

Oser, Fritz; Heinzer, Sarah

Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln

Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 361-378



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz; Heinzer, Sarah: Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln - In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 361-378 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137559 - DOI: 10.25656/01:13755

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137559>

<https://doi.org/10.25656/01:13755>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln

Fritz Oser und Sarah Heinzer

Zusammenfassung Im vorliegenden Artikel wird ausgehend vom Just Community Werterziehungsansatz aufgezeigt, dass zwar in der Lehrerbildung von *Erziehung* gesprochen wird, aber erzieherische Kompetenzprofile für Unterrichtende von der Entwicklung und der Forschung bisher vernachlässigt worden sind. Deren Notwendigkeit wird aber von der Bildungspolitik und den Lehrpersonen durchaus erkannt. In einem ersten heuristischen Entwurf werden erzieherische Kompetenzprofile für Lehrpersonen formuliert und zur Diskussion gestellt.

Schlagworte erzieherische Kompetenzprofile, Just Community, Charaktererziehung

The neglect of teacher education: competency profiles for educational acting

Abstract The current article focuses on *educational* teacher competencies, which have been systematically neglected by developers and researchers, but recognized regarding their necessity by teachers themselves and also by educational politicians. In a first heuristically attempt educational competency profiles for teachers are developed and discussed based on the value educational approach of the Just Community Schools.

Keywords educational competency profiles, Just Community, character education

1 What else counts – zur vernachlässigten Grösse der Erziehungskompetenz

Erziehung, die diesen Namen verdient, ist wesentlich Charaktererziehung. Denn der echte Erzieher hat nicht bloss einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedesmal um den ganzen Menschen zu tun, ... (Buber, 1953/2000, S. 65)

Vor beinahe 30 Jahren (Oser & Althof, 2001) wurde das von John Dewey (1939) geprägte und durch Lawrence Kohlberg (1987) verbreitete Schulmodell, die Just Community oder «die gerechte Schulgemeinschaft» wie sich auch genannt wird, nach Europa gebracht. Und vor knapp 20 Jahren wurde das Just Community-Konzept erstmals an einer Schweizer Schule implementiert (Althof, 2003; Oser & Althof, 2001). Die Just Community-Bewegung ist einer Reform verpflichtet, die einerseits das Ganze einer Schule, alle Personen, alle Regeln, alle Einrichtungen betrifft, andererseits nur die erzieherische Dimension, und nicht die unterrichtlichen Inhalte, das Curriculum, in Anspruch nimmt. Es ist ein parlamentarisches System, in dem die Art, wie man in der

Schule leben will, die sozial-moralischen Prinzipien, die gelten sollen, und vor allem die gemeinsamen Normen, von denen sich jeder und jede in der Schule leiten lassen soll, durch demokratische Verfahren bestimmt werden (Althof, 2003; Oser, 2009; Oser & Althof, 1992, 2001; Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro, 2008). Die zentralen Elemente dieses Erziehungsansatzes sind die regelmässige Schulversammlung, die von einer Vorbereitungsgruppe mit Repräsentanten jeder Klasse und der Lehrerschaft geleitet wird, der Vermittlungsausschuss, der sich mit der Umsetzung der Beschlüsse befasst und Übertretungen diskutiert, sowie moralische Dilemma-Diskussionen in Klassen (Oser & Althof, 2001). Neben dem fachlichen Lernen wird demnach auch der Werterziehung eine grosse Bedeutung zugemessen. Die Kohlberg-Gruppe versprach sich vom Modell der Just Community Verbesserungsmöglichkeiten der moralischen Handlungsfähigkeit, aber auch des moralischen Urteils, der moralischen Sensibilität, des Umgangs mit moralischen Emotionen und des moralischen Commitments von Kindern und Jugendlichen (Oser & Althof, 1992). Die Just Community hat sich im Sinne Bubers (siehe Einleitungszitat) die Charaktererziehung zum eigentlichen Ziel gemacht, wie viele u.a. in den USA aktuelle Schulmodelle (Character Education Partnership, 2004; Elbot & Fulton, 2005; US Department of Education, 2007) ebenfalls beabsichtigen.

Im Zuge der verstärkt einseitigen Ausrichtung der Pädagogik auf Wissen und Leistung der Schüler und Schülerinnen und damit verbunden auf internationale Leistungsvergleiche stellt sich die Frage, ob Schulmodelle wie jenes der Just Community ausgedient oder ob sie aufgrund dieser Entwicklung gar an Bedeutung gewonnen haben. Festzustellen ist, dass in den letzten Jahren, insbesondere als unmittelbare Reaktion auf die PISA Resultate, der Ruf laut wurde, die Lehrperson möge doch endlich wieder zu ihrem Kerngeschäft zurückkehren, nämlich zum Unterrichten (Meyer, 2008; Neuweg, 2010; Traianou, 2007; Strake & Lenz, 2003). Giesecke (1997) beispielsweise postulierte, dass die zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns nicht das Erziehen sei, sondern das Lernen zu ermöglichen (vgl. S. 15). Dem ist entgegenzuhalten, dass die einseitige Ausrichtung auf die fachliche Bildung andere Aspekte des Menschseins vernachlässigt, etwa die Integration in ein geltendes Wertegefüge oder den zwangsläufigen Kampf mit Fragen der Gewalt, des Rassismus, der Drogen und Waffen (Oser, 2000).

Auch die Lehrerbildung ist von der vorwiegend fachlich ausgerichteten Forderung betroffen. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass die Dimensionen content knowledge (CK) und pedagogical content knowledge (PCK) – von Shulman 1986 in die Bildungsforschung eingebracht – einen wesentlichen Anteil der Ausbildung ausmacht (Blömeke et al., 2009). Selbst die aktuelle Kompetenzforschung im Bereich des Lehrerberufs fokussiert hauptsächlich auf die Messung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen und den entsprechenden Fertigkeiten als zentralen Aspekt der Professionalität (Blömeke et al., 2009; Kunter & Klusmann; 2010 Oser et al. 2010, TEDs M) – und dies obwohl jede heutige Kompetenzdefinition Wertorientierungen, Motivationsaspekte und Selbstadaptionsfähigkeiten als zentrale Merkmale implizit mit beinhaltet (Baumert &

Kunter, 2006; Frey & Baltzer, 2005; Weinert, 2001). Allerdings gibt es auch kritische Stimmen, die Erziehung in gleicher Weise zum Kerngeschäft der Lehrperson zählen wie das Unterrichten (Kluchert, 1999; Ofenbach, 2006; Stichweh, 1996; Terhart, 2000). Interessant diesbezüglich ist jedoch, dass kaum jemand danach gefragt hat, über welche erzieherischen Kompetenzprofile Lehrpersonen zusätzlich zum didaktischen, fachdidaktischen Bereich verfügen müssten, die auch dann, wenn sie technologisierbar sind, eine andere Valenz haben und auf das Zusammenleben im Klassen- und Schulverband gerichtet sind.

Nun möchten wir in diesem Aufsatz das Schwergewicht nicht so sehr auf die Erziehung in der Schule an sich richten, sondern eher auf die dazu nötigen Könnensaspekte von Lehrpersonen. Wir sprechen von Kompetenzprofilen. Es sind zu erreichende Fähigkeiten; nicht einfach Kommunikationsaspekte, Wohlbefindlichkeitsempfehlungen oder pseudopsychologische Normen über Zuhören und Botschaftengeben u.ä. Mit Kompetenzprofil ist vielmehr jenes Bündel an Kompetenzen gemeint, das es zur erfolgreichen Bewältigung einer klar definierten und abgrenzbaren Erziehungs- oder Unterrichtssituation braucht (Oser, Curcio & Düggeli, 2007). Ausgehend vom Werterziehungsansatz der Just Community soll daher der Frage nachgegangen werden, über welche erzieherischen Kompetenzprofile Lehrpersonen verfügen müssten. Im Erziehungsfalle sind dies Situationen, in denen zum gegenseitigen Helfen, zur Regeleinhaltung, zur Behebung von Misstrauen, zur Regelung von Beziehungskonflikten, zum positiven Umgang mit kindlicher Einsamkeit, kindlicher Eifersucht, kindlicher Depression, zum Wissen, wie man Freundschaften unter Kindern ermöglicht u.ä., erzogen wird. Nicht die Lehrpersonen müssen helfen, das auch, aber viel wichtiger, sie müssen wissen, wie dies bei Lernenden stimuliert wird. Wenn man die bloss didaktisch-methodischen Aspekte des Unterrichts im Auge hat, wären es Situationen der Konzeptentwicklung, des Gruppenunterrichts oder des Feedbackgebens. In vielen Fällen allerdings überschneiden sich Unterrichtliches und Erzieherisches, weswegen Fenstermacher (1994) von der «mater» und «manner» des Unterrichtens spricht.

Anhand von zwei in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen durchgeführten Quasi-Delphi-Studien zur Generierung von Kompetenzprofilen (Heinzer, Oser & Salzmann, 2009) respektive Standards (Oser & Oelkers, 2001) kann aufgezeigt werden, dass erzieherische Kompetenzen in ihrer Notwendigkeit von Lehrpersonen insbesondere im Zusammenhang mit Disziplinfragen durchaus wahrgenommen werden, allerdings nur unsystematisch in Ausbildungspläne einfließen. Wir behaupten deshalb nicht, Lehrerausbildungsstätten würden sich nicht mit Erziehungsfragen beschäftigen; wir meinen aber, dass es noch keine Sammlung gültiger und erprobter grundlegender Kompetenzbündel zu Erziehungsfragen im schulischen Bereich, die «notwendigerweise» erworben werden müssten, gibt.

2 Kompetenzprofile für das Arbeiten in Just Community-Schulen

Die meisten der besonderen Merkmale der Just Community-Schule beziehen sich auf solche und ähnliche erzieherischen Kompetenzprofile, die dort in besonderer Weise akzentuiert, aber kaum systematisch zusammengestellt worden sind. Denn das Augenmerk der Forschung richtete sich vorwiegend auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Welchen zusätzlichen Anforderungen im Sinne von Kompetenzprofilen Lehrpersonen von Just Community-Schulen genügen müssen, ist wenig bekannt. In verschiedenen Studien (vgl. Heinzer, Oser & Salzmann, 2009) wurde dargestellt, warum Kompetenzprofile von Lehrpersonen nicht bloss aus theoretischen Reflexionen, d.h. top down formuliert werden dürfen, sondern dass es immer schon eine Praxis der erziehenden Lehrarbeit gibt, die ethnografisch, also bottom up erforscht und nachgezeichnet werden muss. Das ist bei der Just Community deshalb ein Problem, weil Lehrpersonen, die hier mitmachen, normalerweise in vielen Workshops in das Konzept der Organisation einer Dilemma-Diskussion (Widerspruch, Plus-1-Konvention, Argumentationsanalyse etc.), oder in das Funktionieren eines Ablaufs eines Just Community-Meetings (Vorschlag der Vorbereitungsgruppe, Legitimation des Vorschlags, Gruppendiskussion, Visualisierung der Pro- und Kontra-Argumente etc.), oder einer Wertklärungsstunde (Wertakzentuierung, Gegenwertetablierung, Artikulation der Wertsprache etc.) eingeführt sind. Trotzdem haben wir einige der Lehrpersonen von einerseits Just Community-Schulen und andererseits von Schulen mit besonderen Character-Education-Programmen gefragt, welches nach ihrer Meinung notwendige Kompetenzprofile von Lehrpersonen seien, die sich in solchen speziellen Erziehungsprogrammen engagieren. Wir fragten sie also, was sie tun können müssten, wenn ein Konflikt auftritt, bei dem die eine Seite eindeutig Ungerechtigkeit erzeugt, oder wenn Nichtteilenwollen oder Nachlässigkeit mit Abfall (leeren Getränkebüchsen, Papier etc.) wahrgenommen wird. Erste Erkenntnisse stammen aus persönlichen Gesprächen des Erstautors, die sich im Rahmen der langjährigen Begleitung von Lehrpersonen an Just Community-Schulen ergeben haben. Es handelt sich um eine unvollständige und unsystematische Liste notwendiger erzieherischer Kompetenzprofile, die sich aus der situativen Notwendigkeit zu handeln ergeben. Es wurden genannt:

1. Die Lehrperson soll «eingreifen» können, d.h. sie versucht einen Wert einzufordern, indem sie ein Verhalten unterbindet und ein anderes ermöglicht (He/she calls for right and wrong). In täglichen Situationen wird etwas als unsorgfältig, unwahr oder ungerecht festgestellt; sie unterbindet es begründend und versucht, das gegenteilige, positive Verhalten zu stimulieren. Das heisst, das was sie tut, ist auf eine Sensibilität bezüglich der Gefühle von anderen bezogen, sie tut es durch Appell, durch Diskussion, durch Regelgenerierung, durch das Zeigen positiver Beispiele etc. Die negative Form dieser Arbeit ist Zurechtweisung, die positive ist Auseinandersetzung mit einer Forderung und Begründung.
2. Die Lehrperson soll «Gutes tun fordern» können, d.h. sie fordert zu prosozialem Handeln auf (Eisenberg, 2006; Potter et al., 2001), indem sie explizit von den Schülern und Schülerinnen verlangt, einander zu helfen, ihnen beizustehen und zu teilen;

- alles, was mit den nicht-notwendigen Pflichten sensu Kant zu tun hat, soll angeregt und erarbeitet werden. Der Ausgangspunkt hier ist eher eine Situation der Billigkeit: Man sieht, dass der eine «zu Recht» mehr hat, und man fordert auf zu teilen. Negativ wären Vorwürfe, weil man sich nicht engagiert, positiv wären Vormachen und unterstützendes Tun.
3. Die Lehrperson «appelliert» an soziale Kompetenzen. Dazu gehört der Aufbau von Beziehungen, die Bereicherung durch die Pflege von Freundschaften, das Lernen, Rollen von anderen zu übernehmen und sich in die Schuhe von anderen zu stellen. Es geht um soziales Anerkennen, das darauf hinausläuft, dass man fähig ist, auf andere zuzugehen, mit andern zu kooperieren und so einen dynamischen Austausch mit anderen zu pflegen um einen anerkannten Platz im sozialen System zu erhalten. Negativ wäre Strafe wegen Nicht-Kooperation, positiv immer neu versuchte Einbindung.
 4. Die Lehrperson ermöglicht das Lösen von «realistischen» Konflikten (Bullying, Verleumdung, abschätziges Benehmen, Diebstahl, Auslachen, Nichteinhalten von Versprechen) durch den sogenannten unvollständigen Diskurs, ein Vorgehen, bei dem die Betroffenen am «Runden Tisch» eine prozedurale Lösung suchen. (Wir sprechen von Dimensionen wie Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit, die in eine Balance gebracht werden müssen, vgl. Oser, 1998). Negativ wäre Misstrauen, Unter- oder Überforderung, positiv wäre immer neue Unterstellung respektive Zu-Mutung, dass alle das Gute wollen.
 5. Die Lehrperson organisiert eine künstliche moralische Dilemma-Diskussion durch die nicht geleitete (deliberate) Auseinandersetzung mit moralischen, sozialen, politischen und konventionellen Dilemmata (Kohlberg, 1987; Lind, 2010; Oser, 2001a). Die Dilemmata können hypothetischer oder realer Art sein, sich auf rein moralische, aber auch geschichtliche, sozialpolitische oder ökonomische Situationen beziehen und dadurch eine unterschiedliche Wirkung erzielen (domain specificity). Zweck dieser Diskussionen ist die stufenmässige Veränderung des moralischen, sozialen oder politischen Urteils. Negativ wäre Indoktrination mit Abwertung von Urteilen tieferer Stufen, positiv ist die immer neue kreative Herausarbeitung von überzeugenden Urteilen.
 6. Die Lehrperson stimuliert moralische Gefühle wie Scham, Schuld, Umkehrtendenz etc. durch Erzählen von Geschichten, durch das Lesen grosser Romane oder durch Filme. Es werden emotionale Zustände hervorgerufen, innere Kräfte in Bewegung gesetzt und Gefühle erzeugt, die, weil die Narration die Identifikation mit der Person oder mit der Situation ermöglicht, ein Fundament moralischer Sensibilität werden können. (Man weiss, dass die Erfahrung oder erzählte Ungerechtigkeit Gefühle der Indignation hervorruft; siehe Tugendhat, 1986). Die Lehrperson gibt den Kindern und Jugendlichen eine Stimme für den Ausdruck ihrer Gefühle, für moralische Angst, moralische Entrüstung, moralische Scham etc.). Negativ wäre, wenn diese Gefühle ausgenutzt würden oder zynisch reagiert würde, positiv ist, wenn Gefühle diskursiv oder künstlerisch verarbeitet werden.

7. Lehrpersonen sind fähig, mithilfe verschiedener Verfahren «gemeinsame» Regeln zu entwickeln. Diese Regeln gelten als Gut, das alle hoch schätzen. Es ist eine Art gemeinsam geteilte «Vision» davon, wie man zusammenleben will. Die Auseinandersetzung und das Urteilsvermögen hinsichtlich dieses gemeinsamen Gutes führen zu einer Anwendung und Entwicklung des Gemeinsinns sowie gegenseitiger Anerkennung. Das, was alle in einer Gemeinschaft angeht, wird über eigene unmittelbare Bedürfnisse gestellt. Der Prozess der Auseinandersetzung mit entsprechenden nicht-normierten Verhaltensweisen und Konflikten führt zu einem Bewusstsein der Zugehörigkeit, was wiederum unmittelbare Anerkennung impliziert (Power, 1979; Wehrlin, 2009). Negativ wäre eine individualistisch überhöhte oder autoritäre Regelsetzung, positiv sind gemeinsame Versprechensleistungen zur Einhaltung des gemeinsam Beschlossenen.
8. Ein weiteres oft genanntes Kompetenzprofil besteht darin, dass die Lehrperson einfach moralisches und ethisches Wissen, Interaktionswissen, geschichtlich-moralisches Wissen, ökonomisch-moralisches Wissen etc. vermittelt. Dieses Wissen kann unabhängig von den andern Kompetenzprofilen übertragen und stimuliert werden. Es ist auch nicht unbedingt erziehungsrelevant. Es kann aber die anderen bisher genannten erzieherischen Kompetenzprofile beeinflussen. Man kann z. B. moralische Dilemmata ganz anders lösen, wenn man entsprechende Information bezüglich der einen oder anderen Alternative hat bzw. diese in die Diskussion mit einbringt.

Diese oft genannten Kompetenzprofile haben gemeinsam, dass sie sich auf je spezifisch andere Situationstypen beziehen, die zur erfolgreichen Bewältigung verschiedene Teilkompetenzen gebündelt erfordern. Oft werden zudem verschiedene Handlungsebenen angesprochen (Klasse, Individuum, Schule), was wir weiter unten ausführen werden. Lehrpersonen, die solche Kompetenzprofile nennen, engagieren sich besonders für Moralerziehung oder Charakterbildung, eben in Just Community-Schulen. Hingegen entspricht das erste Kompetenzprofil in keiner Weise dem Kohlbergansatz oder der Diskursmethode. Man findet es aber z.B. bei Watson et al. (1997) oder bei den Charakterbildungsschulen nach Berkowitz (2010). Die anderen genannten Kompetenzbündel scheinen, wenn gesucht wird, in irgendeiner Form in theoretischen Schriften auf. Der Wissensvermittlungsansatz bei Eckensberger und Burgard (1986) enthält alle Aspekte typischer moralischer Wissensvermittlung, den «runden Tisch» findet man im realistischen Diskursansatz von Oser (1998) oder das soziale Lernen ist theoretisch bei Selman (1984) präformiert. Beim erstgenannten Profil steht das Eingreifen im Mittelpunkt, und Lehrpersonen müssen einen Sinn dafür entwickeln, wie und in welcher Weise dieses wirksam und zugleich human rechtfertigbar ist (siehe Oser & Heinzer, 2011, *The sense of necessity*). (Weiter unten werden wir zeigen, dass diese Kompetenzprofile von Lehrpersonen immer für drei Ebenen mit je anderer Wirkung gesehen werden müssen, für die Schulebene, die Klassenebene und die Individualebene).

3 Werterziehung explizit und implizit: Zwei Weisen der Wirkung

Wir haben einleitend dargestellt, dass die Just Community-Reform eine übergreifende schulbezogene Werterziehungsabsicht realisiert, mit andern Worten einen allgemeinen gesellschaftlichen Erziehungsauftrag erfüllt. Ohne die obgenannten Kompetenzprofile ist dieser Ansatz nicht zu verwirklichen, denn «der Erziehungsauftrag der Schule steht in Gefahr durch die leistungsabhängige Selektionsaufgabe gefährdet zu werden... (...) Jeder Lehrer sollte ein klares Bewusstsein dieses problematischen Verhältnisses von konkurrenzorientierter Leistung und der pädagogischen Auffassung von Schule haben» (Ernst, 2001, S. 51). Mit dieser Auffassung steht Ernst nicht alleine da. Denn die einseitige Fokussierung auf Kompetenzprofile, welche die fachlichen Leistungen der Schülerinnen akzentuieren, greift zu kurz. Diese Auffassung teilen auch andere Erziehungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, unter anderen Reichenbach, der sich kürzlich in einem Zeitungsporträt kritisch zu gegenwärtigen Bildungsreformen äusserte. Er meinte, dass Sinn und Gelingen im pädagogischen Bereich von konkreten Menschen und ihrem erzieherischen Können abhängen würde, von ihrem Einsatz, ihrer Haltung und ihren Beziehungen, dass sie an die Entwicklung der guten Kräfte im einzelnen Kind, der einzelnen Schülerin zu glauben hätten und dass dies eine reformunabhängige Konstante sei (Reichenbach zitiert von Beglinger, 2010, online). Diese Problematik trifft nicht nur für Europa zu, auch in den USA wird die einseitige Ausrichtung auf technische Lehrerkompetenzen und die fehlende Formulierung von Erziehungskompetenzprofilen für Lehrpersonen kritisiert. Diesbezüglich meint Sherman (2006), dass die technischen Kompetenzen keine hinreichende Bedingung sind, um eine gute Lehrperson zu werden. «Kindness, fairness, honesty, patience, and empathy, for example, are some of the normative qualities one would hope to see in a prospective teacher» (Sherman, 2006, S. 42). Obwohl dies wichtige Allgemeintugenden der Menschheit sind, würden wir mit der Autorin sagen, dass ihre Aufzählung oder gar Beschwörung nicht reicht. Denn Kompetenzprofile sind etwas anderes als Tugenden, und die Berücksichtigung moralischer Kompetenzprofile in Ausbildungsprogrammen zukünftiger Lehrpersonen hält die Autorin für unerlässlich. Dennoch ist man nie ganz sicher, ob sie nicht doch einfach Tugenden meint. Sie sagt: «Establishing high standards for the moral dispositions of prospective teachers is an important mandate for teacher preparation programs, although standardizing their assessment is not possible» (ebd. S. 41). Gerade die Vermischung von Haltung und Kompetenz ist ein Mitgrund für die Uneinigkeit hinsichtlich der Frage, ob man Erziehungskompetenzen von Lehrpersonen standardisieren soll. Ein anderer Grund ist die Nichteinigkeit über minimale Standards. Schliesslich gibt es einen dritten Grund. Es ist der von Lesch (2006, S. 94) genannte «Konflikt der partikularen Ethosformen», die zu einem «Verlust eines gemeinsamen Bezugspunktes» führen. Aber alle drei, Sherman, Ofenbach und Lesch postulieren eine Richtung, ohne das Gefährd dazu zu nennen: eben die spezifischen Kompetenzen der Lehrpersonen.

Nun aber bedeutet Erziehung die Vermittlung von Werten und Tugenden. Man kann sich Situationen, in denen schulische Erziehung stattfindet, unter dem Gesichtspunkt einer Werttransformation denken. Und wie Buber (1953) betont, implizit ist Erziehung Charaktererziehung. Wenn eine Lehrperson einen Schüler oder eine Schülerin dazu anhält, sich zu entschuldigen, so setzt sie einen neuen Wert, der vorher noch nicht oder nur teilweise vorhanden war, oder sie aktualisiert diesen Wert. Er impliziert, dass man etwas, das – entsprechend einer moralischen oder sozialen Norm – falsch war, neu artikuliert. Es ist wichtig zu wissen, dass sich entschuldigen bedeutet, dass jemand zugeht, etwas – entsprechend dieser gewussten Norm – falsch gemacht zu haben, und dass dies dazu führt, eine Beziehung auf Vertrauensbasis wieder herzustellen. Erziehung im schulischen Bereich bedeutet die Wieder-Herstellung, aber auch Aufrechterhaltung einer Vertrauensbasis auf der Grundlage eines «neuen» oder «transformierten» Wertes durch die gefühlte Notwendigkeit einzugreifen und diesen bisher nicht gesehenen oder nicht eingehaltenen Wert zu artikulieren. Aber zurück zu unserem Thema: Wenn wir alle grundsätzlich einig sind, dass Erziehung notwendig ist, wissen wir noch nicht, was für ein Können notwendig ist, damit sich ein Schüler oder eine Schülerin, wie erwähnt, entschuldigt. Muss ich befehlen, auffordern, muss ich Vorbilder zeigen, bzw. Vorbild sein, muss ich ihn entdecken lassen etc.? Wir tun so, als ob wir das wüssten, es aber einfach nicht täten. Aber gerade in Zeiten, in denen sich tradierte Lebensentwürfe auflösen und es eine nicht überschaubare Vielfalt möglicher Lebensgestaltungen gibt, ist die Erziehungstätigkeit der Lehrperson mehrfacher Ungewissheit wie bezüglich des pädagogischen und des zu vermittelnden Wissens, der Intransparenz der Lernenden sowie der Ungewissheit der Handlungsfolgen ausgesetzt (Kade & Seitter, 2005). Erziehung braucht Zu-Mutung (Oser, 2008), und wir sagen, dass diese trotz allen Widerstandes durch Beispiele, Nachahmungen, Ablaufanalysen, Ausprobieren und vor allem Reflexion gelernt werden könne.

Wenn zugegeben wird, dass es Grenzen der Erziehungsaufgaben von Lehrpersonen gibt und Lehrpersonen die Erziehungsaufgaben der Eltern nicht einfach übernehmen können (Terhart, 2000), so möchten wir im vorliegenden Artikel von erzieherischen Lehrerkompetenzen, die erworben werden können und sollen, sprechen. Uns sind die Grenzen klar, und wir meinen immer, dass der öffentliche (Lehrerprofession) und nicht der private (Elternernziehung) Raum im Fokus steht. Diese Unterscheidung ist bedeutungsvoll, weil weder die Ziele der Erziehung, auf die sich Kompetenzprofile beziehen, noch das Erziehungshandeln (Erziehungsmethoden), noch die Situationen identisch sind, denen Eltern gegenüberstehen. Des Weiteren muss zwischen impliziter und expliziter schulischer Erziehung unterschieden werden. Zur impliziten Erziehungswirkung gehört, wie die Lehrperson die Dinge darstellt, ob sie ernsthaft oder zynisch ist oder ob sie selber begeistert oder gelangweilt ist. Implizit meint alles beeinflussende Handeln, das moralrelevant an sich ist. Bei Damon (2008) finden wir dafür den Begriff «sense of purpose», der ausdrückt, dass man mit jedem Tun auch einen unsichtbaren Zweck vermittelt. Explizites Vermitteln von Werten bedeutet diese bewusst zu machen, bewusst die Qualität des menschlichen Handelns unter moralischen und sozialen Wertaspekten

zu betrachten. Dazu bedarf es des Wissens um eine Veränderung der Person im Wertgefüge (Neuweg, 2000; Oerter, 1997). Im öffentlichen Raum bedeutet Erziehung demnach auch immer einen Eingriff in das bisher geltende fragile Wertsystem. Das alles muss uns bewusst sein, wenn wir von Kompetenzprofilen für Lehrpersonen sprechen, die das Erzieherische betreffen.

Nichtsdestoweniger spricht man zu früh von den Grenzen, so früh, dass gar nicht mehr gesehen wird, dass das Erkennen der Grenzen gerade ein Teil der Kompetenzen und ihrer Beherrschung ausmacht. Zum Beispiel ist eine Grundlage für jeden erzieherischen Eingriff bedingungslose Anerkennung als ein zentrales Element; nur auf diesem ist es möglich zu fordern, dass andere nicht gequält, ausgelacht oder blossgestellt werden, dass man sich gegenseitig hilft und dass man aufhört, Unterschiede zu machen, wenn diese diskriminierend sind. Grenzen werden erst deutlich, wenn man handelt, also wenn man schmutzige Hände hat. Ein solcher Rahmen für Handeln bietet unter anderem das Konzept der Just Community. Denn bei der Just Community wird implizit erlebtes Wertwichtiges explizit ins Bewusstsein gekehrt. Ihre Stärke ist, dass das Gefühlte eine offene Sprache erhält. Es wird gehandelt.

4 Die Multireferenz des Erzieherischen am Beispiel der Just Community

Das Just Community-Modell kann aber auch ganz anders «geframt werden»: Man kann annehmen, dass es ein Ansatz zur kooperativen Generierung von moralischen, sozialen, quasi-politischen und konventionellen Regeln ist, dies mit der Absicht, dass die Beteiligung zur anerkannten und gefühlten Haftung (accountability) führt und damit auch die Einhaltung der gemeinsam bestimmten Regeln erhöht wird. Hier wird der homo fabricans, das Genetische betont. Die dazu notwendigen Kompetenzprofile sind umfassend: Themen werden meist aus in der Schule gemachten negativen Erfahrungen generiert, wie das Verschmieren der Schulhauswände, die Belästigung der Kleinsten durch Ältere oder mangelnde Teilnahme bei «freiwilligen» Projekten zur Schulökologie, um nur einige Beispiele zu nennen. Lehrpersonen müssen lernen, fruchtbar damit umzugehen, denn Schüler und Schülerinnen ärgern sich über solche misslichen Zustände und bringen Anträge ein, um gemeinsam etwas dagegen zu unternehmen. Die Frage lautet: Kann ich als Lehrperson das eigentliche Erziehungsziel der Schule, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu guten Schul-, Gemeinde-, und Staatsbürgern und -bürgerinnen, erfüllen? Unter diesem Gesichtspunkt ist alles auf das Leben in Systemen gerichtet. Damit zusammen hängen die Entwicklung der Urteilsfähigkeit anhand realer Probleme des Schul- und Klassenlebens, das Verbessern des Urteils- Handlungs-Verhältnisses, das gemeinsame Entwickeln geteilter Normen und die damit bedingte Förderung der Partizipation, der Aufbau empathischer Fähigkeiten sowie das Ermöglichen von kommunitären Selbstwirksamkeitserfahrungen. Von der Lehrperson wird insbesondere gefordert, dass sie Präsupposition (Zu-Mutung) praktiziert und Gelegenheiten schafft, bei denen Lernende in die Rolle der anderen schlüpfen können,

dass sie die Anliegen der Lernenden ernst nimmt und sie in ihrer Person anerkennt. Plötzlich versteht man, dass die oben von Lehrpersonen genannten Kompetenzprofile vermutlich nicht hinreichend sind. Ausgedrückt in erzieherischen Kompetenzen könnte man festhalten, dass Lehrpersonen an Just Community-Schulen zusätzlich folgendes Kompetenzprofil erwerben müssen:

Lehrpersonen sind auch darin gefordert, dass sie am System eines schulübergreifenden Erziehungsprogramms, wie das der Just Community, aktiv teilnehmen und auf der Basis der Präsupposition (Zu-Mutung) alle Aufgaben und Verantwortungen neu verteilen. Eine Lehrperson muss Verantwortung abgeben und ertragen können, dass sie von Schülerinnen und Schülern überstimmt wird. Sie muss lernen, daran zu glauben, dass diese das Gute wollen und Gerechtigkeit schaffen. Dieser kontrafaktische Glaube gehört zur basalen Erziehungskompetenz.

In diesem Sinne sind Lehrpersonen auch gefordert, das gesamte Management der Schule mitzuverantworten. Programme wie Schools Matter, Just Community oder andere Modelle (Fend, 2006; Höffe, 1995) zeigen, wie das Ganze der Schule beeinflusst werden kann. Es bedarf also nicht bloss des Handelns in den Klassen, sondern man muss wissen, dass Kompetenzprofile auf unterschiedlichen Ebenen (siehe Abbildung 1) unterschiedliche Wirkungen und Reichweiten haben. Denn das erzieherische Tun kann sich – je nach Ausmass – auf vier Ebenen abspielen: auf der Schulebene, auf der Lehrerverbundsebene, auf der Klassenebene und auf der individuellen Ebene. Im Zusammenhang mit Forschungen zu Just Community-Schulen wurden bisher diese vier Ebenen noch wenig systematisch untersucht.

Auf Schulebene sind alle Beteiligten aufgefordert, zum Gelingen des Programms beizutragen. Keine Schule, die nur einen Teil dieses Programms realisiert hat, war je erfolgreich. Entweder werden die grundlegenden Konzepte, Prozesse und Programme von allen geteilt, von der Lehrerversammlung, vom Parlament aller Beteiligten der Schule

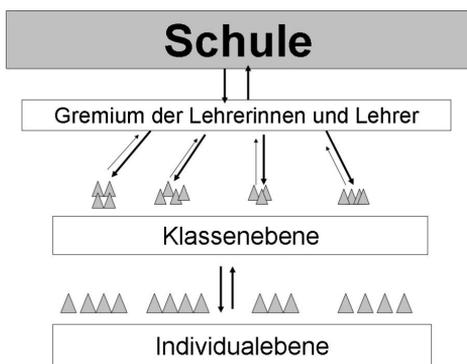


Abbildung 1: Multireferentialität von schulischen Kompetenzprofilen des Erzieherischen

(Schulleitung, Lehrpersonen, alle Schüler/Schülerinnen, Heilpädagoginnen, Sozialarbeiter, Hauswarte und auch Eltern etc.) oder aber es wird schwer sein, die Dynamik der ungelösten Probleme, das Lösen von Konflikten, die Stimulierung von helfendem Handeln, die Erziehung zur Freundlichkeit aufrechtzuerhalten. Schulreformen, wie sie die Just Community oder die Character Education-Bewegung in den USA darstellen, durchdringen das Netz aller Interaktionen in einer Schule in der Weise, dass eine teilweise oder halbwertige Beteiligung nicht möglich ist und meistens zum Untergang des Konzeptes führt. Besonders zentral ist die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, denn Aussenseiter gefährden die Realisierung des Modells. Das Gedankengut der Just Community hat demnach nicht nur Vorteile. Die Schule braucht eine gute Infrastruktur und genügend zeitliche Ressourcen. Die Begleitung des Lehrerkollegiums durch Fachpersonen ist aufwendig, denn das Lehrerkollegium muss mit dem Modell vertraut werden, und die Probleme, die jeweils bei Versammlungen aufkommen, müssen gemeinsam aufgearbeitet werden. Gleichzeitig ist starke Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums gefordert. Weiter muss der Zusammenhalt so stark sein, dass auch Krisen überwunden werden können. Ohne geteilte Normen (shared norms) im Lehrerkollegium ist die langfristige Realisierung des Schulprogramms «gerechte Schule» daher nicht möglich (Oser & Althof, 2001; Oser, Althof & Higgins D'Alessandro, 2008). Dort, wo es initiiert wird, besteht die Gefahr der Deregulierung durch Ablehnung des Symmetrie-Prinzips des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, also durch Überhandnehmen pseudodemokratischer Formen des nicht notwendigen Mitbestimmens über alles und jedes an der Schule. Aber diese Schwächen gehören zur Sache. Wer die Verantwortung für ein solches Schulmodell übernimmt, verpflichtet sich, das Nichtfunktionelle zu Lehr-Lernzwecken zu nutzen. Die Reflexion darüber, was wir – alle in der Schule – nicht wollen (Verschmieren der Wände), die Entscheidungsprozesse darüber, wie es zu unterbinden ist, das Durchdringen und Durchsetzen der Regel auf allen Ebenen, aber auch die Begründungskultur und das Verantwortlichmachen dafür, wenn es nicht klappt, sind dynamische Prozesse des Lernens an der (noch nicht) ethischen Lebenswelt, und Lehrpersonen müssen genau dieses kompetent ermöglichen.

Nun ist aber das Erzieherische nicht nur auf der Schulebene sowie der Ebene des Kollegiums notwendig, sondern auch auf Klassen- und Individualebene. Die entsprechenden Kompetenzen sind beziehungsintensiver, aber weniger weitreichend. Wenn die Lehrpersonen einen Schüler/eine Schülerin auffordern, schwächeren Kindern beim Lösen von Aufgaben zu helfen, so hat dies dahingehend einen Einfluss, dass damit der Wert des Unterstützens gestärkt wird. Die Frage nach erzieherischen Kompetenzen von Lehrpersonen stellt sich demnach nicht übergreifend, sondern raumnah und unmittelbar. Auf Individual- und Klassenebene gehen erzieherische Kompetenzprofile alle Lehrpersonen unabhängig der Schule als Ganzes klassenspezifisch an (adaptiert auf das jeweilige Entwicklungsniveau der Schüler). Dieser Unterschied ist bedeutungsvoll, weil die Reichweite je anders ist. Auch wenn sich die Ebenen durchdringen und gegenseitig beeinflussen.

5 Erzieherische Kompetenzen von Lehrpersonen auf Individual- und Klassenebene

Die Frage, die wir im letzten Teil dieses Aufsatzes stellen, richtet sich auf bisherige Formulierungskataloge von Lehrpersonen-Kompetenzprofilen und zwar unabhängig von Just Community-Schulen. Ob Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag den Erwerb erzieherischer Kompetenzen ebenfalls als relevant ansehen, ist nicht eindeutig. Zwei Studien, die zu Lehrerstandards (Oser & Oelkers, 2001) beziehungsweise Kompetenzprofilen von Berufsfachschullehrpersonen (Heinzer, Oser & Salzmann, 2009; Oser, Curcio & Dügge, 2007) durchgeführt wurden, sollen kurz ins Auge gefasst werden. Mit Hilfe des Quasi-Delphi-Verfahrens – einem bottom-up orientierten Verfahren – wurden in enger Zusammenarbeit mit den Akteuren im Feld (Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen) 88 Standards (Oser & Oelkers, 2001) für Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I respektive 45 Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen (Heinzer, et al., 2009) formuliert und empirisch mittels einer grösser angelegten quantitativen Studie evaluiert. Der Unterschied in der Begrifflichkeit beruht darauf, dass die 88 Standards bezüglich der Verarbeitungstiefe gemessen wurden (Oser, 2001), während die Messung der Qualität der Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen nur in einigen Fällen wie Gruppenunterricht (Oser & Heinzer, 2009), darbietender Unterricht (Oser & Salzmann, 2008), Frage-Antwort-Unterricht und fördernd Feedback geben (Oser, Salzmann & Heinzer, 2009) erfolgte. Eine Analyse der Kompetenzprofile respektive Standards zeigt, dass Lehrpersonen, wie wir oben ausgeführt haben, neben Unterrichtskompetenzen auch Erziehungskompetenzen benötigen und diese selber in die Diskussion einbringen (Tabelle 1).

Die Analyse der 45 Kompetenzprofile respektive der 88 Standards zeigt, dass erzieherische Kompetenzprofile durchaus mitberücksichtigt wurden, wenn auch unsystematisch. Die Gegenüberstellung der erzieherischen Standards beziehungsweise Kompetenzprofile verdeutlicht, dass sich trotz unterschiedlicher Schulstufe (Volksschule und Berufsfachschule) viele Ähnlichkeiten finden. Fünf der neun aufgelisteten Kompetenzprofile beziehungsweise Standards haben einen ähnlichen inhaltlichen Bezug. Die hier formulierten Kompetenzen sind auf zweierlei Weise relevant, einerseits sind es Kompetenzen, die auch in Just Community-Schulen von Lehrpersonen gefordert sind, aber dafür nicht genügen würden; dafür sind sie andererseits unabhängig von einem solchen Schulmodell. Denn jede Lehrperson muss erzieherische Intentionen verwirklichen, unabhängig des Alters der Schülerinnen und Schülern. Bei Berufsfachschülern bezieht sich beispielsweise der Aufbau von moralischen, politischen und sozialen Werten stärker auf die Berufswelt als bei Grundschülerinnen und Grundschülern, dennoch sind die Lehrpersonen beider Schulstufen aufgefordert, sich dieses Kompetenzprofil anzueignen. Selbstverständlich handelt es sich hierbei um eine erste Ableitung wesentlicher Kompetenzen ausgehend von Erziehungssituationen, die Lehrpersonen in ihrem täglichen professionellen Handeln erleben. Damit sind wir allerdings noch weit weg von einer entsprechenden Systematisierung sowie von einer internationalen, verglei-

Tabelle 1: Überblick über die Standards und Kompetenzprofile, die den Erziehungsaspekt der Lehrertätigkeit betonen

Nr	88 Standards für Lehrpersonen (Oser, 2001, S. 230 ff.)	45 Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen (Heinzer, Oser & Salzmann, 2009)
	Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (i. LL) gelernt, ...	
1	... wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion-Effekt).	B1.4: Die Lehrperson kann eine optimale Haltung in den Unterricht einbringen und Lernende ermutigen. Sie kann positive Erwartungen verbal und nonverbal sichtbar machen.
2	... wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	B2.4: Die Lehrperson nimmt Situationen wahr, in denen Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl etc.) geschehen. Sie kann den Unterricht unterbrechen und verschiedene Formen der Lösung anstreben (Durchgreifen, Runder Tisch, Mediation etc.).
3	... wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann.	B2.2: Die Lehrperson kann das prosoziale Verhalten (Helfen, Unterstützen, Beistehen etc.) fördern. Sie ist sich ihrer Rolle als Modell bewusst und setzt diese gezielt ein.
4	... wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen.	B2.5: Die Lehrperson kann bei Konflikten (aggressives Verhalten zwischen Lernenden, Mobbing, Angriffe auf die Lehrperson etc.) die Konfliktstruktur erkennen und in autonomer Weise oder in Zusammenarbeit mit den Lernenden verschiedene Methoden zur Lösung des Konfliktes anwenden.
5	... professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln (Teilnahme an Schulreformen, Gerechten Schulgemeinschaften etc.) und zu realisieren.	D1.3 Die Lehrperson kann die Konzepte der Schule und des Unterrichts informell und formell im Rahmen von Eltern-Lehrmeister-Abenden, Exkursionen und Projektpräsentationen vertreten.
6	... Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.	B2.1 Die Lehrperson kann Lernende aus anderen Kulturen nach verschiedenen Modellen und Vorstellungen in ihrer Integration unterstützen.
7	... wie ich die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen kann, Freundschaften aufzubauen.	
8	... wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können.	
9	... durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlieren und neue erwerben zu können. (G4)	
10		B2.3: Die Lehrperson kann den Wertaspekt in moralischen, politischen, sozialen, religiösen und ästhetischen Bereichen herausheben, bearbeiten und einen positiven Beitrag zur Wertbildung der Lernenden leisten.
11		B1.3: Die Lehrperson kann Regeln für das Arbeiten im Klassenzimmer aufstellen und durchsetzen.

chenden Wirkungsanalyse. Dennoch betonen die beiden zitierten Studien die Wichtigkeit der Berücksichtigung solcher erzieherischen Kompetenzen. Von Bedeutung ist auch, dass alle diese hier genannten Kompetenzen im positiven Sinne didaktisierbar sind und von angehenden Lehrpersonen gelernt werden können.

6 Zur Aufgabe von Lehrerbildungsinstitutionen

Zurzeit fehlt ein Forschungsprogramm zur Entwicklung einer Systematik von erzieherischen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen und Ausbildnern bzw. Ausbilderinnen, aber auch zur Validierung jedes einzelnen von ihnen. Kompetenzprofile des Erzieherischen können erworben werden; aber dazu benötigt man den Zugang von unten (bottom up approach) und «opportunities to learn» (OTL). Diese bestehen darin, dass man in Situationen versetzt wird, wo Handeln «notwendig» ist, dieses zugleich aus pädagogischer und psychologischer Sicht begründet werden muss. Es ist etwas anderes, ob in Lehrerbildungsinstitutionen gefordert wird, dass fachdidaktische Standards wie das Einführen der Lernenden in eine Rechnungstechnik entwickelt werden müssen, oder ob man lernt, wie bei Jugendlichen, die z. B. eine Just Community-Versammlung leiten, die Achtung für Mitmenschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe und beider Geschlechter gefördert werden kann. Während das Erstere durch die Notwendigkeit der Zielerreichung, das Material und die Aufgaben bestimmt wird, auch die Methode der Vermittlung daran angehängt wird und der Wissenseffekt stets bei den Lernenden direkt gemessen werden kann, liegen beim zweiten die Dinge anders. Auf der einen Seite muss gelernt werden, einen Unterbruch zu bewerkstelligen, Forderungen zu stellen und zugleich positive Zu-Mutung zu praktizieren. Man muss lernen, mit Autorität Respekt zu verlangen und zugleich die Chance zu geben, das geforderte Verhalten beziehungsweise die gewünschte Haltung auszuprobieren. Das ist das spannungsreiche Unterfangen, das sich an Normen orientiert und diese zugleich selber setzt, das urteils-schärfend wirkt und zugleich Sensibilitäten der Anerkennung und der Teilnahme am Kinde oder am jungen Menschen einfordert, das sich niemals damit zufrieden gibt, die Dinge geschehen zu lassen, sondern zielfordernd handelt, das den Willen transparent macht, eine Einstellung und Verhalten zu reflektieren und zu verändern.

Unsere Empfehlung lautet, dass Lehrerbildungsinstitutionen erzieherische Kompetenzprofile genau so trainieren und über filmische und situative Ereignisse Handlungsmuster erarbeiten sollten wie fachliche oder fachdidaktische. Dazu wäre es notwendig, diese zu erarbeiten und systematisch zu ordnen, was wir in vorliegendem Artikel erst im Ansatz versucht haben. Wenn aber Reformprojekte wie die Just Community-Bewegung eingefordert werden, dann wäre es wünschenswert, die notwendigen Könnensvoraussetzungen, eben die entsprechenden Kompetenzprofile, zu explizieren. Erziehung im Sinne der Charaktererziehung ist einerseits auf den Zufall des täglichen Schullebens und den darin ermöglichten Begegnungen angewiesen. Aber aus dieser Tatsache zu schliessen, man könne auch die Kompetenzprofile, ihre Entwicklung und das entspre-

chende Training der Lehrpersonen dem Zufall überlassen, ist andererseits ein Trugschluss. Es bedarf schon eines besonderen Könnens, um zu sehen, dass alles, was interaktiv brüchig ist, den fruchtbaren Boden für erzieherisches Eingreifen darstellt. Dieses Eingreifen im schulischen Feld kann höhere oder tiefere Qualität haben, kann fruchtbar oder nicht fruchtbar, wirkungsvoll oder nicht wirkungsvoll, zielorientiert oder nicht zielorientiert sein, alles Eigenschaften, welche die Qualität von Lehrer-Kompetenzprofilen ausmachen. Es wäre eben die Aufgabe von Lehrerbildungsinstitutionen, angehenden Lehrpersonen zur Reflexion über solche Qualitätsunterschiede anzuregen.

Dazu drei Koordinaten: Erstens, wer beginnt, erzieherische Kompetenzprofile für Lehrpersonen zu entwickeln und daraufhin zu trainieren, muss ein grosses Stück Entwicklungspsychologie mitbringen. Es ist ein Unterschied, ob man einer Fünfjährigen oder einer Adoleszenten ein Feedback gibt. Zweitens, es gibt Bereiche, die völlig unterschiedliche Verpflichtung nach sich ziehen und auch unterschiedlich didaktisch erarbeitet werden müssen. Dazu sind die Arten von Domänen (Domain Specificity von Nucci, 2006) bedeutungsvoll. Freundlich sein (sozial) hat eine andere Valenz als gerecht sein (moralisch), jemandem helfen (pro-sozial) wiederum eine andere als eine auferlegte Aufgabe mit Durchsetzungsvermögen erfüllen (politisch). Drittens ist es von Bedeutung, dass nach ca. 30 Jahren gegen die Luhmannsche These des sogenannten Technologie-Defizits in der Erziehung (Luhmann, 2002; Luhmann & Schorr, 1982, 1988) Widerstand aufgenommen wird. Heute steht uns im schulischen Bereich ein grosses Handlungswissen zur Verfügung, nur schon, was das Klassenmanagement und Disziplinfragen im Emergency-Room Klasse (Biedermann, 2011) anbelangt. Man muss dieses Wissen ethnografisch d. h. von unten her entdecken und systematisieren. Man muss es filmen und entsprechende Handlungstheorien damit verbinden. Man sollte Pools von filmisch festgehaltenen, pädagogisch schwierigen Handlungssituationen und Fehlern anlegen, die für die Ausbildung Verwendung finden könnten. Warum muss alles, was Lehrpersonen über Jahre mit so vielen Schwierigkeiten erlernt haben, jedes Mal für die nächste Generation verloren gehen. Zwar sollten wir nicht vergessen: «Was weiss man schon, wenn das Wissen nicht zur eigenen Erfahrung wurde?» (unbekannt). Durch einen solchen Pool könnte – was Pellegrino (2010) schon jetzt zeigt – dieser Prozess wesentlich beschleunigt werden können.

Literatur

- Althof, W.** (2003). Implementing «Just and Caring Communities» in Elementary Schools: A Deweyan Perspective. In W. Veugelers & F. Oser (Hrsg.), *Teaching in Moral and Democratic Education* (S. 153–172). Bern: Peter Lang.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 9 (4), 469–520.
- Beglinger, M.** (2010). In der Falle: Wie die Schule von Reformwahn und Bildungsbürokratie erdrückt wird. 19, <http://dasmagazin.ch/index.php/in-der-falle/> [05.09.2010].
- Berkowitz, M. W. & Schwatz, M.** (2006). Character Education. In G. E. Bear & K. M. Minke (eds.), *Children's needs III: Development, Prevention and Intervention* (pp. 15–28). Bethesda: NASP.

- Biedermann, H.** (2011). *Gebrochene Übergänge. Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit*. Habilitationsschrift. Universität Fribourg: Eingereicht.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. et al.** (2009). TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 181–209). Weinheim: Beltz.
- Buber, M.** (1953/2000). *Reden über Erziehung* (10. Auflage). Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus.
- Character Education Partnership.** (2004). *National Schools of Character: Award-Winning Practices*. Washington: Character Education Partnership.
- Damon, W.** (2008) *The Path to Purpose: Helping our Children find the Calling in Life*. New York: The Free Press.
- Dewey, J.** (1939). *The School and Society*. Chicago: University Press of Chicago.
- Eckensberger, L. H. & Burgard, P.** (1986). *Zur Beziehung zwischen Struktur und Inhalt in der Entwicklung des moralischen Urteils aus handlungstheoretischer Sicht*. Arbeiten der Fachrichtung Psychologie Nr. 77, Universität des Saarlandes.
- Eisenberg, N.** (2006). Prosocial behavior. In G. E. Bear & K. M. Minke (eds.), *Children's needs III: Development, Prevention and Intervention* (pp. 313–324). Bethesda: NASP.
- Elbot, Ch. & Fulton, D.** (2005). *The International School Culture. Building Excellence in Academics & Character*. Denver: Office of Character and School Culture.
- Ernst, H.** (2001). *Das Berufsethos des Lehrers. Diskussionsgrundlagen und Regeln edukativer und re-educativer Schulentwicklung*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Fend, H.** (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fenstermacher, G. D.** (1994). *The Absence of Democratic Educational Ideals from Contemporary Educational Reform Initiative*. Paper presented at the Elam Lecture presented at the EDPRESS, Chicago.
- Frey, A. & Balzer, L.** (2005). Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In A. Frey, R. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Beurteilung von beruflichen Kompetenzen* (S. 31-56). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Giesecke, H.** (1997). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Heinzer, S., Oser, F. & Salzmann, P.** (2009). Zur Genese von Kompetenzprofilen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 28–55.
- Höffe, O.** (1995). Individuum und Gemeinsinn. *NZZ Internationale Ausgabe*.
- Hoffman, D. & Uhle, R.** (Hrsg.). (2004). *Utopisches Denken und pädagogisches Handeln: Untersuchungen zu einem ungeklärten Verhältnis*. Hamburg: Kovac.
- Kade, J. & Seitter, W.** (2005). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Auflage, S. 50–72). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kluchert, G.** (1999). Der Oberschullehrer als Aktivist. Die Neubestimmung der Berufsrolle in der Sowjetischen Besatzungszone und frühen DDR. In H. J. Apel, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung Pädagogischer Berufe im Historischen Prozess* (S. 234–253). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kohlberg, L.** (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie* (S. 25–43). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M. & Klusmann, U.** (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 68–86.
- Lesch, W.** (2006). Ethos. In J.-P. Wils & C. Hübenenthal (Hrsg.), *Lexikon der Ethik* (S. 92–95). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lind, G.** (2010). Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralentwicklung und -erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 285–302). München: Juventa.

- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E.** (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E.** (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, H.** (2008). Im Gespräch mit Meinert Meyer: Disput über aktuelle Probleme und Aufgaben der Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 77–86.
- Neuweg, G. H.** (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (3), 197–217.
- Neuweg, G. H.** (2010). *Das Wissen der Wissensvermittler*. Im Druck.
- Nucci, L.** (1984). Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21, 367–378.
- Nucci, L.** (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nucci, L.** (2006). Classroom management for moral development. In C. Evertson & C. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: research, practice & contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Nucci, L.** (2008). The domains of social reasoning: How we think about right and wrong and why it matters to parents. In D. Streight (ed.), *Parenting for character: Five experts, five practices* (pp. 76–88). Portland, OR: Council on Spiritual and Ethical Education Publications.
- Oerter, R.** (1997). Beiläufiges Lernen – nur eine beiläufige Angelegenheit? In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 238–153). Bern: Huber.
- Ofenbach, B.** (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F.** (2000). Erziehung aus wissenschaftlicher Sicht. In R. Steiger (Hrsg.), *Erziehung - ausgedient oder neu entdeckt?* (S. 21–42). Frauenfeld: Verlag Huber.
- Oser, F.** (2001a). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 63–92). Weinheim: Beltz.
- Oser, F.** (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F.** (2008). Zu-Mutung: Ein pädagogisches Kompetenzprofil. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeitgemässe Führung – zeitgemässer Unterricht* (S. 67–80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oser, F.** (2009). The Just Community Approach to Political Thinking: Towards a New Model of Civic Education in Schools. In M. Martens, U. Hartmann, M. Sauer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Interpersonal Understanding in Historical Context* (S. 1–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Oser, F. & Althof, W.** (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- 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: 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., Curcio, G.-P. & Düggeli, A.** (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 14–26.
- Oser, F. K., & Heinzer, S.** (2009). Die Entwicklung eines Qualitätskonstrukts zur advokatorischen Erfassung der Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 168–179). Weinheim: Beltz.

- Oser, F. & Oelkers J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F. & Salzmann, P.** (2008). Darbietender Unterricht – eine Unterrichtsmethode, die viele Kompetenzen erfordert. *folio*, (5), 36–39.
- Oser, F., Salzmann, P. & Heinzer, S.** (2009). Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1 (1), 71–91.
- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S.** (2010). *TEDS-M: Deutschschweizer Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Online unter: <http://www.teds-m.ch/>
- Pellegrino, J. W.** (2010). Making the invisible visible: Conditions for the early learning of science (Project developed in: Linking Cognitive and Developmental Research and Theory to Problems of Educational Practice: A Consideration of Agendas and Issues). In N. L. Stein & S. Raudenbush (Eds.), *Developmental science goes to school*. New York: Taylor & Francis.
- Potter, B. G., Gibbs, J. C., & Goldstein, A. P.** (2001). *The EQUIP implementation Guide*. Champaign: Research Press.
- Selman, R. L.** 1984. *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sherman, S.** (2006). Moral Dispositions in Teacher Education: Making Them Matter. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 33 (4), 41–57.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Leadership*, 15, 4–14.
- Stichweh, R.** (1996). Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Strake, G. A. & Lenz, K.** (2003). Bestimmungsfaktoren fachkompetenten Handelns kaufmännischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Ergebnisse einer unterrichtsbegleitenden Pilotstudie. *Empirische Pädagogik*, 17 (2), 217–235.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Traianou, A.** (2007). *Understanding teacher expertise in primary science*. Rottrdam: Sense.
- Tugendhat, E.** (1986). *Probleme der Ethik*. Ditzingen: Reclam.
- Watson, M., Battistich, V. & Solomon, D.** (1997). Enhancing students' social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27 (7), 571–586.
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 46–65). Bern: Hogrefe & Huber.
- US Department of Education.** (2007). *Mobilizing for Evidence-Based Character Education. No Child left behind*. Washington: Education Publications Center.

Autor und Autorin

Fritz Oser, Prof. Dr., fritz.oser@unifr.ch

Sarah Heinzer, sarah.heinzer@unifr.ch

beide: Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften, Rue de Faucigny 2, 1700 Fribourg