



Katrin Kleemann

# **Zur Genese beruflicher Verantwortung im Lehramt**

**Eine explorative Studie zum Stand und zur Entwicklung  
des Berufsethos von Studierenden im Praxissemester  
des Jenaer Modells der Lehrerbildung**

Kleemann

**Zur Genese beruflicher  
Verantwortung im Lehramt**



Katrin Kleemann

# Zur Genese beruflicher Verantwortung im Lehramt

Eine explorative Studie zum Stand und zur Entwicklung  
des Berufsethos von Studierenden im Praxissemester  
des Jenaer Modells der Lehrerbildung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

k

*Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit einem Landesgraduiertenstipendium aus Mitteln des Freistaats Thüringen gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter dem Titel „Wie entsteht berufliche Verantwortung im Lehramt? Eine explorative Studie zum Stand und zur Entwicklung des Berufsethos von Studierenden im Praxissemester des Jenaer Modells der Lehrerbildung“ als Dissertation angenommen. Sie wurde für die Publikation einer grundlegenden Revision unterzogen.

Gutachter: Prof. Dr. Will Lüttger, Prof. Dr. Peter Fauser

Tag der Disputation: 3.11.2015

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.I. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Grafik Umschlagseite 1: [Devanath/www.pixabay.de](http://Devanath/www.pixabay.de) (CC0 Creative Commons).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2252-7

# Zusammenfassung

Das Buch beschäftigt sich mit berufsethischen Haltungen von Lehramtsstudenten. Basierend auf bestehenden Studien zum Berufsethos von praktizierenden Lehrkräften wird ein Konstrukt ausgearbeitet, das Lehrerethos als Wahrnehmung von Verantwortung gegenüber fünf professionsspezifischen und systemisch strukturierten Bereichen definiert. In einer längsschnittlichen Explorationsstudie wurden 28 Praktikanten während ihres Praxissemesters im Jenaer Modell der Lehrerbildung untersucht. Sie führten ein digitales Online-Portfolio, in dem sie sowohl über standardisierte als auch im Praxissemester erlebte Situationen reflektierten. Die Texte wurden inhaltsanalytisch, quantitativ-beschreibend und hermeneutisch-interpretativ ausgewertet. Dabei konnte das theoretisch erarbeitete Konstrukt in den Portfolios abgebildet werden. Die Studierenden nehmen Verantwortung bezogen auf die verschiedenen Situationen jedoch nicht gleich wahr, was für eine Situationsspezifität von berufsethischer Reflexion spricht: So werden bezüglich der selbstberichteten Situationen insbesondere Verantwortungsbereiche auf der unterrichtlichen Mikroebene angesprochen. Bereiche auf der institutionellen Mesoebene und der systemischen Makroebene erhalten hier wenig Bedeutung. Bei den standardisierten Situationen hingegen benennen die Teilnehmer auch diese Bereiche, wenn die Situationen entsprechende Themenangebote bereitstellen. Berufsethisch relevante Situationen im Praxissemester finden vor allem im Unterricht statt, wenn die Studierenden selbst oder anleitende Lehrer agieren. Entscheidend ist für die Studierenden dabei, wie die Schüler auf sie reagieren und welches Feedback sie von den Lehrern erhalten. Die Begleitveranstaltungen werden im Gegensatz dazu als berufsethisch deutlich unwichtiger wahrgenommen. Entwicklungen berufsethischer Haltungen finden in Form von Schlüsselerlebnissen und längerfristigen Lernprozessen statt. Die Teilnehmer lernen dabei insbesondere durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrertätigkeit oder aber anhand von Vorbildern im Praxissemester (anleitende Lehrer oder Universitätsdozenten).

# Abstract

The book deals with ethical attitudes of teacher students. Based on existing studies on the professional ethics of teachers in practice, a construct is developed that defines teacher ethics as a perception of responsibility to five professional and systemically structured domains. In a longitudinal explorative study, 28 students were examined during a one-term field experience in the Jena model of teacher education. They completed a digital online portfolio in which they reflected on ethics related situations. The texts were analyzed using quantitative and qualitative methods. The construct of teacher ethics could be validated in the descriptions and reflections of the students. However, the students do not assume the same kind of responsibility in the varying situations. This indicates that teacher ethics are specific to certain situations: When reporting on situations themselves, students addressed responsibility on the micro level of teaching. Ethical implications regarding the individual school (meso level) and school within the society (macro level) are of little importance here. On the other hand, when reflecting on standardized situations, the participants name these areas as well, if applicable. Professionally relevant situations in the practical semester often take place in the classroom, when the students themselves or their mentors teach the lessons. It is crucial for the teacher students how they are accepted by the students in class and how the mentors judge their performance. In contrast, the accompanying university classes are perceived as much less important in terms of professional ethics. Development concerning ethical attitudes takes place in the form of key experiences and longer-term learning processes. In particular, the students learn mostly by analyzing their own behavior as a teacher or on the basis of role models in the field (both school mentors or university lecturers).

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	9
1 Theorie.....	13
1.1 Das Praxissemester im Jenaer Modell der Lehrerbildung .....	13
1.2 Berufsethos von Lehrern .....	17
1.3 Lehrerethos als Verantwortungsübernahme in systemisch strukturierten Berufsfeldern .....	45
2 Empirie.....	55
2.1 Fragestellungen, Hypothesen und Untersuchungsziele .....	55
2.2 Methodologie der Untersuchung .....	59
2.3 Erhebungsinstrumente .....	82
2.4 Auswertungsverfahren .....	90
2.5 Überlegungen zur Qualitätskontrolle .....	101
2.6 Beschreibung der Stichprobe.....	104
2.7 Ergebnisse .....	107
2.8 Diskussion.....	196
Literatur .....	208
Software zur Erhebung und Auswertung der Studie.....	215
Abbildungsverzeichnis.....	216
Tabellenverzeichnis .....	217
Anhang.....	219
A 1 Eingangsbefragung (Kontrollgruppe).....	220
A 2 Ethos-Lerntagebuch (erster Eintrag).....	228
A 3 Freie Dokumentation .....	237

Ich bin mir der Verantwortung den Schülern, aber auch der Fachwissenschaft gegenüber besser bewusst geworden. Ich werde versuchen, den Lehrerberuf in der Gesellschaft wieder stärker zu vertreten, um ihm die verdiente Aufmerksamkeit und Ehre zukommen zu lassen.

(Yvo X., KW 10, S, 6)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dieses Zitat entstammt einem Ethos-Lerntagebuch, welches im Rahmen des dieser Arbeit zugrundeliegenden Projekts entstanden ist. Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme. Die Quellenangaben sind – auch im Text – folgendermaßen zu lesen: Pseudonym, Befragungszeitpunkt (Kalenderwoche = KW), Eintragstyp (PN = »Pädagogische Note«, PL = »Parallellehrer«, P = Praxistagebuch, S = Seminartagebuch, K = freier Kommentar, D = Dokumentation), Absatznummer

# Einleitung

Im Zuge der Umstrukturierung deutscher Lehramtsstudiengänge im Kontext des Bologna-Prozesses wurde an den meisten lehrerbildenden deutschen Hochschulen auch die Gestaltung der Schulpraktika neu konzipiert, wobei diese insgesamt zumeist zeitlich ausgeweitet wurden. Nachdem Befunde aus Studien Kritik an losgelösten, vom Studium gleichsam abgetrennten Praxiserfahrungen im „wissenschaftsfreien“ Raum nahmen (Baumert et al., 2007; Hascher, 2006), wurde mit der Reform der Theorie-Praxis-Verknüpfungen im Studium zumeist die Absicht verbunden, die Schulwirklichkeit als reflektierte Praxis darzubieten: Schulpraktika sollen dabei in Universitätsveranstaltungen eingebettet bzw. durch Hochschuldozenten<sup>2</sup> inhaltlich begleitet werden, um „fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche oder psychologische Forschung an kleinen ausgewählten Beispielen theoretisch und methodisch nachvollziehbar zu machen“ (Baumert et al., 2007, S. 44).

Ein zentrales Ziel solcher Praktika ist es, die Studierenden gewissermaßen in einem geschützten Raum mit der Schulwirklichkeit vertraut zu machen, damit sie das gesamte Spektrum des Lehrerberufs kennenlernen und damit verbunden den eigenen Berufswunsch kritisch überprüfen können. Ein weiteres Ziel ist die Anbahnung von Handlungskompetenzen, die in den Lehrerbildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 2004 erstmals verbindlich und bundeslandübergreifend fixiert wurden. Zukünftige Lehrer sollen lernen, zunehmend professionell zu handeln, und setzen sich mit den dafür notwendigen professionellen Standards frühzeitig nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern auch in berufspraktischer Hinsicht auseinander.

Mahnende Stimmen geben allerdings zu bedenken, dass die – einseitige – Fokussierung auf die Ausbildung von Handlungskompetenzen die Professionalisierungsdebatte zu eng führe und insbesondere Wertbindungen und moralische Aspekte des beruflichen Handelns vernachlässige (Baumert & Kunter, 2006; Oser, 2009; Terhart, 1987). Aus diesem Grund wird bei der Neukonstruktion der Lehrerbildung neben der vorherrschenden Fokussierung auf den Kompetenzaufbau auch die Ausbildung berufsethischer Haltungen der zukünftigen Lehrer berücksichtigt.

Während die Frage nach ethischen Haltungen in der Diskussion zur Lehrerbildung zumeist eher randständig behandelt wird, hat sie bezüglich des Lehrerberufs im Allgemeinen schon eine lange Tradition – sie ist vermutlich so alt wie der Lehrerberuf selbst. Ofenbach (2006a; 2006b) etwa verfolgt ihre Geschichte zurück bis in die Antike, wo in

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit wird zur Bezeichnung von Personengruppen aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel eine generische Form verwendet, z. B. Lehrer, Lehrkraft oder Lehrperson für Lehrerinnen und Lehrer, Schüler für Schülerinnen und Schüler, oder eine unspezifische Form, z. B. Studierende für Studenten und Studentinnen, gewählt. Sollten im Einzelfall nur männliche oder weibliche Vertreter bestimmter Personengruppen gemeint sein, wird dies sprachlich ausdrücklich gekennzeichnet.

Bezug auf die Trennung von Wissensvermittlung und Erziehung in der „Auseinandersetzung des Sokrates mit den Sophisten [...] zum ersten Mal die Frage nach dem Berufsethos des Lehrers aufgeworfen“ (Ofenbach, 2006a, S. 90)<sup>3</sup> worden sei. Die Thematik wird dabei gleichsam mit zwei verschiedenen Blickrichtungen erörtert: Auf der einen Seite soll geklärt werden, welche ethischen Einstellungen und Überzeugungen Lehrer ihrem Beruf *tatsächlich* entgegenbringen; auf der anderen Seite steht die Überlegung, welche Grundsätze der Berufsausübung von Lehrern zugrundeliegen *sollten*. Es stehen sich also eine empirisch-beschreibende und eine normative Herangehensweise gegenüber, wobei letztere die Diskussion insgesamt maßgeblich prägt. So wurden diverse Regelwerke und Kodizes vorgeschlagen, denen sich Lehrer verpflichten sollen, darunter John Deweys „Pedagogic Creed“ (1897), die „Recommendation concerning the Status of Teachers“ der UNESCO (1966), der „Code of Ethics“ der US-amerikanischen National Education Association (NEA, 1975) sowie in deutscher Sprache etwa der „Sokratische Eid“ Hartmut von Hentigs (von Hentig, 1992), um auf nur einige prominente Beispiele zu verweisen. Wenngleich solche Kodizes in einigen Ländern verbindlich eingeführt wurden, konnten sie sich in Deutschland bisher nicht durchsetzen und wurden auch vielfach angegriffen. Von Hentigs Vorstoß beispielsweise wird von Giesecke (1997) Punkt für Punkt kritisch untersucht und auf einen „Minimalkonsens“ – ebenfalls in codifizierter Form – reduziert (S. 266 – 272)<sup>4</sup>. Fauser (1992) erwidert den „Sokratischen Eid“ damit, dass dieser zwar ein „notwendiger Denkanstoß“ sei, jedoch „ein zweifelhaftes Mittel, wenn es darum geht, ein pädagogisches Berufsethos zu verankern, das für den Einzelnen, die ‚Zunft‘ und die Öffentlichkeit Geltung besitzt“ (S. 115). Terhart (1987) verweist zudem auf die Lücke zwischen empirischer Forschung zum Berufsethos und den normativen Ansprüchen, die solchen Tugendkatalogen und Verhaltensreglements innewohnen: „Solange die einen jedoch *nur* herausarbeiten, wie es sein sollte, und die anderen immer wieder *nur* beweisen, daß es eben nicht so ist, ist kein wechselseitiges Lernen, kein systematischer Erkenntnisfortschritt möglich“ (S. 794, Hervorhebungen im Original)<sup>5</sup>.

Die empirische Untersuchung des Lehrerethos, seiner Bildung und Entwicklung sowie seiner Auswirkungen auf das konkrete Lehrerhandeln bildet derweil noch immer ein Forschungsdesiderat (Baumert & Kunter, 2006, S. 498). Das liegt auch daran, dass bis dato kein einheitliches Verständnis davon etabliert ist, was das Berufsethos konstituiert und wie es von anderen psychologischen und soziologischen Konstrukten abgegrenzt werden kann. Im deutschsprachigen Raum erheben einige wenige Studien neueren Datums berufsethische Aspekte des Lehrerberufs; diese nutzen jedoch unterschiedliche Herangehensweisen und untersuchen daher das Konstrukt auch auf grundverschiedene

<sup>3</sup> Vgl. jedoch kritisch hierzu: Tenorth (2007).

<sup>4</sup> Stehen Seitenzahlen in der vorliegenden Arbeit ohne Benennung der zugehörigen Quelle in Klammern, so beziehen sie sich auf die jeweils zuletzt vorher genannte Quelle im Text.

<sup>5</sup> In der vorliegenden Arbeit werden Textzitate aus Quellen mit alter deutscher Rechtschreibung sowie schweizerischer Rechtschreibung nicht an die aktuell gültige deutsche Rechtschreibung angepasst, sondern in der Originalschreibweise belassen.

Art. Darüber hinaus werden berufsethische Auffassungen zumeist bei bereits praktizierenden Lehrern erfasst (Bauer, 2007; Maurer-Wengorz, 1994; Oser, 1998; Oser et al., 1991)<sup>6</sup>, einzelne jüngere Studien fügen Ansätze einer vergleichenden Betrachtung bei Studierenden hinzu (Harder, 2014; Molitor, 2009). Die Berufsethischen Haltungen von Lehramtsstudenten und ihre Einbindung in die Ausbildung wurden dagegen bisher nicht singulär in den Mittelpunkt einer Untersuchung gestellt.

Diese Forschungslücke nimmt die vorliegende Arbeit auf. Sie beschäftigt sich mit Lehramtsstudierenden, die während der Erhebungen im Wintersemester 2009/2010 bzw. im Sommersemester 2010 das Praxissemester im Jenaer Modell der Lehrerbildung absolvierten. Dieses Praxissemester zeichnet sich mit Blick auf die Thematik dieser Arbeit dadurch aus, dass bei seiner Konstruktion von vornherein darauf geachtet wurde, dass die Studierenden nicht nur Handlungskompetenzen aufbauen, sondern sich auch explizit mit berufsethischen Fragestellungen auseinandersetzen. Hierfür stellt nicht nur das breite Praxisfeld entsprechende Erfahrungen zur Verfügung, sondern die Begleitung der Universität und verschiedener Personenkreise an den Schulen soll eine reflexive Aufarbeitung dieser Erfahrungen im Hinblick auf die Entwicklung einer Position zur eigenen Lehrerrolle der Studierenden ermöglichen (Lütgert, 2008, S. 44 f.).

Die Arbeit ist empirisch-beschreibend und -analysierend angelegt – die Intention liegt nicht darin, einen neuen Verhaltenskodex zu formulieren oder ein Programm zur gezielten Formung des Berufsethos der Lehramtsstudenten zu etablieren. Vielmehr gehen die zentralen Fragen der vorliegenden empirischen Untersuchung einerseits einer Zustandsbeschreibung des vorhandenen Berufsethos dieser Praktikanten nach und beschäftigen sich andererseits damit, inwieweit das Praxissemester berufsethische Themen aufnimmt und zur Bildung und Entwicklung des Berufsethos der Studierenden beiträgt. Inwieweit diese Haltungen der zukünftigen Lehrer gewünscht sind und in welchem Maß hier Interventionen notwendig erscheinen, ist an anderer Stelle zu klären. Die Studie kann aber als Grundlage für die Weiterentwicklung des Jenaer Modells bzw. für die Lehrerbildung im Allgemeinen einen Beitrag leisten, berufsethische Aspekte gezielt in das Praxissemester bzw. in berufspraktische, aber auch theoretische Elemente der Ausbildung zu implementieren.

### *Zur Gliederung*

Dieses Buch ist in einen Theorie- und einen Empirie-Teil gegliedert. Da sich die empirische Studie mit dem Berufsethos von Lehramtsstudierenden im Praxissemester des Jenaer Modells der Lehrerbildung beschäftigt, sind zunächst zwei Aspekte theoretisch zu betrachten: Im ersten Kapitel wird einleitend das Praxissemester innerhalb des Jenaer Modells der Lehrerbildung charakterisiert, wobei insbesondere darauf eingegangen wird,

---

<sup>6</sup> Im Folgenden wird in dieser Arbeit auf die Oser'sche Forschung zum Berufsethos in der Regel mit nur einer Quellenangabe verwiesen. Wenn Erkenntnisse in gleicher Art und Weise in beiden Veröffentlichungen erscheinen, wird als Quelle der ausführlichere Forschungsbericht von 1991 angegeben.

welche Bedeutung der Entwicklung berufsethischer Haltungen im Praxissemester zukommt.

Im zweiten Kapitel soll daraufhin geklärt werden, was in dieser Arbeit unter dem „Berufsethos von Lehrern“ bzw. dem „Lehrerethos“ verstanden wird (Kapitel 1.2.1) und wie es sich von anderen Konstrukten der pädagogischen Psychologie und der Berufssoziologie unterscheidet (Kapitel 1.2.2). Es wird dann die neuere deutschsprachige wissenschaftliche Literatur zum Thema vorgestellt: Kapitel 1.2.3 behandelt drei verschiedene Ansätze zur Charakterisierung und zur empirischen Untersuchung von Lehrerethos, die zunächst unabhängig voneinander diskutiert und dann unter systematischen Gesichtspunkten bewertet werden. Basierend auf diesen Erkenntnissen wird in Kapitel 1.3 ein Konstrukt von Berufsethos entwickelt, welches den Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Studie zum Berufsethos von Lehramtsstudierenden im Praxissemester bildet.

Der Empirie-Teil umfasst die einzelnen Schritte der Erarbeitung und Durchführung der eigentlichen Studie, ihre Ergebnisse und deren Diskussion. Diese erhebt berufsethische Haltungen von Lehramtsstudierenden der ersten beiden Kohorten des Praxissemesters, die dieses im Wintersemester 2009/2010 bzw. im Sommersemester 2010 absolvierten. Kapitel 2.1 führt die Untersuchungsfragen und -ziele auf, bevor in Kapitel 2.2 unter methodologischen Gesichtspunkten erörtert wird, welche Implikationen die Wahl der Erhebungsinstrumente für die Auswertung und die Einschätzung der Ergebnisse hat. In den Kapiteln 2.3 und 2.4 wird detailliert das Vorgehen bei der Erhebung und der Auswertung der Daten beschrieben. In Kapitel 2.5 wird ausgeführt, welche Qualitätssicherungsverfahren in der qualitativen Forschungsliteratur diskutiert werden und in der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung kamen. Kapitel 2.6 stellt die Stichprobe im Detail vor, wobei sowohl die ausgewählten Studienteilnehmer als auch die Datenbasis für die Auswertung vorgestellt wird. In Kapitel 2.7 werden dann die Ergebnisse der Studie entlang der Forschungsfragen vorgestellt, bevor in Kapitel 2.8 die Studienergebnisse sowohl unter inhaltlichen als auch methodischen Gesichtspunkten diskutiert und ein Ausblick auf mögliche Forschungsperspektiven sowie Implementierungsempfehlungen für eine Weiterentwicklung des Praxissemesters gegeben werden.

# 1 Theorie

## 1.1 Das Praxissemester im Jenaer Modell der Lehrerbildung

Wie in den anderen sogenannten „neuen Bundesländern“ auch, wurde in Thüringen nach der Wiedervereinigung die ehemals einphasige DDR-Lehrerausbildung zunächst auf die westdeutsche zweiphasige Struktur umgestellt. Ausgelöst durch verschiedene (bildungs-) politische und gesamtgesellschaftliche Impulse<sup>7</sup> folgte nach der Jahrtausendwende eine grundlegende Reform mit dem Ziel, die erkannten Defizite der nun bestehenden Lehrerbildung zu beheben. Dabei war es zentral, die Aufsplittung der Lehrerbildung in verschiedene wissenschaftliche Disziplinen und unverbundene Ausbildungsphasen zu harmonisieren, um ihr Schattendasein an der Universität im Vergleich zu den Fachstudiengängen zu beenden (Lütgert, 2008, S. 38 – 40). Gleichzeitig wollte man der Spezifität der Anforderungen an eine *Lehrerausbildung* gerecht werden, d. h. sowohl die wissenschaftliche Fundierung als auch die Orientierung am Tätigkeitsfeld Schule von Anfang an sicherzustellen (Kleinspel & Ahrens, 2014, S. 33). Darüber hinaus sollte sich die Lehrerbildung fortan nicht mehr nur auf die Schulung von fachlichen, didaktischen und erzieherischen Kompetenzen konzentrieren, sondern auch explizit die Diagnose und Bewertung von Lernleistungen sowie die Evaluation und Innovation der schulischen Tätigkeiten umfassen (KMK, 2004).

Das Jenaer Modell der Lehrerbildung, das in den frühen 2000er Jahren entwickelt und im Studienjahr 2007/2008 in den regulären Studienbetrieb implementiert wurde, ist dementsprechend durch folgende Eckpunkte gekennzeichnet:

- eine Studienstruktur mit modularisiertem, aber grundständigem Studium, das mit dem Staatsexamen abschließt,
- ein Gesamtkonzept der tätigkeitsfeldbezogenen Ausbildung, das zusätzlich zu dem bereits beruflichen Vorbereitungsdienst ein Eingangspraktikum vor dem Studium und ein von der Universität verantwortetes und gemeinsam mit den Schulen gestaltetes Praxissemester in der Mitte des Studiums einschließt,
- ein Fort- und Weiterbildungsangebot der Universität für die Lehrer in Form der „Fortbildung Didaktik“ und der „Jenaer Tage der Didaktik“ bzw. später der „Thüringer Netzwerktagen Lehrerbildung“,
- eine enge curriculare, personelle und institutionelle Vernetzung der drei Phasen der Lehrerbildung.

---

<sup>7</sup> Zu diesen Impulsen zählen zum Beispiel der sogenannte „PISA-Schock“ im Jahre 2001, der Erfurter Amoklauf 2002 und die Bologna-Erklärung von 1999, welche in die Empfehlungen der Thüringer Enquete-Kommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“ mündeten (Lütgert, 2014, S. 10 f.; Lütgert, 2012, S. 45; Lütgert, 2008, S. 38 f.).

Mit der Entscheidung für ein modularisiertes, aber grundständiges Lehramtsstudium folgt das Jenaer Modell der Lehrerbildung einer entscheidenden Forderung der Bologna-Erklärung von 1999 (S. 287), da die lehrerbildenden Studiengänge anschlussfähig an die Fachstudiengänge bleiben und ein Wechsel zwischen Lehramts- und Fachstudium erleichtert wird (Schaeper, 2008a; Schaeper, 2008b). Das grundständige Lehramtsstudium erlaubt es im Gegensatz zu einer konsekutiven Folge aus Bachelor- und Masterstudium darüber hinaus, das Praxissemester in den Studiengang zu integrieren und nicht – gewissermaßen als vorgezogenes Referendariat – auf das Ende des Studiums im Master zu verschieben. Außerdem sollten „halb ausgebildete Lehrerbachelor“ vermieden werden, deren Ausbildung weder in den Fächern, noch in den Berufswissenschaften für den Schuldienst oder den freien Berufsmarkt ausreicht (Lütgert, 2014, S. 22; Schaeper, 2008a, S. 6-11; Schaeper, 2008b, S. 29; Thierack, 2002, S. 8).

Bei der Festlegung der Studienstruktur war es zudem wichtig, die Anteile der Fachwissenschaften und -didaktiken nicht zu schmälern. Nach wie vor wählen die Jenaer Lehramtsstudenten zwei Schulfächer. Die Studierenden belegen hier fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen in einem annähernd gleichem Umfang wie im jeweiligen Fachstudium des Bachelorstudiengangs; hinzu kommen fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studien und das Praxissemester sowie die wissenschaftliche Hausarbeit in einem der beiden Fächer (Lütgert, 2008, S. 41 f.).

Dem Studium vorgelagert ist ein Eingangspraktikum von 320 Stunden pädagogischer Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen. Ziel dieses Praktikums ist es, dass die Studierenden ihre eigene Studien- bzw. Berufsmotivation noch einmal selbst überprüfen.

Deshalb sollen die angehenden Studierenden [...] in außerschulischen Feldern einen pädagogischen Bezug zu Kindern und Jugendlichen aufbauen und über einen längeren Zeitraum [...] aufrecht erhalten. Auf diese Weise erfahren sie handelnd, welche Aufgaben ein Erwachsener hat, der erzieherische (Teil-) Verantwortung für Kinder oder für Jugendliche übernimmt. (Lütgert, 2008, S. 43)

Es folgt ein Grundstudium mit Studienmodulen aus beiden Fächern, den dazugehörigen Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft sowie nach dem Praxissemester die Vorbereitungsmodule für die Staatsprüfung und die wissenschaftliche Hausarbeit (Lütgert, 2014, S. 21 f.).

Das Kernstück des Lehramtsstudiums nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung ist das Praxissemester, das in der Regel im fünften oder sechsten Fachsemester durchgeführt wird. Es soll die Studierenden an die Schulwirklichkeit heranzuführen und ihnen so viele praktische Erfahrungen ermöglichen, „dass sie sich begründet für oder gegen das Lehramt entscheiden können“ (Lütgert, 2008, S. 43). Von Bedeutung ist dabei, dass das Praxissemester an Schulen durchgeführt wird, jedoch in der Verantwortung der Universität liegt und die Studierenden somit die Praxiserfahrung wissenschaftsorientiert reflektieren sollen.

Für die Etablierung des Praxissemesters wurden folgende Maximen festgehalten:

- Praxisphasen sind Teil der universitären Lehrerausbildung und als solche wissenschaftsorientierte Ausbildungselemente.
- Praxisphasen im Studium sind ein Feld von Erfahrung und systematischer Reflexion unter der Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen.
- Praxisphasen sind Bausteine zum Erwerb von Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz in konkreten Situationen.
- Praxisphasen stärken den Aufbau einer professionsorientierten Haltung im Handlungsfeld Schule. (Kleinespel & Ahrens, 2014, S. 33)

Das Praxissemester liegt nicht zufällig in der Mitte des grundständigen Studiums. Nach dem vierten Semester haben die Studierenden bereits grundlegende fachliche sowie erste fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse erlangt, die sie nun im Praxissemester mit den Schulerfahrungen verknüpfen und auf Praxistauglichkeit prüfen können. Um jedoch einem möglichen „Praxisschock“ (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978) bzw. einer vordergründigen Praxisorientierung vorzubeugen (Holtz, 2014a) und stattdessen eine reflexive Professionalität (Schön, 1983) zu fördern, sollen die Erfahrungen sowohl während des Praxissemesters als auch im anschließenden Studium an wissenschaftliche Erkenntnisse angeknüpft und fachbezogen, fachdidaktisch und erziehungswissenschaftlich aufgearbeitet werden (Lütgert, 2014, S. 26 f.).

Dieser Einbettung ins Studium dienen verschiedene vorbereitende, begleitende und nachgelagerte Universitätsveranstaltungen: In einem erziehungswissenschaftlichen Modul im Grundstudium werden die Studierenden mit den „Grundlagen der Schulpädagogik“ vertraut gemacht und in einem Anfangsblock „Einführung in die Schulwirklichkeit“ in der ersten Praxissemesterwoche vorbereitet. Während des Praxissemesters gibt es im zweiwöchentlichen Rhythmus begleitende Seminare, die von Vertretern der jeweiligen Fachdidaktiken, der „Pädagogischen Psychologie“ und der „Forschungsmethoden“ durchgeführt werden. Zudem werden die Praxiserfahrungen in einem abschließenden Block, der ebenfalls zum Modul „Einführung in die Schulwirklichkeit“ gehört, wieder zusammengeführt. In den nachfolgenden Studien- und Staatsexamensmodulen sollen die Praxiserfahrungen – zum Teil curricular verankert, zum Teil durch das individuelle Engagement der Studierenden – erneut mit der wissenschaftlichen Theoriebildung verstrickt werden (Lütgert, 2014, S. 26 f.; Kleinespel, 2014, Kapitel III).

Das Praxissemester ist in drei aufeinander aufbauende Phasen aufgeteilt:

1. Die Einführungsphase dient dem Kennenlernen der Schule. Hier sind die Studierenden „gewissermaßen Eleven, die fremden Unterricht beobachten, aber auch [...] Teilaufgaben übernehmen“ (Lütgert, 2014, S. 25).
2. In der Unterrichtsphase werden zunächst sehr stark begleitete, später zunehmend selbst gestaltete Unterrichtssequenzen und -stunden im Umfang von insgesamt ca. 20 Unterrichtsstunden durchgeführt.

3. In der abschließenden Diagnose- und Evaluationsphase sollen die Teilnehmer kleine Forschungsprojekte an den Schulen umsetzen, indem sie „mit sehr einfachen, vorgefertigten wissenschaftlichen Instrumenten Daten erheben, um zumindest ausschnitthaft einen wissenschaftlich-distanzierten Blick auf ihre unmittelbar erlebte Praxis zu erhalten“ (Lütgert, 2014, S. 25).

Wie das Jenaer Modell der Lehrerbildung insgesamt spielen auch im Praxissemester curriculare, personelle und institutionelle Verschränkungen eine entscheidende Rolle: Beispielsweise sind die Praktikanten einerseits in den Schulen tätig, besuchen aber auch zweiwöchentlich stattfindende Seminartage, die von Universitätsdozenten und unterstützend von abgeordneten Lehrern durchgeführt werden und die Praxiserfahrungen zumindest teilweise direkt aufnehmen sollen. Darüber hinaus werden die Studierenden an den Schulen von mehreren, auf sie vorbereiteten Lehrern empfangen: An jeder Schule gibt es einen Verantwortlichen für Ausbildung, der erster Ansprechpartner für die Praktikanten ist. Er kann (muss aber nicht) selbst in einem der Fächer der Praktikanten unterrichten. Daneben gibt es an den Schulen fachbegleitende Lehrer für jedes der beteiligten Fächer. Die Praktikumslehrer wiederum werden durch verschiedene Angebote von Seiten der Universität, etwa der „Fortbildung Didaktik“ oder den „Thüringer Netzwerktagungen Lehrerbildung“ auf ihre Aufgaben vorbereitet bzw. dabei begleitet.

Zudem werden die Praktikanten an den Schulen nach Möglichkeit zu Dreierteams zusammengefasst, die jeweils ein Fach gemeinsam studieren.

Dieses Verfahren stärkt die Selbstorganisation und die Eigenverantwortung der Studierenden. Sie können wechselseitig ihre Unterrichtsversuche hospitieren, gemeinsam Stunden planen oder im Team Unterricht halten. Die Auswertung einer gehaltenen Unterrichtsstunde in der Studierendengruppe erfolgt in der Regel angstfrei, nämlich „auf Augenhöhe“ (Kleinespel & Ahrens, 2014, S. 41).

Im Praxissemester sollen berufsbezogene Kompetenzen in den vier Bereichen der von der KMK beschlossenen Lehrerbildungsstandards in den Bildungswissenschaften ausgebildet werden. Sie wurden in Anlehnung an die KMK-Standards als „Erziehung – Kommunikation“, „Unterricht“, „Diagnose“ und „Evaluation“ benannt. Darüber hinaus sollen die Studierenden im Praxissemester jedoch auch lernen, „eine eigene Position im Hinblick auf die Lehrerrolle schriftlich [zu] entwickeln und unter Bezug auf die wissenschaftliche Diskussion begründen [zu] können“ (Lütgert, 2008, S. 45).<sup>8</sup> Um diese Auseinandersetzung mit der Berufsrolle und die Reflexion der eigenen berufsethischen Positionen fest im Praxissemester zu verankern, wurde zusätzlich zu den vier Kompetenzbereichen der KMK ein fünfter Bereich, die „Berufsethik“<sup>9</sup>, ergänzt.

---

<sup>8</sup> Eine kritische Erörterung zum Verständnis von Berufsethos als Kompetenz findet sich in Kapitel 1.2.2.3.

<sup>9</sup> Zur begrifflichen Unterscheidung von „Berufsethos“ und „Berufsethik“ vgl. Kapitel 1.2.1.

## 1.2 Berufsethos von Lehrern

Nach der Darstellung der institutionellen Rahmung der in Teil II vorgestellten Studie soll nun das theoretische Fundament zum untersuchten Konstrukt „Lehrerethos“ bzw. „Berufsethos von Lehrern“ gelegt werden. Hierfür ist zunächst eine begriffliche Schärfung notwendig, bevor das Verhältnis des Konstrukts zu anderen soziologischen und psychologischen Konstrukten beschrieben werden kann. Danach wird anhand von drei Beispielen nachvollzogen und evaluiert, wie „Lehrerethos“ in der wissenschaftlichen Literatur theoretisch gefasst und empirisch untersucht wird.

### 1.2.1 Begriffsdefinition

Laut einer Definition des „Historischen Wörterbuchs der Philosophie“ bezeichnet der Begriff „Ethos“ das „Ganze der moralischen Einstellung und des moralischen Verhaltens eines Menschen oder [...] einen bestimmten Typus von Sittlichkeit einerseits bzw. von Sittegemäßheit andererseits“ (Funke & Reiner, 1972, S. 812). Das griechische Wort „Ethos“ hat je nach Schreibweise zwei Bedeutungen: Mit Epsilon ( $\epsilon\theta\omicron\varsigma$ ) geschrieben bezeichnet es eine durch Erziehung erworbene Gewohnheit, „sein Handeln nach sittlichen Maßstäben“ (Prechtl, 2008b, S. 168) einer Gemeinschaft auszurichten. Mit Eta ( $\eta\theta\omicron\varsigma$ ) geschrieben benennt es dagegen eine „Grundhaltung der Tugend“, die aus eigener Einsicht hervorgebracht wird (ebd.). Der Begriff des „Ethos“ impliziert somit, dass Individuen ihr Handeln aktiv oder passiv auf gemeinschaftliche normative Vorstellungen ausrichten. Aus soziologischer Sicht hat Ethos die Funktion, ein „vorhersagbares, geregeltes Zusammenleben mit Vertrauen, Verlässlichkeit, Verstehen“ (Funke & Reiner, 1972, S. 813) innerhalb einer Gemeinschaft zu gewährleisten. Es wird daher von der Mehrheit der Individuen dieser Gemeinschaft getragen.

Die Definitionen in verschiedenen Lexika differieren darin, inwieweit sie Übereinstimmungen bzw. Überschneidungen zwischen Ethos und Moral sehen. Höffe (2008b) beispielsweise setzt das „Ethos“ begrifflich mit „Moral und Sitte“ gleich:

Als Ethos [...] waren [Moral und Sitte] ursprünglich die ungeschiedene Einheit vom Guten, Geziemenden und Gerechten: objektiv als Lebensgewohnheit u[nd] subjektiv als Charakter. (Höffe, 2008b, S. 211)

Prechtl hingegen unterscheidet Moral von Ethos dadurch, dass Moral im Gegensatz zum Ethos in der Gemeinschaft als gegeben angenommen wird und von den einzelnen Individuen nicht notwendigerweise reflektiert werden muss (Prechtl, 2008c, S. 390 f.).

Abzugrenzen ist das „Ethos“ darüber hinaus von der „Ethik“. Letztere thematisiert nach Prechtl auf einer Metaebene moralische Gehalte, indem sie deren Maßstäbe, Kriterien usw. hinterfragt (Prechtl, 2008a, S. 164). Ethos ist daher nicht gleichzusetzen mit Ethik, sondern bildet vielmehr ihren Gegenstandsbereich: „Gegenstand der E[thik] ist das

menschliche Handeln, sofern es einem praktischen Sollen genügt und zugleich eine allgemeine Verbindlichkeit zum Ausdruck bringt“ (S. 163).<sup>10</sup>

### 1.2.1.1 *Bezugsebenen des Lehrerethos*

Aus morphologischer Sicht handelt es sich beim Begriff „Lehrerethos“ um ein Kompositum, bei dem das Grundwort „Ethos“ durch „Lehrer“ näher bestimmt wird. Nachdem nun das Grundwort genauer definiert wurde, wird im Folgenden das Bestimmungswort betrachtet. Dieses ist aufgrund der Bedeutung des Wortes „Lehrer“ und seiner Beziehung zum Grundwort semantisch unscharf. Je nachdem worauf sich das Bestimmungswort bezieht, könnte als Lehrerethos demnach verstanden werden als:

- ein allgemeines Ethos von Lehrern als Bevölkerungsgruppe,
- ein individuelles, berufsbezogenes Ethos,
- ein kollegiales, berufsbezogenes Ethos oder
- ein berufsbezogenes Ethos von Lehrern als Berufsstand.

Der ersten Deutung liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrpersonen als Bevölkerungsgruppe andere allgemeine moralische Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen als andere Mitglieder der Gesellschaft. Wenngleich dies aus soziologischer oder sozialpsychologischer Perspektive womöglich ein lohnendes Forschungsthema sein mag, wird hierauf im Folgenden nicht weiter eingegangen.

In den drei anderen Deutungen wird Ethos dagegen (wie auch in der Umschreibung „Berufsethos von Lehrern“) berufsbezogen ausgelegt. Dabei können die Träger des Ethos einzelne Lehrkräfte, ganze Lehrerkollegien oder der gesamte Berufsstand sein.

Ein individuelles Berufsethos wird etwa von Oser et al. (1991) in ihrer maßgeblichen Studie zum Lehrerethos zugrunde gelegt, deren Grundfrage lautet: „Aber wie nimmt nur der Einzelne die Anstrengung der Verantwortung in der Profession wahr?“ (Oser et al., 1991, S. 1)<sup>11</sup> Auf der Ebene des kollegialen Lehrerethos argumentiert dagegen Maurer-Wengorz (1994) in ihrer Arbeit zum Forschungsprojekt „Konsens in Schulen“<sup>12</sup>:

Lehrerethos ist nicht nur eine individuelle Angelegenheit, schon gar nicht eine privatistische, sondern es realisiert sich im Handlungs- und Interaktionsrahmen der Schule. Der Einzelne ist zwar aktiv beteiligt an der Entstehung und Umsetzung (berufs)ethischer Vorstellungen und Überzeugungen, aber seine besondere Qualität, spezifische Ausprägung und seine Wirksamkeit erhält das Lehrerethos vor allem als das Ethos einer Gruppe. (Maurer-Wengorz, 1994, S. 14)<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Ungeachtet dieser begrifflichen Abgrenzung wird in der Literatur allerdings nicht immer eindeutig zwischen (Berufs-)Ethos und (Berufs-)Ethik unterschieden. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Berufsethos“ – und nicht die Berufsethik – verwendet, außer es wird direkt auf wissenschaftliche Literatur verwiesen, die diesen Begriff wählt.

<sup>11</sup> Auf das dort entworfene, individuelle Prozessmodell der Berufsmoral und die damit verbundene empirische Studie wird in Kapitel 1.2.3.1 dieser Arbeit genauer eingegangen.

<sup>12</sup> Zum gesamten Forschungsprojekt vgl. Aurin, 1993.

<sup>13</sup> Die Studie vom Maurer-Wengorz wird in Kapiteln 1.2.3.2 eingehend dargestellt.

Reinhardt (1990) versucht demgegenüber ein Lehrerethos für den gesamten Berufsstand zu formulieren und bewegt sich dementsprechend auf der allgemeinen Ebene: „Es scheint mir notwendig und möglich, aus einer Beschreibung zentraler Elemente des Lehrerberufs zu einer Verständigung über wesentliche Verpflichtungen zu gelangen“ (S. 4).

Brezinka (1990) unterscheidet individuelles Berufsethos und gemeinschaftliche Berufsmoral: Er versteht unter dem individuellen Berufsethos eine „komplexe Persönlichkeitseigenschaft, die individuell verschieden ist“ (S. 17). Demgegenüber bezeichnet die gemeinschaftliche Berufsmoral „das Ganze der berufsbezogenen moralischen Normen, die für alle Personen gelten, die einen bestimmten Beruf ausüben“ (ebd.), und sei Voraussetzung für die Ausbildung des individuellen Ethos.

Terhart (1999) behandelt die verschiedenen Ebenen des Lehrerberufs im Kontext der Professionalisierungsdebatte<sup>14</sup>:

Professionalität entsteht nicht aus dem Nichts, sondern muß in einem längeren Prozeß entwickelt werden. Auf kollektiver Ebene setzt dies eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Entwicklung voraus, auf individueller Ebene läßt sich Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem verstehen [...]. Vermittelnd zwischen beiden Ebenen steht die Kultur eines bestimmten Berufsbereichs, die entscheidend mit dazu beiträgt, ob und inwieweit sich professioneller Status und professionelles Handeln durchsetzen. (Terhart, 1999, S. 452)

Mit der Berufskultur meint Terhart dabei nicht das kollegiale Lehrerethos, sondern für den Beruf typische „Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristige[...] Persönlichkeitsprägungen“ (ebd.) der einzelnen Lehrer, die sich auch subgruppenspezifisch (nach Schulformen, Altersgruppen, Geschlechtern, Unterrichtsfächern etc.) unterscheiden können. In einem früheren Aufsatz spricht er von einer Außen- und Innenseite des Lehrerberufs:

Erstere wird vom ‚pädagogischen Establishment‘ [...] artikuliert, verwaltet und fortgeschrieben. Die Innenseite dagegen bezieht sich auf die substantiellen, konkreten, alltäglichen Probleme der Berufsarbeit und Lehrereexistenz. Dieser Innenbereich wird nicht durch Theoriearbeit vermittelt und stabilisiert, sondern durch sorgfältige Sozialisation von Neulingen tradiert. (Terhart, 1987, S. 800)

Die Ebene des kollegialen Lehrerethos nimmt Terhart in den Blick, wenn er auf die von der anglo-amerikanischen School-Effectiveness-Forschung inspirierte „Umstellung der Perspektive auf die Einzelschule und ihre Qualität“ (Terhart, 1999, S. 459) hinweist. Die Erfolgskriterien der amerikanischen „guten Schulen“ sind jedoch alleinig durch die Erzielung hoher Lernleistungen bestimmt. Dementsprechend weist Terhart darauf hin, dass diese Perspektivenverschiebung hin zur Qualität der Einzelschulen automatisch mit einer Festlegung von Kriterien für Schulqualität einhergeht. Das wiederum geschieht auf der Ebene eines übergreifenden Lehrerethos für den gesamten Berufsstand.

---

<sup>14</sup> Vgl. hierzu Kapitel 1.2.1.3.

### 1.2.1.2 Normativität des Lehrerethos

Ethos ist per definitionem normativ. Je nachdem, welche Art von Lehrerethos bzw. welche Bezugsebene in den Blick genommen wird, unterscheidet sich jedoch die Art der Normativität. Normen können kollektiv vorgegeben sein (vgl.  $\xi\theta\omicron\varsigma$ ), sie können aber auch durch die Lehrkräfte selbst entwickelt werden, somit nur für das Individuum gelten und sich von kollektiven Normen unterscheiden (vgl.  $\tilde{\eta}\theta\omicron\varsigma$ ). Ein Lehrer kann demnach ein eigenes Berufsethos entwickeln, welches sich mehr oder weniger stark vom Ethos seiner Schule und seines Berufsstandes unterscheidet. Ebenso hat ein kollegiales Lehrerethos einen Bezug zu dem Berufsethos der Gesamtlehrerschaft, akzentuiert jedoch möglicherweise bestimmte Aspekte stärker oder weniger stark. Solche Akzentuierungen gelten in der Einzelschule dann zwar grundsätzlich für alle Lehrpersonen dieser Schule, diese können jedoch ihrerseits das Ethos ganz oder in Teilen übernehmen oder verwerfen.<sup>15</sup>

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Normativität eines Lehrerethos ist relevant, inwieweit dieses schriftlich fixiert wird. Auf übergreifender Ebene wurden von einzelnen Personen, aus der Wissenschaft oder von Institutionen berufsethische Normen in Form von Tugendkatalogen oder Kodizes aufgestellt und niedergeschrieben, etwa der „Sokratische Eid“ von Hartmut von Hentig (1992), die „Erklärung zum Berufsethos“ der Bildungsinternationalen (2004) oder die „Recommendation concerning the Status of Teachers“ der UNESCO (1966).<sup>16</sup> Auch in Schulprogrammen können Kollegien ein für ihre Schule gültiges Lehrerethos festhalten.

Derartige Kodizes haben zwar einen normativen, eventuell auch universellen Anspruch, dieser wird aber auf der Ebene der Einzellehrer und Lehrerkollegien nicht notwendigerweise eingelöst (Fauser, 1992). Unabhängig vom normativen Anspruch ist es zudem möglich, den inhaltlichen Gehalt eines Lehrerethos deskriptiv und vergleichend darzustellen. Dies sollte nach Terhart (1999) jedoch unabhängig von der Formulierung bzw. gar Extrahierung von berufsethischen Normen geschehen:

Und aus der empirischen *Deskription* verschiedener Einzelschulen sind aus wissenschaftslogischen Gründen weder die *normativen* Kriterien dafür zu gewinnen, welches hierbei die „guten“ Schulen sind (Kriterienproblem) noch die Handlungsstrategien abzuleiten, wie man sie herstellt (Technologieproblem). (Terhart, 1999, S. 460, Hervorhebungen im Original)

### 1.2.1.3 Lehrerethos als Teil von Professionalität

Die Bedeutung eines Ethos für den Lehrerberuf wird oft im Kontext der Frage nach der Professionalität von Lehrern behandelt. Dabei ist strittig, inwieweit der Lehrerberuf überhaupt als Profession gesehen werden kann (Helsper, 2004; Helsper & Tippelt, 2011; Reh, 2004; Terhart, 2011; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009b). Während einzelne Kriterien des klassischen Professionsbegriffs für den Lehrer-

<sup>15</sup> Davon unbenommen mag es Lehrer geben, die gegenüber einem eventuell bestehenden kollegialen Lehrerethos ignorant auftreten oder sich gar für dieses schlicht nicht interessieren.

<sup>16</sup> Vgl. hierzu auch die Bemerkungen in der Einleitung zu dieser Arbeit.

beruf mehr oder weniger stark zutreffen, können andere Kriterien nicht oder zumindest nicht eindeutig angewendet werden (Helsper, 2004; Terhart, 2011; Terhart, 1987). Insbesondere dem Kriterium der Autonomie des Professionellen kommt dabei besondere Bedeutung zu: „Echte“ Professionen sind gekennzeichnet dadurch, dass die Berufsausübung hochgradig autonom erfolgt und gleichzeitig mit einer großen Verantwortung für die Klienten einhergeht. Einem kollektiven Berufsethos wird deshalb entsprechend große Bedeutung beigemessen. Diese Autonomie kann beim Lehrerberuf in einem staatlich getragenen und organisierten Schulsystem, in dem die Rahmenbedingungen (z. B. Lehrinhalte, Benotungskriterien, Bildungs- und Erziehungsauftrag) vom Staat vorgegeben sind, aber nur bedingt festgestellt werden. Insofern stellt sich auch die Frage nach der Relevanz eines kollektiven Berufsethos für den Lehrerberuf. Allerdings gibt Terhart (1987) auch zu bedenken:

Weil ein Lehrer nicht lediglich Fachwissen vermittelt, sondern – ob er will oder nicht – immer auch Vorbild für die Schüler ist, ja darüber hinaus gegebenenfalls sogar Werterziehung betreibt oder zu betreiben hat, ist die Forderung nach Entwicklung und Befolgung einer Berufsethik konsequent. (Terhart, 1987, S. 790)

An anderer Stelle weist Terhart auf eine wichtige Unterscheidung zwischen Professionalisierung auf kollektiver und individueller Ebene hin. Während auf kollektiver Ebene Professionalisierung als „soziale[r] Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession“ (Terhart, 2011, S. 203) verstanden wird, spricht man von Professionalisierung auf „individueller Ebene [als] das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (ebd.). In diesem Prozess der professionellen Entwicklung kann das Berufsethos als Orientierungshilfe eine zentrale Funktion übernehmen (Bauer, 2007, S. 94 – 100).

Ziel von Professionalisierung (sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene) ist das professionelle Handeln, die Professionalität. Terhart (2011) charakterisiert „in der deutschen Erziehungswissenschaft drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrerberuf“ (S. 206), die den Beruf unterschiedlich akzentuiert beleuchten und damit „teilweise gleiche bzw. überlappende, teilweise aber auch unterschiedliche Bereiche, Aspekte und Schwerpunkte des Lehrerberufs bzw. der Lehrerprofessionalität“ (S. 209) ansprechen. Je nach Akzentuierung tritt auch die Bedeutung des Berufsethos in unterschiedlicher Art und Weise zum Vorschein:

a) Nach dem strukturtheoretischen Ansatz sind die beruflichen Aufgaben des Lehrers durch eine Reihe von strukturell angelegter Antinomien gekennzeichnet. „Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können“ (S. 206). Das Berufsethos erhält bei dieser Betrachtungsweise des Lehrerberufs eine besondere Bedeutung, da es dem Lehrer als Richtschnur dient, die Widersprüche seiner Berufsansforderungen auszu-

tarieren und in den unmittelbaren Situationen nicht willkürlich, sondern auf der Basis von (geteilten) Wertvorstellungen zu handeln.

b) Der kompetenztheoretische Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Ziele der Lehrertätigkeit, die darin zu sehen sind, „nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern“ (S. 207) zu bewirken. Der Ansatz geht davon aus, dass hierfür ein klar umreißbares Maß an Wissen, Kompetenzen und Einstellungen nötig ist, wobei diese selbst empirisch erfassbar sind. „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen [...] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt“ (ebd.). Das gesamte Lehrerhandeln wird nach diesem Ansatz instrumentell ausgerichtet. Somit kann auch das Berufsethos nur insoweit Gewicht erhalten, als es zur Zielerreichung beiträgt und also hilft, größtmögliche Lernerfolge hervorzubringen.

c) Beim berufsbiografischen Ansatz wird Professionalität als individuelle Entwicklungsaufgabe angesehen.

Die Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere und ähnliche Themen stehen im Mittelpunkt. (Terhart, 2011, S. 208)

Bei dieser Auffassung ist das Berufsethos weder als eine moralische Richtschnur anzusehen, noch wird es als eine Komponente eines umfangreichen Kompetenzprofils verstanden. Stattdessen handelt es sich nach diesem Ansatz beim Berufsethos um Einstellungen und Überzeugungen, welche innerhalb der beruflichen Laufbahn geformt werden, in kritischen Situationen zum Einsatz kommen und durch diese auch verändert werden können.

#### *1.2.1.4 Vorläufiges Begriffsverständnis*

Das „Lehrerethos“ bzw. das „Berufsethos von Lehrern“, wie es hier verstanden wird, beschreibt eine moralische Grundhaltung von Lehrkräften ihrer eigenen Berufsausübung gegenüber, die durch Erziehung bzw. Sozialisation erworben oder selbst erarbeitet sein kann und der Reflexion grundsätzlich zugänglich ist. Das Berufsethos kann sowohl durch einzelne Lehrpersonen als auch durch Lehrerkollegien oder den gesamten Berufsstand getragen werden, wobei davon ausgegangen wird, dass individuelles und kollektives Berufsethos miteinander interagieren können. Das Berufsethos ist prinzipiell bindend, was durch Kodifizierung unterstrichen werden kann. Allerdings ist es möglich, dass individuelle Haltungen von Einzel Lehrern ein allgemein geltendes berufliches Ethos gleichsam „überschreiben“ und somit der primäre normative Charakter auf der individuellen Ebene neu definiert wird.

Für die vorliegende Arbeit wird speziell die individuelle Ebene in den Blick genommen. Kollektive berufsethische Haltungen werden dabei zwar grundsätzlich angenommen,

jedoch nicht genauer untersucht. Dementsprechend wird das Berufsethos als Orientierungshilfe während der individuellen, berufsbiographisch geprägten Professionalisierung von Lehrern verstanden.

### **1.2.2 Lehrerethos und verwandte sozialwissenschaftliche Konstrukte**

Zur weiteren Schärfung des Begriffsverständnisses von Lehrerethos wird im Folgenden dargestellt, inwieweit es sich von verwandten Konstrukten unterscheidet bzw. in welcher Relation es zu ihnen steht. Behandelt werden dabei ein soziologisches Konstrukt (Berufsrolle), ein psychologisches Konstrukt (berufsbezogene Überzeugungen) und ein bildungswissenschaftliches Konstrukt (Kompetenzen).

#### *1.2.2.1 Berufsrolle*

Der Berufsrolle des Lehrers liegt der soziologische Begriff der sozialen Rolle zugrunde. Hierunter versteht man „ein Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die von einer Bezugsgruppe oder mehreren Bezugsgruppen an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden“ (Peuckert, 2010, S. 243). Die Bezugsgruppen sind dabei strukturell mit dem Inhaber einer sozialen Rolle verbunden und haben ihm gegenüber in der Regel Sanktionsmöglichkeiten. Sozialen Rollen wohnt eine Orientierungsfunktion inne, sie sollen soziales Verhalten vorhersagbar und planbar machen. Obwohl sie an Individuen als Rolleninhaber gebunden sind, sind Rollen doch vom Einzelnen unabhängig, da das Individuum hier nur als Positionsträger berücksichtigt wird, nicht jedoch in seiner individuellen Persönlichkeit. Rollenerwartungen können sich entweder auf Eigenschaften des Rolleninhabers oder auf sein Verhalten beziehen. Obwohl eine soziale Rolle durch Sozialisation erworben wird und an sie Normen geknüpft sind, handelt es sich nicht notwendigerweise um eine statische Größe. Vielmehr können soziale Rollen durch Rollendistanz spontan und kreativ gestaltet werden (S. 243 – 245).

Eine einzelne Person kann – bezogen auf unterschiedliche soziale Situationen – gleichzeitig mehrere Rollen innehaben (z. B. Lehrerin und Mutter sein). Widersprechen sich die verschiedenen Rollenerwartungen an eine Person, spricht man von einem Inter-Rollenkonflikt. So ein Konflikt liegt beispielsweise vor, wenn eine Lehrerin auf dem Elternabend ihrer Schule erwartet wird, gleichzeitig jedoch als alleinerziehende Mutter für ihre Kinder zu sorgen hat. Darüber hinaus kann eine einzelne soziale Rolle aus mehreren Rollensegmenten bestehen (z. B. Rollenerwartungen an einen Lehrer aus Schülersicht und aus Sicht der Schulleitung). Wenn sich die Rollenerwartungen der Rollensegmente widersprechen, kann es für den Rolleninhaber zu einem Intra-Rollenkonflikt kommen, wenn beispielsweise Schüler nach einer verhältnismäßig schlecht ausgefallenen Klassenarbeit vom Lehrer erwarten, diese zu wiederholen, während die Schulleitung auf die Vorschriften verweisend die Wertung der Arbeit anordnet (ebd.).

Die Berufsrolle des Lehrers als soziale Rolle ist somit als Erwartung an sein Verhalten bzw. seine Eigenschaften durch mit ihm interagierende Bezugsgruppen wie Schüler,

Eltern, Kollegen, Vorgesetzte und die Öffentlichkeit definiert (Rothland, 2009, S. 500). Rothland veranschaulicht in einer Übersicht, wie diese unterschiedlichen Bezugsgruppen verschiedene Erwartungen an die Lehrerrolle stellen und damit verschiedene Rollensegmente ansprechen, was mit den entsprechenden Aufgaben des Lehrers korreliert. Im Gegensatz zum Lehrerethos ist die Lehrerrolle somit nicht durch die Haltungen des Lehrers seinem Beruf gegenüber gekennzeichnet, sondern es sind die Erwartungen anderer Personen und Gruppen an den Lehrer. Die Blickrichtung auf den Beruf ist somit entgegengesetzt: Während bei der Lehrerrolle externe Personen bestimmte Erwartungen an das Verhalten des Lehrers heranzutragen, wird das Berufsethos durch die Sicht des Lehrers selbst auf sein Verhalten und seinen Beruf definiert.

Zudem fehlt dem Konstrukt der Berufsrolle dem Grundsatz nach die dem Berufsethos innewohnende moralische Komponente. Die Erwartungen an den Lehrer in seiner sozialen Rolle zielen auf seine Tätigkeiten ab, sie sind mit seinen Aufgaben und dafür notwendigen Kompetenzen assoziiert – inwieweit der Lehrer Verantwortung übernimmt, mit welcher Haltung er diesen Aufgaben gegenübersteht, ist bei Betrachtung der Lehrerrolle zunächst nebensächlich. Zwar macht Rothland darauf aufmerksam, dass „Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag mit dem gesamten [...] Erwartungs- und Aufgabenspektrum konfrontiert [werden und] damit situationsabhängig immer wieder vor der schwierigen Aufgabe [stehen], sich für die eine oder andere Verhaltens- oder Handlungsweise zu entscheiden“ (Rothland, 2009, S. 500). Allerdings stehen bei der wissenschaftlichen Betrachtung der Berufsrolle die dafür entscheidenden moralischen Motive und Beweggründe nicht im Zentrum.

#### *1.2.2.2 Berufsbezogene Überzeugungen*

Zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrern zählen „Vorstellungen und Annahmen [...] über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 267), die eine subjektive, bewertende Komponente enthalten. Der Begriff wird in der Literatur jedoch nicht einheitlich verwendet. Während sich im Englischen „beliefs“ weitgehend durchgesetzt hat (vgl. aber Pajares, 1992, S. 309), unterscheidet die deutschsprachige Fachliteratur das Konstrukt nicht immer klar von weiteren damit in Beziehung stehenden (aber nicht bedeutungsidentischen) Begriffen, wie zum Beispiel „Werten, motivationalen Orientierungen, Einstellungen und Haltungen, [...] subjektiven Theorien [...], Vorstellungen [...], Sichtweisen [...], Konzeptionen [...] oder pädagogischen Orientierungen oder Grundhaltungen“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478). Im Folgenden wird in Anlehnung an Kunter & Pohlmann (2015) von berufsbezogenen Überzeugungen gesprochen oder es wird bei Bezugnahme auf die englischsprachige Fachliteratur in Anlehnung an Pajares (1992) der Begriff der „beliefs“ verwendet.

Die pädagogisch-psychologische Forschung hat verschiedene Studien zu berufsbezogenen Überzeugungen hervorgebracht, die im Lehr-Lern-Prozess eine Rolle spielen (z. B. zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften, zu Lehrererwartungen gegenüber bestimmten Schülergruppen und zu lerntheoretischen Überzeugungen). Dabei wurde