

Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung

von
Sigrid Blömeke

Abstract

Der Beitrag verdeutlicht, dass die Profession des Lehrerberufs in besonders hohem Maße mit ethisch-moralischen Herausforderungen verbunden ist, die sich im konkreten Lehreralltag identifizieren lassen. Anhand konkreter Unterrichtssituationen aus zwei empirischen Studien wird der Frage nachgegangen, wie Lehrerinnen und Lehrer solche Herausforderungen in der Praxis bewältigen und welche berufsethischen Einstellungen sie leiten. Es zeigt sich, dass die Hauptprobleme nicht bei Defiziten der Lehrkräfte in ihren berufsethischen Haltungen und Idealen liegen, sondern in deren situationsadäquaten Umsetzungen unter dem Handlungsdruck des Unterrichts. Sinnvoller und dringlicher als weitere Überlegungen zur Förderung des Berufsethos der Lehrkräfte erscheinen von daher Maßnahmen zur Förderung der Umsetzungskompetenz, z.B. in Form von kollegialen Supervisionen oder dem kleinschrittigen Arbeiten in „Lesson Labs“.

1. Der Lehrerberuf als Profession und seine ethischen Implikationen

Basis der folgenden Ausführungen ist die Modellierung des Lehrerberufs als Profession. Dazu folgendes Zitat aus der FAZ:

„Das Problem in der Debatte um die Last der Lehrer liegt weniger im Umfang ihrer Arbeitszeit als darin, dass es ihnen offenbar zunehmend schwer fällt, den besonderen Charakter ihrer Arbeit zu erkennen ... Stundengenau abrechnen, die Verbuchung des geringsten Mehraufwandes als Arbeitsleid ... – wie würde man einen Pfarrer oder einen Arzt beurteilen, der so agierte? Das Bewusstsein, Beamter zu sein und sich also mit dem Personal von Bauämtern und Finanzbehörden vergleichen zu sollen, deckt den Unterschied zwischen professioneller und bürokratischer Arbeit zu.“¹

Das Zitat überrascht insofern, als professionstheoretische Zugänge, zumindest in der Erziehungswissenschaft, relativ weit verbreitet sind. Dass aber auch in der wohlinformierten Öffentlichkeit der Lehrerberuf als Profession modelliert wird, ist interessant.

Im Folgenden werden vier Kernmerkmale zur Definition von Profession genannt, welche zunächst auf die besondere ethische Verantwortung des Lehrerberufs zugespitzt werden. Anschließend wird anhand von zwei empirischen Forschungsprojekten erläutert, wie Lehrerinnen und Lehrer mit solchen besonderen ethischen Herausforderungen in ihrem Unterrichtsalltag umgehen und welche Probleme sich dabei zeigen.

Bei den vier Kernmerkmalen, die den Lehrerberuf als Profession auszeichnen, handelt es sich um die Folgenden: *Erstens* gehört zur Profession von Lehrerinnen und Lehrern insbesondere die Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Probleme: die Tradierung der gesellschaftlichen Wissensbestände, Werte und Normen. *Zweitens* verfügen Lehrerinnen und Lehrer über besondere Eingriffsrechte in die individuelle Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. *Drittens* gilt die spezifische Wissensbasierung, das so genannte Professionswissen, als Amalgam von generalisiertem Regelwissen und spezifischem Einzelfallwissen. Dies ist ein sehr zentraler Punkt, auf

¹ FAZ vom 1.11.2002.

welchen in diesem Beitrag noch mehrfach Bezug genommen werden soll, wenn es darum geht, wie Lehrkräfte Situationen im Unterricht bewältigen, in denen sie mit ethischen-moralischen Herausforderungen konfrontiert sind. Schließlich, *viertens*, zeichnet sich eine Profession dadurch aus, dass der ausübenden Person großzügige Rechte der Selbstkontrolle und beruflicher Autonomie eingeräumt werden.

Mit diesen Merkmalen lassen sich besondere ethische Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Verbindung bringen, die Brunkhorst wie folgt zusammenfasst: „Sie (die Lehrerrolle; S.B.) ist im Vergleich zur Elternrolle in der Familie universalistisch an der spezifischen, von der konkreten Person ablösbaren Unterrichtsaufgabe orientiert, auf affektiv neutralisierte Gleichbehandlung festgelegt und erfüllt ihre Selektionsfunktion durch Leistungsorientierung und nicht durch biologische oder sonst wie askriptiv festgelegte Kriterien.“² Im Vergleich zu den Eltern steht also im Lehrerberuf nicht die persönliche, stark emotional belegte und unauswechselbare Beziehung zum Kind sowie eine umfassende Sorge für dieses im Vordergrund, sondern eine spezifische, begrenzte Aufgabe, verbunden mit der Erwartung, allen Kindern einer Klasse gleichermaßen und mit einer gewissen emotionalen Distanz gerecht zu werden.

In zwei Forschungsprojekten, die im Folgenden vorgestellt werden sollen, wurde der Frage nachgegangen, wie professionell Lehrerinnen und Lehrer mit den besonderen ethischen Herausforderungen im Unterrichtsalltag umgehen. Diese Frage soll mithilfe unterschiedlicher methodischer Verfahren analysiert werden.

2. Empirische Studien zu Handlungsmustern von Lehrkräften in ethisch bedeutsamen Situationen: die Studie *H-A-M-L-E-ICT*

Das Projekt „Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien“ (*H-A-M-L-E-ICT*), eine Videostudie mit 25 Lehrkräften der Fächer Deutsch, Informatik und Mathematik der Sekundarstufe II, wurde als DFG-Projekt im Rahmen des Schwerpunktprogramms 1082 „BIQUA“ (Bildungsqualität von Schule) durchgeführt. Die Lehrkräfte wurden zunächst in ihrem Unterricht beobachtet. Anschließend wurde anhand der erstellten Unterrichtstranskriptionen mit ihnen über den Unterricht diskutiert. Außerdem wurden die Lehrkräfte mit Leitfadenterviews zu ihren Weltbildern und Einstellungen befragt. Es wurden im Wesentlichen quantitative Auswertungen in Form von Zusammenhangs-, Cluster- und Zeitreihenanalysen durchgeführt. Diese wurden dann ergänzt durch eine qualitative Analyse der Unterrichtstranskriptionen. Einige davon sollen nun beispielhaft vorgestellt und Hypothesen für die weitere Arbeit formuliert werden.

Die Unterrichtstranskriptionen wurden turn-by-turn, also sequentiell von zwei unabhängigen Personen analysiert und interpretiert. Anschließend erfolgte eine kommunikative Validierung mit den Lehrerinnen und Lehrern selber. Das heißt, dass die folgende Interpretation aus drei Perspektiven (zwei Wissenschaftlern und die Lehrkraft selbst) kontrolliert wurden. Die Analyse wurde auf zwei verschiedene Unterrichtssituationen fokussiert: In der ersten Situation werden *Störungen erster Ordnung* beobachtet. Diese sind häufig mit besonderen berufsethischen Anforderungen verbunden. Es handelt sich um einfache, als Störung erkennbare Situationen wie Zuspätkommen von Schülerinnen und Schülern, nicht zum Unterrichtsinhalt gehörende Bemerkungen oder fehlende Arbeitsmaterialien. Es gibt aber auch *Störungen zweiter Ordnung* im Unterricht, nämlich das Durchbrechen von unterrichtlichen Routinen. Schülerinnen und Schüler reagieren nicht immer so, wie es die Lehrkraft erwartet hat. Sie verhalten sich zum Beispiel passiv oder geben andere Antworten, als erwar-

² BRUNKHORST 1996, 34.

tet. Auch in diesem Fall stellte sich heraus, dass das mit ethischen Herausforderungen verbunden ist.

2.1 Fallbeispiel1: Zuspätkommen

Eine männliche Lehrkraft kontrolliert im Mathematikunterricht der 11. Jahrgangsstufe die Anwesenheit und stellt fest, dass einige Schülerinnen und Schüler fehlen. Der Lehrer reagiert mit folgender Bemerkung: „Aber bis die einen eintrudeln, können wir ja vielleicht doch uns überlegen, was nun eigentlich Thema ist – wir hatten ja letzte Stunde mit dem neuen Thema angefangen.“

Was hier unmittelbar auffällt, ist die Begrifflichkeit „eintrudeln“: Die Lehrkraft nimmt offensichtlich an, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht in besonderem Maße bemühen pünktlich zu sein. Zweitens fällt die Art der Absprache dessen, was im Folgenden geschehen soll ins Auge: „könnten wir vielleicht doch überlegen, was nun eigentlich Thema ist“. Es wird ein gewisses Maß an Unsicherheit deutlich.

Eine gute Minute später klopft es an der Tür und zwei Schülerinnen und Schüler treten ein. „Morgen!“ Das ist alles, was sie sagen. Es fällt keine Entschuldigung und sie geben keine Erklärung für ihr Verhalten. Hier könnte man die erste Hypothese formulieren, dass das Zuspätkommen möglicherweise generell nicht sanktioniert wird und insofern von den Schülerinnen und Schülern nicht die Erwartung einer Entschuldigung empfunden wird. Die Reaktion der Lehrperson: „Je später der Abend, desto hübscher die Gäste!“ An dieser Äußerung fallen drei Begriffe auf: „Je später der Abend“ durchbricht das, was mit der Rolle von Professionsinhabern verbunden ist, nämlich die Trennung von Schule und Privatsphäre. „Desto hübscher“ bricht mit dem Tabu, dass als Professionsinhaber für Lehrerinnen und Lehrer die Körperlichkeit von Schülern nicht relevant sein sollte. Und schließlich erstaunt die Verwendung des Begriffs „Gäste“ insbesondere im Hinblick auf die Schule, wo mit der allgemeinen Schulpflicht Schülerinnen und Schüler gezwungen sind, den Unterricht zu besuchen. Es handelt sich nicht um ein freiwilliges Arbeitsbündnis.

Eine halbe Minute später tritt ein weiterer Schüler ein und geht wortlos an seinen Platz. Auch hier kein Anklopfen, keine Entschuldigung, keine Erklärung. Der Lehrer schweigt ebenfalls, bis der Schüler seinen Platz erreicht hat, und resümiert dann: „Haben wir’s? Hervorragend.“ Der bisherige Unterrichtsbeginn scheint also bekannt zu sein: Einige Schüler kommen zu spät und werden nicht sanktioniert. Der Lehrer geht nun aber davon aus, dass der Unterricht inhaltlich fortgesetzt werden kann.

Drei Minuten später betreten vier Schülerinnen und Schüler den Klassenraum. Der Lehrer reagiert deutlich verärgert: „Jetzt möchte ich aber einen guten Grund hören. Einen guten Grund möchte ich hören! Sabine, was war?!“ – „Naja, wir haben ein bisschen die Zeit vergessen.“ Die Reaktion des Lehrers diesmal: „Im Café?“ – „Ne, bei mir.“ Auch an dieser Stelle – und hier besonders deutlich – zeigen sich Handlungsmuster, die sich wiederholen und die sich auch in den Folgestunden erkennen lassen. Das Durchbrechen der Trennung von schulischer Sphäre und Privatsphäre ist ebenfalls erneut festzustellen. Der Lehrer reagiert wie folgt auf die Situation: „Überlegt!! Die vier Neuhinzugekommenen haben natürlich Erstantwortrecht. Versteht sich! Wir befinden uns nach wie vor auf der Suche nach Nullstellen.“

Bei Betrachtung des Lehrerverhaltens wird eine Diskrepanz zu vorliegenden empirischen Erkenntnissen deutlich. Forschungen zur Klassenführung liefern relativ deutliche Hinweise, wie aus pädagogischer Perspektive auf Störungen erster Ordnung sinnvollerweise reagiert werden sollte, um ihnen vorzubeugen und die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens in Zukunft zu verringern. Es sollte eine unmittelbare, klar erkennbar im Zusammenhang mit der Störung stehende, bestrafende Reaktion erfolgen. Diese sollte begründet und in ihrer Bedeutung, warum es wichtig ist Regeln ein-

zuhalten, konkret deutlich gemacht werden. Anschließend sollte eine Verdeutlichung von Konsequenzen für den Wiederholungsfall sowie eine sozial-integrative Einbindung der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Eine Bloßstellung muss auf jeden Fall vermieden werden.

Die empirisch am häufigsten gezeigte Reaktion von Lehrerinnen und Lehrern ist jedoch, wie in den exemplarischen Unterrichtssituationen demonstriert, der Verzicht auf eine störungsbezogene Aktion. Stattdessen erfolgt eine Art „Flucht“, zum Beispiel in eine ironische Bemerkung, die mit der Gefahr der Bloßstellung für die Schülerinnen und Schüler verbunden ist. Ein wichtiger Punkt ist aber, *dass es sich hier nicht um Defizite im beruflichen Ethos handelt*. Auf professionalisierter, reflexiver Ebene sind adäquate Handlungsalternativen durchaus bekannt. Im Einzelfall stand aber kein Handlungsrepertoire zu Verfügung, das in der konkreten Situation umgesetzt werden konnte.

Zuspätkommen stellt laut unseren Interviews mit diesen Lehrkräften durchaus ein unerwünschtes Verhalten dar. Die Lehrkräfte würden auch sehr wohl gern anders reagieren. Im Nachhinein, unabhängig vom Druck der Situation, konnten sie über die Situation reflektieren und formulieren, wie sie besser hätten handeln können. Sie konnten einen detaillierten Plan mit Handlungsoptionen aufstellen, die deutlich anders aussahen, als das, was in der Situation tatsächlich erfolgt ist. Das heißt, dass das, was sie wissen, offensichtlich nicht fest genug in ihrem Handlungsrepertoire verankert ist. Aus Unsicherheit resultiert häufig Ironie, die herabsetzenden bzw. bloßstellenden Charakter aufweist. Es zeigen sich damit Hinweise, dass hier situative und nicht grundsätzliche Probleme in Bezug auf das Berufsethos von Lehrkräften vorliegen.

2.2 Fallbeispiel 2: Passivität im fragend-entwickelnden Unterricht

Dies soll an einem zweiten Beispiel weiter verdeutlicht werden. Diesmal geht es um eine *Störung zweiter Ordnung*, erneut in Mathematik, bei einer männlichen Lehrkraft, in der Oberstufe. Zu Beginn der Stunde möchte der Lehrer, dass die Schüler das Thema der letzten Unterrichtsstunde wiederholen. Auf die Frage nach dem Inhalt meldet sich allerdings niemand. Der Lehrer sagt daraufhin: „Ganz unerwartet, ich habe eine Frage gestellt! Das passiert ja sonst nie.“ Das typische unterrichtliche Rollenmuster: Lehrer fragt, Schüler antworten, wird hier mit ironischer Absicht dazu verwendet, die Schülerinnen und Schüler doch zum Mitmachen zu bewegen.

Das funktioniert in diesem Fall auch. Die Erleichterung: „Rainer, prima. Heiko!“ ist aus dem Transskript deutlich herauszulesen. In mühsamer Kleinarbeit wird dann in den nächsten Minuten in einer sehr kurzschrittigen Frage-Antwort-Abfolge das Thema der letzten Unterrichtsstunde rekonstruiert. Die Lehrkraft beendet diese Sequenz mit folgender Zusammenfassung: „Könnt ihr euch dunkel erinnern – ich meine es ist ja schließlich eine Woche her?“

Hier sind zwei Begrifflichkeiten auffällig. Zum einen „könnt ihr euch dunkel erinnern“. Implizit transportiert der Lehrer hier eine Erwartung an die Schülerinnen und Schüler, dass eine präzise Erinnerung nicht notwendig sei. Dann wieder die Wendung in die Ironie: „ich meine es ist ja schließlich eine Woche her?“. Nach einer kurzen Pause setzt er fort: „Okay. Das war so ungefähr die Vorgehensweise.“ Auch hier wieder die Abschwächung der Erinnerung und der Verzicht auf Präzision, ausgedrückt durch das „ungefähr“.

Anschließend geht der Lehrer zu einem neuen Unterrichtsinhalt über: „Wir wollen heute ein neues Verfahren kennen lernen, das heißt Regula falsi. Kann sich irgendjemand was drunter vorstellen?“ Der Lehrer führt ein neues Verfahren zur Nullstellenbestimmung im Zuge der Kurvendiskussion des Inhaltsgebiets Funktionen mit

seinem lateinischen Begriff ein. Selbst wer das Lateinische übersetzen kann, kann sich daraus nicht erschließen, was inhaltlich damit verbunden sein könnte. Tatsächlich meldet sich auch kein Schüler, und der Lehrer führt aus: „Das habe ich mir schon gedacht, deswegen habe ich auch schon den Namen aufgeschrieben.“

Es wird deutlich, dass die Lehrkraft im Prinzip gar nicht erwartet hat, dass die Schülerinnen und Schüler leisten können, was er oberflächlich erfragt. Dennoch versucht der Lehrer drei Minuten lang zu erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Begriff etwas ableiten, bevor er schließt: „Meine Frage, die hat bestimmt nichts damit zu tun, aber was ist eigentlich der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten?“

Hier sind zwei Aspekte auffällig. Zum einen wieder der Rückgriff auf Ironie, ein eingefahrenes typisches Verhaltensmuster von Lehrkräften unter Druck. Zum zweiten die Frage: „Was ist eigentlich der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten?“ Die Frage ist deutlich auf einem Niveau, welches mehrere Jahrgangsstufen unter dem Niveau der Oberstufen-Mathematik angesiedelt. Dieses Verhalten, die Verringerung von Anspruchshaltung, ist typisch für Unterrichtshandeln von Lehrkräften unter Druck, führt bei Schülerinnen und Schülern allerdings häufig zu Widerstand und provoziert erneute Krisensituationen im Unterricht mit moralisch-ethischen Implikationen.

Zehn Minuten später – mittlerweile wurde das Verfahren in Ansätzen erarbeitet – bleibt der Unterricht erneut stecken, da Beiträge von Schülerinnen und Schülern ausbleiben. Die Lehrkraft fragt daraufhin: „Kann jemand eventuell in seiner Formelsammlung mal nachblättern, ob er was findet, wie es gehen könnte?“ Die Schülerinnen und Schüler blättern vergeblich in der Formelsammlung. Als der Lehrer bemerkt, dass ein Schüler vor ihm auf einer Seite mit englischen Begriffen landet, kommentiert er: „Das ist Englisch! Ist dir gar nicht aufgefallen?“ Die Klasse lacht. Die Spannung, die sich im Klassenraum durch das Stocken des Unterrichts aufgebaut hatte wird gelöst, indem sich ein Bündnis zwischen der Lehrkraft und der Mehrheit der Klasse gegen einen einzelnen Schüler bildet. Eine halbe Minute später greift der Lehrer diese Situation noch einmal implizit auf: „Dieter for president, findest Du was?“ – „Erzähl den anderen doch mal wonach Du suchst, damit sie bei der nächsten Arbeit wenigstens einen Ansatzpunkt haben.“ Die Formulierung, „dass sie wenigstens einen Ansatzpunkt haben“ lässt erneut implizit auf die Erwartung relativ geringer Mathematikleistungen schließen.

2.3 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Lehrerfragen und Schülerantworten sind relativ typisch für schulisches und unterrichtliches Handeln. Mead hat das *institutionalisierte Verhaltenstypisierung*³ genannt. Sie gibt beiden Seiten ein großes Maß an Sicherheit und Routinisierung, ist allerdings mit dem Problem behaftet, dass Passivität vor allem in einem lehrergelenkten Unterricht als Störung interpretiert wird. Die These, dass das so genannte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch eine hohe Störanfälligkeit aufweist, da Lehrer darauf angewiesen sind, dass sich Schülerinnen und Schüler mit erwarteten Antworten am Unterricht beteiligen, wurde in den oben genannten Beispielen immer wieder bestätigt. Im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch stellten sich somit strukturell bedingt ethisch-moralische Herausforderungen, die in den vorliegenden Fällen allerdings in eher problematischer Weise gelöst wurden. Der häufig beobachtete Rückgriff auf Ironie löste einen – empirisch bekannten – Teufelskreislauf von Bloßstellung und Widerstand aus.⁴ Die Störanfälligkeit des Handlungsmusters führt dazu, dass es immer wieder zu wirklichen Bloßstellungen und Verletzungen kommt.

³ MEAD 1969.

⁴ Vgl. HUMPERT DANN 1988; TENNSTÄDT 1991.

Auch in Bezug auf das zweite Beispiel zeigte sich bei anschließender Diskussion des Transkripts, dass die Lehrkräfte sofort das problematische Verhalten in der Situation erkannten. Größere zeitliche Abstände der Transkriptdarbietung waren hierbei förderlich. Auch konnten die Lehrkräfte sofort Handlungsalternativen benennen, wie sie in dieser Situation bevorzugt reagieren würden. Allerdings hatten sie kaum eine Erklärung für ihr tatsächliches Verhalten. Es kann vermutet werden, dass die hohe Einschränkung des Handlungsrepertoires daran liegt, dass Lehrkräfte unter Druck eher auf routinierte Verhaltensweisen und früher erlerntes Verhalten zurückgreifen. Exemplarisch soll nochmals die Situation aus dem Mathematikunterricht betrachtet werden. Der Lehrer formuliert im Nachhinein explizit, er habe seine Schülerinnen und Schüler selbstentdeckend lernen lassen wollen. Er habe dies auch, mindestens in Ansätzen, für sich so konzipiert, habe aber unter dem Druck der Situation seiner Konzeption nicht mehr folgen können. Verbunden mit den negativen Kausalattributionen, die zu dem Effekt führen können, dass Schülerinnen und Schüler ihre Ansprüche an sich und ihr Lernen verringern, stellt sich hier erneut um ein Problem der Umsetzung und nicht um eine grundsätzlich berufsethisch defizitäre Haltung. Ironie und Herabsetzung sind vielmehr situationsspezifische Probleme. Lehrerinnen und Lehrer haben Schwierigkeiten, ihr Professionswissen in Unterrichtshandeln umzusetzen.

3. Empirische Studien zu Handlungsmustern von Lehrkräften in ethisch bedeutsamen Situationen: die Studie „Mathematics Teaching in the 21st Century (MT21)“

Das Vorhandensein eines generell eher hohen Berufsethos soll noch einmal mit Erkenntnissen einer anderen Studie der Humboldt-Universität zu Berlin unterstrichen werden. Es handelt sich um eine internationale Vergleichsstudie zur Messung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte in sechs Ländern: Deutschland, Bulgarien, Südkorea, Taiwan, USA und Mexiko. Weinert definiert professionelle Kompetenzen folgendermaßen: Sie sind „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵ Auf diese Konstrukte hin wurden Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Studie auf ihre kognitiven und affektiv-motivationalen Fähigkeiten und Bereitschaften hin getestet. Im Folgenden werden die Resultate aus zwei methodischen Zugängen zu ethisch-moralischen Einstellungen der Lehrkräfte vorgestellt, die in der Studie Anwendung gefunden haben.

3.1 Vignetten zu Handlungsoptionen in ethisch bedeutsamen Unterrichtssituationen

Im Rahmen des Projekts wurden Vignetten formuliert, also knappe, zum Handeln herausfordernde Situationsbeschreibungen, die den Lehrkräften zur Beurteilung vorgelegt wurden. Die Vignetten orientierten sich theoretisch an Fritz Osers Kategorisierung von fünf Handlungsoptionen von Lehrerinnen und Lehrern zur Bewältigung von Unterrichtssituationen mit ethisch-moralischen Implikationen.⁶

Oser unterscheidet hier:

1. Diskursvermeidung: die ethisch-moralischen Implikationen einer Unterrichtssituation werden ignoriert;

⁵ WEINERT 1999, 27f.

⁶ Vgl. OSER 1998.

2. Absicherung/Delegation: die ethisch-moralischen Implikationen einer Situation werden von der Lehrkraft erkannt, die Verantwortung für eine Reaktion darauf aber an andere Stellen wie Schulleitung, Eltern oder andere Institutionen weitergeleitet;
3. Alleinentscheidung: die Verantwortung für die ethisch-moralischen Implikationen einer Situation und die Lösung dieser werden von der Lehrkraft selber unmittelbar erkannt und wahrgenommen, ohne Rücksprache mit den Beteiligten zu nehmen;
4. Unvollständiger Diskurs: die Perspektiven der Beteiligten werden einbezogen, die Entscheidung selbst wird letztlich aber doch allein durch die Lehrkraft gefällt;
5. Vollständiger Diskurs: die Beteiligten werden nicht nur gehört, sondern werden gleichberechtigt an der Entscheidung, die zu treffen ist, beteiligt.

In die Instrumente, die den Lehrkräften vorgelegt wurden, wurden entsprechende Vignetten eingebaut. Zwei Vignetten sollen hier näher vorgestellt werden. Eine Vignette lautete:

„Eine Lehrperson hat Probleme mit einer Klasse, in der keine/r der Schülerinnen und Schüler motiviert scheint zu lernen bzw. im Unterricht mitzuarbeiten. Sie weiß, dass sich die Schülerinnen und Schüler über sie beschweren und es ist offensichtlich, dass die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern nicht besonders gut ist. Wenn Sie diese Lehrperson wären, was würden sie am ehesten tun?“

Eine weitere Vignette lautete:

„In der Nähe Ihrer Schule beobachten sie einige Schüler/innen, die eine andere Schülerin an eine Wand drücken. Es sieht so aus, als ob sie sie gleich schlagen werden, und die bedrohte Schülerin macht einen sehr verängstigten Eindruck. Alle diese Schüler/innen sind in einer Ihrer Klassen. Was würden Sie als Lehrperson am wahrscheinlichsten tun?“

Die potenziellen Handlungsstrategien vollständiger Diskurs, unvollständiger Diskurs, Alleinentscheidung, Absicherung bzw. Delegation und Vermeidung waren von den angehenden Lehrkräften auf einer sechsstufigen Likertskala von 0 bis 5 einzuschätzen. Wie sich aus den nachfolgenden Tabellen ersehen lässt, bevorzugten die befragten Lehrkräfte in beiden Fällen sehr deutlich die Varianten des unvollständigen beziehungsweise des vollständigen Diskurses, während die Strategie der Vermeidung deutlich abgelehnt wurde.

Tabelle 1: Professionelles Ethos in Bezug auf Störungen des Unterrichtsklimas

Handlungsoption	Mittelwert (Standardabweichung)	Minimum - Maximum
Vollständiger Diskurs	3.90 (0.69)	2.50-5.00
Unvollständiger Diskurs	4.21 (0.96)	2.00-5.00
Alleinentscheidung	3.03 (1.13)	1.00-5.00
Absicherung/Delegation	3.70 (0.77)	1.67-5.00
Vermeidung	1.30 (1.12)	0.00-4.50

Tabelle 2: Professionelles Ethos im Umgang mit Schülergewalt

Handlungsoption	Mittelwert (Standardabweichung)	Minimum - Maximum
Vollständiger Diskurs	4.67 (0.65)	3.00-5.00
Unvollständiger Diskurs	1.82 (1.76)	0.00-5.00
Alleinentscheidung	3.09 (1.59)	0.00-5.00
Absicherung/Delegation	2.63 (1.29)	0.00-5.00
Vermeidung	0.34 (0.55)	0.00-2.00

Betrachtet man alle Situationen, welche in dieser Studie den Lehrerinnen und Lehrern vorgelegt wurden, stellt sich heraus, dass die Lehrkräfte in Bezug auf die beiden Optionen „vollständiger Diskurs“ – also Einbezug aller Parteien, gleichberechtigte Entscheidung – bzw. Diskursvermeidung konstant antworten (siehe Tabelle 3). Der Diskurs wird durchweg als bestes Mittel der Wahl gesehen, die Diskursvermeidung durchweg abgelehnt. Es scheint also so etwas wie eine situationsübergreifende, relativ stabile berufsethische Haltung zu geben. Dabei zeigt sich deutlich, dass sich Fortgeschrittene signifikant häufiger für eine Diskursorientierung entscheiden als Anfängerinnen und Anfänger. Gleichzeitig zeigt sich kein Unterschied zwischen verschiedenen Lehrämtern (es wurden angehende Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte sowie angehende Gymnasiallehrkräfte einbezogen).

Tabelle 3: Zusammenhänge der Handlungsoptionen über Situationen hinweg

Handlungsoption	r
Vollständiger Diskurs	.46**
Unvollständiger Diskurs	.19
Alleinentscheidung	-.07
Absicherung/ Delegation	-.28
Vermeidung	.42**

3.2 Ratingskalen zu ethischen Grundeinstellungen von Lehrkräften

Rating-Skalen stellen einen zweiten methodischen Zugang dar, die ethischen Grundeinstellungen angehender Lehrerinnen und Lehrer zu erheben, der in der Studie MT21 eingesetzt wurde. Exemplarisch soll dies anhand des Themas „Erwerb von mathematischer Kompetenz durch Schülerinnen und Schüler“ vorgestellt werden. Gegenstand der Untersuchung war die Frage, welche Erklärungsfaktoren die angehenden Lehrerinnen und Lehrer für Unterschiede in Schulleistungen heranziehen. Eine Skala zielt auf die Erfassung kategorischer Differenzen als Erklärungsfaktor wie „Jungen sind im Allgemeinen besser in Mathematik als Mädchen“ oder „Manche ethnischen Gruppen sind besser in Mathematik als andere“.

Diese Skala weist eine relativ hohe Reliabilität auf. Die zweite Skala zielt auf die Annahme biologisch festgelegter mathematischer Fähigkeiten als Erklärungsfaktor in

dem Sinne, dass mathematische Kompetenz über die Lebensspanne hinweg als relativ stabil angesehen wird: „Manche Menschen sind gut in Mathematik, manche eben nicht.“ Auch hier zeigt sich eine relativ hohe Konsistenz der Skala.

„Die Leistungen von Sekundarstufe-I-Schülern/innen haben eine weite Spannbreite. Dieses Phänomen ist nach wie vor schwierig zu verstehen. Eine Gruppe von Experten/innen wurde in eine beliebte Fernsehsendung eingeladen, um dem Publikum die Gründe dafür zu erklären. Wie sehr stimmen Sie mit den folgenden Aussagen überein, die während der Sendung gemacht wurden?“

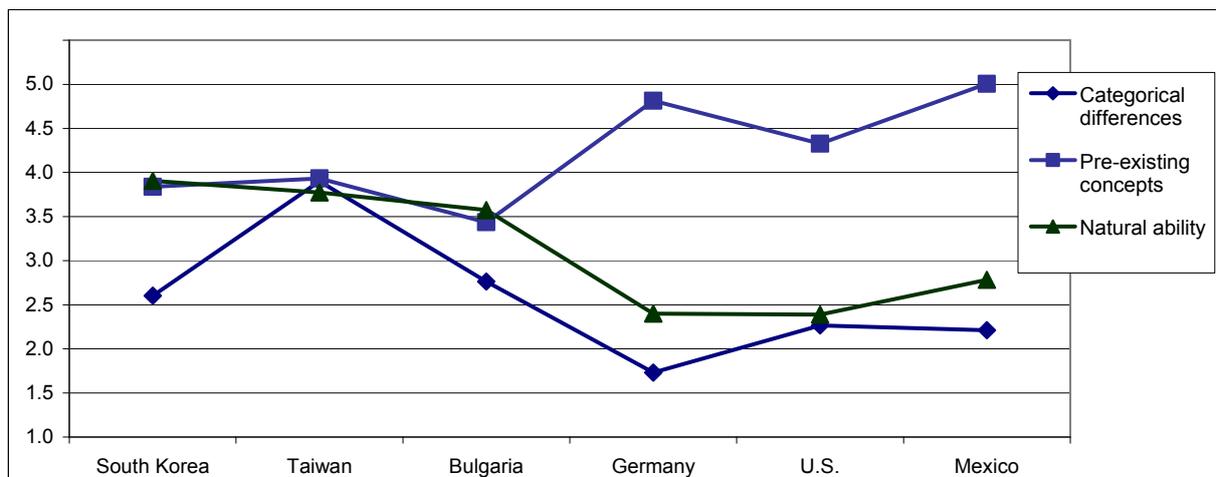
Jungen sind im Allgemeinen besser in Mathematik als Mädchen.

Manche ethnischen Gruppen sind besser in Mathematik als andere. ($\alpha = .82$)

Mathematische Fähigkeiten sind etwas, das sich über das Leben hinweg wenig verändert.

Manche Menschen sind gut in Mathematik und manche eben nicht. ($\alpha = .80$)

Die folgende Abbildung zeigt die Einschätzungs-Werte der Lehrkräfte in den verschiedenen an der Studie beteiligten Ländern.



Die blaue Linie mit den Rauten dokumentiert die Werte zur Skala *Categorical differences*, also die Rückführung mathematischer Kompetenz auf geschlechtsspezifische oder ethnische Merkmale. Die schwarze Linie mit den Dreiecken dokumentiert die Werte zur Skala *Natural ability*, also die Annahme einer biologisch vorgeprägten Disposition für den Erwerb von mathematischer Kompetenz.

In beiden Fällen gilt, dass die Ausprägungen in Deutschland, aber auch in den USA und Mexiko besonders niedrig sind. Das heißt, dass Aussagen der Art, wie sie oben vorgestellt wurden, die unter ethischen Gesichtspunkten mit einem professionellen Berufsverständnis, das allen Kindern prinzipielle Lernfähigkeiten unabhängig von „biologische(n) oder sonst wie askriptiv festgelegte(n) Kriterien“ (siehe oben, Brunkhost 1996) unterstellt, von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in den drei Ländern deutlich abgelehnt werden. Dies gilt durchaus nicht generell. In Bulgarien, Taiwan und zum Teil auch in Südkorea liegen die Zustimmungswerte sehr viel höher. Im internationalen Vergleich lassen sich auf einer generalisierten Ebene, wenn es dar-

um geht, grundsätzliche Haltungen zu demonstrieren, bei deutschen Lehrkräften also ein hohes Berufsethos und hohe Ansprüche ausmachen.

Lehrkräfte in einem fortgeschrittenen Stadium der Ausbildung zeigen dabei insgesamt deutlich günstigere Ausprägungen als Lehrkräfte zu Beginn der Ausbildung. Dies ist insofern bemerkenswert, als unsere Lehrerbildung nicht speziell auf eine besondere Förderung des professionellen Berufsethos im Lehramt ausgerichtet ist.

4. Systemische Verbesserungsansätze

Wir stellen also fest, dass sich auf der Ebene ethischer Grundeinstellungen und dem prinzipiellen Wissen um angemessene Handlungsoptionen positive Ausprägungen bei deutschen Lehrkräften feststellen lassen. Zugleich müssen Probleme mit einer situationsspezifischen Umsetzung der Grundhaltungen notiert werden. Im beruflichen Alltag, in konkreten Unterrichtssituationen, setzen die Lehrkräfte ihr Berufsethos häufig nicht in adäquate Handlungen um. Aufgrund seiner hohen Störanfälligkeit gilt dies besonders für den fragend-entwickelnden Unterricht. Nach unseren Beobachtungen kommt es gerade bei diesem Unterrichtsverfahren häufig zu einer Verletzung der Rolle, die Professionsinhaber nach der eingangs vorgestellten Definition von Brunkhorst auszeichnet. Stattdessen besteht die Gefahr von Bloßstellungen, der Vermischung von Professionsrolle und Privatperson sowie der Rückgriff auf biologische oder andere askriptiv festgelegte Kriterien, wenn es um die Diagnose oder Prognose von Leistungsentwicklung geht.

Wie kann diesen Problemen entgegengewirkt werden? Es gibt Vorschläge, in der Lehrerbildung eine aktive Förderung des professionellen Ethos aufzugreifen. Oser (1998) und Reichenbach (1994) haben hierfür Konzepte erarbeitet und mit positiven Ergebnissen evaluiert. Aus der Erkenntnis unserer Studien gehen solche Maßnahmen, so sinnvoll sie selbstverständlich sind, aber möglicherweise am Kern des Problems vorbei, da den Lehrkräften bereits eine hohe berufsethische Haltung attestiert werden kann. Es scheint mehr um die Frage zu gehen, wie eine situationsadäquate *Umsetzung* berufsethischer Haltungen gefördert werden kann.

Ein zweiter, häufig diskutierter Vorschlag ist, einen *Codex für den Lehrerberuf* einzuführen wie er für Ärzte mit dem Eid des Hippokrates vorliegt. Allerdings geht möglicherweise auch diese Idee an der mit unseren Studien erfassten Problematik vorbei, da ein Codex erneut nur auf einer deklarativen Ebene angesiedelt ist.

Sinnvoller erscheint das Modell einer *systematischen kollegialen Supervision bzw. Fortbildung*. Im asiatischen Raum oder den skandinavischen Ländern ist ein solches Modell bereits unter dem Namen „Lesson Lab“ bekannt. Am Beispiel einer Unterrichtsstunde wird konkret an kleinschrittigen Fragestellungen gearbeitet. Handlungsoptionen werden gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen entwickelt, diskutiert und bearbeitet. Diese werden dann auch unter Beobachtungen der Kolleginnen und Kollegen umgesetzt, um so zu einer Routinisierung des intendierten Unterrichtshandelns zu kommen. Da entsprechende Zeitfenster in einer Reihe von Ländern fest im Stundenplan aller Lehrkräfte implementiert sind, können im Laufe des Berufslebens viele verschiedene Fragestellungen bearbeitet werden.

Literatur

- BRUNKHORST, HAUKE (1996): Solidarität unter Fremden, in: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M., 340-367.
- HUMPERT, WINFRIED / DANN, HANS-DIETRICH (1988): Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht, Göttingen.
- KAUBE, JÜRGEN (2002): Bis zum Klingelzeichen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 01.11.2002.
- MEAD, GEORGE HERBERT (1969): Sozialpsychologie, Neuwied. (= Soziologische Texte; 60).
- OSER, FRITZ (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen. (= Schule und Gesellschaft; 16).
- REICHENBACH, ROLAND (1994). Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrerberufs, Bern u.a.: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik; 609).
- TENNSTÄDT, KURT-CHRISTIAN (1991): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung, Bern.
- WEINERT, FRANZ EMMANUEL (1999): Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)“, Neuchatel. Schweiz: Bundesamt für Statistik.

Dr. Sigrid Blömeke, Professorin für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin.