

Martine Molitor

**Bildungskompetenzen im Fokus des aktuellen
ethischen Diskurses**

Explorative Studien zu inhaltlichen
Parametern verantwortlichen pädagogischen
Handelns



Herbert Utz Verlag · München

Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik

Herausgegeben von

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 16

Diese Arbeit wurde von der Fakultät für Psychologie und Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen



Zugl.: Diss., München, Univ., 2008

Umschlagabbildung: anne ross, ›der baum blüht trotzdem‹

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

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2009

ISBN 978-3-8316-0863-8

Printed in Germany
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Inhaltsverzeichnis

Danksagungen	iii
Einleitung	1
1. Dreidimensionale Bildungsoptionen im Fokus des aktuellen ethischen Diskurses	9
1.1. Ethische Kompetenz im aktuellen gesellschaftlichen Kontext.....	10
1.2. Bildungsanforderungen für eine Erziehung der Zukunft.....	13
1.2.1. Erziehungsziele der UNESCO.....	13
1.2.2. Ganzheitlich-anthropologischer Bildungsauftrag.....	14
1.2.3. Anforderungen an die Lehrerbildung nach KMK 2004.....	16
1.2.4. Eine andere Perspektive der Bildung für die Zukunft.....	18
1.3. Bildungsgerechtigkeit als Forderung der Wirtschaft.....	20
1.3.1. Bildungsgerechtigkeit als Defizit des Bildungssystems.....	20
1.3.2. Heterogenität als Voraussetzung für Bildung.....	22
1.3.3. Heterogenität und Unterricht.....	25
1.3.4. Fazit der dreidimensionalen Anforderungen an die Erziehung der Zukunft.....	28
1.4. Ethische Kompetenz: Begriffsklärung, Kennzeichen, Ziele.....	29
1.4.1. Grundbegriffe.....	29
1.4.2. Die Entwicklung der Moral im “Zwei-Phasen Modell“.....	31
1.4.3. Kennzeichen der moralischen Haltung.....	35
1.4.4. Ethik als pädagogische Aufgabe.....	37
1.5. Schule als ethischer Handlungsraum.....	39
1.5.1. Werteerziehung als grundschulspezifische Aufgabe.....	39
1.5.2. Bedingungen für die Entwicklung Ethischer Kompetenz.....	41
1.6. Neue Anforderungen für die Erziehung der Zukunft.....	52
1.6.1. Zukünftiger Bildungsauftrag zwischen Herausforderung und Verantwortung.....	52
1.6.2. PISA und die Konsequenzen für zukünftige Bildungskonzepte.....	57
1.7. Fazit: Bildungsauftrag für die Erziehung der Zukunft.....	63
1.7.1. Zehn Empfehlungen für einen ganzheitlichen Bildungsauftrag 2020..	64
1.7.2. Ganzheitlich-menschliche Gestaltung der Bildungswege.....	65

1.7.3. Eröffnung multidimensionale Bildungswege	68
1.7.4. Erkenntnisse und Ausblick	70
2. Modelle der Erziehungskompetenz aus der Sicht anthropologischer Bildungskonzeptionen	75
2.1. Drei Modelle der Erziehungskompetenz im Vergleich	76
2.1.1. Der Kompetenzbegriff	76
2.1.2. Drei Modelle der Erziehungskompetenz im Vergleich	77
2.2. Das Kompetenzmodell nach LEHMANN/NIEKE 2000	78
2.2.1. Kompetenzbegriff, Perspektiven und Ziele	79
2.2.2. Das Kompetenzmodell aus Schülerperspektive	80
2.2.3. Das Kompetenzmodell aus Lehrersicht	81
2.2.4. Konsequenzen für den Unterricht	83
2.3. Das Kompetenzmodell nach BÄUML-ROßNAGL 2002	84
2.3.1. MORIN 2001: Sieben Fundamente des Wissens für zukünftige Erziehung	84
2.3.2. BÄUML-ROßNAGL 2002: Sieben Säulen für die Erziehung der Zukunft	85
2.4. Das Kompetenzmodell nach STAUDINGER 2006	99
2.4.1. Selbstkompetenz	100
2.4.2. Leistungskompetenz	102
2.4.3. Beziehungskompetenz	104
2.4.4. Soziale Kompetenz	105
2.4.5. Ethische Kompetenz	107
2.4.6. Kognitive Kompetenz	108
2.5. Die drei Kompetenzmodelle im direkten Vergleich	111
3. Qualitative Vergleichstudie zu den Teilkompetenzen des Konstrukts Erziehungskompetenz aus Sicht von Studierenden des Lehramtes an Grundschulen	115
3.1. Die qualitative Inhaltsanalyse	117
3.1.1. Konzept und Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA)	117
3.1.2. Integration qualitativer und quantitativer Analyse	119
3.1.3. Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA)	123
3.2. Allgemeine Rahmenbedingungen zur qualitativen Studie	128
3.2.1. Materialbestimmung	128
3.2.2. Fragestellungen der Analyse	130
3.2.3. Populationsauswahl	131
3.3. Spontane Konzeptionen der Studenten zu 6 Teilkompetenzen	132
3.3.1. Gegenstand und Ziel der Analyse	132

3.3.2. Selektionskriterium und Abstraktionsniveau.....	132
3.3.3. Fragestellung.....	133
3.3.4. Materialdurcharbeitung.....	133
3.4. Analyse der Fallbearbeitungen zu den sechs Teilkompetenzen	150
3.4.1. Gegenstand und Ziel der Analyse.....	153
3.4.2. Selektionskriterium und Abstraktionsniveau.....	153
3.4.3. Fragestellung.....	154
3.4.4. Materialdurchlauf.....	154
3.4.5. Fazit der zweiten Studie.....	160
3.5. Analyse der 6 Teilkompetenzen im Erziehungsfall ARMIN	164
3.5.1. Gegenstand und Ziel der Analyse.....	165
3.5.2. Selektionskriterien und Abstraktion	165
3.5.3. Fragestellung.....	165
3.5.4. Materialdurcharbeitung.....	166
3.6. Fazit der dritten Studie.....	181
3.6.1. Sozialkompetenz.....	182
3.6.2. Ethische Kompetenz	183
3.6.3. Ausblick	183

4. Experteninterview zur inhaltlichen Bestimmung der Parameter eines ethisch orientierten Lehrerhandelns 187

4.1. Experteninterviews als Forschungsmethode	188
4.1.1. Einsatz von Experteninterviews.....	190
4.1.2. Expertenbegriff und Expertenstatus.....	191
4.1.3. Expertenwissen und Expertenkompetenz	192
4.1.4. Die besondere Kommunikationssituation im Experteninterview ...	194
4.1.5. Forschungsethik	196
4.2. Forschungsmethode „leitfadengestütztes Experteninterview“	198
4.2.1. Die Kunst des Fragens im Experteninterview	200
4.2.2. Aufbau des Leitfadens	201
4.3. Durchführung des Experteninterviews „Ethische Kompetenz“	203
4.3.1. Fragestellungen im Experteninterview	204
4.3.2. Forschungsdesign des Experteninterviews	206
4.3.3. Auswahl der Experten.....	207
4.3.4. Auswertung des Experteninterviews	207
4.4. Durchführung einer methodologisch reflektierten Gruppen-diskussion zum Forschungsdesign „Experteninterview“	209
4.4.1. Ablauf des Interviews	212
4.4.2. Transkription.....	213
4.4.3. Auswertung Diskussion “Forschungsmethode Experteninterview”... 215	
4.4.4. Auswertung der “Reflexion der Gruppendiskussion“	221

4.4.5. Fazit für die nachfolgende Studie „halbstrukturiertes Leitfadenterview“	224
4.5. Durchführung und Ergebnisse des Experteninterviews zur „ethischen Kompetenz“	225
4.5.1. Populationsauswahl	226
4.5.2. Durchführung des Leitfadenterviews zur ethischen Kompetenz.....	227
4.5.3. Erste Frage zur eigenen Auffassung Ethischer Kompetenz	228
4.5.4. Zweite Frage nach der individuellen Einstufung der Kategorien nach STAUDINGER 2006.....	231
4.5.5. Dritte Frage:Gewichtung, Anordnung/Erweiterung der Kategorien ..	233
4.6. Durchführung und Ergebnisse eines zusätzlichen Experteninterviews mit einem Dozenten	237
4.6.1. Definition ethischer Kompetenz	238
4.6.2. Individuelle Einstufung der Kategorien.....	238
4.6.3. Gewichtung / Anordnung / Erweiterung der Kategorien.....	238
4.7. Erkenntnisse aus der Expertenstudie im Bezug auf die Problemstellung der Dissertationsstudie.....	240
4.7.1. Spontane Konzeptionen zur EK.....	242
4.7.2. Individuelle Beurteilung der Dimensionen aus der Lehrerstudie	242
4.7.3. Ergänzung der Ergebnisse der Lehrerumfrage: Fehlende Kategorien	242
4.7.4. Zusammenlegen einiger Kategorien und Fazit der Studie.....	242
5. Vergleichende Analyse der empirischen Erkenntnisse zur Ethischen Kompetenz mit den Ausgangskonzepten zur Erziehungskompetenz in dieser Studie	245
5.1. Ethische Kompetenz im perspektivischen Wandel	246
5.2. Bildungspolitische Forderungen an die ethische Kompetenz.....	248
5.3. Bildungsanforderungen aus wirtschaftlicher Sicht.....	252
5.4. Bildungsanforderungen an die Schule als ethischen Handlungsraum.....	254
5.4.1. Kommunikation	256
5.4.2. Umgang mit dem Umfeld	258
5.4.3. Gespür für Andersartigkeit	259
5.4.4. Respekt.....	259
5.4.5. Eigenes Wertesystem aufbauen	260
5.4.6. Selbstbewusstsein	260
5.4.7. Werteerziehung	261
5.5. Bildungsanforderungen für die Erziehung der Zukunft	263
Erkenntnisse und Ausblick	269

Literaturverzeichnis	273
Abbildungsverzeichnis	283
Tabellenverzeichnis	287
Anhang	289
A1. Erziehungsfall „Armin“ (4 Fragestellungen).....	289
A2. Fallbearbeitungen zum Erziehungsfall Armin (2. Frage).....	291
A3. Fragebogen „Spontane Konzeptionen zu den 6 Teilkompetenzen“	297
A4. Fragebogen zur den Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz	298
A5. Gruppendiskussion Forschungsmethode „Experteninterview“	306
A6. Leitfadeninterview mit Experten zur Ethischen Kompetenz.....	309
A7. Leitfadeninterview mit Experte (Dozent) zur ethischen Kompetenz.....	311
Curriculum Vitae	315

Einleitung

„Bildung für morgen muss im Heute beginnen!“ (BÄUML-ROßNAGL 2005, S. 115)

Der Begriff „Bildungskompetenzen“ stellt ein seit geraumer Zeit aktuelles, aufregendes und vielseitig diskutiertes Thema dar. Das Betrachten der Erziehungskompetenz „im aktuellen ethischen Diskurs“ beschreibt das Ziel der vorliegenden Dissertationsstudie. Nur wenn aktuelle, gesellschaftliche Bildungsvoraussetzungen (im Heute) ernst genommen werden, können auch Forderungen für eine nachhaltige Erziehungskompetenz (für morgen) gestellt werden.

„Bildung braucht Anstrengung“ (KÖHLER 2006)

Die Forderung KÖHLERS im Hinblick auf eine „bessere Bildung für alle“ thematisiert die Herausforderungen, denen das zukünftige Bildungskonzept aktuell ausgesetzt ist: Die individuellen Lernvoraussetzungen und die zunehmende Heterogenität der Lebensgrundlagen kennzeichnet die Heranwachsenden einer Gesellschaft, die einem allgemeinen Wertepluralismus sowie einem ständigen Wandel unterzogen ist. In diesem Kontext scheint die Forderung nach „Bildungsgerechtigkeit“, der Ruf nach einer „Bildung für alle“¹, die allen Mitgliedern einer Gesellschaft zukommen sollte, nahezu utopisch.

Die Schule, die junge Menschen nicht nur ausbildet, sondern auch weiterbildet, im Sinne einer langwierigen Unterstützung im Sozialisationsprozess, steht angesichts der aktuellen Gesellschaftssituation vor einer großen Herausforderung. Mit der vertiefenden Analyse pädagogisch professionellen Handelns im Fokus der gesellschaftlichen Realität und im Hinblick auf einen nachhaltigen Erziehungsauftrag stehen in dieser Forschungsarbeit **inhaltliche Parameter verantwortlichen pädagogischen Handelns** im Mittelpunkt.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert 2004 als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA Studie sieben Handlungsfelder:

¹ KÖHLER (2006), Rede vom 21.09.2006 mit dem Titel „Bildung für alle“. Unter www.bundespraesident.de, gelesen am 21.12.2007.

Sprachkompetenz		Lehrerprofessionalität	Grundschulbildung	
Bildungsbenachteiligte	Qualitätssicherung	Ganztagsangebote	Verzahnung Vorschule-Grundschule	

Abbildung 1: Sieben Handlungsfelder der KMK (2004)

Neben Sprachkompetenz, Grundschulbildung, Verzahnung von Vor- und Grundschule, Eingehen auf Bildungsbenachteiligte, sowie Qualitätssicherung und Ganztagsangebote, rückt das Phänomen „Pädagogische Professionalität“ in die aktuelle bildungspolitische Debatte (Abbildung 1).

Der Begriff „Handlungsfelder“ bezeichnet in diesem Kontext eine Alternative zu den in der PISA-Studie beschriebenen „Standards“ und impliziert gleichermaßen eine **Erweiterung des Bildungsauftrags** und somit auch die Notwendigkeit der Entwicklung eines **qualitativen Leistungsspektrums in der Lehrerbildung**. Besonders Vergleichstudien wie PISA haben der Gesellschaft klargemacht, dass die Bildung eine systematische Reform durchlaufen muss, wenn sie zukunftsfähig bleiben will.

„Schulqualität ist mehr als das Messen von Schülerleistungen anhand von Standards. Der Auftrag der schulischen Bildung geht weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus. Er zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.“ (KMK 2004, S. 6)

„Bildung braucht Anerkennung“ (KÖHLER 2006)

Im Anschluss an die PISA Studie entsteht eine Debatte über die Anforderungen an den Lehrerberuf und die Entwicklung pädagogisch professioneller Kompetenzen, in der das pädagogische Handeln zunehmend Anerkennung gewinnt.

Zur näheren Bestimmung der Dimensionen, die in Zukunft verantwortliches pädagogisches Handeln auszeichnen, wird nun im Folgenden ein Überblick über unterschiedliche Definitionen Pädagogischer Professionalität aus den letzten zehn Jahren der Fachliteratur gegeben. Dabei werden den einzelnen Definitionen wichtige, kennzeichnende Dimensionen der Pädagogischen Professionalität entnommen.

Allgemein jedoch erweist sich der Versuch, das Phänomen „Pädagogische Professionalität“ in einem Satz zu definieren als schwierig, da der Begriff stets der Aktualität und den bildungspolitischen Anforderungen angepasst werden muss.

„Lehrkräfte können auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermaßen guten und erfolgreichen Unterricht halten.“ (WEINERT, 1996, S. 143)

Abbildung 2 veranschaulicht die Dimensionen Pädagogischer Professionalität, wie sie in der Fachliteratur beschrieben werden. Interessant erscheint vor allem die zeitliche Differenzierung der Definitionen vor der PISA Studie und den Veränderungen im Kompetenzbegriff nach den ersten Ergebnissen.

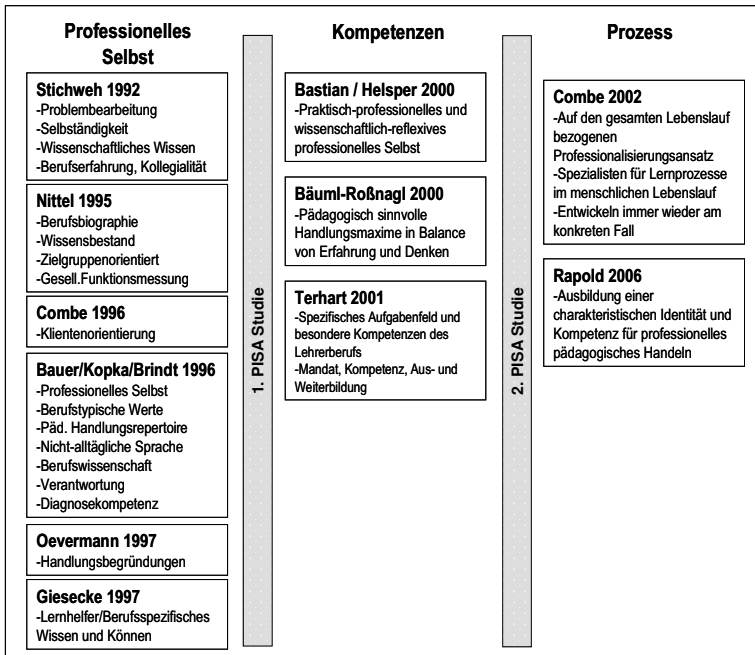


Abbildung 2: Dimensionen der Pädagogischen Professionalität

Der Begriff „Pädagogische Professionalität“ wird nun chronologisch, im Spiegel der Fachliteratur der letzten 10 Jahre, analysiert. Die frühen Begriffsbeschreibungen vor der PISA Studie konzentrieren sich um das „**Professionelle Selbst**“:

„Professionell arbeitet, wer selbständig und eigenverantwortlich, auf der Grundlage eines Amalgams von wissenschaftlich überprüfbar Wissen und Berufserfahrung, unter interkollegialer Abstimmung und Kontrolle auf schwach strukturierte, wechselnde Problemlagen antwortet.“ (STICHWEH 1992, S.43)

„Klientenorientierung ist ein zentraler Bezugspunkt für die Frage der pädagogischen Professionalität.“ (COMBE 1996)

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (BAUER / KOPKA / BRINDT 1996, S. 15)

„Um diese täglichen Herausforderungen zu bewältigen und ein pädagogisch professionelles Selbst zu entwickeln, werden von den Betroffenen bestimmte Kompetenzen benötigt, zu denen ein pädagogisches Handlungsrepertoire und eine ausgeprägte Diagnosekompetenz gehören.“ (BAUER, KOPKA & BRINDT, 1996, S. 113)

„Zentrale Aufgabe einer professionellen Pädagogik ist die Übertragung bzw. die Vermittlung der im Wissenschaftssystem erzeugten Handlungsbegründungen auf individuelle Entscheidungsprobleme der Lebenspraxis der jeweiligen Klienten, um deren Handlungsfähigkeit (wieder)herzustellen.“ (OEVERMANN 1997)

„Professionelle Pädagogen sind als Lernhelfer zu verstehen, als solche, die ihr Handwerk planmäßig und zielorientiert auszuüben verstehen. Sie sind Menschen, von und mit denen man etwas lernen kann: Sie wissen oder können etwas, was andere nicht wissen oder können, und sind in der Lage, mit diesen anderen eine produktive Leistungsgemeinschaft einzugehen; beides zusammen macht den Kern pädagogischen Handelns aus.“ (GIESECKE 1997, S. 395)

Nach der ersten PISA Studie 2000 gewinnt der vielfach umstrittene Begriff der „**Kompetenzen**“ zunehmend an Bedeutung. Auch die Diskussion um die Qualität der Lehreraus- und weiterbildung wird immer öfter in den Fachdiskussionen aufgegriffen.

„Zwischen Theorie und Praxis, Reflexion und Handeln bestehen entscheidende Unterschiede, und sie sind in keinen linearen Zusammenhang zu bringen. Es besteht keine direkte Anleitungsrelevanz der Theorie für die Praxis. Das professionelle Selbst zeigt sich im praktisch-professionellen und wissenschaftlich-reflexiven Habitus.“ (BASTIAN / HELSPER 2000)

„Diese Aufgaben sind aus der Sicht einer verantwortlichen Pädagogik bewusst auszugestalten. Damit das "reale" Kind, der "wirkliche" junge Mensch im Erziehungs- und Bildungsprozess erreicht werden kann [...] ist eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der kindlichen Sozialisation erforderlich. Die empirische Realität ersetzt zwar nicht die ethisch begründbare Normativität - doch sind pädagogisch sinnvolle Handlungsmaximen gleichsam "in Balance" von Erfahrung/Denken wirksam zu erschließen.“ (BÄUML-ROBNAGL 2000)

„Auseinandersetzung um das spezifische Aufgabenfeld sowie die besonderen Kompetenzen des Lehrerberufs [...] Es geht um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers ist (Mandat), was er können muss, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten lässt (Aus- und Weiterbildung).“ (TERHART 2001, S. 90)

Die rezenten Beiträge betonen einen **Professionalisierungsansatz** der auf den gesamten Lebenslauf bezogen ist, sich sozusagen berufsbiographisch erweitert.

„Die Stationen der Professionalisierungs- und Lehrerforschung münden meinerseits nun in einen Handlungsfeld übergreifenden und auf das Gesamt des Lebenslaufs bezogenen Professionalisierungsansatz, denn Pädagogen werden zunehmend zu Spezialisten für Lernprozesse im menschlichen Lebenslauf.“ (COMBE 2002)

„Die Fähigkeit zur Lösung unvorhergesehener Probleme und nicht das Realisieren vorgegebener Lösungsmuster macht die Charakteristik professioneller Lehrerarbeit aus und bestimmt auch den typischen Aufbau von Erfahrungswissen in diesem Beruf. Es muss also immer wieder am konkreten Fall entwickelt werden, was hilft und was nicht hilft.“ (COMBE/KOLBE 2002)

„Während die Verberuflichung des Erziehens weit fortgeschritten ist, ist die Frage der Professionalisierung keineswegs erledigt: Das gilt vor allem dann, wenn man damit nicht nur den historischen Prozess meint, indem sich eine Gruppe von Berufen mit bestimmten Merkmalen als Professionen etablieren konnte sondern auch die Ausbildung einer charakteristischen Identität und Kompetenz für professionelles pädagogisches Handeln, das sich von elementarem elterlichen Erziehen unterscheidet.“ (RAPOLD 2006, S. 27)

“Pädagogische Professionalität kann als Amalgam aus den Faktoren biografische Dispositionen, fachkulturell-disziplinäre Wissensbestände, institutionelle bzw. zielgruppenorientierte Anforderungen der Handlungsfelder sowie gesellschaftliche Statusbemessung und Funktionszuschreibung beschrieben werden.“ (NITTEL 1995)

Aus den bisherigen Definitionen lässt sich bereits erahnen, dass die Bildung eines sogenannten „Kompetenzrasters“ für verantwortliches pädagogisches Handeln mit großen Herausforderungen verbunden ist.

„*Bildung braucht Vorbilder*“ (KÖHLER 2006)

Jede Art von Bildung lebt davon, dass man sich am guten Beispiel bedeutsamer Anderer orientiert. Gerade in der heutigen Zeit, in welcher der Lehrerberuf in seiner Wirksamkeit oft zur Debatte steht erscheint es durchaus sinnvoll, sich noch einmal genauer mit den Dimensionen pädagogisch professionellen Handelns auseinanderzusetzen. Vor allem das Betrachten der Erziehungskompetenz in einem breiteren Kontext und das Erweitern der Funktion der Schule als bildungsvermittelnde Instanz sind von großer Bedeutung.

Im Rahmen der Forderung „Bildung für alle“ sollte der **Mensch in den Mittelpunkt** der Bildungsanstrengungen gestellt werden und das Bildungsziel sollte die selbständige Entfaltung des Individuums in der Gesellschaft umfassen. Dass mit dieser Forderung ein für viele umstrittenes Thema angesprochen wird sollte im Bewusstsein bleiben. Und dennoch fasziniert der Begriff der „Bildungskompetenzen“ vielleicht gerade durch seine Vielfalt an Unklarheiten und regt eine vertiefte Forschung nach den Herausforderungen an die Pädagogische Professionalität an. Lässt sich Erziehungskompetenz angesichts der andauernden Veränderungen einer pluralistischen Gesellschaft in ein rigides Kompetenzraster hineinzwängen? Was genau macht die Vorbildfunktion des Pädagogen aus und welche Dimensionen werden dabei angesprochen? Die vorliegende Disserationsstudie wird nun in ihrem weiteren Verlauf versuchen, auf diese Fragen näher einzugehen.

Abbildung 3 zeigt die **Gliederung der Arbeit** in fünf großen Kapiteln. Im weiteren Verlauf werden eine kurze Inhaltsanalyse der einzelnen Kapitel und ein Ausblick auf die erwarteten Ergebnisse geliefert.

Kapitel 1 untersucht die aktuellen bildungspolitischen, wirtschaftlichen und didaktisch-methodischen Forderungen an die Erziehung der Zukunft. Die Verantwortung der Grundschule und der Pädagogen erscheint angesichts der individuellen Lebensbedingungen in einer pluralistischen und wandelnden Gesellschaft sehr groß. Welche konkreten Anforderungen werden an die Pädagogische Professionalität gestellt? Welche Ziele sollten in einem zukünftigen Bildungsauftrag angestrebt werden?

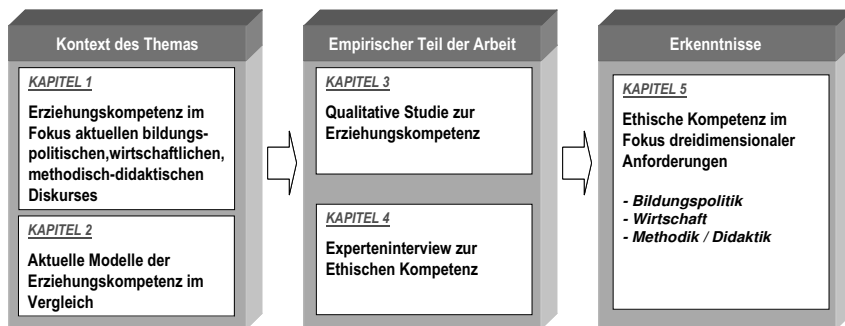


Abbildung 3 : Gliederung der Arbeit

In **Kapitel 2** werden drei Modelle professioneller Erziehungskompetenz auf Begriffsbestimmung, Zielperspektive und Bedeutung im Rahmen pädagogischen Handelns analysiert. Das Modell nach STAUDINGER 2006 zu den konkreten Teilkompetenzen moderner Erziehungskompetenz aus Lehrersicht bildet dabei die Ausgangsbasis für die weiteren empirischen Forschungen zur Pädagogischen Professionalität.

In **Kapitel 3** wird eine qualitative Vergleichsstudie zu den sechs Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz nach STAUDINGER 2006 vorgestellt. Die qualitative Studie wird als Kontraststudie zur Lehrerbefragung gewählt. Die Population bezieht sich in diesem Fall auf eine Studentengruppe (Lehrerausbildung vs Grundschule). Die Befragung erfolgt zwar auch schriftlich, jedoch mit konkretem Bezug auf einen Erziehungsfall und die Auswertung wird nach den Prinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse vollzogen. Diese Auswertung soll Klarheit über die Definition der Erziehungskompetenz aus Sicht der Studenten schaffen und bringt die Erkenntnis, dass vor allem die Rolle der Ethischen Kompetenz im Rahmen des verantwortlichen pädagogischen Handelns von Bedeutung ist.

Kapitel 4 vertieft die Ergebnisse zur ethischen Kompetenz in verschiedenen Experteninterviews mit Studenten und Dozenten aus dem Bereich der Lehrerausbildung. Der Expertenstatus wird hier Studenten und Dozenten verliehen, die anhand ihres Expertenwissens die Ethische Kompetenz näher umschreiben sollen. Eine Gruppendiskussion mit Experten über Vor- und Nachteile der Methode des Experteninterviews wird der eigentlichen Studie vorausgesetzt. Die Erkenntnisse, die aus dieser Diskussion gewonnen werden, sollen die Konstruktion des Leitfadentinterviews zur Ethischen Kompetenz bereichern. Aus dieser Studie

werden am Schluss bestimmte Dimensionen ethischer Kompetenz erwartet, die eine zukünftige Erziehungskompetenz erfüllen sollte.

Im abschließenden **Kapitel 5** sollen die Dimensionen der Ethischen Kompetenz (Ergebnisse der empirischen Studie) nochmals in den Bezug der Anforderungen an die nachhaltige Erziehung gebracht werden. In dieser Gegenüberstellung werden finale Erkenntnisse zu der Rolle der Dimensionen Ethischer Kompetenz im Rahmen Pädagogischer Professionalität erwartet.