellen Handelns von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, F.** (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20 (1), 57–127.

- Oser, F. & Althof, W.** (1998). Zusammenhänge zwischen Ethosdimensionen und Niveau der moralischen Urteilskompetenz. In F. Oser (Hrsg.), *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen* (S. 153–180). Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H.** (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Oser, F. & Schlaefli, A.** (1986). Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung* (S. 217–251). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichenbach, R.** (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Rest, J.R.** (1994). Background: Theory and research. In J.R. Rest & D. Narváez (Hrsg.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (S. 1–26). Hillsdale: Erlbaum.
- Rübhen, R. & Trautmann, M.** (Hrsg.). (2023). *Moralische Konflikte im Lehrer:innenberuf*. Münster: Waxmann.
- Schlaefli, A., Rest, J.R. & Thoma, S.J.** (1985). Does moral education improve moral judgement? A meta-analysis of intervention studies using the defining issues test. *Review of Educational Research*, 55 (3), 319–352.
- Strike, K. & Soltis, J.** (1985). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Tirri, K.** (2019). Ethical sensitivity in teaching and teacher education. In M.A. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of teacher education* (S. 679–683). Singapur: Springer.
- Tirri, K. & Kuusisto, E.** (2022). *Teachers' professional ethics. Theoretical frameworks and empirical research from Finland*. Leiden: Brill.
- Westbrook, E. & Weiner, J.** (2019). A case study of the development of moral sensitivity in preservice science teachers as the result of exposure to unintegrated and integrated socio-scientific issues. *Journal for Research and Practice in College Teaching*, 4 (1), 67–83.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2017). Förderung berufsethischer Aspekte durch VaKE (Values and Knowledge Education) in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Pädagogische Horizonte*, 1 (1), 19–42.
- Zutavern, M.** (2001). Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Zutavern, M.** (2021). Professionsethos – die Lehrer*innenbildung ist herausgefordert! *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), 14–31.

Autorin und Autor

Ricarda Rübhen, Dr., Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ricarda.ruebben@uni-bamberg.de
Matthias Trautmann, Prof. Dr., Universität Siegen, matthias.trautmann@uni-siegen.de