

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Professionsethos

37. Jahrgang Heft 3/2019

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

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

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 0179, annette.tettenborn@phlu.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fnw.ch

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 04, markus.wilhelm@phlu.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Für Autor/innen»→«Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

- Annette Tettenborn mit Gastredaktor Michael Zutavern, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm 303

Schwerpunkt

Professionsethos

- Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann** Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern 306
- Luciano Gasser und Yvonne Dammert** Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 322
- Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry** Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos 338
- Ute Bender und Federica Valsangiacomo** Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik 352
- Dominik Helbling und Mirjam Schallberger** «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen 369
- Jürgen Oelkers** Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral 383
- Beat A. Schwendimann** Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns 393

Forum

- Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel** Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz 401
- Tobias Jaschke** Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten 421

Rubriken

Buchbesprechungen

Wermke, W. & Paulsrud, D. (2019). Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden. Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität (Christoph Hess) 434

Baumgartner, M. (2017). Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften (Jürg Baumberger) 436

Steinherr, E. (2017). Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben (Sarah Forster-Heinzer) 438

Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Bernadette Gold) 440

Neuerscheinungen 443

Zeitschriftenspiegel 445

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Der Begriff «Ethos» bezieht sich auf das gelebte Wertesystem einer Person; «Professionsethos» umfasst demnach die im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern wirksam werdenden moralischen Überzeugungen. In den vielen Entscheidungssituationen der schulischen Interaktion müssen internalisierte Normen den Schutz der Schülerinnen und Schüler vor Verletzungen und Ungerechtigkeiten sichern. In dieser Hinsicht ist die Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern mit anderen professionellen Arbeitsbündnissen vergleichbar: Auch die Patientin oder der Patient in der Arztpraxis oder die Klientin und der Klient einer Anwältin oder eines Anwalts müssen sich darauf verlassen können, dass sie nicht nur fachlich kompetent, sondern auch fair und fürsorglich beraten und behandelt werden. Die Selbstverpflichtung auf hohe Ansprüche im eigenen beruflichen Tun und Handeln ist ein wichtiger Bestandteil des Professionsethos. Kennzeichen der Profession von Lehrpersonen sind das Zugeständnis und die Zumutung autonomer Entscheidungen im Handlungsfeld «Schule und Unterricht», woraus Verantwortung und ethische Verpflichtung resultieren. Unterrichtliches Handeln, Beurteilungsprozesse und die Gestaltung der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern haben bedeutsame Auswirkungen auf die Entwicklung von Heranwachsenden. Kinder und Jugendliche sind deshalb auf die moralische Selbstregulation ihrer Lehrerinnen und Lehrer angewiesen.

Das vorliegende Themenheft beleuchtet mit seinen Beiträgen einige Teilaspekte des Professionsethos und zeigt Verbindungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Es erhebt keinen Anspruch auf eine umfassende, fundierte Ethikdiskussion zum Lehrberuf, möchte aber einen Impuls für den (erneuten) Diskurs zu den ethischen Aspekten der Berufssozialisation und deren Erforschung geben. Der einleitende Beitrag von **Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann** untersucht Begriff und Konzeption der pädagogischen Verantwortung im Rahmen unterschiedlicher Ansätze des Berufsethos (Werteansatz, Diskursiver Ansatz, Relationaler Ansatz). In allen drei Ansätzen sind das Bewusstsein und die Wahrnehmung pädagogischer Verantwortung konstitutiver Teil des Berufsethos. Die Anerkennung der Pluralität berufsethischer Konzeptionen, genauer deren Reflexion und die eigene Positionierung zu beruflicher Autonomie und pädagogischer Verantwortung in konkreten, herausfordernden beruflichen Situationen (Meta-Reflexivität), birgt grosses Potenzial zur Förderung der berufsethischen Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen.

Die Entwicklung eines Professionsethos gehört in die Ausbildungscurricula. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Entwicklung dieser Kompetenz besonders wirkungsvoll gelingt, wenn unterrichtliche Fähigkeiten und die ethischen Implikationen beruflichen Handelns als zwei Seiten einer Medaille bewusst gemacht und Erfahrungen aus den Praktika unter beiden Aspekten reflektiert werden. Im Prozessmodell von **Luciano Gasser und Yvonne Dammert** werden Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Aufbau moralischer Erziehungskompetenzen)

und auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler (moralische Kompetenzentwicklung) über die Fokussierung auf Qualitäten sozialer und moralischer Interaktionen im Unterricht in ein Verhältnis gesetzt. Das Ansetzen an konkret beobachtbaren und präzise definierten Indikatoren der Stärken und Schwächen der Interaktionen (z.B. in Bezug auf ein positives Klima, Sensitivität der Lehrperson oder Berücksichtigung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler) stärkt das gemeinsame Verständnis relevanter moralpädagogischer Konstrukte. In der Umsetzung dieses entwicklungsorientierten Ansatzes werden ein Coaching zur Förderung der Kompetenz zur emotionalen Unterstützung von Lehrpersonen und ein eigenes Projekt («Soziale Kompetenzen über Kinderliteratur fördern») zur Ausbildung diskursiver Fähigkeiten als Schlüsselkompetenzen moralischer Entwicklung vorgestellt.

Auch im Beitrag von **Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry** wird die Förderung moralischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit der Entwicklung eines Professionsethos, das sie als «Prozess-Ethos» definieren, in der Ausbildung verknüpft. Das in Salzburg entwickelte Unterrichtsmodell *VaKE* («Values and Knowledge Education») verbindet die Erziehung zum ethischen Handeln mit der Vermittlung von Wissen zum jeweiligen Entscheidungsfeld. Anhand der Bearbeitung problematischer Unterrichtssituationen zeigen die Autoren, wie das Wertebewusstsein von Lehrpersonen mit professionellem Wissen verbunden werden muss, damit verantwortungsvolle Lösungen gefunden werden können. So wie die moralischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch strukturierte Dilemmadiskussionen und durch die Partizipation in der Schule gefördert werden, kann das professionelle Ethos in der Ausbildung durch die Bearbeitung selbst erlebter, moralisch relevanter Konfliktsituationen im Unterricht, durch partizipative Strukturen im Studium und durch den Erwerb von Wissen durch forschendes Lernen entwickelt werden. Die Autoren verweisen auf empirische Studien zu *VaKE*, die die Wirksamkeit des Programms belegen.

Zwei Beiträge befassen sich mit fachbezogenen Perspektiven. Für die Bereiche «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» zeigen **Ute Bender und Federica Valsangiacomo** anhand der Analyse einer Gesprächssequenz zum Thema «Veganismus» das Zusammenspiel von fundiertem Fachwissen und politischen Überzeugungen auf. Sie weisen aber auch auf die moralisch-emotional gefärbte Beteiligung der Gesprächsteilnehmenden hin. Die Gesprächsführung mit dem Ziel einer verantworteten Konstruktion und Argumentation von Wissen mit der Möglichkeit der Reflexion eigener Überzeugungen ist hier anspruchsvoll. Die Gesprächskulturen der Konzepte «political emotions» und «accountable talk» werden im Beitrag vergleichend gegenübergestellt. Vom Umgang mit normativen Grundannahmen im Bereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) handelt der Beitrag von **Dominik Helbling und Mirjam Schallberger**. Fach- und Religionsverständnis sind vergleichsweise stark mit der eigenen Biografie verbunden. Unabhängig davon, welchen Zugang und welche Rahmung (z.B. normativ-dogmatisch, gegenstandsbezogen-kulturkundlich oder narrativ) Lehrpersonen wählen, die Notwendigkeit einer angeleiteten Reflexion persönlicher

Überzeugungen und Werthaltungen ist gerade in diesem Themenfeld (aber eben nicht nur hier) besonders gross. Der Beitrag beschreibt exemplarisch einige Instrumente für die Arbeit am professionellen Ethos (z.B. Verantwortungsübernahme und Verständnis für kritische Situation statt Vermeidung, Delegation und uninformatierter Alleinentscheidung).

Die letzten beiden Beiträge im Thementeil nehmen in Bezug auf Inhalt und Form eine Sonderstellung ein (Gleiches gilt für das Begutachtungsverfahren). **Jürgen Oelkers** hatte 2014 in einem BzL-Beitrag den sich über viele Jahre erstreckenden sexuellen Missbrauch im Umfeld der Reformpädagogik an der Odenwaldschule thematisiert. In seinem historisch-pädagogischen Beitrag diskutiert er im vorliegenden Heft die Ambivalenz einer immer noch erfahrbaren Wirkmächtigkeit der «grossen Pädagogen», bemerkt im Zusammenhang mit der Professionsmoral «idealisierende Übertreibungen» und plädiert für eine auszubildende moralische Selbstregulierung der Lehrerinnen und Lehrer, die die gesellschaftlichen Erwartungen und die moralischen Anforderungen der konkreten Berufstätigkeit immer wieder in Balance bringt.

Beat A. Schwendimann, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), baten wir um einen Beitrag zur Entstehung und Bedeutung des LCH-Berufsleitbildes und der Standesregeln. Für die Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz handle es sich um eine «professionsbildende Pionierarbeit». Beide Dokumente «formalisieren und operationalisieren» berufsethische Grundlagen wie «Vertrauen», «Verantwortung» oder «Respekt einfordern». Wie in anderen Professionen werden so die gesetzlichen Vorgaben ergänzt und die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen wird auf ethische Grundregeln gelenkt. Die gemeinsame Richtschnur unterstützt das berufsethische Handeln, macht aber das persönliche Berufsethos als verantwortungsvolles Abwägen der Auswirkungen von Entscheidungen und faires Handeln insbesondere in schwierigen Situationen nicht überflüssig.

Im ersten Forumsbeitrag befassen sich **Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel** mit Verfahren zur Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung. In ihrer Bestandsaufnahme an 15 Deutschschweizer Ausbildungsinstitutionen stellen sie eine positive Entwicklung der Beurteilungsqualität in den letzten Jahren fest. Hervorgehoben werden die vielfältige Weise der Kompetenzerfassung sowie die Beurteilung durch mehrere Fachpersonen anhand transparenter Kriterien. Der zweite Forumsbeitrag von **Tobias Jaschke** stellt ein Planungsmodell für Lehrpersonenfortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten vor. Ausgehend von erfolgreichen Fortbildungen im Fach «Mathematik» wird eine vierstufige Fortbildungsstruktur abgeleitet, anhand deren exemplarisch Planungstätigkeiten zur Erreichung der Fortbildungsziele aufgezeigt werden.

Annette Tettenborn mit Gastredaktor Michael Zutavern, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm

Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern

Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmman

Zusammenfassung Dem Berufsethos von Lehrpersonen wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da sich deren berufliches Handeln durch Kontingenz und eine hohe Autonomie auszeichnet. Eng mit der Frage des Berufsethos einher geht die Frage der pädagogischen Verantwortung. Ausgehend von einer Klärung des pädagogischen Verantwortungsbegriffs wird dieser als konstitutives Element in unterschiedlichen Ethosansätzen diskutiert. Die Ergebnisse der vergleichenden Analyse werden auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und das berufliche Handeln der Lehrperson diskutiert.

Schlagwörter pädagogische Verantwortung – Berufsethos von Lehrpersonen – pädagogische Interaktion

The significance of pedagogical responsibility for the professional ethos of teachers: A multiperspective analysis of a constitutive and comprehensive element

Abstract Special importance is ascribed to the professional ethos of teachers because their professional actions are characterized by contingency and a high degree of autonomy. Closely related to the question of teaching ethos is the question of pedagogical responsibility. Starting with a clarification of the pedagogical concept of responsibility, the article deals with this concept as a constitutive element of various approaches to ethos. The final section discusses the results of the comparative analysis in terms of their significance for teacher education and the teacher's professional actions.

Keywords pedagogical responsibility – teacher ethos – pedagogical interaction

1 Einleitung

Die Frage nach der Professionalität von Lehrpersonen und deren professionellem Handeln ist in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen nach wie vor aktuell und wird kontrovers diskutiert (vgl. Cramer & Drahmman, 2019). Im Kontext professionstheoretischer Auseinandersetzungen mit Blick auf das Handeln von Lehrpersonen ist unterschiedlichen Perspektiven wie dem (berufs)biografischen, dem kompetenzorientierten oder dem strukturtheoretischen Ansatz jedoch die Betonung der Kontingenz gemein (vgl. Cramer & Drahmman, 2019). Die Kontingenz des Lehrberufs

verweist auf die Grenze der Steuer- und Kontrollierbarkeit pädagogischen Handelns (vgl. Combe, 2015; Rothland, 2013). Lehrpersonen haben in ihrem pädagogischen Handeln demnach mit Ungewissheit umzugehen und besitzen diesbezüglich eine hohe Autonomie.¹ Diese Autonomie, die speziell mit Blick auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen mit einer pädagogischen Freiheit einhergeht, ist eng mit der pädagogischen Verantwortung verknüpft (vgl. Brezinka, 1988; Zutavern, 2018).

Im Kontext «Schule» liegt ein breites Spektrum an Handlungs- und Verantwortungsfeldern vor (vgl. Lenk & Maring, 2007). So haben Lehrpersonen vielfältige Aufgabebereiche wie Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen oder Innovieren, in denen sie ihr – durch eine pädagogische Freiheit charakterisiertes – Handeln zu verantworten haben. Den Kern dieser pädagogischen Verantwortung im Kontext «Schule» stellt jedoch die Gestaltung der Beziehung und der Interaktion zwischen der Lehrperson und der oder dem Lernenden dar, die zwangsläufig asymmetrischer Natur ist (Oser, 1998; Reichenbach, 2018). Wie Bergem (1992) betont, kommt dadurch dem pädagogischen Handeln eine unausgesprochene ethische Forderung zu, da die Entscheidungen und das Handeln einer Lehrperson unumgänglich Auswirkungen auf das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. auch Reichenbach, 1994).

In Zusammenhang mit der Frage nach dem professionellen Umgang mit Ungewissheiten im beruflichen Handeln, der pädagogischen Autonomie und der damit verbundenen pädagogischen Verantwortung wird die Bedeutung einer impliziten oder expliziten Form des Berufsethos betont (vgl. Drahmman & Cramer, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Reichenbach, 2018).² So akzentuiert auch Reichenbach (1994, S. 252), dass «Überlegungen zum Ethos des Lehrberufs ... immer auch die Frage nach der speziellen Verantwortung, die Lehrpersonen zu tragen haben, [beinhalten]». Bereits 30 Jahre zuvor hat Brezinka (1988) die Bedeutung des Berufsethos aufgrund der pädagogischen Freiheit der Lehrperson betont und als ein Zusammenspiel zwischen moralischen Einstellungen (Werthaltung) und dem Verantwortungsbewusstsein thematisiert. Zielt Lehrerinnen- und Lehrerbildung darauf ab, angehende Lehrpersonen in der professionellen Entwicklung zu unterstützen, sollten demnach auch die Thematisierung der pädagogischen Verantwortung und die Ausbildung von Ethos eine zentrale Rolle spielen.

In diesem konzeptionell angelegten Beitrag steht daher die folgende Frage im Fokus: *Inwieweit wird in einzelnen Berufsethosansätzen die pädagogische Verantwortung im*

¹ Dem Umgang mit der sich daraus ergebenden Ungewissheit wird in den professionstheoretischen Ansätzen unterschiedlich begegnet, sei es durch die produktive Bearbeitung von berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben, die Anbahnung von Handlungskompetenzen oder die Ausbildung eines reflexiven Habitus.

² Die Frage, ob es sich beim Beruf von Lehrerinnen und Lehrern um eine Profession, Semi-Profession oder eine anderweitige Beschreibung der Tätigkeiten handelt, wird im Diskurs zum Lehrberuf nach wie vor kontrovers diskutiert. Daher wird im Folgenden der Begriff «Berufsethos» verwendet, der rekurrierend auf Reichenbach (2018, S. 199) im Vergleich zu «Professionsethos» als «bescheidener und ... angemessener» Begriff erscheint.

Lehrberuf aufgegriffen und inwiefern lassen sich daraus Orientierungsleitlinien für die Ausbildung von professionellem pädagogischem Handeln von Lehrpersonen ableiten? Ausgehend von der leitenden Fragestellung erfolgen im zweiten Abschnitt zunächst eine Annäherung an den Begriff der pädagogischen Verantwortung (Abschnitt 2.1) und dessen Einordnung in den Kontext des Berufsethos von Lehrpersonen (Abschnitt 2.2). Der dritte Abschnitt widmet sich der zugrunde liegenden Fragestellung und analysiert, welche Bedeutung der pädagogischen Verantwortung in drei Berufsethosansätzen zukommt: Werteansatz (Abschnitt 3.1), diskursiver Ansatz (Abschnitt 3.2) sowie relationaler Ansatz (Abschnitt 3.3). Dabei wird in jedem Ethosansatz exemplarisch auf ein spezifisches Berufsethosmodell eingegangen. In der abschliessenden Diskussion (Abschnitt 4) werden die Ausführungen diskutiert, Limitationen benannt und konkrete Ansatzpunkte zur Förderung der pädagogischen Verantwortung und des Berufsethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterführend thematisiert.

2 Pädagogische Verantwortung: Eine begriffliche Annäherung

Gerade vor dem Hintergrund der Komplexität des Handelns von Lehrpersonen erscheint eine exakte Bestimmung ihrer Verantwortung schwierig (Reichenbach, 2018, S. 200). Auch eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Diskursen pädagogischer Verantwortung verdeutlicht eine Vielzahl an Spannungsfeldern und Diskrepanzen im Umgang mit dieser Begrifflichkeit (vgl. Kuhlmann & Ricken, 2017). Die Mehrperspektivität des Verantwortungsbegriffs im pädagogischen Kontext anerkennend, erscheint dennoch *eine* einordnende begriffliche Annäherung des pädagogischen Verantwortungsbegriffs unerlässlich, damit hiervon ausgehend die leitende Frage bearbeitet werden kann.

2.1 (Pädagogische) Verantwortung

Grundsätzlich wird mit dem Begriff der Verantwortung «die Zuschreibung des Denkens, Verhaltens und Handelns eines Menschen an dessen freie Willensentscheidung [bezeichnet], für die er genau deshalb rechenschaftspflichtig ist und für die er mit allen Konsequenzen einstehen muss» (Rehfus, 2003, S. 662). Ein spezifischer Blick auf den Inhalt der Verantwortlichkeit verdeutlicht, dass Verantwortung stets ein individuelles Wollen und Wirken und, damit einhergehend, einen «bestimmenden Einfluss auf mein-Zusammen-sein-mit-allem-anderen [umfasst]; eingeschlossen ist also immer Verantwortlichkeit für andere und für die Welt» (Herms, 2005, Sp. 933). Neben einer damit verbundenen Betonung einer retrospektiven (erfolgte Einflussnahme) und prospektiven Verantwortlichkeit (zukünftige Einflussnahme) wird deutlich, dass die Freiheit eine notwendige Bedingung für die Verantwortung darstellt – also dass das Individuum über eine «Zurechnungsfähigkeit verfügt» (Höffe, 2008, S. 327). Es hat dementsprechend ein freies und bewusstes Handeln unter Abwägung der jeweiligen Situation und Handlungsfolgen durch das Individuum zu erfolgen (Lutz-Bachmann, 2013).

Obwohl Freiheit bzw. Zurechnungsfähigkeit grundlegend für das Konzept der Verantwortung ist, konstatiert Höffe (2008, S. 327), dass kein Mensch «frei von jeglicher äußeren oder inneren Determination ist» und damit Verantwortung durch weitere Dimensionen gerahmt wird.³ Dies zeigt sich auch für den Lehrberuf. So ist Schule als pädagogisches Feld «in einem hohen Maße für die sie umgebenden gesellschaftlichen Felder durchlässig» (Schicke, 2011, S. 198) und wird durch diese beeinflusst. Sowohl die Funktionen der Schule (Reichenbach, 2018) als auch ihre Einbettung in das gesamte Bildungswesen (Fend, 2008) sowie alle weiteren «Faktoren, die in irgendeiner Weise auf die im Feld handelnden Personen [einwirken]» (Köck, 2008, S. 365), nehmen Einfluss auf die Interaktionen der Handelnden im Feld. Darin eingeschlossen sind auch gesetzlich- sowie sozial-normative Einflussfaktoren (Bonsen & Priebe, 2013). So wird beispielsweise im Schulgesetz von Baden-Württemberg auf die «unmittelbare pädagogische Verantwortung [der Lehrpersonen] für die Erziehung und Bildung der Schüler» (SchG BW, § 38 Abs. 6) verwiesen. In der Volksschulverordnung des Kantons Zürich wird deutlich gemacht, dass «für jede Klasse ... eine Lehrperson die Gesamtverantwortung [trägt]» (VSV Kanton Zürich, § 23 Abs. 1) und im österreichischen Schulunterrichtsgesetz wird hervorgehoben, dass «der Lehrer ... in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen [hat]» (SchUG, § 17 Abs. 2). Zum einen rahmen diese externen Faktoren die Wechselseitigkeit in den Beziehungen zwischen den Handelnden innerhalb des pädagogischen Feldes. Dabei sind die Handelnden zum anderen jedoch auch durch interne Faktoren – im Sinne ihrer individuellen Sozialisationserfahrungen, ihres Habitus, ihrer zugrunde liegenden Erwartungen und ihrer Fähigkeiten zur Kommunikation im Kontext der jeweiligen Bewältigung der (Lern-)Situation bzw. allgemein der Beziehungsausgestaltung – geprägt (Köck, 2008).

Rekurrierend auf Schütz (1972, S. 256) differenzieren Lenk und Maring (2007) sechs Dimensionen des Verantwortungsbegriffs, die über andere Relationsauffassungen (vgl. Herms, 2005: dreiteilig; Höffe, 2008: vierteilig) hinausgehen: «*jemand* – Verantwortungssubjekt, Verantwortungsträger, Person, Korporation – ist *für* etwas – Handlungen, Handlungsfolgen, Zustände, Aufgaben usw. – *gegenüber* einem Adressaten und *vor* einer Sanktions-, Urteilsinstanz *in Bezug auf* ein normatives Kriterium *im Rahmen eines* Verantwortungs- und Handlungsbereichs verantwortlich» (Lenk & Maring, 2007, S. 570; vgl. auch Lenk & Maring, 1992). Diese Ausdifferenzierung unterschiedlicher Relationen ermöglicht es, den Verantwortungsbegriff jeweils mit Blick auf die sechs Dimensionen einzugrenzen. Die Verantwortung einer Lehrperson kann auf diese Weise eindeutig(er) beschrieben werden und lässt sich zudem von anderen (pädagogischen) Handlungsbereichen, wie beispielsweise der Jugendarbeit (Giesecke, 1980), abgren-

³ Freiheit wird vorliegend als notwendige Bedingung für die Übernahme pädagogischer Verantwortung aufgefasst. Obwohl unterschiedliche Konzepte von Freiheit vorliegen, wird auf eine genauere Bestimmung des Begriffs nicht weiter eingegangen. Für eine vertiefende Auseinandersetzung sei daher auf einschlägige Literatur verwiesen (vgl. u.a. Höffe, 2008; Reichenbach, 2018).

zen. So weisen Lenk und Maring (1998) darauf hin, dass auch eine spezifische professi-
ons- bzw. tätigkeitsbezogene Verantwortung vorliege, die sich im Kontext eines profes-
sionellen Handelns sowohl auf das Wohl der Gesellschaft als auch auf das Wohlergehen
der Adressatinnen und Adressaten erstreckt.

2.2 Pädagogische Verantwortung und Berufsethos

In den Ausführungen zur (pädagogischen) Verantwortung zeigt sich eine bedeutsame
Differenzierung zwischen einer von aussen herangetragenem Verantwortung durch ex-
terne Faktoren und einer jeweils freiwillig durch das Individuum angenommenen Ver-
antwortung, die durch interne Faktoren bedingt wird (McDowell, 2000). McDowell
(2000, S. 14) erklärt diese Distinktion wie folgt: «Legal responsibility is imposed by
government officials. What might be called social responsibility is imposed by family,
friends, and peers. Responsibility that is self-imposed is an important aspect in defi-
ning the realm of the ethical.» Obwohl die an die Lehrerinnen und Lehrer adressierten
gesetzlichen bzw. sozial formulierten normativen Verantwortungsansprüche für das
professionelle Handeln von Lehrpersonen ebenso von Bedeutung erscheinen, liegt der
Fokus der folgenden Ausführungen auf der selbst auferlegten Verantwortung («self-
imposed responsibility»). Denn selbst wenn u.a. gesetzlich vorgegeben ist, dass eine
Lehrperson eine gewisse Anzahl Lektionen zu gestalten, Elterngespräche zu führen
und Inhalte, die im Lehrplan festgeschrieben sind, zu vermitteln hat, so liegt die kon-
krete Ausgestaltung ihres pädagogischen Auftrags in ihrer Handlungsautonomie und
betrifft ihre selbst auferlegte Verantwortung. Diese professionelle Autonomie der Lehr-
person scheint auch in der als Kernbereich der Verantwortung diskutierten Interaktion
zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern auf, die sich einer (di-
rekten) Kontrolle entzieht. Durch das prinzipielle Fehlen von Kontrollen und damit
von äusseren Sanktionsinstanzen kommt dem individuellen Berufsethos im Sinne einer
moralischen Grundhaltung im professionellen Handeln eine besondere Bedeutung zu
(Brezinka, 1988): «Das professionelle Ethos als internalisierte Kontrollinstanz soll ga-
rantieren, dass in der Berufsausübung auch ohne externe Kontrolle fair, fürsorglich und
wahrhaftig gehandelt wird» (Schärer & Zutavern, 2018, S. 9).

In Anlehnung an Lenk und Maring (2007) übernimmt somit die Lehrperson (*jemand*)
für ihr berufliches Handeln in einer bestimmten Situation (*für*) bezogen auf die Ler-
nenden als Adressatinnen und Adressaten (*gegenüber*) in erster Linie vor dem Hinter-
grund der eigenen (*vor*) moralischen Grundhaltung im Sinne eines normativen Krite-
riums (*in Bezug auf*) hinsichtlich des Verantwortungsbereichs, also der Interaktion mit
den Lernenden im pädagogischen Feld «Schule» (*im Rahmen*), Verantwortung. Von
diesen Vorüberlegungen ausgehend stellen sich die Fragen, a) inwiefern sich die *päda-
gogische* Verantwortung von Lehrpersonen in unterschiedlichen Berufsethosansätzen
widerspiegelt und b) welche Hinweise diese Ansätze für das individuelle pädagogische
Tun und Lassen mit Blick auf die Verantwortung der Lehrpersonen im professionellen
pädagogischen Handeln geben.

3 Perspektiven auf das Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern

Der wissenschaftliche Diskurs zum Berufsethos von Lehrpersonen ist durch unterschiedliche Systematisierungen von Ethosmodellen geprägt (Drahmann & Cramer, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Klaassen, Osguthorpe & Sanger, 2016; Oser & Biedermann, 2018). Diese Systematisierungen verdeutlichen, dass es nicht das *eine* Modell eines Berufsethos von Lehrpersonen gibt, sondern (bislang) von einer konzeptionellen Pluralität auszugehen ist (Oser & Biedermann, 2018). Diese zahlreichen Ethosmodelle lassen sich gemäss einer Analyse von Forster-Heinzer und Oser (eingereicht) drei Ansätzen zuordnen: 1) dem Werteansatz (Abschnitt 3.1), 2) dem diskursiven Ansatz (Abschnitt 3.2) und 3) dem relationalen Ansatz (Abschnitt 3.3). Trotz der unterschiedlichen Ansätze und damit unterschiedlichen Zugängen zum Berufsethos von Lehrpersonen wird davon ausgegangen, dass die pädagogische Verantwortung in den jeweiligen Ansätzen einen konstitutiven Bestandteil bildet (Forster-Heinzer, 2015). Diese im Diskurs bislang kaum bearbeitete Annahme (vgl. Abschnitt 2; Forster-Heinzer, 2015) wird im Folgenden aufgegriffen und aufgrund der Vielzahl von Berufsethosmodellen exemplarisch an drei ausgewählten Modellen (Wertemodell, realistisches Diskursmodell, Fürsorgemodell; diese drei Modelle werden in den meisten Übersichtswerken zum Berufsethos von Lehrpersonen thematisiert, vgl. u.a. Drahmann & Cramer, 2019; Forster-Heinzer, 2015; Harder, 2014; Oser 1998; Oser & Biedermann, 2018), die je einem der drei Ansätze zugeordnet werden können, weitergehend analysiert. Die drei Ansätze nehmen in Bezug auf die Frage nach relevanten Merkmalen des Berufsethos von Lehrpersonen somit unterschiedliche und im Vergleich zueinander distale Blickwinkel ein, wobei im Folgenden jeweils der Fokus auf die pädagogische Verantwortung herausgearbeitet wird.

3.1 Werteansatz

Allgemein bilden Werte einen Aspekt moralischer Grundhaltungen (Krobath, 2009). Modelle des Werteansatzes betrachten Ethos als implizite Beeinflussung beruflichen Handelns (Harder, 2014; Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005). Dabei gilt der Wertbegriff aus einer eher philosophischen Blickrichtung als «das Ergebnis einer Hypostasierung von Wertprädikaten, die Gegenständen oder Sachverhalten als Zeichen menschlicher Hochschätzung zugeschrieben werden. Von der Wertung wird auf einen Wert geschlossen, der als Quelle von Normen fungieren soll» (Großheim, 2005, Sp. 1467). Werte weisen damit auf eine latente, meist unbewusste Auffassung von erstrebenswerten Zuständen hin (Kanning, 2011), die sozial geteilt und durch Sozialisation auch internalisiert werden und damit «die bewussten oder unbewussten Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen» (Höffe, 2008, S. 332) darstellen. Zugleich weisen Werte auch interindividuelle Unterschiede in den jeweiligen Ausprägungen auf. Diese individuellen Wertpräferenzen entsprechen den persönlichen Wertorientierungen (Kanning, 2011).

In der Berufsethosforschung werden unterschiedliche Wertorientierungen als bedeutsam für das Handeln von Lehrpersonen herausgestellt. So betont Carr (2006) unter Rekurs auf die normative Annahme des *guten* Lehrhandelns u.a. die Wertorientierungen «Wahrhaftigkeit» («trustworthiness»), «Fairness» («fair treatment of clients») oder «Freundlichkeit» («good teachers would also be friendly»). Mit der Studie von Harder (2014) liegt eine auf den Lehrberuf fokussierte empirische Untersuchung zur Erfassung von individuellen Werthaltungen unter der Annahme einer *guten* Lehrperson vor. Die Werthaltungen der befragten (angehenden) Lehrpersonen wurden anhand der vier Dimensionen «Selbstverständnis», «Sozialverhältnis», «Berufsverständnis» und «Weltanschauung» gebündelt und analysiert. Dabei zeigt sich im «Wert Verantwortung eine Spezifik des Lehrberufs, die für alle angesprochenen Dimensionen von Bedeutung zu sein scheint» (Harder, 2014, S. 339). Wenngleich Verantwortung als Wertorientierung in allen Dimensionen von Bedeutung ist, kommt ihr in der Dimension «Sozialverhältnis» im Verhältnis der Lehrperson zu ihren Schülerinnen und Schülern eine besondere Rolle zu und sie steht in enger Verbindung mit dem Wert «Erziehung/Fürsorge» (Harder, 2014, S. 309).

Zwar werden Werte im Kontext des Werteansatzes als handlungsleitend diskutiert, dennoch stellt sich die Frage, inwieweit sich internalisierte Wertorientierungen im beruflichen Handeln und insbesondere in (moralisch) kritischen Situationen manifestieren. Ferner erscheint fraglich, ob diese Werte tatsächlich als Orientierungsleitlinien für berufliches Handeln dienen können. Für Hochschulen, die Lehrpersonen ausbilden, sowie (angehende) Lehrpersonen selbst kann es dennoch förderlich sein, sich der eigenen Werte in den genannten Dimensionen bewusst zu werden und sich über gemeinsam geteilte Werte auszutauschen und über die Frage zu reflektieren, wie die Verantwortung zur Verwirklichung dieser Werte bzw. zur Annäherung an diese Werte gestaltet werden kann. Daran anknüpfend könnte empirisch untersucht werden, ob und inwiefern bewusst gemachte Werte in konkreten Situationen das berufliche Handeln bzw. das Treffen von Entscheidungen im Kontext «Schule» beeinflussen, um so auch den Versuch zu unternehmen, eine bestehende Forschungslücke zu schliessen.

3.2 Diskursiver Ansatz

Der diskursive Ansatz anerkennt zwar Werte als zentrale Orientierungsgrösse (vgl. Oser, 1998), allerdings wird das Berufsethos von Lehrpersonen als prozedural verstanden. Demnach geht es nicht nur um die Frage, ob und welchen Werten bzw. Verpflichtungsaspekten (Fürsorge, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit) sich eine Lehrperson verpflichtet fühlt, sondern auch darum, wie sie diese in pädagogisch und moralisch relevanten Situationen ausbalanciert. So lässt sich «die Professionsmoralität im Lehrberuf ... daran messen, ob in Konfliktsituationen eine Lösung gesucht wird, in der Unparteilichkeit praktiziert und Schaden für möglichst jedes einzelne Kind abgewendet wird» (Oser & Althof, 1996, S. 30). Die Aufgabe einer Lehrperson in antagonistischen, moralisch relevanten Situationen besteht demnach nicht darin, einen der drei Verpflichtungsaspekte zu bevorzugen, sondern darin, alle gleichzeitig zu berücksichtigen und

auszubalancieren, wobei in antagonistischen Situationen typischerweise kein Einklang erzielt werden kann. Vielmehr steht damit die Frage nach einem adäquaten Handeln im Sinne einer Ausbalancierung der Verpflichtungsaspekte im Vordergrund.

Für die Ausbalancierung bedarf es einerseits des Wissens über die eigene Verantwortung und andererseits eines Engagements, diese Verantwortung wahrzunehmen und sie in der jeweils konkreten Situation mit allen Interaktionsbeteiligten zu teilen, worin sich gleichzeitig auch die praktische Relevanz dieses Ansatzes zeigt. Anders ausgedrückt nimmt die Lehrperson in einer antagonistischen Situation nicht nur die eigene Verantwortung für das Finden einer Lösung wahr – ist also nicht nur gewillt, sich für eine Lösung zu engagieren –, sondern berücksichtigt auch die Verantwortung der Beteiligten, indem sie ihnen unterstellt, dass sie fähig und willens sind, gemeinsam an einer Lösung zu arbeiten. Das Berufsethos von Lehrpersonen zeigt sich somit darin, dass sie sich der pädagogischen Verantwortung bewusst sind und sich für diese Verantwortung engagieren. Deshalb nimmt das Konzept der Verantwortung im realistischen Diskursmodell einen zentralen Stellenwert ein. Für Ausbildungsinstitute bedeutet dies, dass sie mit den angehenden Lehrpersonen die pädagogische Verantwortung thematisieren sowie Wege und Möglichkeiten diskutieren sollten, sich für diese Verantwortung trotz bzw. gerade in Hinblick auf antagonistische Situationen zu engagieren.

Empirisch konnte Oser (1998, S. 85) fünf Entscheidungsformen im Umgang mit der pädagogischen Verantwortung differenzieren: 1) Vermeidung, 2) Absicherung, 3) Alleinentscheidung, 4) unvollständiger Diskurs und 5) vollständiger Diskurs. All diesen fünf Entscheidungsformen ist gemein, dass die Lehrperson sich ihrer Verantwortung bewusst ist, sich dieser Verantwortung aber unterschiedlich verpflichtet fühlt. Zudem unterscheiden sich die Formen darin, wie mit diesem Wissen der Verantwortung umgegangen wird (vgl. auch Zutavern, 2018). Die zwei höchsten Ausdrucksformen von Ethos gemäss Oser – unvollständiger und vollständiger Diskurs – ziehen alle Beteiligten in die Diskussion mit ein, damit sie sich gemeinsam für einen möglichen Ausweg aus der Konfliktsituation engagieren können. Damit geht einher, dass die Argumente aller Betroffenen angehört werden und unterstellt wird, dass alle Beteiligten «willens und in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen und die übertragene Verantwortung nicht zu missbrauchen, sondern die Interessen auch der anderen, in die Situation involvierten, Personen angemessen zu berücksichtigen» (Oser, 1998, S. 68). Im Unterschied zum vollständigen Diskurs entscheidet sich die Lehrperson im unvollständigen Diskurs nach Anhörung aller Beteiligten allein für eine Lösung. Im vollständigen Diskurs wird hingegen allen Beteiligten eine aktive Mitentscheidung gewährt und somit eine von allen Beteiligten gemeinsam erzielte und getragene Lösung angestrebt.

Kritisch anzumerken ist, dass sich nicht jede (antagonistische) Situation im pädagogischen Feld «Schule» eignet, um einen realistischen Diskurs zu führen und den vollständigen Diskurs anzustreben. In manchen Fällen wäre ein vollständiger Diskurs fatal – insbesondere dann, wenn die persönliche, physische oder psychische Integrität des

Individuums gefährdet werden würde (Oser, 1998; Reichenbach, 1994). Offen bleibt somit die Frage nach der höchsten Ethosform in Situationen mit pädagogisch-moralischer Relevanz, die zwar eine Entscheidung und die Wahrnehmung der Verantwortung durch die Lehrperson fordern, den realistischen Diskurs als Prozedur zur Lösung der Situation aufgrund ethischer oder moralischer Bedenken jedoch nicht erlauben. Das realistische Diskursmodell kann Lehrpersonen gleichwohl bereits in der Ausbildung als Orientierungsleitlinie dienen, weil es ihnen die Möglichkeit bietet, schwierige und herausfordernde Situationen hinsichtlich beteiligter, sich widersprechender Werte (gemeinsam) zu analysieren, über die beste Möglichkeit des Verfahrens unter Berücksichtigung geteilter Verantwortung zu reflektieren und Handlungsfolgen für die jeweils Beteiligten kritisch zu abwägen.

3.3 Relationaler Ansatz

Eine weitere Perspektive auf das Berufsethos von Lehrpersonen stellt das Modell der Fürsorge bzw. des fürsorglichen Handelns dar, wenngleich hierzu im Diskurs unterschiedliche Konzepte vorliegen. Einerseits wird Fürsorge als professionelle Tugend verstanden (Katz, 2007), andererseits als ein relationales Konzept aufgefasst (Noddings, 2005; Thayer-Bacon, 2008). Im Folgenden liegt der Fokus auf dem relationalen Ansatz, in dessen Kern sich Fürsorge in der persönlichen Beziehung zwischen zwei Personen manifestiert. Denn wie erwähnt bilden die Beziehung und die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern den Kern pädagogischer Verantwortung (vgl. Abschnitt 2.2). Thayer-Bacon (2008, S. 85) fasst dies wie folgt zusammen: «Caring is a process, a way of relating that involves development. Caring involves an appreciation of the other and respect [for] the other, it is not something that is imposed on the other.» Des Weiteren betont Noddings (2005), dass die Beziehung nicht nur durch die fürsorgliche Person selbst, sondern auch durch die für-gesorgte Person, die in die Beziehung involviert ist, gekennzeichnet werde. Diese reziproke Anerkennung der Fürsorgebeziehung ist wesentlich, damit von «caring» gesprochen werden kann.

Mit Bezug auf die pädagogische Beziehung, die notwendigerweise ungleich und asymmetrisch ist (Oser, 1998; Reichenbach, 2018), wird Lehrpersonen häufig eine andere Verantwortung zugeschrieben als den Schülerinnen und Schülern (vgl. Kuhlmann & Ricken, 2017). Letztere tragen jedoch ebenso eine Verantwortung in der Beziehung, zumindest im Rahmen des relationalen Ansatzes, die darin besteht, auf die (fürsorglichen) Handlungen der Lehrperson zu reagieren. Die (pädagogische) Verantwortung der Lehrperson sieht Noddings (2005) in erster Linie darin, darum bemüht zu sein, die Welt der Schülerinnen und Schüler zu sehen, zu versuchen, diese Welt zu verstehen, und davon ausgehend eine fürsorgende Beziehung aufzubauen: «Good teachers do not reject what students see and feel but, rather work with what is presently seen and felt to build a stronger position for each student ... The responsibility is clearly enormous» (Noddings, 2005, S. 107). Lehrpersonen sind demnach nicht nur für den Aufbau einer fürsorgenden Beziehung verantwortlich, in welcher sie als Fürsorgerin oder Fürsorger («carers») fungieren, sondern sie tragen auch die Verantwortung, ihre Schülerinnen

und Schüler in der Entwicklung der Fähigkeit fürsorglichen Handelns zu unterstützen (vgl. Noddings, 2005, S. 18). Der Dialog zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler wird dabei als wesentliches Kriterium für das Eingehen einer fürsorglichen Beziehung angesehen.

Noddings hat mit ihrem Fürsorgekonzept ein Konzept des pädagogischen Ethos vorgelegt, das sie als Grundlage jeglicher zeitgenössischen Erziehung und Bildung erachtet (Fuhr, 1998). Fuhr (1998, S. 63) betont, dass die Fürsorgeethik nach Noddings darauf hinweise, «dass letztlich immer die einzelne Person für ihr Handeln verantwortlich ist». Reichenbach (2018) gibt jedoch auch kritisch zu bedenken, dass das Caring-Modell der Gefahr des ideologischen Missbrauchs ausgesetzt sei. Orientierungsleitlinien für das pädagogische Handeln lassen sich insofern ableiten, als der relationale Ansatz das Augenmerk auf die pädagogische Beziehung legt und auch die Bedeutung des entwicklungspsychologischen Wissens von Lehrpersonen, Empathie und Wertschätzung betont. Um Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt zu verstehen, bedarf es der Erweiterung der Sichtweise. Dies könnte für das pädagogische Handeln insofern wichtig werden, als alternative Deutungen einer (schwierigen) sozialen Gegebenheit in Betracht gezogen und gegeneinander abgewogen werden können, was zu einem vertieften Verständnis für das Gegenüber führen kann.

3.4 Fazit zu den Berufsethosansätzen

Trotz der unterschiedlichen Akzentuierung verschiedener Aspekte der pädagogischen Verantwortung in den drei Berufsethosansätzen zeigt sich, dass die pädagogische Verantwortung jeweils ein konstitutives Element der einzelnen Perspektiven darstellt. Zudem wird in allen drei Ansätzen die Bedeutung der pädagogischen Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern als zentrales Element professionellen Handelns betont. Deshalb sind die verschiedenen Ethosansätze nicht als sich gegenseitig ausschliessend, sondern als sich ergänzend aufzufassen. Jeder der Ansätze bietet einen unterschiedlichen Fokus auf die Herausforderungen des Lehrberufs und die Besonderheiten der pädagogischen Verantwortung, sodass sie zusammengenommen ein reichhaltigeres Bild ergeben.

4 Diskussion: Zur Bedeutung der pädagogischen Verantwortung im Berufsethos

Die Bedeutung des Berufsethos für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde sowohl aufseiten verschiedener Interessenverbände (z.B. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2017; LCH, 2008) als auch aufseiten diverser Ausbildungsinstitutionen (z.B. Pädagogische Hochschule Luzern: Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013; Eberhard Karls Universität Tübingen: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, 2018) anerkannt und aufgenommen. Im vorliegenden Beitrag wurde ausgehend von der Bedeutung des Berufsethos im Zusammenhang mit dem professionellen Handeln

von Lehrpersonen der Frage nachgegangen, inwiefern verschiedene Berufsethosansätze die pädagogische Verantwortung im Lehrberuf aufgreifen und eine Orientierungsleitlinie für das professionelle pädagogische Handeln von Lehrpersonen bieten. Im Anschluss an eine Annäherung an den Begriff der pädagogischen Verantwortung und die Darlegung der Annahme einer potenziellen Verankerung im Berufsethos von Lehrpersonen wurde diese Annahme exemplarisch anhand von drei Berufsethosmodellen, die je für einen Ethosansatz (Werteansatz, diskursiver Ansatz und relationaler Ansatz) stehen, weitergehend analysiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass Verantwortung in allen drei Ansätzen konstitutiv und von Bedeutung für das Handeln von Lehrpersonen ist. Rekurrierend auf die sechs Dimensionen der Verantwortung nach Lenk und Maring (2007) lässt sich die Verantwortung in den drei diskutierten Ansätzen wie folgt zusammenfassen:

- *Werteansatz*: Grundsätzlich wird die Lehrperson (*wer*) in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern (*Rahmen/Bereich*) unter Berücksichtigung ihrer berufsspezifischen Wertorientierungen auch von der Verantwortung geleitet (*in Bezug auf*), dass sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler (*wem gegenüber*) erfolgreich mit den im pädagogischen Feld «Schule» in Verbindung stehenden Zielen auseinandersetzen (*für was*) und eine Bewertung sowohl vor dem Hintergrund sozialer Erwartungen (u.a. Eltern) als auch vor dem Hintergrund normativer Regelungen (u.a. Schulgesetz) erfolgt (*vor*).
- *Diskursiver Ansatz*: Die Lehrperson (*wer*) ist in einer antagonistischen Situation (*Rahmen/Bereich*) dafür verantwortlich, alle beteiligten Schülerinnen und Schüler (*wem gegenüber*) in die Problemlösung und Entscheidungsfindung einzubeziehen (*für was*) und dadurch auf der Basis der eigenen Professionalität (*vor*) das verantwortungsvolle und moralische Handeln und Entscheiden von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen (*in Bezug auf*).
- *Relationaler Ansatz*: Die Lehrperson (*wer*) ist während der Zeitspanne des pädagogischen Verhältnisses (*Rahmen/Bereich*) dafür verantwortlich, mit jeder Schülerin und jedem Schüler (*wem gegenüber*) eine fürsorgende Beziehung einzugehen (*für was*) und auf der Basis der Fürsorgeethik (*vor*) dafür zu sorgen, dass diese Beziehung als solche verstanden wird und das individuelle Wachstum der Schülerinnen und Schüler gefördert wird (*in Bezug auf*).

Es zeigt sich, dass Verantwortung im Werteansatz eine von mehreren berufsspezifischen Wertorientierungen darstellt, die zwar einen eher grundsätzlichen und allgemeinen Charakter aufweist, im Kontext der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern allerdings als implizite Orientierungsleitlinie pädagogischer Verantwortung aufgefasst werden kann. Der Ansatz kann darin unterstützen, das eigene professionelle Handeln vor dem zugrunde liegenden individuellen Werthorizont besser zu verstehen und dieses beispielsweise auch in Interaktion mit Peers zu reflektieren. Im prozeduralen Entscheidungsethos (diskursiver Ansatz) manifestiert sich die pädagogische Verantwortung in der konkreten, antagonistischen Situation, die eines Ausbalancierens der drei Verpflichtungsaspekte (Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit)

und eines (möglichen) Einbezugs aller Beteiligten bedarf. Orientierungsleitlinien für das professionelle Handeln leistet der diskursive Ansatz auch dahingehend, dass er die Bedeutung geteilter Verantwortung betont, die wiederum zentral für die Entwicklung von Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler ist. Das Fürsorgemodell (relationaler Ansatz) stellt die fürsorgende Beziehung in der Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern in den Fokus und die pädagogische Verantwortung manifestiert sich im Aufbau und im Erhalt ebendieser Beziehung. Der relationale Ansatz akzentuiert, dass die Lehrperson ihr Handeln immer auch hinsichtlich der Konsequenz für Schülerinnen und Schüler reflektieren und sich versichern sollte, dass die eigene Intention auch tatsächlich als solche aufgefasst wurde.

Limitierend für diese konzeptionell orientierte Analyse ist anzuführen, dass weitere Ethosmodelle (vgl. Drahmman & Cramer, 2019; Forster-Heinzer, 2015) unberücksichtigt geblieben sind, die den genannten drei Ethosansätzen zugeordnet werden können. Inwieweit die pädagogische Verantwortung in anderen Modellen zum Berufsethos ein konstitutives Merkmal darstellt, bleibt eine vorerst noch zu klärende Frage. Des Weiteren existieren bislang kaum empirische Arbeiten, die im Kontext des Berufsethos von Lehrpersonen die pädagogische Verantwortung explizit untersucht haben, und die bestehenden wurden hier auch nicht thematisiert. Allerdings liegen empirische Arbeiten zur pädagogischen Verantwortung vor, die eine Anschlussfähigkeit hinsichtlich des Berufsethosdiskurses aufweisen könnten. Lauer mann (2014) befragte Lehrpersonen entlang der sechs Dimensionen von Lenk und Maring (2007) nach ihrer pädagogischen Verantwortung und fand nicht nur heraus, dass die Verantwortungswahrnehmung der Lehrpersonen zu einem grossen Teil selbst auferlegt war, sondern auch, dass das eigene Berufsethos zu den Kriterien gehörte, nach denen die Lehrpersonen ihre Verantwortlichkeiten bestimmten.

Wenn also, wie vorliegend analysiert, die pädagogische Verantwortung konstitutiv für das Berufsethos von Lehrpersonen ist und für die Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung zentral zu sein scheint (vgl. Lauer mann, 2014), so stellt sich für den Diskurs zukünftig auch die Herausforderung, wie (angehende) Lehrerinnen und Lehrer mit Blick auf ihr (zukünftiges) Handeln angemessen darauf vorbereitet werden können. Einen Ansatz, der diesbezüglich aufschlussreich sein könnte, stellt die Metareflexivität als mögliche Strategie der Professionalisierung dar (vgl. Cramer & Drahmman, 2019). Denn charakteristisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei, dass «Studierende mit einer Pluralität von (Erkenntnis-)Theorien, Wissensformen, Paradigmen und (Teil-Disziplinen)» (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019, S. 401) konfrontiert werden, diese aber oft als zusammenhangslos und inkonsistent verstehen (Terhart, 2009), was zur Geringschätzung der Relevanz universitärer Studieninhalte führen könne (Cramer et al., 2019). Metareflexivität zielt vor diesem Hintergrund darauf ab, verschiedene Theorien hinsichtlich ihrer Aussagekraft, aber auch Limitationen zu kennen und die eigene Schulpraxis im Hinblick auf die Mehrperspektivität deuten zu können (Cramer & Drahmman, 2019; Cramer et al., 2019). In Bezug auf die drei genannten

Ethosansätze wäre also das Ziel, zu verstehen, inwiefern die pädagogische Verantwortung und die pädagogische Beziehung als konstitutive Elemente verstanden werden, worauf die unterschiedlichen Ansätze ihren Fokus legen, was die jeweiligen Ansätze erklären können und was nicht und welche Orientierungsleitlinien sich für das eigene professionelle Handeln ableiten lassen.

Reflexion als bedeutsames Moment zur Förderung von Ethos wird auch von Zutavern (2011) aufgegriffen. Für Zutavern (2018) stellt die Verknüpfung von didaktischen Themen und professionsethischen Fragen die beste Voraussetzung dafür dar. Eine berufsethische Ausbildung von Lehrpersonen sollte auf vier Lernformen beruhen: 1) Aneignung von Wissen über Professionalität, 2) Ethik und berufsbezogene Moralentwicklung, 3) situations- und berufsbezogenes Üben, Praxiserfahrung und Reflexion des Handelns in Hinblick auf Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit sowie 4) Erleben und Zusammenleben an einer Hochschule, die sich an diesen berufsmoralischen Kriterien orientiert (vgl. auch Fuchs, Luthiger & Krammer, 2018; Zutavern, 2011). Als zentrale methodische Aspekte des situations- und berufsbezogenen Übens zur Förderung des Berufsethos werden Dilemmadiskussionen und auch Übungen zum Perspektivenwechsel diskutiert (Oser, 1998; Patry, Weinberger, Weyringer & Nussbaumer, 2013; Weinberger, 2016; Zutavern, 2018). Während es bei der Metareflexivität stärker darum geht, Unterricht mit Rückgriff auf verschiedene theoretische Ansätze verstehen und deuten zu können, zielen Programme, die mit Dilemmadiskussionen arbeiten, stärker auf das Einüben von prozeduralen Kompetenzen sowie eine Erhöhung der moralischen Sensibilität ab. Diese verschiedenen hochschuldidaktischen Lehr- und Lernarrangements zur Förderung des Berufsethos bzw. der professionellen Entwicklung lassen sich jedoch gut kombinieren, wie es teilweise – beispielsweise im konstruktivistischen Ausbildungsmodell *VaKE* (Patry et al., 2013; Weinberger, 2016) oder an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Zutavern, 2011, 2018) – bereits getan wird. Mit einer Kombination verschiedener hochschuldidaktischer Lehr- und Lernarrangements wird es möglich, die Frage des Berufsethos aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern, sodass (angehende) Lehrpersonen verstehen lernen, was für einen professionellen Umgang mit der beruflichen Autonomie und der spezifischen pädagogischen Verantwortung, die Lehrpersonen tragen, als wesentlich erachtet werden kann. Insofern bieten die im vorliegenden Beitrag erörterten Ethosansätze und Modelle sowie die aufgeführten konkreten Lehr- und Lernarrangements sowohl Lehrpersonen als auch hochschuldidaktischen Ausbildungsinstituten und deren Dozierenden inhaltliche und methodische Anregungen und Inputs zur Förderung der professionellen Entwicklung von (angehenden) Lehrpersonen.

Literatur

Bergem, T. (1992). Teaching the art of living: Lessons learned from a study of teacher education. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (S. 349–364). San Francisco: Jossey-Bass.

Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos

- Bonsen, M. & Priebe, B.** (2013). Unterwegs zu einem Berufsethos in der Schule. Zur Professionalität gehört eine pädagogische Berufsethik. *Lernende Schule*, 16 (62), 4–7.
- Brezinka, W.** (1988). Die Lehrer und ihre Berufsmoral. *Pädagogische Rundschau*, 42, 541–563.
- Carr, D.** (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32 (2), 171–183.
- Combe, A.** (2015). Schulkultur und Professionstheorie. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 117–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. & Drahm, M.** (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahm, M. & Emmerich, M.** (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Drahm, M. & Cramer, C.** (2019). Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 15–35). Münster: Waxmann.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forster-Heinzer, S.** (2015). *Against all odds. An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Forster-Heinzer, S. & Oser, F.** (eingereicht). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerbildung. In C. Cramer, M. Drahm, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (Neuausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Fuchs, M., Luthiger, H. & Krammer, K.** (2018). Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 117–134). Münster: Waxmann.
- Fuhr, T.** (1998). *Ethik des Erziehens*. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.** (2017). *Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: GEW.
- Giesecke, H.** (1980). *Die Jugendarbeit*. München: Juventa.
- Großheim, M.** (2005). Wert/Werte. Philosophisch. In H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski & E. Jüngel (Hrsg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Band 8* (4. Auflage) (Sp. 1467–1469). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Harder, P.** (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Hermes, E.** (2005). Verantwortung/Verantwortlichkeit. In H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski & E. Jüngel (Hrsg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Band 8* (4. Auflage) (Sp. 932–933). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Höffe, O.** (2008). *Lexikon der Ethik* (7. Auflage). München: C. H. Beck.
- Kanning, U. P.** (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 467–512). Göttingen: Hogrefe.
- Katz, M. S.** (2007). Competing conceptions of caring and teaching ethics to prospective teachers. *Philosophy of Education Yearbook*, 12, 128–135.
- Klaassen, C. A., Osguthorpe, R. D. & Sanger, M. N.** (2016). Teacher education as a moral endeavor. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International handbook of teacher education, Volume 1* (S. 523–557). Singapur: Springer.
- Köck, P.** (2008). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis*. Augsburg: Brigg.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W.** (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

- Krobath, H. T.** (2009). *Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kuhlmann, N. & Ricken, N.** (2017). Diesseits von Paternalismus und Aktivierung. In S. Vock & R. Watermann (Hrsg.), *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 127–153). Paderborn: Schöningh.
- Lauermaun, F.** (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89.
- LCH.** (2008). *LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lenk, H. & Maring, M.** (1992). Deskriptive und normative Zuschreibung von Verantwortung. In H. Lenk (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaft und Ethik* (S. 76–100). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenk, H. & Maring, M.** (1998). Einleitung: Technikethik und Wirtschaftsethik. In H. Lenk & M. Maring (Hrsg.), *Technikethik und Wirtschaftsethik* (S. 7–19). Opladen: Leske + Budrich.
- Lenk, H. & Maring, M.** (2007). Verantwortung. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 11* (S. 569–575). Basel: Schwabe.
- Lutz-Bachmann, M.** (2013). *Grundkurs Philosophie. Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- McDowell, B.** (2000). *Ethics and excuses. The crisis in professional responsibility*. Westport: Quorum.
- Noddings, N.** (2005). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Althof, W.** (1996). Vertrauensvorschuss: Zum Berufsethos von Lehrern. In P. E. Kalb, C. Petry & K. Sitte (Hrsg.), *Werte und Erziehung. Kann Schule zur Bindungsfähigkeit beitragen?* (S. 99–131). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Biedermann, H.** (2018). The ethos of teachers. Is only a procedural discourse approach a valid model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 23–39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S. & Nussbaumer, M.** (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Hrsg.), *The handbook of educational theories* (S. 565–579). Charlotte: Information Age Publishing.
- Rehfuß, W. D.** (2003). Verantwortung. In W. D. Rehfuß (Hrsg.), *Handwörterbuch Philosophie* (S. 662). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichenbach, R.** (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Reichenbach, R.** (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Rothland, M.** (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer.
- Schärer, H.-R. & Zutavern, M.** (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.
- Schicke, H.** (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität*. Opladen: Budrich.
- Schütz, A.** (1972). *Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Nijhoff.
- Terhart, E.** (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Thayer-Bacon, B. J.** (2008). Caring reasoning. In D. Fasko & W. Willis (Hrsg.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (S. 83–105). New York: Hampton Press.
- Weinberger, A.** (2016). Konstruktivistisches Lernen in der Lehrerbildung: Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. *Journal für Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (2), 28–39.
- Willemse, T. M., Lunenberg, M. & Korthagen, F.** (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 205–217.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. (2018). *Modulhandbuch Master of Education, Lehramt Gymnasium, Bildungswissenschaftliches Studium (BWS)*. Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen.

Zutavern, M. (2011). Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), 7–14.

Zutavern, M. (2018). Worauf man sich verlassen kann. Kann man? Das Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern als Bedingung professioneller Autonomie – Erfahrungen, Irritationen, Wünsche. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 179–198). Münster: Waxmann.

Autorin und Autor

Sarah Forster-Heinzer, Dr. phil., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, sarah.forster-heinzer@ife.uzh.ch

Martin Drahm†, Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Martin Drahm (*1987–†2019) ist völlig unerwartet und viel zu jung während eines Forschungsaufenthalts an der University of California (Berkeley) kurz nach der Fertigstellung eines ersten Entwurfs des vorliegenden Beitrags verstorben. In diesem Beitrag ist die Handschrift von Martin Drahm deutlich zu erkennen, was zeigt, wie wichtig ihm die Themen «Berufsethos» und «Verantwortung von Lehrpersonen» waren. Dies waren zwei Themen, die er mit viel Elan, Begeisterung und Motivation zum Gegenstand seines Habilitationsprojekts gemacht hat, dessen Vollendung ihm leider verwehrt blieb.

Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Luciano Gasser und Yvonne Dammert

Zusammenfassung Der Beitrag geht von der These aus, dass eine wirksame Reflexion der berufsethischen Praxis insbesondere dann gelingt, wenn die Lehrperson konkrete Entwicklungsprozesse in den Fokus nimmt. Wir konzeptualisieren Entwicklungsprozesse als soziale Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern wie auch unter Kindern, die sich über Beobachtungsinstrumente operationalisieren lassen. Auf Beobachtungen basierende Beratungen ermöglichen es Lehrpersonen, kleinschrittige Veränderungen in ihren moralischen Erziehungskompetenzen zu initiieren. An zwei Beispielen wird aufgezeigt, wie Beobachtungsinstrumente für moralpädagogische Interventionen genutzt werden können.

Schlagwörter moralische Entwicklung – Moralerziehung – Coaching – Beobachtungsinstrumente

A process model for the development and evaluation of moral-education teacher programs

Abstract We argue that effective reflection on the moral dimensions of teaching requires teachers to address specific developmental processes that underlie children's moral development. We conceptualize developmental processes as social interactions between teachers and children or among children, which can be measured by means of classroom observation systems. Coaching based on systematic observations allow teachers to plan and initiate small steps regarding changes in their skills and goals in moral education. We provide two examples to illustrate how observation systems can be used in teacher education in the moral domain.

Keywords moral development – moral education – coaching – observation systems

1 Einleitung

Die aktuellen gesellschaftlichen und globalen Entwicklungen wie die zunehmende soziale Heterogenität aufgrund von Migrationsbewegungen, technologische und medizinische Fortschritte oder auch wachsende Umweltbelastungen stellen uns vor grosse ethische Herausforderungen. Es reicht nicht mehr, dass Menschen kooperative, empathische oder prosoziale Reaktionen gegenüber Mitmenschen im unmittelbaren Umfeld der Familie oder der lokalen Gemeinschaften zeigen. Viele ethische Probleme erfordern, dass wir uns auch für räumlich und kulturell entfernte Menschen oder auch für nächste Generationen interessieren. Die Fähigkeit, unparteiisch zu urteilen, die kurz-

und langfristigen Folgen persönlicher und politischer Handlungen zu reflektieren, soziale und gesellschaftliche Praktiken kritisch zu hinterfragen und autonome und mutige Entscheidungen zu treffen, gehört deshalb in der heutigen Zeit zu den unverzichtbaren moralischen Kompetenzen. Moralische Kompetenz beinhaltet nach unserem Verständnis Fähigkeiten in unterschiedlichen moralischen Funktionsbereichen wie moralischem Denken (= Fähigkeit zu situationssensiblen moralischen Urteilen), moralischem Fühlen (= selbstbewusste und selbstbewertende Gefühle wie Schuld), moralischer Motivation und moralischer Identität (= persönliche Verbindlichkeit gegenüber moralischen Regeln und Integration dieser Regeln in das Selbst) (für eine Einführung vgl. Gasser & Malti, 2018).

Die Familie spielt bei der Sozialisation moralischer Kompetenzen eine entscheidende Rolle (Walker, Hennig & Krettenauer, 2000). Insbesondere werden durch die frühen Eltern-Kind-Bindungen grundlegende Repräsentationen der Mitmenschen als zuverlässig und vertrauenswürdig aufgebaut, welche eine wichtige motivationale Basis für die weitere moralische Entwicklung bereitstellen (De Wolff & van Izendoorn, 1997). Gleichzeitig werden in der Schule, beispielsweise im Fachunterricht, vielfältige ethische Fragen aufgeworfen, die im familiären Umfeld kaum thematisiert werden. Auch spiegelt sich in Peer-Gruppen an öffentlichen Schulen die soziodemografische Komplexität der Gesamtgesellschaft wider (z.B. in Bezug auf kulturelle und sozioökonomische Vielfalt), woraus sich einzigartige Herausforderungen des sozialen Zusammenlebens ergeben. Sie stellen den Schülerinnen und Schülern Entwicklungskontexte bereit, über welche moralische Kompetenzen aufgebaut werden können, die für das künftige Leben in Familie, Beruf und Gesellschaft von grosser Bedeutung sind.

Während die moralpsychologische und moralpädagogische Forschung, insbesondere in der kognitiv-entwicklungspsychologischen Tradition (Kohlberg, 1969; Turiel, 1998), ein theoretisch und empirisch gut begründetes Fundament zur Entwicklung und Erziehung von moralischen Kompetenzen bereitstellt, hat diese Forschung eher wenig Einfluss auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Gasser & Althof, 2018). Dozierende an Pädagogischen Hochschulen verstehen ihre Rolle im Aufbau moralpädagogischer Kompetenzen bei Studierenden eher implizit als explizit (Thornberg, 2008). Moralische Erziehungskompetenzen würden primär über die von Dozierenden gelebten Einstellungen und Beziehungen aufgebaut und nicht über explizite Auseinandersetzungen mit moralpsychologischen und moralpädagogischen Inhalten (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005). Ein solcher Ansatz birgt jedoch die Gefahr, dass angehende Lehrpersonen weder eine theoriebasierte Reflexivität in Bezug auf berufsethische Fragen aufbauen, noch spezifische Unterrichtskompetenzen in der moralischen Domäne entwickeln können.

Diese Schwierigkeiten könnten darauf zurückzuführen sein, dass wir relativ wenig darüber wissen, wie sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung moralische Erziehungskompetenzen wirksam aufbauen lassen. Es fehlen hochschuldidaktische Konzepte, die

den Transfer des in Veranstaltungen erworbenen moralpädagogischen Wissens in die Unterrichtspraxis anleiten. Wir möchten in diesem Beitrag zuerst ein einfaches konzeptuelles Modell vorstellen, welches zur Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft beitragen und als Heuristik für die Entwicklung und die Erforschung von hochschuldidaktischen Ansätzen in der moralischen Domäne dienen könnte. Anschliessend soll das Modell an zwei Beispielen konkretisiert werden.

2 Modell zur Entwicklung und Erforschung von Trainings zu moralischen Erziehungskompetenzen

Das in Abbildung 1 dargestellte Modell beschreibt ein Prozessmodell, wonach bestimmte Aktivitäten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Veränderungen der Interaktionsqualität im Klassenzimmer führen, welche sich wiederum positiv auf die moralische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Unter «Interaktionsqualität» verstehen wir Entwicklungsprozesse, die sich in konkreten Interaktionen unter Kindern wie auch zwischen Lehrpersonen und Kindern zeigen. Ein solches Verständnis knüpft an ökologischen Systemtheorien an, welchen zufolge die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern die proximalen Prozesse darstellen, über welche institutionelle Systeme wie die Pädagogischen Hochschulen die kindliche Entwicklung beeinflussen (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Hamre et al., 2013). Entscheidend für die Entwicklung von Kindern sind somit die konkreten Erfahrungen, die Kinder in Interaktion mit Erwachsenen und Gleichaltrigen von Moment zu Moment über den gesamten Schultag machen. Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen müssen sich diesem Modell zufolge daran messen, in welchem Ausmass sie zu einer Verbesserung der Interaktionsqualität beitragen (Gasser, Grütter, Buholzer & Wettstein, 2018).

Das Prozessmodell stellt hohe konzeptuelle und methodische Anforderungen. Struktur und Dimensionen der Prozesse müssen theoretisch fundiert definiert sein, damit eine überzeugende Operationalisierung anhand konkreter Indikatoren gelingt. Von besonderem Vorteil in Bezug auf die Überbrückung des Theorie-Praxis-Problems

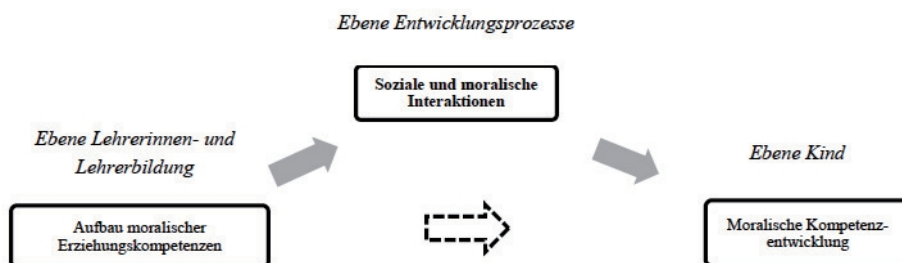


Abbildung 1: Prozessmodell.

sind *Beobachtungsinstrumente*, weil sie die Identifikation konkreter Stärken und Schwächen der Interaktionsqualität von Lehrpersonen ermöglichen. Durch Beobachtungsinstrumente verstehen Studierende und Lehrpersonen, wie sich theoretische Konstrukte in konkreten Verhaltensweisen zeigen (Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger & Seidel, 2014). Auf dieser Basis gelingt es, gemeinsam mit Mentorinnen, Mentoren oder Coaches, den eigenen Unterricht in Bezug auf relevante moralpädagogische Konstrukte präzise zu analysieren und kleinschrittige Handlungspläne für nächste Unterrichtsstunden zu entwickeln. Durch die Operationalisierung abstrakter moralpsychologischer und moralpädagogischer Begriffe (z.B. «moralischer Diskurs») wird für Studierende und Lehrpersonen moralische Erziehung als planbar und damit als kontrollierbar erlebt.

Von grosser Bedeutung sind die Gütekriterien von Beobachtungsinstrumenten (Mantzicopoulos, French, Patrick, Watson & Ahn, 2018). Für eine gute Reliabilität von Beobachtungsinstrumenten ist nicht nur eine präzise Beschreibung der Indikatoren und ihrer Ausprägungen nötig (Was bedeutet eine niedrige, mittlere oder hohe Interaktionsqualität?), sondern es braucht auch intensive Beobachtungstrainings sowie mastercodierte Videos, an welchen die Reliabilität der eigenen Beobachtung überprüft werden kann (Hamre et al., 2013). Eine Prüfung der Validität erfordert nach unserem Modell, dass die beobachteten Prozesse prädiktiv für die Entwicklung der Kompetenzen auf der Ebene des Kindes sind. Im Idealfall belegen Längsschnittstudien, dass die Beobachtungsdaten Veränderungen im sozialen oder moralischen Lernen der Kinder über die Zeit vorhersagen (Mashburn et al., 2008; Pianta & Hamre, 2009). Nur auf diesem Wege kann sichergestellt werden, dass sich die identifizierten Indikatoren auch tatsächlich auf wirksame und relevante Prozesse in Bezug auf die Entwicklung von moralischen Kompetenzen beziehen.

Schliesslich bilden entwicklungspsychologische Erkenntnisse (Ebene des Kindes) eine wichtige Grundlage bei der Entwicklung von Prozessmodellen (Ebene Entwicklungsprozesse) (Pianta & Hamre, 2009). Moralpsychologische Forschung beschreibt nicht nur altersbedingte Veränderungen im moralischen Denken und Fühlen, sondern auch relevante Sozialisationsprozesse in der Familie und unter Peers, welche in Verbindung mit pädagogischen Theorien helfen, relevante Entwicklungsprozesse auf der Ebene des Unterrichts zu identifizieren. Auch muss ein Prozessmodell entwicklungsbedingte Veränderungen in Kognitionen, Gefühlen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Beispielsweise verändert sich das Bedürfnis nach Autonomie im Übergang zur Adoleszenz, sodass Autonomieförderung auf der Sekundarstufe anders konzeptualisiert und operationalisiert werden muss als im Kindergarten oder auf der Primarstufe (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre & Pianta, 2013).

3 Beispiel 1: Trainings zur emotionalen Unterstützung der Lehrperson

Das erste Beispiel fokussiert auf das Coachingprogramm «MyTeachingPartner» (MTP; Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011). Die zentrale Idee von MTP besteht darin, dass Lehrpersonen mit Unterstützung eines Coachings ihre Interaktionen mit Kindern beobachten, diese kritisch reflektieren und deren Qualität weiterentwickeln. Das Weiterbildungsformat schliesst alle drei oben beschriebenen Ebenen mit ein (Weiterbildung, Entwicklungsprozesse, Kind). Grundlage des Coachings bildet das Beobachtungsinstrument CLASS («Classroom Assessment Scoring System»), welches die Interaktionsqualität zwischen Lehrperson und Kindern in drei Domänen misst (Pianta, La Paro & Hamre, 2008): «Emotionale Unterstützung», «Klassenführung» und «Lernunterstützung». In Bezug auf Moralerziehung ist besonders die Domäne der emotionalen Unterstützung relevant. Die Operationalisierung der emotionalen Unterstützung weist eine hierarchische Struktur auf, indem Dimensionen, Indikatoren und Verhaltensmarker die Interaktionen in dieser Domäne zunehmend konkretisieren. Die Domäne der emotionalen Unterstützung wird auf der nächsten Ebene anhand von drei Dimensionen operationalisiert: 1) «Positives Klima», 2) «Sensitivität der Lehrperson» und 3) «Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden». Für jede dieser Dimensionen sind vier Indikatoren formuliert, welche nochmals anhand von Verhaltensmarkern präzisiert werden. Beispielsweise wird für das Beobachtungsinstrument K-3 die Dimension «Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden» über die folgenden vier Indikatoren charakterisiert: «Flexibilität und Fokus auf die Sicht der Schülerinnen und Schüler», «Unterstützung von Autonomie und Leadership», «Ausdruck der Schülerinnen und Schüler» und «Bewegungsfreiheit». Diese werden wiederum anhand von Verhaltensmarkern präzisiert. Der Indikator «Flexibilität und Fokus auf die Sicht der Schülerinnen und Schüler» lässt sich daran erkennen, wie flexibel die Lehrperson in ihren Plänen ist, mit den Ideen der Kinder mitgeht und den Unterricht an den Interessen der Kinder ausrichtet. Das Beobachtungsmanual ermöglicht nicht nur eine qualitative Beschreibung der emotionalen und sozialen Prozesse im Unterricht, sondern erlaubt auch quantitative Entscheidungen in Bezug auf eine niedrige, mittlere und hohe Qualität der Interaktionen.

MTP setzt voraus, dass sich Coaches zuerst als CLASS-Beobachtende zertifizieren, indem sie eine zweitägige Beobachtungsschulung besuchen und anschliessend einen Online-Reliabilitätstest ablegen. Das CLASS-Beobachtungsinstrument basiert auf einem Prozessmodell, welchem zufolge Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern die zentralen Mechanismen für die schulische und die soziale Entwicklung von Kindern darstellen. Die Validität des Instruments zeigt sich darin, dass die Qualität der emotionalen Unterstützung positive Veränderungen in den sozialen Kompetenzen oder in der Qualität sozialer Beziehungen vorhersagt (z.B. Gasser et al., 2018; Mashburn et al., 2008). Das Beobachtungsinstrument ist entwicklungs sensitiv, da es für verschiedene Altersgruppen ausgearbeitet wurde.

MTP beschreibt einen Coachingzyklus der zweiwöchentlich über einen Zeitraum von neun Monaten stattfindet (vgl. Abbildung 2). Im Wesentlichen besteht das Coaching darin, dass die Lehrperson auf der Basis standardisierter Beobachtungsdaten laufend Rückmeldungen zu ihrem Unterricht erhält und auf dieser Grundlage mit dem Coach konkrete und kleinschrittige Handlungspläne entwickelt, diese umsetzt und damit die Interaktionsqualität zu optimieren versucht.

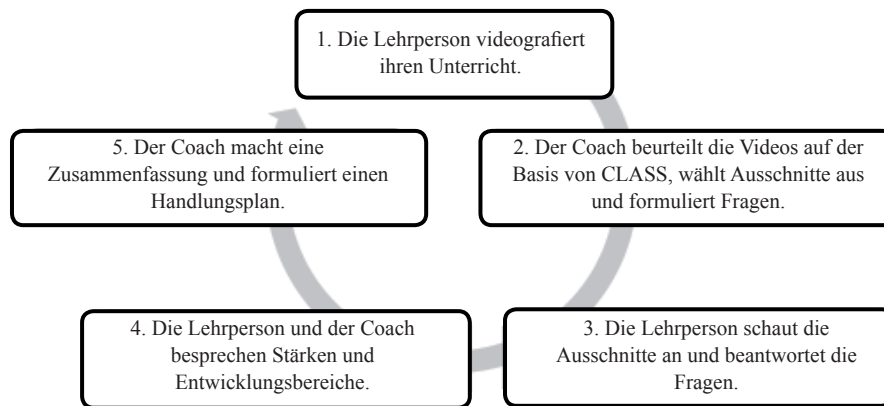


Abbildung 2: MTP-Coachingzyklus.

Bemerkenswert ist, dass die Wirkungen von MTP nicht nur in Bezug auf die Prozessqualität untersucht wurden, sondern auch in Bezug auf schulische und soziale Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. So bewirkt MTP einen Zuwachs von fast 10% in standardisierten Leistungstests. Des Weiteren wurde beobachtet, dass sich in Schulklassen, deren Lehrpersonen ein MTP-Coaching erhalten hatten, die Peer-Beziehungen ebenfalls positiv veränderten (Hamre, Mashburn, Pianta & Downer, 2012; Mikami, Gregory, Allen, Pianta & Lun, 2011). Mediationsstatistische Auswertungen ergaben, dass der Zusammenhang zwischen MTP und der Kompetenzentwicklung der Kinder vollständig durch die Veränderungen in der Interaktionsqualität (gemessen über das CLASS-Instrument) erklärt werden kann (Allen et al., 2011). Abbildung 3 zeigt das Prozessmodell am Beispiel von MTP auf.

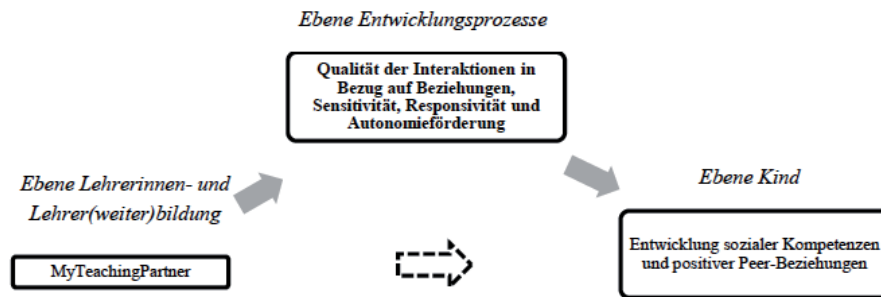


Abbildung 3: Das Prozessmodell am Beispiel von MyTeachingPartner.

4 Beispiel 2: Trainings zur Förderung diskursiver Kompetenzen bei Primarschülerinnen und Primarschülern

Wir gehen in einem ersten Schritt auf die Bedeutung von Diskursen für die Moralentwicklung ein und stellen anschließend ein aktuelles Projekt des Autors und der Autorin vor, welches die Förderung diskursiver Fähigkeiten von Kindern zum Ziel hat.

4.1 Diskurse als Schlüsselprozesse für moralische Entwicklung

Auch wenn positive Beziehungen und Bindungen wichtige motivationale Voraussetzungen für Moralität darstellen, sind sie nicht ausreichend. Der Kern von Moralität besteht im Prinzip der Unparteilichkeit, welches erfordert, dass Personen Lösungen suchen, welche die Interessen aller Beteiligten angemessen berücksichtigen (Habermas, 1992). Die Förderung positiver Beziehungen im Klassenzimmer garantiert beispielsweise noch nicht, dass Kinder sich auch gegenüber Personen anderer Gruppen, zum Beispiel unterschiedlicher kultureller Herkunft, moralisch zeigen. Auf der individuellen Ebene setzt Unparteilichkeit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraus, damit die Wirkungen von Handlungen unter Gesichtspunkten von Gleichheit und Wohltätigkeit auf andere reflektiert werden können. Auf der gemeinschaftlichen Ebene bedeutet Unparteilichkeit, sich argumentativ in Diskurse einzugeben und gemeinsam nach Lösungen zu suchen, welche bei allen Betroffenen Zustimmung finden können.

Moralpädagogischen Ansätzen zufolge kommt Diskursen unter Kindern eine zentrale Bedeutung in der Stimulation moralischen Denkens zu. Nach Piaget (1932) und Kohlberg (1969) sind Erwachsene aufgrund ihrer unilateralen Autoritätsposition weniger geeignet, die moralische Entwicklung von Kindern zu stimulieren, als Gleichaltrige. Peers weisen einen ähnlichen Entwicklungsstand auf, sodass stärker kooperative und wechselseitige Interaktionen unter Gleichaltrigen möglich sind. Analysen von Diskussionen unter Gleichaltrigen haben gezeigt, dass moralisches Denken besonders bei jenen Sprechhandlungen stimuliert wird, bei welchen die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer versuchen, das aufzugreifen und zu transformieren, was zuvor

gesagt wurde (Berkowitz & Gibbs, 1983). Dabei wird die eigene Position erklärt, indem sie mit Begründungen und Belegen unterstützt wird. Ebenso werden Argumente einer Vorrednerin oder eines Vorredners durch weitere Argumente bestärkt oder entkräftet. Auf diese Weise gelingt es der Peer-Gruppe, verschiedene Positionen zu beleuchten sowie deren Ähnlichkeiten und Unterschiede zu diskutieren. Solche Sprechhandlungen werden «operative Transakte» genannt. Weniger effektive Sprechhandlungen sind repräsentationale Transakte, weil dabei die Äusserungen anderer nur wiederholt werden.

Auf dieser Basis wurden verschiedene diskursanalytische Instrumente entwickelt, zum Beispiel das Codiersystem von Berkowitz und Gibbs (1983) oder das «Developmental Environments Coding System» von Powers (1983). Solche diskursanalytischen Instrumente sollten gemäss dem oben beschriebenen Prozessmodell den Ausgangspunkt für die Entwicklung von moralpädagogischen Aus- oder Weiterbildungen bilden. Moralpsychologischer Forschung zufolge stellen operationale Transakte Schlüsselprozesse dar, über welche Kinder ihr moralisches Denken ausdifferenzieren (Walker et al., 2000). Eine offene Frage ist jedoch, inwiefern bei der Entwicklung von moralpädagogischen Weiterbildungen auch systematisch Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie und Kriterien wirksamer Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt wurden. Beispielsweise wurde gezeigt, dass schwächere Schülerinnen und Schüler Lernstrategien nur dann einsetzen, wenn sie explizit und direkt vermittelt werden (Alexander, Graham & Harris, 1998). Auch in Bezug auf Diskurse kann nicht erwartet werden, dass alle Kinder spontan operationale Transakte zeigen. Die intentionale Verwendung dieser Sprechhandlung erfordert in einem ersten Schritt explizite Instruktionen und Übungen für die Kinder (Murphy, 2017). Dies bedeutet, dass die Elemente und Merkmale guter Argumentationen im Rahmen von Lektionen genauso vermittelt und eingeübt werden müssen, wie andere schulische Inhalte. Im Weiteren verweist diese Forschung auf spezifische Unterstützungstechniken wie zum Beispiel die Modellierungs- und Feedbackstrategien, welche Lehrpersonen anwenden können, um den Transfer von expliziten Instruktionen von Strategien oder Sprechhandlungen auf spezifische Lernkontexte anzuleiten (Michaels & O'Connor, 2015; Wei, Murphy & Firetto, 2018). Dazu gehört zum Beispiel, dass die Lehrpersonen operationale Transakte einfordern, indem sie die Positionen der Kinder herausfordern, transaktive Diskurse vorzeigen (modellieren) oder die Kinder darauf hinweisen, wenn sie bestimmte Diskurselemente verwenden (markieren). Mit zunehmender Praxis der Schülerinnen und Schüler zieht sich die Lehrperson in ihrer unterstützenden Rolle kontinuierlich zurück und übergibt die Verantwortung für die Diskussion den Kindern.

Forschung zu wirksamer Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt klar, dass einmalige Weiterbildungen diesen komplexen Aufgaben und Rollenwechseln (von der Instruktorin/vom Instruktor zur Beobachterin/zum Beobachter oder zur Diskursteilnehmerin/zum Diskursteilnehmer) nicht gerecht werden können (Desimone, 2009), sondern zusätzlich eine intensive Begleitung und Coaching erforderlich sind (Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007). Dieses Coaching sollte, wie in Beispiel 1 aufgezeigt wurde, direkt

auf die Qualität der Prozesse und Interaktionen fokussieren, welche für die Entwicklung eines bestimmten Kompetenzbereichs zentral sind (Pianta & Hamre, 2009).

4.2 Moralisches Denken über Diskurse zu Kinderliteratur fördern

In einem aktuellen Projekt, das von der Stiftung Mercator Schweiz gefördert wird («Soziale Kompetenzen über Kinderliteratur fördern», Leitung: Prof. Dr. Luciano Gasser, PH Luzern, und Prof. Dr. Afra Sturm, PH FHNW), entwickeln wir Konzepte und Materialien zur Förderung moralischen Denkens bei Primarschulkindern über Gespräche zu ausgewählter Kinderliteratur. Inhaltlich fokussiert die Förderung auf Themen wie sozialen Ein- und Ausschluss, Gemeinschaft, Intergruppenkonflikte, Gruppendynamiken und Gruppendruck, Vorurteile und Diskriminierung sowie Zivilcourage. Dazu wurden fünf Kinderromane ausgewählt, welche hohen literarischen Ansprüchen genügen und geeignete Kontexte für reichhaltige moralische Diskurse bereitstellen. Die ausgewählte Kinderliteratur zeichnet sich durch ein hohes Mass an Lebensweltbezug und Identifikationsangeboten aus. Auf mehrdimensionale Figuren und Leerstellen im Text wurde bei der Auswahl ebenso viel Wert gelegt wie auf eine altersgerechte sprachliche Ästhetik in Form von sprachlichen Bildern, Wiederholungen und kurzen Sätzen. Die wertungsfreien Kinderbücher regen die Primarschülerinnen und Primarschüler deshalb auch auf literarischer Ebene dazu an, über sozial-moralische Themen zu diskutieren. Die Förderung wird insgesamt ca. 40 Lektionen umfassen, welche ein- bis zweimal wöchentlich über ein Jahr hinweg stattfinden. Die Lehrpersonen besuchen dazu eine zweitägige Weiterbildung, in welcher sie in die pädagogischen Prinzipien der Förderung, die Unterrichtsmaterialien und die Diskursanalyse eingeführt werden. Während der Durchführung finden vier Coachings statt. Im Vorfeld analysieren Lehrperson sowie Coach unabhängig voneinander die videografierten Diskussionen. Während der Coachings wird der Diskurs gemeinsam unter den Aspekten sprachlich-diskursiver Praktiken der Schülerinnen und Schüler betrachtet und es werden konkrete Handlungspläne für die nächsten Diskussionen ausgearbeitet.

Während viele soziale und moralische Förderprogramme als extracurriculare Interventionen konzipiert sind, suchen wir nach einer engen Verbindung zwischen schulischem und moralischem Lernen. Diese Verbindung zeigt sich nicht nur darin, dass die moralische Förderung innerhalb des Literaturunterrichts stattfindet, sondern auch darin, dass sprachdidaktische Ansätze (z.B. zur Förderung von Diskursivität) und moralpädagogische Überlegungen eng zusammengedacht werden. Damit soll erreicht werden, dass die Lehrpersonen, welche diese Weiterbildung in Anspruch nehmen, Ansätze kennenlernen, die sie in unterschiedlichsten Unterrichtskontexten breit anwenden können. Der zentrale Ansatz zur Förderung moralischer Diskurse unter Schülerinnen und Schülern orientiert sich an «Quality Talk» (Murphy, 2017), einem Ansatz zur Förderung kritisch-analytischen Denkens über Texte in Kleingruppengesprächen. Kritisch-analytisches Denken manifestiert sich in reflektierten und begründeten Urteilen, die in einem konstruierenden Diskurs aufgebaut werden. Dabei werden Gründe und Belege für Behauptungen kritisch geprüft und gemeinsam Lösungen und Interpretationen erarbeitet.

Moralisches Denken lässt sich als eine Form kritisch-analytischen Denkens verstehen, da auch ethische Problemlösung erfordert, dass Betroffene ihre Sichtweisen in einen Diskurs einbringen, um gemeinsam zustimmungsfähige Lösungen zu erarbeiten.

Der didaktische Rahmen von «Quality Talk» wurde auf der Grundlage metaanalytischer Ergebnisse zur wirksamen Förderung kritisch-analytischen Denkens mittels textbasierter Gespräche entwickelt (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009). Das Kernstück von «Quality Talk» bilden 15- bis 20-minütige Diskussionen in Kleingruppen von vier bis sechs Kindern, welche jede Woche über mindestens ein halbes Jahr durchgeführt werden. Ziel ist, dass die Kinder ihre eigenen Perspektiven auf Textinhalte artikulieren, unterschiedliche Perspektiven von Peers berücksichtigen und integrieren sowie dadurch gemeinsam elaboriertere Interpretationen entwickeln. Der Ansatz zeichnet sich durch ein Gleichgewicht bezüglich der Steuerung des Unterrichts durch die Lehrperson und die Kinder aus. Die Lehrperson unterstützt die Dialoge zu Beginn stark. Auch muss sie eine klare Vorstellung davon haben, was über die Diskussionen gelernt werden soll. Umgekehrt diskutieren die Kinder frei, ohne sich melden zu müssen, stellen Anschlussfragen und widersprechen einander respektvoll. Die interpretative Autorität über die Texte liegt bei den Kindern. Mit zunehmender Anzahl der Diskussionen wird die Verantwortung für die Diskussionsführung immer stärker den Kindern überlassen.

Jeder Diskussion gehen Aktivitäten voraus, um die Gespräche in Kleingruppen vorzubereiten und für die Diskussion erforderliches Wissen aufzubauen. Dazu gehören Reflexionen zu für die Diskussion relevanten sozialen und moralischen Konzepten (z.B. zur Entstehung zu Vorurteilen) wie auch die Generierung authentischer Fragen an den Text, welche die Kinder in die Diskussion einbringen möchten. Nach der Kleingruppendiskussion reflektieren die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrperson, inwiefern die dialogischen Elemente (z.B. gegenseitige Herausforderungen) während der Diskussion berücksichtigt und Diskussionsregeln (z.B. respektvoller Umgang, alle können sich einbringen) eingehalten wurden. Basierend darauf werden Ziele für die nächste Diskussion gesetzt (z.B. dass einige Kinder sich stärker zurücknehmen bzw. in die Diskussion einbringen sollen oder dass vermehrt Textstellen als Quelle für Belege von Interpretationen verwendet werden). Die Schülerinnen und Schüler verschriftlichen nach diesen Postdiskussionsaktivitäten ihre individuellen Antworten auf eine zentrale, authentische Frage zum Text. Diese schriftliche Stellungnahme erfordert kritisch-analytisches Denken und Argumentieren und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die in den Diskussionen ko-konstruierten Ideen und Denkansätze in eigenen Worten zu formulieren.

Diskurselemente: Die diskursiven Kompetenzen werden schrittweise aufgebaut. Im Mittelpunkt stehen dabei die Diskurselemente, die über Frage- und Antworttypen charakterisiert werden. Die Prozessannahmen von «Quality Talk» basieren auf diesen Diskurselementen. Sie wurden auf empirischem Wege ermittelt, indem literarische Ge-

sprache nach Elementen analysiert wurden, die kritisch-analytisches Denken auslösen (Wei et al., 2018). Die Diskurselemente werden zu Beginn der Förderung explizit im Rahmen von ca. neun Unterrichtslektionen für die Kinder eingeführt und geübt. Formulierungsbeispiele dienen den Kindern als Vorlage für die eigenständige Formulierung von Fragen.

- *Fragetypen*: Die Diskurselemente werden nach Frage- und Antworttypen unterschieden: Im Unterschied zu Testfragen sind authentische Fragen Auslöser für effektive Dialoge. Bei authentischen Fragen wissen die Fragenden selbst die Antwort nicht und haben ein genuines Interesse daran, wie andere die Frage beantworten. Eine authentische Frage ist zum Beispiel die «persönliche Frage», bei welcher die Kinder fragen, wie die Gleichaltrigen sich in der Situation einer Romanfigur verhalten oder fühlen würden. «Spekulationsfragen» fragen nach möglichen Gedanken, Gefühlen oder Handlungen von Geschichtsfiguren.
- *Antworttypen*: Neben authentischen Fragen werden die Kinder auch mit Merkmalen effektiver Antworten auf diese Fragen vertraut gemacht. Sie lernen beispielsweise, dass Behauptungen begründet und anhand von Erfahrungen oder Textstellen belegt werden müssen. Sie lernen auch, was elaborierte, explorative und kumulative Gespräche charakterisiert. In Bezug auf moralische Diskurse ist vor allem relevant, dass die Kinder konkrete Lektionen in Bezug auf Merkmale von Widerspruch und Widerlegung erhalten.

Basierend auf sozial-kognitiver und moralpsychologischer Forschung (Gasser & Althof, 2017; Gasser & Malti, 2018; Gasser, Malti & Buholzer, 2014) wurden die Formulierungsbeispiele innerhalb des Projektes so gewählt, dass sie potenziell relevante moralische Gespräche auslösen (z.B. «Wie würdest du dich verhalten, wenn du X wärst?»). Ziel dieser expliziten Instruktion besteht darin, dass die Kinder ein Bewusstsein für gute Fragen und argumentative Antworten entwickeln, um diese in den späteren Diskursen selbstregulativ und zielgerichtet einbringen zu können.

Die moderierende Rolle der Lehrperson: Nachdem die Diskurselemente explizit eingeführt wurden, praktizieren die Kinder die Gespräche: Sie formulieren nach der Lektüre der Bücher authentische Fragen, bringen diese in die Diskussion ein und antworten argumentativ auf die Fragen der anderen Diskursteilnehmerinnen und Diskursteilnehmer. Eine zentrale Funktion der Lehrperson besteht während dieser Gespräche darin, die Kinder durch sogenannte «talk moves» zu effektiven Diskursen hinzuführen. Es handelt sich dabei um Moderationstechniken, welche nachweislich kritisch-analytisches Diskutieren und Denken über Texte stimulieren (Wei et al., 2018):

- *Zusammenfassen*: Das Argument eines Kindes wird von der Lehrperson zusammengefasst.
- *Modellieren*: Die dialogischen Elemente werden explizit von der Lehrperson aufgezeigt.
- *Auffordern*: Die Lehrperson fordert die Kinder dazu auf, dialogische Elemente einzubeziehen.

- *Herausfordern*: Die Lehrperson fordert die Kinder dazu heraus, genauer über einen Aspekt nachzudenken.

Wenn sich die Lehrpersonen nach den Gesprächen mit ihren Coaches treffen, analysieren und reflektieren sie die Diskurse nicht nur in Bezug auf die wirksamen Frage- und Antworttypen, sondern auch in Bezug auf ihre «talk moves» sowie in Bezug auf die Frage, ob sie die autonome Diskursführung unter den Kindern angemessen unterstützen und nicht zu dominant eingreifen.

Prozessorientierung: Ausgangspunkt der Förderung bilden Prozessannahmen über wirksame Diskurse. Sowohl die expliziten Lektionen für die Schülerinnen und Schüler als auch die Weiterbildung und das Coaching bauen auf den oben beschriebenen Diskurselementen auf (Frage- und Antworttypen, «talk moves»). Zudem liegt ein Diskursanalyseinstrument vor, das eine präzise Beschreibung der Qualität von Diskursen unter Kindern erlaubt (Murphy, Greene, Firetto & Butler, 2017). Dadurch hat der Ansatz grosses Potenzial, genau jene Prozesse zu optimieren, die für den Aufbau diskursiver und moralischer Kompetenzen zentral sind.

Das Förderprogramm sowie das Weiterbildungskonzept sollen mit vier Lehrpersonen über acht Monate hinweg in der vierten und fünften Klasse durchgeführt und evaluiert werden. Mit Bezug auf unser Prozessmodell muss die Evaluation dieser moralpädagogischen Weiterbildung die folgenden Effekte prüfen: Zum einen muss anhand von Videoanalysen der Kleingruppendiskussionen geprüft werden, inwiefern die Weiterbildung und die Coachings zu positiven Veränderungen in der Diskursqualität führen. Zum anderen sollte untersucht werden, inwiefern positive Veränderungen in der Diskursqualität zur Entwicklung moralischen Denkens beitragen. In der Evaluation werden deshalb auch Instrumente zum Denken über Ein- und Ausschluss oder zu Vorurteilen und sozialen Beziehungen zum Einsatz kommen (z.B. Gasser et al., 2014; Malti, Killen & Gasser, 2012). Auch sollen die schriftlichen Aufsätze der Kinder zu den zentralen Diskussionsfragen ausgewertet werden, um zu untersuchen, inwiefern die Diskurse kritisches moralisches Denken auf individueller Ebene stimulieren können. Eine umfassende Prüfung des Prozessmodells würde schliesslich die Prüfung eines Mediationseffekts einschliessen. Dieser würde sich darin zeigen, dass der Effekt der Weiterbildung auf die moralische Entwicklung der Kinder vollständig durch die Veränderungen in der Diskursqualität erklärt werden kann.

Abschliessend soll das eingangs eingeführte Prozessmodell am Beispiel unseres Projekts veranschaulicht werden.

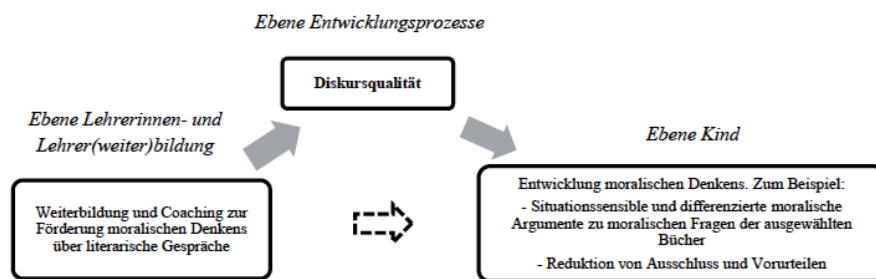


Abbildung 4: Das Prozessmodell am Beispiel einer moralpädagogischen Weiterbildung.

5 Fazit

Wir haben in diesem Beitrag argumentiert, dass bei der Entwicklung oder Erforschung moralpädagogischer Aus- oder Weiterbildungen Entwicklungsprozesse eine zentrale Rolle spielen sollten. Wir haben Prozesse primär als soziale Interaktionen unter Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen konzeptualisiert, deren Qualität individuelle Entwicklungsverläufe von Kindern erklärt. Reliabile und valide Operationalisierungen von Entwicklungsprozessen haben den Vorteil, dass sie performanznahe Ausbildungs- und Weiterbildungsformate ermöglichen und damit zur Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft beitragen können. Insbesondere ermöglichen es Videoanalysen des eigenen oder fremden Unterrichts, die Wahrnehmung wirksamer Entwicklungsprozesse zu professionalisieren und im Falle von Coachings kleinschrittige Veränderungen in der Prozessqualität zu planen. Es erstaunt aus dieser Sicht wenig, dass Interventionen, welche auf die Optimierung der alltäglichen Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern fokussieren, hinsichtlich des Lernerfolgs von Kindern effektiver sind als Weiterbildungen, die auf curriculare oder technische Aspekte abzielen (Slavin, Lake & Groff, 2009).

Wir haben an zwei Beispielen aufgezeigt, was relevante moralische Entwicklungsprozesse sind und wie diese operationalisiert werden könnten. Sowohl bei MTP als auch bei «Quality Talk» kommt der Beobachtung von sozialen oder diskursiven Prozessen bei der Weiterentwicklung des Unterrichts von Lehrpersonen eine Schlüsselrolle zu. Mit den beiden Beispielen möchten wir auch auf die Wichtigkeit einer integrierten moralischen und schulischen Förderung hinweisen. Moralische Kompetenzen bauen sich bei Kindern nur dann auf, wenn die Kinder wiederholt und in unterschiedlichen Fächern und Kontexten (z.B. hypothetische vs. reale Kontexte) mit moralischen Fragestellungen und Konflikten konfrontiert werden (Nucci, 2008). Nicht nur der Literaturunterricht eignet sich für moralische Erziehung, sondern auch Fachbereiche wie «Natur, Mensch und Gesellschaft». Das Programm «Facing History and Ourselves» fördert beispielsweise innerhalb des Geschichtsunterrichts moralische Reflexionen

(www.facinghistory.org). Das Konzept basiert auf der Annahme, dass Geschichte letztlich auf Wahlentscheidungen von Personen beruht, die immer auch unter moralischen Gesichtspunkten reflektiert werden können und vielfältige Bezüge zu Entscheidungen in der persönlichen Lebenswelt zulassen.

Die Schule stellt über den Fachunterricht wie auch über ihre soziale Komplexität eine Vielfalt an Gelegenheiten für moralisches Wachstum bereit. Damit diese Gelegenheiten genutzt werden, müssen innovative moralpädagogische Aus- und Weiterbildungsformate für Lehrpersonen entwickelt werden. Ein wichtiger Schritt könnte darin bestehen, dass moralpsychologische und moralpädagogische Module und Weiterbildungen stärker auf die berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden oder Lehrpersonen bezogen werden. Prozessmodelle und entsprechende Operationalisierungen könnten Dozierende bei der Auswahl von Konzepten wie auch bei der Strukturierung und der Didaktik der universitären Veranstaltungen unterstützen. Auch sollten forschungsbasierte hochschuldidaktische Ansätze aus der Allgemein- und Fachdidaktik daraufhin geprüft werden, ob sie sich für den Kompetenzaufbau im moralerzieherischen Bereich eignen könnten. Durch praxisnahe moralpädagogische Trainings würden Studierende und Lehrpersonen die erzieherischen Wirkungen auf ihre Schülerinnen und Schüler als stärker plan- und kontrollierbar erleben. Dies könnte Lehrpersonen darin unterstützen, die aktuellen sozialen und moralischen Herausforderungen an Schulen nicht nur als Risiko und Belastung, sondern auch als Chance zu erleben.

Literatur

- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K.** (1998). A perspective on strategy research: Prospects and progress. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 129–154.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R.** (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42 (1), 76–98.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory A., Mikami, A. Y. & Lun, J.** (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034–1037.
- Berkowitz, M. W. & Gibbs, J. C.** (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29 (4), 399–410.
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I. & Seidel, T.** (2014). Understanding video as a tool for teacher education: Investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42 (3), 443–463.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A.** (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (S. 993–1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- De Wolff, M. S. & van IJzendoorn, M. H.** (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68 (4), 571–591.
- Desimone, L. M.** (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.
- Gasser, L. & Althof, W.** (2017). Developing teachers' cognitive strategies of promoting moral reasoning and behavior in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *International handbook of research in teacher education* (S. 387–401). London: Sage.

- Gasser, L. & Althof, W.** (2018). Moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H.-R. Schärer & Michael Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen- und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 17–41). Münster: Waxmann.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. & Wettstein, A.** (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction, 54*, 82–92.
- Gasser, L. & Malti T.** (2018). Moralische Entwicklung. In B. Gniewosz & P.F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 256–273). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gasser, L., Malti, T. & Buholzer, A.** (2014). Swiss children's moral and psychological judgments about exclusion of children with disabilities. *Child Development, 85* (2), 532–548.
- Habermas, J.** (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. et al.** (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113* (4), 461–487.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T.** (2012). Promoting young children's social competence through the preschool paths curriculum and myteachingpartner professional development resources. *Early Education and Development, 23* (6), 809–832.
- Kohlberg, L.** (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialization theory and research* (S. 347–480). Chicago: Rand McNally.
- Malti, T., Killen, M. & Gasser, L.** (2012). Social judgments and emotion attributions about exclusion in Switzerland. *Child Development, 83* (2), 697–711.
- Mantzicopoulos, P., French, B. F., Patrick, H., Watson, J. S. & Ahn, I.** (2018). The stability of kindergarten teachers' effectiveness: A generalizability study comparing the framework for teaching and the classroom assessment scoring system. *Educational Assessment, 23* (1), 24–46.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D. et al.** (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development, 79* (3), 732–749.
- Michaels, S. & O'Connor, C.** (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (S. 347–361). Washington: AERA.
- Mikami, A., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C. & Lun, J.** (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psychology Review, 40* (3), 367–385.
- Murphy, P. K.** (2017). *Classroom discussions in education*. New York: Routledge.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M. & Butler, A. M.** (2017). *Analyzing the talk in quality talk discussions: A coding manual*. State College: Pennsylvania State University.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F.** (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101* (3), 740–764.
- Nucci, L.** (2008). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. Upper Saddle River: Pearson.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P.** (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal, 44* (4), 921–958.
- Piaget, J.** (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K.** (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38* (2), 109–119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K.** (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Powers, S. I.** (1983). Family interaction and parental moral development as a context for adolescent moral development: A study of patient and non-patient adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 43 (11-B), 37–53.
- Slavin, R. E., Lake, C. & Groff, C.** (2009). Effective programs in middle and high school mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (2), 839–911.
- Thornberg, R.** (2008). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education*, 80 (1), 52–62.
- Turiel, E.** (1998). The development of morality. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (S. 863–932). Hoboken, NJ: Wiley.
- Walker, L. J., Hennig, K. H. & Krettenauer, T.** (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71 (4), 1033–1048.
- Wei, L., Murphy, P. K. & Firetto, C. M.** (2018). How can teachers facilitate productive small-group talk? An integrated taxonomy of teacher discourse moves. *The Elementary School Journal*, 118 (4), 578–609.
- Willemse, T. M., Lunenberg, M. L. & Korthagen, F.** (2005). Value education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 205–217.

Autor und Autorin

Luciano Gasser, Prof. Dr. PD, Pädagogische Hochschule Luzern, luciano.gasser@phlu.ch
Yvonne Dammert, M.A., Pädagogische Hochschule Luzern, yvonne.dammert@phlu.ch

Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos

Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry

Zusammenfassung In diesem theoretischen Beitrag wird das Berufsethos von Lehrpersonen auf der Basis einer Analyse der aristotelischen Auffassung von Ethos als Prozess-Ethos definiert, wobei der reflexive Prozess bei beruflichen Entscheidungen im Zentrum steht. Essenzielle Prozesselemente sind ethische Werte und Professionswissen. Ferner stellen Partizipation und Diskursivität wichtige Facetten des Berufsethos dar. Eine Analyse der Partizipationsintensität und der Diskursivität im Unterrichtsmodell «Values and Knowledge Education» (VaKE) sowie Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen, dass mit VaKE das Berufsethos von Lehramtsstudierenden effektiv gefördert werden kann.

Schlagwörter Berufsethos – VaKE – Partizipation – Diskursivität

Participation and discourse in the pedagogical approach VaKE as a form of professional ethos

Abstract In this theoretical contribution, the professional ethos of teachers is defined on the basis of an analysis of the Aristotelian conception of ethos as a process ethos, with the reflexive process at the center of professional decisions. Essential process elements are ethical values and professional knowledge. Furthermore, participation and discourse are important facets of professional ethos. An analysis of the intensity of participation and discourse in the pedagogical approach «Values and Knowledge Education» (VaKE) and the results of empirical studies show that VaKE can effectively promote the professional ethos of student teachers.

Keywords professional ethos – VaKE – participation – discourse

1 Einleitung

«Ethos» gehört zu den ältesten und grundlegendsten Begriffen der Pädagogik (Seichter, 2011). Das Berufsethos ist ein zentrales Element professionellen Arbeitens in den verschiedensten, insbesondere pädagogischen Berufen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Oser, Dick & Patry, 1992; Weinberger, Biedermann, Patry & Weyringer, 2018). Es wird aber aufgrund des Primats des Wissens in der Lehramtsausbildung vernachlässigt (z.B. Krattenmacher, Brühwiler, Oser & Biedermann, 2010). Das wirft die Frage auf, wie das Berufsethos effektiv gefördert werden kann. Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, auf der Grundlage einer Analyse des Konzepts «Berufsethos» einen didaktischen Ansatz vorzustellen, der dazu als geeignet erscheint: «Values and Know-

ledge Education» (VaKE; Weinberger, Patry & Weyringer, 2008). Wesentliche Merkmale dieses Ansatzes sind die Verknüpfung von Werterziehung und Wissenserwerb, die Orientierung an konkreten Situationen, der konstruktivistische Hintergrund und die dadurch bedingte partizipative und diskursive Orientierung. Es wird gezeigt, dass diese Merkmale auch wesentliche Charakteristika des Berufsethos sind, sodass VaKE von den Grundlagen her das Potenzial zur Förderung des Berufsethos besitzt. Bezüglich der Lehramtsausbildung erweist es sich, dass die Erfüllung der genannten Bedingungen ein partizipatives und diskursives Vorgehen voraussetzt, d.h. anstelle einer belehrenden Einflussnahme der Lehrenden auf die Lernenden ist nur die geteilte Verantwortung angemessen: Die Lehrenden geben Verantwortung für das Lernen ab, behalten aber die Verantwortung in Bezug darauf, optimale Bedingungen für das Lernen zu ermöglichen.

2 Berufsethos von Lehrpersonen

2.1 Theoretisches Wissen und ethisches Handeln

Das Berufsethos erweist sich als ein schwer fassbares, heterogenes Konzept. Oser und Biedermann (2018) unterscheiden acht verschiedene Modelle des Berufsethos. Die Autoren stellen fest, dass alle Modelle auf der aristotelischen Auffassung von Ethos gründen, in der Ethos einerseits als Gewohnheit und andererseits als das Wissen um das Gute in einer spezifischen Situation bezeichnet wird (Aristoteles, 1977). Die aristotelische Auffassung von Ethos impliziert, dass sich Ethos in wiederholten Handlungsmustern zeigt und herausbildet und gemäss der Situation eine unterschiedliche Ausprägung erfährt. Grundlage für die Situationsspezifität bildet die Mesotes-Lehre, welche nach Aristoteles das Gute als Mitte zwischen zwei gegenseitigen Extremen bestimmt, die der Person und der Situation Rechnung trägt (vgl. dazu auch Patry, 1991). Die Bestimmung dieser Mitte erfolgt über phronesis (Klugheit), einer auf die spezifische Situation fokussierten ethischen Reflexion. «Die Klugheit unterscheidet sich vom Verstand aber dadurch, daß sie sucht und überlegt, da ja das Suchen ein Überlegen ist» (Aristoteles, 2009, 1142a). Phronesis inkludiert theoretisches und praktisches Wissen: «Die Klugheit ist aber praktisch, und darum muß man beides, Kenntnis des Allgemeinen und des Besondern, haben» (Aristoteles, 2009, 1141b). Dabei richtet sich das Ethos nach Aristoteles gemäss dem telos (Ziel) von Erziehung immer auf die förderliche Entwicklung der zu erziehenden Person als Gesamtes. Ferner folgt Ethos dem Prinzip der eunoia (Wohlwollen), indem nicht der eigene Vorteil bedacht, sondern uneigennützig gehandelt wird. Diese auf Aristoteles beruhende Auffassung eines Berufsethos kann als ein Prozess-Ethos interpretiert werden, d.h. das Ethos einer Lehrperson zeigt sich in ihrer Kompetenz der Entscheidungsfindung (phronesis) in einer (alltäglichen) beruflichen Situation auf der Grundlage von Wissen und Werten mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung der Edukandinnen und Edukanden um deren willen und nicht im eigenen Interesse (Weinberger, Biedermann et al., 2018).

Die Verbindung von theoretischem Wissen und ethischem Handeln ist für ein hoch entwickeltes Berufsethos entscheidend, wie an folgendem Beispiel veranschaulicht wird:

Zwei Schüler erreichen eine sehr gute Leistung bei einer schriftlichen Prüfung. Bei der Rückgabe der Prüfungsarbeiten kommentiert die Lehrperson die Leistung des ersten Schülers mit «Exzellent, wie immer!» und die Leistung des zweiten Schülers mit «Bravo, du hattest einen guten Tag gestern!». (Oser & Biedermann, 2018, S. 23; deutsche Übersetzung der Verfasser)

Beide Schüler erhalten ein wertschätzendes Feedback. Die Lehrperson handelt also ethisch angemessen. Trotzdem gibt es einen wichtigen Unterschied. Im ersten Fall gründet sie ihr Feedback in Bezug auf die Leistung auf internale und stabile Ursachen (kognitive Fähigkeiten), während sie die Leistung im zweiten Fall auf externale und variable Ursachen (Tagesverfassung) zurückführt. Im zweiten Fall handelt es sich um ein typisches Beispiel für ein mangelhaft entwickeltes Berufsethos, denn auf der Grundlage professionellen pädagogisch-psychologischen Wissens erfolgt positives, motivationsförderliches Feedback bei guter Leistung über internale, stabile Ursachenzuschreibung (Schunk, 1983). Ethisches Handeln, hier die wertschätzende Anerkennung, charakterisiert also noch kein Berufsethos, denn es fehlt die Verbindung mit dem angemessenen theoretischen Wissen (hier: Attributionstheorie). Ethos kann demnach nicht mit Ethik gleichgesetzt werden (Latzko & Päßler, 2018; Oser & Biedermann, 2018), sondern Ethik ist ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Element von Ethos. Als Fazit lässt sich festhalten, dass erst die Verbindung ethischen Handelns mit dem adäquaten professionellen Wissen, angewendet in einer spezifischen beruflichen Situation, ein hoch entwickeltes Berufsethos charakterisiert. Ein so verstandenes Berufsethos lässt sich als deskriptives Konzept mit normativem Gehalt auffassen. Die Ausprägung der Kompetenz zur Verbindung ethischen Handelns mit professionellem Wissen ist empirisch zugänglich und somit beschreibbar (z.B. Weinberger, Patry & Weyringer, 2018). Die Normativität des Konzepts begründet sich durch das der aristotelischen Auffassung von Ethos zugrunde gelegte Ziel der Erziehung, das sich in der förderlichen Entwicklung der zu erziehenden Person als Ganzes manifestiert, und zwar um ihretwillen.

Im Konzept des Berufsethos werden also zwei Bereiche thematisiert und miteinander verbunden: der Bereich des professionellen Wissens und jener der Ethik. Die Verknüpfung von Wissen und Ethik erfolgt nun aber nicht unabhängig voneinander, sondern aufeinander bezogen (Patry, 2018a; Weinberger, Biedermann et al., 2018). Diese Verbindung spiegelt sich auch in Definitionen von Professionalität (z.B. Greenwood, 1957), in den zentralen Kompetenzmodellen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Oser, 2001; Terhart, 2002) u.a.m. wider. In der Praxis, dem Unterricht, gelangen kognitive Kompetenzdimension (Professionswissen) und moralische Kompetenzdimension (Werteauffassungen) zu einer Einheit, wie dies etwa in der Theorie des pädagogischen Takts (Patry, 2018b) zum Ausdruck kommt.

2.2 Teilkonzepte eines Berufsethos

Ein so verstandenes Berufsethos ist dann kein singuläres, sondern ein holistisches Konzept, das verschiedene Teilkonzepte umfasst. Je nach Situation werden unterschiedliche Teilkonzepte für eine ethosbasierte Entscheidung relevant. Den Kern des Berufsethos bildet die situationsspezifische Entscheidungsfindung auf der Grundlage von (Professions-)Wissen und ethischen Prinzipien – Ethos wird also als Prozess verstanden.

Ein zentrales Teilkonzept des Berufsethos ist die *Partizipation* (Oser et al., 1991; Reichenbach, 2006). Darunter wird in der Schule die Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung, Mitbestimmung oder Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern verstanden. Partizipation begründet sich als humanitäres Recht. Ferner wird erwartet, dass erst Partizipation im Erziehungsprozess Heranwachsende dazu befähigt, als mündige Bürgerinnen und Bürger in einer auf Partizipation beruhenden demokratischen Gesellschaft aktiv zu werden. Partizipation in der Schule wirkt sich u.a. positiv auf das Lernen und die Identitäts- und Werteentwicklung aus (Eikel, 2007). Lernende erhalten die Berechtigung mitzubestimmen, wobei diese Mitbestimmung an Verantwortungsübernahme geknüpft ist, nämlich an den Willen der Lernenden, für die Folgen des anstehenden Handelns geradezustehen und das entsprechende Wissen über die Folgen einer partizipativen Entscheidung zu nutzen oder zu erlangen (Oser & Biedermann, 2006).

Oser und Biedermann (2006) entwarfen eine Stufenhierarchie von Partizipationsintensitäten. Die Kriterien, die jede Stufe charakterisieren, sind *Zuständigkeit* (Wie sehr können die Lernenden etwas beitragen?), *Verantwortlichkeit* (Werden die Konsequenzen bei Fehlern auch von Berechtigten getragen?), *Kompetenzen* (Bringen die Lernenden die notwendigen Handlungskompetenzen mit?), *Hierarchie* (Ist der Aktionsspielraum durch Gleichrangigkeit gekennzeichnet?), *Rollenverteilung* (Sind die Rollen nach Kompetenzen verteilt?), *Informationsfluss* (Ist der Zugang zu Informationen gegeben?), *Identifikation* (Sehen sich die Lernenden als Teil einer authentischen Gemeinschaft?), *Legitimation* (Wird die Berechtigung öffentlich gemacht? In welchen Fällen und wie?) und *Initiative* (Besteht die Möglichkeit, vorgeschriebene Pfade zu verlassen und schöpferisch tätig zu sein?). Eine hohe Partizipationsintensität zeigt sich in einer hohen Ausprägung der neun Kriterien. In der Stufenhierarchie von Oser und Biedermann (2006) wird die jeweils höhere Stufe durch eine Zunahme an Partizipationsintensität gekennzeichnet: 1) Bei der Pseudopartizipation wird der Anschein erweckt, die Lernenden hätten die Möglichkeit, mitzubestimmen (z.B. Schülerparlament ohne reale Entscheidungsbefugnis). 2) Bei der Zugehörigkeitspartizipation ist Eigeninteresse nicht gefragt, sondern man erledigt die zugewiesenen Aufgaben (z.B. Ausführung einer Lernaufgabe). 3) Freundlichkeitspartizipation bezieht sich auf zugeteilte Aufgaben, deren Art der Durchführung freigestellt ist, die aber einer Endkontrolle unterliegen (z.B. die Lernenden führen einen Auftrag für das Schulfest aus). 4) Bei der Auftragspartizipation wird eine Leistung durch die Zuteilung von Aufgaben erledigt (z.B. Gruppenarbeit mit verschiedenen Aufgaben für alle Lernenden, wobei die Verteilung der Aufgaben von den Lernenden vorgenommen wird). 5) Teilpartizipation in Hand-

lunginseln betrifft selbstständiges Arbeiten in einzelnen, klar abgrenzbaren Bereichen. Es gibt keine gemeinsame Planung, und Entscheidungen werden von einer übergeordneten Person gefällt (z.B. Wochenplanarbeit in einem Schulfach, bei der die Lernenden einen Plan mit Aufgaben erhalten, die sie bei freier Zeiteinteilung erledigen müssen). 6) Bereichsspezifische Partizipation bezieht sich auf die gemeinsame Planung, Entscheidung und Durchführung in einem bestimmten Bereich eines Systems (z.B. Just-Community-Schule, in der Partizipation hinsichtlich der Schulkultur, nicht jedoch in Bezug auf das fachliche Lernen stattfindet). 7) Vollkommene Partizipation beinhaltet die gemeinsame Planung, gemeinsame Entscheidung und gemeinsame Durchführung (z.B. Partizipation findet für Schulkultur und fachliches Lernen statt).

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zu betonen, dass aus konstruktivistischer Sicht, dem zurzeit vorherrschenden Lehr- und Lernparadigma (vgl. Patry & Schrittmesser, 2016), der Fokus professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns auf die Ermöglichung des Lernens der Schülerinnen und Schüler gelegt wird. Die konstruktivistische Lern- und Entwicklungstheorie geht von der Auffassung aus, dass jede kognitive Kompetenz oder Fähigkeit (Wissen, moralische Urteilsfähigkeit) konstruiert wird und nicht im Sinne des Nürnberger Trichters «eingetrichtert» werden kann, sondern Lernen und Entwicklung auf aktiver Veränderung bereits existierender kognitiver Konzepte beruhen (Patry & Weyringer, 2019). Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für das Lernen übernehmen, was notwendigerweise zu einer partizipativen Orientierung führt: Die Schülerinnen und Schüler haben eine entscheidende Mitsprache im Unterricht. Das Gleiche gilt für die Ausbildung von Lehrpersonen: Konstruktivistische Bildung für professionelles Handeln bedingt partizipative Bildungssituationen. Die Intensität der Partizipation ist jedoch nicht festgelegt, sondern kann je nach Auffassung der Lehrperson von Konstruktivismus variieren (Weinberger, 2018). Die im Konstruktivismus betonte Offenheit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erlaubt es im Übrigen auch, die partielle Kontingenz pädagogischer Situationen – erzieherische Prozesse sind nicht vollumfänglich kontrollierbar – und die Abhängigkeit der Verantwortbarkeit pädagogischen Handelns von Personen und Rahmenbedingungen (vgl. dazu das Thema «pädagogischer Takt», Patry, 2018b) zu berücksichtigen.

Ein weiteres Teilkonzept des Berufsethos ist der *Diskursansatz* zur Lösung interpersonaler Konfliktsituationen im Unterricht. Oser et al. (1991) haben fünf Handlungsmöglichkeiten in interpersonalen Konfliktsituationen unterschieden: 1) *Vermeidung* (nicht eingreifen), 2) *Delegation* (die Verantwortung in der Situation an andere übergeben), 3) *Alleinentscheidung* (die Lehrperson entscheidet selbst), 4) *partieller Diskurs* (die Lehrperson führt einen Diskurs mit nur einigen involvierten Personen oder sie behält sich die letzte Entscheidung vor) und 5) *vollständiger Diskurs* (die Entscheidung wird in einem diskursiven Prozess von allen Beteiligten gemeinsam getroffen). Die beiden letztgenannten Handlungsmöglichkeiten beruhen auf Prinzipien der Partizipation, da die Konfliktlösung gemeinsam geplant wird (partieller und vollständiger Diskurs) und eine gemeinsame Entscheidung und Durchführung erfolgt (vollständiger Diskurs). Wie

an anderer Stelle (Patry, 2018a) gezeigt, wählen Lehrerinnen und Lehrer (nach eigenen Aussagen) in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Handlungsalternativen (Situationsspezifität), was aus den oben genannten Gründen angemessen ist – dies verweist erneut auf den Prozesscharakter des Ethos. Als weitere Teilkonzepte des Berufsethos lassen sich u.a. *wertschätzende Beziehungen* (Heinrichs & Ziegler, 2018) und *demokratisches (forschendes) Lernen* (Reitinger, 2018) anführen.

Auf dem Hintergrund dieser Analyse des Berufsethos erscheint es empfehlenswert, den Lehramtsstudierenden Lernsettings anzubieten, in denen sie das Reflektieren auf der Basis einer Verbindung von Professionswissen und ethischen Prinzipien an unterschiedlichen Situationen üben und dabei vielfältige Teilkonzepte des Berufsethos, insbesondere Partizipation und situationsadäquate Diskursivität, prozesshaft integrieren. Besonders eignen sich dazu problematische Situationen aus der eigenen Unterrichtspraxis, in denen ethische Fragen und Fachwissen relevant werden. Der didaktische Ansatz «Values and Knowledge Education» (VaKE; Weinberger et al., 2008) erfüllt alle Bedingungen und bildet deshalb eine Möglichkeit für ein solches Lernsetting.

3 VaKE

Der konstruktivistische Ansatz VaKE verbindet Werterziehung durch Dilemmadiskussionen (Blatt & Kohlberg, 1975) und Wissenserwerb durch Forschendes Lernen (z.B. Reitinger, Haberfellner, Brewster & Kramer, 2016). Der Vorteil von VaKE besteht darin, dass Werterziehung auch im Fachunterricht in den verschiedensten Fächern (auch in solchen, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, etwa in bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen oder fachwissenschaftlichen Fächern) angeboten und durchgeführt werden kann. Dazu werden fachbezogene moralische Dilemmageschichten eingesetzt, die neben der moralischen Frage, was in einer spezifischen Situation getan werden soll, auch fachlich relevante Fragen aufwerfen, d.h. zu deren Diskussion Fachwissen gebraucht wird. Bei einem genuin moralischen Dilemma muss eine Entscheidung zwischen mindestens zwei unvereinbaren moralischen Wertauffassungen getroffen werden. Beispielsweise steht eine Lehrperson vor der Entscheidung, vertrauliche Informationen einer Schülerin über familiäre Ereignisse für sich zu behalten (Wert 1: Vertraulichkeit) oder diese Informationen der vorgesetzten Stelle zu melden (Wert 2: Verantwortung). Genuin moralische Dilemmata sind schwierig zu bewältigen, weil es *die* richtige Lösung nicht gibt. Bei einem VaKE-Dilemma wird für die moralische Entscheidung zusätzlich Fachwissen benötigt, das sich die Lernenden über Forschendes Lernen aneignen. Es erfolgt also eine Verbindung von Fachwissen und Ethik, indem die Vorschläge zur Bewältigung des Dilemmas, welche sich auf Fachwissen stützen, auf ihre ethische Legitimation hin überprüft werden.

Für die Ausbildung von Lehrpersonen wird die Verbindung von Fachwissen und Ethik in VaKE zur Förderung des Berufsethos fruchtbar gemacht. Dabei werden selbst er-

lebte moralisch relevante Konfliktsituationen als *VaKE*-Dilemmata eingesetzt, in denen moralische und nicht moralische Werte konkurrieren. Im Unterschied zu genuinen moralischen Dilemmata treten moralisch relevante Konfliktsituationen im Unterricht häufiger auf und sind damit als authentische «Lernprobleme» geeignet. Sie sind dadurch charakterisiert, dass der intra- oder interpersonale Wertekonflikt über ethische Reflexion und professionelles Wissen lösbarer ist als bei einem echten Dilemma. In der folgenden Fallgeschichte, die auf der Grundlage der Erzählung einer Lehramtsstudentin aus ihrem Praktikum abgefasst wurde, wird dies verdeutlicht.

Null Bock!

Lehramtsstudentin Marlene unterrichtet in einer «Brennpunktschule» in der 9. Schulstufe Deutsch. Es befinden sich viele leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Sie gibt sich Mühe und versucht, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, damit alle ein gutes Abschlusszeugnis erhalten. Gut zwei Drittel der Klasse interessiert das alles jedoch überhaupt nicht. Sie machen abfällige Bemerkungen («Ich habe null Bock auf diesen Scheiß!»), sind unfreundlich, stören den Unterricht, bringen ihr Unterrichtsmaterial nicht mit oder unterhalten sich über ihre Freizeitaktivitäten. Marlenes Praxislehrer will, dass sie sich durchzusetzen lernt. Marlene hat schon viel versucht (z.B. Elternmitteilung, Strafandrohung), aber nichts war nachhaltig. Schließlich greift sie zu einem letzten Mittel. Sie behandelt die Schülerinnen und Schüler so, wie sie von ihnen behandelt wird. Das scheint vorerst erfolgversprechend zu sein. Ist dieses Verhalten von Marlene eher zielführend? Warum? (Weinberger, 2014, S. 68)

Disziplinprobleme charakterisieren typische problematische Unterrichtssituationen von Lehramtsstudierenden (Stoughton, 2007). Um diesen interpersonalen Konflikt auf der Grundlage eines Berufsethos lösen zu können, bedarf es unterschiedlichen Professionswissens (z.B. Classroom-Management-Techniken, Motivationsansätze, Konfliktlösungsmodelle, Diskursansatz zur Lösung interpersonaler Konflikte, Unterrichtsaufbau, Unterrichtsqualität etc.) und der Prüfung der ethischen Angemessenheit der auf der Basis dieses Wissens vorgeschlagenen Lösungsoptionen.

VaKE lässt sich in unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen einsetzen. Der Ausgangspunkt ist immer eine moralisch relevante Konfliktsituation, die einen Bezug zu theoretischem Wissen aus dem jeweiligen Wissens- und Kompetenzbereich hat. Beispielsweise können in der Geschichtsdidaktik unterschiedliche Wertauffassungen darüber, wie man die Thematik des Holocausts in einer interkulturellen, muslimisch dominierten, israelkritischen Klasse unterrichten soll, die Grundlage für ein *VaKE*-Dilemma bilden. In Biologie kann ein *VaKE*-Dilemma auf der Basis unterschiedlicher Wertauffassungen darüber entstehen, ob und wie Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler zu Aktivitäten gegen den Klimawandel motivieren sollen. In all diesen Fällen geht es um ein Abwägen der Methoden, die die Lehrerinnen und Lehrer *kennen* (Wissen), im Hinblick auf die damit verknüpften *Werte*. In beiden Fällen kommt hinzu, dass Werte innerhalb des inhaltlichen Themas (Antisemitismus, Menschenwürde etc.; Konsequenzen des Klimawandels) angesprochen werden – und dafür könnte *VaKE* eingesetzt werden. Es zeigt sich hier, dass *VaKE* (bei Bedarf mit entsprechenden Adaptationen) sowohl in der

Lehrerinnen- und Lehrerbildung, etwa im Hinblick auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, als auch im Unterricht in der Schule im Hinblick auf wertbezogene Unterrichtsthemen eingesetzt werden kann.

VaKE gliedert sich nach dem prototypischen Verlauf in elf Schritte (vgl. Tabelle 1), in denen auf der Grundlage der konstruktivistischen Auffassung partizipative Prozesse in unterschiedlicher Intensität vorkommen. Diese Schritte sind als Denk- und Orientierungsmuster zu betrachten und können je nach Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden unter Beachtung der Umsetzung der theoretischen Grundlagen flexibel gestaltet werden. Unter anderem beziehen sich diese Grundlagen darauf, dass durch die Schritte der Dilemmadiskussion und des Forschenden Lernens ethische Reflexion und Wissen aufeinander bezogen werden. Im ersten Schritt arbeiten die Lernenden die Werte in der Dilemmageschichte heraus, die das Handeln der Personen leiten. Marlene will einerseits die Schülerinnen und Schüler in ihrer (kognitiven) Entwicklung fördern (Wert: Verantwortung) und es dem Praxislehrer recht machen (Wert: Loyalität gegenüber dem Praxislehrer), andererseits scheinen die Lernenden kein Interesse am Unterricht zu haben (Wert: Freizeitaktivitäten) und unterhalten sich lieber untereinander (Wert: Freundschaft, Clique). Es folgt eine erste Entscheidung, sodass die Lernenden die gegensätzlichen Handlungsoptionen innerhalb der Lerngruppe erkennen (Schritt 2). Sodann tauschen die Lernenden ihre Argumente in der Kleingruppe aus (Schritt 3).

Tabelle 1: Schritte in einer prototypischen VaKE-Lernsequenz (nach Weinberger et al., 2008)

Schritte zur Verbindung von Ethik und Fachwissen	
Schritt 1	<i>Analyse des Dilemmas:</i> Welche Werte spielen eine Rolle?
Schritt 2	<i>Erste Entscheidung:</i> Wer stimmt dafür, wer dagegen?
Schritt 3	<i>Diskussion der Argumente (Dilemmadiskussion in der Kleingruppe):</i> Welche Argumente sprechen dafür, welche dagegen?
Schritt 4	<i>Austausch der Erfahrungen und offene Fragen:</i> Austausch von Argumenten; welche Informationen sind notwendig, um vernünftig argumentieren zu können?
Schritt 5	<i>Informationsrecherche (in der Kleingruppe):</i> Suche nach den notwendigen Informationen
Schritt 6	<i>Austausch der Informationen:</i> Austausch und Diskussion der Informationen; sind die Informationen ausreichend?
Schritt 7	<i>Diskussion der Argumente (Dilemmadiskussion in der Kleingruppe):</i> Welche Argumente sprechen dafür, welche dagegen?
Schritt 8	<i>Synthese der Informationen:</i> Präsentation der Ergebnisse
Schritt 9	<i>Wiederholung der Schritte 4 bis 8, falls notwendig</i>
Schritt 10	<i>Generelle Synthese:</i> Was sind die Endergebnisse des gesamten Lernprozesses?
Schritt 11	<i>Generalisation:</i> Diskussion über andere ähnliche Situationen

Durch herausfordernde Fragen wird die Partizipation zur ethischen Reflexion angeregt (z.B. Welche Konsequenzen ergeben sich durch die Handlung? Gibt es berufsethische Regeln, die berücksichtigt werden müssen? Werden Kinderrechte/Menschenrechte durch die Handlung eingehalten oder verletzt? Lässt sich die Lösung verallgemeinern?). Im anschließenden Schritt 4 berichten die Lehramtsstudierenden im Plenum über ihre Erfahrungen und Ergebnisse der Dilemmadiskussion. Offene Fragen werden gesammelt. In der Folge recherchieren die Lernenden zur Beantwortung der Fragen in der Kleingruppe in verschiedenen möglichen Informationsquellen (Schritt 5). Dann kommt es zu einem Austausch der recherchierten Informationen, damit alle Personen auf demselben Wissensstand sind (Schritt 6). Nach diesem Schritt wird die Dilemmadiskussion wieder aufgenommen und das angeeignete Wissen in das moralische Argument inkludiert (Schritt 7). Als Synthese werden die Ergebnisse der Dilemmadiskussion präsentiert (Schritt 8). Bei offenen Fragen können die Schritte 4 bis 8 wiederholt werden (Schritt 9). In einer generellen Synthese werden die Ergebnisse des gesamten Lernprozesses reflektiert (Schritt 10). Abschliessend wird der Transfer des Gelernten auf andere Situationen diskutiert (Schritt 11).

4 VaKE als partizipativer und diskursiver Ansatz zur Förderung des Berufsethos

VaKE kann dem Typus der bereichsspezifischen Partizipation nach Oser und Biedermann (2006) zugerechnet werden. Es findet in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung üblicherweise in einzelnen Lehrveranstaltungen statt. Zentral in VaKE ist die Mitbestimmung der Lehramtsstudierenden bei der Durchführung, was einem diskursiven Vorgehen entspricht. Die Realisierung von Partizipation und Diskurs erfolgt dabei auf drei Ebenen. Erstens setzen die Leiterinnen und Leiter der Lehrveranstaltungen diese Facetten des Berufsethos durch die Anwendung von VaKE im eigenen Unterricht mit den Studierenden um. Zweitens lernen Lehramtsstudierende durch das Lernen mit VaKE Partizipation und Diskursivität für die Arbeit mit ihren künftigen Schülerinnen und Schülern, wenn sie VaKE in ihrem eigenen Unterricht einsetzen. Drittens können Partizipation und Diskursivität zum Thema der Lehrveranstaltung gemacht werden.

Um die Partizipationsintensität in VaKE näher zu bestimmen, werden die neun Kriterien nach Oser und Biedermann (2006) auf das Konzept angewendet:

- *Zuständigkeit*: Der Beitrag der Studierenden besteht darin, dass sie 1) die inhaltliche Schwerpunktsetzung festlegen (hier: selbst erlebte Konfliktsituationen), 2) den zeitlichen Ablauf mitbestimmen, 3) bei der Festlegung der einzelnen Schritte miteinbezogen werden (dabei zeigt die Erfahrung, dass die Abfolge der Schritte in Tabelle 1 derjenigen entspricht, für die sich die Lernenden spontan entscheiden), 4) die VaKE-Dilemmadiskussion selbstständig durchführen, während die Dozentin oder der Dozent das eigene Argument zurückhält, 5) ihre persönlichen Lernziele

festlegen, 6) selbstständig das subjektiv relevante Wissen recherchieren und 7) die Art des Lernprodukts gemeinsam mit der Lehrperson beschliessen.

- *Verantwortlichkeit*: Die Studierenden tragen vollständig die Konsequenzen ihrer Entscheidung, indem sie einerseits Rechenschaft über ihr Lernprodukt im VaKE-Unterricht ablegen – und zwar sowohl sich selbst als auch den anderen Studierenden und der oder dem Lehrenden gegenüber – und andererseits später die in der VaKE-Diskussion favorisierten Konfliktlösungen in ihrem eigenen Unterricht einsetzen und für Erfolg oder Misserfolg verantwortlich zeichnen.
- *Kompetenzen*: Eine Grundvoraussetzung für die Durchführung von VaKE ist das selbstständige Lernen. Die dafür notwendigen Kompetenzen werden von der Dozentin oder dem Dozenten im Vorhinein abgeschätzt. Gegebenenfalls erfolgt eine schrittweise Einführung von VaKE, um die notwendigen Kompetenzen zu lernen.
- *Hierarchie*: Um die Gleichrangigkeit zwischen der oder dem Lehrenden und den Studierenden und unter den Studierenden herzustellen, 1) wird explizit darauf hingewiesen, dass die oder der Lehrende u.a. die Rolle einer oder eines Mitlernenden einnimmt, 2) hält die oder der Lehrende das eigene Argument in der Dilemmadiskussion zurück, 3) vermittelt die oder der Lehrende kein Wissen, sondern antwortet nur auf Anfragen (Schritt 5) und 4) weist sie oder er darauf hin, dass alle Argumente zulässig sind bzw. die Qualität von Argumenten davon abhängt, wie weit sie zielführend sind, und nicht davon, wer sie geäußert hat.
- *Rollenverteilung*: Die Rollenverteilung unter den Studierenden in der Gruppenarbeit erfolgt informell und selbstorganisiert. Es werden bei Bedarf verschiedene Rollen verteilt (z.B. in der Dilemmadiskussion: Schriftführerin/Schriftführer, Diskutierende; in der Informationsrecherche: Moderatorin/Moderator, Recherchierende). Es kann davon ausgegangen werden, dass in der Selbstorganisation Rollen aufgrund von Kompetenzen zugeteilt werden. In Schritt 5 werden unterschiedliche Fragen von unterschiedlichen Gruppen recherchiert.
- *Informationsfluss*: Wissen wird allgemein zugänglich gemacht, indem 1) alle Studierenden Informationen zu VaKE erhalten (z.B. Theorie, Ziele, Ablauf), 2) die Studierenden während der VaKE-Einheit in allen möglichen Informationsquellen recherchieren können, 3) alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach den Gruppenarbeiten auf den gleichen Wissensstand gebracht werden (Schritt 6) und 4) alle Prozesse und Entscheidungen transparent gemacht werden.
- *Identifikation*: Das Zugehörigkeitsgefühl wird in VaKE gestärkt, indem 1) ein Problem bearbeitet wird, das alle betrifft und interessiert, 2) ein gemeinsames Ziel verfolgt wird (beste Lösung für das Dilemma finden) und 3) eine offene, gleichberechtigte Kommunikation herrscht.
- *Legitimation*: Die Berechtigung zur Mitbestimmung wird öffentlich gemacht, indem bei der Einführung von VaKE das selbstverantwortliche Lernen als zentrales Element von VaKE thematisiert wird.
- *Initiative*: Die Studierenden können schöpferisch tätig sein, indem sie 1) neue und innovative Argumente, Informationen etc. einbringen, 2) durch ihre Argumente Schwerpunkte in der Dilemmadiskussion setzen, 3) subjektiv relevantes Wissen re-

chercieren, 4) das Lernprodukt nach eigenen Interessen gestalten und 5) bei der Lösung an keine Vorgaben gebunden sind (vgl. für ein Beispiel Weinberger, Kriegseisen, Loch & Wingelmüller, 2005).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass VaKE in allen neun Kriterien der Partizipationsintensität eine hohe Ausprägung erreicht. Dieser hohe Ausprägungsgrad bezieht sich sowohl auf die Anwendung von VaKE in der Lehramtsausbildung als auch auf die Anwendung von VaKE in der Schule, da die Umsetzung von VaKE bis auf Anpassungen, die sich nicht auf Partizipation beziehen, identisch ist.

Die Effektivität von VaKE hinsichtlich der Förderung des Berufsethos wird durch Ergebnisse empirischer Studien gestützt (z.B. Weinberger, 2017; Weinberger, Patry & Weyringer, 2017, 2018). Es konnte gezeigt werden, dass VaKE im Vergleich zu einer herkömmlichen Analyse von Fallgeschichten, bei der keine systematische Verbindung von ethischer Reflexion mit Wissenserwerb erfolgt, 1) zu einer signifikanten Zunahme diskursiver Konfliktlösungsmuster in der eigenen Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden führt, 2) deren moralische Urteilsfähigkeit verbessert, 3) die moralische Argumentationsfähigkeit steigert und 4) ein moralisches Klima unterstützt, das moralische Handlungen begünstigt. Ferner konnte dokumentiert werden, dass die moralische Sensibilität (Empathie) beim Einsatz selbst gewählter Dilemmageschichten verbessert werden kann. Die überwiegend positiven Ergebnisse der empirischen Studien stehen im Einklang mit anderen Studien zu VaKE, etwa den Studien zur Evaluation von VaKE in der Schule (z.B. Frewein, 2009) oder in der Ausbildung für spezifische Berufe (z.B. Pnevmatikos et al., 2016). Als Nachteile genannt seien einerseits der hohe Zeitaufwand, der aber durch die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr als aufgewogen wird (sie investieren häufig freiwillig zusätzliche Zeit in den Lernprozess), und andererseits der Umstand, dass das Vorgehen dem traditionellen Rollenbild der Lehrenden als «allwissend» widerspricht. Befürchtungen von Lehrerinnen und Lehrern, es könnten sich aufgrund der Freiräume Disziplinprobleme bei den Lernenden ergeben, haben sich in unseren Untersuchungen als nicht gerechtfertigt herausgestellt.

5 Diskussion

VaKE kann Partizipation und Diskurs auf zweifache Art realisieren: im Rahmen der von der Pädagogischen Hochschule angebotenen Lehrveranstaltung sowie in der Anwendung im eigenen Unterricht der Lehramtsstudierenden. Durch die partizipative und diskursive Lernstruktur werden Partizipation und Diskurs im eigenen Unterrichtshandeln gefördert. Lehramtsstudierende lernen, Entscheidungen auf der Basis ethischer Reflexion und Professionswissen zu fällen. Durch die Fokussierung auf den Prozess der Entscheidungsfindung wird das Berufsethos der Situationsspezifität sozialen Handelns gerecht (Patry, 2019). Die Lernenden werden mit VaKE dazu befähigt, je nach Situation angemessene (d.h. ethisch gerechtfertigte) ethosbasierte Entscheidungen zu treffen.

In Bezug auf die Organisation von VaKE kann festgehalten werden, dass es ganz verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung gibt. So kann dieser didaktische Ansatz beispielsweise in drei bis vier Einheiten (zu je 45 Minuten) realisiert werden, indem lediglich die Schritte 1 bis 8 abgehandelt werden. Die Reduktion auf acht Schritte ist aus theoretischer Perspektive möglich, da diese Schritte die zentralen Methoden zur Verbindung von Ethik und Fachwissen beinhalten (Dilemmadiskussion und Forschendes Lernen). Die allgemeine Synthese (Schritt 10) und die Generalisierung (Schritt 11) können im vorliegenden Beispiel über das eigene Handeln in konkreten Situationen erfolgen. Des Weiteren kann VaKE auch über ein Studiensemester hinweg die didaktische Grundlage für ein vollständiges Seminar bilden, indem etwa mehrere kleinere VaKE-Lernsequenzen durchgeführt werden oder die elf VaKE-Schritte im Semesterverlauf vertiefend behandelt werden. Schliesslich kann VaKE selbst zum Gegenstand der Lehrveranstaltung gemacht werden, was in der Umsetzung in jedem Fall eine Einheit einschliessen muss, in der VaKE auch praktisch durchgeführt wird.

Die Erfahrungen in der Anwendung von VaKE zeigen, dass es für eine kompetente Umsetzung wichtig ist, sich intensiv mit der Theorie auseinanderzusetzen. Auf der Ebene der Lehramtsstudierenden kann sich dafür ein Lernen mit VaKE als zweckmässig erweisen, denn auf diese Weise wird ihnen bewusst, ob die konstruktivistische Auffassung des Lehrens und Lernens (Stichwort «Forschendes Lernen») mit ihren eigenen Überzeugungen über Lehren und Lernen kompatibel ist und wie man möglichen Problemen wirksam begegnen kann. Der Vorteil von VaKE liegt vor allem darin, dass es in allen Fächern durchgeführt werden kann. Da das Berufsethos immer an das Fachwissen gebunden ist, erscheint es sogar notwendig, es neben den Bildungswissenschaften auch in den Fachdidaktiken und den Fachwissenschaften zu thematisieren und nicht separiert in eigenen Lehrveranstaltungen anzubieten.

Literatur

- Aristoteles.** (1977). *Hauptwerke* (übersetzt von W. Nestle). Stuttgart: Kröner.
- Aristoteles.** (2009). *Nikomachische Ethik* (übersetzt von E. Rolfes). Köln: Anaconda.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blatt, M. & Kohlberg, L.** (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129–161.
- Eikel, A.** (2007). Demokratische Partizipation in Schulen. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule* (S. 7–40). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Frewein, K.** (2009). *VaKE – die Verbindung affektiver und kognitiver Lehrziele oder Kognitive Lehrziele müssen erfüllt werden – affektive auch*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Salzburg: Paris-Lodron-Universität Salzburg.
- Greenwood, E.** (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2 (3), 45–55.
- Heinrichs, K. & Ziegler, S.** (2018). Commitment to develop appreciative relationships in school. Nonviolent communication as an approach to specify a facet of teacher ethos. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 137–149). Leiden: Sense/Brill.

- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H.** (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), 59–86.
- Latzko, B. & Päßler, A.-C.** (2018). Professionals' ethos and education for responsibility. Teachers' ethos as an example of professionals' ethos. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 151–162). Leiden: Sense/Brill.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Biedermann, H.** (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Biedermann, H.** (2018). The professional ethos of teachers. Is only a procedural discourse approach a suitable model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 23–39). Leiden: Sense/Brill.
- Oser, F., Dick, A. & Patry, J.-L.** (1992). Responsibility, effectiveness, and the domains of educational research. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (S. 3–13). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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*. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Patry, J.-L.** (1991). *Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Bern: Peter Lang.
- Patry, J.-L.** (2018a). Situation specificity of discourse. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 41–61). Leiden: Sense/Brill.
- Patry, J.-L.** (2018b). Entwurf einer Theorie des Takts. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Die Aktualität des pädagogischen Takts* (S. 71–91). Graz: Leykam.
- Patry, J.-L.** (2019). Situation specificity of behavior: The triple relevance in research and practice of education. In R. V. Nata (Hrsg.), *Progress in education, Volume 58* (S. 29–144). Hauppauge: Nova.
- Patry, J.-L. & Schrittmesser, I.** (Hrsg.). (2016). Themenheft «Konstruktivistische Didaktik: Theoretisch unbehaust?». *Journal für LehrerInnenbildung*, 16 (2).
- Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2019). Transdisziplinarität bei der Unterrichtsmethode «Values and Knowledge Education»: Grundlagen und die Beziehung zwischen Sein und Sollen. *itdb – Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 45–56.
- Pneumatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Eichler-Maron, R. & Gordon-Shaag, A.** (2016). VaKE and lifelong transformative learning. In E.A. Panitsides & J. Talbot (Hrsg.), *Lifelong learning. Concepts, benefits and challenges* (S. 109–134). New York: Nova Science Publishers.
- Reichenbach, R.** (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–62). Zürich: Rüegger.
- Reitinger, J.** (2018). Democracy, responsibility, and inquiry in education. Relationship and empirical accessibility using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CIL). In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 75–87). Leiden: Sense/Brill.
- Reitinger, J., Haberfellner, C. Brewster, E. & Kramer, M.** (Hrsg.). (2016). *Theory of inquiry learning arrangements: Research, reflection and implementation*. Kassel: Kassel University Press.
- Schunk, D. H.** (1983). Ability versus effort attributional feedback. Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75 (6), 848–856.

- Seichter, S.** (2011). Pädagogisches Ethos. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 191–198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stoughton, E. H.** (2007). How will I get them to behave? Pre-service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1024–1037.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz* (ZKL-Texte Nr. 24). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Weinberger, A.** (2014). Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 60–72.
- Weinberger, A.** (2017). Fostering pre-service teachers' socio-scientific argumentation skills with VaKE (Values and Knowledge Education). *Turkish Online Journal for Educational Technology*, 16, Special Issue for ITEC 2017, 365–375.
- Weinberger, A.** (2018). Konstruktivismus in Theorie und Praxis. *Erziehung und Unterricht*, 168 (9–10), 758–766.
- Weinberger, A., Biedermann, H., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2018). Professionals' ethos. An introduction. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 1–9). Leiden: Sense/Brill.
- Weinberger, A., Kriegseisen, G., Loch, A. & Wingelmüller, P.** (2005). Values and Knowledge Education in der Hochbegabtenförderung. Der Prozess gegen Woyzeck. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 9 (1/2), 23–40.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2017). Autonomy-supportive learning with VaKE (Values and Knowledge Education) in teacher education. Fostering empathy and cognitive complexity. In J. Domenech i Soria, M. Cinta Vincent Vala, E. de la Poza & D. Blasquez (Hrsg.), *Congress UPV. Proceedings of the HEAD'17. 3rd International Conference on Higher Education Advances* (S. 109–116). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2018). Förderung moralisch-ethischer Ziele durch Values and Knowledge Education in der Ausbildung von Lehrpersonen. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 93–106). Münster: Waxmann.

Autoren

Alfred Weinberger, Dr., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, alfred.weinberger@ph-linz.at
Jean-Luc Patry, Dr., Universität Salzburg, jean-luc.patry@sbg.ac.at

Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik

Ute Bender und Federica Valsangiacomo

Zusammenfassung In Diskussionen zu Ernährung, Konsum und Nachhaltiger Entwicklung können moralische und emotionale Aspekte auftreten. Doch: Wie soll in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit solchen Aspekten umgegangen werden und welche (hochschul)didaktischen Anregungen können vermittelt werden? Am Beispiel eines Gesprächsausschnitts aus einer Seminarsitzung zum Thema «Vegetarismus» werden zwei didaktische Konzepte zur Gesprächsführung veranschaulicht und hochschuldidaktische Implikationen und Anregungen ausgeführt. Dabei wird festgestellt, dass aufseiten von Lehrenden an Hochschule und Schule Wissen über einschlägige Gesprächskonzepte und zudem didaktische Kompetenzen zu deren Umsetzung erforderlich sind.

Schlagwörter accountable talk – political emotions – Ernährung und Verbraucherbildung – Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Moral and emotional aspects in discussions in the areas of nutrition, consumption, and sustainable development – A contribution to higher-education pedagogy

Abstract Various topics in the areas of nutrition, consumption, and sustainable development include moral issues and can cause emotions. How should teacher education deal with such aspects and what subject-specific pedagogical suggestions can be conveyed to pre-service teachers? Drawing on a passage of a conversation from a seminar session on the topic of «vegetarianism», the article illustrates two pedagogical concepts for conducting discussions and derives implications and suggestions for higher-education pedagogy. This leads to the conclusion that both university lecturers and schoolteachers need knowledge of relevant discussion concepts as well as subject-specific pedagogical skills in order to implement these concepts in their classrooms.

Keywords accountable talk – political emotions – nutrition and consumer education – education for sustainable development

1 Moralische und emotionale Diskussionen zu Ernährung, Konsum und Nachhaltiger Entwicklung

Einige Themen aus den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» (NE) werden in öffentlichen Diskussionen in Deutschland und in der Schweiz moralisch bewertend und emotional diskutiert. So werden z.B. im Zusammenhang mit der Kostform des Veganismus mit Aussagen wie «Fleisch ist Mord» die

Schlachtung von Tieren und der Verzehr von Fleisch moralisch verurteilt. Zudem erzeugen beispielsweise Bilder zur Massentierhaltung, wie sie in diesem Zusammenhang etwa von der Organisation PETA («People for the Ethical Treatment of Animals») im Internet und in sozialen Netzwerken gezeigt werden (PETA, o.J.), bei vielen Menschen vermutlich Emotionen wie Mitgefühl oder Empörung (Wilk, 2015).

An Hochschule und Schule in Deutschland und in der Schweiz werden die Themenbereiche «Ernährung», «Konsum» und «NE» bzw. die Bildungsbereiche «Ernährungs- und Verbraucherbildung» (EVB), «Ernährungs- und Konsumbildung» (EKB) sowie «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» (BNE) u.a. in einem Fach vertieft, das unterschiedliche Fachbezeichnungen innehat: So heisst das betreffende Fach etwa an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg «Alltagskultur und Gesundheit» (AuG) und auf der Sekundarstufe 1 «Alltagskultur, Ernährung und Soziales» (AES). In der Deutschschweiz handelt es sich gemäss Lehrplan 21 an Pädagogischen Hochschulen und Schulen um das Fach «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH). Die eingangs skizzierten moralischen und emotionalen öffentlichen Diskussionen zu Themen aus den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE» wirken in die Hochschule und die Schule hinein. Wenn in Seminaren oder im Unterricht über diese Themen gesprochen wird, stellt sich für Lehrende deshalb die (hochschul)didaktische Frage, wie mit den dabei möglicherweise auftretenden moralischen und emotionalen Aspekten umzugehen sei.

2 Fragen und Ziele des vorliegenden Beitrags

Der vorliegende Beitrag richtet seinen Fokus in dieser Hinsicht auf die Hochschuldidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Er bezieht sich zunächst auf die fachwissenschaftlichen Studien in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE» und schlägt danach mögliche Verbindungen zu fachdidaktischen Studieninhalten einer EVB, EKB und BNE vor. Das vorrangige Ziel des Beitrags ist, Anregungen zu geben, wie Dozierende auf Hochschulebene in Gesprächssituationen, in denen moralische und emotionale Aspekte auftreten, handeln könnten. Vor allem im Zusammenhang mit fachdidaktischen Lehrveranstaltungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist hierbei auch das (spätere) unterrichtliche Handeln der angehenden Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. Der Artikel versteht sich somit als Beitrag zu einer hochschuldidaktischen Entwicklungsforschung. Folgende Fragen liegen ihm zugrunde:

- 1) Wie kann in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere in den Themenbereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE», in *fachwissenschaftlichen* Lehrveranstaltungen mit den möglicherweise auftretenden moralischen und emotionalen Aspekten hochschuldidaktisch umgegangen werden?
- 2) Wie kann in *fachdidaktischen* Lehrveranstaltungen, auch mit Blick auf das (spätere) unterrichtliche Handeln der angehenden Lehrpersonen, der Umgang mit möglicherweise auftretenden moralischen und emotionalen Aspekten in EB, KB und BNE hochschuldidaktisch erarbeitet werden?

Ausgehend von Begriffsklärungen (Abschnitt 3) und einem Gedächtnisprotokoll eines Seminargesprächs (Abschnitt 4) werden hierzu zwei Konzepte der Gesprächsführung skizziert (Abschnitt 5) und danach unterschiedliche hochschuldidaktische Umgangsweisen mit moralischen und emotionalen Aspekten in Gesprächssituationen veranschaulicht (Abschnitt 6). Ein Resümee schliesst den Beitrag ab (Abschnitt 7).

Bei der Beantwortung der Forschungsfragen wird Ergebnissen empirischer und theoretischer Forschung Rechnung getragen, die darauf hinweisen, dass die Lehre an der Hochschule, wie auch die Lehre an der Schule, in hohem Masse situationsabhängig sei (Al-Kabbani, Trautwein & Schaper, 2012) und dass Hochschullehre, wiederum wie die Lehre an der Schule, durch Widersprüche geprägt sei, die in unterschiedlichem Ausmass zu Entscheidungs- und Handlungskonflikten aufseiten der Lehrenden führen könnten und keine eindeutig «richtigen» oder «falschen» Lösungen zuließen (Wegner & Nückles, 2012). Lehrende sind somit aufgefordert, das eigene Entscheiden und Handeln situations- und fallbezogen kritisch sowie verantwortungsvoll zu reflektieren und hierbei auch wissenschaftliche Befunde zu berücksichtigen (Al-Kabbani et al., 2012; Terhart, 2011; Wenglein, Bauer, Heininger & Prenzel, 2015; Wissenschaftsrat, 2017). Aus diesen Gründen wird im Folgenden gezielt von hochschuldidaktischen «Anregungen» gesprochen: Der Beitrag verfolgt die Absicht, wissenschaftsbasierte Argumentationen anzubieten, die das jeweils angemessene Entscheiden und Handeln von Lehrenden unterstützen können.

3 Begriffsklärungen

Wenn im Folgenden von moralischen und emotionalen Aspekten die Rede ist, werden mit dem Begriff der *Moral* «die einer Gesellschaft zugrundeliegenden Sitten, Normen und Regeln» angesprochen (Oser & Biedermann, 2018, S. 559), die das Denken und Handeln einzelner Personen beeinflussen können und häufig eine eindeutige Bewertung mit sich bringen (Schlegel-Matthies, 2013; Schumacher, 2013). Entscheidungen, die eine nachhaltige Ernährung betreffen, sind häufig komplex, zumal sie lokale wie auch globale intragenerationelle und mittel- sowie langfristige intergenerationelle Entwicklungen zu berücksichtigen haben (von Hauff, 2014, S. 145 ff.). Es gilt ausserdem, drei Dimensionen einer NE (Ökologie, Ökonomie, Soziales; von Hauff, 2014, S. 159 ff.) zu berücksichtigen, wobei diese im Kontext von Ernährung noch durch die Dimensionen der Gesundheit und der (Ess-)Kultur erweitert werden (von Koerber, 2014). In vielen Fällen kann es also kein eindeutig richtiges oder falsches Entscheiden bzw. Verhalten und Handeln geben, sodass moralische Konflikte nicht auszuschliessen sind. Gerade auch Ernährungsentscheidungen im Zusammenhang mit dem Konsum von tierischen Produkten betreffen jene verschiedenen Dimensionen und können Konflikte mit sich bringen (Metz & Hoffmann, 2011).

Die Moralität von Individuen ist möglicherweise mit *Emotionen* verbunden. Oser und Biedermann (2018, S. 566) sprechen in diesem Zusammenhang u.a. von «moralischen Emotionen». Nach Frenzel und Götz (2018, S. 109) sind Emotionen «bewertende Stellungnahmen», die durch «spezifisches psychisches Erleben gekennzeichnet» sind, das sich dann u.a. in physiologischen Reaktionen widerspiegelt. So könnten sich Menschen in den Themenbereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE» z.B. über expansiven Futtermittelanbau und die dadurch hervorgerufene Zerstörung des Regenwalds in Brasilien moralisch und emotional empören und dies in Diskussionen lautstark zum Ausdruck bringen.

Angesichts der angesprochenen moralischen und emotionalen Aspekte, die mit den Themen «Ernährung», «Konsum» und «NE» verbunden werden können, soll im Folgenden am Beispiel eines Auszugs aus einem Gedächtnisprotokoll zu einer Sitzung zum Thema «Vegetarismus» (mit dem Schwerpunkt «Veganismus») exemplarisch aufgezeigt werden, welche hochschuldidaktischen Implikationen gerade die mit dem Vegetarismus bzw. Veganismus verbundenen moralischen und emotionalen Aspekte mit sich bringen können. Das Gedächtnisprotokoll wurde von der Erstverfasserin des vorliegenden Beitrags, die zugleich Dozentin des Seminars war, gemeinsam mit einem Studenten, der sich selbst am Gespräch beteiligt hatte, nachträglich formuliert. Es wird somit nicht der Anspruch erhoben, empirische Daten wiederzugeben und zu analysieren. Der gewählte Auszug dient ausschliesslich als Veranschaulichung und Ausgangspunkt der danach darzulegenden (hochschul)didaktischen Überlegungen.

4 Moralische und emotionale Aspekte am Beispiel «Veganismus»

4.1 Auszug aus einem Gedächtnisprotokoll eines Seminargesprächs

In einer Sitzung des Seminars «Ernährung und Gesundheit» in der Bachelorphase des Studiums für das Lehramt Sekundarstufe 1 wurde die Kostform des Vegetarismus thematisiert. «Vegetarismus» gilt aus ernährungswissenschaftlicher Sicht als Überbegriff für eine Reihe von Kostformen, zu denen auch der Veganismus zählt. Während alle vegetarischen Kostformen beinhalten, auf den Konsum von Fleisch und gegebenenfalls weiterer tierischer Produkte zu verzichten, sieht der Veganismus den Konsum ausschliesslich pflanzenbasierter Produkte, auch ausserhalb der Ernährung, vor (Richter et al., 2016). Zur Vorbereitung der betreffenden Seminarsitzung hatten die Studierenden die Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) zum Veganismus gelesen (Richter et al., 2016). Die DGE wie auch die Schweizerische Gesellschaft für Ernährung (SGE) weisen darauf hin, dass bei einer veganen Kostform der Bedarf an bestimmten Nährstoffen nicht vollständig gedeckt werden könne (SGE, 2018). Dies betrifft auch gesunde Erwachsene ohne spezifischen Nährstoffbedarf. Insbesondere, aber nicht nur, ist die Bedarfsdeckung von Vitamin B12 nicht möglich, da dieses Vitamin (fast) nur in tierischen Lebensmitteln vorkommt. DGE und SGE empfehlen folglich bei einer veganen Kostform eine Supplementierung von Vitamin B12 durch Nahrungs-

ergänzungsmittel. Neben Vitamin B12 kann die Bedarfsdeckung noch anderer Nährstoffe gefährdet sein, etwa Kalzium. Allerdings ist bei diesen anderen Nährstoffen nach Ansicht der DGE bei gesunden Erwachsenen eine vollständige Bedarfsdeckung bei sorgfältiger veganer Ernährung möglich. Die Stellungnahme benennt auch günstige Wirkungen des Veganismus. Im Ganzen bezieht sie sich nur auf ernährungsphysiologische Gesichtspunkte, sodass ökologische, ökonomische oder soziale und kulturelle Gesichtspunkte im Sinne einer nachhaltigen Ernährung unberücksichtigt bleiben.

In der betreffenden Seminarsitzung entwickelte sich im Kontext der DGE-Stellungnahme ein Gespräch, aus dem folgender Ausschnitt sinngemäss wiedergegeben wird:

[1] *Studentin*: Die DGE behauptet, der Veganismus sei nicht gesund und dass wir nur durch tierische Nahrung genügend Vitamin B12 erhalten. Es ist aber nicht einleuchtend, dass wir Menschen, wenn wir Pflanzen essen, zu wenig Vitamin B12 zu uns nehmen. Die Tiere haben vorher doch auch nur Pflanzen gefressen und sie haben das Vitamin B12 in ihrem Körper. Wenn wir mehr natürliche Pflanzen verzehren würden, hätten wir auch genügend Vitamin B12.

[2] *Student*: Nein, das stimmt nicht, denn das B12 wird erst durch Mikroorganismen während der Verdauung von einigen Tieren hergestellt. Wir Menschen haben diese Mikroorganismen nicht.

[3] *Studentin*: Das Kalzium aus der Milch könnten wir über pflanzliche Nahrungsmittel zu uns nehmen. Die Milch ist für die Kälbchen bestimmt und nicht für die Menschen. Nur Menschen trinken das Eutersekret von anderen Säugetieren.

[4] *Dozentin*: Die Pflanzen produzieren ihre Früchte, Nüsse und so weiter auch nicht für den Menschen, sondern für ihre eigene Fortpflanzung. Trotzdem werden Früchte und Nüsse von Menschen gegessen.

[5] *Studentin*: Aber wenn wir Milch trinken, sind wir schuld daran, dass die Kälbchen leiden.

[6] *Student*: Der Veganismus ist meiner Ansicht nach eine Ideologie, eine Weltanschauung und weitaus mehr als nur eine Ernährungsweise.

4.2 Moralische und emotionale sowie weitere Aspekte des Gesprächs

Gesprächsbeitrag [1] verweist zunächst auf die moralischen Aspekte des Begriffs «gesund». Es scheint für die Studentin moralisch wünschenswert zu sein, sich «gesund» zu ernähren bzw. zu verhalten. Wenn eine vegane Ernährung ohne zusätzliche Supplementierung nicht vollständig bedarfsgerecht sein kann, widerspricht dies ihrer Auffassung von einer «gesunden» Kostform. Sie berücksichtigt in ihrer Aussage nicht, dass die DGE mehrere ernährungsphysiologisch günstige Wirkungen des Veganismus aufzeigt. Die Studentin entwickelt danach eine wissenschaftlich nicht haltbare subjektive Theorie zur Entstehung von Vitamin B12 innerhalb der Nahrungskette. Subjektive Theorien sind durch Alltagswissen erworben und umfassen u.a. mehr oder weniger komplexe Annahmen über Zusammenhänge oder Schlussfolgerungen (Seidel, Prenzel & Krapp, 2014). Der Bezug der Studentin auf «natürliche Pflanzen» verweist indirekt auf mögliche Vitaminverluste durch die Verarbeitung pflanzlicher Lebensmittel, wobei nicht deutlich wird, ob sie dabei an eine Verarbeitung in privaten Haushalten oder in

der Lebensmittelindustrie denkt. Zur Sprache kommen hier also moralische Aspekte und eine aus wissenschaftlicher Sicht nicht haltbare subjektive Theorie der Studentin. In Gesprächsbeitrag [2] wird die subjektive Theorie der Studentin korrekt verbessert. Hierzu bezieht der Student Fachwissen ein.

Gesprächsbeitrag [3] referiert wiederum auf den Nährstoffgehalt tierischer Lebensmittel, in diesem Fall auf den Mineralstoff Kalzium. In Deutschland (oder auch in der Schweiz) erfolgt die Kalziumzufuhr vor allem über Milch und Milchprodukte. Hier wiederholt die Studentin in ihrem ersten Satz eine Aussage aus der Stellungnahme der DGE in eigenen Worten. Danach deutet ihre Wortwahl («Kälbchen»), d.h. die Verwendung des Diminutivs, emotionale Aspekte an. Zugleich verweist sie im Sinne einer weiteren subjektiven Theorie auf sozusagen naturgegebene Ansprüche eines Kalbs auf die Milch der Mutterkuh. Sie deutet an, dass Menschen den Kälbern die Nahrung wegnehmen und sich folglich unmoralisch verhalten. Zudem scheint der Milchkonsum durch Menschen im Vergleich zu dem Verhalten von Tieren moralisch unangemessen. Der Begriff «Eutersekret» kann Emotionen wecken und abstossend wirken. Diese Argumentation zur Milch findet sich sinngemäss auf der Website von PETA (2018) wieder. In Beitrag [3] werden also eine subjektive Theorie, Fachwissen sowie moralische und emotionale Aspekte erkennbar.

In Gesprächsbeitrag [4] relativiert die Dozentin den zweiten Satz des vorhergehenden Beitrags. Sie bezieht sich auf eine pflanzenbezogene Ethik (Lemke, 2015). Der Hinweis ist nicht ironisch gemeint. Die Pflanzenethik verweist darauf, dass auch Pflanzen zu Empfindungen fähig seien. Zugleich ignoriert die Dozentin die anklingenden Emotionen des Gesprächsbeitrags der Studentin, indem sie ausschliesslich auf fachwissenschaftliches Wissen referiert. In Gesprächsbeitrag [5] geht es danach um eine Zuschreibung von Schuld an Milch trinkende Menschen. Sie müssen nach Ansicht der Studentin Verantwortung übernehmen für das Leiden von Kälbern in der Massentierhaltung. Die Studentin spricht hier von «wir» und meint «wir Menschen», obwohl sie vermutlich selbst keine Milch und Milchprodukte zu sich nimmt. In diesem Beitrag kumulieren moralische und emotionale Aspekte.

Gesprächsbeitrag [6] bringt eine Wendung: Der Student benutzt mit «Ideologie» einen Begriff, der üblicherweise in politischen Zusammenhängen verwendet wird (Schubert & Klein, 2018). Eine Ideologie bezieht sich auf eine Weltanschauung, wie auch im Gesprächsbeitrag erläuternd hinzugefügt wird. Allerdings ist «Ideologie» negativer konnotiert, denn der Terminus suggeriert, dass mit der betreffenden Weltanschauung bestimmte Interessen verbunden sind, «die i. d. R. eigenen (selten: uneigennütigen) Zielen dienen» (Schubert & Klein, 2018, o.S.). Mit dem zweiten Begriff («Weltanschauung») nimmt der Student (bewusst oder unbewusst) die negative Ausrichtung seiner vorhergehenden Wortwahl wieder zurück. Der Student begründet nicht, weshalb er diese Meinung vertritt und woher sein Wissen stammt. Moralische und politische Aspekte sind im Begriff der Ideologie angedeutet.

Im Ganzen veranschaulicht der Gesprächsauszug ein Zusammenspiel von wissenschaftlich fundiertem Fachwissen, subjektiven Theorien, moralischen und emotionalen Aspekten sowie politischen Aspekten. Während das *vor* dem Redebeitrag der Studentin stattfindende Gespräch in der Seminarsitzung überwiegend aus Fragen und Ergänzungen zur Stellungnahme der DGE bestanden hatte, erhielt es im Zusammenhang mit den oben skizzierten Aussagen in der Folge eine stärkere Dynamik, die sich u.a. an einer höheren Anzahl von Redebeiträgen durch andere Studierende zeigte. Es wurde zudem mit emotional engagierten Redebeiträgen weitergeführt. Letzteres verweist darauf, dass moralische und emotionale Aspekte in einem Gespräch möglicherweise zu einer höheren Gesprächsbeteiligung sowie zu mehr Engagement und Dynamik in einem Gespräch führen könnten.

5 Zwei Konzepte zur Gesprächsführung und deren hochschuldidaktische Implikationen

Der Auszug aus dem Gedächtnisprotokoll und seine Analyse spiegeln wider, dass neben moralischen und emotionalen Aspekten u.a. auch politische Aspekte im Gespräch zu erkennen sind. Um die dem Beitrag zugrunde liegenden Fragen (vgl. Abschnitt 2) zu bearbeiten, werden im Folgenden zwei Konzepte zur Gesprächsführung skizziert. Zunächst wird in Abschnitt 5.1 ein im Rahmen der schulbezogenen Forschung zur BNE entwickeltes Konzept ausgeführt, das insbesondere auf Gespräche ausgerichtet ist, in denen moralische sowie emotionale Aspekte mit «political emotions» verknüpft werden. Danach folgen in Abschnitt 5.2 weitere Ausführungen, die sich in kontrastierender Absicht auf ein zweites didaktisches Konzept zur Gesprächsführung im Unterricht beziehen, das ganz andere Schwerpunkte setzt. Abschliessend werden in Abschnitt 6 hochschuldidaktische Anregungen hinsichtlich der für den Beitrag leitenden Fragen generiert und ausgeführt.

5.1 Ausführungen aus der Sicht des Konzepts «political emotions»

Eine erste didaktische Perspektive auf den Gesprächsauszug eröffnet sich durch das Konzept «political emotions». Forschende, die sich mit diesem didaktischen Konzept befassen, verweisen auf die grundsätzlich politischen Dimensionen einer NE bzw. BNE (Håkansson & Östman, 2019; Håkansson, Östman & van Poeck, 2018; Tryggvason & Mårdh, 2019; van Poeck & Östman, 2018). Diesbezüglich betonen die Forschenden, wie bedeutsam es für eine demokratische Gesellschaft sei, (kontroverse) NE-Fragen und deren moralische und emotionale Aspekte zu diskutieren, ohne vorschnell nach einem Konsens zu suchen. Vor diesem Hintergrund sollten das Austragen von Konflikten zu widersprüchlichen Moralvorstellungen und der Umgang mit damit einhergehenden Emotionen auch eine höhere Bedeutung im Rahmen einer «politischen BNE» erhalten. Ein NE-Thema ist aus der Sicht dieser Forschenden dann «politisch», wenn es einen nicht aufzulösenden Konflikt impliziert («conflictual criterion»), Moral und Emotionen anspricht («emotion criterion»), die Gesellschaft im Ganzen betrifft

(«public criterion») und eine Entscheidung erfordert, deren Alternativen sich gegenseitig ausschließen («exclusion criterion») (Håkansson & Östman, 2019, S. 593 f.). Charakteristisch für ein politisches Thema ist darüber hinaus, dass es für die Konfliktlösung keine eindeutige und universelle rationale oder moralische Grundlage gibt und dass private und öffentliche gegensätzliche Interessen miteinander verwoben sind (van Poeck & Östman, 2018). Zugespielt gehören dann zu den politischen Emotionen zwei Merkmale: «Political emotions are those emotions that (a) revolve around the boundaries between <us> and <them> and (b) relate to substantially different visions of society» (Tryggvason & Mårdh, 2019, S. 234).

Ausgehend davon kann bei der Analyse der politischen Dynamik von Unterrichtsgesprächen zwischen «politicising moves» und «de-politicising moves» vonseiten der Lehrperson unterschieden werden. Während zu den Ersteren z.B. ein Impuls gehören würde, der die Gegensätzlichkeit der Aussagen schürt (van Poeck & Östman, 2018, S. 1416–1418), würden zu den Letzteren eher solche Impulse zählen, die auf rationale Aspekte hinweisen und die Emotionen bremsen (van Poeck & Östman, 2018). Durch den obigen Auszug aus dem Gedächtnisprotokoll lassen sich solche «politischen Emotionen» in Ansätzen veranschaulichen. Ein Konflikt zwischen vegan und nicht vegan Essenden («conflictual criterion») deutet sich an, insbesondere mit Blick auf die Beiträge [5] und [6], in denen das «Leiden» der «Kälbchen» [5] und die «Ideologie» [6] angesprochen werden. Zugleich legen die Beiträge [3] und [5] nahe, dass moralische und emotionale Aspekte beteiligt sind («emotion criterion»). Wenn von «den Menschen» oder von «wir» gesprochen wird, ist zumindest ansatzweise erkennbar, dass es nach Ansicht der Sprechenden nicht nur um persönliche oder private Gesichtspunkte geht, sondern um einen Konflikt, der die Gesellschaft oder sogar die Menschheit im Ganzen berührt («public criterion»). Hier wird auch eine Verschränkung von Privatem und Öffentlichem bzw. Gesellschaftlichem ersichtlich. Das Kriterium, das beinhaltet, dass Essende sich zwischen Veganismus und Nichtveganismus entscheiden müssen und es keine Kompromisse geben kann («exclusion criterion»), kommt zwar in öffentlichen Diskussionen um den Veganismus zum Ausdruck, aber nicht im verwendeten Gesprächsausschnitt. Die in öffentlichen Diskussionen praktizierte Gegenüberstellung (PETA, o.J.) von «wir» (= die vegan Essenden) vs. «ihr» (= die nicht vegan Essenden sowie die Ernährungsindustrie, die Politik etc.) wird aus den Beiträgen nicht deutlich. Diejenigen Beiträge, die sich für den Veganismus aussprechen [1, 3, 5], und auch Beitrag [2] nutzen ein «wir», in das sich die jeweils Sprechenden miteinschließen. Allerdings wird eine solche Gegenüberstellung in Beitrag [6] des Studierenden angedeutet: Wenn er vom Veganismus als «Ideologie» spricht, ist anzunehmen, dass er selbst keine vegane Kostform praktiziert und sich folglich gegenüber den vegan Essenden abgrenzen möchte.

Bezieht man sich auf den Beitrag der Dozentin [4], wird in Anlehnung an van Poeck und Östman (2018) deutlich, dass er dazu führt, das Gespräch zu depolitisieren, indem er auf die ethische Dimension einer pflanzenbasierten Kostform verweist und die emo-

tionalen Aspekte des Gesprächsbeitrags [3] bezüglich der «Kälbchen» ignoriert. Aus der Sicht der Forschenden, die das Konzept einer politischen BNE vertreten, hätte die lehrende Person hier u.a. die emotionale Gegensätzlichkeit ansprechen und dadurch den Konflikt verstärken oder die Verschränkung von privatem Verhalten und dessen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen durch ihren Gesprächsbeitrag hervorheben können (van Poeck & Östman, 2018). Nach Tryggvason und Mårdh (2019) wäre auch zu empfehlen, dass die lehrende Person durch die Strategie «simplification» dazu beitragen würde, die Komplexität des Konflikts zu vereinfachen und die konfliktbezogene Diskussion auf diese Weise zu dynamisieren, oder dass sie durch die Strategie der «circulation» das moralisch-emotionale Engagement der Teilnehmenden aufrechterhalte, indem sie deren Emotionalität bestärken oder auf weitere moralisch-emotional besetzte Aspekte der Kontroverse hinweisen würde.

Im Ganzen könnte der Veganismus als Gesprächsthema somit den Raum für «political emotions» öffnen, zumal es für die Lösung des damit angesprochenen Konflikts keine eindeutigen universellen Regeln oder Richtwerte gibt. Demnach wären die politischen Dimensionen einer BNE im Gespräch zu unterstützen, um die Studierenden zu befähigen, sich in konflikthaften, moralisch-emotionalen Meinungsbildungsprozessen in einer Demokratie zu engagieren.

5.2 Ausführungen aus der Sicht des Konzepts «accountable talk»

Eine andere didaktische Perspektive auf den zur Veranschaulichung genutzten Gesprächsausschnitt eröffnet sich durch das Konzept des «accountable talk» (Michaels, O'Connor, Hall & Resnick, 2010; Pauli & Reusser, 2018; Resnick, Asterhan, Clarke & Schantz, 2018). «Accountable talk» ist eines von mehreren dialogorientierten didaktischen Konzepten für die Gesprächsführung in unterrichtlichen Zusammenhängen, die eine hohe Nähe zueinander aufweisen und grundsätzlich auf sozialkonstruktivistischer Basis davon ausgehen, dass die Gesprächsteilnehmenden gemeinsam miteinander Wissen teilen bzw. konstruieren (Pauli & Reusser, 2018; Resnick et al., 2018). Das Konzept bezieht sich hierbei nicht nur auf Themen mit moralischen und emotionalen Aspekten. Wie der Begriff «accountable» schon aussagt, geht es um Gespräche, die verantwortungsvoll geführt werden. In der Übersetzung nach Pauli und Reusser (2018) sind drei Verantwortungsbereiche angesprochen: «Verantwortlichkeit gegenüber dem Wissen», «Verantwortlichkeit für folgerichtiges Denken und Argumentieren» und «Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft» (Pauli & Reusser, 2018, S. 368), wobei die hier genutzte Reihenfolge keine Priorisierung mit sich bringt. Ein «accountable talk» folgt also dem moralischen Anspruch, dass die Sprechenden Verantwortung übernehmen, und zwar sowohl für die Inhalte des Gesprächs als auch für die Art und Weise, wie es geführt wird. Lehrende unterstützen einen entsprechenden Gesprächsverlauf, indem sie die Lernenden durch gezielte Impulse dazu ermutigen, ihr Wissen zu explizieren (z.B. «An welche Beispiele hast du hier gedacht?»), eine Aussage zu begründen (z.B. «Wie kommst du zu dieser Schlussfolgerung?») oder auf die Gesprächsbeiträge von anderen Lernenden einzugehen bzw. alle Beiträge für alle zugänglich zu machen

(z.B. «Bitte wiederhole nochmals, was du gerade gesagt hast») (Michaels & O'Connor, 2015; Michaels et al., 2010; Pauli & Reusser, 2018).

Am Beispiel des Gesprächsausschnitts lässt sich vor dem Hintergrund dieser drei Verantwortlichkeiten aufzeigen, dass die Beiträge [1] bis [4] vor allem darauf ausgerichtet sind, gemeinsam Wissen zu generieren, das auf dem aktuellen Stand wissenschaftlichen Wissens bezüglich der Ernährungsphysiologie und der Ernährungsethik beruht: Die betreffenden Gesprächsbeiträge befassen sich mit der Entwicklung von Vitamin B12 in der Nahrungskette, der Kalziumbedarfsdeckung bei einer veganen Kostform und ethischen Aspekten einer pflanzenbasierten Ernährung. Die Sprechenden folgen in diesen Beiträgen auch weitgehend der Verantwortlichkeit für das folgerichtige Denken und Argumentieren. Obwohl die Studentin in Gesprächsbeitrag [1] aus wissenschaftlicher Sicht nicht korrekt argumentiert, umfasst ihr Beitrag nicht nur eine Behauptung, sondern zugleich das Bemühen um eine aus ihrer Sicht schlüssige Begründung (Nielsen, 2013). Beitrag [2] des Studenten geht präzise auf diese Begründung ein, indem er sie zurückweist und auf der Basis wissenschaftlichen Wissens richtigstellt. Auch Beitrag [4] enthält eine auf einer wissenschaftlichen Herangehensweise basierte Zurückweisung von Beitrag [3]. Diese Abfolge von Gesprächsbeiträgen folgt im Ganzen prinzipiell dem Anspruch der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens, d.h. dem Anspruch von Intersubjektivität oder (teilweise) einer empirischen Überprüfbarkeit (Seidel et al., 2014, S. 28). Mit Blick auf die «Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft» wäre allerdings zu sagen, dass das Gespräch angesichts der darin zum Ausdruck kommenden moralischen und emotionalen Aspekte auch gewisse Kränkungen der Sprechenden mit sich bringen könnte. Ihre Emotionen werden in Beitrag [4] von der Dozentin ignoriert und der Veganismus, den die Studentin vor allem in Beitrag [5] emotional befürwortet, wird anschliessend in Beitrag [6] als «Ideologie» bezeichnet.

Im Ganzen verweisen die vorstehenden Ausführungen zum Gesprächsausschnitt aus der Sicht des Konzepts «accountable talk» darauf, dass das Konzept in der Tendenz überwiegend kognitiv begründete und wissensbasierte Aussagen bzw. Gesprächsabfolgen favorisiert. Emotionale Komponenten eines Gesprächs könnten im Rahmen einer «Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft» berücksichtigt und gegebenenfalls thematisiert werden.

6 (Hochschul)didaktische Implikationen

Die vorstehenden Ausführungen verdeutlichen, dass das didaktische Konzept «political emotions» und das Konzept «accountable talk» in Gesprächen einen jeweils unterschiedlichen Umgang mit moralischen und emotionalen (sowie politischen) Aspekten anregen. Während das Erstgenannte nahelegt, dass Lehrende moralische und emotionale Aspekte in den Aussagen der Lernenden und damit zusammenhängende Konflikte gezielt stärken, ist das Zweitgenannte in der Tendenz auf eine harmonisierende Mode-

ration durch Lehrende ausgerichtet. Lehrende fördern gemäss dem zweiten Konzept einen wissensbasierten Konsens, der auch komplexes Wissen im Gespräch thematisiert und allen Lernenden gerecht wird. Im Rahmen des Konzepts «political emotions» ist darüber hinaus vorgesehen, dass moralische und emotionale Aspekte von den Lehrenden in metakommunikativer Weise gegebenenfalls direkt benannt werden – jedoch vor allem dann, wenn das Gespräch an emotionaler Dynamik verliert und wieder in Gang gesetzt werden soll.

Im Konzept «accountable talk» sind solche metakommunikativen Aspekte im Rahmen der drei Verantwortlichkeiten zunächst nicht explizit angesprochen. In ihrer Erweiterung des Ansatzes eines «accountable talk» sehen van der Veen und sein Forschungsteam allerdings vor, dass auch metakommunikative Impulse vonseiten der Lehrenden formuliert werden (van der Veen, Mey, van Kruistum & van Oers, 2017). Sie beziehen sich dabei auf eine Interventionsstudie zu Gesprächen mit durchschnittlich fünfjährigen Kindern, doch liesse sich diese Erweiterung auch für Gespräche mit älteren Teilnehmenden begründen: Mit Blick auf die verantwortliche Konstruktion von Wissen und das folgerichtige Argumentieren sowie hinsichtlich der Verantwortlichkeit gegenüber der Lerngemeinschaft wären metakommunikative Impulse vermutlich hilfreich und würden die Lernenden darin unterstützen, *wie* sie Wissen entwickeln, argumentieren und auf andere Lernende u.a. Rücksicht nehmen können. Im Gesprächsausschnitt aus Abschnitt 4.1 liesse sich dies veranschaulichen, wenn die Dozentin verdeutlichen würde, dass im laufenden Seminar in erster Linie auf Dokumente zurückgegriffen werde, die einen (ernährungs)wissenschaftlichen Konsens zum Veganismus widerspiegeln. Sie könnte ebenso auf die moralischen und emotionalen Aspekte in den Gesprächsbeiträgen hinweisen und nicht zuletzt wäre möglicherweise die Wortwahl in Gesprächsbeitrag [6] («Ideologie») kritisch zu thematisieren.

Ausgehend von den damit angedeuteten möglichen Veränderungen des Gesprächsverlaufs werden nun im nachfolgenden Abschnitt mögliche (hochschul)didaktische Anregungen und Entwicklungspotenziale im Bereich fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Lehre ausgeführt.

6.1 Anregungen für fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen in den Themenbereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE»

Aus den Ausführungen zu den beiden Gesprächskonzepten wird deutlich, dass sie verschiedene Gesprächskulturen hervorbringen und dass es letztlich den hochschuldidaktischen Zielen und Entscheidungen von Dozierenden in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen obliegt, welche von beiden sie unterstützen möchten. Möglicherweise kann daraus für Lehrende, wie eingangs erwähnt, ein Entscheidungskonflikt entstehen, der darauf beruht, dass einerseits die Erarbeitung beider Konzepte sinnvoll und insbesondere mit Blick auf den späteren Unterricht der Studierenden wichtig wäre und dass andererseits im Rahmen der fachwissenschaftlichen Studien zu wenig Zeit gegeben sein könnte, um die Themen in der gebotenen Breite zu bearbeiten.

Sicherlich werden Studierende moralische und emotionale (sowie politische) Aspekte in den Themenbereichen «Ernährung», «Konsum» und «NE» mit unterschiedlicher Vehemenz zum Ausdruck bringen. Dass diese Aspekte im Rahmen betreffender Studiengänge aufseiten von Studierenden eine Rolle spielen, zeigen z.B. Untersuchungen an Schweizer Pädagogischen Hochschulen (Gutzwiller-Helfenfinger & Wespi, 2013; Hertrampf & Bender, 2016) sowie an einer deutschen Pädagogischen Hochschule (Bartsch, 2015). Hierbei thematisierten die Studierenden tierethische Aspekte (Gutzwiller-Helfenfinger & Wespi, 2013; Hertrampf & Bender, 2016), und es ging um Fragen eines fairen bzw. gerechten Konsums (Bartsch, 2015). Zudem spiegelt ein Projekt an der Universität Lüneburg mit Studierenden der Nachhaltigkeitswissenschaften wider, dass eine der hochschuldidaktischen Herausforderungen im Umgang mit «nicht rationalen Einflussfaktoren» wie etwa Emotionen im Kontext des Themas «Fleischkonsum» darin besteht, angesichts moralischer und emotionaler Aspekte die Studierenden dazu zu befähigen, eigene «kognitive Verzerrungen» zu erkennen und zu bewältigen (Frank & Fischer, 2018, S. 475, 480 f.). Mit diesem Begriff sind einseitige Argumentationen hinsichtlich widersprüchlicher Befunde zu den Folgen des Fleischkonsums angesprochen sowie die unreflektierte Abwehr von Argumenten, die dem eigenen Standpunkt zuwiderlaufen (Frank & Fischer, 2018). In Lerntagebüchern (6 von 13 Tagebüchern) von Studierenden fand sich zudem die Selbstbeobachtung, dass der Umgang mit Argumenten, die den eigenen Standpunkten widersprachen, als unangenehm oder angsteinflößend wahrgenommen wurde (Frank, Sundermann & Fischer, 2019, S. 19).

Solche kognitiven Verzerrungen und Ängste im Zusammenhang mit moralischen und emotionalen Aspekten der genannten Themenbereiche könnten Studierende dabei behindern, fachwissenschaftliches Wissen zu erwerben, das den eigenen Standpunkten widerspricht. So könnte es beispielsweise Personen, die eine vegane Kostform präferieren, schwerfallen, mögliche ernährungsphysiologische Nachteile einer ausschliesslich pflanzenbasierten Ernährung zu akzeptieren – dies umso mehr, als einzelne Kostformen, etwa der Veganismus, wie auch bestimmte Ernährungstrends Ausdruck von (sozialen) Identitäten und Lebensweisen sein können und Individuen dann mit ihrer Ernährung hoch identifiziert sind (Schröder, 2017). Auch ist zu bedenken, dass vorhandene kognitive Verzerrungen einer angehenden Lehrperson während der (späteren) Lehrtätigkeit ungünstige Folgen zeigen können: Zum einen, weil im Kontext von Ernährung, Konsum und NE widersprüchliche Argumentationen bei einer fachlich umfassenden Bearbeitung einzelner Inhalte, etwa dem Fleischkonsum, durchaus häufig vorkommen, und zum anderen, weil in solchen thematischen Zusammenhängen der bereits in den 1970er-Jahren in Deutschland für schulische Kontexte vereinbarte «Beutelsbacher Konsens» zu berücksichtigen ist (Bundeszentrale für politische Bildung, 2011). Er sieht vor, dass Lehrende sich bezüglich gesellschaftlich umstrittener Fragen so äussern und verhalten sollen, dass die Lernenden sich davon unbeeinflusst eine eigene Meinung bilden können.

Vor diesem Hintergrund liesse sich argumentieren, dass das Konzept der «political emotions» zwar vermutlich die Dynamik des Gesprächs unterstützen könnte, aber möglicherweise die sorgfältige – und zugleich mühsame – Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und komplexen, widersprüchlichen Argumentationen eher behinderte, da die Gesprächsführung gemäss diesem Konzept beispielsweise «simplifications» vorsieht oder/und Konflikte tendenziell eher schürt. Möglicherweise könnte das hitzige Gespräch dann zu Polemisierungen und zur Verletzung von Emotionen anderer Teilnehmender führen. Demgegenüber legt das Konzept des «accountable talk» nahe, sich im Verlauf des Gesprächs mit dem Aufbau von Wissen gründlich zu befassen, dem sachgerechten Argumentieren Aufmerksamkeit zu widmen und die Gemeinschaft der Lernenden bzw. die anderen Lernenden im Rahmen von Gesprächen zu respektieren, d.h. anderen zuzuhören, behutsam das Gesprochene aufzugreifen, die Argumente von anderen nicht ins Lächerliche zu ziehen etc.

Mit Blick auf die Anwendung *beider* Gesprächskonzepte wäre in hochschuldidaktischer Absicht diejenige Ergänzung vorzunehmen, welche die Forschungsgruppe um van der Veen et al. (2017) im Zusammenhang mit «accountable talk» vorschlägt: die begleitende oder anschliessende metakommunikative Aufarbeitung des Gesprächs. Zudem wäre Metakommunikation im Kontext des Konzepts «political emotions» nicht nur, wie von den Forschenden dargelegt, wichtig, um das Gespräch in Gang zu halten («circulation»), sondern auch, um darüber hinaus den Gesprächsverlauf gemeinsam reflektiert-kritisch zu beleuchten und gegebenenfalls zu starke «simplifications» oder allzu einseitige Argumentationen zu differenzieren.

6.2 Anregungen für fachdidaktische Lehrveranstaltungen einer EVB, EKB und BNE

Deutlicher noch als in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen kann der Umgang mit moralischen und emotionalen (sowie politischen) Aspekten in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen für angehende Lehrpersonen in den Bereichen der EVB, EKB und BNE erarbeitet werden. Angehende Lehrpersonen erkennen dabei, wie wichtig die Rolle der Lehrperson in Unterrichtsgesprächen ist: In beiden Gesprächskonzepten kommt den jeweiligen Impulsen bzw. «moves» oder «prompts» der Lehrperson eine erhebliche Rolle zu. Im Rahmen beider Konzepte werden jeweils konkrete Impulse mit jeweils spezifischen Funktionen im Gespräch vorgeschlagen.

Unterrichtsbezogene Studien zum Konzept «political emotions» haben im Zusammenhang mit den «moves» der Lehrperson vor allem den Verlauf der Gespräche untersucht. Ob die Schülerinnen und Schüler während der Gespräche auch inhaltsbezogene Kenntnisse zu Ernährung, Konsum und NE anwenden und/oder weiterentwickeln, ist unseres Wissens jedoch nicht erforscht worden. Anregungen zu dieser Frage geben möglicherweise Untersuchungen, die innerhalb des BNE-Projekts «Der Klimawandel vor Gericht» durchgeführt wurden (Belova, Eilks & Feierabend, 2015; Belova, Stuckey, Feierabend, Marks, Menthe & Eilks, 2012; Eilks et al., 2011). In diesem Projekt wurde

erforscht, inwieweit die Kompetenz, Entscheidungen im Kontext einer NE zu treffen, mithilfe von Simulationsspielen im Unterricht zu fördern sei. Zunächst erwarben die Lernenden (9.–11. Jahrgang verschiedener Schularten) vielfältige Kenntnisse zu jeweils ausgewählten Problemstellungen im Kontext einer NE, wie z.B. «Kein Fleisch in der Schulmensa?», «Flugobst» u.a. (Eilks et al., 2011). Die Jugendlichen sollten danach in einem Simulationsspiel die Positionen verschiedener Stakeholderinnen und Stakeholder bzw. Akteurinnen und Akteure einnehmen und eine öffentliche Debatte simulieren. Die Forschenden untersuchten u.a., inwieweit das erworbene Wissen in die Simulationsspiele eingeflossen war und von welcher Qualität und Komplexität die Argumentation gewesen war. Sie stellten fest, dass sich die Ergebnisse als nicht vollständig zufriedenstellend zeigten: «Only one third of the arguments were complex and reflective in nature. ... Overall, only about 20 % of the presented arguments were related directly to science, ...» (Belova et al., 2015, S. 185). Die Forschenden erklärten sich diese Ergebnisse damit, dass die Schülerinnen und Schüler bei den Simulationen von Debatten beeinflusst worden seien, die sie aus den Medien kannten (z.B. TV-Talkshows). Charakteristisch für solche Debatten sei die geringe Anzahl von wissenschaftsbezogenen bzw. wissensbezogenen Aspekten in den Argumentationen (Belova et al., 2015, S. 185). Die öffentlichen Debatten zu einer NE haben also möglicherweise die Simulationen im Klassenzimmer beeinflusst.

Obwohl die unterrichtliche Simulation einer Debatte nicht gänzlich vergleichbar ist mit der Durchführung eines Unterrichtsgesprächs im Sinne von «political emotions», lässt sich doch vermuten, dass Unterrichtsgespräche mit Schülerinnen und Schülern, die gezielt moralische und emotionale (sowie politische) Aspekte hervorbringen wollen, möglicherweise die Entwicklung und den Austausch von Wissen sowie wissensbasierten Argumentationen nicht durchgängig fördern. Gemäss unterrichtsbezogenen Untersuchungen führt hingegen das Konzept «accountable talk» dazu, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht mehr über die betreffenden Themen lernen, als dies durch «traditional teaching» (ohne solche Gespräche) der Fall ist, wie Resnick und Kolleginnen in einem Übersichtsartikel resümieren (Resnick et al., 2018, S. 3): Das Gelernte ist aufseiten der Schülerinnen und Schüler längerfristig nachweisbar und zudem teilweise besser übertragbar. Darüber hinaus können sie ihre Argumente überzeugender vorbringen. Allerdings ist bei diesen Studien ein mögliches Auftreten von moralischen und emotionalen (sowie politischen) Aspekten in den Gesprächen unseres Wissens nach nicht berücksichtigt worden – insbesondere wurde nicht der Frage nachgegangen, inwieweit jene Aspekte die Konstruktion von Wissen im Rahmen von Unterrichtsgesprächen tangieren könnten.

Angesichts dieser Ergebnislage hinsichtlich vorhandener Forschung zu den beiden Gesprächskonzepten wären angehende Lehrpersonen durch fachdidaktische Lehrveranstaltungen in EVB, EKB und BNE dazu anzuregen, durch Selbstversuche und Selbstbeobachtung sowie durch Beobachtungen und Analysen von Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern oder mit anderen Studierenden zu lernen. Sofern möglich, könnten hierzu

Unterrichtsgespräche der angehenden Lehrpersonen (oder alternativ Gespräche aus Hochschulseminaren) zu Problemstellungen, die moralische und emotionale Aspekte hervorrufen, aufgezeichnet werden. Gegebenenfalls liessen sich auch bereits vorhandene aufgezeichnete oder transkribierte Gespräche aus den Bereichen der EVB, EKB und BNE nutzen. Angehende Lehrpersonen könnten diese Gespräche, ähnlich wie im vorliegenden Beitrag durchgeführt, auf moralische und emotionale (sowie politische) Aspekte hin analysieren. Zudem wären, etwa in Anlehnung an vorhandene Publikationen, speziell die Impulse der jeweiligen Lehrpersonen und deren Wirkungen im Gesprächsverlauf zu untersuchen (Bender, 2019; Håkansson & Östman, 2019; Pauli & Reusser, 2018; van Poeck & Östman, 2018). Die Aufnahmen oder Transkripte liessen sich als Anlässe nehmen, eigene «Drehbücher» für Gespräche im Sinne von «political emotions» oder «accountable talk» zu verfassen und diese Gespräche gegebenenfalls im Seminar zu simulieren (Bender, 2019). Ein solches Vorgehen verfolgte das Ziel, die professionellen fachdidaktischen Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen mit Blick auf die Gesprächsführung im Unterricht zu fördern. Lehrpersonen sollten auf diese Weise in die Lage versetzt werden, während des Unterrichts reflektiert und verantwortungsvoll sowie wissenschaftsbasiert zu entscheiden und zu handeln (Terhart, 2011; Wenglein, et al., 2015).

7 Resümee

Im Vorstehenden wurden anhand eines Gesprächsausschnitts aus einem Gedächtnisprotokoll einer Seminarsitzung zum Thema «Vegetarismus» mit Schwerpunkt «Veganismus» zwei didaktische Konzepte der Gesprächsführung veranschaulicht. Im Sinne einer hochschuldidaktischen Entwicklungsforschung wurde gefragt, welche Anregungen sich hieraus für die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Lehrerinnen- und Lehrerbildung generieren lassen. Um moralische und emotionale (und politische) Aspekte in Gesprächen an Hochschule und Schule angemessen bearbeiten zu können, benötigen Dozierende und (angehende Lehrpersonen) Wissen über einschlägige Gesprächskonzepte und darüber hinaus u.a. hochschuldidaktische und fachdidaktische Kompetenzen in der Gesprächsführung.

Literatur

- Al-Kabbani, D., Trautwein, C. & Schaper, N.** (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 29–50). Berlin: LIT.
- Bartsch, S.** (2015). Subjektive Theorien von Studierenden zur Nachhaltigen Ernährung. Explorationsstudie. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4 (4), 78–92.
- Belova, N., Eilks, I. & Feierabend, T.** (2015). The evaluation of role-playing in the context of teaching climate change. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13 (1), 165–190.
- Belova, N., Stuckey, M., Feierabend, T., Marks, R., Menthe, J. & Eilks, I.** (2012). Schüler über den Klimawandel diskutieren lassen. Lassen sich so Kommunikations- und Bewertungskompetenz fördern? *Naturwissenschaften im Unterricht. Chemie*, 23 (129), 26–31.

- Bender, U.** (2019). Videobasierte Fallanalysen als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – am Beispiel der Führung von Unterrichtsgesprächen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8 (4), 61–76.
- Bundeszentrale für politische Bildung.** (2011). *Beutelsbacher Konsens*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (16.04.2020).
- Eilks, I., Feierabend, T., Höble, C., Höttecke, D., Menthe, J., Mrochen, M. et al.** (Hrsg.). (2011). *Der Klimawandel vor Gericht. Materialien für den Fach- und Projektunterricht*. Köln: Aulis.
- Frank, P. & Fischer, D.** (2018). Introspektion und Bildung für nachhaltigen Konsum: Ein Lehr-Lern-Format zur systematischen Selbsterforschung in der Auseinandersetzung mit Argumenten zum Konsum tierischer Produkte. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre. Eine Herausforderung für Hochschulen* (S. 469–485). Berlin: Springer Spektrum.
- Frank, P., Sundermann, A. & Fischer, D.** (2019). How mindfulness training cultivates introspection and competence development for sustainable consumption. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20 (6), 1002–1021.
- Frenzel, A. C. & Götz, T.** (2018). Emotionen im Lern- und Leistungskontext. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 109–118). Weinheim: Beltz.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Wespi, C.** (2013). Konsumkompetenz von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2 (2), 112–123.
- Håkansson, M. & Östman, L.** (2019). The political dimension in ESE: The construction of a political moment model for analyzing bodily anchored political emotions in teaching and learning of the political dimension. *Environmental Education Research*, 25 (4), 585–600.
- Håkansson, M., Östman, L. & van Poeck, K.** (2018). The political tendency in environmental and sustainability education. *European Educational Research Journal*, 17 (1), 91–111.
- Hertrampf, A. & Bender, U.** (2016). What do prospective teachers know about sustainable nutrition? *ErnährungsUmschau*, 63 (10), 206–212.
- Lemke, H.** (2015). Darf es Fleisch sein? In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 49–61). Wiesbaden: Springer.
- Metz, M. & Hoffmann, I.** (2011). Vegetarische Ernährung: das Zusammenspiel vielfältiger Auswirkungen. In I. Hoffmann, K. Schneider & C. Leitzmann (Hrsg.), *Ernährungsökologie. Komplexen Herausforderungen integrativ begegnen* (S. 96–102). München: Oekom.
- Michaels, S. & O'Connor, C.** (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion. In C. S. C. Asterhan, L. B. Resnick & S. N. Clarke (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (S. 347–362). Washington: American Educational Research Association.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W. & Resnick, L. B.** (2010). *Accountable Talk® sourcebook: For classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Institute for Learning.
- Nielsen, J. A.** (2013). Dialectical features of students' argumentation: A critical review of argumentation studies in science education. *Research in Science Education*, 43 (1), 371–393.
- Oser, F. & Biedermann, H.** (2018). Moralentwicklung und Moralförderung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 559–569). Weinheim: Beltz.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 365–377.
- PETA.** (o.J.). *Legalisierte Tierqual in der Ernährungsindustrie*. Stuttgart: People for the Ethical Treatment of Animals. Verfügbar unter: <https://www.peta.de/legalisierte-tierqual> (16.04.2020).
- PETA.** (2018). *Hintergrundwissen zum Milchkonsum*. Stuttgart: People for the Ethical Treatment of Animals. Verfügbar unter: <https://www.peta.de/milch-hintergrund> (16.04.2020).
- Resnick, L. B., Asterhan, C., Clarke, S. & Schantz, F.** (2018). Next generation research in dialogic learning. In D. M. Gollnick, G. E. Hall & L. F. Quinn (Hrsg.), *The Wiley handbook of teaching and learning* (S. 323–338). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

- Richter, M., Boeing, H., Grünewald-Funk, D., Hesecker, H., Kroke, A., Leschik-Bonnet, E. et al.** (2016). Vegane Ernährung. Position der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE). *Ernährungs-Umschau*, 63 (4), 92–102. [Erratum: *ErnährungsUmschau*, 63 (5), 98].
- Schlegel-Matthies, K.** (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2 (2), 61–70.
- Schröder, T.** (2017). Ernährungstrends: Was steckt hinter dem Erfolg von Paleo, Clean Eating & Co.? *ErnährungsUmschau*, 64 (10), 150–157.
- Schubert, K. & Klein, M.** (2018). *Das Politiklexikon* (7., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schumacher, T.** (2013). *Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- SGE.** (2018). *Merkblatt Vegetarische Ernährung. Dezember 2018*. Bern: Schweizerische Gesellschaft für Ernährung.
- Seidel, T., Prenzel, M. & Krapp, A.** (2014). Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 21–36). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tryggvason, Á. & Mårdh, A.** (2019). Political emotions in environmental and sustainability education. In L. Östman, J. Öhman & K. van Poeck (Hrsg.), *Sustainable development teaching: Ethical and political challenges* (S. 234–242). London: Routledge.
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C. & van Oers, B.** (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22.
- van Poeck, K. & Östman, L.** (2018). Creating space for «the political» in environmental and sustainability education practice: A Political Move Analysis of educators' actions. *Environmental Education Research*, 24 (9), 1406–1423.
- von Hauff, M.** (2014). *Nachhaltige Entwicklung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- von Koerber, K.** (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus*, 14 (9–10), 260–266.
- Wegner, E. & Nückles, M.** (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 63–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wenglein, S., Bauer, J., Heininger, S. & Prenzel, M.** (2015). Kompetenz angehender Lehrkräfte zum Argumentieren mit Evidenz: Erhöht ein Training von Heuristiken die Argumentationsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 209–224.
- Wilk, N. M.** (2015). Ethik als «Sisyphosarbeit» – Zur Kontextualisierung des Tierleids im Mediendiskurs über Geflügelfleisch. In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 247–260). Wiesbaden: Springer.
- Wissenschaftsrat.** (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats.

Autorinnen

Ute Bender, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau, Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, ute.bender@ph-freiburg.de

Federica Valsangiacomo, M.Sc., Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Solothurn, Institut für Kindergarten-/Unterstufe, federica.valsangiacomo@fhnw.ch

«Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen

Dominik Helbling und Mirjam Schallberger

Zusammenfassung Eine besondere Herausforderung für das professionelle Ethos von Lehrpersonen im Fach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) bilden normative Grundannahmen in Bezug auf religiöse und ethische Sachverhalte. Eine zentrale Aufgabe der Ausbildung besteht deshalb darin, den angehenden Lehrpersonen ihre eigenen Standpunkte, Überzeugungen und Vorannahmen in weltanschaulichen Fragen bewusst zu machen, damit sie in der Lage sind, einen fachdidaktisch wie auch menschlich angemessenen Unterricht durchzuführen. Der Beitrag stellt zunächst die Relevanz für das Fach dar, bietet danach einen Überblick über relevante empirische Erkenntnisse und fachdidaktische Konzepte und stellt schliesslich Beispiele aus der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern vor.

Schlagwörter professionelles Ethos – Didaktik der Religionskunde – Philosophiedidaktik

«Ethics, Religions, Community» as a learning field for professional ethos

Abstract A particular challenge for the professional ethos of teachers in the subject of «Ethics, Religions, Community» are normative assumptions with regard to religious and ethical issues. An important task of initial teacher education is therefore to make pre-service teachers become aware of their own points of view, beliefs, and assumptions in questions of worldviews so that they are capable of conducting teaching that is appropriate for the subject and the students. The article first presents the relevance to the subject and then provides an overview of relevant empirical findings and methodological concepts. For the purpose of illustration, it thereafter presents examples from the teacher preparation programme at the University of Teacher Education in Lucerne.

Keywords professional ethos – methodology of religious studies – methodology of philosophy

1 Vom Umgang mit normativen Grundannahmen im Fach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»

Das professionelle Ethos einer Lehrperson erhält durch die Fächerstruktur der öffentlichen Schule eine fachdidaktische Komponente. Der Lehrplan 21 weist «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) als Fach von Zyklus 3 sowie als inhaltliche Perspektive im Fach «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) in den Zyklen 1 und 2 aus (D-EDK, 2014, S. 249). An den Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz wird die Ausbildung für ERG sehr unterschiedlich gehandhabt. Auch wenn dies bislang noch nicht für sämtliche Studiengänge umfassend dargestellt wurde, so zeigt sich doch, wie sehr

sich Studienkonzepte und Dotation an den verschiedenen Hochschulen unterscheiden (Bietenhard & Estermann, 2016). ERG beschäftigt sich aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive mit dem Phänomen «Religion» und aus philosophischer Perspektive mit menschlichen Grunderfahrungen und Werturteilen. Aus dieser Fächerstruktur erwächst der Auftrag an die Fachdidaktiken, ein professionelles fachdidaktisches Ethos bei Lehrpersonen zu fördern.

Der Begriff «professionelles Ethos» und vergleichbare Begriffe werden uneinheitlich verwendet. Als Arbeitsdefinition folgen wir Schärer und Zutavern (2018, S. 9): «Das professionelle Ethos als internalisierte Kontrollinstanz soll garantieren, dass in der Berufsausübung ohne externe Kontrolle, fair, fürsorglich und wahrhaftig gehandelt wird.» In der Fachdidaktik ERG wird dieses Vermögen als Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrperson (Ebel, 2015; Jakobs, 2011) oder als Rollenkompetenz (Helbling, 2012, S. 147; Bietenhard & Estermann, 2016, S. 364) bezeichnet. Der Begriff verweist darauf, dass Lehrpersonen im Unterricht in einer professionellen Rolle agieren, die sich von ihnen als Privatperson unterscheidet. Der Unterschied besteht darin, dass sie einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen haben, der ihnen durch das Recht und den Lehrplan vorgegeben wird. Wenn in diesem Zusammenhang von Kompetenzen gesprochen wird, so handelt es sich dabei um «habituelle Dispositionen, die in einem Bereich geordnet sind und zur Bewältigung einer spezifischen Praxis befähigen» (Heil & Ziebertz, 2005, S. 65–66). Im vorliegenden Fall bildet der Unterricht in ERG die angesprochene Praxis. Im Gegensatz zu einem unbewussten Handlungsrepertoire wird kompetentes Handeln von Lehrpersonen als eine reflexive Fähigkeit «zur analytischen Distanzierung von normativen Grundannahmen, die an Bildungsprozesse geknüpft sind, und von deren Sicherheitsversprechen» (Stienen, Bühler, Gasser & Tamcan, 2011, S. 8.) verstanden. Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf der fachdidaktischen Komponente, auch wenn damit weitere Aspekte professioneller Kompetenz, wie sie z.B. Baumert und Kunter (2006) formulieren, ausgeklammert werden.

Eine erste Orientierung zum Umgang mit normativen Grundannahmen in ERG geben der rechtliche Rahmen und die übergeordneten Bildungsziele vor. Die Schweizerische Bundesverfassung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999) beinhaltet Grundrechte, die auch für die Schule gelten. Zu nennen sind die Menschenwürde (Art. 7), das Diskriminierungsverbot (Art. 8 Abs. 2), das Recht auf körperliche und geistige Integrität (Art. 10 Abs. 2), das Recht auf Schutz der Privatsphäre (Art. 13), die Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 15) sowie die Meinungsfreiheit (Art. 16 Abs. 2). Die Bundesverfassung nennt darüber hinaus als Sozialziel, dass «Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert» werden sollen (Art. 41 Abs. 1g). Neben dem Recht bildet das übergeordnete pädagogische Ziel der Mündigkeit, das Heinrich Roth als «freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben» (Roth, 1971, S. 180) verstanden hat, den zweiten Orientierungspunkt. Der heute etwas altertümlich anmutende Begriff ist wörtlich nicht mehr im Lehrplan 21 zu finden. Dort wird das Ziel von Bildung wie

folgt umschrieben: «Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt» (D-EDK, 2014, S. 20).

Der Schutz der Autonomie durch das Recht und die Förderung der Autonomie durch Bildung bilden nachfolgend die Basis für die ersten Überlegungen zum Umgang mit normativen Grundannahmen von Lehrpersonen in ERG. Weil das Fach unterschiedlich akzentuierte Bildungsanliegen mit jeweils eigenen Epistemologien und Bezugsdisziplinen aufweist (Kilchsperger, 2015), wird die Frage nach dem Umgang mit normativen Grundannahmen zunächst je eigens erläutert, was wiederum in Bezug auf drei Dimensionen geschieht: a) eigene Prägungen und Positionen der Lehrperson, b) Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern und c) Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand.

1.1 Ethik bzw. Philosophie

Ethik ist ein Teilbereich der Philosophie, die noch weitere Bereiche umfasst, wie beispielsweise die Erkenntnistheorie, die Anthropologie oder die Metaphysik. Obwohl der Lehrplan 21 das Fach mit «Ethik» bezeichnet, verweisen die Kompetenzen ERG.1.1+1.2 ausgehend von menschlichen Grunderfahrungen auf weitere philosophische Fragen. Zu ethischen wie auch metaphysischen Fragen (Glück, Leben nach dem Tod, Gott, Ziel der Geschichte, Sinn des Lebens) haben Menschen in der Regel Überzeugungen, die von Werthaltungen und Weltanschauungen geprägt sind. Selbst bei erkenntnistheoretischen Aspekten spielen Überzeugungen eine Rolle, so z.B. im Umgang mit naturwissenschaftlichen Modellen. Sind die eigenen Positionen zu diesen Fragen nicht bewusst und verfügt die Lehrperson nicht über eine Strategie, um sie nicht einfach ungefiltert zu transportieren, werden diese Positionen zu einer normativen Setzung im Unterricht. Das zuvor formulierte Ziel, dass die Lernenden moralisch autonom und weltanschaulich eigenständig werden sollen, steht dann infrage. Es gebietet sich daher eine Haltung moralischer Zurückhaltung und nicht manipulativen Handelns, damit diese Ziele gewahrt werden können. In Bezug auf den Unterrichtsgegenstand (z.B. auf die Frage, ob selbstfahrende Autos erlaubt sein sollen) bilden Universalität, Informiertheit, Selbstdistanzierung und Unparteilichkeit zentrale Parameter (Bleisch & Huppenhauer, 2011, S. 78). Argumente sind daher begründungspflichtig und sollten, wenn immer möglich, lückenlos und widerspruchsfrei sein. Die Einlösung dieses hohen Anspruchs kann natürlich nicht vorausgesetzt, sondern muss in Ausbildung und Unterricht immer wieder geübt werden.

1.2 Religionskunde

Über die grundsätzlichen Eckpunkte eines professionellen Ethos in Religionskunde ist unter Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von einem weitgehenden Konsens auszugehen (Rota & Bleisch, 2017): Es ist nicht Aufgabe des Religionskundeunterrichts, Lernende zu religiösen Menschen zu sozialisieren. So unbestritten dies ist, die

Verantwortung der Lehrperson muss dennoch genauer umrissen werden. Sie beginnt wiederum mit der Klärung des eigenen Standpunkts in religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen. Die eigenen Haltungen und Überzeugungen beeinflussen die Akzeptanz oder die Ablehnung von Religion und religiösen Positionen sowie die Bewertung von Religion oder religiöser Pluralität. Wenn diese Überzeugungen in normativer Weise, womöglich sogar intransparent und undeklariert, in den Unterricht einfließen, so ist damit zu rechnen, dass die Schülerinnen und Schüler gar nicht erst die Gelegenheit erhalten, sich objektivierend und regelgeleitet mit religiösen Phänomenen auseinanderzusetzen. In Bezug auf die im Unterricht thematisierten religiösen Phänomene verlangt ein wissenschaftsorientierter Zugriff einen vorurteilsfreien, nicht diskriminierenden, unparteiischen Umgang.

1.3 Gemeinschaft

Der dritte Bereich stellt sich in seinen fachlichen Bezügen disparat dar. Mit «Eigene Ressourcen», «Geschlecht und Rollen», «Beziehung und Sexualität», «Gemeinschaft», «Lebenslagen und Lebenswelten» sowie «Konflikte» verweist der Lehrplan auf sozialwissenschaftliche, philosophische, kommunikative und interkulturelle Konzepte, die indes nicht genauer definiert werden. Offensichtlich dürfte sein, dass in Bezug auf Gender, Sexualität oder interkulturelle Verständigung persönliche normative Grundannahmen naheliegend sind. Wie im Bereich «Ethik/Philosophie» ist daher von einer Lehrperson zu erwarten, dass sie sich ihrer eigenen Überzeugungen bewusst wird. Im Umgang mit Lernenden geht es dabei wiederum um den Schutz und die Förderung ihrer Autonomie. Konkret: Ob sie die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht als hilfreich oder die Verständigung zwischen verschiedenen soziokulturellen Gruppen als erstrebenswert empfinden, sollten die Jugendlichen mithilfe des Unterrichts fachlich abgestützt, aber autonom entscheiden lernen. Insbesondere in Bezug auf Sexualität oder auf familiäre Angelegenheiten wie den sozioökonomischen Status haben die Lernenden ein Recht auf den Schutz ihrer Privatsphäre.

1.4 Zwischenfazit

Die bisherigen Überlegungen fanden noch keinen abschliessenden Niederschlag in einem fachdidaktischen Diskurs. Sie bilden lediglich eine Grundlage, um relevante Wissensbestände für die Ausbildung eines professionellen Ethos zu sondieren. Als nächster Schritt sollen nun relevante Befunde dargestellt werden. Dabei beschränkt sich die Darstellung auf die Bereiche «Philosophie/Ethik» und «Religion».

2 Empirische Erkenntnisse und fachdidaktische Konzepte zu normativen Grundannahmen in ERG

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass persönliche religiöse Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrpersonen einen Einfluss auf pädagogische Überzeugungen, Fachverständnisse (insbesondere Religion und Naturwissenschaften) und Coping-Strat-

tegien haben (Häusler, Pirner, Scheunpflug & Kröner, 2019; Pirner, 2013). Viele dieser Studien stammen aus den USA, wo sich die religiöse Situation gegenüber Nord- und Westeuropa deutlich unterscheidet, da der Grad der Religiosität hierzulande wesentlich geringer ist. Studien aus Deutschland wiederum gehen in der Regel von einem konfessionellen Religionsunterricht aus, in dem die religiöse Position der Lehrperson im Unterricht erwünscht ist, auch wenn Lernende damit nicht indoktriniert werden sollen. Diese Studien sind daher nur beschränkt auf den Kontext des Schweizer Fachs und die Perspektive «ERG» übertragbar. Auch Untersuchungen zur individuellen Werteorientierung von Lehrpersonen (Jakobs, Riegel, Helbling & Englberger, 2009; Mägdefrau, 2008) führen nur beschränkt weiter, wenn sie den Einfluss auf das unterrichtliche Handeln nicht ausweisen.

2.1 Einfluss auf Unterrichtsintentionen

Die gegenwärtige Forschungslage hat zur Folge, dass der Einfluss von Überzeugungen auf einen bekenntnisunabhängigen und religionskundlich ausgerichteten Unterricht noch wenig bearbeitet ist. Eine Studie von Frank (2010) förderte verschiedene Typen der Religionsvermittlung zutage. Das Augenmerk lag dabei auf realen Unterrichtssequenzen im Wissen darum, dass Religion in derselben Lektion auf unterschiedliche Art und Weise thematisiert werden kann. Auf der Grundlage ihrer Beobachtungen entwickelte Frank eine Typologie von Rahmungen eines religiösen Unterrichtsgegenstandes. Der Kerngedanke daraus lautet, dass religiöse Inhalte erst durch eine bestimmte Rahmung eine Intention erhalten. Demnach wurden die Inhalte teils normativ-dogmatisch, teils schülerbezogen-lebensweltlich und teils gegenstandsbezogen-kulturkundlich gerahmt. Einen weiteren Typus bildete ein gewissermassen rahmenloser Unterricht zu religiösen Geschichten, die im Grunde als Narrationen behandelt und nacherzählt oder nachgespielt wurden. Auch wenn die Studie keine Aussagen über die Häufigkeit der Rahmungen macht, so zeigt sie doch, dass mit unterschiedlichen Rahmungen durch Lehrpersonen gerechnet werden muss, wobei ein religiöser Unterricht von starken normativen Grundannahmen ausgeht. Anderson, Mathy und Cook (2015) schlossen aus einer Studie mit angehenden Primarschullehrpersonen, dass nur wenigen unter ihnen der Einfluss ihrer religionsbezogenen Überzeugungen auf den Unterricht bewusst ist. Bleisch und Bietenhard (2018) arbeiteten heraus, dass Fach- und Religionsverständnis stark durch biografische Bezüge beeinflusst werden, die sich nicht immer günstig auswirken, wenn sie unreflektiert bleiben. Dieser Sachverhalt wirft letztlich die Frage auf, ob Lehrpersonen der Unterschied zwischen einem religiösen Unterricht und einem säkularen Unterricht über Religion hinreichend klar ist. Dies zeigt die Notwendigkeit der Reflexion persönlicher Überzeugungen auf.

2.2 Einfluss auf die Wahrung der Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit

Religiöse oder gar dogmatische Rahmungen eines religionsbezogenen Themas würden nach heutigem Rechtsverständnis der in der Bundesverfassung garantierten Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 15) widersprechen (Süess & Pahud de Mortagne, 2015). In

der Öffentlichkeit werden zuweilen Befürchtungen geäußert, dass religiöse Lehrpersonen in der Schule missionieren könnten. Auch wenn diese Gefahr gering erscheint, so ist dennoch sowohl mit affirmativen als auch mit aversiven Positionen zu rechnen (Stienen et al., 2011). Den meisten Lehrpersonen scheint allerdings bewusst zu sein, dass sie im Schulzimmer ihre eigenen Positionen nicht in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen sollten, geschweige denn die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Haltung drängen dürfen.

Die Gefahr der Vereinnahmung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen wird in zahlreichen fachdidaktischen Beiträgen reflektiert. Immer wieder wird dabei zustimmend auf den sogenannten «Beutelsbacher Konsens» zur politischen Bildung (Wehling, 1977) Bezug genommen (Ebel, 2015, S. 159; Helbling, 2011, S. 103; Helbling, 2012, S. 146; Jakobs, 2011, S. 95; Jakobs, 2013, S. 221). Übereinstimmung herrscht dahingehend, dass die Meinung der Lehrperson den Lernenden nicht aufgezwungen werden darf (Überwältigungsverbot), sondern sie im Gegenteil mit einer Mehrzahl von Perspektiven konfrontiert werden sollen (Kontroversitätsgebot). Demzufolge dürfte z.B. der Glaube an ein Leben nach dem Tod nicht per se als etwas Gewinnbringendes dargestellt werden (Überwältigungsverbot), sondern müsste vorurteilsfrei verschiedenen religiösen, religionskritischen oder religiös indifferenten Nachtodesvorstellungen gegenübergestellt werden. Anwendbar ist dieses Modell auf alle Unterrichtsthemen, in denen normative oder positionelle Aussagen eine Rolle spielen, seien sie ethischer, metaphysischer oder religionsbezogener Natur. Bleisch (2015, S. 68) akzentuiert diesen Punkt in Bezug auf Religion in Richtung eines Pluralitätsgebots: Es umfasst, religiöse und wissenschaftliche Weltzugänge zu unterscheiden, die Eigenheiten zwischen religionswissenschaftlichen und religiösen Darstellungen von Religion zu kennen sowie gesellschaftliche Kontroversen zu religiösen Belangen aus unterschiedlichen Perspektiven darzustellen. Auch seien Religionen nicht als erratische Blöcke darzustellen, sondern als in sich vielfältig. Daraus folgt, dass die Lehrpersonenbildung eine Verantwortung dafür trägt, die angehenden Lehrpersonen für die Glaubens- und Gewissensfreiheit zu sensibilisieren.

2.3 Einfluss auf die Darstellung religiöser Gemeinschaften

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen, dass sich die berufsethischen Aspekte nicht allein auf die persönliche Religiosität oder den Umgang mit den Lernenden beziehen, sondern auch auf den Gegenstand «Religion». Eine empirische Studie von Smith, Nixon und Pearce (2018) stellt dar, dass für viele britische Lehrpersonen Religion gut, d.h. liebevoll, friedfertig und prosozial zu sein hat, damit sie als Religion ernst genommen werden kann. Umgekehrt bedeutet dies, dass Hass und Gewalt ein falsches Verständnis von Religion sein müssen. Dies führt dazu, dass Lehrpersonen vorwiegend «gute» Religion als «wahre» Religion darstellen und «schlechte» Religion als falsch verstandene Religion. Hierbei fallen Beschreibung und Bewertung zusammen. Dabei wird erstens missachtet, dass Religion stets von Menschen adaptiert wird, selbst also weder gut noch böse sein kann. Überhaupt entspricht die Vorstellung, dass Religion

etwas «ist», einer weit verbreiteten Essenzialisierung von Religion. Religion kann mit ihrem Sinnpotenzial jedoch gleichermaßen prosoziales wie dissoziales Verhalten legitimieren. Im zweiten Fall wird die Bewertung von Religion – sofern es sich nicht um gravierende Verstösse gegen Recht und Menschenwürde handelt – auf der Basis nicht deklarerter und häufig unhinterfragter Normalitätskonstruktionen vorgenommen.

Ein anschauliches Beispiel bildet der Begriff «Sekte». Ursprünglich im Sinne einer Abspaltung verwendet, mutierte er zum Totalitarismusvorwurf, der sich ausschliesslich an im 20. Jahrhundert entstandene religiöse Minderheiten richtete. Daraus folgte der Umkehrschluss, dass jede religiöse Minderheit eben eine solche Sekte sei. Willms (2012) hat eindrücklich beschrieben, dass der Begriff stets negative Konnotationen (klein, minderwertig, totalitär, neumodisch, abtrünnig) und Klischees (Gottlosigkeit, Verwahrlosung, Polygamie, Geldgier, Verschwörung, Gehirnwäsche) bedient. Er wird daher stets von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft verwendet. Diese negative Bewertung von Normabweichungen hat letztlich die Stigmatisierung der Angehörigen einer bestimmten Religionsgemeinschaft als Täterinnen/Täter und Opfer zum Ziel. Die etablierten Kirchen wurden davon verschont und eher unkritisch beurteilt. In der Religionswissenschaft wird deshalb seit Längerem gänzlich auf den Begriff «Sekte» verzichtet (Introvigne, 1998). Dies bedeutet nicht, dass Verbrechen von religiösen Gruppierungen nicht als solche beurteilt werden sollen. Der Punkt ist vielmehr, dass dies aus einer ethischen Perspektive geschehen muss. Im Lehrplan 21 taucht der Begriff «Sekte» nirgends auf, jedoch wird nach «vereinnahmenden Tendenzen» gefragt (ERG.4.4.c; kritisch dazu: Bleisch, 2015, S. 68), welche in jeder religiösen oder weltanschaulichen Gruppe auftauchen können.

2.4 Einfluss auf Normativität und Urteilsförderung

Die Fähigkeit zur Unterscheidung von Sach- und Werturteil erweist sich auch für den Umgang mit strittigen, ethisch relevanten Sachverhalten als zentral. So sind beispielsweise Dilemmadiskussionen nur dann sinnvoll, wenn sich Lehrpersonen mit ihrer eigenen Beurteilung bzw. Bewertung der Situation zurückhalten können. Im Kern hat das Problem der Vereinnahmung mit dem Stellenwert normativer Aussagen der Lehrperson zu tun und dieser Stellenwert wiederum mit ihrem Selbstverständnis. Frei (2004) hat in einer Studie zur pädagogischen Autorität das Selbstbild von Lehrpersonen mit den Erwartungen von Lernenden verglichen. Für 90% der Lehrpersonen besteht ihre pädagogische Autorität in ihrer grösseren Lebenserfahrung und in ihrer moralischen Überlegenheit, für 80% der Schülerinnen und Schüler hingegen in ihrer Fachkompetenz und in ihrem Engagement für das Wohlbefinden der Lernenden. Solche Diskrepanzen in der Einschätzung des Berufsethos zwischen Lernenden und Lehrpersonen wurden bereits von Oser (1998, S. 109–117) nachgewiesen, wenn auch mit geringer empirischer Reichweite. Sich diskursiv verhaltende Lehrpersonen werden gegenüber sich nicht diskursiv verhaltenden Lehrpersonen positiver eingeschätzt. Die Lernenden schätzen es, wenn man ihnen Fähigkeiten zutraut und wenn sie eingebunden und ernst genommen werden.

Das Gefühl der Überlegenheit und die dem Fach eigene Werte- und Normenorientierung bergen für Studer (2015) die Gefahr des Moralisierens in Form von Appellen, Behauptungen und Verweisen auf die eigene Lebenserfahrung. Anfällig dafür seien manche Sensibilisierungskampagnen von Hilfswerken, deren berechnete Anliegen von Jugendlichen als Angriff auf identitätsstiftende Güter (z.B. Handy, Jeans, Fast Food) wahrgenommen würden. Auch manche Programme für Sucht- und Rassismusprävention erzeugten Schuldgefühle oder Abwehrreaktionen seitens der Lernenden. Teilweise stelle sich nach anfänglicher positiver Wirkung bald ein Bumerangeffekt ein (Eser Davolio, 2000; Strittmatter, 1993; Uhl, 2002). Darin zeigt sich die schulische Antinomie beispielhaft: Auf der einen Seite sollte die Schule einen Werterahmen zur Verfügung stellen, auf der anderen Seite junge Menschen zur Mündigkeit befähigen. Studer (2015) plädiert daher für eine Unterscheidung zwischen Schul- und Unterrichtsebene. Die Schule bildet mit ihrem Werterahmen, der durch Gesetze, Leitbilder und Schulhausregeln erkennbar wird, einen Ort des sozialen Lernens mit bestimmten Normen und Regeln. Auf der anderen Seite existiert ein unterrichtlicher Rahmen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer sachlichen und methodisch geleiteten Auseinandersetzung eine eigene Meinung bilden können. Dazu bildet das Klassenzimmer eine Art «Safe Space», in dem Kontroversen, Normabweichungen und vorläufige Ansichten ernst genommen und sachlich debattiert werden.

3 Exemplarische Instrumente für die Arbeit am professionellen Ethos

Bislang konnte dargestellt werden, worin die neuralgischen Punkte in Bezug auf normative Grundannahmen im Fach ERG bestehen. Um Verantwortungsübernahme zu ermöglichen, sollen nach Zutavern (2011) berufsethisches Wissen, Verständnis für kritische Situationen und Beurteilungskriterien für die Qualität von Reaktionen darauf erlernt, geübt und reflektiert werden. Im Studiengang für die Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule Luzern bildet daher der bewusste Umgang damit einen elementaren Teil der fachdidaktischen Ausbildung in ERG, um Vermeidung, Delegation oder uninformativer Alleinentscheidung (Oser, 2018) entgegenzuwirken. Im Folgenden soll anhand einiger konkreter Beispiele aus der Berufsausbildung ERG Sekundarstufe 1 aufgezeigt werden, wie die Studierenden ihre eigenen Kompetenzen aufbauen und weiterentwickeln können. Die Beispiele basieren auf den oben dargestellten Überlegungen und haben sich in der Ausbildung bewährt. Es fehlen jedoch verlässliche empirische Daten dazu, ob, wie und wie stark diese Instrumente wirken.

3.1 Perspektivenwechsel in der direkten Begegnung

Der Kontakthypothese von Allport (1954) folgend, erhalten die Studierenden während ihrer Ausbildung die Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen über Religionen einem Realitätscheck zu unterziehen. Die Auseinandersetzung mit Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung sowie mit der Vielfalt von religiösen Überzeugungen und Traditionen (ERG.4.4) spielt in den Modulen deshalb eine bedeutende Rolle. Die

Studierenden besuchen eine Moschee, einen Hindutempel oder den Königreichssaal der Zeugen Jehovas und führen Gespräche mit Menschen der entsprechenden Religionsgemeinschaften. Das primäre Ziel besteht darin, durch die direkte Begegnung eine Innensicht zu erhalten und diese mit religionswissenschaftlich etablierten Konzepten zu vergleichen. Die Studierenden werden vor dem Besuch aufgefordert, sich angemessen zu kleiden und sich im Raum sowie gegenüber Menschen respektvoll zu verhalten. Diese Aufforderung führt häufig zu Rückfragen, was denn erlaubt sei und was nicht. Diese Verunsicherung schärft die Sinne für Normen, die innerhalb einer Religionsgemeinschaft befolgt werden sollten: Wenn die Gruppe in Moschee und Tempel die Schuhe auszieht, so macht dies die Bedeutung der Reinheit deutlich und signalisiert der Gastgeberin oder dem Gastgeber, dass man Interesse hat und den sakralen Charakter der Stätte für die Gläubigen anerkennt. Gleichzeitig kann es vorkommen, dass erwartete Normen nicht zutreffen. So rechnen Studierende häufig damit, dass die Frau, die sie durch die Moschee führt, ein Kopftuch trägt. Sie sind jeweils erstaunt, wenn die Gastgeberin erklärt, dass sie das Kopftuch nur zum Gebet, nicht aber im Alltag trage. In einem anderen Fall wollte sich ein Student während der Führung im Tempel auf einer «Sitzbank» ausruhen, wobei es sich um eine für Hindus heilige Ablagefläche vor einem Götterschrein handelte, die nur vom Priester berührt wird, um die Göttergaben hinzulegen. Dieses Beispiel zeigt schön auf, wie religiöse Symbole oftmals nur im Kontext der jeweiligen Religion verstanden werden können. «Fehlverhalten» von Besucherseite werden allerdings selten als Affront, sondern eher als Unwissen bewertet. Das klärende Gespräch kann dann wiederum das gegenseitige Verständnis fördern.

Ein weiteres Beispiel, um den Perspektivenwechsel zu üben, ist der Umgang mit Ritualen. Nicht selten wird den Studierenden oder auch Schulklassen in einem buddhistischen Zentrum die Möglichkeit eröffnet, an einer Meditationsübung teilzunehmen. Aus der Perspektive des Mönchs ist dies in der Regel als Einladung und Dienstleistung zu verstehen und deshalb unproblematisch. In einer Gesellschaft, in der religiöse Zugehörigkeit stark über Mitgliedschaft definiert und häufig exklusiv verstanden wird (man gehört nur einer Religion an), kann dies jedoch auch als religiöse Vereinnahmung aufgefasst werden (vgl. Überwältigungsverbot). Die Studierenden entwickeln auf diese Weise ein Gespür dafür, wie religiöse Rituale eben unterschiedlich aufgefasst werden und wann man als Lehrperson eingreifen sollte. Die Befremdung der Innenperspektive ist auch in Bezug auf ethische Themen festzustellen und durchaus erwünscht. Unterrichtsgespräche mit Eltern eines schwer behinderten Kindes, mit der Lehrperson einer Flüchtlingsklasse oder mit Mitarbeitenden einer Strafvollzugsanstalt ermöglichen es den Studierenden, diese Perspektive z.B. mit jener anderer Akteurinnen und Akteure (Medien, Politik usw.) zu vergleichen. Dadurch lernen sie, bei der Beurteilung einer ethischen Fragestellung alle betroffenen Seiten zu berücksichtigen.

3.2 Reflexion eigener Positionen und Präkonzepte

So wichtig direkte Begegnungen sind, ein Garant für einen unvoreingenommenen und sachlichen Umgang mit verschiedenen Lebenswelten und Religionen sind sie nicht.

Sie können gar zur Verhärtung von Vorurteilen führen. Denn Studierende verfügen über starke, häufig unbewusste Überzeugungen zu weltanschaulichen Fragen. Vor der Begegnung mit Religionsgemeinschaften werden die Studierenden daher aufgefordert, ihre bisherigen Erfahrungen, ihr momentanes Wissen, ihre emotionalen Befindlichkeiten, ihre Erwartungen und ihre Fragen niederzuschreiben. Ihre Haltungen reichen von Neugier über Exotismus und Skepsis bis hin zu dezidierter Ablehnung. Nach dem Wissensaufbau über Lektüre und Vortrag, dem Besuch von Räumen verschiedener Religionsgemeinschaften und Gesprächen mit Gläubigen (vgl. Abschnitt 3.1) fordern wir die Studierenden auf, das Erfahrene in Bezug auf Wissen, ästhetischen Eindruck, eigene Emotionen und eigene Haltungen zu notieren und einen Vergleich mit ihren Präkonzepten anzustellen.

Selbst dieser Vergleich führt jedoch noch nicht automatisch zu einem sachorientierten Umgang, da Beschreibung und Bewertung häufig nicht unterschieden werden. Mit Vergleichen zwischen religiösen Phänomenen versuchen wir die Bewertungen – z.B. im Sinne der in Abschnitt 2.3 beschriebenen «guten» und «schlechten» Religion – bewusst zu machen. Dazu zwei Beispiele: In einer Unterrichtssequenz zur innerchristlichen Vielfalt mit Videoausschnitten aus unterschiedlichen Gottesdiensten wird die Sequenz eines katholischen Abendgottesdienstes häufig als «langweilig, konservativ und wenig packend» beschrieben. Im Gegensatz dazu sind die Studierenden erstaunt über die laute Musik, die enthusiastischen Prediger und die kreischenden Zuhörerinnen und Zuhörer im Jugendgottesdienst der evangelikal ausgerichteten Freikirche ICF (International Christian Fellowship). Aus vergleichender Perspektive wären Attribute wie «poppig», «trendy» oder «packend» zu erwarten. Nicht selten kommt dann jedoch die Frage «Aber das ist jetzt eine Sekte, oder?». Dass evangelikale Freikirchen irritieren können, ist wenig verwunderlich, weil sie den Normalitätskonstruktionen der Studierenden häufig widersprechen. Wir konfrontieren die Studierenden dann mit folgendem Vergleich: Der Religionssoziologe Jörg Stolz bezeichnete die Freikirchlerinnen und Freikirchler einmal als religiöse Hochleistungssportlerinnen und Hochleistungssportler (Mladenovic, 2014, S. 3). Es handelt sich um Menschen, die sich für ein religiöses Ziel besonders engagieren. Wir fragen die Studierenden dann nach dem Unterschied zu einem Jugendlichen, der dreimal in der Woche in seinem Fussballclub aktiv ist. Hier werden die Studierenden gefordert, weil sie sich mit ihren eigenen Haltungen auseinandersetzen müssen: Wieso stört sie eigentlich das eine und das andere nicht?

3.3 Förderung der Analysefähigkeit mittels Fallbeispielen

Ist das Fach- und Unterrichtsverständnis bei den Studierenden eingeführt, so gilt es, dieses auf bestimmte Situationen anzuwenden und damit zu festigen. Geeignet sind dazu insbesondere Video- und Fallanalysen (Krammer, Hugener, Biaggi, Frommelt, Furrer Auf der Mauer & Stürmer, 2016). Reichweite und Grenzen der Glaubens- und Gewissensfreiheit diskutieren die Studierenden in den Modulen anhand von realen Unterrichtssituationen. Dazu drei Beispiele:

- a) Die Klasse beschäftigt sich mit den historischen Fakten zu Jesus. Im Anschluss daran soll die Klasse aus der Bibel den Text über die Geburt von Jesus lesen und das Gelesene mit den historischen Fakten vergleichen. A. wird wütend und weigert sich: «Ich kann keinen Text in der Bibel lesen, weil mich das dann in meinem Glauben verwirrt.»
- b) In einer Unterrichtslektion zeigt die Lehrperson den Koran und möchte der Klasse aufzeigen, wieso die Schrift für Muslime so bedeutsam ist. B. ist gar nicht einverstanden, dass die Lehrperson einen Koran in den Händen hält: «Sie sind doch Christin. Sie dürfen den Koran nicht in die Hände nehmen.»
- c) C. schreibt einen ungenügenden Test zum Judentum. Der Test wird von den Eltern nicht unterschrieben, worauf die Lehrperson das Gespräch mit dem Vater sucht. Dieser erklärt der Lehrperson am Telefon: «Mein Sohn muss nichts über Juden wissen. Ich unterschreibe die Prüfung nicht.»

Die Studierenden diskutieren darüber, wie sie in solchen Situationen sachlich und konstruktiv reagieren können. Dabei versuchen sie, fachdidaktische Konzepte zu nutzen (vgl. Abschnitt 1 und Abschnitt 2.1: gesellschaftlicher Auftrag durch den Lehrplan, Objekt und Rahmung, Umgang mit religiösen Objekten). Oftmals bringen sie eigene Beispiele aus ihren Praktikumserfahrungen mit. So erlebte ein Student, dass im Unterricht im Fach «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH) vor dem Essen ein Tischgebet gesprochen wurde («Darf man das?»), oder eine Studentin erzählte vom Schuljahresgottesdienst für alle («Kann man sich nicht dispensieren lassen?»). Die Auseinandersetzung mit solchen und ähnlichen Schulsituationen hilft den Studierenden, die Forderungen der Glaubens- und Gewissensfreiheit in ihre Überlegungen miteinzubeziehen.

3.4 Aufbau von Gesprächskompetenzen

«Es ist doch klar, dass Lebensmittel nicht zu Treibstoff verarbeitet werden dürfen!», «Glück ist subjektiv!» – Auch in Bezug auf philosophische Fragen verfügen Studierende über eigene Überzeugungen. Sie können sowohl stark akzentuiert als auch relativistisch sein, wie die beiden Beispiele verdeutlichen. Gerade in gesprächsorientierten Unterrichtssettings kann dies dazu führen, dass die Meinung der Lehrperson ins Zentrum rückt und damit zur richtigen Antwort mutiert. In einem Unterrichtsmodul mit dem Titel «Ethisches Lernen und Philosophieren mit Jugendlichen» erlernen die Studierenden das unterrichtliche Handwerkszeug zur Durchführung von philosophischen Gesprächen und Dilemmadiskussionen. Als Grundlage dienen die fachdidaktischen Theorien zu den jeweiligen Gesprächsformen. Das zentrale Element bildet hingegen die Ausarbeitung, Durchführung und Reflexion eines Gesprächsanlasses. Dieser wird mit einer Gruppe von Mitstudierenden durchgeführt. Dabei schlüpfen die Studierenden in die Moderationsrolle und lernen, die Überlegungen der Gruppe zu aktivieren und sich gleichzeitig mit normativen Aussagen zurückzuhalten. Im Anschluss an eine Dilemmadiskussion werden die überzeugendsten Argumente der Gegenseite herausgeholt und die dahinterstehenden Werte benannt. Auf diese Weise wird den Studierenden bewusst, dass auch gegenteilige Positionen und Meinungen wertbezogen sind und es verdient haben, im Unterricht mit derselben Aufmerksamkeit diskutiert zu werden.

3.5 Orientierungspunkte für das Praktikum

Um eine Brücke von den Lehrveranstaltungen zu den Praktika zu bilden, haben wir ein Dokument mit der Bezeichnung «Fachdidaktische Orientierungspunkte» erstellt. Es enthält auf einen Blick in Kurzform die im jeweiligen Bereich bedeutsamen fachdidaktischen Prinzipien mit den Verweisen auf die jeweiligen Lehrveranstaltungen, in denen sie thematisiert werden. Viele dieser fachdidaktischen Prinzipien betreffen letztlich die Kompetenz der Lehrpersonen im Umgang mit eigenen Positionen, dem Unterrichtsgegenstand sowie den Lernenden. Das Dokument ermöglicht es den Studierenden, die fachdidaktischen Prinzipien leicht zu überblicken und sie bei der Vorbereitung ihres Unterrichts im Praktikum zu berücksichtigen. In den Gesprächen im Anschluss an die Unterrichtsbesuche kann das Dokument als gemeinsame Grundlage dienen, um den Unterricht zu reflektieren.

4 Der Beitrag der Fachdidaktik ERG für andere Fachdidaktiken und für die Lehrpersonenbildung

Der keinesfalls abschliessende Durchgang durch einige Facetten des professionellen Ethos für Perspektive und Fach ERG zeigt, welche komplexe Anforderungen an die Lehrpersonen gestellt werden. Zentrales Element ist die Zurückhaltung in der Bewertung von religiösen Phänomenen und ethischen Herausforderungen. Dies verlangt von Studierenden die Einnahme einer Metaebene, auf der sie sich die eigene Position bewusst machen. Unserer Erfahrung nach fällt dies den Studierenden leichter bei Sachverhalten, die sich als Konflikt mit mehreren Positionen darstellen. Viel schwieriger ist es, wenn sie selbst Partei sind, z.B. wenn religiöse Aussagen befremdend auf sie wirken und sie nicht merken, dass sie keinesfalls eine neutrale Haltung haben, sondern ihre eigene Position infrage gestellt wird. Dann neigen sie dazu, bereits die Darstellung von Religion unsachlich, sprich vorurteilsbehaftet, vorzunehmen.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit normativen Grundannahmen kein Alleinstellungsmerkmal des Faches ERG ist. So wird in zahlreichen Kompetenzen des Lehrplans 21 die Fähigkeit der Bewertung angestrebt (z.B. RZG.2.2.c, TTG.3.B.3.c) und es werden gesundheitsfördernde Ernährung (WAH.4.1) oder nachhaltiger Umgang mit Ressourcen (NT.3.3.c) thematisiert. In ganz unterschiedlichen Fächern stellen sich ethische, erkenntnistheoretische, sinnbezogene oder anthropologische Fragen. Zu wenigen Themen, z.B. zur Evolution im naturwissenschaftlichen Unterricht, existiert bereits umfangreiche Forschung zum Einfluss von Überzeugungen der Lehrpersonen auf den Unterricht. Bei vielen Themen fehlen Untersuchungen hingegen gänzlich. Lehrpersonen können daher von der Ausbildung in Fachdidaktik ERG auch für die Tätigkeit in anderen Fächern profitieren. Angesichts der äusserst heterogenen Vorbildung, die Studierende mitbringen, stellt sich die Frage, wie diese anspruchsvollen Wissensbestände, Reflexions- und Handlungskompetenzen durch einen adaptiven Unterricht erlernt werden sollen. Und angesichts dessen, dass manche Pädagogischen Hochschulen gar kein entsprechendes Studium und manche

nur wenig mehr als eine bescheidene Einführung anbieten, muss man die Frage stellen, ob die Lehrpersonenbildung der mit dem Lehrplan 21 beschlossenen Einführung von Perspektive und Fach ERG überhaupt gerecht wird.

Literatur

- Allport, G. W.** (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Anderson, D., Mathy, H. & Cook, T.** (2015). Religious beliefs, knowledge and teaching actions. Elementary teacher candidates and world religions. *Religion & Education*, 41 (3), 268–288.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bietenhard, S. & Estermann, G.** (2016). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»: Entwicklungslinien eines (neuen) Fachbereichs. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (3), 359–367.
- Bleisch, B. & Huppenbauer, M.** (2011). *Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis*. Zürich: Versus.
- Bleisch, P.** (2015). «Religion(en)» im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1 (1), 63–71.
- Bleisch, P. & Bietenhard, S.** (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 4 (6), 28–50.
- D-EDK.** (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Geschäftsstelle der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Ebel, E.** (2015). Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 156–163). Bern: hep.
- Eser Davolio, M.** (2000). *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrener durch Projektunterricht verändern*. Bern: Haupt.
- Frank, K.** (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frei, B.** (2004). *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Häusler, N., Pirner, M., Scheunpflug, A. & Kröner, S.** (2019). Religious and professional beliefs of schoolteachers. A literature review of empirical research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (5), 24–41.
- Heil, S. & Ziebertz, H.** (2005). Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In H. Ziebertz, S. Heil, H. Mendl & W. Simon (Hrsg.), *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus* (S. 65–77). Münster: LIT.
- Helbling, D.** (2011) «Ich glaube nicht, dass es Gott gibt, weil unsere Gott sind viele». Die Gottesfrage im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht Deutschschweizer Kantone. In P. Freudenberger-Lötz & U. Riegel (Hrsg.), *Baustelle Gottesbild* (Jahrbuch der Kindertheologie, Sonderband 6) (S. 100–115). Stuttgart: Calwer.
- Helbling, D.** (2012). Einführung des Faches Ethik und Religionen im Kanton Luzern. Ein Werkstattbericht. In C. Celbulj (Hrsg.), *Heimat auf Zeit – Identität als Grundfrage ethisch-religiöser Bildung* (S. 135–157). Zürich: TVZ.
- Introvigne, M.** (1998). *Schluss mit den Sekten! Die Kontroverse über «Sekten» und neue religiöse Bewegungen in Europa*. Marburg: Diagonal.
- Jakobs, M.** (2011). Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In K. Schmid (Hrsg.), *«Religion» lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts* (S. 70–103). Bern: hep.
- Jakobs, M.** (2013). Selbstverständnis und Kompetenz von Religionslehrpersonen im zweigleisigen Modell des Religionsunterrichts. In D. Helbling, M. Jakobs, U. Kropač, U. Riegel & S. Leimgruber (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 210–224). Zürich: TVZ.

- Jakobs, M., Riegel, U., Helbling, D. & Engelberger, T.** (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*. Zürich: TZV.
- Kilchsperger, H.** (2015). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»: Fachanliegen und Kompetenzbereiche. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 279–294). Bern: hep.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K.** (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften. Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 357–372.
- Mägdefrau, J.** (2008). Welche Werte haben zukünftige Lehrer/-innen? Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. *Zeitschrift für die Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (1), 36–55.
- Mladenovic, A.** (2014). Der Glaube wird zum Konsumgut. *Neue Luzerner Zeitung*, 28.10.2014, S. 3.
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F.** (2018). Unterrichten ohne Ethos? In H. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 57–72). Münster: Waxmann.
- Pirner, M.** (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Spannungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (2), 201–218.
- Rota, A. & Bleisch, P.** (2017). Representations and concepts of professional ethos among Swiss religious education teacher trainers. *British Journal of Religious Education*, 39 (1), 75–92.
- Roth, H.** (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung, Band 2*. Hannover: Schroedel.
- Schärer, H. & Zutavern, M.** (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*. Bern: Bundeskanzlei.
- Smith, D., Nixon, G. & Pearce, J.** (2018) Bad religion as false religion: An empirical study of UK religious education teachers' essentialist religious discourse. *Religions*, 9 (11), Article 361.
- Stienen, A., Bühler, C., Gasser, N. & Tamcan, Ö.** (2011). *Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Schlussbericht*. Bern: SNF.
- Stritmatter, A.** (1993). Eine echte Herausforderung für die Praxis. Schulische Erziehung wider den Rassismus verlangt sozialpsychologische Klugheit. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 132 (10), 17.
- Studer, A.** (2015). Das Problem des Moralisierens im Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 164–172). Bern: hep.
- Süess, R. & Pahud de Mortagne, R.** (2015). Religion im schulischen Unterricht – Die rechtlichen Grundlagen. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 78–84). Bern: hep.
- Uhl, A.** (2002). Medien und Suchtprophylaxe. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 11 (41), 1–72.
- Wehling, H.-G.** (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Willms, G.** (2012). *Die wunderbare Welt der Sekten. Von Paulus bis Scientology*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zutavern, M.** (2011). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg.

Autor und Autorin

Dominik Helbling, Prof. Dr. theol., Pädagogische Hochschule Luzern, dominik.helbling@phlu.ch
Mirjam Schallberger, M.A. Religion-Wirtschaft-Politik, Pädagogische Hochschule Luzern, mirjam.schallberger@phlu.ch

Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral

Jürgen Oelkers

Zusammenfassung Grundlegend für den Beitrag ist die Annahme, dass moralische Erwartungen und Bewertungen den Beruf der Lehrpersonen auch weiterhin bestimmen werden. Die entsprechende Literatur entwickelte sich seit der Reformation und verfügt über einige Konstanten wie etwa die Vorbildfunktion der Lehrerinnen und Lehrer. Im 19. Jahrhundert entstand eine Literatur, die «grosse Pädagogen» stilisiert hat und bis heute wirksam ist. Der Beitrag fragt am Ende, was Professionsmoral ohne eine solche Stilisierung ausmacht.

Schlagwörter Professionsmoral – Vorbild – «grosse Pädagogen» – Verantwortung

Role models, pedagogical heroes, and professional morals

Abstract There has been a long history of moral expectations concerning the teaching profession. These expectations are at the heart of professional morals that are public and will not vanish in the future. The article shows how deeply rooted moral expectations are in the history of the teaching profession and how they have changed in the German-speaking world since the 19th century. According to the literature of that time, «morals» are to be found in «great educators» and thus undisputed role models such as Pestalozzi and others. In the final section, the article sketches a concept of professional morals that has no need of heroes.

Keywords professional morals – role models – «great educators» – responsibility of teachers

1 Fragen und Hypothese

Steht die Schule vor einem Umbruch und, wenn ja, wie können sich die Lehrpersonen darauf einstellen? Genauer gefragt: Müssen angesichts neuer Anforderungen und Problemlagen, die es früher so nicht gab, Verhaltenskoordinaten und Überzeugungen geändert werden oder bleibt der Beruf im Kern identisch, also abhängig von der Performanz der Lehrerinnen und Lehrer? Im Blick darauf lohnt ein Blick zurück auf die lange und ganz eigene Geschichte der Professionsmoral, die sich nicht einfach erübrigen wird, selbst wenn das Klassenzimmer dabei ist, sich digital oder sozialtherapeutisch zu verändern. Aus der Geschichte lässt sich eine Hypothese gewinnen: Solange die Lehrpersonen den Prozess des Unterrichts gestalten und die Verantwortung tragen, müssen sie mit Erwartungen umgehen, die ihrer Person gelten und professionelles Verhalten verlangen.

«Professionsmoral» kann verstanden werden als Idealisierung der Erwartungen, aus denen sich ein Beobachtungsfeld aufbaut, in dem sich die Lehrpersonen bewegen und auf das sie sich einstellen müssen. Entsprechende Forderungskataloge gibt es seit der Reformation und sie wandelten sich mit der Entwicklung der Profession vom Schulmeister hin zur Volksschullehrperson. Damit verbunden waren auch Selbstidealierungen, die in der Literatur einen zunehmend grösseren Raum eingenommen haben.

2 Professionelle Erwartungen und ihr historischer Kern

Der Berliner Hugenotte Peter Villaume war ein weltläufiger und zu Unrecht wenig beachteter Pädagoge des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Er war früh als Lehrer an der Ecole de Charité tätig, wurde nach einem Theologiestudium Prediger in einer französischen Gemeinde, gründete mit seiner Frau eine Mädchenschule und wurde schliesslich als Professor für Moral und schöne Wissenschaften an das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin berufen.¹

In seinem «Praktischen Hand-Buch für Lehrer in Bürger- und Land-Schulen», das 1787 in zweiter Auflage erschien, werden die wichtigsten Pflichten der Lehrer – Lehrerinnen in Schulen gab es noch nicht – festgehalten. Es handelt sich um eine frühe Version eines Verhaltenskodex für die Lehrerschaft, der auf praktischer Erfahrung basierte und keine christliche *Paedia* mehr zur Voraussetzung hatte. Im Zentrum steht nicht die Doktrin, sondern das persönliche Vorbild: Was von den Schülern erwartet wird, muss der Lehrer selbst verkörpern, er soll Vorbild sein und «in allen Stücken das Muster der Jugend» (Villaume, 1787, S. 59). Keine Rede ist davon, dass der Lehrer selbst Vorbilder braucht. Er lernt seine Kunst, kann erfahrene Lehrer und Vorgesetzte befragen, hat aber keinen Meister, der ihm zeigt, was richtig oder moralisch geboten ist. Was er lehrt, darf er nicht nur aus dem Lehrbuch kennen, sondern muss er selbst wissen.

Das Schulwesen ist «keine leichte Kunst», sie kann gelernt werden, aber nur mit einem fleissigen Studium der Bücher, die vom Schulwesen handeln (Villaume, 1787, S. 60). Lektüre allein genügt nicht, sie muss dem Unterricht nutzen. Er ist die Kernaufgabe und er muss «alle Tage» vor- und nachbereitet werden, wozu auch Tagebücher dienen. Grundsätzlich gilt: «Kinder unterrichten, ist eine Kunst, die man nicht sogleich kann» (Villaume, 1787, S. 61). Bücher, auch die besten, «können nichts weiter thun, als dass sie euch auf Wege führen, nun müsst ihr selbst nachdenken, versuchen, was in eurer Schule, für diese und jene Kinder gut ist» (Villaume, 1787, S. 62). Das Kriterium für guten Unterricht ist also nicht die Lektüre des angehenden Lehrers, sondern der Nutzen für die Kinder. «Schulverbesserungen» sind möglich, aber nur «stufenweise» und abhängig davon, was die Lehrer können (Villaume, 1787, S. 63). Und wer ausbleibende

¹ Peter Villaume (1746–1825) verliess diese Stellung 1793 aus Protest gegen die preussische Religionspolitik. Er ging als Lehrer, Schriftsteller und Landwirt nach Dänemark. 1795 wurde er Mitglied der neu gegründeten Académie des sciences morales et politiques in Paris.

Schulverbesserungen auf die «schlechte Hauserziehung» schiebt, also den Eltern oder den Umständen die Schuld gibt, verfehlt seinen Auftrag und verletzt seine Pflichten (Villaume, 1787, S. 64/65).

Am Ende des 18. Jahrhunderts gab es für angehende Lehrer keine pädagogischen Vorbilder, denen sie nacheifern sollten. Der Grund war nicht, dass spezialisierte Literatur fehlte, sondern dass dort noch keine «grossen Pädagogen» behandelt wurden. In der ausgedehnten Gelehrtenliteratur gab es diese Bezeichnung nicht und wenn Namen kommuniziert wurden, etwa von Schulreformern, dann hatten sie meist nur lokale Bedeutung oder sie wurden ohne Überhöhung der Person sachlich behandelt.²

In den pädagogischen Lehrgedichten des 17. Jahrhunderts wie «Paedia Dramatica» (1675) treten Personen in Rollen auf, die Problemen und Ansichten zugeordnet werden (gute oder böse Kinderzucht), ohne ein eigenes Profil herauszubilden (Zeidler, 1675).³ Noch 1701 war der «exemplarische Schulmeister» keine Person, sondern ein Ratgeber, der sich an den Stand der Lehrer wandte und Verhaltensregeln nahelegte, die etwa auch die Kleiderordnung umfassten (Zeumer, 1701, S. 23/24).⁴ Die Literatur für die «Dorff-Schulmeister» (wie Terne, 1748)⁵ enthielt wiederum wohl nützliche Informationen für die Bewältigung der Aufgaben und die Erfüllung der Erwartungen, aber keine grossen Namen, die für so bedeutsam gehalten werden, dass ohne sie die Darstellung nicht vollständig wäre. Selbst wenn es sie gegeben hätte, für diesen Zweck wären sie nicht geeignet gewesen.

In Samuel Bocks «Lehrbuch der Erziehungskunst» wird «von den Gaben, Vollkommenheiten und der Lehrart eines rechtschaffenen Erziehungslehrers» gehandelt (Bock, 1780, S. 103–136).⁶ «Vollkommen» meint, zu einem vollen Ertrag kommen, also nicht unter den eigenen Möglichkeiten bleiben. Notwendig dafür sind nützliche Eigenschaften für das Amt oder «Neigung, Trieb und Lust zur Schularbeit» (Bock, 1780, S. 106/107). Fleiss und Erfahrung verbessern die natürlichen Gaben (Bock, 1780, S. 109). Gutes Verhalten verdient sich die Achtung im Amt. Doch «das Schulamt erfordert einen zur Arbeit abgehärteten Mann, dem der Müssiggang die grösste Last ist, und der nicht vieler Erholungen bedarf» (Bock, 1780, S. 112). Die Praxis wird nicht künstlich stilisiert und die Härten des Berufs werden nicht beschönigt. Lehrer der Jugend erwarten «viel Aufwand des Eifers und der Talente, und wenige Achtung, noch weniger Belohnung; viel Anstrengung und müheselige Arbeit, und oft zur Erho-

² Wie August Hermann Francke «als Pädagog» (Guerike, 1827, S. 421–436).

³ Christian Zeidler (1643–1707) war Rektor der Schulen in Saalfeld und später in Eisenach.

⁴ Johann Caspar Zeumer (1672–1710) war von 1705 an Pfarrer in der Gemeinde Bürgel bei Jena.

⁵ Gabriel Terne (1688–1763) war von 1720 an Pfarrer der Gemeinden Roitzsch und Ramsin (kursächsisches Amt Bitterfeld). Er war Liederdichter und ein bekannter Schriftsteller. Der «Dorfschulmeister» erschien zuerst 1725.

⁶ Der Theologe und Gräzist Friedrich Samuel Bock (1716–1785) war Professor und Bibliothekar an der Universität Königsberg. Bocks Lehrbuch benutzte Kant für seine späten Pädagogik-Vorlesungen.

lung Kummer und Sorgen; viel demüthigende Aufforderungen zur Thätigkeit, aber fast keine Aufmunterung» (Bock, 1780, S. 115).⁷ Unter diesen Voraussetzungen ist es allein «das erhabene Muster des Erlösers», das den Lehrer «beleben» wird (Bock, 1780, S. 115). Er kann so nur dem Leidensweg Christi folgen und dort das Vorbild finden. Aber gerade das war der Anstoss. Eine Schule als einzige und lebenslange *via dolorosa* der Lehrer sollte nicht länger hingenommen werden, sondern sich zugunsten der Profession verbessern.

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts sind daher aus der Lehrerschaft heraus Reformmassnahmen beschrieben worden, die die Aufwertung des öffentlichen Schulamts anstrebten, für die Gewinnung geeigneter Personen eintraten oder auch die Professionalisierung der Methoden des Unterrichts forderten, damit nicht länger jeder Lehrer für sich dilettieren musste (Resewitz, 1778, S. 3, 4, 15).⁸ Massgebend waren die Anforderungen der beruflichen Praxis, die im Einklang mit der Person des Lehrers konzipiert worden sind und auch die Ausbildung bestimmt haben. Eine ständige Mahnung war, dass er mehr können und verstehen müsse als nur seine Lehrbücher. Das Wissen vermittelt sich nicht von selbst; deswegen rückte die «Lehrmethodik» ins Zentrum der Ausbildung (Vincas, 1845, S. 46).⁹ Noch nicht massgebend waren pädagogische Theorien, die grossen Namen zugeordnet wurden. Das änderte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts unter dem Eindruck einer veränderten Geschichtsschreibung, die stark auf historische Persönlichkeiten setzte. Auch die Geschichte der Pädagogik wurden nun mit einer Reihung hervorragender Namen konstruiert. Die christlichen Schriftsteller des 17. und frühen 18. Jahrhunderts rückten an den Rand und «grosse Pädagogen» ins Zentrum.

3 Grosse Pädagogen als Vorbilder

In der Mitte des Jahrhunderts war der Wandel unübersehbar, wie sich an Adolf Diesterweg zeigen lässt, der seit 1832 das Königliche Seminar für Stadtschullehrer in Berlin leitete, das im Jahr zuvor eröffnet worden war. Diesterweg war ein grosser Verehrer Pestalozzis, den er 1845 – und ganz ernsthaft – als den «Weltschulmeister» bezeichnete, also als Vorbild für die gesamte Lehrerschaft weltweit (Diesterweg, 1845, S. 16). Der Grund waren nicht herausragende Fähigkeiten in der Kunst des Unterrichtens oder unübertroffene Erfolge in der Kindererziehung, auch nicht Charisma oder rhetorische Talente, schliesslich nicht politischer Einfluss und dauerhafte Schulreformen, sondern die Persönlichkeit oder genauer: Wille, Beharrlichkeit und Idealismus:

⁷ Das geht zurück auf die Beschreibung des Schulstandes von Friedrich Gabriel Resewitz (1778, S. 2).

⁸ Der Berliner Theologe Friedrich Gabriel Resewitz (1729–1806) war seit 1775 Abt des Klosters Berge bei Magdeburg und bis 1796 Leiter der dortigen Schule. Er hatte 1771 in Kopenhagen eine der ersten Realschulen gegründet.

⁹ «Heinrich Vincas» war das Pseudonym für den Oldenburger Lehrer, Pfarrer und Schriftsteller Heinrich Hermann Meyer (1802–1852).

Sein Ideal war: Veredelung des Menschengeschlechts durch Erziehung und Bildung. Ihm widmete er sein ganzes Leben. Er kannte nichts Anderes, er vergass darüber alles Andere, er dachte immer zuletzt an sich selbst – ordinäre Menschen nannten ihn einen Schwärmer, oder belegten ihn und sein Thun oft sogar mit Schimpfnamen. (Diesterweg, 1845, S. 16/17)

Das Vorbild gewinnt an Reputation, gerade wenn es verkannt wird, das hohe Ideal bringt es mit sich, dass nicht jeder folgen kann, entscheidend ist, dass das Leben vom Ideal bestimmt ist, und zum Vorbild wird man, wenn daran kein Zweifel besteht. Aber das Vorbild gewinnt auch, wenn der Erfolg ausbleibt, wie Diesterweg im Blick auf das gescheiterte Neuhoft-Experiment festhält (Diesterweg, 1845, S. 17).

Die Begründung ist aufschlussreich, weil genau das gemacht wird, wovon Villamaire die Lehrer gewarnt hatte. Schuld am Scheitern waren die «Rohheit der meisten Kinder», der schlechte Einfluss der Eltern, die «unverschämte Forderungen» erhoben hätten, weiterhin Geldmangel und «vielleicht auch manche Missgriffe», die Pestalozzi selbst begangen haben mag (Diesterweg, 1845, S. 17/18). Aber die werden nicht näher benannt. Es heisst nur, er habe sich zugunsten der Kinder in Schulden gestürzt, die er nicht tilgen konnte, und seinen Hof in bester Absicht verloren. Er wurde mit Spott überhäuft, «aber er verzweifelte nicht» (Diesterweg, 1845, S. 18), und das ist für das pädagogische Vorbild entscheidend. «In seiner nächsten Umgebung verkannt» (Diesterweg, 1845, S. 18), wurde Pestalozzi zum Lehrer der Lehrer und dies tatsächlich weltweit (Tröhler, 2013).

Kaum etwas hat sich so zugetragen, wie in Diesterwegs hagiografischer Erzählung unterstellt wird. Aber das Faktische in Pestalozzis Leben spielte keine Rolle oder war kein Einwand bei der Konstruktion des grossen Pädagogen. Er wäre nie zum unbedingten Vorbild geworden, wären nicht alle seine Schattenseiten¹⁰ rigoros ausgeblendet oder als Missgunst von Neidern dargestellt worden. Dass es auf den Lehrer «ankommt», war und ist eine Professionsüberzeugung, die auch in der grösseren Öffentlichkeit geteilt wurde und wird. Die zentrale Bedeutung der «Persönlichkeit des Lehrers» ist früh herausgestellt worden, etwa in Carl Friedrich Lauckhards «Tagebuch eines Lehrers» aus dem Jahre 1843.¹¹ Dort heisst es:

In der Persönlichkeit des Lehrers gehen Zucht und Unterricht in Eins zusammen; von ihr aus wirken beide. Die persönliche Erscheinung des Lehrers ist das Bild, das anschauliche Beispiel, das Modell, nach dem alle sich richten, bilden und formen. Wie viel mehr wirkt ein Beispiel als Worte und Lehren! (Lauckhard, 1843, S. 25/26)

Genau das hatte Diesterweg mit Pestalozzi im Sinn, nur waren sein Bild, Beispiel und Modell nicht direkt erfahbar, sondern sollten publizistisch wirken. Und das Modell

¹⁰ Dokumentiert etwa von Eduard Biber (1827) am Beispiel des Niedergangs der Institute Pestalozzis in Iferten.

¹¹ Carl Friedrich Lauckhard (1813–1876) war Lehrer an der Musterschule in Friedberg (Wetterau) sowie Lehrer der Stadtschule in Darmstadt und ist 1855 als Schulrat nach Weimar berufen worden.

war selbst Modell, weil von grossen Pädagogen nur gesprochen werden sollte, wenn sie in irgendeiner Weise als vorbildlich gelten konnten.

Das lässt sich an Karl Gottlob Hergangs «Handbuch der pädagogischen Literatur» zeigen, das 1840 erschienen ist.¹² Anders als in Villaumes Handbuch geht es hier um das Sortieren der stark angewachsenen Literatur nach Relevanzkriterien für Berufsleute und Lehrerbildner. Dazu dienen Namensreihen und Chiffren für eigenständige Theorien, die sich von den christlichen Erziehungslehren abgrenzen. Die neuere Pädagogik wird auf John Locke und die Lehre der «naturgemässen Erziehung» zurückgeführt. Rousseau sei ihm gefolgt und habe mit seinem «Emil» den ersten Anstoss gegeben zur Reform des Schulwesens in neueren Zeiten. Basedow machte aus der natürlichen Erziehung eine Methode und mit seiner Erziehungsanstalt in Dessau beginnt in der Geschichte des deutschen Schulwesens «eine neue Periode» (Hergang, 1840, S. 17/18). Pestalozzi schliesslich habe die Elemente der Volksbildung in ihrer Einfachheit bestimmen können (Hergang, 1840, S. 20). Pestalozzi war im ganzen 19. Jahrhundert – also nicht nur für Diesterweg – der «mit genialem Blick und tiefem Gemüthe begabte schweizerische Reformator der Pädagogik» (Hergang, 1840, S. 21). Er ist das Vorbild wie später Montessori, Korczak oder Alexander Neill. Geschichte, so verstanden, dient selbst der Erziehung, so der Erzeugung von Professionsmoral (Gonon, 1999).

Man erkennt ein folgenreiches Darstellungsprinzip, nämlich die enge Verknüpfung von Personen und Namen mit einem richtungsweisenden Schlagwort. Ist die Verknüpfung historiografisch auf Dauer gestellt, kann sie nur schwer wieder aufgelöst und neu geordnet werden.

4 Ein riskantes Erfolgsprinzip

Diese Art von Verknüpfung gilt bis heute, denkt man an Hartmut von Hentig und die Laborschule oder Gerold Becker und die Reformpädagogik. Beide waren lange Vorbilder, ohne näher sagen zu müssen, für was. Ähnliches galt für Jürg Jegge mit dem Schlagwort «Dummheit ist lernbar» für die Emanzipation der Verlierer des Schulsystems. Glaubwürdig ist das, wenn eigene Praxis vorausgesetzt werden kann. Zum Vorbild werden Praktikerinnen und Praktiker nicht nur, wenn sie Erfolg haben, dann müsste es viele Vorbilder geben. Sie müssen publik machen, was den Erfolg ausmacht, der Erfolg wiederum muss in der Öffentlichkeit spektakulär erscheinen und als Beispiel unwiderstehlich sein. Vorbilder müssen mit ihrer Person für das eintreten, was theoretisch erwartet und von ihnen auch postuliert wurde.

Von Hentig wurde berühmt nicht als Lehrer an Privatschulen und öffentlichen Gymnasien, sondern als Publizist und Schulgründer in Bielefeld, der mit einer neuartigen

¹² Karl Gottlob Hergang (1776–1850) war zunächst Hauslehrer und dann angestellter Lehrer an der Bürgerschule in Zittau. Er war später als Pfarrer und Schulreformer in Bautzen tätig.

Schule verwirklicht hat, was viele Lehrerinnen und Lehrer als beispielhaft auch für sich ansahen. Ähnlich wurde Becker zu einem Gesicht der Schulreform, weil er an der renommierten Odenwaldschule zeigen konnte, welche Potenziale sich mit der historischen Reformpädagogik verbinden liessen. Jegge schliesslich war der widerständige Sonderschullehrer in Embrach, der als Erster in der Schule neue Formen der Beziehung durchsetzen konnte. Es handelt sich um Inszenierungen, die geglaubt wurden und Bewunderung hervorriefen, solange wie man annehmen konnte, dass alle Erzählungen authentisch sind und so zutreffen, wie sie kommuniziert worden sind. Besuche vor Ort oder Berichte Dritter genügten als Bestätigung. Zweifel an dieser sehr unwahrscheinlichen Passung zwischen Ideal und Wirklichkeit kamen lange nicht auf, man glaubte dem schönen Schein und der dazu passenden öffentlichen Rhetorik. Zufall war das nicht, sondern lang geübte Praxis, die pädagogisches Sehen und Denken von unbestreitbaren Vorbildern aus konzipierte.

Die «Helden» der Pädagogik entstanden als Gattung im 19. Jahrhundert und setzten eine spezialisierte Literatur voraus, die aus Geschichtsbüchen, Lexika und Zeitschriften bestand, für Zwecke der Ausbildung entstanden ist und die Disziplin «Pädagogik» in ihrer modernen Gestalt konstituiert hat.¹³ Allein die Analyse der Lexika zeigt bei sehr vielen verschiedenen Namen einschlägige Positionierungen mit Pestalozzi an der Spitze (Hild, 2018, S. 247–264). Er wurde auf diesem Wege zum meistzitierten Vorbild und erhielt am Ende sogar höchste philosophische Weihen (Natorp, 1922, S. 61–236), weil er so gelesen wurde, als stünden Person und Werk im Einklang,¹⁴ was ausserhalb der Pädagogik vermutlich niemandem in den Sinn gekommen wäre. Das bestimmte über Dekaden die Selbstsicht der Pädagogik und damit auch die Ausbildung der Lehrpersonen, nicht jedoch die gelebte Professionsmoral. Keine einzige Entscheidung und keine Bearbeitung auch eines Dilemmas dürfte unter Berufung auf das Vorbild Pestalozzi zustande gekommen sein. Aber Vorbilder beherrschen die Sprache und mit ihr die Vorstellungswelt. Der «pädagogische Bezug» braucht Herman Nohl, um Autorität zu gewinnen und seine Stellung im Diskurs zu behalten (Kreis, 2018). Und die Erziehung zur «Mündigkeit» verlangt einen Bezug auf Kant, wenn damit eine herausgehobene Bedeutung verbunden werden soll, der möglichst nicht widersprochen werden darf. In einem Berufsfeld, das gegenüber «Theoretikerinnen» und «Theoretikern» empfindlich ist, sind diejenigen willkommen, die praktische Überzeugungen stiften, stärken oder weiterentwickeln, allerdings nur dann, wenn ein günstiges Zeitfenster besteht oder der Status eines «Klassikers» erreicht ist und nicht wieder gelöscht werden kann.

Unabhängig davon: Was Hergang (1840, S. 17) mit Blick auf John Locke ausgeschlossen wissen wollte, ist für die pädagogischen Schriftsteller gerade das Erfolgsrezept gewesen. Locke habe «die Erziehung nach einer Idee oder einem Ideale» für «Schwärmerei» gehalten, mit der sich konkret nichts bewirken lasse. Einzig der Natur dürfe

¹³ Den Ausdruck «neue Pädagogik» im Unterschied zur antiken und christlichen Pädagogik des Mittelalters verwendete etwa Schwarz (1829, S. 439) in seiner Geschichte der Erziehung.

¹⁴ Er soll das einzige «Genie der Pädagogik» (Natorp 1922, S. 92) gewesen sein.

man folgen. Bezieht man das nicht auf reale Kinder, sondern auf die öffentliche Rhetorik, dann ist leicht zu sehen, dass sie ohne Ideen und Ideale gar nicht stattfinden oder jedenfalls keinen Einfluss gewinnen könnte. Schriftsteller von Pestalozzi bis Hentig und Jegge sind genau deswegen gelesen und für sakrosankt erklärt worden, was ohne ihr Zutun kaum möglich gewesen wäre. Als Vorbilder konnten sie für die richtige Haltung sorgen, für die zutreffende Moral und aus der Sicht der Leserinnen und Leser auch für die passende Theorie, vorausgesetzt, dass sie selbst dem folgten, was sie für alle forderten und was ihren Rang begründete. Dass ihre Ideale realitätsfern aussahen, war umso mehr ein Grund dafür, ihnen zu folgen; nur Zweifel an ihrer Person durften nicht aufkommen. Aber die sind immer möglich, sodass auch immer mit der Entlarvung vermeintlicher Helden zu rechnen ist, die sich dann nicht mehr zur Bestätigung eigener Überzeugungen eignen. Davon muss unterschieden werden, was sinnvollerweise die Professionsmoral ausmachen kann oder muss. Sie wird nicht durch Vorbilder garantiert oder auch nur stabilisiert.

5 Folgerungen

Anders als bei Ärztinnen und Ärzten oder Juristinnen und Juristen gibt es für die Lehrpersonen keine explizite Standesethik. Das Berufsfeld ist hochmoralisch, steht unter öffentlicher Beobachtung und ist allein deswegen nicht «autonom». Jeder Konflikt kann direkt die Person betreffen und aus diesem Grunde muss auch für kollegialen Schutz gesorgt werden, der allerdings deutliche Grenzen hat. Diskriminierungen oder körperliche Gewalt bis hin zu sexuellen Übergriffen müssen klar benannt und geahndet werden. Unter diesen Voraussetzungen ist auch lange nach Peter Villaume ein Verhaltenskodex nötig, der sich mit gesellschaftlichen Erwartungen verbindet. Dass Lehrerinnen und Lehrer Vorbilder sind, gehört ebenso dazu wie die Qualität des Unterrichts oder die Orientierung am Ergebnis für die Lernenden. Auch Schulverbesserungen gehören zum Kodex und weiterhin die Einsicht, dass sie nur schrittweise erfolgen können und von den Lehrpersonen abhängen.

Damit sind seit jeher «idealisierende Übertreibungen» verbunden, die aus den Tugendkatalogen der gewünschten Eigenschaften von Lehrpersonen resultieren (Harder, 2014, S. 45). Was dabei aber auffällt, ist, wie stabil diese Kataloge sind, und auch wenn mit ihnen keine Kausalitäten verbunden werden können, so sind es doch Postulate, die in einem öffentlichen Raum vertreten werden und die nicht verschwinden werden. Aber sie sind nicht einfach identisch mit der gelebten Moral, wie in der Literatur zum «pädagogischen Ethos» oft angenommen wurde. Versteht man unter «Professionsmoral» auch die Selbstregulierung der Lehrerinnen und Lehrer (Oelkers, 1986), dann ist für Schwärmerei oder Selbstidealisation tatsächlich kein Platz. Es geht um die Bewältigung von Konflikten, zu denen auch diejenigen mit den Behörden oder den Eltern gehören. Wer Probleme lösen will, muss klare Standpunkte vertreten und darf sich nicht selbst zur Last fallen. Auf der anderen Seite sichert die Moral auch die innere Regu-

lierung und so die berufliche Identität. Die Erwartungen von aussen spiegeln sich im professionellen Selbst und müssen balanciert werden, ohne die realen Erfahrungen zu ignorieren. In diesem Sinne ist «Moral» auch ein Lernprozess mit sich selbst, also keine Gesinnung, die nicht korrigiert zu werden braucht.

So etwas liefert die pädagogische Rhetorik, die trotz gegenteiliger Erfahrungen stabil bleiben kann und so die Glaubenssätze schützt, mit denen sich die Wirklichkeit nicht antizipieren, wohl aber idealisieren lässt. Das gilt etwa auch für die Bildungspolitik, die ohne Idealisierungen gar nicht auskäme. Den Alltag dagegen und so das moralische Handlungsfeld prägen oft neue Situationen und überraschende Ereignisse, die für sich beurteilt werden müssen und so häufig den Routinen widersprechen, weil sie individuelle Aufmerksamkeit verlangen und oft auch mit unerwarteten Zumutungen verbunden sind. Die Härten des Berufs mögen sich verlagert haben, aber auch sie verschwinden nicht. Die Geschichte jedenfalls zeigt den immer neuen Kampf um Bewahrung von Moral und Identität in einem Feld, das ungebrochene Kontinuität nicht kennt und Lösungen nicht von Dritten erwarten sollte.

Wohl machen – anders als früher – bestimmte Regeln Abstimmungen im Kollegium nötig, etwa solche einer fairen Leistungsbeurteilung, aber sie auch zu befolgen, verlangt innere Kontrollen gepaart mit verlässlichen Routinen. Im Schulbereich gibt es individuelle Verantwortung, aber weder definierte Kunstfehler noch Schiedsgerichte. Das schliesst Begeisterung für den Beruf ebenso wenig aus wie professionelle Überzeugungen und eine stabile Gefühlsbasis. Nur werden sie unentwegt getestet und müssen sich bewähren. Was man nicht braucht, sind Kitsch, Ressentiments und Vorbilder, die zu Idolen werden und dann gestürzt werden müssen. In der Ausbildung der Lehrpersonen muss es ausreichend Raum geben für die gesellschaftlichen Erwartungen, die öffentliche Beobachtung und die moralischen Anforderungen des Berufs. Auch die Verletzungen des Ethos wären zum Thema zu machen. Hier ist Neuland zu betreten, weil die Geschichte darüber nichts aussagt.

Literatur

- Gonon, Ph.** (1999). Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (4), 521–530.
- Harder, P.** (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern: Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Hild, A.** (2018). *«Helden und Denker» der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Kreis, H.** (2018). *Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten? Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J.** (1986). Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 62 (4), 487–506.
- Tröhler, D.** (2013). *Pestalozzi and the educationalization of the world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Quellen

- Biber, E.** (1827). *Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzi's und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift «Meine Lebensschicksale u.s.f.» nach dessen eigenen Briefen und Schriften bearbeitet, und mit anderweitigen Urkunden belegt*. St. Gallen: Huber und Compagnie.
- Bock, F.S.** (1780). *Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*. Königsberg: Gottfried Lebrecht Hartung.
- Diesterweg, A.** (1845). *Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste, für Kinder und deren Eltern, zu dem ersten Säcularfeste seiner Geburt* (3., verbesserte und vermehrte Auflage). Berlin: Theod. Chr. Fr. Enslin.
- Guericke, H. E. F.** (1827). *August Hermann Francke. Eine Denkschrift zur Säcularfeier seines Todes*. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses.
- Hergang, K. G.** (1840). *Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser ... mit kritischen Anmerkungen und anderen Notizen bearbeitet*. Leipzig: Verlag von Breitkopf und Härtel.
- Lauckhard, C. F.** (1843). *Tagebuch eines Lehrers*. Darmstadt: Verlag der Hofbuchhandlung von Gustav Jonghaus.
- Natorp, P.** (1922). *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erstes Heft: Plato, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi* (2., verbesserte und vermehrte Auflage). Stuttgart: Frommann.
- Resewitz, F. G.** (1778). *Gedanken und Vorschläge zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogick herausgegeben. Erster Band*. Berlin: Friedrich Nicolai.
- Schwarz, F. H. C.** (1829). *Erziehungslehre. Erster Band, zweite Abtheilung: Geschichte der Erziehung* (2., durchaus umgearbeitete, verbesserte Auflage). Leipzig: Georg Joachim Göschen.
- Terne, G.** (1748). *Der wohl-informirte Dorff-Schulmeistr und Kinder-Lehrer ... Alles in deutlichen und leichten Reguln abgefasst, und denen Schulmeistern zum Besten an die Hand gegeben* (andere und verbesserte Auflage). Leipzig: Friedrich Lanckischens Erben.
- Villaume, P.** (1787). *Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Land-Schulen* (2. Auflage). Frankfurt: ohne Verlag.
- Vincas, H.** (1845). *Schullehrer-Seminarien und Volksschulen*. Oldenburg: Schulzesche Buchhandlung.
- Zeidler, Ch.** (1675). *Pedia dramatica, Oder Die Gute und Böse Kinder-Zucht/In einem anmuthigen und erbaulichen Schau-Spiel vorgestellt*. Dresden: In Verlegung Christian Bergen/Druckts Paul August Hamann.
- Zeumer, J. C.** (1701). *Exemplarischer Teutscher Schumeister ... sammt einer leichten/nützlichen und dienlichen Lehr-Art ...* Jena: Joh. Bielcken.

Autor

Jürgen Oelkers, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, oelkers@ife.uzh.ch

Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns

Beat A. Schwendimann

Zusammenfassung Das Berufsethos von Lehrpersonen setzt sich aus unterschiedlichem Wertewissen zusammen und wird durch einen komplexen Prozess entwickelt. Als Grundlage für ein gemeinschaftliches Berufsethos hat der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) die berufsethischen Richtlinien der Profession in Form eines Berufsleitbilds formalisiert und – für besonders sensible Bereiche des beruflichen Handelns – in Form von Standesregeln als Mindeststandards für jede Lehrperson ausformuliert. Dieser Beitrag diskutiert die Entstehung und die Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Profession und das berufsethische Handeln von Lehrpersonen.

Schlagwörter Berufsethos – Berufsverband – Berufsleitbild – Standesregeln

LCH mission statement and code of conduct: Development and significance for the discussion of ethical questions concerning the professional conduct of teachers

Abstract The professional ethics of teachers is composed of different values and developed through a complex process. As the basis for shared professional ethics, the Swiss Teacher Federation (LCH) has formalized the ethical guidelines of the profession in the form of a profession-related mission statement («Berufsleitbild») and – for particularly sensitive areas of professional activity – in the form of a code of conduct («Standesregeln») as minimum standards for each teacher. This article discusses the development of the LCH mission statement and the code of conduct as well as their significance for the profession and the professional ethical conduct of teachers.

Keywords professional ethics – professional association – professional mission statement – code of conduct for teachers

1 Berufsethos von Lehrpersonen

Das Berufsethos kann als die Gesamtheit aller Normen und Werte, die durch die gemeinsame Anerkennung einer Berufsgruppe – entweder explizit oder stillschweigend – als verbindlich gesetzt worden sind, beschrieben werden. Das Berufsethos bezieht sich sowohl auf das Verhalten Einzelner als auch auf das Gefüge moralischer Verhaltensweisen einer Institution oder Profession. Durch das Berufsethos wird die Einheit einer bestimmten sozialen Gemeinschaft konstituiert und von anderen Gemeinschaften abgegrenzt.

Das Berufsethos von Lehrpersonen setzt sich aus unterschiedlichen Wertesystemen zusammen und ist daher individuell unterschiedlich und gleichzeitig ein gemeinsames Fundament der Profession. Das Ziel ist, eine gemeinsame Basis der Profession zu schaffen (Fauser, 1996). Die persönlichen und beruflichen Werte sollen dabei nicht im Konflikt stehen, sondern sich gegenseitig bedingen. Das verschiedene Wertewissen von Lehrpersonen kann in einem Konfliktfall widersprüchlich werden und dann ist es entscheidend, dass sich Lehrpersonen auf gemeinsame Werte berufen können. Gemeinsame berufsethische Werte ermöglichen in Konfliktsituationen einen konstruktiven Diskurs (Oser, 1996). Als Grundlage und zur Professionsbildung ist es daher entscheidend, ein gemeinsames Fundament in Form des Berufsleitbilds und der Standesregeln zu etablieren. Aus dem Berufsethos folgen konkrete Werte, welche handlungsleitend für den Unterricht und die Schulkultur sind (Standop, 2007). Werte können als die bewussten oder unbewussten Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen, beschrieben werden. Die Arbeit an und mit Werten und die Vermittlung von Werten gehören seit jeher zum Bildungsauftrag der Schule (Campbell, 2008). Die Arbeit von Lehrpersonen kann daher als wertebasiert sowie wertebildend beschrieben werden (Carr, 2006). Die gemeinsame Arbeit an Werten ist für die heutige Schule wichtig, denn die Schule ist Teil einer Gesellschaft, die sich in einem rasanten Wertewandel befindet (Schmid & Schmuckli, 2014).

2 Berufsethos als Teil der Professionsbildung und Professionsentwicklung in der Berufsverbandsarbeit

Professionen sind immer auch Hüter gesellschaftlicher Güter, seien es Gesundheit, Recht, Seelenheil oder Bildung. Diesem besonderen Auftrag entspricht professionsintern ein Berufsethos der Verantwortung für die Klientinnen und Klienten, Gläubigen, Patientinnen und Patienten oder Lernenden (Baumert & Kunter, 2006). Oser (1998) unterscheidet drei Verpflichtungsaspekte, welche das berufsethische Handeln von Lehrpersonen ausmachen: Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit. Diese Verpflichtungen gelten jedoch nicht unbegrenzt und uneingeschränkt, sondern sind im Rahmen des Organisationszwecks der Schule und des spezifischen Auftrags von Lehrpersonen zu interpretieren (Helsper, 2004).

Zur Professionsbildung und Professionsentwicklung hat der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) das Berufsethos des Lehrberufs in zwei Dokumenten formalisiert, und zwar im Berufsleitbild und in den Standesregeln (LCH, 2008). Diese Dokumente bilden die berufsethische Grundlage der Arbeit von Lehrpersonen und deren Berufsverbänden. Das LCH-Berufsleitbild nennt in Leitsätzen praxisnahe Kernwerte, nämlich «Vertrauen», «Verantwortung» und «Respekt einfordern». Diese Kernwerte werden in den LCH-Standesregeln an die einzelnen Lehrpersonen gerichtet und für die Schulpraxis handlungsleitend gemacht. Die beiden Dokumente haben sich die im LCH

organisierten Lehrerinnen und Lehrer ohne Behördendruck in Eigenverantwortung und aus Verantwortung gegenüber der Profession selbst gegeben. Dadurch haben die Lehrpersonen eine gemeinsame Definition sowie eine Abgrenzung ihrer Profession geschaffen. Diese Abgrenzung ist notwendig als Selbstschutz der Lehrpersonen gegenüber immer weiter zunehmenden Anforderungen und Zusatzaufgaben. Lehrpersonen können ihr Kerngeschäft nur dann auf hohem Niveau ausüben, wenn sie dazu die notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen erhalten. Bei einem Ungleichgewicht entstehen berufsethische Konflikte, weil Lehrpersonen ihren Beruf unter solchen Bedingungen nicht mehr nach bestem Wissen und Gewissen ausüben können, zum Beispiel wenn von betrieblicher Seite zunehmend mit ökonomischen Kennzahlen operiert wird, Budgets gekürzt werden oder der Aufgabenkatalog inflationär zunimmt. Dieses Phänomen zeigt sich in der unbezahlten Überzeit (Brägger, 2019), welche Lehrpersonen jährlich leisten, um den steigenden Erwartungen gerecht zu werden und um vielzählige Zusatzaufgaben zu erfüllen, was auch Folgen für ihre Gesundheit hat (Künzi & Oesch, 2016).

2.1 Entwicklung, Struktur und Bedeutung des LCH-Berufsleitbilds

Zunächst werden die Entwicklung und die Struktur des LCH-Berufsleitbilds betrachtet. Das Berufsleitbild wie auch die Standesregeln des LCH sind die Ergebnisse langer und intensiver Meinungsbildungsprozesse, vor allem der im Berufsverband organisierten Lehrerinnen und Lehrer. Mit der Verankerung in den Statuten wurden die beiden Dokumente auch zu einer zentralen Richtschnur für die Verbandspolitik des LCH. Das Berufsleitbild des LCH muss als historisch bedeutsames Dokument gewürdigt werden, da es das erste stufenübergreifende Leitbild für die Lehrpersonen im ganzen deutschsprachigen Raum darstellte und dadurch wesentlich zum Professionsverständnis von heute beigetragen hat (Strittmatter, 2008). Die erste Fassung des LCH-Berufsleitbilds entstand 1993 und wurde 1999 und 2008 überarbeitet und aktualisiert. Der Bedarf nach einer Überarbeitung des LCH-Berufsleitbilds hatte mehrere Gründe. In den Anfängen des LCH zu Beginn der 1990er-Jahre orientierte sich die Verbandspolitik des LCH im Wesentlichen an den Statuten und an der ersten Version des Berufsleitbilds. In den folgenden Jahren hat der Berufsverband verschiedene zusätzliche Orientierungsmarken für die Verbandsarbeit erarbeitet, insbesondere die Standesregeln, Positionspapiere und Leitfäden. Der daraus entstandenen Ausdifferenzierung der programmatischen Instrumente des Berufsverbands wurde in der Totalrevision des Berufsleitbilds 2008 Rechnung getragen, indem redundante Elemente entfernt und andere Aspekte zusammengefasst wurden (vgl. Tabelle 1). Die Version von 2008 des Berufsleitbilds hält fest, dass die Grundüberzeugungen zum Wesen des Berufs weitgehend gleich geblieben seien, die konkreten Herausforderungen und Arbeitsplatzbedingungen sich seit der Gründungszeit des LCH jedoch stark verändert hätten. Zudem konzentriert sich das überarbeitete Berufsleitbild verstärkt auf die Kernpunkte des Berufsverständnisses. Dies ist insbesondere beim Kernauftrag «Unterrichten» gewichtiger und deutlicher geworden als in den Versionen von 1993 und 1998. Die erste Version des LCH-Berufsleitbilds bestand aus zehn «Thesen», welche in der überarbeiteten Fassung auf sechs «Leitsätze» verdichtet wurden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Vergleich der Struktur der LCH-Berufsleitbilder

LCH-Berufsleitbild 1993/1999: Thesen	LCH-Berufsleitbild 2008: Leitsätze
1. Pädagogische Schule, Bildungsauftrag	Einleitung
2. Fachleute für das Lernen	1. Fachleute für Lehren und Lernen
	2. Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen
	3. Arbeiten in geklärten Verantwortlichkeiten
3. Personale Stärken	–
4. Geleitete teilautonome Schule	4. Mitgestaltung der geleiteten Schule
5. Differenzierende Weiterentwicklung im Beruf	–
6. Angestellte mit Berufsauftrag und Standesregeln	–
7. Selbst- und Fremdbeurteilung	–
8. Ausbildung auf Hochschulniveau	5. Aus- und Weiterbildung in der Perspektive der Laufbahngestaltung (kombiniert Thesen 5, 8 und 9)
9. Weiterbildung	
10. Mitsteuerung des Schulwesens	–
	6. Verlässliche, unterstützende und würdige Rahmenbedingungen

2.2 Entstehung, Struktur und Bedeutung der LCH-Standesregeln

Als Zweites werden die LCH-Standesregeln betrachtet. Während das Berufsleitbild als Richtschnur für die ganze Profession und die Verbandspolitik des LCH dient, stellen die Standesregeln Mindeststandards dar, welche sich direkt an jede Lehrperson bzw. an jedes Mitglied des LCH richten. Die Standesregeln definieren die Grundanforderungen für die Berufsausübung der Lehrpersonen der Volksschule bis und mit Tertiärbereich in drei Aspekten: «Arbeit mit den Lernenden», «Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, Fachpersonen und Schulleitung» und «Umgang mit sich selbst».

Die Standesregeln beschreiben, dass die Anwendung auf vier Ebenen stattfinden kann:

- zur individuellen Selbstregulierung im Rahmen des persönlichen Berufsethos;
- als normatives Bezugssystem in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen;
- als inhaltliches Bezugssystem bei der internen Evaluation der Schulen;
- als normatives Bezugssystem bei Interventionen von Vorgesetzten bei festgestellten oder vermuteten Qualitätsproblemen im Verhalten einer Lehrperson.

Lehrpersonen, die dem LCH angehören (Stand 2020: über 55000), verpflichten sich, die Standesregeln selbstverantwortlich einzuhalten. Wie beim Berufsleitbild haben sich die im LCH organisierten Lehrerinnen und Lehrer die Standesregeln ohne jeden Behörden- druck in Eigenverantwortung und aus Verantwortung gegenüber der Profession selbst gegeben (Strittmatter, 2010). Die Standesregeln stellen daher neben unverbindlichen Empfehlungen und rechtlich bindenden Obligatorien einen dritten Weg in Form einer berufsethischen Selbstverpflichtung dar. Die Standesregeln sind daher als Ehrenkodex und nicht als rechtlich bindendes Regelwerk zu verstehen. Sie können jedoch indirekt

rechtswirksam werden, wenn sich Urteile von Behörden in Fällen von deviantem Verhalten von Lehrpersonen explizit auf einzelne Standesregeln beziehen.

Die Standesregeln entstanden in einem Zeitraum von fünf Jahren (1994 bis 1999) in einem intensiven dialogischen Prozess. Den Hintergrund bildeten zwei Phänomene: Zum einen erreichte die New-Public-Management-Sichtweise mit ihren technokratischen Kontrollinstrumenten die Schulen, was sich in Bestrebungen zur Einführung von Leistungslöhnen für Lehrpersonen und Forderungen nach messbarer Rechenschaftslegung von Schul- und Unterrichtsqualitäten zeigte. Der Berufsverband LCH reagierte darauf mit der Entwicklung seines Modells der Selbstevaluation der Lehrpersonen (FQS) und mit der Schaffung eigener Standesregeln im Sinne einer selbst definierten Versicherung von Mindestqualitäten. Zum anderen wurde in der Fachpresse in diesen Jahren eine heftige und teils auch in den Medien rezipierte Diskussion über die professionellen Qualitäten des Lehrberufs geführt. Beispielsweise erlangte der 1993 von Hartmut von Hentig veröffentlichte «Sokratische Eid» (von Hentig, 1993, S. 258–259) weite Verbreitung, obschon es sich dabei im Wesentlichen um einen weiteren Vertreter der idealistischen und (wegen des Eid-Anspruchs) völlig überfordernden Tugendkataloge handelte. Als Meilenstein in der Geschichte der Berufsethik kann hingegen das Heft 11/1994 der Zeitschrift «Pädagogik» bezeichnet werden, welches unter den Titel «Der schlechte Lehrer» gesetzt wurde. Eine erweiterte Ausgabe in Buchform erschien drei Jahre später (Schwarz & Prange, 1997). Dass es in diesem Beruf neben den vielen Idealen und Erfolgsnormen auch so etwas wie professionelles Ungenügen, Fahrlässigkeiten und gar grobe Verstösse geben kann, war, zumindest für den LCH, nicht mehr auszublenden. Die Vorwärtsstrategie hiess «Projekt Standesregeln». Anfänglich stiess das Projekt auch auf interne Kritik, da infrage gestellt wurde, ob sich ein Berufsverband selbst Regeln geben solle, welche auch gegen ihn und seine Mitglieder verwendet werden könnten (vgl. dazu auch Abschnitt 3).

Zwei ganzwöchige Sommerworkshops mit Lehrerinnen und Lehrern aller Stufen, zahlreiche Sitzungen der Pädagogischen Kommission und der Standespolitischen Kommission des LCH, Hearings mit Expertinnen und Experten, eine breite Vernehmlassung unter den Mitgliedsorganisationen des LCH und eine Fachtagung im Herbst 1998 führten schliesslich zu einer konsensfähigen Vorlage, welche am 19. Juni 1999 an der Delegiertenversammlung verabschiedet wurde. Im Unterschied zum Berufsleitbild sind die LCH-Standesregeln von 1999 seither unverändert beibehalten worden. Die LCH-Standesregeln setzen sich aus zehn Regeln zusammen (vgl. Tabelle 2). Grundsätzlich geht es darum, standeswürdiges Verhalten zu fördern sowie standesunwürdiges Verhalten zu definieren, zu verhüten und einer angemessenen Ahndung zuzuführen.

Die Standesregeln können in zwei Kategorien eingeteilt werden.

- Die *Erfüllungspflicht* gilt für die Beachtung der gesetzlichen Vorschriften (Standesregel 8) sowie für das Verbot von Machtmissbrauch und Übergriffen (Standesregeln 9 und 10).

Tabelle 2: LCH-Standesregeln (LCH, 2008, S. 29–38)

LCH-Standesregeln: Regeln	Grundanforderungen für die Berufsausübung der Lehrpersonen
1) Erfüllung des Bildungsauftrags	Die Lehrperson sorgt für eine ausgewogene Förderung der Lernenden zur Sachkompetenz, Selbstverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit gemäss den Bildungsansprüchen des Lehrplans.
2) Professionelle Unterrichtsführung	Die Lehrperson schafft Lernsituationen, welche anregen und individuelle Fortschritte auf die Bildungsziele hin möglich machen. Sie begegnet den Lernenden mit positiver Erwartungshaltung.
3) Mitwirkung im Schulteam	Die Lehrperson wirkt mit an verbindlichen Absprachen und Regelungen im Schulteam, an gemeinsamen Entwicklungsarbeiten und Weiterbildungen.
4) Qualitätssicherung und -entwicklung	Die Lehrperson bildet sich während der ganzen Dauer der Berufsausübung in beruflichen und persönlichen Bereichen weiter und engagiert sich für eine Schule, die ihre Qualität überprüft und weiterentwickelt.
5) Führung und Verantwortung	Die Lehrperson nimmt Führung und Verantwortung in der eigenen Schulklasse und in der ganzen Schule wahr.
6) Zusammenarbeit mit Partnern	Die Lehrperson arbeitet mit Erziehungsberechtigten, Spezialdiensten, Behörden und anderen an der Schule Beteiligten zusammen.
7) Vertraulichkeit	Die Lehrperson behandelt sensible Informationen über Lernende vertraulich.
8) Einhalten von Vorschriften	Die Lehrperson handelt nach den gesetzlichen Vorschriften und setzt sich nötigenfalls für deren Veränderung und Anpassung ein.
9) Respektieren der Menschenwürde	Die Lehrperson wahrt bei ihren beruflichen Handlungen die Menschenwürde, achtet die Persönlichkeit der Beteiligten, behandelt alle mit gleicher Sorgfalt und vermeidet Diskriminierungen.
10) Unbedingtes Beachten von Verboten	Die Lehrperson hält sich strikte an das gesetzliche Verbot von körperlichen, sexuellen, kulturellen und religiösen Übergriffen und reagiert entschieden auf festgestellte Missachtungen.

- Die *Bemühenspflicht* gilt für alle anderen Standesregeln, das heisst, dass die Erfüllung zwar angestrebt werden soll, aber im Alltag realistischerweise nicht immer leistbar ist. Es gibt Standesregeln, deren Umsetzung nur beschränkt im Einflussbereich der einzelnen Lehrperson liegt. Entscheidend für die Auftragserfüllung sind unter anderem die Anzahl und die Qualifikationen der Lehrpersonen, die für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und für Entwicklungsaufgaben verfügbare Arbeitszeit, die Lehrmittel, die diagnostischen Instrumente, die Räume und technischen Hilfsmittel sowie Gelingensfaktoren aufseiten der Schülerinnen und Schüler, insbesondere deren individuelle Leistungsbereitschaft, sowie die Klassenzusammensetzung und die Klassengrösse.

3 Verletzung des Berufsethos

Das Berufsethos kann nur dann effektiv sein, wenn Zuwiderhandlungen auch Konsequenzen haben. Bei aller Vorsicht und Professionalität der Lehrpersonen kann nicht ausgeschlossen werden, dass es zu Problemen kommt. Das LCH-Berufsleitbild und die Standesregeln bieten als berufsethische Selbstverpflichtung hierzu einen Rahmen, aber

keine rechtliche Grundlage. Diese berufsethischen Dokumente des LCH können daher bei Rechtsstreitigkeiten nicht gegen Lehrpersonen eingesetzt werden. In Konfliktfällen müssen verschiedene Problemebenen unterschieden werden:

- *Ebene 1:* Es kam ohne Verschulden der Lehrperson zu einem unbefriedigenden Zustand.
- *Ebene 2:* Es wurden von der Lehrperson zwar Fehler gemacht, diese liegen aber innerhalb der Toleranz, die es in allen Berufen braucht.
- *Ebene 3:* Es wurden von der Lehrperson grob fahrlässige und gravierende Fehler gemacht.

In den ersten beiden Fällen hat die Lehrperson innerhalb des Berufsleitbilds und der Standesregeln gehandelt und hat damit Anrecht auf den Rechtsschutz des Berufsverbands. Im dritten, schwerwiegenden Fall kann die Lehrperson aus dem Berufsverband ausgeschlossen und der Rechtsschutz verweigert werden (z.B. bei sexuellen Übergriffen, vgl. Strittmatter, 2011); der Berufsverband wird sich aber für ein faires Verfahren einsetzen. Aus der Sicht des LCH wäre die Einrichtung einer Ombudsstelle sinnvoll, welche bei schulinternen Konfliktfällen vermitteln könnte.

4 Schlussfolgerungen

In einer immer pluralistischeren Gesellschaft ist es von zunehmender Bedeutung, eine gemeinsame Wertebasis zu schaffen. Diese Werte sind jedoch nicht statisch, sondern müssen im fortlaufenden Dialog entwickelt und in Handlungen umgesetzt werden. Lehrpersonen benötigen ein Berufsethos, um wertebasiert und wertebildend unterrichten zu können. Das Berufsethos der Lehrperson ist nicht nur handlungsleitend, sondern auch ein Kernelement der Profession. Die Vermittlung und Entwicklung des Berufsethos ist ein komplexes Verfahren, welches sowohl theoretisch während der Ausbildung als auch praktisch im Unterrichtspraktikum und im Beruf stattfinden muss. Viele Pädagogische Hochschulen und Universitäten setzen die beiden Dokumente des LCH als offizielle Grundlage in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen ein. Das Ziel besteht darin, die verschiedenen persönlichen und professionellen Wertesysteme in Einklang zu bringen, was Konsistenz und Koordination erfordert. Ein wertorientierter Diskurs erfordert entsprechende Zeitgefässe als Teil der individuellen und gemeinsamen professionellen Entwicklung. Oser (1996) weist darauf hin, dass die Vermittlung des Berufsethos von Lehrpersonen so früh wie möglich erfolgen und nach dem Eintritt ins Schulleben durch selbstreflexive Praxis, Fortbildungen und Tätigkeit in Berufsverbänden weitergeführt werden solle. Das Berufsleitbild und die Standesregeln des LCH bilden dazu eine Vorlage, die es im Berufsalltag konkret umzusetzen gilt. Diese beiden Dokumente stellen eine professionsbildende Pionierarbeit dar, welche die berufsethischen Grundlagen der Lehrpersonen in der Schweiz formalisieren.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Brägger, M.** (2019). *LCH Arbeitszeiterhebung 2019 – Bericht zur Erhebung bei 10'000 Lehrpersonen*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Campbell, E.** (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38 (4), 357–385.
- Carr, D.** (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32 (2), 171–183.
- Fauser, P.** (1996). Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14 (1), 9–28.
- Helsper, W.** (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Künzi, K. & Oesch, T.** (2016). *Berufsbedingte Krankheitskosten der Lehrpersonen. Teilprojekt des LCH im Rahmen des Projekts Gesundheit der Lehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien.
- LCH.** (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*. Verabschiedet von der LCH-Delegiertenversammlung am 7. Juni 2008. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Oser, F.** (1996). Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft) (S. 235–243). Weinheim: Beltz.
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schmid, P.A. & Schmuckli, L.** (2014). *Gemeinsam an Werten arbeiten: Ethisches Verfahren als Motor der Schulentwicklung*. Bern: Schulverlag Plus.
- Schwarz, B. & Prange, K.** (Hrsg.). (1997). *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. Weinheim: Beltz.
- Standop, J.** (2007). Berufsethos – eine vernachlässigte Kategorie der Lehrerbildung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 147–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strittmatter, A.** (2008). *Referat von Dr. Anton Strittmatter zur Vorlage Berufsleitbild 2008 an der Delegiertenversammlung vom 7. Juni 2008 in Aarau*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Strittmatter, A.** (2010). Als Profession Definitionsmacht gewinnen. In G. Anzengruber, E. Renner & M. Sertl (Hrsg.), *LehrerInnengewerkschaft zwischen Standesvertretung und Bildungspolitik* (S. 58–64). Innsbruck: Studienverlag.
- Strittmatter, A.** (2011). Verdacht auf sexuelle Übergriffe durch Schulpersonal. In G. Brauchle (Hrsg.), *KrisenKompass. Zusatzkapitel zum Download* (S. 1–6). Elgg: edyoucare.
- von Hentig, H.** (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.

Autor

Beat A. Schwendimann, Ph.D., Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, b.schwendimann@lch.ch

Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz

Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel

Zusammenfassung Die Studie nimmt eine Bestandsaufnahme der Verfahren vor, die in der Deutschschweiz zur Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung eingesetzt werden. Sie geht dabei auf Funktion, Gegenstand und Methodik der Beurteilungsverfahren ein. Zugrunde liegen Daten einer Online-Befragung der für die berufspraktische Ausbildung verantwortlichen Personen aller 15 Hochschulen der Deutschschweiz, die Regelschullehrpersonen ausbilden. Den Angaben zufolge wird auf vielfältige Weise und teilweise unter Nutzung neuerer technischer Möglichkeiten ein meist breites Spektrum an Kompetenzen erfasst, welches in der Regel von mehreren Fachpersonen anhand transparenter Kriterien beurteilt wird. Damit zeichnet sich vor dem Hintergrund des Forschungsstands und mit Blick auf zentrale Gütekriterien eine positive Entwicklung der Beurteilungsqualität seit den Nullerjahren ab.

Schlagwörter Lehrpersonenausbildung – summative Beurteilung – berufspraktische Kompetenzen – Schweiz

Procedures used in German-speaking Switzerland to assess pre-service teachers' professional competence at the end of their studies

Abstract The study gives an overview of the procedures used in German-speaking Switzerland to assess pre-service teachers' professional competence at the end of their studies. It examines the function, the object, and the methods of the assessment procedures. The overview is based on data of an online survey of the persons who are responsible for the practical training at all 15 universities of teacher education in the German-speaking part of Switzerland that prepare regular school teachers. According to the respondents, the universities usually assess a broad spectrum of skills in a variety of ways, in some cases with the help of newer technical means. These assessments are commonly carried out by several experts and mostly rest on transparent criteria. In the light of the current state of research and pertinent quality criteria, these results indicate a positive development in the quality of assessment procedures since the noughties.

Keywords teacher education – summative assessment – professional competence – Switzerland

1 Einleitung

In der einphasigen Lehrpersonenausbildung der Schweiz werden berufspraktische Kompetenzen bereits während des Studiums aufgebaut. In berufspraktischen Studien,

welche je nach Lehrdiplom 15 bis 30% des Studiums ausmachen (EDK, 2019), wird Berufspraxis nicht nur distanziert betrachtet und reflektiert, sondern auch mitgestaltet und geübt (Fraefel, 2012; Leonhard, Fraefel, Jünger, Kosinár, Reintjes & Richiger, 2016). Am Ende des Studiums muss grundlegendes pädagogisches Handeln beherrscht werden, damit im Anschluss daran direkt der Einstieg in den Lehrberuf erfolgen kann.

Die abschliessende Beurteilung der berufspraktischen Kompetenzen erfüllt in der einphasigen Ausbildung eine wichtige Gatekeeper-Funktion, denn anstellende Schulen können die Abschlussnoten zur Einschätzung der professionellen Handlungskompetenz von Bewerberinnen und Bewerbern nutzen. Zudem erhält die Hochschule anhand der Beurteilungen Informationen über die Qualität ihrer Ausbildung (vgl. Fraefel, Bäuerlein & Barabasch, 2018). Aussagekräftige Beurteilungen sind nicht nur für eine faire Beurteilung der Absolventinnen und Absolventen und zur Gewährleistung einer hohen Unterrichtsqualität im Schulfeld geboten: Aus bildungspolitischer Perspektive müssen die Institutionen der Lehrpersonenbildung plausibel darlegen, dass der Einsatz enormer Ressourcen für die Ausbildung zu den erwünschten Resultaten führt und die angehenden Lehrpersonen im Berufsfeld professionell und wirkungsvoll handeln werden.

Gegen die Beurteilungsverfahren in der Lehrpersonenausbildung richtet sich jedoch wiederkehrende Kritik, da sie sich nicht konsequent an Testgütekriterien orientieren (vgl. Bäuerlein & Fraefel, 2016; Metzger & Nüesch, 2004). Strietholt und Terhart (2009) analysierten in Deutschland über 200 Verfahren zur Beurteilung von Referendarinnen und Referendaren und bemängelten, dass die testdiagnostische Güte für keines der Instrumente geprüft worden war. Generell weisen die gemäss der genannten Studie überwiegend eingesetzten Unterrichtsbesuche vielfältige Defizite auf (vgl. Oser, Curcio & Düggeli, 2007; Wei & Pecheone, 2010). So variieren z.B. die Bedingungen, unter welchen angehende Lehrpersonen beurteilt werden, stark. Zudem wird die Fokussierung auf das Unterrichten der Breite beruflicher Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden, nicht gerecht. Strietholt und Terhart (2009) resümierten, dass die Qualität der Beurteilungsprozesse aus kompetenzdiagnostischer Perspektive problematisch bis unzureichend sei.

Luhr (2016) zufolge existieren in der deutschen Lehrpersonenausbildung nach wie vor keine adäquaten Verfahren zur Erfassung der Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Nicht zuletzt wegen ungünstiger Abhängigkeitsverhältnisse und Rollenkonflikten werden gängige Verfahren sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft kritisiert. Während in der Forschung zu Lehrpersonenkompetenzen inzwischen verschiedene diagnostische Verfahren angewendet werden, hat sich die Lizenzierung am Ende der formellen Lehrpersonenausbildung in Deutschland kaum verändert (Terhart, 2015).

Für die Schweiz liegen keine vergleichbaren Daten vor. Es gibt lediglich Hinweise darauf, dass sich die Situation in den Nullerjahren ähnlich verhielt wie in Deutschland (vgl. Fraefel & Huber, 2008). Angesichts differenter Systeme stellt sich die Problem-

lage in beiden Ländern jedoch unterschiedlich dar. Ziel der vorliegenden explorativen Studie ist daher eine Bestandsaufnahme der gegenwärtig in der Lehrpersonenausbildung der Deutschschweiz eingesetzten Verfahren zur summativen Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende des Studiums. Das Interesse richtet sich dabei insbesondere auf zwei Fragen:

- 1) Haben vor dem Hintergrund grosser Anstrengungen in der forschungsbasierten Kompetenzdiagnostik neuere Verfahren zur Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen Eingang in die Praxis gefunden?
- 2) Inwieweit erfüllen die derzeit in der Praxis eingesetzten Verfahren testtheoretische Gütekriterien?

2 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden wird basierend auf dem aktuellen Forschungsstand dargestellt,

- welches die zentralen Gütekriterien für Prüfungsverfahren sind,
- welche Funktionen die summative Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung erfüllen kann,
- was Gegenstand der Beurteilung sein sollte,
- nach welchen Kriterien die Beurteilung erfolgen sollte,
- wie entsprechende Kompetenzen erfasst werden können und
- welche Personen diese Kompetenzen in welcher Form beurteilen sollten, um eine faire und angemessene Beurteilung zu gewährleisten.

2.1 Gütekriterien

Für eine aussagekräftige und faire Prüfung berufspraktischer Kompetenzen liegt es nahe, die klassischen Testgütekriterien heranzuziehen (vgl. Metzger & Nüesch, 2004; Roloff, 2012a, 2012b). Da diese sich z.B. bei Unterrichtsbeurteilungen nicht immer einhalten bzw. überprüfen lassen, schlagen Bovet und Frommer (2015) für diesen Zweck alternative Gütekriterien vor, die eher auf qualitative Forschungsmethoden rekurrieren und die klassischen Gütekriterien teils ergänzen, teils substituieren können.

Objektivität bedeutet im Prüfungskontext, dass die Note unabhängig von der prüfenden Person ist (Roloff, 2012a, 2012b). Dies ist durch Standardisierung der Durchführung und Auswertung zu erreichen (Metzger & Nüesch, 2004). Alternativ können nach Bovet und Frommer (2015) verschiedene Beurteilende aus ihren subjektiven Einzelurteilen kommunikativ ein *intersubjektiv nachvollziehbares Gesamturteil* generieren, wobei die resultierenden Gesamturteile in sich sowie mit Bezug auf äussere Faktoren stimmig sein sollen.

Die *Reliabilität* steigt mit der Anzahl der Prüfenden und ist gegeben, wenn bei einer vergleichbaren Prüfung, einer Prüfungswiederholung oder einer Aufteilung der Prüfung in mehrere Teile sowie bei einer Beurteilung durch mehrere Prüfende jeweils eine

vergleichbare Note resultiert (Metzger & Nüesch, 2004; Roloff, 2012a, 2012b). Alternativ dazu kann der *Realitätsgehalt* betrachtet werden. Dieser ist hoch, wenn die Unterrichtskompetenz in diversen, den realen beruflichen Anforderungen entsprechenden Kontexten beobachtet wird (Bovet & Frommer, 2015).

Validität liegt vor, wenn die Prüfung genau die berufspraktischen Kompetenzen abbildet. Dabei sollte eine hohe inhaltliche Übereinstimmung mit festgelegten, theoretisch fundierten Kompetenzziele und Ausbildungsinhalten gegeben sein (Roloff, 2012a, 2012b). Zudem ist es wichtig, dass die beurteilten Kompetenzen repräsentativ und relevant sind für die praktischen Handlungsanforderungen (Walzik, 2012). Bovet und Frommer (2015) schlagen alternativ eine *kommunikative und ökologische Validierung* vor, wobei im Austausch mit der beurteilten Person geprüft wird, ob ihre Intentionen und ihr Handeln korrekt erfasst wurden, und bei der Beurteilung zudem Kontextbedingungen berücksichtigt werden.

Als weitere Kriterien sind *Ökonomie* (angemessene Aufwand-Nutzen-Relation), *Nutzen* (Erfüllung mindestens einer wichtigen Funktion) und *Fairness* (Chancengerechtigkeit) für die summative Prüfung berufspraktischer Kompetenzen am Ende des Studiums relevant (vgl. Metzger & Nüesch, 2004; Roloff, 2012a, 2012b). Grundsätzlich können nie alle Gütekriterien optimal erfüllt sein. Für eine faire und aussagekräftige Beurteilung gilt es, eine angemessene Balance zu finden (Walzik, 2012). Viele hochwertige forschungsbasierte Kompetenzmessverfahren nutzen anspruchsvolle qualitative und quantitative Methoden; für die Praxis sind jedoch einfach handhabbare und ressourcenschonende Verfahren erforderlich, die eine faire und angemessene Aussage darüber erlauben, inwiefern zentrale berufspraktische Kompetenzen aufgebaut wurden (vgl. Luhr, 2016).

2.2 Beurteilungsfunktion

Wie bereits angeklungen, kann die summative Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen angehender Lehrpersonen am Ende der Ausbildung verschiedene Funktionen erfüllen (vgl. z.B. Fraefel et al., 2018; Strietholt & Terhart, 2009):

- *Evaluativ* kann die Beurteilung als Grundlage dienen, um zu prüfen, welche Kompetenzen in der Ausbildung aufgebaut wurden, und somit Hinweise auf die Ausbildungsqualität liefern.
- *Normativ* können transparente Beurteilungskriterien Ausbildenden und Studierenden als Orientierung dienen, da sie zeigen, welche Kompetenzen für die Ausübung des Lehrberufs als zentral erachtet werden.
- *Selektiv* ist die Beurteilung, wenn anhand der Resultate entschieden wird, ob eine angehende Lehrperson ein Zeugnis erhält, das den Eintritt in den Lehrberuf erlaubt.
- *Prognostisch* liefert die erteilte Note anstellenden Schulen idealiter Informationen über die zu erwartende professionelle Handlungskompetenz von Bewerberinnen und Bewerbern.
- *Formativ* kann die Beurteilung Stärken und Schwächen und somit Ansatzpunkte für die künftige Weiterentwicklung aufzeigen.

Die verschiedenen Funktionen schliessen sich nicht gegenseitig aus. Von einer Vermischung formativer und summativer Beurteilungen wird jedoch abgeraten, da dies zu Ziel- und Rollenkonflikten führen kann (vgl. Müller, 2011).

2.3 Beurteilungsgegenstand

International existieren verschiedene Kompetenz- und Standardmodelle (vgl. Frey, 2014). Im deutschsprachigen Raum dominiert derzeit ein im Rahmen der COACTIV-Studie entwickeltes, inzwischen erweitertes und spezifiziertes Modell den Diskurs (Baumert & Kunter, 2006; Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Diesem Modell zufolge setzt sich professionelle Kompetenz aus Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation zusammen. Studien nehmen häufig einzelne Tätigkeits- bzw. Kompetenzbereiche des Lehrberufs isoliert in den Blick, z.B. die diagnostische Kompetenz (von Aufschnaiter et al., 2015). Trotz zahlreicher Forschungsbemühungen bleibt das Konstrukt der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen bislang jedoch diffus (vgl. Forster-Heinzer & Oser, 2015).

Gleichwohl ist es für die Sicherstellung der Ausbildungsqualität erforderlich, Standards im Sinne spezifischer, messbarer Kompetenzziele zu definieren (KMK, 2004). Bereits Anfang der 1990er-Jahre erarbeitete das U.S. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Standards für den Lehrberuf. Das fach- und stufenunabhängige Modell von Kernkompetenzen beeinflusste viele darauffolgende Modelle und beinhaltet in der aktuellen Version zehn Standards zu den in Tabelle 1 genannten Aspekten (InTASC, 2013). In Deutschland stellen von der Kultusministerkonferenz formulierte Standards einen verbindlichen Orientierungsrahmen für die Lehrpersonenausbildung dar (KMK, 2004). Die KMK identifizierte elf Kompetenzen, die sich in vier Bereiche gliedern lassen (vgl. Tabelle 1). Jeder Kompetenz sind wiederum drei bis fünf Standards zugeordnet. In der Schweiz gibt es keine allgemein verbindlichen Standards; vielmehr formulieren die Ausbildungsinstitute jeweils eigene Standards. Tabelle 1 führt exemplarisch jene der Pädagogischen Hochschule Zürich auf (PH Zürich, 2017). Bei allen in Tabelle 1 dargestellten Modellen liegt der Schwerpunkt auf Aspekten, die in einem Zusammenhang mit Unterricht stehen. Dies geht konform mit dem Berufsauftrag für Lehrpersonen, dem zufolge Unterricht ca. 80 bis 85% der Arbeit einer Lehrperson ausmacht (z.B. LCH, 2014). In allen drei Modellen sind jedoch auch darüber hinausgehende Aspekte vertreten, wenn auch unterschiedliche.

2.4 Beurteilungskriterien

Beurteilungskriterien basieren meist auf Qualitätsmodellen von Unterricht, die seit den 1980er-Jahren an Beachtung gewonnen haben (z.B. Porter & Brophy, 1988) und normative Vorstellungen guten Unterrichts zunehmend infrage stellen. Mittlerweile sind zahlreiche mehr oder weniger evidenzbasierte Kriterienlisten zur Unterrichtsbeurteilung (z.B. Helmke, 2015; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011; Meyer, 2018) sowie verschiedene, teilweise evaluierte fachspezifische oder generische Instrumente entstanden (vgl. Praetorius & Charalamous, 2018). Einige hochinferente

Tabelle 1: Übersicht über Kompetenzmodelle

InTASC (2013)	KMK (2004)	PH Zürich (2017)
1. Entwicklung der Lernenden	1. Unterrichten z.B. Lernsituationen gestalten	1. Fachspezifisches Wissen und Können
2. Interindividuelle Unterschiede	2. Erziehen z.B. Schwierigkeiten und Konflikte lösen	2. Lernen, Denken und Entwicklung
3. Lernumgebungen	3. Beurteilen z.B. transparente Beurteilung	3. Motivation und Interesse
4. Fachwissen	4. Innovieren z.B. Bewusstsein für das öffentliche Amt	4. Heterogenität
5. Fachdidaktik		5. Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld
6. Diagnostik		6. Kommunikation
7. Unterrichtsplanung		7. Planung und Durchführung von Unterricht
8. Unterrichtsgestaltung		8. Diagnose und Beurteilung
9. Professionelle (Weiter-)Entwicklung		9. Sicherstellung der Qualität und professionellen Weiterentwicklung
10. Führung und Kooperation		10. Schule und Gesellschaft
		11. Schule als Organisation
		12. Beruf in der Lebensbalance

Tools zur Unterrichtsbeurteilung sind inzwischen gut handhabbar (z.B. CLASS; vgl. Pianta, Hamre & Allen, 2012). Zu anderen Bereichen berufspraktischer Kompetenzen (z.B. «Innovieren» oder «Führung und Kooperation») sind keine systematisch erprobten Kriterienraster bekannt.

Luhr (2016) stellt die Frage, inwiefern existierende Kriterienlisten geeignet seien, um den Unterricht *angehender* Lehrpersonen zu beurteilen. Er plädiert für eine Auswahl zentraler Merkmale, die alle Lehrpersonen zwingend zu realisieren in der Lage sein sollten. Darüber hinaus sollten die Kriterien aus Validitätsgründen auf die jeweiligen Kompetenzmodelle der Studiengänge abgestimmt sein (Roloff 2012a, 2012b). Unabhängig von der Auswahl erscheint es mit Blick auf die Gütekriterien erforderlich, dass einheitliche Kriterien für eine summative Abschlussbeurteilung innerhalb eines Studiengangs vorliegen.

2.5 Kompetenzerfassung

Ein fundamentales Problem der Kompetenzerfassung ist das Dilemma zwischen einer standardisierten, reliablen Messung und dem Vermeiden einer validitätsreduzierenden Standardisierung (vgl. König, 2015). Dieser Spagat ist in Bezug auf den Lehrberuf besonders schwierig, da Handlungen von Lehrpersonen komplex und situiert sind.

Schriftliche Tests, mündliche Prüfungen und Fragebögen erlauben die ökonomische Erfassung relevanten Wissens (vgl. z.B. Hohenstein, Kleickmann, Zimmermann, Köller & Möller, 2017) sowie weiterer persönlicher Ressourcen (z.B. logisches Denken, Persönlichkeit, vgl. Frey, 2006). Inwiefern daraus Schlüsse auf tatsächliches Handeln in realen Anforderungssituationen zulässig sind, ist nachzuweisen (Forster-Heinzer & Oser, 2015).

Praktische Prüfungen haben den Vorteil, dass sie eine hohe berufliche Relevanz aufweisen und Wechselwirkungen von Kompetenzen sowie überfachliche Kompetenzen sichtbar machen (den Ouden, 2019). Nachteile liegen in der Unvorhersehbarkeit der Abläufe, im hohen Prüfungsaufwand und in der Komplexität, welche eine den Gütekriterien genügende Beurteilung erschwert. Eine Beobachtung über einen längeren Zeitraum sowie der Einbezug mehrerer Lektionen und unterschiedlicher Fächer erscheinen mit Blick auf den Realitätsgehalt und die Validität günstig (vgl. Praetorius, Pauli, Rakoczy & Klieme, 2014; Praetorius, Vieluf, Saß, Bernholt & Klieme, 2016).

Traditionell werden praktische Prüfungen in der Lehrpersonenausbildung in Form von Unterrichtsbesuchen, d.h. *Verhaltensbeobachtungen in realen Anforderungssituationen*, durchgeführt (vgl. z.B. Strietholt & Terhart, 2009). Diese ermöglichen eine hohe Authentizität, sind jedoch schwierig zu standardisieren, zeitintensiv und anspruchsvoll für die Prüfenden. Beobachtungen im Arbeitsalltag durch Auszubildende (z.B. Praxislehrpersonen, Schulleitung) sind ebenfalls authentisch, jedoch in der Regel subjektiv gefärbt und noch weniger standardisiert. Zunehmend werden mittlerweile *Videoaufzeichnungen realen Unterrichts* für die Beurteilung herangezogen (z.B. Bäuerlein & Fraefel, 2016). Dabei stellen sich dann z.B. Fragen der Reaktivität, des eingeschränkten Kamerablickwinkels und des Datenschutzes (vgl. z.B. Fraefel et al., 2018; Praetorius, McIntyre & Klassen, 2017). *Verhaltensbeobachtungen in realitätsnahen Simulationen* (z.B. Rollenspiele, Computersimulationen) erlauben einen hohen Standardisierungsgrad und eine breite Anforderungsvariation, eine authentische Gestaltung ist jedoch schwierig.

Eine Alternative zur praktischen Prüfung ist die Erfassung der *Analysekompetenz*. Sie gilt als Indikator für Professionalität, da Lehrpersonen mit hoher Analyse- und Reflexionskompetenz lernwirksamer unterrichten (z.B. Kersting, Givvin, Thompson, Santagata & Stigler, 2012). Die Analyse von Videos und Vignetten gewährleistet eine gewisse Situietheit und Authentizität bei gleichzeitiger Standardisierung und Reliabilität (vgl. z.B. König, 2015; Rutsch, Rehm, Vogel, Seidenfuß & Dörfler, 2018). Es können

Unterrichtsvignetten in Text-, Video- oder Comicform oder komplette *videografierte Lektionen* eingesetzt werden (z.B. Plöger, Scholl & Seifert, 2016; Rutsch et al., 2018). Die Analyse von *Videos eigenen Unterrichts* eignet sich besonders gut, um Erfahrungen und Vorwissen bezogen auf die Unterrichtssituation zu aktivieren (Kleinknecht & Poschinski, 2014).

Videos und Unterrichtsanalysen können auch in *Portfolios* einfließen. Diese sind in Papierform oder elektronisch, rein schriftlich oder als Kombination von Text und Videos möglich. Rein schriftliche Portfolios oder textbasierte Selbsteinschätzungen scheinen jedoch eher Einstellungen und Überzeugungen widerzuspiegeln als tatsächliche eigene Performanz (Admiraal & Berry, 2016). In der Ausbildungspraxis erleben Portfolios im deutschsprachigen Raum derzeit vor allem in formativer Funktion einen Aufschwung (Feder & Cramer, 2018). Eine faire Beurteilung von Portfolios ist didaktisch anspruchsvoll (Kopf, Leopold & Seidl, 2010). *Assessment Center* und *standardisierte Beurteilungssysteme mit einer Beurteilung durch externe Fachpersonen bzw. Institute* sind vor allem aus den USA bekannt (z.B. Hutt, Gottlieb & Cohen, 2018; Porter, Youngs & Odden, 2001).

2.6 Beurteilende

Bei der Beurteilung stellen generell typische Urteilsfehler (z.B. Milde-Streng-Fehler, Halo-Effekt) ein Problem dar – insbesondere bei hochinferenten Verfahren (vgl. Lotz, Gabriel & Lipowksy, 2013). Der Vorteil speziell geschulter und erfahrener externer Beurteilender geht allerdings häufig mit dem Fehlen notwendiger Hintergrund- und Kontextinformationen einher (z.B. Praetorius, 2013). Für valide und reliable Urteile über Unterrichtsqualität ist es daher günstig, mehrere spezifisch ausgewählte, geschulte und zertifizierte Beurteilende einzusetzen (z.B. Hill, Charalambous & Kraft, 2012). Aus theoretischer Sicht erscheint es sinnvoll, wenn die Prüfenden sowohl über erziehungswissenschaftliche Kompetenzen als auch über Kenntnisse von Unterrichtssituationen verfügen (Neuenschwander, 2004). Zudem kann eine personale Trennung von formativen und summativen Feedbacks Funktions-, Ziel- und Rollenkonflikten vorbeugen (Müller, 2011).

2.7 Beurteilungsfom

Beurteilungsraster – d.h. Beurteilungsblätter mit Kriterien, Operatoren und vorgegebenem Beurteilungsformat – sollen eine differenzierte Erfassung und Beurteilung eines komplexen, multidimensionalen Geschehens erleichtern und die Urteilsreliabilität erhöhen (Messner, 2007). Strietholt und Terhart (2009) unterschieden hinsichtlich der Beurteilungsfom zwischen Freitextkommentaren (zu mehr oder weniger eng spezifizierten Bereichen), Ratingskalen und Kompetenzniveaus (Beschreibungen, die festhalten, welche Anforderungen eine Person mit einer bestimmten Kompetenz bewältigen kann und welche nicht). Die Beurteilungsfomen wurden weiter in qualitative (Freitextkommentare), quantitative (Ratingskalen und Kompetenzniveaus) und hybride (Kom-

bination von qualitativ und quantitativ) Formate unterteilt. Während Freitextkommentare eine starke Individualisierung erlauben, jedoch hinsichtlich der Fairness kritisch zu beurteilen sind, ermöglichen quantitative Varianten interindividuelle Vergleiche, sind aber schwerer zu entwickeln und weniger flexibel. Anhand einer Kombination liessen sich die Vorteile beider Formen nutzen.

3 Methode

Für die vorliegende Studie wurden im Sommer 2017 die für die berufspraktische Ausbildung verantwortlichen Personen aller 15 Ausbildungsinstitute für Regelschullehrpersonen der Deutschschweiz online angefragt, ob sie dazu bereit seien, freiwillig und potenziell anonym Angaben zu den gegenwärtig eingesetzten Verfahren zur Prüfung berufspraktischer Kompetenzen am Ende des Studiums zu machen. Von 53 kontaktierten Personen füllten 34 (64.2%) den Fragebogen aus.

Meist ist innerhalb einer Hochschule eine Person für die berufspraktische Ausbildung für eine Schulstufe bzw. einen Studiengang verantwortlich. Angaben von Personen, die für zwei Stufen verantwortlich sind, flossen pro Stufe einmal (und somit insgesamt doppelt) in die Analysen ein. An einer Hochschule ist für die Sekundarstufe II (Sek II) in jedem Fachbereich eine andere Person für die berufspraktische Ausbildung verantwortlich, weshalb hier bei sieben Hochschulen insgesamt 19 Personen angeschrieben wurden. Somit ist dieser Studiengang überrepräsentiert. Tabelle 2 zeigt, für welche Studiengänge Angaben vorliegen. Da in zwei Studiengängen¹ den Angaben zufolge keine berufspraktische Abschlussprüfung stattfindet und für sechs Studiengänge der Fragebogen nur teilweise ausgefüllt wurde, beträgt die Stichprobengrösse meist 33. Bei unvollständigen Datensätzen wurden alle verfügbaren Angaben einbezogen.

Tabelle 2: Stichprobe

Studiengang	N	Rücklauf (%)
Kindergarten/Eingangsstufe (KE)	13	100.0
Primarstufe (Primar)	11	84.6
Sekundarstufe I (Sek I)	8	100.0
Sekundarstufe II (Sek II)	9	47.4
Studiengänge	41	77.4
Hochschulen	11	73.3

¹ Zugunsten der Übersichtlichkeit wird im Folgenden die Bezeichnung «Studiengänge» verwendet, obwohl es sich bei «Sek II» zum Teil um Fachbereiche handelt.

Die Fragen bezogen sich auf das derzeit eingesetzte Prüfungsverfahren (Beurteilungsfunktion, Beurteilungsgegenstand und Beurteilungsmethode). Soweit dies möglich war, wurde ein geschlossenes Antwortformat (mit fakultativem Freitextfeld) gewählt, um eine kurze Ausfüllzeit und einen hohen Rücklauf zu erzielen. Die Antwortoptionen wurden aus den im Theorieteil dargestellten Überlegungen und Befunden abgeleitet und können den Tabellen im Ergebnisteil entnommen werden.² Die Daten wurden deskriptiv analysiert und mit Standards verglichen. In der Diskussion werden sie vor dem Hintergrund des Forschungsstands und zentraler Gütekriterien bewertet.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung ist analog zum theoretischen Hintergrund in die Aspekte «Beurteilungsfunktion», «Beurteilungsgegenstand», «Beurteilungskriterien», «Kompetenzerschaffung», «Beurteilende» und «Beurteilungsform» gegliedert.

4.1 Beurteilungsfunktion

Die Befragung bezog sich auf die abschliessende summative Beurteilung der berufspraktischen Kompetenzen. Häufig scheint diese Beurteilung jedoch über die Selektionsfunktion hinaus auch formativ interpretiert zu werden, da die Studierenden den Angaben zufolge meist eine über die Note hinausgehende Rückmeldung erhalten (können). In drei Studiengängen (9.1%) gibt es ausser der Note kein Feedback. In 26 Studiengängen (78.8%) ist dies hingegen der Fall, wenngleich vereinzelt nur auf Verlangen bzw. bei Nichtbestehen. In vier Studiengängen (12.1%) werden Portfolios beurteilt, die über mehrere Semester bzw. über das gesamte Studium hinweg erstellt werden, was ebenfalls auf eine Vermischung formativer und summativer Verfahren hindeutet. Darüber hinaus können die mit einer Ausnahme in allen Studiengängen existierenden verbindlichen Beurteilungskriterien im Sinne konkreter Ausbildungsziele potenziell den Zweck eines Orientierungsrahmens erfüllen, da sie den Studierenden in allen Fällen zugänglich sind.

4.2 Beurteilungsgegenstand

Auf die Frage danach, welchen Bereichen sich die in der Schlussbeurteilung geprüften Kompetenzen zuordnen lassen, wurden in der vorliegenden Studie in Anlehnung an Strietholt und Terhart (2009), die sich auf die KMK-Standards (KMK, 2004) gestützt und diese induktiv erweitert hatten, die in Abbildung 1 ersichtlichen Antwortoptionen angeboten. Unterrichtsliche Kompetenzen sind der einzige Bereich, der in allen Studiengängen geprüft wird. Fachdidaktische Kompetenzen werden bei Sek II im jeweiligen Studienfach bzw. in allen Studienfächern geprüft, bei Sek I in zwei ausgewählten oder in (allen) vier Studienfächern. Bei Primar und KE variieren Fächerzahl und Fächerauswahl zwischen den Hochschulen stärker (z.B. «in allen sechs Fachbereichen» oder «im

² Der Fragebogen kann bei der Erstautorin angefordert werden.

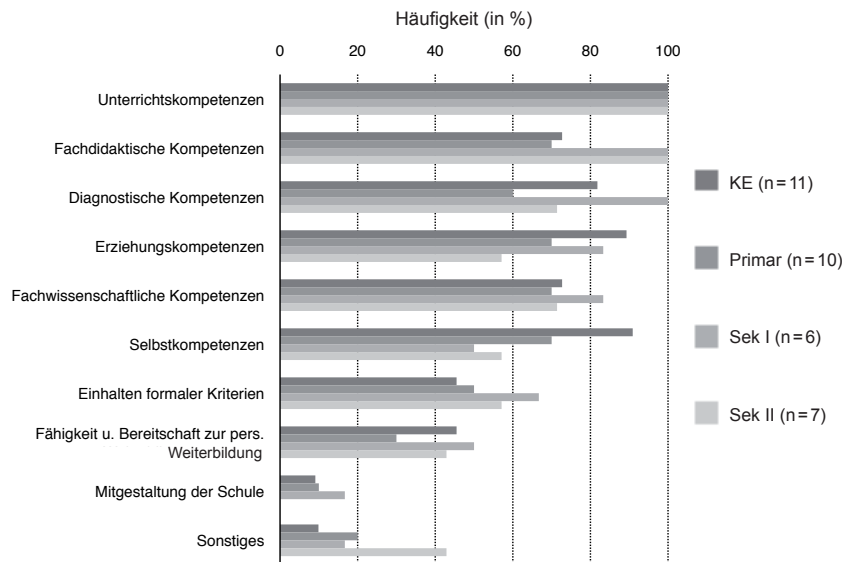


Abbildung 1: Häufigkeit, mit der die einzelnen Kompetenzbereiche in den verschiedenen Studiengängen geprüft werden (Mehrfachwahl; unter «Sonstiges» fallen z.B. Engagement oder professionelles Berufsverständnis).

Fach, in dem die Diplomalaktion stattfindet)). Für die Prüfung fachwissenschaftlicher Kompetenzen variieren Fächerzahl und Fächerauswahl analog.

Orientiert an Strietholt und Terhart (2009) wurden die im Fragebogen genannten Aspekte den vier KMK-Kompetenzbereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren» zugeordnet (KMK, 2004). Anschliessend wurde geprüft, in wie vielen Studiengängen die einzelnen Bereiche abgedeckt werden. Ein Bereich galt als abgedeckt, wenn mindestens eine der von der KMK im jeweiligen Bereich genannten Kompetenzen geprüft wird. Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, ist lediglich der Kompetenzbereich «Unterrichten» in allen Studiengängen Teil der Beurteilung, wobei jeweils mindestens ein weiterer Bereich berücksichtigt wird. In zwei Dritteln der Fälle fliessen sogar Aspekte aus allen vier Bereichen in die Beurteilung ein.

4.3 Beurteilungskriterien

Wie bereits erwähnt wurde, liegen laut den Angaben der Verantwortlichen mit einer Ausnahme für alle Studiengänge verbindliche Beurteilungskriterien vor. Diesen liegen in 28 Studiengängen (87.5%) zumindest u.a. wissenschaftliche Theorien zugrunde (genannt wurden z.B. Helmke, Meyer und Reusser). Ein Instrument wurde jedoch rein intuitiv bzw. erfahrungsbasiert entwickelt, und bei drei Instrumenten ist den Verantwortlichen nicht bekannt, wie sie entstanden sind bzw. worauf sie basieren.

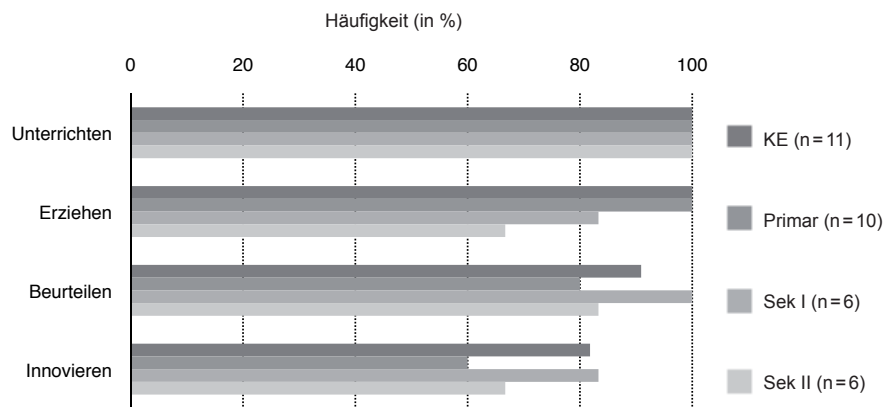


Abbildung 2: Häufigkeit, mit der die einzelnen KMK-Kompetenzbereiche geprüft werden.

4.4 Kompetenzerfassung

Die Angaben zur Frage, aus welchen Bestandteilen sich der Abschluss der berufspraktischen Ausbildung zusammensetzt, sind Abbildung 3 zu entnehmen. Die fakultativen Zusatzangaben lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- *Live-Beobachtungen* finden bei Sek II für zwei bis drei Lektionen statt, bei Sek I für eine bis drei Lektionen. Bei Primar und KE variiert der Umfang jeweils zwischen einer Lektion und drei Halbtagen.
- Meist findet zusätzlich zum Unterrichtsbesuch ein *Reflexionsgespräch* statt, das 10 bis 90 Minuten dauert. Ablauf und Dauer sind zum Teil nicht standardisiert.
- Häufig ist die *mündliche Prüfung* an das Reflexionsgespräch gekoppelt, wobei in 15 bis 60 Minuten teils Allgemeindidaktik, teils Fachdidaktik geprüft wird.
- Die *schriftliche Prüfung* enthält überwiegend geschlossene, aber auch wenige offene Fragen.
- *Praktikumsbeurteilungen* beziehen sich hauptsächlich auf ein Praktikum und nur vereinzelt auf mehrere Praktika. Dabei handelt es sich um Blockpraktika (zwei bis acht Wochen), Tagespraktika (z.B. zwei Tage pro Woche im Zeitraum von 15 Wochen), eine Kombination aus beidem oder bis zu 50 aufaddierte Einzellektionen.
- *Portfolios* werden etwa in der Hälfte der Fälle in Papierform eingereicht und sonst in Form von Offline- oder Online-E-Portfolios. Vereinzelt enthalten die Portfolios Videos bzw. sind Videos optional.
- *Studentische Unterrichtsvideos* werden in allen Fällen von Fachpersonen beurteilt, wobei jeweils zusätzlich eine darauf basierende *schriftliche Reflexion der Studierenden* begutachtet wird. In zwei Fällen werden zwei videografierte Lektionen beurteilt, in einem Fall 30 Minuten Videomaterial, welches die Studierenden selbst begründet auswählen.
- Eine *Simulation* findet während des Semesters im Umfang von insgesamt vier Stunden statt, wobei schwierige Situationen des Schulalltags nachgestellt werden.

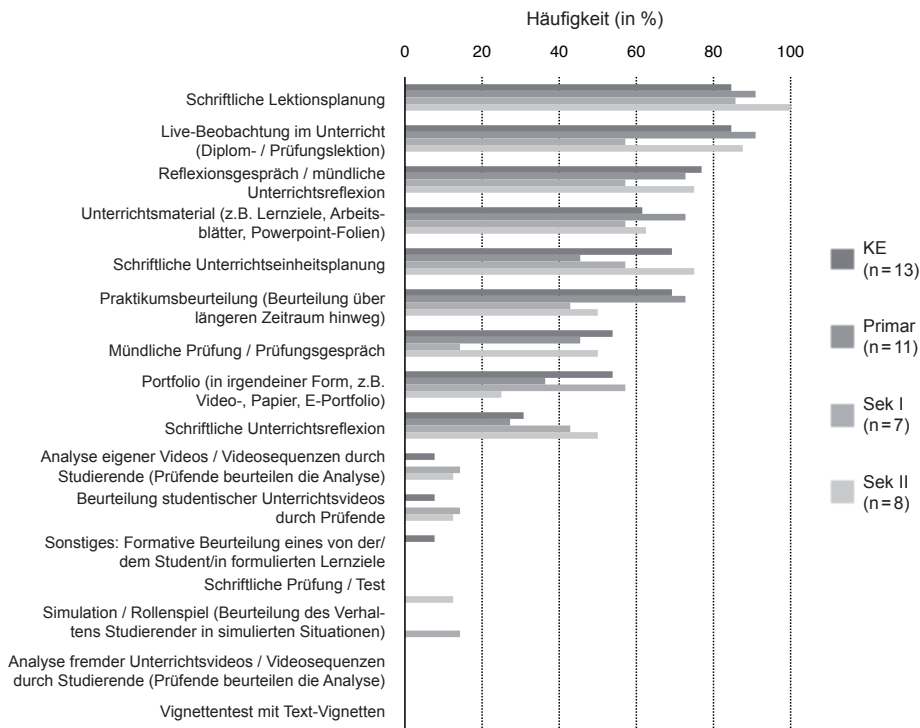


Abbildung 3: Häufigkeit der Prüfungsbestandteile (Mehrfachwahl).

4.5 Beurteilende

Die Anzahl der Beurteilenden streut von eins bis fünf. Der Modus liegt bei zwei Prüfenden ($N = 19$; 63.6%). Lediglich in drei Studiengängen (9.1%) prüft nur eine Person und in einem Studiengang (3.0%) sind fünf Personen an der Beurteilung beteiligt. Die Prüfenden haben in der Regel einen unterschiedlichen fachlichen Hintergrund und Bezug zu den Lehramtsstudierenden. Dozierende aus der Fachdidaktik prüfen in allen Studiengängen (vgl. Abbildung 4). Die zweithäufigste Personenkategorie sind Praxislehrpersonen, welchen vereinzelt jedoch nur eine beratende Funktion zukommt. Dabei handelt es sich teils um diejenigen Praxislehrpersonen, die die Studierenden im Schulfeld betreut haben, und teils um fremde Praxislehrpersonen.

Bei 20 der 30 Studiengänge (66.7%), in welchen mehrere Personen in die Beurteilung involviert sind, findet zur Festlegung der finalen Note eine diskursive Einigung statt. Bei sieben Studiengängen (23.3%) wird der Mittelwert aus den Beurteilungen der Prüfenden gebildet. In 14 Fällen (46.7%) sind andere Vorgehensweisen definiert, z.B. hat eine Person den Lead oder die Prüfenden vergeben Teilnoten für unterschiedliche Prüfungsbereiche, welche dann zu einer Gesamtnote integriert werden.

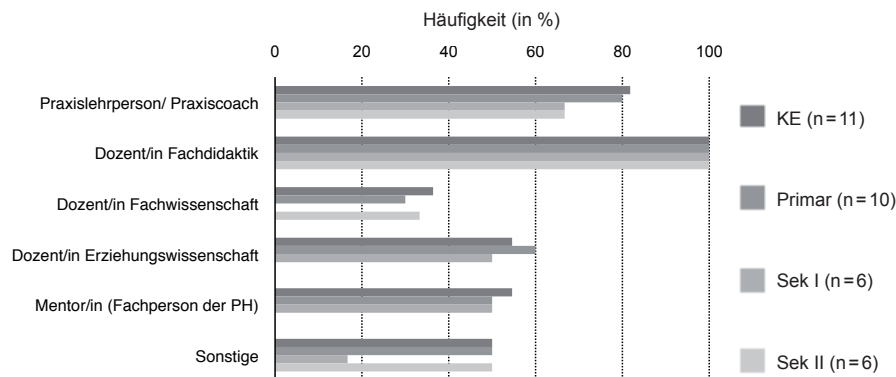


Abbildung 4: Beurteilende Personen (unter «Sonstige» fallen z.B. Personen aus dem Schulfeld mit besonderer Qualifikation oder Mitglieder des Schulinspektorats).

In 17 Studiengängen (51.5%) kennen sich Studierende und Prüfende in der Regel aus Lehrveranstaltungen oder Praktika, in drei Fällen (9.1%) ist dies in der Regel nicht der Fall und in 13 Fällen (39.4%) teilweise (z.B. prüft eine bekannte gemeinsam mit einer fremden Praxislehrperson oder es ist Zufall). In zehn Fällen (30.3%) haben die Prüfenden ausschliesslich eine beurteilende Funktion inne, während ihnen in 23 Fällen (69.7%) zusätzlich eine unterstützende Funktion im Rahmen der für die Abschlussnote relevanten Leistungen zukommt (z.B. Beratung, Zwischenfeedback oder Praktikumsbegleitung). In zwei Studiengängen (6.1%) ist die Rolle der Beurteilenden nicht festgelegt bzw. die Handhabung uneinheitlich. In allen 33 Studiengängen findet eine Schulung der Prüfenden statt, welche den Angaben zufolge zwischen einer und 60 Stunden dauert ($M = 7.21$, $SD = 13.81$, $N = 17$) und in drei Fällen freiwillig besucht wird. Vereinzelt wurde erwähnt, dass die Urteile trotz der Schulung häufig voneinander abweichen würden.

4.6 Beurteilungsform

Abbildung 5 zeigt die Antwortoptionen und die Antworthäufigkeiten bezüglich der Beurteilungsform. Den Angaben zufolge findet die Beurteilung in drei Fällen (9.1%) ausschliesslich qualitativ (Freitext) und in 13 Fällen (39.4%) ausschliesslich quantitativ (Ratingskala oder Kompetenzniveaus) statt. In 17 Studiengängen (51.5%) werden beide Formen kombiniert.

5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag stellte in einem Überblick dar, wie die Institutionen der Lehrpersonenausbildung der Deutschschweiz die berufspraktischen Kompetenzen ihrer Studierenden am Ende des Studiums summativ prüfen. Den Datenauswertungen zufolge

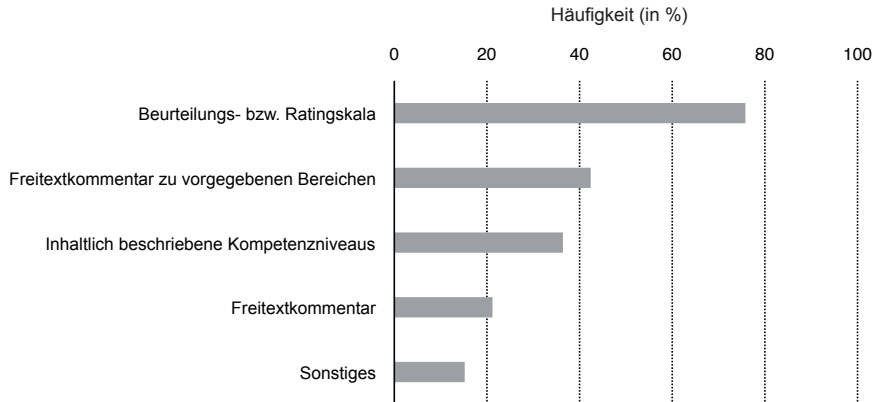


Abbildung 5: Häufigkeit der verschiedenen Beurteilungsformen (Mehrfachwahl; Gesamtstichprobe: $N = 33$; unter «Sonstiges» fällt z.B. der Hinweis, dass Beurteilungskriterien zugrunde liegen, diese aber nicht Teil des Notenblatts seien).

wird versucht, auf vielfältige Weise ein meist breites Kompetenzspektrum zu erfassen, z.B. in Form von Live- oder videobasierter Unterrichtsbeobachtung, Portfoliobegutachtung, mündlichen Prüfungen oder schriftlichen Prüfungen. Die Bewertung erfolgt grösstenteils durch mehrere Fachpersonen anhand verbindlicher und transparenter Beurteilungskriterien, welche sich überwiegend an wissenschaftlichen Theorien orientieren. Im Folgenden werden die beiden am Ende von Abschnitt 1 gestellten Fragen beantwortet, wobei zunächst der Einsatz neuerer, forschungsbasierter Methoden der Kompetenzdiagnostik betrachtet wird und anschliessend die Erfüllung der Gütekriterien durch die eingesetzten Beurteilungsverfahren im Zentrum steht.

5.1 Einsatz neuerer, forschungsbasierter Methoden

Die eingesetzten Erhebungsmethoden decken gemäss der vorliegenden Studie ein breiteres Spektrum ab als bei Strietholt und Terhart (2009), die eine gewisse Zurückhaltung bei der Anwendung neuer Methoden feststellten. So werden in der Deutschschweiz gegenwärtig teilweise u.a. Videos und E-Portfolios genutzt. Dennoch belegen die traditionellen Elemente – schriftliche Lektionsplanung, Live-Unterrichtsbeobachtung und Reflexionsgespräch – trotz methodischer Bedenken nach wie vor die Spitzenplätze. Die in der Forschung derzeit sehr verbreiteten Vignettentests und die Analyse fremder Unterrichtsvideos finden sich in der vorliegenden Studie nicht. Auch standardisierte Beurteilungssysteme mit Ratings durch externe Fachpersonen oder Assessment Center scheint es hierzulande nicht zu geben.

5.2 Erfüllung der Gütekriterien

Die Prüfungsverfahren scheinen so angelegt zu sein, dass sie mehrere *Funktionen* erfüllen können und somit mehr Funktionen als die von Strietholt und Terhart (2009)

untersuchten Verfahren, welche gemäss den Angaben der Auszubildenden in je etwa 60% der Fälle der Selektion und der Personalentwicklung und in nur rund 12% der Fälle der Orientierung dienen. Das Erfüllen multipler Funktionen ist jedoch ambivalent zu beurteilen. Einerseits spricht es für einen hohen Nutzen, andererseits kann die in einigen Studiengängen stattfindende Vermischung formativer und summativer Beurteilungsfunktionen zu Ziel- und Rollenkonflikten führen (vgl. Müller, 2011), welche die Qualität der Beurteilung beeinträchtigen können (vgl. Luhr, 2016).

Zum *Beurteilungsgegenstand* lässt sich resümieren, dass tendenziell versucht wird, ein recht breites Spektrum an Kompetenzen zu erfassen. Dies wird der Breite der von verschiedenen Seiten formulierten Standards eher gerecht als die stark auf das Unterrichten fokussierten Verfahren in der Studie von Strietholt und Terhart (2009) und ist somit mit Blick auf die Validität der Beurteilung positiv zu bewerten. Die vergleichsweise geringe Berücksichtigung des Bereichs «Innovieren» gemäss den KMK-Standards (KMK, 2004) kann jedoch angesichts der Bedeutung, die entsprechenden Kompetenzen für die Zukunft des Lehrberufs zugesprochen wird (z.B. um gesichertes Wissen in der Schule zur Entfaltung zu bringen, vgl. z.B. Gröschner, 2013), kritisch gesehen werden. Ob dieser Bereich auch in der Ausbildung weniger berücksichtigt wird, wäre eine interessante Frage für eine künftige Studie.

Mit einer Ausnahme liegen den Angaben der Verantwortlichen zufolge für alle Studiengänge verbindliche *Beurteilungskriterien* vor, welche immer allen Beteiligten zugänglich sind und meist auf wissenschaftlichen Konzepten beruhen. Dies dürfte für die Objektivität, die Transparenz und die Validität der Verfahren günstig sein. Damit heben sich die Resultate positiv von einigen Studien aus Deutschland ab. Laut Luhr (2016) beklagten Referendarinnen und Referendare häufig fehlende Beurteilungskriterien, und in einer Studie von Döbrich und Abs (2008) gaben 30% der Auszubildenden und 60% der Mentorierenden an, dass die Kriterien zur Bewertung von Referendarinnen und Referendaren (eher) uneinheitlich seien. Bei Strietholt und Terhart (2009) war allerdings selbst beim Vorliegen von Kriterien häufig unklar, wie stringent diese bei der Beurteilung berücksichtigt wurden. Bedenklich erscheint in der vorliegenden Studie hingegen, dass ein Beurteilungsinstrument rein intuitiv bzw. erfahrungsbasiert entwickelt wurde und den Verantwortlichen in drei Fällen nicht bekannt ist, wie die Kriterien zustande kamen bzw. worauf sie basieren.

Zur *Kompetenzerfassung* scheinen in der Deutschschweiz vielfältige Verfahren zum Einsatz zu kommen, die die Gütekriterien in sehr unterschiedlichem Masse erfüllen. Da, wie bereits dargestellt, alle Verfahren Vor- und Nachteile aufweisen, ist eine Bewertung hier schwierig. Mit einer Kombination verschiedener Methoden und der Integration der Informationen aus verschiedenen Quellen könnten möglicherweise die jeweiligen Vorteile genutzt und die Nachteile kompensiert werden (vgl. z.B. Busse & Kaiser, 2015). Dies wird in einigen Studiengängen z.B. in Form von Video-Portfolios versucht (vgl. Bäuerlein & Fraefel, 2016).

Die erhobenen Kompetenzen werden in der Regel durch mehrere *Beurteilende* mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund begutachtet. Dies ist angesichts des Forschungsstands und mit Blick auf die Objektivität und die Reliabilität der Urteile günstig (z.B. Hill et al., 2012; Neuenschwander, 2004). Auch die in zwei Dritteln der Studiengänge mit mehreren Prüfenden durchgeführten diskursiven Einigungsgespräche dürften im Sinne der Intersubjektivität positiv zu bewerten sein (vgl. Bovet & Frommer, 2015). Vor dem Hintergrund empirischer Befunde ist es zudem zu begrüßen, dass in allen Studiengängen Schulungen stattfinden (z.B. Hill et al., 2012). Vereinzelt wurde allerdings erwähnt, dass die Urteile trotz der Schulung häufig voneinander abweichen würden. Dieses Problem ist auch aus anderen Studien zur Unterrichtsbeurteilung bekannt (Bell, Jones, Qi & Lewis, 2018). Zur Frage, inwieweit sich Studierende und Prüfende bereits aus der Ausbildung kennen, ergeben die Daten kein einheitliches Bild. Da beides Vor- und Nachteile haben kann (z.B. Objektivität und Rollenklarheit vs. Verfügbarkeit von Kontextinformation), kann man diesen Befund kontrovers beurteilen (vgl. Praetorius, 2013). Einheitliche Regelungen erscheinen jedoch mit Blick auf die Fairness sinnvoll.

Bei der *Beurteilungsform* zeigt sich, dass in etwa der Hälfte der Fälle qualitative und quantitative Beurteilungen kombiniert werden, was im Vergleich dazu in der Studie von Strietholt und Terhart (2009) nur bei weniger als 4% der Verfahren der Fall war. Die Kombination ermöglicht die Nutzung der Vorteile beider Methoden. Dass zudem in der Deutschschweiz den Angaben zufolge in allen Studiengängen ein einheitliches Prozedere definiert ist, ist mit Blick auf Standardisierung und Fairness günstig. Im Gegensatz dazu blieb in der Studie von Strietholt und Terhart (2009) bei mehr als 50% der Verfahren unklar, wie genau die Beurteilung der angehenden Lehrpersonen erfolgte.

5.3 Limitationen

Bei den hier analysierten Daten handelt es sich um Selbstauskünfte der verantwortlichen Personen, welche im Sinne sozialer Erwünschtheit verfälscht sein können. Darüber hinaus erlauben die differenten Strukturen der Studiengänge und Hochschulen kaum Aussagen zur Repräsentativität. Zudem beziehen sich die Einschätzungen mit Blick auf die Gütekriterien auf die Gesamtheit der derzeit in der Deutschschweiz eingesetzten Beurteilungsverfahren. Einzelne Verfahren können selbstverständlich davon abweichen. Des Weiteren ist mit Blick auf den Vergleich der Beurteilungsgegenstände mit den KMK-Standards (KMK, 2004) zu berücksichtigen, dass in der vorliegenden Studie ein Kompetenzbereich als abgedeckt gilt, wenn mindestens ein Aspekt daraus geprüft wird. Somit wird die Berücksichtigung der Standards tendenziell überschätzt.

Hinsichtlich der mehrfach zum Vergleich herangezogenen Studie von Strietholt und Terhart (2009) ist zu beachten, dass sie sich auf die zweite Phase der deutschen Lehrpersonenausbildung bezieht und somit auf ein vom in der Deutschschweiz vorherrschenden einphasigen Modell abweichendes Ausbildungssystem. Zudem wurde sie vor zehn Jahren durchgeführt und untersuchte nicht nur summative Beurteilungen.

6 Fazit

Strietholt und Terhart (2009) analysierten in den Nullerjahren Verfahren, die in Deutschland zur Beurteilung angehender Lehrpersonen im Referendariat eingesetzt wurden, und kamen zu ernüchternden Ergebnissen. Es gibt Hinweise darauf, dass sich die Situation in der Deutschschweiz zum damaligen Zeitpunkt ähnlich darstellte (Fraefel & Huber, 2008). Die vorliegende Studie zeigt jedoch, dass sich hierzulande deutliche Fortschritte in der Qualität der Überprüfung der berufspraktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen abzeichnen.

Zahlreiche Fragen, deren Beantwortung zur weiteren Optimierung der Verfahren beitragen könnte, sind allerdings noch offen. So ist die Dimensionalität berufspraktischer Kompetenzen von Lehrpersonen nicht hinreichend geklärt, und Erhebungsverfahren und Messinstrumente sind nicht weit genug entwickelt und evaluiert (vgl. Neuweg, 2015). Eine zuverlässige Prüfung der berufspraktischen Kompetenzen, die stringent auf evidenzbasierten Kriterien und bewährten Erhebungsverfahren beruht, ist daher zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich – sofern sie überhaupt angestrebt wird. Die markante Zunahme der Forschungsbemühungen in diesem Bereich ist deshalb ebenso zu begrüßen wie die für viele Studiengänge offensichtlichen Anstrengungen, unter den gegebenen Bedingungen eine möglichst faire und aussagekräftige Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen zu gewährleisten.

Literatur

- Admiraal, W. & Berry, A.** (2016). Video narratives to assess student teachers' competence as new teachers. *Teachers and Teaching*, 22 (1), 21–34.
- Bäuerlein, K. & Fraefel, U.** (2016). Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 212–218.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bell, C.A., Jones, N.D., Qi, Y. & Lewis, J.M.** (2018). Strategies for assessing classroom teaching. *Educational Assessment*, 23 (4), 229–249.
- Bovet, G. & Frommer, H.** (2015). *Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Busse, A. & Kaiser, G.** (2015). Wissen und Fähigkeiten in Fachdidaktik und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 328–344.
- den Ouden, H.** (2019). Praktische Prüfungen. In S. Frölich-Steffen, H. den Ouden & U. Gießmann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten* (S. 153–192). Opladen: Barbara Budrich.
- Döbrich, P. & Abs, H.J.** (2008). *Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Frankfurt: DIPF.
- EDK.** (2019). *Rechtssammlung der EDK*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/11670.php> (21.02.2020).
- Feder, L. & Cramer, C.** (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 110 (4), 354–367.
- Forster-Heinzer, S. & Oser, F.** (2015). Wer setzt das Maß? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 361–375.
- Fraefel, U.** (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.

- Fraefel, U., Bäuerlein, K. & Barabach, A.** (2018). Assessing teacher candidates' professional competence for evaluating teacher education programs. In V. C. X. Wang (Hrsg.), *Handbook of research on program development and assessment methodologies in K-20 education* (S. 418–442). Hershey, PA: IGI Global.
- Fraefel, U. & Huber, E.** (2008). Berufspraktische Kompetenzen zuverlässig prüfen? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (1), 51–56.
- Frey, A.** (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 30–46.
- Frey, A.** (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete Auflage) (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A.** (2013). Innovationskompetenz als Element der Lehrerausbildung. In M. Bolten & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 303–327). Wiesbaden: Springer.
- Helmke, A.** (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (6. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y. & Kraft, M. A.** (2012). When rater reliability is not enough. *Educational Researcher*, 41 (2), 56–64.
- Hohenstein, F., Kleickmann, T., Zimmermann, F., Köller, O. & Möller, J.** (2017). Erfassung von pädagogischem und psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 91–113.
- Hutt, E. L., Gottlieb, J. & Cohen, J. J.** (2018). Diffusion in a vacuum: edTPA, legitimacy, and the rhetoric of teacher professionalization. *Teaching and Teacher Education*, 69, 52–61.
- InTASC.** (2013). *InTasc Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0*. Washington: CCSSO.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R. & Stigler, J. W.** (2012). Measuring usable knowledge. *American Educational Research Journal*, 49 (3), 568–589.
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N.** (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (3), 471–490.
- KMK.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung*. Bonn: Sekretariat KMK.
- König, J.** (2015). Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 305–309.
- Kopf, M., Leipold, J. & Seidl, T.** (2010). *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M.** (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- LCH.** (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B.** (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowksy, F.** (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 357–380.
- Luhr, D.** (2016). *Unterrichtskompetenz erfassen und entwickeln*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Messner, H.** (2007). Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (1), 27–36.
- Metzger, C. & Nüesch, C.** (2004). *Fair prüfen*. St. Gallen: IWP.
- Meyer, H.** (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Müller, A.** (2011). Prüfungen als Lernchance. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (1), 72–94.
- Neuenschwander, M. P.** (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4 (1), 23–29.
- Neuweg, G. H.** (2015). Kontextualisierte Kompetenzmessung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 377–383.
- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggeli, A.** (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (1), 14–26.

- PH Zürich.** (Hrsg.). (2017). *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Pianta, R., Hamre, B. & Allen, J.** (2012). Teacher-student relationships and engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of research on student engagement* (S. 365–386). New York: Springer.
- Plöger, W., Scholl, D. & Seifert, A.** (2016). «Und sie bewegt sich doch!» *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 109–130.
- Porter, A. C. & Brophy, J. E.** (1988). Synthesis of research on good teaching. *Educational Leadership*, 45 (8), 74–85.
- Porter, A. C., Youngs, P. & Odden, A.** (2001). Advances in teacher assessment and their uses. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 259–297). Washington: AERA.
- Praetorius, A.-K.** (2013). Einschätzung von Unterrichtsqualität durch externe Beobachterinnen und Beobachter. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 174–185.
- Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. Y.** (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality. *ZDM*, 50 (3), 535–553.
- Praetorius, A.-K., McIntyre, N. A. & Klassen, R. M.** (2017). Reactivity effects in video-based classroom research. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), Supplement, 49–74.
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Rakoczy, K. & Klieme, E.** (2014). One lesson is all you need? *Learning and Instruction*, 31, 2–12.
- Praetorius, A.-K., Vieluf, S., Saß, S., Bernholt, A. & Klieme, E.** (2016). The same in German as in English? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 191–209.
- Roloff, S.** (2012a). *Mündliche Prüfungen*. Offenburg: Hochschule Offenburg.
- Roloff, S.** (2012b). *Schriftliche Prüfungen stellen und auswerten – methodisch, effektiv, objektiv*. Offenburg: Hochschule Offenburg.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E.** (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer.
- Rutsch, J., Rehm, M., Vogel, M., Seidenfuß, M. & Dörfler, T.** (Hrsg.). (2018). *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Strietholt, R. & Terhart, E.** (2009). Referendare beurteilen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 622–645.
- Terhart, E.** (2015). Lehrerbildung als Gegenstand empirischer Forschung. In S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz & F. Ragutt (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (S. 17–35). Münster: Waxmann.
- von Aufschnaiter, C., Cappell, J., Dübbelde, G., Ennemoser, M., Mayer, J., Stiensmeier-Pelster, J., Sträßler, R. & Wolgast, A.** (2015). Diagnostische Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (5), 738–758.
- Walzik, S.** (2012). *Kompetenzorientiert prüfen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wei, R. C. & Pecheone, R. L.** (2010). Assessment for learning in preservice teacher education. In M. Kennedy (Hrsg.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality* (S. 69–132). San Francisco: Jossey-Bass.

Autorin und Autoren

Kerstin Bäuerlein, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, kerstin.baeuerlein@fhnw.ch

Sascha Senn, M.A., Pädagogische Hochschule FHNW, sascha.senn@fhnw.ch

Urban Fraefel, Prof., Pädagogische Hochschule FHNW, urban.fraefel@fhnw.ch

Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten

Tobias Jaschke

Zusammenfassung Die Planung von Fort- und Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer ist eine der zentralen Aufgaben und damit ein wesentlicher Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräftefortbildnerinnen und Lehrkräftefortbildnern. Der vorliegende Beitrag leitet aus erfolgreichen Fortbildungen im Fach «Mathematik» eine allgemeine, vierstufige Fortbildungsstruktur ab und zeigt auf, welche Planungstätigkeiten entlang dieser Stufen zur Erreichung der Fortbildungsziele empfehlenswert sind. Dadurch leistet er einen Beitrag zum Professional Development von Lehrkräftefortbildnerinnen und Lehrkräftefortbildnern.

Schlagwörter Lehrkräftefortbildung – Planungsmodell – Lerngegenstände – Operationalisierung

Planning model for in-service teacher training with subject-specific contents

Abstract The planning of in-service training courses and continuing-education programmes is one of the central tasks and therefore an essential part of the professional competence of teacher trainers. The article derives a general, four-level structure from successful concepts of in-service training in mathematics and explains, in accordance with these four levels, what planning activities are helpful in achieving the goals of continuing education. This structure and the corresponding model contribute to the professional development of teacher trainers.

Keywords in-service teacher training – planning model – subject matter – operationalization

1 Einleitung

Die empirische Forschung zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen hat bis dato einige wichtige Kriterien und Prinzipien extrahiert, die für erfolgversprechende Veranstaltungen als wichtig und relevant angesehen werden (vgl. z.B. Barzel & Selter, 2015; Lipowsky & Rzejak, 2015; Yoon, Duncan, Wen-Yu Lee, Scarloss & Shapley, 2007). Diese Qualitätskriterien (z.B. Kompetenzorientierung, Teilnehmendenorientierung, Fallbezug, Langfristigkeit, Reflexionsförderung, Lehr-Lern-Vielfalt) sind dabei für konkrete Lehrkräftefortbildungen in einem kreativen und nicht 100%ig algorithmisierbaren Planungs- und Entwicklungsprozess jeweils gegenstands- und kontextspezifisch zu adaptieren. In Analogie zu schulunterrichtlichen Planungsbemühungen steht in diesem Prozess sinnvollerweise zunächst die inhaltliche Operationalisierung des

Lerngegenstands auf dem Programm.¹ Diese ist organisch mit den Qualitätskriterien «Kompetenzorientierung», «Teilnehmendenorientierung» und «Fallbezug» assoziiert und manifestiert sich bei der Planung in Fragen wie den folgenden:

- Welches sind die zentralen inhaltlichen Lernziele, die mit der Fortbildung erreicht werden sollen?
- Welche inhaltsbezogenen Kompetenzen bringen die beteiligten Lehrkräfte mit?
- An welche inhaltsbezogenen Praxiserfahrungen kann angeknüpft werden?
- Wie können inhaltlich tragfähige und zielführende Aufgabenstellungen für die Lehrkräftefortbildung aussehen?
- Wie kann das inhaltliche Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer strukturiert werden?

Im Anschluss an diese inhaltlich orientierte Planung folgen Überlegungen zur methodisch-medialen sowie organisatorischen Gestaltung der Fortbildung, die eng mit Gestaltungsprinzipien wie Langfristigkeit, Lehr-Lern-Vielfalt und Kooperation verbunden sind und in der Praxis natürlich auch stark von äusseren Vorgaben abhängen. Dieser zweite Planungsschritt wird im hier vorgestellten Beitrag aus Platzgründen aber nicht thematisiert.

Um die oben skizzierten Fragen der inhaltlichen Operationalisierung ordnen und beantworten zu können, benötigen Lehrkräftefortbildnerinnen und Lehrkräftefortbildner neben einer fachdidaktischen Expertise auch systematische Informationen über erfolgversprechende Fortbildungsstrukturierungen und damit assoziierte inhaltliche Planungsaspekte. Zwar haben umfangreiche Forschungsanstrengungen der letzten Jahre – insbesondere auch im Rahmen der Aktivitäten des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM; vgl. Biehler, Lange, Rösken-Winter, Scherer & Selter, 2018) – zu einer Verbesserung der diesbezüglichen Erkenntnislage geführt; eine verallgemeinerte Beschreibung erfolgversprechender Fortbildungsstrukturen sowie des damit in Zusammenhang stehenden inhaltsbezogenen Planungsprozesses von Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischem Lerngegenstand liegt bislang allerdings noch nicht vor.

Der Autor dieses Beitrags hat im Rahmen der Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung zur *Unterrichtsplanung von Erarbeitungsphasen* (mit Design-Research-Ansatz) strukturelle Ähnlichkeiten bei der Planung von lernendenorientiertem Mathematikunterricht einerseits und der Planung von teilnehmendenorientierten Lehrkräftefortbildungen bezüglich fachdidaktischer Lerngegenstände andererseits identifiziert. Diese strukturellen Ähnlichkeiten kumulieren in einem *Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten*, das in diesem Beitrag vor- und zur Diskussion gestellt wird. Das Modell ergänzt die bereits bestehenden (empirischen) Erkenntnisse zur inhaltli-

¹ Überlegungen zur methodisch-medialen Gestaltung eines Lernprozesses sind inhaltlichen Überlegungen und Entscheidungen stets nachgeordnet. Klafki spricht hier vom «Primat des Inhalts» (Klafki, 1996, S. 88).

chen Operationalisierung von Lerngegenständen und leistet damit einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräftefortbildungen. Für Lehrkräftefortbildnerinnen und Lehrkräftefortbildner kann es eine praktische Hilfe bei der inhaltlichen Planung von Fortbildungen sein.

2 Lernen von Lehrerinnen und Lehrern in Lehrkräftefortbildungen

Dem vorliegenden Beitrag liegt die allgemein vorherrschende, naturalistische Sicht auf Lehren und Lernen Erwachsener zugrunde (vgl. Fuhr, 2011, S. 383). Diese geht davon aus, dass sich das fachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern in der Schule und das fachdidaktische Lernen von Lehrerinnen und Lehrern in Lehrkräftefortbildungen nicht grundsätzlich unterscheiden (vgl. Meier-Gantenbein, Späth & Gittinger, 2012, S. 18). Ziel des Lernens Erwachsener ist damit wie bei Lernenden in der Schule eine auf die zentralen Aspekte fokussierte Informationsverarbeitung. Diese wird in der Regel erreicht, wenn komplexe und kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen verwendet, den Lernenden Freiräume der Informationsverarbeitung eingeräumt sowie ausreichend externe Struktur und Unterstützung vorgegeben werden (Renkl, 2008; vgl. dazu auch die vier Grundkomponenten des 4C/ID-Modells bei van Merriënboer & Kirschner, 2018). Trotz dieser Gemeinsamkeiten ist das Lernen Erwachsener aber durch spezifische Merkmale gekennzeichnet, die die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in Fortbildungsmassnahmen und damit auch deren Planung beeinflussen (vgl. dazu auch Knowles, Holton & Swanson, 2007). So lernen Erwachsene stärker zielorientiert und interessen geleiteter als Jugendliche; ihr Lernen und ihre Lernmotivation sind unmittelbarer an der direkten Nutzbarkeit der Lerngegenstände orientiert. Das Lernen von Erwachsenen ist deutlich stärker anlassorientiert und kontextbezogen als bei Kindern und Jugendlichen, während die Bereitschaft, sich grundsätzlich auf Lerngegenstände einzulassen, deren Sinn sich nicht unmittelbar erschliesst, bei Erwachsenen deutlich geringer ausgeprägt ist. Erwachsene lernen dann besonders gut, wenn unmittelbar an vorhandenes Wissen und vorhandene Erfahrungen angeknüpft wird. Ausserdem haben sie durch ihr höheres Alter weitaus mehr Erfahrung beim Lernen und wollen deshalb in der Regel selbst entscheiden oder zumindest Einfluss darauf nehmen, welche Inhalte sie lernen und welche Bedingungen dabei günstig sind. Bevormundungen stehen erwachsene Lernerinnen und Lerner sehr kritisch gegenüber. Erwachsene sind in der Regel dann motiviert, wenn das Lernen die Aussicht auf eine grössere Befriedigung bei der Arbeit (Lehre in der Schule) mit sich bringt.

Für die Planung von Lehrkräftefortbildungen folgen aus diesen Überlegungen unmittelbar die nachfolgenden Notwendigkeiten:

- Generierung komplexer und kognitiv aktivierender Lernaufgaben;
- Gewährung von Freiräumen bei der Bearbeitung der Lernaufgaben;
- Bereitstellung lernförderlicher Unterstützung;

- starke Orientierung am Nutzen bzw. an der Anwendbarkeit des Lerngegenstands;
- Integration der Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der beteiligten Lehrkräfte;
- flexible Planung hinsichtlich der organisatorisch-methodischen Rahmenbedingungen.

3 Empirische Erkenntnisse zur inhaltlichen Ausgestaltung von Lehrkräftefortbildungen

Bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung von Lehrkräftefortbildungen weisen viele Autorinnen und Autoren (vgl. etwa Cramer, Bohl & du Bois-Reymond, 2012; Hattie, 2014; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011; Leuders, 2012; Lipowsky, 2011; Reusser & Tresp, 2008; Törner, 2015) darauf hin, dass solche Fortbildungsveranstaltungen primär ganz konkrete, fachdidaktisch orientierte Lernhandlungen von Schülerinnen und Schülern zu fokussieren hätten, sodass die bei Lehrkräften vorhandenen Argumentationen, Vorstellungen, Haltungen (Beliefs) und Einstellungen in Bezug auf Unterricht und Lernen kritisch und reflektierend in den Blick genommen werden können. Im Fokus fachspezifischer Lehrkräftefortbildungen sollte daher in erster Linie die Erweiterung des fachdidaktischen Wissens stehen (z.B. Reusser & Tresp, 2008). Lehrerinnen und Lehrer sollten sich primär mit dem Lernen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler beschäftigen, z.B. durch die Analyse von Vorstellungen oder Fehlern der Schülerinnen und Schüler, die sich in ihren Produkten zeigen, oder – offenbar besonders ergiebig – anhand von eigenen und fremden Unterrichtsvideos (vgl. dazu z.B. Krammer & Schnetzler, 2008; Krammer et al., 2010), und dies möglichst fallbezogen und orientiert an konkreten Unterrichtsthemen. Flexibles Handlungswissen soll also in möglichst authentischen und sozialen Praxiskontexten erworben werden. Ziel jedweder Lehrkräftefortbildung sollte es sein, Lehrerinnen und Lehrern die Erfahrung zu ermöglichen, dass eine relevante Beziehung (Korrelation) zwischen dem unterrichtlichen Handeln einer Lehrkraft und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler existiert (vgl. Barzel & Selter, 2015; Hattie, 2014; Lipowsky, 2011).

Empirisch gezeigt ist (vgl. Lipowsky, 2011), dass Fortbildungen dann wirksam sind, wenn sie ausreichend Gelegenheiten bieten, neues Wissen in der Praxis zu erproben und diese Erprobung im Anschluss gemeinsam mit anderen zu reflektieren. Eine hohe Akzeptanz von Lehrkräftefortbildungen ist dann wahrscheinlicher, wenn diese *close to the job* sind, also an Alltagserfahrungen der Lehrkräfte anknüpfen und sich auf aktuelle und relevante Themen des Curriculums beziehen. Ausserdem sollten Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungen Partizipationsmöglichkeiten haben und substanzielles, d.h. fachdidaktisch elaboriertes Feedback erhalten. Der Arbeit von Möller, Hardy, Jonen, Kleickmann und Blumberg (2006) ist weiter zu entnehmen, dass es sich in Fortbildungen lernförderlich auswirken kann, wenn sich Lehrkräfte mit ihren eigenen (Prä-)Konzepten bezüglich eines Lerngegenstands beschäftigen. Collet (2009) konnte darüber hinaus zeigen, dass es sich auf das Lernen der Teilnehmerinnen und

Teilnehmer positiv auswirken kann, wenn diese an der Entwicklung von Lehr- und Lernaufgaben aktiv beteiligt werden.

4 Strukturelle Gemeinsamkeiten gelungener Lehrkräftefortbildungen im Fach «Mathematik»

Im Sammelband «Mathematikfortbildungen professionalisieren» (vgl. Biehler et al., 2018) sowie in einschlägigen Fachzeitschriften (vgl. z.B. Dreher, Holzäpfel, Leuders & Stahnke, 2018) findet sich mittlerweile eine Reihe gelungener Lehrkräftefortbildungen für das Fach «Mathematik» (vgl. fachunspezifisch dazu auch Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010). Die schriftliche Darstellung umfasst dabei in aller Regel zunächst eine fachdidaktische (Sach-)Analyse, in der die Autorinnen und Autoren begründen, warum und inwiefern der Fortbildungsgegenstand für Mathematiklehrkräfte sinnvoll und relevant ist. Im Anschluss daran wird dann der inhaltliche Verlauf der Intervention mehr oder weniger detailliert skizziert, wobei häufig nicht explizit herausgearbeitet wird, welche inhaltlich-strukturelle Grundkonzeption dem Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fortbildung zugrunde liegt.

Untersucht man gelungene Lehrkräftefortbildungen (Best Practice) im Hinblick auf die Frage «Wie wird das inhaltliche Lernen der beteiligten Lehrkräfte strukturiert und wie werden die Lerngegenstände der Fortbildung operationalisiert?», so entdeckt man Gemeinsamkeiten, die als Grundlage eines allgemeineren und themenübergreifenden Planungskonzepts geeignet erscheinen. Um dies zu verdeutlichen, werden im Folgenden zunächst vier exemplarische Lehrkräftefortbildungen mit mathematikdidaktischem Lerngegenstand in Bezug auf ihren inhaltlichen Verlauf erläutert. Im Anschluss daran wird herausgearbeitet, welche inhaltlich-strukturellen Gemeinsamkeiten sich dabei ausmachen lassen. Die vier Fortbildungen wurden ausgewählt, weil sie einerseits von prominenten Forschenden im Bereich der Lehrkräftefortbildung in Deutschland entwickelt wurden und die verfügbaren Fortbildungsbeschreibungen andererseits einer inhaltlich-strukturellen Analyse zugänglich waren.

In der Fortbildung «Systematisieren und Sichern» (Holzäpfel, Barzel, Hußmann, Leuders, Prediger & Blomberg, 2018) knüpft das Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Frage an, wie sich die unter Umständen divergenten Ideen und Ergebnisse einer offenen Erkundung im Mathematikunterricht lernendenorientiert sammeln, systematisieren und sichern lassen. Dazu werden die Lehrkräfte «angeregt, sich mit einer offenen Problemstellung zu befassen und diesen dann selbst erlebten Fall als Ausgangspunkt für die anschließende Systematisierung und Sicherung zu nutzen (*Fallbezug*)» (Holzäpfel et al., 2018, S. 258). Die unterschiedlichen Lösungsideen der Beteiligten werden in der Fortbildung in Analogie zu einer entsprechenden Situation im Klassenzimmer erklärt, verglichen und sortiert. Dabei wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bewusst, wie herausfordernd sich der Umgang mit Divergenz in der Praxis

darstellt. In einer weiteren Arbeitsphase werden die Lehrkräfte dann aufgefordert, sich zu überlegen, was denn eigentlich alles gesichert werden müsse. Die Lösungsideen zu dieser Aufgabenstellung werden anschliessend von der Fortbildungsreferentin oder vom Fortbildungsreferenten mit den theoretischen Modellen (vgl. Prediger, Barzel, Leuders & Hußmann, 2011) zusammengeführt. Danach folgt eine Vertiefungsphase, in der die Lehrkräfte mithilfe des neuen Wissens verschiedene Beispielaufgaben analysieren und danach selbst eine Anpassung oder Konstruktion eigener Systematisierungs- und Sicherungsaufgaben vornehmen.

In der Mathematikfortbildung «Entwicklung einer Fortbildung zu allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Aspekten des Differenzierens» (Leuders, Schmalz & Erens, 2018) schliessen die Lernprozesse an die für alle Lehrkräfte unbestrittene und zentrale Herausforderung an, durch geeignete unterrichtliche Massnahmen allen Lernenden gerecht zu werden (Differenzierungsnotwendigkeit). In einem ersten Schritt wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Fortbildung eine diesbezügliche Zielperspektive vermittelt: So soll die Arbeit an Aufgaben den Blick für Differenzierungsprinzipien schärfen und die Analyse von Beispielaufgaben soll deutlich machen, in welcher Weise sich Differenzierung manifestieren kann. In einer sich anschliessenden ersten Arbeitsphase versuchen die beteiligten Lehrkräfte, erste Schritte (induktives Erarbeiten) hin zu einer möglichen Problemlösung zu gehen, indem sie untersuchen, in welcher Weise sich Differenzierung in Aufgaben manifestieren kann. Die Ideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verknüpft die Fortbildnerin oder der Fortbildner dann mit den theoretischen Konstrukten der Mathematikdidaktik. Im Anschluss daran begeben sich die Lehrkräfte in eine Aufgabenwerkstatt zur Konstruktion und Modifikation von differenzierenden Aufgaben, bei der nach Möglichkeit bereits Aufgaben für den eigenen Unterricht eine Rolle spielen sollen. Auf diese Weise soll versucht werden, das erworbene professionelle Wissen auf die eigene berufliche Praxis zu übertragen.

In einer Lehrkräftefortbildung zum Thema «Sinnstiftung mit Kontexten» (vgl. Rösken-Winter, Hußmann & Prediger, 2018) geht es in einem ersten Schritt um ein Bewusstwerden der problematischen Stellen einer mathematikunterrichtlichen Erarbeitung. Dazu nehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die fachliche Strukturierung des Lerngegenstands durch die eigene Auseinandersetzung mit fertigen Unterrichtsentwürfen in den Blick. In einer anschliessenden Reflexionsphase werden Problemstellen diskutiert und erste Kriterien sinnstiftender Kontexte eruiert. Es folgt eine Inputphase, in der die beteiligten Lehrkräfte mathematikdidaktische Informationen über sinnstiftende Kontexte erhalten. Dieses professionelle Wissen sollen sie in der Folge auf einen Einstieg in das Themenfeld «Prozentrechnen» übertragen.

In einer von Dreher et al. (2018) entwickelten Mathematikfortbildung in Luxemburg zum Problemlösen wird in einem ersten Modul der Bezug zum aktuellen Bildungsplan hergestellt und es werden Einblicke in die Charakteristik von Problemlöseaufgaben und Problemlöseprozessen gegeben. Im zweiten Modul werden die Lehrkräfte dann

dazu aufgefordert, herausfordernde Problemstellungen eigenständig zu erarbeiten, also selbst zu Problemlöserinnen und Problemlösern zu werden. «In einer anschließenden Reflexion über ihren Bearbeitungsprozess werden sowohl die eingesetzten Strategien reflektiert als auch Möglichkeiten der Unterstützung in diesem Prozess angesprochen» (Dreher et al., 2018, S. 235). Im dritten Modul stehen dann die Reflexion und die Diskussion bereits erfolgter unterrichtlicher Erprobungen im Mittelpunkt. Die von Lehrkräften berichteten Erfahrungen werden gemeinsam besprochen und analysiert. Ausserdem werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Techniken zur Öffnung von Aufgaben vermittelt.

Welche gemeinsamen Strukturierungselemente von Lehrkräftefortbildungen lassen sich in diesen vier Beispielen nun erkennen? In einer ersten Phase geht es in allen geschilderten Fortbildungen offenbar darum, an die inhaltlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzuknüpfen. Dabei wird ein Bezug zu bestehenden und möglichst praxisnahen Problemlagen der beteiligten Lehrkräfte hergestellt (*Bewusstmachung der Problematik*). Diese Problemlagen können beispielsweise in einer normativen Forderung von Bildungsplänen (z.B. Notwendigkeit der «Vermittlung» prozessorientierter Kompetenzen) oder ganz konkreten mathematikunterrichtlichen Herausforderungen (z.B. Notwendigkeit des Differenzierens) bestehen. Wichtig scheint in allen Fortbildungen zu sein, dass den Lehrkräften in dieser ersten Phase die inhaltliche Problematik *close to the job* bewusst wird, sodass eine tragfähige Lernmotivation hergestellt werden kann (vgl. Abschnitt 2). Im Anschluss an diese Bewusstmachung der zugrunde liegenden Problematik werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildungen dazu aufgefordert, eine die Problematik aufgreifende *Problemstellung* zu bearbeiten und Lösungsansätze zu entwickeln.

In einem dritten Schritt werden die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erarbeiteten inhaltlichen Lösungsansätze zum Ausgangspunkt einer Sammlungs-, Systematisierungs- und Regularisierungsphase gemacht. Dabei werden – in der Regel unter der Moderation der Fortbildungsreferentin oder des Fortbildungsreferenten – die Vorschläge und Ideen der beteiligten Lehrkräfte vorgestellt, diskutiert und mit der systematischen Fachdidaktik verschränkt (*Vermittlung professionellen Wissens*). Ganz analog zu schulischem Lernen erfolgt in den skizzierten Fortbildungen im Anschluss an diese ersten drei Phasen der Versuch eines Transfers des fachdidaktischen Lerngegenstands auf andere schulische Lerninhalte (*Anwendung des Gelernten*). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind hierbei aufgefordert, das neu hinzugewonnene professionelle Wissen auf die schulische Praxis zu übertragen. Im Idealfall erfolgt diese Übertragung so konkret, dass eine unmittelbare Verwendung im schulischen Kontext ermöglicht wird (z.B. Erstellung eines differenzierenden Arbeitsblatts zu einem aktuellen Lerninhalt, Generierung einer oder mehrerer Aufgaben zum lernendenorientierten Sammeln und Systematisieren).

Zusammenfassend lassen sich in den untersuchten Lehrkräftefortbildungen damit die folgenden vier inhaltlichen Strukturierungsphasen ausmachen (Best Practice):

1. *Bewusstmachung der Problematik*: Was ist das Problem?
2. *Problemstellung* für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Wie kann man dieses Problem lösen?
3. *Vermittlung professionellen Wissens*: Wie geht die Lösung des Problems allgemein und systematisch?
4. *Anwendung des Gelernten*: Wie kann man das Gelernte auch auf andere Inhalte übertragen?

Gerade der vierte Schritt ist sehr wichtig, denn letztlich kann es nur dann zu einer nachhaltigen Veränderung des Lehrhandelns kommen, wenn die unterrichtliche Erprobung des neu gelernten fachdidaktischen Inhalts gelingt und zu einer positiven Bestätigung der Lehrkraft führt.

Legt man die vierstufige Struktur der Planung einer Lehrkräftefortbildung zugrunde, so stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage, wie sich die einzelnen Phasen bei der inhaltlichen Planung konkretisieren müssen. Der nächste Abschnitt beantwortet diese Frage durch die Formulierung von Planungsleitfragen (vgl. dazu auch Barzel & Holzäpfel, 2010; Jaschke, 2010) und die Beschreibung eines *Planungsmodells für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten*.

5 Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten

Die aus den Best-Practice-Beispielen herausgearbeitete inhaltliche Fortbildungsstrukturierung ist im konkreten, gegenstands- und kontextbezogenen Planungsprozess mit den nachfolgenden Planungs- oder Leitfragen assoziiert:

Bewusstmachung der Problematik

- Welches Problem haben die Lehrkräfte, die an der Fortbildung teilnehmen? > Fallbezug.
- Wo tritt dieses Problem in der Praxis ganz konkret auf? > Fallbezug.

Problemstellung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- Wie sehen die Lernausgangslagen der Lehrkräfte aus? Welche Alltagserfahrungen haben sie? Welche Präkonzepte haben sie? Welche Überzeugungen (Beliefs) sind möglicherweise vorhanden? > Teilnehmendenorientierung.
- Welche Problemstellung eignet sich zur Bearbeitung in der Lehrkräftefortbildung? > Fallbezug.
- Welche Lösungsansätze und Lösungsideen der beteiligten Lehrkräfte sind bei der Problembearbeitung erwartbar? > Teilnehmendenorientierung.
- Was brauchen die beteiligten Lehrkräfte, um das Problem zu lösen? Wie können sie unterstützt werden? > Kompetenzorientierung.

Vermittlung professionellen Wissens

- Welches sind die zentralen Verstehensaspekte des fachdidaktischen Inhalts, die bei der Vermittlung des professionellen Wissens thematisiert werden müssen? > Kompetenzorientierung.

Anwendung des Gelernten

- Welche exemplarischen Inhalte sind für eine erste Anwendung des Gelernten geeignet? > Kompetenzorientierung, Teilnehmendenorientierung.
- Welche inhaltliche Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann bei der Übertragung des Gelernten auf neue Inhalte hilfreich sein? > Teilnehmendenorientierung, Kompetenzorientierung.
- Wie kann inhaltlich fundiertes und elaboriertes Feedback zu Transferversuchen der Fortbildungsteilnehmerinnen und Fortbildungsteilnehmer aussehen? > Teilnehmendenorientierung, Kompetenzorientierung.

Das in Abbildung 1 dargestellte Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen versucht nun, die vorhergehenden Überlegungen zu verallgemeinern und zu systematisieren. Es illustriert, welche inhaltlichen Lernphasen beim Lernen eines fachdidaktischen Lerngegenstands in einer Lehrkräftefortbildung wichtig sein können und in welcher Reihenfolge diese sinnvollerweise zu durchlaufen sind. Es kann damit als Planungsgrundlage und Planungsorientierung dienen und weist die nachfolgenden Vorteile auf:

- Die dem Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zugrunde liegende inhaltliche Fortbildungsstrukturierung wird im Planungsmodell deutlich: Es illustriert durch den Zeilenaufbau die verschiedenen Lernphasen und durch die Spalten die jeweils damit assoziierten Leitfragen, Leitantworten und Lernziele. Ausserdem macht es deutlich, dass die Planung geeigneter Unterstützungsstrukturen auch für Lehrkräftefortbildungen extrem wichtig ist.
- Die Fortbildungsplanung wird durch das Planungsmodell auf der inhaltlichen Ebene systematisiert und strukturiert.
- Das Planungsmodell setzt an der Haupttätigkeit der Fortbildungsplanung an, nämlich an der inhaltlichen Strukturierung des fachdidaktischen Lerngegenstands.

Im abgebildeten Planungsmodell entspricht jede Zeile einer Lernstufe oder Lernphase. Ganz links steht die für die jeweilige Lernstufe charakteristische Leitfrage, welche im Zuge der Fortbildungsplanung beantwortet werden und sich in der in der Fortbildung eingesetzten Aufgabenstellung manifestieren sollte. Die zweite Spalte von links illustriert, auf welche Zielperspektive (Lernziel) die entsprechende Leitfrage gerichtet ist. Der dicke schwarze Strich in der Mitte macht deutlich, dass sich auf dem Weg von der Leitfrage zur Leitantwort eine Lernbarriere befinden kann, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern möglichst aktiv überwunden werden soll. Je nachdem, auf welcher Lernstufe man sich im Fortbildungsprozess befindet und welche Leitfrage gerade aktuell ist, ist auch die dazugehörige Leitantwort (Antwort auf die Leitfrage) eine andere. In der dritten Spalte von links sind daher die verschiedenen Leitantworten auf-

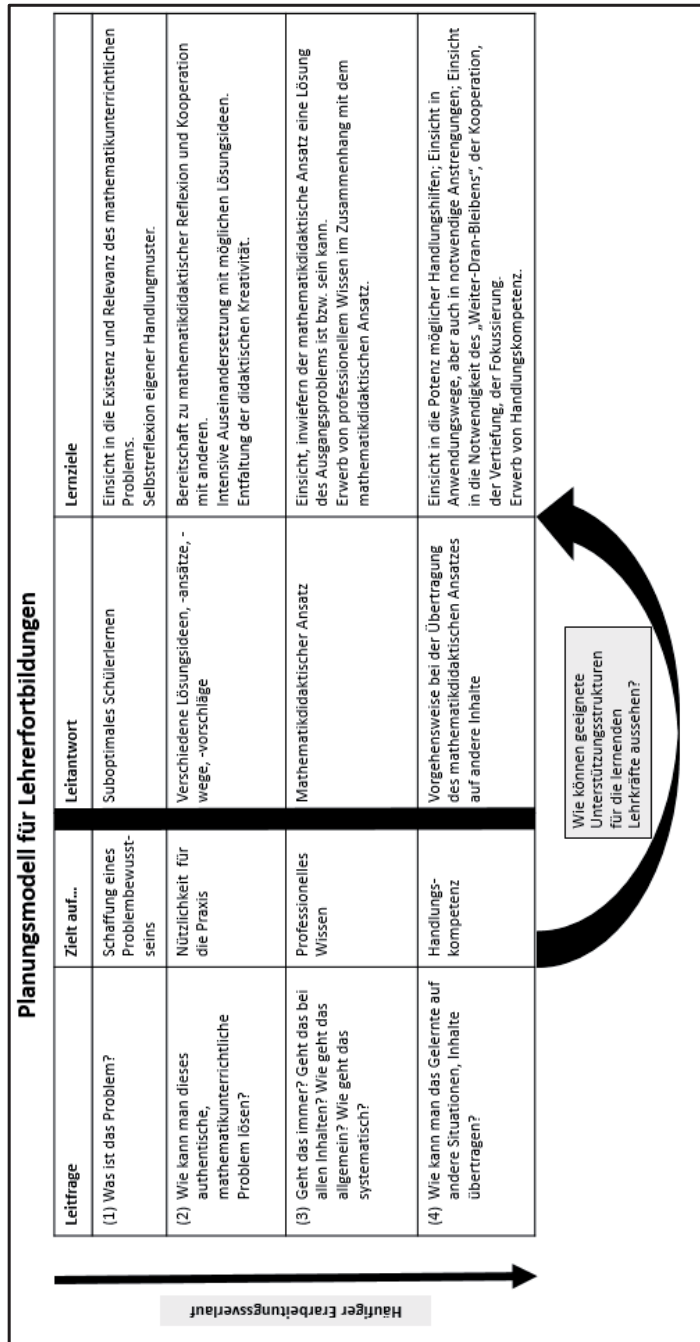


Abbildung 1: Planungsmodell für Erarbeitungen fachdidaktischer Inhalte in Lehrkräftefortbildungen.

geführt. Ganz rechts wird in der Spalte «Lernziele» aufgeführt, um welches Verstehen, Wissen und Können es auf der jeweiligen Lernstufe geht und worauf die Fortbildnerin oder der Fortbildner in Besprechungsphasen jeweils fokussieren sollte.

6 Reflexion des Planungsmodells

Im Planungsmodell, das in Abschnitt 5 erläutert wurde, werden insbesondere die zentralen Gestaltungsprinzipien «Kompetenzorientierung», «Teilnehmendenorientierung» und «Fallbezug» realisiert, da diese für die inhaltliche Operationalisierung der Fortbildungsgegenstände von zentraler Bedeutung sind. So expliziert das Planungsmodell die Lernziele der Lehrkräftefortbildung (> Kompetenzorientierung) in Abhängigkeit von der Lernphase und konkretisiert, in welcher Phase des Fortbildungsverlaufs die Lernvoraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (> Teilnehmendenorientierung) sowie deren Praxiserfahrungen (> Fallbezug) besonders wichtig sind. Die methodisch-mediale sowie organisatorische Planung der Fortbildung, die eng mit Gestaltungsprinzipien wie Langfristigkeit, Lehr-Lern-Vielfalt, Kooperationsanregung oder Reflexionsförderung verbunden ist, ist kein primärer Gegenstand des dargestellten Planungsmodells. In der praktischen Planungstätigkeit sind diese Gestaltungsprinzipien aber natürlich dennoch relevant, denn die Bearbeitung einer für die Fortbildung ausgewählten Problemstellung sollte in kooperativer und methodisch vielfältiger Art und Weise geschehen. Auch eine Reflexion der eigenen Tätigkeiten im Rahmen der Problembearbeitung auf einer Metaebene wirkt sich günstig auf den Lernerfolg aus.

Das Planungsmodell knüpft an Konzepte und Prinzipien für videobasierte Fortbildungen an bzw. bietet die Möglichkeit, diese zu integrieren. So empfehlen etwa Krammer und Schnetzler (2008) den Einsatz von fremden und eigenen Videos zum systematischen Heranführen an die Reflexion und die Kommunikation über Unterricht. Dieses Prinzip lässt sich in den ersten beiden Phasen des Planungsmodells sehr gut integrieren, indem Unterrichtsvideos sowohl für das Bewusstmachen der Problematik als auch als Ausgangspunkt für Problemaufgaben innerhalb der Fortbildung Anwendung finden. Auch die geforderte Arbeit in Kleingruppen mit adaptiver, inhaltlicher und organisatorischer Begleitung (Unterstützung) sowie die Umsetzung der Erkenntnisse durch eigenes Anwenden finden sich im Planungsmodell wieder.

Neu an dem dargestellten Planungsmodell ist u.a. die Betonung einer inhaltlichen Operationalisierung des Lerngegenstands als zentrale Aufgabe einer Fortbildungsplanerin oder eines Fortbildungsplaners. Denn erst diese Operationalisierung, die sich letztlich durch die Generierung lernförderlicher Aufgabenstellungen bzw. Problemstellungen für die Lehrkräftefortbildung manifestiert, bietet die Möglichkeit, konstruktivistische und kooperativ-reflektierende Lernprozesse – wie sie etwa im Konzept der Forschungsgemeinschaft («communities of inquiry») beschrieben werden – zu initiieren.

Das Planungsmodell bezieht sich zunächst auf Lehrkräftefortbildungen mit mathematikdidaktischen Inhalten. Grundsätzlich scheint es aber unproblematisch zu sein, dieses Modell auch in anderen Domänen und auf nicht fachdidaktische Fortbildungsinhalte anzuwenden. Denn letztlich ist es die Intention jeder Lehrkräftefortbildung, eine Kompetenzentwicklung anzustossen, die an Problem- oder Defizitlagen von Lehrerinnen und Lehrern anschliesst. Und ob diese Problemlagen nun in fehlenden Strategien für gelingendes Klassenmanagement oder in unzureichendem fachlichem Wissen bestehen, ist für die Struktur der Fortbildungsplanung nicht entscheidend. Stets geht es darum, die bestehenden Problemlagen bewusst zu machen, eine typische Problemsituation bearbeiten zu lassen und anschliessend das zur Lösung des Problems notwendige professionelle Wissen zu vermitteln und anwenden zu lassen.

Literatur

- Barzel, B. & Holzäpfel, L.** (2010). Leitfragen zur Unterrichtsplanung. *Mathematik lehren*, 27 (158), 4–9.
- Barzel, B. & Selter, C.** (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36 (2), 259–284.
- Biehler, R., Lange, T., Leuders, T., Rösken-Winter, B., Scherer, P. & Selter, C.** (2018). *Mathematikfortbildungen professionalisieren – Konzepte, Beispiele und Erfahrungen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik*. Wiesbaden: Springer.
- Collet, C.** (2009). *Förderung von Problemlösekompetenzen in Verbindung mit Selbstregulation. Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen*. Münster: Waxmann.
- Cramer, C., Bohl, T. & du Bois-Reymond, M.** (2012). *Comparative report teacher training* (GOETE Working Paper). Tübingen: Universität Tübingen.
- Dreher, U., Holzäpfel, L., Leuders, T. & Stahnke, R.** (2018). Problemlösen lehren lernen – Effekte einer Lehrerfortbildung auf die prozessbezogenen mathematischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39 (2), 227–256.
- Fuhr, T.** (2011). Lehr-/Lerntheorien. In T. Fuhr, Ph. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S. 279–398). Paderborn: Schöningh.
- Hattie, J.A.C.** (2014). *Lernen sichtbar machen* (2., korrigierte Auflage, herausgegeben von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holzäpfel, L., Barzel, B., Hußmann, S., Leuders, T., Prediger, S. & Blomberg, J.** (2018). Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung im Verbund – Konzepte und Umsetzung im KOSIMA-Projekt und -Netzwerk. In R. Biehler, T. Lange, T. Leuders, B. Rösken-Winter, P. Scherer & C. Selter (Hrsg.), *Mathematikfortbildungen professionalisieren – Konzepte, Beispiele und Erfahrungen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik* (S. 249–264). Wiesbaden: Springer.
- Jaschke, T.** (2010). Von der klassischen zur didaktischen Sachanalyse. *Mathematik lehren*, 27 (158), 10–13.
- Klafki, W.** (1996). *Neuere Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A.** (2007). *Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen*. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Krammer, K. & Schnetzler, C.L.** (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 178–197.
- Krammer, K., Schnetzler, C.L., Pauli, C., Reusser, K., Ratzka, N., Lipowski, F. & Klieme, E.** (2010). Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 227–243). Münster: Waxmann.

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M.** (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Leuders, T.** (2012). Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 115–146). Jena: IKS Garamond.
- Leuders, T., Schmalz, C. & Erens, R.** (2018). Entwicklung einer Fortbildung zu allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Aspekten des Differenzierens. In R. Biehler, T. Lange, T. Leuders, B. Rösken-Winter, P. Scherer & C. Selzer (Hrsg.), *Mathematikfortbildungen professionalisieren – Konzepte, Beispiele und Erfahrungen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik* (S. 281–297). Wiesbaden: Springer.
- Lipowsky, F.** (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.** (2015). Was wir über gelingende Lehrerfortbildungen wissen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (4), 26–38.
- Meier-Gantenbein, K. F., Späth, T. & Gittinger, J.** (2012). *Handbuch Bildung, Training und Beratung. Zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T. & Blumberg, E.** (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFB-Schwerpunktprogramms* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders M. & Mayr, J.** (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Prediger, S., Barzel, B., Leuders, T. & Hußmann, S.** (2011). Systematisieren und Sichern. *Mathematik lehren*, 28 (164), 2–9.
- Renkl, A.** (2008). *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Bern: Huber.
- Reusser, K. & Tremp, P.** (2008). Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 5–10.
- Rösken-Winter, B., Hußmann, S. & Prediger, S.** (2018). Fortbilden lernen – ein mathematikdidaktisches Qualifizierungskonzept für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In R. Biehler, T. Lange, T. Leuders, B. Rösken-Winter, P. Scherer & C. Selzer (Hrsg.), *Mathematikfortbildungen professionalisieren – Konzepte, Beispiele und Erfahrungen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik* (S. 202–224). Wiesbaden: Springer.
- Törner, G.** (2015). Verborgene Bedingungs- und Gelingensfaktoren bei Fortbildungsmaßnahmen in der Lehrerbildung Mathematik. Subjektive Erfahrungen aus einer deutschen Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36 (2), 195–232.
- van Merriënboer, J. J. G. & Kirschner, P. A.** (2018). 4C/ID in the context of instructional design and learning sciences. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silber, S. R. Goldman & P. Reimann (Hrsg.), *International handbook of the learning sciences* (S. 169–179). New York: Routledge.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B. & Shapley, K. L.** (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Autor

Tobias Jaschke, Dr., Schloss-Realschule Gaildorf, ehemals Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Mathematik und Informatik (Abteilung Mathematik), tobias.jaschke@schlossrealschule.de

Buchbesprechungen

Wermke, W. & Paulsrud, D. (2019). Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden. Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität. Münster: Waxmann, 126 Seiten.

Wieland Wermke und David Paulsrud betrachten basierend auf der Grundlage einer Umfrage unter circa 7000 deutschen, 1500 finnischen und 700 schwedischen Lehrpersonen die Autonomie im Lehrerberuf, also den Handlungsspielraum, den Lehrpersonen haben. Autonomie wird als dynamischer Zustand beschrieben, der unter dem Einfluss verschiedener interner und externer Faktoren eingeschränkt oder ausgeweitet werden kann. Die von den Lehrpersonen wahrgenommene Autonomie hat sich als wichtig für ihr Engagement und ihre Zufriedenheit am Arbeitsplatz erwiesen. Als primäre theoretische Bezugsquelle für die vorliegende Studie wurde Richard M. Ingersolls «Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools» ausgewählt, weil Ingersoll eine ganzheitliche Perspektive bietet, die alle wichtigen Bereiche der Autonomie von Lehrpersonen abdeckt. Die Definition des Begriffs «Autonomie» wird genau operationalisiert. Entscheidend dafür sind die folgenden drei Fragen:

1. Was sind die wichtigsten Entscheidungen, die im Lehrerberuf getroffen werden müssen?
2. Wer darf diese Entscheidungen treffen?
3. Wer entscheidet, ob die Entscheidungen angemessen sind?

Das empirisch-analytische Modell, das für die Studie entwickelt wurde, basiert auf den beiden Ebenen «Klasse» und «Schule» sowie auf den vier Bereichen «Pädagogisch», «Sozial», «Entwicklung» und «Schulmanagement». Die Ergebnisse der Studie weisen vor allem auf Gemeinsamkeiten der drei Länder hin. In Bezug auf die *pädagogischen Entscheidungen auf Klassenebene* halten die Lehrpersonen aus Deutschland und Finnland die Angelegenheit zu gleichen Teilen für die Sache der Lehrperson oder sie sind für eine kollegiale Entscheidung. Die finnischen Lehrerinnen und Lehrer halten rund 75% der Entscheide auf dieser Ebene für Sache der Lehrperson. Im Vergleich kann man aber trotzdem sagen, dass sich die Klasse aus der Sicht der befragten Lehrpersonen in Bezug auf pädagogische Fragen zumeist in der Hand der Lehrpersonen befindet. Betrachtet man die *pädagogischen Entscheidungen für die gesamte Schule*, dann halten sich die schwedischen und die finnischen Lehrpersonen für autonomer als die deutschen Lehrpersonen. In Bezug auf die *sozialen Entscheidungen auf Klassenebene* sind alle Lehrpersonen der Auffassung, dass die wichtigsten Entscheidungen entweder von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern im kollegialen Miteinander oder von der Schulleitung zu treffen seien. Für die finnischen und die schwedischen Lehrpersonen sind im Gegensatz zu deutschen Lehrpersonen vor allem die Schulleitungen die Entscheider. *Soziale Entscheidungen auf Schulebene* werden in allen drei Ländern vor allem auf kollegialer Ebene entschieden, wobei in Deutschland die Schulleitungen of-

fenbar vermehrt das letzte Wort haben. Bei der *Fortbildung und der Schulentwicklung auf Klassenebene* sehen die Schwedinnen und Schweden deutlich weniger eine Beteiligung der Lehrpersonen als Lehrpersonen aus Finnland und Deutschland. Die Schulleitungen entscheiden. Entscheidungen in Bezug auf *Fortbildung und die Schulentwicklung auf Schulebene* werden aus der Sicht der deutlichen Mehrheit der Lehrpersonen in allen drei Ländern von der Schulleitung getroffen. Und wie steht es mit der Frage der *Kontrolle*? Die wahrgenommene Kontrolle pendelt zwischen zwei Akteuren: Als Kontrollinstanz werden entweder die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern oder die Schulleitung angegeben.

Zusammengefasst kann bezüglich der Teilhabe von Lehrpersonen an wichtigen Entscheidungen eher von Gemeinsamkeiten zwischen den drei Ländern gesprochen werden. Die Autoren weisen zudem darauf hin, dass zu viel Mitbestimmung auch zusätzlichen Zeitaufwand bedeute, was wiederum die Lehrpersonen einschränken könne, weil das Zeitgefäss für den Unterricht kleiner werde. Der selbst erlebte Status ist in Finnland übrigens um einiges höher als in Deutschland und Schweden.

Die Thematik der Lehrpersonenautonomie wird in diesem Buch in vielfältiger und interessanter Weise dargelegt. Die Studie ist insgesamt übersichtlich und gut verständlich verfasst. Es sticht vor allem die interessante und ausführliche Darstellung der Erhebungsmethoden hervor. Auch die Ergebnisse sind sehr übersichtlich und gut verständlich dargestellt. Insofern könnte die Studie für Studierende als gutes Beispiel für exaktes wissenschaftliches Arbeiten herangezogen werden. Spannend sind aber sicher auch die vielen interessanten Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulsysteme in den verschiedenen Ländern. Diese geraten dann aber etwas unübersichtlich. Das Buch weist insgesamt auf eine interessante Thematik hin, die vor allem auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesprochen werden muss. Dazu kann das Buch einen interessanten und gut lesbaren Beitrag leisten. Unter anderem wird mehrmals auf die Beziehung zwischen Autonomie und Belastung der Lehrpersonen hingewiesen, was für angehende Lehrpersonen interessante Diskussionspunkte liefern könnte. Autonomie kann unterstützend und motivierend wirken. Zu viel Mitbestimmung kann aber auch zu starke zeitliche Belastung bedeuten. Insgesamt dominiert in dieser Studie allerdings die Darstellung des empirischen Vorgehens. Die Ergebnisse und die Analysen bieten wenig Neues und zeigen auf, was eigentlich zu erwarten war. Spannend für Lehrpersonen in der Ausbildung, aber auch für Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger im Bildungsbereich wäre unter anderem die Frage, welche Bereiche der Schule denn sinnvollerweise in autonomer Art und Weise von den Lehrpersonen verantwortet werden und welche Bereiche sinnvollerweise auf anderen Ebenen bearbeitet werden sollten.

Christoph Hess, Prof. M.A., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Bereichsleiter Erziehungswissenschaften und Allgemeine Didaktik, christoph.hess@phsg.ch

Baumgartner, M. (2017). Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. Münster: Waxmann, 352 Seiten.

Bisher existieren nur wenige Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von Ausbildungsprogrammen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Noch weniger empirische Studien beziehen sich auf die Ausbildung angehender Sportlehrpersonen. Matthias Baumgartner leistet mit seiner Dissertation einen Beitrag zur Bearbeitung dieser Forschungslücke. Im Zentrum der Arbeit steht die Fragestellung, wie die Qualität der Fähigkeit, Feedback zu erteilen, bei angehenden Sportlehrpersonen in der Ausbildung verbessert werden kann (S. 23). Es geht somit um Fragen der Qualität und Effizienz von Ausbildungsprogrammen. Diese Fragen sind zwar keineswegs neu, jedoch hochaktuell. Dies zeigt auch die sich verdichtende Datenlage in den letzten Jahren, die den bedeutsamen Einfluss von Lehrpersonen und deren Unterricht auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht.

Der Autor spannt einen umfassenden theoretischen Rahmen auf und verortet darin zentrale Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung. Im Zuge seiner Analyse konstatiert Matthias Baumgartner eine Wende, weg von der Kompetenzorientierung und hin zur Performanzorientierung. In dieser Wende zeigt sich die Kritik, dass das konkrete lernwirksame Handeln in der Ausbildung von Lehrpersonen einen nur geringen Stellenwert einnimmt. Die beiden Lernorte des hochschulischen Unterrichts und der eigenen Unterrichtspraxis werden kaum miteinander verknüpft. Es wird ein zentrales Problem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung charakterisiert. Dieses besteht weniger darin, dass in den Beruf einsteigende Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung nicht wissen, was sie tun sollen, sondern vielmehr darin, dass sie eher nicht tun können, was sie wissen (S. 21). Der Autor verdeutlicht diese Tatsache durch ein Zitat einer Lehrperson, die zwar über kompetenzbereichsbezogenes Professionswissen verfügt, es im Moment jedoch nicht umsetzen kann: «Ich denke, in der Theorie ist mir das Ganze [Realisierung eines lernwirksamen Lehrpersonenfeedbacks] genug klar, nun muss ich lernen, das Wissen in verschiedenen Situationen im Unterricht umsetzen zu können.» Diese Aussage deutet darauf hin, dass Wissen allein nicht ausreicht, um als Lehrperson erfolgreich handeln zu können.

Die Entwicklung professioneller Kompetenzen bildet einen zentralen Aspekt des theoretischen Teils der Arbeit. Kompetenz wird dabei als ein komplexer Prozess gedeutet, während dessen Lehrpersonen berufliche Anforderungssituationen wahrnehmen, diese interpretieren und Entscheidungen treffen. Daraus geht das in der Arbeit fokussierte performative Handeln hervor. Es reicht demnach nicht, den angehenden Lehrpersonen in der Ausbildung kontextunabhängiges Professionswissen zu vermitteln, denn «Kompetenz ohne Performanz ist leer, Performanz ohne Kompetenz ist blind» (Klappentext). Darüber hinaus muss dieses Professionswissen in der Vielseitigkeit und Ungewissheit von Unterrichtssituationen situationsspezifisch umgesetzt werden.

Auf der Basis dieser Hintergrundfolie entwickelt der Autor eine quasiexperimentelle Feldstudie. Die Anlage besteht aus einer Interventionsgruppe (Videogruppe) und einer Kontrollgruppe. In beiden Gruppen werden angehende Sportlehrpersonen der Berufsfachschule beobachtet. Sie absolvierten ein Schulpraktikum (acht Lektionen eigenes Unterrichten und acht Lektionen Beobachtung im Fach «Sport»). Die Interventionsgruppe absolvierte gleichzeitig zum Praktikum ein Programm, das aus einem Seminar (fünf Sitzungen zu zwei Lektionen) bestand. Die Intervention hatte zum Ziel, die feedbackbezogene Performanz der angehenden Sportlehrpersonen gezielt zu verbessern. Der Kompetenzbereich «Feedback» wurde vom Autor deshalb gewählt, weil Feedback einen wesentlichen Aspekt von Sportunterricht darstellt. Für das Lehrkonzept dieser Studie wurde Matthias Baumgartner im Jahr 2015 mit dem «Credit Suisse Award for Best Teaching» der Berner Fachhochschule ausgezeichnet.

Je ein für die Aufgabe geschultes Tandem von Expertinnen und Experten beurteilte die Qualität der feedbackbezogenen Performanz der angehenden Sportlehrpersonen anhand eines Videoratingverfahrens. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Qualität der feedbackbezogenen Performanz durch die Arbeit an eigenen videobasierten Unterrichtsfällen (Videogruppe) verbessert hatte. Bei der Kontrollgruppe, die nur ein allgemeines Schulpraktikum absolviert hatte, war kein Effekt nachweisbar. Dieser Forschungsbe- fund weist darauf hin, dass die Arbeit an eigenen Unterrichtsvideos hinsichtlich des Performanzfortschritts signifikant effektiver ist als ein allgemeines Schulpraktikum. Der Autor folgert daraus, dass ein Unterrichtspraktikum allein noch keinen Fortschritt bedeutet. Studierende werden ohne gezielte Umsetzungsanstrengungen nicht besser darin, kompetent Feedback zu erteilen. Indem der Band im Waxmann-Verlag in der Reihe «Empirische Erziehungswissenschaft» veröffentlicht wurde, werden die Erkenntnisse über die Sportwissenschaft hinaus einem breiten Publikum zugänglich gemacht. Der Autor unterzieht seine Studie einer selbstkritischen Diskussion und weist auf die Grenzen hin: Es werde aufgrund der zwei Messzeitpunkte (ohne Follow-up) nicht ersichtlich, wie sich die Performanz nach der Intervention weiterentwickle. Zudem basiert die Studie auf einer relativ geringen Stichprobe. Ferner können die Ergebnisse nicht automatisch auf andere Ausbildungsstandorte, Kompetenzbereiche und Studienfächer übertragen werden.

Die Arbeit von Matthias Baumgartner ist ein Schritt auf dem Weg dazu, die Entwicklung von der Kompetenz zur Performanz zu systematisieren. Damit erfüllt er eine zentrale Aufgabe von zukunftsorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Studierenden professionelle Kompetenzen zu vermitteln und sie bei der Umsetzung auf der Ebene der Performanz zu begleiten.

Jürg Baumberger, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Bewegung und Sport Primarstufe,
juerg.baumberger@phzh.ch

Steinherr, E. (2017). Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben. Stuttgart: Kohlhammer, 231 Seiten.

Ausgehend von dem Motto, dass ethische Reflexion nicht gut, sondern besser macht (S. 11), unterstreicht Eva Steinherr die Bedeutung der Schule in der Funktion eines wichtigen Orts, wo fruchtbare Auseinandersetzungen über Werte und Normen stattfinden können und auch sollten. In ihrem Buch macht sich Steinherr somit stark für eine bewusste Werteerziehung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und betont, dass Werteerziehung ein Grundpfeiler jeglicher Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein müsse. «Wertebildung im Unterricht» bedeutet nach Steinherr die «Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Herausbildung eigenverantwortlichen Handelns auf der Grundlage einer ethischen Denkschule» (S. 9).

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert: eine Einleitung und einen Hauptteil. In der *Einleitung* wird auf die Frage eingegangen, ob eine Wertebildung nur Ausdruck eines relativen Kontexts sei (Kapitel 1) und ob Werteerziehung zu verantwortungsvollem Handeln führe (Kapitel 2). Unter Rückgriff auf unterschiedliche Autoren (u.a. Sokrates, Platon, Kant, Weber, Kohlberg, Klafki und Brezinka), Zeitepochen und Denkrichtungen geht Kapitel 1 darauf ein, was unter Werten und Normen, Wertebildung bzw. Werteerziehung, Werterelativismus und allgemeingültigen Werten zu verstehen ist. Das Kapitel reagiert auf einen möglichen Einwand gegen eine schulische Werteerziehung, der besagt, dass Werteerziehung aufgrund eines vorherrschenden Werterelativismus unsinnig sei. Die Frage des Werterelativismus wird mit unterschiedlichen Erziehungsstilen in Verbindung gebracht. Es wird dahingehend argumentiert, dass der autoritative Erziehungsstil aus empirischer Sicht als der entwicklungsförderlichste (S. 34) betrachtet werden müsse und dass Werterelativismus letztlich entweder zu autoritären oder antiautoritären Erziehungspraktiken führe, welche gleichermaßen eine Mündigkeitserziehung, als wesentlichen Bestandteil der Wertebildung, verhindern würden. In Kapitel 1 wird die Position vertreten, dass allgemeingültige Werte durchaus existieren würden und auf dieser Grundlage Werteerziehung begründet werden könne. Kapitel 2 reagiert auf einen weiteren Einwand gegen eine schulische Werteerziehung, nämlich jenen, der einen Zusammenhang zwischen Denken und Handeln infrage stellt. Unter der anthropologischen Prämisse, dass zum «ganzen» Menschen «Wissen, ethische Sensibilität und praktische Anstrengungsbereitschaft» gehören (S. 59), wird die Entwicklung verantwortungsvollen Handelns u.a. unter Rückgriff auf Sokrates, Kant, Herbart und Roth als eine aufsteigende Linie dargestellt, die vom Wissen über das Urteil zur Verantwortungsübernahme führt. In der Kompetenzorientierung neuerer Lehrpläne wird eine Chance für die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit gesehen, da die Kompetenzdefinition von Weinert, auf welche diese Lehrpläne zurückgreifen, die verantwortungsvolle Nutzung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ziel habe. Es wird jedoch auch das Risiko der Kompetenzorientierung für die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit diskutiert: Dieses zeigt sich gemäss Steinherr dann, wenn Kompetenzen verkürzt unter dem Gesichtspunkt wirtschaftlicher Interessen betrachtet und gefordert werden. In einem weiteren Abschnitt geht Kapitel 2 auf unterschiedliche Formen von

Unterrichtsgesprächen zur Stärkung des ethischen Reflexionsvermögens ein. Dabei werden insbesondere das sokratische Gespräch und die Methode des Philosophierens mit Kindern sowie die Dilemmadiskussion sensu Kohlberg fokussiert.

In den beiden einleitenden Kapiteln wird eine Fülle an unterschiedlichen Themen und Autoren präsentiert, die aus unterschiedlichen (philosophischen) Perspektiven mit dem Thema bzw. der Relevanz der schulischen Werteerziehung in Verbindung gebracht werden. Kritisch angemerkt werden muss jedoch, dass es der Einleitung stellenweise an begrifflicher Klarheit mangelt, wiewohl diese für den behandelten Themenkomplex essenziell wäre. Dies zeigt sich etwa in der unzureichenden Unterscheidung zwischen «Tugenderziehung» und «Werteerziehung» (vgl. S. 69) oder auch zwischen «Konsensentscheidung» und «Mehrheitsentscheidung» (vgl. S. 36) sowie «ethische Urteilsfähigkeit», «ethische Reflexionsfähigkeit» und «ethische Sensibilität» (vgl. S. 59 ff.), um nur einige Beispiele zu nennen.

Im *Hauptteil* werden in sieben Kapiteln (die auch unabhängig voneinander gelesen werden können) verschiedene Werte thematisiert und anhand von Unterrichtsvorschlägen, literarischen Texten sowie Zitaten zum gemeinsamen Nachdenken konkretisiert und für einen möglichen Unterricht aufgearbeitet. Kapitel 3 geht auf die *Liebe als Grundlage aller Werte* ein und ist als das in den Hauptteil einleitende Kapitel zu verstehen. Anschliessend folgen Kapitel über *Freundschaft* (Kapitel 4), *Empathie* (Kapitel 5), *Gerechtigkeit* (Kapitel 6), *Toleranz* (Kapitel 7) und *Dankbarkeit* (Kapitel 8) sowie *Heiterkeit und Humor* (Kapitel 9). Die einzelnen Kapitel sind so strukturiert, dass jeweils zunächst auf die Frage eingegangen wird, was unter dem jeweiligen Begriff/Konzept zu verstehen ist. Hier werden, wie bereits in Kapitel 1 und Kapitel 2, unterschiedliche Zugänge präsentiert. Im Anschluss an die Klärung der Bedeutung des jeweiligen Begriffs/Konzepts werden Beispiele und Unterrichtsvorschläge präsentiert. In vier der sieben Kapitel («Liebe als Grundlage aller Werte», «Freundschaft», «Empathie» und «Gerechtigkeit») wird zudem ein Unterrichtsbeispiel ausgeführt. Kritisch muss die Frage gestellt werden, die auch Steinherr aufwirft, inwiefern die sieben ausgeführten Werte tatsächlich Werte sind oder ob sie nicht eher Tugenden entsprechen. Steinherr löst das so, indem sie den Wertbegriff präferiert, da der Tugendbegriff «verstaubt» klingen würde, die im Hauptteil ausgeführten Grundwerte jedoch als «Anknüpfung an klassische Tugendkataloge» (S. 69) betrachtet.

Das Buch eignet sich insbesondere für Personen, die auf der Suche nach Ideen und Material sind, um Werte und Tugenden im Unterricht zu thematisieren, oder für jene, die sich einen Überblick über verschiedene Perspektiven auf Werteerziehung bzw. die im Hauptteil ausgeführten Konzepte (Grundwerte/Tugenden) verschaffen wollen. Weniger geeignet ist das Buch für Personen, die an einer vertiefenden begrifflichen Analyse mit entsprechender Abgrenzung gegenüber anderen Konzepten interessiert sind.

Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster: Waxmann, 424 Seiten.

Ulrich Steffens und Rudolf Messner tragen in ihrem Buch den aktuellen Forschungsstand über Unterrichtsqualität, konkrete didaktische Überlegungen und Implikationen für notwendige Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zusammen. Der vorliegende dritte Band der «Grundlagen von Qualität und Schule» aus der Reihe «Beiträge zur Schulentwicklung» der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) möchte eine wissenschaftliche Grundlage für verschiedene Zielgruppen bieten, um interdisziplinäre und interprofessionelle Diskussionen über schulische und unterrichtliche Qualitätsentwicklung anzuregen. Nach einem Vorwort von Eugen L. Egyptien, dem Direktor von QUA-LiS NRW, und einem einleitenden Kapitel der Herausgeber Ulrich Steffens und Rudolf Messner folgen die inhaltlichen Ausführungen der Autorinnen und Autoren gegliedert in vier Themenblöcke mit insgesamt sechzehn Kapiteln.

Im ersten Teil «Entwicklungen» werden in vier Beiträgen historische Entwicklungen der Unterrichtsforschung sowie daraus resultierende aktuelle Forschungsschwerpunkte systematisch zusammengefasst und erläutert. Die Beiträge von Rudolf Messner und Helmut Fend bieten fundierte historische Überblicke über die (Weiter-)Entwicklung der Didaktik zur Lehr-Lern-Forschung bzw. des Angebot-Nutzungs-Modells, in denen zwei Stränge besonders deutlich werden: die immer stärkere Evidenzbasierung schulischer und unterrichtlicher Entscheidungen sowie eine intensivere Orientierung an den Schülerinnen und Schülern. Die Beiträge von Rudolf Messner und Werner Blum und von Peter Posch beziehen sich (wenngleich auf sehr unterschiedliche Art und Weise) auf konkrete Unterrichtskonzepte, die die in vorherigen Beiträgen historisch verortete Partizipation der Schülerinnen und Schüler aufzeigen: Rudolf Messner und Werner Blum arbeiten anhand einer Synthese von Forschungsergebnissen sowie einer eigenen empirischen Studie die Notwendigkeit der Integration von offenem Unterricht und instruktiven Impulsen auf, während Peter Posch Umsetzungsmöglichkeiten von Individualisierung illustriert.

In zweiten Teil «Entwürfe» werden Theorien der Allgemeinen Didaktik und Ergebnisse der aktuellen Unterrichtsforschung gegenübergestellt und miteinander integriert, wobei Fragen nach notwendigen Kompetenzen der Lehrkraft und danach, wie diese Kompetenzen vermittelt werden können, mehrfach mitgedacht werden. Kurt Reusser argumentiert für die Untrennbarkeit formaler und materialer Bildung und leitet auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnisses didaktische Gestaltungsmöglichkeiten und Aufgaben für Lehrkräfte ab. Darauf aufbauend formulieren Christine Pauli und Mirjam Schmid Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften, während Werner Blum anschaulich Qualitätskriterien für guten Unterricht an einem konkreten Beispiel im Fach «Mathematik» aufzeigt und diese Kriterien anhand einer

empirischen Studie verdeutlicht. Rudolf Messner schliesslich konzentriert seinen Beitrag auf die kognitive Aktivierung im Fachunterricht und illustriert anhand anschaulicher Beispiele neun Bausteine für eine stärkere Orientierung an den Schülerinnen und Schülern im Sinne des kompetenzorientierten Lernens.

Der dritte Teil «Bilanzen» umfasst drei Beiträge, die aktuelle Erkenntnisse über guten Unterricht sowie Bedingungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler herausarbeiten. Frank Lipowsky und Victoria Bleck fassen pointiert den aktuellen Forschungsstand zu den drei Basisdimensionen guten Unterrichts sowie internationale Entsprechungen zusammen, vergessen dabei jedoch nicht, fachbezogene Aspekte von Unterrichtsqualität aufzugreifen und eine Verbindung zu den drei Basisdimensionen herzustellen. Ulrich Steffens würdigt kritisch die Ergebnisse der Hattie-Studie, beleuchtet ihre (methodischen) Grenzen und liefert parallel dazu eine interessante Zusammenschau mit Äusserungen von Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsforschung, anhand deren die wissenschaftlichen Kontroversen bezüglich der Hattie-Studie für die Leserinnen und Leser deutlich werden. Darauf aufbauend integrieren Ulrich Steffens und Hans Haenisch umfassend und gut strukturiert zentrale Ergebnisse der Hattie-Studie mit anderen Forschungsergebnissen zur Unterrichtsqualität, aber auch mit praktischen Implikationen bezüglich unterrichtsbezogener Anforderungen an Lehrkräfte.

Im letzten Teil «Antizipationen» werden exemplarische zukunftsorientierte Projekte vorgestellt, die gelingende Innovationen aufzeigen, die den Herausforderungen infolge des Wandels von Schule und Unterricht begegnen könnten. Dabei werden viel diskutierte Herausforderungen wie beispielsweise Implikationen der Digitalisierung für Schule und Unterricht, inklusive Beschulung oder individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler aufgegriffen. Beispielsweise widmet sich Michael Schratz kritisch der Verantwortungsübertragung von Lernaktivitäten auf die Schülerinnen und Schüler und schlägt die Vignettenforschung als mögliches Mittel vor, um die Ganzheitlichkeit von Bildungsprozessen zu verdeutlichen. Nora Haberzettl illustriert praxisnah und anschaulich fünf Schritte einer passgenauen Förderung für Grundschülerinnen und Grundschüler am Beispiel des Fachs «Mathematik», die in ein Zusammenspiel von adäquater Durchführung und Interpretation der Diagnose, der durchdachten kompetenzorientierten Planung und Durchführung der Fördermassnahme und der abschliessenden Evaluation der Massnahme mündet. Catrin Siedenbiedel thematisiert inklusive Bildung an Sekundarschulen. Sie zeichnet dabei grundlegende ethische Diskurse inklusiver Bildung nach und verbindet diese mit Inklusionskonzepten sowie Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion in der Sekundarstufe. Frank Lipowsky, Miriam Hess, Julia Arend, Anne Bohnert, Ann-Katrin Denn, Anastasia Hirstein und Daniela Rzejak systematisieren theoretische Überlegungen und Forschungsergebnisse zum Kontrastieren und Vergleichen von Begriffen und Operatoren mit dem Ziel eines elaborierten Verständnisses von fachlichen Lerngegenständen. Mit Rückgriff auf empirische Studien leiten sie abschliessend didaktisch sinnvolle Implementationsmöglichkeiten für einen kognitiv aktivierenden Unterricht ab. Dorit Bosse und Julian Kempf

schliessen den Band mit ihrem Beitrag über die Förderung von Argumentationskompetenz im Deutschunterricht durch materialgestütztes Schreiben ab. Dies realisieren sie mithilfe einer digitalen Lernumgebung, die durch synchrones Schreiben eine kooperative und diskursive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit einem Thema sowie das ko-konstruktive Verfassen argumentativer Texte ermöglicht.

Die aus theoretischer und praktischer Perspektive herausgearbeiteten Erkenntnisse tragen zu einem umfassenderen und spezifizierten Blick auf das Thema «Unterrichtsqualität» bei. Auch wenn die Auswahl der Beitragsthemen nicht immer eindeutig nachvollziehbar ist, bietet der Band informative Grundlagen, Überblicke über den derzeitigen Forschungsstand sowie praktische Implikationen für die Gestaltung von Unterricht. Dabei sind die vier Teile unterschiedlich stringent und unterschiedlich gut aufeinander abgestimmt, womit der Band jedoch möglicherweise den unterschiedlichen Zielgruppen gerade gerecht wird.

Bernadette Gold, Jun.-Prof. Dr., Universität Erfurt, Professionsentwicklung und Didaktik der Lehrerbildung, bernadette.gold@uni-erfurt.de

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Metz, P.** (2019). «Schulen auf besonderer Höhe». *Gründung und Entwicklung von alpinen Mittelschulen in der Schweiz*. Chur: Tardis.
- Schleicher, A.** (2019). *Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. Bielefeld: wbv.
- Steffens, U. & Posch, P.** (Hrsg.). (2019). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*. Münster: Waxmann.
- Wannack, E. & Beeli-Zimmermann, S.** (Hrsg.). (2019). *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke*. Bern: hep.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Bühler-Niederberger, D.** (2019). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Engelhardt, M. & Engelhardt, N.** (2019). *Wie tickst du? Wie ticke ich? Babyboomer, Generation X bis Z – Altersgruppen verstehen in Bildung und Beruf*. Bern: hep.
- Knops, A.** (2019). *Numerical cognition. The basics*. Oxford: Routledge.
- Lantz, A., Ulber, D. & Friedrich, P.** (2020). *The problems with teamwork, and how to solve them*. Oxford: Routledge.
- Neuweg, H. G.** *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Saracho, O.** (Hrsg.). (2019). *Contemporary perspectives on research in motivation in early childhood education*. Charlotte: IAP.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Beutel, S.-I.** (2019). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Christophe, B., Gautschi, P. & Thorp, R.** (Hrsg.). (2019). *The Cold War in the classroom. International perspectives on textbooks and memory practices*. London: Palgrave Macmillan.
- Frey, P., Baumgartner, S. & Pfister, A.** (Hrsg.). (2019). *Neuland Digitalisierung* (Fachpublikation für zeitgemässen Deutschunterricht). Wil: vsdl.
- Giere, D.** (2019). *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen*. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Giest, H., Gläser, E. & Hartinger, A.** (Hrsg.). *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goer, C. & Köller, K.** (2019). *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Stuttgart: utb.
- Hauser, S. & Nell-Tuor, N.** (Hrsg.). (2019). *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep.
- Heizmann, F., Mayer, J. & Steinbrenner, M.** (2019). *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kiel, E., Herzig, B., Maier, U. & Sandfuchs, U.** (Hrsg.). (2019). *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart: utb.
- Kühberger, C., Bernhard, R. & Bramann, C.** (Hrsg.). (2019). *Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen*. Münster: Waxmann.
- Lin-Klitzing, S. & Arnold, K.-H.** (Hrsg.). (2019). *Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung. Beiträge zum Marburger Gedenksymposium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reimer, R.** (2020). *Mathematikunterricht als Prozess ästhetischer Erziehung an Schulen. Ein bildungstheoretisch-neurowissenschaftlich fundiertes Modell zur Gestaltung von Lernprozessen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rinschede, G. & Siegmund, A.** (2019). *Geographiedidaktik*. Stuttgart: utb.
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J.** (Hrsg.). (2019). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Sauer, M.** (2019). *Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Schlemmer, E. & Binder, M.** (Hrsg.). (2019). *MINT oder CARE? Gendersensible Berufsorientierung in Zeiten digitalen und demografischen Wandels*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, R.** (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinherr, E.** (2019). *Sexualpädagogik in der Schule. Selbstbestimmung und Verantwortung lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wulfmeyer, M.** (Hrsg.). (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Cramer, C. & Oser, F.** (Hrsg.). (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm*. Münster: Waxmann.
- Doff, S.** (Hrsg.). (2019). *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehmke, T., Kuhl, P. & Pietsch, M.** (Hrsg.). (2019). *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hörnlein, M.** (2020). *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlert, J. & Kriesche, J.** (2019). *Lehrer werden mit Methode. Beratung, Selbstreflexion, Professionalisierung – ein multimediales Arbeitsbuch*. Stuttgart: utb.
- Lüdtke, K.** (2019). *Stressbewältigung für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Safi, N., Bauer, C. E. & Kocher, M.** (Hrsg.). (2019). *Lehrerberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung*. Bern: hep.
- Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G. & Weber, C.** (Hrsg.). (2020). *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

- Mayrberger, K.** (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ralle, B. & Thiele, J.** (Hrsg.). (2019). *Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Höchst, T.** (2019). *Ist Inklusion gescheitert oder kann sie gerettet werden? Praxis und Perspektiven für die Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, S. & Popp, L.** (2019). *Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider-Reisinger, R.** (2019). *Eine allgemeine inklusive Pädagogik. Ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Altrichter, H., Kemethofer, D. & George, A.C.** (2019). Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (1), 17–35.
- Brinkmann, M. & Willatt, C.** (2019). Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (6), 825–844.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Bieg, S., Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G. & Dresel, M.** (2019). Motivationales Klima in Reform- und Regelschulklassen: Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Effekte auf Schülermotivation. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (4), 405–426.
- Eitel, A., Dersch, A.-S. & Renkl, A.** (2019). Wissenschaftliche Annahmen und Fehlkonzepte angehender Lehrkräfte über das Lernen mit Multimedia. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (4), 451–474.
- Feng, X. & Rost, D.H.** (2019). Grit bei Adoleszenten: eine «neue» leistungsthematisch-motivationale Eigenschaft? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33 (3–4), 241–256.
- Igler, J., Ohle-Peters, A. & McElvany, N.** (2019). Mit den Augen eines Grundschulkindes. Individuelle Prädiktoren für divergierende Schülereinschätzungen von Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33 (3–4), 191–205.
- Newman, P.M. & DeCaro, M.S.** (2019). Learning by exploring: How much guidance is optimal? *Learning and Instruction*, 62, 49–63.
- Nielpel, C., Stadler, M. & Greiff, S.** (2019). Seeing is believing: Gender diversity in STEM is related to mathematics self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 111 (6), 1119–1130.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E.** (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes «Mit Kindern im Gespräch» zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66 (4), 285–302.
- Vockert, T. & Rathmann, K.** (2019). Schulzufriedenheit und Klassenklima aus Sicht von Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ein Vergleich zwischen der Beschulungsart. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 (4), 400–423.
- Zambrano, J., Kirschner, F., Sweller, J. & Kirschner, P.A.** (2019). Effects of group experience and information distribution on collaborative learning. *Instructional Science*, 47 (5), 531–550.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Benning, K., Praetorius, A.-K., Janke, S., Dickhäuser, O. & Dresel, M.** (2019). Das Lernen als Ziel: Zur unterrichtlichen Umsetzung einer Lernzielstruktur. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (4), 523–545.
- Brunner, E.** (2019). Förderung mathematischen Argumentierens im Kindergarten: Erste Erkenntnisse aus einer Pilotstudie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 40 (2), 323–356.
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C. & Liu, W.C.** (2019). Using e-portfolios to facilitate reflection: Insights from an activity theoretical analysis. *Teaching and Teacher Education*, 85, 24–35.
- Gartmeier, M., Fischer, N., Gut, R., Hoier, S. & Riedo, D.** (2020). Praxis psychologischer Beratung und Intervention: Konzeption und Transfer eines didaktischen Bausteins zum Aufbau der Kompetenz angehender Lehrpersonen im Bereich der Gesprächsführung mit Eltern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (1), 4–12.
- Gautschi, P.** (2019). Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach «Gesellschaftswissenschaften» – Impulse, Kernideen, Perspektiven. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10 (2), 43–74.
- Jansen, T., Vögelin, C., Machts, N., Keller, S. & Möller, J.** (2019). Das Schülerinventar ASSET zur Beurteilung von Schülerarbeiten im Fach Englisch. Drei experimentelle Studien zu Effekten der Textqualität und der Schülernamen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66 (4), 303–315.

- Jensen, S. & Gasteiger, H.** (2019). «Ergänzen mit Erweitern» und «Abziehen mit Entbündeln» – Eine explorative Studie zu spezifischen Fehlern und zum Verständnis des Algorithmus. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 40 (2), 135–167.
- Kiramba, L. K. & Smith, P. H.** (2019). «Her sentence is correct, isn't it?»: Regulative discourse in English medium classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 85, 105–114.
- Kutscher, N.** (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung. *Die Deutsche Schule*, 111 (4), 379–390.
- Marti, P., Gollin, K. & Waldis, M.** (2019). Zur Praxis und Reflexion historischen Schreibens im Geschichtsunterricht: Fallbasierte Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften an Deutschschweizer Gymnasien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18 (1), 166–187.
- Sachsse, M.** (2019). Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (6), 864–887.
- van Leeuwen, A. & Rummel, N.** (2019). Orchestration tools to support the teacher during student collaboration: A review. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (2), 143–158.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Aalto, E., Tarnanen, M. & Heikkinen, H. L. T.** (2019). Constructing a pedagogical practice across disciplines in pre-serviceteacher education. *Teaching and Teacher Education*, 85, 69–80.
- Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R. P. & Kovač, V. B.** (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 281–291.
- Berkemeyer, J.** (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259.
- Grüning, M. & Hascher, T.** (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (4), 191–210.
- Radhoff, M., Ruberg, C. & Wieckert, S.** (2019). Die Gewissheit der Ungewissheit. Zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext von Inklusion. *heiEducation Journal*, 2 (4), 25–34.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ott, A.** (2020). Die Lehrperson als vernachlässigte Komponente der Mobbingforschung – ein narrativer Forschungsüberblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (1), 32–46.

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

- Feldhammer-Kahr, M., Dreisiebner, S., Paechter, M., Sommer, M. & Arendasy, M.** (2019). Evaluierung des flexiblen Lernbedarfs bei Studierenden – Implikationen für die Praxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (3), 19–40.
- Gottschlich, S. & Müller, S.** (2019). Kritisches Denken im Schreibprozess. *Die Hochschullehre*, 5 (12), 1023–1034.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Castello, A.** (2019). Unterricht und pädagogisches Handeln bei Symptomen einer Depression. *Sonderpädagogische Förderung*, 64 (2), 202–213.
- Müller, C. M.** (2019). Peereinfluss und Peerbeziehungen an Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – Die Studie KomPeers. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (4), 325–327.
- Zimmermann, D.** (2019). Die Verschränkung von Behinderung, ihrer Diagnosen und Traumatisierung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (4), 345–357.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern

Luciano Gasser und Yvonne Dammert Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos

Ute Bender und Federica Valsangiacomo Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik

Dominik Helbling und Mirjam Schallberger «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen

Jürgen Oelkers Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral

Beat A. Schwendimann Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns

Forum

Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz

Tobias Jaschke Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten