

Terhart, Ewald

## Vermutungen über das Lehrerethos

*Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 787-804*



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Vermutungen über das Lehrerethos - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 787-804 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144611 - DOI: 10.25656/01:14461

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144611>

<https://doi.org/10.25656/01:14461>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 6 – November 1987

## I. Thema: Lehrerbildung

- ACHIM LESCHINSKY/  
JÜRGEN OELKERS      Lehrerbildung – à nouveau. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 739
- KEES DE BRABANDER      Das Bewußtsein von Lehrern über Schule und Unterricht 743
- BERNHARD CLOETTA/  
HANNS-DIETRICH DANN/  
GISELA MÜLLER-  
FOHRBRODT      Schulrelevante Einstellungen junger Lehrerinnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik 761
- DETLEF OESTERREICH      Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung 771
- EWALD TERHART      Vermutungen über das Lehrereθος 787
- FRITZ OSER      Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung 805

## II. Diskussion

- KLAUS KLEMM      Bildungsexpansion und ökonomische Krise 823
- JÜRGEN RASCHERT/  
KLAUS REINHARDT/  
EBERHARD SCHULTZE-  
SCHARNHORST      Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden 841
- ULRICH HERRMANN      Quellenausgaben und Nachschlagewerke zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur 861

### III. Rezensionen

HORST SCARBATH

GÜNTHER BITTNER/CHRISTOPH ERTLE (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation 869

HARTMUT M. GRIESE

ROLF ARNOLD/JOCHEN KALTSCHMID (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung 873

JÜRGEN SCHLUMBOHM

SUSANNE MUTSCHLER: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauernndorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert 876

JÜRGEN SCHLUMBOHM

ANDREAS GESTRICH: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs 1800–1920 876

### IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 883

## Contents

### I. Topic: Teacher Training

- ACHIM LESCHINSKY/  
JÜRGEN OELKERS      Teacher Training – à nouveau. Introductory Remarks 739
- KEES DE BRABANDER      Teachers' Attitudes towards School and Instruction 743
- BERNHARD CLOETTA/  
HANNES-DIETRICH DANN/  
GISELA MÜLLER-  
FOHRBRODT      Young Teachers' Attitudes Towards School and Their Change Towards Conservatism on Entering the Profession – A Reply 761
- DETLEF OESTERREICH      Young Teachers' Suggestions of Changes in Teacher Training 771
- EWALD TERHART      On the Professional Ethics of Teachers 787
- FRITZ OSER      Can Teachers Become Experts by Way of Teacher Education? A Reform Concept for Studies in Education 805

### II. Discussion

- KLAUS KLEMM      Educational Expansion and Economic Crisis 823
- JÜRGEN RASCHERT/  
KLAUS REINHARDT/  
EBERHARD SCHULTZE-  
SCHARNHORST      Changing Schools into Intercultural Agencies 841
- ULRICH HERRMANN      Reference Books and Editions of Source on the History of Literature for Children and Young People 861

### III. Book Reviews 869

### IV. Documentation

- New Books 883

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere 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.

ISSN 0044-3247

## Vermutungen über das Lehrerethos\*

### *Zusammenfassung*

Gegenwärtig ist ein wachsendes Interesse an Fragen der Berufsethik des Lehrers festzustellen. In diese Diskussion, in der überholt geglaubte idealistische Vorstellungen das realistische Berufsbild des Lehrers wieder einzuholen scheinen, und Berufsethik auf Arbeitsmoral verkürzt zu werden droht, hat die Erziehungswissenschaft durch sachbezogene Informationen und analytische Problemdurchdringung einzugreifen. In diesem Sinne intendiert der Beitrag eine möglichst realitätsnahe Behandlung des Themas. Der erste Teil verdeutlicht auf berufssoziologischer Grundlage die Funktion und Bedeutung einer Professionsethik sowie die Ambiguität von professioneller Autonomie. Der zweite Teil beschäftigt sich mit neueren entwicklungstheoretischen Ansätzen zur „berufsmoralischen“ Sozialisation von (Jung-) Lehrern und diskutiert zentrale Probleme dieses Forschungsprogramms: das Verhältnis von empirischer und normativer Argumentation, die Relation zwischen berufsmoralischem Urteil und tatsächlichem Handeln, die Folgerungen für die Lehrerausbildung.

### *Einleitung*

Die Auffassung, daß es sich beim Beruf des Lehrers nicht um einen „gewöhnlichen“ Beruf handelt, findet in der öffentlichen Diskussion weitgehend Zustimmung. Die Lehrerschaft selbst wie auch die Erziehungswissenschaft haben sich diesen Konsens in mehr oder weniger expliziter Form zu eigen gemacht. Das Un-gewöhnliche dieses Berufes ist an wechselnden Aspekten herausgearbeitet worden: an seiner historischen Entwicklung, an der Art der Ausbildung, am besonderen Charakter der zu erfüllenden Berufsaufgaben, an den Eigenarten der Institution, in der die Berufsaufgaben zu erfüllen sind, an der Heterogenität der öffentlichen Erwartungen an die Berufsinhaber etc. Besondere Brisanz erhalten alte und neue Debatten um diesen Beruf durch die Tatsache, daß immer auch bildungsphilosophische und -politische und damit normative Aussagen in die Diskussion einfließen. Auch Neutralität ist hierbei Position.

Aus dem umfänglichen Katalog an Problemen, Forschungsergebnissen, Theoretisierungsversuchen und weltanschaulichen Normierungsbemühungen möchte ich die *Berufsethik des Lehrers* herausgreifen<sup>1</sup>. Dieser Aspekt – lange Zeit ein Un-Thema in der Erziehungswissenschaft – zieht derzeit ein zunehmendes Interesse auf sich, und zwar sowohl innerhalb der Berufsorganisationen der Lehrerschaft, in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit als schließlich auch in der engeren erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion. Angesichts dieser öffentlichen Debatten kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß das in den 60er und frühen 70er Jahren

\* Der vorliegende Aufsatz geht auf einen Gastvortrag zurück, den ich im Februar 1987 am Pädagogischen Institut der Universität Fribourg/Schweiz gehalten habe. Für die dort erhaltenen Anregungen möchte ich mich bei FRITZ OSER sowie seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen bedanken. Der Text ist Teil einer umfassenderen Beschäftigung mit den Problemen des Lehrerberufs (vgl. TERHART 1984, 1985, 1986 a, b, 1987; LOSER/TERHART 1986, 1987). Ein Hinweis zum Sprachgebrauch: Wenn ich vom „Lehrer“ spreche, so meine ich damit die Lehrerin und den Lehrer.

vielbeschworene „realistische Lehrerbild“ derzeit von seinem „idealistischen“ Vorgänger wieder eingeholt wird. Auch ist auffällig, daß sich dieses neue Interesse am Lehrerethos zu einem Zeitpunkt artikuliert, zu dem sich der Lehrerberuf insbesondere hinsichtlich der Ausgestaltung des Verhältnisses von Ausbildung und Berufseinstieg in einer Krise befindet. Angesichts einer solchen Entwicklung ist nicht auszuschließen, daß dies auf eine Wiederbelebung der sattsam bekannten Postulate-Pädagogik hinausläuft, in deren Rahmen ein ausführlicher Tugend-Katalog entwickelt und der Lehrerschaft vorgehalten wird, während gleichzeitig auf der Ebene der konkreten Arbeitsbedingungen die Chancen für eine Realisierung auch der elementarsten pädagogischen Ansprüche immer geringer werden.

Um einer solchen Entwicklung entgegenzuwirken, halte ich es für notwendig, das Problem der Berufsethik des Lehrers in möglichst engem Kontakt zur Berufsrealität zu erörtern und hierbei stets mitzubedenken, wie es um die konkreten Bedingungen der Entstehung, Entfaltung und Realisierung von (kollektiven und individuellen) berufsethischen Orientierungen bestellt ist. Zu Beginn sollen einige Aussagen zur Funktion und Bedeutung von Berufsethik und Handlungsautonomie im allgemeinen sowie zum Lehrerethos und zur „pädagogischen Freiheit“ im besonderen getroffen werden. In diesem Zusammenhang gehe ich auf die neuerdings von W. BREZINKA entwickelten Vorstellungen zum „Lehrerethos“ ein. Um dieser stark weltanschaulich bzw. „ideenpolitisch“ geprägten Debatte ein realitätshaltiges Fundament zu geben, will ich im zweiten Teil über neuere Ansätze zur Entwicklung von beruflicher Identität und damit auch von beruflicher „Moral“ bei (angehenden) Lehrern berichten und einige damit verbundene Probleme diskutieren<sup>2</sup>.

### 1. Berufsarbeit und Berufsethos: das Beispiel Lehrer

Nicht nur an den Lehrerberuf – auch an viele andere Berufe ist ein bestimmtes Ethos geknüpft. Ein anspruchsvolles Berufsethos findet sich am ehesten in solchen Berufen, in denen aufgrund struktureller Besonderheiten der Arbeitsvollzüge eine administrative Steuerung und Kontrolle von außen weder sinnvoll noch möglich ist. In solchen Berufen ist die Grenze zwischen Berufsarbeit und Privatheit, zwischen Berufsrolle und Persönlichkeit nicht trennscharf gezogen. Die ausformuliertesten Berufsethiken findet man in den sogenannten „freien Berufen“ bzw. den „klassischen“ oder „voll entwickelten Professionen“, also etwa bei Ärzten, Rechtsanwälten und (z. T.) bei Klerikern. Entsprechend dem funktionalistischen Ansatz in der Berufssoziologie kommt dem Berufsethos der Professionen eine ganz bestimmte Aufgabe zu, die aus der gesellschaftlichen Stellung sowie aus den Besonderheiten der Arbeitsvollzüge dieser Berufe resultiert: Die Verpflichtung auf ein Berufsethos kompensiert das Risiko, welches eine Gesellschaft dadurch eingeht, daß sie die Lösung gravierender oder doch zumindest als gravierend wahrgenommener sozialer und/oder individueller Probleme an eine bestimmte Berufsgruppe delegiert und dabei die Bildung eines Monopols toleriert. Für den einzelnen macht erst das Vertrauen auf die Befolgung der Berufsethik die Asymmetrie der Beziehung Professioneller – Laie erträglich und sinnvoll. Und aus der Sicht der Profession muß man formulieren: Das Monopol der berufsmäßigen Befassung mit bestimmten existentiellen Problemen (Gesundheit, Recht, Seelenheil) geht einher mit der

Bindung an ein professionelles Ethos, welches z. B. verlangt, daß man seine Arbeit zum Wohle der Klienten bzw. der Öffentlichkeit und nicht etwa aufgrund von Bereicherungsmotiven o. ä. verrichtet. Die Standesvertreter dieser Professionen werden denn auch nicht müde, gegenüber der Laienschaft immer wieder Garantien bezüglich der Einhaltung dieser Ethik abzugeben – und im Gegenzug dann „Vertrauen“ von seiten der Laien einzuklagen. In jedem Fall aber setzen sie sich gegen Vorstöße in Richtung auf eine externe Kontrolle zur Wehr. Kritiker dieses nach außen hin ausbalancierten Status quo werden – sofern sie aus den eigenen Reihen kommen – als Nestbeschmutzer gebrandmarkt; handelt es sich um Außenstehende, sind sie entweder unwissende Laien oder aber gemeingefährliche Subjekte, die das Vertrauensverhältnis zwischen der Profession und ihrer Klientel untergraben, und gegen die sich *alle* wehren müssen.

Sehr wichtig ist hierbei der enge Zusammenhang von Art der Berufstätigkeit und Funktion des Berufsethos. Entsprechend diesem Ansatz wird ein Berufsethos als normatives Regulativ für das Berufskollektiv bzw. als verinnerlichte Kontrollinstanz für den einzelnen Berufsinhaber erst dann notwendig, wenn die berufliche Tätigkeit durch externe Instanzen (noch) nicht oder doch kaum (mehr) zu steuern und zu kontrollieren ist. Dies ist vor allem bei komplexen, auf den Menschen bezogenen Dienstleistungsberufen der Fall, die sehr stark auf Beziehungs- und Gefühlsarbeit basieren, wo also etwa die Persönlichkeit des Berufsinhabers eine Rolle spielt, und die naturgemäß immer nur fallbezogen verrichtet werden können. Das Fehlen von administrativen Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten sowie generell die Undeterminiertheit und Undeterminierbarkeit der Arbeitsvollzüge in Verbindung mit der Tatsache eines objektiv nur schwer zu beurteilenden Arbeitserfolges nimmt eine solche Berufsgruppe zum Anlaß für die Forderung nach individueller und kollektiver Autonomie (vgl. hierzu BOREHAM 1983; RUESCHEMEYER 1983; für den Lehrer DARLING-HAMMOND 1985). In Verschärfung des Arguments der Undeterminierbarkeit wird dann schon jeder Versuch zu einer administrativ-bürokratischen Regulation als Behinderung einer erfolgreichen Berufsausübung verstanden; die Forderung nach Autonomie (des einzelnen wie des Standes) erscheint als sachnotwendige Konsequenz<sup>3</sup>.

Will man nun diesen Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit und Berufsethik für den Lehrerberuf untersuchen, so stellt sich einem solchen Vorhaben sofort ein gewichtiges Problem in den Weg: Der Beruf des Lehrers ist nicht eindeutig den klassischen Professionen zuzuordnen (vgl. dazu KRÜGER 1973; LEGGATT 1970; LEIGH 1979; ACKER 1983). Insofern treffen die in diesem Bereich entwickelten Aussagen über Bedeutung und Funktion des Berufsethos auf den Lehrer nicht voll zu. Andererseits aber ist der Lehrerberuf nicht als „gewöhnlicher“ Beruf zu betrachten. Er ist ebenfalls kein hochspezialisierter Experte mit Fachjargon und einer präzisen, standardisierten Technologie, der sich längst jeder Laien-Kontrolle entzogen hat. In jedem Fall ist er ein weisungsabhängiger Beamter, bei dem gleichwohl auf der Ebene der Erfüllung des eigentlichen Arbeitsauftrags – Unterrichten, Erziehen, Bilden – keine Weisung mehr greift („pädagogische Freiheit“; vgl. FAUSER 1986). Hinsichtlich der Berufsethik und ihrer argumentativen Abstützung wird genau diese besondere Struktur der Lehrerarbeit als zwar von außen staatlich-administrativ geregelte, im Binnenbereich der eigentlichen Arbeitsvollzüge aber unregulierbare Tätigkeit herausgestellt. Standesvertreter der Lehrer-

schaft nehmen dies – ganz wie diejenigen aus tatsächlich „freien“ Berufen – zum Anlaß, mehr Autonomie zu verlangen, weil eben nur unter der Bedingung von Autonomie diese schwierige Berufsarbeit zum Wohle der Klientel zu verrichten sei.

Dabei ist aber nicht immer klar, wer eigentlich die Klientel der Lehrerschaft ist: die Schüler, die es zu unterrichten gilt (das pädagogische Mandat in Verbindung mit der Erzieherrolle) oder aber die Gesellschaft, die mit gut unterrichteten und erzogenen Schülern beschickt werden soll (das öffentliche Mandat in Verbindung mit der Beamtenrolle). Der von den Standesvertretern vorgebrachte Ruf nach mehr Autonomie will nun Bedingungen schaffen, die es dem einzelnen Berufsinhaber ermöglichen, eher der edukativen Seite der Berufsarbeit nachzugehen, bzw. will verhindern, daß die kustodiale Seite die edukative überformt. Autonomie als Voraussetzung für die tatsächliche Befolgung der pädagogischen Berufsethik muß dann letztlich immer *gegen* die Aufsichts- und Kontrollinteressen der Administration durchgesetzt werden – einer Administration, von der andererseits die Lehrerschaft bzw. das gesamte Bildungswesen vollkommen abhängig ist, und aus der die Lehrer natürlich auch Vorteile gegenüber den „freien“ Berufen ziehen. (Man denke nur an die *Schulpflicht* der Schüler oder den Beamtenstatus). Gerade das eben erwähnte doppelte Mandat macht die Arbeit des Lehrers strukturell so schwierig und bringt ihn auch hinsichtlich seiner Berufsethik in eine widersprüchliche Lage, da er nicht vollkommen autonom ist, zugleich aber die Autonomie des „freien“ Berufs für sich in Anspruch nehmen möchte und dabei auf die Imperative einer pädagogischen Berufsethik verweist.

Ist unter Bezugnahme auf das Professionsmodell der „freien“ Berufe eine analoge Argumentation aufgrund des derzeitigen faktischen Zuschnitts des Lehrerberufs nicht ohne weiteres möglich, so ergeben sich andererseits aus einer spezifischen Besonderheit der Lehrerarbeit sehr überzeugende Argumente für die Notwendigkeit einer berufsethischen Orientierung: Weil ein Lehrer nicht lediglich Fachwissen vermittelt, sondern – ob er will oder nicht – immer auch Vorbild für seine Schüler ist, ja darüber hinaus gegebenenfalls sogar Werterziehung betreibt oder zu betreiben hat, ist die Forderung nach Entwicklung und Befolgung einer Berufsethik konsequent. So begründet wird der Ruf nach „Mehr Berufsethik!“ jedoch abgekoppelt von Autonomieforderungen, denn das Vermitteln von bestimmten Werten kann natürlich auch unter sehr rigiden Außenkontrollen erfolgen. Insofern darf die These „Nur wertbewußte Lehrer können eine wertbewußte Erziehung betreiben!“ nicht mit der These verwechselt werden, daß der Lehrerberuf pädagogisch nur in Autonomie bei gleichzeitiger Verpflichtung auf eine Berufsethik auszuüben ist. Insbesondere im Zusammenhang mit der Betonung der werterzieherischen Aufgaben des Lehrers ist nämlich auch eine Argumentation anzutreffen, die gerade nicht bei der Forderung nach mehr Autonomie der Lehrer(schaft) anlangt. Kurz gefaßt läßt sich diese Argumentation, die das funktionalistische Professionskonzept gleichsam konstruktiv-restriktiv wendet, so darstellen: Eben weil der Beruf des Lehrers so verantwortungsvoll und schwierig sei, und weil aufgrund der Art seiner Tätigkeit der Lehrer im Klassenzimmer letztlich nicht mehr durch Administration von außen zu kontrollieren sei, müsse er gleichsam substitutiv mit einer inneren Kontrollinstanz ausgerüstet werden, deren normativer Zwang das äußere Kontrolldefizit kompensiere. *Hier wird Autonomie nicht als notwendige und positiv auszugestaltende*

Voraussetzung für, sondern umgekehrt als leider nicht zu umgehende Begleiterscheinung von Lehrerarbeit aufgefaßt, die möglichst weit zu kontrollieren ist. Die Forderung nach mehr Ethos im Lehrerberuf bildet dabei den Deckmantel für ein Verlangen nach mehr administrationskonformer Gesinnung als Ersatzform für administrative Kontrolle. Es geht nicht um Berufsethik, sondern um Arbeitsmoral. Exemplarisch soll dies an der Argumentation von W. BREZINKA (1986a, b, c) verdeutlicht werden.

*Exkurs:* Einstiegspunkt für seine Erörterung der Notwendigkeit eines pädagogischen Berufsethos für Lehrer ist der Hinweis auf die Verpflichtung des Staates, den Schulzwang auch tatsächlich zum Wohle der Schüler und der Öffentlichkeit auszuüben. Einen zentralen Anteil bei der Bewältigung des Erziehungsauftrags der Schulen hätten die Lehrer. Folglich müsse der Staat dafür sorgen, daß diese berufstüchtig seien – sonst dürfe er letztlich keinen Schulzwang ausüben. „Zur Berufstüchtigkeit der Lehrer gehört neben anderem das *Berufsethos* als wesentlicher Bestandteil. Meine Hauptthese dazu lautet: *Ein ihren Berufsaufgaben angemessenes Berufsethos der Lehrer ist eine notwendige Bedingung dafür, daß der gesetzliche Erziehungsauftrag der Schulen soweit wie möglich verwirklicht werden kann*“ (BREZINKA 1986a, S. 172; Hervorhebungen – soweit nicht anders angegeben – immer im Original – E. T.). Eine hinreichende Bedingung für die Erfüllung dieses Auftrags sei ein angemessenes Berufsethos allerdings nicht; neben der Berufstechnik hält BREZINKA es jedoch immerhin für „die wesentliche Grundlage der Berufstüchtigkeit“ (ebd., S. 181). Zum Verhältnis von Berufsaufgabe, Berufstüchtigkeit und pädagogischer Freizeit äußert BREZINKA sich folgendermaßen: „Zum Beruf des Lehrers gehören viele verschiedenartige, komplexe und schwierige Aufgaben. Es gibt keinen anderen Beruf, in dem eine so große Spannung besteht zwischen einem äußerst umfassenden Berufsauftrag einerseits und der Menge der Bedingungen für den Berufserfolg, ihrer Undurchsichtigkeit und ihrer begrenzten Herstellbarkeit andererseits. Da der Erziehungsauftrag viele Teilaufgaben enthält, die stets unter besonderen Umständen erfüllt werden müssen, kann ihre methodische Ausführung nicht allgemeingültig festgelegt werden. Deshalb besteht für die Lehrer bei der Gestaltung ihres Unterrichts *pädagogische Freiheit*. Der Gesetzgeber schreibt den Lehrern mit dem Erziehungsauftrag nur vor, welche Ziele sie verfolgen sollen, aber er sagt nichts über die Mittel, deren sie sich dabei bedienen sollen“ (ebd., S. 180). „Die notwendige pädagogische Freiheit des Lehrers besteht nur hinsichtlich der Erziehungsmittel, aber nicht hinsichtlich der Erziehungsziele“ (ebd., S. 136).

„Die Zurückhaltung des Gesetzgebers hinsichtlich erziehungstechnischer Normen (die die Mittel zur Erreichung von Erziehungszielen vorschreiben; E. T.) entspricht der Kompliziertheit der Berufsaufgaben der Lehrer und dem unsicheren Stand unseres Wissens über die Gesetzmäßigkeiten, die bei der Ausführung dieser Aufgaben eine Rolle spielen ... Weil sich das so verhält, ist bei Lehrern das *Berufsethos* nicht bloß eine Nebensache im Vergleich mit der Berufstechnik als Hauptsache, sondern es ist die wesentliche Grundlage der Berufstüchtigkeit. *Einen Beruf mit derart schwierigen Aufgaben und einem derart großen Ermessensspielraum bei der Wahl der Mittel zur ihrer Durchführung kann nur jemand befriedigend ausfüllen, der zu den Aufgaben dieses Berufes und zu den Normen, die für seine Ausübung gelten, moralisch positiv eingestellt ist und sie habituell als ihn selbst verpflichtend erlebt*. Ohne ein gutes Berufsethos kann ein Lehrer erzieherisch nicht so handeln, wie es um der Schüler und des Gemeinwohls willen notwendig ist: überzeugt vom Wert der Kulturgüter, die er vermitteln soll; wahrnehmungsfähig für ständig wechselnde soziale Situationen; mit teilnehmender Rücksicht auf die innere Verfassung der Schüler; mit ermutigendem Wohlwollen für sie und mit Verantwortungsgefühl gegenüber den Eltern und dem Gemeinwesen“ (ebd., S. 181). Gerade an dieser Auflistung der Anforderungen an den Lehrer und sein Ethos wird m. E. deutlich, daß BREZINKA hier das öffentliche Mandat des Lehrers und den hieran geknüpften Auftrag der Erziehung und Unterrichtung von Schülern entsprechend den

gesellschaftlichen Anforderungen hervorhebt. Bezeichnend ist auch die von ihm geleistete Begründung für die Notwendigkeit des Lehrerethos: Einen so „schwierigen“ und mit einem so „großen Ermessensspielraum“ verbundenen Beruf könne man nur mit einem festen inneren Regulativ „befriedigend ausfüllen“, wobei man sich als Leser natürlich sofort fragt, wer oder was hier eigentlich als zu befriedigende Instanz gemeint ist. Folgende Indizien sprechen dafür, daß hiermit wohl eher die politischen Instanzen gemeint sind: „Es gibt schon längst wichtige und gut begründete berufsethische Erkenntnisse, die noch immer nicht in die tatsächlich geltende Berufsmoral der Lehrer und damit in die Schulpraxis Eingang gefunden haben. *Das zu ändern ist eine zentrale Aufgabe der Erziehungspolitik*“ (ebd., S. 177; Hervorhebung E. T.). Die geforderte Berufsethik soll keineswegs wirklichkeitsfremd sein, sondern relativ einfache und leicht einsehbare Imperative enthalten. „Es genügt dafür das Bewußtsein der Verantwortung für den Schüler und für das Gemeinwesen, die jedem Lehrer zwangsläufig zufällt, wenn er den Lehrberuf wählt“ (ebd., S. 213). Eine solche Bescheidenheit wird empfohlen, damit nicht eine gezielt anspruchsvoll formulierte Berufsethik von Ständevertretern dazu benutzt wird, Ansprüche in Richtung auf den Ausbau der eigenen Machtposition zu erheben (vgl. ebd., S. 201f.). Den Bemühungen der Ständevertreter um die Formulierung einer Berufsethik wird der Verdacht entgegengehalten, damit würden fragwürdige Autonomieansprüche gegen äußere Kontrollen erhoben. An anderer Stelle nimmt BREZINKA die Lehrerschaft jedoch wieder in die Pflicht: Bei der Schaffung einer „realistische(n) pädagogische(n) Berufsethik“. „Das ist vor allem *Aufgabe der Lehrer und ihrer Verbände*, nicht des Staates“ (ebd., S. 215). Dieser Widerspruch löst sich auf, wenn man die Begründung für diese Aufgabenzuweisung betrachtet. Es wird nämlich kein inhaltliches, sondern ein strategisches Argument vorgebracht: „Eine Berufsethik wird von der Berufsgruppe nur angenommen, wenn sie nicht als von außen auferlegt erlebt wird ...“ (ebd.). Die Berufsethik muß also von der Lehrerschaft erarbeitet sein, da sie andernfalls auf keine Akzeptanz treffen würde. Die inhaltliche Prüfung der Berufsethik bleibt aber Aufgabe des Staates<sup>4</sup>.

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Natürlich ist die Orientierung des Lehrers an einer Berufsethik eine sehr wichtige Voraussetzung für eine verantwortungsvolle Ausübung seines Berufs. Eine Job-Gesinnung kann weder im Interesse der Schüler noch der Öffentlichkeit liegen. Soweit ist BREZINKA sicherlich zuzustimmen. Nur wird von ihm die ganze Argumentation zum Ende hin auf eine administrationskonforme Gesinnungsvermittlung zugespitzt – und hierin liegt m. E. eine gezielte Deprofessionalisierung. Sicher: Den Autonomiewünschen von Berufsgruppen – selbstverständlich immer aus tiefster Sorge um das Wohl der Klientel erhoben – ist auch mit Skepsis zu begegnen. Ebenso soll die Kritik des traditionellen, funktionalistischen Professionskonzepts (ROTH 1974; JOHNSON 1979), der Expertenkultur (HARTMANN/HARTMANN 1982) sowie die Diskussion um (gewollte und ungewollte) De- und Entprofessionalisierung (vgl. DEWE/OTTO 1984) hier keineswegs übergangen werden. Eine dergestalt informierte Skepsis gegenüber professionellen Autonomieansprüchen beim Lehrer nun aber zu radikalieren und schließlich in die Forderung nach einer Intensivierung der Gesinnungsbildungs- und -prüfungsverpflichtung des Staates umzumünzen hieße, die Schule und ihre Lehrer in verstärktem Maße staatlicher Aufsicht zu unterstellen. Angesichts der Ambiguität von professioneller Autonomie wäre vielmehr zu fragen, wie die Öffentlichkeit – noch diesseits aller Staatsaufsicht – eine Art Kontrollrecht ausüben könnte. In diesem Zusammenhang erscheinen Konzepte zur Dezentralisierung und stärkeren sozialräumlichen Öffnung der Schule in einem neuen Licht.

Damit eröffnet sich ein gewisses Dilemma: Für Außenstehende wird derzeit die neue Diskussion um das *Problem* des Lehrerethos von vorneherein verknüpft mit einer bestimmten, m. E. problematischen *Lösungstendenz*. Letztere kann jedoch erst das Resultat eines öffentlichen Streits sein. Dieser aber wurde noch nicht geführt. Welche Aufgabe kommt hierbei der Erziehungswissenschaft zu? M. E. sollte sie sich zunächst – noch vor aller Auseinandersetzung um das „richtige“ Lehrerethos – des Sachstandes in diesem Bereich vergewissern, um eine realitätshaltige Grundlage für die Diskussion zu erhalten. (Daß eine solche Grundlage fehlt, wird auch von BREZINKA konzediert; 1986 a, S. 183f.). Ein Beitrag zur Erarbeitung einer solchen Grundlage besteht darin, die Entwicklung beruflicher Identität und damit auch individueller Berufsethik beim *einzelnen* Lehrer zu analysieren. Welche Forschungsergebnisse liegen hierzu vor? Wie läßt sich die empirische Analyse der „moralischen“ Sozialisation von Lehrern an das systematische Problem der Begründung berufsethischer Normen anschließen? Welche Konsequenzen erwachsen aus diesem Ansatz für die Lehrerausbildung?

## 2. Berufsethik als individuelles Entwicklungsproblem: Befunde, Hypothesen, Probleme

Die berufliche Sozialisation des Lehrers gehört zu den vergleichsweise intensiv erforschten Sektoren des Bildungswesens (GÖTZ 1978; TERHART 1985; ZEICHNER 1986). Die einschlägigen empirischen Untersuchungen beschäftigen sich dabei in aller Regel mit Einstellungsänderungen im Prozeß der Initiation in die Profession. Methodisch wird dies z. B. in Form von Fragebögen vollzogen, in denen ein Student/Referendar/Lehrer den Grad der Zustimmung oder Ablehnung zu bestimmten „statements“ auf einer Schätzskaala abzutragen hat. Diese Aussagen sind zu verschiedenen Dimensionen gebündelt, und bei entsprechender statistischer Auswertung lassen sich je individuelle Einstellungsmuster sowie – bei echten Längsschnitten – Veränderungen solcher Einstellungsmuster bei einzelnen Individuen bzw. durchschnittliche Veränderungen in der untersuchten Population nachzeichnen. Das zentrale Ergebnis solcher Studien zum Einstellungswandel des Lehrers während seiner beruflichen Sozialisation ist bekannt: In der universitären Ausbildungsphase erworbene, eher „liberale“ Einstellungsmuster werden nach Eintritt in die Berufstätigkeit relativ rasch abgelegt zugunsten der (Wieder-)Aneignung von eher „konservativen“ Wertvorstellungen und Beurteilungstendenzen, die der Kultur der Schulpraxis und der Mentalität der dort bereits länger Arbeitenden entsprechen. Solche Untersuchungen basieren auf einer generalisierenden Strategie, die empirisch gewonnenen Regelmäßigkeiten in verdichteter Form als Phasenmodelle o. ä. präsentiert (vgl. Tabelle 1).

Wenngleich die empirische Forschung zur Lehrersozialisation wie auch zu den Einstellungen der Lehrerschaft insgesamt einen sehr umfangreichen empirischen Datenkörper zusammengetragen hat, macht sich hinsichtlich der theoretischen wie auch systematischen Ergiebigkeit des Materials allmählich Frustration breit (vgl. HÄNSEL 1984; ATKINSON/DELAMONT 1985; BLASE 1986), wobei sich die Kritik sowohl auf die zugrundeliegenden Konzepte wie „Einstellung“ und „Sozialisation“ als auch auf den praktizierten forschungsmethodischen Zugriff richtet. Ein zentraler

Tabelle 1: Phasenmodelle zur beruflichen Sozialisation von Lehrern

HÄNSEL 1975, 218ff.	DAVIS 1968	COULTER/TAFT 1973	THORNTON/ NARDI 1976	KATZ 1973
idealistische Phase: optimistischer Beginn, viele Vorsätze	Naiv-unschuldiges Beginnen	Befriedigung über erste Er- folgserlebnisse	antizipatorische Phase: vorberufliche Einflüsse, die je- doch schon spätere berufli- che Einstellun- gen prägen	„Überleben“
marginale Phase: man erlebt sich als Außen- seiter	Feststellung ei- ner Diskrepanz zur Kultur der Praxis			
Identifikations- phase: allmähliche Übernahme der Praxiskultur	Zurkenntnisneh- men der offiziell- en und inoffizi- ellen Erwartun- gen	Identifikation mit dem Lehrer- beruf	formelle Phase: Erfüllung der of- fiziell festgeleg- ten Pflichten	„Konsolidie- rung“
Internalisie- rungsphase: Einverleibung von Außener- wartungen	Provisorische Realisation der Erwartungen		informelle Phase: Hineinfinden in die Welt der inof- fiziellen Erwartun- gen	„Erneuerung“
	Internalisierung der Erwartungen	Internationali- sierung als Über- nahme der Lehr- erkultur	personale Phase: Modifikation der Rolle entspre- chend der eige- nen Persönlich- keit	„Reife“

Schwachpunkt scheint mir in diesem Zusammenhang das Verhältnis von „empirischer“ und „normativer“ Argumentation zu sein: Bezogen auf das Problem der Berufsethik von Lehrern wirkt sich die tiefe Kluft zwischen empirisch orientierter Forschung zum Einstellungswandel etc. einerseits und den eher theoretischen (bildungsphilosophischen, normativen) Arbeiten zum Problem der Ethik des Erzieher- bzw. Lehrerberufs (z.B. in DIKOW 1985 oder HEITGER 1986, S. 106ff.; DERBOLAV 1971, S. 136ff.) besonders fatal aus: Während das empirische Forschungsprogramm Prozesse beschreibt, arbeitet der andere Diskussionskontext Normensysteme und Tugendkataloge sowie deren jeweilige systematische Begründungen aus. Solange die einen jedoch *nur* herausarbeiten, wie es sein sollte, und die anderen immer wieder *nur* beweisen, daß es so eben nicht ist, ist kein wechselseitiges Lernen, kein systematischer Erkenntnisfortschritt möglich. Wie läßt sich das ändern?

Chancen für eine integrierende Sichtweise sind dann gegeben, wenn man ein zentrales Element der empirischen Forschungserfahrungen ernstnimmt: Lehrerwerden ist ein *Entwicklungsprozeß*, der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet, und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein persönlichkeits- und damit auch identitätsbezogener Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultante aus situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt. Geht man von einer Bestimmung des Lehrerwerdens als eines Entwicklungsprozesses aus (HOYLE/MEGARRY 1980), dann sind die methodischen Herangehensweisen, die bisher üblicherweise in den Forschungsprojekten zur beruflichen Sozialisation des Lehrers angewandt worden sind, unzureichend, weil in ihnen im Grunde immer noch die traditionelle (experimentelle) Logik des Vorher-Nachher-Vergleichs dominiert, obwohl doch gerade die innere Struktur des dazwischenliegenden Prozesses der Umarbeitung des berufsbezogenen Selbstbildes interessiert. Ebenso hat sich die Forschung von einem Sozialisationsbegriff zu verabschieden, welcher infolge eines „übersozialisierten Menschenbildes“ Sozialisation primär als Interiorisation von externen Normen und Standards konzipiert, und statt dessen von einem Prozeß der Auseinandersetzung zwischen Außen- und Innenvariablen entlang dem biographischen Leitmotiv der Erarbeitung von (beruflicher) Identität auszugehen. Zentraler Terminus für das Verständnis von Sozialisation generell wie von beruflicher Sozialisation speziell ist dabei „*Entwicklung*“. In neueren Arbeiten zur Lehrersozialisation ist denn auch insofern ein neuer theoretischer Impuls festzustellen, als ein aus der allgemeinen Entwicklungspsychologie hinlänglich bekannter Gedanke übernommen wird, nämlich der Gedanke einer möglichen Gestuftheit der Entwicklung von beruflicher Identität und damit auch von berufsbezogener Ethik bei Lehrern<sup>3</sup>. Forschungsmethodisch verlangt dies, nicht nur Oberflächenphänomene, sondern die dahinterliegende Dynamik oder Entwicklungslogik zu erfassen, ein Vorhaben, welches entsprechende „rekonstruktive“ Zugriffsweisen erfordert (GARZ 1984; KUHLMANN 1986).

Sowohl hinsichtlich der Analyse der „moralischen“ Sozialisation von Lehrern als auch hinsichtlich der operativen Wendung in Ausbildungsprogramme hinein liegen derzeit lediglich allererste Überlegungen vor. Deshalb möchte ich im folgenden zunächst einige Hypothesen und Befunde zu diesem Themenkomplex vorstellen, um abschließend dann drei grundlegende Probleme einer entwicklungstheoretischen Analyse der Berufsethik von Lehrern zu diskutieren.

Zunächst gehe ich davon aus, daß es Charakteristika der beruflichen Sozialisation gibt, die für alle Berufe gelten. Einen Beruf „haben“ gehört zu den elementaren Lebensbedingungen moderner Gesellschaften; berufliche Sozialisation ist damit eine Grundtatsache des Erwachsenenlebens. Auf dieser allgemeinen Ebene der beruflichen Sozialisation wäre es interessant zu ermitteln, ob eine *allgemeine Entwicklungslogik* vorliegt. Zunächst noch ganz unabhängig von dem Beruf oder Berufsbereich, in den man hineinsozialisiert wird bzw. in den man sich hineinsozialisiert, läßt sich vielleicht ein allgemeines Muster der Entwicklung einer beruflichen Identität rekonstruieren. In einem zweiten Schritt wäre dann für den hier in Rede stehenden Kontext zu fragen, wie sich dieses allgemeine Muster der beruflichen Sozialisation auf den Lehrerberuf beziehen läßt, und – dritter Schritt – welche Rolle

in diesem Prozeß des Lehrerwerdens die Entwicklung einer berufsbezogenen Ethik spielt.

Bei der Konkretisierung der Überlegungen zum Prozeß des Lehrerwerdens wäre weiterhin zu fragen, welche *Persönlichkeitsbereiche* hiervon eigentlich tangiert sind. Handelt es sich primär um kognitive Elemente („berufsbezogenes Wissen“), eher um sozial-emotionale Bereiche („pädagogische Kontaktfähigkeit“), oder ist hauptsächlich eine moralische Dimension angesprochen („pädagogische Tugenden“)? Diese Persönlichkeitsbereiche beziehen sich auf die internen Bedingungen „im“ Lehrer. Daneben sind natürlich diejenigen Bereiche des externen Arbeitsfeldes Schule/Unterricht zu nennen, in denen sich seine Berufsmoral auswirkt, d. h. über bestimmte Urteile im Handeln umsetzt. Ich würde hier vier Felder unterscheiden: Berufsethische Selbstbindungen im Hinblick auf die *Art des Umgangs mit Schülern*, die *Qualität der Beherrschung des Fachwissens*, die *Einhaltung der „öffentlichen Verpflichtungen“* (Administration, Eltern etc.), die *Art des Umgangs mit Kollegen*. Vielleicht findet in jedem dieser Felder eine gesonderte Entwicklung statt, so daß es zu Disparitäten kommen kann.

Um einen realitätsbezogenen Zugriff auf diese Sachverhalte vornehmen zu können, wäre es denkbar, Lehrer in den verschiedenen Phasen oder Stadien ihrer beruflichen Sozialisation mit Konfliktsituationen (z. B. in Form von Fallgeschichten), die sich auf die obengenannten Bereiche beziehen, zu konfrontieren, die Kommentare und Reaktionen der Lehrer hierauf zu sammeln und auf übergreifende Muster hin durchzuarbeiten. Dies bedeutet praktisch eine Anwendung der aus der „rekonstruktiven“ Forschung bekannten *Dilemma-Methode* im Bereich der Analyse der „moralischen“ Sozialisation von Lehrern. Ob sich hierbei dann „Stufen“ ausmachen lassen, ist ein offenes Problem. Einem solchen Stufenkonzept am nächsten kommen FULLER/BOWN (1975; vgl. Tabelle 2). Die theoretische Durcharbeitung dieses Modells ist allerdings keineswegs so weit vorangetrieben worden, wie dies etwa im Umfeld der KOHLBERGSchen Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils der Fall ist. So ist beispielsweise offen, ob jede der drei Stufen mit

Tabelle 2: Stages of Learning to Teach (nach FULLER/BOWN 1975)

		III. Stufe: „routine stage“:
	II. Stufe: „mastery stage“	Bezugspunkt: die Schüler und ihre (individuellen) Interessen und Nöte; Übergang auf eine individualpädagogische Perspektive
I. Stufe: „survival stage“	Bezugspunkt: die Unterrichtssituation ist das Problem; Übergang vom Ich-Bezug zum Situationsbezug	Ziel: Ausübung erzieherischer Verantwortung im Blick auf Schüler
Bezugspunkt: der angehende Lehrer ist sich selbst ein Problem	Ziel: Beherrschung/Gestaltung der Situation	
Ziel: „Überleben“ im Klassenzimmer		

systematischen Argumenten trennscharf voneinander abzuheben ist, ob von einer Kumulation der Entwicklung ausgegangen werden kann, d. h. ein Lehrer zunächst die unteren Stufen durchlaufen haben muß, um zu den höheren gelangen zu können bzw. ob umgekehrt das Erreichen einer höheren Stufe inhaltlich die Beherrschung der davorliegenden einschließt, ob eine Unidirektionalität der Entwicklung vorliegt, ein Lehrer also hinsichtlich des erreichten Kompetenzgrades nicht zurückfallen kann, und ob schließlich das Durchlaufen der Stufen auch unter inhaltlich-systematischen Gesichtspunkten als ein „Fortschritt“ hinsichtlich der Entwicklung des berufsethischen Urteilens (und Handelns!?) betrachtet werden kann. Gerade hinsichtlich dieses letztgenannten Problems erweisen sich FULLER/BOWN als Empiriker, denn angesichts der Alternative zwischen einer empirischen Analyse von berufsethisch relevanten individuellen Entwicklungsverläufen einerseits und normativ-philosophischen Formen der Begründung und Prüfung von berufsethischen Maximen andererseits entscheiden sie sich für erstere: Nicht „Are we right?“, sondern „What is out there?“ sei die zentrale Frage (ebd., S. 52).

Abschließend sollen drei Problemfelder einer entwicklungstheoretischen Analyse der Berufsethik von Lehrern erörtert werden: (1) das Verhältnis von empirischer und normativer Argumentation, (2) die Beziehungen zwischen berufsethischem Urteil und beruflichem Handeln und (3) schließlich die Frage einer möglichen Intervention in den Entwicklungsprozeß.

(1) Trotz des eindeutigen Votums von FULLER/BOWN ist gerade für eine entwicklungstheoretisch orientierte Analyse der individuellen Berufsethik von Lehrern die systematische Frage nach der inhaltlichen Begründung und Begründbarkeit dessen, *was sich dort wohin* entwickelt, von grundlegender Bedeutung, weil gerade über den Begriff der Entwicklung die Chancen für einen Anschluß der empirischen Analyse an die systematische Frage der Begründung berufsethischer Imperative gegeben ist. Die normative Problematik wird insofern schon immer mit aufgenommen, als ja durch Hinweis auf die am Material rekonstruierte entwicklungslogische Stufenfolge noch längst nicht bewiesen ist, daß die höchste Stufe tatsächlich auch unter inhaltlich-normativen Gesichtspunkten „die beste“ ist! Sicher liegt es angesichts der Tradition des pädagogischen Denkens nahe, den Übergang von einem Selbstbezug („Überleben“ in der Klasse) zu einem Situationsbezug (gezielt didaktisch handeln zu können) sowie schließlich zur Fähigkeit, darüber hinaus auf den einzelnen Schüler eingehen zu können, als einen begrüßenswerten Fortschritt zu betrachten. Ließe sich zeigen, daß die Entwicklung des berufsethischen Urteils bei Lehrern dieser (oder einer ähnlichen) Logik, allgemeiner formuliert: überhaupt einer bestimmten Logik folgt, so wären wichtige Voraussetzungen für eine über reale Entwicklungsmöglichkeiten informierte und gleichwohl inhaltlich-systematische Abklärung von berufsethischen Prinzipien bereitgestellt<sup>6</sup>.

(2) Eine Rekonstruktion der berufsbezogenen Moralentwicklung von Lehrern, die die Arbeitsteilung zwischen empirischer Forschung zur Lehrersozialisation und der Ausarbeitung normativer Tugend- oder Prinzipienkataloge überwinden will, ist zunächst darauf angewiesen, Äußerungen von Lehrern zu vorgestellten beruflichen Entscheidungssituationen auf jeweils zugrundeliegende Beurteilungsstandards hin zu analysieren und auf das allgemeine Entwicklungsmuster zu beziehen. Damit ist natürlich noch nichts über tatsächliches berufliches Handeln ausgesagt. Auch wenn

z. B. ein Lehrer hinsichtlich seines berufsethischen Urteils „an sich“ ein hohes Niveau erreicht hat, muß selbstverständlich damit gerechnet werden, daß er es in seinem Handeln angesichts bestimmter Umstände unterschreitet. Die von kognitiven Theorien inspirierte Forschung zum Lehrerhandeln hat zwar mittlerweile eindrucksvolles Material zusammengetragen (vgl. TERHART 1984; umfassend HOFER 1986), hinsichtlich der Frage nach den Einflüssen von berufsethischen Selbstverpflichtungen (und ihrer Entwicklung) auf die Organisation von beruflichen Handlungsprozessen ist jedoch noch wenig bekannt. Eine entwicklungstheoretisch orientierte Analyse ist bei der Aufklärung des Verhältnisses von berufsethischem Urteil und beruflichem Handeln darauf angewiesen, gegebenenfalls rekonstruierte „reine“ Entwicklungsmuster inhaltlich aufzufüllen durch die Beobachtung von Handeln und seinen situativen Bedingungen, sowie schließlich auch durch eine in Interviews zu klärende Struktur der Begründungen und Rechtfertigungen für Abweichungen von erreichten Entwicklungsniveaus (vgl. GARZ 1987, S. 226 ff.).

(3) Schließlich ist zu erörtern, ob und wie der Entwicklungsprozeß eines Lehrers durch geeignete Interventionsmaßnahmen in seinem Verlauf beeinflußt und gefördert werden kann. Unter dieser Fragestellung gewinnt der Ansatz konstruktive Qualität, stehen die Inhalte und Formen der Lehreraus- und -fortbildung zur Debatte. Wenn Unterrichten – gut alteuropäisch – als „moral craft“ konzipiert wird (TOM 1980), als Praxis, die notwendig immer auch Norm- und Wertentscheidungen impliziert (und zwar schon deshalb, weil man auswählen muß, was unterrichtet werden soll), und das Bewußtsein und die Beurteilung von berufsethischen Fragen und Problemen einer Entwicklung unterliegt, so ist zu prüfen, wie möglichst günstige Bedingungen für das Lehrerwerden bereitgestellt werden können. STRIKE/SOLTIS (1985) empfehlen ein kasuistisches Verfahren (vgl. auch TERHART 1985, S. 107 ff.), d. h. nach einer Vorbereitungsphase werden Problemfälle und Dilemmata aus verschiedenen Bereichen des Lehrerberufs diskutiert, um die Sensibilität der Lehrer(studenten) für berufsmoralische Fragen zu erhöhen. Allgemein kann man sagen, daß in diesem Zusammenhang über ähnliche Stimulationsprogramme diskutiert wird wie auf der Ebene des Schulunterrichts im Felde der Werterziehung (vgl. HOWE 1986): Von den Problemen der moralischen Erziehung zu den Problemen der moralischen Erziehung der Erzieher.

Selbstverständlich bezieht auch BREZINKA (1986 a, S. 205 ff.) das Problem der Förderung des Berufsethos der Lehrer in seine Überlegungen mit ein. Ausgehend von der These „Lehrerbildung muß *Gesinnungsbildung* sein ...“ (ebd., S. 196, Hervorhebung i. O.) erwähnt er drei Bereiche, die hierfür Möglichkeiten eröffnen: Mittels *Berufseignungsprüfungen* vor Beginn der Berufsausbildung (Tests, Praktika) bzw. vor der definitiven Entscheidung zum Lehrerberuf sollen geeignete Bewerber gefunden, ungeeignete abgewiesen werden. Dies „setzt als Maßstab ein anerkanntes *Berufsbild* des Lehrers voraus...“ (ebd., S. 207). Ein solcher Maßstab liegt jedoch in konsensfähiger und diagnostisch eindeutiger Form nicht vor. In der Forderung nach Berufseignungsprüfungen für Lehrer liegt damit eine gewisse Paradoxie: Als Selektionsinstrumente hätten sie nur dann einen Sinn und eine Berechtigung, wenn sie tatsächlich eine hohe diagnostische Präzision aufweisen würden. Mit steigender diagnostischer Qualität der Eignungsprüfung reduziert sich jedoch die Bedeutung der Lehrerausbildung, denn die „guten Lehrer“ sind bereits erkannt. Eine niedrige diagnostische Qualität bzw. eine Rücknahme des Anspruchs dahingehend, „wenigstens eindeutig ungeeignete Bewerber“ abzuweisen (ebd.), würde wiederum – mangels präziser Kriterien – eine gewisse Willkür mit sich bringen. – Als zweiten Bereich erwähnt BREZINKA die *Lehrerausbildung*: Als

erstes hält er es für erstrebenswert, wenn auch nicht ausreichend, ein Pflichtfach „Berufsethik für Lehrer“ in das Studium sowie die Prüfungsanforderungen aufzunehmen, befürchtet jedoch, „daß selbst ein so praxisbezogenes Fach wie die Berufsethik von seinen Dozenten aus falschem wissenschaftlichen Ehrgeiz einen allzu praxisfernen Inhalt allgemein-moralphilosophischer, historiographischer, wissenschaftstheoretischer oder meta-ethischer Art erhält“ (ebd., S. 209). Dies dürfe nicht geschehen und könne nur in Verbindung mit einer grundlegenden Umorientierung der pädagogischen Ausbildung der Lehrer zugunsten größerer Berufsnähe verhindert werden. Obwohl mancher Politiker und Ministerialbeamte aufgrund der „Krise der wissenschaftlichen Pädagogik und (der) Unzufriedenheit mit vielen ihrer akademischen Vertreter (ebd., S. 210) auf die Idee gekommen sei, den erziehungstheoretischen Anteil in den Lehramtsstudiengängen zugunsten der Fachstudien pauschal zu kürzen, sei dies kein sinnvoller Weg. „Ein gründliches Studium praxisnaher Erziehungstheorie ist für künftige Lehrer unentbehrlich. Gewiß müssen falsche, minderwertige oder unbrauchbare pädagogische Lehren bekämpft werden, aber das geschieht am besten dadurch, daß die brauchbare Pädagogik gefördert wird. Mit ‚brauchbarer‘ Pädagogik meine ich hier eine *Praktische Pädagogik*, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und der geltenden rechtlichen und moralischen Normen geistige Hilfe für die Erfüllung der Berufsaufgaben der Lehrer bietet“ (ebd.). Bei der Konkretisierung seiner Forderungen an eine künftige Lehrerausbildung wird dann auch deutlich, daß es ihm im Kern um eine strikt praxis- bzw. berufsbezogene Ausbildung in kleinen und überschaubaren Einrichtungen geht, die von der Schulaufsichtsbehörde (!) inhaltlich und personell kontrolliert werden (vgl. ebd., S. 211 ff.). „Deshalb darf den Lehrerbildungsstätten auch nicht erlaubt werden, sich hinter einem extensiv ausgelegten Recht auf Autonomie oder auf ‚Freiheit von Forschung und Lehre‘ zu verschanzen, um sachfremde Gruppeninteressen der Lehrerbildner oder einzelner Lehrerverbände gegen sachlich berechnete Forderungen an die berufspraktische Qualität der Ausbildung zu verteidigen“ (ebd., S. 212). Zwar zitiert BREZINKA in diesem Zusammenhang SPRANGERS Wort von der „bildenden Lebensgemeinschaft“, seine Ausführungen zielen jedoch nicht auf Bildnerhochschulen bzw. Pädagogische Akademien, sondern sind viel eher als Plädoyer für ein seminaristisches Ausbildungskonzept zu verstehen, weil immer wieder die unmittelbare Abstimmung der Ausbildung („von Anfang bis zu Ende“; ebd., S. 211) auf die Berufsarbeit betont wird, und weil der Schulaufsichtsbehörde ein Kontroll- und Aufsichtsrecht über Personen und Institutionen der Lehrerausbildung zugesprochen wird. – Als dritten Bereich zur Förderung des Berufsethos der Lehrer erwähnt BREZINKA *Lehrerfortbildung und soziale Kontrolle*, letztere ausgeübt in Form von „Hilfe durch Berufsgenossen“ und durch „Schüler, Eltern, öffentliche Meinung“.

Wie schon BREZINKAS Thesen zum Lehrerethos, so sind auch seine Positionen zur Lehrerausbildung differenziert zu beurteilen: Sicherlich ist es notwendig und sinnvoll, über eine Förderung der berufsethischen Entwicklung von Lehrern durch Lehreraus- und -fortbildung zu diskutieren und hier Möglichkeiten zu erkunden. Die Notwendigkeit dieser Diskussion zu konzederen heißt jedoch *nicht*, sich mit den von BREZINKA anvisierten Lösungen einverstanden zu erklären. Hinsichtlich des Charakters dieser „Lösungen“ ist übrigens zu berücksichtigen, daß sie inhaltlich relativ unbestimmt bleiben („Verantwortung für die Schüler und das Gemeinwesen“; ebd., S. 213), institutionell-formal jedoch sehr bestimmt für eine Intensivierung der Kontroll- und Aufsichtspflichten der staatlichen Schulaufsichtsbehörden plädieren, denen damit ohne weitere inhaltliche Festlegung „normative“ Kompetenzen zugesprochen werden. Deshalb sei abschließend eine Warnung ausgesprochen: Ähnlich wie eine KOHLBERG-gestützte moralische Erziehung in der Schule nach administrativer und curricularer Umsetzung entgegen ihren Absichten auf der Ebene des Unterrichtsalltags zu einem moralisierenden Gesinnungsunterricht mit

Bekennnischarakter verkommen kann (vgl. EDELSTEIN 1986, S. 340ff.), genauso laufen formalisierte Versuche zur Erzeugung und Steigerung der Berufsethik von Lehrern via Lehreraus- und -fortbildung Gefahr, einer pädagogischen Engstirnigkeit bzw. einem bloßen Lippenbekenntnis zu berufsethischen Postulaten entsprechend dem jeweils politisch-administrativ Verordneten Vorschub zu leisten – dies insbesondere dann, wenn dessen Beherrschung in einer Prüfung abgefragt wird.

### Anmerkungen

- 1 In der deutschsprachigen Diskussion ist seit wenigen Jahren die Berufsethik wieder ein Thema im Zusammenhang mit Stichworten wie „Lehrerpersönlichkeit“ oder „Werterziehung“ (vgl. z. B. TRÖGER 1980). BREZINKA widmet dem „Berufsethos der Lehrer“ ein Kapitel in seinem Buch über „Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft“ (1986 a; ders. 1986 b, c); vgl. auch DIKOW (1985), HEITGER (1986), das Themenheft „Berufsethos der Lehrer“ von „Christ und Bildung“ 32 (1986) H. 7/8 sowie seit 1980 zahlreiche Artikel in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. Für die amerikanische Diskussion vgl. RICH (1984), STRIKE/SOLTIS (1985) und HOWE (1986).
- 2 Auf den historischen Wandel des Selbstverständnisses der Lehrerschaft kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. OELKERS 1986; TENORTH 1986). Wichtig scheint mir jedoch der Hinweis, daß die in der Literatur über den Lehrer und seine Berufsaufgaben anzutreffenden Verschiebungen (etwa: Methoden-Handwerker und Schulzuchtkontrolleur im Herbartianismus, „Künstler“, Kinderfreund und Menschenbildner in Reformpädagogik bzw. Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Lern- und Instruktionsingenieur entsprechend dem verhaltenswissenschaftlichen Unterrichtskonzept, Berater und Entwicklungshelfer im Rahmen der kommunikativen Didaktik) nicht schon als Hinweise auf analoge Prozesse im Bereich der tatsächlichen Mentalität der Lehrerschaft gewertet werden dürfen. Im übrigen wären diesbezüglich die verschiedenen Lehrämter gesondert zu betrachten. Unterhalb der großen Theoriebewegungen existiert z. B. (notwendigerweise?) eine relative Kontinuität des Handwerklichen in der Lehrerbildung – wenn auch nicht in deren universitärem Teilstück (vgl. hierzu DRERUP 1987). Vielleicht kann man sogar von einer Außen- und einer Innenseite des kollektiven Berufsethos der Lehrerschaft sprechen: Erstere wird vom „pädagogischen Establishment“ (LUHMANN/SCHORR) artikuliert, verwaltet und fortgeschrieben. Die Innenseite dagegen bezieht sich auf die substantiellen, konkreten, alltäglichen Probleme der Berufsarbeit und Lehrerexistenz. Dieser Innenbereich wird nicht durch Theoriearbeit vermittelt und stabilisiert, sondern durch sorgfältige Sozialisation von Neulingen tradiert.
- 3 Neben einer funktionalistischen Perspektive auf Professionen, die der Professionsethik einen positiven, sozial logischen Sinn zuweist (als Klassiker: PARSONS 1968), sollen zumindest zwei weitere Ansätze erwähnt werden: Für eine i. w. S. kritische Professions- theorie über Professionen als „Expertenkulturen“ undurchschaute Herrschaft aus, wobei die Imperative der Berufsethik als Deckmantel für egoistische Standes- bzw. Individualinteressen und als Außenlegitimation der Privilegien und des Monopols dienen, welches sich diese Berufsgruppe erkämpft hat (vgl. JOHNSON 1979). Interaktionistische Ansätze schließlich betrachten professionelles Handeln als ein mikrosoziales, handlungspraktisches Problem; im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich Professionalität im situativen beruflichen Handeln des einzelnen Professionellen immer wieder neu „vollendet“ (vgl. DINGWALL 1976).
- 4 Der These von REKUS (1986, Teil 2, S. 10), derzufolge BREZINKA mit seinem Plädoyer für eine strikt berufsethische Orientierung der Lehrer(-bildung) gegen das von ihm selbst vertretene Konzept einer wertfreien Erziehungswissenschaft verstoße, vermag ich nicht zu

- folgen: Bekanntlich unterscheidet BREZINKA zwischen Philosophie der Erziehung, Erziehungswissenschaft und Praktischer Pädagogik. Letzterer weist er die Aufgabe zu, „die Wertorientierung, die Dispositionen zum sittlich wertvollen Handeln oder die ‚Berufstugenden‘ der Erzieher (zu) wecken, (zu) fördern und (zu) stützen“ (BREZINKA 1971, S. 198, 203 ff.). Seine Aussagen zum Berufsethos versteht er explizit als „Beiträge zur Praktischen Pädagogik“ (BREZINKA 1986a). Geht man – wie BREZINKA – von einer vollständigen Trennung und Trennbarkeit von Zweck- und Mittelerwägungen aus, so ist es nur konsequent, *sowohl* für Werterziehung, Berufsethos etc. zu plädieren bzw. hierfür inhaltliche Lösungen anzubieten, *als auch* eine wertfreie Erziehungswissenschaft zu verlangen. „Die Erziehungswissenschaft gibt es aber nach wie vor nur als Programm und in Forschungsansätzen, nicht als einheitliche, relativ ausgereifte Wissenschaft mit hinreichend gesichertem Erkenntnisstand, die als solide Grundlage der Lehrerausbildung dienen könnte“ (BREZINKA 1986 a, S. 193f.). Zur Konkretisierung seiner wertphilosophischen Vorstellungen vgl. BREZINKA (1987).
- 5 VEENMAN (1984, S. 160) charakterisiert diese Entwicklung folgendermaßen: „Seit kurzem sind Ansätze unternommen worden, den Prozeß des Lehrer-werdens detaillierter zu untersuchen. Einige dieser Ansätze, die unter dem Stichwort *Entwicklung des Lehrers (teacher development)* zusammengefaßt werden, liefern Rahmenkonzepte für ein umfassendes Verständnis der Berufseinstiegsprobleme von Junglehrern. Sie machen Angaben zu den interindividuellen Unterschieden zwischen Lehrern, die für das Lehrer-werden, persönliche Zufriedenheit und Entwicklung einer beruflichen Identität von Belang sind. Diese Ansätze verstehen die Probleme von Berufsanfängern als notwendige transitorische Stadien (states) auf dem Wege zu höheren Ebenen der Erfüllung beruflicher Anforderungen. Zugleich liefern diese Ansätze Hinweise auf die Entwicklung von Interventionsformen zur Förderung dieses Entwicklungsprozesses“. Vgl. hierfür die Arbeiten von KATZ (1972), FULLER/BOWN (1975), OJA/SPRINTHALL (1978), FEIMANN-NEMSER (1983), FEIMANN-NEMSER/FLODEN (1986, S. 521 ff.).
- 6 Hiermit sind ebenso grundlegende wie ungelöste Probleme von Entwicklungstheorien wie von „rekonstruktiver“ Methodologie angesprochen. KOHLBERG hat die Diskussion zum Verhältnis von psychologischer Analyse der moralischen Entwicklung und philosophischer Diskussion um Ethik und Moralität in Auseinandersetzung mit seinen Kritikern geführt, die ihm einen „naturalistischen Fehlschuß“ (... from Is to Ought) vorgeworfen haben (KOHLBERG 1971). Hiervon inspiriert, aber gleichwohl noch grundlegender plaziert, bildet die These einer Komplementarität (nicht: Identität, nicht: Kontinuität) von Wissenschaft und Philosophie den programmatischen Schwerpunkt im methodologischen Teil von HABERMAS' Theorie des kommunikativen Handelns (skeptisch dazu ALFORD 1985; KUHLMANN 1986).

## Literatur

- ACKER, S.: Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Profession. In: WALKER, St./BARTON, L. (Eds.): *Gender, Class and Education*. Barcombe: Falmer Press 1983, S. 123–139.
- ALFORD, C. F.: Is Jürgen Habermas's Reconstructive Science really Science? In: *Theory and Society* 14 (1985), S. 321–340.
- ATKINSON, P./DELAMONT, S.: Sozialisation into Teaching: The Research which lost its Way. In: *British Journal of Sociology of Education* 6 (1985), S. 307–322.
- BLASE, J. J.: Socialization as Humanization: One Side of Becoming a Teacher. In: *Sociology of Education* 59 (1986), S. 100–113.

- BOREHAM, P.: Indetermination: Professional Knowledge, Organization and Control. In: *The Sociological Review* 32 (1983), S. 693–718.
- BREZINKA, W.: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1971.
- BREZINKA, W.: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München 1986. (a)
- BREZINKA, W.: Haben deutsche Lehrer noch ein Berufsethos? Zur Krise eines überfüllten Standes. In: *DIE WELT* vom 19.04.1986. (b)
- BREZINKA, W.: Anmerkungen zum Berufsethos der Lehrer. In: *Christ und Bildung* 32 (1986), S. 171–174. (c)
- BREZINKA, W.: Glaube und Erziehung. Die pragmatische Deutung von Glaubensüberzeugungen als erziehungsphilosophisches Problem. In: *Pädagogische Rundschau* 41 (1987), S. 145–166.
- COULTER, F./TAFT, R.: The Professional Socialization of Schoolteachers as Social Assimilation. In: *Human Relations* 26 (1973), S. 681–693.
- DARLING-HAMMOND, L.: Valuing Teachers: The Making of a Profession. In: *Teachers College Record* 87 (1985), S. 205–218.
- DAVIS, F.: Professional Socialization as subjective Experience. In: BECKER, H. S. (Ed.): *Institutions and the Person*. Chicago: Aldine 1968, S. 235–251.
- DEWE, B./OTTO, H.-U.: Professionalisierung. In: EYFERTH, H. u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Darmstadt 1984, S. 775–811.
- DERBOLAV, J.: Abriss einer pädagogischen Ethik. In: DERBOLAV, J.: *Systematische Perspektiven der Pädagogik*. Heidelberg 1971, S. 124–149.
- DIKOW, J. (Hrsg.): *Vom Ethos des Lehrers (Münsteraner Gespräche zu Themen der wiss. Pädagogik 2)*. Münster 1985.
- DINGWALL, R.: Accomplishing Profession. In: *Sociological Review* 24 (1976), S. 331–349.
- DRERUP, H.: Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: *Bildung und Erziehung* 40 (1987) (im Druck).
- EDELSTEIN, W.: Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: OSER, F. u. a. (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt 1986, S. 327–349.
- FAUSER, J.: *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*. Weinheim 1986.
- FEIMANN-NEMSER, S.: Learning to Teach. In: SHULMAN, L./SYKES, G. (Eds.) *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman 1983, S. 150–170.
- FEIMANN-NEMSER, S./FLODEN, R. E.: The Cultures of Teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). Chicago: Rand McNally 1986, S. 505–526.
- FULLER, F. F./BOWN, O. H.: Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (Ed.) *Teacher Education*. 75th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago: Univ. of Chicago Press 1975, S. 25–52.
- GARZ, D.: *Rekonstruktive Theorien der Entwicklung. Strukturkern und Strukturgenese*. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Fribourg, Nr. 45. Fribourg 1984.
- GARZ, D.: *Theorie der Moral und gerechte Praxis*. Manuskript. Osnabrück 1987.
- GÖTZ, B.: Sozialisation im Lehrerberuf. In: GÖTZ, B./KALTSCHMIDT, J. (Hrsg.): *Sozialisation und Erziehung*. Darmstadt 1978, S. 422–473.
- HÄNSEL, D.: *Die Anpassung des Lehrers*. Weinheim 1975.
- HÄNSEL, D.: Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 631–645.
- HARTMANN, H./HARTMANN, M.: Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34 (1982), S. 193–223.
- HEITGER, M. (Hrsg.): *Schulatmosphäre – Pädagogisches Ethos*. (Innere Schulreform IV/V). Wien, Freiburg 1986.

- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen 1986.
- HOWE, K. R.: A Conceptual Basis for Ethics in Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 37 (1986), S. 5–12.
- HOYLE, E./MEGARRY, J. (Eds.): *Professional Development of Teachers*. World Yearbook of Education 1980. London: Kogan Page 1980.
- JOHNSON, T. J.: *Professions and Power*. London: Macmillan 1979 (3. Aufl.).
- KATZ, L. G.: Developmental Stages of Preschool Teachers. In: *Elementary School Journal* 73 (1972), S. 50–54.
- KOHLBERG, L.: From is to Ought. How to Commit the Naturalistic Fallacy and get away with it in the Study of Moral Development. In: MISCHEL, TH. (Ed.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press 1971, S. 151–235.
- KRÜGER, H.: Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen. In: LÜDTKE, H. (Hrsg.): *Erzieher ohne Status?* Heidelberg 1973, S. 110–130.
- KUHLMANN, W.: Philosophie und Rekonstruktive Wissenschaft. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 40 (1986), S. 224–234.
- LEGGATT, T.: Teaching as a Profession. In: JACKSON, J. A. (Ed.): *Professions and Professionalization*. London: Cambridge Univ. Press 1970, S. 155–177.
- LEIGH, P. M.: Ambiguous Professionalism: A Study of Teachers' Status-Perception. In: *Educational Review* 3 (1979), S. 27–44.
- LOSER, F./TERHART, E.: Lehrerausbildung und Lehrerarbeitslosigkeit: „Professionalisierung“ als Problem. In: *Bildung und Erziehung* 39 (1986), S. 255–262.
- LOSER, F./TERHART, E.: Schule als Lebensraum – Schüler und Lehrer. In: *Handbuch Pädagogik*, Bd. 2; hrsg. von ROTH, L. München 1987 (im Druck).
- OEKERS, J.: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 62 (1986), S. 487–506.
- OJA, N./SPRINTHALL, N. A.: Psychological and Moral Development for Teachers: Can you teach Old Dogs? In: SPRINTHALL, N./MOSHER, R. (Eds.): *Value Development as the Aim of Education*. Schenectady: Character Research Press 1978, S. 117–134.
- PARSONS, T.: Professions. In: SILLS, D. (Ed.): *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. XII. New York: Macmillan 1968, S. 536–546.
- REKUS, J.: Lehrerehos und Lehrerbildung. In: *Schule heute* (1986), H. 10, S. 9–12 und H. 11, S. 8–10.
- RICH, J. M.: *Professional Ethics in Education*. Springfield: Charles C. Thomas 1984.
- ROTH, J. A.: Professionalism: The Sociologist's Decoy. In: *Sociology of Work and Occupations* 1 (1974), S. 6–23.
- RUESCHEMEYER, D.: Professional Autonomy and the Social Control of Expertise. In: DINGWALL, R./LEWIS, PH. (Eds.): *The Sociology of the Professions: Lawyers, Doctors and Others*. New York: Macmillan 1983, S. 38–58.
- STRIKE, K. A./SOLTIS, J. F.: *The Ethics of Teaching*. New York: Teachers College Press 1985.
- TENORTH, H.-E.: „Lehrerberuf s. Dilettantismus“. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft versteht. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt 1986, S. 275–322.
- TERHART, E.: Psychologische Theorien des Lehrerhandelns. In: *Die deutsche Schule* 76 (1984), S. 3–18.
- TERHART, E.: Was bildet in der Lehrerbildung? In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 7 (1985), S. 95–116.
- TERHART, E.: Kommunikation im Kollegium: Ein Vortrag vor Lehrern. Gehalten auf einer Fortbildungsveranstaltung des Osnabrücker Gymnasiums „In der Wüste“, 1986; erscheint in „Die deutsche Schule“. (a)
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986), S. 205–223. (b)

- TERHART, E.: Pädagogisches Handeln nach dem „Ende der Erziehung“. Zu HERMANN GIESECKES Arbeit über „Pädagogik als Beruf“. Manuskript 1987; erscheint in „Bildung und Erziehung“.
- THORNTON, R./NARDI, P. M.: The Dynamics of Role Acquisition. In: *American Journal of Sociology* 80 (1975), S. 870–885.
- TOM, A. R.: Teaching as a Moral Craft: A Metaphor for Teaching and Teacher Education. In: *Curriculum Inquiry* 10 (1980), S. 317–323.
- TRÖGER, W.: Der Lehrer zwischen Technologie und Berufsethik. In: *Pädagogische Welt* 34 (1980), S. 451–460.
- VEENMAN, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research* 54 (1984), S. 143–178.
- ZEICHNER, K.: Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. In: *Bildung und Erziehung* 39 (1986), S. 263–278.

*Abstract**On the Professional Ethics of Teachers*

In the present debate on school, teachers and teacher education, a growing interest in the professional ethics of teachers is to be noticed. In this discussion, idealistic conceptions long thought to be obsolete again seem to challenge a realistic conception of the teaching profession. In this article, the author does not claim to develop a normative system of professional obligations but instead he examines the empirical pre-conditions for the development and realization of the professional ethics of teachers. In the first part, he analyzes – on the basis of a sociology of professions, applied to the teaching profession – the social function and significance of professional ethics as well as the ambiguity of professional autonomy. In the second part, the developmental approach to teacher socialization and teachers' ethics is presented and crucial problems of this research program are discussed, i. e. the relation between empirical and normative argumentation, the relation between judgement based on professional ethics and virtual action, the consequences for teacher education.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Ewald Terhart, Stolbergstr. 11, 4400 Münster.