

Peter Kliemann

Schulentwicklung – Ethik – Religion

Begriffe und Menschen

Pädagogische und bildungstheoretische Diskurse zeichnen sich vermutlich nicht immer dadurch aus, dass sie besonders behutsam mit Begrifflichkeiten umgehen. „Nach PISA“ - so die einschlägige und doch höchst schillernde Metapher - sah man sich in Schule und Hochschule innerhalb kürzester Zeit mit Vokabeln wie den folgenden konfrontiert:

Selbstevaluation / Leitbild / Qualitätsprogramm / Know-how-Transfer / Kernkompetenz / Steuerungsgruppe / outcome / Kompetenzorientierung / Qualitätszirkel / Innovationsexperte / workload / Prozessportfolio / diploma supplement / life-work-balance / to do-Liste / Master of Education / lernende Organisation / Basiskompetenz / Bildungsmonitoring / soft skills / Potentialanalyse / Qualitätsentwicklung / Qualitätssicherung / Zertifizierung / peer review / European Credit Transfer System / Präsentationstechnik / Trainingsspirale / Innovationskapazität / Modulbeauftragter / Qualitätszirkel / Modularisierung / Powerteam / Fremdevaluation / Niveaunkretisierung / Durchdringungstiefe / Diagnosearbeit / Qualitätsindex / Minimalstandards / Performanzindex / output-Orientierung / Selbstkompetenz / problemorientiertes assessment / Bachelor of Communication / brain based learning / bench marking / e-learning / Change-Management / Moodle / feedback-Schleife / powerful learning environment / Selbst-Coaching / can do-Statements / 360°-Evaluation / Innovationsmanagement / Exzellenzcluster / underachiever / top-down-Prozess / reflecting team / net work based learning / Bewertungsportfolio / Sinn stiftendes Kommunizieren / evaluationsbasiertes Steuerungsmodell / Regelstandards / Zielvereinbarung / Akkreditierungsagentur / Performanzindex / output-Orientierung / Stärken-Schwäche-Analyse / blended learning / Exzellenzstandards / Innovationskapazität / Entwicklungsportfolio / Lernspirale / Rhythmisierung des Unterrichts / Reflexionsportfolio / Lernkompetenz / Methodencurriculum / 360°-Evaluation / Kompetenz-Check / Modulphase / Bewerbungsportfolio / Professionalisierungsoffensive / Kompetenzzentrum / Schulcurriculum / Innovationspool / Evidenzbasiertes Bildungshandeln / Balanced Score Card

Die Zusammenstellung ließe sich beliebig erweitern. Als jemand, der schon aus beruflichen Gründen an der Materie interessiert ist, sehe ich mich inzwischen in der Lage, eine ganze Reihe dieser Begriffe zu definieren. Bei einigen (z.B. „Kompetenz“, „Portfolio“, „Evaluation“) mache ich allerdings immer wieder neu die irritierende Erfahrung, dass andere Kolleginnen und Kollegen offensichtlich doch nicht dasselbe darunter verstehen wie ich. Einzelne Neologismen stellen sowohl mein Sprachempfinden als auch meine Vorstellungen von Pädagogik auf die Probe. Orientiere ich mich an der Frequenz der Verwendungen, so fehlt in der Liste zumindest ein Begriff: Man müsste wohl unbedingt noch das Wort „Schulentwicklung“ hinzufügen.

Ich stelle mir eine Kollegin vor, die einige Jahre aus dem Schuldienst beurlaubt war. Sie würde am Beispiel des Begriffs „Schulentwicklung“ vielleicht erst einmal mit Genugtuung bemerken, dass in der Schulpädagogik auch weiterhin deutschsprachige Fachbegriffe in Gebrauch sind. Auch könnte sie das Wort „Schulentwicklung“ möglicherweise in positiver Weise an pädagogische Aufbruchsituationen früherer Jahrzehnte erinnern. Fachleute weisen allerdings darauf hin, dass mit „Schulentwicklung“ heute in gewisser Weise etwas anders gemeint ist als z.B. in der 90er Jahren des letzten Jahrhunderts. Nicht zuletzt unter veränderten ökonomischen Bedingungen scheint sich ein Wechsel von einer „Ermöglichungskultur“ zu einer „Anforderungskultur“ zu vollziehen.¹ Damit könnte sich in dem Wort „Schulentwicklung“ aber auch manches bündeln, was Angst auslöst: Alles soll anders werden, soll sich möglichst schnell und effizient „entwickeln“ ... Was ich bisher als Lehrerin oder Lehrer getan habe, war nicht gut genug ... Die Dinge „entwickeln“ sich in

¹ Vgl. Herbert Altrichter / Botho Priebe: Evaluieren statt entwickeln. Stand und Perspektiven der Schulentwicklung in PISA-Zeiten. In: Lernende Schule 34/2006, S.4-9. - Dies.: Schulentwicklung. Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: Pädagogik 3/2006, S.6-10.

rasantem Tempo; aber kann eigentlich jemand mit Verlässlichkeit sagen, wo diese „Entwicklung“ hinführen soll? ... Wer in Sachen Bildung mitreden möchte, müsste sich in dem oben skizzierten Reformvokabular besser auskennen als ich ...

Wer derartige Vorbehalte gegenüber dem Begriff „Schulentwicklung“ verspürt, dem mag vielleicht die Erinnerung an eines der sog. „metakommunikativen Axiome“ des kürzlich verstorbenen Kommunikationswissenschaftlers Paul Watzlawick weiterhelfen:

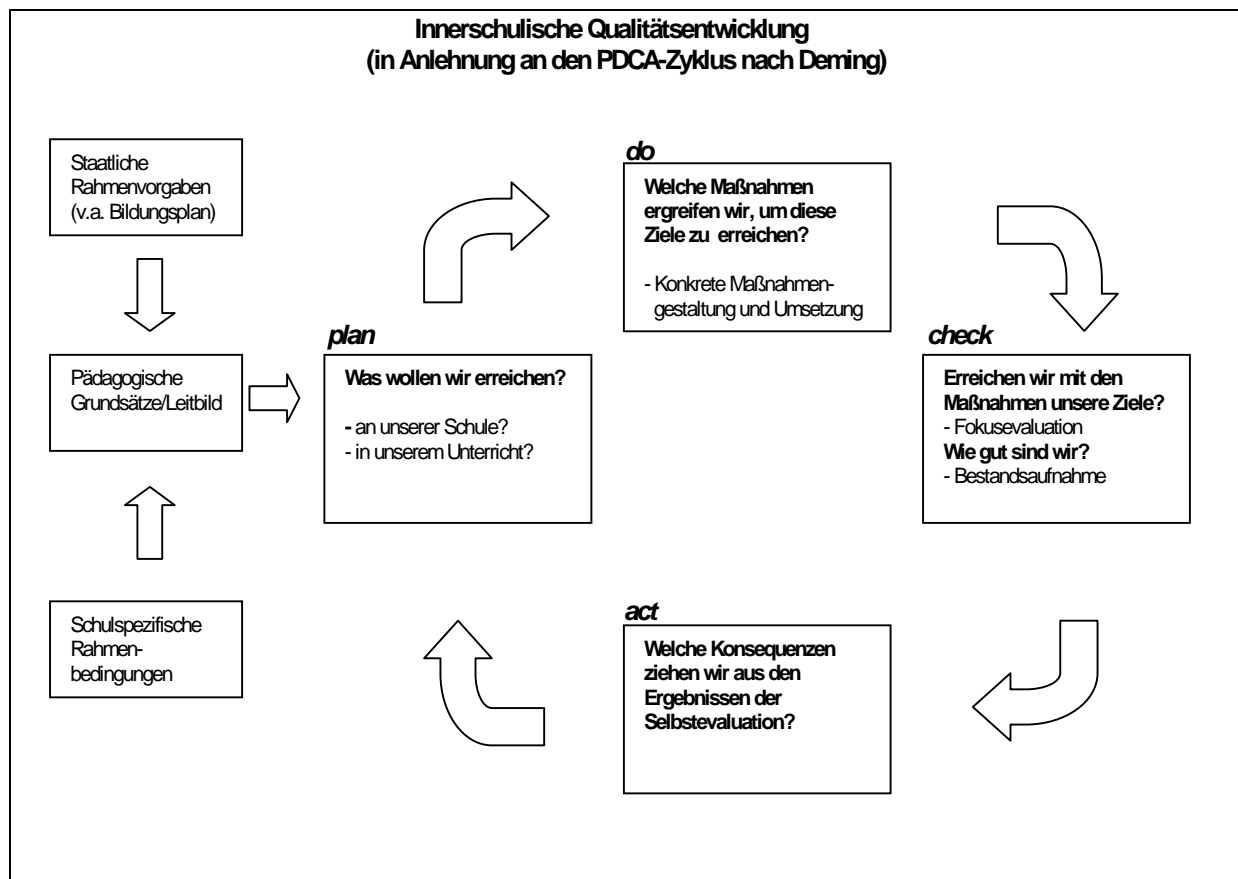
„Verhalten hat vor allem eine Eigenschaft, die so grundlegend ist, dass sie oft übersehen wird: Verhalten hat kein Gegenteil, oder um dieselbe Tatsache noch simpler auszudrücken: Man kann sich nicht *nicht* verhalten. Wenn man also akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, d.h. Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann. Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben alle Mitteilungscharakter: Sie beeinflussen andere, und diese anderen können ihrerseits nicht *nicht* auf diese Kommunikationen reagieren und kommunizieren damit selbst. Es muss betont werden, dass Nichtbeachtung oder Schweigen seitens des anderen dem eben Gesagten nicht widerspricht. Der Mann im überfüllten Wartesaal, der vor sich auf den Boden starrt oder mit geschlossenen Augen dasitzt, teilt den anderen mit, dass er weder sprechen noch angesprochen werden will, und gewöhnlich reagieren seine Nachbarn richtig darauf, indem sie ihn in Ruhe lassen. Dies ist nicht weniger ein Kommunikationsaustausch als ein angeregtes Gespräch ...“²

Überträgt man diese Einsicht, die zur Zeit auch von einer pädagogisch interessierten Hirnforschung neu entdeckt wird (Man kann nicht *nicht* lernen ...), auf den Bereich der Schulentwicklung, so könnte man sagen: Für alle Phänomene des Menschlichen gilt, dass sie sich nicht *nicht* entwickeln können. Und deshalb können auch Schulen als Orte, wo täglich Hunderte von jüngeren und älteren Menschen miteinander zu tun haben, sich nicht *nicht* entwickeln. Es gibt – um die Formulierung Watzlawicks aufzunehmen - kein „Gegenteil“. Ein Lehrer, der meint, seinen Beruf heute ebenso ausüben zu können wie vor 20 oder 30 Jahren, hat sich eben auch entwickelt, ist ein anderer geworden, weil sich der Kontext, in dem er sich bewegt, in vieler Hinsicht verändert hat. Schulentwicklung ist in diesem Sinne etwas ganz Selbstverständliches und unvermeidlich.

Neu an der aktuellen Diskussion ist, dass Schulentwicklung nun möglichst planmäßig, systematisch, effizient und transparent erfolgen soll. In einer aktuellen Publikation des Landesinstituts für Schulentwicklung in Baden-Württemberg wird ein solcher Entwicklungsprozess, der sich auf verschiedene Qualitätsbereiche (Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse, Professionalität der Lehrkräfte, Schulführung und Schulmanagement, Schul- und Klassenklima, Außenbeziehungen) erstrecken kann, schematisch so dargestellt:³

² Paul Watzlawick u.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern / Stuttgart / Wien 1969, S.51.

³ Landesinstitut für Schulentwicklung / Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Schule entwickeln – Qualität fördern. Stuttgart 2007, S. 10.



Die Logik dieses Ablaufs⁴ hat – zumindest auf den ersten Blick - etwas Bestechendes. Man kann ihr, wie es scheint, wenig entgegensetzen: Es ist vernünftig, wenn Kolleginnen und Kollegen sich in dem ihnen vorgegebenen Rahmen überlegen, was sie gemeinsam mit ihrer Schule und ihrem Unterricht erreichen wollen. Es ist vernünftig, sich anschließend zu überlegen, wie man diese Ziele umsetzen kann. Es ist vernünftig, dabei möglichst konkret zu werden, Indikatoren festzulegen, Daten zu sammeln. Es ist vernünftig, diese Daten sorgfältig auszuwerten und sich zu überlegen, ob man die angestrebten Ziele tatsächlich erreicht hat. Es ist vernünftig, aus dieser Evaluation Konsequenzen zu ziehen und sich neue Ziele zu stecken. Es ist vernünftig, sich bei all dem nicht auf Selbstevaluation zu beschränken, sondern auch Beraterinnen und Berater von außerhalb hinzuzuziehen. Es ist vernünftig, all dies nicht nur einmal zu machen, sondern immer wieder, mit dem Ziel, die Qualität von Schule und Unterricht ständig weiterzuentwickeln. Plan ... do ... check ... act ... plan ... Schwieriger, aber auch interessanter wird es, wenn man diese Denkfigur auf konkrete Situationen anwendet. Das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrer ist oft ebenso wenig von Vernunft gesteuert wie das von Schülerinnen und Schülern. Dies ist im Grunde eine banale und kaum bestreitbare pädagogische Tatsache, der aber nicht immer ausreichend Rechnung getragen wird. Kolleginnen und Kollegen bringen in Schulentwicklungsprozesse ihre je eigenen Vorstellungen, Ängste, Projektionen mit, bewegen sich in manchmal sehr vielschichtigen, über Jahrzehnte gewachsenen Beziehungsgeflechten. Sie können und wollen diese Phänomene oft nicht rational bearbeiten. Sie sind in aller Regel sehr auf ihre berufliche Autonomie bedacht und erweisen sich unter Umständen als sehr erfindungsreich, wenn es

⁴ Zur Konzeption des amerikanischen Unternehmensberaters W. Edwards Deming (1900 – 1993) vgl. www.deming.org, www.deming.de und www.deming.ch.

darum geht, sich gegenüber Planungsstrategien von außen eigensinnig, unkalkulierbar und subversiv zu verhalten. Organisationslogik, biografische Muster und Interaktionslogik sind in der Praxis nicht immer leicht in Einklang zu bringen.⁵

Im Extremfall kollidieren Schulentwicklungsprozesse und menschliches Schicksal auf tragische Weise: Die Wochenzeitung DIE ZEIT schilderte vor Kurzem in großer Ausführlichkeit die Situation einer 51-jährigen, überdurchschnittlich engagierten, bei ihren Schülerinnen und Schülern äußerst beliebten Grundschullehrerin aus Nordrhein-Westfalen. Die Kollegin hatte ihre Mühe mit den neuen Entwicklungen, geriet in Konflikt mit der Schulaufsicht, wurde schwer krank und starb. Die ZEIT sprach, obwohl es sich nicht um einen Suizid handelte, von einem „Pisaopfer“ und titelte: „Ende einer Dienstzeit. Eine Lehrerin stirbt. Zerbrach sie unter dem Druck der Reformen? Der notwendige Wandel an den Schulen untergräbt das Selbstbewusstsein vieler erfahrener Pädagogen ...“⁶



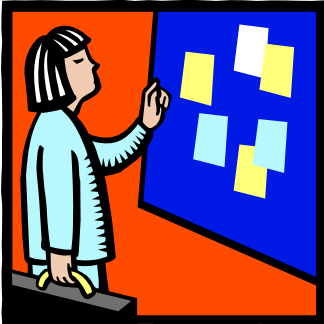


Auch wenn die Dinge sich in der Regel weniger dramatisch entwickeln, wird an diesem Beispiel deutlich, dass in Sachen Schulentwicklung alles darauf ankommt, die beteiligten Personen sensibel wahrzunehmen, sich ernsthaft auf ihre Sicht der Dinge einzulassen, Zwischentöne nicht zu überhören, sich aller schematischen Formen des Qualitätsmanagements aus sachlichen wie menschlichen Gründen zu enthalten. Und auf dem Hintergrund dieses Beispiels zeigt sich, wie wichtig es ist, dass Kolleginnen und Kollegen immer wieder die Möglichkeit bekommen, sich ohne Handlungs- und Zeitdruck offen und ehrlich darüber auszutauschen, wie sie selbst zum Prozess der Schulentwicklung stehen, was sie an Positivem und Negativem erlebt haben, welche Hoffnungen und Befürchtungen sie den neuen Entwicklungen entgegenbringen.



Schule entwickelt sich. Und ich?

Im Grunde wäre es – zumal in Zeiten des Umbruchs – sinnvoll, angemessen und notwendig, allen Lehrerinnen und Lehrern eine kontinuierliche Begleitung durch berufliches Coaching oder Supervision zukommen zu lassen. Da dies jedoch, realistisch gesehen, bis auf Weiteres wohl nicht finanzierbar sein wird, kann man überlegen, ob es zumindest provisorische Alternativen gibt. Im Folgenden seien holzschnittartig acht Kolleginnen und Kollegen eines fiktiven (Gymnasiallehrer-)Kollegiums vorgestellt, an denen sich Schulentwicklungserfahrungen modellhaft durchspielen lassen:

⁵ Hilfreich ist es, zwischen einem betriebswirtschaftlichen Qualitätsbegriff und einem pädagogischen Qualitätsbegriff deutlich zu unterscheiden. Vgl. dazu: Konstanze Augst / Margret Ruep: Zielvereinbarungen – ein Steuerungskonzept in Baden-Württemberg für die Operativ Eigenständige Schule (OES). In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg. Heft 8-9/2007, S.4-19. – Wie sich die Spannung zwischen diesen beiden Qualitätsbegriffen im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern auswirkt, dokumentieren z.B.: Nils Berkemeyer / Ralf Schneider: Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schulentwicklung? Kompetenzorientierte Vorschläge zur Erweiterung des Professionsverständnisses von Lehrkräften. In: Wilfried Plöger (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Paderborn u.a. 2006, S.257-279. -Ilona Esslinger, Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn 2002. – Florian Söll: Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim/Basel 2002.

⁶ Vgl. DIE ZEIT vom 8.2.2007, S.35f bzw. www.zeit.de/2007/07/pisaopfer .

<p>Dr. Zimmerling, 53 Jahre, unterrichtet seit über 20 Jahren Französisch, Deutsch und Philosophie. Sehr beliebt bei seinen Schülerinnen und Schülern, erscheint ihm das ganze Gerede von Schulentwicklung ziemlich unausgegoren und ideologiefähig. Seine Devise: „Das Wesentliche an der Schule ist der Unterricht. Was wir brauchen, sind fachlich gut ausgebildete Lehrer, die bereit sind, sich für ihr Fach zu engagieren. Planwirtschaft hilft uns nicht weiter.“</p>	
<p>Sonja Beckstein, 40 Jahre, unterrichtet Mathematik und Englisch. Sie ist ganz begeistert von den neuen Schulentwicklungsansätzen. Sie hat sich intensiv mit Organisationstheorien befasst, verschiedene mehrwöchige Fortbildungen besucht und kann sich gut vorstellen, einmal Schulleiterin zu werden. Ihr Motto: „Alles, aber auch alles gehört auf den Prüfstand. Nur wenn wir unser Bildungswesen von Grund auf neu gestalten, haben wir bei den kommenden PISA-Untersuchungen eine Chance.“</p>	
<p>Ulrike Bamberger, 33 Jahre, unterrichtet die Fächer Deutsch und Erdkunde. Sie unterrichtet gerne, hatte den Lehrerberuf aber auch gewählt, weil er gewisse Freiräume zu eröffnen schien. So hatte sie gehofft, könne sie Familie und Beruf besser unter einen Hut bringen. Ihr setzt es zu, dass Schule zunehmend zur Ganztagschule wird. Drei von fünf Nachmittagen sind durch Unterricht, Besprechungen u.a. belegt. Ihre Familie, die Qualität ihrer Unterrichtsvorbereitung und ihre Gesundheit leiden darunter ...</p>	
<p>Sven Kepplinger, 38 Jahre, unterrichtet die Fächer Sport und Mathematik. Seine Devise lautet: „Abwarten. Das Meiste erledigt sich von selbst!“ Und tatsächlich sind manche der Reformideen der letzten Jahre schon längst wieder vom Tisch; dafür kommen ständig neue. Sven Kepplinger macht seinen Unterricht wie eh und je, auch nicht ohne Erfolg. Freizeit, Gesundheit und innere Heiterkeit bleiben dabei aber nicht auf der Strecke ...</p>	
<p>Susanne Meyer, 28 Jahre, mit den Fächern Französisch, Spanisch und Englisch, ist froh, dass Studium und Referendariat endlich hinter ihr liegen. Sie freut sich, dass es heutzutage viele Möglichkeiten gibt, auch als junge Kollegin Schule mitzugestalten. Dementsprechend hat sie sich bereit erklärt, in zahlreichen Gremien und Planungsgruppen mitzuarbeiten. Das Gejammer der älteren Kollegen über Arbeitszeiterhöhung, Gehaltsverluste u.a. findet sie angesichts des europäischen Arbeitsmarktes ziemlich kleinkariert.</p>	

<p>Sabine Maischberger, 56 Jahre, wollte eigentlich nie Lehrerin werden. Da sich nichts anderes ergab, unterrichtet sie jetzt aber schon seit 30 Jahren Deutsch und Erdkunde. Sie hatte sich gerade mit den Gegebenheiten eingerichtet, da kam die Welle mit vielen Neuerungen. Insbesondere, wenn Sie das Wort „Evaluation“ hört, erfasst sie geradezu panisch Angst.</p>	
<p>Franziska Jordan, 41 Jahre, unterrichtet Bildende Kunst und ist ein von Natur aus neugieriger Mensch. Deshalb macht es ihr auch Spaß, mit jungen Menschen zu arbeiten. „Man lernt täglich dazu und verändert sich.“ Auf diesem Hintergrund findet sie es eigentlich gut, dass Schule auch in organisatorischer Hinsicht in Bewegung gekommen ist. Dass von allen Schulentwicklungsideen nicht mehr als 20% übrig bleiben, ist für sie empirisch erwiesen: „20 % sind aber viel, und darum müssen wir uns kümmern!“</p>	
<p>So hatte Jens Stürmer, 29 Jahre, Fächer Deutsch und Biologie, sich weder Referendariat noch Schule vorgestellt: „Stress ohne Ende, lauter genervte Kolleginnen und Kollegen. Und wenn ich an meine Deutschkorrekturen denke: Von wegen ein Vierteljahr Ferien!“ Irgendwie weiß er noch nicht, was er von all dem halten soll. Vielleicht wären ein paar Jahre an einer Auslandsschule ein Ausweg?</p>	

Ich habe diese Lehrerminiaturen in Fortbildungsveranstaltungen zur Diskussion gestellt und damit durchweg gute Erfahrungen gemacht. Kolleginnen und Kollegen (die allerdings aus naheliegenden Gründen nicht von derselben Schule kommen sollten!) nehmen das Angebot zum Erfahrungsaustausch gerne auf. Positive und negative Erfahrungen mit Schulentwicklung halten sich dabei im Gespräch meist die Waage. Methodisch empfiehlt es sich, die oben skizzierten Lehrertypen auf ein Arbeitsblatt zu übertragen und zunächst einmal in Gruppen à 4-5 Personen über Fragen wie die folgenden zu diskutieren:

1. Welcher Lehrertyp kommt Ihnen aus Ihrem eigenen Umfeld bekannt vor?
2. Welchem Typ neigen Sie selbst zu? Welcher ist Ihnen am meisten fremd?
3. Welcher Typ wurde in der Zusammenstellung vergessen? Bitte ergänzen Sie, zunächst auf der Kopie, dann eventuell auch auf einer Folie (für die Präsentation im Plenum).
4. Was bedeutet die vorliegende Personenkonstellation im Hinblick auf das Thema „Schulentwicklung“? Entwickeln Sie ein Szenario ...
5. Ethische Fragestellung: Welcher Lehrertyp *soll* ich unter ethischen Gesichtspunkten sein? Begründung?

Die Fragen 1-3 führen schnell zu sehr lebhaften Diskussionen. Die Ergänzung von weiteren Lehrertypen und ihre Präsentation auf Folie im Plenum sind aus inhaltlichen Gründen wichtig, erzeugen in der Regel auch eine gewisse Heiterkeit.

Bei der Auswertung der vierten Frage im Plenum kann es für die Strukturierung hilfreich sein zu überlegen, *wer* in solch einem fiktiven Lehrerkollegium die Schulentwicklung in einem positiven Sinne vorantreiben könnte. Ist es die Schulleitung? Ist es eine Steuerungsgruppe?

Sind es externe Beraterinnen und Berater? Welche Erfahrungen liegen vor und worauf wäre zu achten? Wie sehe ich meine eigene Rolle?

Die Frage nach den eigenen Handlungsoptionen und vor allem die Zusatzfrage nach der (moralischen) Begründung des eigenen Handelns sind im klassischen Sinn ethische Fragen. Entscheidet man sich deshalb, auch den fünften Impuls zu bearbeiten, werden die folgenden Informationen aus Baden-Württemberg von Interesse sein. In diesem Bundesland gibt es seit einigen Jahren Bestrebungen, (berufs-)ethische Themen zu einem konstitutiven Bestandteil der Lehrerbildung zu machen. Dieser Ansatz beschränkt sich nicht auf das Problemfeld Schulentwicklung, lässt sich von dieser Thematik aber auch nicht trennen.

Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium (EPG)

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland hat 2004 „Standards für die Lehrerbildung“ verabschiedet und dabei elf Kompetenzen formuliert, die ihr für den Lehrerberuf unerlässlich erschienen.⁷ Kompetenz 5 lautet: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ Diese Kompetenz wird im Hinblick auf die „theoretischen Ausbildungsabschnitte“ u.a. folgendermaßen konkretisiert: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung; (sie) wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert ...“ Für die „praktischen Ausbildungsabschnitte“ heißt es: „Die Absolventinnen und Absolventen reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend; (sie) üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein; (sie) setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.“

Die Reflexion ethischer Fragen und das Einüben des Umgangs mit ethisch relevanten Situationen stellen an Lehrerinnen und Lehrer hohe, keineswegs immer leicht einlösbare Anforderungen. In Baden-Württemberg versucht man der Forderung nach ethischer Kompetenz in der gymnasialen Lehrerbildung seit einigen Jahren mit einem sog. „Ethisch-Philosophischen Grundlagenstudium“ (EPG) zu entsprechen. Diese Einrichtung steht in gewisser Weise in der Tradition des früheren Philosophikums, setzt, wie die Bezeichnung nahe legt, aber deutlich den Akzent auf Ethik.⁸

Die baden-württembergische Wissenschaftlichen Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien schreibt vor, dass die Lehramtstudierenden aller Fächer während des Hochschulstudiums zunächst eine zwei Semesterwochenstunden umfassende, interdisziplinär ausgerichtete Lehrveranstaltung belegen, die sie mit Grundfragen der Ethik vertraut macht (EPG 1). Die Studierenden sollen dabei Grundbegriffe der Ethik und Wissenschaftstheorie kennen lernen, einen ersten Überblick über verschiedene ethische Ansätze gewinnen, sich mit ethischen Argumentationsweisen beschäftigen und auf diese Weise befähigt werden, sich aktuelle ethische Problemstellungen eigenständig zu erschließen und in ihrer Tragweite zu beurteilen. Veranstaltungen dieser Art werden z.B. von den philosophischen und theologischen Fakultäten angeboten und sind im Vorlesungsverzeichnis ausdrücklich als EPG-Veranstaltungen gekennzeichnet.

⁷ Vgl. KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik 51(2005), S.280-290, oder www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf.

⁸ Nähere Informationen zum EPG bietet die Homepage des Interfakultären Zentrums für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) an der Universität Tübingen: www.izew.uni-tuebingen.de. Ansonsten vgl. auch Matthias Maring (Hg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch. Münster 2004. - Ders.: Philosophisches Grundlagenstudium 2. Ein Projektbuch. Münster 2005. - Regina Ammicht Quinn u.a. (Hg.): Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Bad Heilbrunn 2007.

Diese grundlegenden Einführungsveranstaltungen werden durch eine zweite, ebenfalls verpflichtende Veranstaltung (EPG 2) ergänzt; diese liegt in der Verantwortung der einzelnen Fakultäten und Fachdisziplinen und beschäftigt sich mit ethischen Implikationen des jeweiligen Faches, berufsethischen Fragen, der gesellschaftlichen Bedeutung der einzelnen Fächer und Ansätzen einer interdisziplinär ausgerichteten angewandten Ethik.

In beiden EPG-Veranstaltungen wird ein benoteter Schein verlangt. Die Noten der beiden EPG-Scheine fließen mit einem Anteil von 4% in die Gesamtnote des 1. Staatsexamens ein. Für das in Planung befindliche Bachelor-Master-Studium ist eine vergleichbare Regelung vorgesehen.

Die im Hochschulstudium erworbene ethisch-philosophische Grundkompetenz soll sodann im Referendariat auch unter schulpraktischen Gesichtspunkten weiterentwickelt werden. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den höheren Schuldienst an Gymnasien in Baden-Württemberg sieht deshalb vor, dass Fragen der Berufs- und Fachethik in der gesamten Referendarsausbildung und in den Fachdidaktikveranstaltungen der einzelnen Ausbildungsfächern thematisiert werden.⁹ Ich habe die Kolleginnen und Kollegen meines Studienseminars gebeten, mir aus dem Bereich ihres jeweiligen Faches „EPG-relevante“ Themen zu nennen, die in ihren Ausbildungsveranstaltungen eine Rolle spielen. Ich zitiere aus der langen Liste der Möglichkeiten jeweils zwei Beispiele:¹⁰

Biologie	Rassistische Motive in nationalsozialistischen Biologiebüchern Einführung in die Bioethik
Chemie	Wasser ist mehr als H ₂ O Schutz der Erdatmosphäre
Deutsch	Politisch korrekter Sprachgebrauch Lessings „Nathan der Weise“
Englisch	Colonial and post-colonial history Interkulturelles Lernen
Französisch	Eric-Emmanuel Schmitt: Oscar et la dame rose D'ici et d'ailleurs: Frauenbiographien auf beiden Seiten des Mittelmeers
Geographie	Nachhaltigkeit Eine Erde – eine Welt
Gemeinschaftskunde	Menschenrechte und die Frage der Folter Humanitäre Interventionen und die Problematik des gerechten Krieges
Geschichte	Migration als Herausforderung für Europa Begegnung der Kulturen im Mittelalter
Latein / Griechisch	Ethik und Philosophie bei Seneca Die Gestalt des Sokrates im Griechischunterricht
Mathematik	Mathematik – ein Spiel mit Ideen? Einkommensteuer als mathematisches Problem
Musik	Komponieren gegen das Vergessen Musik und Werbung

⁹ Vgl. hierzu: Hartmut Ebke / Peter Kliemann: Perspektiven der Lehrerbildung. Reflexionen aus der Arbeit eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien). In: Hans-Ulrich Grunder / Friedrich Schweitzer (Hg.): Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung. Weinheim / Basel 2006, S. 148-168.

¹⁰ Ein spezielles Problem, dem im hier gesteckten Rahmen nicht nachgegangen werden kann, wäre die Frage, in welchem Verhältnis Ethik und Pädagogik bzw. EPG-Veranstaltungen und schulpädagogische Veranstaltungen stehen. Vgl. hierzu z.B.: Kurt Beutler / Detlef Horster (Hg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart 1996. – Detlef Horster / Jürgen Oelkers (Hg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden 2005.

Spanisch	Der Fall Sanpedro und die ethische Problematik der Sterbehilfe (am Beispiel des Films „Mar adentro“ von Alejandro Amenábar)
Sport	Genderforschung und Koedukation Angst – Aggression - Fairplay

Bildungsstrukturen und Ethik

Folgt man dem skizzierten Modell, dann wären ethisch-philosophische Problemstellungen und Perspektiven in beiden Phasen der Lehrerbildung präsent. Mit einiger Notwendigkeit ergibt sich im Anschluss daran die Frage, ob und wie ethisch-philosophische Aspekte für die Lehrenden später auch im Schulalltag und vor allem auch im Prozess der Schulentwicklung zum Tragen kommen.

In Tübingen veranstaltete die Abteilung „Schule und Bildung“ des Regierungspräsidiums in den letzten Jahren eine längere Reihe von Themenabenden, an denen es um ebendiese Fragestellung ging. Vertreterinnen und Vertreter aus Schulverwaltung, Schulpraxis, Hochschule, Studienseminar und Elternschaft trafen sich in regelmäßigen Abständen zu einem Arbeitskreis „Schule und ethische Bildung“, um - zum Beispiel - über die Aktualität des Tugendbegriffs zu diskutieren, um die Regel des Benedikt von Nursia mit modernen Managementkonzepten zu vergleichen oder sich - nicht zuletzt - Beispiele gelungener Schulentwicklung vor Augen zu führen.

Am Ende dieses Konsultationsprozesses stand der Wunsch nach einem Ergebnis bzw. einem Produkt, das man an eine interessierte Öffentlichkeit weitergeben konnte. Nach sorgfältigem Abwägen und in mehreren Arbeitsgängen entwickelte sich eine Zusammenstellung von Fragen, die – etwa in der Tradition von Max Frisch¹¹ – zum eigenständigen Nach- und Weiterdenken anregen wollen. Berufsschülerinnen und Berufsschüler aus Reutlingen wurden gebeten, dem Text ein entsprechendes Layout zu geben, so dass, von Sponsoren unterstützt, für eine begrenzte Zahl von Interessentinnen und Interessenten eine aufwändig gestaltete Broschüre hergestellt werden konnte. Der Text der Publikation ist auf der Homepage des Regierungspräsidiums Tübingen allgemein zugänglich.¹² Der Titel lautet: „Bildungsstrukturen und Ethik. Statt Antworten, die keiner hat, einige Fragen.“¹³ Regina Ammicht Quinn und Elisabeth Egerding skizzieren in der Einleitung der Broschüre die Zielsetzung des Projekts:

„Die Schulen und der gesamte Bildungsbereich befinden sich im Umbruch. Diese Entwicklungsphase – zugleich ein gesellschaftlicher, verwaltungspolitischer und bildungsinterner Umbruch – ist mit hohen Belastungen und Verunsicherungen verbunden. Unterschiedliche und zum Teil konkurrierende Erwartungen bewegen alle Beteiligten des Bildungsbereichs: Hier sollen, bitte, die Probleme gelöst werden, die uns als Einzelne und als Gesellschaft bedrücken ... In jedem Umbruch wird unsere Handlungssicherheit in Frage gestellt ...

Wer aber soll für wen und in welcher Weise Verantwortung übernehmen? Eine Antwort auf diese Frage kann nur im Dialog aller Beteiligten gefunden werden. Ein hier erreichter Konsens lässt Handlungssicherheit gewinnen ...

In der momentanen Situation liegt es immer wieder nahe, ... Fragen nach Identität und Verantwortung auf Funktion und Funktionalität zu beschränken. Sind aber Schulen und Verwaltungen, die ‚funktionieren‘, das erste und vordringlichste Ziel?

Dagegen spricht, dass pädagogisches Handeln nicht in purer Funktionalität aufgehen kann. Bildung kann nicht ‚gemacht‘ werden. Die Identität einer pädagogischen Institution übersteigt deren – notwendige – Funktionalität.

¹¹ Vgl. Max Frisch: Fragebogen. Frankfurt/M. 1992.

¹² Vgl. www.rpt.tue.schule-bw.de, Stichworte „Qualitätsentwicklung“ / „Netzwerk“.

¹³ Bildungsstrukturen und Ethik. Statt Antworten, die keiner hat, einige Fragen. Erarbeitet vom Arbeitskreis „Schule und ethische Bildung“ beim Regierungspräsidium Tübingen, Abteilung 7 – Schule und Bildung. Gestaltet von Schülerinnen und Schülern der Kerschensteinerschule Reutlingen. Hg. von Regina Ammicht Quinn, Elisabeth Egerding und Ulrich Sambeth. Reutlingen 2006.

Denn Identitätsfragen sind immer auch moralische Fragen. Wer oder was eine Person oder eine Institution sein will, hängt entscheidend von dem ab, was sie als ‚gut‘ und ‚richtig‘ versteht und erkennt ...

Die ethische Ausrichtung einer solchen Institution kann und darf nicht autoritär angeordnet werden. Eine verordnete Identität ist keine. Wir brauchen eine Ethik der Strukturen. Diese ethische Ausrichtung ist mehr als der gute Wille einzelner; sie ist das reflektierte ‚Wie‘ des Umgangs mit Menschen, Sachen und Inhalten. Wenn das institutionelle Handeln, die Verfahrensregeln von Schule und Schulverwaltung dadurch geprägt sind, dann kann deutlich werden, dass die Unverfügbarkeit und Einmaligkeit der Person die Voraussetzung jeder Bildungsarbeit ist ...

Identitätsfragen als moralische Fragen kommen auf zwei Ebenen an die ‚Oberfläche‘ einer Schule, einer Verwaltungseinheit, einer Bildungsinstitution: auf der Ebene des Alltagsethos, das die Atmosphäre, das alltägliche Zusammenleben bestimmt; hier können Formen der Rücksicht und des Respekts, der Wertschätzung und Anerkennung oder aber Formen wechselseitiger Überforderung, Nichtachtung und gewollter und ungewollter Missachtung zur Gewohnheit werden; und auf der Ebene konkreter ethischer Fragen, die dann zu bewältigen sind, wenn Werte miteinander in Konflikt geraten – Gleichheit und Gerechtigkeit, Kritik und Anerkennung, Fürsorge und Anleitung zur Selbständigkeit, Sorge für den Einzelnen und Sorge für die Gemeinschaft.

Diese Fragen sind immer da und werden auch immer beantwortet – in der Regel durch alltägliches Handeln. Wir möchten Schulen dazu ermutigen, diese Fragen „sichtbar“ zu machen und zu bearbeiten ... Wir wünschen Ihnen eine lebendige und fruchtbare Erfahrung mit dem Reflektieren, Beantworten, Diskutieren, Verändern und Verwerfen der folgenden Fragen.“¹⁴

Die so eingeführten und begründeten Fragen werden in der Tübinger Publikation in drei Kapiteln präsentiert. Das erste Kapitel trägt die Überschrift „Ethik für Eilige“ und würde sich in einer Lehrerfortbildung sehr gut an die oben vorgestellte Lehrertypologie anschließen. Zum „Nachdenken & Diskutieren“ werden fünf Impulsfragen gestellt:

- „1. Nehmen Sie an, Sie sprechen mit einem Journalisten oder einer Journalistin über Ihre Arbeit.
Wonach möchten Sie gern gefragt werden?
2. Wie gehen Sie um mit Vorgaben, die Sie nicht akzeptieren oder nicht für sinnvoll halten?
3. Welche Erwartungen von außen erfüllen Sie gerne? Welche halten Sie für unsinnig?
Überzogen? Richtig, aber belastend?
4. Nach welchen Maßstäben machen Sie Ausnahmen?
5. Wenn Sie die Macht und die Mittel hätten, ab morgen Ihr berufliches Umfeld (z.B. Unterricht und die Lernumgebung) nach Ihren Vorstellungen zu gestalten, was wären Ihre ersten fünf Maßnahmen?“¹⁵

In methodischer Hinsicht wäre zu empfehlen, dass sich jeweils eine Gruppe von TeilnehmerInnen und Teilnehmern *eine* Frage vornimmt. Die fünfte Frage kann man sinnvollerweise gemeinsam in einem gesonderten Schritt bearbeiten, eventuell auch unterstützt durch Metaplankarten und Stellwände. Berichtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass bei dieser Aufgabe oft Wünsche genannt werden, die nicht kostenneutral sind (z.B. geringeres Deputat, kleine Klassen, bessere räumliche Ausstattungen). Dann sollte man noch einmal diskutieren, welche Maßnahmen man ergreifen möchte, wenn sich die zunächst geäußerten Wünsche als utopisch und nicht finanzierbar erweisen.

Nach der „Ethik für Eilige“ folgt in einem zweiten Kapitel – ebenfalls in Form von Impulsfragen - eine wesentlich stärker differenzierte „Ethik für Entschlossene“, die für die Entwicklung von Schulleitbildern genutzt werden kann. Bemerkenswert auch das dritte Kapitel. Unter der Überschrift „Eine Ethik für alle“ wird versucht, die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer durch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler und die Perspektive der Eltern zu ergänzen. Wer sich auf den dort vorgeschlagenen Prozess einlassen will, muss mit einer wesentlich komplexeren Dynamik rechnen. Im Grunde werden Reformen ohne eine ernsthafte Einbeziehung aller am Schulleben Beteiligten aber wohl kaum zu einer dauerhaften Verbesserung der Schul- und Unterrichtssituation führe

¹⁴ A.a.O., S. 1-3.

¹⁵ A.a.O., S.7.

Ethik – Religion - Ethos

Abschließend möchte ich auf eine Problemlage aufmerksam machen, die sich nicht zuletzt an dem Begriff „Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium“ deutlich machen lässt. Da es keine Ethik ohne eine ihr zumindest implizit zugrundeliegende Philosophie geben kann, würde aus logischen Gründen zunächst vielleicht die Formulierung „philosophisch-ethisch“ näher liegen. Andererseits verspricht die sozusagen induktive Umkehrung „ethisch-philosophisch“ unter didaktischen Gesichtspunkten tatsächlich mehr Erfolg. Es wäre überzogen, von allen Lehrerinnen und Lehrern ein Philosophiestudium zu erwarten, und es ist bereits viel erreicht, wenn sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler überhaupt einmal beginnen, die ethische Relevanz von Lebensphänomenen wahrzunehmen.

Da aber auch schon unsere Wahrnehmungen von bestimmten Annahmen über den Menschen und die Wirklichkeit ausgehen und da es in einer pluralen Welt auch nicht sein kann, dass Schule *die* für alle verbindliche Ethik bereitstellt, führt der ethische Diskurs notwendig zur Frage nach der Angemessenheit und Begründbarkeit von Normen und Werteinstellungen. Dieser Frage kann man ohne Zuhilfenahme philosophischer Theorie aber nur in Ansätzen gerecht werden. Im Kontext der Schule könnte man versuchen, das Problem dahingehend zu lösen, dass man den Fächern Ethik und Religionslehre die Aufgabe zuschreibt, die in allen Fächern aufgebrochenen ethischen Probleme systematisch weiterzuverfolgen. Hierbei ist auffällig, dass zumindest in den westlichen Bundesländern zurzeit noch die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler das Fach Religionslehre besucht und nur ein kleinerer Teil das Fach Ethik. Bei der Diskussion um das „Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium“ scheint sich dieses Verhältnis umzukehren. Der federführende Part liegt bei der Ethik, und zwar bei einer philosophisch begründeten Ethik; dass es daneben auch noch eine theologische Ethik gibt, wird zwar zugestanden, rückt aber eher in den Hintergrund.

Die Aufwertung einer philosophisch begründeten Ethik im Bildungsprozess ist dabei auch aus der Sicht der Theologie durchaus begrüßenswert. Sowohl in der katholischen als auch in der evangelischen Theologie gibt es Traditionen, die betonen, dass eine christliche Ethik im Grund nichts anderes sein kann als eine vernünftig begründbare, autonome Ethik. So würden sicherlich auch zahlreiche protestantische Theologen ihrem katholischen Kollegen Dietmar Mieth bei den folgenden Ausführungen zustimmen:

„Wenn man das Modell einer autonomen Moral im christlichen Kontext akzeptiert, wie dies viele deutschsprachige Moralthologen getan haben ..., dann bedeutet dies noch keine Entscheidung für eine bestimmte Denkform in der Ethik. Wohl aber folgt man der Einsicht, dass die Urteilsbegründung mit philosophischen Mitteln erfolgt. Der Theologie wird nicht die *Begründung*, sondern die Mitwirkung an der *Entdeckung* und Überlieferung der ethischen Werte und Verpflichtungen zugesprochen. Ferner kann die Religion zur *Motivation* Erhebliches beitragen. Schließlich ist der religiöse *Umgang* mit der Ethik so geartet, dass mit der Rettung des Menschen durch seine eigene moralische Kraft nicht gerechnet wird und dass der Mensch auch in seiner moralischen Hilflosigkeit geachtet wird. Auch die christliche Religion ist relevant für die *Entdeckung* ethischer Probleme, für die *Sensibilisierung* zur Moral, für die moralische *Motivation* und für die *Relativierung* der Moral in der Beurteilung von Menschen ...“¹⁶

Theologie wird sich also an der philosophischen Begründung ethischer Fragen beteiligen, sie kann sich von ihrem Selbstverständnis her aber nicht auf die historische Exegese und das systematische Abwägen philosophischer Positionen beschränken. Theologie ist von ihrem Selbstverständnis stärker als die meisten philosophischen Modelle an der lebensweltlichen Verankerung ethischer Themen interessiert,¹⁷ fragt deshalb auch immer wieder nach der

¹⁶ Dietmar Mieth: Was wollen wir können? Ethik im Zeitalter der Biotechnik. Freiburg / Basel / Wien 2002, S.454.

¹⁷ Dies wird der Theologie gelegentlich auch von philosophischer Seite als Vorzug attestiert. Vgl. neuerdings etwa: Volker Gerhard: Protestantische Ethik. Zehn Thesen zur Diskussion mit Bischof Huber. In: Protestantische Ethik für das 21. Jahrhundert. 50 Jahre Zeitschrift für Evangelische Ethik, Sonderheft, 2007, S.49-54. – Für das Gespräch zwischen philosophischer und theologischer Ethik vgl. auch: Johannes Fischer u.a.: Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. Stuttgart 2007. Wolfgang E. Müller: Argumentationsmodelle der Ethik. Positionen philosophischer, katholischer und evangelischer Ethik. Stuttgart 2003.

Spannung von Einsicht und Tun, nach der Motivation des Menschen, nach den Wahrheitsansprüchen und nach den Grenzen jeglicher Ethik.

Der lebensweltliche, biografisch gebundene Zusammenhang, in dem ethische Fragen gestellt und beantwortet werden, betrifft im Lebenszusammenhang Schule nicht zuletzt die Identität der Lehrerinnen und Lehrer. Dies belegt auch der in jüngster Zeit wieder verstärkt – und in gewisser Weise gegenläufig zu allen Schulentwicklungsprogrammen - in den Vordergrund rückende Begriff „Lehrerethos“.¹⁸ „Ethos“ entsteht nicht allein durch rationales Argumentieren, sondern gründet vor allem auch in der Gewohnheit und in einer nicht allein durch Reflexion herstellbaren Grundhaltung zum Leben. Im Griechischen bedeutet das Wort „Sitte“, „Gewohnheit“, „Brauch“, dann (mit dem griechischen Buchstaben Eta statt Epsilon geschrieben) aber auch „Charakter“ / „Sinnesweise“.¹⁹ Ursprünglich dacht man bei „ethos“ wohl auch einmal an einen „Weideplatz“: „Die Natürlichkeit und Schönheit der Pferde auf der Weide erachteten die Griechen als ein Gleichnis: Ein Mensch, der innere Ruhe und Glück – ‚seine Weide‘ – gefunden hat, handelt von selbst moralisch richtig.“²⁰ Wichtig im Hinblick auf pädagogisches Handeln sind außerdem sicherlich Überlegungen, die Aristoteles in seiner Rhetorik anstellt. Er unterscheidet drei Arten, wie Menschen andere Menschen überzeugen können. Neben dem „logos“ und dem „pathos“ steht für ihn an allererster Stelle „ethos“, und damit meint er die Autorität und Glaubwürdigkeit des Sprechers.²¹ Auch Schülerinnen und Schüler erwerben ihre ethische Kompetenz nicht allein im Medium schulisch inszenierter Reflexion. Der Religionspädagoge Hartmut Rupp beschreibt diesen Sachverhalt so:

„Schule und Unterricht können nur Beiträge zum Erwerb dieser Kompetenz erbringen. Letztendlich eignet sich das Subjekt diese Fähigkeit selber an und zwar vor allem im Alltagsleben. Wesentliche Anteile dieser Kompetenz werden in der Familie, in der peer-group, in ehrenamtlichem Engagement, beim Babysitting, beim Streit unter Freunden, beim Training einer Jugendmannschaft sowie durch Vorbilder und mediale Präsentation gewonnen ... An den Lebensgeschichten wird erkennbar, dass ethische Urteile faktisch nicht einfach durch vernünftige Wahl entstehen, sondern immer auch dazu dienen, grundlegende Lebensüberzeugungen zu bestätigen, eigene Identität darzustellen, Anerkennung zu gewinnen, Koalitionen einzugehen, Vorteile zu erlangen oder auch Angst zu vermeiden ... Die Fähigkeit ethische Probleme reflektiert anzugehen und ... eigenständig und verantwortungsbewusst handeln zu können, gründet in elementaren Bildern von dem, was ich bin, was ich kann und was ich darf, wo ich leben und was ich zu erwarten habe, was wünschenswert ist und was nicht. Die Entwicklung ethischer Kompetenz bedarf deshalb neben der methodischen Erarbeitung von Urteilen immer auch der Begegnung mit reizvollen und zugleich verheißungsvollen Deutungen von Wirklichkeit, von Selbst und Welt. Diese müssen notwendigerweise (oder besser menschlicherweise) immer auch Raum geben für Scheitern, Schuld und Neuanfang. Diese Deutungen erschließen sich jedoch nicht einfach durch eine reflektierende Auseinandersetzung, wiewohl sie derer bedarf. Eine verstehende Aneignung hat immer auch mit probeweiser Identifikation zu tun ...“²²

Aus all dem ist hoffentlich deutlich geworden, dass das Verhältnis von Ethik, Philosophie und Religion ein sowohl für Lehrkräfte als auch für Kinder und Jugendliche äußerst spannendes und pädagogisch überaus wichtiges Themenfeld eröffnet. Die Fächer Ethik und Religionslehre sollten sich diesem Themenfeld in möglichst kooperativer Weise widmen, die unterschiedlichen Perspektiven als gegenseitige Herausforderung wahrnehmen und sich gegenseitig nicht als Konkurrenz, sondern als Fächergruppe mit einer gemeinsamen Aufgabe

¹⁸ Vgl. hierzu z.B.: Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. Berlin 2003. – Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg 2006. – Dies.: Systematisch-historische Analysen zum Berufsethos des Lehrers. In: Pädagogische Rundschau 2/2006, S.107-147.

¹⁹ Zur genauen etymologischen Herleitung vgl. z.B. Christoph Horn / Christof Rapp (Hg.): Wörterbuch der antiken Philosophie. München 2002, S.156f. – Annemarie Pieper: Einführung in die Ethik. Tübingen, 2., überarbeitete Aufl., 1991, S.24ff.

²⁰ Hans-Ulrich Grunder: Schulentwicklung und Schulethos. In: Ders. / Friedrich Schweitzer (Hg.): Gemeinschaft – Ethos – Schule, a.a.O., S.31-58; ebenda, S.31.

²¹ Vgl. Aristoteles, Rhetorik, I.1.1356a.

²² Hartmut Rupp: Wie und wo erwirbt man ethische Kompetenz? In: Kongress „Lehrerbildung für die Zukunft“. Referate & Ergebnisse. Hg. vom Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Tübingen. Tübingen 2007, S. 108f.

verstehen.²³ Dieser gemeinsamen Aufgabe werden die Fächer Ethik und Religionslehre aber um so besser gerecht, je mehr es ihnen gelingt, ihre Fragestellungen auf die Perspektiven der anderen Schulfächer zu beziehen, ihren Unterricht mit dem Unterricht der anderen Fächer zu vernetzen und ethische sowie philosophisch-theologische Themen im pädagogischen Alltag der Schulen zur Sprache zu bringen.

Quelle: Seminar – Lehrerbildung und Schule 4/2007, S.82-94.

²³ Vgl. hierzu: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hg. im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994, bes. S. 73ff.

