

Döring, Klaus W.

## **Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen**

*Die Deutsche Schule 82 (1990) 1, S. 10-16*



Quellenangabe/ Reference:

Döring, Klaus W.: Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 1, S. 10-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312919 - DOI: 10.25656/01:31291

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312919>

<https://doi.org/10.25656/01:31291>

### **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

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 1 / 1990

---

Sibylle Reinhardt

**Das Lehren muß konflikthafter Anforderungen gerecht werden** 4

*Die Berufstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ist von Spannungen und konflikthafter Ansprüchen gekennzeichnet, die es schwierig machen, sich eindeutig zu verhalten. Verschiedene Ansprüche, die von den Lernenden wie von der Institution gestellt werden, müssen in ihren Berechtigungen ertragen und ausbalanciert werden.*

Klaus W. Döring

**Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen** 10

*Die Frage nach einem angemessenen berufsethischem Standard ist im Spannungsfeld zwischen dem sozial- und erziehungswissenschaftlichen Referenzrahmen des Lehrerhandelns und der subjektiv verdichteten Leitidee des Berufshandelns zu diskutieren. Erst im Wechselspiel zwischen diesen Polen kann die Kluft zwischen den normativen Ansprüchen und den Bedingungen ihrer Realisierung überwunden werden.*

Wolfgang Brezinka

**Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral** 17

*Daß ein individuelles Berufsethos und eine gemeinschaftliche Berufsmoral der Lehrer notwendig sind, ergibt sich aus dem Tätigkeitsmerkmalen der Lehrerinnen und Lehrer. Auf einer prinzipiellen Ebene können die notwendigen Inhalte der Berufsmoral durchaus formuliert und diskutiert werden.*

Hermann Giesecke

**Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität** 21

*Es ist nicht notwendig, die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer durch besondere „moralische“ Ansprüche künstlich zu überhöhen. Wichtiger und völlig ausreichend ist die optimale Professionalität des Unterrichts. Allerdings bestehen Zweifel, ob unter den bestehenden Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens eine solche Professionalität wirklich gewollt wird und möglich ist.*

Ingo Richter

**Kein neues Berufsethos,  
sondern eine realistische Wende der Diskussion**

24

*Aus juristischer Sicht sind neue berufsethische Orientierungen nicht erforderlich, und es gibt auch keine rechtlichen Instrumentarien, mit denen solche Normen wirksam(er) durchgesetzt werden könnten. Notwendig ist es vielmehr, die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns so zu verändern, daß die geltenden ethischen Standards verwirklicht werden können.*

Kurt Aurin und Martina Maurer

**Das Lehrerethos bedarf der Aufhellung  
durch empirisch-analytische Untersuchungen**

30

*Wenn über die Notwendigkeit eines Ethos des pädagogischen Handelns gestritten wird, dann sollte bekannt sein, ob und in welcher Weise heutzutage in Lehrerkollegien ein Konsens über die Leitlinien des gemeinsamen Tuns besteht. Ein Forschungsprojekt an der Universität Freiburg versucht, eine Lücke in der wissenschaftlichen Forschung zu schließen.*

Gustav Fölsch

**Beratungsgespräche mit Eltern: Probleme und Chancen**

37

*Es ist immer notwendiger, aber offenbar auch immer schwieriger geworden, mit Eltern über Probleme der Kinder zu reden. Gegenseitiger Argwohn läßt sich nicht durch gute Absichten überwinden, sondern nur durch sorgfältig vorbereitete und intensiv geführte Gespräche, die durch relativ einfache, scheinbar selbstverständliche Verhaltensweisen angeregt werden können.*

Ursula Scheffer

**Zur Entwicklung eines leistungsrelevanten Arbeitsverhaltens  
in der Grundschule**

47

*Kinder kommen in der Regel mit dem Bedürfnis in die Schule, etwas zu lernen. Aber es ist wichtig, dieses Bedürfnis zu erhalten, es zu fördern und ihm relevante Möglichkeiten zu geben, in denen es sich entfalten kann. Die selbständige geistige Tätigkeit erfordert Freiraum und Aufgabenstellungen, an denen die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und sachgerecht arbeiten können. Solche Lernformen können Kompetenzen fördern, die im modernen Berufsleben benötigt werden.*

Georg Wierichs

**Wissenschaftsorientierung von Unterricht –  
ein wichtiges didaktisches Prinzip**

57

*In den 60er Jahren galt „Wissenschaftsorientierung“ als ein wichtiges Prinzip, das die Reform der Schule bestimmen sollte. Ungeklärt blieb allerdings, was damit genau gemeint sein sollte. Gleichwohl ist die Frage nach der Funktion schulischer Lernarbeit nicht zu beantworten, wenn die Bedeutung wissenschaftlichen „Wissens“ in seiner Differenz zur alltäglichen Praxis nicht verstanden wird.*

Herbert Tilch

## **Der Computer als Tutor?**

Pädagogische Aspekte intelligenter tutorieller Systeme

71

*Die Euphorie der „programmierten Instruktion“ der 60er Jahre ist verflogen. Neue technologische Entwicklungen machen es jedoch möglich, viel differenzierter und flexibler („dialogfähig“) auf die Bedingungen des Lernens und des Lehrens einzugehen. Es sollte rechtzeitig geprüft werden, ob diese Möglichkeiten den Notwendigkeiten gerecht werden können.*

Michael Behr

## **Nachhilfeunterricht**

81

Verbreitung, pädagogische Bedeutung und bildungspolitische Bewertung

*Daß Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht in der Schule nicht auskommen, das scheint eine Art Konstante zu sein. Diese Studie macht diesen Mißstand erneut deutlich: Lehrende und Eltern scheinen sich auf Nachhilfe als eine Selbstverständlichkeit eingerichtet zu haben – und auch die Schulreform der letzten Jahrzehnte hat hieran offenbar kaum etwas geändert.*

Günter Schreiner

## **Neue Hoffnungen durch Gorbatschow?**

Einstellungen von Jugendlichen zur militärischen Nutzung der Atomenergie

95

*Ein Krieg, in dem Atomwaffen oder andere Massenvernichtungsmittel eingesetzt werden, kann für die meisten Jugendlichen heute durch nichts mehr gerechtfertigt werden. „Lieber tot als rot“ erscheint ihnen als unzeitgemäße Parole. Gleichwohl betrachten sich nur wenige Jugendliche als Sympathisanten oder gar als aktive Mitglieder der Friedensbewegung. Aus diesen Ergebnissen sind friedenspädagogische Folgerungen zu ziehen.*

Hasso von Recum

## **Die Planungsnot des Bildungswesens**

Versagt das politische Steuerungssystem?

107

*Die Entwicklung des Bildungswesens leidet derzeit unter unzureichenden Steuerungsmitteln bzw. unter falschen Strukturentscheidungen. Flexiblere Organisationsmodelle könnten nicht nur den sich wandelnden Bildungsbedürfnissen besser gerecht werden, sondern wahrscheinlich sogar helfen, die Kosten zu senken.*

## **Nachrichten und Meinungen:**

116

- Veränderungen in der Schriftleitung
- Die Opfer der Migration
- Kooperation bei der Integration
- Strukturentwicklungen des Bildungswesens
- Noch eine Didaktik?
- Professionalität von Pädagogen
- Neue Veröffentlichungen zum Themenbereich „Lehrerethos“
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

---

Klaus W. Döring

## **Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen**

---

Fragen des Berufsethos von Lehrern werden erst dann wichtig, wenn mitbedacht wird, wodurch und wie sie die pädagogische Praxis nachhaltig beeinflussen und verändern können. Insoweit besteht ein neuer Bedarf an abstrakter „pädagogischer Gesinnungsethik“ nicht. Was nottut ist vielmehr eine professionelle Grundhaltung, die die didaktische und pädagogische Verlebendigung des Erziehungs- und Bildungsanspruchs von Schule und Unterricht als praktische Aufgabe begreift und umsetzt.

### **1. Gesellschaftsbezug und Lehrerberuf**

Der Beruf des Lehrers kann hinsichtlich seiner kulturellen, gesellschaftlich-sozialen, ökonomischen, politischen und individualpsychologischen Bedeutung schwerlich überschätzt werden. Die Lehrer als Träger eines „kulturschaffenden“ Berufes im weitesten Sinne sehen sich seit alters einem inhaltlich sich zwar ständig wandelnden, in seiner Stärke jedoch gleichbleibenden *gesellschaftlichen Erwartungsdruck* ausgesetzt.

Wie bei allen sozialen Berufen – etwa denen des Arztes, des Rechtsanwalts, des Politikers – besteht dieser Erwartungsdruck völlig zu Recht. Denn aus dem Blickwinkel ihrer primären und sekundären Klienten – der Schüler, der Eltern, der gesellschaftlichen Funktionsträger wie der Öffentlichkeit als ganzer – sitzen die Lehrer an wichtigen sozialen Schalthebeln und verteilen Sozialchancen; mit anderen Worten: Sie üben *sozial-kulturelle Macht* aus und werden dafür (inzwischen einigermaßen angemessen) bezahlt.

Aus der Sicht der Eltern sieht es so aus, daß sie aus Gründen der gesetzlich geregelten Schulpflicht ihre Kinder speziellen staatlichen (oder staatlich kontrollierten) Einrichtungen – eben den Schulen – ausliefern müssen, in denen spezifische – nämlich wiederum staatlich lizenzierte – Agenten (eben die Lehrer) gegen Entgelt(!) die Erziehung planmäßig und gezielt fortzusetzen vorgeben. Dieser wichtigen *Beschneidung des Erziehungsanspruchs und -rechts der Eltern* entsprechen die verschiedenen schulischen Mitbestimmungsrechte der Eltern jeweils nur ungefähr.

Von daher ist es ebenso verständlich wie legitim, ja gesellschaftlich erwünscht, wenn der Lehrerberuf allgemein, die Schule in ihrem Erscheinungsbild und ihrer Praxis sowie die Lehrer als dafür mitverantwortliche Funktionsträger im besonderen bestimmten kulturellen, gesellschaftspolitischen und individualpsychologischen Erwartungen, Fragen, Einwänden und Forderungen ausgesetzt werden. Denn wer in einem freiheitlichen sozialen Rechtsstaat Macht ausübt, *muß sich kontrollierender Kritik und spezifischen gesellschaftlichen Fragen und Erwartungen stellen.*

Der angedeuteten Perspektive entspricht die mit Nachdruck zu treffende Feststellung: „Der Lehrerberuf ist ein Beruf wie jeder andere!“ Der Lehrer hat daher – wie andere sozial-kulturelle Berufe auch – *keine wie auch immer geartete Sonderstellung* zu beanspruchen, wie sie die geisteswissenschaftliche Pädagogik über mehr als 80 Jahre reklamiert hat (vgl. dazu Döring 1989). Diese Zurückweisung der Sonderstellungs-Forderung entlastet die Berufsträger (= Lehrer) und schützt sie einerseits vor überzogenen Erwartungen und Forderungen, verpflichtet sie jedoch andererseits dazu, die bezeichnete Klienten-Kritik in das eigene Berufsverständnis (Berufsethos) als legitim, ja als wünschenswert ausdrücklich mit einzubauen. Lehrer sollten sich beruflich also nicht etwa einigeln, sondern *die kritische Beschäftigung mit allen Fragen des Berufsverhaltens*, der Unterrichts- und Schulbedingungen, der Lehrerkompetenzen und des Berufsbewußtseins durch andere zuzulassen, ja *ausdrücklich zu fördern*. Eine solchermaßen sich öffnende Schule und Lehrerschaft könnte – quasi im Gegenzug – erwarten, daß sich Schüler, Eltern und Öffentlichkeit den spezifischen Unzulänglichkeiten der Berufsbedingungen in der Institution Schule mit den daraus sich ergebenden professionellen Belastungen, Einengungen und Begrenzungen (ab)helfend zuzuwenden hätten.

## **2. Sinn und Funktion eines spezifischen Berufsethos für Lehrer**

Gerade wenn der Lehrerberuf ein wichtiger sozial-kultureller Beruf wie viele andere ist, stellt sich die Frage, ob die Berufsausübenden – die Lehrer – ein spezifisches Berufsethos haben sollten oder nicht? – Zunächst: Was hat man unter Berufsethos zu verstehen? – Vom Griechischen „ethos“ (= Brauch, Sitte) herkommend versteht man unter „Berufsethos“ üblicherweise die überzeugungsmäßige Haltung und Einstellung eines Menschen in und zu seinem Beruf. Sie wird als allgemeiner, berufsbezogener *Werthintergrund für das je aktuelle oder potentielle Berufsverhalten* sowie das darin eingeschlossene zielgerichtete berufliche Handeln angesehen.

Da eine relevante überzeugungsmäßige Haltung jedoch ohne ein spezifisches Berufswissen und reflektiertes berufliches Selbstverständnis unmöglich ist, läßt sich auch feststellen, daß *das Berufsethos und das professionelle Berufsverständnis seiner Träger in einem engen Wechselverhältnis* zueinander stehen. Die Grenzen des Berufsverständnisses stecken so die des Berufsethos ab.

*Das Berufsverständnis wie das mit ihm eng verbundene Berufsethos verdichten sich subjektiv zu einem Leitbild*, einer ganzheitlichen beruflichen Modellvorstellung, die man auch das „Berufsbild“ des einzelnen Lehrers nennen kann (vgl. Caselmann/Niemann in: Döring 1989). Wie wichtig dieses subjektiv verdichtete Leitmodell faktisch ist, wird deutlich, wenn man danach fragt, woran sich Lehrer wohl letztlich orientieren (sollen), wenn sie z. B. unter Entscheidungs-, Zeit- und Handlungsdruck ihr Berufsverhalten einigermaßen vernünftig ausgestalten sollen. Wie problematisch solch ein Berufsbild dagegen auch sein kann, zeigen die genannten Arbeiten von Caselmann und Niemann aufs deutlichste.

Dem *impliziten* (= imaginierten) wie *expliziten* (= gelebten) *Berufsbild* der

Lehrer kommt als Ausdruck des spezifischen pädagogischen Berufsethos wie Berufsverständnisses auch deshalb große Bedeutung zu, weil die Wirklichkeit von Schule, Unterricht und Erziehung darüber hinaus und ganz allgemein in positiver wie negativer Hinsicht davon maßgeblich beeinflusst wird. Denn im Berufsbild als subjektiv verbindlicher Leitidee kulminiert quasi das professionelle Credo des einzelnen Lehrers – und zwar – wie gesagt – in unausgesprochener, unbewußter wie bewußter, gelebter (= explizierter) Form.

Berufsverständnis, Berufsethos und Berufsbild haben demnach *jeweils eine implizite wie explizite Seite*. Wenn Freud forderte, „wo Es ist, soll Ich werden“, so läßt sich für den Lehrer feststellen: Die nicht ausgesprochenen, teils unreflektierten, teils unbewußten (impliziten) Anteile des Berufsverständnisses, des Berufsethos wie des Berufsbildes des Lehrers sollten aussprechbar, reflektiert, bewußt und praktisch umsetzbar gemacht werden. Dazu sind Berufsmotivation und pädagogische Kompetenzen der Lehrer zu entwickeln, auszubauen und von den praktischen Berufsbedingungen her systemgerecht zu unterstützen.

### **3. Berufsethik zwischen bloßer Gesinnungsethik und Handlungsdruck**

Die Bezeichnung „implizites/explizites“ Berufsethos soll auf eine Gefahr aufmerksam machen, die im deutschen Sprachraum auf besondere Weise gegeben scheint: Im Gegensatz zu den oft sehr pragmatischen Angelsachsen besteht in Deutschland offenbar eine besondere Vorliebe für „Grundsätze“, „Prinzipien“, abstrakte „Regeln“, stringente Ableitungen, intendierte „Ziele“, kurz: „*metapraktische*“ *Erörterungen*, welche die große Gefahr in sich bergen, daß über ihnen die für die „auf der anderen Seite stehenden“ Klienten einzig wichtige Frage, was ihnen schlußendlich im jeweiligen Funktionsfeld praktisch angeboten oder angetan wird, vernachlässigt, unterbewertet, in den Hintergrund gestellt oder garschlicht übersehen wird. Es genügt eben nicht, über die richtigen Ziele, gute Vorsätze, bestechende Grundsätze und stringente Regeln zu verfügen. Vielmehr bedarf es verantwortlich hergestellter *Rahmenbedingungen*, professioneller *Kompetenzen* und real vollzogener *Handlungen* mit zielgerechten konkreten Ergebnissen, damit Theorie und Praxis eben „implizites“ und „explizites“ Berufsethos in ein einigermaßen ausbalanciertes Verhältnis gebracht sind. Die Schüler interessiert in der Schule weniger, was der Lehrer alles in seinem Kopf hat, über welches Berufswissen, welche beruflichen Perspektiven und pädagogischen Vorsätze er verfügt. Sie sind mehr an einem interessanten, abwechslungsreichen Unterricht, einem positiven Unterrichtsklima, gut vorbereiteten Klassenarbeiten, einigermaßen akzeptablem Medieneinsatz, gerechter Benotung, humorvollem, geistreichem und humanem Lehrerverhalten usw. – kurz: an einer vernünftigen Lernorganisation und Lehrpraxis – interessiert. Berufsethos ohne dezidierte Bezugnahme auf praktische Umsetzung und Einlösung einschließlich der Verantwortung für die Herstellung professioneller Rahmenbedingungen *verkommt daher leicht zur bloßen beruflichen Gesinnungsethik*.

Zahlreiche neuere Hinweise aus der einschlägigen Forschung belegen, daß es sich hier offensichtlich um ein sehr ernst zu nehmendes Problem handelt, dem sich die erziehungswissenschaftliche Diskussion aus möglicherweise verständlicher Scheu vor dem Eingeständnis des Scheiterns ihrer Bemühungen, die Praxis wirkungsvoll ausgestalten und verändern zu können, erstaunlicherweise erst sehr zögernd annimmt. Das Problem läßt sich beschreiben als ein offensichtliches und eklatantes *Auseinanderklaffen* zwischen den für richtig gehaltenen *Auffassungen*, an sich vorhandenen Kenntnissen, werthaltigen Überzeugungen und Einstellungen einerseits und der *praktischen Anwendung, Umsetzung* und konkreten, *zielorientierten Einlösung* des für richtig gehaltenen andererseits (vgl. dazu: Wahl 1976; Tausch 1979/9; Drerup/Terhart 1979; Hermann 1979; Füglistner u. a. 1985; Krapp/Heiland 1986; Fischler 1986; Bromme 1981, 1987, 1988; Beck u. a. 1986; Krumm 1988; Patry 1988; Mutzeck 1988; Döring 1989/9; Wahl 1989; Ziep 1990). Wenn diese Arbeiten die Realität von Schule und konkreter Berufsausübung von Lehrern diesbezüglich auch nur annähernd richtig beschreiben, so ist dies ein eindrucksvoller Beleg dafür, daß mit einer abstrakten Debatte um die bloß „impliziten“ Aspekte des Berufsethos von Lehrern offenbar niemandem geholfen ist. Mit ihr sollte daher ein für alle Mal Schluß gemacht werden. *Wir brauchen kein „Mehr“ an „richtigem“ Bewußtsein* bei Lehrern, *sondern* eine dem pädagogischen Bewußtsein entsprechende *lebendige pädagogische und didaktische Praxis* in einer lernfreundlichen, schülerorientierten Schule, die ihrerseits den Rahmen liefert für eine entsprechend praktisch ausgerichtete – eben explizite – berufsethische Orientierung der Lehrer.

Die Erziehungswissenschaft ist daher gut beraten, verstärkt der Frage nachzugehen, was denn die Gründe für die offensichtliche Wirkungslosigkeit der wissenschaftlichen Lehreraus- und weiterbildung sind. Das gilt ausdrücklich auch für die Diskussion um das implizite und explizite Berufsethos der Lehrerschaft.

#### **4. Berufsethische Ansätze in den Erziehungswissenschaften**

Wenn die verantwortliche Ausübung des Lehrerberufs ohne ein zeitgemäßes „implizit/explicit“ Berufsethos nicht vorstellbar ist, so fragt sich (1) was ein solches einzuschließen und worauf es sich zu richten hätte, (2) wie es individualpsychologisch u. a. durch Ausbildung und Weiterbildung zu verankern wäre, und schließlich (3) was es im Kern inhaltlich auszusagen hätte, und wie es praktisch umzusetzen wäre.

(1) Ein *praxisrelevantes Berufsethos* von Lehrern hat mit Bezug auf das Berufsverständnis und Berufsbild folgende Punkte unter Wertbezügen einzuschließen und explizit zu machen:

- Historisches und sozial-kulturelles Berufsverständnis
- Ethische Berufsmotive und soziales Engagement
- Pädagogisch-psychologisch-didaktische Standards
- Fachliche und fachdidaktische Standards
- Professionelle Handlungskompetenzen und praktische Standards in sozialer, pädagogischer wie fachlicher Hinsicht.

Fundamental ist dabei der Einschuß, daß Ausgangs- und Endpunkt der beruflichen Orientierung die *Realvorgänge von Schule und Unterricht*, das praktische Handeln einschließlich der ouverten (expliziten) wie verdeckten (impliziten) Handlungskonsequenzen zu sein hat. Die Ablösung dieser Perspektive im Verfolg einer abstrakten Debatte nur um die impliziten Aspekte des Berufsethos (= Theoriebewußtsein, Denkvorstellungen, Moral etc.) von Lehrern ist bereits im Ansatz berufsethisch „falsches“ Bewußtsein . . .

(2) Die erziehungswissenschaftliche Diskussion um ein angemessenes Berufsethos von Lehrern und seine individualpsychologische Verankerung läßt sich *historisch in drei Phasen* rekonstruieren. In einer *ersten Phase* seit etwa 1900 wird von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein *normatives Lehrerbild* entwickelt, demzufolge der „ideale Lehrer“ als Sozialpersönlichkeit, in unabhängiger Form, aus pädagogischer Liebe primär die Aufgabe hat, einen erzieherischen/pädagogischen Bezug zum Schüler herzustellen. An diesem Konzept ist aus verschiedenen Gründen scharfe Kritik geübt worden (vgl. Döring, 1989).

Die *zweite Phase* setzt zu Beginn der 60er Jahre ein, hängt offenbar mit der realistischen Wendung (H. Roth) der Erziehungswissenschaft zusammen und faßt die Berufsethos-Diskussion im Konzept der pädagogischen Selbstrolle (K. Mollenhauer, Kramp) zusammen. Danach soll der Lehrer – ganz im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – *in relativer Unabhängigkeit als pädagogischer Experte* die Belange der Schüler mit den gesellschaftlichen Forderungen und Erwartungen vermitteln.

Mit Beginn der 70er Jahre setzt sich die Diskussion in einer *dritten Phase* mit der einstellungspsychologischen Diskussion um die *Professionalisierung des Lehrerverhaltens* fort (Schefer, Koch, Döring). Hier wird die Diskussion um die pädagogischen Aufgaben des Lehrers mit dem ausdrücklichen Akzent auf berufliches Selbstverständnis, Berufswissen und Handlungs- und Verhaltenskompetenz geführt. Im einstellungspsychologischen Ansatz (E. Roth) werden – für das Berufsethos-Problem wichtig – die Ebenen des Denkens (= Kognition), des Gefühls (= Emotion) und des Verhaltens (= Konation) als für eine dauerhafte Verankerung fundamental angesehen und gleichberechtigt bearbeitet.

Für die vorliegende Diskussion ist der in einstellungspsychologischen Untersuchungen eindrucksvolle Nachweis wichtig, daß der vermeintliche oder tatsächliche, durch bestimmte Rahmenbedingungen nahegelegte *Zwang zu einem spezifischen Realverhalten* für das situations- bzw. objektspezifische Denken und Fühlen einer Person langfristig nicht ohne Folgen ist. Damit wird nichts anderes ausgedrückt, als daß ein stabiles Berufsethos bei Lehrern ohne die entsprechenden schulischen Rahmenbedingungen nicht aufrechtzuerhalten ist (Deformation des pädagogischen Bewußtseins). Es wird so ein Regelkreis erkennbar, der in die weitere Diskussion um berufsethische Fragen einzugehen hat: Der Lehrer hat aus berufsethischen Gründen einerseits ein professionelles Erziehungs- und Unterrichtsfeld konkret auszugestalten, d. h. die Schule praktisch zu „pädagogisieren“. Umgekehrt *bietet einzig eine lebendig verfaßte, schülero-*

*rientierte Schule* den notwendigen Rahmen für die Initiierung und Aufrechterhaltung professionellen Lehrerverhaltens. Insofern hat ein recht verstandenes explizites Berufsethos des Lehrers sich im Prozeß kriterienorientierten, kompetenten Berufsverhaltens letztlich immer erneut selbst hervorzu- bringen.

(3) Kriterienorientiertes Lehrerverhalten setzt voraus, daß der Lehrer über ein *professionelles Repertoire erziehungs- und unterrichtsrelevanter Kompetenzen* verfügt, das er für pädagogische Zwecke zum Nutzen der Schüler einzusetzen hat. Damit läßt sich das Berufsethos des Lehrers aktuell bestimmen als die gebündelte, praxisorientierte Motivation zur wissens- und verständnismäßigen pädagogischen Gesamtorientierung unter konkretem Einsatz seines professionellen Verhaltensrepertoires. Fünf grundlegende Kompetenzen sind hierbei zu unterscheiden:

- die überfachliche *personale* Kompetenz (Ausstrahlung, Persönlichkeit, menschliche Autorität etc.)
- die *soziale* Kompetenz (Führung, Gruppierung, Konfliktregulierung etc.)
- die *organisatorische* Kompetenz (optimale Abwicklung aller kustodialen Tätigkeiten, unterrichtliches Management, Medieneinsatz, Lernorganisation etc.)
- die *fachlich-fachdidaktische* Kompetenz (Themenwahl, Stoffreduktion/ Exemplarische Themenstellung, fachliche Aufbereitung etc.)
- die *pädagogisch-didaktische* Kompetenz (Methodenwahl, Lehr- und Sozialformen- sowie Mediengestaltung, Einsatz von Lehrtechniken etc.)

*Professionalität* – als das Streben des berufsmotivierten Pädagogen nach kompetenter, kriterienorientierter Bildungs- und Erziehungsarbeit – läßt sich demnach als *der berufsethische Kern eines neuzeitlichen Lehrerbildes* bezeichnen. Das dazu erforderliche Berufsverständnis, Berufswissen und Fähigkeitenprofil hat jedoch ohne einen kritischen sozialwissenschaftlichen Referenzrahmen keinen Bestand.

*Professionalisierung* als wissenschaftlich orientierte Berufspraxis beinhaltet daher nicht etwa Bevormundung der Praxis durch eine spezielle, „maßgeblich“ wissenschaftliche Theorie, sondern die *Befähigung des Lehrers* (als mündigem Subjekt) *zum Theoretisieren, zu kritischer Reflexion praktischer Fragen* unter Einbeziehung relevanter wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Die Qualität solcher Reflexionen – das muß völlig klar sein – hängt freilich entscheidend davon ab, *welchem Wissenschaftsbegriff der Lehrer letztlich verpflichtet ist*. Um es deutlich auszudrücken: Der Lehrer übt einen wertbezogenen „Kulturberuf“ aus, in dem soziales und gesellschaftspolitisches Engagement sich mit individualpsychologischer und fachspezifischer Orientierung verquickt. Diesem komplexen Beruf vermag als Grundlage nur ein Verständnis von Wissenschaft beizukommen, wie es in den kritischen Sozialwissenschaften in den letzten 30 Jahren entwickelt wurde. Wolfgang Klafki hat diese Position etwa mit dem Stichwort „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie“ (1976) markiert. Mit Klafki ist davon auszugehen, daß es primäre Aufgabe der Lehreraus- und weiterbildung ist, Lehrern im Prozeß der Qualifikation ein entwickeltes, *sozial verantwortliches, ethisch begründetes Wissenschaftsverständnis* zu vermitteln.

So betrachtet ist der berufsethisch orientierte Lehrer ein *professioneller Pädagoge* mit relevanten Reflexions- und Handlungsrepertoirs, oder er ist keiner. Berufsethos hat in diesem Sinne demzufolge jener Lehrer, der seinen Beruf als pädagogischer Fachmann – also reflektiert und kompetent – zum Wohle der Schüler wie der Gesellschaft auszugestalten bereit und in der Lage ist, was von entscheidender Bedeutung ist – der ihn dann auch tatsächlich entsprechend kompetent ausübt!

## Literatur

- Beck, E. u. a.: Die Funktion der kognitiven Selbsterfahrung des Lehrers für das Verstehen von Problemlöseprozessen bei Schülern. In: Unterrichtswissenschaft. 14. Jg. 1986. S. 303ff.
- Bromme, R.: Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Weinheim 1981. Ders.: Der Lehrer als Experte. In: Neber, H. (Hrsg.): Angewandte Problemlösungspsychologie. Münster 1987. S. 127–151. Ders.: Die Beziehung von Theorien und praktischem Handeln von Lehrern . . . In: Eckerle, G. A.; Patry, J. L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Frankfurt/M. 1988.
- Döring, K. W.: Der Lehrer – kein Schauspieler. In: Die Deutsche Schule. 1983. H. 2., S. 168–173. Ders.: Lehrerverhalten. Weinheim 1989. 9. Aufl.
- Fischler, H.: Schülervorstellungen und Lehrertheorien. Unveröff. 1986. (Zit. b. Wahl, 1989).
- Füglister, P. u. a.: Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln. Berlin 1985.
- Hopf, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Düsseldorf 1974.
- Jendrowiak, H. W.; Kreutzer, K.J.: Lehrer zwischen Angst und Auftrag. Düsseldorf 1980.
- Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1976.
- Koch, J.: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm 1972.
- Krapp, A.; Heiland, A.: Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: Weidenmann, B. u. a.: Pädagogische Psychologie. München/Weinheim 1986. S. 41–72.
- Mollenhauer, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: Ders.: Erziehung und Emanzipation. München 1969/2. S. 75–96.
- Mutzeck, W.: Von der Absicht zum Handeln. Weinheim 1988.
- Roth, E.: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Göttingen 1967.
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung. 2. Jg. 1962. S. 481ff.
- Schefer, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt/M. 1969.
- Schusser, G.: Lehrererwartungen. München 1972.
- Tausch, R. u. Tausch, A. M.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1979/9.
- Wahl, D. F.: Naive Verhaltenstheorien von Lehrern. PH Weingarten 1976. Ders.: Handeln unter Druck. Habil. Tübingen 1989.
- Ziep, K.-D.: Professionelles Dozentenverhalten in der Weiterbildung. Dissertation. Veröffentlichung voraus. Weinheim Frühjahr 1990.

*Klaus W. Döring*, geb. 1938, Prof. Dr.; seit 1974 Inhaber des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik/Mediendidaktik; Lehrverhalten; Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Anschrft: TU Berlin, Fachbereich 1, Ernst-Reuter-Platz 7, 1000 Berlin 10