

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 Handlungsräum | 39 |
| 1.5.1. Werteeerziehung 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 Bildungswäge | 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. BAUML-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 Vergleichsstudie 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 „Expertенinterview“ | 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 Leitfadeninterview“ | 224 |
| 4.5. Durchführung und Ergebnisse des Experteninterviews zur „ethischen Kompetenz“ | 225 |
| 4.5.1. Populationsauswahl | 226 |
| 4.5.2. Durchführung des Leitfadeninterviews 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 Handlungsräum..... | 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 kennzeichnen die Heranwachsenden einer Gesellschaft, die einem allgemeinen Wertpluralismus 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 | |
|--------------------|------------------------|-------------------|----------------------------------|
| Bildungsbeteiligte | Qualitätssicherung | Ganztagsangebote | Verzahnung Vorschule-Grundschule |

Abbildung 1: Sieben Handlungsfelder der KMK (2004)

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

Der Begriff „Handlungsfelder“ bezeichnetet 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 Vergleichsstudien 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.

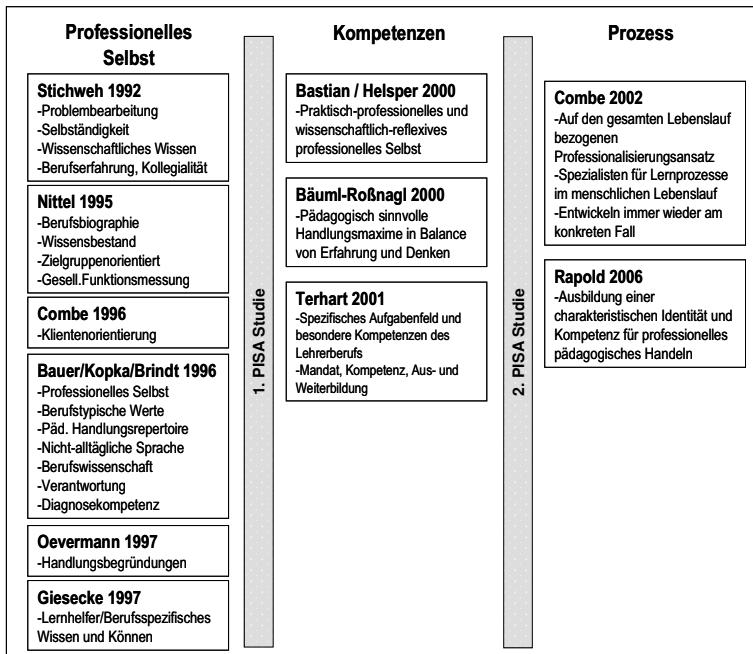


Abbildung 2: Dimensionen der Pädagogischen Professionalität

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 überprüfbarem 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 Lernhelper 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 Lehrerausbildung 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-ROßNAGL 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 Lehrforschung 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 Dissertationsstudie 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?

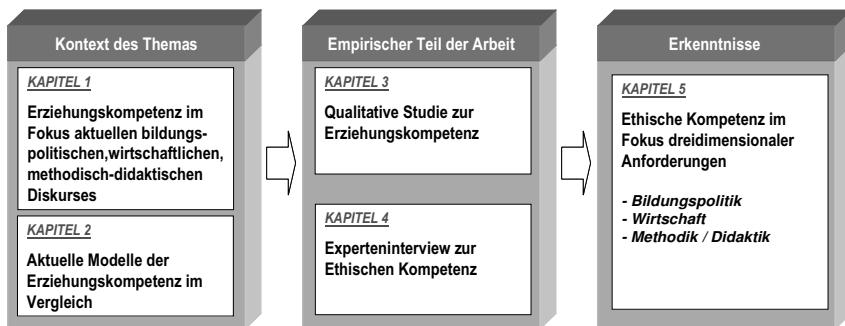


Abbildung 3 : Gliederung der Arbeit

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 Leitfadeninterviews 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.

1. Dreidimensionale Bildungsoptionen im Fokus des aktuellen ethischen Diskurses

Kapitelübersicht: Das erste Kapitel diskutiert das Thema „Erziehungskompetenz“ in einem aktuellen, gesellschaftlichen Rahmen (1.1.). Dabei wird der zunehmende Werteverlust der Gesellschaft anhand der Themen „Jugendgewalt“ und „Kindstötungen“ veranschaulicht.

Neben den Medien reagiert auch die Politik mit einer globalen Diskussion über Wertevermittlung sowie mit der Forderung nach eventuellen Veränderungen der Erziehungsziele und -maßnahmen im Bereich Schule und Elternhaus. Unter (1.2.) werden **bildungspolitische Forderungen für eine Erziehung der Zukunft** dargestellt: Die UNESCO postuliert 6 spezifische Ziele zur Verbesserung der Bildungsqualität, während BÄUML-ROßNAGL den ethischen Debatten eine „ganzheitlich-anthropologischen Bildungsperspektive“ entgegengesetzt. Die Kultusministerkonferenz fordert mit 11 Kompetenzen vor allem Veränderungen im Bereich der Lehrerbildung. FISCHER plädiert allgemein für eine „andere Sicht der Bildung“.

In Paragraph (1.3.) wird nach den Anforderungen aus der Politik und der pädagogischen Fachliteratur nun auch die **Bedeutung der Bildung für die Wirtschaft** dargestellt. Der AKTIONSRAT-BILDUNG reagiert auf die aktuellen heterogenen Voraussetzungen der Heranwachsenden mit der Forderung nach mehr „Bildungsgerechtigkeit“.

Im weiteren Verlauf (1.4.) rückt die **ethische Kompetenz** nun genauer in den Mittelpunkt. Die begriffliche Klärung, die Entwicklung der Moral sowie besondere Kennzeichen einer moralischen Haltung werden aufgezeigt. Abschließend wird die besondere Beziehung zwischen „Ethik“ und „Pädagogik“ näher analysiert.

Welche Konsequenzen haben die zahlreichen Anforderungen nun konkret auf die **Schule als ethischen Handlungsräum** (1.5.)? Die Werteerziehung als grundschulspezifische Aufgabe ist auch im Lehrplan für Grundschulen verankert. Dabei müssen bestimmte Bedingungen für die Entwicklung ethischer Kompetenz gesichert werden: Besonders die Atmosphäre im Unterricht, die Lehrerrolle und das Gestalten einer förderlichen Lehr- und Lernatmosphäre sind in diesem Kontext von großer Bedeutung.

Am Schluss des Kapitels werden die **Anforderungen an die zukünftige Erziehung** zusammengefasst (1.6): Welche gesellschaftliche, bildungspolitische und wirtschaftliche Anforderungen werden an die Erziehungskompetenz gestellt? Welche Konsequenzen lassen sich im Bezug auf Pädagogische Professionalität ziehen?

1.1. Ethische Kompetenz im aktuellen gesellschaftlichen Kontext

Die aktuelle Debatte um das Vorgehen gegen kriminelle Jugendliche, die in U-Bahnen Menschen angreifen, sowie die Diskussion über die Ursachen für diese Gewaltbereitschaft werfen erneut die Thematik vom **allgemeinen Werteverlust** in der Gesellschaft auf. Aktuell tobt eine nicht enden wollende öffentliche und politische Debatte über die Verschärfung von Jugendstrafrecht. Braucht es eigentlich statt härteren Strafen nicht eher präventives Eingreifen, damit die Jugendlichen gar nicht erst abgleiten?

„Eine früher einsetzende Pubertät und intensivere Schulausbildung gehen nach entwicklungspsychologischen Erkenntnissen nicht einher mit früherer emotionaler, moralischer und sozialer Reife. Sie ist heute eher erschwert und verzögert. Das liegt an der immer schwierigeren Orientierung, Wertumbrüchen, Auflösung familiärer Erziehungsstrukturen, heimlichen „Miterziehern“ wie Fernsehen, Filmen Computerspielen, gewaltverherrlichenden technischen Medien und diffusen Freizeitwelten.“ (Artikel aus der ZEIT vom 15.01.2008)

Die zunehmende **Jugendgewalt** ist vor allem aber eine Folge des schleichenenden Werteverlustes in der Gesellschaft. Die Menschen werden sich immer weniger ihren gemeinsamen Grundlagen bewusst und der Staat allein kann die moralische Verwahrlosung nicht stoppen. Die Forderung nach einer „verbindenden“ Ethik in der Gesellschaft bestätigt sich immer mehr.

„Der Ruf nach gemeinsamen Regeln ist aktueller denn je. Deutschland braucht eine verbindende Ethik. Nach welchen Maximen gestalten wir unser Zusammenleben? Wie gehen wir miteinander um? Fragen, die einer Antwort bedürfen. Wir brauchen mehr moralische Verantwortung im Tun. Es fehlt der „Werte-Kitt“, der unser Land zusammenhält.“²

Ebenso aktuell erscheinen im Kontext der Anfang Dezember 2007 entfachten Serie an **Kindstötungen** eine Reihe Fragen zur Bildung von Moral und zu der Vermittlung von Werten in Schule und Elternhaus. Die Medien unterstreichen auch bei diesem Thema angesichts der Vernachlässigung menschlichen Lebens und ethischen Werten vor allem die Ohnmacht der „Staatsmacht“ gegenüber dem ethischen Werteverlust.

² www.welt.de/meinung/article1559000/Auf_der_Suche_nach_dem_moralischen_Kitt.html, gelesen am 16.01.2008

„Die Macht des Staates hat Grenzen. Das ist das Fazit der ersten politischen Reaktionen nach den Tragödien in Darry und Plauen. Solche Fälle lassen sich demnach durch Gesetze nicht völlig ausschließen.“³

Die Omnipräsenz des Themas in den Medien hat eine Debatte darüber entbrannt, wie der Staat Kinder wirkungsvoll vor Vernachlässigung schützen kann. Hieraus ergibt sich, dass sich die Politiker ausgiebig mit den neuen Formen der Gewalt beschäftigen und die Aufmerksamkeit der Menschen im Zusammenleben in der Gesellschaft in Frage stellen. In ihrer Neujahrsansprache für das Jahr 2008 mahnt die Bundeskanzlerin zu einer „Kultur des Hinsehens, nicht des Wegschauens“. Auch Bundespräsident KÖHLER ruft die Gesellschaft in einem Interview mit der FAZ vom 28.12.2008⁴ zu mehr **Aufmerksamkeit** auf.

„Wir brauchen Achtsamkeit für Kinder vor allem in den Herzen und Köpfen der Erwachsenen. Wollen wir weiter hinnehmen, dass hinter irgendeiner verschlossenen Wohnungstür in Deutschland ein Kind hungern oder in anderer Weise Not leiden muss? Manchmal ist ein aufmerksamer Mitmenschen entscheidender als ein Verfassungstext.“

Mit dem spontan eingeführten „Kindergipfel“⁵ von Kanzlerin und Länderchefs rückt das vorher oft vernachlässigte Thema „Kinderschutz“ in der deutschen Politik in eine höchst aktuelle Position: Angesichts der Ereignisse um getötete und vernachlässigte Kinder fordert die Politik nun ein früheres Erkennen eventueller Risiken durch das Erstellen eines „Hilfenzetes“, indem Hebammen, Kinderärzte, Jugendämter, Lehrer und Polizei stärker zusammenarbeiten.

„In Bayern werden die Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt zur Pflicht. Aber die Kinderärzte glauben nicht daran, dass das Problem damit in den Griff zu bekommen ist. Die Arbeit der Kinderärzte könnte lediglich ein kleiner Baustein in einem umfassenden Netz zum Schutz von Kindern sein.“⁶

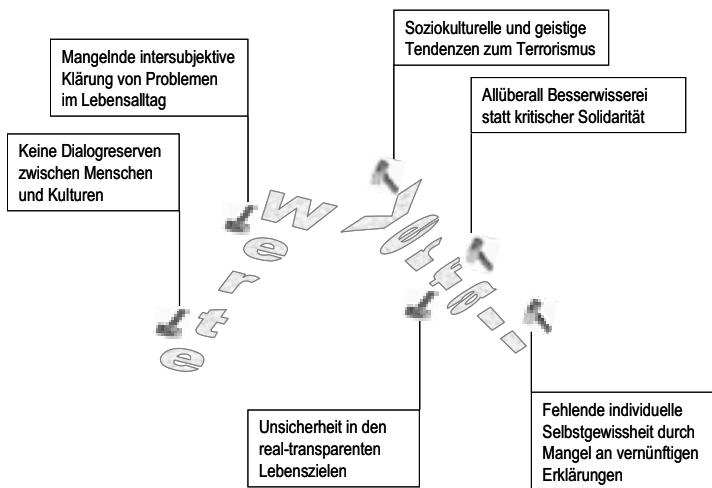
Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Debatte rund um die Themen „Kinds-tötungen“ und „Jugendgewalt“ rücken der **„Verfall ethisch-moralischer Grund-vorstellungen“** (Abbildung 4) und somit die Rolle der Ethischen Kompetenz in der Erziehung in den Mittelpunkt. Das Aufrechterhalten der traditionellen Muster in Schule, Gesellschaft und Familie kann im Anblick der heutigen Erziehungswirklichkeit nicht mehr vertreten werden und bietet den Kindern und Jugendlichen nicht mehr ausreichend Schutz. (BÄUML-ROßNAGL 2005, S.64)

³ www.spiegelonline.de, gelesen am 06.12.2007

⁴ www.focus.de/politik/deutschland/kinderschutz_aid_230991.html, gelesen am 17.01.2008

⁵ www.focus.de/politik/deutschland/kindergipfel_aid_230284.html, gelesen am 24.01.2008

⁶ www.br-online.de/bayern-heute/thema/gewalt-gegen-kinder/index.xml, gelesen am 23.01.2008



*Abbildung 4: Verfall ethisch-moralischer Grundvorstellungen
(e.A., inhaltlich nach BÄUML-ROßNAGL 2005)*

Im Gegensatz dazu müssen angesichts der heutigen Erziehungswirklichkeit gewisse Veränderungen eingegangen werden, die sowohl das Verhalten der Lehrer und der Schüler als auch grundlegende Ziele im Hinblick auf eine zukünftige Erziehung betreffen. Schule und außerschulische Bereiche können heute nicht mehr voneinander getrennt werden: Die Erziehung des einzelnen Menschen hat immer auch Folgen auf die Gesellschaft und umgekehrt.

Angesichts dieser Forderungen sollten als „**pädagogische Aufgabe**“ das Mitsichern des „humanen Faktors in der Globalisierung für die Gegenwart und Zukunft“ sowie eine „Mitverantwortlichkeit“ im Zusammenleben angesehen werden. Besonders die Art und Weise wie Kinder heute leben, was sie erleben und was sie lernen hat nicht nur Auswirkungen auf ihre eigene Zukunft, sondern auch auf die Zukunft der Gesellschaft. (BÄUML-ROßNAGL 2005, S. 153)

„The way children and adolescents of today live, what they experience and how they learn, carries fundamental importance for their own future as well as the future of our societies. Education accounts for the acceptance of the social responsibility for the preservation and development of our societal qualities of life. The acquisition of educational competence is a process – the game of life is the way of learning educational abilities.“ (BÄUML-ROßNAGL 2005, S. 91)

Nach BÄUML-ROßNAGL erscheint es angebracht, ein „**differenziertes Verhältnis von Erziehungszielen und Erziehungsmaßnahmen**“ in der Zeit der Erosion traditioneller Erziehungsmuster“ zu entwickeln. Grundlegend wäre es, „**Leitorientierungen**“ durch die Erziehung zu vermitteln, um eine „grundgesetzliche Umorientierung im Denken und Handeln“ zu bewältigen. Diese Leitorientierungen sind in einen langwierigen und lebenslangen Entwicklungsprozess eingebunden.

Welches sind in diesem Kontext „aktuelle Bildungsziele“ auf die sich die Erziehung heute berufen kann und die auch in Zukunft den Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechen könnten?

1.2. Bildungsanforderungen für eine Erziehung der Zukunft

In der Erklärung der Menschenrechte werden mit dem Begriff der „Bildungsgerechtigkeit“ die Notwendigkeit der Bildung für die gesellschaftliche Entwicklung sowie das Recht des Einzelnen auf Bildung mit dem Ziel auf ein erfülltes Leben thematisiert.

„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung [...] Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein.“ (Artikel 26, allgemeine Erklärung der Menschenrechte)⁷

1.2.1. Erziehungsziele der UNESCO

In diesem Rahmen koordiniert auch die UNESCO ein weltweites Aktionsprogramm mit dem Thema „Bildung für alle“. Bis 2015 hat sich die UNESCO **sechs Ziele**⁸ vorgenommen:

Ziel 1: Die fröhliche Bildung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.

Ziel 2: Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.

⁷ www.amnesty.de/internet/deall.nsf/windexde/TH200400, gelesen am 15.01.2008

⁸ www.unesco.de/bildung.html, gelesen am 15.01.2008

2. Modelle der Erziehungskompetenz aus der Sicht anthropologischer Bildungskonzeptionen

Kapitelübersicht: In diesem Kapitel werden drei unterschiedliche Kompetenzmodelle für pädagogisch professionelles Handeln analysiert. Bereits früh hat ROTH 1971 (2.1.) einen Versuch gemacht, die Handlungskompetenz anhand von drei Dimensionen (der Sachkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz) darzustellen. Nach der ersten PISA Studie 2000 unternehmen LEHMANN/NIEKE 2000 (2.2.) einen Versuch, das dreidimensionale Modell von ROTH 1971 um eine vierte Dimension (die Methodenkompetenz) zu erweitern. Bei diesem vierdimensionalen Kompetenzmodell steht die Handlungskompetenz als oberstes Erziehungsziel im Mittelpunkt und bringt zudem auch konkrete Forderungen für das pädagogische Handeln im Unterricht mit sich.

Als zweites Kompetenzmodell werden die „sieben Säulen für eine Erziehung der Zukunft“ nach BÄUML-ROBNAGL 2002 dargestellt (2.3). Dieses Modell baut auf MORINS 2001 „sieben Fundamenten des Wissens“ auf und versucht die sieben Leitorientierungen in den Kontext professionell pädagogischen Handelns zu stellen. Wenngleich MORIN 2001 das Modell in der Absicht erstellte, im Rahmen der UNESCO ein neues Erziehungskonzept vorzustellen, strebt das Kompetenzmodell von BÄUML-ROBNAGL 2002 viel praxisnähre Ziele an: Im Gegensatz zu „Fundamenten“ verweist der Begriff „Leitorientierungen“ auf ein flexibleres und multidimensionales Konzept, dessen oberstes Ziel in einer anthropologischen Bildungsperspektive besteht. Nachdem die sieben „Säulen“ für eine Erziehung der Zukunft genau beschrieben werden, richtet sich die Analyse abschließend noch einmal auf die Qualitäten eines guten Lehrers, welche aus diesem Modell hervorgehen.

In Punkt (2.4.) wird mit dem Modell von STAUDINGER 2006 das Rezenteste der drei Modelle zur Erziehungskompetenz vorgestellt. Dieses Modell basiert auf einer großen Lehrerumfrage zu den wichtigsten Erziehungsaufgaben im Unterricht. Aus der Studie ermittelt STAUDINGER sechs Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz, die anschließend einzeln aus der Fachliteratur und im Bezug auf das konkrete pädagogische Handeln dargestellt werden: Selbstkompetenz, Leistungskompetenz, Beziehungskompetenz, Soziale Kompetenz, Ethische Kompetenz und Kognitive Kompetenz.

(2.5.) stellt die 3 Modelle im Bezug auf Begriffe, Zielperspektive, Kompetenzebenen gegenüber und leitet Dimensionen für nachhaltiges pädagogisches Handeln ab.

2.1. Drei Modelle der Erziehungskompetenz im Vergleich

Der Begriff „Erziehungskompetenz“ ist momentan wieder sehr aktuell: In den Medien, in der Fachliteratur, in der Bildungspolitik und sogar in der Wirtschaft (Kapitel 1) wird versucht, dem Begriff Bedeutung zuzuordnen. Im Bereich der Erziehungswissenschaften wurde der Kompetenzbegriff vor allem durch die Ergebnisse der PISA-Studien, die nicht mehr sofort abrufbares Sach- oder Methodenwissen der Schüler prüfen, sondern Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz in den Mittelpunkt stellen, zum Diskussionsthema. Die Debatte, die nach der PISA Studie entfachte, drehte sich vor allem um die Sorge, dass Kinder und Jugendliche in der Schule im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern weniger Kompetenzen und Qualifikationen erwerben. Neben den Bedenken werden in den öffentlichen Diskussionen aber auch zahlreiche Anforderungen an die Erziehungskompetenz der Lehrer gestellt.

2.1.1. Der Kompetenzbegriff

Laut WÖRTERBUCH PÄDAGOGIK ist **Kompetenz** (aus dem lateinischen von *competens*: geeignet, zuständig) die „Fähigkeit einer Person, Anforderungen in bestimmten Bereichen zu entsprechen“.

Im Rahmen der **PISA Studie** werden die Schüler im Test mit möglichst realitätsnahen Aufgaben konfrontiert, bei denen sie bereits erworbene, relevantes Wissen einsetzen müssen, um es im konkreten Kontext anzuwenden. Die zu lösenden Testaufgaben befinden sich in den drei Hauptbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und erfordern hauptsächlich „**fachliche Kompetenzen**“, da schulisches Wissen meistens nur einem einzelnen Fach zugeordnet werden muss (vgl. KLIEME, LEUTNER; WIRTH 2005, S. 12). Allgemein ist der im Rahmen von PISA verwendete Kompetenzbegriff eher eng gefasst und bezieht sich auf „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“. (BAUMERT, STANAT; DEMMRICH 2001, S. 22)

WEINERT (2001, S. 21) bezeichnet dagegen „Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen [...] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. In dieser Definition klingen neben den kognitiven vor allem auch **motivationale und handlungsorientierte Faktoren** mit. „Kompetenz“ steht somit für „vernetztes,

anwendbares Wissen, das seinen Trägern bewusst“ ist. „Kompetenz“ ist nicht nur ein Synonym für Wissen, sondern basiert auf der Integration von Wissen in Handlungszusammenhängen.

Im Rahmen der öffentlichen Diskussion rund um die Pädagogische Professionalität wird Erziehungskompetenz daher eher im Sinne von „Handlungskompetenz“, mit dem Ziel einer anthropologischen Erziehung und Bildung, verstanden.

2.1.2. Drei Modelle der Erziehungskompetenz im Vergleich

Es gibt zahlreiche Entwürfe von Kompetenzmodellen. Bereits 1971 hat ROTH ein **dreidimensionales Modell** entwickelt und den Begriff „Handlungskompetenz“ als „Ziel der menschlichen Entwicklung und Erziehung“ beschrieben. Unter „Sachkompetenz“ versteht ROTH „die Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“. „Sozialkompetenz“ beinhaltet „die Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können“. Die „Selbstkompetenz“ bezeichnet schließlich die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“.

ROTH 1971 versteht „Kompetenz“ demnach als „menschliche Handlungsfähigkeit“, welche die drei Teilbereiche „Sachkompetenz“, „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ umfasst. Das **Kompetenzmodell nach ROTH 1971** beschreibt damit die Triade "Sache-Person-Gesellschaft" als drei Elemente, die bei der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden eine wesentliche Rolle spielen. Die drei allgemeinen Kompetenzbereiche reichen jedoch im Hinblick auf die aktuellen Bildungsanforderungen nicht aus. (vgl. RAPOLD 2006 S. 7ff)

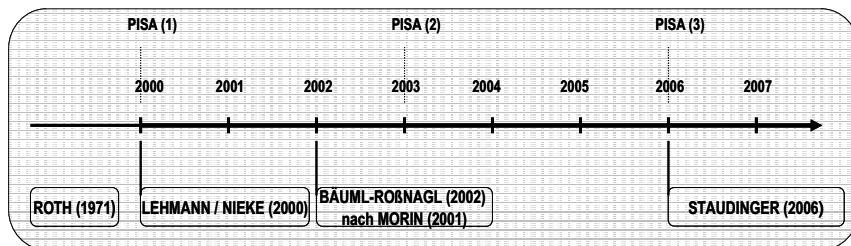


Abbildung 18: Aktuelle Modelle der Erziehungskompetenz im Zeitraster (e.A.)

In diesem Kapitel erscheint es demnach interessant, drei aktuellere Modelle der Erziehungskompetenz gegenüberzustellen, die alle zeitlich parallel zu den drei PISA Studien entstanden sind (Abbildung 18). Im Vordergrund steht bei dieser Analyse vor allem das Feststellen der Perspektive (der Ebenen oder Metaebenen), die im Erziehungsmodell angesprochen wird. Relevant erscheinen weiterhin der Vergleich der Schlüsselbegriffe, sowie die genaue Analyse der Zielsetzung, die in den Konzepten verfolgt wird.

2.2. Das Kompetenzmodell nach LEHMANN/NIEKE 2000

Die im Konzept von ROTH 1971 dargestellte „Dreiheit“ (Abbildung 19 gestreifte Quadrate) ergänzen LEHMANN/NIEKE 2000²³ durch die vierte Dimension der „Methodenkompetenz“ (weißes Quadrat), die Fähigkeit, „den eigenen Lernprozess erfolgreich zu managen“ beziehungsweise das „Lernen des Lernens“.

2.2.1. Kompetenzbegriff, Perspektiven und Ziele

LEHMANN/NIEKE (2000, S. 6-7) sehen „Handlungskompetenz“ als übergeordnetes Ziel des Unterrichts: Schule sollte dazu beitragen, dass sich Schüler in schulischen aber auch in außerschulischen Situationen **Handlungskompetenz** aneignen und diese einsetzen können. Um den erfolgreichen Umsatz der Handlungskompetenz in verschiedenen Alltagssituationen zu gewähren, bedarf es nach LEHMANN/NIEKE 2000 vier wichtigen Faktoren: Die „Fachkompetenz“, die „Methodenkompetenz“, die „Sozialkompetenz“ und die „Selbstkompetenz“ sind dabei von großer Bedeutung.

Im Folgenden werden die vier Teilkompetenzen erfolgreicher Erziehungskompetenz im Detail beschrieben. (LEHMANN/NIEKE 2000, S. 6-7)

- (1) **Fachkompetenz:** Wissen (Regeln, Begriffe, Definitionen), Zusammenhänge erkennen können, in einer Disziplin erworbene Wissen und Können sowie gewonnene Einsichten in Handlungszusammenhängen anwenden können, Wissen verknüpfen und zu sachbezogenen Urteilen heranziehen können.

²³ Das Kompetenzmodell nach LEHMANN / NIEKE entstand im Kontext des Konzeptes zur Qualitätsentwicklung und – sicherung an allgemeinbildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns und gilt als Basis für das zu erarbeitende Landesprogramm.

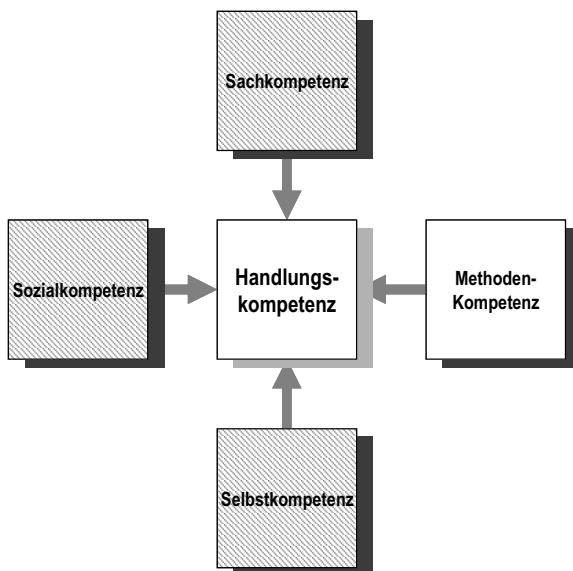


Abbildung 19: Die Handlungskompetenz nach LEHMANN /NIEKE 2000 (e.A.)

(2) **Methodenkompetenz:** Arbeitsschritte zielgerichtet planen und anwenden, rationell arbeiten, Lernstrategien entwickeln, unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anwenden, Informationen beschaffen, speichern, bewerten und sachgerecht aufbereiten, Probleme und Problemsituationen erkennen, analysieren und verschiedene Lösungswege erproben, Ergebnisse strukturieren und präsentieren.

(3) **Selbstkompetenz:** Leistungsbereitschaft, Erkennen und Einschätzen von Stärken und Schwächen, Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln, Arbeits- und Verhaltensziele setzen, zielstrebig und ausdauernd arbeiten, Sorgfalt, Selbstvertrauen und Selbständigkeit, mit Misserfolgen umgehen, die Bereitschaft, Hilfe zu leisten und anzunehmen, Selbstkontrolle und – reflexion sowie Anstrengungsbereitschaft.

(4) **Sozialkompetenz:** Mit anderen gemeinsam lernen und arbeiten, Verantwortung wahrnehmen, solidarisch und tolerant handeln, anderen einfühlsam begegnen, sich an vereinbarte Regeln halten, sich einordnen, leiten können, offen auf andere zugehen, eine positive Grundhaltung gegenüber anderen haben, partner- und situationsgerecht handeln, mit Konflikten angemessen umgehen können.

3. Qualitative Vergleichstudie zu den Teilkompetenzen des Konstrukts Erziehungskompetenz aus Sicht von Studierenden des Lehramtes an Grundschulen

Forschungsstrategie und Forschungsmethode: Ausgehend von einer quantitativen Studie nach STAUDINGER 2006 zu den sechs Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz, an der etwa 300 Grundschullehrer teilgenommen haben, wird nun eine qualitative Studie diese sechs Teilkompetenzen im Bereich der Lehrerausbildung überprüfen.

Abbildung 27 zeigt einen Überblick über die Vergleichstudie. Diese Studie zielt die Studenten der Lehrerausbildung als vergleichende Population zu den Grundschullehrern an. Die Anzahl der Befragten bei qualitativen Studien ist meistens viel geringer als die bei standardisierten Fragebogenerhebungen. Auch die beiden Forschungsmethoden unterscheiden sich stark voneinander: Im Kontrast zu der geschlossenen Fragebogenerhebung, in der die Befragten zu einzelnen Behauptungen (Items) eine genau vorgegebene Einstufung ihrer Antwort vornehmen, steht bei der qualitativen Vergleichstudie die Offenheit der Befragung im Vordergrund: Die Befragten äußern sich anhand offener Fragebögen, in denen sie frei schriftliche Antworten aufschreiben. Um die Befragten in einen Kontext zu versetzen, wird ihnen ein spezifischer Erziehungsfall vorgegeben, in dem die einzelnen Fragestellungen integriert sind. Die Datenbearbeitung erfolgt in der qualitativen Studie anhand der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (3.1.), in der durch deduktive Kategorienanwendung/induktive Kategorienbildung das Textmaterial analysiert werden kann.

Nach einer kurzen Darstellung der Rahmenbedingungen der Studie (3.2.) kann die qualitative Studie in 3 große Teile untergliedert werden: In einer ersten Phase wird das Vorwissen der Studenten zu den Teilkompetenzen von STAUDINGER ermittelt (3.3.). Indem sich die Studenten kurz schriftlich zu den Teilkompetenzen äußern, werden sie in den Themenkontext versetzt. In der zweiten Phase (3.4.) wird durch einen konkreten Erziehungsfall (Erziehungsfall Armin) der Bezug zum pädagogischen Handeln hergestellt. Aus den studentischen Fallbearbeitungen wird durch deduktive Kategorienanwendung die Einschätzung der Teilkompetenzen aus Studentensicht ermittelt. In einer dritten Phase (3.5.) werden zu den Teilkompetenzen durch induktive Kategorienbildung beschreibende Dimensionen zugeordnet.

| | | |
|--|---|---|
| STAUDINGER 2006: 6 Teilkompetenzen der EK |  | MOLITOR 2007: 6 Teilkompetenzen der EK |
|--|---|---|

Population:

| Quantitative Studie | Qualitative Studie |
|--|---|
| 300 Grundschullehrer aus München Bereich Grund- und Sonderschule Jahrgangsstufe 1-4 an 34 Schulen Bereich: Grundschulpraxis | 14 Studenten der LMU München Bereich Grund- und Sonderschule, Pädagogik M.A. Bereich: Lehrerausbildung |

Forschungsmethode:

| Quantitative Forschungsmethode | Qualitative Forschungsmethode |
|--|---|
| Geschlossener Fragebogen ➤ Behauptungen zu den einzelnen Teilkompetenzen ➤ Ankreuzen der Antworten (Einstufung) | Offener Fragebogen ➤ Erziehungsfall als konkreter Bezugsrahmen ➤ schriftliches Formulieren eigener Antworten |

Auswertungsmethode:

| Quantitatives Verfahren | Integration qualitativer und quantitativer Analyse |
|---|--|
| ➤ Statistische Auswertung der Fragebögen (SPSS) ➤ Auswertung nach den Mittelwerten der Statements ➤ Darstellung der Ergebnisse in Form von Säulendiagrammen | ➤ Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING 2000 ➤ Deduktive Kategorienbildung zum Ermitteln der Teilkompetenzen ➤ Darstellung der Ergebnisse in Form von Säulendiagrammen |

Abbildung 27: Überblick der Forschungsstrategie zur qualitativen Analyse der Teilkompetenzen im Bereich der Lehrerbildung (e.A.)

In der Gegenüberstellung der beiden Ergebnisse zu den sechs Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz (3.6.) wird die Bewertung der einzelnen Kompetenzen einerseits durch die Lehrer und andererseits durch die Studenten genauer analysiert. Welche Dimension der Erziehungskompetenz wird in beiden Gruppen am höchsten bewertet? Was sind die Schlussfolgerungen die sich daraus für zukünftiges pädagogisches Handeln ziehen lassen?

3.1. Die qualitative Inhaltsanalyse

Die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode lässt sich zu allererst auf die wissenschaftlichen Erfahrungen während der **Magisterarbeit**²⁶ zurückführen. Das Durchführen eines teilstandardisierten Fragebogens erbrachte in meinen Augen unzureichend differenzierte Resultate. Eine qualitative Forschungsmethode steigert somit die Erwartungen nach subjektiven, der Alltagsrealität näher entsprechenden Ergebnissen.

„Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv hergestellt und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit.“ (KRUSE 2007, S. 9)

Auch der allgemeine **Trend** hin zu stärker qualitativ orientierten Forschungsmethoden lässt sich in den unterschiedlichsten Disziplinen immer öfter belegen: Das gilt vor allem für die Bereiche Soziologie und Erziehungswissenschaften, in abgeschwächter Form auch für die Psychologie. Als die „content analysis“ in den 20er Jahren in den USA zur systematischen Auswertung großer Textdatenmengen der sich entfaltenden Massenmedien angewandt wurde, handelte es sich in ihren Ursprüngen als kommunikationswissenschaftliches Instrument größtenteils um eine quantitativ orientierte Methode. Im Anschluss an mehrfache Kritik, sowie den Forderungen nach „offenen Erhebungsmethoden, bei denen die Befragten wirklich zu Sprache kommen“, hat sich dann als quasi Alternative die **qualitative Inhaltsanalyse** entwickelt. (MAYRING 2003, S. 9; 24)

3.1.1. Konzept und Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA)

Nach MAYRING²⁷ 2000 [1] stellt die qualitative Inhaltsanalyse, die vor knapp 20 Jahren im Rahmen einer groß angelegten Interviewstudie zu den psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit (ULICH et al. 1985) entwickelt wurde, ein „Bündel an Verfahrensweisen zur **systematischen Textanalyse**“ dar. Dabei werden Kategorien den Textstellen nicht automatisch zugeordnet sondern es erfolgt eine „regelgeleitete“ und „explizite“ Interpretation.

²⁶ „Classroom Management im Focus des integrativen Sachunterrichts“ eingereicht im März 2006 unter der Betreuung von Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl.

²⁷ Im Rahmen des Workshops „Qualitative Inhaltsanalyse“ vom 5.-7. Juli 2007 in Velden unter der Leitung von MAYRING habe ich einen Vortrag zum Thema Ethische Kompetenz und Pädagogische Professionalität gehalten, bei dem die Ergebnisse meiner Studentenbefragung und ihre Auswertung mit der QIA dargestellt wurden.

„Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen.“ (MAYRING 2000 [5])

Gegenstand der QIA kann jede Art von „fixierter Kommunikation“ sein. Dazu gelten zum Beispiel Gesprächsprotokolle, Transkriptionen von Interviews, Dokumente oder Videobänder. Bei der Textanalyse spielen jedoch nicht nur der explizite **Inhalt**, sondern auch die **formalen Aspekte** des Materials eine Rolle. Die qualitative Inhaltsanalyse kann demnach als besonders systematische, kontrollierte Form der Textanalyse angesehen werden:

„Qualitative Inhaltsanalyse will die Systematik methodisch kontrollierter Textauswertung (in Ablehnung zu freier Interpretation) beibehalten, ohne in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen.“ (MAYRING 2005, S. 10)

Auch RUST 1983 setzt in seinem Konzept zur qualitativen Inhaltsanalyse schon die Konstruktion eines Textes als Grundlage fest:

„Qualitative Inhaltsanalyse ist eine Klassifikation, eine Festlegung der Konturen eines Untersuchungsgegenstandes in seinem Kontext, eine Abgrenzung gegen andere Objekte und die allgemeine Charakterisierung seiner inneren Beschaffenheit.“ (RUST 1983, S. 196)

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie die „Stärken der kommunikationswissenschaftlichen Inhaltsanalyse (Theoriegeleitetheit, Regelgeleitetheit, Kommunikationsmodell, Kategorieorientiertheit, Gütekriterien) nutzt, um qualitative Analyseschritte (induktive Kategorienbildung, Zusammenfassung, Kontextanalyse, deduktive Kategorienanwendung) methodisch kontrolliert vollziehen zu können“. (MAYRING 2000, [26])

Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse liegt demnach nach MAYRING 2000, [2] darin, die Vorteile der in den Kommunikationswissenschaften entwickelten quantitativen Inhaltsanalyse teilweise zu übernehmen, diese auf qualitativ-interpretative Auswertungsschritte zu übertragen und zu einem qualitativ orientierten Instrument auszuweiten.

„Der grundlegende Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse ist nun, die Stärken der Quantitativen beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer, qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln.“ (MAYRING 2003, S. 42)

3.1.2. Integration qualitativer und quantitativer Analyse

Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse sollten sich demnach in keinem Fall ausschließen, sondern sich gegenseitig ergänzen. Die Forschungsmethode der „qualitativen Inhaltsanalyse“ nach MAYRING 2000 erscheint als gutes Beispiel für eine **Integration von qualitativer und quantitativer Analyse**.

„Gleich zu Beginn betonen wir: Das Etikett ‘Qualitative Forschungsmethoden‘ kennzeichnet nicht eine Frontstellung gegenüber der quantitativen Forschung.“(FRIEBERTSHÄUSER / PRENGEL 1997, S. 11)

In einer ersten Analyse steht die qualitative Inhaltsanalyse des Textmaterials im Vordergrund, während die Datenerhebung der Kategorienhäufigkeiten den quantitativen Teil der Methode umfasst. Die quantitativ erhobenen Daten sollen nach MAYRING (2003, S. 19) wiederum auf die vorausgegangene Fragestellung hin interpretiert werden: Somit ergibt sich ein **Forschungsprozess in 3 Phasen**; „Von der Qualität zur Quantität und wiederum zur Qualität“ (Abbildung 28).

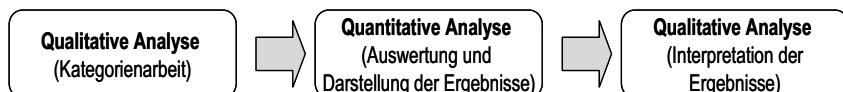


Abbildung 28: Inhaltsanalyse in 3 Stufen (e.A. inhaltlich nach MAYRING 2001)

MAYRING 2001 plädiert mit dem in der Fachliteratur oft erwähnten Begriff „**mixed methodologies**“ für eine „Kombination und Integration von quantitativer und qualitativer Analyse“. Die Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nimmt demnach eine Zwischenposition ein: Die Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien ist ein qualitativer (wenn auch durch Regeln kontrollierter) Prozess, wobei die Ergebnisse der Inhaltsanalyse meist quantitativ weiterverarbeitet werden. (MAYRING 2003, S. 7)

„Damit steht die qualitative Inhaltsanalyse mitten in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion, in der eine strikte Gegenüberstellung qualitativer versus quantitativer Analyse als unsinnig angesehen wird und nach Verbindungen, Integrationsmöglichkeiten gesucht wird.“ (MAYRING 2003, S. 8)

Sowohl quantitative als auch qualitative Analysen haben ihre Stärken und Schwächen. Ideal erscheint demnach die Kombination beider Strategien, je nachdem welche in einer bestimmten Situation angemessen erscheint. Die

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

Kapitelübersicht Im Anschluss an die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur Erziehungskompetenz (3.3.-3.5.) wird im Folgenden das Experteninterview als weitere Forschungsmethode zur Vertiefung und Differenzierung der gewonnenen Daten hinzugezogen. Diese Expertenstudie wird sich allein mit der Teilkompetenz der „Ethischen Kompetenz“ befassen, um diese anhand qualitativer Experteninterviews inhaltlich genauer zu analysieren.

Dabei wird zuerst ein Überblick über die Forschungsmethode „Expertенinterview“ (4.1.) gegeben, der die Besonderheiten sowie der gezielte Einsatz, der spezifische Status eines Experten, das Expertenwissen und die spezielle Kommunikationssituation darlegt.

Im weiteren Verlauf wird die Wahl der Forschungsmethode „leitfadengestütztes Experteninterview“ (4.2.) zur Erforschung Ethischer Kompetenz im Kontext der Lehrerbildung näher begründet. Vor allem die besondere Gesprächssituation und der Aufbau des Leitfadens werden anhand theoretischer Erklärungen genauer vertieft. Unter (4.3.) wird schließlich das konkrete Forschungsdesign des Experteninterviews zur Ethischen Kompetenz vorgestellt. Als Auswertungsstrategie wird auch hier wieder die Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING 2000 gewählt.

Zuerst wird mit den Experten in einer Art Gruppendiskussion die Forschungsmethode Experteninterview diskutiert (4.4.). Diese Diskussion wird im weiteren Verlauf vor allem für die Konstruktion des Leitfadens von großer Bedeutung sein. Unter (4.5.) wird nun das leitfadengestützte Experteninterview zur Ethischen Kompetenz dargestellt. Die Expertenauswahl und die Form der Durchführung werden näher erläutert. Dabei lässt sich das Experteninterview in drei Phasen gliedern: Die spontanen Konzeptionen der Ethischen Kompetenz, die Diskussion über die Einstufung der Kategorien nach STAUDINGER 2006 sowie eine Erweiterung der Ergebnisse der Lehrerbefragung durch Zusammenführen oder Ergänzen dieser Kategorien. Zur Vertiefung wird das gleiche Leitfadeninterview nochmals mit einem Dozenten der Lehrerausbildung (4.6.) durchgeführt.

Schlussfolgernd werden bestimmte inhaltliche Parameter Ethischer Kompetenz (4.7.) aus Sicht der Studenten erwartet, die anschließend im finalen Kapitel nochmals mit den aktuellen Anforderungen im Rahmen zukunftsfähiger Erziehungskompetenz abgestimmt werden.

4.1. Experteninterviews als Forschungsmethode

Das Experteninterview gilt als besondere Interviewform aufgrund seiner Zielgruppe, den Experten als „Repräsentanten für die Handlungs- und Sichtweisen einer bestimmten Expertengruppe“:

„Ein Experteninterview ist ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“
(SCHÜTZE 1973)

Trotz der weiten Verbreitung des Experteninterviews als Datenerhebungsinstrument ist die Forschungsmethode erst in den **vergangenen Jahren** in den Sozialwissenschaften verstärkt aufgearbeitet und als wissenschaftliches Instrument verankert worden.³⁸

„Der weiten Verbreitung steht ein deutlicher Mangel an methodischer Reflexion gegenüber. In den gängigen Lehr- und Handbüchern zu den Methoden der empirischen Sozialforschung werden Experteninterviews allenfalls kurz erwähnt.“ (MEUSER/NAGEL 2002, S. 72)

MEUSER und NAGEL verweisen bei ihren Recherchen vor allem auf die Monographie von DEXTER (1970) „Elite and Specialized Interviewing“, in der Experteninterviews als **Spezialfall von Eliten-Interviews** bezeichnet werden: DEXTER plädiert mit Nachdruck für offene Interviews, „um die Situationsdefinition des Experten, seine Strukturierung des Gegenstandes, seine Bewertung zu erfassen.“

„Leitfadeninterviews werden allgemein zur Befragung von Eliten, zu denen auch hohe Führungskräfte der Wirtschaft gehören, empfohlen, da sich diese auf Grund ihres hohen Informations- und Wissenstandes durch standardisierte Befragungen leicht unterfordert fühlen und im Leitfadeninterview Sachverhalte mit ihren eigenen Begriffen und ihrem Bezugsrahmen darstellen können.“ (DEXTER 1970, zitiert nach MEUSER/NAGEL 2002, S.72)

Das Experteninterview stellt eine **besondere Form qualitativer Interviews** dar, die sich durch ein besonderes Erkenntnisinteresse sowie eine bestimmte Befragtengruppe von anderen Interviews abgrenzt. Besonders im Bereich der **Erziehungswissenschaften** wird das Experteninterview verbreitet für Forschungszwecke eingesetzt. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf das

³⁸ BOGNER/MENZ/LITTIG 2005 sowie GLÄSER/LAUDEL 2006 gehen insbesonders auf die Erhebungsmethode „Leitfadeninterview“, verschiedene Auswertungsmethoden sowie forschungsethische Argumente, besonders im Bezug auf das Verhältnis Interviewer-Befragter, sowie die Vorbereitung und den Ablauf des Interviews und die Ursachen für Erfolg oder Misserfolg ein.

Erfahrungswissen, wie es sich aus der alltäglichen Handlungsroutine bei jedem Einzelnen herausbildet.

„Insgesamt handelt es sich um die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen [...]“ (MEUSER/NAGEL 1997, S. 481)

So steht bei den Experteninterviews nicht die befragte Person mitsamt ihren individuellen Einstellungen oder der eigenen Biographie im Mittelpunkt sondern der Interviewte wird durch seinen **besonderen Wissenszugang** zum Beispiel aufgrund seiner Funktion in einer Institution zu einem Experten.

„Vielmehr geht es um deren Erfahrungen und Wissensbestände, die sie als Funktionsträger innerhalb einer Institution durch ihre Tätigkeitsfelder erhalten: Sie stehen demnach als Repräsentanten einer Organisation bzw. Institution zur Verfügung und dienen nicht der Untersuchung von individuellen Biographien oder Einzelfällen.“ (MEUSER/NAGEL 1994, S. 72)

Das Experteninterview ist eine häufig eingesetzte Interviewmethode und bietet sich dann als Datengenerierungsinstrument an, wenn [...]

„[...] die exklusiven Wissensbestände von Experten im Kontext ihrer letzt verantwortlichen Zuständigkeit für den Entwurf, die Implementierung und die Kontrolle von Problemlösungen, Gegenstand des Forschungsinteresses sind. In diesem Sinne zielt das Erkenntnisinteresse des Experteninterviews auf die Rekonstruktion von (explizitem) Expertenwissen ab.“ (PFADENHAUER 2002, S. 117)

Die im deutschsprachigen Raum viel zitierten Autoren MEUSER und NAGEL 1994 beschreiben den **besonderen Wert des Experteninterviews** folgendermaßen:

„Experteninterviews sind auf die Generalisierung bereichsspezifischer und objekttheoretischer Aussagen angelegt [...]. Ihr Gegenstand sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen und politischen Systemen bestimmen: handlungsleitende Regeln jenseits von Verordnungen, ungeschriebene Gesetze des Expertenhandelns, tactic knowing, Deutungsmuster und Relevanzstrukturen.“ (MEUSER / NAGEL 1994, S. 123)

Das Experteninterview erfasst Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten. Der Interviewte wird demnach als Experte verstanden und dient als „Informationslieferant für Tatsachen, die den Forscher interessieren“. (LAMNEK 1995, S. 38) **Sinn und Zweck** des Experteninterviews ist demnach die

„Rekonstruktion von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken“ (PFADENHAUER 2002, S. 113)

„Jedes qualitative Interview stellt grundsätzlich eine kommunikative Situation dar, in der stets zwei Kommunikanten miteinander interagieren, auch wenn der methodische Anspruch bestehen sollte, den Befragten weitgehend das monologische Rederecht zu überlassen. Jedes Interview stellt somit eine Realität sui generis dar, denn in dem Interview wird nicht allein Wirklichkeit abgebildet, sondern vergangene und gegenwärtige Wirklichkeit wird aus der aktuellen Perspektive des Subjekts rekonstruierend dargeboten.“ (KRUSE 2007, S. 76)

4.1.1. Einsatz von Experteninterviews

Experteninterviews werden vor allem bei Untersuchungen eingesetzt, „in denen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden“. Solche Untersuchungen können auch als „rekonstruierende Untersuchungen“ bezeichnet werden und sind „qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren“ verpflichtet. Die Experteninterviews sollen dem Forscher Zugang zu besonderem Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierten Menschen verschaffen und somit soziale Sachverhalte rekonstruieren. (GLÄSER/LAUDEL 2006, S. 11)

Die **Rekonstruktion eines sozialen Sachverhaltes** erfordert das Zusammentragen aller Informationen, die man braucht, um ihn zu verstehen. Dieses Argument spricht für die Wahl einer fallbasierten Erklärungsstrategie, nämlich ein „**vollständiges Aufklären weniger Fälle**“. Diese erlaubt des Weiteren eine „Tiefe der Analyse“, sowie das Bearbeiten von „einmaligen oder selten erscheinenden Sachverhalten“, die nur bei der Auseinandersetzung mit wenigen Personen (in dem Fall die Experten) erreicht werden können. (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2006, S. 35)

In der empirischen Sozialforschung werden **zwei Arten von qualitativen Erhebungsmethoden** unterschieden: Die Beobachtungsmethoden und die Befragungsmethoden. Soziale Realität beobachten bedeutet, die Daten die in der sozialen Welt entstehen, aufzunehmen. Die wichtigste der Methoden der *Beobachtung* im engen Sinn ist die „teilnehmende Beobachtung“, bei welcher der beobachtende Forscher mit den Menschen in der natürlichen Umgebung interagiert und in Beobachtungsprotokollen Daten über sie festhält.

Die zweite Methode, welche in diesem Kapitel genauer beleuchtet wird, ist die *Befragung* von Menschen, bei der „die Untersuchungsfrage in Fragen an die Gesprächspartner übersetzt wird“. Die Antworten auf die Frage bilden die Daten, die anschließend ausgewertet werden. Für die mündliche Befragung steht der Begriff „Interview“, das „meist Handlungen, Beobachtungen und Wissen der Interviewpartner zum Gegenstand hat“. (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2006, S. 36)

Wie wird nun im Hinblick auf die aktuelle Fachliteratur der Status der Experten, der ihnen durch den Forscher zugetragen wird beschrieben? Wie umfassend ist der „exklusive Wissensstand“ zu verstehen?

4.1.2. Expertenbegriff und Expertenstatus

Allgemein sind die Definitionen rund um den Expertenbegriff und den Expertenstatus sehr vielfältig: Eine Person gilt dann als „Experte“, wenn angenommen wird, dass sie über einen Wissensbestand aus dem interessierten Themengebiet verfügt oder die Person selbst einen Teil dieses Forschungsfeldes ausmacht.

DEXTER 1970 verfügte in seiner frühen Auffassung von Experteninterviews (als eine Art Eliteinterviews) noch über einen sehr engen Expertenbegriff:

„Experteninterviews werden allgemein zur Befragung von Eliten, zu denen auch hohe Führungskräfte der Wirtschaft gehören, empfohlen [...]“

MEUSER und NAGEL (2002, S. 73) weiten den Expertenbegriff aus, indem sie betonen, dass **jeder Mensch zum Experten** werden kann, der einen privilegierten Zugang zu Wissen hat. Ob man als Experte angesprochen wird, hängt vom Forschungsinteresse ab und dem Bereich, indem man sich gut auskennt:

„Der Status des Experten ist daher also kein Status per se, sondern wird der Person durch die Wissenschaftler zugetragen. [Unter den Experten findet man] Führungsspitzen aus Politik, Wirtschaft, Justiz, Verbänden, Wissenschaft, aber auch Lehrer, Sozialarbeiter, Personalräte.“

Bei Untersuchungen, in denen mittels Interviews das Wissen von Experten über einen bestimmten sozialen Sachverhalt erschlossen werden soll, teilen auch GLÄSER/LAUDEL (2006, S. 10) den Experten **allgemeine Merkmale** zu, die jeden Menschen betreffen können:

„Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen und Experteninterviews sind eine Methode, dieses

5. Vergleichende Analyse der empirischen Erkenntnisse zur Ethischen Kompetenz mit den Ausgangskonzepten zur Erziehungskompetenz in dieser Studie

Kapitelübersicht: In diesem abschließenden Kapitel werden wichtige Schlussfolgerungen zum Thema der Ethischen Kompetenz im Bezug auf die Anforderungen der zukunftsfähigen Erziehung und der Pädagogischen Professionalität gezogen. Dabei werden die Ergebnisse aus den empirischen Studien (Kapitel 3 und 4) in Zusammenhang mit den dreidimensionalen Anforderungen (Kapitel 1) gebracht. Zuerst wird ein kurzer Vergleich zwischen den Dimensionen der Ethischen Kompetenz aus der Ausgangsstudie (Lehrerbefragung nach STAUDINGER) und den finalen Dimensionen Ethischer Kompetenz aus dem Bereich der Lehrerausbildung gewagt (5.1.).

Unter (5.2.) wird die Ethische Kompetenz als höchstbewertete Teilkompetenz der Erziehungskompetenz den allgemeinen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anforderungen für eine Erziehung der Zukunft und für nachhaltiges pädagogisches Handeln gegenübergestellt.

Auch die Wirtschaft (5.3.) hat das wichtige Kapital der Bildung für die Zukunft der Gesellschaft erkannt und stellt hohe Ansprüche an die Erziehungskompetenz der Zukunft. Wird die Ethische Kompetenz der Forderung nach „Bildungsgerechtigkeit“ im Bezug auf die heterogene Gesellschaft gerecht?

Ebenso stellt der konkrete didaktisch-methodische Kontext des Unterrichts (5.4.) inhaltliche Ansprüche an die Erziehung. In diesem Rahmen werden die spezifischen Dimensionen der ethischen Kompetenz anhand einer exemplarischen Methode „Philosophieren mit Kindern“ überprüft. Hier werden auch konkrete Herausforderungen an das Lehrerverhalten sowie die Erziehungskompetenz allgemein im Rahmen pädagogisch professionellen Handelns gestellt.

Erkenntnisse und Ausblick

“Education is a human right [...] (K. ANNAN)

Die aktuellen Fälle von Kindstötungen oder Ubahnschlägereien in Deutschland zeugen zu einem gewissen Teil von der politischen und medienintensiven Debatte um den **fortschreitenden Werteverfall** in unserer Gesellschaft. Diese Diskussion um die verlorenen oder vernachlässigten Werte impliziert aber gleichzeitig auch die **Forderung nach „neuen Werthaltungen“**, damit sich das Individuum selbstständig in der Gesellschaft entwickeln und verantwortungsbewusst handeln kann. Den individuellen Lernvoraussetzungen wird die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit entgegengebracht und diese kann nur angestrebt werden, wenn der Mensch in den Mittelpunkt der Bildung rückt. Der „ganzheitlich-menschliche“ Bildungsauftrag mit einer „multidimensionalen Gestaltung der Bildungswege“ erfüllt demnach die optimalen Bedingungen für eine individuelle Persönlichkeitsentfaltung.

[...] with immense power to transform [...] (K. ANNAN)

An dieser Stelle wird immer öfter auf die bedeutende Verantwortung der Grundschule als Erziehungsinstanz verwiesen, die darin besteht, den Heranwachsenden sinnvolle Orientierungen im Sozialisationsprozess und somit lebensbedeutende Grundlagen für ihre eigenständige Lebensgestaltung in der pluralistischen Gesellschaft zu liefern. Die Erziehung besitzt die Kraft „Dinge zu verändern“, in diesem Fall die Zukunftsaussichten der Heranwachsenden und rechtfertigt somit die Erforschung zukunftsfähiger Pädagogischer Professionalität im Rahmen einer Dissertationsstudie.

In einem **1. Kapitel** wurde der Versuch unternommen, einige der vielseitigen Bildungsanforderungen an eine Erziehung der Zukunft näher zu erläutern. Aus Sicht der Bildungspolitik sollten angesichts der durch den Werteverfall und einen gewissen Pluralismus gekennzeichneten Gesellschaft die pädagogische Aufgabe im „Mitsichern des humanen Faktors in der Globalisierung für die Gegenwart und

Literaturverzeichnis

AIGNER, W.; STAUDINGER, K.M. (2002): Verständnis lehren – einander sinnvoll verstehen lernen in schulischen Bildungssituationen, In: BÄUML-ROBNAGL, M.A. (2002): Hochschulscript 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft. Interpretationsansätze zu Edgar Morin (UNESCO 2001), S. 78-89.

AKTIONSRAT-BILDUNG (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007.

ARNOLD, R.; SCHÜBLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen, Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.

BASTIAN, J.; HELSPER, W.; REH, S. (2000) : Professionalisierung im Lehrerberuf. Leske + Budrich. Opladen.

BAUER, K.O.; KOPKA, A.; BRINDT, S. (1996) : Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim/München.

BAUMERT, J., Artelt, C., Klieme, E. & Stanat, P. (2001). PISA - Programme for International Student Assessment: Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 285 - 310). Weinheim. Beltz.

BAUMERT, J. (1998): Fachbezogenes – fächerübergreifendes Lernen / Erweiterte Lern- und Denkstrategien, Forum 5. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg): Wissen und Werte für die Welt von morgen, Dokumentation zum Bildungskongress des bayerischen Staatsministeriums für Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 29.-30. April 1998 an der LMU München, S. 213-231.

BÄUML-ROBNAGL, M.-A. (1990): Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. In: Pädagogische Welt. Heft 11, S. 482-485.

BÄUML-ROBNAGL, M.-A.(1992): Wege in eine neue Schulkultur. In: Dies. (Hg.): Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig. Westermann.

BÄUML-ROBNAGL, M.-A. (1997): Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. In: BIEWER, G (Hg): Pädagogik des Ästhetischen, Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Dr. Tscharmer. Bad Heilbrunn, S. 188-204.

BÄUML-ROBNAGL, M.-A. (1999): Bildung-Balance zwischen Sinn und Sinnen. Eine kritische Reflexion der Zeiträume aus Sicht einer Lehrstuhlinhaberin für Schulpädagogik. In: Jugend-Nachrichten, Heft 9, S. 5-6.

Anhang

A1. Erziehungsfall „Armin“ (4 Fragestellungen)

Bitte, bearbeiten Sie folgende Fragestellungen zum Erziehungsfall ARMIN

1. Welche Erwachsene werden im beschriebenen Erziehungsfall ARMIN erziehungswirksam aktiv? Auf welche Weise geschieht das? Bitte, versuchen Sie das Übersichtsdiagramm zu kommentieren und weiter auszugestalten!
2. Welche erziehlichen Maßnahmen der Erwachsenen schätzen Sie als angehende Lehrerinnen effektiv oder sinnvoll ein? Bitte nehmen sie dazu gemäß Ihren bisherigen Studienkenntnissen Stellung!
3. Können Sie sich vorstellen, wie Armin durch ein Gespräch mit den Eltern geholfen werden würde? Bitte, erläutern Sie einige Vorschläge für ein förderliches Elternverhalten!
4. Folgende Kinderzeichnungen haben Kinder in einem 1. Schuljahr gezeichnet. Die Malaufgabe für die Kinder war, sich in einer Situation zu malen, in der es sich selbst wohl fühlt. Wie könnte eine entsprechende Malaufgabe für Armin aussehen? Erörtern Sie bitte an dieser Beispielsituation die Erziehungsziele "Selbstkompetenzentwicklung" und "Sozialkompetenzentwicklung"!

Fallanalyse aus der Studiensicht einer Studierenden des Lehramts an Grundschulen (anonymer Beitrag aus einem Seminar zur Erziehungskompetenz)

1. Erziehungsnetzwerk

Das Erziehungsnetzwerk von Armin ist relativ einfach zu beschreiben. Armin ist sieben Jahre alt und geht in die erste Klasse der Grundschule. Vater und Mutter des Kindes haben keine abgeschlossene Berufsausbildung. Der Vater ist einem Betrieb eingestellt, in dem er körperlich schwere Arbeit verrichten muss. Die Mutter dagegen ist hauptberuflich Hausfrau und zuständig für das Wohlergehen und für die Organisation der Freizeitgestaltung des Kindes. Aus finanziellen Gründen wohnt die dreiköpfige Familie in einer kleinen 2-Zimmer-Wohnung, in der das Kind über kein eigenes Zimmer verfügt und somit keine Möglichkeit hat sich mal zurückzuziehen.

Name: Armin Geschlecht: männlich Alter: 7 Jahre

Armin ist ein sehr intelligentes Kind, das die schulischen Kenntnisse bereits im Kindergarten sehr gut beherrscht hat. Er ist sehr wissensdurstig und strebt ständig nach neuen Erkenntnissen. Durch die körperlich schwere Arbeit des Vaters, hat dieser erfahren wie es ist, keine abgeschlossene Ausbildung zu haben. Dies wiederum hat dazu geführt das Armin stets

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

BILDUNGSPARAMETER AUS SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE



Im Focus der aktuellen Suche nach validen Bildungsparametern aus soziologischer Perspektive legt die Münchener Universitätsprofessorin Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl mit dieser Anthologie wesentliche Ergebnisse ihrer langjährigen Lehre und Forschung für den elementaren Bildungsbereich vor. Die teilweise schwer zugänglichen Originalpublikationen dazu erstrecken sich über drei Jahrzehnte wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Problemstellungen innerhalb der universitären Lehrerbildung und spiegeln den interdisziplinär geführten Diskurs in vielen exemplarischen Streiflichtern wieder.

Aus dem Inhalt

- > *Sachverstehen zwischen Naturwissenschaft und Soziologie*
- > *Grundlegende Bildung im Spannungsfeld von Anthropologie und gesellschaftlicher Leistungserwartung*
- > *Bildungsphilosophische Wegweisungen*
- > *Sozialkompetenz und Dialogkultur als bildungspraktische Maximen*
- > *Forschungsschwerpunkte*
- > *Umfangreiche Bibliographie*

Books on Demand 2005.

232 Seiten, 79 farbige, 10 s/w Abb. 8 Tabellen € 26,00
ISBN 3-8334-3314-0 - Bestellmöglichkeit: www.libri.de
