

Oser, Fritz

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos?

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 235-243. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz: Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 235-243 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-98000 - DOI: 10.25656/01:9800

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-98000>

<https://doi.org/10.25656/01:9800>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| ACHIM LESCHINSKY | |
| Einleitung | 9 |
| | |
| Teil I | |
| Entwicklungen auf Systemebene | |
| | |
| JOHN W. MEYER | |
| Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens | 23 |
| | |
| WOLFGANG EDELSTEIN | |
| Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen..... | 35 |
| | |
| HELMUT KÖHLER | |
| Bildung ist Ländersache – | |
| Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat..... | 49 |
| | |
| KARL ERNST NIPKOW | |
| Schule und Religion in pluralen Gesellschaften | |
| Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule | 71 |
| | |
| Teil II | |
| Institutionelle Ebene | |
| | |
| HELMUT FEND | |
| Schulkultur und Schulqualität..... | 85 |
| | |
| JAMES S. COLEMAN | |
| Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule..... | 99 |
| | |
| INGO RICHTER | |
| Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats | 107 |
| | |
| VOLKER KRUMM | |
| Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft | |
| Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder..... | 119 |

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren 211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

| | |
|---|-----|
| Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses..... | 285 |
|---|-----|

PETER DREWEK

| | |
|---|-----|
| Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs..... | 299 |
|---|-----|

KURT BEUTLER

| | |
|---|-----|
| Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs | 317 |
|---|-----|

DIETER SENGLING

| | |
|--|-----|
| Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak | 331 |
|--|-----|

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos?

1. Wo sollen komplexe Lehrverfahren gelernt werden?

Es gibt professionelle Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die extrem schwer zu erlernen sind, (a) weil es kein klares Wissen über die jeweilige Verhaltensweise selber gibt, (b) weil es kein Wissen über den Aneignungsprozeß gibt, (c) weil es kein Wissen über den optimalen Zeitpunkt des Erlernens gibt, und (d) weil es Systeme gibt, die keine Klarheit über diese vier Wissensarten wollen und sie auch wissenschaftlich nicht thematisieren.

Nun ist zu fragen, was dies für Verhaltensweisen sind und in welchen sozialen und intellektuellen Kontexten sie zu produzieren wären, um das Lernen von Kindern und Jugendlichen zu erleichtern und es zu einem sicheren Erfolg zu führen. Es sind dies unter anderem Handlungsweisen, die komplexe Vernetzungen unterschiedlicher Wissensbestände erfordern und zugleich eine gewisse Offenheit für intuitive Reaktionen ermöglichen. Roeder u.a. haben schon 1977 (S. 117 ff.) davon gesprochen, daß es mehrdimensionale Lernprozesse gibt und daß ihre Analyse nur im Medium von Interaktion und Kommunikation möglich ist. Sie sagen, daß deren regelhafte Struktur bestimmt werde durch die institutionellen Bedingungen der Situation, durch den Unterrichtsstoff, die Intentionen der Beteiligten, durch die Deutung der Randbedingungen und der Erwartungen des Interaktionspartners sowie durch nicht intentional verarbeitete situative Faktoren wie zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmale. Solche komplexen professionellen Verhaltensweisen sind zum Beispielm differenzierender Unterricht, bei dem unterschiedliche Inhalte mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten auf unterschiedliche Weise gleichzeitig sinnvoll gelernt werden. Es wäre dies eine Art Königsform des Lehr-Lernprozesses, deren Wirkung durch die Autonomie des Lernenden, durch die Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten und durch das Postulat der Chancengleichheit gerechtfertigt wird. Als zweites Beispiel scheint mir das Konzept „erweiterte Beurteilungsformen“ nennenswert, denn hier ist die Selbstreflexion des Schülers über sein eigenes Lernen gleichzeitig mit diesem gefordert. Schüler lernen ihr eigenes Lernen zu betrachten und sich selbst prozessual zu kontrollieren (vgl. z.B. GALIN/RUF 1991). Als drittes Beispiel ist das Prozeßmodell des Lehrerethos (vgl. OSER u.a. 1991) zu nennen, bei dem „realistische Diskurs-Verfahren“ zur Bewältigung berufsmoralisch relevanter Konflikte angewandt werden. Auch hier bedarf es eines reichen analytischen und prozeduralen Wissens, um Diskurse richtig, sinnvoll und jederzeit anwenden zu können.

Ich möchte in diesem Aufsatz die Frage zu beantworten versuchen, ob solche komplizierten Lehr-Lernarrangements und ihre Ausführung in der Lehrerbildung überhaupt gelernt werden können oder ob es nicht besser wäre, diese erst anschließend in berufsweiterbildenden Kursen zu erwerben. Diese Frage ist relevant, gehören doch die drei erwähnten Lehr-Lernformen (differenzierendes Lernen, erweiterte Beurteilungsformen,

realistischer Diskurs) zu den absolut notwendigen Beständen professionellen Könnens und seiner Qualifikation. Ich möchte mich bei der Beantwortung der Frage aber nur auf das letztere Beispiel, auf die Konfliktlösung durch den sogenannten realistischen Diskurs, beziehen, weil ich hier die Konsequenzen besser überblicke. Ich werde zuerst kurz die Grundsätze dieses Prozeßmodells vorstellen, dann zur Frage zurückkehren, was für oder gegen eine Integration dieses Handlungswissens in die Grundausbildung spricht, um dann einen Vorschlag zu entwickeln, der gleichsam zur Diskussion steht und neue Fragen zu stellen ermöglicht.

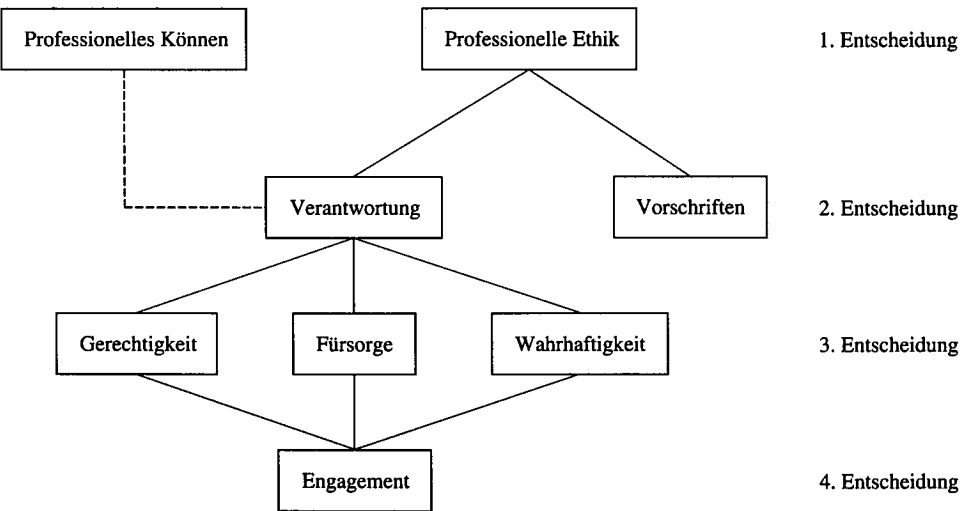
2. Der realistische Diskurs (ein Überblick)

Wir haben in unserer Untersuchung danach gefragt, wie das Ethos der Lehrperson beschaffen sei, und sind durch eine Reihe von Erhebungen zu einem Konzept vorgestoßen, das darauf verzichtet, dieses als Tugendbündel oder als Persönlichkeitseigenschaft zu deklarieren. Statt dessen haben wir anhand von sogenannten antagonistischen Situationen (Situationen, bei denen moralische Verpflichtungsaspekte konfliktieren) ein Verfahren entwickelt, das aus einer Reihe von Entscheidungen besteht.

Diese Entscheidungen werden hierarchisch gefällt (vgl. Abb. 1). Nehmen wir an, eine Lehrperson gerate in einen inneren Konflikt, weil sie ein Gutachten für einen Schüler abgeben soll, mit dem sie keineswegs zurecht gekommen ist. Für den Schüler geht es um seine zukünftige Lehrstelle, also um seine Zukunft.

Die erste Entscheidung besteht darin, zu ermitteln, ob es sich um eine fachliche oder um eine moralische Gegebenheit handelt, die zweite, ob man sich auf Vorschriften berufen kann oder ob (auch zusätzlich) Verantwortungsübernahme gefordert ist. Die dritte Entscheidung betrifft die Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit.

Abbildung 1: Entscheidungsbaum für professionsmoralisches Handeln in antagonistischen Situationen



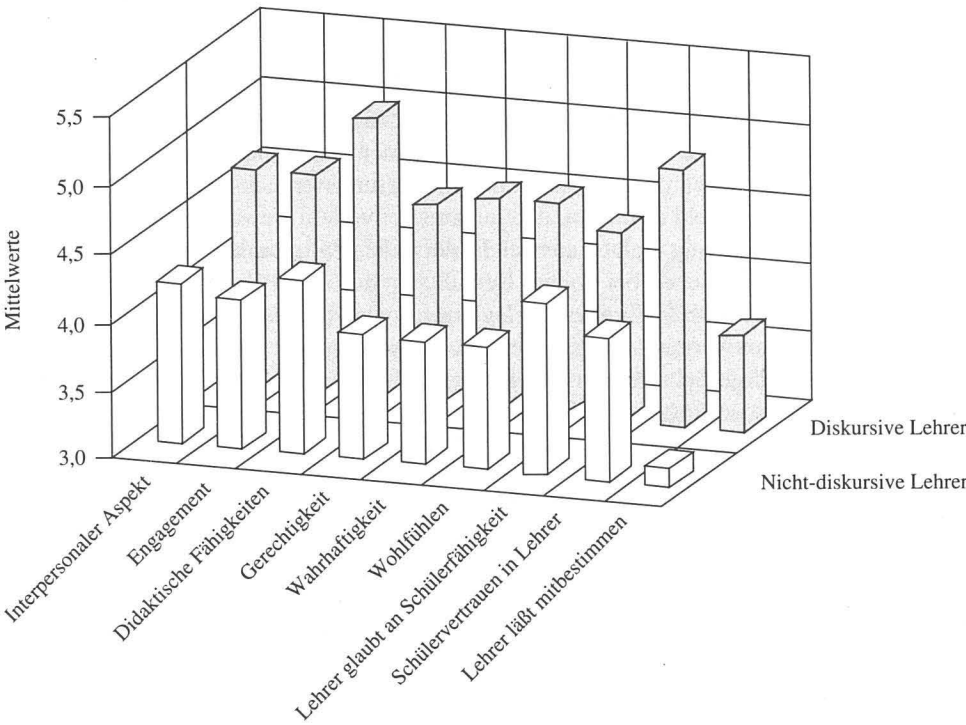
keit, wobei sich diese sogenannten Verpflichtungsaspekte widersprechen: Ist man ehrlich bei der Empfehlung, so kann man nicht gleichsam fürsorglich für den zu empfehlenden Schüler sein; ist man aber fürsorglich, so kann man nicht gleichzeitig gerecht gegenüber den anderen Bewerbern sein. Die letzte Entscheidung betrifft das Engagement für die Umsetzung der gefundenen Balance: Will man sich praktisch einlassen oder nicht?

Dieses Engagement, so haben wir anhand qualitativer Analysen von Konfliktsituationen herausgefunden, kann unterschiedliche Formen haben. Wir bezeichnen sie als Entscheidungsformen des oben erwähnten Balancierungsversuchs. Die *erste* Form ist die *Vermeidung*: Hier geht es darum, daß jemand bei vollem Bewußtsein einer zu übernehmenden Verantwortung einfach ausweicht, sei es aus Zeitgründen, Stoffgründen oder anderen Gründen: Wegsehen bei vollem Bewußtsein der Zuständigkeit ist die gewählte Handlungsform. Die *zweite* Form ist *Delegierung* oder *Absicherung*. Es geht um eine Art indirekter Verantwortungsübernahme: Die Person engagiert sich dafür, daß jemand anders, der zuständige Schulleiter oder der Psychologe usw., die Verantwortung übernimmt. Ihre Verantwortung besteht darin, dafür zu sorgen, daß andere stellvertretend Verantwortung übernehmen. Die *dritte* Form ist die *Alleinentscheidung*. Hier glaubt der Protagonist, daß alles auf ihn allein ankomme. Es gibt keine Entscheidung, die ihm gerecht vorkommt, deshalb fällt er selber intuitiv die „richtige“ Entscheidung. Sensibler gibt sich der Akteur in der *vierten* Entscheidungsform, im „*unvollständigen Diskurs*“ oder „*Diskurs-1*“. Hier wird präsupponiert, daß die Betroffenen die Situation verstehen: Der Protagonist begründet seine Meinung und hört auch auf die Gründe der Betroffenen, um dann in „höchster“ Verantwortung selber eine Entscheidung treffen zu können. Der „*vollständige Diskurs*“ oder „*Diskurs-2*“ als *fünfte* Form impliziert die Präsupposition des Verstehens, Mitdenkens und Mitdiskutierens. Aber hier soll auch mitentschieden werden. Auf der Basis der Koordination von unterschiedlichen Ausbalancierungen der Verpflichtungsaspekte (Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit) wird auch die Wahl einer Alternative herausgearbeitet und von allen unmittelbar getragen.

Diese fünf Typen stellen eine Art Hierarchie praktischer Diskursivität dar. Von der Vermeidung über die Delegierung und Alleinentscheidung bis zum Diskurs-1 und Diskurs-2 wird ein immer größeres Ausmaß an Verantwortung gefordert, wird immer mehr Beteiligung vorausgesetzt und werden immer mehr Fähigkeiten präsupponiert. Zwar bleibt eine gewisse Verschwommenheit in den Übergängen, und ebenfalls ist zu berücksichtigen, daß der vollständige Diskurs wirklich und vor allem dann gefordert ist, (a) wenn Integritätsverletzungen vorliegen, (b) wenn die zu lösenden Probleme antagonistischen Charakter haben, (c) wenn mehrere Personen beteiligt sind und (d) wenn eine Berechtigung zur Lösung vorliegt. Auf die Begründung dieser Kriterien soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Es gibt dazu eine Reihe empirischer Resultate, die höchst interessant sind. So wissen wir, daß es möglich ist, über eine Intervention von drei Monaten signifikante Veränderungen im Ethoskonzept von Lehrpersonen hervorzurufen (vgl. OSER/ALTHOF 1993). Ebenfalls wissen wir, daß SchülerInnen entweder den „Diskurs-2-Lehrer“ oder den „Vermeider“ vorziehen, denn beide ermöglichen Autonomie, der eine durch sein Engagement, der andere durch Nichtbeteiligung. Interessant sind auch die in Abbildung 2 dargestellten Zusammenhänge (vgl. OSER/ALTHOF 1993, S. 267): Hier wird deutlich, daß „diskursive“ Lehrpersonen in all den erwähnten Eigenschaften immer besser abschneiden als „nicht-diskursive“. Nach der Meinung der Schüler sind diskursive Lehr-

Abbildung 2: Schülereinschätzung diskursiver versus nicht-diskursiver Lehrpersonen bezüglich verschiedener Eigenschaften (nach OSER/ALTHOF 1993, S. 267)



personen gerechter: Sie glauben mehr an die Schülerfähigkeit, zeigen mehr präsuppositives Verhalten, sie sind wahrhaftiger, zeigen mehr Engagement, lassen mehr mitbestimmen, praktizieren mehr Respekt, und man fühlt sich wohler bei ihnen. Nicht zuletzt jedoch werden sie auch als bessere Didaktiker angesehen, was darauf schließen läßt, daß Berufsmoralität und Berufserfolg sich gegenseitig stützen.

Nun ist klarzustellen, daß der vollständige Diskurs keine leichte Sache ist. Er entspricht einer prozeduralen Moralität, bei der die Ermöglichung und Durchführung des *realistischen* Diskurses schon einen moralischen Akt per se darstellen. In dem Maße, in welchem eine Lehrperson ihn an richtiger Stelle ermöglicht, zeigt sie Berufsmoralität. Es handelt sich um ein Verfahren, das, wenn auch äußerst schwierig, lernbar ist.

Welches sind nun die praktischen Schritte zur Realisierung dieses Verfahrens und wie lassen sie sich begründen? Sie seien hier vorgestellt:

1. Schritt: Die Lehrperson muß den Unterricht unterbrechen und einen „runden Tisch“ schaffen.

Dieser erste Schritt ist besonders schwierig, muß doch gegen den Normalverlauf und gegen den „Erfolg“ entschieden werden. Die neue Herausforderung besteht darin, daß alle am runden Tisch das sagen können, was sie denken, insofern sie betroffen sind. Aber der runde Tisch steht vordergründig und vor allem am Anfang gegen den Unter-

richtserfolg. Es muß unterbrochen werden, „Täter“ und „Opfer“ müssen an den Tisch gefordert werden. Der runde Tisch kann ein Gruppen-, Klassen- oder klassenübergreifendes Setting sein, in dem die Auseinandersetzung möglich wird.

2. Schritt: Die Lehrperson muß den Austausch von Informationen über Verletzungen, Bedürfnisse, Notwendigkeiten, Ängste usw. garantieren und sich selbst daran beteiligen.

Auch dieser Schritt ist schwierig, verlangt er doch, daß die Lehrperson garantiert, daß alle am runden Tisch zum Zuge kommen und daß die Koordination der Balancierung der Verpflichtungsaspekte (Fürsorge, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit) voll umfänglich zum Spielen kommt. Sie selber ist aber nicht bloß Zuschauerin oder Beobachterin. Sie nimmt teil als involvierte Person, indem sie nicht die Aussage der SchülerInnen bewertet, aber ihnen eine eigene Position entgegenhält, auf die sie wiederum reagieren können.

3. Schritt: Die Lehrperson muß den Koordinationsprozeß der Balancierung explizit machen und die Präsupposition der Balancefähigkeit praktizieren. Sie muß also den Schülern durch ihr Verhalten zeigen, daß sie daran glaubt, daß diese nachdenken können, Verantwortung übernehmen und engagiert handeln können.

Die Praktizierung dieser Präsupposition ist deshalb schwierig, weil sie kontrafaktisch geschieht, das heißt im Wissen, daß Kinder Grenzen haben, daß sie emotional sind, allerlei Verhaltensweisen ausprobieren, manchmal unadäquat oder gar überbordend handeln. Die Praktizierung der Präsupposition stellt aber immer eine Art durch Gesten, Worte und Symbole gefüllte Sichtbarmachung eines Vertrauensvorschlusses dar.

4. Schritt: Die Lehrperson muß glauben, daß die gefundene Lösung die im Augenblick moralisch beste ist, auch wenn sie vom Erwachsenenstandpunkt aus eine andere Meinung hat. Sie muß also einwilligen in die Unvollkommenheit der praktizierten Moral, wenn alle um eine gute Lösung wirklich gerungen haben.

Dies ist der problematischste Schritt, ist doch die Tatsache festzuhalten, daß es auch schlecht ausgehen kann. Die Lehrperson, die diesen Glauben praktiziert, weiß aber, daß Moralität nicht durch Autoritäten festgemacht werden kann. Keine Kirche, kein Staat, keine Gruppe kann sagen, was im gegebenen Fall richtig ist, denn es fehlen ja die jeweiligen partikulären Informationen. Nur das Verfahren selber, wenn alle am runden Tisch sich bemühen und diese Bemühung durch die gelebte Präsupposition „Flügel“ erhält, ist eine Garantie für eine gerechte, fürsorgliche und wahrhaftige Entscheidung und Durchführung der Handlung. Schlimm wäre eine Alleinentscheidung oder eine Vermeidung, weil durch beide die Verletzungen gar nicht erst richtig aufgedeckt und wiedergutmacht werden könnten.

Diese fünf Schritte bedürfen der Expertise der Durchführung auf der Ebene der Diagnose der Situation, auf der Ebene der Praktikabilität der einzelnen Schritte und auf der Ebene der Prognostik für positive Lösungen. Wer die Schritte kennt, kann sie noch lange nicht anwenden. Man muß sehen, wie Experten vorgehen, und man müßte mit Experten zusammen an Diskursprozessen, insbesondere im Klassenraum, und auch mit SchülerInnen unterschiedlicher Altersstufen teilnehmen, um lernen zu können.

3. Vor- und Nachteile des Lernens komplexer Verfahren in unterschiedlichen Lernphasen

Wir haben am Anfang die Frage gestellt, ob dieses oder ähnlich komplizierte professionelle Konzepte schon in der Grundausbildung gelernt werden sollen oder ob sie eher mit der anschließenden Praxis zusammen in Weiterbildungskursen erworben werden sollten. Im deutschen Ausbildungssystem wäre zu fragen, ob das Studienseminar oder das Referendariat die Orte wären, oder ob auch hier eine Weiterqualifizierung während der ersten Jahre Lehrtätigkeit nicht die bessere Form wäre.

Was spricht für das erste Modell, wo behauptet wird, während der Ausbildung (erster Teil Universität und Studienseminar mit Referendariat für Deutschland; Lehrerseminar, Pädagogische Hochschule und Universität für Österreich und die Schweiz) seien die Studierenden besser fähig, das Diskursmodell professioneller Moral sowohl theoretisch als praktisch zu erlernen? Was spricht für das zweite Modell, wo die Lehrperson schon in der Praxis steht und von daher ein ganz anderes Realitätsbewußtsein in die Weiterbildungssituation mitbringt, als sie während der Studienzeit zeigen kann? Wir stellen diese Frage auf dem Hintergrund des Wissens, daß die Lehrerbildung strukturell mit dem Zusammenwirken der zwei Phasen zu ringen hat, daß ferner wenig adäquate Unterrichtsforschung betrieben wird (man kann sogar behaupten, daß die wichtigsten Prozesse, die sich im Klassenraum abspielen, wissenschaftlich noch gar nicht erhellt sind) und schließlich, daß das pädagogisch und entwicklungspsychologische Wissen im allgemeinen vor den Schultüren haltmacht. Diesen Tatsachen steht der Optimismus LESCHINSKYs (1994, S. 690 f.) gegenüber, der zu Recht darauf hinweist, daß die starke „Theorielastigkeit“ der akademischen Pädagogik dazu führte, beabsichtigte wie ungewollte Wirkungen besser einschätzen und allgemein kritisch reflektieren zu können. Diese Aussage stimmt insofern nur, als kritisches Denken nur auf wirklichen Theorien einerseits und auf praktischem Handeln andererseits beruht und nur im Zusammenspiel von beiden erlernt werden kann.

Beginnen wir mit den Vor- und Nachteilen hinsichtlich der Lehrperson, die schon im Unterricht steht und Erfahrungen mitbringt: Vorteile sind, daß diese Personen selber mit Problemen ringen, die berufsmoralisch und prozessual hinsichtlich des vollständigen Diskurses relevant sind. Ebenfalls können sie leichter die Validität unserer Theorie abschätzen und deren Relevanz begründen. Sie können auch leichter und schneller unterscheiden zwischen Situationen, die diskursrelevant sind, und solchen, die Alleinentcheidung oder Vermeidung erfordern, weil es der Klugheit der Situation entspricht. Besonders aber können diese Lehrpersonen die entsprechenden entwicklungspsychologischen Gegebenheiten intuitiv richtig einschätzen; sie wissen, daß der Ablauf, dessen Schritte wir beschrieben haben, in unterschiedlichen Altersstufen je anders verläuft und daß es etwas anderes ist, ob die Durchführung des Diskurses in einem sogenannten Just-Community-Modell stattfindet, wo ohnehin Entscheidungen über das Schulleben von allen Beteiligten mitgetragen werden (1 Person = 1 Stimme), oder ob es sich um alltägliche Klassendisziplinschwierigkeiten handelt, die kleine Unterbrüche und weniger auffällige Diskurse erfordern.

Die Nachteile sind ebenfalls offensichtlich: Man kann nicht alle Lehrpersonen zu einer solchen Weiterbildung verpflichten. Das Konzept wird damit ein freiwilliges und kein allgemeines Gut professionellen Handelns. Ferner sind Lehrpersonen durch ihre Erfahrung oft resistent gegen professionelle Strukturtransformation. Die sogenannte Er-

fahrung kann in gleichem Maße lernbehindernd sein, wie sie lernfördernd sein kann. Der entscheidende Faktor sind Transformationsressourcen, die sich im Willen ausdrücken, Kontroversen zu führen und sich gegen die Sicherheit des Althergebrachten zu verändern. In diesem Sinne könnte sicher gezeigt werden, daß Routine den Tod des Neuen bedeutet, aber auch, daß je weniger jemand gewillt ist, allgemein wissenschaftliche Reflexion an seinen Unterricht zu legen oder legen zu lassen, desto mehr das Verharren in alten Routinen zum Ausdruck kommt. Erfahrung ist noch kein Merkmal für Offenheit und Neulernen. Es ist auch ein Drittes festzustellen: Je mehr jemand sein Feld beherrscht, desto intensiver wird er Neues nur *assimilieren*, das heißt in seine bisherige Struktur einbauen, ohne diese zu verändern. Das *Umlernen* ist schwieriger; es bedeutet, daß nicht bloß Neues gelernt, sondern alte Strukturen abgebaut werden müssen, damit neue Platz haben. Dies ist ein „katastrophaler“ Prozeß, werden die Menschen doch verunsichert.

Es gibt aber noch einen dritten Nachteil. Es scheint, daß die Praxis sich nicht genug öffnet für die Weiterbildung, weil diese selber einen anderen Status hat. Das möchte ich erklären: ROEDER u.a. haben in anderem Zusammenhang festgestellt, daß allgemeine kognitive Voraussetzungen gegeben sein müssen, wenn spezifische Qualifikationen im Medium gegenstandsbezogener Lernprozesse vermittelt bzw. adäquat genutzt werden sollen (1977, S. 85). Genau dies ermöglichen Lehrerfort- und -weiterbildungskurse nicht. Anstatt schulintern zu erfolgen und stets im Zusammenhang mit dem Unterricht abzulaufen, reisen die Lehrpersonen an pädagogische Zentren oder an Bildungsstätten, wo sie andere Realitäten, nämlich diejenigen von Kongressen mit dem Austausch von neuem Wissen antreffen. Hier ist dann eine beglückende Wirklichkeit mit Entspannungen und mit Erfahrungsaustausch vorzufinden, alles Dinge, die wichtig sind, aber keine Veränderung der Schulwelt ermöglichen. Eigentliche Weiterbildung kann nur arbeitsplatzbezogen sein, und Lehrpersonen suchen oft alles andere als diese professionsbezogene, handlungsorientierte und reflexionsträchtige Wirklichkeit, weil dies leichter ist und keine Transformation der kognitiven professionellen Kompetenzen erfordert.

Betrachten wir nun den Gegenvorschlag, nämlich diese komplexen berufsmoralischen Verfahren schon in der Ausbildungszeit theoretisch und praktisch zu lernen. Man kann natürlich sofort die Behauptung aufstellen, und dies scheint eine vorläufig unüberwindliche Schwierigkeit darzustellen, die Lehrerstudenten und -studentinnen seien noch zu sehr mit den Grundproblemen des Unterrichtens, mit Basismethoden, mit der Strukturierung des Stoffes, mit der Beurteilung der Leistungen und ähnlichem beschäftigt, so daß sie keine innere Bereitschaft zur Entwicklung dieser komplexen Diskurshaltung hätten. Ein weiteres Bedenken liegt darin, daß Studierende dieses Berufs noch gar keine Motivation sähen, solche Verfahren zu lernen, weil die zugrundeliegende Konfliktproblematik noch nicht aufgetaucht sei. Ebenfalls kann behauptet werden, dies sei bloß eines von vielen Verfahren, und man könne noch keine Entscheidung treffen, ob nicht andere richtiger seien.

Diesen Argumenten, die mit Fallbeispielen untermauert werden können, stehen Gegenargumente gegenüber. Sie bestehen in der Annahme, daß der junge Mensch in seinem Studium leicht prägnant sei, daß er schneller und effizienter lerne, daß er noch Lust habe, etwas auszuprobieren, und daß dieses Verfahren als solches vermutlich das einfachste dieser Art darstelle und so seine Auswahl gerade aus Schwierigkeitsgründen notwendig sei. Insbesondere kann auch angenommen werden, daß das Erlernen diskursorientierter Verfahren mit seinen berufsethischen Implikationen einen starken Einfluß auf die zu entwickelnde professionelle Grundhaltung gegenüber dem Kinde habe. Auch

darf angenommen werden, daß das Menschenbild dadurch geprägt und pädagogische Präsuppositionen allgemein gelernt werden. Eine Lehrperson, die dieses Verfahren theoretisch und praktisch kennt, weiß mehr um das kontrafaktische Glauben an die Möglichkeiten der SchülerInnen und über die Notwendigkeit des Scheiterns von Unterricht als andere, die dies nicht kennen, weil darin die neuen Möglichkeiten erst offenbar werden.

4. Bedingungen des Lernens der Professionsmoralität

In einer Interventionsstudie mit Lehrpersonen aller Stufen haben wir versucht, die Ethoshaltung zu verändern. Design und genaue Resultate der Forschung sind an anderer Stelle publiziert (vgl. OSER u.a. 1991, 1993). Jedoch darf der Erfolg herausgestellt werden: Lehrpersonen der Ethosgruppe zeigen signifikant mehr Diskursivität als andere Gruppen. Nun gilt es zu fragen, was aus dieser Forschung, bezüglich Einführung eines solchen Konzepts wie dieses der Berufsmoralität, gelernt werden kann. Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

1. *Material:* Es müssen Fälle vorliegen, Interviews mit narrativem Charakter und Videos. Diese Fälle haben einen prototypischen Status. Die Fälle müssen nach Komplexitätsgrad geordnet werden können. Sie sind Material, an dem gelernt wird.
2. *Verfahren:* Es müssen induktive und deduktive Verfahren gewählt werden. Zuerst sollen die Fälle ohne Kenntnis der Theorie, dann mit Theoriekenntnis bearbeitet werden. Die Vermittlung der Theorie muß fallbezogen sein.
3. *Methoden:* Die analytischen Tätigkeiten müssen rekonstruktiv, dekonstruktiv und konstruktiv sein. Fälle müssen also analysiert, kritisiert und zum Beispiel im Rollenspiel positiv verarbeitet werden.
4. *Handlungsfelder:* Der Lehrprozeß erfolgt (a) an den „künstlichen“ Fällen, (b) in Auseinandersetzung mit echten Konflikten der Lerngruppe, und (c) im Klassenraum mit Schülern. Ihre Lösung wird geplant, durchgeführt und kritisch gewürdigt. Jede Lösung wird an der Theorie gemessen.
5. *Evaluation:* Die Veränderung im Verfahrensbewußtsein und der professionellen Ethoshaltung müssen in jedem Fall empirisch gemessen werden. Die Veränderungen sollen auch systematisch beobachtet werden.

Diese fünf Elemente sind eine Mindestanforderung für das Lernen dieses professionsmoralischen Verfahrens. Von besonderer Bedeutung sind anschließend folgende drei Bemerkungen. Erstens ist darauf hinzuweisen, daß eine solche Intervention ein volles Semester dauert, damit Effekte auf allen Ebenen sichtbar werden. Zweitens sprechen wir gegen eine Hypostasierung des vollständigen realistischen Diskurses. Er soll in vielen Fällen eben *nicht* zur Anwendung kommen. Deshalb muß auch „negatives Wissen“ aufgebaut werden an Fällen, die deutlich machen, daß hier der Diskurs *nicht* notwendig ist. Und schließlich drittens ist zu berücksichtigen, daß ein Konzept nur beherrscht wird, wenn es öffentlich gemacht und öffentlich diskutiert wird.

Die Konklusion aus dem Gesagten sehe ich in der Veränderung der Lehrerbildung in Richtung Verwissenschaftlichung nur von innen her. Wenn Theorien eingeführt, theoretisch und praktisch überprüft, in ihren Randbedingungen erprobt, diese Erpro-

bungen wissenschaftlich evaluiert werden, dann wird das Reden von einer kritischen Distanz nicht hohl, weil es sich an Theorie mißt. Aber auch die Vernetzung von Theorie und Praxis wird stärker, weil es tatsächlich nichts Praktischeres gibt als eine gute Theorie. In dem Maß wie wissenschaftliche Theorien das professionelle Handeln bestimmen und dieses auch je neu empirisch überprüft wird, verändert sich Lehrerbildung von einem wildwuchernden intuitiven Aufbau von Erfahrungswissen hin zu einem klinischen Wissen, das die Bedingung der Möglichkeit von Lernen ohne Verlust von Kreativität und spontaner Reaktion optimiert. Die Trennung von universitärer Ausbildung und praktischem Handeln wird dann Schritt um Schritt überwunden. „Praktisches Lernen“ hat, wie es FAUSER u.a. (1993) postulieren, im Bereich Lehrerbildung nur Sinn, wenn das Maß des Erfolgs eine empirisch gesicherte Größe ist. In dieser Größe meldet sich die Theorie immer neu zu Worte.

Nun wird auch klar, warum wir postulieren, daß das Lernen komplizierter Verfahren (wie das Ethoskonzept) so früh als möglich zu erfolgen hat. Wenn wir tatsächlich ermöglichen, daß mit allen fünf Bedingungen gelernt wird, erzeugen wir so etwas wie eine „sensible“ oder „kritische“ professionelle Ausbildungsphase. Wir verändern Studierende dahingehend, daß ihre weitere Ausbildung und ihr Eintritt ins Schulleben das Muster eines reflexiven Steuerungs- und Verhaltensprozesses erhält, dies mit dem Bewußtsein, daß es immer wieder neu aufgegriffen, verfeinert und an neuen Fällen in neuen Situationen ausdifferenziert werden muß.

Überträgt man diese Vorgehen auf weitere ähnliche zentrale Konzepte, so *konstruiert* man Lehrerbildung. Sie ist nicht mehr dem systemorientierten Zufall anheim gegeben. Systeme können Lehrerbildung fördern oder hemmen; aber sie können sie nicht „machen“. EDELSTEIN (1992, S. 8) fordert in seinem Potsdam-Modell der Lehrerbildung, daß die Realisierungsbedingungen eingeschränkt werden zugunsten einer inhaltlichen und strukturellen Gestaltung derart, „daß Lehrer aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung geboten wird, die gleichermaßen an der Wissenschaft wie an der Praxis des Lehrerhandelns, insbesondere am Unterricht, orientiert ist“.

Das obige Beispiel kann als ein mögliches Modul zur Realisierung dieses Ziels angesehen werden.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg 1994.
- EDELSTEIN, W. (zusammen mit U. HERRMANN): Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Universität Potsdam 1992.
- FAUSER, P. (mit Arbeitsgruppe): Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum der R. Bosch Stiftung. Weinheim 1993.
- GALLIN, P./RUF, U.: Sprache und Mathematik in der Schule: auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich 1991.
- LESCHINSKY, A.: Lehrerbildung. In: ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg 1994, S. 684–711.
- ROEDER, P. M./LESCHINSKY, A./SCHÜMER, G./TREUMANN, K./ZEIHER, H./ZEIHER, H. J.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- OSER, F./ALTHOF, W.: Trust in advance: on the professional morality of teachers. In: JOURNAL OF MORAL EDUCATION 3 (1993), pp. 253–276.
- OSER, F. (mit Arbeitsgruppe): Der Prozeß der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen. Schlußbericht. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg 1991.